الجمهوريــة الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعلـيـم العـالي و البـحـث العـلمـي

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

جامعة مصطفى اسطمبولي

معسكر

Université Mustapha Stambouli

Mascara

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم الاجتماع

مخبر: البحوث الاجتماعية والتاريخية

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث

تخصص: علم الاجتماع

فرع: علوم إجتماعية

العنوان:

مضمون مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية والإنتاج الهوياتي للتلميذ الجزائري (اتصال – انفصال) تحليل المضمون لكتابي المادتين

تقديم الطالبة: بن يحي غزالة.

يوم:.....

لجنة المناقشة:

الرئيس: قوراري عيسى	أستاذ التعليم العالي	جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر
المناقش: فرفار جمال	أستاذ محاضر "أ"	جامعة مصطفى إسطمبولي معسكر
المناقش: بن تامي رضا	أستاذ التعليم العالي	جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان
المناقش: بن مغنية قادة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر
المناقش: جلولي مختار	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ابن خلدون تيارت
المقرر: جيلاني كوبيبي معاشو	أستاذ التعليم العالي	جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر

السنة الجامعية: 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

" اللَّهُ نُورالسَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زيْتُونَةٍ لا شَرْقِيَّةٍ وَلا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِه مَنْ يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الأَمْثَالَ لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ "

الأية 35 من سورة النور

إهـــــداء

إلى من تشاركني أفراحي وأحزاني أمي الغالية

حفظها الله وأطال في عمرها.

إلى من يتعب ويشقى لراحتنا أبي العزيز حفظه الله وأطال في عمره.

أهدي هذا العمل.

إلى من أتمنى لهما الخير والتوفيق في الحياة أخي وأختي الغاليين وفقهما الله وحفظهما.

إلى كل طالب علم له طموح وهدف في هذه الحياة

أهدي هذا العمل.

كلمة شكر وتقدير

أحمد الله حمداً كثيراً صاحب الفضل الأول والأخير

الذي وفقني في إتمام هذا العمل.

كما أتقدم بأسمى آيات الشكر والامتنان والتقدير إلى أستاذي المحترم

المشرف الدكتور« جيلاني كوبيبي معاشو» الذي تفضل بإشرافه على العمل

وعلى كل ما قدمه لي من توجيهات ساهمت في إثراء البحث المدروس

فجزاه الله عني كل خير وله مني كل التقدير.

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام لقبولهم مناقشة

هذه الرسالة.

وكل الشكر لمن يحملون أقدس رسالة في الحياة إلى جميع

أساتذتي الأفاضل الذين لطالما مهدوا لي طريق العلم

والمعرفة شكرا جزيلا لكم.

فهرس
المحتويات

مقدمة ..... أ

الفصل الأول:

الإطار المنهجي والتقني العام

تمهيد 7

1) أسباب اختيار الموضوع 8

2) الدراسات السابقة..... 09

3) الاشكالية..... 17

4) أهداف الموضوع 20

5) أهمية الدراسة..... 21

6)المقاربة المنهجية للدراسة..... 22

1.6 المقاربة النظرية..... 22

2.6 الأسس المنهجية..... 28

1.2.6 منهج الدراسة 28

2.2.6 تقنيات جمع البيانات..... 29

3.2.6 مجتمع البحث وعينة الدراسة 36

4.2.6 مجالات الدراسة..... 38

7. مفاهيم الدراسة..... 41

8.صعوبات الدراسة..... 55

الفصل الثاني:

الجزائر الهوية والمجتمع

تمهيد 58

1) الهوية المفهوم والدلالة 59

2) أركان هوية المجتمع الجزائري 65

3) السياسة الفرنسية الممنهجة من الإقصاء إلى العدمية 70

4) جمعية علماء المسلمين والتأكيد على مقومات الهوية الوطنية الجزائرية..... 78

5) الهوية الوطنية في النصوص والمواثيق الجزائرية 80

6) الهوية والمدرسة الجزائرية في ظل الدولة المستقلة 82

1.6 من الصراع اللغوي إلى الصراع الهوياتي في الجزائر المستقلة..... 88

2.6 الاصلاح كضرورة للدخول إلى مجتمعات المعرفة 92

خلاصة الفصل..... 94

الفصل الثالث:

الخطاب القيمي والتكوين المواطني للتلميذ الجزائري على مستوى الكتابين

تمهيد 97

1) الخطاب القيمي للتلميذ الجزائري 98

2)التنشئة القيمية من خلال مضامين الكتب المدرسية:(كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية أنموذجا)..... 100

3) واقع مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية في ترسيخ وتنمية السلوك القيمي لدى التلميذ الجزائري. 106

1.3 القيم الوطنية والديمقراطية في مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية 107

2.3 التربية الاجتماعية والأخلاقية وإنتاج السلوك السوي.....116

3.3 المضمون الكتبي والتربية على القيم الإنسانية والعالمية 125

4.3 التربية والتنمية الاقتصادية من خلال مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية 132

4) التكوين المواطني للتلميذ الجزائري ضمن مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية 135

خلاصة الفصل.....151

الفصل الرابع:

خطاب الهوية والتشكيل الثقافي والديني للتلميذ الجزائري

تمهيد.....154

1) التكوين الهوياتي للتلميذ الجزائري ضمن مقرر التربية المدنية.....155

2) التربية الإسلامية والتكوين الديني (الإسلامي) لدى التلميذ الجزائري 165

1.2 الإستناد على الهوية الإسلامية في مناهج التربية الإسلامية 166

3) مادة التربية الإسلامية والخطاب الديني.....177

4) إرتباط المحتوى الثقافي للكتاب المدرسي بالصورة التوضيحية 183

خلاصة الفصل.....186

الفصل الخامس:

المحتوى الهوياتي للكتابين بين النظري والآداء البيداغوجي للمعلم

تمهيد.....188

1) علاقة الرهان الهوياتي للنظام التربوي بالمحتوى التعليمي.....189

2) معايير تصميم المحتوى التعليمي الجيد وموقف الأساتذة من كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية شكلاً ومضموناً 194

3) الممارسات التعليمية وترسيخ القيم الهوياتية ضمن المنظور الحديث لطرق التدريس...206

4) دور الأنشطة التربوية في غرس مفهوم الهوية الثقافية 215
خلاصة الفصل 226
خاتمة عامة 228
قائمة المصادر والمراجع..... 235
فهرس الجداول والأشكال..... 245
الملاحق..... 248

مقدمة عامة

مقدمة عامة:

تعتبر المدرسة المؤسسة الرسمية التي أوجدها المجتمع لتُكمل دور الأسرة في عمليتها التنشئوية للطفل، على القيم الإيجابية التي يرتضيها ذلك المجتمع بتمرير مختلف معاييره وأسسه الاجتماعية، من خلال مناهجها ونشاطاتها التربوية وكتبها المدرسية، التي لا يقتصر دورها على مجرد نقل المعارف بل تتعدى ذلك إلى تشكيل وبناء شخصية الطفل بناءً سليماً يمكّنه من الإندماج، بإكسابه المبادئ الأساسية للمشاركة في الحياة الاجتماعية هذا من جهة، ويبرز دورها من جهة أخرى فيما تقوم به هذه المؤسسة التعليمية من عملية بناء هوية المتعلم وتشكيل وعيه بذاته، ومساعدته على إيجاد أجوبة للأسئلة التي يطرحها فكره يومياً على سبيل المثال: من هو وإلى من ينتمي؟ وفي الوقت ذاته تحديد علاقته بالآخرين كعلاقته بأفراد عائلته، بجيرانه، بأصدقائه في المدرسة، علاقته بمجتمعه، علاقته بوطنه، علاقته بربه...إلخ، وفي لحظة الإجابة عن كل هاته الأسئلة يتشكل لديه ذلك الوعي الهوياتي على أشكاله المختلفة، من هوية ذاتية وهوية إجتماعية وهوية ثقافية وهوية وطنية وهوية دينية.

وعلى هذا الأساس يعتبر الكتاب المدرسي من أهم الوسائل الديداكتيكية والبيداغوجية التي يُعتمد عليها في هذا المجال، بما يقوم به من ترويج للثقافة الأصلية للمتعلم وماتنطوي عليه من تراث ثقافي وعادات وتقاليد ومختلف مقومات الهوية الثقافية، ومن جهة ثانية تقديم ذلك القدر الكافي من القيم التي تساهم في بناء مواطنية التلميذ، بما ترتكز عليه من مفاهيم فرعية كالحقوق والواجبات والمسؤولية الاجتماعية والحوار، وقيم الديمقراطية والمساواة وتقبل الآخر والتعايش السلمي، ومختلف القيم التي تنعكس إيجاباً على ممارساته اليومية، لتجعل منه ذلك المواطن الصالح الذي يطمح إليه كل مجتمع.

بالتالي تأتي هذه الدراسة للوقوف على نمط النموذج التربوي الذي تسعى المنظومة التربوية الجزائرية إلى بلوغه على مستوى سلوك المتعلم، ذلك ما سنحاول تسليط الضوء عليه من خلال تحليل مضامين الكتب المدرسية، التي حددناها في كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية ودورهما في تشكيل هوية التلميذ الجزائري، باعتبار أن موضوع الهوية أضحى من مواضيع الساعة، نظراً لما يحمله هذا المفهوم من أهمية بالغة في تحديد مصير حياة الأمم والشعوب، لاسيما بناء هوية المجتمع الجزائري التي تعتبر أكبر تحدي واجه المنظومة التربوية الجزائرية، حتى تحفظ للفرد الجزائري خصوصيته الذاتية بما تتضمنه من لغة وعقيدة وتراث وعادات وتقاليد وحضارة وتاريخ، وتكوين جيل متشبع بقيم وثقافة مجتمعه، ذلك ما عملت عليه المنظومة التربوية الجزائرية منذ الإستقلال ما جعلها تعرف عملية إصلاح واسعة، مست كافة أطرافها التربوية بما فيها المناهج الدراسية والكتب المدرسية، باعتبار أن الكتاب المدرسي من أهم مكونات وعناصر النظام التعليمي، وذلك قصد مواكبة التوجهات العالمية الكبرى هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى التأكيد على مقومات الشخصية العربية والإسلامية والهوية الوطنية للفرد والمجتمع، حيث أعطت هذه الاصلاحات حيزاً كبيراً لمسألة الهوية الوطنية والدينية، تلك الاخيرة التي قد نجدها مستمدةً أساساً من الأهداف والأسس الكبرى التي تتربع عليها المنظومة التربوية الجزائرية، والتي تهدف لبلوغها من أجل ضمان إعادة إنتاجها على مستوى سلوك التلميذ أي الممارسة، تلك التي تعكس مختلف الجوانب المتعلقة بالهوية والتراث والدين والأمّة والتاريخ.

وعلى هذا الأساس فإن منطلق نجاح أي خطة أو سياسة تربوية متوقف على مدى كفاءة النظام التربوي في تسطير أهدافه، بوضع سياسة تربوية واضحة المعالم والإعداد الجيد لمختلف الوسائل والأدوات لتنفيذ تلك الأهداف، كالكتاب المدرسي باعتباره أهم الأدوات التي يعتمد عليها في هذا الشأن، من خلال توظيف المحتوى القيمي الهادف إلى

تعزيز الأنماط السلوكية الإيجابية لدى التلميذ بصفة عامة والتلميذ الجزائري بصفة خاصة، وأمام هذا الطرح الذي يتناول المضمون القيمي للكتب المدرسية، فإننا سنتطرق لمسألة العناية بجوانب الخطاب القيمي والهوياتي الموظف على مستوى كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية، والذي جسدناه في العنوان الآتي: مضمون مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية والإنتاج الهوياتي للتلميذ الجزائري (اتصال- انفصال) تحليل المضمون لكتابي المادتين، وبالتحديد كتابي السنة الثالثة والرابعة والخامسة من الطور الابتدائي، وإختيارنا للطور الأول بالذات نظراً للأهمية التي تتربع عليها هذه المرحلة من التعليم كونها تأتي متوافقة مع مرحلة نمو الطفل أي مرحلة بناء الشخصية، لذا هدفنا من خلال هذه الدراسة هو محاولة التعرف على المضمون التربوي القيمي والهوياتي المتناول على مستوى كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية، ومدى مساهمتهما في تشكيل وبناء هوية التلميذ الجزائري، وذلك ما قمنا بمعالجته من خلال تقسيم البحث إلى خمسة فصول كانت كالآتي:

الفصل الأول تناولنا فيه التعريف بالجانب المنهجي والتقني العام، حيث حددنا الجوانب المنهجية المتعلقة بالدراسات السابقة، كركيزة أساسية ساعدتنا على الإنطلاق في إعداد البحث، ثم تطرقنا إلى أسباب اختيار الموضوع ومعالجة الإشكالية التي تمحورت حول السؤال السوسيولوجي الآتي: **إلى أي مدى يساهم منهاج مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية المقدم في المرحلة الإبتدائية في تشكيل هوية التلميذ الجزائري؟** وفي الجانب الآخر صياغة الفرضيات وتحديد أهداف الدراسة وأهميتها، ثم التطرق إلى المقاربة النظرية المعتمدة في التحليل، تليها الأسس المنهجية المتبعة بذكر المنهج والوسائل والتقنيات البحثية المعتمدة لجمع المعلومات، تطرقنا بعدها إلى تحديد عينتنا البحثية ومجالات الدراسة، لنصل في الأخير إلى مرحلة تحديد المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها البحث.

أما الفصل الثاني فقد عنوناه كالأتي: «**الجزائر الهوية والمجتمع**» والذي إنطلقنا فيه من تحديد معنى ودلالات الهوية كفهوم عام، من حيث تقسيماتها ومرجعياتها وأسسها ثم إنتقلنا إلى هوية المجتمع الجزائري بشكل خاص، وما تقوم عليه من أركان تلك التي تحدد هوية الفرد الجزائري، ثم مسألة السياسة الفرنسية الممنهجة للقضاء على كل ماهو جزائري وضرب مقومات هذا المجتمع من دين ولغة وأرض...إلخ، وفي المقابل التطرق لدور جمعية العلماء المسلمين وماجائت به من أهداف رامية إلى إصلاح المجتمع الجزائري، وإعادة إحياء القيم الدينية للمحافظة على الهوية الإسلامية العربية الجزائرية، ثم طرح أهم المواثيق الجزائرية التي عالجت من خلال نصوصها مسألة الهوية الوطنية في شكلها العام، ثم التطرق لعنصر الهوية في المدرسة الجزائرية في ظل الدولة المستقلة، والتحديات التي واجهت الدولة الجزائرية في تشكيل منظومة تربوية جديدة، تتوافق مع مقومات الشخصية الجزائرية العربية المسلمة وما نتج عن هذه المرحلة من مشكلات، إضافة إلى ذلك الصراع الهوياتي الذي أفرزته النخب الجزائرية المتناقضة، وصولاً إلى آخر عنصر والمتمثل في الإصلاح التربوي الأخير الذي عرفته المنظومة التربوية والذي حدد كيفية بناء مشروع مجتمع.

الفصل الثالث قد عنوناه بـ «**الخطاب القيمي والتكوين المواطني للتلميذ الجزائري على مستوى الكتابين**» الذي تناولنا فيه الجانب التطبيقي المتعلق بتحليل المضمون، حيث تطرقنا إلى واقع مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية في ترسيخ وتنمية السلوك القيمي لدى التلميذ الجزائري، إذ تفرع هذا العنصر إلى 04 عناصر بحثية، الأول خصص للقيم الوطنية والديمقراطية، العنصر الثاني عالج التربية الاجتماعية والأخلاقية ودورها في إنتاج السلوك السوي، العنصر الثالث المضمون الكُتبي والتربية على القيم الإنسانية والعالمية في مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية، ورابعاً التربية الإقتصادية من خلال

المقررين، وصولاً إلى آخر عنصر في هذا الفصل والذي عالج مسألة التكوين المواطني للتلميذ الجزائري.

الفصل الرابع عنوناه بـ «**خطاب الهوية والتشكيل الثقافي والديني للتلميذ الجزائري**» والذي تناول التكوين الهوياتي للتلميذ الجزائري ضمن مقرر التربية المدنية، وفي المقابل التكوين الديني المتضمن في مقرر التربية الإسلامية، والإستناد على الهوية الدينية في مناهج التربية الإسلامية، ومن جانب آخر معالجة العنصر المتعلق بإرتباط المحتوى الثقافي للكتاب المدرسي بالصورة التوضيحية.

أما الفصل الخامس والآخير فقد تعلق بـ «**المحتوى الهوياتي للكتابين بين النظري والآداء البيداغوجي للمعلم**» والذي كان عبارة عن فصل تكميلي ومدعم للفصل السابق، فبعد قيامنا بعملية تحليل مضمون الكتب عينة الدراسة، إنتقلنا إلى بعض المدارس الإبتدائية لإجراء مقابلات مع أساتذة اللغة العربية، لرصد تمثلاتهم حول مضمون كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية للمرحلة الإبتدائية، إذ تناول هذا الفصل معايير تصميم المحتوى التعليمي الجيد وموقف الأساتذة من الكتابين شكلاً ومضموناً، مروراً بالممارسات التعليمية وترسيخ القيم الهوياتية ضمن المنظور الحديث لطرق التدريس، ونظرا لأهمية النشاط المدرسي في العملية التعليمية، تمّ التطرق لدور الأنشطة التربوية في غرس مفهوم الهوية الثقافية لدى التلميذ الجزائري، ثم ختمنا بحثنا بخاتمة عامة وإستخلاص أهم النتائج التي تم التوصل إليها، مع ذكر المراجع التي اعتمدنا عليها متَّبعين في ذلك على نظام APA في التهميش، وإتْباع البحث بمجموعة من الملاحق التي تضمنت صوراً للأغلفة الخارجية للكتب المحللة عينة الدراسة، ببرامجها السنوية وفهرس الجداول والأشكال بالإضافة إلى بعض الصور التي إلتقطناها من الميدان التربوي، الخاص بالمدارس التي توضح بعض الأنشطة التربوية المعتمدة من قبل المعلمين، بهدف ترسيخ الهوية الثقافية لدى التلميذ الجزائري.

الفصل الأول :

الإطار المنـهجي والتقنـي العام

تمهيد:

تكتسي مرحلة تحديد الإطار المنهجي أهمية كبيرة كونها تساعد على تحديد ورسم توجه البحث المدروس، وتبرز أهميتها في معالجة الخطوات المنهجية التي سار عليها موضوع الدراسة، بدءً بالدراسات السابقة التي هي بمثابة المنطلق الأساسي الذي يسمح للباحث بالإطلاع على بعض الدراسات المشابهة لدراسته، ما يُكوِن له فكرة سواءً كان من حيث النتائج أو من حيث طريقة المعالجة، ثم الإنتقال إلى الإشكالية وتساؤلاتها والفرضيات المقترحة، وكذا أهمية الدراسة وأهدافها العامة، والأسباب التي دفعت بالباحث إلى إنتقاء الموضوع، والتي منها ماهو ذاتي يرجع للباحث وماهو سبب موضوعي علمي، بالإضافة إلى تحديد الأسس المنهجية العامة للموضوع، من خلال معالجة المنهج المتبع ومجتمع البحث والعينة الدراسية المختارة منه، كما يعالج هذا الإطار المفاهيم الإصطلاحية والإجرائية والتي هي بمثابة المحددات العامة للدراسة، حيث تُمكن الباحث من ضبط موضوع دراسته، وأخيراً ضبط حدود الدراسة من خلال تحديد إطارها الزماني والمكاني.

1) أسباب اختيار الموضوع:

يخضع إختيار أي موضوع لعدة أسباب منها ماهو ذاتي مرتبط بإختصاص الباحث ورغبته، ومنها ماهو موضوعي يرتبط بأهمية الموضوع في حد ذاته والتي يمكن حصرها فيما يلي:

أ) الاسباب الذاتية:

باعتبار أن الموضوع قد سبق وأن تنولناه بالدراسة في (الطور الاول ليسانس) الامر الذي كون لدينا فكرة مسبقة عن موضوع القيم، بما فيها القيم الدينية والوطنية حيث رأينا أنه لابد أن يكون هنالك نقطة تقاطع، تربط مابين موضوعنا السابق الذي كان يتمحور حول القيم وموضوعنا الراهن المتعلق بمضمون كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية ومسألة إنتاج الهوية الوطنية والدينية.

ب) الاسباب الموضوعية:

الأهمية التي يتربع عليها الموضوع من حيث المضمون القيمي للكتب المدرسية وكذلك الأهداف والغايات التربوية الكبرى، خاصة محتوى كتابي التربية المدنية والتربية الاسلامية بإعتبارهما الركيزة الاساسية التي تعتمد عليها المنظومة التربوية، في بناء شخصية التلميذ وتشكيل ذلك الفرد الذي يحمي ثقافته ويحمل قيمه وهذا ما يجعله قادراً على خدمة مجتمعه.

كذلك من بين الاسباب الموضوعية تلك التي تتمحور حول التغير الاجتماعي والغزو الثقافي، وما صاحبهما من تفشي لبعض الظواهر والممارسات الدخيلة على مجتمعنا الجزائري التي لم تكن موجودة فيما سبق، هذا ماجعلها تتناقض مع ثقافتنا وديننا وهويتنا الأصلية، لتصبح هذه الظاهرة بالغة في الأهمية وتتطلب الدراسة والتحليل المعمق.

ونظرا لأهمية الموضوع وتشعباته حبذنا أن نساهم في إثرائه، من خلال الاعتماد على الاتجاهات المرجعية الكبرى التي تناولت قضية الهوية والثقافة الوطنية، ومسألة ترسيخ ذلك لدى التلميذ أو الطفل المتعلم.

2) الدراسات السابقة:

إن للدراسات السابقة أهمية بالغة باعتبارها من أهم الخطوات التي ينبغي على الباحث القيام بها حيث لا يمكنه أن ينجز بحثه دون الإطلاع عليها، فمن غير المعقول أن ينطلق من العدم بل يستحيل عليه ذلك، فهي تساعده على تكوين خلفية نظرية عن الموضوع، والكشف عن ما تمّ إستنتاجه بخصوص المشكلة في فترةٍ سابقة وبحثٍ سابق، باعتبار أن أي بحث مهما كان نوعه، ماهو إلاّ مجموعة من التراكمات العلمية المتعاقبة التي تتشارك جميعها في إثراء الموضوع، وها نحن بدورنا نحاول البحث في نفس الموضوع بنظرة مختلفة وإشكالية مختلفة، ومن بين الدراسات التي توافرت لدينا مايلي:

- **الدراسة الأولى:**

[1]هي دراسة للباحث دريس علي، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع النظام الجديد، تخصص سوسيولوجيا التحولات الاجتماعية في المدرسة الجزائرية، جامعة معسكر، تحت عنوان النسق القيمي بين المقررات الدراسية والممارسات الواقعية، دراسة سوسيولوجية لمؤسسة تربوية، لسنة 2016/2015، حيث تسائل الباحث في دراسته هذه: لماذا لم يتمكن المتعلم من إكتساب النسق القيمي الذي تسعى المؤسسة التعليمية إلى ترسيخه لديه؟ وكيف يفسر التناقض بين ما تقدمه المدرسة وبين السلوكات الصادرة عن المتعلمين؟ وللإجابة عن هذا التساؤل إقترح الفرضيات التالية:

[1] دريس علي (2016/2015)، النسق القيمي بين المقررات الدراسية والممارسات الواقعية، دراسة سوسيولوجيا لمؤسسة تربوية، أطروحة دكتوراه منشورة في علم الاجتماع نظام جديد، تخصص سوسيولوجيا التحولات الاجتماعية في المدرسة الجزائرية، جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر، الجزائر.

يعود ذلك إلى غياب مشروع تربوي موحد وشامل يستجيب لتطلعات دور المدرسة في ترسيخ القيم، كما قد يعود ذلك إلى المقررات الدراسية التي تُقدم خطاباً قيمياً متنوعاً ومتبايناً غير خاضع للتخطيط، أو قد يعود إلى تأثر المتعلم بجملة من العوامل أثناء إكتسابه للقيم وترسيخها لديه.

وكان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد منظومة القيم التربوية والدينية والأخلاقية والاجتماعية والإقتصادية والبيئية والوطنية، المتضمنة في المقررات الدراسية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، لكل من مقرر اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، من خلال إجراء تحليل محتوى لهذه المقررات لاستخراج تكرارات القيم منها، كذلك من الأهداف معرفة مدى التناسق والتكامل بين المقررات الدراسية عينة الدراسة، في تمرير النسق القيمي المراد ترسيخه لدى المتمدرسين، بالاضافة إلى إبراز دور وأهمية العلاقة التي تربط بين أطراف العملية التعليمية التعلمية، في عملية التشكيل القيمي سواء نقلها أو ترسيخها بواسطة مختلف الآليات التربوية.

أما عن المقاربة النظرية المتّبعة فقد إعتمد الباحث على النظرية الصراعية، من خلال إسقاط ذلك على الصراع الهوياتي الذي طبع النخبة الجزائرية في طابعها الثقافي، أما عن أدوات الدراسة الميدانية فقد إستخدم الباحث التقنيات التالية:(الاستمارة،المقابلة، الملاحظة، تقنية الوسيلة الإحصائية spss، وتقنية تحليل المحتوى)، وبخصوص المنهج المتبع فقد كان المنهج الوصفي، ومن بين النتائج التي توصل إليها الباحث مايلي:

*التناقض بين الأهداف المدرسية وممارسات المتعلمين يعبر عن فشل المدرسة الجزائرية في ترسيخ القيم والتأثير في المتعلمين.

*إن غياب مشروع تربوي موحد ودائم موجه لتطوير المنظومة التعليمية الجزائرية، ساهم في تأزم الوضع وزاد من تعقيد دور المدرسة في الإطلاع بمهامها المختلفة بما في ذلك ترسيخ القيم.

*عبّر هذا الواقع بدلالته عن وجود تصادم بين رغبتين متناقضتين لتصور مشروع المنظومة التعليمية، ممّا أزَّم الوضع أكثر ليمتد مشهد الصراع إلى مقومات الهوية الوطنية ولعّل أبرز مثال على ذلك الصراع اللغوي.

أما فيما يتعلق بمضمون المقرارات الثلاثة فقد إحتّل مقرر التربية الإسلامية المرتبة الأولى من حيث تناوله للقيم عموماً والتي بلغ تكرارها1181 مرة، يأتي في مقدمتها القيم الدينية بتكرار بلغ 578، ثم تلاه مقرر التربية المدنية ثانيا بتكرار بلغ 1044 مرة، حلت في مقدمته القيم الوطنية بتكرار بلغ 431، أما القيم الاجتماعية فقد إحتلت المرتبة الثانية بعد القيم الدينية والوطنية، مع تحديد بعض القيم دون غيرها كقيم السلام ونبذ العنف والمحبة والصداقة، أي القيم ذات البعد العالمي وهو ما يرتبط برسالة المدرسة الجزائرية حسب ما جاء في القانون التوجيهي والمتمثلة في تكوين مواطن عالمي.

➢ **الإستفادة من الدراسة:**

ما يميز هذه الدراسة هو تمكُّن الباحث وتنويعه في معطيات البحث بين ماهو كمي وما هو كيفي تحليلي، وذلك من خلال تعدد إستخدامه للتقنيات الميدانية من إستمارة ومقابلة وملاحظة وتقنية الحزمة الإحصائية، بالاضافة إلى تحليل المحتوى وبهذا يكون قد قدَّم لنا صورة معمقة عن كيفية تجسيد موضوع البحث من حيث العمل الميداني، الأمر الذي قد يكشف لنا عن زوايا إضافية للموضوع ويعطينا إمكانية أكبر في التحليل لاحقاً.

➢ **الدراسة الثانية:**

[2] هي دراسة للباحث محمد الأمين دوقاني، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل.م.د، في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، تحت عنوان دور المدرسة في تفعيل قيم المواطنة: دراسة سوسيولوجية لمناهج التربية المدنية لدول المغرب العربي الجزائر وتونس والمغرب نموذجا، السنة الجامعية 2017/2016، جامعة عبد الحميد إبن باديس– مستغانم.

إنطلق الباحث من خلال دراسته هذه إلى محاولة تقديم قراءة للواقع التربوي والثقافي والاجتماعي على مستوى البلدان المغاربية، بهدف تحليل مناهجها التربوية وبالتحديد مناهج مادة التربية المدنية لمرحلة المتوسط، حيث طرح التساؤل التالي: إلى أي مدى تتضمن المناهج المدرسية لمادة التربية المدنية في المغرب العربي(الجزائر، تونس والمغرب) لقيم المواطنة والسلوك المدني؟

كما كان الهدف من هذا الطرح هو الوقوف على الدور الذي تقوم به المناهج في تنمية وتفعيل قيم المواطنة لدى التلميذ المغاربي، بالإضافة إلى التعرف على قيم المواطنة الأكثر تكراراً، ومحاولة الكشف عن دوافع التركيز على قيم محددة، ورصد واقع ومضمون الخطاب التربوي وتحليل واقع التنشئة السياسية والرهانات الإديولوجية، التي تناولتها مناهج التربية المدنية من خلال تدخل الجهات السياسية في بناء شكل ومحتوى الكتاب المدرسي. ولتحقيق كل هذه الأهداف تم إستخدام تقنية تحليل المضمون كونها تقنية تتناسب وطبيعة العينة المدروسة، والمتمثلة في الكتب المقررة لمادة التربية المدنية للمرحلة المتوسطة بهدف مقارنتها، وإستخراج أوجه التشابه والاختلاف بين مناهج التربية المدنية بالمغرب العربي، وقد توصل الباحث في دراسته إلى مجموعة من النتائج أهمها:

[2] محمد الأمين دوقاني (2017/2016)، دور المدرسة في تفعيل قيم المواطنة: دراسة سوسيولوجية لمناهج التربية المدنية لدول المغرب العربي الجزائر وتونس والمغرب نموذجا، أطروحة دكتوراه ل.م.د منشورة، تخصص علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم، الجزائر.

***مـن ناحيــة الشـكل:** يلاحـظ بشـكل عـام أن الكتـب الجزائريـة هـي مـن ضـمت أكثـر الصفحات مقارنة بكتب التربية المدنية في كل من تونس والمغرب، كما انها مستقلة عن المواد الأخرى مقارنة بالكتب التونسية والمغربية، التي تندرج فيها هذه المادة ضمن كتب الاجتماعيات.

***مـن ناحيــة المضـمون:** كل الكتب التسعة المختارة للتحليل تتشابه كثيرا من ناحية المضمون والعناوين المعالجة في هذه المادة، يكمن الإختلاف بينها فقط من ناحية المكانة المعطاة لكل بعد من أبعاد المواطنة الثلاثة عشر المختارة للتحليل، وذلك تبعا للظروف السياسية والثقافية والتاريخية الراهنة في كل بلد، وهو ماحدد كثافة بعض القيم على حساب أخرى.

***من ناحية تناول القيم:** إن الكتب التونسية والمغربية كان الطرح فيها أكثر جرأة، حيث طرحت الكتب إشكاليات وقضايا ذات مستوى عالي، تعبر بصدق عن المواطنة الحديثة ذات وزن معرفي وثقافي بأبعاد عالمية، لكن الملاحظ في الكتب الجزائرية هو تكرار نفس المواضيع ونفس النصوص القانونية والتربوية في كل السنوات، وأحياناً في نفس الكتاب.

➢ **الإستفادة من الدراسة:**

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تطرح إشكالية المدى الذي تساهم به المدرسة من خلال مناهجها في تفعيل قيم المواطنة، التي ترتكز على بناء الوعي الفردي والجماعي في المجتمع الحديث ومدى تجسيدها على أرض الواقع، ورغم إختلافها عن دراستنا الحالية التي إرتكزت على كتب مادة التربية المدنية للمرحلة الإبتدائية في المدرسة الجزائرية بصفة خاصة، على عكس الدراسة السابقة التي تناولت المناهج الدراسية المغاربية بصفة عامة للمرحلة المتوسطة، إلا أنها قد أفادتنا بما قدمته من تقييم عام لمضامين تلك المناهج وذلك ماكون لدينا فكرة شاملة عن طبيعة الخطاب الموظف، وتحليل وتفسير عناصر التداخل بين المنظومات التربوية لدول المغرب العربي المدروسة.

➢ **الدراسة الثالثة:**

[3] دراسة للباحثة سليمة سلات، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم، علوم التربية تخصص تقويم وبناء المناهج، تحت عنوان: تحليل محتوى الكتاب المدرسي للتلميذ لمادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط، السنة الجامعية 2018/2017، جامعة الحاج لخضر، باتنة1، وقد انطلقت الباحثة في دراستها هذه من مشكلة بحثية تمحورت حول: ماهي القيم المنتقاة وأسلوب وشكل عرضها في الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط لمجموعتين من الكتب؟ وقد تفرع عن هذا السؤال المحوري مجموعة من الأسئلة الفرعية وهي كالآتي:

* كيف ترتبت القيم الرئيسية والقيم الفرعية في كتب الجيل الأول لمادة التربية الإسلامية؟

* كيف ترتبت القيم الرئيسية والقيم الفرعية في كتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية؟

*ماهي أوجه الإتفاق والإختلاف في انتقاء القيم بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني لمادة التربية الإسلامية للطور المتوسط؟

وكان الهدف من الدراسة هو التعرف على ترتيب القيم الرئيسية والفرعية المتضمنة فعلياً في مادة التربية الإسلامية في كتابي الجيل الأول والجيل الثاني، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأسلوب الضمني والصريح وشكل السرد الاخباري والصيغ الإستفهامية والقصة والصورة، الأكثر إستخداماً في عرض منظومة القيم المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية الجيل الأول والجيل الثاني.

ولتحقيق هذه الأهداف تمّ إستخدام المنهج الوصفي التحليلي المقارن، أما عينة الدراسة فقد شملت نوعان من العينة، عينة الكتب المحللة والتي تمثل بدورها مجموعتين من

[3] سليمة سلات (2018/2017)، تحليل محتوى الكتاب المدرسي للتلميذ لمادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط، دراسة وصفية مقارنة لبعض القيم المتضمنة بكتب الجيلين الأول والثاني، أطروحة دكتوراه علوم منشورة في علوم التربية، تخصص تقويم وبناء مناهج، جامعة الحاج لخضر باتنة1، الجزائر.

الكتب، كتب الجيل الأول الصادرة بالموسم2004/2003 والجيل الثاني الصادرة بالموسم 2017/2016، والعينة الثانية هي عينة المقابلة التي شملت 17 أستاذ من أساتذة اللغة العربية والتربية الإسلامية، بمرحلة التعليم المتوسط من 4 إكماليات بمدينة باتنة.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج الكمية والكيفية أهمها:

*التركيز على القيم التعبدية في كامل المرحلة التعليمية في مجموعتي الكتب الجيل الأول والثاني، بينما حصلت القيم الصحية والبيئية والجمالية والاقتصادية والمادية والوطنية والسياسية على أقل تكرارات.

*وجود نوع من التنظيم والتكامل في انتقاء القيم التعبدية والأخلاقية الفردية والجماعية، في مقابل وجود عشوائية وعدم التخطيط، في تكرار وإبراز بعض القيم الأخرى كآداء الواجبات.

*وجود تشابه واتفاق في منظومة القيم المركز عليها بين كتب الجيل الأول وكتب الجيل الثاني، في المستوى الأولى (السنة أولى متوسط) مع تباين واختلاف في القيم على المستوى الثاني والثالث (السنة الثانية والثالثة متوسط).

*استخدام الأسلوب الصريح بنسبة أكبر من الأسلوب الضمني الغير المباشر لعرض القيم.

*اعتماد الشكل الإخباري بنسبة أكبر في عرض معظم القيم على مستوى الكتابين (الجيل الأول والثاني) بينما هناك اختلال بينهما من حيث استخدام الصورة.

➢ **الإستفادة من الدراسة:**

الاختلاف بين الدراستين تمثل في أنّ الدراسة السابقة تناولت الطور المتوسط بالتحليل، على عكس دراستنا الحالية التي تناولنا فيها الطور الابتدائي، لكن رغم ذلك تلتقيان في تحليل نفس المادة العلمية والمتمثلة في مادة التربية الإسلامية.

➢ **الدراسة الرابعة:**

[4] دراسة تيمور عبد القادر، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم المكتبات والعلوم الوثائقية، جامعة وهران، تحت عنوان: إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر دراسة ببليومترية، السنة الجامعية 2019/2018، حيث انطلق الباحث من إشكالية يتسائل فيها عن مدى مسايرة إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي لمتطلبات المنظومة التربوية؟ وهل محتوى الكتاب المدرسي يستجيب لتطلعات هذه المنظومة، وللإجابة عن ذلك إقترح فرضية مفادها أنّ آليات النشر والتوزيع تستجيب لمتطلبات السياسة الوطنية لترقية وتطوير الكتاب المدرسي، فكان المنهج المتبع هو المنهج الإحصائي باستخدام طريقة (spss) بهدف تجميع المعلومات وتنظيمها وتحليلها، بغرض الوصول إلى إجراء مقارنات ومقاربات حسابية كمية ونوعية، وهو ما جعل الباحث يتوصل إلى نتيجة تنفي الفرضية التي انطلق منها البحث، بحيث أن آليات النشر والتوزيع لا تستجيب لمتطلبات السياسة الوطنية لترقية وتطوير الكتاب المدرسي، بحكم أنه لا يزال هناك خلل جلي في نشر وتوزيع الكتاب المدرسي، ويظهر ذلك من خلال الندرة التي تعرفها المؤسسات التربوية كل سنة، كما رأى الباحث أن الكتاب المدرسي من الطور الإبتدائي إلى غاية الثانوي، هو بحاجة إلى مراجعة وإستدراك الإختلالات التي يتضمنها من حيث الأخطاء اللغوية والمفاهمية.

➢ **الإستفادة من الدراسة:**

إستفدنا من هذه الدراسة بما قدمته من وصف شامل للكتاب المدرسي، من حيث المفهوم والأهداف والأهمية والوظائف التي تقدمها الكتب، ومن حيث تصميم معايير إعدادها، بالاضافة إلى التطرق لجانب آخر وهو الأخطاء اللغوية والمطبعية والمفاهمية التي ألزمت ضرورة إخضاع الكتاب المدرسي، ليكون محوراً هاماً من المحاور التي

[4] تيمور عبد القادر (2019/2018)، إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر، دراسة ببليومترية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم منشورة، تخصص علم المكتبات والعلوم الوثائقية، جامعة وهران أحمد بن بلة، الجزائر.

تطرقت لها الاصلاحات الأخيرة، هذا مايبين لنا ذلك التقاطع مع دراستنا الحالية في جزء منها، التي سنتطرق فيها لنفس النقطة أي واقع الكتاب المدرسي في ظل الإصلاحات التربوية الأخيرة، كما تختلف دراستنا الحالية عن الدراسة السابقة من حيث طبيعة المعالجة في حد ذاتها، فإذا كانت الدراسة السابقة قد إعتمدت على المنهج الإحصائي وعلى تقنية (spss) لجمع معطيات عددية، فإننا في دراستنا هذه سنعتمد على تحليل المضمون لمعرفة محتوى وجوهر هذه الكتب.

3) الاشكالية:

نظرا لما يشهده العالم اليوم المتغير في العديد من مجالات الحياة، من إنفتاح وتقدم وتطور تكنولوجي، والذي أدى لدخول بعض المفاهيم الغربية التي أصبحت دخيلة على ثقافتنا الأصلية، ما جعل مؤسسات المجتمع الجزائري مطالبة بالحفاظ على الأمن والاستقرار، وإذا اعتمدنا على مؤسسات المجتمع في هذه العملية فلن نجد أفضل من قطاع التربية والتعليم لنوكل إليه هذه المهمة، حيث تعتبر التربية ضرورة من ضروريات الحياة الانسانية باعتبارهاهي من توجه سلوك الفرد، ولا شّك في أن الإنسان بقدر مايحتاج إلى التربية يحتاج كذلك إلى مجموعة من القيم، تلك التي تحدد هويته وترسم حدود إنتمائه وكل ذلك يتم عن طريق المدرسة، باعتبارها المؤسسة الرسمية الي أوجدها المجتمع لتربية وتعليم أبنائه وتنشئتهم تنشئة سليمة، وما تلعبه من دور في تفعيل هذه القيم التي تعتبر من أهم وظائفها، لبناء تلك الشخصية المتكاملة للتلميذ من كافة الجوانب، من أجل ضمان تكيفه مع الوسط الذي ينتمي إليه وتشكيل ذلك الفرد الذي يعوّل عليه، من خلال تزويده بالقيم الوطنية خاصة تلك التي تدّعم الهوية وثوابتها، من دين ولغة وتاريخ تحت إطار ثقافة المجتمع، وما ينعكس على الوحدة الوطنية والاستقرار الوطني.

إذا سلمنا أن كل ذلك يتم صياغته في شكل أهداف وغايات تربوية كبرى يتضمنها المنهاج، حيث يتم ترجمتها على مستوى البرامج والأنشطة التعليمية التي تتناولها الكتب المدرسية، هنا يكمن بيت القصيد، الكتاب المدرسي الذي يعتبر بمثابة حلقة وصل مهمة بين المعلم والمتعلم والمنهاج الدراسي، وذلك لضمان تكيف التلميذ مع الوسط الذي ينتمي إليه، إذ لا ينبغي أن تقتصر وظيفته على مجرد تطوير الجانب اللغوي والقرائي للمتعلم، بل لابد أن يتعدى ذلك إلى وظيفة التثقيف والبناء المتكامل للتلميذ، حسب ما ترسمه منظومة التعليم من أهداف مسطرة وممنهجة بغية تحقيقها.

وفي موضع آخر وجدت المدرسة نفسها أمام حجم من التحديات التي فرضتها الثورة التكنولوجية والثقافية الهائلة، وبروز مفاهيم جديدة جائت بها العولمة الثقافية، والتي كان لزاماً عليها مواكبتها من جهة، من خلال مسايرة كل ماهو مقبول ومرغوب اجتماعياً وكل ما يهدف الى تحقيق التقدم المجتمعي والتطور والانفتاح على الاخر، وفي الوقت نفسه التصدي ومواجهة كل مايهدد استقرار وأمن المجتمع ويمس بهويته ويزعزع تاريخه وثقافته الأصلية.

من ناحية أخرى يمكننا إعتبار أنّ كل تلك الأهداف تبقى مُمثلةً لما يفترض أن يكون في حين أننا لو نعود للواقع من حيث ماهو كائن وموجود، قد نلتمس بعض الإنحرافات والممارسات الصادرة عن المتمدرسين، التي قد تتناقض مع المضمون التربوي لمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية وهو ما أثار إهتمامنا، فمضامين الكتب المدرسية لوحدها غير كافية لإنتاج تلميذ متمسك بقيمه وهويته الأصيلة، إن لم تكن هنالك عناصر أخرى تساعده على ذلك، كل هذه الاعتبارات تدفعنا إلى طرح سؤال الإشكالية الآتي:

إلى أي مدى يساهم منهاج مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية المقدم في المرحلة الإبتدائية في تشكيل هوية التلميذ الجزائري؟

❖ **تساؤلات فرعية:**

إنطلاقاً من سؤال الإشكالية العام يمكننا صياغة أسئلة فرعية وهي كالآتي:

- **مامدى تأكيد محتوى كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية على التكوين القيمي للتلميذ الجزائري؟ وما مدى فعاليتهما في تضمين الخطاب المواطني والهوياتي في مواضيعهما المتناولة؟**
- **ماهو موقف أساتذة التعليم الابتدائي من الكتابين شكلاً ومضموناً؟ وكيف يتعامل هاؤلاء الأساتذة مع المادتين وفق المنظور الحديث لطرق التدريس؟**
- **مامدى تجسيد المحتوى القيمي والهوياتي للكتابين على مستوى الواقع التربوي؟**

❖ **الفرضيات:** للإجابة عن السؤال الرئيسي وما تفرع عنه من أسئلة، إقترحنا الفرضيات التالية:

- **المضمون التربوي لكتابي التربية المدنية والتربية الاسلامية يعالج الجانب القيمي للتلميذ الجزائري بشكل عام بما فيه مفهومي المواطنة والهوية؟**

إذ يحتوي كتابي التربية المدنية والتربية الاسلامية على القيم التربوية والنماذج التعليمية الكافية، التي تساعد على ترسيخ ثقافة الهوية بشقيها الوطني والديني لدى التلميذ الجزائري، وذلك من حيث معالجة عناصر الهوية للمجتمع الجزائري بمستوياتها الثلاثة، الوطنية والدينية والثقافية، من خلال بلورتها في المقررات التعليمية.

- **المضامين لوحدها غير كفيلة لإعادة إنتاج القيم الوطنية والهوياتية والدينية والأخلاقية على مستوى سلوك المتعلم، بل للمعلم دور كبير في هذا الشأن لما يترتب عليه من مهام تربوية يؤديها لبلوغ الهدف المرجوا تحقيقه على مستوى الممارسة الاجتماعية.**

فالمنطق الحديث للتدريس يفرض مجموعة من الصفات التي ينبغي على المعلم الجيد أن يحملها، خاصة من حيث السعي للتحضير الجيد للدرس على مستوى الآداء البيداغوجي، وذلك من خلال تطبيق تلك المضامين النظرية على أرض الواقع، لضمان إعادة انتاجها من طرف المتعلم، تبعاً لما حددته الإصلاحات الجديدة من أهداف وغايات، ووفق منطق المقاربة الحديثة في التعليم التي تتناول مشكلات مأخوذة من الواقع المحلي للتلميذ، لتعكس ثقافة المجتمع الجزائري بهدف تعميق الهوية لدى الناشئة وتنمية الحس الوطني والديني لديهم.

4) أهداف الموضوع:

- محاولة التعرف على مدى تكفل مادتي التربية المدنية والتربية الاسلامية بتوظيف القيم الوطنية، وذلك من خلال تحليل مضمونها ومعرفة مدى إرتباطها بمسألة الهوية ومقومات الأمة الجزائرية.
- التأكيد على دور التربية والتي نعني بها في هذا المقام «المدرسة» وقيامها بعملية التنشئة القيمية والهوياتية من خلال كتبها المدرسية، بهدف ترسيخ الأبعاد الثقافية ومقومات الهوية الوطنية لدى التلميذ الجزائري وضمان إعادة إنتاجها على مستوى الممارسة والسلوك.
- التعرف على أنواع القيم التربوية على إختلافها بما فيها قيم المواطنة والهوية الوطنية والهوية الدينية، الموجودة على مستوى كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية، والتي تعمل على تعزيز الحس المدني والديني في نفسية التلميذ الجزائري.
- الوقوف على النسق القيمي المراد إكسابه للتلميذ من خلال المقررات الدراسية عينة الدراسة، والتي تهدف إلى إعطاء صورة واضحة للتلميذ بتحديد وإبراز مجموعة القيم والسلوكيات، التي يتميز بها المجتمع الذي ينتمي إليه عن غيره من المجتمعات.

- التعرف على آراء المعلمين فيما يتعلق بشكل الكتابين ومحتواهما، ومدى نجاحهما في ترسيخ القيم الهوياتية لدى التلميذ الجزائري.
- معرفة مدى التكامل والانسجام بين مضمون كتابي التربية المدنية والتربية الاسلامية والأداء البيداغوجي للمعلم، من حيث التطبيق وتجسيد الفعلي لهذه الدروس التي تتضمن القيم على أرض الواقع.
- معرفة مدى إنعكاس هذا المحتوى على سلوك التلميذ، وعلى ممارساته اليومية داخل القسم والمدرسة ومع زملائه في الفناء، وخارج أسوار المدرسة.

5) أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في إظهار الدور الذي يقوم به الكتاب المدرسي (لمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية)، من حيث مساهمته في تنمية قدرات التلميذ وإستعداداته، وتفجير ماله من طاقات وتوجيهه لخدمة المجتمع والصالح العام، وبذلك تعد المناهج المدرسية من أهم الوسائل التي تعتمد عليها المجتمعات والأمم لتحقيق آمالها وتطلعاتها المستقبلية.

هذا وتتناول الدراسة التي بين أيدينا قضية مهمة وحساسة والمتمثلة في المضمون التربوي وثوابت الهوية الوطنية، من خلال الاعتماد على مضامين الكتب المدرسية وما تحمله من قيم وطنية وسياسية وإجتماعية ودينية وأخلاقية، تلك التي تعبرعن التاريخ والحضارة واللغة ومقومات الأمة العربية، من أجل بناء شخصية متكاملة وتشكيل ذلك الفرد الذي يعوّل عليه، خاصة في ظل التحديات التي تعيشها الدولة الجزائرية سواءً كان على الصعيد الداخلي أو الخارجي هذا من ناحية، دون أن ننسى حجم التهديدات التي أصبحت تتعرض لها مسألة الهوية الوطنية من ناحية أخرى، مما إستوجب ضرورة وضع إستراتيجيات فاعلة لمواجهة كل ماقد يمس بمقومات الأمة الوطنية ويزعزع كيان الدولة والمجتمع، وذلك من خلال الاستعانة بالمدرسة وما تلعبه من دور كبير، باعتبارها ذلك

المصنع الذي يعمل على إنتاج أفراد مزودين بقيم المجتمع وثقافته، ومن ثمّة إعادة إنتاجها لضمان إستمرارية وإستقرار هذا المجتمع.

6) المقاربة المنهجية للدراسة:

1.6 المقاربة النظرية:

لكل بحث علمي نظرية منهجية يرتكز عليها، هذه النظرية التي هي بمثابة المنطلق الأساسي الذي تستند عليه المراحل القادمة للبحث، وفي موضوعنا هذا قد وقع الاختيار على نظريتين هما:

* النظرية الأولى: البنائية الوظيفية.

* النظرية الثانية: نظرية التشكيل البنائي عند (أنطوني جيدنز)

1.1.6 النظرية البنائية الوظيفية:

ظهرت فكرة البنائية الاجتماعية عند اهتمام البعض من العلماء بدراسة المجتمع ككل، ودراسة أي نظام من نظمه في علاقته بنظم المجتمع الأخرى، لما لهذه النظم من تأثير متبادل على بعضها "**وعلى هذا الأساس شاع الاتجاه نحو دراسة الأبنية الجزئية الداخلية لأي بناء كلي، على أساس معرفة وظائفها وكشف العلاقات المتبادلة التي تربط بين الأبنية الجزئية لهذا الكل، وذلك لتفسيرها تفسيراً صحيحاً**" **(السيد علي شتا. 2004: 298)** وعليه يمكن القول أنّ البنائية هي اتجاه نظري تقوم على فكرة الربط بين أجزاء أي بناء كلي، بهدف الكشف عن العلاقات التي تربط بين تلك الأجزاء.

"**كما يؤكد المدخل البنائي على ضرورة تناول المكونات على أساس إلتقائها مع الشكل الكلي، في وحدة مترابطة تحكمها علاقات متبادلة، وبذلك يحقق المدخل البنائي التكامل بين الجزء والكل، كما يرى هذا الإتجاه بأن العناصر الجزئية لأي بناء لا معنى**

لها إذا كانت منفردة بذاتها، بل ينبغي أن ترتبط هذه الأجزاء بالعناصر الجزئية الأخرى في علاقات جزئية ومنتظمة" (السيد علي شتا. 2004: 300) وبهذا أصبحت البنائية **"تعطي الأولوية للعلاقات دون الأشياء لأن تلك العلاقات هي التي تحدد وظيفة تلك الأشياء وتضفي عليها معانيها المختلفة" (السيد علي شتا. 2004: 300)**

أما عن التحليل الوظيفي قد نجده يتكامل هو أيضا مع التحليل البنائي، حيث يؤكد الإتجاه الوظيفي، على التبادل الوظيفي بين عناصر البناء ومكوناته، ويقوم التحليل الوظيفي على أسس هي كالآتي:

"* الكشف عن التساند الوظيفي بين عناصر النسق وأجزائه والتي تساعد النسق على بلوغ أهدافه.

*** تحديد الماهية الكامنة في تلك الوظائف والتي تتمثل في تبادل الآداء الوظيفي بين تلك الأجزاء، وهذا التبادل هو الذي يضفي على الوظيفة الاجتماعية معناها بالنسبة للنسق الكلي.**

*** التأكيد على الصفة الاجتماعية لوظيفة العناصر، والقائمة على فكرة التبادل والتساند مع بعضها"(السيد علي شتا.2004: 301)**

2.1.6 نظرية التشكيل البنائي: (أنطوني جيدنز)

قد تطورت هذه النظرية حتى الستينات كرد فعل عن النقاش الحاد، الذي دار بين المنظرين البنائيين بما فيها الوظيفية والماركسية والنظرية التأويلية، **حيث تؤكد النظرية البنائية على أنّ المجتمع خارج عن الفرد يؤثر في سلوكه بل ويحدده، وهذه العوامل الخارجية هي البناء الاجتماعي هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تؤكد على الفعل الفردي الذي له معنى وهدف، ويشار إلى هذا التعارض (بالمدخل الثنائي) يشكل أحد أقطابه البناء والآخر الفعل، إلا أنه هناك من يرى بأن هذان القطبان هما غير**

متعارضان، حيث يذهب جيدنز إلى أنه بدلاً من التفكير في البناء والفعل على أنهما إثنان، بل يتعين علينا أن نفكر فيهما على أنهما جانبان لنفس الظاهرة، أي الازدواجية بدلاً من الثنائية (مصطفى خلف عبد الجواد. 2009: 77) إذاً تؤكد نظرية جيدنز أنه لا وجود للبناء الاجتماعي ما لم يوجد الفعل الفردي أو الإنساني، وهنا يمكننا طرح السؤال التالي: ماذا يعني جيدنز بالبناء؟

يعني جيدنز بالبناء القواعد والموارد (الوسائل المادية والثقافية التي تُمكن الناس من القيام بالفعل)، ومن ثم فإن المدارس والمصانع وغيرها من المؤسسات الاجتماعية لها قواعدها ومواردها، ويؤدي إستخدام هذه القواعد إلى إعادة إنتاج هذه المؤسسات، لذلك فإن إستخدام القواعد والموارد المدرسية كل ذلك يعبر عن التشكيل البنائي، وهو المصطلح الذي إستخدمه جيدنز ليشير إلى أن طبيعة البناء/ الفعل هي الممارسة الاجتماعية، هذه الممارسة التي تعتبر البناء والفعل في الوقت ذاته (مصطفى خلف عبد الجواد.2009: 77،78).

يظهر لنا أن البناء ليس خارج عن الفعل بل أن البناء يظهر جلياً في الممارسات الاجتماعية، "**فالخصائص البنائية للأنساق الاجتماعية هي بمثابة وسيلة ونتيجة للممارسات التي تنظمها بصورة متكررة، أو أنّ لحظة إنتاج الفعل هي أيضا لحظة إعادة إنتاجه، في سياق الأحداث اليومية للحياة الاجتماعية" (مصطفى خلف عبد الجواد. 2009: 447)**، ومن خلال ماسبق نستنتج أن النظرية تستند إلى تحليل كل من البنية والفاعلين دون إعطاء الأولوية لأي منهما على الآخر، وبالتالي فإن عملية إنتاج الأنظمة الاجتماعية لا تكون بطريقة آلية، بل تتم بطريقة فعالة ومؤسسة بالإعتماد على نشاط الأفراد الفاعلين، ليأخذ جيدنز من الأنشطة الاجتماعية نقطة للتحليل مع الإصرار على أن تكون تلك الأنشطة متكررة، "**أي أنّ الأنشطة لا تظهر إلى الوجود بواسطة الفاعلين الاجتماعيين، ولكنها تتجدد بواسطتهم من خلال الوسائل الفعلية التي يعبرون**

من خلالها عن أنفسهم كفاعلين، ومن جهة أخرى لدى الفاعلين دوافع للفعل بما تحتويه هذه الدوافع من رغبات تحث على الفعل"(مصطفى خلف عبد الجواد.2009: 445).

3.1.6 إسقاط مفاهيم النظريتين على موضوع البحث المدروس:

- **مفاهيم النظرية الأولى (البنائية الوظيفية):** البناء والوظيفة، الجزء والكل، النسق الاجتماعي، التكامل الوظيفي، التساند والتبادل، العلاقات بين الأجزاء.

بالتالي نجد أن المجتمع باعتباره بناء كلي يتكون من مجموعة من الأنظمة المتعددة، هذه النظم التي تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف، كالنظام الثقافي والاجتماعي على سبيل المثال والذي تشكل المدرسة أحد أنساقه، حيث تتحدد وظيفتها في تربية النشئ وتعليمه قواعد الحياة، غير أنه مع مرور الوقت قد تعقدت الوظائف، ماجعل المدرسة تسعى إلى تطوير مناهجها، وتنويع طرق التدريس وأساليب التعلم والتقويم وكل ما يؤدي إلى نجاح عملية التعلم للتلميذ.

وباعتبار أن النظرية كما أشرنا سابقاً تقوم على أساس دراسة العلاقات المختلفة التي تجمع بين أجزاء المجتمع، بالتالي إسقاطنا لمفاهيم هذه النظرية على موضوع بحثنا يكون من خلال دراسة العلاقة التي تجمع بين النظام التربوي والذي تشكله المدرسة كنسق، والنظام الاجتماعي ككل الذي يشكله المجتمع من حيث علاقة الجزء بالكل هذا من جهة، بالإضافة إلى دراسة علاقة الأجزاء ببعضها البعض من جهة أخرى، والتي تحددها علاقة المعلم بالمتعلم وبالكتاب المدرسي.

أما بالنسبة لمفهومي التساند والتكامل الوظيفي، فيمكن أن يظهر في ذلك التكامل الذي ينبغي أن يتجسد بين ما يحتويه المنهاج من أهداف مسطرة في شكل قيم تتناولها الدروس المختارة، وضرورة توافق ذلك مع مسألة التطبيق على الواقع التربوي، لأن الأمر لا يقف

عند حد التلقين فحسب، بل يتطلب تطبيق ذلك وتمثيله فعلياً أمام أعين المتعلمين، وهنا نتحدث عن دور المعلم الجيد في تصميم الدرس، وتوفيقه بين ما يحتويه الكتاب المدرسي وبين ما يقوم بخلقه وإبتكاره من أنشطة، تجعل المضمون القيمي المتناول على مستوى الكتاب قابل للتمثيل والتجسيد واقعياً، حتى يتحقق أكبر قدر من الإستعاب والترسيخ على مستوى فكر وسلوك المتعلم هذا من ناحية.

ومن ناحية أخرى يمكننا إسقاط التكامل الوظيفي على تلك العلاقة الوظيفية التي ينبغي أن تنشئ بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى خاصة الأسرة، هذه المؤسسات التي يفترض أن تكون على تواصل دائم لتحقيق ذلك التكامل الوظيفي، بغية الوصول للهدف الأسمى وهو ضمان تفعيل السلوك القيمي والهوياتي لدى التلميذ الجزائري داخل وخارج المدرسة.

- **مفاهيم نظرية التشكيل البنائي:**

البنية والفعل، الفاعلين، الممارسة الاجتماعية، الأنشطة الاجتماعية التي تحدث في الزمان والمكان، التشكيل، الإنتاج وإعادة الإنتاج، الدوافع.

- ✓ البناء والفعل يمثلان إزدواجية فلا وجود لأحدهما دون وجود الآخر.
- ✓ الفعل هو نتيجة مستمرة للخبرات المعاشة ويقع دائما في إطار زماني ومكاني.
- ✓ ممارسات الفاعلين هي عملية ناتجة عن تفاعل مستمر بينهم.
- ✓ الفعل الصادر عن الفاعلين يكون ناتج عن الدوافع التي تدفع بالأفراد إلى القيام بالفعل لتحقيق تلك الغاية أو الهدف المراد بلوغه.

ومنه يمكننا إسقاط مبادئ هذه النظرية على موضوع دراستنا من حيث البناء المتمثل في المدرسة، والذي يمثل حسب جيدنز مجموعة القواعد والموارد أي الوسائل الثقافية والمادية التي تمكن الناس من القيام بالفعل، وما تتضمنه هذه المدرسة من وسائل

ديداكتيكية وتعليمية كالمنهاج بمفهومه الشامل والكتاب المدرسي باعتباره يمثل الجانب التطبيقي له، أما الفاعلين فيتمثلون في المعلم كونه فاعلاً اجتماعياً نشيطاً يقوم بالفعل من خلال الدور المنوط به، باعتباره عضواً من أعضاء العملية التعليمية، فيتطلب منه أن يقوم ببناء شخصية التلميذ وتشكيلها على صعيد الفكر والممارسة، من خلال تلقينه ثوابت الهوية الوطنية ومحاولة تثبيتها في سلوك التلميذ بمختلف الطرائق، حتى يقوم هذا الأخير –التلميذ– باعتباره فاعلاَ اجتماعياَ أيضا، بإعادة إنتاج هذه الثوابت والقيم وتبنيها في ممارساته اليومية والأنشطة الاجتماعية، والتفاعل بها ضمن محيطه الاجتماعي، سواء داخل المدرسة كبناء من التفاعلات بين المعلم والتلميذ وما يتضمنه الكتاب المدرسي وبين التلميذ وباقي زملائه، أو التفاعل بها خارج المدرسة سواء كان في الأسرة أو المجتمع، وذلك في مختلف النشاطات المجتمعية والتظاهرات اليومية والمناسابات الوطنية التي تتمظهر من خلالها الثوابت الهوياتية للمجتمع الجزائري.

بصيغة أخرى يمكن اعتبار المدرسة التي تمثل البناء بما تتضمنه من وسائل ثقافية من بينها الكتاب المدرسي، إضافة إلى المعلم الذي يمكن إعتباره وسيلة كونه ذلك الوسيط الذي يعمل على نقل ماهو موجود في الكتاب المدرسي، من معارف وقيم وثوابت وإيصالها إلى التلميذ، كما يعتبر هذا المعلم فاعلاً في الوقت ذاته لقيامه بالفعل التعليمي والتربوي لبلوغ الغاية والهدف، والمتمثل في ضمان إكتساب التلميذ مجموعة من القيم في شكلها العام بما فيها القيم الهوياتية، وضمان إعادة إنتاجها من قبل التلميذ الذي يعتبر هو الآخر فاعل اجتماعي نشيط لما يقوم به من إعادة إنتاج للفعل القيمي والهوياتي في حياته الاجتماعية ككل.

2.6 الأسس المنهجية:

1.2.6 منهج الدراسة:

يعتبر المنهج الموجه الأساسي للباحث في كيفية تعامله مع موضوع بحثه، ومساعدته على فهم وتحليل المعطيات المتحصل عليها من الميدان، حيث تندرج دراستنا الحالية ضمن مجال الدراسات الوصفية التحليلية، بهدف وصف الظاهرة أوالموضوع المدروس وصفاً كمياً أو نوعياً ومن ثمة تحليل البيانات المُجمَّعة، وقد اعتمدنا على هذا النوع من المناهج باعتباره يخدم طبيعة موضوعنا، من خلال جمع المعطيات من المقررات الدراسية وتحويلها الى صيغ رقمية ومن ثمّة تحليلها، وعندما يكون مجتمع البحث متمثلاً في الكتب المدرسية يستحسن الاعتماد على أسلوب تحليل المحتوى، والذي يعد أحد الأساليب المستخدمة ضمن المنهج الوصفي، حيث يقدم بيانات تفصيلية في منهجية تأليف محتوى هذه الكتب، وباعتباره المنهج المناسب لوصف المحتوى الظاهر والكامن وصفاً موضوعياً مما يُمكننا من تحقيق الأهداف المرجوة.

إذاً هو أسلوب يستخدم في المجال التربوي، لوصف وتحليل عدة مواضيع من بينها المناهج الدراسية والكتب المدرسية، حيث يُعرفه موريس أنجرس بأنه "**تقنية غير مباشرة تطبق على مادة مكتوبة أو مسموعة أو سمعية بصرية، تصدر عن الأفراد أو الجماعات أو تتناولهم، والتي يعرض محتواها بشكل غير رقمي، كما أنها تسمح بقيام سحب كمي أوكيفي بهدف التفسير والفهم والتحليل**" **(موريس أنجرس. 2004: 218)**

كما أنه من خصائص هذا الأسلوب أنه أسلوب وصفي "**إذ يهدف أسلوب تحليل المحتوى إلى الوصف الموضوعي لمادة الإتصال، والوصف هنا يعني تفسير ظاهرة كما تقع وفي ضوء القوانين التي تمكننا من التنبؤ بها، إن على الباحث هنا أن يقتصر على تصنيف المادة التي يحللها إلى فئات مسجلاً لكل فئة خصائصها، مستخرجاً السمات**

العامة التي تتصف بها، ومنتهياً من هذا بتفسير موضوعي دقيق لموضوعها، والوصف هنا بقدر ماهو سمة أساسية من سمات تحليل المحتوى، فهو في الوقت ذاته يمثل الحدود التي يقف عندها الباحث إزاء الكتاب الذي يحلله أو المادة التي يدرسها" **(رشدي، طعيمة. 2004: 95)** بالتالي إن تحليل المحتوى قد تحول إلى وسيلة ضرورية تستعمله مختلف التخصصات نظراً لنتائجه الايجابية، أما على الصعيد التربوي فإن إستخدامه يفيد في تحسين المناهج وتطوير مستوى الكتب المدرسية، بإكتشاف نقاط القوة ونقاط الضعف وتقديم توصيات بتعديل ماهوغير مناسب لتحقيق أهداف المنهج التربوي.

2.2.6 تقنيات جمع البيانات:

❖ **تقنية تحليل المحتوى:**

لقد اعتمدنا في دراستنا هذه على تقنية تحليل المضمون، كونها من أبرز التقنيات المختصة في البحث عن المعنى والرسالة التي تحملها النصوص، فهي بذلك "**تقنية مساعدة للباحث فيما يخص إستنباط وفهم المعلومات وتحليلها، مع تفادي أي تدخل لمبدء الذاتية**"**(Roger Mucchielli. 1988 : 18)**، لذلك هدفنا من خلال إستخدامها هو سعينا إلى وصف المضمون والمحتوى الكتبي الظاهر والخفي، والتعرف على المجال القيمي وجملة المعارف التي تتضمنها الكتب والمناهج الدراسية، ومحاولة تقديم قراءة للنص المكتوب وإستخراج المعنى الحقيقي له، بإعتبار أن تحليل المضمون "**لم يعد على المستوى الظاهر بل يتعداه إلى المستوى المستتر الذي لا يمكن إدراكه مباشرة، إلا بعد تحليله وتجزئته إلى عناصره، وبذلك يكشف المضمون الكامن والعلاقات الارتباطية**"**(لمياء مرتاض نفوسى. 2016: 97)** بمعنى آخر يبرز هدف هذه التقنية في "**سعيها إلى فك وتحليل ماهو غامض ومبهم بكيفية يصبح فيها أمراً واضحاً، فهي إذًا تقنية تستخدم أسلوب الاستدلال الاستنتاجي**" **(Laurence Bardin. 1977: 09)** وذلك ما

سنحاول القيام به من خلال الوقوف على الجمل والكلمات والصور الموظفة، لتحديد الأهداف والغايات التي تسعى الكتب المدرسية إلى تحقيقها، للإجابة عن الأسئلة والفروض المصاغة في بداية البحث.

خطوات التحليل: لقد تم بناء هذه الأداة باتباع الخطوات التالية:

1) تحديد الهدف من التحليل: حيث تهدف عملية التحليل إلى تحديد القيم بصفة عامة بما فيها القيم الهوياتية، المتضمنة في كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية للطور الإبتدائي، المقرر من طرف وزارة التربية الوطنية ومن ثمة رصد هذه التكرارات وتحليلها.

وقد اعتمدنا من خلال هذه التقنية على:

- ✓فئة المضمون
- ✓فئة الشكل
- ✓وحدات التحليل

❖ **فئات المضمون:**

"**تستخدم هذه الفئات للإجابة عن السؤال: ماذا؟ بمعنى ماذا قيل، ماذا سُمع، ماذا شوهد في الوثيقة قيد التحليل، والهدف من طرح هذا السؤال هو تحديد مادة المحتوى والأفكار والمعاني التي يحتويها**" **(لمياء مرتاض نفوسي. 2016: 151)** بمعنى ماهي المعاني والأفكار التي تتضمنها الوثيقة، حيث قمنا باختيار بعض من فئات المضمون والتي تمثلت في كل من الفئات التالية: *فئة القيم * فئة الموضوع

▪ **فئة القيم:**

سنقوم من خلال هذه الفئة بإستخراج مختلف القيم التي تحملها عينة الدراسة، بمعنى آخر إعتمادنا على القيم بأنواعها التي يحملها النص سواء كان بصفة واضحة، أو بصفة

ضمنية كفئة للتحليل، لذا يمكن تحديد جملة من القيم المتناولة على مستوى الكتابين: (قيم وطنية، قيم أخلاقية، قيم اجتماعية، قيم إقتصادية، قيم إنسانية وعالمية، قيم دينية)

- **فئة الموضوع:**

فئة الموضوع المعتمدة في هذه الدراسة هي الهوية، ومن ثمة تحديد قيم الهوية بشكل خاص، "**حيث تساعد فئة الموضوع في الكشف عن مراكز الاهتمام في المحتوى**" **(لمياء مرتاض نفوسي. 2016: 152)** والتي قسمناها إلى مايلي: المواطنة والهوية الوطنية، الهوية الثقافية، الهوية الدينية.

- **المواطنة الصالحة:** والتي شملت الكتابين:(الحقوق والواجبات، الديمقراطية، الحوار، أخلاق التعايش، المواطنة البيئية، المواطنة إنتماء).
- **الهوية الثقافية:** حيث شملت كتاب التربية المدنية (اللغة العربية واللغة الأمازيغية، التراث المادي، التراث اللامادي، المدن الجزائرية، الأعياد الوطنية، الإعتزاز بالتراث، الإعتزاز بالإمتداد الحضاري).
- **الهوية الدينية:** والتي شملت كتاب التربية الإسلامية حيث تمّ تحديدها على أساس ثلاث أبعاد وهي:
- **البعد العقائدي الغيبي المتمثل في:**

✓ أركان الإيمان (الإيمان بالله ، الملائكة ، الكتب، الرسل، اليوم الآخر، والقضاء والقدر)

- **البعد التعبدي الممارساتي:**

✓ أركان الإسلام (الشهادتان، الصلاة، الزكاة، الصوم، حج).

✓ عبادات أخرى مثل (قرأة القرآن، الدعاء، الشكر، التدبر في خلق الله، طاعة الله، الخشية والإخلاص، أسماء الله الحسنى).

- **بعد الثقافة الدينية:**(مطالعة سير الصالحين، السيرة المحمدية، السنن، الأعياد الدينية...)

❖ **فئة الشكل:** وتستخدم هذه الفئة للإجابة عن السؤال: كيف؟ حيث اعتمدنا على: **فئة وسيلة الإقناع: وتتمثل هذه الوسائل فيما يلي: تزكية الوثيقة والتأكدات التي تحملها بالإعتماد على بعض المصادر الخاصة، كمصادر حكومية أو هيئات إنسانية، أو ممثلي تيار معارض، مما يجعل الوثيقة جد موثوق بها "(لمياء مرتاض نفوسي. 2016: 161)** وهذا مايزيد من درجة الإقناع والتأثير على الجمهور (القارئ)، والذي يتمثل في دراستنا في التلاميذ.

❖ **وحدات التحليل:**

وحدة التحليل المعتمدة في الموضوع هي الفكرة والتي يمكن أن تكون كما حددها بيرلسوم، عبارة عن كلمة أو جملة أو فقرة أو شخصية أو مفردة أو وحدة القياسية أو زمنية حيث اعتمدنا في دراستنا على الجملة والفقرة والصورة كوحدة للتحليل والتكرار كوحدة للعد.

2) أساليب المعالجة الإحصائية:

من أجل إظهار المفاهيم والقيم المتضمنة في كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية في شكلها الكمي إستخدمنا مايلي:

- ✓ التكرارات.
- ✓ النسب المئوية = (تكرار ظهور القيمة × 100) / المجموع الكلي للتكرارات.
- ✓ التمثيل البياني على شكل أعمدة بيانية.

3) صدق وثبات أداة تحليل المحتوى:

بالنسبة لصدق الآداة والذي يقصد به مدى صلاحية فئات تحليل المضمون لقياس ماهو مراد قياسه، فبعد الإنتهاء من تصميم إستمارة تحليل المحتوى في صورتها الأولية، قمنا بعرضها على ثلاث معلمات متخصصات في تدريس مادتي التربية المدنية والتربية

الإسلامية في إحدى المدارس الإبتدائية، وكانت ملاحظتهن عن الاستمارة بأنها مقبولة وفي سياق الموضوع، مع المطالبة بـ:

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفاهيم.
- دمج بعض المفاهيم مع بعضها البعض وحذف مفاهيم أخرى.

