الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــــة الشعبيـــــة

وزارة التعليـــم العالـــي والبحـــث العلـــــمي

جامـــعـة غردايـــــــة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قســم العلوم الاجتماعية

شعبـة علـــم الاجتمـــاع

دور المؤسسات التربوية في تشكيل الهوية الاجتماعية

دراسة ميدانية لعينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي

معهد الحياة - القرارة - ولاية غرداية

مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع تخصّص تربوي

إعداد الطالب:
ابراهيـم خيـــاط

إشراف الدكتور:
حميـــد قرليفـــة

اللّجنـــة المناقشـــة

الدكتـــور:	محمـد طويـــل	رئيســـــا
الدكتـــور:	حميـد قرليفـــة	مشرفا ومقرّرا
الأستـــاذ:	حاجـي بوغالـــي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1435-1436هـ/2014-2015م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

"الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله"

بعد اكتمال واتمام ثمرة البحث والتخرج لا يسعنا إلا أن نذكر أهل الفضل بفضلهم

وبتقديم خالص الشكر والتقدير والعرفان قائلين:

إن الحمد والشكر أولا لله تعالى على نعمة التوفيق والتسخير

نشكر جامعة غرداية التي احتضننا في رحابها طالبين للعلم والمعرفة بداية من السيد المدير وطاقمه الإداري وكذا قسم علم الإجتماع ومنهم رئيسها الأستاذ عبد العزيز شيخي.

ونتقدم بخالص الشكر للأستاذ الفاضل المشرف الدكتور: **"حميد قرليفة "** على الاهتمام والمتابعة بالنصح والتوجيه والتصحيح والتقويم المستمر لنا.

ونتقدم بالشكر إلى جميع الأساتذة بجامعة غرداية الذين لم يبخلوا علينا بتوجيهاتهم ونصائحهم طوال مشوارنا الدراسي ومنهم: عبد العزيز خواجة، رابح بن عيسى، محمد عبد النور، جميلة أوشان، محمد طويل، وغيرهم

كما نتقدم بالشكر الخاص إلى إدارة وأساتذة معهد الحياة بالقرارة، وعلى راسهم مدير الدراسات "**سليمان الحاج عشور**" لرحابته وسعة قلبه ودماثة أخلاقه، أثناء الدراسة الميدانية وتقديم يد المساعدة والتعاون الكبير، ولجميع الأساتذة الذين يقدمون الغالي والنفيس في تنشئة أجيال صالحين مصلحين قادرين على ركب غمار الحياة إن شاء الله.

كما نشكر مؤسسة جابر بن زيد، وكل من ساهم من قريب أو بعيد في انجاز هذا البحث المتواضع.

ندعوا الله أن يجازي الجميع خير الجزاء ويثيبهم خير الثواب دنيا وأخرى.

الإهداء

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبتوفيقه تتحقق الغايات والصلاة والسلام على سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم .

أهدي ثمرة علمي وعملي هذا الى:

من ربتني وأنارت دربي وأعانتني بالصلوات والدعوات **أمي** الحبيبة رعاها الله .

الى تاج رؤوسنا ومفخرة عائلتنا ، رمز الكرم والعطاء والتضحية، **أبي** الكريم حفظه الله .

الى **زوجتي** الحبيبة التي احتضنت بصبرها ووفائها طوال دراستي وإعداد هذا البحث .

الى ابنيّ العزيزين، **طه ووفاء**، جعلهم الله قرة عيني في الدنيا والآخرة .

الى روح اخوتي **عبد الكريم ومحمد** رحمة الله عليهم .

الى اخوتي **عبد الله وعمر وأخواتي** وجميع **افراد العائلة** .

إلى جميع الأصدقاء وكل من عرفتهم طيلة مشواري الدراسي، وحياتي اليومية والعملية .

والى كل طالب علم في هذا العالم .

ابراهيم احمد الهاشمي خياط

فهرس الدراسة

مقدمة..... أ- ج

الباب النظري

الفصل الأول: جانب البناء المنهجي

1. أسباب اختيار الموضوع 03
2. أهداف الدراسة 04
3. أهمية الدراسة 04
4. الاشكالية 05
5. الفرضيات 08
6. تحديد المفاهيم 09
7. المقاربة السوسيولوجية.....11
8. الدراسات السابقة.....16
9. صعوبات الدراسة 23

الفصل الثاني : المؤسسات التربوية قراءة سوسيوتربوية

تمهيد 26

1. المؤسسات التربوية المفهوم والابعاد.....27
   1.1 أهداف المدرسة وأبعادها التربوية.....28
   1.2 مقومات المدرسة التربوية 32
2. المؤسسات التربوية في المجتمع 34
   2.1 خصائص المؤسسات التربوية.....37
   2.2 حاجات المجتمع التربوية 39
3. المؤسسات التربوية في الجزائر.....41
   3.1 النظام التربوي وعناصره.....46
4. دور المؤسسات التربوية في إعداد الأفراد.....49

5. تأثير المنهاج التربوي على الفرد.....53
خلاصة الفصل 58

الفصل الثالث: الهوية مقاربة سوسيو ثقافية

تمهيد 60
1. مفهوم الهوية.....61
2. أنواع الهويات 65
2.1 الهوية الثقافية 70
3. مصادر تشكيل الهوية.....74
4. الهوية والعملية التربوية.....80
5. أهمية تشكيل الهوية في المجتمع 82
6. الفاعلين الأساسيين في تشكيل الهوية.....85
خلاصة الفصل 89

الباب الميداني

الفصل الرابع: مقومات الهوية المزابية

تمهيد 91
1. الاصول التاريخية والموطن.....92
2. العقيدة الدينية 93
3. اللغة.....94
4. اللباس. 95
5. المؤسسات العرفية 96
6. الحياة الاجتماعية.....102
خلاصة الفصل 104

الفصل الخامس: محددات الدراسة الميدانية

تمهيد 106

1. منهج الدراسة..... 107
2. أدوات الدراسة..... 108
3. مجالات الدراسة الميدانية..... 111
4. مجتمع البحث..... 112
5. تحديد وضبط العينة 116
6. خصائص العينة 119
7. نتائج جداول الفرضية الأولى..... 126
8. نتائج جداول الفرضية الثانية..... 143
9. نتائج جداول الفرضية الثالثة..... 155
10. استنتاج عام..... 172

خاتمة..... 177

قائمة المراجع..... 179

الملاحق..... 188

فهرس الجداول

الرقم	عنـــــــــــوان الجدول	الصفحة
جدول رقم (01)	توزيع أفراد العينة حسب السن	119
جدول رقم (02)	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الدراسة	120
جدول رقم (03)	توزيع أفراد العينة حسب القَصر (أَغَرْم) / مدينة	121
جدول رقم (04)	يبين علاقة توزيع أفراد العينة بين الأسرة ونوع السكن	123
جدول رقم (05)	توزيع أفراد العينة حسب الاقامة	125
جدول رقم (06)	يبين ارتباط المبحوث بين سنوات الدراسة في المعهد ومستوى التعليم والتعلم فيه	126
جدول رقم (07)	يبين ارتباط المبحوث بين مستوى التعليم والتعلم في المعهد والرصيد العلمي والثقافي للطالب	127
جدول رقم (08)	يبين ارتباط المبحوث بدروس الدعم المقدمة ومدى إتقانه للغة العربية الفصحة	129
جدول رقم (09)	يبين علاقة إتقان الطالب للغة الأجنبية وأهمية نوعها	130
جدول رقم (10)	يبين علاقة موقف المبحوث من مختلف القصور ورأيه في نوعية المواد