أما فيما يخص درجة ثبات الآداة وهي تعني " **أن يقوم الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين وعلى فترتين متباعدتين، وفي مثل هذه الحالة يستخدم عنصر الزمن في قياس ثبات التحليل، وذلك بأن يقوم الباحث بنفسه بتحليل عينة صغيرة من المادة موضوع الدراسة مستخدماً أداة التحليل التي أعدها، وبعد فترة من الزمن يعيد بنفسه تحليل نفس العينة مستخدماً نفس الأداة، دون الرجوع بأي صورة للتحليل السابق الذي أجراه وبعد الانتهاء من التحليل الثاني، يقوم الباحث ببعض العمليات الإحصائية لاستخراج معامل الثبات**" **(رشدي أحمد طعيمة. 2004: 225)** حيث إتبعنا نفس الطريقة من حيث إعادة التحليل، فبعد أن قمنا بتحليل عينة من المادة المدروسة، وبالتحديد كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية لسنة واحدة فقط (السنة الثالثة من الطور الابتدائي)، وتركِنا لتلك المادة لفترة من الزمن دامت 20 يوم، لنعيد تحليلها مرة ثانية حتى نتأكد من درجة تطابق النتائج بين التحليل الأول والتحليل الثاني، معتمدين على معادلة هولستي " **Holst**i "

$$\mathbf{R}= \frac{2(C12)}{C1+C2}$$

- R تعني معامل الثبات.
- (C12) عدد الفئات التي يتفق عليها الباحثان أو الباحث بنفسه في مرتي التحليل.
- C1+C2 مجموع عدد الفئات التي حللت في المرتين.

وذلك ما سنوضحه في الجدول الموالي:

الجدول رقم01: يمثل تقدير الثبات ومدى الإتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني

	الاتفاق C12	عدم الاتفاق	عدد الفئات المحللة في المرة الأولى C1	عدد الفئات المحللة في المرة الثانية C2	معامل الثباتR
كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة	13	03	16	16	0.81
كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة	36	09	45	45	0.80
المجموع	49	12	61	61	0.80

$$R = \frac{2\times13}{16+16} = 0.81$$

$$R = \frac{2\times36}{45+45} = 0.80$$

وبالرجوع إلى جدول سلم تقدير الثبات الذي وضعه (رشدي أحمد طعيمة. 2004: 221) نجد أن معامل الاتفاق يقع في فئة مدى الإتفاق كبير، وهو مايدل على أن الأداة مقبولة بشكل كبير ويمكن الإعتماد عليها في التحليل النهائي.

➢ **تقنية المقابلة:**

بعد تحليل محتوى الكتب المدرسية ولتدعيم النتائج التي تمّ التوصل إليها، قمنا بتوظيف تقنية المقابلة الموجهة مع أساتذة الطور الابتدائي، وبعد أن قمنا بتحديد الهدف من المقابلة لكونها تلك المحادثة الموجهة نحو هدف معين يقوم بها الباحث من أجل الحصول على معلومات يستفاد منها في التحليل، حيث يعرفها ماكوبي "**بأنها تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة، يحاول فيه الباحث أن يستثير معلومات وأراء ومعتقدات المبحوث**"(**محمد إبراهيم مختار. 2005: 73**)، وذلك ما نسعى إليه من خلال محاولة معرفة آراء المعلمين وتمثلاتهم حول الموضوع، وكيفية تعاملهم مع الكتاب المدرسي وبالتحديد كتابي(التربية المدنية والتربية الإسلامية)، وترسيخ تلك القيم التي يتضمنها الكتاب على مستوى سلوك التلميذ، بالتالي مكننا إستخدام هذه التقنية من ربط موضوع

الدراسة أي تحليل الكتب المدرسية باعتبارها إحدى عناصر العملية التعليمية، وعلاقتها بالعناصر الأخرى أي المعلم من حيث (الآداء البيداغوجي) والمتعلم من حيث (ملاحظة السلوك المكتسب)، ذلك مايسمح لنا بفهم التمثلات والممارسات الخاصة بالعمل التربوي فهماً دقيقاً، من خلال مقابلة المعلمين وجها لوجه، وقد طبقنا هذه التقنية مع 30 مبحوث، بطرح مجموعة من الأسئلة التي إندرجت ضمن ثلاث محاور رئيسية كانت كالأتي: أسئلة عن الإصلاح التربوي وتعزيز البعد الهوياتي في الكتاب المدرسي، أسئلة عن الكتاب المدرسي ومواصفاته، أسئلة عن الممارسات التعليمية وترسيخ القيم الهوياتية.

كما إلتزمنا في هذه المرحلة ببعض الإعتبارات التي تتطلبها تقنية المقابلة كخلق ذلك الجو المريح لكسب ثقة المبحوثين، ومنحهم الحرية في التعبير والتحاور معهم بشكل لبق ومحترم، بغية تحقيق الهدف من هذه المقابلات والمتمثل في جمع أكبر قدر من المعلومات والمعطيات التي تخدم أهداف البحث.

- **تقنية الملاحظة:**

إستخدمنا الملاحظة المباشرة كتقنية مكملة للمقابلة والتي تعني توجيه الانتباه نحو الظاهرة المدروسة، ورصد وتسجيل مختلف المعلومات عنها كما هي موجودة في الواقع ذلك ما سيتيح لنا فرصة الحصول على معلومات ومعطيات حقيقية، مؤخوذة من الواقع بشكل مباشر والكشف عن خبايا الموضوع والتعرف عليه أكثر، من خلال ملاحظة الممارسات التعليمية التي يتَّبعها المعلمون أثناء تدريسهم لمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية، وكيفية تعاملهم مع الدروس القيمية والهوياتية التي تتضمنها المادتين هذا من جهة، ومن جهة أخرى ملاحظة سلوك التلاميذ ودرجة تفاعلهم مع الدرس ومع المعلم ومع بعضهم البعض داخل القسم وفي ساحة، وهو ما يُمكِّننا من أخذ صورة عن مدى إمتثال التلميذ للقيم التي يتلقاها والتي يحددها له المنهاج المدرسي.

3.2.6 مجتمع البحث وعينة الدراسة:

بما أن الهدف الاساسي لدراستنا هذه متمثل في البحث عن مضمون مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية، ودورهما في الإنتاج الهوياتي والتشكيل القيمي للتلميذ الجزائري، إذ يتمثل مجتمع البحث هنا في كتابي المادتين المذكورتين أعلاه، وحتى نضبط موضوع بحثنا أكثر قد وقع الإختيارعلى كتب المرحلة الإبتدائية، بمعنى مجموع الوحدات التعليمية (الدروس) المعالجة على مستوى كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية للطور الابتدائي، وإختيارنا لهذا الطور بالذات نظرا للأهمية التي يتربع عليها والوقع الذي يحدثه على نفسية التلميذ، حيث تتزامن هذه الفترة مع السنوات الأولى من حياته، والتي يكون فيها الطفل صفحة بيضاء وأكثر قابلية للتشكيل، وإمتصاص كل ما يعطى له من قيم ومعايير اجتماعية، مقارنة مع مراحل أخرى من حياته، ليصبح الطور الابتدائي القاعدة التي ترتكز عليها الأطوار الموالية (المتوسط والثانوي).

ومن جانب آخر لابد أن نلفت الإنتباه أن خصوصية هذه الدراسة التي تسعى إلى التعرف على طبيعة المضامين الموظفة على مستوى الكتابين السابقين، ودور ما يتم طرحه من مواضيع في عملية تشكيل هوية التلميذ وبنائه قيمياً، تتطلب منَّا أن تضم عينتنا جانبين: الجانب الأول وهو الأساسي يتعلق بكتب المادتين المعنيتين بالدراسة، والجانب الثاني يتعلق بالقائمين بالعملية التعليمية أي معلمي الطور الإبتدائي المشرفين على تقديم دروس هاتين المادتين.

معتمدين في إختيارنا هذا على المعاينة القصدية – النمطية – التي يدل مفهومها على "**انتقاء مفردات العينة بطرق متعمدة من طرف الباحث حيث يتدخل مباشرة في تحديد الذين يتوقع أنه سيزودونه بالبيانات التي تخدم أغراض بحثه وتعطيه نتائج ايجابية**" **(محمد إبراهيم مختار. 2005 :62)** باعتبار ان كتابي التربية المدنية والتربية الاسلامية

يتناولان كل مايتعلق بالحياة الاجتماعية، من ثقافة دينية ودنيوية وسياسية ووطنية وأخلاقية وهوياتية، حيث ترجع لهما الأولوية في ترسيخ الهوية الوطنية لدى الناشئة مقارنة مع باقي الكتب التربوية الاخرى للمرحلة الابتدائية هذا من جهة، ومن جهة ثانية وبعد إطلاعنا على محتوى الكتابين للسنوات الخمسة من الطور الابتدائي، حددنا إختيارنا بشكل مضبوط أكثر في ثلاث سنوات من هذا الطور(السنة الثالثة والرابعة والخامسة) لتطبيق تقنية تحليل المحتوى، بمعنى السنوات الثلاثة الاخيرة حيث يكون فيها التلميذ أكثر إستعاباً للمواضيع المطروحة، مقارنة مع السنتين الأولى والثانية، والتي تكون فيها قدراته العقلية أقل نضجاً لاستعاب مايقدم إليه من قيم هذا من جهة، ومن جهة ثانية ومن خلال قراءاتنا الأولية لكتب الطور الأول، نتوقع أن يكون هنالك إرتباط بين المستويات الثلاثة المذكورة (السنة الثالثة والرابعة والخامسة) وهو ماكان سبباً رئسياً في تركيزنا عليها، كما أنها كتب معتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية، لذا يمكننا التعريف بعينة الكتب المدروسة في الجدول الأتي:

الجدول رقم02: عبارة عن بطاقة تعريفية للكتب المحللة عينة الدراسة

الكتاب / السنة		السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
كتب التربية المدنية	عدد الدروس	16	21	18
	عدد الصفحات	39	38	64
	تاريخ الإصدار	2018/2017	2018/2017	2020/2019
	تحت إشراف	بن الصّيد بورني سراب	بن الصّيد بورني سراب	بن الصّيد بورني سراب
كتب التربية الإسلامية	عدد الدروس	28	26	37
	عدد الصفحات	79	80	94
	تاريخ الإصدار	2018/2017	2018/2017	2020/2019
	تحت إشراف	دعاس سيد علي	دعاس سيد علي	دعاس سيد علي

أما فيما يتعلق بالجانب الثاني والمتمثل في معلمي المرحلة الإبتدائية الذين طبقنا معهم تقنية المقابلة، لتدعيم موضوع البحث أكثر حيث بلغ عددهم 30 معلما، موزعين على خمس مدارس إبتدائية كلها تقع في ولاية معسكر، وهذا قصد التعرف عن آرائهم حول المادتين المدروستين وتمثلاتهم حول كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية من حيث الشكل والمضمون، وأسئلة أخرى لها علاقة بالموضوع المدروس.

الجدول رقم 03: يمثل توزيع أفراد عينة المعلمين على أساس الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	04	13.33
إناث	26	86.66
المجموع	30	100

4.2.6 مجالات الدراسة:

إن تحديد مجالات البحث من بين الخطوات الأساسية التي ينبغي على الباحث الإلتزام بها حتى لايترك أي غموض، وفي نفس الوقت يتيح لنفسه الفرصة لكي يجيب عن الأسئلة الثلاثة التي يفرضها البحث عليه وهي: أين ؟ومتى؟ ومن؟، بحيث أن الإجابة عن هذه التساؤلات تساهم في تحديد مسار الباحث وتزيد من وضوح البحث، فبالنسبة لدراستنا الإستطلاعية فقد دامت لمدة 10أشهر كانت بدايتها من شهر فبراير 2019 إلى غاية نوفمبر 2019، حيث تضمنت هذه المرحلة الإستطلاع بجانبيه الببليوغرافي والميداني وذلك بالإطلاع على مختلف التركمات النظرية التي لها علاقة بموضوعنا، وجمعنا لأكبر قدر من المراجع بأنواعها العامة والخاصة والمتخصصة، ثم توقفنا عند ذلك الحد الذي أحسسنا فيه بأنّ ماتم جمعه من مراجع سيكون كافياً، لإعطائنا نظرة شاملة عن الموضوع المدروس.

أما المرحلة الثانية كانت بالنسبة لإجراء عملية تحليل كتب العينة المدروسة (كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية لسنة الثالثة والرابعة والخامسة إبتدائي)، فبعد أن قمنا بإقتناء البعض منها وتحميل بعضها الآخر وطبعها في نسخة ورقية، حتى يسهل علينا العمل المتعلق بإستخراج مختلف القيم والمواضيع المتناولة على مستوى الكتب، ثم تحديد القيم المرتبطة بالهوية بكل أشكالها ومن خلال كل مايرمز إليها من معاني ومفاهيم وكلمات وصور ورموز...الخ، لنشرع في عملية التحليل بداية من شهر فبراير 2020 إلى غاية أوت 2020، أي دام التحليل لمدة 07 أشهر.

أما المرحلة الثالثة فمتدت من 11/24/ 2020 إلى غاية 2021/02/20، شملت الدراسة الميدانية التي قمنا بها، لتدعيم البحث بمعطيات ميدانية مستقاة من الواقع التربوي من خلال زيارتنا لبعض المدارس الابتدائية، وذلك بطبيعة الحال بعد حصولنا على الموافقة من طرف مديرية التربية لولاية معسكر، حيث حددنا 05 مدارس إبتدائية كلها تقع في ولاية معسكر وهي كالآتي: مدرسة بكارة بالهاشمي، مدرسة بوسيف مختار، مدرسة عيشوبة محمد، مدرسة أول نوفمبر 1954، مدرسة العربي بهلول.

وقد قمنا بهذا الاختيار عن قصدٍ منا وبالإستناد على عاملين هما: أولاً بحكم معرفتنا لمدراء بعض هذه المدارس لضمان الحصول على موافقتهم بخصوص إجراء البحث الميداني، والعامل الثاني هو بحكم قرب تلك المدارس من بعضها البعض، ذلك ما يسهل علينا البحث والتنقل بشكل أسرع.

7) تحديد مفاهيم الدراسة:

لابد على الباحث في أي بحث علمي أن يقوم بهذه الخطوة الأساسية لبحثه والتي لاغنى له عنها ولا مجال له أن يتخطاها، والمتمثلة في تحديد الإطار النظري لمفاهيم دراسته حيث أن المفهوم هو"**تصور ذهني عام مجرد لظاهرة أو أكثر والعلاقات الموجودة بينها** "

(مـوريس أنجـرس. 2004: 158) فـلا يمكـن أن نشـرع فـي الموضـوع المـدروس دون التطـرق لأهـم المفـاهيم التـي تنطـوي عليهـا دراسـتنا، فهـي بمثابـة حجـر الزاويـة التـي نسـتند عليها طيلة خطوات البحث الموالية.

❖ **تحليل محتوى الكتب:**

➢ **التحليل:**

يقول برتراند راسل عن التحليل "**هو البدء بشيئ غامض ومحير شيئ لا شك فيه وإن كان يصعب التعبير عنه بدقة، فأقوم بعملية شبيهة برؤية شيئ ما بالعين المجردة، ثم فحصه بالمجهر، ثم أجد أنه تكشّف لي بتركيز الإنتباه على تقسيمات وتمييزات لم تكن واضحة من قبل**" **(رشدي أحمد طعيمة. 2004: 59)**

➢ **المحتوى:**

يقصد به "**كل ما يتضمنه الكتاب من معلومات وحقائق وأفكار ومفاهيم، تحملها رموز لغوية من أجل تحقيق هدف معين، كأن يكون هذا الهدف تزويد الآخرين بالجديد في موضوع ما، أو تغيير ما يعرفونه في هذا الموضوع حتى يتفق مع ما يريده المؤلف، أو مساعدتهم على إدراك أهمية أفكار معينة**" **(رشدي أحمد طعيمة. 2004: 59)**

➢ **تحليل محتوى المناهج المدرسية:**

أضـحى البحـث عـن الجـودة والنوعيـة مـن بـين أبـرز الـدوافع التـي جعلـت العديـد مـن الباحثين والمتخصصين في هذا المجال، يقومون بعملية تحليل محتويات الكتب المدرسية وذلك بتطبيق تقنية تحليل المحتوى التي برزت بشكل ملفت في السنوات الأخيرة، حيث تنوعت إستخداماتها في العديد من الوسائل المقروءة والمسموعة، هذا الأسلوب في التحليل

الذي يسعى إلى تحقيق أهداف كثيرة، ومن بين الأهداف التي يرجى بلوغها بالنسبة لتحليل المناهج المدرسية مايلي:

- ✓ **" تحليل المحتوى لأغراض التقويم من أجل التعرف على نواحي القوة ونواحي الضعف في مضمون المناهج المدرسية وفي محتوياتها، وبالتالي تقديم توصيات لمراجعتها وتعديلها.**
- ✓ **تحليل محتوى المنهج لأغراض التخطيط للتدريس وإعداد الكتب المدرسية الجديدة.**
- ✓ **تطوير المناهج وتحسين مستوى الكتب المدرسية، من خلال الحذف والاضافة والتعديل وتحسين عملية تدريسها.**
- ✓ **إستخلاص النتائج" (عبير عليمات. 2006: 61)**
- ✓ **" تحسين نوعية الكتب المدرسية والمواد التعليمية ورفع كفاياتها اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التربوي.**
- ✓ **تحديد أنماط التفكير والمهارات العقلية التي ينميها الكتاب المدرسي.**
- ✓ **التعرف على المستويات المعرفية التي يشدّد عليها الكتاب المدرسي.**
- ✓ **تحديد مدى كفاية الكتاب المدرسي في معالجة الموضوعات التي يتناولها.**
- ✓ **التعرّف على المستوى الذي يمكن أن يؤديه محتوى الكتاب المدرسي في مجال التنشئة الاجتماعية والنفسية للمتلقين" (عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية. 2014: 178.177)** وتكتسي دراستنا الحالية أهمية بالغة كونها تتعلق بتحليل محتوى كتب التربية الاسلامية والتربية المدنية، من أجل التعرف عن مدى مراعاتها للقيم بصفة عامة والقيم الهوياتية بصفة خاصة، وإستخلاص نمط الخطاب القيمي الذي يتضمنه هذين الكتابين بشكل عام.

➢ **الكتاب المدرسي:**

حسب تعريف اليونيسكو للكتاب "**هو كل مطبوعة غير دورية تحتوي على الأقل 49 صفحة بإستثناء الغلافين**" **(رشدي أحمد طعيمة. 2004: 57)**

وعُرِف في موضع آخر على أنه "**نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشمل على الاهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعليمين في الصف أو قسم ما وفي مادة دراسية ما، لتحقيق الاهداف المتوخاة كما حددها المنهاج**" **(توفيق أحمد معي محمد محمود الحلية. 2008: 251)**

أما باكون فقد عرَّف الكتاب المدرسي على أنه "**كتاب صمم للإستخدام الصفي وأُعِدَّ بعناية من قبل خبراء متخصصين في أحد الميادين المعرفية، المجهزة بوسائل تعليمية مفيدة، وتكمن أهميته كونه من أكثر الوسائل التعليمية فعالية وكفاءة، في مساعدة المدرس والطالب في أداء مهمتهما في المدرسة، كما يعتبر عنصراً لا غنى عنه في أي برنامج تربوي، فهو دليل أساسي لمحتوى البرنامج ولطرق التدريس ولعملية التقييم**" **(منى يوسف بحري. 2012: 231،229)**

" **هو مانعنيه بالمواد التعليمية وهو بذلك يشمل مختلف الكتب والأدوات المصاحبة التي يتلقى منها الطالب المعرفة، والتي يوظفها المعلم في البرنامج التعليمي**" **(رشدي أحمد طعيمة. 2004: 58)**

كما يمكن "**وصف الكتاب المدرسي بأنه الدليل الذي يقدم المعرفة، تلك التي حددتها المناهج المدرسية من أجل الإنضباط**"**(Georgette et jean pastiaux . 2005: 134)**

زدْ على ذلك تبرز أهمية الكتاب المدرسي كونه من المصادر التي لها دور بالغ في تحقيق مخرجات التعليم حسب ما يتطلبه المجتمع، والذي يفترض أن يعكس الواقع الاجتماعي" **فمهما تعددت مصادر التعلم يبقى للكتاب المدرسي دور مهم في نواتج**

عمليات التعلم، وأثر بالغ في نوعية العملية التربوية والارتقاء بها "(عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية. 2014: 79) فهو يساعد التلاميذ على إكتساب المعارف وإكتشاف الحقائق، كما أنه صورة مصغرة عن العالم الخارجي لما يحتويه من أمثلة وصور تلك التي توضح وتقرب المعنى للتلميذ.

وهذا ما يجعل الكتاب المدرسي" **جانب من جوانب المنهاج المؤثر في حياة الطالب لذا نرى الطلاب ينظرون إليه نظرة مقدسة، فهو يسعفهم داخل الغرفة الصفية وخارجها فهو مرجعهم الوحيد في بعض الأحيان، فالتعليم يعتمد في غرفة الصف بدرجة كبيرة على الكتاب المدرسي، وحين لا يتمع المعلم بما يؤهله لتدريس بكفاية يصبح الكتاب المدرسي دليل هذا المعلم وسنده الوحيد" (عبير عليمات. 2006: 30).**

كما تكمن أهميته فيما يؤديه من أدوار أثناء العملية التعليمية، ولعلّ من أهمها أنه يحافظ على ثقافة المجتمعات التي يُعرِّفها من خلال دروسه ونصوصه، وهو ما يعطي للتلميذ فكرة مبسطة وشاملة عن تاريخ الشعوب والبلدان ممّا يكوِّن لديه رؤية شاملة يضيفها إلى رصيده الثقافي.

هذا بالاضافة إلى أدوار أخرى للكتاب والتي نحصرها فيما يأتي:

- ✓التعبير عن غايات النظام التربوي المعتمد وأهدافه التي تجسد الأبعاد الشخصية والمعرفية والوطنية والإنسانية.
- ✓يمثل وسيلة توجيه وتربية مستمدة من حاجات الفرد والمجتمع والمقومات الروحية والأخلاقية.
- ✓ ينمي القدرة على فهم المقروء ويقدم الكثير من البدائل والأفكار حول المادة.
- ✓ يساهم في الحفاظ على هوية الأمة وطابعها الحضاري لا سيما في عصر العولمة.
- ✓ يستخدم الكثير من الأمثلة الحسِّية المستمدة من بيئة التعلم.

✓ لـه تـأثير فاعل فـي السلوك التدريسـي للمدرسين، لأن المـدرس يرسـم خططـه الأدائيـة فـي ضـوء محتـوى مـادة الكتـاب وأهـدافها ومـا تتطلبـه مـن أدوات وأنشـطة تعليميـة" (عبـد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية. 2014: 80)

➢ **إجرائياً:**

نقصـد بالكتـاب المدرسـي هـو كـل مطبوعـة ورقيـة هـدفها إكسـاب التلاميـذ المعـارف والحقائق التي يحددها المنهاج، كما أنـه يشكل الصـورة التنفيذية لأهداف البرنـامج الدراسـي ويسـتعين بـه كـل مـن المعلـم والمـتعلم، بغيـة تحقيـق القـدر الكـافي مـن الفهـم والإسـتعاب وإكتساب كم هائل من المعلومات والقيم والإتجاهات، وتتعدد الكتب المدرسية حسب تعداد المواد المقترحة لكل طور من أطوار المدرسة الجزائرية، وتماشياً مع طبيعة موضوعنا قد وقـع إختيارنـا علـى كتـابين همـا: التربيـة المدنيـة والتربيـة الإسـلامية المخصصـان لتلاميـذ الطـور الابتـدائي، اللـذان سـنطبق عليهمـا تقنيـة تحليـل المحتـوى للتعـرف علـى طبيعـة الخطاب التربوي الموظف ومدى إحتوائهما على المفهوم القيمي والهوياتي.

➢ **التربية المدنية:**

يعرف بيتس «Butts» التربية المدنية بأنها "**الدراسة الصريحة والمنتظمة للمفاهيم والمبادئ السياسية، التي تمثل الأساس للمجتمع الديمقراطي والنظام الدستوري، كما تتضمن مهارات صنع القرار حول القضايا العامة والمشاركة في الشؤون العامة**" **(مصطفى قاسم. 2006: 81)** كما تعني "**إنخراط المواطنين بفعالية ومسؤولية في إدارة شؤونهم، فلا يقومون بمجرد قبول آراء الآخرين والإنصياع لهم**" **(مصطفى قاسم. 2006: 82).**

أما عن تعريف منهاج المادة وهو ذلك الذي يتضمن مجموعة المهارات والمعلومات والمواقف والاتجاهات، التي تُقدم لتلميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة، بهدف إكسابه ثقافة مدنية ووطنية حتى يكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع، إذْ يساهم منهاج التربية المدنية

المقدم في الطور الابتدائي في "**تكوين المتعلم على المواطنة، وإعداد هذا الفرد للحياة إعداداً يؤهل للعيش كمواطن يشعر بمسؤوليته، ويعي إلتزاماته تجاه مجتمعه ويساهم في بنائه، فيكتسب قيم الهوية والقيم الروحية والمواطنة التي تربط الفرد بمجتمعه ووطنه، والتي يتعين على المدرسة تكريسها لدى المتعلمين قصد معايشتها داخل وخارج المدرسة" (منهج التربية المدنية. 2016: 196)**

كما قد تم تعريف التربية المدنية على أنها "**تلك التربية التي تتضمن ما يسمى التعليم المرتبط بالقانون، باعتباره برنامجاً تعليمياً من أجل المواطنة في مجتمع ديمقراطي دستوري، يصمم من أجل تعليم الطلاب المبادئ والمهارات الأساسية ليكونوا مواطنين مشاركين ومسؤولين" (مصطفى قاسم. 2006: 84).**

كما تم تعريفها في موضع آخر بأنها "**التربية الفعالة من أجل المواطنة وأنها تعني أشياء ثلاثة مرتبطة ومتداخلة، وهي أن يتعلم الأطفال من البداية السلوك المسؤول اجتماعياً داخل الفصل وخارجه، ونحو من هم داخل السلطة ونحو بعضهم البعض وأن يصبحوا منخرطين بشكل متعاون، في حياة وإهتمامات مدارسهم ومجتمعاتهم المحلية من خلال الخدمة التطوعية"(مصطفى قاسم. 2006: 85).**

لذلك تعتبر التربية المدنية "**جزء أو نوع من أنواع التربيات التي تعنى بتشكيل عقول الأجيال، وتنمي لديهم قيم الخير والفضيلة والعمل والسلوك السوي، على أساس الديمقراطية والتسامح وقبول الآخر والحرية والحوار...الخ، إنها تلك التربية الخاصة التي تستمد أصولها من ثقافة الأمة وتراثها الاجتماعي، ومقومات العصر الذي نعيش فيه وصفات الفرد الصالح في الوطن، غرضها تنمية شعور الفرد بالانتماء إلى وطنه وتقوية إيمانه بأهدافه والافتخار به والدفاع عنه، إضافة إلى أنها مادة دراسية ضمن المنهاج الدراسي للتلاميذ في مختلف الأطوار التعليمية تسعى لبلورة شخصية التلميذ**

كمواطن صالح في المجتمع" (مفتاح بن هدية. 2018: 45) ومنه نعني في هذا المقام بالتربية المدنية تلك التربية التي تسعى إلى تنشئة التلميذ تنشئة وطنية وسياسية ومدنية بالدرجة الأولى، وترسيخ مختلف القيم المتعلقة بهذا الشأن بهدف خلق الحس الإنساني والوطني والمدني للفرد.

كما يعرفها سعيد التل بأنها "**المادة التعليمية التي يُعَدُّ من خلالها الناشئ ليؤدي دوره السياسي، في إطار العناية بأمور الجماعة الأمنية والإقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهو موضوع يعني أيضا بحقوق الإنسان وواجباته، والأمور المرتبطة بحريته ورفاهه وإستقراره وطمأنينته" (سعيد التل وآخرون. 1993: 613)**

➢ **التربية الإسلامية:**

ينحصر تعريف التربية الإسلامية كمادة دراسية يرتبط منهجها ارتباطًا وثيقاً بالدين الإسلامي، وأن جميع القيم التي تتضمنها مستقاة من الكتاب والسنة بهدف تكوين فرد منضبط فكراً وسلوكاً، وبذلك تعرَّف على أنها "**تلك المناهج الدراسية المتخصصة بتدريس العلوم الشرعية، وعلى هذا فهي مادة من المواد الدراسية التي يشملها المنهاج المدرسي، ويطلق عليها مسميات عدة منها : التربية الإسلامية، أو التربية الدينية الإسلامية، أو العلوم الشرعية، وتتكون مقررات هذه المادة من مجموعة من المعارف الدينية تشمل على التلاوة، والتفسير، والحديث النبوي، والعقيدة، والفقه، والسيرة، والأخلاق والتهذيب" (ماجد زكي الجلاد. 2011: 23)**

" هي مصنع تربوي يُمكن أن يُشكل الفرد ويضعه في ضوء مُثُل وقيم سامية، وهي تربية تهيئ له فرصة النمو المتعدد، وتمده بوسائل النضج المتوازن وتشكله على نحو يتلائم فيه سلوكه مع معتقده وقيمه، فضلاً عن أنها تزود الأفراد بما يحميهم من الانحراف

وتعرفهم طريق الهدى والرشاد، وتحبب إلى نفوسهم الخصال الحميدة وفعل الخير، وفي هذا تماسك للمجتمع وقوته" (محمد محمود عبد الله. 2011: 27).

عرفها موسى وأخرون 1992 بأنها "**تعني تنمية الجوانب الشخصية والإسلامية والعاطفية والجسدية والاجتماعية جميعها، وتنظيم السلوك على أساس مبادئ الإسلام وتعاليمه، لغرض تحقيق أهداف الإسلام في شتى مجالات الحياة" (عبد الرحمان عبد الهاشمي. 2011: 52)**

وعرفها العزيزي وآخرون 1996 بأنها "**مجموعة من المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد، يستند إلى المبادئ والقيم التي جاء بها الإسلام وترسم عدد من الإجراءات والطرائق العملية، ويؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكاً يتفق وعقيدة الإسلام" (عبد الرحمان عبد الهاشمي. 2011: 52)**

- **إجرائياً:**

نستخلص مما سبق التعريف الإجرائي لكتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية، حسب ما يتوافق مع متغيرات بحثنا، هي تلك التربية المتجسدة في كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية، الموجه لتلاميذ المدرسة الجزائرية وبالتحديد (السنة الثالثة والرابعة والخامسة) من الطور الابتدائي، والتي تقدم محتوى قيمي بالدرجة الأولى، كون هاتين المادتين(التربية المدنية والتربية الإسلامية) تهدفان إلى تكوين جيل من التلاميذ الذين يتصرفون بطريقة إيجابية، ويتصفون بسلوكات حضارية ومدنية وأخلاقية في الوقت ذاته، أي هدفها هو تنمية الحس الأخلاقي والوطني لدى التلميذ الجزائري، وهذا ما سنحاول معالجته من خلال قيامنا بعملية التحليل للتعرف على ما يتضمنه هاذين الكتابين، بالإنتقال وفق الترتيب التالي: من القيم العامة إلى القيم الوطنية والقيم الدينية، ثم القيم الهوياتية بشكل خاص.

➢ **الهوية:**

لغة: مفهوم الهوية من ناحية الدلالة اللغوية "**كلمة مركبة من ضمير الغائب "هو" مضاف إليه "ياء" النسبة التي تتعلق بوجود الشيء المعني، كما هو في الواقع بخصائصه ومميزاته المعروف بها، فهي بهذا المعنى اسم كيان أو وجود على حاله: أي وجود الشخص أو الشعب أو الأمة كماهي، بناءًعلى مقومات أو مواصفات أوخصائص معينة، تمكن من إدراك صاحب الهوية بعينه دون إشتباه مع أمثاله من الاشباه"(بشير بن مهدي علي. 2010.2011: 05)** كما وردت على أنها "**مجموعة من الظروف التي تجعل الشخص مميزاً ومحدداً" (Dictionnaire petit larousse. 1994 :45)**

يعرفها أليكس ميكشيللي في كتابه الهوية على أنها "**مجموعة السمات التي تسمح لنا بتعريف موضوع معين (أليكس ميكشيللي. 1993: 15)**، ويذكر في موضع آخر"**الهوية في معناها العام كل يتكون من الهويات الجزئية وذلك يشير الى تعدد كبير في الهويات الفرعية، إذ يحق لكل فرد تحديد هويته بما يناسبه...ولكن يمكن تعريف هوية كل شخص وفقا لهويته الذاتية أي وفقا للصورة التي يملكها عن نفسه، فالهوية الذاتية هي وعي للفرد أو الجماعة بالصور المختلفة للهوية، وهي الوعي بامكانيات المشاركة ومعرفة الانتماءات الثقافية والجماعية...وهي إدراك من الفرد لسماته الفردية التي تكوّن هويته الخاصة وتشكلها" (أليكس ميكشيللي. 1993: 99)** ومن هنا يمكن تقسيم الهوية إلى قسمين هوية ذاتية وهوية إجتماعية، الاولى تتمثل في كل ما يحمله الفرد من سمات وخصائص ومواصفات شخصية تعود إلى الشخص ذاته، أما الهوية الاجتماعية وهي تلك التي يشترك فيها الفرد مع الجماعة التي ينتمي إليها، بحكم أن الفرد كائن اجتماعي بطبعه، هذه الميزة التي تجعله يتطبع بكل ماهو محيط من حوله، وهذا ما ذهب إليه قوفمان (**Goffman.E**)الذي إعتبر أن هوية الفرد ماهي سوى إنعكاس لتعريفات الآخرين عنه، بقوله أن "**الفرد يبني صورته عن نفسه على أساس نفس العناصر التي**

يبني بها الآخرون تعريفهم الشخصي والاجتماعي له"(Goffman.E. 1975: 127) ويضيف سان سيليو في هذا الصدد أن الهوية هي **تعريف الذات بالذات وتعريف الذات من خلال الغير (Sain Saulieu. R, 1977: 68)**

وهناك التصور الستاتيكي أو الماهوي للهوية "**الذي يرى أن الهوية عبارة عن شيء إكتمل وانتهى وتحقق في الماضي، وفي فترة زمنية معينة أو نموذج اجتماعي معين وأن الحاضر ماهو الا محاولة إدراك هذا المثال وتحقيقه"(كانون جمال. 2016: 74)**

على عكس التصور التاريخي والديناميكي للهوية الذي يرى أن الهوية "**شيء يتم اكتسابه وتعديله باستمرار وليس أبدا ماهية ثابتة، أي أن الهوية قابلة للتحول والتطور وذلك لأن تاريخ أي شعب هو تاريخ متجدد ومليء بالأحداث والتجارب" (كانون جمال. 2016: 74)**

- **إجرائيا:**

هي محصلة المعاني والمفاهيم التي يكونها التلميذ من خلال مجموعة المعارف والمعلومات والقيم، التي يكتسبها من نصوص كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية، ممّا يشكل لديه صورة مصغرة عن ما هو موجود حوله والمجتمع الذي يحيا فيه، لينطلق بعدها إلى تحديد خصائصه وصفاته التي تميزه عن غيره هذا من جهة، ومن جهة ثانية إقامة علاقات تفاعلية مع الآخر إنطلاقاً من السمات والخصائص المشتركة التي تجمعه بهم.

- **الهوية الوطنية:**

نظرا لحجم التعقيد الذي عرفه مفهوم الهوية ونظرا للتعدد المعرفي والمفاهيمي الذي شهده هذا المفهوم، وهو ما جعل بعض العلماء يتجهون إلى ربطه بمفاهيم أخرى، قصد

تحليله وتبسيطه من خلال تقسيمه إلى عدة تصنيفات نذكر منها: الهوية الفردية، الهوية الجماعية، الهوية الثقافية، الهوية السياسية، الهوية الوطنية، الهوية الدينية ...الخ، غير أننا سنقف عند هذين المفهومين الأخيرين أي الهوية الوطنية والهوية الدينية.

فالهوية الوطنية"**هي مجوعة السمات والخصائص الثقافية التي تميز أبناء وطن معين عن أبناء الأوطان الاخرى، لذلك ترتبط الهوية الوطنية بمكونات الوطن الفكرية من معتقدات ولغة وقيم وعادات وتقاليد وكافة الجوانب الثقافية، التي تحدد طريقة التفكير والسلوك عند الفرد والجماعة، وتعطيهم في الوقت نفسه هويتهم الحضارية المتميزة**" **(رنا سعيد الحمود وعبد السلام نجادات. 2007: 16)** كما يمكن إعتبارها بأنها مجموعة من القيم والأخلاق التي يجب التقيد بها وتطبيقها من قبل الفرد، والتقيد بمنطق الاعتزاز بالوطن والدفاع عنه وإحترام قوانينه ما يساعد على تحقيق إستقرار المجتمع.

- **إجرائيا:**

هي مجموعة السمات والخصائص التي تتميز بها أُمَّة معينة، تلك السمات التي تُترجم روح الانتماء لدى أفرادها، وكل ما يندرج تحت مفهوم الانتماء من أفعال وسلوكيات إيجابية ينبغي التقيد بها، من أجل المساهمة في تقدم الأمة والمجتمع والإعتزاز به والرفع من شأنه، لذا سنحاول إسقاط هذا المفهوم على دراستنا من حيث تناول كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية، للهوية في بعدها الوطني وكل ما يتضمنه هذا المجال من قيم وطنية ومواطنة، وما يندرج ضمنها من حقوق وواجبات وقيم الديمقراطية التشاركية، والمواطنة البيئية، وغيرها من المفاهيم التي تجسد مواطنة التلميذ التي يتضمنها الكتاب المدرسي.

- **الهوية الدينية: (الإسلامية)**

هي كل يتكون من دين وتدين وثقافة دينية، فإذا كان الدين يمثل المعتقد الغيبي من الإيمان الجازم بكل ماهو غير مرئي من قوى غيبية، كالإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقضاء، فإن الهوية الدينية هي الانتماء للجماعة الدينية (الإسلام) أو لذلك الدين وما يتولد عن ذلك الشعور بالانتماء، من إحساس بضرورة المشاركة في التقاليد والشعائر الدينية والممارسات التعبدية، تلك التي تجسد لنا مفهوم التدين والذي يمكن تعريفه بأنه "**هو فعل اجتماعي تخلقه ممارسة جماعة من البشر، وهو يخضع لسلوكها ومفهومها وبيئتها الجغرافية والسياسية، ومن قبل إلى تراثها هذا الفعل يدخل في المجال النسبي فهو يختلف من جماعة لأخرى ومن تراث لآخر، أما (الدين) فهو المطلق من تعاليم ومعتقدات مصدرها الله الواحد لا شريك له، ومن خلال إستقراء تاريخ الأديان نلحظ سيرورة تحول الدين إلى تديُّن، وتحول التديُّن بالممارسة إلى عادات وإلتزامات**" **(عبد الغاني عماد.2017: 95).**

بالتالي نظرا للمكانة التي يحتلها الدين في حياة الأمم والشعوب، ومن خلال ماسبق يمكن تعريف الهويّة الدينية، بأنها "**ذلك الشعور بالانتماء للجماعة من حيث سياقها الديني، كما يعتبر الدين أحد المكونات الرئيسية للهوية في شكلها العام، إلى جانب مكونات أخرى كالعرق واللغة والتاريخ والتراث...إلخ، لتصبح الهوية الدينية هي كل مايميّز الفرد والجماعة عن غيرهما من الناحية الدينية، المتضمنة لطبيعة ودرجة الاعتقادات والممارسات**"**(حضري، فضيل. 2013: 189)**، ومنه يمكن القول أن الهوية الدينية هي ذلك التصور الذي يُكونه الفرد، والذي يُمكنه من معرفة الضوابط والقيم التي تحكمه وتوجهه نحو الصواب، حيث يرى درسلر وكورنز(Dressler et Corns)" **أن إشباع الحاجات الدينية يعطي للفرد عموما إطارا للتوجه، وموضوعات وميادين يكرس من أجلها حياته، ويعتبر العامل الديني بذلك وجهاً لبنية الشخصية، حتى تتحد هوية**

الانسان بما يكرس نفسه من أجله" (حضري فضيل. 2013: 194)، وبهذا المعنى تصبح الهوية الدينية في بناء مستمر يعمل الفرد دوما على بنائها ليصل إلى التميز والاختلاف، فهي في تعديل وتطوير مستمر من خلال التبادلات الاجتماعية والعلاقات التي يكونها الفرد مع المجتمع، ومن خلال عمليات التطبيع الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية، بمختلف وسائطها كالأسرة والمدرسة والمسجد ووسائل الاعلام وغيرها.

- **إجرائياً:**

مما سبق نستخلص التعريف الإجرائي للهوية الدينية والتي نقصد بها في هذا المقام (الهوية الإسلامية) التي تتضمنها كتب التربية الإسلامية للطور الإبتدائي، إذ نعني بهذه الهوية مجموعة العقائد والمبادئ التي تجعل مجتمع معين، يتميز عن غيره من المجتمعات، إذ يعتبر الإسلام مرجعيته الرئيسية والكتاب والسنة مصدره الأساسي، وما تتضمنه هذه المصادر من وجوب الإعتقاد، والمتمثل في أركان الإيمان الخمسة والشعائر الدينية المتمثلة في الأركان الخمسة للإسلام، بالإضافة إلى الثقافة الدينية وما تنطوي عليه من معرفة الحلال والحرام، والسيرة المحمدية وبعض السنن التي جائنا بها الرسول الكريم ومطالعة سير الصحابة الصالحين، والتعرف على أعياد المسلمين، وغيرها من القيم والمفاهيم الدينية التي تشكل هويتنا الإسلامية.

- **تلميذ المدرسة الإبتدائية:**

يعرف فريديريك هاستن **(Fréderic Huston)** المدرسة بأنها "**نظام معقد من السلوك المنظم الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم**" **(Baudot, 1981 :77)** وفي موضع آخر يعرفها أحمد عبد الفتاح زكي بأنها "**مدرسة إجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد، ووظيفتها تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة**

وتنشئة الأجيال الجديدة، بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعدهم له" (أحمد عبد الفتاح زكي، 2004: 217).

أما المرحلة الإبتدائية فهي تلك "**المرحلة الدراسية الأولى في السلم التعليمي والتي يقبل إليها الأطفال من البنين والبنات الذين أعمارهم بين 6 سنوات، ومدة الدراسة فيها هي ست سنوات، وهي تسبق المرحلة المتوسطة" (عبد الرحمان عبد الهاشمي. 2011: 52)**

أما التلميذ فهو"**العضو الذي يتم تلقينه من قبل المعلم بالمعلومة الجديدة، ثم يقوم بممارسة تلك المعلومة تحت سمع و بصر المعلم" (حسن شحاتة. 2003: 285)**

- **إجرائيا:**

تلاميذ المدرسة الإبتدائية هم مجموعة الأطفال المنخرطين في مدرسة ابتدائية تحت إشراف المعلم، حيث يتلقون منه مجموعة المعارف والمعطيات والقيم في مجملها، والتي من بينها القيم الوطنية والدينية والهوياتية.

8) صعوبات الدراسة:

يواجه الباحث أثناء إنجازه لبحثه مجموعة من العراقيل والصعوبات سواء في مسيرته النظرية أو الميدانية، والتي تختلف بإختلاف أهمية الظاهرة المدروسة.

ومن بين الصعوبات التي واجهتنا في الجانب النظري، قلة الدراسات التي تناولت تحليل محتوى الكتب المدرسية خاصة في المجال السوسيولوجي، فأغلب ما توفر لدينا من دراسات قد نجدها تنتمي إلى تخصصات اللغة والأدب العربي، كتخصص لسانيات عامة ولسانيات تطبيقية على سبيل المثال.

أما فيما يتعلق بالجانب الميداني فقد واجهتنا مشكلة التقرب من الميدان التربوي، فبعد إنتهائنا من تصميم إستمارة تحليل المحتوى في صورتها الأولية، والتي توجهنا بها إلى إحدى المدارس الإبتدائية المختارة، قصد التأكد من صدق أداة التحليل، بعرضها على بعض المعلمين لتسجيل آرائهم وملاحظاتهم حول درجة قبولها، فوجئنا بقرار مديرية التربية بمنعها لإجراء أي بحث ميداني من قبل الطلبة في تلك الفترة على الأقل، نظرا لحالة الإرباك التي تسببت فيها أزمة (كوفيد19)، ما جعل قطاع التعليم يصدر قوانين صارمة وأخذ الحيطة والحذر داخل المدارس الإبتدائية، لمنع إنتشار كوفيد 19، ذلك ما منعنا من إجراء العمل الذي يتطلبه بحثنا، وما كان أمامنا سوى الإنتظار لفترة من الزمن مع التردد المتكرر على مديرية التربية والإستفسار عن الوضع، وبعد مرور شهر تقريباً تم السماح لنا بالتقرب من الميدان التربوي، وإعطائنا الترخيص لذلك.

الفصل الثاني:

الجزائر الهوية والمجتمع

تمهيد

1) الهوية المفهوم والدلالة.
2) أركان هوية المجتمع الجزائري.
3) السياسة الفرنسية الممنهجة من الإقصاء إلى العدمية.
4) جمعية علماء المسلمين والتأكيد على مقومات الهوية الوطنية الجزائرية.
5) الهوية الوطنية من خلال النصوص والمواثيق الجزائرية.
6) الهوية والمدرسة الجزائرية في ظل الدولة المستقلة.

1.6) من الصراع اللغوي إلى الصراع الهوياتي في الجزائر المستقلة.

2.6) الاصلاح كضرورة للدخول إلى مجتمعات المعرفة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر مفهوم الهوية من المفاهيم التي أثارت اهتمام الباحيثن في مختلف العلوم، وذلك نظراً لطبيعة هذا المفهوم من حيث تركيبته وأبعاده وعناصره التي يتكون منها، فهو يحتل مكانة مركزية تربط بين عدة تخصصات وتتشارك في تحليله عدة مجالات بحثية، الأمر الذي أدّى إلى وجود تضخماً مفاهمياً كبيراً في تحديد الهوية، كما تعددت المقاربات التي إتجهت للبحث عن أسسها ومكوناتها وأبعادها وتصنيفاتها من هوية فردية وأخرى اجتماعية، وغيرها من المفاهيم الجزئية التي تساهم في تحديد وتفكيك مفهوم الهوية ككل، لذا سعينا من خلال هذا الفصل إلى دراسة وتتبع مفهوم الهوية وإشكاليتها وأهم المفاهيم المرتبطة بها، كما حاولنا تتبع مسار الهوية الوطنية الجزائرية ومختلف العوامل التي ساهمت في بلورتها هذا من جهة، ومن جهة أخرى التطلع إلى ما تعرضت له هذه الهوية من طمس وتشويه خاصة خلال الفترة الإستعمارية، وكيفية مواجهة الشعب الجزائري لمختلف تلك الأفعال والخطط والإستراتيجيات التي إنتهجها المستعمر للقضاء على وجود المجتمع الجزائري وكينونته.

1) الهوية المفهوم والدلالة:

يعتبر مفهوم الهوية من المفاهيم صعبة التحديد نظرا لتركيباتها وتعقيداتها، من حيث تعدد تصنيفاتها وأنواعها وأبعادها باعتبارها تتأسس على مجموعة من الركائز والمنطلقات المختلفة (دينية، وطنية، ثقافية، اجتماعية، عرقية...الخ)، مما جعلها من المفاهيم المركبة والمتشعبة، وفي هذا الصدد يقول المفكر ألفرد جروسر(Alfred grosser) "**بأن القليل من المفاهيم التي حظيت بالتضخيم الذي عرفه مفهوم الهوية**"**(كانون جمال. 2016: 70)** فتركيبتها هذه جعلتها تشكل حقلًا مفاهميًا واسعًا يكثر فيه الجدال والنقاش، كما تعتبر الهوية ظاهرة جمعية أو فردية فهي جزء لا يتجزء من حياة الأفراد، بل تضم في جوهرها مجموعة من السمات الخاصة والمعبرة عن خصوصية كل الفرد وذاتيته، التي تعكس ثقافته ولغته ومعتقده ودينه وعاداته وتقاليده وتاريخه وتراثه الثقافي، ومختلف هذه المفاهيم المذكورة هي بمثابة دعائم تساهم في تشكيل الهوية وبنائها لدى الأفراد، فوجود سمات وخصائص يشترك فيها الأفراد لتتشكل تلك البوتقة التي ينصهرون فيها، هذا ما يُولِّد لديهم ذلك الشعور بالانسجام والانتماء والتشابه من جهة، والشعور بالتباين والإختلاف عن الآخر من جهة أخرى.

غير أنه رغم مايكتنف هذا المفهوم من تعدد وتعقيد إلاّ أنه قد تحول إلى مسألة بحثية بالغة في الأهمية في مختلف التخصصات العلمية بشكل عام، والبحوث الاجتماعية على وجه الخصوص.

وفي هذا الإطار سنحاول تقديم قراءة نظرية حول مفهوم الهوية والتّعرف على مختلف العناصر المُشكلة لها، والتطرق إلى أبعادها وتصنيفاتها.

أ) الهوية لغة

" يقابل مصطلح الهوية العربية كلمة Identité في الانجليزية، وIdentité في الفرنسية وهو من أصل لاتيني ويعني الشيء نفسه، أي الشيء الذي هو ماهو عليه، أي الشيء له الطبيعة نفسها لا للشيء الآخر، وتعني بأنها حقيقة الشيء من حيث تميزها عن غيرها وتسمى أيضا هويّة الذات" (كانون جمال. 2016: 70)

ويذكر محمد عمارة "**أن هوية الشيء هي ثوابته التي لا تتجدد ولا تتغير تتجلى وتفصح على ذاتها، دون أن تخلي مكانها لنقيضها طالما بقيت الذات على قيد الحياة " (كانون جمال. 2016: 73).**

أما الهوية في اللغة العربية فهي "**من مصدر صناعي مركّب من "هو" ضمير المفرد الغائب المعرّف بأداة التعريف "ال" ومن اللاحقة المتمثلة في "ي" المشدّدة وعلامة التأنيث أي"ة"، وفي الفرنسية والإنجليزية واللاتينية يعني لفظ "Iden " أو"id" ضمير الإشارة للغائب بمعنى هو ذاته"(رياض زكي قاسم. 2013: 23).**

وجاء في موضع آخر أنها "**من كلمة «هو» والهوية هي مجمل السمات التي تميز شيئًا عن غيره، أو شخصًا عن غيره أو مجموعة عن غيرها كلٌ منها يحمل عدة عناصر في هويته، عناصر الهوية هي شيئ متحرك ديناميكي يمكن أن يبرز أحدها أو بعضها في مرحلة معينة، وبعضها الآخر في مرحلة أخرى" (عبير بسيوني رضوان. 2012: 85).**

وفي تراثنا الفكري تعريفات كثيرة للهوية حيث عرّفها الجرجاني "**بأنها الأمر المتعقِّل من حيث إمتيازه من الأغيار، والهوية عند إبن رشد تقال بترادف المعنى الذي يطلق عليه إسم الوجود، وعند الفرابي هوية الشيء عينيته وتشخُصه وخصوصيته ووجوده المتفّرد له الذي لايقع فيه إشتراك" (رياض زكي قاسم. 2013: 23).**

وأوضح إريكسون (**Erikson.1972**) "**أن تكوين الهوية يستلزم تفكيرًا وملاحظةً متلازمين حيث يُقيِّم الشخص نفسه، على ضوء تقييم الأخرين له...وتتكون الهوية عبر مراحل تقَمُصِية منذ الطفولة**" (**فتيحة كركوش، زهية مسعودي. 2016: 186**) وبالتالي فقد تعددت وجهات النظر فيما يتعلق بمفهوم الهوية نظراً لتعدد جوانبها وزوايا معالجتها من حيث أبعادها المتعددة هي الأخرى، وفي هذا السياق نجد غوردن (**Gordon.1968**) قد ميّز ثمانية أبعاد كبرى للهوية وهي كما يلي:

"**المميزات الشخصية كالسن والجنس والاسم والأصل والعرق والجنسية والديانة، الأدوار والانتماء كالأدوار العائلية والمهنية والانتماءات الأديولوجية والمكانة الاجتماعية، التقمصات المجردة كالفردانية الأديولوجية، الاهتمامات والنشاطات كالهوايات ومختلف الممارسات، أيضاً المراجع المادية كالصورة الجسدية والممتلكات، الإحساسات الخاصة بالذات كالكفاءات والشعور بالوحدة والقيمة الخلقية، الخصائص الفردية كالتميز عن الأخرين، وأخيراً أحكام حول الذات مثل أنا محبوب وغير ذلك**"(**فتيحة كركوش، زهية مسعودي. 2016: 186**)

كما عرفها كلود ديبار **claude dubar** على أنها "**النتيجة الثابتة الفردية والجماعية الذاتية والموضوعية البيوغرافية والبنيوية، لمختلف مسارات التنشئة الاجتماعية التي تتعاون على بناء الفرد**" (**C.dubar. 1998 : 11**)

ب) تصنيفات الهوية:

تنقسم هذه الأخيرة إلى هوية مادية وهوية خاصة أو ذاتية وهوية اجتماعية، وذلك حسب العناصر التي يُعتمد عليها في تعريف كل هذه الأصناف.

➢ **الهوية الجنسية:**

" هي جزءٌ من هوية الأنا، وغالباً ماتعدُّ الجزء الأساسي وتسمى أيضاً هوية النوع " identité de genr" وهي تدل على الجنس النفسي الذي نميِّزه عن الجنس البيولوجي الذي يبرُزُ في البلوغ بظهور العلامات الجنسية الثانوية، ويعتبر فرويد أنها تترسخ بشكل واضح في نهاية المراهقة، في حين يرى أتباعه بأنها تُكتسب قبل البلوغ لأنها تنبع من الصراع الأوديبي" (فتيحة كركوش، زهية مسعودي. 2016: 181) تُحيلنا هذه الفكرة إلى مسألة الجندر فلكل جنس هويته، فهوية المرأة تختلف عن هوية الرجل بطبيعة الحال، وذلك يُكتسب إبتداءاً من السنوات الأولى من حياة الطفل عن طريق الأساليب المختلفة للتنشئة الاجتماعية.

➢ **الهوية الاجتماعية:**

" تُعرف على أنها مظهر من الذات ناتج عن إدراك الأفراد لإنتمائهم الاجتماعي...وقد نُظِرَ إلى هذه الهوية من طرف كل من (زفولاني وكودول وتاجفل)، فالانتماء إلى جماعة ما يطبع أسلوب التفكير والعيش، الذي يُشكل قاعدة لحيزٍ كبير من السَّير الاجتماعي، فالجماعة لها "تأثير معياري"(influence normative) بواسطة آليات مثل: الضغط للإمتثال والمقارنة والتقدير الاجتماعيين" (فتيحة كركوش، زهية مسعودي .2016: 182) ومنه نقول أن تشكيل الهوية وبنائها يكون من خلال هذا التفاعل، الذي يحصل بين الفرد والجماعة باعتبار أن الفرد هنا يكون مشاركاً ونشطًا وفاعلاً فيها.

➢ **الهوية الشخصية أو الذاتية:**

"قد أوضح لوكيار(l'Ecuyer .1978) أنها تشمل التاريخ الشخصي والوضعية والمكانة والأدوار المسندة والقيم والدافعية والقدرات، وهي ترجع إلى ما أسماه بالذات الشخصية(soi personnele)، ويشمل الشعور بالهوية عدة مشاعر...وهي كما وصفها

موكييلي (Muchielli.1992) تتمثل في الشعور بالكيان المادي والانتماء والوحدة والتماسك والاستمرارية عبر الزمان، والشعور بالاختلاف والقيمة والشعور بالاستقلالية والثقة والوجود" (فتيحة كركوش، زهية مسعودي. 2016: 182).

وتدعيماً لما تمّ التطرق إليه سابقاً فيما يتعلق بإنقسام الهوية إلى نوعين إحداهما فردية والأخرى جماعية، وفي هذا الصدد يذهب دوركايم **(Durkheim)** الى القول أنه "**يوجد في داخلنا كائنان أحدهما اجتماعي والآخر فردي، إذ يتجسد الكائن الاجتماعي قي أنظمة من الافكار والمشاعر والعادات التي تُعبر ليس عن شخصيتنا الفردية، بل عن الجماعة أو الجماعات التي ننتمي إليها وتأخذ الانظمة صيغة العقائد الدينية، والمعتقدات الاخلاقية والتقاليد القومية أو المهنية والآراءالجمعية "(أليكس ميكشيللي. 1993: 100)**

وفي موضع آخر"**يعتبر إميل دوركايم أنه في داخل كل فرد مكونات ومعطيات جمعية تتمثل في الضمير الجمعي الذي يتشكل من أنساق القيم والأفكار والأحاسيس والعادات والرموز، التي تُعبر عن شخصية الفرد وتعبر في الوقت نفسه عن الجماعة التي ينتمي إليها، وهذا الضمير الجمعي هو النواة البانية للهوية الجمعية، ويرى دوركايم أن التصورات الجمعية هي...وقائع جُمدت وتبلورت واستقرّت في شكل نماذج انتقلت إلينا حسب وصفه من الأجيال السالفة، ويرى بأن التجمع يؤدي إلى إنتاج الوعي الجمعي والهوية الاجتماعية" (عبد الغاني عماد. 2017: 45)**

ومن ناحية أخرى رغم تصنيفات الهوية إلى هوية فردية وجماعية، إلا أنه لا يمكننا القول سوى أنه كثيراً ما نجد تلك العلاقة التبادلية والمتداخلة بين الذات (الفرد) والجماعة، فالأول هو في تفاعل مستمر مع الجماعة ولا يمكنه الانفصال عنها باعتباره اجتماعي بطبعه، لتتكون لدينا ما يسمى بالهوية المشتركة إذ " **تؤكد مجموعة من ظواهر التضامن**

الانساني على أهمية البعد المشترك الجمعي للهوية الفردية، إذ تتداخل في إطار هذه الظواهر الهوية الفردية مع الهوية الجمعية"(أليكس ميكشيللي. 1993: 106) باعتبار أن "**الفرد هو ذلك الكائن البشري من حيث كونه عضواً في مجموعة من الأفراد، يتميز عنهم بصفاته وسماته الخاصة، ولكنه يُؤلف معهم ذلك الجسم الاجتماعي الذي يشبه تعاضد أعضاء الفرد الواحد، يتبين لنا أن الحديث عن الفرد لا يكون بمعزل عن المجموعة، باعتباره عضواً فيها وهي التي يكتسب منها قواعد القيم التي تنظم سلوكه" (الناصرعبد اللوي. 2012: 49)**

ج) وظيفة الهوية في حياة الأمم والشعوب:

من وظائفها أنها "**حاملة وحاضنة للتراث، مانعة ومقاومة أي ترفض الذوبان والتماهي في الآخر، صانعة للمستقبل، تضمن الاستمرارية التاريخية للأمّة، تحقق درجة عالية من التجانس والانسجام بين السكان في مختلف جهات الوطن، تمثل الهوية الجنسية والشخصية والوطنية التي تحافظ على صورة الأمة أمام الأمم الأخرى، وذلك من خلال المحافظة على ذلك الكيان المميز لتلك الأمّة" (كانون جمال. 2016: 78)** بمعنى أنها تحافظ على النظام الاجتماعي السائد وتساهم في إستمراريته وبقائه، مما يحقق ذلك الاستقرار الاجتماعي.

د) مرجعيات الهوية وأسسها:

يمكن أن يتحدد مفهوم الهوية في السؤال التالي: من هو ذلك الشخص أو من هي تلك الجماعة؟ وللإجابة عن ذلك يتوجب علينا أن نعود إلى بعض المرجعيات الأساسية الخاصة بالفرد ذاته، والتي تساعدنا على إعطاء فكرة واضحة عن ذلك الشخص والتعرف عليه أكثر، "**فعندما نريد معرفة هوية طفل ما فإن ذلك يدفعنا إلى مواجهة مجموعة من الخيارات اللانهائية، الخاصة بالمعايير المحددة للهوية مثل: العمر،الجنس،المقاس،**

الوسط العائلي، الوسط الثقافي، الوسط المدرسي، الاتجاهات، الاهتمامات، العادات، العقد النفسية، العلاقات العاطفية" (أليكس مكشيللي. 1993: 16).

أما بالنسبة لمعرفة أو تحديد هوية جماعة أو مجتمع ما، فهنا نعود إلى العناصر المتعلقة بالجانب التاريخي، والتي تتضمن "**الأصول التاريخية: الأسلاف، الولادة، المبدعون، القرابة، الخرافات، الأبطال الأوائل، والأحداث التاريخية...والعادات والتقاليد والعقد الناشئة عن عملية التطبيع أو القوانين والمعايير التي وجدت في المرحلة الماضية"(أليكس مكشيللي. 1993: 18)** هذا من جهة، ومن جهة أخرى لابد أن نأخذ العناصر الثقافية هي الأخرى بعين الإعتبار أثناء محاولتنا للتعرف على هوية جماعة ما، والتي يمكن حصرها في "**النظام الثقافي والذي يضم المنطلقات الثقافية، العقائد والأديان والرموز الثقافية والاديولوجية، ونظام القيم الثقافية ثم أشكال التعبير المختلفة كالفن والأدب ...إلخ" (أليكس مكشيللي. 1993: 19)** ومنه فإن الإعتماد على العناصر المذكورة سابقاً، قد تساعد وبشكل كبير على معرفة هويّة فرد أوجماعة ما، وقد تكون كافية لتكوين تصور عام يسمح بتحديد الاختلاف الذي يميز هذه الهويّة عن أي هويات أخرى، وذلك من خلال الأخذ بعين الاعتبار" **السمات الأساسية المتجانسة من جهة، والسمات الخاصة التي يمكنها التأكيد على خاصية التمايز من جهة أخرى"(أليكس مكشيللي. 1993: 20)**

2) أركان هوية المجتمع الجزائري:

"دولة الجزائر قاموسيا ومدرسيا هي رقعة جغرافية تمتد على مساحة تقدر بـ 2381.741 كلم2، تقع بالشمال الإفريقي يعود أصل تسميتها إلى مؤسس الدولة الزيرية، "بلكين بن زيري" حين أسّس عاصمتها عام 960 م،على أنقاض مدينة"إيكزيوم" والتي تعني جزر طائر النورس، الفينيقية فسُميت الجزائر بني مزغنّة

لوجود أربعة جزر صغيرة بعيدة عنها، وهو ما أكّده ياقوت الحموي (1229-1179 م) (خواجة عبد العزيز بن محمد. 2017: 01) وأهم العناصر والمكونات البانية لهويتها مايلي:

أ) التاريخ:

حيث يعتبر التاريخ إحدى العناصر الهامة التي تساهم في تحديد هوية جماعة ما، هذا التاريخ الذي يتشاركه الأفراد ليشكل جزءً مهماً من ذاكرتهم المجتمعية حيث "**يشكل تاريخ الجماعة منطلقاً لتحديد هويتها، إذ تتجذر هوية الجماعة في تاريخها حيث يبرز تاريخ الجماعة وآثاره في صيغ مكتوبة، كما يتجلى في تقاليد الجماعة وأساطيرها وحكاياتها...وعلى صورة أبطالها التاريخيين، كما يشمل على صورة الحياة السياسية للجماعة وآثارها**" **(أليكس مكشيللي. 1993: 23).**

ويرى نديم البيطار أن "هوية الأمة هي هوية تاريخية، والتاريخ هو الذي يشكلها، وهو يعني لا وجود لهوية خارج المجتمع والتاريخ" (رياض زكي قاسم. 2013: 24) بمعنى أن التاريخ يعتبر أحد أهم مرجعيات الهوية، حيث لا يمكن أن تتشكل هوية أمة ما دون أن يكون لها تاريخها العريق، الذي يصنع ويحدد أسس هذه الهوية ومرتكزاتها هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعتبر الجماعة المنطلق الأساسي الذي يعمل على تجذر مفهوم الهوية وتطورها فكراً وممارسة، باعتبار أن الانسان لا يمكنه أن يعيش معزولاً عن بني جنسه، بل يميل دوماً إلى الانصهار والإندماج معهم، تلبيةً لرغبةٍ من رغباته وهي الحاجة إلى الانتماء وإلى هوية تجمعه مع غيره من أفراد مجتمعه، وتاريخ الجزائر هو جزء من تاريخ شمال إفريقيا ونظراً لموقعها الجغرافي المميز، الذي جعلها محور إلتقاء عدة حضارات كالرومانية والوندالية والبيزنطية، كما تشكلت على أرضها عدة إمبراطوريات كالقرطاجية والمماليك والنوميدية، أما بعد الفتح الإسلامي فقد تعاقبت على هذه المنطقة

العديد من السلالات الحاكمة، كالزيريون والحماديون والزيانيون والحفصيون والمرينيون والحكم العثماني في سنة 1578م، وفي الأخير الإحتلال الفرنسي والذي يعتبر محطة تاريخية طويلة، ومحاولاته العديدة للتأثير على هوية المجتمع الجزائري.

ب) الدين الإسلامي:

يعتبر الدين ضرورة من ضروريات الحياة فالإنسان نجده دوما يبحث في كل مايتعلق بهذا المجال الديني، وذلك رغبة منه لاشباع تلك الحاجة الروحية التي بداخله ليجيب عن مختلف تساؤلاتها، "ولا **شك بأن سلوك الانسان في الحياة ينبني على تصوره لنفسه أولا (مأأصله وما مصيره)، وتصوره للإله الذي يعبده ثم تصوره للكون وللحياة "(كانون جمال. 2016: 80)** فالدين بشكل عام هو أحد المكونات الأساسية التي يتشكل منها مفهوم الهويّة، نفس الشيئ يمكن إسقاطه على هوية المجتمع الجزائري، حيث لا يمكننا الحديث عن ذلك دون إشارة منا للفتح الإسلامي للجزائر، وإحتضان سكان الأمازيغ وهم السكان الأصليين وترحيبهم بهذا الدين وحملهم لرايته، وهم على إقتناع أنه دين حق ونور وأمن وسلام وأنه لم يأتي لسلب أراضيهم وثرواتهم، وهذا مادفع الأمازيغ مباشرة وبسرعة كبيرة لإعتناقهم الإسلام، هذا الدين الذي كان له الفضل في تشكيل ثوابت الهوية الوطنية الجزائرية وهو الدين الذي جاء به سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام **بعد قوله تعَالى{ اليَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمْ الإسلام دِيناَ}** «**المائدة:3**»

ت) اللغة:

تعتبر اللغة إحدى الدعائم الأساسية للحياة وضرورة لايمكن للإنسان الاستغناء عنها فهي الوسيلة التي يتمكن الفرد من خلالها الاتصال بالأخر، وتشكيل تلك الروابط الاجتماعية التي تمكنه من التكيف مع المحيط الذي يعيش فيه، وبالتالي التفاعل مع العالم ومكوناته، كما تعتبر من أهم مكونات الهوية الفردية باعتبارها تولد مع الفرد وتفنى

بفنائه، كما لها علاقة بالهوية الجماعية نظراً لذلك الإرتباط الذي يشترك فيه أفراد مجتمع ما، فاللغة هي تلك السمة التي تميز المجتمعات عن بعضها البعض" **إذ تعد اللغة إحدى الركائز الأساسية للهوية، وهي الوسيلة الأساسية في العلاقات الانسانية من حيث التوصيل أو النقل والتعبير عن الأفكار والمعاني" (كانون جمال. 2016: 81)**

إذ ترتكز هوية المجتمع الجزائري على اللغة العربية، حيث تعني الهوية العربية في معناها الواسع تلك الهوية التي يتشارك فيها جميع العرب، نظراً للقاسم المشترك الذي يجمع بينهم وهو تحدثهم باللغة العربية، ومنه فاللغة هي أحد أهم المرتكزات التي تتربع عليها الهوية العربية، حيث "**لا يصح الانتساب إلى الهوية العربية إلاّ من كانت لغته الأم هي اللغة العربية، وأن حركة التعريب قد أدخلت جماعات سكانية كثيرة إلى العروبة فأصبحوا عرباً" (رياض زكي قاسم. 2013: 28)** وهو الحال نفسه بالنسبة لسكان الجزائر الذين يعتبرون بربر عربهم الإسلام، وإنتمائهم إلى القومية العربية وعلاقة هذه القومية بالإسلام، حيث يجمع بين هذين المفهومين أي القومية العربية والإسلام، علاقة وطيدة ومتشابكة ومعقدة في نفس الوقت "**وما زاد خصوصية العلاقة بين القومية العربية والإسلام، أن العربية كلغة هي لغة الدين بها جاء القرآن وبها تؤدى الصلاة، وهي لغة الثقافة والتعامل وهي لغة التخاطب الأساسية بين المسلمين...لذلك انطبع الإسلام بطابع العروبة كثقافة وقيم، وكطريقة لفهم الحياة والعلاقات وأثرت العروبة في الإسلام أكثر مما أثرت في أي قومية أو في أي دين"(رياض زكي قاسم. 2013: 74)**

أي أنها لغة القرآن الكريم التي وصلت لدول المغرب العربي عن طريق الفتوحات الإسلامية، وقد قبلها الأجداد طوعاً منذ عهد عقبة بن نافع وأُنتجت مجتمعات أمازيغية عربية وإسلامية، أما بالنسبة للجزائر فقد قبِلُوها وعمِلُوا على نشرها وجدّدُوا في كثير من قواعدها، وأضحت إمتدادنا في الزمان والمكان واعتبار الهوية الجزائرية حصيلة التفاعل القائم بين ثلاثي متماسك: أرض + عقيدة + لغة، وأن الجزائر لا تكتمل خصائصها ولا

تتضح ملامحها ولا تظهر أصالتها إلا بوضعها في سياقها الحقيقي، وهو كون الجزائر لا تتجزأ من خريطة العالم الإسلامي (صالح بلعيد.2007: 47) وبهذا تصبح "**اللغة العربية عنصر أساسي ومكوّن ضروري وحيوي من مكونات الشعب الجزائري، وتعتبر اللغة العربية مرتكز العبادة والعقيدة والفكر والثقافة والحُكم** "**(صالح بلعيد. 2007: 47)**

أما عن العلاقة التي تربط العروبة بالإسلام هذان المفهومان اللذان تبدو علاقتهما وثيقة، باعتبار أن الإسلام قد جاء بالعربية فزاد من تقبلها وإنتشارها، والعربية بدورها قد ساهمت في ترسيخ الثقافة العربية والحضارة الإسلامية، "**وهكذا قد إقترن الإسلام بالعربية في فتراته الأولى، ورسخت هذه الصلة في وعي الجماهير في بعض البلاد العربية خاصة المغرب العربي**" **(رياض زكي قاسم. 2013: 242).**

ومنه يمكن القول أن العروبة والإسلام هما وجهان لعملة واحدة وهي الثقافة العربية الإسلامية، "**إن الصلة بين الإسلام والعروبة حيوية ومتصلة، فبالإسلام نهض العرب واتحدوا وحملوا الرسالة، وبالعرب أولاً إرتفعت راية الإسلام وحقق أمجاده، وبالعرب كانت أهم حركات النهضة الإسلامية الحديثة**" **(رياض زكي قاسم. 2013: 243).**

ث) البعد الأمازيغي:

" **تبقى اللهجات البربرية لغات السكان الأصليين لشمال إفريقيا، توارثها الخلف عن السلف وهي لغات ليبية قدمى، لها امتداد جغرافي شاسع، وتتواجد في قارة أسيا وإفريقيا وأوروبا وهذه اللغات تحمل خصوصيات كتابية تعود إلى ثلاثة آلاف سنة، وبقيت أثارها الكتابية في بعض المناطق الصحراوية في نقوش التيفيناغ التي تحولت إلى كتابة التيفيناغ**" **(صالح بلعيد. 2007: 44)**، لذا شهدت الجزائر تنوعاً لسانياً فكانت الأمازيغية لغة أجدادنا الأوائل، والتي إنبثقت منها عدة لهجات تلك التي تعبر عن جذورنا،

وبقي سكان الجزائر على لغتهم وموروثهم الثقافي إلى غاية دخول الإسلام، حيث تمّ تعريب سكان شمال إفريقيا بما فيهم الجزائر لغةً ودیناً.

وفي الأخير يمكن القول أنّه قد لعب البعد الديني دوراً هاماً في تشكيل الشخصية الجزائرية، كذلك لعبت اللغة العربية هي الأخرى دورا بارزاً باعتبارها بعداً لغوياً ومحورياً في تشكيل الهوية العربية الجزائرية، ومنه فالمنطلقات الكبرى لهوية المجتمع الجزائري قد تمثلت في التاريخ العريق للمنطقة والدين الإسلامي واللغة العربية والأصل الأمازيغي.

3) السياسة الفرنسية الممنهجة من الإقصاء إلى العدمية:

أ) نزع الأرض:

لا يمكننا الحديث في هذا الصدد عن هوية المجتمع الجزائري، دون الحديث عن جملة من القضايا المصيرية التي طُبعت ونُقشّت في تاريخ هذا المجتمع، خاصة مايتعلق بالجانب الإستعماري وما خلفه من آثار من خلال سياسته الإستعمارية ومخططاته القمعية، وأول ما قام به بعد دخوله مباشرة ومن خلال المعطيات التي جمعها من الدراسات الأنثروبولوجية التي أُقيمت على سكان المنطقة، والتي بينت مدى تمسُّكهم بالأرض والدين (الإسلام) واللغة العربية، فعملت فرنسا على نشر سياسة " **فرق تسد**" فاغتصبت الأرض والعرض، من هدم للمدن والقرى وإنتزاع الأراضي وترحيل الأهالي والوضعية التي عاشها الفلاحون الجزائريون، من بؤس وشقاء جعلتهم أولى ضحايا هذه الحرب، باعتبار أن أول فعل قامت به هو ضرب القرى وتهجير سكانها حتى لا يبقى هناك ما يربطهم بمفهوم الأرض، والتي كانت تمثل مصدر الإنتماء والتجمع والقوة والعصبية والرابط الاجتماعي، كما عبّر عنها إبن خلدون بالعصبية التي قد تشكل خطراً على الوجود الفرنسي، أو الوحدة الوطنية "**لأنها انطلقت من الأرض في نطاقها المحلي ثم توسعت حتى شملت أراضي البلاد كلها، على الصعيد القومي حيث كان الشغل**

الشاغل هو الاحتفاظ بالحقل والملكية وأراضي الشمل، وهي من الأمور التي هددها الغزو الأجنبي بالدرجة الأولى، وإستولى عليها المستوطنون ولا شك أن الأرض في نظر الكثير من الناس هي قضية حياة أو موت، بالنسبة للفرد والجماعة والأمّة" (مصطفى الأشرف. 2007: 95)

ب) ضرب اللغة العربية والتعليم الديني:

لم تقف فرنسا عند مسألة نزع الأرض فحسب وتفرقة الجزائريين وتشتيتهم، بل سرعان ماتفطنت إلى الأخطر من ذلك والأهم وهو إستعمار البلاد ثقافياً، من خلال محاولة تشويه الثقافة المحلية وبث سياسة "**فرق تسد**" كما قلنا من قبل، لا تكون إلا من خلال خلق البلبلة والصراعات بين أبناء الوطن الواحد، فخلقت فكرة الأسطورة الأمازيغية والرجل العربي، ورغم أنّ الجزائر لم تكن تعاني من أية صراعات لغوية بل قبلت العربية باعتبارها لغة البحث والعلم، وإحتفظوا باللغة الأمازيغية باعتبرها لغتهم الأم يتعاملون بها في حياتهم اليومية، "**وبهذا عاشت العربية بلهجتها والأمازيغية بلهجتها وتأديتها جنباً إلى جنب طوال القرون الماضية، ولم يحصل أي صراع بقدر ماكان التكامل والتداخل تلاقحاً وتبادلاً للأدوار والوظائف**" **(صالح بلعيد. 2007: 50)** ولكن فرنسا حتى تنجح في مخططاتها لابد أن تقضي على هذا الوضع المسالم، وتفكيك الهوية الجزائرية ومقوماتها، من خلال فكرةٍ عملت على نشرها بين أوساط الرأي العام، وهي أن الشعب الجزائري هو شعب مكون من شعبين مختلفين في الأساس، وذلك بهدف تمزيق الروابط بين فئات المجتمع، وبث روح التمييز وتمزيق العلاقات بين أفراد المجتمع الواحد، وهذان الشعبان حسب الفكرة التي زرعتها فرنسا هما: الشعب العربي والشعب الأمازيغي، وإعطاء الأولوية والتميز لهذا الأخير أي الرجل الأمازيغي، باعتباره أكثر قابلية للتمدن والتحضر.

لذا كانت خطة فرنسا واضحة في زرع الحقد والتناحر بين قبائل المجتمع الواحد، الأمر الذي ستستفيد منه مستقبلاً في حربها والذي ستستغله في مخططاتها وتجد له مكاناً في سياستها الإستعمارية، حيث زرعت التفرقة بين العنصر العربي والعنصر القبائلي وذلك بهدف "**التشكيك بعروبة الجزائريين وإسلامهم، وترسيخ الشعور بالأفكار الفرنسية في أذهانهم لتسهيل عملية إدماجهم، وقد كتب أحد الفرنسيين 1881 يُحدد أن الهدف الأسمى الذي بُذلت من أجله كل الجهود في منطقة القبائل هو بدون شك، جعلها منطقة فرنسية بامتياز**"(**عبد القادر حلوش. 2010: 88**).

وبهذا قد خلقت فرنسا ذلك الاختلاف والتمايز بين أفراد الوطن الواحد لتقول بعدها "**أنهم لا يتفقون إلا في نقطة واحدة: القبائلي يكره العربي والعربي يكره القبائلي**" **(طيبي غماري. 2016: 47)**

" **لذلك لم يطرح ذلك الصراع بين العربية والأمازيغية إلا مع دخول فرنسا**" **(صالح بالعيد. 2007: 32)** وكل هذا يعتبر جزءاً من مشروع إذابة الهوية الوطنية وضرب مقوماتها، ومحاولة الإطاحة باللغة العربية باعتبار أنَّ "**لغة أياً كان أهم وأخطر بكثير من أن تكون مجرد أصوات وأدوات للتفاهم أو تبليغ فكرة معينة، فهي على مستوى الماضي الذاكرة الجماعية للأمة، وحصيلة ما أسست لنفسها من أساليب النظر والفكر والتقييم والاكتشاف، وهي على مستوى الحاضر خير معبّر عن الهوية القومية للأمة...وهي على مستوى المستقبل، طريق وحيد لكل نمو داخلي يمكن أن يستفيد من كافة التجارب الإنسانية** "**(رياض زكي قاسم. 2013: 267)** والتخلص من هذه اللغة حسب نظر فرنسا، لا يكون إلاّ من خلال القضاء على الدين الإسلامي والقرآن الكريم بالدرجة الأولى، باعتباره المصدر الأول لمقومات الهوية الوطنية الجزائرية، التي تعتبر اللغة العربية من أبرز دعائمها، من حيث أن النص القرآني يدعم اللغة العربية باعتباره مدون بها، "**فلقد وُضع التعليم تحت حماية الدين فبالنسبة للمسلمين الجزائريين تعلم القراءة يعني تعلم**

الكتابة وحروف الكتاب المقدس، فالقرآن هو أساس التعليم الابتدائي ليصبح فيما بعد نصوصاً للتعليم الثانوي وهدفا للدراسات العليا" (طيبي غماري. 2016: 19).

يقول لويس رين: كان القرآن في الجزائر هو كل شيئ هو المعلم والتعليم، فلقد كان هدف فرنسا منذ 1830 هو الحط من التعليم القرآني، وتعويضه تدريجياً بتعليم أكثر عقلنة وأكثر فرنسة، وقد ذكرت الوثائق الفرنسية أن التعليم العربي الإسلامي كان مزدهراً سنة 1830، وهو يتألف من مستويات التعليم الثلاث المعروفة اليوم: الابتدائي والثانوي والعالي، وكان تعليماً حراً بمعنى الكلمة وكانت المدارس متصلة بالمساجد، حيث يشرف عليها وكلاء الشؤون الدينية وهي تتغذى من أملاك الأوقاف الخيرية، ولكن فرنسا قد عملت على إدخال أملاك الأوقاف ضمن أملاكها (ابو قاسم سعد الله. 1998: 21.22) وهو ماأدى تلقائياً إلى إهمال المدارس الإسلامية وتوقف التعليم العربي الإسلامي، وإثرى هذه المكانة التي تحتلها اللغة العربية لدى السكان الجزائريين، رأى المستدمر أنّ ماعليه فعله أولاً وقبل كل شيئ، هو القضاء على كل ماله صلة بالتعليم الديني، ومايحتوي هذا التعليم من مساجد وزوايا وكتاتيب، تلك التي تقدم تعليماً دينياً مستنداً على الكتاب والسنة ومدعماً للغة العربية، هذا التعليم الذي يُشكل قاعدة متينة للهوية الوطنية الجزائرية، فقد كتب الجنرال دوكروا "**يجب علينا أن نضع العراقيل أمام المدارس الإسلامية والزوايا كلما إستطعنا إلى ذلك سبيلاً، بعبارة أخرى هو تحطيم الشعب الجزائري مادياً ومعنوياً " (مصطفى الأشرف. 2007: 129)** ويعترف الجنرال فالزي عام 1834 "**بأن وضع التعليم في الجزائر كان جيداً قبل التواجد الفرنسي، وأن كل الجزائريين تقريبا يعرفون القراءة والكتابة إذ تنتشر المدارس في كل القرى والدواوير تقريبا، وأن التعليم كان أكثر إنتشاراً مما كان عليه في فرنسا، ويقول ديشي المسؤول عن التعليم العمومي في الجزائر، كانت المدارس بالجزائر والمدن الداخلية وحتى في أوساط القبائل كثيرة ومجهزة بشكل جيد "(عبد القادر خليفي. 2010، 265).**

وبالتالي قد وجهت السياسة الاستعمارية ضربة قوية للمستوى الثقافي الذي كان سائدا بين أوساط الجزائريين، وللنشاط التعليمي والديني الذي كانت تؤديه المؤسسات الثقافية التقليدية كالزوايا والكتاتيب والمدارس القرآنية، حيث يقول محمد حربي في هذا السياق "**إن الاستعمار لم يكتف بعلمنة المجتمع، بل تجاوزها إلى حل كل المؤسسات الثقافية والاستحواذ على الأحباس، والسيطرة على الشعائر الدينية وتضييق الخناق على اللغة العربية" (محمد حربي. 2008، 95).**

ج) سياسة التنصير:

حيث عمل المحتّل الفرنسي على محاولة تنصير الجزائريين وإبعادهم عن دينهم الإسلامي من خلال إحلال المسيحية محل الديانة الإسلامية، ولم تقتصر سياسة فرنسا على التنصير بل أسست عدة مراكز للقيام بهذه المهمة، حيث "**تحالف الأسقف لافيجري المتعصب والأميرال دوكيدون الحاكم العام الكاثوليكي لتمسيح الجزائريين، وكانت منطقة القبائل المخبر المفتوح لإجراء التجارب، واقتلاع العقيدة الإسلامية الراسخة منذ أكثر من ألف ومائتي عام، حيث تمّ مابين 1873-1876 غرس خمسة مراكز للآباء البيض المبشرين...وقد تمّ تدعيم المراكز بأفواج من الأخوات البيض، لأغراض التبشير داخل العائلات" (محمد العربي ولد خليفة. 2002: 300)**

وفي تصريح جاء على لسان الكاردينال لافيجري وهو يقول سنة 1869 "**علينا أن نُخلص هذا الشعب من قرآنه، وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتنشئتهم على مبادئ غير التي شب عليهم أجدادهم، فإن من واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل أو طردهم إلى أقاصي الصحراء، بعيدين عن العالم المتحضر" (الطاهر زرهوني. 1994: 33)**

أي محاولة ضرب التربية الدينية وطمس الذاكرة الجماعية، من خلال تدمير المعالم والأبنية التربوية، وبعد زعزعت تلك القاعدة من قبل المستدمر الفرنسي، هنا في هذه الحالة فقط يسهل عليه نشر ثقافته الفرنسية.

د) الإندماج:

حيث هدفت السياسة الفرنسية العامة إلى إلحاق الجزائر أرضاً وسكاناً وجعلهم تابعين لها، وفي هذا الصدد يقول ألفرد رامبوا والذي كان وزيراً للتعليم العام تحت الجمهورية الثالثة، حيث كتب "**لقد إنتهى الغزو الأول للجزائر الذي تم بالسلاح في 1971، ويتطلب الغزو الثاني حمل الأهالي لتقبل إدارتنا وقضائنا، أما الغزو الثالث فسيتم بالمدرسة يجب أن تحقق المدرسة تفوق لغتنا على مختلف اللهجات المحلية، وترسخ في أذهان المسلمين فكرة عظمة فرنسا ودورها العلمي**" **(Fanny.c,1975 : 40)** بمعنى فرنسة الجزائريين من خلال إحلال اللغة الفرنسية محل لغة المجتمع الأصلي، بإنشاء المدارس الفرنسية بهدف دمج المجتمع الجزائري بالمجتمع الفرنسي الغربي.

هـ) المدارس الفرنسية:

" **يحدد الدكتور دوبوي المهمة الأولى لبلاده في الجزائر في دراسة نشرها سنة 1882 في صورة توصية إلى كامبيطا، بعنوان مقالة في السياسة الوضعية كما يلي: إن المهمة الأولى لحكومة جمهورية فرنسا في الجزائر، هي الأمن والدفاع ضد عدوّنا الوراثي الأكبر المسلم**" **(محمد العربي ولد خليفة. 2002: 214)**

فلقد إنتهجت فرنسا من خلال سياستها المفخخة لتحقيق أهدافها الإستعمارية، وهي القضاء على الشخصية الجزائرية، من خلال إذابتها وسلخها عن مقوماتها العربية الإسلامية، لذا إتجهت للمدرسة والتعليم ورأت فيه أنه السبيل الوحيد الذي يساعدها في تحقيق ماجائت من أجله، بحجة أنها جائت تحمل معها رسالة حضارية وتحرير

الجزائريين من الجهل والأمية فقد جاء في أحد التقارير" **أن تعليم الجزائريين من بين المسائل الملحة التي تتطلب إيجاد حل لها، أنه بقدر مايسارع الفرنسيون في إيجاد الحل بقدر ما يضمنون وضع جيل تحت طاعتهم، وهو جيل سيكون مغايرا للجيل السابق خالياً من الخرافة والتعصب**" **(أبو قاسم سعد الله. 1998: 282)** والجيل السابق هنا يقصد به جيل الجزائريين المسلمين، الذين يرفضون بشدة ويحاربون كل خطر قد يمس دينهم ومقومات عقيدتهم الإسلامية.

"**كما لاحظ الجنرال بودو(bedeau) أن بايلك قسنطينة كان يوفر قبل احتلاله تعليماً مجانياً لحوالي سبعة آلاف تلميذ، كما أعلن الدوق دومال سنة 1844 أنّ المدرسة هي جزء من آلة الحرب الفرنسية، وينقل عنه دوكريو المقولة التالية: إن فتح مدرسة فرنسية يماثل قيمة كتيبة لتهدئة هذا البلد**" **(محمد العربي ولد خليفة. 2002: 213)**

وعلى هذا الأساس أُنشئت المدارس العربية الفرنسية في الجزائر، والتي لم تهدف من خلالها فرنسا "**لخدمة المجتمع الإسلامي عن طريق ترك أهله يتعلمون من ميزانية الدولة المحتلة، وإنما الهدف هو إنشاء جيل خاضع وتابع لفرنسا يَحُلْ محل الجيل الذي قاومها**" **(أبو قاسم سعد الله. 1998: 282)** .

وتنفيذاً لهذه السياسة فتحت فرنسا "**مدارس للّغة الفرنسية وحاولوا استمالة السكان الأهالي إليها، بهدف دمج المجتمع الجزائري المسلم بالمجتمع الفرنسي والقضاء على مقدسات الشعب الأساسية، وقد صرح أحد الضباط الفرنسيين في هذا المجال بقوله: إن إيالة الجزائر لن تكون حقيقة من الممتلكات الفرنسية، إلا بعد أن تصبح لغتنا لغة قومية فيها، وإحلال اللغة الفرنسية محل اللغة العربية تدريجيا، ومتى كانت اللغة الفرنسية لغة السلطة والإدارة فإنها سوف لا تلبث أن تنتشر بين الأهالي**" **(عبد القادر خليفي. 2010: 254)**

ومن خلال تلك القوانين الفرنسية الرامية إلى حرمان الجزائريين من تعلم لغتهم الأصلية ومنع تدريس تاريخ الجزائر وجغرافيتها، ومن أمثلة المدارس الفرنسية التي أنشأها المحتل طيلة فترة بقائه في الجزائر وتحت تسميات مختلفة، فبعد إهمال مطلق للتعليم من 1830-1836 أُنشئت في هذه السنة أول مدرسة موجهة للأهالي، سميت بالمدرسة الحضرية – الفرنسية في مدينة الجزائر، وهي حضرية لأنها موجهة إلى أبناء المدينة فقط، وفي السنة الموالية 1833 تدخلت السلطة وأنشئت مدرسة سميت بمدرسة التعليم المشترك، وهي موجهة لأبناء النصارى واليهود ولمن أراد من المسلمين، وفي سنة 1948 أين حلّ النظام الجمهوري محل النظام الملكي، حيث أُنشئت مدارس فرنسية موجهة للجزائريين سميت بالمدارس العربية- الفرنسية (أبو قاسم سعد الله. 1998: 284)

والهدف الحقيقي الذي لم يخفى على الشعب الجزائري، أن كل تلك المدارس كانت تسعى إلى دمج وفرنسة الجزائريين، والتنصير وضرب الدين الإسلامي وخنق التعليم العربي وذبذبت الهوية، وخلق جيل تابع وخاضع لفرنسا كما أشار التقرير السابق، حيث "**إستقبل الأهالي حملات العناية والاهتمام المفاجئ بعد سنوات القمع والإخضاع، بمزيج من الحذر وبرغبة منهم لمعرفة النوايا الحقيقية، ولكن سرعان ما تحوّل الحذر إلى إعتراض ومقاطعة، عندما شاهدوا أن فتح كل مدرسة فرنسية يصاحبه غلق عدد من مدارس القرآن والزوايا، وفي هذا السياق ينقل آجرون عن المتصرف الاداري لجرجرة مايلي: إن هدفنا الحقيقي هو مكافحة شيوخ الزوايا (Marabouts) الذين يملكون سلاحين خطيرين، ينشران بهما الدعاية المعادية لفرنسا هما اللغة العربية والتعليم القرآني" (محمد العربي ولد خليفة. 2002: 299).**

"**فالحكومة الفرنسية إعتنت بلسانها فَبَثَتْه وأيّدته وعزّرته فتوقف الكثير من الناس ولم يرغبوا فيه، خشية أن يتفرنجوا ويتفرنسوا ويتخلقو بخلق الإفرنج المباينة للعربية والإسلامية" (أبو قاسم سعد الله. 1998: 35)** وهذا ما يُظهر مدى تمسك المجتمع

الجزائـري بلغتـه العربيـة وبالـدين الإسـلامي وتعاليمـه الإسـلامية، وأن فرنسـا رغـم كـل محاولاتها قد فشلت في القضاء الكلي على هوية المجتمع المحلي لأنها هوية متجذرة ولا مجال لزعزعتها.

4) جمعية علماء المسلمين والتأكيد على مقومات الهوية الوطنية الجزائرية:

نستخلص مما سبق أن فرنسا قد عملت كل ما بوسعها لإحلال المجتمع الجزائري وتمزيق هويته بتنصيره وتجنيسه وفرنسته، ورغم مقاومة الجزائريين لها ورفضهم في أغلب الأحيان لكل ما تدعوا إليه، إلا أنّ ذلك لا يعني أنهم قد يسلموا من مخططاتها في كل مرّة، بل يبقى ذلك الخطر يهدد مقومات الهوية الوطنية خاصة العروبة والإسلام، وهذا مادفع مجموعة من علماء المنطقة لتأسيس هذه الجمعية، حيث "**جرى الاجتماع التأسيسي الأول لجمعية العلماء في 05 ماي 1931 بمبادرة من عمار إسماعيل، وإختارته لجنة إدارية تتكون من بن باديس والإبراهيمي ولمين العمودي والطيب العقبي ومبارك الميلي وإبراهيم بيوض**"**(صاري الجيلالي. 2012: 32)**

حيث تأسست الجمعية وهي تحمل في طياتها جملة من الأهداف والتي تأتي في مقدمتها، إصلاح المجتمع الجزائري وبث القيم السامية والحفاظ على الهوية الإسلامية والعربية الجزائرية، وتحقيق هذه المبادئ كان تحت شعار: الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا، حيث يحتل الدين المرتبة الأولى في رؤية العلماء فهو في نظرهم القوة الوحيدة القادرة على توحيد مختلف عناصر المجتمع، كما كانو يطالبون بفصل الدين عن الدولة الاستعمارية، أما بالنسبة للغة فعن طريق اللغة العربية لغة القرآن حاولوا فرض ثقافة واحدة، أما المسألة المُلِحّة في نظرهم فهي تربية الشعب وتثقيفه (محمد حربي. 2007: 122.121)

ومن خلال ذلك يمكن أن نلخص الأهداف العامة للجمعية في:

- التأكيد على التعليم العربي.
- إحياء اللغة العربية.
- المطالبة بالاستقلال وطرد الاستعمار من خلال بث روح المقاومة في قلوب الجزائريين.

بمعنى آخر الحرص على تقديم تربية متشبعة بالتعاليم الإسلامية حيث تم التركيز على إنشاء المدارس الحرة في مختلف أنحاء الوطن، والتي كان لها دور كبير في نشر الوعي لدى الجزائريين وإحياء الروح الوطنية لديهم،ونشر الوعي بضرورة المحافظة على مقومات الأمة وعاداتها وتقاليدها وتاريخها والحفاظ على هويتهم الوطنية، وفي هذا الصدد كتب الشيخ البشير الإبراهيمي في جريدة البصائر عدد 65 سنة 1949، مبيناً الأهداف النبيلة التي تطمح إليها الجمعية قائلاً "**إن هذه الأمة رضيت لأبنائها سوء التغذية، لكنها لا ترضى لهم أبدا سوء التربية، وأنها صبرت مكرهة على أسباب الفقر لكنها لا تصبر أبدا على موجبات الكفر**" **(محمد البشير الإبراهيمي، 1971: 237).**

بالتالي قد اعتمدت الجمعية في نشاطها على المؤسسات التي كان متعارف عليها في المجتمع الجزائري، كالمساجد والمدارس الحرة والصحافة، لنشر أفكارها وتعميمها بين أوساط الجزائريين حيث "**نجح العلماء في إفتتاح مابين 1930 و1934 حوالي 70 مدرسة وكل مدرسة ضمت زهاء 30.000 تلميذ**" **(صاري الجيلالي. 2012: 33)** ذلك ماجعلها تلفت الإنتباه، لتتفطن الادارة الفرنسية بأهمية ما تقوم به الجمعيات، ماعرَّضها للعديد من المضايقات أدت إلى حلِها وحبس بعض زعمائها، والعمل على تشويه صورتها في أعين الشعب، لأنها كانت تهدف لمحاربة ممنهجة للسلخ الهوياتي الإستعماري القائم على التنصير والادماج والفرنسة واسترجاع مقومات الهوية الجزائرية.

5) الهوية الوطنية في النصوص والمواثيق الجزائرية:

➢ **الهوية الوطنية في بيان أول نوفمبر 1954:**

بيان أول نوفمبر الذي يعتبر بمثابة دستور الثورة فهو المرجعية الأولى والأساسية، هذه القداسة هي ماجعلته خالدا لدى الأجيال، كونه بيان إستوحى خطوطه العريضة من مبادئ الحركة الوطنية، ولعّل مناداته بضرورة الإستقلال الوطني هو أهم ما جاء فيه أين ربط الإستقلال بالهوية الوطنية، من حيث تأكيده على إقامة دولة جزائرية ديمقراطية اجتماعية ذات سيادة لا تخرج عن المبادئ الإسلامية، بالاضافة إلى إحترام الحريات الأساسية دون تمييز عرقي أو ديني،"**وأبرز ما تتجسد فيه هذه المبادئ بالنسبة للبيان النوفمبري هو... إحترام جميع الحريات الأساسية دون تمييز عرقي أو ديني، مع إستثناء التمييز اللّغوي لكونه أهم أسس ومقومات الهوية، وهو ما يتطابق تطابقاً كلياً مع شعار إبن باديس «الجزائر وطننا والإسلام ديننا والعربية لغتنا»، وصرخته المدوية الشهيرة في وجه الإندماجيين والإستعمار الفرنسي معا، الذين أنكرو على الجزائر هويتها الغير فرنسية قائلا « شعب الجزائر مسلم *** وإلى العروبة ينتسب »" (أحمد بن نعمان. 1999: 144)** ومن جهة ثانية ومن خلال إطلاعنا على صيغة نص البيان نجده جاء مؤكداً لتحقيق وحدة شمال إفريقيا وإطارها العربي والإسلامي، وبذلك هو يدعوا إلى التأكيد على الإمتداد الإفريقي للدولة الجزائرية، وإنتمائها العربي والإسلامي وهذا ما يعتبر تأكيداً لأبرز مكونات الهوية الجزائرية، حيث جاء في البيان على فرنسا أن تعترف رسمياً بالقومية الجزائرية وبإعلان صريح رسمي تلغي بمقتضاه جميع القوانين والقرارات والمراسيم، التي جعلت الجزائر أرضا فرنسية رغم تاريخ الشعب الجزائري، ورغم الجغرافيا واللغة والعادات والديانة، هذا النص يتضمن صفة الإلزام والتأكيد حيث يتضح لنا من خلال ما سبق أنه "**يتحدث عن القومية (الوطنية) الجزائرية، وأن مقومات هذه القومية هي التاريخ والجغرافيا والعادات واللغة والديانة، واللغة المقصودة هنا هي اللغة العربية، والديانة**

المقصودة هي الدين الإسلامي وأن التاريخ المقصود، هو التاريخ الجزائري المرتبط بالتاريخ العربي الإسلامي" (أبو قاسم سعد الله. 2007: 77).

- **الهوية الوطنية في مؤتمر الصومام 20 أوت 1956:**

السؤال الذي نبحث عن إجابة له في هذا المقام هو: هل كان لمسألة الهوية والثقافة نصيب من المعالجة في هذا المؤتمر، أم أنه قد اقتصر على الجانبين السياسي والعسكري فقط، وعليه من خلال إطلاعنا على وثيقة المؤتمر يتبين لنا أنه قد ركزّ على الجانبين السياسي والعسكري بالدرجة الأولى، فكان هدفه الأساسي هو ضرب الجيش الفرنسي وإضعاف قوته، من خلال توحيد مختلف الآراء والجهود نحو نفس الهدف وهو مواجهة الإحتلال الفرنسي كهدف أساسي، ليتطرق بعدها إلى الجانب الثقافي والوطني بخصوص "**الجنسية والذاتية اللغوية فقد ألحّ المؤتمر على الجزائريين لم يقبلوا أبداً بالفرنسية، بينما عمد المستعمر إلى خنق اللغة الوطنية، التي تتكلمها أغلبية السكان الأصليين للبلاد...باللغة العربية، والوثيقة تتحدث عن إختفاء التعليم العالي منذ بداية الغزو باللغة العربية، حيث شتت أساتذة وتلاميذ اللغة العربية وأوصد أبواب الجامعات في وجوههم، وهدم المكتبات وإغتصب تبرعات الأوقاف الدينية كما دنس الدين الإسلامي**"**(أبو قاسم سعد الله. 2007: 87).**

كما عالج المؤتمرون مكونات الهوية الوطنية حيث تحدثت الوثيقة "**عن مقومات الأمة من تاريخ ولغة واحدة ودين وعادات، وتحدث عن إنتماء الشعب الجزائري الحضاري، وعن فدرالية المغرب العربي وليس شمال إفريقيا خلافا لبيان أول نوفمبر" (أبو قاسم سعد الله. 2007: 84).**

➢ **الهوية الوطنية في برنامج طرابلس:**

يعتبر هذا البرنامج من أهم مواثيق الثورة الجزائرية، كونه تزامن مع مرحلة مهمة وهي مرحلة البناء والتشييد، حيث عالج مختلف الجوانب السياسية والعسكرية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، من أجل النهوض بالدولة الجزائرية وإعادة بنائها على أسس عصرية، مغايرة لما كانت عليه في السابق أثناء فترة التواجد الفرنسي، وأهم ماجاء به هذا البرنامج في الجانب السياسي، هو تحقيق مبدء الديمقراطية أمّا على المستوى الاقتصادي تبني النظام الاشتراكي، أما بالنسبة للجانب الاجتماعي والثقافي فقد ركزّ البرنامج على ثلاث ميزات للثقافة الجزائرية الجديدة وهي "**الوطنية والعلمية والثورية، كما ألح على إستعادة الثقافة الوطنية والتعريب التدريجي للتعليم إعتماداً على أسس علمية، كما كان البرنامج واضحا في الدعوة إلى المحافظة على التراث الوطني والثقافة الشعبية، كما كان واضحا في الدعوة إلى تعميم التعليم وإجباريته وجزأرة البرامج، وتكييفها مع واقع البلاد وإستعمال مختلف الوسائل للقضاء على الأمية في أقرب الآجال**" **(أبو قاسم سعد الله. 2007: 115 .120)**

6) الهوية والمدرسة الجزائرية في ظل الدولة المستقلة:

بعد أكثر من 130 سنة من الإحتلال الفرنسي للجزائر، أُرغمت الإدارة الفرنسية على الإعتراف بإستقلال هذا البلد الذي كان مسلوب الحرية، وذلك بعد توقيع إتفاقية إيفيان الثانية التي أعلنت عن إنتهاء الإحتلال الفرنسي بالجزائر، وأعلنت بعدها عن قيام الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية مستقلة.

لكن هذه الحرية التي إسترجعت صاحبتها خسائر كبيرة، تلك التي عبرت عن الوضع المزري للشعب الجزائري في مختلف المجلات، متمثلة في بنية إقتصادية محطمة، ثروات مستنزفة، معالم تاريخية مخربة، إرتفاع نسبة الأمية والتي وصلت إلى 85%، نقص

المؤطرين، نقص الهياكل، ومشكلة سيطرت اللغة الفرنسية، والوقت المتوفر للدخول المدرسي الأول كان لا يتعدى الشهرين وبالتالي "**بداية الوعي بأهمية المدرسة كأرضية ومؤسسة لترميم الشخصية الجزائرية، التي فككها المستعمر الفرنسي بأسلوب ممنهج، طيلة قرن ونصف من الاستعمار، كما تأكد الوعي بأهمية اللّغة العربية كوسيلة وكأسلوب للثأر، من هيمنة اللّغة الفرنسية على الأفكار والعقول وبأهمية الغاية والهدف من كل هذه التحولات، أي إعادة بناء وبعث الهوية الوطنية الجزائرية على أسس مختلفة، ومستقلة عن الهوية التي أراد المستعمر طبع الجزائريين بها**" (طيبي غماري. 2016: 75) ذلك ما يجعلنا نقف أمام حجم التحديات التي واجهت الجزائر المستقلة، في دخولها المدرسي الأول الذي كان مباشرة بعد نيل الاستقلال، الذي كان في 05 جويلية 1962، بهدف تغيير منظومة التعليم شكلاً ومضموناً، وتشكيل منظومة جديدة تتوافق مع مقومات الشخصية الجزائرية العربية المسلمة، حيث تم تنظيم التعليم على مراحل كانت كالآتي:

- **المرحلة الأولى بداية من 1962 إلى 1976:**

سعت السلطة الجزائرية إلى إجراء تعديلات مختلفة بصفة تدريجية منذ 1962، لذا بُنيت السياسة التربوية قاعدتها على مبادئ أساسية كانت كالآتي:

أ) ديمقراطية التعليم: والذي كان كأول رد للإعتبار لما مرَّ به الشعب الجزائري من حرمان أثناء الاحتلال الفرنسي، هو ماجعل الدولة المستقلة تسارع لتطبيق هذا المبدء، حيث حرصت أن لكل طفل بلغ السن القانوني للتعلم الإلتحاق بالمدرسة، وأن له الحق بمقعد دراسي لمزاولة حقه في التعلم، وأن هذا التعليم متاح لجميع أبناء الوطن وبدون أي إقصاء أو تمييز، مما جعل المدرسة وسيلة تسعى لتحقيق مبدأ تكافئ الفرص" **لذا تكفلت الدولة بتوفير الأسباب والإمكانيات لضمان فرص متكافئة لأبناء الجزائريين، بدون تمييز**

ليدرسوا جنباً إلى جنب، ويحققوا النجاح والرقي في التعلم بدون إقصاء أو تهميش" (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية. 2004: 53)

ب) التعريب: كان كرد فعل نتيجة ماعانته الجزائر جراء السياسة الإستعمارية الفرنسية التي هدفت إلى القضاء على اللغة العربية، وفرضت لغتها على المجتمع الجزائري ممّا جعل اللغة العربية غريبة في بلادها، وذلك من خلال القرارت والنصوص التي كانت تصدرها حكومة فرنسا، بحجة أنّ اللغة العربية لا ترقى إلى أن تكون لغة للتعليم، وهذا ماإهتمت به الدولة الجزائرية بعد استقلالها مباشرة عام 1962، فنصت في أول دستور لها على إعتبار اللغة العربية هي اللغة الرسمية والوطنية للبلاد، وأن الهدف من التعريب هو إعادة الإعتبار للغة العربية وتأسيسها والعمل بها، من خلال تعميم إستعمالها في كل المستويات والبرامج والكتب والمدارس، وهذا ما تبلور من خلال سياسة التعريب التي إنتهجتها الدولة الجزائرية.

ج)الجزأرة: تم ذلك من خلال جزأرة محتويات البرامج، بالإضافة إلى توظيف فئة من الجزائريين بكفاءة تربوية متوسطة نوعا ما، إلى جانب الإستعانة ببعض المعلمين من دول عربية، وذلك من أجل النهوض بالقطاع التربوي والإستغناء عن كل ما تركته المنظومة الفرنسية، "**والعمل على إزالة العناصر الدخيلة على ثقافة المجتمع الجزائري وهويته ووطنيته تدريجياً، أي إستبدال إطارات التدريس الأجنبية بعناصر جزائرية، مع جزأرة الكتاب المدرسي والبرامج والتجهيزات والوسائل التربوية والتعليمية، وهدفها تحقيق البعد الوطني وتكريس الهوية الوطنية الجزائرية**" (كلثوم سدراتي، جيلاني كوبيبي معاشو. 2018: 186) وهكذا أصبح جميع الأطفال يدرسون المواد بلغتهم الوطنية بالإضافة إلى جزأرة الوسائل التعليمية والتي من ضمنها الكتاب المدرسي.

ما يلاحظ على هذه الفترة أنها قد نجحت وبشكل كبير في إستدراج أكبر قدر ممكن من الأبناء الجزائريين نحو التعليم، وبناء أكبر قدر من المنشئات التعليمية الموزعة على كافة التراب الوطني، والهدف من ذلك هو تعميم التعليم، الذي يعتبر خطوة ضرورية وملحة للنظام التعليمي الجزائري، للقضاء على ذلك الإرتفاع الهائل لنسبة الأمية التي خلفها نظام التعليم الفرنسي.

- **المرحلة الثانية:** كانت بدايتها من سنة 1976 إلى 2002 والتي إنقسمت هي كذلك إلى مرحلتين:

الأولى كانت من 1971 إلى 1980 والتي تزامنت مع المخططات الإنمائية الكبرى، وجائت هذه المرحلة تحت إسم الإصلاح الجزئي والتصحيح الضروري، من خلال تصحيح الوضع اللغوي والتعريب الجزئي، فمع بداية سنة 1971 قد توجهت المنظومة بشكل مكثف إلى مسألة التعريب، حيث سميت بـ (سنة التعريب) كما أطلق عليها الراحل هواري بومدين، وفي سنة 1973 تم إنشاء اللجنة الوطنية للتعريب "**والتي كان على رأسها السيد عبد القادر حجار، وهي مكونة من 150 عضو وكانت مكلفة بترقية وتطبيق سياسة التعريب، حيث باشَرت اللجنة مهامها سنة 1974**"**(خولة طالب الابراهيمي. 2007: 199)**، هذا وقد رأى بعض المسؤولين ضرورة تطبيق هذا المبدأ "**وكان الإجراء الأول المتخذ في هذا الصدد، هو تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي عام 1965 وإمتدّ هذا الإجراء إلى السنة الثانية والثالثة ثم الرابعة، فأصبحت الصفوف الأربعة الأولى من التعليم بفضل هذه الخطوة موحدة ومعربة**" **(عبد القادر فضيل.2009: 27)** كما تميزت هذه المرحلة بصدور مشروع إصلاح المنظومة التربوية، مجسداً في الأمر 76-35 المؤرخ في 1976/04/16، والمكلف بتنظيم التربية والتكوين بالجزائر، حيث أُدخلت عدة إصلاحات على النظام التعليمي، لجعله مواكباً للتحولات الاقتصادية والاجتماعية الحاصلة، بالإضافة إلى تجسيد المبادئ سابقة الذكر والمتمثلة في طابع

ديمقراطية التعليم وجزأرته وتعريبه، وقد حققت عمليات الإصلاح والتصحيح التي تمت في هذه الفترة النتائج التالية:

1" تعريب الصفوف الأربعة الأولى من التعليم تعريبا شاملا.

2 تعريب المواد الاجتماعية (التاريخ-الجغرافيا-الفلسفة) في مختلف المراحل.

3 تعريب ثلث أقسام المواد العلمية تعريباً تاماً.

4 ضبط التصور القانوني الكامل لبناء نظام تربوي وطني.

5 إنجاز أهم العمليات المصاحبة للتصحيح وهي وضع مناهج تربوية لكل المراحل.

6 تأليف الكتب وتصميم الوسائل التعليمية وإستمر تصحيحها إلى أن غطت الاحتياجات كلها"(عبد القادر فضيل. 2009: 30)

نستنتج من خلال ماسبق أن هذه المرحلة جائت لتدعيم ذلك التأكيد على التغيير في نمط التعليم، بجعل مناهجه وبرامجه التربوية تتماشى مع كل مرحلة من مراحل التعليم ومع التغيرات الحاصلة خاصة الاقتصادية والاجتماعية، بالإضافة إلى بذل ذلك الجهد للتصحيح والإصلاح من خلال عملية تعريب التعليم.

➢ **المرحلة الثالثة: (1981-2002)**

هذه المرحلة كانت بمثابة البداية الفعلية في تطبيق ما جائت به أمرية 1976 في إطار تنفيذ مشروع المدرسة الأساسية، والتي كانت مبادئه كما ذكرناها سابقاً: ديمقراطية التعليم، مجانيته، إلزاميته، تعريبه، جزأرته.

ومن أهم الإنجازات الهامة التي حققها النظام التربوي في هذه الفترة مايلي:

بنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة من مدارس ومتوسطات، وثانويات ومراكز وجامعات ومعاهد للبحث والتوثيق، من 364 متوسطة و39 ثانوية في 1962 إلى 17796 إبتدائية و4584 متوسطة و1699 ثانوية، ومن جامعة واحدة وفرع جامعي واحد في

وهران، بلغ عدد الجامعات 50 جامعة و10 مراكز جامعية و20 مدرسة وطنية عليا، و04 وحدات بحثية و03 وكلات للبحث العلمي مع إنتشار العديد من مخابر البحث على مستوى الجامعات (إبراهيم هياق. 2016: 176) وهذا مايعكس الجهود الجبارة التي بذلتها الدولة الجزائرية، من حيث إنشائها لبنية هيكلية هائلة وتوفير كل مايلزم لإستقبال الجزائريين، وضمان مواصلة تعليمهم في مختلف الأطوار والمراحل.

من جانب آخر رغم كل المحاولات التي قام بها المسيرون لضمان أول دخول مدرسي لكافة الأطفال الجزائريين، ورغم كل المجهودات المبذولة لإعادة الاعتبار للغة العربية وإسرجاع مكانتها، وذلك من خلال إقرارها كلغة رسمية للبلاد، غير أنه مع ذلك "**لم تكن التوجهات الأديولوجية للنظام واضحة ومستقرة، حيث أنها كانت تعدّل بحسب ميلان كفة صراعات الأجنحة في نظام الحكم، في مثل هذا الوضع كانت المدرسة هي المتضرر الأكبر من هذا التردد، ومن هذه التعديلات الأمر الذي ولدّ الإصلاحات وإصلاح الإصلاحات والإصلاحات المضادة**" **(طيبي غماري. 2016: 79)** كما نجد أن المدرسة الجزائرية قد نجحت وبشكل كبير في تحقيق ديمقراطية التعليم، باستقطاب أكبر عدد من الجزائريين لمزاولة التعليم مخصصةً لذالك ميزانية كبيرة، ولكن هذا النجاح قد اقتصر على الجانب الكمي فحسب، في مقابل النتائج الغير المرضية التي إنعكست سلبياتها على حساب النوعية، مما نتج عنها ضعف المردودية وضعف التعليم المقدم للتلاميذ بسبب "**ضعف تأهيل الأساتذة بسبب التكوين الأكاديمي الضعيف، ففي غياب موارد من شأنها التكفل بالعدد الهائل للتلاميذ، أجبر القطاع على اللجوء إلى توظيف أساتذة بالجملة دون أن يتمتعوا بالمستوى التأهلي العالي، وتمّ تكوينهم في آجال جدد قصيرة...ومن جهة أخرى عدم تكييف البرامج والكتب المدرسية، وإفتقار المنظومة التربوية إلى تقييم وطني يحدد مواصفات وطرق التقييم وتقنيات**(نوال جارت. رابط الموقع (www.djazairess.com/elmassa/61938)

1.6 من الصراع اللغوي إلى الصراع الهوياتي في الجزائر المستقلة:

لايمكننا الحديث عن واقع التعليم في الجزائر المستقلة قبل الوقوف على كثير من القضايا والمسائل المهمة، التي تمّ طرحها وإثارتها مباشرة بعد فترة الإستقلال ومن أهم تلك القضايا، المسألة اللغوية ومانتج عنها من تذبذبات وتجاذبات وتناقضات خلَّفت صراعات طاحنة لا تزال قائمة إلى يومنا هذا، حيث تعود جذور هذا الصراع إلى فترة تواجد المستدمر الفرنسي والذي حاول جاهداً بكل مافيه من قوة، من أجل ذبذبت الهوية الوطنية وتشويهها، فحتمية التعريب ولّدتها الظروف التاريخية والسيرورة التاريخية للشعوب المغرب العربي عامة والجزائر خاصة.

هناك عدة أسباب قد تؤدي إلى حدوث ذلك التوتر الهوياتي ولعل من أبرزها، ذلك الصراع الذي نجده بين الفئات المختلفة باعتبار أن المجتمع قد يضم في سياقه عدة ثقافات فرعية، فالتنوع والتعدد هو أمر طبيعي قد تشهده مختلف المجتمعات والأمم، فقد نصادف في المجتمع الواحد عدة أطياف ومذاهب وأحزاب...الخ الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تنوع الهويات، غير أن المشكل لم يقف عند مسألة التنوع بل عند نقطة التعدد الذي يؤدي إلى تناقضات وصراعات وتجاذبات بين مختلف الأطراف، وسعي كل طرف إلى إثبات هويته باعتباره يملك الأحقية عن غيره من الهويات، "**بحيث لايمكن للمجتمع الواحد أن يكون مطلق التجانس بل ينطوي على جماعات فرعية وثقافات فرعية، تمثل أحيانا نماذج متناقضة**" **(أليكس ميكشيليلي. 1993: 134)** هذا التناقض الذي قد يتحول إلى صراع دائم يتبلور في عدة صور، بين جيل الكبار وجيل الصغار مثلا أو بين المسلمين والغير المسلمين أو بين سكان الريف وسكان المدينة وغيرها من التناقضات التي قد تزعزع الهوية المجتمعية.

وإذا أردنا إسقاط ذلك التناقض الذي عرفته الهوية في المجتمع الجزائري، يمكننا طرح السؤال التالي: هل إنتهت حربنا مع فرنسا فعلاً؟ مازلنا في صراع مع فرنسا، ولا تزال الاشكالية اللغوية تهدد كيان المجتمع الجزائري، لأن سياسة فرنسا الممنهجة قبل الإستقلال للقضاء على هويتنا تركت بعض بقاياها الخطيرة من النخبة المثقفة، التي إستمرت في صراعها، لأن فرنسا لم تسمح لنفسها بالخروج إلا وهي تاركةً من بعدها من يخلُفها، وينادي بلغتها بل ويندد بإرسائها وترسيمها هذا من جهة، ومن جهة ثانية لم تكتفي بإبقاء لغتها فحسب بل تركت ذلك الشقاق والإنفصال بين ثقافة ولغة الشعب الواحد، ليتم ضرب الجزائري في لغته التي تمكنه من التواصل مع غيره، إضافة إلى ذلك خلق وصناعة نخب متناقضة فيما بينها ثقافيا ولغويا وإديولوجيا، حيث أثَّر هذا الصراع القائم على الهوية بالدرجة الأولى وزعزع مقوماتها، إنتهت حربنا مع فرنسا وبدأت حرب ثانية ولا تزال قائمة إلى اليوم، بين تيارين متصارعين هما التيار التعريبي والتيار التغريبي، فكل منهما يرى أنه له الحق في تحديد هوية الدولة الجزائرية "**فالتيار الأول أي الوطني عربي إسلامي وهو تيار متمسك بالدولة الوطنية «سياسيا وسياديا» في إطار الجامعة العربية « وحدويا وقوميا»، والأمة الإسلامية « ثقافيا وجغرافيا» وأبرز مايتمثل فيه هذا الاتجاه الإديولوجي في الجزائر، بيان ثورة أول نوفمبر 1954 التي فجرها سليلو حزب الشعب الجزائري سياسيا واحتضنها العلماء المسلمون دينيا، هذا البيان لم يكن يخرج عن إطار مبادئ حزب الشعب الجزائري، حركة انتصار الحريات الديموقراطية، وجمعية العلماء المسلمين الجزائريين**" **(أحمد بن نعمان. 1999: 143)**

أما التيار الثاني (وطني تغريبي لائكي) فإن لهذا الاتجاه رأي مناقض تماما للاتجاه الأول في مسألة اللّغة والهوية، ويظهر ذلك من خلال ماصدر عنه من قرارات وممارسات ضد أهم قانون سيادي، يعبر عن الهوية والوحدة والانتماء الوطني والذي يتمركز حول مسألة اللغة العربية، ليقوم هذا الاتجاه التغريبي كما أشرنا من قبل على:

"**الوقوف وراء تجميد قانون اللّغة العربية في يوم ذكرى الاستقلال الوطني في 1992/7/5، وهو القانون الذي كان قد صادق عليه المجلس الشعبي الوطني بكيفية ديموقراطية وبالأغلبية، وصدر في الجريدة الرسمية في جافني1991**"**(أحمد بن نعمان. 1999: 146)** وهذا التناقض والاختلاف هو ماأنتج لنا مغالطات حول اللّغة والهوية في الجزائر، كما سماها أحمد بن نعمان في كتابه "الهوية الوطنية حقائق ومغالطات"

ومن جهة ثانية قد تزامن هذا الوضع مع أحداث أكتوبر1988الشهيرة، والتي شكلت نقطة تحول في تاريخ الجزائر، نظرا لما شهده الشارع الجزائري من فوضى عارمة بخروج الشباب والقيام بالاحتجاجات العنيفة، مطالبين بتحسين الظروف الاجتماعية والتحرر من البيروقراطية ...الخ، والتي نتج عنها في فبراير1989 الانتقال أو التحول من الأحادية الى التعددية وتبني الديمقراطية، ما يمكن أن نشير إليه في هذه الوضعية ذلك الاستغلال " **لوضع حالة الطوارئ في البلاد لافتعال الإضراب المدرسي، في بعض مناطق الوطن وإرهاب الأهالي لارغامهم على الامتناع عن تعلّم اللّغة العربية، بحجة المطالبة في المقابل بالاعتراف الرسمي بإحدى اللهجات البربرية الجهوية القبائلية كلغة وطنية ورسمية، مع التلميح والالحاح على ضرورة الابقاء على مكانة اللّغة الفرنسية في المنظومة التربوية**"**(أحمد بن نعمان.1999: 146)** ومنه يمكن القول أن هناك عدة مواقف تعكس لنا ذلك الصراع الذي أحيطت به اللغة العربية، من حيث توظيفها سياسيا فلم يكن من السهل إحلال اللغة العربية محل اللغة الفرنسية، باعتبار أن هذه الأخيرة (الفرنسية) قد إستمرت بعد الإستقلال، ولفترة طويلة في عدة مجالات كالادارة والإقتصاد بل وأكثر من ذلك، لإستمرارها في أحاديث الناس وخطاباتهم اليومية، بالاضافة إلى هيمنتهاعلى أغلبية الكفاءات الجزائرية المكونة تكويناً فرنسياً، وبالتالي" **نرى أن اللغة قد تحولت من ثابت من ثوابت الأمة الجزائرية، إلى ثابت من ثوابت الصراع بين النخب التي أنتجها الحراك السياسي والاديولوجي والثقافي، الذي استمر طيلة الفترة**

الاستعمارية وتواصل مع الدولة الوطنية الناشئة بعد الاستقلال"(طيبي غماري. 2016: 46)

فكل واحدة من تلك النخب المذكورة تحمل مشروع هويتها الذي يختلف عن الآخر بل ويتناقض معه، هذا التناقض الذي ولدَّ الصراع "**ومن هنا تأسست الثنائيات القاتلة الأولى في تاريخ الجزائر الحديث، المعربون /المفرنسون والمعربون / الأمازيغ"(طيبي غماري. 2016: 34).**

ومنه فإذا كانت الهوية والوحدة في مفهومها الشامل لا تقبل التعدد اللّغوي، كما أراد أصحاب الاتجاه الثاني التغريبي اللائكي، الذي يؤكدون على ضرورة وجود لّغة بديلة للغة العربية لمواكبة التطور والعصرنة، ولو فرضنا ذلك حقا "**فما هي هذه اللّغة البديلة؟ فإذا كانت الفرنسية كماهو مخطط لها، فأين هي الهوية الوطنية المتميزة التي إستشهد من أجلها ملايين الشهداء، وإذا كانت أية لهجة أخرى محلية من عشرات اللهجات المنتشرة عبر التراب الوطني فما هي هذه اللهجة، التي سيكتب لها الترسيم وماذا سيفعل الشعب الجزائري باللهجات الأخرى؟ فهل ستلغى ديموقراطيا أمام اللهجة المُرسمة والموطنة؟ أم ستُرسم وتُوطن هي الأخرى، وتصنع لها حروفا وقواعد في إطار سياسة التعددية "(أحمد بن نعمان. 1999: 155).**

وهذا مايبين ذلك التناقض بين محاولة إحلال اللغة العربية في أبعادها الثقافية والذهنية والاجتماعية، وبين إستراتيجيات السلطة السياسية التي عملت على إبقاء اللغة الفرنسية في المجالات الإدارية والاقتصادية، وعليه "**طغت السياسات والاديولوجيات بدل طغيان التربويات والبيداغوجيات في المدرسة الجزائرية المستقلة"(بركة مصطفى. 2001: 197)** ما نتج عنه ذلك التصادم بين مشروعين متناقضين مشروع التعريب ومشروع التغريب، ومحاولة كل مشروع تحقيق أهدافه وطموحاته، وقد تمّ اختيار المدرسة كأرضية

لتوظيف هذه التناقضات والسياسات، التي أخرجت المدرسة عن وظيفتها البيداغوجية وجعلتها وسيلة إديولوجية لتحقيق مصالح تلك النخب المتناقضة.

2.6الاصلاح كضرورة للدخول إلى مجتمعات المعرفة:

يُعنى بالإصلاح ذلك المشروع المتبع لتطوير وتغيير النظام التربوي، باعتبار أن هذا الأخير ليس بمعزل عن أنظمة المجتمع الأخرى، بل تربطه علاقة وثيقة بها فيتأثر ويواكب ذلك التحول المجتمعي الشامل، بهدف تحقيق التناسق والإنسجام لتحقيق التنمية الشاملة كما أنه "**تلك الجهود المبذولة والقائمة على الدراسة العلمية والمنهجية لمختلف مشكلات المنظومة التربوية، في إطارها الكلي أوالجزئي قصد تجاوز سلبياتها وتدعيمها بحلول جديدة، قصد تكييفها مع مختلف التغيرات الحاصلة على الساحة الداخلية والعالمية وفي مختلف المجلات، وهو في كل الحالات يتضمن تغييراً هادفاً ومدروساً لواقع المنظومة التربوية، من أجل نقلها من واقع الإشكال المعبرعنه بالخلل أو الأزمة إلى وضع الحل، الذي يحمل الخلفيات المرجعية والأدوات التقنية لتجاوز هذا الإشكال**" **(محمد غالم. 2012: 33)**، وعملية الإصلاح هذه لايمكنها أن تأتي ثمارها، إذا لم يتم تجهيز أرضية متينة، تساعدها للوصول إلى مطامحها من حيث "**معالجة مدخلات محددة كمًا وكيفًا بهدف إنتاج مخرجات جيدة، كما تعبر مدخلات محددة التسهيلات التي ينتجها النظام أو يخضع لها، لتنفيذ مجموعة من الإجراءات الخاصة به وتشمل الآلات والأجهزة والوسائط وخطط وقواعد، وأساليب العمل والتنظيم والإدارة والوسط أو البيئة التي تمثل حدودًا وإطارًا للنظام يعمل في نطاقه**"**(علي صالح جوهر. 2009: 24)** يعني أنّ إصلاح المنظومة التربوية ليس بالأمر السهل، بل يتطلب إرادة سياسية صادقة تتكاتف فيها الجهود وتتفق عليها مختلف الوجهات، وتسعى لتطبيقها مختلف القطاعات لأن التعليم شأن مجتمعي وليس فردي، وبالتالي التأكيد "**على مسألة الحوار الذي كان يجب أن يسود في مسألة السياسة اللغوية، ولا بد أن يرتكز هذا الحوار في مرجعيته على**

الثوابت الوطنية، ومواثيق الحركات الوطنية والأبعاد الكبرى لثقافتنا وتراثنا الوطني، وأن ينصبَّ التفكير في إعادة ترتيب الأولويات والبحث عن نسق فكري عام، يأخذ بعين الاعتبار ماهو مشترك ويتجاوز العقد التي تعرقل المشروع الشمولي للثقافة والهوية الوطنية، وذلك لا يتحقق إلا عن طريق مدرسة تقوم بتموين ثقافي متنوّع "(صالح بلعيد.2007: 22) هذا من جهة.

ومن جهة أخرى فإن إصلاح التعليم سيكون ناقصًا، مادام لم يُركز في مضمونه على المستجدات والتطور التكنولوجي والعلمي الذي غزى العالم، وذلك ما عرفته الجزائر بداية من **(2003 إلى يومنا هذا)** حيث حددت المنظومة التربوية الجزائرية، من خلال هذا الإصلاح جملة من الأهداف يمكن تحديدها فيما يلي:

- ✓ **إعادة الاعتبار لمهنة التعليم وجعلها في طليعة المهن وإحاطتها بالرعاية المادية والمعنوية والإرتقاء بالقوانين والقيم التي تحكمها.**
- ✓ **مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية بشكل علمي يضمن لها الانسجام مع الأهداف المسطرة، ومواكبة المستجدات العلمية والحضارية والتحولات السياسية والاقتصادية، وإعادة بناء هذه المحتويات ممّا يضمن التوازن بين إستعاب المتعلم ومتطلبات تحصيله العلمي.**
- ✓ **تحسين ظروف التمدرس وتطوير وسائل العمل، وذلك من خلال توفير العدد الكافي من المنشآت والمرافق، وبذل جهد متميز في مجال التجهيز وصناعة الكتاب وتأسيس الخدمات الصحية والنفسية، واللجوء إلى الطرائق والأساليب الحديثة التي تنمي القدرة على التعلم الذاتي، وتتيح للمتعلمين المشاركة الإيجابية في التعبير عن أرائهم وأفكارهم (هنية عريف. 2017: 79)** كل هذه الأهداف جائت لتعكس توجه المنظومة التربوية فيما يتعلق بكيفية بناء مشروع مجتمع، وكيفية تكوين متعلم قادر على خدمة مجتمعه وواعي بكل ما يجري من حوله من تطورات وتغيرات في مختلف المجالات، مما يجعله

متمكناً من كيفية التعامل مع مجتمع المعرفة الجديد، وتأهيله ليصبح منافساً قوياً يعتمد عليه لتطوير البلاد، وذلك من خلال إتباع مقاربات جديدة في التعليم، فبعدما تم العمل بالمقاربة بالأهداف لمدة طويلة، حان الوقت لتجديدها وإجرء تعديلات عليها، بشكل يجعلها تتناسب مع ماهو موجود في الواقع المعاصر هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى إعادة النظر في المناهج السابقة، فلن تعد تلك المناهج القديمة التي ترجع لأكثر من عشرين سنة تواكب التطور الذي عرفته الجزائر، مما يستلزم ضرورة تعديلها بشكل يجعلها تساير المتطلبات والمستجدات من أجل الإلتحاق بعجلة التنمية التي تعرفها مختلف الدول.

خلاصة الفصل:

عانت الجزائر طيلة 130سنة من وحشية الإحتلال الفرنسي الذي إعتمد كل الطرق والوسائل لسلخ الجزائريين عن هويتهم، وإبعادهم عن جذورهم والقضاء على مقومات الأمة الجزائرية، من خلال ضرب اللغة العربية والدين الإسلامي بالدرجة الأولى، فرغم كل تلك المحاولات إلا أنها بقيت محافظة على مقوماتها وعزمت أن لن تتخلى بسهولة عن عروبتها وإسلامها، تلك هي الحقيقة المُرّة التي أوجعت فرنسا التي بائت كل محاولاتها وخططها بالفشل، وسبب ذلك يعود إلى أن علاقة الجزائر بالعروبة والإسلام كانت علاقة ضاربة في التاريخ، كما أن مقاومتها وكفاحها من أجل المحافظة على مقوماتها لم تتوقف عنه بمجرد إسترجاعها لسيادتها وحصولها على حريتها، بل إستمرت في ذلك حتى بعد إستقلالها لتنهض وتكافح من جديد، في مواجهة الظروف الصعبة والأوضاع المزرية التي خلَّفها الإحتلال الفرنسي، والتي مست كل المجالات وبالأخص قطاع التربية الذي كان أول ما عملت الدولة الجزائرية المستقلة على تصحيحه وتعديله وإعادة صياغته، وكان ذلك على عدة مراحل بهدف جعل المنظومة التربوية الجزائرية منظومة قائمة بذاتها، ذلك ما يعتبر تحدياً آخر واجه الدولة الجزائرية، بحكم أنه لا يمكن المباشرة في أي نظام

تعليمي وننتظر منه تحقيق الأهداف المرجوة، دون أن تكون هنالك سياسة تعليمية واضحة نابعة من جذور ذلك المجتمع وثقافته وتراثه وتركيبته وأسسه ومتطلباته وإمكانياته المتاحة.

الفصل الثالث:

الخطاب القيمي والتكوين المواطني للتلميذ الجزائري على مستوى الكتابين

تمهيد

1) الخطاب القيمي وتكوين التلميذ الجزائري.
2) التنشئة القيمية من خلال مضامين الكتب المدرسية: (كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية أنموذجا).
3) واقع مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية في ترسيخ وتنمية السلوك القيمي لدى التلميذ الجزائري.

1.3 القيم الوطنية والديمقراطية في المقررات الدراسية.

2.3 التربية الاجتماعية والأخلاقية وإنتاج السلوك السوي.

3.3 المضمون الكتبي والتربية على القيم الإنسانية والعالمية.

4.3 التربية والتنمية الاقتصادية من خلال مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية.

4) التكوين المواطني للتلميذ الجزائري ضمن مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

ينظر إلى التربية كونها وسيلة مهمة تهدف إلى إكساب التلميذ جملة من المعارف والمهارات، التي تعينه على مواجهة المواقف الحياتية ممّا يحقق تكيفه الاجتماعي وضمان ذلك يكون بالإستناد على المدرسة ووظيفتها الاجتماعية، التي تصبوا من خلالها إلى محاولة دمج الفرد في المجتمع وضمان تفاعله الإيجابي، ومن جهة ثانية تحقيق صلاحه كمواطن يسعى إلى المشاركة الفعالة في خدمة وطنه والدفاع عن مقوماته الوطنية والحضارية والهوياتية، وعلى هذا الأساس تلعب المناهج التعليمية دوراً مهماً في تحقيق كل ذلك، مع شرط إرتكازها على المجتمع وما يقوم عليه من أسس ثقافية وحضارية وهوياتية ووطنية، وكل هذا يتم تضمينه في الكتاب المدرسي الذي يعتبر من بين الوسائل التعليمية الضرورية والمهمة لكل من المعلم والمتعلم، حيث لا يمكن الإستغناء عنه أثناء آداء العملية التعليمية، لما له من أهمية في تبسيط الفكرة المراد إيصالها للتلميذ، كما يعد أحد الأركان الأساسية التي تعتمد عليها المنظومة التربوية لتحقيق أهداف المنهاج، مع ضرورة توافق محتوى هذه الكتب مع الأهداف المحددة مسبقاً، وبشكل يتناسب مع مستوى وطاقة إستعاب التلاميذ وتماشياً مع مرحلتهم العمرية، وعلى هذا الأساس أضحت العناية بتحقيق القدر الكافي من ذلك الشعور بالمواطنة والإنتماء للوطن، وترسيخ ذلك الحس القيمي ببعده الاجتماعي والأخلاقي والإنساني من بين النقاط الضرورية التي وجب أخذها بعين الإعتبار قبل الشروع في تصميم محتوى هذه الكتب.

1)الخطاب القيمي للتلميذ الجزائري:

لقد شكلت القيم من حيث المرجعية والمفهوم إحدى المواضيع الأساسية لدى الباحثين المهتمين بالدرسات الاجتماعية، حيث ذهب علماء الاجتماع إلى إعتبار القيم إحدى المكونات الأساسية لأي مجتمع، فالبناء القيمي يتكون من مجموعة المعايير والمبادئ والمحددات التي يستخدمها الناس لضبط رغباتهم المختلفة، وتنظيم علاقاتهم ببعضهم البعض ممّا يخلق ذلك التوزان الاجتماعي داخل المجتمع، وفي هذا الصدد عُرِّفت القيم على أنها "**شبكة متوازنة من الأفكار الجماعية داخل أي مجتمع، حيث تحكم تصرفات الأفراد وتحدد الأمر المرغوب فيه**"**(alpe ,y.2007 :320)** وعليه فهي تشكل مجموعة من الضوابط والقواعد التي تتحكم في سلوك الفرد، وتوجهه نحو ماهو مقبول اجتماعياً لتصبح بذلك بمثابة المحددات التي ينبغي الإلتزام بها وعدم تجاوزها، فهي تمارس وظيفة الضبط الاجتماعي، كونها جائت من خلفية العقد الاجتماعي وإتفاق بين الأفراد، مما منحها صفة القداسة والإلتزام لدرجة أنه في حالة مخالفتها من قبل الفرد ذلك قد يعرضه للرفض الاجتماعي، على عكس الإلتزام بها الذي يجلب له القبول الاجتماعي والإندماج، هذا مايساهم بدوره في تمتين نسيج العلاقات الاجتماعية.

كما تتشكل القيم في عدة أنواع قد تكون قيم ذات طابع فردي أو اجتماعي أو أخلاقي أو وطني أو ثقافي أو ديني أو سياسي، ولكل طابع خصائصه وصفاته ووظيفته وأثره على مستوى السلوك، وفي الوقت ذاته كل هذه الأبعاد القيمية هي في تكامل وظيفي تام تهدف جميعها إلى إحداث ذلك الأثر الإيجابي، على مستوى الممارسة الاجتماعية للفرد وكل نوع من هذه الأنواع ذات أهمية قصوى بالنسبة للفرد والمجتمع، بما فيها القيم الوطنية والدينية التي تحتل مكانة مهمة في أي بناء اجتماعي، لما تؤديه من دور في تشكيل شخصية الفرد المواطن والمسلم في الوقت ذاته، لذا سيكون تركيزنا أكبر على هذين النوعين بصفة خاصة، كونهما من أكثر القيم التي تساهم في تشكيل ذلك التلميذ

المـواطن المتمسـك بهويتـه ووطنيتـه ودينـه، وعلـى هـذا الأسـاس سـنتطرق لأهميتهـا قبـل معالجة كيفية توظيفهما على مستوى المجال التربوي والتعليمي للتلميذ الجزائري.

إذ تحتل القيم على مكانة مهمة في الحياة، كونها تساهم في تشكيل الجانب الإيجابي للسلوك، فهي بمثابة الموجه والمحدد لما يجب أن يكون عليه الإنسان، إذ تلعب دوراً كبيراً في تصحيح وتقويم ما يصدر عنه من سلوكات ومواقف وتعاملات يومية، وذلك ما يعود بالأثر الإيجابي على حياة الفرد والمجتمع، ويمكن تلخيص أهميتها فيما يلي:

تعمل على إصلاح الفرد وتعديل سلوكه وتصحيح كل ما قد يقع فيه من خطأ، نتيجة إنسياقه خلف دوافعه وشهواته، وبالتالي القيم هي بمثابة الضابط لكل هذه الإنحرافات الأخلاقية "**فالقيم هنا هي بمثابة السياج الذي يحفظ الإنسان من الانحراف النفسي والجسدي والاجتماعي، وبدون هذا السياج يصبح الفرد عبداً لغرائزه وأهوائه التي لا تقوده إلا للدمار، وعندما تضعف قيم الفضيلة في النفس تسيطر الرغبة والغريزة، وتظهرعلى أنها سيدة المكان والزمان وتجرف الإنسان إلى تياراتها المتضاربة**" **(ماجد زكي الجلاد. 2007: 43)**

كما تعمل كذلك على بناء شخصية الفرد السوية، والمتوافقة مع مايفرضه عليها المجتمع وهو ماينعكس أثره على نفسية هذا الفرد، بشعوره بالتوازن النفسي والاستقرار الاجتماعي، أما بالنسبة لأثرها على المجتمع فيبرز فيما يتجلى عن الفرد من إيجابية ليتحول إلى طاقة فاعلة، مساهمة في تطوير المجتمع وإزدهاره قيمياً وسلوكياً وعملياً.

2) التنشئة القيمية من خلال مضامين الكتب المدرسية: (كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية أنموذجا)

رغم الحداثة والتطور الذي عرفته مختلف الوسائل والوسائط التعليمية، إلاّ أنها لم تستطيع أخذ المكانة التي يتربع عليها الكتاب المدرسي ودوره في تدعيم المعلومة، هذا الكتاب الذي أصبح يحتل على مكانة مرموقة في حياة التلميذ والمعلم على حد سواء، فهو الأصل أو المرجع الذي لا يمكن الإستغناء عنه، نظراً لقداسته وعراقته التي إكتسبها عبر التاريخ، ممّا جعله يشكل تلك الرابطة القوية في أي نظام تعليمي، هذه الرابطة التي تقوم على ثلاث أقطاب كبرى وهي: المعلم والمتعلم والمادة الدراسية المتجسدة في(الكتاب المدرسي)، وماينجم عن تلك الأقطاب الثلاثة من تكامل تربوي تعليمي بصيغته الديداكتيكية، إذ نجد عدة تعريفات للكتاب المدرسي نذكر منها:

ذلك الكتاب الذي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي تتوفر على تحقيق أهداف تربوية محددة سلفاً، معرفية (cognitive) أو وجدانية (Affective) أو حسية حركية(psycho Motor) وتُقدم هذه المعلومات في شكل علمي منظم لتدريس مادة معينة، في مقرر دراسي معين ولفترة زمنية محددة (فايز مراد دندش. 2003: 37)

فهو بذلك يمثل الوعاء الذي يحمل المضمون التعليمي والتربوي، ليُشكل الدعامة الأساسية التي يعتمد عليها كل من المعلم والمتعلم، ومهما تعددت مصادر المعرفة والتعلم يبقى للكتاب ميزته الفريدة ومكانته المرموقة بالنسبة لكل متعلم" **هذا ويعد الكتاب المدرسي ركيزة أساسية للمنهاج، فهو يشكل الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية، التي يفترض أنها الأداة أو إحدى الأدوات على الأقل، التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهاج، كما يعتبر الصورة التنفيذية للمنهاج الذي يُبرز أهميته وقيمته**

وهو الراسم للمعلم الطريقة المثلى لتحقيق الأهداف العامة" (عبير عليمات. 2006: 30)

كما يُمثل الوثيقة الرسمية التي تعتمدها الدولة، لتجسيد أهدافها التربوية التي يرتكز عليها نظامها التعليمي، ليصبح الكتاب بمثابة المترجم لتلك السياسة التعليمية التي وضعتها الجهات المسؤولة والمختصة في هذا المجال.

"**فإذا كان الكثير من المربين يلحون على إعطاء الاهتمام في مجال التطوير للمنهاج والكتاب والمعلم، باعتبار المنهاج يمثل مادة غذائية للفكر والروح، والكتاب هو الأداة التي تنظم هذه المناهج أو تعرضها في شكل منسق، والمعلم هو الذي يتولى تقديم هذه المادة وهو الذي يعالجها بشكل ملائم**"**(عبد القادر فضيل. 2009: 20)** ليصبح الكتاب هو الوثيقة المصاحبة للتلميذ أينما كان، حيث يسهل الرجوع إليه في أي وقت يشاء فهو رفيق التليمذ طيلة مراحله التعليمية، زيادة على ذلك يعتبر ركن من أركان العملية التعليمية هدفه الأساسي، إكساب التلاميذ القدر الكافي من المعارف والمهارات والتطبيقات، التي تساعده على التكيف مع المحيط الذي يعيش فيه، بالإضافة إلى تدريبه على حل المشكلات التي قد تواجهه في الحياة، من خلال بعض الدروس التي تشرح ذلك بطريقة مفصلة ومصورة، ويعتبر الكتاب المدرسي مرجعاً أساسياً يعود إليه المعلم أثناء قيامه بعملية التدريس والمتعلم أثناء تمدرسه، كونه يجمع بين عدة مواد ومحتويات ودروس ووحدات وأنشطة وتطبيقات وأدوات التقويم، وكل ذلك يتم بشكل منظم ومخطط له مسبقاً هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تبرز أهميته كونه يستهدف فئة محددة، وقد تطور مفهومه ليشكل محوراً للتفاعل بين المعلم وتلاميذته، لضمان إكتسابهم القدر الكافي من المعارف والمعلومات والقيم والمهارات المتنوعة، وبذلك يكون هدف الكتاب قد تجاوز مرحلة الحفظ والتلقين وتكرار المعلومات التي عُرف بها فيما سبق.

ومن خلال ماسبق من تعريفات يمكننا القول أن مفهوم الكتاب المدرسي قد يوحي إلى هدفين عامين، أولهما أنه وثيقة مخططة بشكل منظم لتحقيق الأهداف العامة للنظام التربوي، أما الهدف الثاني هو تحقيق التفاعل بين المعلم والمتعلم لبلوغ الأهداف الخاصة التي يحددها هذا المعلم، وبلوغ الأهداف العامة والخاصة لا يمكنه أن يتحقق إلاّ إذا تميز الكتاب المدرسي بنوعته التي تمكنه من ذلك.

أما عن أهميته فيمكننا القول يُعد الكتاب المدرسي أهم المصادر التعليمية، باعتباره يتضمن ذلك القدر الكبير من الخبرات التعلمية، بهدف تحقيق الأهداف المراد بلوغها ونظرا لتلك الأهمية التي يتربع عليها من حيث مساهمته الفعلية في تربية النشء، يتوجب على الجهات المسؤولة عن تصميم هذه الكتب أن توفر له القدر الكافي من العناية والإهتمام "**من حيث اختيار مكوناته وخبراته التعليمية، وإنتاجه شكلاً ومضموناً، بما يتلائم مع الأسس المعرفية والنفسية والتربوية والتقنية والمعلوماتية، ليكون أداة تعليمية فاعلة تساهم في تحقيق الأهداف التربوية، الموجهة لبناء الإنسان المتكيف مع المستجدات، والذي يساهم في بناء الوطن ويتفاعل مع الآخرين، ويحترم الحضارات الإنسانية**" **(محمد محمود الخوالدة. 2004: 300)**.

إذ أصبح الاهتمام بالمنهاج والكتاب المدرسي ضرورة يقتضيها الدور الذي يلعبه في العملية التعليمية، نظراً للأهمية التي يتربع عليها في منظومة التعليم، والتي "**تكمن بمقدار ما يتركه من آثار وخبرات سلوكية، وما يحدثه من تغيير وتطوير على الطلبة، ويتم اختيار محتواه بناء على بنود معيارية محددة ومعبرة عن أهداف المرحلة المُعد لها**" **(عبير عليمات. 2006: 30)**، وبذلك يعتبر الكتاب المدرسي المعيار الذي تقاس به درجة تقدم وتطور الشعوب والمجتمعات، كونه يسعى إلى تحقيق أهداف أي مجتمعٍ كان، سواء من حيث قيامه بوظائفه المباشرة البيداغوجية والديداكتيكية المعروفة، أو من حيث تحقيق وظائفه الغير مباشرة والمُضمرة، والمتمثلة في بناء الأمة وتمرير ثقافة المجتمع

بالاضافة إلى التمرير الإديولوجي، الذي غايته الحفاظ على نفس النظام السائد الذي يحكم البلاد.

وبالتالي حديثنا عن تمرير ثقافة المجتمع وكيفية الحفاظ على نظامه الاجتماعي السائد يحيلنا إلى الحديث عن أهم مادتين يمكنهما القيام بهذه الوظيفة على أكمل وجه، ألى وهما مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية، بما تقدمانه من محتوى قيمي هادف إلى تكوين فرد ومواطن يحمل صفات مجتمعه، ويتصرف وفق ما يحدده له من أطر وأسس ومقومات وقيم ومعايير، التي ترسم حدود إنتمائه إلى ثقافة ذلك المجتمع، لذا سنحاول في هذا المقام التعرف على طبيعة المادتين ومحاولة تعريفهما لإلقاء نظرة شاملة حول ما يفترض أن تكون عليه هاتين المادتين، والإطلاع على الأهداف العامة والملمح الشامل الذي تسعيان إلى تحقيقه في نهاية كل مرحلة تعليمية.

بالنسبة لمادة التربية المدنية هي إحدى المواد التعليمية المقرر تدريسها ضمن برامج المدارس الجزائرية، بهدف تكوين التلميذ تكويناً شاملاً يمكنه من الإندماج في المجتمع وإكسابه قيما مدنية تبرز دوره كفاعل اجتماعي، حيث تُعرَّف مادة التربية المدنية بأنها "**الدراسة الصريحة والمنتظمة للمفاهيم والمبادئ السياسية، التي تمثل الأساس للمجتمع الديمقراطي والنظام الدستوري، كما تتضمن مهارات صنع القرار حول القضايا العامة والمشاركة في الشؤون العامة، وتعني كذلك إنخراط المواطنين بفعالية ومسؤولية في إدارة شؤونهم، فلا يقومون بمجرد قبول آراء الآخرين والإنصياع لهم**"**(مصطفى قاسم. 2006: 81)**

أما عن تعريف منهاج مادة التربية المدنية وهو ذلك الذي يتضمن مجموعة المهارات والمعلومات والمواقف والاتجاهات، التي تُقدم لتلميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة، بهدف إكسابه ثقافة مدنية ووطنية حتى يكون عضوا فاعلاً في المجتمع، إذْ يساهم منهاج هذه المادة المقدمة في الطور الابتدائي في "**تكوين المتعلم على المواطنة وإعداد هذا الفرد**

للحياة، إعداداً يؤهله للعيش كمواطن يشعر بمسؤوليته ويعي إلتزاماته تجاه مجتمعه ويساهم في بنائه، فيكتسب قيم الهوية والقيم الروحية والمواطنة التي تربط الفرد بمجتمعه ووطنه، والتي يتعين على المدرسة تكريسها لدى المتعلمين قصد معايشتها داخل وخارج المدرسة" (منهاج التربية المدنية. 2016: 196).

بالتالي يمكن القول أنها التربية التي تهتم بالعلاقات بين الأفراد ببعضهم البعض وبين الأفراد والمؤسسات، حيث "**تركز على تنمية الأفراد كفاعليين اجتماعيين، بحيث أن تعليم المواطنة يُركز على تنمية الأطفال كمواطنين يشاركون في خدمة مجتمعاتهم، ويفهمون ويمارسون ويتمسكون بحقوقهم ويؤدون مسؤولياتهم نحو المجتمع، ويدركون العلاقة الجدلية بين الحقوق والمسؤوليات،ويعترفون بالاعتماد المتبادل بينهم ويقدرون الاحترام المتبادل، بصرف النظر عن النوع والعرق واللغة والدين"(مصطفى قاسم. 2006: 85)**

إذاً إنها تربية تهدف لتنمية روح المسؤولية الاجتماعية لدى الفرد، وتنمية الوعي بالقيم السياسية والديموقراطية والقوانين التي تحكم البلاد.

❖ **الملمح الشامل لمادة التربية المدنية**

تساهم هذه المادة في إكساب المتعلم الكفاءات التالية:

- ✓ إكتشاف هويته الشخصية والوطنية وإحترام الرموز الوطنية.
- ✓ إبداء سلوك إيجابي بالمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة وحب العمل وإتقانه.
- ✓ ممارسة قواعد الحياة الجماعية والصحية والأمنية والبيئية وقواعد السلوك الديمقراطي.
- ✓ تحمل المسؤولية في أعماله وإختياراته على ضوء المعارف والسلوك المنسجم مع قيم المجتمع.
- ✓ التفاعل الإيجابي مع محيطه الاجتماعي من خلال ممارسة حقوقه وتأدية واجباته والمساهمة في الأعمال التعاونية والتضامنية والخيرية.
- ✓ الإستفادة من وسائل الإعلام والاتصال كأدوات للتوعية والتثقيف.

- ✓ تقدير دور مؤسسات الدولة في البناء الاجتماعي، بعد الكشف عن مهامها وآليات سيرها (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية المدنية والتاريخ والجغرافيا. 2016: 05)

نستخلص على هذا الأساس أنها بعد من أبعاد التربية العامة تسعى إلى تنشئة مواطن صالح فعال يخدم مجتمعه، كما تعمل على تنمية الثقافة المدنية وتشجيع الأفرد وإشراكهم في الحياة السياسية، من خلال مساهمتهم في صناعة القرار، كما تركز على تربية الروح والسلوك، أي تساعد التلميذ على إكتساب مفاهيم إيجابية ليتم تحويلها إلى ممارسات إجتماعية وسلوكات إيجابية، تلك التي يتضمنها المنهاج الدراسي لهذه المادة، وهو ما له علاقة بتحقيق الملمح الشامل، إذا "**ترتبط مادة التربية المدنية بحكم طبيعتها بالسلوك والمعاملات الاجتماعية، فهي تُكوِّن المتعلم على العيش في محيطه الاجتماعي بشكل مسؤول تجاه ذاته وغيره، من خلال تنمية المواقف الإيجابية المبنية على إحترام الرموز الوطنية، والمؤسسات الجمهورية والتراث الوطني والقيم الاجتماعية والإنسانية، وخدمة الصالح العام والإلتزام بقواعد الصحة والإستهلاك والوقاية، وحماية التراث ومعرفة قواعد الحياة الجماعية**" **(منهاج التربية المدنية. 2016: 198)** هذا بالنسبة للتربية المدنية.

أما عن التربية الإسلامية فيمكن القول عنها أنها فرع من فروع التربية العامة، والتي لها أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، كونها تراعي شخصية هذا الفرد من كافة جوانبه حيث توازن بين العقل والجسد والروح وبين ماهو ديني ودنيوي، فهي تربية شاملة صالحة لكل الأزمنة والأمكنة، وكل تعريفاتها تعكس معنى واحد والمتمثل في ذلك التطبيق والترجمة العملية لما جائت به تعاليم الدين الإسلامي، بمعنى آخر أن التربية الإسلامية كمادة دراسية يرتبط منهجها ارتباطاً وثيقاً بالدين الإسلامي، وأن جميع القيم التي تتضمنها مستقاة من الكتاب والسنة الشريفة، بهدف تكوين فرد مسلم ومنضبط سلوكياً، إذ تُقدم هذه المادة في المدارس الجزائرية "**كما تعلم منذ السنة أولى إبتدائي إلى الثالثة ثانوي، تحت**

عنوان التربية الإسلامية، وتتمتع بحجم ساعي ساعة ونصف أسبوعياً في التعليم الابتدائي، وساعة واحدة في المتوسط والثانوي، وينبغي أن يركز تعليم الدين على القيم الإنسانية التي يحث عليها الإسلام السمح، كالتسامح، الكرم، الأخلاق الحميدة، العمل والاجتهاد الفكري، والأولوية للبعد الروحي" (المرجعية العامة للمناهج. 2009: 51)

حيث تتوزع مادة التربية الإسلامية على مجموعة من المجالات التي تتماشى مع طبيعة مواردها وأهدافها، وحسب خصوصيتها الدينية وهذه الميادين ستة وهي:

- ✓مجال حفظ النصوص الشرعية.
- ✓مجال العقيدة الإسلامية.
- ✓مجال العبادات.
- ✓مجال المعاملات (الأداب والأخلاق الإسلامية).
- ✓مجال السيرة النبوية وقصص الأنبياء والرسل والقصص الدينية، التي تحمل في طياتها كمًّا هائلاً من القيم والعبر ومكارم الأخلاق التي ينبغي الإقتداء بها.

3) واقع مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية في ترسيخ وتنمية السلوك القيمي لدى التلميذ الجزائري.

على إثري ما سبق يمكن النظر إلى القيم بشكلها العام كمحتوى أساسي للتنشئة، سواء كانت تلك القيم ذات طابع وطني أودييني أو اجتماعي أو أخلاقي، فهي من الأساسيات التي تطبع هذه العملية، التي يتعرض إليها الفرد خلال مراحل حياته المختلفة، أين يفترض أن يُنشَّئْ على مجموعة من القيم التربوية، خاصة في مرحلة الطفولة حيث يكون أكثر مرونة وقابلية لتشكيل شخصيته، لذا من الضروري تغدية روحه بالقدر الكافي من المعتقدات والقيم التي تنمي فيه ذلك السلوك الإيجابي، الذي يرتضيه المجتمع بما يعكس توجهاته وتطلعاته المستقبلية، بمافيها صناعة جيل مثالي متمسك بقيمه وعاداته ومعتقداته ودينه، إذْ يُوكِل المجتمع هذه الوظيفة إلى المؤسسة المدرسية التي تقوم بهذا الفعل من

خلال مناهجها الدراسية، وكتبها التعليمية المتخصصة في ترسيخ ذلك المجال القيمي المراد بلوغه، والذي يبرز في مادتين أساسيتين هما: التربية المدنية والتربية الإسلامية، وقد تطرقنا فيما سبق إلى ما يفترض أن تكون عليه المادتين، بإطلاعنا على أهدافهما وغاياتهما التربوية الكبرى التي تسعيان إلى بلوغها، من حيث تكوين جيل مثالي متمسك بقيم مجتمعه وعاداته ومعتقداته، وما ينبغي تحقيقه من أهداف قيمية وسلوكية على مستوى التلميذ الجزائري، أما فيما يلي سننتقل إلى ماهو كائن فعلياً من خلال قيامنا بعملية تحليل مضمون هذين الكتابين، بأخذنا عينة من كتب الطور الابتدائي والتي قد حُددت في كتب السنة الثالثة والرابعة والخامسة إبتدائي.

وذلك ما سنوضحه من خلال الجداول الآتية التي تعكس توزيع القيم الرئيسية بفئاتها الفرعية على مستوى كتب التربية المدنية والتربية الإسلامية عينة الدراسة:

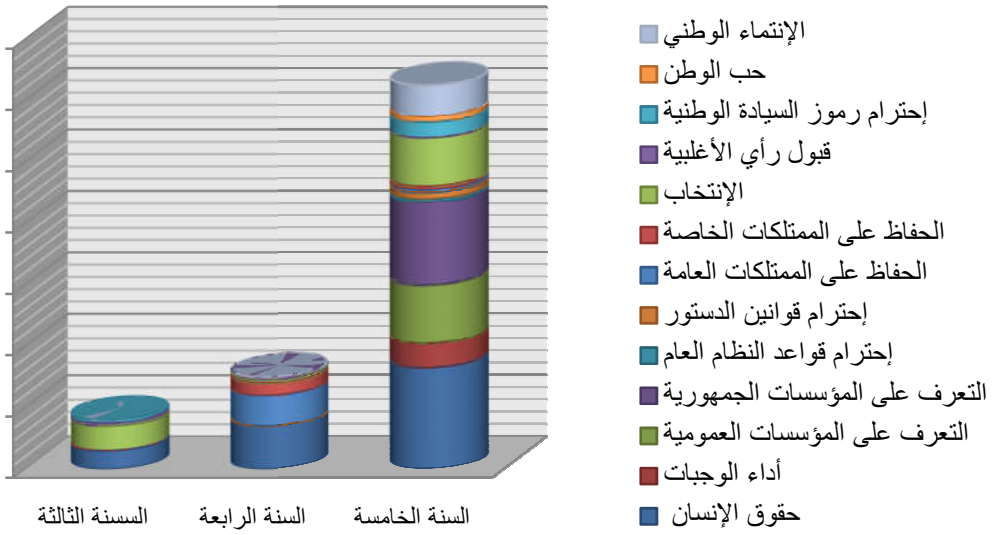
1.3 القيم الوطنية والديمقراطية في مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية:

يقصد بها تلك الثقافة الوطنية وما تحتويه من قيم تعبر في معناها الواسع عن المواطنة والوطنية وحب الوطن والاعتزاز به والإلتزام بقوانينه، هذه القيم التي تعتبرها المدرسة قاعدة وإطار مرجعي وأساس للتنشئة الاجتماعية، كما تُعرَّف على أنها "**مجموعة المعايير والمعتقدات التي تعمل كموجهات للسلوك وضوابط للتفكير، الناجم عن التفاعل بين الإنسان ووطنه، وما ينشئ عن هذا التفاعل من الإلتزام بالحقوق والواجبات في شتى مجالات الحياة، الاقتصادية، الاجتماعية، القانونية والثقافية، وما يتضمنه ذلك من قيم الولاء والانتماء والشهادة والتضحية، وترجمة ذلك إلى مواقف سلوكية فعلية ومهارات أدائية وصولا إلى تكوين المواطن الصالح**" **(مفتاح بن هدية. 2018: 41)** فالمدرسة من خلال مناهجها مطالبة بزرع الروح الوطنية في نفوس الأجيال الصاعدة، بالإضافة إلى ترسيخ الروح الديمقراطية لديهم "**كتنمية روح احترام القانون، احترام الآخر والقدرة على الإصغاء واحترام سلطة الأغلبية وحقوق الأقلية**"**(المرجعية العامة للمناهج.**

2009: 26) وبالرجوع إلى ماتضمنته المقررات التعليمية المتمثلة في (كتب التربية المدنية والتربية الإسلامية للسنة الثالثة والرابعة والخامسة من الطور الابتدائي)، نجد ذلك التركيز الواضح من قبل كتب التربية المدنية، على ذلك الحس الوطني بما يتضمنه من قيم وطنية ومدنية وديمقراطية، هذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم04: يوضح توزع القيم الوطنية وفئاتها الفرعية وترتيبها وتكرارتها ووزنها النسبي على مستوى مقررات التربية المدنية

القيمة الرئيسية	القيم الفرعية	التربية المدنية								
		السنة الثالثة			السنة الرابعة			السنة الخامسة		
		ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة
القيم الوطنية والديمقراطية	حقوق الإنسان	06	37.5	02	14	46.66	01	33	26.4	01
	أداء الواجبات	00	00	04	00	00	05	08	6.4	06
	التعرف على المؤسسات العمومية	00	00	04	00	00	05	19	15.2	03
	التعرف على الموسسات الجمهورية	00	00	04	00	00	05	27	21.6	02
	إحترام قواعد النظام العام	00	00	04	00	00	05	01	0.8	09
	إحترام قوانين الدستور	00	00	04	00	00	05	02	1.6	08
	الحفاظ على الممتلكات العامة	00	00	04	10	33.33	02	01	0.8	09
	حماية الممتلكات الخاصة	00	00	04	04	13.33	03	01	0.8	09
	الإنتخاب	08	50	01	01	3.33	04	16	12.8	04
	قبول رأي الأغلبية	01	6.25	03	01	3.33	04	00	00	10
	إحترام رموز السيادة الوطنية	01	6.25	03	00	00	05	05	04	07
	حب الوطن	00	00	04	00	00	05	02	1.6	09
	الإنتماء الوطني	00	00	04	00	00	05	10	08	05
	المجموع	16	100		30	100		125	100	
	المجموع الكلي	171			%100					



الشكل رقم 01 : يمثل توزيع القيم الوطنية والديمقراطية على مستوى مقرر التربية المدنية

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (04) أن القيم الوطنية والديمقراطية قد تجسدت على مستوى مقرر التربية المدنية، بمجموع تكرارات قدر بـ 171 مرة كمجموع كلي تجتمع فيه السنوات الثلاثة المدروسة، إذ يتوزع هذا المجموع على النحو الآتي: 16تكرار كان بالنسبة لكتاب التربية المدنية للسنة الثالثة إبتدائي، و30 تكرار على مستوى كتاب السنة الرابعة، و125 تكرار كأعلى قيمة تواجدت على مستوى كتاب السنة الخامسة.

إذ توضح لنا المعطيات الواردة في الجدول السابق تصدر قيمة «**الإنتخاب**» المرتبة الأولى على مستوى كتاب السنة الثالثة، بمجموع تكرارات بلغ 8 مرات وبوزن نسبي قدر بـ 50%، والتي وردت على شكل مجموعة من القيم التي تعكس الجانب الوطني والديمقراطي كالإنتخاب والمشاركة بالرأي، من خلال الدرس المعنون بـ «**إنتخاب مندوب القسم**» في **(ص35)**، كما تصدرت قيمة «**حقوق الإنسان**» المرتبة الثانية والتي تكررت 06 مرات بوزن نسبي قدر بـ 37.25%، كالمساواة في الحقوق والواجبات بين الجنسين، وذلك من خلال الدرس الذي جاء بعنوان «**لا أميز بين الذكور والإناث**»، حيث وردت عبارة "**المساواة بيننا ذكوراً وإيناثاُ تعني أن نتمتع بنفس الفرص وأن نتساوى في**

الحقوق والواجبات، وأن لا يتم التمييز بيننا" والتأكيد على ماجاء في إتفاقية حقوق الطفل وما نصت عليه، من عدم التمييز بين الأطفال من حيث الجنس أوالأصل أوالدين أواللغة.

أما بالنسبة لكتاب السنة الرابعة وردت به القيم الوطنية في شكلها الضمني بـ 30 تكرار، إذ تصدرت فيه قيم «**الوعي بالحقوق**» المرتبة الأولى متكررة 14 مرة بوزن نسبي قدر بـ 46.66%، جائت في الصفحات (30، 31، 32، 33، 34) كالحق في التعليم، الحق في الإمتلاك الخاص، الحق في الإنتفاع من خدمات المؤسسات العمومية، أما المرتبة الثانية كانت من نصيب قيم الحفاظ على الممتلكات العامة بتكرارها 10 مرات، وتليها قيم حماية الممتلكات الخاصة في المرتبة 03 والتي تكررت 04 مرات، بالتحديد في الصفحات (34، 35، 36، 37).

أما فيما يتعلق بكتاب السنة الخامسة والذي شهد أكبر عدد من التكرارات للقيم الوطنية والديمقراطية بلغت 125 مرة، إحتلت فيها قيم «**الوعي بالحقوق**» المرتبة الأولى بتكرارها 33 مرة وبنسبة مئوية قدرت بـ 26.4%، إذ تنوعت الحقوق هنا مابين حقوق مدنية وسياسية وحقوق فردية مثلا: كحق الإستفادة من خدمات المؤسسات العمومية في(**ص07**)، الحق في التعليم الذي ورد في(**ص33**) في درس(**حقوق وواجبات المواطنة**)، حيث جاء فيه (**الحق في التعليم مضمون**) حسب المادة 65 من الدستور، بالإضافة إلى الحق في الرعاية الصحية والحق في الإنتخاب الذي ورد في(**ص34**)، هذا وقد طُرحت مسألة حقوق الطفل باعتبارها من أهم البنود التي تضمنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وكان ذلك في الصفحة **41،42**، بتكرارها 17 مرة، والتي طُرحت في درس واحد والمعنون بـ «**حقوق الطفل**»، الذي جاء وهو يبين ما تضمنه البند التاسع من إتفاقية حقوق الطفل، وتعريف التلميذ باليوم العالمي للطفولة، ومنع كل تصرف لا إنساني يضر بالطفل ويمنعه من أبسط حقوقه، والحث على ضرورة حمايته من جميع صور

الإهمال والقسوة والإستغلال، وفي المقابل ضمان تقديم كل الرعاية التي تساهم في نموه المتكامل عقلياً ونفسياً وأخلاقياً.

أما المرتبة الثانية كانت من نصيب دروس «**التعرف على المؤسسات الجمهورية**» بوزن نسبي قدر بـ 21.6%، تليها في المرتبة الثالثة دروس «**التعرف على المؤسسات العمومية**»، والتي تكررات 19 مرة بوزن نسبي قدر بـ 15.2%، حيث جسدت هذه الدروس مبدأ الديمقراطية بتناولها بعض أجهزة الدولة الديمقراطية، كالمجلس الشعبي البلدي **(ص48)** والمجلس الشعبي الولائي **(ص60)**، بإعتبارهما يشكلان إطاراً للتعبير عن الديمقراطية المحلية كما جاء مذكوراً في الكتاب، وذلك ما يعكسه لنا نص العبارة الأتية في (ص61) والتي جاء في مفادها «**تأكدنا من خلال إشراكنا في هذا الاجتماع أن هذا المجلس يعتبر أداة لممارسة الديمقراطية، التي تمكن المواطنين من المشاركة في التسيير ممثلين من طرف النواب المنتخبين**»، هذا وتضمّن الكتاب أجهزة أخرى للدولة كالشرطة والدرك الوطني والحماية المدنية، وما تقوم به هذه المؤسسة من حفظ للنظام والحرص على تطبيق القانون وإحترام القواعد العامة، ومحاربة الجريمة والإنحراف والعمل على تطبيق العدل والمساواة، حيث يمكننا القول بخصوص هذه النقطة أن الغاية من توظيف تلك الدروس والعناوين، حتى يكون التلميذ على دراية بأهمية هذه المؤسسات، وماتقوم به من أدوار في المجتمع هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى واجب المواطن إتجاهها، والقيم التي يمكن إستخلاصها هنا مايلي: إحترام مؤسسات الدولة، مساهمة التلميذ بسلوكه في تجسيد مبدء الديمقراطية، بالإضافة إلى المحافظة على الأمن وإحترام القانون.

أما المرتبة الرابعة كانت بالنسبة لقيمة «**الإنتخاب**» التي تكررت 16 مرة وبوزن نسبي قدر بـ 12.8%، بوصفه كأداة من الأدوات الديمقراطية وتعريف التلميذ بكيفية حدوث هذه

العملية، إجراءاتها ومراحلها والتعرف على مختلف المفاهيم المتعلقة بها، وذلك بهدف تكوين مواطن يساهم في الحياة السياسية بطريقة ديمقراطية.

يتبين لنا مما سبق أنّ الهدف الذي يجسده كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة، هو ترسيخ لدى التلميذ حب الوطن والاعتزاز به والتمتع بالحقوق، وما يقابلها من تأديةٍ للواجبات والمساهمة في ترقية الوطن وتطويره وازدهاره، كل هذه الممارسات هي تعبيرعن وطنية التلميذ وإنتمائه، والمطلوب منه هنا هو إعادة إنتاجها داخل الأنشطة الاجتماعية التي يمارسها في زمان ومكان محددين، وفي مواقف حياتية مختلفة خاصة تلك التي تتعلق بوطنه ومواطنته.

كما يبدو واضحاُ وجلياُ من خلال ما سبق ذكره أن كتب التربية المدنية للسنوات الثلاثة المدروسة، تسعى إلى إكساب التلميذ جملة من الكفاءات التي يتم تعلمها في الطور الأول، ومن بين هذه الكفاءات مايلي:

*** تحمل المسؤولية في القسم والمدرسة.**

*** إحترام قواعد الحياة الجماعية في إطار المدرسة: النظافة، الأمن، الهندام، النظام.**

*** المساهمة في أعمال الهيئات الجمعوية ذات الطابع الثقافي أوالرياضي أوالاجتماعي.**

*** المساهمة في إعداد النظام الداخلي للقسم، أوللمرحلة التعليمية أوالمدرسة وإحترامه.**

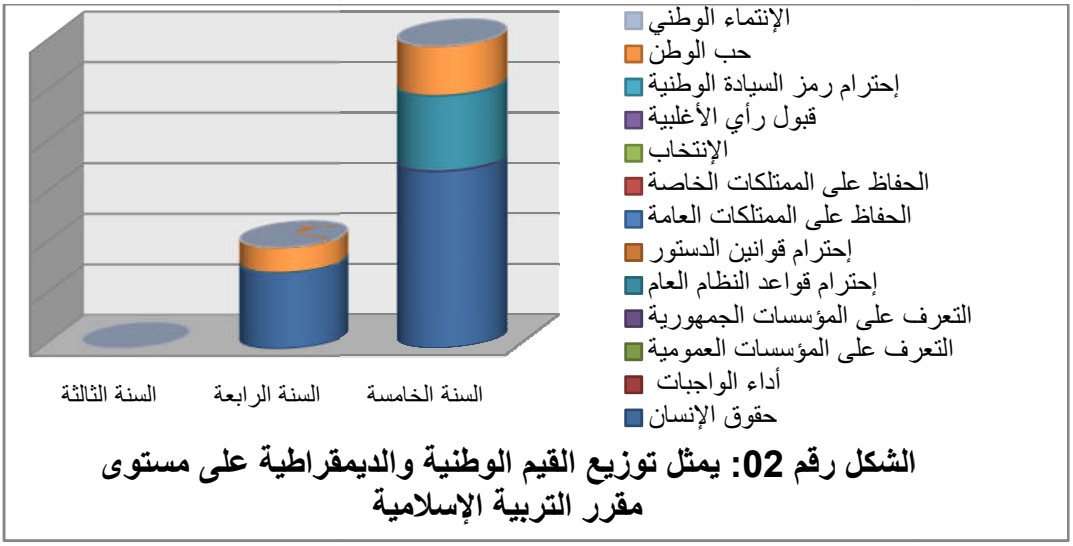
*** شرح كيفية سير إدارة البلدية وعلاقتها بالمدرسة.**

*** معرفة المؤسسات الجمهورية ودورها وكيفية عملها (المرجعية العامة للمناهج. 2009: 51)** هذا بالنسبة لكتب مادة التربية المدنية.

أما فيما يتعلق بمقررات التربية الإسلامية فقد شهدت تناول قليل جداً للقيم الوطنية مقارنة مع مقرر التربية المدنية، حيث بلغ تكرار ظهورها على طيلة المستويات الثلاثة المحللة 16 مرة فقط، ذلك ما يبينه الجدول الأتي:

الجدول رقم05: يوضح توزيع القيم الوطنية وفئاتها الفرعية وترتيبها وتكرارتها ووزنها النسبي على مستوى مقررات التربية الإسلامية.

القيمة الرئيسية	القيم الفرعية	التربية الإسلامية								
		السنة الثالثة			السنة الرابعة			السنة الخامسة		
		ك	%	الرتبة	ك	%	رتبة	ك	%	الرتبة
القيم الوطنية والديمقراطية	حقوق الإنسان	00	00	/	03	75	01	07	58.33	01
	أداء الواجبات	00	00	/	00	00	03	00	00	04
	التعرف على المؤسسات العمومية	00	00	/	00	00	03	00	00	04
	التعرف على الموسسات الجمهورية	00	00	/	00	00	03	00	00	04
	إحترام قواعد النظام العام	00	00	/	00	00	03	03	25	02
	إحترام قوانين الدستور	00	00	/	00	00	03	00	00	04
	الحفاظ على الممتلكات العامة	00	00	/	00	00	03	00	00	04
	الحفاظ على الممتلكات الخاصة	00	00	/	00	00	03	00	00	04
	الإنتخاب	00	00	/	00	00	03	00	00	04
	قبول رأي الأغلبية	00	00	/	00	00	03	00	00	04
	إحترام رموز السيادة الوطنية	00	00	/	00	00	03	00	00	04
	حب الوطن	00	00	/	01	25	02	02	16.66	03
	الإنتماء الوطني	00	00	/	00	00	03	00	00	04
	المجموع	00	00		04	100		12	100	
	المجموع الكلي	16			%100					



الشكل رقم 02: يمثل توزيع القيم الوطنية والديمقراطية على مستوى مقرر التربية الإسلامية

يبدو واضحاً من خلال معطيات الجدول رقم (05) والشكل المبين سابقاً، ذلك التوظيف القليل للقيم الوطنية والديمقراطية على مستوى مقررات التربية الإسلامية، لدرجة أننا نلاحظ إنعدام ظهورها تماما على مستوى كتاب السنة الثالثة، أما على مستوى السنة الرابعة فقد ظهر هذا النوع من القيم 04 مرات فقط، الأول كان بالنسبة لقيمة حب الوطن وبالتحديد في **(الصفحة 13)** في الدرس المعنون بطلب العلم، أين تضمّن الدرس العبارة الآتية: «**بالعلم يتمكن الفرد من بناء وطنه وتطويره**»، أما التكرار الثاني كان بالنسبة لقيمة العدل في درس «**إسلام عمر بن الخطاب رضي الله عنه**» باعتبار أن الحق في تحقيق العدل والمساواة من بين أبرز الحقوق الإنسانية، وتكرارين آخرين عن عدم التعدي على حقوق الغير والمحافظة على حقوق الجار، والتي تم ذكرهما في الصفحتين 29 و70.

في حين قد ظهرت القيم الوطنية والديمقراطية على مستوى مقرر السنة الخامسة 12 مرة، 03 تكرارات منها كانت بالنسبة لقيمة إحترام النظام العام والتي تجسدت في درس «**الطاعة**» في **(الصفحة30)**، أين إستخرجنا منها قيمة الإنضباط وإحترام قواعد النظام العام، والتي وردت وهي تبين ذلك السبق الإسلامي في التأكيد على مبدأ إحترام القوانين وطاعة الحكام، وهذا ماإستخلصناه من خلال الأية القرآنية الكريمة التي تضمنها الدرس **لقوله تعالى «يَأَيُهاَ الذِينَ آمَنُواْ أَطِيعُواْ الله وَأَطِيعُواْ الرَسُولَ وأُوْلِى الامْرِ مِنْكُمْ»** (سورة النساء/ الآية 59)، والتي تحث على طاعة أولي الأمر من المسلمين وتُوضح بصورة مباشرة واجب المسلم نحو ربه، من خلال جملة "**المسلم يطيع الله ورسوله الكريم**" وتُأكد الجملة التي وردت في الصفحة الموالية من الدرس «**أطيع أولي الامر في بلدي، وأحترم القانون ولا أخالفه**» لتبين بصفة ضمنية واجب المواطن ومسؤوليته إتجاه وطنه.

بالإضافة إلى ظهور قيمة حفظ الحقوق07 مرات، وكان ذلك في درس «**تعايش الرسول صلى الله عليه وسلم مع غير المسلمين**» في (ص67)، والتي تضمنت قيمة

حفظ حقوق الجوار وحفظ حقوق غير المسلمين، وإسخراج قيمة العدل والحق في المساواة في درس «**حجة الوداع**» في الصفحة 91، كما ورد في كتاب السنة الخامسة في **(ص71)** قيمة حب الوطن والدفاع عنه، والتي تجسدت في العبارة الأتية:«**المسلم يتعلم علوم الدنيا والآخرة ويحمي وطنه من أي إعتداء**» حيث تؤكد هذه الجملة مكانة الوطن والحث على الإعلاء من قيمته بالإجتهاد في العلوم.

وعلى إثري ما سبق نلاحظ أنه رغم ما تم توظيفه من قيم وطنية على مستوى مقرر التربية الإسلامية، غير أننا يمكن أن نصفه بذلك التوظيف القليل والمحتشم، إذا ماعدنا للإسلام الذي جاء وهو يشمل مختلف نواحي الحياة بما في ذلك حرصه على حب الوطن والمواطنة، هذا المفهوم الذي قد يشعر به الفرد إذا ما أحسّ أنّ البلد الذي يعيش فيه هو بلد عدل ومساواة في الحقوق والواجبات، أين لا يوجد ظلم ولا تمييز نفسها هي الصفات التي تميز بها مجتمع الرسول صلى الله عليه وسلم، أين غرس الإسلام مفهوم حب الوطن والدفاع عنه، وتطويره بالعلم والعمل.

بالتالي من الملاحظ إهتمام القائمين على إعداد المناهج المدرسية، بمادة التربية المدنية في توظيف القيم الوطنية والديمقراطية، حيث خصصت لها مساحة كبيرة لذلك وجعلها متخصصة في هذا المجال أي غرس حب الوطن في نفوس الناشئة، وتعزيز روح الولاء والإنتماء والاعتزاز بما حققه وطنه من إنجازات وإنتصارات تاريخية ووطنية، بالإضافة إلى إكساب التلميذ القيم المدنية والسياسية اللازمة التي تجعله قادراً على المشاركة في القضايا المتعلقة بوطنه، وهو ما يحقق التقدم والرفاه الاجتماعي، ومن جهة أخرى تنمية قيم سيادة القانون وإحترامه والسير وفق مبادئه وعدم تجاوزه.

2.3 التربية الاجتماعية والأخلاقية وإنتاج السلوك السوي:

إن للقيم الاجتماعية أهمية بالغة كونها أساس قيام المجتمعات لما تحققه من إستقرار في النظام الاجتماعي، وذلك من خلال تمسك الفرد بكل ماهو مرغوب اجتماعياً، والقيام بكل ما يؤدي إلى تماسك الجماعة وتكاتفها وتضامنها وبالتالي نهوضها وتطورها، إذ يمكن إعتبار هذه القيم بمثابة الرابط الاجتماعي الذي يربط بين أفراد الجماعة، ودوره في تحديد العلاقات وتقويتها من خلال الإلتزام بجملة من القيم الاجتماعية، كالتعاون، التكاتف، قبول الآخر، الإيثار، المحبة، العمل الجماعي، وهذا ما يعزز أواصر الإنتماء للجماعة والمجتمع ككل.

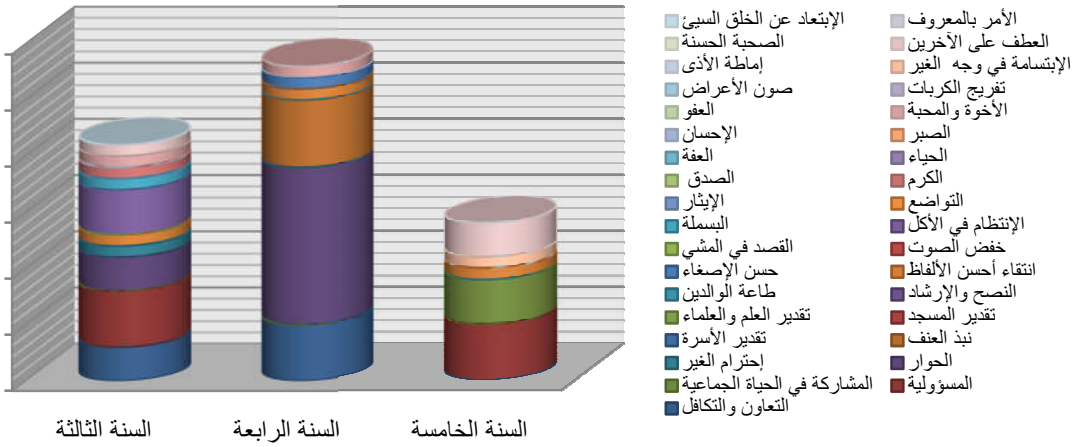
فالتربية التي نقصدها في هذا السياق هي تلك التي تأتي مُوافقة لقيم المجتمع ومعاييره والتي عرفها دوركايم (Durkheim)، بأنها "**تلك العملية التي يباشرها الضمير الجمعي على عقول الأفراد وضمائرهم**" **(Durkheim, E. 1986: 105)** فهي بذلك تربية تهدف إلى تكوين الطفل إجتماعياً، من خلال تحديد جملة من المبادئ والقيم الاجتماعية والأخلاقية التي ينبغي الإلتزام بها، والتي يكتسبها عن طريق المدرسة بإعتبارها أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، لتساعده بدورها في إستدماج قيم ومعتقدات ومعاير مجتمعه، ولعلّ هذه الأهمية التي تتربع عليها القيم الاجتماعية، هو ماجعل المدرسة الجزائرية تركز على هذا النوع من القيم في الكتب المدرسية، لتحتل المرتبة الثانية بعد القيم الوطنية، بهدف إكساب التلميذ عادات اجتماعية إيجابية، يساهم بها في خدمة المجتمع وترقيته سلوكياً وإجتماعياً نفس الشيئ بالنسبة لذلك الجانب الأخلاقي من القيم، والذي تندرج ضمنه كل المفاهيم التي تعكس نمط التربية الأخلاقية، والتي تدعوا إلى التحلي بالقيم الحسنة والحميدة، والإبتعاد عن القيم الذميمة التي تسيئ للفرد والمجتمع وللإنسانية جمعاء، وممّا لا شك فيه أن التربية على الأخلاق أصبحت من أولويات المنظومة التربوية، إذْ تلعب المدرسة دوراً بارزاً في مواجهة الإنحرافات السلوكية وتقويمها، من خلال تنمية وغرس القيم الحميدة

ومبادئ الأخلاق، بتضمينها في البرامج ومحتويات الكتب المدرسية، كما أنه ليس بالضرورة أن يتم الفصل بين ماهو اجتماعي وماهو أخلاقي، لأنه في كثير من الأحيان قد نجد من القيم الاجتماعية ما يعكس ذلك البعد الأخلاقي والعكس صحيح، بمعنى آخر قيماً أخلاقية بطابعها الاجتماعي أي تلك "**القيم التي تطبع سلوك الفرد في علاقاته العامة، وتتشكل نتيجة التفاعل والإحتكاك مع الغير ومن ذلك، قيم الصبر والكرم والرحمة والعفو والحلم والإيثار والصدق والحب والأمان والوفاء بالعهد والتراحم والتعاون والتواضع، وغيرها من القيم التي ينبغي أن تطبع السلوك الجمعي**"**(خالد الصمدي. 2008: 38)** ومنه يمكننا القول أن هذا النوع من القيم ذات الوجهين الاجتماعي والأخلاقي، ينشئ في سياق ذاتي لضبط سلوك الفرد، بما يضبط علاقته مع ذاته ومع الآخرين بإحترام قواعد الحياة الأخلاقية هذا من جهة، ومن جهة أخرى الإلتزام بقواعد الحياة الاجتماعية تلك التي تنشئ في سياق جماعي، أين تُحدد مجموعة من القيم التي ينبغي أن تطبع السلوك الجمعي، والإلتزام بها هو تأكيد على سلامة نسيج العلاقات الاجتماعية.

فيما يتعلق بمقررات التربية المدنية فقد شهدت تناول لهذا النوع من القيم طيلة المستويات الثالثة المدروسة بتكرار بلغ 64 مرة، ذلك حسب ماهو مبين في الجدول الأتي:

الجدول رقم06: يوضح تضمين القيم الاجتماعية والأخلاقية في مقرر التربية المدنية.

	الفئات الفرعية	مقرر التربية المدنية								
		السنة الثالثة			السنة الرابعة			السنة الخامسة		
		ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة
القيم الاجتماعية والأخلاقية	التعاون والتكافل	03	13.63	02	05	17.85	03	00	00	05
	المسؤولية	05	22.72	01	00	00	05	05	35.71	01
	المشاركة في الحياة الجماعية	00	00	05	00	00	05	04	28.57	02
	الحوار	03	13.63	02	14	50	01	00	00	05
	إحترام الغير	01	4.54	04	00	00	05	00	00	05
	نبذ العنف	00	00	05	06	21.42	02	00	00	05
	تقدير الأسرة	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	تقدير المسجد	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	تقدير أهمية طلب العلم والعلماء	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	النصح والإرشاد	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	طاعة الوالدين	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	انتقاء أحسن الألفاظ	01	4.54	04	01	3.57	04	01	7.14	04
	حسن الاصغاء	00	00	05	01	3.57	04	00	00	05
	خفض الصوت	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	القصد في المشي	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	الإنتظام في الأكل	04	18.18	03	00	00	05	00	00	05
	البسملة	01	4.54	04	00	00	05	00	00	05
	التواضع	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	الإيثار	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	الكرم	01	4.54	05	00	00	05	00	00	05
	الصدق والأمانة	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	الحياء	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	العفة	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	الصبر	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	الإحسان	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	الأخوة والمحبة	01	4.54	04	01	3.57	04	00	00	05
	العفو عند المقدرة	01	4.54	04	00	00	05	00	00	05
	تفريج الكربات	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	صون الأعراض	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	الإبتسامة في وجه الغير	00	00	05	00	00	05	01	7.14	04
	إماطة الأذى	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	العطف على الآخرين	01	4.54	04	00	00	05	03	21.42	03
	الصحبة الحسنة	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	المر بالمعروف والنهي عن المنكر	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	الإبتعاد عن الخلق السيئ	00	00	05	00	00	05	00	00	05
	المجموع	22	100		28	100		14	100	
	المجموع الكلي	64	%100							



الشكل رقم 03: يمثل توزيع القيم الاجتماعية والأخلاقية على مستوى مقرر التربية المدنية

من خلال المعطيات الواردة في الجدول والشكل المبين أعلاه؛ نلاحظ أن القيم الاجتماعية والأخلاقية قد تجسدت على مستوى مقرر التربية المدنية، بمجموع تكرارات قدر بـ 64 تكرار كمجموع كلي تجتمع فيه السنوات الثلاثة المدروسة متوزعة على النحو الآتي:

22 تكرار ظهر على مستوى مقرر التربية المدنية للسنة الثالثة، وأبرز القيمتين ظهوراً كانت بالنسبة لقيمة«**المسؤولية**» والتي إحتلت المرتبة الأولى، بظهورها 05 مرات في الصفحات 29،37.38، ثم تليها في المرتبة الثانية قيمة «**التعاون والتكافل**» بثلاث تكرارات، وقيمة الحوار والتفاوض بثلاث تكرارات كذلك، وكان ذلك في الصفحات 30 .32.33.34

نفس القيمة أي «الحوار» تكرر ظهورها على مستوى كتاب السنة الرابعة محتلةً المرتبة الأولى بتكرارها 14 مرة، وكان ذلك في الصفحات 21.22.23.24.27، أما المرتبة الثانية كانت من نصيب قيمة «**نبذ العنف**» والتي ظهرت 6 مرات على مستوى الصفحتين 25.27

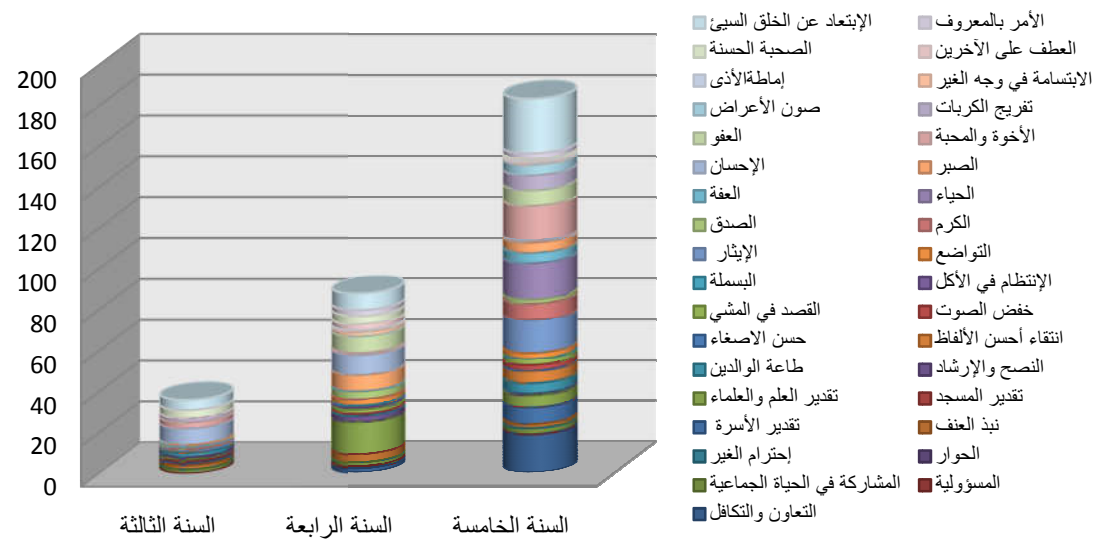
أما فيما يتعلق بكتاب التربية المدنية للسنة الخامسة فقد إحتلت فيه قيمة «المسؤولية» للمرة الثانية المرتبة الأولى بتكرارها 05 مرات، في الصفحات 31.36.37، ثم تليها في المرتبة الثانية قيمة «**المشاركة في الحياة الجماعية**» والتي تم توظيفها في الصفحة 40

بالتالي من خلال ما سبق تقديمه من معطيات، يتبن لنا أن أكثر القيم الاجتماعية بروزاً التي ظهرت على مستوى مقرر التربية المدنية للسنوات الثلاثة تمثلت فيمايلي: الحوار، المسؤولية، التعاون والتكافل، نبذ العنف، المشاركة في الحياة الجماعية، والتي وردت وهي تحتل المراتب الأولى مقارنة مع باقي القيم الاجتماعية الأخرى،على عكس القيم الأخلاقية التي بقى توظيفها مقتصراً على البعض منها فقط، والتي لم يتعدى ظهورها مرة أو مرتين نذكر منها على سبيل المثال: العطف على الآخرين، انتقاء أحسن الألفاظ، البسملة، الكرم، الأخوة والمحبة، والتي جائت تدعيماً للقيم ذات الطابع الاجتماعي لتحدد النمط السوي، الذي ينبغي إتباعه أثناء تشكيل العلاقات مايضفي جو من المحبة والمودة والانسجام المجتمعي.

من جانب آخر بروز هذه القيم ذات الطابع الأخلاقي بشكل أكبر كان على مستوى كتاب التربية الإسلامية، ولعلّ سبب ذلك يعود إلى طبيعة المادة بحد ذاتها التي تختص في ذلك المجال الأخلاقي والديني أكثر من أي مادة أخرى، إذ تَضمَّن مقرر التربية الإسلامية جملة من الآداب والأخلاق الحسنة، التي ينبغي على التلميذ التحلي بها، والتي بلغ تكرارها307 مرة، كمجموع كلي تجتمع فيه المستويات الثلاثة عينة الدراسة (السنة الثالثة، الرابعة، الخامسة) وذلك ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم07: يوضح تضمين القيم الاجتماعية والأخلاقية على مستوى مقرر التربية الإسلامية.

	الفئات الفرعية	مقرر التربية الإسلامية								
		السنة الثالثة			السنة الرابعة			السنة الخامسة		
		ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة
القيم الاجتماعية والأخلاقية	التعاون والتكافل	00	00	07	02	2.32	06	19	10.16	02
	المسؤولية	00	00	07	01	1.16	07	00	00	14
	المشاركة في الحياة الجماعية	00	00	07	00	00	08	04	2.13	10
	الحوار	00	00	07	00	00	08	00	00	14
	إحترام الغير	00	00	07	00	00	08	00	00	14
	نبذ العنف	02	5.88	05	04	4.65	04	02	1.06	12
	تقدير الأسرة	01	2.94	06	00	00	08	08	4.27	06
	تقدير المسجد	01	2.94	06	00	00	08	00	00	14
	تقدير أهمية طلب العلم والعلماء	01	2.94	06	16	18.60	01	06	3.20	08
	النصح والإرشاد	01	2.94	06	03	3.48	05	03	1.60	11
	طاعة الوالدين	02	5.88	05	00	00	08	05	2.67	09
	انتقاء أحسن الألفاظ	01	2.94	06	01	1.16	07	06	3.20	08
	حسن الاصغاء	00	00	07	00	00	08	00	00	14
	خفض الصوت	00	00	07	00	00	08	03	1.60	11
	القصد في المشي	00	00	07	02	2.32	06	03	1.60	11
	الإنتظام في الأكل	00	00	07	01	1.16	07	00	00	14
	البسملة	00	00	07	01	1.16	07	00	00	14
	التواضع	00	00	07	03	3.48	05	03	1.60	11
	الإيثار	00	00	07	00	00	08	16	8.55	05
	الكرم	01	2.94	06	00	00	08	08	4.27	06
	الصدق والأمانة	01	2.94	06	04	4.65	04	02	1.06	12
	الحياء	00	00	07	00	00	08	18	9.62	03
	العفة	00	00	07	00	00	08	05	2.67	09
	الصبر	01	2.94	06	08	9.30	03	05	2.67	09
	الإحسان	08	23.52	01	10	11.62	02	01	0.53	13
	الأخوة والمحبة	03	8.82	04	01	1.16	07	17	9.09	04
	العفو عند المقدرة	00	00	07	08	9.30	03	08	4.27	06
	تفريج الكربات	02	5.88	05	00	00	08	07	3.74	07
	صون الأعراض	00	00	07	00	00	08	05	2.67	09
	الإبتسامة في وجه الغير	00	00	07	02	2.32	06	00	00	14
	إماطة الأذى	00	00	07	01	1.16	07	01	0.53	13
	العطف على الآخرين	00	00	07	03	3.48	05	01	0.53	13
	الصحبة الحسنة	04	11.76	03	04	4.65	04	01	0.53	13
	المر بالمعروف والنهي عن المنكر	00	00	07	03	3.48	05	03	1.60	13
	الإبتعاد عن الخلق السيئ	05	14.70	02	08	9.30	03	27	14.43	01
	المجموع	34	100		86	100		187	100	
	المجموع الكلي	307			%100					



الشكل رقم 04: يمثل توزيع القيم الاجتماعية والأخلاقية على مستوى مقررات التربية الإسلامية

يبين لنا الجدول رقم (07) والشكل الموضح أعلاه إحتواء مقرر التربية الإسلامية على القيم الاجتماعية والأخلاقية، متكررةً 307 مرة كمجموع كلي كما ذكرنا سابقا، والتي توزعت على النحو الآتي: 34 تكرار ظهر على مستوى كتاب السنة الثالثة، وأكثر القيم تكراراً على مستوى هذه السنة كانت بالنسبة لقيمة «**الإحسان**» في المرتبة الأولى والتي وردت بتكرارها 08 مرات في الصفحتين 23و26، تليها في المرتبة الثانية تلك القيم التي تحث على الإبتعاد عن الخلق السيئ، المذكورة في الصفحة 46 كعدم الكذب وعدم الغش وعدم الخداع وعدم الظلم والتي وردت في الصفحة 49.

أما بالنسبة لكتاب السنة الرابعة فقد شهد 86 تكرار وكالعادة القيمتين الأكثر تكراراً على مستوى هذه السنة تمثلت في قيمة «أهمية طلب العلم وتقدير العلماء» والتي تكررت 16 مرة في (صفحة 8، 9، 11، 13، 32، 40)، حيث جائت هذه الصفحات وهي تدعو إلى فضل التعلم العلوم النافعة وتحديد صفات طالب العلم المتحلي بالخلق الحسن.

تليها في المرتبة الثانية قيمة «**الإحسان**» بتكرارها 10 مرات في الصفحات 23، 24، 28، 29، 47، لتقدم للمتعلم تعريفاً بهده القيمة وأمثلة عن ذلك، كالإحسان لذوي القربى والإحسان إلى الجار والإحسان إلى السائل واليتيم.

فيما يتعلق بكتاب السنة الخامسة فقد شهد أعلى قيمة تكرارية بلغت 187، وأكثر القيم تكراراً كانت بالنسبة لتلك التي تدعو إلى الابتعاد عن الخلق السيئ بتكرارها 27 مرة، ومن أمثلتها:عدم التطفيف في الميزان، الحسد، السرقة، الكذب، التجسس، السب والشتم، وردت في الصفحتين 56 و57، بالإضافة إلى قيمة نبذ الغش التي جائت مذكروة بشكل واضح 14 مرة في الصفحات 60، 81 و82، هذا بالنسبة للقيم الداعية إلى تجنب والإبتعاد عن كل ماهو تصرف غير أخلاقي، بعد ذلك تأتي في المرتبة الثانية قيمتي «**التعاون والتكافل**» التي ذكرت 19 مرة في الصفحتين 41، 58، 59، تليها في المرتبة الثالثة قيمة الحياء بتكرارها 18 مرة في الصفحات 12، 19، 43، 57، وفي المرتبة الرابعة تأتي قيمة «**الأخوة والمحبة**» بـ 17 تكرار متضمنة في صفحات الآتية: 12، 25، 39، 40، 41، 65، أما المرتبة الخامسة كانت من نصيب قيمة «**الإيثار**» بـ 16 تكرار ظهرت في الصفحتين11، 26.

يتبين لنا من خلال ما تقدم ذكره أن المشرفين عن إعداد المقررات الدراسية، قد عمدوا إلى جعل القيم الاجتماعية من إختصاص مقرر التربية المدنية، كما لاحظنا فيما سبق كون المادة تستدعي حضور كل القيم التي من شأنها أن تساهم في تحديد علاقة الفرد بالآخرين من حوله، وإتباع مختلف الآليات التي تساهم في تنظيم هذه العلاقات وتمتينها من حوار وتفاهم وتعاون والتحلي بروح المسؤولية الاجتماعية ونبذ العنف، وغيرها من القيم ذات الطابع الاجتماعي، ليأتي بعدها الدور على القيم الأخلاقية والتي تم توظيفها على مستوى كتب التربية الإسلامية بالدرجة الأولى، وذلك نظراً لأهمية هذا النوع من القيم في تنمية شخصية الفرد وتأثيرها على سلوكه وتوجيهه نحو ماهو مرغوب أخلاقياً، إذ حثّ

الإسلام على الأخلاق ومكارمها ودعا إلى ضرورة التقيد بها وتطبيقها في مختلف مجالات الحياة، وذلك ما تعكسه كتب التربية الإسلامية كما ذكرنا سابقاً بشكل كبير، بإعتبارها ميداناً خصباً لتنمية السلوك الأخلاقي القويم لدى التلميذ الجزائري، لضمان إنعكاسه على التنمية المجتمعية مستقبلاً، كون الدين (الإسلامي) في الأساس قد إهتمّ منذ نزوله بالجانب المجتمعي، أما عن السوسولوجيا فقد تعاملت مع الدين "**باعتباره عالماً من المعاني والرموز، ينتج روابط اجتماعية وثقافية قد تستعمل أو تفسّر بطرق مختلفة وفي تنظيمات مؤسساتية واجتماعية متعددة، تتمتع بجاذبية شعبية ظاهرة تنتج فعاليتها وتعيد إنتاجها، عبر فاعلين يمدّون حقل العلاقات المتصلة به بفعالية قد تتجاوز المكان والزمان**"**(عبد الغاني عماد.2017: 91).**

بالتالي يمكننا القول أن إحتلال المجال المخصص للبعد الأخلاقي المرتبة الأولى وحصوله على أعلى قيمة تكرارية كما هو موضح في الجدول السابق، هو ما يعكس لنا طبيعة الخطاب القيمي الموظف من قبل معدي منهاج التربية الإسلامية، هو خطاب يحمل خاصية أخلاقية بالدرجة الأولى، كون أن الدين هو معاملة والأخلاق هي أساس التعاملات كلها، وذلك ما يدعمه النص الآتي القائل أنه "**بقدر ما يقوم الدين بتشكيل الثقافة وتعبئتها يقوم أيضاً بتعزيزها بالرموز والمضامين والقيم، بل يسهم بتشكيل حقلها الخاص داخل الاجتماع المدني، الذي ليس بالضرورة أن يكون دينياً خالصاً بل هو في الواقع الموضوعي يتكون بالتفاعل مع الحقل الاجتماعي**" (عبد الغاني عماد. 2017: 81) وذلك يتجسد بما يتضمنه هذا الدين من أحكام تشريعية تلك التي تنظم علاقة الفرد بالآخرين، من خلال التحلي بالسلوك الحسن والعادات الإيجابية، وتجنب السلوك الغير أخلاقي الذي يضر بالفرد والمجتمع، وهذا ما أعطى للخطاب صفة التهذيب والتوعية الأخلاقية، تلك التي تحث على إحترام الناس وتقدير كل ما هو مخلوق فوق الأرض والتقيد بمكارم الأخلاق، فالمضمون الكتبي الموظف على مستوى كتب التربية الإسلامية

عينة الدراسة، جاء ليبرز للتلميذ الجزائري أهمية الدين في الحياة، باعتباره منبع أخلاق الفرد وأخلاق المجتمع الإنساني عامة، وتبدوا أهميته في وظائفه المتمثلة في تقوية عوامل الوحدة في المجتمع وتقوية العلاقات الاجتماعية وتنظيمها، والمساهمة في تكوين ضمير الفرد والجماعة، وبذلك نجد أن التمسك بالأخلاقيات والمعاملات الإنسانية يؤدي إلى تقوية العلاقات الاجتماعية، بين الفرد وأسرته ومجتمعه الذي يعيش فيه وهذا ما يمثل البعد الاجتماعي.

3.3 المضمون الكتبي والتربية على القيم الإنسانية والعالمية:

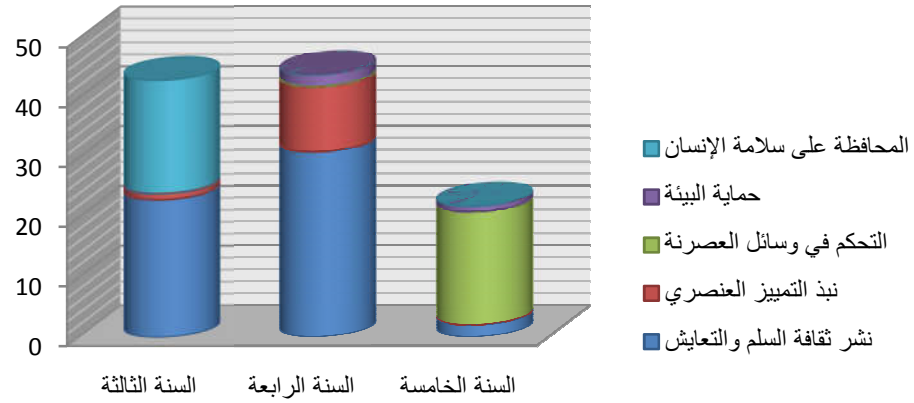
إنّ القيام بعملية التربية أصبح أمراً ضرورياً لأي مجتمع إنساني، فعن طريق هذه العملية يتم تحديد الصورة التي سيكون عليها الفرد في المستقبل، والتي ينتظرها المجتمع حيث يُفترض أن تتوافق مع معاييره وقيمه من جهة، وتكيفها مع التطورات الحاصلة من جهة أخرى، مايؤدي إلى تحقيق ذلك التشابه بين الأفراد ممّا يحقق إنسجامهم الاجتماعي، وهذا ماعبَّر عنه «دوركايم» بقوله أنّ "**المجتمع ككل متكامل وأي تكوين اجتماعي في داخله معنياً بتكريس الصورة المثالية المرسومة، والعمل على تحقيقها عن طريق التربية، لأن المجتمع لا يستطيع الاستمرار إلا إذا كان هناك حد أدنى من التجانس بين أفراده، وبالتالي فإن التربية تُعزز هذا التجانس وتكرسه، وهي تسعى قبل كل شيئ إلى تكريس عناصر التشابه الأساسية في نفوس الأطفال**"(**علي أسعد وطفة. 1996: 67**) غير أنه رغم ما تقوم به عملية التربية من تحقيق التكامل والتجانس الاجتماعي بين الأفراد، إلا أنها لا ينبغي أن تتوقف مهمتها عند هذا الحد، بل أن تعمل كذلك على تعزيز التنوع الذي قد يصادفه الأفراد خلال حياتهم، كون التنوع هو أمر طبيعي وظاهرة قد نجدها في أي بقعة على وجه الأرض، ففي الوقت الذي يؤدي فيه التجانس الاجتماعي إلى التكامل، فاللتنوع هو الآخر دوره من هذا التكامل، لذا يتوجب على التربية أن تقوم بتعزيز هذه القيمة أي قبول التنوع والتعايش معه حتى تكتمل الحياة، وهو ما ندعِّمه من

الناحية السوسيولوجية بقول «دوركايم» في كتابه « التربية والمجتمع » في إشارة منه إلى أنه " **من غير وجود أي تنوع فإن أي تعاون يصبح غير ممكن، وعلى التربية أن تقوم أيضا بتعزيز وجود ذلك التنوع الضروري، عبر التنوع الذي يتجلى في خصوصيتها ومناهجها" (علي أسعد وطفة. 1996: 67).**

وإنطلاقاً مما سبق سنعالج في هذا الصدد مدى تضمين المدرسة الجزائرية للقيم ذات البعد الإنساني والعالمي من خلال مقرراتها الدراسية، وعلى وجه التحديد مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية، فمنطلق هذا النوع من القيم "**يتجلى في البعد الكوني بالإنفتاح على العالم لتصبح معايير ومقاييس للتعامل مع الآخرين، باعتباراتهم الإنسانية التي يشترك فيها كل الناس بغض النظر عن إنتماءاتهم العرقية والدينية والحضارية"(خالد الصمدي. 2008: 39)**، بمعنى آخر هي قيم تتجاوز العلاقات الاجتماعية والخصوصية الحضارية، تلك التي قد إنطلق منها المجالين السابقين مجال القيم الاجتماعية والقيم الوطنية، بل هي قيم أوسع من ذلك وتتعدى المجتمع المحدود الذي يحيط بالفرد، لتشمل بكل ما يحمله معنى الإنسانية من مفاهيم، كنشر السلام ونبذ التمييز العنصري والإستعباد وغيرها من المظاهر التي تتناقض مع كل ماهو إنساني، وذلك ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم 08: يوضح تضمين القيم الإنسانية والعالمية في مقرر التربية المدنية.

القيمة الرئيسية	القيم الفرعية	التربية المدنية								
		السنة الثالثة			السنة الرابعة			السنة الخامسة		
		ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة
القيم الإنسانية والإجتماعية	نشر ثقافة السلم والتعايش	23	53.48	01	31	70.45	01	2	9.09	02
	نبذ التمييز العنصري	01	2.32	03	11	25	02	00	00	04
	التحكم في وسائل العصرنة	00	00	04	00	00	04	19	86.36	01
	حماية البيئة	00	00	04	02	4.54	03	01	4.54	03
	المحافظة على سلامة الإنسان	19	44.18	02	00	00	04	00	00	04
	مجموع القيم	43	100		44	100		22	100	
	المجموع الكلي	109						%100		



الشكل رقم 05: يمثل توزيع القيم الإنسانية والعالمية على مستوى مقرر التربية المدنية

من خلال الجدول والشكل السابقين نلاحظ أن مقرر التربية المدنية للمرحلة الابتدائية قد تناول البعد الإنساني والعالمي، وذلك حسب مجموع تكراراته والتي قدرت بـ 109 مرة، موزعة على النحو الآتي: توظيف 43 تكرار على مستوى مقرر التربية المدنية للسنة الثالثة تصدرت فيها قيم «**نشر ثقافة السلم والتعايش**» المرتبة الأولى بتكرارها 23 مرة، والتي ظهرت في الصفحة **(17)** بشكل واضح، وهي تعبر عن مدى أهمية التعايش بين أفراد المجتمع الذي يشهد إختلافات، وقد تمّ التعبير عن ذلك في الجملة الآتية «**أن اختلاف أفراد المجتمع بتنوع ثقافاتهم وألوانهم ولغاتهم، وهذه حقيقة وجب إحترامها والتعايش مع فئات المجتمع في سلام وإنسجام**» أما الصفحتين **(33.32)** فقد حثت على إلتزام التلميذ بآداب التعايش في حياته اليومية، من خلال درسين هما «**الحياة في القسم وآداب الكلام**» مجسدةً في العبارات التالية: «**أكون متسامحاً مع إخوتي وجميع أفراد أسرتي، أتعاون مع زملائي في القسم ومع أخوتي في البيت، أعتذر من أختي إذا أخطأت في حقها**» يليها في المرتبة الثانية قيم «**المحافظة على سلامة الإنسان**» بمجموع تكرارات بلغ 19 مرة ظهرت في الصفحات 07، 08، 12، 15.

أما بالنسبة لمقرر التربية المدنية للسنة الرابعة فقد ظهر هذا النوع من القيم 44 مرة؛ 31 تكرار منها خُصصت لقيم «**نشر ثقافة السلم والتعايش**» ما جعلها تحتل المرتبة

الأولى من خلال بث مفهوم نشر وإرساء قواعد السلم، وأنه ليس بالضرورة أن تؤدي هذه الإختلافات إلى صراعات، بل لابد أن يسود التسامح والإحترام وحق الإختلاف ونبذ العنف والتطرف والتمييز العنصري بين الأفراد والجماعات، فكلها قيم قد وردت في الدروس المعنونة كمايلي:"**الحوار بدل العنف، أساهم في حل الخلافات،التمييز العنصري**" فهي دروس تحذر التلميذ من إتباع تلك السلوكيات، التي قد تؤدي في نهايتها إلى إنتشار الحقد والكراهية وبالتالي تفكك المجتمعات، وفي مقابل ذلك نُصحِه بالمساهمة في حل الخلافات ونشر المحبة والسلام.

أما بخصوص مقرر التربية المدنية للسنة الخامسة فقد تكررت فيه القيم الإنسانية والعالمية 22 مرة، لتأتي في المرتبة الأولى قيم «**التحكم في وسائل العصرنة**» بتكرارها 19 مرة ممتدة من الصفحة 10 إلى الصفحة 22، على شكل مجموعة من الدروس التي تعرِّف التلميذ ببعض وسائل الإعلام والإتصال الحديثة، وكيفية الإستفادة منها بشكل إيجابي، وإعطائه أمثلة عن أحدث التقنيات الإلكترونية، التي يتم العمل بها لتسهيل حياة المواطن وتبيان كيفية التعامل معها.

إنطلاقاً مما سبق ذكره يمكننا القول أنه نظرا لما يشهده العالم من تغير اجتماعي كبير وتطور تكنولوجيي هائل، وظهور عصر الحاسوب والرقمنة التي حولت العالم إلى قرية صغيرة، هو ما جعل هذا البعد العلمي والتكنولوجي من أبرز مقومات الإصلاح التربوي الأخير، ليتم طرحه في المقررات الدراسية والمناهج التعليمية الجديدة، كون أن هذا المجال العلمي يعكس طموحات الأمة بضرورة مسايرتها لمختلف التطورات العالمية الحاصلة، لتكوين جيل قادر على التوفيق بين الحفاظ على قيمه المجتمعية الثابتة هذا من جهة، ومن جهة أخرى مواكبة التطور العلمي الحاصل ومواجهة كل التحديات التي تفرضها العولمة، بمعنى آخر لابد على المرء أن يعود إلى الوراء وإلى أصله ومفاهيمه السابقة و يحاول أن يحافظ عليها، وفي نفس الوقت التطّلع لما هو جديد ومحاولة تكييفهما مع

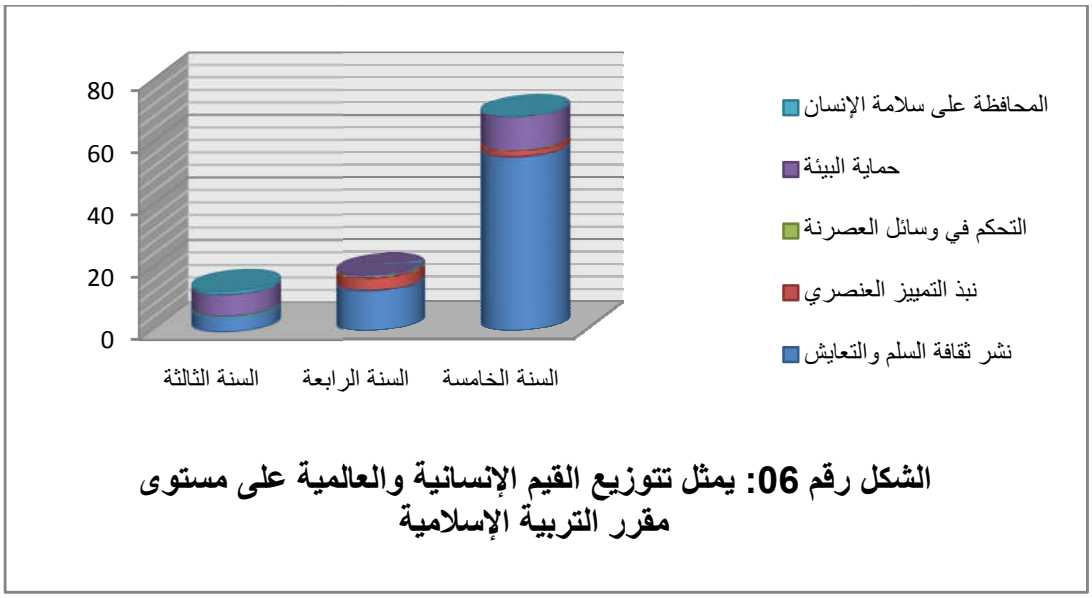
بعض، وفي هذا الصدد يقول «علي حرب في مؤلفه: حديث النهايات؛ فتوحات العولمة ومأزق الهوية» " **الدخول في زمن المعلومة لا يعني التعامل مع العولمة كمثال نموذجي أو كنمط مرسوم أو كفردوس موعود، بل التعامل معها كفرصة أو كفضاء وأفق وعندها لا تعني العولمة نفي الأطوار والمعطيات السابقة، بقدر ما تعني الإشتغال عليها والعمل على تحويلها بغية إستدماجها وإستثمارها في ما يفتح من حقول ومجالات، ويبنى من أنظمة ومؤسسات"(علي حرب. 2000: 13).**

وعلى العموم يمكننا القول أن تنمية القيم الإنسانية والعالمية، هي إحدى الأساسيات التي تسعى إلى تمريرها كل منظومة تربوية، وذلك ما عملت عليه المنظومة التربوية الجزائرية بإتخاذها لمبدء الإنفتاح على البعد العالمي والعلمي، من أبرز غاياتها التربوية وحددت مفهوم الإنفتاح هنا، في جملة القيم العالمية المتجسدة في كل ما يسعى إلى "**تنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، والتحكّم في وسائل العصرنة من جهة، ومن جهة أخرى حماية القانون الإنساني بكل أشكاله والدفاع عنه، وحماية البيئة والتفتّح على الثقافات والحضارات العالمية (المرجعية العامة للمناهج. 2009: 26)**، وذلك ما جسده مقرر التربية المدنية من خلال دعم مكتسبات التلميذ العلمية وتنميتها، وإكتسابه القدرة على تطبيقها وتفعيلها في حياته اليومية هذا من جهة، ومن جهة أخرى ترسيخ القيم الإنسانية التي وردت وهي تعكس معنى التعايش السلمي مع مختلف فئات المجتمع، بتنوع ثقافاتهم وألوانهم ولغاتهم وقبول الآخر المختلف والعيش معه في سلام ومحبة، بعيداً عن أي صراع قد يزعزع أمن وإستقرار المجتمع بشكل عام.

ومن جانب آخر فيما يتعلق بمقرر التربية الإسلامية من حيث توظيف القيم ذات البعد الإنساني والعالمي، بلغ مجموع تكرارها 100 مرة طيلة السنوات الثلاثة المدروسة كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم 09: يوضح تضمين القيم الإنسانية والعالمية في مقرر التربية الإسلامية.

القيمة الرئيسية	القيم الفرعية	التربية الإسلامية								
		السنة الثالثة			السنة الرابعة			السنة الخامسة		
		ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة		%	الرتبة
	نشر ثقافة السلم والتعايش	5	38.46	02	13	72.22	01	56	81.15	01
	نبذ التمييز العنصري	00	00	04	04	22.22	02	02	2.89	03
	التحكم في وسائل العصرنة	00	00	03	00	00	04	00	00	04
	حماية البيئة	07	53.84	01	01	5.55	03	11	15.94	02
	المحافظة على سلامة الإنسان	01	7.69	03	00	00	04	00	00	04
	مجموع القيم	13	100		18	100		69	100	
	المجموع الكلي	100						%100		



الشكل رقم 06: يمثل تتوزيع القيم الإنسانية والعالمية على مستوى مقرر التربية الإسلامية

ما هو ملاحظ من خلال معطيات الجدول رقم(09) والشكل الموضح أعلاه؛ أنه قد تم التركيز على قيمتين أساسيتين هما: «**حماية البيئة ونشر ثقافة السلم والتعايش**» فبالنسبة للقيمة الأولى ظهرت 07 مرات على مستوى مقرر التربية الاسلامية للسنة الثالثة، في الصفحتين 62 و63 من خلال الدرس المعنون بـ «**أحافظ على بيئتي**»،

وظهورها لمرة واحدة فقط على مستوى كتاب السنة الرابعة في الصفحة 53، وأكثر ظهور تجسد في مقرر السنة الخامسة بقيمة 11 تكرار في الصفحتين 88 و89 في الدرس المعنون بـ «**العناية بالمحيط**».

أما القيمة الثانية المتعلقة بـ «**نشر ثقافة السلم والتعايش**» فقد ظهرت 05 مرات على مستوى مقرر السنة الثالثة، حيث تم توظيفها من خلال الدرس المعنون بـ «**الأخوة في الإسلام**»**(ص49.48)**، وظهورها على مستوى مقرر السنة الخامسة بالتحديد في **(ص12.11)**، التي جائت بعنوان «**المسلم يحب الخير**»، وفي **(ص37.36)** ورد في درس «**الرسول صلى الله عليه وسلم في المدينة**» عبارة مفادها أن «**الإسلام يتعايش مع كل الديانات على أساس الحرية والإحترام**»، وقد تكررت القيمة في الصفحة 66 في سياق الدرس المعنون بـ «**تعايش الرسول صلى الله عليه وسلم مع غير المسلمين**» من خلال الوضعية التالية: «**أحمد يُكْرِمُ جاره غَيْر المسلم**»، من جهة أخرى قد وردت قيم التضامن والتعاون والتي تكررت في الصفحتين 58 و59، لتبين حرص الإسلام على نشر هذه القيمة، حتى يعم الخير والمحبة والسلام بين أفراد المجتمع، إذ يُصور هذا الدرس للتلميذ معنى التعايش مع غير المسلمين، توافقاً مع ماجاء به الدين الإسلامي الحنيف من تعاليم مدعمة لقيم الأمن والسلم العالمي، ونبذ التمييز العنصري والتعصب الديني، ولو تأملنا في تعاليم ديننا الإسلامي بخصوص هذا المجال، لوجدنا أن معظم قيمه هي قيم موضوعية ومنفتحة وصالحة لكل زمان ومكان، ومانعة لكل تصرف وسلوك غير إنساني يهين النفس الإنسانية ويضيق عليها حريتها، بعيداً عن كل إنتماء عرقي أوديني أولغوي، وجعل نشر السلام منهجاً للدين الإسلامي، من أجل بناء مجتمع قوي؛ وبناء هذا المجتمع يبدأ ببناء الأجيال الصاعدة مع بداية مراحلهم العمرية الأولى، بإتباع مناهج تربوية هادفة ومختلف الأساليب التربوية، لتحقيق هذا الهدف الإنساني النبيل وإنتاج جيل مثالي إيجابي في تعاملاته اليومية مع كل من هو مختلف عنه، قادر على

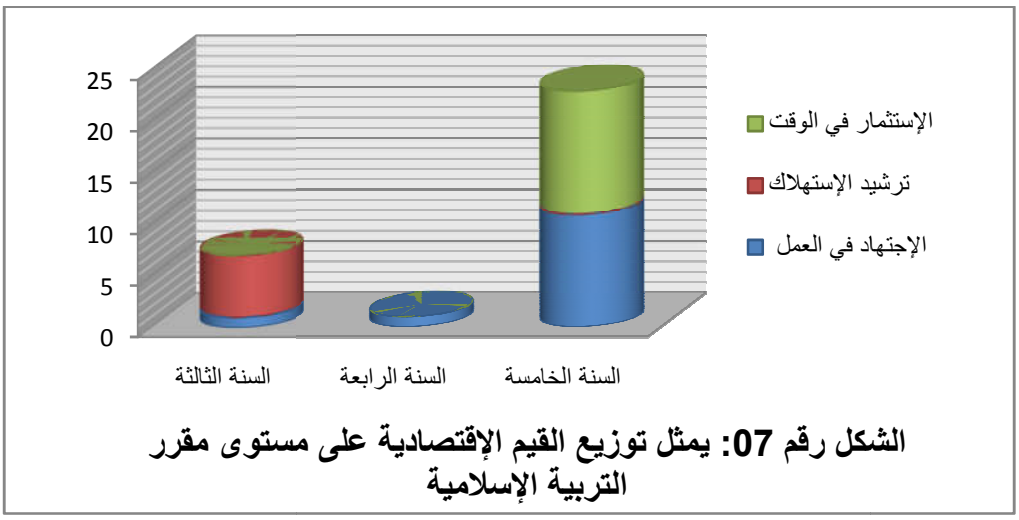
التعـايش وغيـر متعصـب؛ ومحـارب لكـل قيمـة سـلبية مهـددة لأمـن وسـلامة المجتمـع والإنسانية جمعاء.

4.3 التربية والتنمية الاقتصادية من خلال مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية:

التربية التي نقصدها في هذا الصدد تلك التي إعتبرها «جون ديوي» بأنها ليس إعداد للحياة بل هي الحياة كلها، كونها تهدف إلى إكساب الفرد القدر الكافي من المهارات والقيم والإتجاهات والمبادئ والعادات، التي تتوافق مع طبيعة المجتمع الذي ينتمي إليه ويعيش بين أحضانه، وهو مايحقق تكيفه الاجتماعي، وعلى هذا الأساس قد تم تعريفها بأنها "**عملية تكيف أو تفاعل بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها، أي التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية للفرد، وهي عملية لانهاية لها إلا بإنتهاء الحياة، كما أنها عملية تضم الأفعال والتأثيرات التي تستهدف نمو الفرد في جميع جوانب شخصيته، وتسير به نحو كمال وظائفه**" **(ماجد زكي الجلاد.2011: 21)** وبتحقيق ذلك النمو المتكامل لشخصية الطفل، يتكون لدينا جيل من المواطنين القادرين على المشاركة في التنمية الإقتصادية والمجتمعية بشكل عام، بحيث أصبحت مسألة التأكيد على دور التعليم في تدعيم القيم التي من شأنها إحداث التنمية الإقتصادية من المسائل المطروحة بقوة، من أجل تنمية السلوك الإيجابي لدى الناشئة، إذ "**يركز التعليم كعملية مستمرة ووسيلة للتنمية الاجتماعية وذلك عن طريق تزويد الأفراد بالمعارف والإتجاهات والمهارات المهنية، وأي قدرات أخرى يكتسبها الفرد كعضو في المجتمع**" **(سيد جاب الله. 2004: 30)** ومن خلال ماسبق فالاتجاه الذي سنتناوله بالدراسة، هو ذلك الجانب الذي يربط التربية الإقتصادية بالتعليم، بإطلاعنا على مدى توظيف هذا الجانب على مستوى المقررات الدراسية عينة الدراسة، ذلك ما سنوضحه من خلال الجدول الآتي:

❖ **الجدول رقم10: يمثل توزيع القيم الإقتصادية على مستوى مقرري التربية الإسلامية والتربية المدنية.**

المقرر الدراسي	القيم الفرعية للقيم الإقتصادية	مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية								
		السنة الثالثة			السنة الرابعة			السنة الخامسة		
		ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة
التربية الإسلامية	الإجتهاد في العمل	01	14.28	02	01	100	01	11	47.82	02
	ترشيد الإستهلاك	06	85.71	01	00	00	02	00	00	03
	الإستثمار في الوقت	00	00	03	00	00	02	12	52.17	01
	مجموع القيم	07	100	/	01	100	/	23	100	/
	المجموع الكلي	31			%100					
التربية المدنية	الإجتهاد في العمل	00	00	02	00	00	/	00	00	/
	ترشيد الإستهلاك	06	100	01	00	00	/	00	00	/
	الإستثمار في الوقت	00	00	02	00	00	/	00	00	/
	مجموع القيم	06	100	/	00	00	/	00	00	/
	المجموع الكلي	06			%100					



الشكل رقم 07: يمثل توزيع القيم الإقتصادية على مستوى مقرر التربية الإسلامية

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) والشكل الموضح أعلاه، أن مقرر التربية الإسلامية قد حل في المرتبة الأولى من حيث توظيفه للقيم الإقتصادية، بمجموع تكرار كلي بلغ 31 تكرار، حيث إحتل كتاب السنة الخامسة على أكبر قيمة تكرارية قدرت بـ 23 تكرار؛ 11 تكرار منها تجسدت في الدرس المعنون بـ «**الإجتهاد في العمل**» الذي جاء في الصفحتين 33 و34، ليبين أهمية بذل الجهد ونبذ الكسل من أجل الوصول إلى الأهداف، وكيف أن الإجتهاد هو طريق التقدم والنمو وتحقيق النجاحات العظيمة، إذ يعتبر الإسلام إتقان العمل والإجتهاد فيه من بين أهم الوسائل، التي ينبغي التقيد بها لكسب الرزق الحلال والعمل عبادة يؤجر عليها المسلم، إذا كان مصحوباً بالنية الخالصة هذا بالنسبة لقيمة الإجتهاد في العمل.

ومن جانب آخر تم توظيف قيمة «**الإستثمار في الوقت**» في الصفحتين 32 و31 والتي جائت تبين أهمية هذه القيمة، والإستفادة من الوقت فيما ينفع كحفظ القرآن الكريم وزيادة المعرفة وتعلم مهارات تفيد في الحياة، بالتالي تنمية هذه القيم في نفوس الناشئة تكسبهم العديد من المهارات، كالتمكن من تحديد الأهداف والتخطيط المحكم والمسبق والمثابرة والإجتهاد وقوة الإرادة، ذلك ما يؤدي في نهاية المطاف إلى قضاء الحوائج وربح المال والجهد، وبهذا يتحول مفهوم تربية الفرد على القيم الإقتصادية إلى المفهوم التنموي أي تنمية السلوك الإقتصادي الإيجابي.

أما بالنسبة لقيمة « **ترشيد الإستهلاك**» فقد ظهرت 6 مرات على مستوى كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة، بالتحديد في درس «**التبذير**» الذي ورد في الصفحتين 31 و32 ليُذكر التلميذ بنعم الله التي أنعمها عليه، وكيفية الإستغلال الحسن لتلك النعم والمحافظة عليها والنهي عن التبذير، نفس الشيء بالنسبة لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة الذي تكررت فيه قيمة ترشيد الإستهلاك 6 مرات كذلك، لتظهر في الصفحتين 11 و12 حيث

جائت وهي تحث على الإستهلاك المتوازن للماء بدون تبذير، والمحافظة على تلك الثروة الثمينة، وأن الإسراف فيه يكلِّف الأسرة مصاريف كبيرة.

وبالتالي تنمية هذا البعد الإقتصادي في نفوس التلاميذ في ظل ما تعيشه المجتمعات بصفة عامة من أزمات متعددة، مخلفة آثارها السلبية على مستوى المدخول الفردي والأسري، هو ما جعل المقررات الدراسية تسعى إلى توظيف هذا البعد التربوي، ولكن رغم محاولتها إلا أن التوظيف يبقى ناقصاً خاصة بالنسبة لمقرر التربية المدنية، الذي لم يشهد في أي من الكتب الثلاثة عينة الدراسة لهذا البعد الإقتصادي، سوى ذلك التوظيف القليل جداً الذي بلغ 06 تكرارات على مستوى كتاب السنة الثالثة، والمتعلق بقيمة ترشيد الإستهلاك كما ذكرنا سابقا، وبالتالي من أجل بناء شخصية الطفل المتمدرس منذ مراحله العمرية الأولى، وتشكيل هويته وتكوين فرد صالح في المجتمع ذو فعالية وتأثير إيجابي، لا يكون إلا إذا تجسد ذلك بقوة على مستوى المناهج والمقررات الدراسية، بتضمين مختلف القيم والسلوكيات والمهارات ذات البعد الإقتصادي، من أجل تحقيق نمو الطفل نمواً المتكاملاً.

4) التكوين المواطني للتلميذ الجزائري ضمن مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية:

يتجلى التكوين المواطني في كل ماله علاقة بتعزيز مقومات الوطن وروافده الحضارية وحمايته والدفاع عنه ضد أي خطر، ذلك ما تسعى إليه مختلف الشعوب اليوم تحت مجال ما يسمى بـ «**التربية على المواطنة**».

حيث إحتل هذا المجال التربوي مكانة مهمة بين الدراسات الأكاديمية، كونه أصبح يشكل قضية كبرى في البحث العلمي، نظراً لما يحمله جوهر هذا المصطلح من مفاهيم عالمية كالديمقراطية وحقوق الإنسان والمشاركة في تقرير المصير وغيرها، تلك التي جعلت جميع المجتمعات تسعى جاهدة لتجسيدها، والبحث في مختلف الاستراتيجيات التي

تساعد هذه الدول على تطبيقها، والتعمق في دراستها من حيث مفهومها وأسسها ومبادئها، والتفكير في كيفية تطوير الاستراتيجيات التي يُعتمد عليها في هذا الشأن، حتى ينتقل بالمفهوم من دائرة التصور إلى دائرة الفعل والممارسة الاجتماعية، وبالتالي ضمان إعادة إنتاجها على مستوى السلوك والأنشطة الاجتماعية.

فإذا كانت الوطنية تعبر عن كل ماهو داخلي من تلك المشاعر والعواطف التي يُكّنها الفرد لوطنه، فإن المواطنة هي الجانب العملي والتطبيقي، حيث تتجلى في وعي الفرد وإهتمامه بمشاكل مجتمعه والمساهمة في حلها، والتعاون مع الآخرين من أجل بلوغ الهدف الأسمى المتمثل في ضمان الأمن والإستقرار والرفاهية المجتمعية، فحسب قاموس البيداغوجيا **هي كلمة لاتينية مشتقة من كلمة "سفيتاس" (Civitas) وهي تعني مجموع المواطنين الذين يُكونُون المدينة، كما تعني ممارسة الحقوق والواجبات في رقعة ترابية (Dictionnaire de pédagogie , 200: 380).**

كما تعرّف على أنها "**تمتع الشخص بالحقوق والواجبات وممارستها في بقعة جغرافية معينة لها حدود محددة، تعرف في الوقت الراهن بالدولة القومية الحديثة التي تستند إلى حكم القانون، في دولة المواطنة جميع المواطنين متساوون في الحقوق والواجبات لا تمييز بينهم، بسبب الاختلاف في الدين أوالنوع أواللون أوالعرق أوالموقع الاجتماعي**"(**سامح فوزي.2007: 07**)نلاحظ من خلال هذا التعريف أن مسألة المواطنة قد تتعلق بكل مايضمن للفرد المواطن، تحقيق ذلك القدر الكافي من الحرية والعدالة الاجتماعية، غير أن هناك من يذهب إلى ربط المواطنة بذلك الرابط الاجتماعي الذي يتشكل بين الجماعة التي تعيش على نفس الرقعة الجغرافية، باعتبار أن "**الشعور الجمعي الذي يربط بين أبناء الجماعة ويملئ قلوبهم بحب الوطن والجماعة، وبذل أقصى جهد في سبيل بنائها، هكذا تفيد المواطنة في مفهومها الواسع أنها حق بل مسؤولية**

المشاركة إلى جانب الآخرين، في الحياة الاجتماعية والإقتصادية وشؤون العامة للجماعة" (عبير بسيوني رضوان. 2012: 70).

أما قاموس علم الاجتماع فقد عرّف المواطنة "**بأنها مكانة أو علاقة إجتماعية تقوم بين شخص طبيعي وبين مجتمع سياسي أو مايعرف بالدولة، من خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتتحدد هذه العلاقة بين الشخص والدولة عن طريق القانون**" (شروق بنت عبد العزيز الخليف، محمد بن خليفة إسماعيل. 2013: 25).

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن لمفهوم المواطنة أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع، حيث كان ولا يزال من المفاهيم والقضايا الجوهرية التي عرفتها الحياة الإنسانية، ليتبلور هذا المفهوم بشكل أكبر مع بداية تشكل الوعي الإنساني، هذا الإنسان الذي أدرك قيمة وجوده ككيان فاعل في المجتمع بحكم إنتمائه إليه، فإدراك مفهوم المواطنة يعني إدراك أهمية المشاركة الاجتماعية والقانونية والسياسية، كما تعني إدراك هذا الفرد المواطن لعلاقته بغيره من المواطنين، وعلاقته بمؤسسات مجتمعه وعلاقته بالدولة وكيانها السياسي، ومنه يمكننا تحديد لمفهوم المواطنة عدة أبعاد حسب الزاوية التي يتم تناول المواطن منها:

"**البعد المعرفي الثقافي: والذي تحدده تلك التربية الوطنية التي تنطلق من ثقافة الناس مع الأخذ في الاعتبار الخصوصيات الثقافية للمجتمع، والعلاقة وثيقة بين الثقافة والمعرفة فالقيم التي تسود المجتمع تقوم على المعرفة.**

البعد المهاراتي: والذي يجسد لنا مواطنة الفرد فيما يقوم به من تفكير ناقد والتحليل وحل المشكلات، أي فرد واعي بما يقول وما يفعل.

البعد الاجتماعي: ويقصد به الكفاءة الاجتماعية في التعايش مع الآخرين والعمل معهم.

البعد الوطني: ويقصد به غرس إنتماء التلاميذ لثقافاتهم ولوطنهم ومجتمعاتهم.

البعد الديني أوالقيمي: مثل العدالة والمساواة والتسامح والحرية والشورى"(عبير بسيوني رضوان. 2012: 71)

فبالنسبة للبعد الأول البعد المعرفي الثقافي فهو يؤكد فكرة مفادها أنه عن طريق المعرفة تُكتسب الثقافة، تلك التي تزود الفرد بمجموعة من الكفاءات التي تُكوِّن لديه ثقافة حياتية وهذه الثقافة المكتسبة هي التي تحدد نوعية الفرد المأمول فيه، أما البعد المهاراتي للمواطنة فهو يتجسد في مدى إمكانية مشاركة الأفراد في صنع القرارات المتعلقة بشؤون البلاد، وإدلاء آرائهم لحل المشكلات التي قد تواجه مجتمعاتهم، أما البعد الاجتماعي والانتمائي والديني فثلاثتها تسير في إتجاه واحد، والمتمثل في إكتساب تلك الثقافة التي تضبطها جملة القيم والمعايير، التي ينبغي على الفرد المواطن الإلتزام بها لضمان تكيفه مع الأفراد الآخرين، والتعايش معهم مما يحقق الانسجام والاستقرار المجتمعي.

إنطلاقا مما سبق وبالإعتماد على إحصائيات الجداول السابقة التي بينت لنا مدى إهتمام المدرسة الجزائرية من خلال كتبها المدرسية، وبالتحديد كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية، في عملية بناء وتكوين المواطن الجزائري، والمواطن يقصد به هنا هو كل إنسان يعيش داخل حدود دولة معينة، حيث يمارس حق المواطنة من خلال منحه الجنسية التي تضمن له الحصول على حقوقه الكاملة، وتلزمه بآداء واجباته اتجاه وطنه حيث يتصف المواطن الصالح بعدة صفات هي:

"* الإيمان بالله والمعتقدات والقيم التي يؤمن بها مجتمعه وترجمة هذا الإيمان إلى واقع وسلوك عملي.

*** معرفة نفسه وقدره وحقوقه وواجباته ومكانته في مجتمعه وأمته.**

*** إدراك الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يعيشها.**

*** فهم المشكلات المحيطة به والمشاركة الفعلية في مواجهتها.**

*** الإيمان بواجب خدمة المصلحة العامة والإقبال عليها تلقائيا.**

*** معرفة مهام الحكومة وإختصاصاتها وواجباتها، في إطار إمكانيتها المتاحة " (أحمد خليف العفيف. وقاسم محمد صالح، 2006 : 18).**

وبالتالي مفهوم المواطنة يعكس لنا تلك الصفة التي تلازم الفرد كونه مواطن له حقوق وعليه واجبات، وكذلك بحكم أنه مواطن ينتمي إلى مجتمع وثقافة ودين معين، يلتزم بجملة من القيم والمعايير، يبني علاقات مع الآخرين ويتفاعل معهم بشكل إيجابي، إذًا كل صفة من هذه الصفات والخصائص تجسد لدينا بعد من أبعاد المواطنة المذكورة، "**وهكذا فإن المواطنة هي الفضاء الواسع الذي يضم أبناء الشعب الواحد، على إختلاف أطيافهم ومكوناتهم العرقية والجنسية، أو الدينية، أو القبلية، أوالطائفية التي يتكون منها هذا المجتمع، فهي بمثابة القاعدة المشتركة التي تربط بين هذه المكونات، ويتحقق هذا الارتباط من خلال إطار الدولة الوطنية الواحدة" (علي محمد محمد الصلابي. 2015: 63)**، وعليه تبرز أهمية إلتزام الفرد بالسلوك المواطني في إشاعة العديد من القيم والمبادئ الاجتماعية نذكر منها:

* إقرار مبادئ العدالة والمساواة والديمقراطية الاجتماعية.

* تعزيز ثقافة التعايش والسلام، وضمان الحقوق والإلتزام بآداء الواجبات.

* ترسيخ ثقافة إحترام القوانين والنظام التشريعي.

* ضمان مبدء إحترام حقوق الغير وتقبل الآخر وقبول التنوع الثقافي بغض النظر عن أي إختلافات عرقية أو دينية أو طائفية أو سياسية أو إديولوجية.

* تتيح إكتساب ثقافة المواطنة للفرد فرصة التعرف على المشكلات التي يعاني منها المجتمع، والمساهمة في حلها، إضافة إلى مشاركته في صناعة القرارات المتعلقة بالشؤون العامة للبلاد.

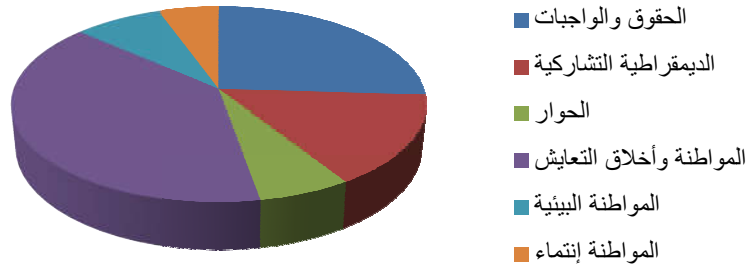
* إكتساب الفرد للطرق والوسائل التي تمكنه من المشاركة السياسية والوطنية، كالإنتخاب والترشح.

*إكتساب الفرد لقيمة المسؤولية الاجتماعية نحو غيره ومجتمعه ووطنه.

وبالرجوع إلى المقررات الدراسية عينة الدراسة فيما يتعلق بتضمين قيم المواطنة فإننا نلاحظ ذلك التركيز الواضح لبعض القيم والتي جائت مرتبة على النحو التالي كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم 11 يوضح تكرارات ونسب قيم المواطنة على مستوى مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية

القيمة الرئيسية	القيم الفرعية	السنة الثالثة		السنة الرابعة		السنة الخامسة		مجموع التكرارات والنسب	الترتيب
		التربية المدنية	التربية الإسلامية	التربية المدنية	التربية الإسلامية	التربية المدنية	التربية الإسلامية		
قيم المواطنة	الحقوق والواجبات	06	00	14	03	41	07	71 26	02
	الديمقراطية التشاركية	09	00	02	00	30	00	41 15.01	03
	الحوار	03	00	14	00	00	00	17 6.22	05
	المواطنة وأخلاق التعايش	14	05	27	12	01	48	107 39.19	01
	المواطنة البيئية	00	07	02	01	01	11	22 8.05	04
	المواطنة إنتماء	00	00	00	01	12	02	15 5.49	06
	المجموع الكلي	273				%100			



الشكل رقم 08: يمثل مجموع قيم المواطنة وتوزعها على كتب المستويات الثلاثة المدروسة

من خلال ماسبق وبالاعتماد على الإحصائيات الممثلة في الجدول رقم (11) والشكل المبين أعلاه، يمكننا القول أن قيم المواطنة قد تم تضمينها على مستوى المقررات الدراسية عينة الدراسة، وطرح مايقوم عليه هذا المفهوم من مكونات أساسية، التي ينبغي أن تتجسد حتى تتحقق المواطنة الفعلية نذكر منها: (أخلاق التعايش، الحقوق والواجبات، الديمقراطية التشاركية، الحوار، المواطنة البيئية، الإنتماء)، إلا أن هذا الطرح قد ورد بشكل متمايز بالنسبة لبعض القيم، التي تم إستحضارها على مستوى مقرر التربية المدنية وغيابها التام على مستوى مقرر التربية الإسلامية وذلك ما سنوضحه من خلال مايلي:

- **تمثل قيم التعايش**

جاء هذا النوع من القيم في المرتبة الأولى بنسبة بلغت 39.1% وأعلى قيمة تكرارية قد ظهرت على مستوى كتابي التربية المدنية للسنة الثالثة والرابعة، وكتابي التربية الإسلامية للسنة الرابعة والخامسة، نظراً للأهمية التي تتربع عليها قيم التعايش في الحياة بمختلف مجالاتها، إذ يستحيل العيش في مجتمع يخلوا من هذه الميزة، ويعتبر التكاتف والتعايش السلمي بين مختلف مكونات المجتمع المتنوعة، سواءً كان من حيث الثقافة أوالدين أوالعرق، من أهم المؤشرات التي تسمح بقياس مدى تقدم المجتمع وتحضره، والتأكيد على **"مفهوم المواطنة العالمية متعددة الثقافات"Multicultura citizenship " والتي تعني**

قبول التنوع وإحترام الأقليات وعدم طمس خصوصياتها، وهو ما يستدعي فهم الطبيعة المركبة والدينامية للهوية والثقافة" (مصطفى قاسم. 2006: 101).

أما فيما يتعلق بمقررات التربية الإسلامية وما شهدته من توظيف لهذه القيم، فتبرير ذلك يرجع إلى ما حثنا عليه ديننا الحنيف من قبول الآخر، من خلال التعايش معه في مجتمع واحد، وهو ما يسمى بالمواطنة ومن نماذج هذا التعايش، تعايش الرسول صلى الله عليه وسلم في المدينة مع اليهود، وقد حرص على حسن معاملتهم إلى حين نقضهم للعهد الذي كان بينه وبينهم.

فالتعدد والتنوع هو سنَّة من سنن الحياة التي لا يمكن أن نعيش بدونها، فالإختلافات عديدة قد نجدها في أي بقعة فوق الأرض، سواء من حيث الدين أو اللغة أو العرق أو الجنس أو اللون، وكل تلك التمايزات ماهي إلا دليل على قدرة الخالق عز وجل في خلقه كما أن تعاليم الدين الإسلامي، لم تأتي لإحداث التفرقة والتفضيل بين خلق الله من البشر بل جائت وهي تدعم مبادئ العدل والمساواة وحق العيش الكريم لأي فرد، مهما كان إنتمائه الديني "**بحيث أن غير المسلمين لهم نفس النصيب من الأمن على أنفسهم وأعراضهم وأموالهم، وقد ظهر ذلك بصحيفة المدينة المنورة التي كانت أول وثيقة تنظم أمور المجتمع المسلم، وعلاقات أفراده من المسلمين بغيرهم من أهل الكتاب، وأول دستور لدولة المدينة ليحدد ملامح دولة الإسلام الجديدة، وأكدت الوثيقة أن لا تمييز بين مواطنيها من حيث الدين أو العرق أو الجنس**" **(عبير بسيوني رضوان. 2012: 129).**

بمعنى أن هذه الوثيقة كانت بمثابة دستور ينظم العلاقات بين أفراد المجتمع، وتحديد ما ينطبق عليهم من حقوق وإلتزامات وواجبات ومسؤوليات اتجاه بعضهم البعض وإتجاه الوطن الذي يعيشون فوق ترابه، هذا وقد عكست الوثيقة مفاهيم المواطنة والهوية والإنتماء

فهدفها الأسمى هو تحقيق التعايش والسلام، وقبول التنوع والتعدد والإبقاء على تلك التعددات الثقافية والعقائدية وإحترامها وعدم التعدي عليها، وقد قامت وثيقة النبي صلى الله عليه وسلم بين أهل المدينة على أربعة محاور هي:

1. **الأمن الجماعي والتعايش السلمي بين جميع مواطني دولة المدينة.**
2. **ضمان حرية الإعتقاد والتعبد فقرر لليهود دينهم وللمسلمين دينهم ومواليهم، إلا من ظلم وأثم فإنه لا يوتغ.**
3. **ضمان المساواة التامة بين مواطني دولة المدينة، في المشاركة الفاعلة في مجالات الحياة المختلفة لتحقيق مبدأ المواطنة الكاملة.**
4. **إقرار مبدأ المسؤولية الفردية (عبير رضوان بسيوني. 2012: 130).**

وبالتالي نلاحظ أن دروس التربية الإسلامية جائت لتكمل مابدأت به التربية المدنية فيما يتعلق بقيمة التعايش في شقه الديني، فالتعايش الديني في هذه المادة جاء ليعكس للتلميذ قيم الأخوة والتكامل والتساند والتضامن الاجتماعي، ولن نجد مثالاً مناسباً لشرح هذه القيم للتلميذ وتعميقها في شخصيته، أكثر من إستحضار مجتمع الرسول كمثال يحتذى به، وهو يعكس مجتمع المواطنين المتكاتفين ومجتمع المؤاخاة الاسلامية، مجتمع المحبة والسلام والألفة والصفح والعفو والتسامح، والقضاء على الفوارق الدينية والاجتماعية وتفريج الكربات، حيث كان الفرد في المجتمع الإسلامي يسير بروح الجماعة والتعاون وتسبيق المصلحة العامة على المصلحة الشخصية، لقول الرسول الكريم «**مثل المُؤْمِنِينَ في تَوَادِهِمْ وَتَرَاحُمِهِمْ وَتَعَاطُفِهِمْ مَثَلُ الجَسَدِ، إِذَا اشْتَكَى مِنْهُ عُضْوٌ تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ الجَسَدِ بِالسَّهَرِ والحُمَّى**» وهكذا قد يتعلم التلميذ أهم المبادئ التي حث عليها الدين الحنيف، وهو مبدأ قبول الآخر من خلال التعايش معه في مجتمع واحد، ذلك ما يسمى بالمواطنة ومن نماذج هذا التعايش الذي قد يساعد بشكل كبير في غرس هذه القيمة كما قلنا من قبل، هو مثال تعايش الرسول صلى الله عليه وسلم في المدينة مع اليهود، حيث

حرص على حسن معاملتهم إلى حين نقضهم للعهد الذي كان بينه وبينهم، لتبين هذه القصة للتلميذ أنه لابد أن يتقبل الآخر المختلف عنه، ويتعايش معه ويحفظ له حقوقه وفي الوقت ذاته يلتزم الآخر بجملة من الواجبات، كالدفاع عن الوطن في حالة الخطر وهو ما يحقق التكيف والتوافق الاجتماعي، بحكم أنه "**في داخل كل أمة ينقسم المجتمع إلى طبقات وفئات في حركية مجتمعية دائمة، هذه الحركية تجعل المجتمع ككل يتفق على بعض القضايا، مثل صيانة الهوية والوطن من أي عدوان خارجي**" **(رياض زكي قاسم. 2013: 36).**

فالتنوع والتعدد هو أمر طبيعي قد تشهده مختلف المجتمعات والأمم، فقد نصادف في المجتمع الواحد عدة أطياف ومذاهب...الخ، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تنوع الهويات، غير أن المشكل لم يقف عند مسألة التنوع بل عند نقطة التعدد الذي يؤدي إلى تناقضات وصراعات وتجاذبات بين مختلف الأطراف، التي تسعى كل منها إلى إثبات هويتها باعتبارها تملك الأحقية عن غيرها من الهويات، إذ يبرز الفرق بين مفهومي التعدد والتنوع في أن "**مفهوم التنوع يقوم على التكامل وتفاعل العناصر وعدم تضادها، لذلك يشكل التنوع الثقافي مثلاً عامل إخصاب وإثراء للهويّة القومية، أما التعدد فيقوم على اختلاف العناصر التي هي محل تجادل وتصارع لبعضها يقوم على أساس نفي البعض الآخر**"**(رياض زكي قاسم. 2013: 36)**، وعلى هذا الأساس يتبين لنا تأكيد واضعوا المنهاج على البعد الاجتماعي الإنساني أثناء طرحهم لدروس السيرة النبوية، من خلال الدعوة إلى التعايش ونبذ العنف وتقبل الآخر المختلف، وحفظ حقوق غير المسلمين في بلد الإسلام، ونبذ التعصب للديانات والتطرف، وذلك ما يساهم في تكوين هوية الفرد المسلم المتشبع بثقافته الإسلامية، التي تسمح له بالتعايش مع أي فرد مختلف عنه بكل سماحة، فتعاليم ديننا الحنيف قد أعطت للحقل الاجتماعي حقه من المعالجة، فهو دين الإنسانية جمعاء دين التعايش والسلام.

- **تمثل الحقوق والواجبات:**

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن قيم الحقوق والواجبات قد تصدرت المرتبة الثانية بنسبة بلغت 26%، باعتبار أنّ تلك الحقوق والواجبات هي إحدى أهم العناصر التي يقوم عليها مفهوم المواطنة، فهي تعتبر مقياساً يُعبر به عن مدى تقدم المجتمعات ورقيها أو عن تخلفها من حيث درجة الإلتزام بها أو عدمه، نظراً لأهميتها في حياة الشعوب والمجتمعات، وهذا ما تسعى المدرسة إلى إكسابه للمتعلم من خلال ترسيخ فكرة أساسية مفادها، أنّ كل فرد من أفراد المجتمع له حقوق يتمتع بها كما تترتب عليه واجبات يحرص على آدائها، وهذا ما تمّ معالجته بقوة في دروس التربية المدنية بالدرجة الأولى، بهدف جعل التلميذ قادراً على أن يميز ما له من حقوق، كالحق في الملكية، الحق في الرأي والتعبير، الحق في الحياة والعيش الكريم، الحق في السكن، الحق في الرعاية الصحية... الخ) وتحديد ما عليه من واجبات في مختلف المجلات، إتجاه أسرته وإتجاه عمله وإتجاه وطنه، حيث تعمل هذه الدروس على تعريف التلميذ بأهمية وفوائد تحديد الحقوق والواجبات، نظراً لما يحققه هذا التحديد من طمأنينة للفرد وتماسك للمجتمع وإنتشار للمحبة والسلام والتعايش، وكل ما يساهم في إزدهاره وترقيته.

- **تمثل قيم الديمقراطية التشاركية:**

المرتبة الثالثة تمثلت في مبدأ الديمقراطية بنسبة بلغت15.01% باعتبار أنّ من أهم الدعائم الأساسية، التي يبنى على أساسها مفهوم المواطنة مبدأ «**الديمقراطية أو الديمقراطية التشاركية**» فلا يمكن وصف أي فرد بالمواطن، إلاّ إذا كان له الحق في المشاركة الفعلية في القرارات السياسية المتعلقة بوطنه، وهو مايدفعنا للقول أن هذا المفهوم يؤكد على دور المواطن في إطار مشاركته في إتخاذ القرار السياسي، والقضايا الوطنية حيث يكون له الحق في إبداء الرأي والمساهمة الفعلية في تدبير شؤون البلاد، وذلك من

خلال إتباع آليات وإجراءات قانونية تحدد كيفية هذه المشاركة، وبطريقة ديمقراطية وبغض النظر عن أي تميزات جنسية أو عرقية، فالمشاركة أو التشاركية هي من أهم المفاهيم التي ترتكز عليها المجتمعات الديمقراطية المفتوحة، أي تلك التي تمنح للمواطنين حق التفاعل المباشر والنشيط مع نوابهم، وتسعى معهم لإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل المطروحة.

كل هذه المفاهيم وجدناها مجسدة في كتب التربية المدنية خاصة كتاب السنة الخامسة الذي ركز على مبدأ الديمقراطية، حيث خصص له مجالاً كاملاً معنون بـ «**الحياة الديمقراطية ومؤسسات الجمهورية**»، والذي قد تناول درس الإنتخاب باعتباره أداة من أدوات الديمقراطية وكان ذلك في **(ص46)**، والدرس الذي يليه بعنوان «**المجلس الشعبي الولائي**»، هذا الأخير الذي يُعرف بكيفية اختيار أعضاء هذا المجلس ويحدد مهامه فشرْح مبدأ الديمقراطية، جاء واضحاً للتلمذ من خلال العبارة التالية في (ص50) أنه «**يشكل المجلس الشعبي البلدي إطار للتعبير عن الديمقراطية محلياً، ويمثل قاعدة لا مركزية ومكان مشاركة المواطن في تسيير الشؤون العمومية**»، وقد تكرر مرة ثانية في درس التالي: «**يوم في المجلس الشعبي الولائي**» في**(ص60.61)**، والذي يشرح للتلميذ كيفية تجسيد هذا المبدأ، من خلال وضعية تعلمية تطرح في مضمونها «**أنّ أحد التلاميذ إسمه جواد فكر مع زملائه في زيارة مقر المجلس الشعبي الولائي، حيث تكلف مدير المدرسة بالإجراءات اللازمة لتأمين الزيارة، والتي تمت بالموافقة ويستمر جواد وهو يصف حفاوة الإستقبال من قبل أعوان الأمن، ورئيس المجلس الذي قام بتعريفهم على كافة النواب المنتخبين ومختلف اللجان، وينهي جواد كلامه بالقول تأكدنا من خلال إشراكنا في هذا الاجتماع، أن هذا المجلس يعتبر أداة لممارسة الديمقراطية التي تمكن المواطنين من المشاركة في تسيير الممثلين من طرف النواب المنتخبين** » فمن خلال هذه الدروس التي تطرح أفكاراً ونماذج للتلميذ، وهي تبين أهمية الديمقراطية بالنسبة للمجتمع وتعكس

مؤشرات المساواة والعدالة الاجتماعية بين الأفراد، والأخذ بآرائهم بالحسبان ومشاركتهم في المجال السياسي لبلادهم، ذلك ما يعتبر عاملاً مهماً لضمان الإستقرار والأمن الاجتماعي ومؤشراً على مدى رضا المواطنين عن حكومتهم.

- **المواطنة البيئية:**

المرتبة الرابعة كانت بخصوص قيم المحافظة على المحيط بنسبة بلغت 8.05% وذلك من خلال بروز مفهوم "**المواطنة البيئية**"، الذي جسدته كتب التربية الإسلامية بالدرجة الأولى أكثر مما كانت عليه في كتب التربية المدنية، التي تسعى إلى غرس جملة من القيم والمبادئ لدى الناشئة، وإكتسابهم ذلك الوعي البيئي الذي يجعلهم قادرين على المشاركة في الحفاظ على وطنهم، والمساهمة الفعلية في بنائه من خلال حل مشكلاته البيئية وكل ما يشوه صورته، تجسيدا لفكرة الخير المشترك "**التي تؤكد على أهمية التوفيق بين الصالح العام للمجتمع ومصالح الأفراد، وضرورة أن يكرس الأفراد جزءًا من جهودهم لصالح وخير المجتمع، وذلك ما يتطلب دعم النزوع الطوعي وتشجيع مبادرات خدمة المجتمع الفردية والجماعية**" (مصطفى قاسم. 2006: 97)، ذلك ماعملت على ترسيخه مقررات التربية الإسلامية، بهدف تصحيح ماهو خاطئ من مفاهيم بيئية وتعويضها بالمفاهيم والمعتقدات الصحيحة، وإكساب التلاميذ المهارات والآليات التي يساهمون بها في المحافظة على البيئة، وخلق الوعي بأهمية البيئة بإستبدال المفاهيم الخاطئة لديهم وتعزيزها بمفاهيم ومهاراة سليمة، وتنمية روح المواطنة والمساهمة في خدمة الوطن وتطويره من خلال المحافظة على البيئة.

- **تمثل ثقافة الحوار:**

المرتبة الخامسة تمثلت في ثقافة الحوار التي بلغت نسبة **6.22%**، فتحقيق التعايش والسلم الاجتماعيين لا يكون إلاّ في حالة واحدة، إذا ما إلتزمت كل الأطراف المتحاورة

بلغة الحوار وآدابه العامة، إذ يعتبر هذا الأخير وسيلة ناجعة تساهم في تمتين العلاقات التواصلية بين الأفراد والجماعات والمؤسسات، فتنمية ثقافة الحوار لدى الأفراد تضمن إحترامهم لبعضهم البعض وتقبلهم للآراء المتناقضة، بعيدا عن التعصب والتشبث بالرأي الواحد، وهنا كان لابد على المدرسة كمؤسسة اجتماعية أن تعمل على ترسيخ هذه الثقافة لدى الناشئة، ويبدوا ذلك جلياً من خلال كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة الذي ورد وهو يحمل في طياته دروساً حول موضوع الحوار، أين خصصت فيه وحدةً كاملة لتعالج ثقافة الحوار من حيث أهميته في حياة الشعوب وماينتج عنه من فوائد، كنشر المحبة والسلام والتعايش والتفاهم بين أفراد المجتمع في حالة الإقتداء بهذا السلوك، وماقد ينجر عنه من خلافات وصراعات في حالة عدم التقيد بالمبادئ والآداب العامة للكلام، ولكن رغم أهمية هذه القيمة إلا أن توظيفها بقي مقتصراً على سنة واحدة فقط والمتمثلة في مقرر التربية المدنية للسنة الرابعة، وغيابها في باقي السنوات وذلك ما قد يؤثر على مسألة تثبيت هذه القيمة، لأن تكرار القيم من سنة لأخرى يساعد على ترسيخ القيمة في نفسية المتعلم وبالتالي الإقتناع بها وتطبيقها سلوكياً.

- **المواطنة إنتماء:**

إن مفهوم الإنتماء من بين المفاهيم الأساسية التي تربطها علاقة وثيقة بمفهوم المواطنة من حيث إشتراك المفهومان في خاصية التجمع، فلا يمكن أن يتكون لدينا مفهوم المواطنة ومفهوم الإنتماء إن لم يكون هناك جماعة من الأفراد، الذين يطمحون إلى تحقيق هذان المطلبان أي الحاجة إلى المواطنة والإنتماء، فقد عُرِّف الإنتماء على أنه "**ظاهرة إنسانية وفطرية تربط بين مجموعة من الناس المتقاربين، والمحددين زماناً ومكاناً بعلاقات تشعرهم بوحدتهم وبتمايزهم تمايزا يمنحهم حقوقاً، ويحتم عليهم واجبات**" **(كانون جمال. 2016: 87)**، هو مابرز بشكل واضح في كتاب التربية المدنية للسنة الخامسة، الذي تكررت فيه قيمة الإنتماء 12مرة، على شكل عبارات تصف للتلميذ ذلك الشعور بالإنتماء

من خلال درس «**المواطنة إنتماء**» في **(ص30)**، ذلك ما عبر عنه النص الآتي « **يقع وطني الجزائر في شمال إفريقيا على شاطئ البحر الأبيض المتوسط، يتوسط موقعه دول المغرب العربي تحده من الشرق تونس وليبيا، ومن الغرب المملكة المغربية، موريطانيا والصحراء الغربية، من الشمال البحر الأبيض المتوسط ومن الجنوب نيجر والمالي، ويمتد وطني على مساحة واسعة تجعله غنيا بالمناظر الجميلة المتنوعة وبالثروات المختلفة**»، هي في ظاهرها جملة تعرف التلميذ بجغرافية وطنه، لكن في مضمونها ترسخ قيمة الإنتماء لدى التلميذ الجزائري، باعتبارها قد بدأت بكلمة "**وطني الجزائر**" فهذه الكلمة لوحدها كافية لتعبر عن وطنية التلميذ وإنتمائه، وفي نفس الصفحة قد وردت عبارة أخرى لتنمية الذاكرة الجماعية لدى التلميذ، لتذكيره بمقاومة وطنه التاريخية، وكانت كالآتي «**تمكّن الشعب الجزائري من إسترجاع إستقلاله والتمتع بالسيادة بعد كفاح طويل، ومرير دامت سبعة سنوات ونصف، ضحى من أجله بأكثر من مليون ونصف مليون شهيد**»، هذا مايولد لدى المتعلم ذلك الإعتزاز والافتخار بالوطن بحضور جملةٍ أخرى في الصفحة نفسها «**أنا مواطن جزائري أحب وطني وأعتز به**» نستنتج مما سبق أنّ المواطنة إنتماء، أين يحس الفرد بأنه جزء من الكل ومن الجماعة والمجتمع، فهو لا ينفصل عنه حيث يتمتع فيه بكامل حقوقه ويساهم في ترقيته بتأدية ماعليه من واجبات، وهو ما يجعلنا نقول أنّه قد يرتبط مفهوم المواطنة بشكل واضح مع مفاهيم أخرى ويتقاطع معها للإلتقاء في نفس السياق، نذكر منها مفهوم الإنتماء الذي يولّد الاحساس بالمواطنة وشعوراً بالانتماء للجماعة، فالإنسان اجتماعي بطبعه ولا يستطيع أن يعيش معزولاً عن الآخرين، بل يبحث دائما عن ذلك التكيف والاندماج مع بني جنسه والتضامن وتعاون معهم، وهو ما يعكس مفهوم الإنتساب لهذه الجماعة "**في حين يشير الإنتماء للآخرين بهدف إقامة علاقات طيبة لإشباع حاجات الإنسان، وبهذا فالإنتساب أساسي لنجاح وتقوية الانتماء**"**(كانون جمال. 2016: 87)** فلا حياة للفرد

ولا قيمة له دون جماعة، ولا وجود لجماعة دون أن يوجد الأفراد الذين يشكلونها، وما ينتج عنهم من قيم كالتضامن والتعاون والشعور بروح الجماعة والانتماء لها، وهنا نطرح مفهومي التساند وتبادل العلاقات بين الأجزاء، حيث "**يأتي الشعور بالانتماء كنتاج لعمليات التكامل الاجتماعي، ولعملية تمثل القيم الاجتماعية السائدة في إطار الجماعة، وذلك لأن الكائن الانساني يعيش في وسط اجتماعي، يغمره بمعاييره ونماذجه السلوكية...فيشكل ذلك الوسط الثقافي المتجانس بالنسبة لأفراد الجماعة الواحدة منطلق التواصل الاجتماعي**" **(أليكس ميكشيللي. 1993: 75)**، بمعنى آخر الشعور بالانتماء إلى الوطن وليس فقط مجرد الإقامة فيه، فالانتماء للوطن هو تلك المحبة التي يَكنُّها الفرد اتجاه وطنه، ليتولد لديه الإحساس بالفخر والاعتزاز بتاريخ وطنه ومقوماته وشخصياته العظمى، ويعتز بهويته فيشكل مفهوم الإنتماء تلك "**الصورة الوضعية التي يأخذها الإنسان إيزاء جماعة أوعقيدة أو فلسفة معينة، وقد يأخذ صورة شبكة من المشاعر ومنظومة من الأحاسيس التي تربط بين الفرد والمجتمع، كما قد تتجاوز حدود المشاعر إلى منظومة من الفعاليات والنشاطات، التي يتبادلها الفرد مع موضوع إنتمائه**" **(رياض زكي قاسم. 2013: 154)**.

بالتالي قد يتجسد مفهوم الإنتماء من خلال إلتزام الفرد بمجموعة من القيم، التي تظهر من خلال تصرفاته وسلوكاته في مواقف عديدة من الحياة اليومية، ليتحول إلى ذلك الفعل الصادر عن الفاعلين، والذي يكون ناتج عن الدوافع التي تدفع بهاؤلاء الأفراد (المواطنين) إلى القيام بالفعل، لتحقيق تلك الغاية أو الهدف المراد بلوغه.

نذكر منها على سبيل المثال مايلي:

*التضحية في سبيل الوطن والوقوف في صفه والاحساس بالغيرة عليه والتفاني في خدمته وتطويره.

*المشاركة في الأعمال التطوعية والتعاونية التي تعود بالخير على الفرد والمجتمع، وما ينتج عن تلك الأعمال من فائدة التقليل والقضاء على العديد من المشكلات الاجتماعية.

*كما قد يتجسد الإحساس بالإنتماء من خلال المحافظة على الإرث الثقافي، وما يندرج ضمنه من عادات وتقاليد وأعراف اجتماعية، وغيرها من الطقوس التي تعزز مفهوم الإنتماء لدى الفرد، والتي ينبغي الحفاظ عليها لحمايتها من الزوال.

خلاصة الفصل:

كخلاصة لما سبق وبالإستناد على العناصر السابقة، التي حاولنا من خلالها الوقوف على مدى تضمين مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية للمستويات الثلاثة عينة الدراسة أي (السنة الثالثة والرابعة والخامسة للطور الابتدائي)، نستنتج أنّ القيم الوطنية قد حظيت بإهتمام كبير من قبل معدي الكتب المدرسية، وذلك بتضمينها بشكل واضح على مستوى كتب التربية المدنية، من خلال تقديم جملة من المعارف والقيم والمعايير والاتجاهات والمبادئ التي تمكّن الفرد من إكتساب السلوك الإيجابي والوطني، ومعرفة ماله وماعليه من حقوق وواجبات، وأعمال أخرى تلك التي يشارك بها في ترقية وخدمة وطنه والمساهمة في تطويره.

وفي المقابل التركيز على القيم الأخلاقية التي تم توظيفها هي الأخرى بشكل بارز على مستوى كتب التربية الإسلامية، من أجل تنمية الحس الأخلاقي للتلميذ، وتحقيق تفاعله الايجابي مع مجتمعه ومساهمته بفعالية في خدمته، بالتالي يتبين لنا أن للتأكيد على هذا الجانب في مقرر التربية الإسلامية، أهمية بالغة في بناء شخصية التلميذ الجزائري، والذي يحدد علاقته بمجتمعه وتعريفه بكل ما يحكمه من قيم ومعايير ومبادئ وأخلاق حميدة التي ينبغي الإلتزام بها.

هذا وقد تم الإعتماد على المقررين في إدماج قيم المواطنة في شخصية التلميذ، ذلك المجال الذي عكسته مقررات التربية المدنية التي تقدم للتلميذ محتوى وطني بهدف صناعة وإعداد مواطن الغد، ليصبح كتاب التربية المدنية أحد أهم الوسائل التي تعتمد عليها المنظومة التربوية لتكريس وتنمية المواطنة وقيمها، من وحدة وطنية ومساواة وديمقراطية وحقوق وواجبات، وغيرها من المبادئ التي تعزز روح المواطنة والإنتماء للوطن...الخ هذا من جهة، ومن جهة ثانية الإعتماد على مقرر التربية الإسلامية في توظيف القيم الإنسانية والعالمية، وتجسيد مفهوم المواطنة ببعدها الإنساني والأخلاقي المنفتح على قيم التسامح والتعايش السلمي وقبول الإختلاف، ورغم ما قدمته هذه المقررات من توظيف لهذا المجال إلا أن تحقيق المواطنة، لا يكون بالإكتفاء بتعريف التلميذ بمفاهيمها فقط، بل تتحقق من خلال تحويل الفكر إلى ممارسة عملية، تجسدها المدرسة خاصة في المراحل التعليمية الأولى من حياة الطفل.

الفصل الرابع:

خطاب الهوية والتشكيل الثقافي والديني للتلميذ الجزائري.

تمهيد:

1) التكوين الهوياتي للتلميذ الجزائري ضمن مقرر التربية المدنية.

2) التربية الإسلامية والتكوين الديني (الإسلامي) لدى التلميذ الجزائري.

1.2الإستناد على الهوية الإسلامية في مناهج التربية الإسلامية.

3) مادة التربية الإسلامية والخطاب الديني.

4) إرتباط المحتوى الثقافي للكتاب المدرسي بالصورة التوضيحية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

عندما نتحدث عن الهوية فإننا نعني بذلك كل ماهو أرض، وطن، إنتماء، ذاكرة جماعية، تراث، عادات وتقاليد، وماينتج عن هذه المفاهيم من الشعور بذلك الاعتزاز والافتخار بالوطن، هذا الشعور الذي يزيد من دافعية المواطن ورغبته في تطوير وطنه والإرتقاء به، والتحلي بصفات الولاء والإخلاص والتفاني في خدمته، وتكوين هذا المواطن يكون بالإعتماد على المؤسسات التعليمية وأدوارها العديدة، بهدف تنمية المفاهيم والقيم التي تُرسخ مقومات الهوية الوطنية لدى الناشئة، وذلك من خلال مناهجها الدراسية وإتباع مختلف الوسائل والطرائق التعليمية، بهدف بناء وتكوين مواطن يتفاخر بمعالم وطنه وهويته التي يتباين ويختلف بها عن غيره من الشعوب والمجتمعات، كما أنّ وطنية التلميذ بما تحمله من ذلك التّحلي بأخلاق المواطنة التي جسدتها كتب التربية المدنية في الفصل السابق لن تكتمل بمعزل عن قيم الهوية، لذا فالكتب المدرسية إضافة إلى ترسيخها لقيم المواطنة، نجدها مطالبة كذلك بالتأكيد على المفاهيم المرتبطة بالهوية خاصة في بعديها الثقافي والديني، وتنميتها لدى التلميذ كونها قيم تسعى إلى إنتاج مواطنين صالحين لما يصدر عنهم من سلوكات إيجابية، تعكس إنتمائهم وتقديرهم لوطنهم الأم.

1) التكوين الهوياتي للتلميذ الجزائري ضمن مقرر التربية المدنية:

باعتبار أن المدرسة تمثل الحقل الأمثل من حيث الإنتاج والتشكيل الهوياتي للتلميذ فهي بمثابة الفضاء الاجتماعي الذي تتم فيه عملية التنشئة الهوياتية، ذلك الجانب التنشئوي الذي يحفظ للمجتمع ثقافته وهويته، باعتبار أن القيم تشكل عنصراً مهماً من عناصر الثقافة بل العصب الحي فيها، إذ لاوجود لثقافةٍ ولا لهويةٍ بدون قيم، ولا وجود لمجتمع بدون تواجد هذه العناصر في الأساس، بالتالي إكتساب الفرد لتلك القيم ذات الطابع الثقافي والهوياتي، يؤدي بكل تأكيد إلى بقاء ثقافة ذلك المجتمع، وإستمراريته وضمان الحفاظ على هويته وحمايته من الإندثار، وفي الوقت ذاته تحفظ القيم للمجتمع تميزه كون "**المجتمعات تتمايز وتختلف عن بعضها فيما تتبناه من أصول ثقافية ومعايير قيمية، لتظهر القيم كعلامات فارقة وشواهد واضحة لتميز المجتمعات عن بعضها، ومن هنا فإن الحفاظ على هوية المجتمع تنبع من المحافظة على معاييره القيمية المتأصلة لدى الأفراد**"**(ماجد زكي الجلاد. 2007: 45)**، وذلك ما يعكس لنا دور التنشئة الهوياتية التي يتحدد مفهومها في سياقه الاجتماعي، في تلك العملية التي تقوم بها التنشئة الاجتماعية بهدف تنشيط مجال نقل الهوية وعناصرها، حيث تتحول الهوية في هذه الحالة إلى محتوى للتنشئة الاجتماعية وقد تنوعت الطرق التربوية التي يتم من خلالها تشكيل هوية الفرد، حيث تلعب الملاحظة في هذا المقام دوراً بارزاً في إكتساب الفرد لعناصر هويته ومكوناتها، لذا فإن بناء الهوية يمرُ بثلاث مراحل وهي كالاتي:"**تبدأ المرحلة الأولى بتقليد الأخر(imitation) الذي يكون ذو معنى بالنسبة للفرد والذي يصبح لاحقاً مرجعاً، ثم في المرحلة الثانية تقَمُصْ هذه المرجعيات والتفاعل مع البيئة الاجتماعية، ولا يتم ذلك إلا بتَقَبُل الفرد وضع نفسه مكان الآخر(cinstruction de moi)، وفي المرحلة الأخيرة يتم التعرف على الذات من خلال أفراد الجماعة(Reconnaissance de soi)**" **(فتيحة كركوش، زهية مسعودي. 2016: 185)** وهذا ما يبين لنا أنه رغم ما أقرّه بعض العلماء من تفرقة بين الهوية الذاتية والهوية

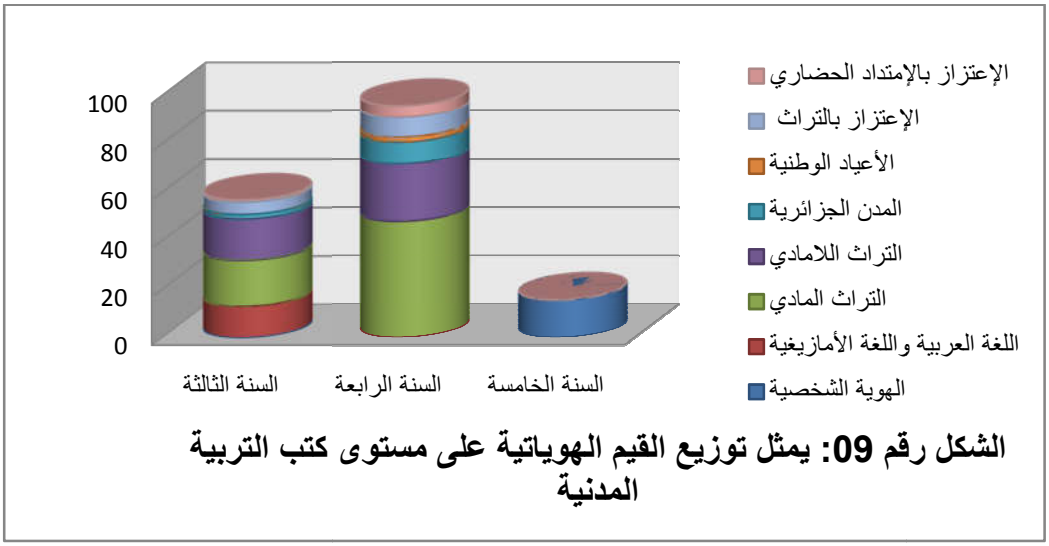
الجماعية، إلا أننا نجدهما مفهومان متداخلان ولا يمكن أن تنشئ إحداهما منفصلة عن الأخرى، فالتعرف على الذات الفردية لا يكون إلاَّ من خلال أفراد الجماعة.

أما عن دور المناهج التعليمية في تنمية الهوية لدى التلميذ الجزائري، وبناء المواطن المتمسك بهويته الوطنية بأبعادها المتجسدة في: الوطن والمواطنة والدين والثقافة والتراث التي تعكس هوية المجتمع الجزائري، الغني من حيث تركيبته الثقافية التي تشهد تنوعاً كبيرًا ورغم هذا التنوع الثقافي، إلا أنه يندرج تحت غطاء راية واحدة ومجتمع موحد تجمعه العروبة والإسلام والأمازيغية، بإعتبارها مقومات ودعائم الهوية الجزائرية كما سبق وأن أشرنا في الفصل الثاني، وللمحافظة على هذه المقومات كان لابد على الدولة الجزائرية، أن تعمل من خلال سياستها على تبني إستراتيجية تربوية لضمان إستمراريتها وبقائها، وذلك من خلال التأكيد على دور المدرسة كإحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية، التي تقوم كما ذكرنا من قبل بعملية ترسيخ وتثبيت دعائم الهوية الوطنية لدى التلميذ الجزائري، وذلك بالإعتماد على أحد أهم أقطاب العملية التعليمية وهو الكتاب المدرسي، بما يتضمنه من دروس هادفة إلى ترسيخ القيم الهوياتية في نفوس التلاميذ، وإكسابهم المعرفة والوعي التام الذي يصنع منهم ذلك الجيل المتمسك بمقومات ومعالم هويته "**كالتحكم في اللّغتين الوطنيتين وتقدير الموروث الثقافي اللذان تحملانه، من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته والتعلق برموزه، الوعي بالانتماء وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والأسس والقيم الأخلاقية للإسلام، وقيم التراث الثقافي والحضاري للأمّة الجزائرية**" **(المرجعية العامة للمناهج. 2009: 26).**

وعلى هذا الأساس سنتوقف عند تجليات الهوية الجزائرية، المستخلصة من الدروس المتناولة في كتب التربية المدنية (السنة الثالثة والرابعة والخامسة للمرحلة الابتدائية) حتى نتعرف على مدى كفاءة هذه الكتب، والدور الذي تقوم به من أجل ترسيخ قيم الهوية لدى التلميذ الجزائري، ببعديها الوطني والثقافي، ذلك ما ستناوله في الجدول الآتي:

الجدول رقم 12: يمثل توزيع قيم الهوية على مستوى كتب التربية المدنية للسنوات الثلاثة.

القيمة الرئيسية	القيم الفرعية	التربية المدنية								
		السنة الثالثة			السنة الرابعة			السنة الخامسة		
		ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة
القيم الهوياتية	الهوية الشخصية	00	00	07	00	00	07	16	100	01
	اللغة العربية واللغة الأمازيغية	13	22.80	03	00	00	07	00	00	02
	التراث المادي	19	33.33	01	50	48	01	00	00	02
	التراث اللامادي	17	29.82	02	25	24	02	00	00	02
	المدن الجزائرية	02	3.50	05	9.37	09	03	00	00	02
	الأعياد الوطنية	00	00	07	2.08	02	06	00	00	02
	الإعتزاز بالتراث	05	8.77	04	8.33	08	04	00	00	02
	الإعتزاز بالإمتداد الحضاري	01	1.75	06	5.20	05	05	00	00	02
	المجموع	57	00		100	96		16	100	
	المجموع الكلي	169			%100					



الشكل رقم 09: يمثل توزيع القيم الهوياتية على مستوى كتب التربية المدنية

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (12) والمخطط الموضح سابقاً أن هناك توظيف للمجال الهوياتي، حيث تمّ معالجة قيم الهوية طيلة السنوات الثلاثة التي هي محل الدراسة ولكن بشكل متفاوت، ففي السنة الثالثة تكررت القيم الهوياتية 57 مرة، لتظهر بشكل مضاعف يصل إلى 96 تكرار على مستوى مقرر السنة الرابعة، وفي كلا الكتابين تصدرت قيمة «**التراث المادي**» المرتبة الأولى بـ 19 تكرار، بالنسبة للسنة الثالثة والتي وردت في الصفحات 18، 19، 20، وتكرارها 48 مرة على مستوى كتاب السنة الرابعة، وكان ذلك في الصفحات 7،9، 10، 11، 17، لتحمل معها كل المفاهيم المعبرة عن التراث في شقه المادي الملموس، المتشكل من المعالم الأثرية ومختلف الألبسة والحلي والأكلات والأواني المعبرة عن التراث الجزائري.

أما بالنسبة للتراث اللامادي فقد جاء في المرتبة الثانية في كلى الكتابين السابقين بتكراره 17مرة على مستوى كتاب السنة الثالثة، وكان ذلك في الصفحات 7، 18، 22، 23، وتكراره 24 مرة على مستوى كتاب السنة الرابعة في الصفحات 12، 13، 14، في شكل دروس تحمل كل المفاهيم الدالة على التراث في شقه المعنوي اللامادي، كالعادات والتقاليد التي وردت في الصفحة 20، في درس «**العادات والتقاليد في وطني**» حيث جاء وهو يعكس ما يشترك فيه أبناء الوطن الواحد من عادات وتقاليد وثقافة مشتركة، تلك التي تعبر عن هويتهم الجماعية، كما قد تزخر كل منطقة من مناطق الوطن بعادتها وتقاليدها التي تميزها عن غيرها من المناطق، وقد تجسد ذلك في**(ص21)** بحضور الجملة الآتية «**العادات والتقاليد الوطنية هي مجموع السلوكات الثقافية التي تخص مجتمعنا، ترِثُها الأجيال عن الأجداد**» هذا وقد تضمنت نفس الصفحة عادة أخرى وهي «**عادة التويزة**» التي تعتبر من العادات الأصيلة التي يعرفها المجتمع الجزائري، لتعكس في الجانب الآخر لها عن قيمة التعاون والتكاتف والوحدة الوطنية، هذا وتم إعادة تكرارها للمرة الثانية على مستوى كتاب السنة الرابعة، إلى جانب «**عادة تقطير الورود**» التي تعارفت عليها العائلات

القسنطينة بالتحديد كصورة من صور التراث اللامادي، إلى جانب مظاهر ثقافية أخرى وُظفت على مستوى كتاب السنة الرابعة، كالإحتفالات والطوابع الموسيقية والأناشيد والمدائح الدينية والشعر الشعبي والفروسية، وغير ذلك من العناصر الثقافية.

أما المرتبة الثالثة بالنسبة لكتاب السنة الثالثة كانت من نصيب قيمة التنوع اللغوي، من خلال الدرس المعنون بـ «**لغتي العربية ولغتي الأمازيغية**» والتي تكررت 13 مرة في الصفحتين 22 و23، متضمنة ما تقوم عليه الهوية الوطنية من مقومات وأسس مشتركة تجمع بين أبناء الوطن الواحد، على الرغم من إختلافاتهم الثقافية واللغوية، وهذا ماورد في **(ص22)** من خلال العبارة الآتية «**مقوماتُ المجتمع الجزائري هي الأركان والأسس التي يقوم عليها وهي: الإسلام*العروبة*الأمازيغية*الوطن الواحد*الثقافة المشتركة* التاريخ الطويل**» وعبارة ثانية جاء في مضمونها« **يدل الإختلاف اللُّغوي على أصالة المجتمع وإمتداده التاريخي، وتنوعه الثقافي والتعايش السلمي بين أفراده**» هي جملة عكست للتلميذ معنى الإفتخار بأصله العربي الأمازيغي، والإعتراف بلغته العربية والأمازيغية باعتبارها جزء من هويته، وقبول الإختلاف اللغوي والإعتزاز به والتعايش معه حسب ماجاء مذكوراً في كتاب السنة الثالثة، أما فيما يتعلق بكتاب السنة الرابعة فالمرتبة الثالثة ظهرت فيها«**المدن والمناطق الجزائرية**» بتكرارها 09 مرات، جائت مذكورة في الصفحات 9،11،12،15 أي ذكر بعض أسماء المدن والمناطق الجزائرية، كمدينة سطيف، الطارف، جيجل، جرجرة، تيزي وزو، تلمسان، منطقة الأوراس ومنطقة الصحراء.

من جانب آخر إحتلت قيمة «**الإعتزاز بالتراث الثقافي**» المرتبة الرابعة في كلى الكتابين فبالنسبة لكتاب السنة الثالثة، وردت قيمة الإعتزاز بالوطن من خلال درس «**التنوع الثقافي في وطني**» في **(ص18.19)**، حيث يُرسخ للتلميذ ما يتميز به وطنه من ثراء ثقافي الذي لا يزال بقياً إلى يومنا، وما ينبثق عن هذه الفكرة من تأكيد للمحافظة عليه ليستمر في المستقبل ومدى الحياة، ويبرز ذلك من خلال العبارة الموظفة في الصفحة19«**التنوع**

الثقافي هو الإختلافات الموجودة بين أفراد المجتمع، والتي ورثتها الأجيال عن الأجداد، وهو عامل قوة للمجتمع وتطوره ونهضته» وقد رافقتها العبارة الأتية «**لم يستطع الاستعمار الفرنسي طيلة قرن وإثنتين وثلاثين سنة، أن يمسح هوية الشعب الجزائري الذي بقي محافظا على تنوعه الثقافي إلى اليوم».**

من جانب آخر بالنسبة لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة، جاء وهو يحمل في طياته جملة من العبارات التي تعكس شعور الإعتزاز بالوطن والإرث الحضاري، وقد تواجدت في **(صفحات6، 8، 9، 11، 13، 16، 17)** من خلال حضور التراث الثقافي مرةً أخرى والتكرار هنا ربما يكون بهدف الترسيخ، مثلا كدرس «**تراثنا الوطني والمحلي**» فبعدما تمّ معالجته بشكل عام في السنة الثالثة، قد أُعيد تكراره بشكل مفصل فيه في السنة الرابعة ليُرسَّخ للتلميذ أهمية التراث الوطني المحلي، باعتباره من مقومات الهوية الوطنية تلك التي تميز أبناء هذا الوطن، وتجعلهم يختلفون عن غيرهم حيث ورد في الصفحتين 11 و12 «**تراثنا المادي الملموس كنز ثمين يُميزُ المجتمع الجزائري عن باقي المجتمعات**»، وأيضاً «**تراثنا اللامادي غير ملموس هو أيضاً كنز ثمين علينا الاهتمام به حتى يبقى خالداً**»، وفي الصفحة 16 وردت العبارة التالية «**يعد التراث الوطني بشقيه أحد أبرز العناصر التي تدخل في تكوين شخصية الأمة ورمز وجودها والمحافظة عليه وترقيته ضرورة لابد منها**»، ويعود الكتاب مرة ثانية لينمي قيم الإعتزاز بالإرث الثقافي والمحافظة عليه، في الدرس المعنون بـ «**أُحافظ على التراث الوطني وأعتز به**» بالتحديد في الصفحة 16، حيث وردت عبارة «**أحافظ على تراثنا الثقافي والطبيعي وأعتز به، لأنه جزءٌ من شخصيتنا ويعبر عن هويتنا**»، فهذه الجملة تحمل في طياتها مدى العلاقة التي تربط الإنسان بتراثه الثقافي ووجوده وإنتمائه، حيث يشعر التلميذ بأنه ينتمي إلى هذه الهوية التي تعبرعنه وترسم صورة تعكس شخصيته، وفي هذا الصدد يذكر(علي أسعد وطفة) أن مفهوم الإنتماء "**يشكل جذر الهوية الاجتماعية فهو إجابة عن سؤال الهوية في صيغة من نحن؟ وهو الصورة**

الوضعية، التي يأخذها الإنسان إيزاء جماعة أو عقيدة أو فلسفة معينة، وقد يأخذ صورة شبكة من المشاعر ومنظومة من الأحاسيس التي تربط بين الفرد والمجتمع، كما قد تتجاوز حدود المشاعر إلى منظومة من الفعاليات والنشاطات التي يتبادلها الفرد مع موضوع إنتمائه" (رياض زكي قاسم. 2013: 154) بالتالي فإن تعبير الفرد عن هويته لايكون إلا في إطار الجماعة، لذا فتعزيز الإنتماء خطوة ضرورية لابد منها من خلال التأكيد على قيمة الإنتماء إلى الذات وإلى المجتمع وإلى الجماعة الاجتماعية، مما يعزز مفهوم الهوية والأصالة والإنتماء إليهما، بالإضافة إلى ذلك قد وُظِّفت بعض الدروس العاكسة لقيمة «**الإمتداد الحضاري**» من حيث إرتباطه بمفهوم الهوية، وهي تُعبِّر للتلميذ عن أصالة وعراقة بلده الجزائر وإمتداده التاريخي، كالعبارات التي وردت في **(ص09)** « **تزخر الجزائر بمعالم أثرية قديمة شُيدت عبر العصور، ولا تزال صامدة رغم مرور زمن طويل عليها**»، كما ورد في **(ص10)** «**القصبة هي أقدم حي في الجزائر العاصمة، وتعد معلماً أثرياً وتاريخياً يجب المحافظة عليه**»، وفي **(ص17)** « **يعد التراث الوطني بشقيه المادي واللامادي رمز وجود الأمّة عبر التاريخ**» هذا بالنسبة لكتاب السنة الرابعة.

من جانب آخر فيما يتعلق بمقرر التربية المدنية للسنة الخامسة فقد أشارت معطيات الجدول السابق **(الجدول رقم12)**، أن نوع القيم الهوياتية الموظفة مختلفة تماماً عما كانت عليه في الكتابين السابقين، وفي نفس الوقت مكملة لهما باعتبارها تعكس عناصر الهوية الشخصية، والتي تكررت 16مرة محددة في مجموعة الوثائق الشخصية، تلك التي تتضمن البيانات والمعلومات المميزة لكل شخص كشهادة الميلاد، شهادة الحالة العائلية، الجنسية، بطاقة التعريف الوطنية، بطاقة الشفاء ورقم الضمان الاجتماعي، وغيرها من البيانات الشخصية والوثائق الضرورية الخاصة بكل مواطن جزائري، التي تقدمه بشكل رسمي أمام الإدارات الرسمية، ما يمكِّنه من الإستفادة من الخدمات العمومية والتمتع بكامل حقوقه القانونية.

نستخلص من خلال ماسبق أن توجهات الخطاب الهوياتي في كتب التربية المدنية قد برز في ثلاثة أشكال وهي كالتالي:

أ) خطاب تمجيدي للتراث الثقافي بنوعيه وإنفتاحي نحو تقبل الاختلاف والتعايش معه:

قد برزت تجليات هذا الخطاب في تعريف التلميذ بتراث بلده المحلي والوطني، بشقيه المادي واللامادي مما يشكل لديه ثقافة تراثية، جامعة لمختلف أشكال الإرث الثقافي والحضاري الممتد عبر التاريخ، وذلك مراعاةً للأسس الاجتماعية والثقافية التي وجب الإلتزام بها من قِبل معدي المناهج الدراسية، وإحترامهم للقاعدة الشهيرة التي تقول"**عند اختيار المحتوى لابد أن نختار ماله قيمة ويتناغم مع العالم الثقافي والاجتماعي الذي يعيشه المتعلم، فننتقي من المتطلبات الأساسية للثقافة والقضايا المعاصرة المطروحة على الساحة الثقافية، حتى نوفر للمتعلم الفهم والاستعاب والقدرة على نقد الواقع الذي يعيشه، وهذا الامر لا يتناقض مع فهم الثقافات الاخرى وإقامة الحوار الثقافي بين هذه الثقافات والثقافة القومية، مما ينعكس على الفهم العميق لثقافتنا نفسها" (حسن شحاتة. 2003: 78).**

هذا ما يحيلنا إلى الحديث عن دور التربية في المحافظة على الهوية الثقافية للمجتمع خاصة في ظل العولمة وتداعياتها، التي باتت تهدد الثقافة الأصلية والتراث المحلي، لكن هذا لا يعني أن الحل لتجاوز هذا الفعل، يكمن في الإنغلاق الكلي وعدم الانفتاح على الثقافات الاخرى برفض ومقاطعة كل ماجائت به العولمة، وإنما الهدف من هذا الخطاب الموجه للتلميذ هو إكتسابه ثقافة تراثية، من خلال تلقيه التربية اللازمة في كيفية المحافظة على هذا الإرث والإعتزاز به وصيانته، ذلك ما عملت المدرسة الجزائرية على توظيفه من خلال منهاج التربية المدنية، الذي يعكس ثقافة المجتمع وكل ماهو تراث وعادات وتقاليد وأعياد ومناسبات ومعتقدات وطقوس، التي تجسدت في شكل دروس ووضعيات وصور

وأشكال، وعلى هذا الأساس يتبين لنا أن دمج التراث المحلي والوطني في التعليم، يساهم بشكل كبير في صيانة هذا التراث، بالتالي ضمان ديمومته وإستمراريته لدى الأجيال وتعزيز الإنتماء الاجتماعي لديهم، وعند توظيف مفهوم تمجيد التراث المشترك، هذا لا يعني رفض أي تنوع أو تعدد ثقافي قد نصادفه في المجتمع، ذلك ما ظهر لنا جلياً من خلال الخطاب التعليمي الذي يهدف إلى تعريف التلميذ بقبول التنوع والتعدد الثقافي والتعايش معه، وبث روح التسامح ونبذ التعصب، وبالتالي الخطاب التعليمي لكتب التربية المدنية جاء ليعكس ثقافة الإنفتاح على الآخر وتقبله مهما كان مختلفاً، سواء من حيث اللون أو اللغة أو الدين أو المذهب والتوجه السياسي، بل إحترام هذه الخصوصيات وتقديرها وعدم الإعتداء عليها أو التقليل من شأنها، وترسيخ هذه الثقافة يعني الدعوة إلى التقليل من التعصب والتشدد، وإخماد نار الصراعات والحروب وإقرار مبدأ التعايش والسلام.

ب) خطاب توافقي نحو تحقيق الوحدة الوطنية والإعتزاز بالهوية الوطنية:

إذ تعد المدرسة بالنسبة لهذه المسألة من أهم المؤسسات التي تعتمد عليها الدولة للمحافظة على وحدتها الوطنية، وتحقيق الإنسجام والتوافق بين مواطنيها، والسعي إلى تشكيل تلك الرابطة المتينة بينهم، لما ينتج عنها من تعاون وتضامن وتضحية في سبيل الوطن، وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، وهو ما عكسته دروس التربية المدنية بتركيز أكبر على كتابي السنة الثالثة والرابعة إبتدائي، فالشعور بالوحدة الوطنية من أبرز الثوابت الوطنية، كونها تحقق توجه الشعب على إختلاف فئاته وأطيافه نحو نفس الهدف، وتحقق وحدتهم وإتفاقهم على حماية الوطن والدفاع عنه وعن كرامته وشرفه، وذلك بالمحافظة على مقوماته وثوابته، وهو مايؤدي بشكل مؤكد إلى إشاعة السلم والأمن الاجتماعيين.

كما قد يتولد عن إحساس الفرد بهويته مشاعر أخرى قد ترافق ذلك الشعور، كشعوره عندما يدرك أنه ثمّة رابط اجتماعي يربطه بأفراد مجتمعه، لدرجة يشعر فيها بقيمة هذا الرابط الذي يعتبره جزءا لايتجزء من شخصيته، ويمكن أن ينعكس هذا الشعور بالهويّة في بعض الأحاسيس والانفعالات التي تتشكل لدى الفرد.

ومن جانب آخر قد حمل الخطاب التعليمي مبدأ الإعتزاز بالهوية الوطنية، حيث لا يمكن السماح بالانسياق التام خلف ثقافة الغير، بل الحفاظ على ثقافتنا ومقومات هويتنا وفي نفس الوقت الأخذ من الآخر ما ينفعنا، ويتناسب مع مبادئنا وقيمنا ولايخالفها، ويذكر في هذا الصدد «الناصر عبد اللاوي» في كتابة الهوية والتواصلية أنه "**يسهل التواصل بين الشعوب إذا ما تفطنوا بأنهم إرادة قادرة على تخطي كل الصعوبات المعقدة التي فرضها العصر، لا الانسياق التام لحالة الوصاية بطريقة قصرية وتسلطية، وإنما في إلتزامهم بقيمهم ومبادئهم التي أكدت هويتهم الخاصة، وبالتالي الحفاظ عليها من الثقافات الأخرى وإثراؤها بعمق نظر ورؤية ثاقبة لما يرون فيه صالحاً، وبالتالي يحافظون على توازنهم وإنتشال هويتهم من الضياع وجعلها قوية أمام رياح الغرب**" **(الناصر عبد اللاوي. 2012: 174)**، أي شعور الأفراد بكينونتهم المادية التي تعبر عن وجودهم وإنتمائهم لهذا الوطن، وهذا مايسميه «أليكس ميكشيللي» بالهوية المادية إذ ذكر في هذا الصدد "**يكون الشعور بالهوية المادية بالغ الحيوية، لاسيما في الجماعات التي تعطي للفرد شعوراً بوجود أشباه له داخل الجماعة، ويكون ذلك من خلال الشعور المتبادل والمشترك بين الفرد والأخرين وذلك يسمح باكتشاف السمات المشتركة الخاصة بالهوية الجمعية**" **(أليكس مكشيللي. 1993: 74)**، وشعور الفرد بهويته لا يكون إلا في إطار الجماعة التي ينتمي إليها ويتشارك معها، بإعتباره يعيش معها في رقعة جغرافية محددة، ويتكلم بلغتها ويتقاسم معها نفس الثقافة ونفس التاريخ المشترك...إلخ.

2) التربية الإسلامية والتكوين الديني (الإسلامي) لدى التلميذ الجزائري:

نقصد بالتكوين الديني في هذه النقطة تلك القيم التي تمثل في مضمونها الهوية الدينية والتي تشكلها الأجزاء الثلاثة: العقيدة، العبادة، الثقافة دينية، كما يمكن التعبير عنها بصيغة أخرى، على أنها دين بما يتضمنه من إعتقادات وتصورات، وعبادة كممارسة وتدين، أما بالنسبة للثقافة الدينية هي تلك التي ينبغي أن يكتسبها الفرد حتى تكتمل هويته الدينية الإسلامية بشكلها المتوازن، لتبقى هذه المفاهيم الثلاثة في تجانس كلي فهي تشكل نسقاً متكاملاً، إذ لايمكن فصل إحدهما عن تكوين الآخر، فالدين كإعتقاد يعتبر من أبرز المكونات والعناصر البانية للهوية وفي نفس الوقت يعتبر محتوى للثقافة، هذا الارتباط الذي يشكل للفرد ثقافة دينية لها بصمتها الاجتماعية، التي تتجسد في الممارسة الجماعية "**فقد تبدو الصلة بين الثقافة والدين شديدة واضحة ومتجانسة في عدد من الجماعات والمجتمعات، يصبح معها الإنتماء الديني هوية جماعية مستقلة عن الاعتقاد الفردي، فيها يتطابق الثقافي والديني، حينها يمثل الدين ثقافة كاملة لشعب أو أمة أو حضارة ليس بكونه مجموعة نصوص وتعاليم وقيم فحسب، بل بما هو كيان مجسد اجتماعياً ومبلور بالممارسة في أنماط وتقاليد وأفعال، أي من حيث كونه نظاماً من الممارسات فضلاً عن كونه نظاماً من التصورات**"**(عبد الغاني عماد.2017: 77).**

كما أن الهوية الدينية (الإسلامية) هي أن تشعر أنك كمسلم مختلف عن الآخرين الذين هم من غير المسلمين، وهذه الصفة لا يمكن إكتسابها إلا إذا كان الفرد مقتنعاً بشكل كلي بما يؤمن به من عقيدة وبما يمارسه من شعائر وعبادات، وهذا الإقتناع هو الذي يجعل المسلم يسعى جاهداً لتطبيق كل ما أمره به الله وتجنب كل مانهاه عنه.

وبالتالي إذا تمكَّن أفراد أي مجتمع من تحديد هويتهم بشكل واضح، والتعرف على المعايير التي تحدد هذه الهويّة وتكشف أوجه التشابه بينهم، هنا يمكن القول أن هاؤلاء

الأفراد سيكونون قادرين هم كذلك على إستنتاج أوجه الاختلاف والتباين، الذي يميزهم عن غيرهم من المجتمعات، "**فالشعور بالاختلاف يعد أساسيا من أجل وعي الهوية ونموها**" **(أليكس ميكشيللي. 1993: 82)**، وذلك مانجده مثلا في مسألة الاختلاف بين الأديان فالفرد مهما عاش بعض التجارب مع أناس مختلفين عنه، وعايشهم ورغم مايحصل بينهم من تقارب وإحتكاك، إلا أنه يبقى دائماً حريصاً على مبادئ دينه.

1.2 الإستناد على الهوية الإسلامية في مناهج التربية الإسلامية:

يتسع مجال التربية الإسلامية ليشمل تنشئة مختلف جوانب الشخصية السوية للفرد بهدف الوصول إلى ذلك البناء المتكامل، سواءً كان من الناحية الجسمية أوالعقلية أوالخلقية أوالنفسية أوالاجتماعية، كما يمكن إعتبارها منهج تربوي للحياة كونها تعنى بتكوين الفرد من الناحية الدينية الأخلاقية، من خلال عملية التنشئة الإسلامية هذا المفهوم الذي يشكل "**منظومة متكاملة من المفاهيم والممارسات والنشاطات الإسلامية،التي يتبناها المسلمون ويقمون بها وفق الإسلام، وفي تربية الأفراد والجماعات ليعتنقوا الإيمان الإسلامي وليتبنوا طريقة الحياة الإسلامية وليعدوا أنفسهم لحمل رسالة الإسلام**"**(زكي ماجد الجلاد. 2011: 26)**، وقد تتشارك في هذه العملية مختلف المؤسسات التربوية بداية بالأسرة ثم المدرسة والإعلام والمسجد...إلخ، لضمان بلوغ الهدف الأسمى من التنشئة ذات الطابع الإسلامي، لكن ما سنركز عليه في هذا المجال هو ذلك الخطاب الديني الذي تقدمه المدرسة ومناهجها التعليمية، وما يقع على عاتقها من مسؤولية اتجاه تحقيق الهدف التربوي المتعلق بالتنشئة الدينية والبناء الهوياتي الإسلامي للتلميذ الجزائري، في وقت أصبح فيه هذا الجانب من أبرز المتطلبات التربوية للمجتمعات الإسلامية، في ظل ما فرضته العولمة والثورة التكنولوجية على مختلف الشعوب التي كان لزوماً عليها مواكبتها، والسير وفق منطق مفاهيم الحداثة وأدواتها، غير أنّ هذا الإتصال والتغير والتطور قد يؤثر على القيم والمفاهيم الثابتة "**فالعالم على مايتشكل في عصر العولمة يخضع لتحولات تنقلب معها**

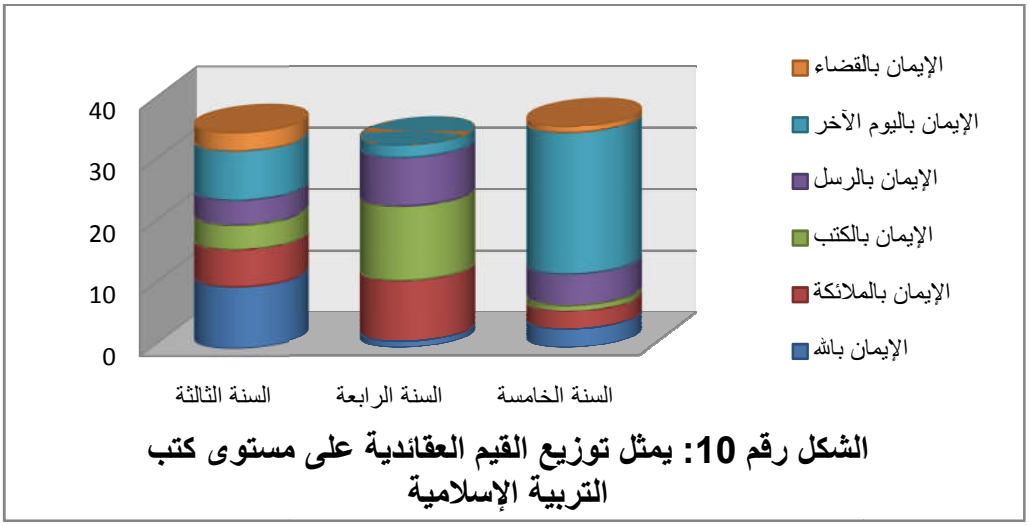
القيم والمفاهيم، وتتغير المشروعيات والمهمات بقدر ما تتجدد القوى والوسائل والمؤسسات، من هنا ينفتح المجال لنشوء سياسات فكرية وممارسات معرفية تتجاوز ما كان سائداً" (علي حرب. 2000: 12) الأمر الذي إستدعى من الدول العربية عامة والجزائر خاصة، رسم وتحديد سياسيتها التربوية التي تعنى بتأكيد الهوية الدينية، من خلال صياغة مناهج التربية الإسلامية صياغة معاصرة، عاكسة للإسلام بصورته الإيجابية تُدعم الهوية الإسلامية، وفي الوقت ذاته تتيح المجال لفهم مختلف الهويات الأخرى وإمكانية الإلتقاء والتعايش معها حسب ما يحدده الشرع في الكتاب والسنة.

زيادة على ذلك تتحدد أهداف التنشئة الإسلامية في **تنشئة الأطفال والشباب على معرفة الدين وحسن الخلق، والإهتمام بإقامة الشعائر الدينية من صلاة وصيام وزكاة وحج وإقامة الراوابط الأخوية بين الأفراد، وتكوين الإنسان العابد الصالح، ومن جانب آخر تنمية أخلاقيات معينة لدى الإنسان، أي تنمية عادات سليمة تتفق مع الفكر الإسلامي، كما يمكن تحديد هدفها في كلمة واحدة وهي الفضيل(سعدون الساموك، هدى علي الشمري. 2006: 35.34)**، فالخلق والسلوك الذي يدعو إليه الدين الإسلامي مثلا يقوم في جوهره على أساس أن يكون التعامل، قائماً على العديد من القيم الدينية التي ينبغي أن يلتزم بها الفرد مع ربه، كالخشية من الله وطاعته وتعظيمه والإبتعاد عن نواهيه، إلى جانب تلك القيم الإيجابية التي ينبغي على الفرد التحلي بها، مع من يعايشهم في محيطه الاجتماعي، كالمودة والرحمة والتعاون والصدق والأمانة ،الوفاء بالوعد، والعدل والإحسان وعدم الأذية وغيرها من القيم الأخلاقية.

وهذا ما سنحاول معالجته من خلال قيامنا بعملية تحليل كتب التربية الإسلامية والتعرف على طبيعة الخطاب المتضمن فيها، وما يحمله هذا الخطاب من معاني ومفاهيم دينية قادرة على أن تحلل تحليلاً سوسيولوجياً، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم13: يمثل توزيع القيم العقائدية على مستوى كتب التربية الإسلامية للمستويات الثلاثة.

القيمة الفرعية	القيم تحت الفرعية	التربية الإسلامية								
		السنة الثالثة			السنة الرابعة			السنة الخامسة		
		ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة
القيم العقائدية	الإيمان بالله	10	28.57	01	01	3.03	05	03	8.33	03
	الإيمان بالملائكة	06	17.14	03	10	30.30	02	03	8.33	03
	الإيمان بالكتب	04	11.42	04	12	36.36	01	01	2.77	04
	الإيمان بالرسل	04	11.42	04	08	24.24	03	05	13.88	02
	الإيمان باليوم الآخر	08	22.85	02	02	6.06	04	23	63.88	01
	الإيمان بالقضاء	03	8.75	05	00	00	06	01	2.77	04
	المجموع	35	00		33	100		36	100	
	المجموع الكلي	104			%100					



الشكل رقم 10: يمثل توزيع القيم العقائدية على مستوى كتب التربية الإسلامية

نستنتج من خلال الجدول رقم (13) والشكل المبين أعلاه مايلي:

✓ **توظيف البعد العقائدي حسب كل مستوى من المستويات الثلاثة:**

نجد أن كتب التربية الإسلامية للسنوات الثلاثة قد عالجت البعد العقائدي، وهو ذلك الذي يُعرف التلميذ بكل ما تنص عليه الشرييعة والعقيدة الإسلامية من نصوص، التي تُلزم الفرد المسلم الإيمان والتصديق بها، ويشترط أن يكون هذا التصديق نابعاً من القلب، بوجود الله والملائكة والرسل والكتب واليوم الآخر والقضاء خيره وشره، وهي ما تسمى بأركان الإيمان التي قد تم توظيفها في الكتب الموضحة أعلاه بنسبة متفاوتة تختلف من سنة لأخرى، فبالنسبة للسنة الثالثة أكثر الأركان تكراراً كانت للركن الأول المتعلق بالإيمان بالله بذكره 10 مرات وبنسبة قدرت بـ28.57%، ويليه الركن الخامس المتمثل في الإيمان باليوم الآخر 8 مرات بوزن نسبي قدر بـ22.85%، في حين قد ورد الركن الثاني المتعلق بالإيمان بالملائكة في المرتبة الثالثة بتكراره 6 مرات فقط.

أما بالنسبة للسنة الرابعة فأكثر الأركان بروزاً من حيث التكرار، كانت لركن الإيمان بالكتب والذي تكرر 12 مرة وبوزن نسبي قدر بـ 36.36%، يليه في المرتبة الثانية الّإيمان بالملائكة بتكراره 10 مرات وبوزن نسبي قدر بـ30.30%، وفي المرتبة الثالثة ورود ركن الإيمان بالرسل بتكراره 8 مرات، أما فيما يخص كتاب السنة الخامسة فالمرتبة الأولى هذه المرة خصصت لركن الإيمان باليوم الآخر، بحصوله على أعلى قيمة تكرارية بلغت 23 تكرار وبوزن نسبي قدر بـ 63.88%، ويليه في المرتبة الثانية ركن الإيمان بالرسل بتكراره 5 مرات بوزن نسبي قدر بـ 13.88%.

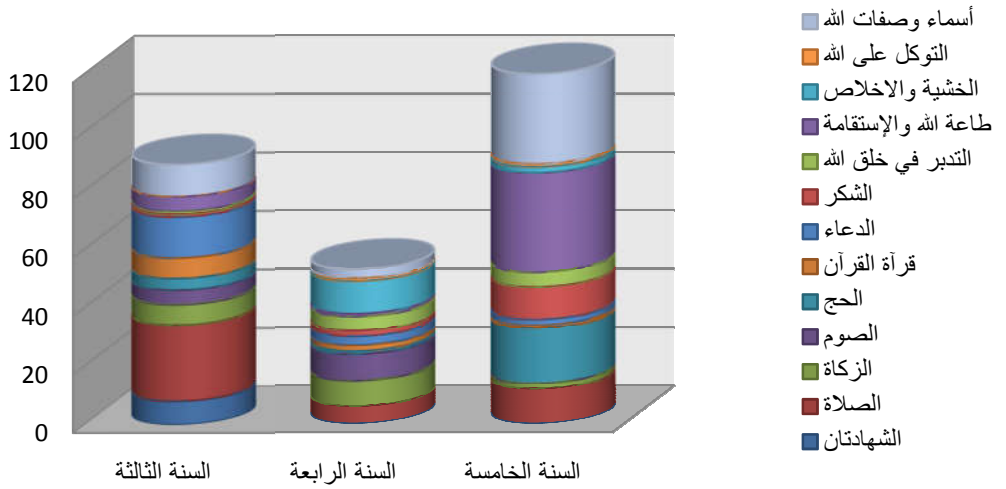
✓ **الركن الأكثر تكراراً بالنسبة للمرحلة ككل:**

نستنتج مما سبق وبالإستناد على معطيات الجدول السابق، أن كتب التربية الإسلامية قد طرحت البعد العقائدي والمتمثل في أركان الإيمان الخمسة، بشكل متقارب طيلة السنوات

الثلاثة المعالجة، بإستثناء الركن الخامس والمتمثل في الإيمان باليوم الآخر والذي تحصل على أكبر قيمة تكرارية بلغت 33 تكرار، كمجموع كلي متوزع على مقررات التربية الإسلامية الثلاثة عينة الدراسة، ولعل سبب هذا التركيز هو بهدف إشعار التلميذ بمراقبة الله عز وجل، وأنه ذلك اليوم الذي لا مفر منه، يوم الحق حيث يجزى كل إنسان عما فعله خيراً كان أو شراً، وبالتالي تذكير التلميذ بهذا اليوم بشكل مستمر يجعل لحياته معنى وهو السعي لإرضاء الله تعالى، وضمان الإستقامة عندما يدرك بأن هنالك يوم الحساب، ما يطهر النفس ويدفعها إلى فعل الخير والإبتعاد عن فعل الشر.

الجدول رقم14: يمثل توزيع القيم التعبدية على مستوى كتب التربية الإسلامية للمستويات الثلاثة.

القيمة الفرعية	القيم تحت الفرعية	التربية الإسلامية								
		السنة الثالثة			السنة الرابعة			السنة الخامسة		
		ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة
القيم التعبدية	الشهادتان	08	8.98	04	00	00	08	00	00	09
	الصلاة	26	29.21	01	06	11.32	03	12	10	04
	الزكاة	07	7.86	05	09	16.98	02	02	1.66	07
	الصوم	05	5.61	06	09	16.98	02	00	00	09
	الحج	04	4.49	07	01	1.88	07	19	15.83	03
	قراءة القرآن	07	7.86	05	02	3.77	06	01	0.83	08
	الدعاء	14	15.73	02	03	5.66	02	02	1.66	09
	الشكر	01	1.12	08	02	3.77	06	11	9.16	05
	التدبر في خلق الله	01	1.12	09	05	9.43	04	05	4.16	06
	طاعة الله والإستقامة	05	5.61	05	01	1.88	07	34	28.33	01
	الخشية والإخلاص	00	00	10	11	20.75	01	02	1.66	07
	التوكل على الله	00	00	10	01	1.88	07	01	0.83	08
	أسماء وصفات الله تعالى	11	12.35	03	03	5.66	05	31	25.83	02
	المجموع	89	100		53	100		120	100	
	المجموع الكلي	262			%100					



الشكل رقم 11: يمثل توزيع القيم التعبدية على مستوى كتب التربية الإسلامية

✓ **توظيف البعد التعبدي حسب كل مستوى من المستويات الثلاثة:**

نستنتج من خلال الجدول رقم (14) أنه قد تم توظيف البعد التعبدي في كتب التربية الإسلامية للمستويات الثلاثة وذلك بنسب متفاوتة، ويقصد بالبعد التعبدي أو الممارساتي بكل مايمارسه الفرد من عبادات للتقرب إلى الله، وقد وردت في كتاب التربية الإسلامية على شكل مجموع من الدروس والعناوين التي كانت كالآتي: في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة، أركان الإسلام كالشهادتان والصلاة والزكاة والصوم والحج، وأعلى تكرار كان من نصيب قيمة الصلاة مقارنة مع العبادات الأخرى، حيث تكررت 26 مرة وبوزن نسبي قدر بـ 29.21%، متواجدةً في الصفحات 8، 9،20،29، 38 40، 41، 42، 53، والهدف من التكرار هو ترسيخ هذه القيمة في سلوك المتعلم، أما المرتبة الثانية كانت بالنسبة لقيمة «**فضل الدعاء**» بتكرارها 14 مرة في الصفحات 66، 67، 69، 70، 71، كما ورد في المرتبة الثالثة «**أسماء وصفات الله الحسنى**» بتكرارها 11 مرة في الصفحتين 66 و67 ومن أمثلتها الرزاق، الرحمان، الغفور، الحفيظ، يليها في المرتبة الرابعة ركن التشهد بتكراره 08 مرات.

أما بالنسبة لكتاب السنة الرابعة فقد تصدرت قيمة «**الخشية والإخلاص**» المرتبة الأولى بتكرارها 11مرة، في الصفحات 9، 15، 16، 36، 58، 63، يليها في المرتبة الثانية ركني الزكاة والصوم بتكرارهما 09 مرات لكل ركن، في حين ورد ركن الصلاة في المرتبة الثالثة بتكراره 6 مرات.

ومن جانب آخر فيما يتعلق بكتاب السنة الخامسة فكان التركيز على قيمة «**طاعة الله والإستقامة**» بتصدره المرتبة الأولى، بقيمة تكرارية قدرت بـ 34تكرار، تواجدت في الصفحات 10، 16، 29،61،60، متمثلة في درسي الطاعة والإستقامة، إضافة إلى بعض السور القرآنية التي تحث على طاعة الله وخشيته والتحذير من عقابه ومن عذاب نار جهنم، والسور التي تحمل هذا المعنى هي (الأعلى، الفجر، الغاشية)، تليها في المرتبة الثانية«**أسماء وصفات الله تعالى**» بتكرارها 31 مرة والتي ظهرت بشكل واضح في الصفحات: 18، 19، 53، 56، 82، 83، ومن الأسماء الحسنى التي ذكرت على مستوى هذه السنة مايلي: العالم، القادر، المريد، وكل الصفات التي تدعم ذلك الشعور بعظمة الخالق والدعوة إلى طاعته والخضوع له.

من ناحية آخرى تصدر ركن «**الحج**» المرتبة الثالثة بتكراره 19 مرة من خلال الدرس المعنون بـ «**الحج وأركانه وفوائده**»، بالتحديد في الصفحات 22، 23، 24، ليشرح بالتفصيل المناسك التي يؤديها الحاج، وما يلتزم به من واجبات وغيرها من الأمور التي لها علاقة بهذا الركن، أما في المرتبة الرابعة فكانت بالنسبة لركن الصلاة بتكراره 12 مرة.

- ✓ **الركن الأكثر تكراراً بالنسبة للمرحلة ككل:**

تمثل في « ركن الصلاة» باعتبارها من الأكثر الأركان أهمية وأهم العبادات التي يتقرب بها العبد لربه، فهي عمود الدين ولا يُقبل تركها لأي سبب من الأسباب ما دام يتوفر في الإنسان شرطي البلوغ والعقل، ولعلّ التركيز على هذه القيمة في كتب التربية الإسلامية

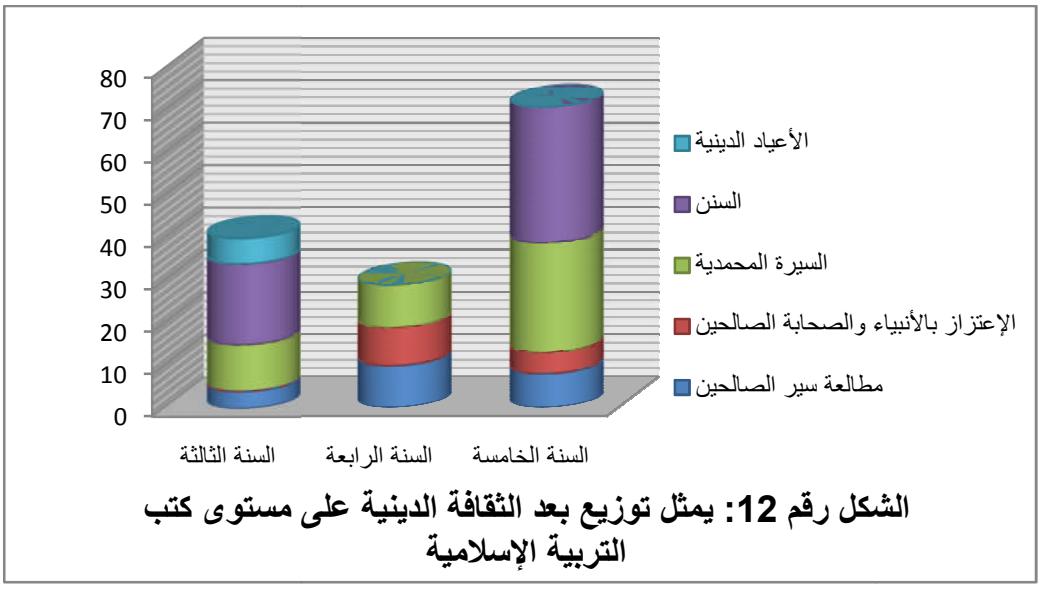
راجع إلى محاولة ترسيخها لدى المتعلم وتعريفه بهذا الركن وكيفية أدائها، فهي مظهر من مظاهر التدين، أي أن الصلاة مظهر تطبيقي ممارساتي، والتقيد بعبادة الله عن طريق الصلاة لرب الخلق والتضرع إليه حتى يكسب رضاه، حيث يشكل التدين "**الإيمان المعيش أو الطريقة التي يعبر بها المؤمن عن علاقته بالدين، إنه التجربة المعيشة وهو أيضا الطريقة التي يتموضع بها المرء كمؤمن قبالة العالم الخارج، ورهانة الخلاص في الآخرة والنجاة في الدنيا، وتحقيق الذات لذلك يأخذ التديُّن أشكالاً مختلفة**" **(عبد الغاني عماد. 2017: 79).**

أما الركن الثاني الأكثر تكراراً إلى جانب ركن الصلاة والذي دعمته كتب التربية الإسلامية، تمثل في « الدعوة إلى طاعة الله بتقديره وتعظيمه والخشية منه»، من خلال أداء كل ماأمرنا به والإبتعاد عن كل مانهانا عنه، أي الإستقامة في عبادة الله وهذا أيضا يعتبر مظهراً آخراً من مظاهر التدين، ومن الصور القرآنية التي تحذر الإنسان من الوقوع في المعاصي، وأمره بالرجوع إلى الله وطاعته والخشية منه: (صورة الكوثر، الهمزة، العاديات، القارعة، الزلزلة).

ومن جانب آخر تم التركيز على «أسماء وصفات الله تعالى» ولعل ذلك بهدف تقوية إيمان العبد بخالقه، من خلال تعريفه بأسمائه وصفاته التي ينفرد بها وحده لا شريك له، وتحقيق مبدء التوحيد وتوجيه العبودية له وحده دون سواه، فمن أعظم العبادات هي تلك التي ما إذا ربط فيها العبد دعائه بذكر أسماء الله الحسنى، بغية التقرب إليه والفوز بالجنة.

الجدول رقم15: يمثل توزيع قيم الثقافة الدينية وتكرارتها على مستوى كتب التربية الإسلامية

القيمة الفرعية	القيم تحت الفرعية	التربية الإسلامية								
		السنة الثالثة			السنة الرابعة			السنة الخامسة		
		ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة	ك	%	الرتبة
بعد الثقافة الدينية	مطالعة سير الصالحين	04	10	04	10	34.48	01	08	11.26	03
	الإعتزاز بالأنبياء والصحابة الصالحين والإقتداء بهم	00	00	05	09	31.03	02	05	7.04	04
	السيرة المحمدية	11	27.5	02	10	34.48	01	26	36.61	02
	السنن	19	47.5	01	00	00	03	32	45.07	01
	الأعياد الدينية	06	15	03	00	00	03	00	00	05
	المجموع	40	100		29	100		71	100	
	المجموع الكلي	140			%100					



الشكل رقم 12: يمثل توزيع بعد الثقافة الدينية على مستوى كتب التربية الإسلامية

يبين لنا الجدول رقم(15) والشكل السابق أن كتب التربية الإسلامية للمستويات الثلاثة المعالجة، قد طرحت بعد الثقافة الدينية 140 مرة موزعة على النحو الآتي:

بالنسبة لكتاب السنة الثالثة قد تكرر هذا البعد 40 مرة إحتلت فيه «**السنن**» المرتبة الأولى بظهورها 19 مرة، وكان ذلك في الصفحات التالية: 28، 29، 52، 54، 55، 73، 74، من خلال الدروس المعنونة كمايلي: الوضوء، صلاة الجمعة، صلاة العيد سنّةٌ مؤكدة.

أما في المرتبة الثانية فقد كانت بالنسبة لطرح دروس «**السيرة المحمدية**» والتي تكررت 11مرة، متمثلة في درس «**طفولة النبي**» الذي تواجد في الصفحتين 24 و25، والدرس الثاني المعنون بـ «**شباب النبي**» في الصفحتين45 و46، حيث تضمن الدرسان ملخصات تعريفية بحياة الرسول الكريم، من حيث طفولته وتاريخ ومكان ميلاده ونسبه الشريف ورضاعته وكفالته، ثم الإنتقال إلى ثاني مرحلة من حياته أي مرحلة شبابه بتعريف أهم الأعمال التي قام بها وأحسن الصفات التي إمتاز بها، أما بالنسبة للمرتبة الثالثة فكانت من نصيب «**الأعياد الدينية**» حيث ظهرت 06 مرات في الصفحتين 37 و74، والتي جائت للتبين للتلميذ أن للمسلمين عيدين هما عيد الفطر وعيد الأضحى.

من جانب آخر فيما يتعلق بكتاب السنة الرابعة، فقد ظهر بعد الثقافة الدينية 29 مرة لتتوزع هذه القيمة التكرارية بشكل متساوي هذه المرة على المجالين «**مطالعة سير الصالحين ودروس السيرة المحمدية**»، فالنسبة لدروس السيرة النبوية فقد تم طرحها للمرة الثانية كتكملة لما جاء في كتاب السنة الثالثة، بمعالجة درسي «**دعوة الرسول صلى الله عليه وسلم لقومه**» والدرس الثاني «**موقف قريش من دعوة النبي صلى الله عليه وسلم**» في الصفحتين 32 و35، حيث جاء الدرسان وهما يصفان لحظة نزول الوحي على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وأول من صدَّق به من أصحابه، ومن جهة ثانية وصف موقف قريش ورفضهم لما جاء به، والأذية التي لحقت بسيدنا محمد عليه الصلاة والسلام، وكيف

واجهها بالصبر والحكمة والكلمة الطيبة، هذا وقد رافقت دروس السيرة المحمدية تلك الدروس التي جائت وهي تعرِّف التلميذ ببعض الشخصيات الإسلامية، من الأنبياء والصحابة الصالحين كالصحابي الجليل أبي بكر الصديق، عمر بن الخطاب، سيدتنا خديجة رضي الله عنهم جميعاً وأرضاهم، ونبيا الله يونس وصالح عليهما السلام، هذا وقد تضمنت تلك الدروس قيمة الإعتزاز بهاؤلاء الأنبياء والصحابة الصالحين، التي قمنا بإستخراجها لتحتل المرتبة الثانية، والتي وردت وهي تحث التلميذ القارئ على ضرورة الإقتداء بهم في أخلاقهم الرفيعة وخصالهم الحميدة، والإعتزاز بأعمالهم العظيمة التي قدموها لأمتهم كما جاء معبراً عنه في الكتاب.

أما فيما يتعلق بكتاب السنة الخامسة فقد تم طرح هذا البعد الذي يعكس الثقافة الدينية 71 مرة كأعلى قيمة تكرارية مقارنة مع السنتين السابقتين، لتحتل فيه «**السنن والفرائض**» المرتبة الأولى بتكرارها 31مرة متمثلة في دروس(**التيمم، سنن الوضوء، الصلاة في السفر، الصلاة في المرض**)، والهدف من هذه الدروس هو تعريف التلميذ بالسنن المؤكدة التي وردت عن الرسول صلى الله عليه وسلم، وإعتبارها منهجاً وأسلوباً يقتدى به في الحياة والحرص على تطبيقها في بعض العبادات، ما يعود بالنفع على المسلم في الدنيا والآخرة فهو بذلك يحافظ على شعائر الله، وبالتالي نيل محبته ورضاه.

من جانب آخر يعود مجال السيرة المحمدية مرة أخرى ليحتل المرتبة الثانية بتكراره 26مرة، ليُكمل لتلميذ ما تعرف عليه في السنتين السابقتين (الثالثة والرابعة)، من طفولة النبي وشبابه ودعوته لقومه وموقف قريش الرافض لرسالته، ثم التدرج في السنة الأخيرة (الخامسة) إلى طرح درس الرسول صلى الله عليه وسلم في المدينة (الهجرة النبوية، فتح مكة المكرمة وحجة الوداع)، وهكذا يكون التلميذ قد أخذ صورة شاملة ومختصرة في نفس الوقت، حول حياة النبي منذ طفولته إلى غاية وفاته ومراحل دعوته للإسلام، وذلك بطريقة بسيطة تتناسب مع مستواه العقلي، أما المرتبة الثالثة فقد كانت بالنسبة للدروس المخصصة

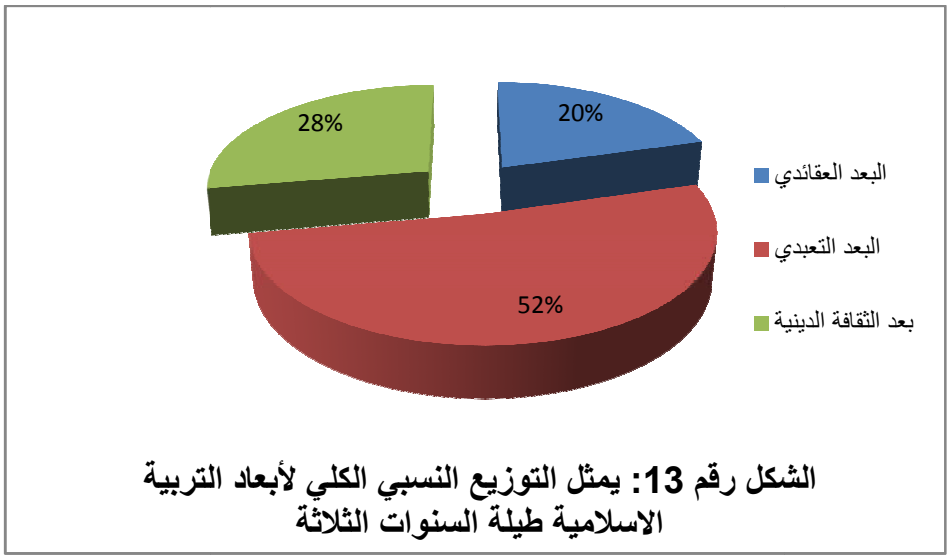
«لمطالعة سير الصالحين» والتي جائت وفق العنواين التالية: كرم عثمان بن عفان رضي الله عنه، بطولة علي بن أبي طالب رضي الله عنه، أسماء ذات النطاقين رضي الله عنها وقصة سيدنا سليمان عليه السلام، حيث ما يكتسبه الطفل في المرحلة الابتدائية لا يتعدى كونه مبادئ أولية يتعرف من خلالها على السيرة النبوية، وبعض المواقف والوقائع التي تتناول خصال وأخلاق صحابة النبي، فكلها دروس تُشكل للتلميذ ثقافة دينية فيربط حاضره بماضيه، ويُعزز ثقته بدينه وتاريخه الإسلامي وحضارته والإفتخار بهويته الإسلامية والإعتزاز بإنتمائه إليها.

3) مادة التربية الإسلامية والخطاب الديني:

كإستنتاج شامل لما تم التفصيل فيه مسبقاً، من تحليل الأبعاد الثلاثة الموظفة في كتب التربية الإسلامية للسنوات التعليمية الثلاثة المعالجة، والمتمثلة في البعد العقئدي، البعد التعبدي وبعد الثقافة الدينية، يمكننا القول أن الطور الابتدائي قد عالج الهوية الدينية للتلميذ الجزائري، تلك الهوية التي تُعرِّف التلميذ بعقيدته الإسلامية، وما تستوجبه عليه من عبادات يؤديها والتي تقوي إيمانه بخالقه، ومن جهة ثانية التأكيد على الجانب الآخر المتمثل في تشكيل الثقافة الدينية، بإطلاعه على سير الصحابة الصالحين وقصص الأنبياء والسيرة المحمدية، لتعزيز الإفتخار بهم وبأخلاقهم العظيمة وبما قاموا به من تضحيات، فإكتساب هذه الثقافة يقوي لديهم ذلك الشعور بالإنتماء الديني، وقد تمّ طرح هذه القيم بشكل تدريجي حيث تصدر البعد التعبدي المرتبة الأولى بنسبة بلغت**51.77%**، ويليه بعد الثقافة الدينية في المرتبة الثانية بنسبة قدرت بـ **27.66%**، أما البعد العقائدي فقد إحتلّ المرتبة الثالثة بتقدير نسبي بلغ **20.55%**، كما هو موضح في الجدول الأتي:

الجدول رقم16: يمثل ترتيب أبعاد التربية الإسلامية بالنسبة للسنوات الثلاثة المعالجة

	السنة الثالثة		السنة الرابعة		السنة الخامسة		المجموع الكلي للنسب	الترتيب
البعد العقائدي	35	33.65	33	31.73	36	34.61	20.55	03
المجموع	104		% 100					
البعد التعبدي	89	33.96	53	20.22	120	45.80	51.77	01
المجموع	262		%100					
بعد الثقافة الدينية	40	28.57	29	20.71	71	50.71	27.66	02
المجموع	140		%100					
المجموع الكلي للتكرارات	506		%100				100	



الشكل رقم 13: يمثل التوزيع النسبي الكلي لأبعاد التربية الاسلامية طيلة السنوات الثلاثة

وهذا ما يدفعنا للقول أن الخطاب الموجه لتلاميذ الطور الابتدائي من خلال منهاج التربية الإسلامية، هو خطاب يحمل بين ثناياه وبشكل واضح بصمته الدينية القائمة على معايير دينية تعبدية تعظيمية تحذيرية.

حيث إحتل المجال الثاني المخصص للجانب التعبدي المرتبة الأولى ليعكس ذلك الخطاب في صبغته التعبدية، وقد أعطيت له الأولوية في التوظيف طيلة السنوات الثلاثة

المعالجة، وهو ما يدفعنا للقول أن كتاب التربية الإسلامية لهذه المرحلة يهدف إلى إبراز هذا البعد، نظراً لما يحمله من تجسيد وممارسة كل ماهو عبادة، من صلاة وزكاة وصوم وحج ودعاء وتلاوة للقرآن، وغيرها من تلك العبادات التي حملتها دروس التربية الإسلامية حيث تحدد للتلميذ علاقة المسلم بخالقه، فلا يكفي إيمان الإنسان بعقيدته بل ينبغي كذلك أن يكون مسلماً من خلال حرصه على آداء العبادات، التي تعكس مدى ولائه وإخلاصه لربه، وطاعته وتعظيمه وآداء العبادات بخشوع تام، والبعد عن المعاصي والنواهي والخوف من نار جهنم والوقوف أمام الله يوم القيامة، كما ركز البعد التعبدي في هذا الطور على التحذير من وعيد الله وعذابه، وذلك ما تجسد في سور قرآنية عديدة (كالغاشية، القارعة، الزلزلة).

بالاضافة إلى ما سبق فإن الخطاب الديني لكتب عينة الدراسة، يدعو بشكل واضح إلى تعظيم الخالق وإجلاله، والتأمل في خلقه وعظمة قدرته التي تتجسد في خلق السموات والأرض وما عليها من مخلوقات، والتفكير في نعمه وغيرها من الأحاسيس التي تقود بالفرد إلى الخوف من الله، والسعي إلى آداء العمل الصالح الذي يرضاه الخالق عز وجل.

نستنتج في الأخير أن منهاج التربية الإسلامية يؤكد على فكرة مفادها أن "**الإسلام دين توحيد والوحدة، ويجب أن تسير التربية في هذا الإطار، ركيزتها الإيمان بالله الواحد الأحد خالق الكون، وضرورة عبادة الخالق عبادة خالصة**" **(محمد محمود عبد الله. 2011: 29)** وذلك ما وجدناه مجسداً في عدة دروس نذكر منها: الطاعة، الإستقامة، الإخلاص في العبادة، بالاضافة إلى عناوين أخرى تُبرز عظمة الخالق من خلال عرض أسماء الله الحسنى وصفاته، كالكريم، الغفور، الرحمان، العالم، القادر، المريد، وبذلك يمكننا القول عن هذا الخطاب، أنه خطاب تعظيمي وتعبدي يدعوا للخضوع إلى الله بآداء العبادات والطاعات، ومن جهة أخرى خطاب تحذيري من العقاب وعذاب نار جهنم لكل من يتجاوز ما أمر به الخالق، ولعلّ توظيف هذا النمط من الخطاب هو بهدف تحقيق إستقامة الفرد

والمجتمع وصلاحهما، وضمان إبتعاد الطفل المتعلم عن الإنحرافات الخلقية وهو ما ينعكس بدوره إيجاباً على المجتمع.

من جانب أخر تصدّر البعد الثالثة المتعلق بـ «**الثقافة الدينية**» المرتبة الثانية، فأكبر قيمة تكرارية قد خصصت لدروس السيرة المحمدية ومطالعة سير الصالحين، وبحديثنا عن مفهوم السيرة كمصطلح فهي" **ترجمة حياة شخص ما أو تاريخ حياته وجمعها «سير» وسيرة الرسول (ص) هي ترجمة حياته (ص) باعتباره نبياً ورسولاً، ويشمل ذلك أقواله وأفعاله وتقريراته وصفاته الخلقية، وحياته قبل البعثة ومولده وطفولته وشبابه وزواجه، كما يشمل الحديث عن عصره وموطنه وأحواله الاجتماعية والاقتصادية وغيرها**"(ماجد زكي الجلاد.2011: 383) لذلك فهو مثال للقدوة الحسنة، ونموذج تربوي شامل ينبغي إتباعه في تربية النشئ لما لذلك من أثر على حياتهم المستقبلية، وهو أبرز نموذج يمكن إستحضاره في هذا المجال والذي لم ولن نجد أحسن منه في الأخلاق ومكارمها، فطالما اعتبرت حياة نبينا الكريم نموذجاً مثالياً صالحاً لكل زمان ومكان، وعلى هذا الأساس تعتبر دراسة سيرته من الأمور التربوية الهامة، وذلك لما يُستخلص منها من مواعظ ودروس وعِبَرْ من حياة شخصيته العظيمة، هذا ما جاء في قوله تعالى بعد بسم الله الرحمان الرحيم ﴿وإِنَكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمْ﴾(سورة القلم الآية04)، فالغرض الأساسي من تدريس سيرة النبي ليس مجرد الوقوف على مراحل حياة هذه الشخصية الخالدة، أو التعرف على المواقف التي مرت عليه، وإنما الهدف منها هو حصيلة القيم والأخلاق التي تحتويها هذه المواقف للتعامل بها في الحياة، فتتطبع السلوكات والأفعال بالطابع الديني الإسلامي، الذي ينبغي أن يتصف به الفرد المسلم والمجتمع كذلك، وذلك ما يمكن إعتباره من أبرز الأهداف التربوية التي ينبغي ترسيخها لدى الناشئة في مدارسنا اليوم، حيث "**ينبغي أن يتيح المنهج التعلمي للمتعلمين معرفة وفهم الهوية الإسلامية للمجتمع الذي ينتمون إليه، فالمدرسة مسؤولة بصورة مهمة على عملية التنشئة الاجتماعية، التي تعني اكساب المتعلمين قدراً**

من ثقافة المجتمع، فإذا فقدت مناهج التعليم تلك الهوية فإنها لم تحقق وظيفتها في التنشئة الاجتماعية"(سعدون الساموك، هدى علي الشمري. 2006: 160)، وتوظيف الجانب الهوياتي في بعده الإسلامي، قد تجسد في كتب التربية الإسلامية للمدرسة الجزائرية، في الحث على وجوب طاعة الرسول والإقتداء به وبأخلاقه ومعاملاته وخصاله الحميدة، تجسيداً لقوله تعالى بعد بسم الله الرحمان الرحيم ﴿ لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو الله وَاليَوْمِ الآخِرَ وَذَكَرَ اللهَ كَثِيرًا﴾ (الأَحْزَبْ الآية 21) وذلك من خلال تدريس السيرة النبوية "**بما تحمله في جوهرها لذلك الرصد الدقيق لمجموعة الأحداث والوقائع والمجريات، التي حدثت مع الرسول (ص) في حياته كاملة قبل البعثة وبعدها، حيث تمثل شخصية الرسول (ص) المحور الرئيس الذي تدور حوله هذه الأحداث والوقائع، مع بيان إرتباطها بعنصري الزمان والمكان**" (ماجد زكي الجلاد.2011: 383) وعلى هذا الأساس كان ولا يزال لدراسة السيرة النبوية أهمية بالغة في المدارس، ومن خلال المناهج التعليمية خاصة كتاب التربية الإسلامية، الذي يهدف إلى تكوين تلك الشخصية المتوازنة من كافة الجوانب، إذ تشكل السيرة النبوية أهم فروع هذه المادة التي تُقدم للتلميذ في المرحلة الابتدائية، من خلال تضمين بعض الدروس والعناوين التي تطرح مجال سيرة النبي الكريم، بما يتوافق مع المرحلة العمرية للتلميذ ومستواه الفكري، وذلك لبلوغ الأهداف التالية:

"*** تكوين حب رسول الله (ص) وحب أصحابه والإقتداء بهم.**

*** تصور الطالب للسيرة النبوية في عقله وروحه وعاطفته ومشاعره وخلقه وعقيدته.**

*** تنمية الشعور الديني لدى الطلاب ودفعهم إلى التمسك بمبادئ الدين نتيجة تأثرهم بالسيرة المطهرة.**

*** أن يصدق الطالب بكل ماجاء في هذه السيرة.**

***أن يعتز الطالب بسيرة المصطفى (ص)" (محمد محمود عبد الله.2011: 131،132)**

والإعتزاز يكون بالإقتداء بالنبي محمد عليه الصلاة والسلام والصحابة الصالحين، ذلك ما تضمنه الخطاب الكتبي الذي تجسد في كتاب السنة الثالثة، بورود عبارة "**أفتخر برسولي محمد (ص) فهو قدوتي في مكارم الأخلاق**"، وكان ذلك بالتحديد في الصفحة (46) ونفس العبارة تكررت في كتاب السنة الرابعة، في الصفحة (34) "**أعتز برسولي وأفتخر به فهو قدوتي في حياتي**" وفي كتاب السنة الخامسة في الصفحة (80)، قد وردت عبارة "**رسول الله صلى الله عليه وسلم هو أحسن قدوة لنا في أخلاقه مع المسلم وغير المسلم**"

أما عن حب الصحابة والإقتداء بهم فقد ورد في كتاب السنة الرابعة، وبالتحديد في الدرس المعنون بـ إسلام أبي بكر الصديق رضي الله عنه، الصفحة (49) عبارة "**أحب أبا بكر الصديق وأعتز بالأعمال العظيمة التي قدمها لأمته في سبيل الله**"، وعبارة أخرى "**أقتدي بأبي بكر الصديق رضي الله عنه في أخلاقه وخصاله الحميدة**"، ونفس العبارتين تمّ تكرارهما بالنسبة للصحابي الجليل "عمر بن الخطاب" في الصفحة (59)

أما فيما يتعلق بكتاب السنة الخامسة فمن خلال الدرس المعنون بـ "بطولة علي بن أبي طالب رضي الله عنه"، الذي جاء في الصفحة (71) وهو يبين ضرورة التعرف على سيرة الصحابة والإقتداء بهم، وذلك ما جسدته العبارة الأتية التي وردت في ثنايا الدرس "**مطالعة سيرة الصالحين تزيد المسلم قربا من الله تعالى**"، ونفس الأمر بالنسبة لدرسي «عثمان بن عفان وأسماء ذات النطاقين»، حيث تضمن هذين الموضوعين التعريف بالصحابي والصحبية الجليلة، وتضمين أبرز الصفات الحميدة التي يتصفان بها والتأكيد على ضرورة الإقتداء بهما.

4) إرتباط المحتوى الثقافي للكتاب المدرسي بالصورة التوضيحية:

إن الاهتمام بثقافة المجتمع تعتبر من أولويات النظام التعليمي إذ يعتبر الكتاب كأداة ناقلة لتلك الثقافة، وتعريف التلميذ بها قد يكون ناقصاً إذا تم الاكتفاء بالنص المقروء والكلمة المطبوعة، التي يتضمنها كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية ما يقلل من درجة الإستعاب، والرفع من نسبة هذا الاستعاب لدى التلميذ يكون في حالة ما إذا توفرت الوسائل الإيضاحية، على مستوى الكتب المدرسية والتي من أبرزها الصورة التعليمية، فللصور الملونة المرافقة للكلمة، دوراً بارزاً في تشويق التلاميذ وفهمهم لمحتوى الدرس" **لما لها من جاذبية خاصة بالنسبة للأطفال، دورها الذي لا ينكر في عملية تقريب المعنى اللغوي وإعطائه المفهوم الصحيح، كما يمكن أن تستخدم الصور في تفسير بعض الكلمات الصعبة أو العبارات أو الشواهد أو الأدلة، وإذا كانت الصورة المرسومة تؤدي أهدافاً جليلة في التعليم، فلأن طريقة التصوير هي أجمل طرائق التعبير وأفضلها في الفن، وإن التصوير يعبر بالصورة المحببة المتخيلة عن المعنى الذهني، والحالة النفسية والحادث المحسوس، وعن المشهد المنظور وعن النموذج الانساني والطبيعة البشرية" (حسن شحاتة. 2003: 189،190).**

فيما يتعلق بهذا الخصوص قد توصلت نتائج التحليل والبحث حول مدى توظيف الصور التوضيحية على مستوى الكتب المحللة، وإستناداً على المعطيات المستخرجة، فقد بلغ عدد الصور الموظفة على مستوى كتب التربية المدنية عينة الدراسة للمرحلة الابتدائية 414 صورة كمجموع كلي، 104 صورة منها جائت معبرة عن المحتوى الثقافي المتضمن في كتب التربية المدنية للسنوات الثلاثة المعالجة، بكل ما تحمله هذه الثقافة كما أشرنا سابقا من قيم وعادات وتقاليد ولغة وفنون وتراث ..الخ، والتي وردت على النحو الآتي:

*بالنسبة لكتاب التربية المدنية للسنة الثالثة الصور الموظفة جائت كما يلي: لباس التوارق أو اللثام، ألة التِّنْدي، إحتفالات التوارق، الكَارَكُو العاصِمِي، فرقة الزُرْنَة العاصِمِية، طبق الرِّشْتَة، قلعة بني حَمَاد، الشدَّة التلمْسَانيِة، الكُسكُس، خَيطْ الرُوحْ، الحِنَاءْ، طبق المْبَرْجَة، الرْفَيسْ، خبز الطَاجِينْ، صورة لقفة الحْلْفَاءْ.

*بالنسبة لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة الصور الموظفة كانت كالآتي: صور لمَعْلَمْ تِمْقَادْ، المْلْحْفَة الجزائرية، أثَارْ الطَاسِيلِي، الكَاراكُو العاصِمِي، حُلِيْ فِضِيَة الخاصة بمنطة القبائل، صورة لحي القَصَبَة العتيق، صورة لعادة تقْطِيرْ الورُودْ بمدينة قسنطينة، الشدّة التلمسانية، طبق الشَخْشُوخَة، صور بعض المعالم كقَوْسْ النَصْرْ، المسرح، المُدَرَجْ، المَعْبَدَ، جامع كِتْشَاوَة، قصر الرِّيَاسْ، أحد شوارع القَصْبَة، بالإضافة لصور عدة عن ألبسة وحلي ومأكولات وأواني من التراث الجزائري، صورة لأهاليل قُورَارَة وهو عبارة عن تراث شعري وغنائي من الجنوب، صورة لأحد الأعراس القبائلي، صورة لوعدة سيدي بُوشْتِي مرسى بن مهيدي، صورة للقوال أو الحكواتي، موسيقى العْلاَوِي، الإحتفال بالمولد النبوي الشريف، صورة لمدينة جْميلة، وصور أخرى قد أُعيد تكرارها.

أما بالنسبة لكتاب التربية المدنية للسنة الخامسة فالصور ذات الطابع الثقافي لم يتعدى عددها 10 صور فقط، والتي قد وردت وهي تعكس بعض المناظر الطبيعية المعبرة عن جمال الجزائر، وقد توزعت هذه المناظر على مختلف ربوع الوطن كسطيف، الجزائر العاصمة، وهران، أدرار، جيجل، قسنطينة، البليدة، مستغانم.

من جانب آخر بالنسبة لكتب التربية الإسلامية عينة الدراسة (السنة الثالثة والرابعة والخامسة) فقد شملت هي الأخرى، على مجموعة من الصور التي بلغ عددها131صورة لتعكس البعد الديني للتلميذ الجزائري، البداية كانت عبارة عن صورة للجامع الأعظم والتي جائت على الغلاف الخارجي لكتب التربية الإسلامية الثلاثة المعالجة، بالإضافة إلى صور

عديدة ومتكررة تعكس الثقافة الدينية كقرءة القرآن، طريقة الوضوء وكيفية أداء الصلاة، صورعن فضل الدعاء وأهميته، صور لآداء صلاة الجمعة وصلاة العيدين، صورعن الزكاة والإحسان، صور تبين كيفية آداء فريضة الحج، صور للكعبة المشرفة والمسجد النبوي قديماً وحديثاً.

إنطلاقا مما سبق يمكننا القول أن كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية بما يحملانه من صور توضيحية لمواقف وأحداث واقعية، يسعيان من خلالها إلى تعريف التلميذ بمختلف الأنماط الثقافية لبلاده، بما فيه التراث الثقافي المحلي والوطني للجزائر، الذي تم توظيفه على مستوى كتب التربية المدنية، والثقافة الإسلامية على مستوى كتب التربية الإسلامية.

بالتالي نستنتج مدى أهمية توظيف المكونات والمفاهيم الثقافية في الكتاب المدرسي، إذ "**لا يمكن للقائم بتحليل الكتب المدرسية أن يغفل الحديث عن المحتوى الثقافي الذي يتناوله الكتاب، والحديث عن المحتوى الثقافي يقتضي تناول عدة أمور، كطريقة تقديم المفاهيم الثقافية والنماذج الثقافية المقدمة، والانطباع الذي يخرج به القارئ عن الثقافة المحلية والثقافة الإسلامية**" **(فايز مراد دندش. 2003: 36)** وعلى هذا الأساس يمكننا القول أن الصور والرسومات المعروضة، على مستوى كتابي التربية والمدنية والتربية الإسلامية، قد وردت وهي تهدف إلى تكوين ذلك الإنطباع الثقافي لدى التلميذ الجزائري حيث تعرّفه على مكونات هويته الثقافية، بما تتضمنه من لغة وعادات وتقاليد وفنون ....الخ، ضف إلى ذلك إكتسابه لثقافة دينية إسلامية تلك التي تجعل منه فردً مسلماً مطّلعاً على ما يحمله هذا الدين من خصوصيات ورموز ومفاهيم دينية، التي ينبغي أن تتكون له كإعتقاد ويتمثلها كسلوك وممارسة.

خلاصة الفصل:

يبدوا واضحاً مما سبق ذكره ذلك الاهتمام من قبل واضعي الكتب المدرسية عينة الدراسة (كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية للسنوات الثلاثة الأخيرة للطور الابتدائي) بالأسس الاجتماعية قبل تصميمهم للمحتوى التعليمي، وما تنطوي عليه هذه الأسس من ثقافة وطنية وتراث ثقافي ومقومات الوطن الأساسية، تلك التي تعزز إنتماء التلميذ وتزيده فخراً بهويته، ذلك ما يعكس لنا مراعاة المنظومة التربوية الجزائرية لهذا الهدف التربوي، المتمثل في تكوين التلميذ الجزائري على الأسس الوطنية والهوياتية التي يقوم عليها وطنه، وتشكيل ثقافته المحلية وما تنطوي عليه من تراث محلي ووطني، ومن جانب آخر إكسابه الثقافة الدينية (الإسلامية) التي حثه عليها الدين الإسلامي، حيث إتخذت المنظومة التربوية من الكتاب المدرسي (كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية) وسيلة تعليمية مهمة في هذا الشأن، من خلال تضمينها للخطاب الهوياتي بأشكاله الثلاثة الوطني والثقافي والديني الذي يدعوا إلى إرساء مقومات الإنتماء الوطني، وإكتساب التلميذ الجزائري قيم الولاء للوطن وتدعيم قيم الحفاظ على التراث الثقافي والإعتزاز بمكاسب الأمة الحضارية، هذا حسب ما تضمنته كتب التربية المدنية، ومن جهة ثانية عدم إغفال المنظومة التربوية للجانب الإسلامي للتلميذ، كون الإسلام يعتبر من أبرز مقومات الهوية الجزائرية، وذلك من خلال بث القيم الدينية بجانبيها العقائدي والتعبدي في كتب التربية الإسلامية بشكل بارز، ما يساهم في بلورة وتشكيل السلوك الديني والإلتزام الأخلاقي لدى التلميذ الجزائري.

الفصل الخامس:

المحتوى الهوياتي للكتابين بين النظري والآداء البيداغوجي للمعلم

تمهيد

1) علاقة الرهان الهوياتي للنظام التربوي بالمحتوى التعليمي.

2) معايير تصميم المحتوى التعليمي الجيد وموقف الأساتذة من كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية شكلاً ومضموناً.

3) الممارسات التعليمية وترسيخ القيم الهوياتية ضمن المنظور الحديث لطرق التدريس.

4) دور الأنشطة التربوية في غرس مفهوم الهوية الثقافية لدى التلميذ الجزائري.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يُعد هذا الفصل تكملةً لما جاء في الفصل السابق والذي خصص لتحليل ما تضمنته المقررات الدراسية عينة الدراسة من خطابات تربوية، التي هدفت إلى تشكيل الثقافة الوطنية والهوياتية والقيمية لدى التلميذ الجزائري، لنقوم في هذا الفصل بإستكمال التحليل ولكن بالإنتقال من المضمون الكتابي إلى تحليل الفعل البيداغوجي الممارس، والتطلع إلى آراء وتمثلات المعلمين حول المحتوى الكتابي وبالتحديد كتابي (التربية المدنية والتربية الإسلامية)، من حيث الشكل والمضمون ومن حيث مدى ملائمة الكتابين لمستوى نمو المتعلم، ومدى تطابقهما مع واقعه الاجتماعي دون أن ننسى آراء هذه الفئة القائمة بالعملية التعليمية ونظرتهم للمحتوى الكتابي، من ناحية ذلك التطابق بين ماتضمنه الكتابين المدروسين، وما حددته المنظومة التعليمية من أهداف تربوية وقيمية، خاصة تلك التي جائت مؤكدة لدور المدرسة في تشكيل المواطن الجزائري هذا من جهة.

ومن جهة أخرى محاولة قراءة ماتم جمعه من معطيات ميدانية، أي تلك التي تحصلنا عليها بعد تطبيقنا لتقنية الملاحظة المباشرة، من خلال إقترابنا من الواقع التربوي وحضورنا مع بعض المعلمات أثناء تقديمهن للدرس، للوقوف على مختلف الأساليب والطرائق المعتمدة في تبليغ ما تضمنه المحتوى الكتابي من دروس، خاصة تلك العناوين التي تقدم محتوى قيمي وهوياتي الذي يعكس الثقافة المحلية والوطنية ومقومات الهوية الجزائرية.

1) علاقة الرهان الهوياتي للنظام التربوي بالمحتوى التعليمي:

قبل ان نشرع في فهم طبيعة هذه العلاقة لابد من التعرف أولاً على الأهداف الكبرى التي يرتكز عليها النظام التربوي الجزائري، فالنموذج التربوي الذي تسعى المدرسة الجزائرية اليوم إلى تدعيمه لدى التلميذ، يمكننا أن نقول عنه ما هو سوى إنعكاس لرغبة المجتمع كسائر المجتمعات في بناء نموذج مجتمعي وطني، وذلك بالإعتماد على المؤسسات التربوية والتي تأتي في مقدمتها المدرسة، بوصفها ذلك الفضاء التربوي الذي يكتسب فيه التلميذ مقومات هويته، وغيرها من العناصر التي تكسبه طابع الخصوصية في زمن عرف بتحولاته وتطوراته السريعة، وإنفتاح هائل على النماذج العالمية المختلفة والمتعددة التي جلبتها العولمة "**لذا فرهان تطهير صورة جديدة للهوية معنى ومعاشاً نظريةً وممارسةً، تُسهم في إخراجها مخرجاً أكثر قوة وغنى وفعالية، من خلال شبكة جديدة من المفاهيم...لتصبح هويتنا ليست ما نتذكره ونحافظ عليه أو ندافع عنه، بل بالأحرى ما ننجزه ونحسن آدائه أي ما نصنعه بأنفسنا وبالعالم، ومن خلال علاقاتنا وتبادلاتنا مع الآخر**"**(علي حرب. 2000: 25).**

بالتالي التركيز على البعد الهوياتي وإكتساب الخصوصية الهوياتية يبدو واضحاً من خلال توجه السياسة التعليمية في الجزائر، وما إنتهجته من إصلاحات تربوية هادفة إلى بناء نموذج مجتمعي متمسك بخصوصيته القيمية والثقافية والهوياتية، وبالتالي يمكننا وصف الاصلاح التربوي الذي عرفته المنظومة أنه من بين الأولويات الوطنية والمجتمعية كونه إحدى الرِهانات التربوية، التي تحدد مستقبل الأجيال القادمة ومستقبل البلاد، الذي يتحدد بمدى مستوى وكفاءة وشمولية التعليم المقدم لتلك الأجيال، بالتالي لايمكن الإنطلاق في أي إصلاح دون التركيز على ثوابت المجتمع، وقيمه ومكوناته وعناصر هويته من أجل بناء مواطن جزائري، ذلك ما يعكسه الملمح النهائي للمتعلم الذي تسعى المنظومة التعليمية إلى إخراجه، والمتمثل في صورة التلميذ المتشبع بقيم هويته ودينه

ومتشبثاً بوطنيته ومجسداً لمواطنته، وتحقيق هذا المكسب والرهان الهوياتي للمنظومة التربوية، هو ماجعل الاصلاح يرتكز في الأساس على مجموعة المقومات الكبرى والمبادئ الأساسية المكونة للأمّة الجزائرية والتي تتمثل فيما يلي:

" يجب أن يساهم في ديمومة صورة الأمّة الجزائرية وذلك من خلال:

***المعرفة التي يعطيها لجغرافيا الوطن(الطبيعة البشرية والاقتصادية) والإرتباط الذي يولده إزاء البلد الأم وتاريخه الضاربة جذوره منذ آلاف السنين.**

***المعنى الذي يستدلُ به لرموز الجزائر والمواقف التي ينميها عند كل مواطن.**

***الدلالة التي يعطيها للتراث الثقافي والموروث الحضاري للوطن ويساهم في ديمومتهما.**

***الوعي الذي يستحدثه وينميه لدى المجتمع الجزائري في مجمله بوحدته الجوهرية، وبانتمائه إلى المجموعة العلمية" (فريد حاجي وآخرون. 2004: 08).**

فالمشروع الهوياتي للمنظومة التربوية يبدو متجلياً من خلال النصوص والدساتير القانونية التي تناولت بعمق هذا المجال، فقد حدد القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23جانفي 2008 مايلي: مقاصد الإصلاح وغايات التربية، وأسس المدرسة الجزائرية والمرجعيات والمبادئ التي ترتكزعليها السياسة التربوية، كما أكدت الوثيقة على المساهمة في نوعية التعليم بدلاً من الكمية، والعمل على تكوين مواطن صالح مزود بمقومات الهوية الوطنية الجزائرية، وتعزيز الشعور بالإنتماء والوحدة الوطنية، والإعتزاز بمعالم الهوية الجزائرية من إسلام وعروبة وأمازيغية، والإيمان بمبادئ حقوق الإنسان والديمقراطية العالمية والعدالة الاجتماعية، وسنلخص فيما يلي أهم المبادئ والمقومات والأهداف التي تقوم عليها المنظومة التربوية الجزائرية، والتي إعتُبرت منطلقاً أساسياً إرتكز عليه الإصلاح الأخير، إذ جُسدت أركان السياسة التربوية في الأبعاد التالية: البعد الوطني، البعد الديمقراطي، البعد العلمي والعصري.

- **البعد الوطني: "من خلال غرس الوطنية في نفوس أطفالنا وذلك بالتأكيد على المرتكزات التالية:**

*** صون المركبات الأساسية للهوية الوطنية وهي الإسلام والعروبة والأمازيغية وترقيتها وتثمينها، والإلمام بتراث الجزائر الثقافي والحضاري والسعي لإبقاء الجزائر في محفل الأمم" (فريد حاجي وآخرون. 2004: 08)**

يعني أن تكون اتجاهات المنظومة التربوية مستمدة في الأصل من اتجاهات الوطن وهويتها متطابقة مع هوية المجتمع، في اللّغة والدين والتاريخ والقيم والذكريات المشتركة أي جعل التعليم وطنياً بمعنى الكلمة، محافظاً على قيمه وتاريخه وجزائريته وتوجهاته.

"*إعتماد اللّغة العربية لغة التعليم والتكوين.

***جعل الدين الإسلامي وقيمه الخالدة المحور الأساسي الذي تنطلق منه تربية المواطن فكراً وعقيدةً وسلوكاً.**

***التكفل ببعث الثقافة الأصلية التي من شأنها إحياء تراثنا الثقافي.**

***الحرص على جزأرة المضامين والإطارات بما يخدم القضايا الوطنية** "(عبد القادر فضيل. 2009: 442).

- **البعد الديموقراطي:**

من حيث تكفل المدرسة الجزائرية بالثقافة الديمقراطية باستنادها على: " **قبول الاختلاف ومن ثّم قبول الآخر بكل مكوناته (الدينية والاجتماعية والفكرية والفلسفية والسياسية والإديولوجية...) كذلك من حيث القابلية للحوار ومواجهة الأفكار، وقبول سيادة الأغلبية وإحترام حقوق الأقلية" (فريد حاجي وآخرون. 2004: 08)**

➢ **البعد العلمي والعصري:**

"أن تكون المدرسة منفتحة على التجارب الرائدة، خاصة تلك التي تهتم بالعلم التطبيقي أي توظيف العلم في الممارسات الحياتية، وهذا يقتضي أن تعنى مناهجنا بالعلم مادة وطريقة، وبالحداثة باعتبارها أسلوبًا حياتيًا يعايش الواقع ويتعامل مع الحياة، وسبيلاً لمواكبة المستجدات وفهم الواقع المتغير" (عبد القادر فضيل. 2009: 443) وهذا يعني أن تكون هنالك تربية شاملة، تلك التي تتجسد في إعداد التلاميذ وتأهيلهم لمتطلبات العمل، في إطار الألفية الجديدة ومايفرضه الاقتصاد العالمي الجديد، وإكسابهم المهارات التي تجعلهم قادرين على الإنتاج والمشاركة في تطوير المجتمع، أي تلك المهارات التي تجعل منهم مواطنين صالحين.

يبدو واضحاً من خلال الأبعاد سالفة الذكر، أنّ المنظومة التربوية ترمي إلى تحقيق جملة من الغايات الهادفة إلى بناء نموذج مجتمعي ومواطني بإمتياز، بما يشمله من قيم ومبادئ ومقومات وأسس ترتكز على تدعيم التربية على المواطنة والانتماء الوطني والهوياتي والسلوك الوطني، وذلك مابدى مطروحاً بقوة ضمن أهداف المنظومة الاستراتيجية والتي وردت وهي تؤكد على مايلي:

- ✓ **" تعزيز تجذر العملية التربوية في الانتماء الجزائري وفي الشعور بالانتماء إلى شعب واحد، حيث إستلهمت المنظومة التربوية من مبادئ المؤسّسة للأمّة الجزائرية: الإسلام، العروبة، الأمازيغية" (المرجعية العامة للمناهج.2009: 12).**

فمن الضروري أن يزود المتعلم بالمعالم الكبرى التي تعرِّف بالمكان والوطن الذي ينتمي إليه، وأن يتبلور ذلك خاصة في النشاطات والبرامج والمواد التي يتلقاها في المدرسة، حيث تعمل على تثبيت الأسس الهوياتية الكبرى لديه، وبث الحس الوطني

والروح الوطنية التي تعكس ذلك النموذج الذي ترغب المنظومة التربوية في تشكيله من خلال التأكيد على مايلي:

- ✓ **تكوين ضمير وطني:** والذي **يرتكز على الاحترام التام للاختيارات الأساسية، (الإسلام، العروبة والأمازيغية) والرموز المُمَثلة للأمّة الجزائرية (العلم الوطني، النشيد الوطني، والعُملة الوطنية) وعلى التحلي بالمواقف الإيجابية، التي تمكّن من الحفاظ على هذا الضمير(المرجعية العامة للمناهج. 2009: 13).**
- ✓ **تكوين ضمير المواطنة: يرتكز على القيم الأساسية للأمّة، والتي تظهر من خلال إحترام الغير، التضامن، التعاون، وروح التسامح.**
- ✓ **معرفة كافية بالتراث الجغرافي(الطبيعي والبشري) والتاريخي (بتواريخه وأماكنه وأبطاله ونجاحاته الهامة)، وذلك ما سيولد وينمي لدى التلميذ إرتباطه بأرضه وإرثه الحضاري المتوغّل في القدم"(المرجعية العامة للمناهج. 2009: 13).**

نستخلص من خلال ما سبق أن الأهداف المعلنة للنظام التربوي في الجزائر، قد وردت وهي تسلط الضوءعلى القيم الوطنية والهوياتية وأهميتها في إبراز وتدعيم الإنتماء الوطني لدى التلميذ الجزائري، وتعريفه بمكونات هويته الوطنية وما ترتكز عليه من دين ولغة وتاريخ عريق وتراث ثقافي.

بالتالي رغم هذا الرهان الثقافي والهوياتي الذي يبدوا بشكل واضح بعد إطلاعنا على أهداف ومقومات النظام التعليمي الجزائري، الذي يدعم التكوين الوطني والهوياتي وماتضمنه من ربط للتلميذ الجزائري، بتاريخه وحضارته وتراثه ولغته ودينه وتعزيز إنتمائه الوطني، إلا أنه لايمكن تحقيق هذا الهدف إذا بقي عالقاً على المستوى النظري للمواد والنصوص القانونية والدساتير، بل لابد من ربط ماتم تسطيره من أهداف بالمحتوى التعليمي المقدم في المدرسة الجزائرية، إذ ينبغي أن يشكل المحتوى التعليمي ذلك المضمون الذي يساهم في تحقيق ما جاء على مستوى أهداف وغايات النظام التعليمي

المذكورة سابقاً، وما يحمله هذا المضمون من قيم ومعايير ومفاهيم ومبادئ وقواعد ومهارات وعمليات، التي ينبغي على المتعلم إكتسابها خلال مرحلة تعليمية معينة، فهو يمثل "**المعلومات والمعارف التي تتضمنها خبرات ونشاطات المنهاج بما فيها الكتاب المدرسي، وتهدف إلى تحقيق أهداف تربوية منشودة وهذه المعلومات تقدم للطالب مطبوعة، على صورة رموز وأشكال أو صور أو معادلات أو تقدم إليه بقالب سمعي، أو بصري أو سمعي بصري**" **(أفنان نظير دروزة. 2000: 87)**، بمعنى آخر هو كل ما تقدمه المنظومة التربوية من مناهج وما تحتويه من معلومات ومعارف وحقائق وقيم وإتجاهات، إذ يكتسب المتعلم هذا المحتوى بعدة طرق وأساليب، ولكننا بالرجوع إلى ماهو واقعي أو ماهو متوصل إليه نتيجة العديد من الدراسات الميدانية، التي أقرت بأن الطابع البصري هو الأكثر استخداماً في مدارسنا، والذي يتجسد فيما هو مكتوب أي المحتوى التعليمي الكتابي، إذ يمثل هذا المحتوى "**عنصراً أساسياً في المنهج الدراسي ويحتل على مجموعة من المفاهيم والمهارات والمبادئ والنظريات، والقوانين والقواعد التي يتضمنها المنهج، وهو أيضا جملة الخبرات والمعلومات والمهارات الأدائية والإتجاهات والقيم الاجتماعية والإنسانية والثقافية والدينية، المتنافرة في أجزاء النصوص والمواد التعليمية المتضمنة في الكتاب المقرر**" **(بهيرة شفيق إبراهيم. 2014: 145)**

2) معايير تصميم المحتوى التعليمي الجيد وموقف الأساتذة من كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية شكلاً ومضموناً:

يمثل المحتوى أحد أهم مكونات وعناصر المنهج الدراسي، إذ يأتي في الترتيب الثاني بعد الأهداف التعليمية، ويليه في الترتيب الثالث طرائق التدريس ثم الأنشطة التعليمية في الترتيب الرابع، وكل عنصر من هذه العناصر سنتناوله بشيء من التحليل نظراً لذلك الارتباط بين العناصر السابقة وتأثيراتها على بعضها البعض، هذا ويعد المنهج أحد الأدوات التربوية التي تعتمدها المنظومة المدرسية، من أجل بناء وتشكيل التلميذ وفق ما

تم تحديده من أهداف، من خلال إكسابه مجموعة النظم والقيم والمعايير والمعارف والمعلومات، التي تتيح له الاندماج في الحياة الاجتماعية بشكل عام، وعلى هذا الأساس قبل أن يتم تصميم محتويات المناهج التي تُتَرجم على مستوى الكتب المدرسية، لابد من إتباع جملة من المعايير من طرف معدوا هذه الكتب، ومراعاة بعض النقاط قبل الشروع في تحديد بنية هذا المحتوى ومن بين هذه المعايير مايلي:

1.2 المعيار الأول هو"**أن يكون المحتوى التعليمي مرتبطاً بالأهداف**" **(بهيرة شفيق إبراهيم.2014: 146)**

وذلك من بين أحد أهم الشروط التي ينبغي الالتزام بها، وضرورة أن يكون المحتوى المقدم متوافق مع ما جاء في أهداف وغايات السياسة التربوية، وبلوغ تلك الدرجة التي يكون فيها المنهاج مرآة عاكسة لما جاء في أسس النظام التعليمي الجزائري.

هنا يمكننا العودة إلى الفصل السابق والذي تمثل في التحليل النوعي لمضمون مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية، أو ما يمكن تسميتها بمواد الهوية، للتأكد من مدى حضور هذا الشرط على مستوى الكتب التعليمية المقررة لتلاميذ المرحلة الابتدائية (كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية)، أي مدى التوافق بين الهدف التربوي الذي يُدعم النموذج الوطني والهوياتي للتلميذ الجزائري، وبين ما إحتواه الكتابين المدروسين، باعتبار أن الكتاب المدرسي هو إحدى الوسائل التعليمية التي يتم بواسطتها تزويد التلاميذ بمختلف المعارف والقيم والمعايير والمفاهيم ومختلف أنماط السلوك، التي تجعل منه فرد ومواطن صالح.

بذلك يتضح لنا الانسجام والتوافق بين ما حددته المنظومة التربوية الجزائرية من أهداف ومنطلقات، وبين ما إحتواه كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية للمرحلة الإبتدائية من نصوص ودروس هادفة، إلى بناء وتشكيل شخصية التلميذ الجزائري وتكوينه تكويناً قيمياً ووطنياً ودينياً وهوياتياً.

كما أظهرت لنا عملية التحليل ذلك التكامل بين كتابي التربية المدنية والتربية الاسلامية في تنمية الجانب القيمي لدى التلميذ الجزائري، وما حمله الخطاب النصي المتضمن في كتاب التربية المدنية، من قيم تحث على الروح الوطنية والحس الوطني لدى التلميذ بالتركيز على مجموعة من المفاهيم، كمفهوم الحقوق والواجبات، الديمقراطية، الحوار، التعايش، المحافظة على المحيط، الإنتماء الوطني، بالاضافة إلى دروس التكوين الهوياتي الموزعة على كتب التربية المدنية التي وردت وهي تحمل بين وحداتها وصفحاتها قيم هوياتية، تُدعم الوحدة الوطنية والاعتزاز بالوطن والافتخار بالتراث الثقافي.

نفس الشيئ بالنسبة لكتب التربية الاسلامية التي جائت متوافقة مع ما تضمنته السياسة التربوية، من منطلقات وأهداف حددتها المنظومة الجديدة والتي في مقدمتها تعريف التلميذ الجزائري بدينه الإسلامي، باعتبار أن الإسلام من أهم مقومات هويته الوطنية، هذا ماكان مستخلصاً من خلال عملية تحليل محتوى الكتابين التي قمنا بها، وللتأكد من معطيات التحليل السابق توجهنا إلى الميدان التربوي، من أجل القيام بمسائلة ومقابلة معلمي بعض المدارس الإبتدائية، حيث كانت تصريحاتهم أغلبها إيجابية بعد سؤالنا لهم عن مدى تعزيز الاصلاح التربوي الأخير الذي عرفه منهاجي التربية المدنية والتربية الإسلامية، لشعور الانتماء الوطني والافتخار بالهوية الوطنية لدى التلميذ الجزائري، حيث عبرت(**المبحوثة رقم03**) بقولها أنه «**من خلال المناهج الجديدة يستطيع التلميذ الشعور بالإنتماء الوطني، بما تقدمه الكتب من توظيف لمقطع الهوية الوطنية ومفاهيم حول الوطن والتراث الوطني**»، في حين صرحت (**المبحوثة رقم 05**) بقولها «**نعم تعزز ذلك الشعور الوطني والهوياتي لدى التلميذ، لأن كل الأنشطة التربوية لها كفاءة عرضية واحدة وهي الانتماء الوطني**» وأكدت (**المبحوثة رقم11**) «**أن المنهاج الجديد لمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية يعزز ذلك الشعور الوطني والهوياتي، من خلال إختيار نصوص حول حب الوطن والعمل على الإعلاء من مكانته**»

بالتالي برجوعنا إلى معطيات الفصل السابق المتعلق بتحليل المضمون، وما تضمنته المقررات الدراسية عينة الدراسة، من قيم وطنية وهوياتية وإجتماعية ودينية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى بالإستناد على ماكشفته إجابات المبحوثين والتي ذكرنا البعض منها فقط، وحتى التي لم نذكرها قد وردت على نفس المنوال تقريباً، على إثري ذلك يمكننا القول أن مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية، جائت موافقة لما تضمنته المنظومة التربوية من أهداف تخدم رهانها الوطني والهوياتي الذي تسعى إلى غرسه لدى المتعلم.

2.2 المعيار الثاني يتمثل فما يلي: "**أن يرتبط المحتوى بواقع المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ**"**(بهيرة شفيق إبراهيم. 2014: 147)** أو بمعنى آخر وجود ذلك التكامل والتطابق بين المحتوى الكتابي وواقع التلميذ الاجتماعي والثقافي، وبخصوص ذلك كانت إجابات المبحوثين (المعلمين)، بعد سؤالنا لهم حول مدى تطابق منهاجي التربية المدنية والتربية الاسلامية مع واقع التلميذ المعاش، فكانت أغلبية الاجابات بأنه هنالك تطابق كبير وأن صياغة الكتابين ترتبط إرتباطاً مباشراً مع واقع الحياة اليومية المعاشة، ومن بين أهم التصريحات ما ورد عن(**المبحوثة رقم 14)** بقولها«**كل ما ورد في الكتابين هو مؤخوذ من واقع التلميذ المعاش، لأن بناء المتعلم يكون على أساس بيداغوجية الكفاءات ووضعية المشكلة، وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهم المعاش**»، في حين قد صرحت **(المبحوثة رقم 24)** «**يرتبط كتاب التربية المدنية بالواقع الثقافي للتلميذ، من حيث التعريف بالمعالم الأثرية كما يرتبط بواقع التلميذ الاجتماعي، بإعطائهم لمحة عن مختلف المؤسسات العمومية والخاصة، نفس الشيئ بالنسبة لكتاب التربية الإسلامية هو الآخر يرتبط بواقع التلميذ الاجتماعي، إذ تهدف دروس الكتاب إلى توظيف جانب التعاملات الاجتماعية الإيجابية والأخلاقية بين الأفراد**».

وإستناداً على ما تقدم من تصريحات نجد أن مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية تساهم في تحضير التلميذ حتى يخرج إلى المجتمع، فأغلب دروس المادتين مأخوذة من الواقع المعاش كتوظيف دروس الطاعة، وحب الأسرة والمجتمع والعناية بالمحيط والتفاعل الإيجابي مع الآخرين والتعاون والتضامن، وغيرها من القيم التي لها علاقة بواقع التلميذ والتي تبدوا مألوفةً بالنسبة له ومن واقعه الاجتماعي والثقافي.

وعلى إثري ماسبق يمكننا القول أن محتوى الكتابين يراعي الأساس الاجتماعي والثقافي الذي ينبغي أخذه بعين الاعتبار، حيث يقصد بالأسس الاجتماعية والثقافية في هذا الصدد "**بالقوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات**" **(بهيرة شفيق إبراهيم. 2014: 104)** بمعنى آخر تعد الأسس الاجتماعية والثقافية من أبرز الأسس التي يرتكز عليها المنهاج الدراسي، كونها تعكس مجموعة المقومات والعناصر التي يقوم عليها المجتمع، ذلك ما ينبغي ترجمته على مستوى الكتب والمقرارات الدراسية، والتي من بينها كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية، من خلال تضمين موضوعات ذات علاقة بمجتمع التلميذ لتدريبه كيف يكون إجابياً ومتفاعلاً مع واقعه الاجتماعي، وإكسابه جملة من القيم الاجتماعية والثقافية التي تُسهل من عملية إندماجه في المجتمع، كما تجعله على وعي بأهم الأحداث والمواقف والمظاهر التي قد تصادفه في واقعه اليومي، وتُعرفه بكيفية التعامل معها ومواجهتها.

بالتالي ينشط المتعلم ويصبح إيجابياً "**إذ كان ما يتعلمه له دلالة ومغزى ويمس حاجة من حاجات المتعلم، لذلك عند اختيار المحتوى لابد أن نختار ماله قيمة ويتناغم مع العالم الاجتماعي والثقافي الذي يعيشه هذا المتعلم**" **(حسن شحاتة. 2003: 78)**

3.2 المعيار الثالث: أن يراعي المحتوى حاجات وميول وقدرات التلاميذ أو"**أن يكون ما يحتويه من معلومات وحقائق ومفاهيم ومصطلحات، ملائماً لمستويات التلاميذ العقلية والثقافية واللغوية في المرحلة التي هم فيها**"**(منى يونس بحري. 2012: 237)** بحيث أن الاهتمام بمستوى نمو المتعلمين، يكون من خلال مراعاة ذلك التوافق بين ما تقدمه الكتب المدرسية ومستوى قدرات المتعلمين وطاقتهم الاستعابية، لذا فمن الضروري الأخذ بعين الاعتبار هذا المطلب ومراعاة المرحلة العمرية التي يكون فيها التلميذ، وفي نفس الوقت مرعاة هذه المرحلة لا يعني التوقف عندها، بل لابد كذلك أن يكون محتوى المنهاج متطوراً ومواكباً لنمو المتعلم ونضجه العقلي الذي يصل إليه في المراحل اللاحقة، وعلى هذا الأساس يتوجب على القائمين عن إعداد المحتويات التعليمية الأخذ بهذا المعيار، لضمان إستعاب المتعلمين لأكبر قدر من المعلومات والمعارف والقيم، بالتالي تحقيق ذلك الهدف التربوي المرجوا من تلك المحتويات التعليمية، ومضامين المقررات الدراسية التي لابد أن تراعي قدرات المتعلمين وحاجاتهم، "**حتى يصبح هذا المحتوى ذا معنى ومغزى للمتعلم، ويمس حاجة من حاجاته فيشارك وينشط ويتفاعل مع مضمون الدرس، ويجب الاهتمام عند اختيار محتوى المنهج بالخبرات السابقة التي يمتلكها التلاميذ حتى نبني عليها خبرات جديدة، وأن نختار أمثلة أقرب إلى حياة التلميذ وذات معنى بالنسبة له، وأن نساعده حتى ينقل أثر ما تعلمه من موقف إلى موقف**" **(حسن شحاتة. 2003: 78).**

حسب ما أسفرت عنه نتائج المقابلات التي قمنا بها مع المبحوثين بعد سؤالنا لهم عن مدى توافق برنامجي مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية مع مستوى المتعلمين وقدراتهم، حيث إنقسمت تصريحاتهم إلى قسمين: القسم الأول يرى بأن محتوى الكتابين مقبول في العموم سواء كان من حيث الإخراج الفني للكتابين وتناسبه مع عمر التلميذ، أو من حيث ملائمة لغة الكتابين مع مرحلتهم العمرية، وأن مادتي التربية المدنية والتربية

الإسلامية تتناسب مع المستوى العقلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتبقى في متناول أغلبيتهم نظراً لبساطة المادتان اللتان لا تستدعيان جهد كبير لتوصيل الفكرة، إذا ما قمنا بمقارنتها مع مواد أخرى أكثر صعوبة كمادة الرياضيات مثلاً، التي تفوق بشكل كبير قدرات التلميذ العقلية وطاقته الإستعابية.

أما القسم الثاني من تصريحات المبحوثين: يتفق مع الصنف الاول منهم في أن المحتوى مقبول ومناسب لمستوى التلاميذ فيما يتعلق بمادة التربية الإسلامية فقط، في حين أن مادة التربية المدنية فيها نوع من الصعوبة نظراً لبعض المفاهيم التي قد تفوق مستواهم العقلي، ورغم علاقة المادة بالحياة الاجتماعية وواقع التلميذ الاجتماعي والثقافي، إلا أنه إتفقت هذه الفئة بأنه دائماً تبقى التربية المدنية تحتوي على مصطلحات ومفاهيم لا يدركها التلميذ إلا بعد الشرح والتدليل والتبسيط، كما أشار هاؤلاء المعلمين بأن التعامل مع تلك النوعية من الدروس المبهمة، تتوقف على مدى كفاءة ومهارة المعلم الجيد من خلال الكيفية والطريقة التي يتبعها من أجل تجاوز هكذا صعوبات، فالمعلم المهتم هو من يقوم بعمله بشكل منظم ومخطط، ويكون في أتم الإستعداد لمواجهة كل المتغيرات التي قد تطرء على العملية التعليمية، بإتباعه مختلف الطرق التي تساعده على تحقيق الأهداف التربوية والتدريسية المنشودة.

4.2 المعيار الرابع: هو أن "**تتصل محتويات الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة له من نفس المادة، حتى لا يهمل التلميذ ما تعلمه من معلومات وخبرات في سنوات سابقة، وإنما يجعلها أساساً يعتمد عليها في مراحل دراسته اللاحقة**" (منى يونس بحري. 2012: 236،237) بمعنى آخر مراعاة مبدأ التكامل والاستمرار للخبرات التعليمية المقدمة للتلميذ، ونقصد بالتكامل إما ذلك الذي يكون بين موضوعات المادة الدراسية الواحدة أو بين مادة معينة والمواد الأخرى لنفس المستوى الدراسي، فالهدف من الربط بين الموضوعات والدروس المطروحة، حتى لا يشعر التلميذ بذلك التباعد والإنفصال بين

الدروس التي هو بصدد دراستها، نفس الأمر بالنسبة لمبدأ الاستمرار الذي يعد هو الآخر من أبرز المعايير التي وجب التقيد بها عند تصميم الكتب المدرسية، من خلال تقديم الموضوعات والمعلومات المقررة بشكل يتسم بنوع من التكرار، والذي يهدف بطبيعة الحال إلى تأكيد المعلومة وتثبيتها لدى المتعلم.

برجوعنا إلى نتائج التحليل المتوصل إليها في الفصل السابق، أي تحليل المقررات الدراسية عينة الدراسة، فإن مراعاة هذا المعيار(التكامل والاستمرار) قد تجسد على مستوى كتابي التربية المدنية والتربية والإسلامية، خاصة في تقديم بعض الدروس القيمية التي تم توظيفها على مستوى الكتابين على سبيل المثال: قيمة التعاون، نبذ العنف، المحافظة على المحيط، الرأفة بالحيوان، وغيرها من القيم والسلوكيات الأخلاقية التي قد تشترك وتتداخل المادتان في طرحها، بإعتبارهما مادتان تنتميان إلى نفس المجال الدراسي المتمثل في بناء التلميذ السوي، بتقديم تربية دينية ومدنية تساعد على إندماجه الاجتماعي والتزامه بما هو مقبول اجتماعياً.

نفس الشيئ بالنسبة لمعيار الاستمرار والذي تمظهر من خلال طرح بعض الوحدات والدروس، وتقديمها على صورة متكررة للتلميذ على سبيل المثال (وحدة التراث الوطني والمحلي) المتناولة على مستوى كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة إبتدائي، نفس الوحدة قد تم إعادة طرحها في السنة الموالية أي السنة الرابعة، بشيئ من الإضافات طبعاً للتعمق أكثر في الموضوع هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى بهدف ترسيخ الدرس وتثبيته لدى المتعلم، كما قد وُظِّف معيار الاستمرار بقوة على مستوى الكتاب الثاني (كتاب التربية الإسلامية)، باعتبار أن المادة في حد ذاتها تتطلب مبدأ التكرار، لضمان التطبيق والممارسة من قبل المتعلم خاصة بالنسبة للأمور المتعلقة بالعبادات (كالصلاة والوضوء، والزكاة، والصوم...الخ)، بحيث أنه قد نجد درس الصلاة على سبيل المثال قد يتم تقديمه للتلميذ في السنة الثالثة والرابعة وحتى الخامسة إبتدائي، بهدف الرفع من درجة الإستعاب

والإتقان والممارسة من قبل التلميذ، وذلك ماإستنتجناه من أقوال بعض المبحوثين بأن معظم الدروس تقريباً هي دروس قد سبق التطرق إليها منذ السنة الأولى ابتدائي، وتنتقل مع التلميذ إلى غاية السنة الخامسة، وتكون البداية بنوع من البساطة وبعد كل سنة ينتقل إليها التلميذ يتعمق فيها أكثر، بهدف ترسيخ المفهوم القيمي والديني لديه.

أما برجوعنا إلى الواقع الفعلي المجسد، وما رصدناه من خلال زيارتنا الميدانية وملاحظتنا المباشرة لكيفية إعداد الدرس من قبل المعلمين، وجدنا ذلك الترابط والتكامل بكل أنواعه، حيث يسعى المعلمون دوماً إلى ربط دروس التربية المدنية والتربية الإسلامية بدروس أخرى سبق تناولها، إما في نفس المادة الدراسية أو ربطها بمواد أخرى تتدرج ضمن نفس المجال الدراسي، كربط التربية المدنية بالتربية الإسلامية واللغة العربية، فعلى سبيل المثال درس «التويزة» الموجودعلى مستوى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة إبتدائي، أثناء تقديمه قامت المعلمة بمحاولة تذكير التلاميذ بنفس الدرس الذي قد تطرقوا إليه، من خلال إحدى النصوص السابقة لكتاب اللغة العربية والذي كان يحمل نفس العنوان تقريباً، والأمثلة كثيرة عن هذا النوع من الترابط بين المواد الدراسية، بهدف تحقيق التكامل والاستمرار بين الخبرات التعليمية التي يتلقاها التلميذ، خاصة فيما يتعلق بالمجال القيمي الذي يستدعي العودة والتذكير والتكرار من الحين للآخر، ومن درس لآخر ومن سنة دراسية لأخرى، قصد الوصول إلى الهدف النهائي والمتمثل في تعديل سلوك المتعلم وضبطه بما يتناسب مع المعايير والقيم الاجتماعية المتعارف عليها، وضمان إعادة إنتاجها كما هو مطلوب.

5.2 المعيار الخامس: يتعلق بمبدأ "**التناسب بين حجم ووزن الكتاب وبين الحصص المقررة له**" **(محمد محمود ساري حمادنه وآخرون. 2012: 218)** إذ يتوقف بلوغ الأهداف المرجوا تحقيقهاعلى هذين الشرطين بالذات، فالتناسب بين حجم الكتاب وعدد الدروس التي يتضمنها البرنامج والحصص المقررة لذلك، شرط ضروري لابد من أخذه

بعين الإعتبار، بما يتناسب مع المرحلة العمرية للتلميذ هذا من جهة، وقدراته الإستعابية من جهة أخرى، من خلال القيام بدراسة معمقة لما تتطلبه كل مرحلة عمرية وكل وحدة تعليمية، من حجم ساعي وحصص تعليمية لبلوغ ذلك القدر الكافي من الإستعاب، لأن إشكالية البرامج الدراسية المكثفة تعود بشكل مؤكد بآثارها السلبية على أطراف العملية التعليمية، سواء على المتعلم من حيث تجاوز البرنامج الدراسي المقرر لطاقته الإستعابية، أو على المعلم من حيث إرهاقه لإنهاء المقرر الدراسي في وقته المحدد، ماقد يجعله يقوم بذلك بصورة سطحية وسريعة وهذا ما يؤثر بالسلب على ملمح التخرج النهائي للتلميذ.

أما من الناحية الميدانية فقد وجدنا أن هناك إجماع من قبل المبحوثين، حول كتابي (التربية المدنية والتربية الإسلامية)، على أن حجم هذين الكتابين مقبول ويخدم أهداف التدريس، من حيث مراعاته للمرحلة العمرية لتلميذ الطور الابتدائي، ومن حيث ترابطه مع واقعه الاجتماعي، ما جعل القائمين بالعملية التعليمية (المعلمون) لا يعانون من صعوبات كبيرة أثناء تقديم وشرح دروس هاتين المادتين، وغالباً ما ينهون البرنامج في وقته المحدد دون أن يضطروا لتخصيص ساعات وحصص إضافية لإتمام ذلك.

إضافة إلى ما سبق ذكره يمكننا القول أن تحقيق هذا المطلب يتوقف بشكل أكبر على ما ينبغي أن يمتلكه المعلم من مهارة في إدارة الوقت، من خلال التخطيط الجيد والمحكم لإدارة التوقيت الزمني للحصة، حتى يتحصل كل تلميذ على القدر الكافي في الإكتساب والتعلم، وضمان إستعابه لكافة ما يحمله الكتابين المذكورين من مضامين ودروس بدون أية إجهاد في الإكتساب.

6.2 المعيار السادس"**أن تكون الوسائل الإيضاحية على إختلاف أنواعها، كالصور والرسوم والخرائط والنماذج والمخطوطات كثيرة ومتنوعة**" **(منى يونس بحري. 2012: 236،237)** ففي هذا الجانب لابد أن يكون الكتاب واضح وبسيط، بإحتوائه على أكبر

قدر من الرسومات التوضيحية والصور التعليمية، كون الصورة في الكتاب المدرسي تشكل عنصراً من عناصر التشويق وجلب الانتباه من قبل المتعلم، إذ تجعله أكثر اهتماماً ومتابعةً للمحتوى التعليمي، خاصة إذا كانت الصورة التعليمية الموظفة مأخوذة من واقع التلميذ الاجتماعي، باعتبار "**أن مشاكل التلميذ وحاجاته ورغباته تعتبر منطلقاً أساسياً لمحتوى أي كتاب، لأنها ذات صلة مباشرة به لكونه المتعلم إلا أن المحتوى يجب أن يكون مشوقاً، بحيث يُقبل التلاميذ عليه بشوق فيكون المحتوى بذلك قد أشبع حجاتهم وميولهم ورغباتهم**" **(فايز مراد دندش. 2003: 37)**

بالنسبة لكتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية تشير نتائج الفصل السابق المتعلق بـ (تحليل المضمون)، بأن الاهتمام بتوظيف الصور بدى بشكل جيد خاصة كتاب التربية المدنية، باعتبار طبيعة المادة في حد ذاتها تعالج الحياة الاجتماعية والمدنية للمتعلم من مختلف جوانبها، والتي تتطلب أكبر عدد ممكن من الصور الواقعية، حتى تكون مثالاً حياً يُقرِّب المعنى للتلميذ ويساعده على الفهم والاكتساب، ذلك مايوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم17: يبين مدى توظيف الصور والرسومات الإيضاحية على مستوى كتب التربية المدنية والتربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية.

الوسائل الإيضاحية	كتب التربية المدنية			الرتبة	كتب التربية الإسلامية			الرتبة
	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة		السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	
الصور التعليمية	113	160	141	01	44	27	60	02
المجموع	414				131			

حيث شمل كتاب التربية المدنية على الكثير من الصور الفتوغرافية المصاحبة للنص المكتوب، وهي موزعة على مدى صفحات الكتاب، ولعلّ هذا التوظيف جاء تماشياً مع منطق أنّ الطفل المتعلم يتأثر بشكل كبير مع كل وسيلة بصرية، لدرجة أنه يبقى مركزا

معها لما تحمله من ألوان وأشكال عديدة ومتنوعة، وذلك ما يجعل الصورة تصبح واحدة من بين أبرز الوسائل البيداغوجية والديداكتيكية، التي يعتمد عليها في توصيل الفكرة وتوضيحها وجعل التلميذ أكثر إقتناعاً بما يحمله الدرس من قيم ومفاهيم ومعاني.

نفس النتيجة تم التوصل إليها من خلال المسائلة الميدانية التي قمنا بها، وبعد طرحنا على المبحوثين السؤال الآتي: حسب رأيك ماهو الهدف من وراء هذا التوظيف الجيد للصور الذي عرفه كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية؟ وهذه كانت بعض تصريحاتهم

*** (المبحوثة رقم 15) «الاهتمام بتوظيف الصور في الكتاب جعل التلميذ ينجذب إليها، وإعطائه فرصة للتعبير عن ما يراه وإبداء رأيه»**

*** (المبحوثة رقم 19) « للصور دور كبير في إستعاب مضمون الدرس وجلب الانتباه»**

*** (المبحوثة رقم 29) «هناك توظيف جيد للصور والرسومات التوضيحية والمشاهد وذلك ما يزيد من نسبة إكتساب المضمون»**

*** (المبحوثة رقم 25) «هناك تنويع في النصوص والرسومات والموضحات بما يتناسب مع المرحلة العمرية للتلميذ وذلك ما يساعده على الفهم وتقريب المعنى التعليمي»**

من خلال ما تقدم لنا من تصريحات إلى جانب ما أسفرت عنه نتائج تحليل المضمون من معطيات يمكننا القول، أن الصور أصبحت تشكل جزءاً هاماً من حياتنا، بتغلغلها في مختلف مجالات الحياة لما لها من دور كبير في التواصل اليومي بين الأفراد عامة والطفل على وجه الخصوص، أين يكون في مرحلة تتشكل فيها شخصيته بفعل التنشئة الاجتماعية، وما تقوم به المؤسسات التربوية بما فيها المدرسة من فعل تربوي، حيث أصبح الاهتمام بالصورة في مجال التربية، أمراً ملحاً فرضه العصر ومستجداته خاصة في مجال الكتاب المدرسي، والذي يفترض أن يكون مرآة تعكس ماهو محيط بالتلميذ ومحاولة تقريبه من واقعه الاجتماعي، فهذه الكتب لا فائدة منها إذا بقيت مجرد نصوص مكتوبة جافة، بل ينبغي أن تطبعها الصور الحية المؤخوذة من واقع التلميذ وبيئته

الاجتماعية التي يألفها، لتصبح الصورة والنص وجهان للعملة واحدة فكلاهما يطمحان إلى بلوغ نفس الهدف، وهو إيصال المعلومة إلى المتعلم وجعل الفكرة واضحة إلى أبعد الحدود.

3) الممارسات التعليمية وترسيخ القيم الهوياتية ضمن المنظور الحديث لطرق التدريس:

لابد أن نشير في هذا المقام إلى تلك العلاقة الوطيدة التي تربط ما بين المحتوى الكتابي وطرائق التدريس، فإذ كان المحتوى الكتابي كما تم التطرق إليه من قبل يتمثل في كل ما يتضمنه الكتاب المدرسي، من دروس وأفكار وحقائق ومعلومات ومعارف وقيم ومعايير، وهو بذلك يمثل الإطار التنفيذي للمنهاج الدراسي وما يتضمنه من أهداف تربوية وتدريسية، نفس الشيئ بالنسبة لطرائق التدريس هي الأخرى تشكل الجانب التنفيذي كذلك لما يتضمنه الكتاب المدرسي، والمعلم هنا هو من يقوم بالتخطيط والتنفيذ لهذا الدرس، أي قيامه بعملية التدريس وما ينطوي عليه من أدوار، وآدائه لهذا العمل إنما هو بهدف تقديم محتوى تعليمي هادف، الغرض منه تنمية المتعلم من كافة الجوانب إذ "**ينظر ستيفن كوري إلى التدريس على أنه عملية متعمدة لتشكيل بيئة الفرد، بصورة تمكنه من أن يتعلم أداء سلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين، ويكون ذلك تحت شروط موضوعة مسبقاً**" **(محمد محمود عبد الله. 2011: 47)** وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن عملية التدريس لا يمكن أن تكون، إلا إذا توفّرت عناصرها الأساسية والمتمثلة في المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي، والأهم من ذلك أن تستند عملية التدريس إلى مجموعة من المقومات التي ينبغي توفرها في المعلم القائم بهذه الوظيفة، إذ لا يمكن أن نكتفي بوصفها على أنها المهنة التي يمتهنها فقط، بل تتعدى هذا الوصف كونها ترتبط بمصطلح التوجيه والإرشاد، وإعداد الأفراد وإكسابهم طريقة ومهارات يقتدون بها في حياتهم، وهذه الأهمية

التي تتربع عليها عملية التدريس هي ماأدت إلى تسميتها بمسمى آخر وهو (فن التدريس)، هذا الفن الذي يظهره المعلم من خلال قيامه بدوره التدريسي على أكمل وجه وحين تكون له رغبة وحب للعمل النبيل الذي يقوم به، ليسعى بكل ما فيه من جهد لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، فعمله هذا هو ما يحدد مصير الأجيال المتعلمة وإستناداً إلى ذلك يمكن القول أن "**المقومات الأساسية للتدريس إنما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المعلم وقدرته على الإتصال بطلابه، وكيفية حديثه معهم وقدرته على التصرف في إجاباتهم وإستمالتهم، ومقدرته على النفاذ إلى قلوبهم**" **(محمد محمود عبد الله.2011: 48)** ذلك ماحاولنا البحث فيه ميدانياً، من خلال طرحنا على المبحوثين السؤال الذي ورد على الشكل الآتي:

* أثناء قيامك بعملية تدريس مادتي التربية المدنية والتربية الاسلامية، هل ترى بأن هذين الكتابين لوحدهما كفيلين بغرس القيم التربوية عامة بما فيها قيم الهوية لدى التلاميذ؟ وإضافة إلى الكتاب المدرسي ماهي الطرائق التي تتبعها أنت كمعلم بهدف ترسيخ قيم الهوية وبث الروح الوطنية في نفوس تلاميذتك؟

فكانت أغلب الاجابات على أن الكتاب المدرسي لوحده غير كفيل، خاصة إذا تعلق الأمر بمسألة القيم التي لا تأتي ثمارها إذا إعتمد التدريس على التلقين فقط، وتوجهت معظم التصريحات إلى أن الدرس المدني أو الإسلامي غالباً ما يستدعي ذلك الربط بالواقع المعاش، وإعطاء أمثلة لتقريب المفهوم القيمي للتلميذ وذلك ما عبر عنه **(المبحوث رقم 17)** بقوله «**حسب نظري إذا إنحصر الأمر عند حد التلقين فإن الكتاب المدرسي لوحده غير كفيل في غرس القيم التربوية والهوياتية، لذا لابد أن يتم إستحضار المواقف الحية والممارسة**» نفس الكلام صرحت به **(المبحوثة رقم03)** بقولها «**يمكن له ذلك إذا قدم الدرس بشكل يؤثر على التلميذ وليس تلقيناً من أجل التلقين، لأن الهدف من الدرس ترك ذلك الأثر السلوكي الإيجابي لدى التلميذ**» أما **(المبحوث رقم 10)** فقد جاء

رده عن السؤال على الشكل الآتي «**الكتاب المدرسي يوجد فيه معلومات لابأس بها ولكن يبقى نظرياً، وحتى تكتمل المعادلة يجب إضافة الجزء التطبيقي**» بمعنى آخر"**ربط التعليم بالحياة في المحتوى والأساليب، والتفكير في كيفية ربط كل المواد الدراسية بوظيفة عملية ملموسة تؤدي إلى نتائج، أي تحويل طريقة التدريس من التلقين الفوقي لمعرفة تطلب إعادة إنتاجها في الإختبار، إلى تعلم نشط بالمشاركة والممارسة وإستثارة الأسئلة والتساؤلات وطلب التعليق على الأفكار، وتعليل الظواهر وتوليد أكبر عدد من الأفكار حولها" (يحي محمد نهبان. 2008: 114).**

على إثري ما تقدم لنا من تصريحات يمكننا القول بأن عدم إكتفاء المعلم بما يقدمه المحتوى الكتابي من دروس، وتجاوز ذلك الإطار النظري إلى ماهو تطبيقي، أضحى أمراً ضرورياً، من خلال إتباع مختلف الطرائق التدريسية التي تجعل العملية التعليمية أكثر فعالية، إذ تتحدد الطريقة التدريسية في تلك الكيفية والنهج والأسلوب الذي يتبعه المعلم، من أجل تبليغ وتوصيل ما تضمنه الكتاب المدرسي من قيم ومعارف ومعلومات وذلك ما عبرت عنه(**المبحوثة رقم 27**) بقولها أن«**الإقتصار على الكتابين لوحدهما غير كافي، بل ينبغي أن تتجه جل الأنشطة التربوية لغرس هذه القيم كي تكون لها كفاءة عرضية**»

"**أما عن الأمور الواجب مراعاتها عند اختيار طرائق التعليم مايلي:**

- ✓ **أن تكون مناسبة لمستويات الطلبة النمائية والاجتماعية والعقلية.**
- ✓ **مراعاة التنوع في الطرائق والأنشطة المقدمة للمتعلمين.**
- ✓ **التركيز على الطالب وإعطائه دوراً إيجابياً فاعلاً في عملية التعلم.**
- ✓ **إستخدام خدمات البيئة ما أمكن.**
- ✓ **سهولة إستخدام وتوظيف الأنشطة والأدوات.**

- ✓ **مراعاة إرتباطها بالأهداف والمحتوى"(عبد الرحمان الهاشمي وفايزة العزاوي. 2010: 169)**

إذ تبرز أهمية إتباع المعلم لطرق تدريسية وأنشطة تعليمية متعددة وعدم إكتفائه على طريقة واحدة، في أن التنويع والتعدد يساعد على تنشيط الدرس وتنمية روح التفكير لدى المتعلم وضمان مشاركته الايجابية، ومن بين أهم تلك الطرائق والإستراتيجيات المعتمدة لتدريس المحتوى التعليمي مايلي:

- **الطريقة الإلقائية (المحاضرة):**

تعتبر من الطرائق التي تعتمد على المعلم بالدرجة الأولى لما يقوم به من جهد في تحضير المادة المدروسة قبل وقتها المحدد، "**حيث يقوم بإلقاء المعلومات والمعارف على المتعلمين من كافة الجوانب، فيتم تقديم الدرس في شكل محاضرة أين تنقل المعلومات إلى المتعلمين بأسلوب شفوي، وإثارة إهتمامهم حول نقطة معينة أو موضوع معين**" **(محمد محمود ساري حمادنه. 2012: 50)**، فإثارة الاهتمام هنا تكون بمصاحبة الإلقاء بالشرح أثناء التقديم والعرض، مع محاولة ربط المعلومات الجديدة المقدمة بما سبقها من معارف.

بالرجوع إلى الجانب الميداني والذي حرصنا فيه على الدخول المفاجئ على المعلمين أثناء تقديمهم لدروس التربية الإسلامية والتربية المدنية، لم نلمح هذه الطريقة في التدريس بالنسبة لمعلمي(السنة الثالثة والرابعة)، على عكس السنة الخامسة أين صرح معظمهم بأنهم أصبحوا يعتمدون على الإلقاء، خاصة مع الظرف الصحي الذي عرفته البلاد (جائحة كورونا)، ما جعل وزارة التربية تتخذ قراراً بتقليص مدة الحصة الدراسية المعتادة لتتجه بعض معلمات القسم النهائي (الخامسة)، إلى التركيز على المواد الأساسية الممتحنة(الرياضيات واللغة العربية) على حساب مواد أخرى، كالتربية المدنية والتربية

الاسلامية التي غالباً ما تقدم بشكل مختصر وسريع، مع بعض الشرح ثم كتابة الدرس على السبورة ومطالبة التلاميذ بنقله على الكراس، لإستغلال ما تبقى من وقت لمادتي اللغة العربية والرياضيات، بحكم طبيعة الطرح الصعب نوعا ما بالنسبة لهاتين المادتين، خاصة الرياضيات التي تتطلب شرح أوسع.

رغم ما تم تقديمه من تبرير من قبل هذه الفئة من المبحوثين (معلمين السنة الخامسة) من حيث تدعيمهم للمواد الممتحنة، ومحاولة التركيز على إكساب تلاميذ السنة الخامسة للكفاءات الحسابية واللغوية بالدرجة الأولى، بالتالي قد يبدو لقارئ هذا الكلام أن نظرة معلمي السنة الخامسة للطور الابتدائي تبدو في صالح المتعلمين، بحكم رغبة المعلم في إكساب تلاميذ السنة الخامسة أكبر قدر ممكن لكل ما يتعلق بالمادتين الممتحنتين، والدعم الواضح لهاؤلاء للمادتين الأساسيتين على حساب مواد أخرى (كالتربية المدنية والتربية الإسلامية)، وذلك ما يضمن إنتقال التلاميذ من السنة الأخيرة التي هم فيها إلى المرحلة المقبلة أي (السنة الأولى متوسط)، ولكن في الجهة المقابلة هذا الفعل التعليمي الممارس من قبل المعلمين سيؤثر على مخرجات التعليم بشكل مباشر، ما قد يؤدي إلى وجود إضطراب وبعض الإختلالات، في تلقي التلميذ لتلك الكفاءات الاجتماعية التي يفترض أن تُرسخ لديه، لما لها من دور كبير في بناء شخصيته من الناحية الوطنية والمدنية والروحية والعقائدية والدينية، وأيضا تكوين شخصيته الذاتية الي تمكنه من التكيف مع المجتمع ومع الآخرين ومع مختلف المواقف الحياتية.

- **الطريقة الحوارية المناقشة:**

هي إحدى الطرق النشطة التي تقوم على أساس التفاعل إذ يشكل التلميذ محوراً أساسياً فيها، وتسمى بالمناقشة كونها لا يمكن أن تتم بدون المتعلم الذي يكون فيها أكثر فعالية وحيوية أثناء تعلمه ومشاركته في العملية التعليمية، وإعتماد هذه الطريقة التي "**يكون فيها**

نوع من التواصل الفكري بين المعلم ومجموعة المتعلمين بعضهم والبعض الآخر، ويتم ذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم، حيث يقوم فيها بتنظيم عملية المناقشة بإدارتها أو يقسم الفصل إلى مجموعات صغيرة، تقوم كل مجموعة بالمناقشة حول موضوع معين" **(بهيرة شفيق إبراهيم.2014: 212)** وذلك ما يُمكِّن المتعلمين من إكتساب قدرات معرفية، ويشجعهم على الإستماع والمناقشة والتحليل والإستنتاج.

فمن خلال ملاحظاتنا التي رصدناها ميدانياً داخل الصف الدراسي وجدنا أن إستخدام طريقة المناقشة معتمدة بشكل أكبر، على عكس الطريقة السابقة (الإلقاء) إذ تحرص المعلمات على المناقشة الجماعية، لمختلف دروس التربية المدنية والتربية الإسلامية، ما يضفي على الدرس نوعاً من النشاط والحيوية، من خلال إشراك التلميذ في العملية التعليمية وتشجيعه على الإدلاء برأيه، إضافة إلى ذلك قد لاحظنا عادة ما يتم إتباع أسلوب الأسئلة من قبل المعلمات، لإثارة المناقشة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة مع بداية كل درس، من أجل إثارة تفكير المتعلم وإشراكه في بناء الدرس، وذلك ما يشجع المناقشات بين التلاميذ ويساعدهم على بناء المعاني والمفاهيم، فالعديد من الدروس يتم تقديمها على طريقة المناقشة والحوار وطرح الأسئلة نذكر على سبيل المثال: بالنسبة للسنة الثالثة درس العادات والتقاليد، أحافظ على سلامتي، وفي السنة الرابعة التراث المادي واللامادي، في نفس السنة درس المحميات الطبيعية في الجزائر،...الخ، سنقدم فيما يأتي نموذج لأحد الدروس التي إعتمدت فيها المعلمة على طريقة الحوار والمناقشة والمتمثل في درس التربية المدنية المخصص لتلاميذ السنة الثالثة بعنوان «**التنوع الثقافي في وطني**» ،إذ شرعت المعلمة بالتمهيد للدرس بحديثها عن المولد النبوي الشريف، طالبة من تلاميذتها إعطائها أمثلة تعكس مظاهر الإحتفال بهذا اليوم، فكانت الإجابات عديدة ومتنوعة بذكر التلاميذ لمختلف الأطباق التقليدية ومظاهر اللباس، وبعض العادات التي تقام خصيصاً بمناسبة هذا الحدث الديني، وهكذا يتم إثراء الدرس بمناقشة التلاميذ وفي

الوقت ذاته ربط الدرس النظري بحياة التلميذ الواقعية، ما يجعل هذا المتعلم أكثر إنتباهًا ومشاركةً وأكثر إندفاعاً نحو التعلم والاكتساب.

نفس طريقة الطرح يتم إتباعها بالنسبة لمادة التربية الإسلامية لإحتوائها تلك الدروس ذات الجانب الأخلاقي والاجتماعي، أين يتم معالجة الموضوع وإثارة المناقشة من خلال ربط الدرس القيمي بواقع التلميذ اليومي، من خلال إستحضار أمثلة واقعية وإستغلال المواقف التي قد تحدث داخل القسم وفي الساحة وخارج المدرسة، لضمان ترسيخ المفهوم والمعنى القيمي بصورة أكبر، وحتى لا يبقى مجرد درس نظري جاف وممل قد يعترضه النسيان مستقبلاً من قبل التلميذ، وإنطلاقاً مما سبق يمكننا القول لطريقة المناقشة أهمية كبرى في العملية التعليمية، إذ تعود على المتعلم بالفائدة إذا تم إعتمادها طيلة مرحلة تعلمه، وتبرز هذه الأهمية فيما يلي:

"***نقل المتعلم من حالة الإصغاء والتلقين السلبية إلى حالة المشاركة والفعالية في النقاش مع المعلم تارة ومع زملائه تارة.**

***تعمل على تدريب المتعلم على جمع المعلومات والبيانات المختلفة، والتعبير عنها ونقدها وربطها ببعضها من أجل الوصول إلى نتائج وحلول مفيدة.**

***تتيح المناقشة النشطة للمعلم فرصة التعرف على نقاط القوة وجوانب الضعف لدى تلاميذه ومدى فهمهم للمادة المطروحة للنقاش.**

***تعمل على تدريب التلاميذ على إحترام آراء زملائهم مهما إختلفت عن آرائهم أو كانت معارضة لها.**

***تكسب المناقشة النشطة التلاميذ العديد من الصفات المرغوب فيها مثل تحمل المسؤولية ونبذ الخوف والخجل، والتعاون مع الآخرين و إحترامهم، والبعد عن الأنانية وتجنب العزلة، والتعبير بحرية عن الآراء والدفاع عن وجهات النظر، وعدم مقاطعة الآخرين عن حديثهم" (جودت أحمد سعادة وآخرون. 2006: 199)** وبذلك تُبرز طريقة

المناقشة الجانب الإيجابي للتلميذ، فيصبح طرفاً مشاركاً وفعالاً في العملية التعليمية بشكل خاص، بالاضافة إلى إكتسابه العديد من المهارات التي تفيده مستقبلاً، وتجعله مدركاً لأهمية المشاركة برأيه في الحياة الاجتماعية بشكل عام.

➢ **إستراتيجية القصص التعليمية:**

بالرغم من أن الأسلوب القصصي من أقدم الأساليب التربوية المعتمدة في تربية الأطفال لتنمية جوانبهم الخلقية والروحية والدينية والاجتماعية...الخ، إلا أنّ الدور التربوي الكبير الذي يتربع عليه هذا الأسلوب هو ما جعله مستمراً إلى اليوم، بل ومن أكثر الأساليب التربوية المعتمدة في تعليم النشئ، وهنا يمكننا أن نعود للفصل السابق الذي عالج (تحليل مضمون كتاب التربية الإسلامية)، حيث تعمّد القائمون على تصميم المناهج الدراسية توظيف العديد من القصص الدينية، على مستوى برنامج الكتاب لسنوات الثلاثة الأخيرة من التعليم الإبتدائي، نذكر بعض هذه القصص على سبيل المثال: قصة سيدنا نوح عليه السلام والسفينة الموظفة في كتاب السنة الثالثة، قصة نبي الله صالح والناقة الموظفة في كتاب السنة الرابعة، قصة سيدنا سليمان والهدهد الموظفة في كتاب السنة الخامسة، ولم يقتصر الأمر على توظيف القصص النبوية فقط، بل تضمنت الكتب الثلاثة العديد من القصص ذات الطابع القيمي الاجتماعي والأخلاقي، التي تجعل التلميذ يعيش ويتخيل أجواء القصة، ليستخلص في نهايتها عدة عبر ومواعظ هذا بالنسبة لما تضمنه المحتوى الكتابي.

نفس الأسلوب ينبغي إتباعه من قبل المعلمين لما له من تأثير على نفسية المتعلم، لتصبح القصة التعليمية "**من أنجع الأساليب التربوية وأكثرها قبولاً وإستحساناً لدى المتعلمين، فللقصة سحرها البديع وتأثيرها الكبير على نفس السامع وعقله، ولها فعلها التربوي في غرس الايمان، والقيم الفاضلة، والاتجاهات الإيجابية في نفس الفرد**" **(زكي ماجد الجلاد. 2007: 120)**

من خلال ملاحظتنا الميدانية وجدنا أن هذه الطريقة حاضرة هي الأخرى في التدريس بمحاولة إستغلال هذا الجانب، في ترسيخ القيم وتثبيتها لدى المتعلم وإستحضارها في كل موقف تعليمي، لتصبح الطريقة القصصية في التدريس من أكثر الطرق التعليمية تشويقاً لما تحققه من جلب لإنتباه المتلقي أو المتعلم، ليصل في نهاية كل قصة إلى إستنتاج كم هائل من العبر والمواعظ القيمية التي تتضمنها القصة المسرودة عليه، وذلك يتوقف بطبيعة الحال على درجة تَمكُّن المعلم ومهارته في سرد القصة وتبليغها بشكل مشوِق لتلامذته.

- **إستراتيجية حل المشكلات:**

هي تلك الطريقة في التدريس التي "**يوضع فيها المتعلم أمام موقف تعليمي معين يثير مشكلة ما، فيعمل تفكيره في دراسة جوانبها المختلفة، والنظر في البدائل المطروحة عليه ونقدها والترجيح من بينها، ومن ثمة يتخذ قراره بشأنها وهو على علم بنتائج هذا القرار...إذ تجعل طريقة حل المشكلات من القضايا القيمية جزء من حياة المتعلم وواقعه المعاش، وهي بذلك تعطي القيم معنى وجودها وتجعلها موضوعاً حياً لاخيالياً أو جامداً**" **(ماجد زكي الجلاد. 2007، 156)**

معنى ذلك أن هذه الطريقة في التدريس من بين الطرق التي تعكس مفهوم الربط بين المدرسة والبيئة المحيطة بالتلاميذ، كونها تعالج مجموعة من المشكلات الاجتماعية التي تعكس مواقف مؤخوذة من الحياة الواقعية، وذلك على حسب تعبير **(المبحوثة رقم09)** أن طريقة حل المشكلات «**تجعل المعارف النظرية محسوسة وصالحة الاستعمال في مواقف الحياة التي تصادف التلميذ يومياً**» لتوافقها **(المبحوثة رقم27)** بالقول **أن**«**الطريقة الأمثل في ترسيخ قيم الهوية وبث الروح الوطنية، هي طرح مشكلات من الواقع المعاش للتلميذ ومن بيئته، لأنها الأقرب لأحاسيسه والمنبع الأمثل لإكتسابه مهارات ومعارف**

متنوعة» وذلك ما يجلب إنتباه المتعلم ويثير دافعيته نحو التفكير، لمحاولة إيجاد حل أومخرج لتلك المشكلة المطروحة، وذلك ما تؤكده مقولة**(المبحوثة رقم28)** «**أن هذه الطريقة في التدريس تجعل التلميذ يُحسن التكيف مع كل الطوارئ، أي تجعله منتجاً لامستهلكاً، ويستطيع توظيف مهاراته للخروج من أي مشكل حياتي يواجهه**» وبالتالي مواجهة التلميذ لهذه المواقف التعليمية التي تتضمن مشكلة ما، تكسبه مع مرور الوقت «خبرة» فمفهوم الخبرة هنا، يجعلنا نربط الحديث مباشرة بما جاء به المربي «**جون ديوي**» وبالتالي تنسب هذه الطريقة إلى هذا المفكر الذي كان له السبق في الحديث عنها، من خلال مؤلفه الشهير «المدرسة والمجتمع» والذي ذهب فيه للقول أن المدرسة هي عبارة عن مخبر مُصغر، يكتسب فيه الطفل خبرة من خلال المحاولات العديدة التي يقوم بها المتعلم، من أجل الوصول إلى الحل الصحيح لذلك الموقف التعليمي الذي يواجهه، وهنا يمكننا إستحضار مقولة **(المبحوثة رقم 11)** وهي تصف لنا طريقة حل المشكلات في التدريس، فشبهتها بهذا المثال قائلة «**أنها طريقة تعلم التلميذ كيف يصطاد السمك لا أن تعطيه إياه**» يعني أن يكتشف ويستخلص المعرفة بذاته، بدلا من تلقيها جاهزة من المعلم وبالتالي ربط التعلمات المكتسبة في المدرسة بسياقات إستعمالاتها في الواقع، من خلال تحويل المحتوى الكتابي إلى وضعيات متنوعة ذات دلالات بالنسبة للمتعلم، ذلك ما يعطيها طابع الحيوية وضمان الديمومة في توظيف المعارف من الطرف المتلقي لهذه المعرفة في الحياة الواقعية، وإنطلاقاً مما سبق يمكن القول أن طريقة حل المشكلات هي من أكثر الطرق الواقعية، التي تجعل المتعلم يكتسب خبرات اجتماعية عديدة تمكنه من التفاعل الإيجابي مع المجتمع.

4) دور الأنشطة التربوية في غرس مفهوم الهوية الثقافية:

تكملة لما تقدم فيما سبق حول ما تم رصده ميدانياً لبعض الطرائق التدريسية المتبعة من قبل المعلم، نأتي للحديث عن النشاطات التعليمية والتي تعتبر من بين الإستراتيجيات

المكملة التي يعتمدها القائم بالعملية التعليمية، بغية تحقيق الأهداف التدريسية والتربوية المرجوا تحقيقها على المستوى السلوكي للتلميذ، إذ يقصد بالنشاط " **كل ما يقوم به المعلم والتلاميذ من أجل تعليم وتعلم موضوع أو وحدة داخل الفصل وخارجه، تحت إشراف المعلم أو دونه، وتستهدف النشاطات تحقيق إيجابية المتعلم ومشاركته في ممارسة مواقف التعليم...، ومن أمثلة النشاطات التي يمكن أن يتضمنها الدليل ما يلي القراءات ومصادرها، والندوات والمناقشات،البرامج التلفازية وإقامة المعارض والرحلات، إجراء التجارب والعروض والتمثيليات، الرسوم والنماذج والصور والعينات، المقابلات وإعداد التقارير**" **(حسن شحاتة. 2003: 90،89)**

- **الملصقات الجدارية**

تعد من أهم الطرق التعليمية التي تهدف إلى التعريف بموضوع أومفهوم أو قيمة معينة، وهي أكثر جذباً لانتباه المتعلم ولكل من يشاهدها كونها تجمع بين عدة تقنيات، ومن شروطها أن تكون مقدمة بشكل مبسط وواضح وغير معقد، وفي الوقت ذاته مختصر وملخص ومحدد الإتجاه، بحيث تنفرد في تعريف أو تناول مفهوم أو موضوع واحد، لذا قد تُعرّف على أنها "**صحف مبسطة تضم قسما من الموضوعات المصورة التي يقوم الطلبة بإعدادها وتنظيمها فرادى وجماعات، وتؤدي هذه النشرات دوراً فاعلاً في ترسيخ قسم من الخبرات المتعلقة بالمادة لدى الطلبة، وتعودهم على حسن التنظيم والابتكار وتدفعهم إلى زيادة خبراتهم، من خلال المسجلات والكتب الأخرى غير الكتاب المقرر، وتعودهم على التعاون في حالة إعدادها بشكل جماعي**" **(حيدر عبد الكريم محسن الزهيري. 2015: 137)** حيث يطالب المعلم التلاميذ بإعداد تقارير عن موضوع ما شرط أن يكتب هذا التقرير في شكل ملصقات جدارية، لتعبر هذه الملصقات عن "**فكرة أو موضوع معين بالصور والرسوم وكتابة العبارات والكلمات المناسبة، كما تتم الاستعانة**

بها في التدريس في العديد من المواد الدراسية، وتناسب غالبية الموضوعات"(حسن شحاتة. 2003: 193)

على سبيل المثال في مادة التربية المدنية عادة ما يتم إستخدام الملصقات الجدارية من قبل التلاميذ، وتكون هذه الملصقات التعليمية مركزة على درس معين أو قيمة معينة، كقيمة التعاون والتضامن الاجتماعي، قيمة الإنتماء الاجتماعي، العادات والتقاليد، كما قد تكون عبارة عن ملصقات توضح كيفية الوضوء بالنسبة لمادة التربية الإسلامية، وغيرها من القيم والدروس التي يمكن أن يستغلها المعلم ويطبقها التلاميذ، من الناحية الميدانية بدى لنا واضحاً إهتمام المعلمين بهذه النوعية من النشاطات التعليمية، فبمجرد دخولنا لأي قسم كان مايلفت إنتباهنا للوهلة الأولى تلك اللافتات والملصقات المعلقة على جدران القسم، والتي هي عبارة عن مشاريع تم إنجازها من قبل التلاميذ حيث تتمحور حول إحدى الدروس التي تم تلقيها من خلال مادتي التربية المدنية والتربية الاسلامية، نذكر على سبيل المثال أهم المواضيع التي وجدناها مكررة في عدة أقسام، ملصقة جدارية عن موضوع التنوع الثقافي الوطني **(أنظر الملحق رقم14)** حيث تضمنت هذه اللافتة صوراً لمختلف أنواع المؤكولات التقليدية، وملصقة أخرى حول موضوع المولد النبوي الشريف **(أنظر الملحق رقم16)** إذ تم التعريف بهذا الحدث الديني وأشكال الاحتفال به، مع تضمين صور عديدة لمختلف أشكال الاحتفال بهذه المناسبة الدينية، نفس الامر بالنسبة للأحداث الأخرى كرأس السنة الأمازيغية، وعيد الثورة التحريرية01 نوفمبر1954، والعديد من الملصقات الجدارية التاريخية التي تتضمن تعريفاً لأبرز أعلام الثورة التحريرية **(أنظر الملحق رقم13)** كالأمير عبد القادر، ديدوش مراد، مصطفى بن بولعيد، العربي بن مهيدي...الخ.

➢ **التمثيليات:**

تعتبر من الطرق التعليمية التي تساعد على إكتساب المتعلم كماً هائلاً من المفاهيم والمعايير والمبادئ والقيم المجتمعية المستنبطة من الواقع الاجتماعي، إذ يعد تقمص الأدوار "**مدخل حيوي للتدريس يمكن أن يتم بتحويل الفصل إلى مسرح، يمارس فيه كل تلميذ دورا ويتصرف بناء على أبعاد هذا الدور، سواء إتخذ التمثيل مواقف اجتماعية يتحرك من خلالها التلاميذ، أم مواقف تاريخية لشخصيات لها أبعادها الحضارية أو السياسية أو العسكرية أو الدينية، فمن خلال هذه المواقف المسرحية يمارس التلميذ أدواراً في جو يقترب به من مواقف الحياة العادية التي يعيشها"(حسن شحاتة. 2003: 114)** إذاً إعتماد المعلم على هذه الطريقة في التدريس، تساعد المتعلم على إكتساب ثقافة حياتية وإعطائه فكرة عن كيفية التعامل مع تلك المواقف، في حالة وقوعها أومصادفته لها في حياته الواقعية، أي إكتسابه لخبرة تمكنه من المشاركة الفاعلة، وتبرز أهمية توظيف هذه الطريقة في العملية التعليمية أكثر خاصة إذا تم تطبيقها في الدروس القيمية، أي تلك الدروس والمواد التي تقدم مضمون قيمي كمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية على سبيل المثال، التي تحمل قيم عديدة كالرأفة بالحيوان، الإحسان إلى الغير، مساعدة الفقراء، التضامن والتعاون الاجتماعيين...الخ.

ما نستنتجه أن لهذه الطريقة في التدريس أهميتها لما تؤديه من دور تربوي بالغ ويبرز ذلك فيما يلي:

* تنمية المواهب وتفجيرها لدى التلاميذ كموهبة الإلقاء، الشعر، التمثيل.

* تقديم هذه الدروس في شكل تمثيلي يجعل المعنى القيمي أكثر إستعاباً وفهماً وترسيخاً من قبل المتعلم، لأن طبيعة الموقف التمثيلي بما يحمله من ملابس وديكور وحركات اليد والإشارات ولغة الإلقاء، تجعل الدرس أكثر تشويقاً وجذباً للتلميذ ما يبعده عن الملل ويزيد من رغبته في التعلم.

* تعريف التلميذ بثقافة وطنه وعاداته وتقاليده ومختلف الأعياد الوطنية والمناسبات الدينية التي تجسد مفهوم الهوية لديه.

بمعنى آخر يمكن إستخدام طريقة لعب الأدوار بشكل خاص في ترسيخ عناصر التراث الثقافي وربط المتعلم بأرضه ووطنه وهويته، وذلك ما إستخلصناه من خلال تصريحات جميع المبحوثين، حول هذا العنصر المتعلق بكيفية إستغلال المناسبات والأعياد الوطنية في تدعيم دروس الهوية الوطنية والقيمية بشكل عام، إذ أجمعوا على أنهم يستخدمون هذا النشاط أي (التمثيليات) بشكل خاص، لتذكير التلاميذ بأهم الأحداث والمناسبات الوطنية والدينية، كعيد الثورة الجزائرية، المولد النبوي الشريف، عيد الشجرة وغيرها من المناسبات التي تتوزع على طيلة العام الدراسي، وهذا بعض ماجاء في تصريحاتهم:

*** (المبحوثة رقم 11) «شيئ مؤكد نحتفل بعيد الثورة من خلال التحدث عن نظال المجاهدين والاحتفال بالمولد النبوي الشريف لغرس حب الرسول (ص)»**

*** (المبحوث رقم 17) «نغتم الفرصة لتذكير المتعلم وربطه بالوطنية والانتماء كالاحتفال بالمولد النبوي الشريف يوم العلم يوم الشهيد»**

*** (المبحوثة رقم 15) « من خلال هذه الأعياد نقوم بغرس التقاليد وحث التلاميذ على المحافظة عليها، وذلك من خلال خلق فضاء مسرحي أو بتعليق الصور وإرتداء الملابس التقليدية، دون أن ننسى الأكلات الشعبية التي تشتهر بها كل منطقة»**

*** (المبحوث رقم 10) « تُستغل الأعياد الوطنية والمناسبات الدينية في تدعيم دروس الهوية، كإستعمال الوسائل مثلا: عيد الثورة نلبس التلاميذ القشابية والحايك، ونأتي بأسلحة خشبية وننشد أنشودات عن الثورة »**

*** (المبحوثة رقم 12) «في يوم الشهيد على سبيل المثال نقوم بمسرحة الأحداث وتقدم عروض مسرحية بكل جوارحها، من ملابس وأدوات ونص ونعلق صور الشهداء ويعلو صوت النشيد الوطني»**

إنطلاقا مما تقدم من تصريحات يمكننا القول أن الهدف من التذكير بهذه المناسبات وتمثيلها أمام أعين التلاميذ، نظرا لما تحمله من قيم ومفاهيم التي من الضروري أن يتم تحويلها من دائرة النظري إلى دائرة الممارسة، حتى لا تنخفض دلالاتها لدى المتعلم وتبقى ثابتة وراسخة لديهم، فما الفائدة من تقديم دروس نظرية للتلميذ عن المواطنة الصالحة مثلاً، دون أن يتم عرضها في مواقف حية تقرب المعنى لديه وتزيد من نسبة إقتناعه بهذا المفهوم، كون أن دلالات المواطنة قد "**تنخفض أحياناً عند تلقي المعارف في غياب تجسيد مواطنة فعلية، ومجال تطبيقي يومي لجوانب المواطنة المدروسة**" **(François duber. 1996: 288)**

ولعلّ التركيز على هذا الميدان بالدرجة الأولى كونه ميداناً يتناول "**ما يترتب عنه من السلوك في الجوانب التواصلية الأخرى في المحيط، لذلك يعتمد في تعلمها وبناء كفائتها على الوضعيات التي توفر وسائل التعلم النظري، إلى جانب الممارسة العملية في الوقت ذاته، من أجل تعزيز المعرفة بالممارسة ولو من باب التدريب، لأن الممارسة واجبة مرهونة بقدرات المتعلم في هذا المستوى**" **(الوثيقة المرافقة لمنهج التربية الإسلامية، وزارة التربية الوطنية. 2016: 04)**

وبالتالي هذا المستوى الممارس في الإكتساب والمجسد في النشاط التمثيلي، قد يكون له أثر ووقع كبير على نفسية المتعلم وعلى درجة إستعابه، ففي الأعياد الدينية يدرك المتعلم بأنه مسلم دون غيره وأن هويته تختلف عن هوية الآخر الغربي، أما بالنسبة للأعياد الوطنية فتذكره ببسالة أجداده الذين حرروا بلاده من الأعداء المتولين عليها، وذلك ما إتفق عليه جميع المبحوثين، حيث عبّرت **(المبحوثة رقم 15)** عن ذلك بقولها«**هذه الأعياد تعرفه بهويته الدينية والوطنية وتجعله في إستعداد دائم، للدفاع عن عقيدته ووطنه كما تجعله مفتخراً وحدقاً ولا يُساومُ عليها**» أما **(المبحوثة رقم 18)** فقد جاء تصريحها على النحو الآتي« **لهذه الأعياد والمناسبات وقع وتأثير على نفسية التلميذ**

فهي تعزز لديه الشعور الديني والوجداني وتنمي لديه الشعور الوطني»، نفس التصريح أدلت به **(المبحوثة رقم 28)** بقولها « **مشاركة التلميذ في مثل هذه الاحتفالات يجعل القيم الوطنية والدينية والهوياتية، وطيدة ومتينة وراسخة في ذهنه وتنمي لديه حب الوطن والحس الديني والإسلامي»**

يظهر من خلال التصريحات السابقة أن لهذه التمثيليات أثر عميق في التدريس والإكتساب، كون التلميذ بطبعه يميل إلى الملموس، وهذا ما أشار إليه الباحث بياجي (Jean piaget) بقوله "**إن التفاعل مع المحيط يحدث من خلال البنيات المعرفية التي تحول المعلومة المحسوسة التي ننقلها من البيئة**" **(Schwebel & Raph. 1976 :202)**

فتحويل المعلومة القيمية من معناها المجرد إلى المحسوس يثير فكر المتعلم، ويزيد من إحتمالية إكتسابه لتلك القيمة، ما ينمي لديه العديد من الصفات كروح المنافسة، الثقة بالنفس، نضج العقل، فرض الوجود، الإندماج والإحتكاك بالزملاء والمحيط، بالتالي فالنشاط المدرسي "**ليس مادة دراسية منفصلة عن المواد الاخرى، إنه يتخلل كل المواد بل وهو جزء مهم من المنهاج الدراسي، بمفهومه الحديث الذي يترادف فيه مفهوم المنهج مع الحياة المدرسية، وأن المناشط أحد العناصر المهمة في بناء شخصية التلاميذ وصقلها، وهي تقوم في ذلك بفاعلية وتأثير عميقين، ومن هنا وجب إعطائها الاهتمام الكافي الذي يتناسب مع الدور المناط بها**" **(حسن شحاتة. 2003: 160)** فمن المؤكد أن الاهتمام بهذه النشاطات التي يكون للمتعلم دوراً في إحيائها وتجسيد أدوارها، خاصة تلك الأدوار التي تتناول القيم الوطنية والهوياتية، ما سيترك أثر العميق في شخصيته، هذا ما يؤكده لنا التصريح التالي **(للمبحوثة رقم30)** بقولها «**أن لهذه المناسبات أثر كبير، فالتلميذ صفحة بيضاء، ما أجمل أن نخطَّها بحب الوطن وحب الرسول وحب المحيط وحب الحيوانات مثلا ...**» وبإعتبار أن الطفل في هذه المرحلة من عمره يكون قابلاً لأن يتأثر بأي موقف قد يتجسد أمامه، هذا ما ينبغي إستغلاله من خلال

ذلك الطابع التعليمي المُمَسرح، من أجل إيقاظ جملة من المشاعر والعواطف لدى المتعلم اتجاه وطنه وهويته وإنتمائه، وتدريبه على ما ينبغي أن يكون عليه كمواطن مسلم صالح ينفع مجتمعه ووطنه.

- **زيارة المتاحف:**

تعد الرحلة أو الزيارة العلمية الميدانية من بين الأنشطة التعليمية الأكثر فعالية في التدريس، كونها تربط التعليم بالملاحظة المباشرة للميدان المراد تعريفه للتلميذ، وذلك ما يعزز رغبته في التعلم ويخرجه من ذلك الجو المُمِل الذي قد يوقعه فيه أحياناً أسلوب التدريس المتبع، إذا ما إكتفى المعلم بما تقدمه الكتب والمقررات الدراسية، لذا قد تساعد هذه الرحلات التعليمية على تعزيز روح الإنتماء وتقوية العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، مما يساعدهم على الإندماج مع بعضهم ومع كل من يحيط بهم في الحياة الاجتماعية بشكل عام.

وتكون الرحلات والخرجات الميدانية مجدية أكثر، إذ ما تم توظيفها في المجال القيمي بجعلها نشاطاً مرافقاً لبعض المواد كمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية، التي تدعم قيم عديدة كقيمة الانتماء والعديد من السلوكيات الحسنة كالمحافظة على المحيط، أو قيم ثقافية كالتعرف على بعض المناطق الأثرية والأثار الوطنية، مما يعزز الثقافة المحلية والوطنية لدى التلاميذ، أو قيم تاريخية كزيارة المتاحف والتعرف على تاريخ البلاد وتضحيات الشهداء، ذلك ما يرسخ حب الوطن والحس الوطني في نفوس الناشئة، وينمي لديهم حس الإفتخار والإعتزاز بتاريخهم العريق، وبالتالي "**تلك الزيارة للمتاحف تفتح أفاقاً جديدة من المعرفة والحضارة، وثقافة التاريخ، كما أنها ترتبط بروابط المجد في التاريخ كما أنها تقوي المشاعر النفسية والقلبية لعقد العزم على بناء العزة القومية والوطنية**" **(شحاتة حسن. 2003: 190)**

كما قد تعتمد المدارس على هذا النوع من النشاطات الميدانية من أجل إكساب التلميذ ثقافة مدنية، كزيارة مؤسسات المجتمع كالأمن والدرك الوطنيين، أو بعض المقرات كالولاية والبلدية للتعرف على أدوارها ونشاطاتها وكيفية عملها، وبالتالي إعطاء فرصة للتلميذ للتعلم والاكتشاف عن قرب وبصفة مباشرة وعلى أرض الواقع.

من خلال ما أسفرت عنه نتائج المقابلات عند سؤالنا للمبحوثين عن مدى الاهتمام بهذه النشاطات الميدانية، وتوظيفها كإمتداد لما تقدمه المناهج الدراسية وبالضبط في مسألة ترسيخ القيم، كانت إجابتهم بالاجماع بأن هنالك إنعدام تام لمثل هذه الخرجات وذلك نظرا لنقص ميزانية المدرسة وقلة إمكانياتها، وهذا ما إلتمسناه من خلال أقوال جميع المبحوثين، فرغم الدور التربوي والتعليمي الذي تؤديه الخرجات الميدانية والرحلات التعليمية، من خلال إعطاء فرصة للمتعلم "**للإطلاع بشكل مباشر على ما تم دراسته نظرياً ليعززه، أو لتطبيق مادرس أو لتجميع نماذج معينة لغرض التصنيف والدراسة**" **(حيدر عبد الكريم محسن الزهيري. 2015: 137)** وذلك ما يكون له أثر إيجابي فيما يتعلق بمسألة الإيطار القيمي، المراد إكسابه وترسيخه لدى المتعلم "**كتنمية الصفات اللازمة للمواطن في مجتمع ديمقراطي، حيث تعتمد عملية نمو صفات المواطنة الصالحة بشكل كبير على الفرص التي تتاح لممارسة المواطنة، والتدريب عليها في مواقف ذات معنى ودلالة، فالتلميذ الذي يعيش حياة مجتمع ديمقراطي يتطلب منا أن نعده لهذه الحياة إعداداً ذكياً، ليس فقط بتزويده بالمعلومات والمعارف حول هذا الأسلوب من الحياة، بل بربطه ربطاً حقيقياً بالحياة التي يمارس فيها هذا الأسلوب ودفعه للمشاركة فيها**" **(أحمد مهدي عبد الحليم وآخرون. 2008: 116)** إلا أن العمل بهذا النوع من النشاطات يكاد يكون منعدماً بالنسبة لمدارسنا، ليصبح الإقتصار على ماهو موجود داخل المدرسة والصف الدراسي من أولى الإهتمامات، وإهمال أهم مقومات نجاح العملية التعليمية الذي تجسده تلك الخرجات الميدانية، أين يستقي منها المتعلم

تجارب حية بمشاهدته لمواقف واقعية، لتصبح تلك الخرجات التعليمية بمثابة ذلك النشاط الحيوي والمنتج والمكمل للبرنامج التربوي والتعليمي المقدم داخل المدرسة، فعدم توفير الإمكانيات والتغاضي عن تخصيص الميزانية اللازمة لذلك، تعتبر من بين أوجه القصور التي يعاني منها العمل التعليمي في مدارسنا اليوم، ما قد يشكل حاجزا أمام تحقيق أقصى نمو للمتعلم.

وعلى إثري ما سبق يمكن أن نستنتج أنه من بين العقبات التي تعيق ممارسة الأنشطة التعليمية ما يلي:

*عدم تعامل الجهات المختصة مع هذا الموضوع بجدية والإمتناع عن تخصيص ميزانية لذلك، فرغم أهمية تلك النشاطات وتأثيرها الإيجابي على عملية التعلم إلا أنها تكاد تكون منعدمة، وذلك ما يعود بالسلب على أهداف العملية التعليمية، ليتم حصر هذه النشاطات إما في إعداد بعض الملصقات الجدارية كما رأينا فيما سبق، أو أداء بعض التمثليات المسرحية التي تتزامن مع الأعياد والأيام الوطنية، أين يضطر المعلم إلى الدفع من ماله الخاص لتوفير بعض المستلزمات أو مطالبة التلاميذ بجلبها، أو المشاركة في جمع مبلغ مالي بسيط لإقتناء تلك المستلزمات التي يتطلبها النشاط المسرحي.

*غياب تعاون الأسرة مع المدرسة في التحضير والتجهيز لمثل هذه النشاطات، لقلة الوعي بأهميتها في تحقيق النمو المتكامل والمتوازن للمتعلم، وأشكال التعاون والتواصل بين هاتين المؤسستين كثيرة ومتعددة نذكر منها على سبيل المثال:

- ✓ "**إصدار نشرة تربوية بشكل مبرمج بحيث يكون أسبوعياً أو شهرياً أو فصلياً، يتم خلالها طرح الكثير من الأنشطة المدرسية والمسابقات والمشكلات، التي تحتاج لحل توزع على أولياء الامور لحلها.**

- ✓ **عمل معارض وحفلات وورشات عمل في مناسبات وطنية أو داخلية تقيمها المدرسة ويشترك فيها بعض الأولياء مما يُعمق علاقة الأسرة بالمدرسة.**
- ✓ **الدعوة إلى اليوم المدرسي المفتوح الذي يلتقي خلاله أولياء الأمور بالمعلمين للوقوف على المستوى التحصيلي لأبنائهم، وكذلك فيما يتعلق بأخلاقياتهم وسلوكهم داخل وخارج المدرسة.(محمد محمود ساري حمادنة. 2012: 42)**

فالمدرسة تحتاج طيلة مشوارها التربوي إلى تعاون مع الأسرة في ميادين كثيرة، خاصة تلك المتعلقة بزرع القيم الهوياتية والوطنية والدينية، من أجل بناء الشخصية السوية للطفل المتعلم، ليكون قادرا على التفاعل مع مختلف الأنساق والأفراد في جميع مواقف حياته، غير أن عدم تحقق ذلك قد "**يرجع إلى انخفاض الوعي التربوي لدى الوالدين فكثيرا منهم قد يكون غير مكتسب للقسط الكافي من التربية لذا فهم لايشعرون بأهميتها وضرورتها لدى أطفالهم**"**(محمد عطوة مجاهد. 2008: 67)** وقلة وعي الأولياء هنا ونظرتهم الدونية إلى هذه المسألة، تعد من بين أبرز المشكلات التي تعيق دور المدرسة والمعلم في تحقيق الأهداف التربوية والسلوكية المرجو بلوغها، وعدم إستعاب بعض الأولياء لدورهم التربوي الذي ينبغي أن يكون مكملاً ومتوافقاً مع ما تقدمه المدرسة، وبالتالي غياب مسألة التعاون بين هاتين المؤسستين قد يؤدي إلى وجود تناقض بين الثقافتين المدرسية والأسرية، ما قد يُنتج لنا تلميذ ذو شخصية متناقضة، نظرا لإنعدام ذلك الإنسجام والتكامل هذا من جهة، بالإضافة إلى ذلك التناقض الذي يصطدم به التلميذ بين ما قد تمليه عليه هاتين المؤسستين وبين ما يجده في المجتمع، من تصرفات وسلوكيات خاطئة ومنافية لما قد تعلمه وإكتسبه سابقاً.

خلاصة الفصل:

نستنتج في نهاية هذا الفصل ومن خلال ما أقره المبحوثين من تصريحات، تلك التي وردت وهي تعكس نظرتهم للكتابين المدروسين (التربية المدنية والتربية الإسلامية للسنة الثالثة والرابعة والخامسة من الطور الابتدائي)، حيث غلب عليها الطابع الإيجابي فيما يتعلق بشكل ومضمون الكتابين، وإتفاق الأغلبية منهم على أن محتوى المادتين يسعى إلى تقديم كل ماهو قيمي وأخلاقي بإمتياز، ويعزز مفهوم الهوية والمواطنة لدى التلاميذ، بالإضافة إلى ما يقدمه المعلم من شرح، لتعزيز وترسيخ القيم الهوياتية والدينية والوطنية وذلك من خلال ما يتبعه من طرق وكل مايبذله من جهد لمحاولة تكييف التعلم، بما يتناسب مع قدرات التلاميذ وطاقتهم الإستعابية، ومحاولة تحقيق أهداف الدرس بكل ما يمكن توفيره من وسائل بهدف إثارة دافعية المتعلمين، وإعداد وضعيات تعلمية مناسبة لمحتوى الدرس، وإستثارة عقل المتعلم بإتباع أسلوب الحوار والمناقشة والإستدلال وإثارة الأسئلة طيلة الحصة الدراسية، بالإضافة إلى محاولة توظيف بعض هذه القيم والمفاهيم خارج إطار الدرس، أي في المواقف المختلفة التي قد يعيشها المتعلم مع زملائه داخل القسم وفي الساحة.

غير أن ضمان جودة المناهج الدراسية وفعالية أداء المعلم لوحدهما، غير كفيلان لإنتاج تلك المخرجات التي يُطمح إلى إعدادها، بل لابد أن يَعُم مفهوم الجودة على مختلف عناصر العملية التعليمية خاصة البيئة المدرسية، وغياب جودة التعليم عن إحدى العناصر السابقة قد يعيق بلوغ الملمح النهائي للتخرج، وذلك ما إستنتجناه ميدانياً فيما يتعلق بواقع الأنشطة المدرسية، التي عرف تطبيقها نقصاً كبيراً لما تعاني منه مدارسنا من عجز في الميزانية، وذلك راجع إلى جعل هذه الميزانية من مهام ومسؤولية البلدية بدلاً من قطاع التربية، الأمر الذي جعلها تعاني من نقص في الامكانيات والتجهيز وتوفير مختلف الوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم لإنجاز الدرس.

خاتمة عامة

في ختام هذه الدراسة المعنونة بـ «مضمون مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية والإنتاج الهوياتي للتلميذ الجزائري(اتصال- إنفصال) تحليل المضمون لكتابي المادتين يتبين لنا مدى أهمية المؤسسة المدرسية ووسائلها البيداغوجية، والتي من أهمها الكتاب المدرسي في عملية بناء شخصية التلميذ الجزائري، بالتحديد كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية اللذان تتحدد وظيفتهما في التربية على القيم فكراً وممارسةً، وتشكيل هوية الطفل المتعلم وتكوين شخصيته التي تنعكس على فكره وسلوكه كمواطن صالح يساهم في بناء وتطوير وطنه.

حيث أسفرت عملية تحليل المضمون للكتب عينة الدراسة المتمثلة في (كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية للسنة الثالثة والرابعة والخامسة للطور الإبتدائي) على مجموعة من النتائج كانت كالآتي:

بروز ذلك الاهتمام بمنظومة القيم على مستوى المادتين، إذ يبدو واضحاً وجلياً ذلك التوظيف المتكامل من قبل كتب التربية المدنية والتربية الاسلامية في تنمية الجانب القيمي لدى التلميذ الجزائري، من مختلف الجوانب الوطنية والدينية والاجتماعية والأخلاقية والثقافية والهوياتية، تلك القيم التي تسعى المدرسة إلى غرسها وترسيخها، حيث إذا ما تحققت تنعكس بشكلها الإيجابي على مستوى السلوك، ليكون الهدف من هذا كله هو تنمية السلوك السوي الذي يضبط علاقة الفرد بذاته وبالآخر وبمجتمعه ووطنه ودينه.

فبخصوص مقرر مادة التربية المدنية من حيث تضمينه للقيم بصفة عامة خلال السنوات الثلاثة المحللة، بلغ تكرار القيم المتضمنة على مستوى كتاب السنة الثالثة 144مرة، حلَّت فيه قيم الهوية الوطنية المرتبة الأولى بتكرارها 57 مرة، تليها القيم الإنسانية والعالمية في المرتبة الثانية بتكرارها 43 مرة، وورود القيم الاجتماعية والأخلاقية في المرتبة الثالثة بتكرارها 22 مرة، أما بخصوص كتاب السنة الرابعة فإرتفع مجموع القيم

المتضمنة إلى 198 تكرار، تصدرت فيه قيم الهوية للمرة الثانية المرتبة الأولى بتكرارٍ بلغ 96 مرة، تليها القيم الإنسانية والعالمية في المرتبة الثانية بتكرارها 44 مرة، وورود القيم الوطنية في المرتبة الثالثة بتكرارها 30 مرة، أما بخصوص كتاب السنة الخامسة فقد بلغ مجموع التكرار الكلي، للقيم المتضمنة على مستوى كتاب هذه السنة الأخيرة من المرحلة الإبتدائية 177 تكرار، حلَّت فيه القيم الوطنية المرتبة الأولى بتكرارٍ بلغ 125 مرة، تليها في المرتبة الثانية القيم الإنسانية والعالمية بتكرارٍ بلغ 22 مرة، والملاحظ بالنسبة لهذه القيمة أنها بقيت محافظة على ترتيبها الذي وردت عليه في السنتين السابقتين، تليها في المرتبة الثالثة قيم الهوية التي تحصلت على تكرارٍ بلغ 16 مرة فقط.

من جانب آخر فيما يتعلق بمقرر مادة التربية الإسلامية، فأبرز ثلاث قيم الأكثر تكراراً ما يلي:

أولاً القيم الدينية التي حلت في المرتبة الأولى على مستوى كتب السنوات الثلاثة المحللة، وجائت موزعة على النحو الأتي: 164 تكرار وردت في كتاب السنة الثالثة، و115 تكرار على مستوى كتاب السنة الرابعة، و227 تكرار على مستوى كتاب السنة الخامسة، تليها القيم الأخلاقية والاجتماعية والتي حافظت هي كذلك على ترتيبها الثاني طيلة السنوات الثلاثة المحللة، بورودها 34 مرة في كتاب السنة الثالثة و86 مرة في كتاب السنة الرابعة و187 مرة على مستوى كتاب السنة الخامسة، وبعد القيم الأخلاقية تأتي القيم الإنسانية والعالمية التي حلَّت في المرتبة الثالثة بتكرارها 13 مرة في كتاب السنة الثالثة، و18 مرة في السنة الرابعة و69 مرة في كتاب سنة الخامسة.

يتبين لنا من خلال هذا الإستقراء لمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية، ذلك التركيز على قيم الوطنية والمواطنة وقيم الهوية الوطنية، التي بدت بارزة وحاضرة بقوة على مستوى كتاب التربية المدنية، من خلال تقديم دروس عديدة هادفة إلى ترسيخ مفاهيم

المواطنة: كالحقوق المدنية والسياسية، قيم الحوار، التعرف على المؤسسات الجمهورية والحث على إحترامها، والتأكيد على قيمة الإنتخاب كأداة من أدوات الديمقراطية، ذلك ما يعكس لنا أهمية مادة التربية المدنية في تشكيل شخصية التلميذ الوطنية، وهو ما يعطينا فكرة واضحة على أنّ ملمح التلميذ النهائي الذي تسعى المدرسة لبلوغه، يتمثل في إعداد جيل مثقف ثقافة وطنية، واعي بما لديه من حقوق وماعليه من واجبات، كما تسعى من جانب آخر إلى تزويد الطلاب بالمعارف والمفاهيم السياسية والوطنية، تلك التي تجعلهم قادرين على إستعاب قضايا المجتمع السياسية، وأن يكونوا على وعي بحقوقهم وواجباتهم والقدرة على إتخاذ القرارات الصالحة والمناسبة لهم ولمجتمعهم، بحيث كل ذلك يطبع عليه الأسلوب الديمقراطي هذا من ناحية.

ومن ناحية أخرى إكتساب المعايير والقيم الوطنية التي تحدد للتلميذ علاقته بالوطن والمواطنين، بالإضافة إلى التأكيد على القيم الهوياتية تلك التي تحدد هويته الفردية والجماعية، وعلى هذا الأساس يمكن القول أن منهاج مادة التربية المدنية، يسعى إلى تكوين مواطن مندمج مع الآخرين، له معرفة بثقافة مجتمعه ودينه وعادته وتقاليده، واعي بحقوقه ملتزم بواجباته مساهم في الحفاظ على مقومات وثوابت وطنه.

وفي المقابل نجد التركيز على القيم الدينية والأخلاقية بالدرجة الأولى قد تواجد على مستوى مقرر التربية الإسلامية، وذلك يعود إلى طبيعة المادة بحد ذاتها، كونها مادة مختصة بترسيخ المجال الديني والأخلاقي أكثر من أي نوع آخر من القيم، فأكبر قيمة تكرارية فيما يتعلق بالقيم الأخلاقية، كانت بالنسبة لتلك القيم التي تحث على الإبتعاد عن الخلق السيئ (كالغش، الكذب، الحسد، السرقة، التجسس، الغيبة والنميمة، السب والشتم، الطعن في أعراض الناس...)، وغيرها من السلوكيات والتصرفات الغير محمودة، التي نبذها الإسلام ونهى عنها، وفي المقابل التحلي بالخلق الحسن كالتعاون والتضامن، تقدير العلم والعلماء، الصبر والإحسان، الأخوة والمحبة، العفو عند المقدرة، الإيثار، الحياء

وغير ذلك من الأخلاق المحمودة، وعلى هذا الأساس يصبح كتاب التربية الإسلامية من أهم الأدوات المعتمدة من قبل المنظومة التربوية، لغرس وتنمية منظومة القيم لدى التلميذ الجزائري، بهدف تكوين جيل واعي أخلاقياً ومنضبط سلوكياً، هذا وقد بدى الإهتمام متمركزاً في هذه المادة على التكوين الديني وتشكيل الهوية الدينية للتلميذ الجزائري، من خلال تقديم دروس عديدة جائت لتجسد أبعاد الدين الإسلامي الثلاثة؛ البُعد العقائدي والبُعد التعبدي وبُعد الثقافة الدينية، وأعلى قيمة تكرارية كانت بالنسبة للبُعد التعبدي بحضوره 262 مرة، حلَّ فيه ركن الصلاة في المرتبة الأولى بالنسبة للمرحلة ككل بالإضافة إلى تلك القيم التي تدعوا إلى طاعة الله، بتقديره وتعظيمه وخشيته والإستقامة في عبادته سبحانه تعالى، وتعريف التلميذ بصفاته وأسمائه الحسنى التي ينفرد بها دون غيره، وتحقيق مبدء التوحيد والعبودية له وحده لا شريك له، ويليه بُعد الثقافة الدينية في المرتبة الثانية بتكراره 140 مرة كمجموع كلي لكتب السنوات الثلاثة المحللة، إحتلت فيه المراتب الأولى تلك الدروس التي تناولت سنن الإسلام وقواعده، بالإضافة إلى دروس السيرة المحمدية بإعطاء التلميذ لمحة شاملة ومختصرة عن حياة الرسول الكريم، وأهم المواقف التي واجهته خلال دعوته للإسلام.

كانت هذه أبرز القيم تكراراً بالنسبة لمادة التربية الإسلامية للسنوات الثلاثة المعالجة وإنطلاقاً مما سبق، يتبين لنا ذلك الدور الذي يلعبه منهاج مادة التربية الإسلامية للطور الإبتدائي، في تكوين هوية التلميذ الدينية وتشكيل ثقافته الإسلامية من خلال طبيعة المواضيع المطروحة على مستوى هذه المادة، وترسيخ ذلك يتم بشكل تدريجي ومستمر بهدف تعزيز ذلك الشعور بالإنتماء للدين الإسلامي في نفسية الطفل المتعلم.

وعليه قد أضحى ترسيخ قيم الهوية الوطنية والدينية من بين أبرز الأهداف القيمية التي تؤكد عليها المنظومة التربوية الجزائرية، حيث تستند في هذه المهمة على المدرسة وموادها في تدعيم تلك القيم وتنميتها لدى الناشئة، غير أن الهوية الحقيقية لا تتوقف عند

مجرد التعريفات والشعارات، بل لابد أن تتبلور في ذلك السلوك الذي ينبغي أن يكتسبه الفرد ليُحوله إلى فعل ممارس، وتعزيز السلوك الهوياتي الوطني والديني لديه، كما يُرسخ هذا المفهوم بشكل أكبر إذا ما توفرت له الشروط والظروف المناسبة، التي تساعد في تطبيقه على أرض الواقع، من هياكل ومؤسسات معنية مطالبة بهذا العمل، والتي من أبرزها المؤسسة المدرسية، والتي تعتبر المؤسسة الرسمية التي أوجدها المجتمع لتربية وتعليم أبنائه وتنشئتهم تنشئة سليمة، مهمتها تكمن في إستكمال ما بدأت به الأسرة، حيث ينتقل الطفل منها أين يكون منطوياً حول ذاته ومرتبطاً بعدد محدد من الأفراد، إلى محيط مغاير تماماً لما كان عليه في الأسرة، أين تسمح له المدرسة بالإندماج مع أفراد آخرين وتنتقل به إلى وظائف أخرى، من أهمها التنشئة الوطنية والدينية حيث تعمل بمختلف أساليبها ووسائلها في تعزيز هويته الوطنية والثقافية والدينية، ومن جهة ثانية تقوم بتدريب الأفراد وإعدادهم للحياة وتمكينهم من مواجهة تغيراتها التي قد تطرء عليها، والتدريب هنا يعكسه ذلك الجانب التطبيقي الذي تجسده الأنشطة التربوية، التي ينبغي أن تكون محاذية للمنهاج ومكملةً له، من أجل ضمان ترسيخ المفهوم الهوياتي للمتعلم وتنمية شخصيته من كافة الجوانب، هذا ما حاولنا معالجته ضمن هذه الأطروحة من خلال تسائلنا عن مدى إهتمام المنظومة التربوية بالنشاط التربوي المكمل لما يقدمه الكتاب المدرسي من مواضيع ودروس نظرية، حيث إلتمسنا من خلال إجابات المبحوثين (المعلمين) أنه رغم ما يقومون به من محاولات من أجل تطبيق المفهوم القيمي المكتسب، من خلال مضامين كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية، إلا أنهم يواجهون صعوبات كثيرة عند محاولة تطبيق تلك المفاهيم على أرض الواقع، وذلك مايُعبر عن النقص الكبير الذي تعاني منه المدرسة الجزائرية، من حيث توفر الوسائل التعليمية التي يحتاجها القائم بالعملية التعليمية، من أجل بناء هوية التلميذ الجزائري بناءً سليماً متكاملاً، وعلى هذا الأساس نقول أنه لا يمكن للمدرسة أن تعزز التربية على المواطنة، والمساهمة في تشكيل المعاني والمفاهيم الهوياتية

الوطنيـة والدينيـة لـدى التلميـذ الجزائـري، إذا لـم تُـوَفَّر لهـا البيئـة المدرسـية ذات الجـودة المطلوبـة للتعلم والممارسـة، ولا يتحقق ذلك إلا إذا إهتمت المنظومـة التربوية بهذا الجانـب الممارس، لتدريب التلاميذ على كيفية الولوج للحياة الاجتماعية من خـلال إعداد الأنشطة والمسـابقات ومختلـف الخرجـات الميدانيـة، الكفيلـة بغـرس حـب الـوطن فـي نفوس الناشـئة وتنمية الحس الهوياتي وتعزيز روح الانتماء الوطني والديني لديهم، إلى جانب ذلك لابد أن نعزز هذا المطلب بذلك الترابط والتكامل، الذي ينبغي أن يكون بين مختلف الفاعلين التربـويين، بدايـة بالجهـة المسؤولة عن إعداد المنـاهج الدراسية والكتـب المدرسية، والتـي ينبغي أن تسير جنباً إلى جنب مع الإدارة المدرسية وهيئة التدريس وأولياء التلاميذ، لما لذلك من أثر إيجابي على تعزيز مفهوم الهوية لدى التلميذ الجزائري.

قائمة المصادر والمراجع

- **قائمة المصادر:**

1. **القرآن الكريم.**

- **المراجع بالغة العربية:**

2. إبراهيم بهيرة شفيق (2014)، **المناهج وتوجهاتها المستقبلية**، ط1، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
3. إبراهيم هياق (2016/2015)، **المواطنة وحقوق الإنسان في المنهاج الدراسي في ضوء الإصلاحات التربوية الأخيرة في الجزائر**، مذكرة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
4. أبو قاسم سعد الله (1998)، **تاريخ الجزائر الثقافي الجزء الثالث، 1830-1954**، ط1، بيروت، دار الغرب الإسلامي.
5. أبو قاسم سعد الله (2007)، **تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء العاشر 1954-1962**، طبعة خاصة، الجزائر، دار البصائر للنشر والتوزيع.
6. أحمد المهدي عبد الحليم وأخرون (2008)، **المنهج المدرسي المعاصر، أسسه بناؤه تنظيماته تطويره** ، ط02، عمان، الأردن، دار المسيرة.
7. أحمد بن نعمان (1996) **الهوية الوطنية حقائق ومغالطات**، د.ط، الجزائر، دار الأمة للنشر والتوزيع.
8. أحمد خليف العفيف، قاسم محمد صالح(2006)، **التربية الوطنية**، ط2، عمان، الأردن، دار جرير للنشر والتوزيع.
9. أحمد عبد الفتاح زكي وفاروق عبده فلية **(2004)**، **معجم مصطلحات التربية (لفظا وإصطلاحا)**، د.ط، الإسكندرية، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
10. أحمد ناشف (2011)، **تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الاديولوجي**، الجزائر، دار كنوز الحكمة.
11. أليكس ميكشيللي(1993)، ترجمة علي أسعد وطفة، **الهوية**، ط1، دمشق، دار الوسيم للنشر والتوزيع.
12. إميل دوركايم (1996)، **التربية والمجتمع**، ترجمة علي أسعد وطفة، ط5، دمشق، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع.

13. أنطوني جيدنز (2005)، **علم الاجتماع**، ترجمة فايز الصياغ، ط1، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية

14. إيفوارن توران (2005)، **المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة**، ترجمة: محمد عبد الكريم أوزغلة، د.ط، الجزائر، دار القصبة للنشر.

15. بشير بن مهدي علي(**2011**)، **الخطاب الديني ومسألة الهوية الوطنية في (1925-1956)** أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في التاريخ، كلية العلوم الانسانية والحضارة الاسلامية، قسم التاريخ وعلم الاثار، جامعة وهران.

16. بوبكر بن بوزيد، وزير التربية الوطنية، **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، برنامج دعم منظمة اليونيسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، سحب من الانترنيت بتاريخ 2019/09/18على الساعة 12:15 من الموقع:

https://physquetipezai.files.wordpress.com

17. جودت أحمد سعادة وآخرون (2006)، **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**، ط1، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

18. حسن شحاتة (2003)، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، ط3، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

19. حسن شحاتة، زينب النجار(2003)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط1، لبنان، دار المعرفة البنانية.

20. حضري فضيل، ديسمبر(2013)، **ملامح أزمة الهوية الدينية ومصادرها**، مجلة الإنسان والمجتمع، العدد 03، جامعة أبي بكر بالقايد، تلمسان، ص189 إلى ص 196.

21. حيدرعبد الكريم محسن الزهيري (2015)، **المناهج وطرق التدريس المعاصرة**، ط1، الأردن، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع.

22. خالد الصمدي (2008)، **القيم الإسلامية في المنظومة التربوية، دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها**، ط1، الرباط، المملكة المغربية: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو.

23. خواجة عبد العزيز بن محمد (2017)، **قراءات في المجتمع الجزائري – مجموعة مقاربات سوسيو أنثروبولوجية**، د.ط، ألمانيا، دار نور للنشر.

24. رشدي أحمد طعيمة (2004)، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

25. رنا سعيد الحمود ونجادات عبد السلام (2007)، **التربية الوطنية**، ط1، عمان (الأردن)، دار أجنادين للنشر والتوزيع.

26. رياض زكي قاسم (2013)، **الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر**، ط1، بيروت، مركز الوحدة والدراسات العربية.

27. زكي ماجد الجلاد (2007)، **تعلم القيم وتعليمها_تصور نظري وتطبيقي لطرائق وإستراتجيات تدريس القيم**، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

28. زكي ماجد الجلاد (2011)، **تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية**، ط3، عمان (الأردن)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

29. ساري حمادنة محمد محمود ومحمد عبيدات خالد حسن (2012)، **مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق– أساليب – استراتيجيات)**، ط1، عمان (الأردن)، دار علم الكتب الحديث.

30. سامح فوزي (2007)، **المواطنة**، ط1، القاهرة، مركز القاهرة لحقوق الإنسان.

31. سعدون محمد الساموك وهدى علي الشمري (2006)، **مناهج التربية الإسلامية البنية والتحليل** ط1، عمان (الأردن)، دار المناهج للنشر والتوزيع.

32. سعيد التل وآخرون (1993)، **المرجع في مبادئ التربية**، ط1، عمان(الأردن)، دار الشروق للنشر والتوزيع.

33. السيد علي شتا (2004)، **نظرية علم الاجتماع**، ط1، الأسكندرية، المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

34. شروق بنت عبد العزيز الخليف ومحمد بن خليفة إسماعيل(2013)، **المواطنة والعمل التطوعي**، د.ط، السعودية، مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة.

35. صاري الجيلالي (2012)، **الجزائر صمود ومقاومات 1830–1962**، ترجمة: أوذاينية خليل، د.ط، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

36. صالح بلعيد(2007)، **في الهوية الوطنية**، ط1، الجزائر، دار الأمل للطباعة والنشر.
37. الطاهر زرهوني (1994)، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال**، د.ط، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.
38. طيبي غماري (2016)، **اللغة والمدرسة والهوية الوطنية الجزائرية**، الطبعة الأولى، الجزائر، دار كوكب العلوم للنشر والتوزيع.
39. عبد الرحمان الهاشمي ومحسن علي عطية(2004)، **تحليل مضمون المناهج المدرسية**، ط2، **عمان (الأردن)**، دار صفاء للنشر والتوزيع.
40. عبد الرحمان عبد الهاشمي (2011)، **دراسات في مناهج التربية الإسلامية واللغة العربية وأساليب تدريسها**، ط1، عمان (الأردن)، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
41. عبد الغاني عماد(2017)، **سوسيولوجيا الهوية-جدليات الوعي والتفكك وإعادة البناء**، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية.
42. عبد القادر حلوش (2010)، **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**، ط1، الجزائر، دار الأمة للطباعة والنشر.
43. عبد القادر خليفي(2010)، **محطات من تاريخ الجزائر المجاهدة 1830-1962**، د.ط، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
44. عبد القادر فضيل(2009)، **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات**، ط1، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع.
45. عبد اللطيف كمال(2012)، **المواطنة والتربية على قيمها**، ط01، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
46. عبير رضوان بسيوني(2012)، **أزمة الهوية والثورة على الدولة في غياب المواطنة والثورة على الدولة**، ط01، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.
47. عبير عليمات (2006)، **تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية** ، ط1، عمان (الأردن)، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
48. علاء الدين سعيدي (د.ت)، **القيم الأخلاقية في مناهج المنظومة التربوية الجزائرية " قراءة في مضامين وأهداف منهاجي التربية الإسلامية والتربية المدنية للطور الابتدائي**" المجلة الأكاديمية

للبحوث القانونية والسياسية، المجلد الأول، العدد الرابع، الصادرة عن كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة عمار ثلجي الأغواط، ص282 ص290.

49. علي حرب (2002)، **حديث النهايات فتوحات العولمة ومأزق الهوية**، د.ط، الدار البيضاء(المغرب)، المركز الثقافي العربي.

50. علي صالح جوهر (2009)، **الإصلاح التعليمي في العالم العربي**، ط1، مصر، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

51. علي محمد الصلابي (2015)، **المواطنة والوطن في الدوة الحديثة المسلمة**، ط1، لبنان، دار إبن الحزم للنشر والتوزيع.

52. فايز مراد دندش(2003)، **إتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس**، ط1، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة النشر.

53. فتيحة كركوش، زهية مسعودي جانفي(2016)، **إشكالية الهوية على ضوء التناولات التنظيرية: رؤية حليلية نقدية**، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، العدد 06، جامعة وهران2، ص 180 ص192.

54. فريد حاجي وآخرون(أفريل/ماي 2004) **إصلاح المنظومة التربوية**، مجلة المربي، مجلة دورية تصدر عن المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد الأول، الجزائر، ص3 إلى ص16 تم الاسترجاع يوم 2020/03/18 من الرابط
http://elbassair.net/downloads/tarbawaiyate/G11/mourabi.pdf

55. كانون جمال (ماي 2016)، **الهوية مقاربة نظرية مفاهمية**، مجلة تطوير، العدد03، جامعة سعيدة، ص69 إلى 92.

56. كلثوم سدراتي، معاشو جيلاني كوبيبي(ديسمبر 2018)، **الصيرورة التاريخية لإصلاح المنظومة التربوية بين الواقع والرهانات**، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، المجلد09، عدد خاص، تصدر عن جامعة معسكر، ص172 ص 201.

57. لمياء مرتاض نفوسى (2016)، **تحليل المحتوى في العلوم الانسانية أسسه وتطبيقاته**، الطبعة الأولى، الجزائر دار هومه للنشر والتوزيع.

58. ماجد الزيود (2005)، **الشباب والقيم من عالم متغير**، ط1، عمان (الأردن)، دار الشروق للنشر والتوزيع.

59. محمد ابراهيم مختار(2005)، **مراحل البحث الاجتماعي وخطواته الإجرائية**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

60. محمدالأمين دوقاني(2017/2016)، **دورالمدرسة في تفعيل قيم المواطنة: دراسة سوسيولوجية لمناهج التربية المدنية لدول المغرب العربي الجزائر وتونس والمغرب نموذجا**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه ل.م.د، تخصص علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم، الجزائر.

61. محمد البشير الإبراهيمي (1971)، **التعليم العربي والحكومة**، عيون البصائر، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

62. محمد العربي ولد خليفة (2002)، **المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية، دراسة في مسار الأفكار في علاقتها بالّسان والهوية ومتطلبات الحداثة والخصوصية والعولمة والعالمية**، ط1، الجزائر، دار ثالة للنشر والتوزيع .

63. محمد حربي (2007)، **الثورة الجزائرية سنوات المخاض**، ترجمة: نجيب عياد وصالح المثلوثي، ط1، الجزائر، موفم للنشر والتوزيع .

64. محمد عطوة مجاهد (2008)، **المدرسة والمجتمع في ظل مفاهيم الجودة**، ط1، الإسكندرية، الأزاريطة، دار الجامعة الجديدة.

65. محمد غالم (2012)، **المعرفي والإديولوجيي في الكتاب المدرسي (العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي)**، مركز البحث في الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، قسم البحث: سوسيو-أنثروبولوجيا التاريخ والذاكرة.

66. محمد محمود الخوالدة (2004)، **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعلمي**، ط1، عمان(الأردن)، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

67. محمد محمود عبد الله، (2011)، **طرق تدريس التربية الإسلامية**، ط1، عمان (الأردن)، دار دجلة للنشر والتوزيع.

68. المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، مارس 2009، صفحة 51 52، تم استرجاعه يوم 2018/12/13 من الرابط https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/

69. مصطفى الأشرف (2007)، **الجزائر: الأمة والمجتمع**، ترجمة حنفي بن عيسى، ط1، الجزائر، دار القصبة للنشر والتوزيع.

70. مصطفى بركة (2001/2000)، **إصلاح النظام التربوي بين سلطة الإيديولوجية وسلطة البيداغوجية – دراسة سوسيو سياسية نقدية للنظام التربوي في الجزائر**– رسالة ماجستير في علم الإجتماع السياسي، جامعة وهران.

71. مصطفى خلف عبد الجواد (2009)، **نظرية علم الاجتماع المعاصر**، ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

72. مصطفى قاسم (2006)، **تعليم المواطنة: واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية**، ط1، القاهرة، مركز القاهرة لدراسة حقوق الإنسان، تم الاسترجاع يوم 2020/06/21 من الرابط:

https://www.noor-book.com

73. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (2004)، **النظام التربوي والماهج التعليمية**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية: الجزائر.

74. مفتاح بن هدية (12جوان 2017)، **القيم الوطنية في المناهج التعليمية الجزائرية** –دراسة تحليلية لكتاب التربية المدنية للطور المتوسط مجلة دراسات وأبحاث، المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، السنة التاسعة العدد 1112-9751) تم الاسترجاع من الرابط:
https://translate.google.com/translate?hl=fr&sl=ar&u=https://www.asjp.cerist.dz/en/article/23689&prev=search

75. مفتاح بن هدية (2018)، **القيم الوطنية في المناهج التعليمية –كتاب التربية للطور المتوسط نموذجا**– أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص علم الاجتماع العمل والتنظيم، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2.

76. منهاج التربية المدنية مرحلة التعليم الابتدائي(2016)، وزارة التربية الوطنية، تم إسترجاعه بتاريخ 2020/06/28 على الساعة 12.20من الرابط:

https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2017/11/Docs/?dir

77. منى يونس البحري(2012)، **المنهج التربوي (اسسه وتحليلهه)**، ط1، عمان(الأردن)، دار صفاء للنشر والتوزيع.

78. مهدي رزق الله أحمد (2012)، **القيم التربوية في السيرة النبوية**، ط1، المملكة العربية السعودية، دار السيرة النبوية ودراساتها المعاصرة.

79. موريس أنجرس (2004)، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية"تدريبات عملية"**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، ط1، الجزائر، دار القصبة للنشر.

80. الناصر عبد اللاوي (**2012**)، **الهوية والتواصلية في فكر هابرماس**، ط1، بيروت (لبنان)، دار الفرابي للنشر.

81. نظير دورزة أفنان(2000)، **النظرية في التدريس وترجمتها علمياً**، د.ط، عمان (الأردن)، دار الشروق للنشر.

82. نوال جارت، **المنظومة التربوية الجزائرية منذ الإستقلال ومن التربية حق للجميع إلى الإصلاحات الكبرى**، تم الإسترجاع يوم 2019/11/16 من الرابط:

www.djazairess.com/elmassa/61938

83. نورهان منير حسن (1999)، **القيم الدينية والشباب من منظور الخدمة الاجتماعية**، ط1، مصر، دار الفتح للنشر والتوزيع.

84. هنية عريف (ديسمبر 2017)، **اللغة العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بين مقومات الهوة الوطنية وتحديات العولمة**، مجلة الأثر، العدد 29، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ص77 إلى ص90.

85. الوثيقة المرافقة لمنهج التربية المدنية والتاريخ والجغرافية مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج ، من إعداد المجموعة المتخصصة للمواد الاجتماعية، وزارة التربية الوطنية، 2016، تم الاسترجاع يوم 2020/06/28 على الساعة 12.30 من الرابط:

https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Doc-SS-Pr-2016.pdf

86. وزارة التربية الوطنية (2016)، الوثيقة المرافقة لمنهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الابتدائي، تم الاسترجاع يوم 2020/06/24 من الرابط:

www.ency-education.com/uploads/3/0/9/3/309326/primaire-wathika_morafkia-islamic.pdf

87. يحي محمد نبهان (2008)، **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم**، ط1، الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

➢ **المراجع بالغة الأجنبية:**

88. Alain. Beaudot, (1981), **Sociologie de L'école,** Durand, Paris.

89. Alpe. yves , (2007) , **lexique de sociologie**. Dédition , paris

90. Claude. dubar, (1998) **la socialisation : construction des identités sociales et professionnelles.** Armand colin. Paris

91. **Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française**. 1994. Paris.

92. **Dictionnaire de pédagogie**, (2000), Bordas/Her, paris.

93. (E) Durkheim, (1986) **Education et Sociologie**, p.v.F, Paris.

94. Erving. Goffman,(1975), **Stigmate Les usagers sociaux des handicaps**, Editions de Minuit, paris.

95. Fanny. Colonna, (1975), **Instituteurs Algériens 1883- 1939**, presses de la fondation nationales des sciences politique, paris.

96. François dubet et danilo martuccelli (1996), **A L'école sociologie de l'expérience scolaire**, Paris, édition du seuil.

97. Georgette et jean pastiaux(2005), **précis de pédagogie**, Nathan. paris

98. Laurence Bardin,(1977**), L'analyse de contenu**, pdf, paris

99. Milton.Schwebel & jane. Raph, (1976), **piaget a l´école,** traduit de l´méricain par Henriette Etienne & Daniel Neuman, Bibliothèque Médiation : DENOEL /GONTHIER, paris.

100. Renaud Sain Saulieu, "**L'identité au travail, Presses de La foundation national des Sciences politiques**", P aris,1977

101. Roger Mucchielli (1988), **analyse de contenue des document et des communication**, Ed ESF, Paris.

فهرس الجداول والأشكال

فهرس الجداول:

الجدول رقم01: يمثل تقدير الثبات ومدى الإتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني..... 34

الجدول رقم02: عبارة عن بطاقة تعريفية للكتب المحللة عينة الدراسة..... 37

الجدول رقم03: يمثل توزيع أفراد عينة المعلمين على أساس الجنس 38

الجدول رقم04: يوضح توزع القيم الوطنية وفئاتها الفرعية وترتيبها وتكرارتها ووزنها النسبي على مستوى مقررات التربية المدنية 108

الجدول رقم05: يوضح توزيع القيم الوطنية وفئاتها الفرعية وترتيبها وتكرارتها ووزنها النسبي على مستوى مقررات التربية الإسلامية: 113

الجدول رقم06: يوضح تضمين القيم الاجتماعية والأخلاقية في مقرر التربية المدنية. 118

الجدول رقم07: يوضح تضمين القيم الاجتماعية والأخلاقية على مستوى مقرر التربية الإسلامية. 121

الجدول رقم08: يوضح تضمين القيم الإنسانية والعالمية في مقرر التربية المدنية..... 126

الجدول رقم09: يوضح تضمين القيم الإنسانية والعالمية في مقرر التربية الإسلامية..... 130

الجدول رقم10: يمثل توزيع القيم الإقتصادية على مستوى مقرري التربية الإسلامية والتربية المدنية 133

الجدول رقم11: يوضح تكرارات ونسب قيم المواطنة على مستوى مقرري التربية المدنية والتربية الإسلامية 140

الجدول رقم12: يمثل توزيع قيم الهوية على مستوى كتب التربية المدنية للسنوات الثلاثة..... 157

الجدول رقم13: يمثل توزيع القيم العقائدية على مستوى كتب التربية الإسلامية للمستويات الثلاثة. 168

الجدول رقم14: يمثل توزيع القيم التعبدية على مستوى كتب التربية الإسلامية للمستويات الثلاثة.170

الجدول رقم15: يمثل توزيع قيم الثقافة الدينية وتكرارتها على مستوى كتب التربية الإسلامية 174

الجدول رقم16: يمثل ترتيب أبعاد التربية الإسلامية بالنسبة للسنوات الثلاثة المعالجة 178

الجدول رقم17: يبين مدى توظيف الصور والرسومات الإيضاحية على مستوى كتب التربية المدنية والتربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية. 204

فهرس الأشكال:

الشكل رقم01: يمثل توزيع القيم الوطنية والديمقراطية على مستوى مقرر التربية المدنية.....109

الشكل رقم02: يمثل توزيع القيم الوطنية والديمقراطية على مستوى مقرر التربية الإسلامية.....113

الشكل رقم03: يمثل توزيع القيم الاجتماعية والأخلاقية على مستوى مقرر التربية المدنية.....119

الشكل رقم04: يمثل توزيع القيم الاجتماعية والأخلاقية على مستوى مقرر التربية الإسلامية.....122

الشكل رقم05: يمثل توزيع القيم الإنسانية والعالمية على مستوى مقرر التربية المدنية.....127

الشكل رقم06: يمثل توزيع القيم الإنسانية والعالمية على مستوى مقرر التربية الإسلامية.....130

الشكل رقم07: يمثل توزيع القيم الإقتصادية على مستوى مقرر التربية الإسلامية.....133

الشكل رقم08: يمثل مجموع قيم المواطنة وتوزعها على كتب السنوات الثلاثة المدروسة.....141

الشكل رقم09: يمثل توزيع القيم الهوياتية على مستوى كتب التربية المدنية.....157

الشكل رقم10: يمثل توزيع القيم العقائدية على مستوى كتب التربية الإسلامية.....168

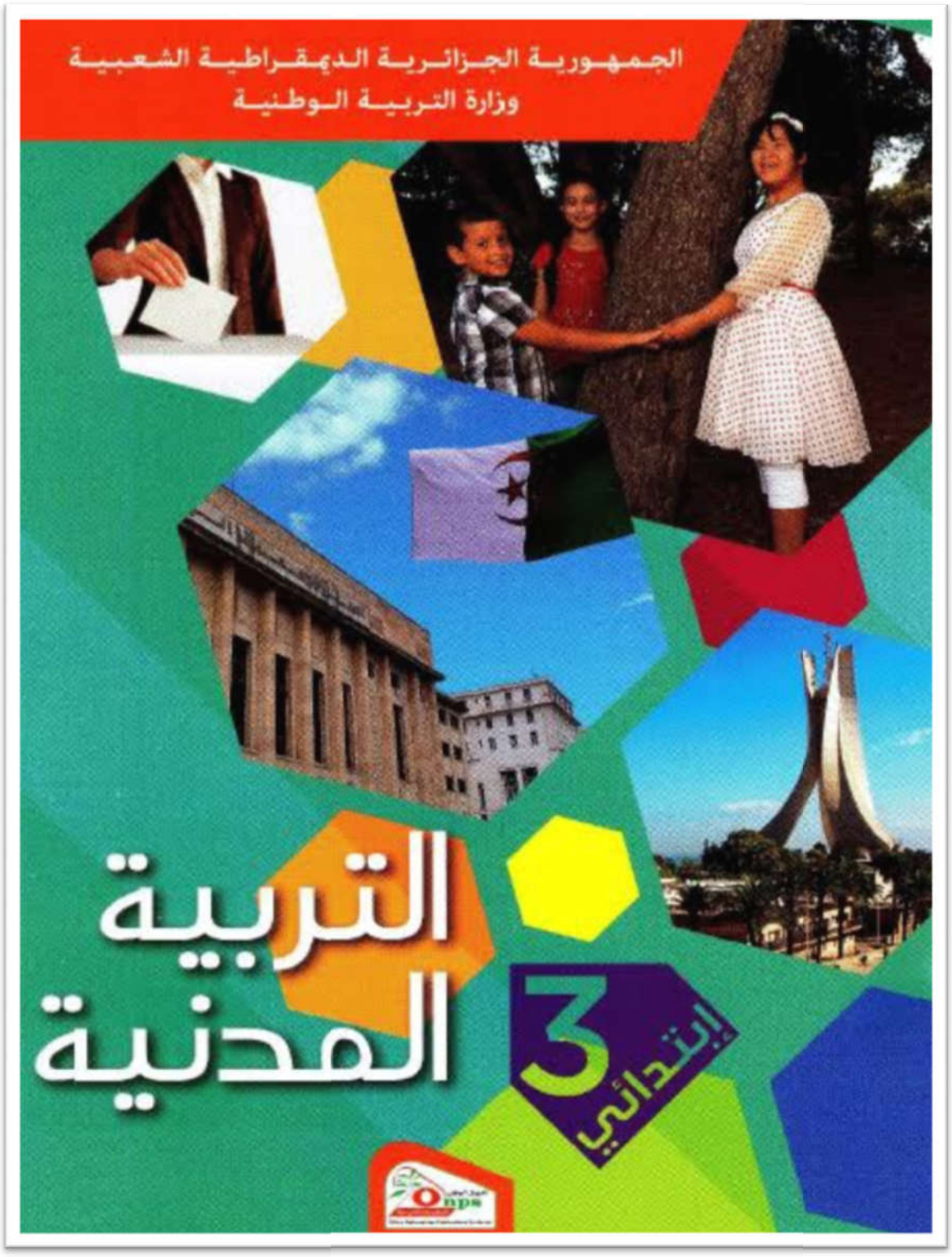
الشكل رقم11: يمثل توزيع القيم التعبدية على مستوى كتب التربية الإسلامية.....171

الشكل رقم12: يمثل توزيع بعد الثقافة الدينية على مستوى كتب التربية الإسلامية.....174

الشكل رقم13: يمثل التوزيع النسبي الكلي لأبعاد التربية الإسلامية على مستوى السنوات الثلاثة المدروسة.....178

الملاحق

الملحق رقم01: يمثل الغلاف الخارجي لكتاب التربية المدنية للسنة الثالثة إبتدائي



الملحق رقم02: يمثل برنامج التربية المدنية للسنة الثالثة إبتدائي

برنامج التّربية المدنيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي

1 . القواعد الصّحيّة في التّغذيّة	7
2 . آداب الأكل	9
1 . صحّتي في غذائي	11
2 . صحّتي في نظافتي	12
1 . خطر الأغذية السّكّرية والدّسمة	13
2 . أحافظ على سلامتي	14
أقوّم تعلّماتي	16
1 . التّنوّع الثّقافيّ في وطني .	18
2 . العادات والتّقاليد في وطني	20
3 . لغتي العربيّة ولغتي الأمازيغيّة	22
1 . لا أميّز بين الذّكور و الإناث .	24
1 . أتعايش مع الآخر وأتقبله .	26
أقوّم تعلّماتي	28
1 . الحياة في القسم	30
2 . آداب الكلام .	32
1 . أتفاوض مع زملائي	34
2 . انتخاب مندوب القسم	35
1 . مسؤوليتي في القسم .	37
أقوّم تعلّماتي	39

الملحق رقم03: واجهة كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة إبتدائي

الملحق رقم04: يمثل برنامج كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة إبتدائي

مُحتويات الكتاب

المُحتويات	الصفحة
- كلمة المؤلفين	
- أركان الإيمان وأركان الإسلام	8
- الإيمان بالله	11
- فضل تعلّم القرآن وتعليمه	14
- سورة التكاثر	17
- النداء للصلاة والإقامة	18
- الإحسان للوالدين	21
- طفولة النبي صلى الله عليه وسلم	24
- الوضوء	28
- التبذير	31
- سورة الهمزة	34
- الضحية الحسنة	35
- الصلوات الخمس	38
- أدمج تعلماتي	43
- سورة العاديات	44
- شباب النبي صلى الله عليه وسلم	45
- الأخوة في الإسلام	48
- الإيمان بالملائكة	50
- مكانة المسجد وآدابه	52
- صلاة الجمعة	54
- سورة القارعة	56
- أبونا آدم عليه السلام	57
- سورة الزلزلة	59
- أدمج تعلماتي	60
- سورة البينة	61
- أحافظ على بيئتي	62
- سورة القدر	65
- من أسماء الله الحسنى	66
- من أدعية المؤمن	69
- صلاة العيدين	73
- نوح عليه السلام	76
- أدمج تعلماتي	79

الملحق رقم05: يمثل واجهة كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة إبتدائي

الملحق رقم06: يمثل برنامج التربية المدنية للسنة الرابعة إبتدائي

فهرس الكتاب

الوضعيات التعلمية	الصفحة
تراثنا كنز ثمين	7
المعالم الأثرية في وطني	9
حي القصبة العتيق	10
من تراثنا المادي	11
من تراثنا اللّامادي	12
التويـزة	14
المحميّات الطبيعية في الجزائر	15
أحافظ على التراث الوطني وأعتز به	16
التراث الوطني ومنظمة اليونيسكو	17
أقوّم تعلماتي	18
الحوار و أهميّته	21
آداب الحوار	22
إدارة الحوار في القسم	23
الحوار بدل العنف	25
أساهم في حل الخلافات	26
التمييز العنصري	28
أقوّم تعلماتي	29
المدرسة الابتدائية	31
المتوسطة	32
الثانوية	33
الملكيّة الخاصة	34
الملكيّة العامة	35
تنظيف المدرسة	36
أقوّم تعلماتي	38

HadjBilal

الملحق رقم07: يمثل واجهة كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة إبتدائي

الشكل رقم 08: برنامج التربية الإسلامية للسنة الرابعة إبتدائي

محتويات الكتاب

المواضيع	الصفحة
- كلمة المؤلفين	
- سورة العلق	8
- طلب العلم	12
- الإخلاص	15
- الإيمان بالكتب السّماويّة	18
- الزّكاة	20
- الإحسان	23
- سورة التّين	25
- الإحسان إلى الجار	28
- من صفات عباد الرّحمان	30
- دعوة الرّسول ﷺ لقومه وَمَوْقِفُ خَدِيجَةَ رَضِيَ اللهُ عَنْهَا	32
- موقف قريش من دعوة النّبيّ ﷺ	35
- أدمج تعلماتي	37
- سورة الشّرح	38
- الإيمان بالرّسل عليهم السّلام	41
- الصّيام	43
- سورة الضّحى	45
- إسلام أبي بكر الصّدّيق رضي الله عنه	48
- الحلم والعفو	50
- التبسّم صدقة	52
- نَبْذُ الْعُنْف	55
- إسلام عمر بن الخطّاب رضي الله عنه	58
- أدمج تعلماتي	60
- سورة اللّيل	61
- نبيُّ اللهِ يونُس ـ عليه السّلام ـ	65
- تجنّب الغش	69
- سورة الشّمس	71
- مثل الجليس الصّالح	74
- نبيُّ اللهِ صَالح ـ عليه السّلام ـ	77
- أدمج تعلّماتي	80

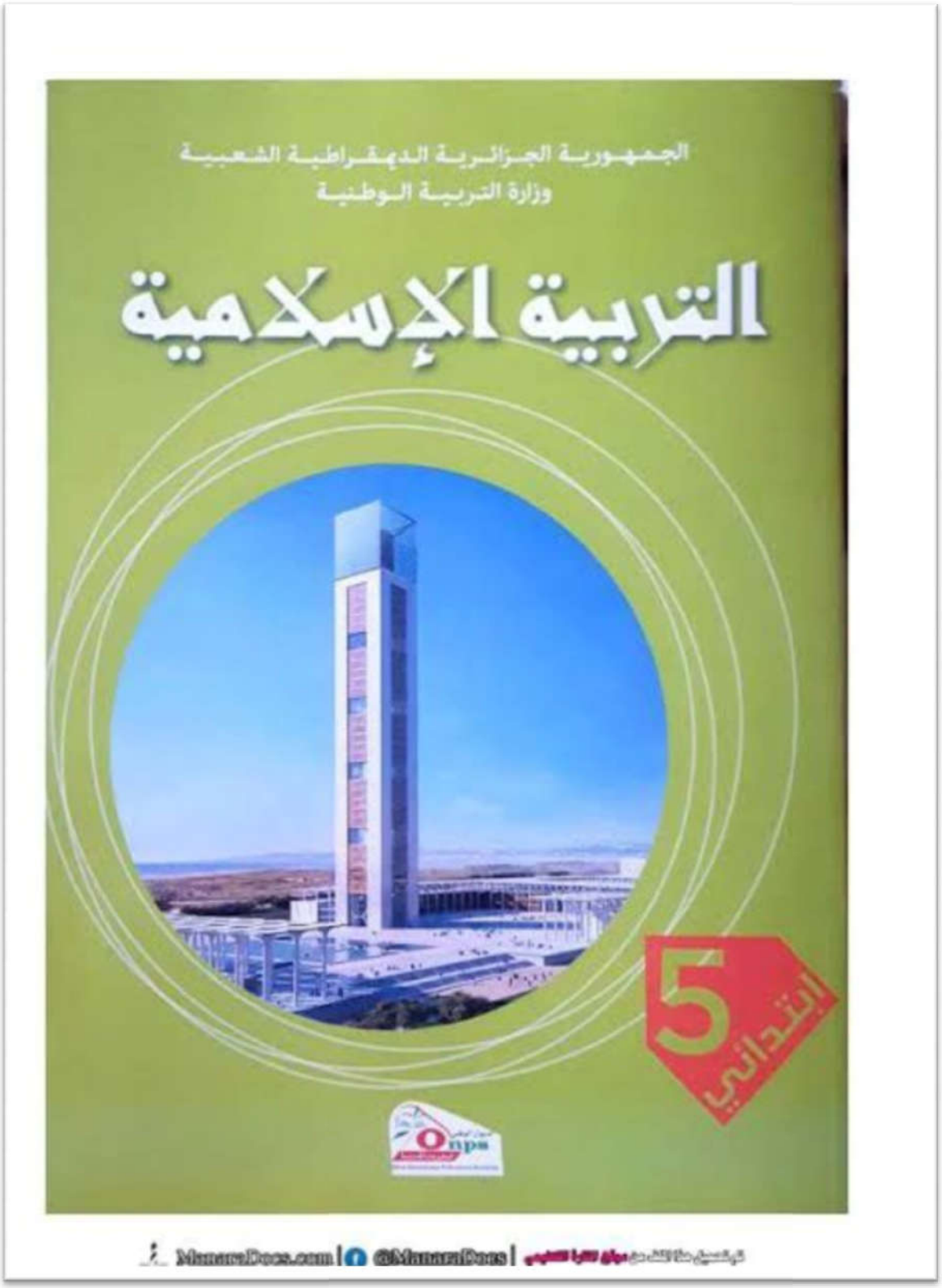
الملحق رقم09: يمثل الغلاف الخارجي لكتاب التربية المدنية للسنة الخامسة إبتدائي

الملحق رقم 10: يمثل برنامج التربية المدنية للسنة الخامسة إبتدائي

محتويات الكتاب

الرقم	العنوان	الصفحة
	الميدان الأول : الحياة الجماعية	
01	المؤسسات العمومية الخدماتية	7
02	البريد والمواصلات	10
03	وسائل الإعلام	13
04	وسائل الاتصال	15
05	تعلم الإدماج	18
06	الإدارة الإلكترونية في خدمة المواطن	19
07	الحالة المدنية الإلكترونية	22
08	تعلم الإدماج	24
09	أتعرف على مؤسسة عمومية خدماتية (مشروع)	25
10	وضعية إدماج	27
	أقوم تعلماتي	
	الميدان الثاني : الحياة المدنية	
11	المواطنة انتماء	30
12	حقوق وواجبات المواطنة	33
13	تعلم الإدماج	35
14	المسؤولية الفردية والجماعية	36
15	مشاركتي في الحياة المدرسية	38
16	تعلم الإدماج	40
17	حقوق الطفل	41
18	وضعية إدماج	43
	أقوم تعلماتي	
	الميدان الثالث : الحياة الديمقراطية ومؤسسات الجمهورية	
19	الانتخاب حق وواجب	46
20	المجلس الشعبي البلدي	48
21	تعلم الإدماج	51
22	الشرطة	52
23	الدرك الوطني	54
24	الحماية المدنية	56
25	تعلم الإدماج	59
26	يوم في المجلس الشعبي الولائي	60
27	وضعية إدماج	62
	أقوم تعلماتي	
28	جدول شرح المصطلحات	64

لملحق رقم11: يمثل الغلاف الخارجي لكتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة إبتدائيا



الملحق رقم12: يمثل برنامج التربية الإسلامية للسنة الخامسة إبتدائي

محتويات الكتاب

المقطع الأوّل

1 سورة البلد 8
2 المُسلِمُ يُحبُّ الخَيْرَ 11
3 تَفْرِيجُ الكُرَبَاتِ 13
4 الإيمانُ باليومِ الآخِرِ 15
5 مِن صِفاتِ اللهِ تعالى (العَالِم) 18
6 مِن مَظاهِرِ اليُسْرِ في العِبَادَات: التَّيَمُّم 20
7 الحَجُّ (أَرْكَانُه وفَوائِدُه) 22
8 الإيثَـــارِ 25
9 مِنْ وَصايا لُقْمان لِابنه 27
10 الطَّـاعَـــة 29
11 الاِستِثمارُ في الوقتِ 31
12 الاِجتِهادُ في العَمَل 33
13 الرَّسولُ ﷺ في المَدينَة (الهِجرَةُ النَّبوِيَّة) 36
14 المُؤَاخَاةُ بَيْنَ المُهَاجِرِينَ والأَنْصَار 39
15 كَرَمُ عُثْمَان بْن عَفَّان رضي الله عنه 42

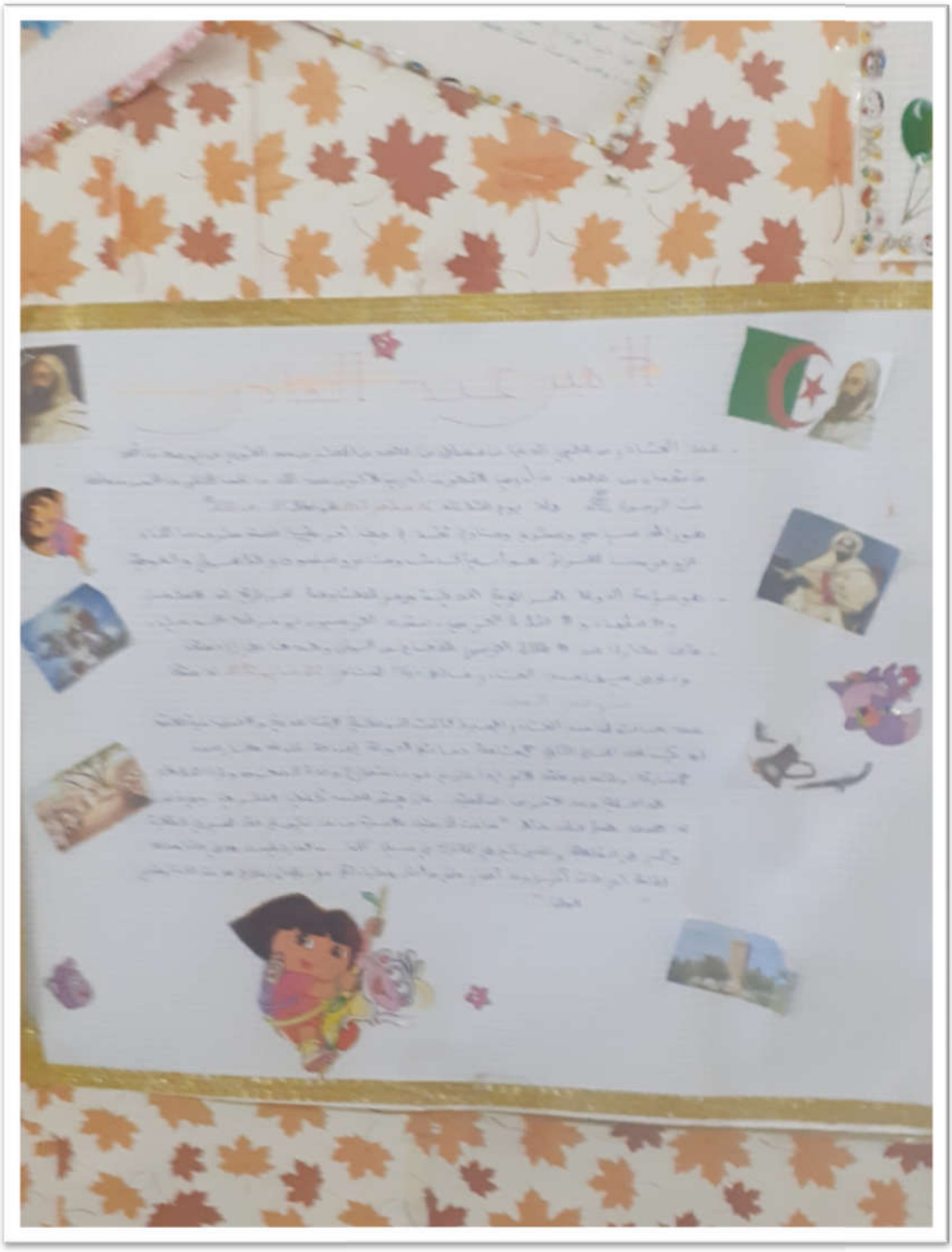
المقطع الثّاني

1 سُورَةُ الفجر 45
2 الحَيَـاءُ لَا يَـأْتِي إلاَّ بِخَيْـرٍ 50
3 من صفات الله تعالى: القادر 52
4 مِن مَظَاهِرِ اليُسْرِ في العِبَادَات:
الصَّلاة في المَرض 54
5 مِنْ آثَـارِ الإيمَـانِ 56
6 التَّعـــاون 58
7 الاِستِقـــامَة 60
8 حُبُّ الأُسرَة 62
9 الصُّلـــح 64
10 تعايش الرَّسول ﷺ مع غير المسلمين 66
11 فتح مكَّة المكرَّمَة (العَفْوُ عِندَ المَقْدِرة) 68
12 بطولةُ عَلي بن أبي طالب رضي الله عنه 70
13 سورة الغاشية 72

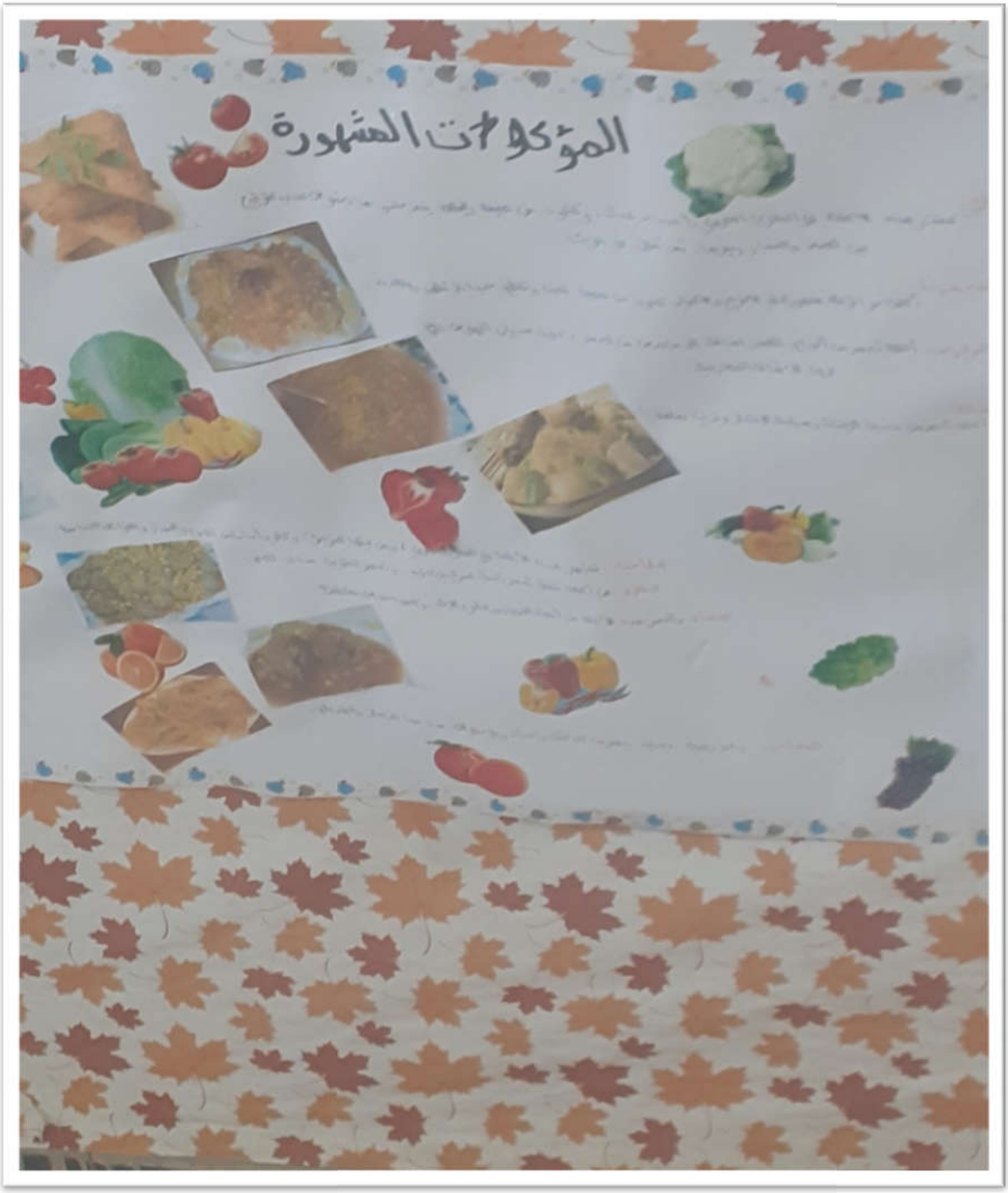
المقطع الثّالث

1 سورة الأعلى 76
2 لَيس المؤمن بالطَّعَـان 79
3 مَنْ غَشَّ فَلَيْسَ مِنَّـا 81
4 من صفات الله تعالى: المُريد 83
5 مِن مَظَاهِرِ اليُسْرِ في العِبَادَات:
الصَّلاة في السَّفر 85
6 العناية بالمحيط 88
7 حَجّة الوداع 90
8 أسماء – ذات النِّطَاقَيْن – رضي الله عنها 92
9 قِصَّة سليمان عليه السلام (نِعَمُ اللهِ عَلَيْهِ
وشُكْرِه لَهُ) 94

الملحق رقم 13: عبارة عن ملصقة جدارية متضمنة لبعض القيم الهوياتية



الملحق رقم14: عبارة عن ملصقة جدارية متضمنة لبعض القيم الهوياتية



الملحق رقم15: عبارة عن ملصقة جدارية متضمنة لبعض القيم الهوياتية

الملحق رقم16: عبارة عن ملصقة جدارية متضمنة لبعض القيم الهوياتية

الملحق رقم17: دليل المقابلة

✓ **المعطيات السوسيومهنية:** الجنس، السن، المستوى الدراسي، الخبرة المهنة.

➢ **المحور الأول: معايير الكتاب المدرسي الجيد.**

1) هل ترى بأن الإصلاح التربوي الأخير الذي عرفته المناهج الدراسية يعزز لدى التلاميذ الشعور بالانتماء الوطني والافتخار بمعالم الهوية الوطنية؟

2) حسب رأيك هل تتوافق المناهج وبالتحديد منهاجي التربية المدنية والتربية الإسلامية من حيث تناولها لدروس القيم الوطنية والهوياتية مع الواقع الهوياتي المعاش للتلميذ الجزائري؟

3) هل يتناسب محتوى كتابي التربية المدنية والتربية الاسلامية وإخراجهما الفني مع عمر التلميذ.

4) هل لغة كتابي التربية المدنية والإسلامية تتناسب مع مستوى المتعلم.

5) مامدى توظيف الصور والرسومات على مستوى كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية

* توظيف جيد للصور * متوسط *يفتقر إلى الصور

6) ماهو رأيك حول كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية من حيث الحجم والوزن؟

7) ماهو رأيك حول الكتاب المدرسي الجديد لمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية، سواء كان من حيث الشكل أو من حيث المضمون؟

8) مامدى ربط محتوى كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية بالواقع المعاش والمشكلات الاجتماعية

9) هل تجد أن برنامج مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية مفخخ ومكدس وثقيل أم أنه برنامج مقبول ويخدم التدريس وأهدافه؟

➢ **المحور الثاني: الممارسات التعليمية وترسيخ القيم الهوياتية.**

1) من خلال إطلاعك على برنامج كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية، هل ترى بأنهما يساهمان في إنتاج قيم الهوية والمواطنة لدى التلميذ الجزائري؟

2) حسب نظرك هل الكتاب المدرسي (لمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية) لوحده كفيل بغرس القيم التربوية عامة بما فيها قيم الهوية لدى التلاميذ؟

3) إضافة إلى الكتاب المدرسي (أي كتابي التربية المدنية والتربية الاسلامية) ماهي الطرائق التي تتبعها أنت كمعلم بهدف ترسيخ قيم الهوية، وبث الروح الوطنية في نفوس تلاميذتك؟

4) ماهو مفهومك للمقاربة بالكفاءات التي جاء بها الاصلاح الأخير للمنظومة التربوية؟

5) في رأيك هل المقاربة بالكفاءات جائت لتجعل التعليم أكثر نجاعة؟

6) أثناء قيامك بتدريس مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية، هل تحاول تطبيق هاتين المادتين على أرض الواقع؟ كيف ذلك؟

7) كيف تستغل الأعياد الوطنية والمناسبات الدينية في تدعيم دروس الهوية لدى التلميذ؟ أعطي أمثلة عن هاته الأعياد والمناسبات.

8) هل ترى بأن لهذه الأعياد والمناسبات وقع وتأثير على نفسية التلميذ؟ إذا كان الجواب نعم فيما يكمن هذا التأثير؟

9) هل تقوم مدرستكم بتنظيم خرجات ميدانية قصد تثبيت قيم المواطنة والهوية الوطنية في سلوك التلميذ؟ إذا كان الجواب نعم أعطي أمثلة عن هذه الخرجات؟

10) ماهو تقييمك لسلوك التلاميذ في الساحة وخارج أسوار المدرسة، من حيث التحلي بالسلوك الوطني والسلوك الديني الأخلاقي؟

11) هل ترى بأن هناك تكامل بين دور الأسرة والمدرسة في تدعيم قيم الهوية الوطنية والهوية الدينية لدى المتعلم؟

12) هل تعتقد بأن هناك نقائص تعاني منها المدرسة بصفة عامة؟ إذا كان الجواب نعم أذكر هذه النقائص؟

الملحق رقم18: الوثيقة المسلمة من طرف مديرية التربية لإجراء البحث الميداني بالمدارس الإبتدائية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية معسكر
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
الرقم : 505/ م.ت.ت/2020

معسكر في : 2020/11/23

مديـــر التـــربيـــة
إلـــــــى

السيدات و السادة مديري المدارس الابتدائية
- مدير مدرسة بكارة بلهاشمي
- مدير مدرسة بوسيف مختار
- مدير مدرسة عيشوبة محمد
- مدير مدرسة أول نوفمبر 1954
- مدير مدرسة العربي بهلول

الموضوع: **تسهيل مهمة**

المرجع: مراسلة السيد رئيس قسم علم الاجتماع ❖جامعة مصطفى اسطمبولي ❖معسكر❖
تحت رقم: 97 بتاريخ 2020/11/09

تبعا للمراسلة المذكورة في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم تسهيل مهمة

المتربص(ة): بن يحي غزالة
المولودة(ة): بتاريخ : 1992/04/07 بمعسكر

لإجراء دراسة ميدانية بالمؤسسة التي تشرفون عليها من أجل تحضير مذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه.

❖ مدة التربص **3 أشهر** ابتداءا من يوم **2020/11/24**.

ع/مدير التربية
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش

زوقارت ناصر

ملخص الأطروحة:

تهدف هذه الدراسة إلى البحث حول مضمون مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة للطور الإبتدائي، ومعالجة إشكالية طبيعة المضمون القيمي الموظف على مستوى الكتابين، وإستخلاص مدى فعاليتهما في تضمين الخطاب المواطني والهوياتي في مواضيعهما المتناولة.

وفي سبيل الإجابة عن هذا التساؤل إتبعنا منهجياً تقنية تحليل المضمون كتقنية أساسية لفهم طبيعة الخطاب القيمي المتناول، والدور التربوي الذي يؤديه الكتاب المدرسي في ترسيخ مفاهيم الهوية الوطنية والهوية الدينية لدى التلميذ الجزائري، ومن جهة أخرى دعمنا البحث بتقنية المقابلة للإطلاع على آراء المعلمين حول كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية شكلاً ومضموناً.

الكلمات المفتاحية: تحليل المضمون،التربية المدنية،التربية الإسلامية، القيم، الهوية الوطنية، الهوية الدينية، التلميذ الجزائري.

Abstract:

This study aims to research about the content of civic and Islamic education for the third, fourth and fifth years of the primary stage, and tries to deal with the problematic of the nature of the value content employed at the level of the two books, in addition to extract the extent of their effectiveness in including the citizenship and identity discourse in their respective topics.

In order to answer this question, we systematically followed the content analysis technique for understanding the nature of the value discourse addressed, and the educational role that the textbook plays in consolidating the concepts of national and religious identity among the Algerian student, and on the other hand we supported the research with the interview as a technique to see the teachers' opinions about the two books of Civic and Islamic education in form and content.

Keywords: content analysis, civic education, Islamic education, values, national identity, religious identity, Algerian student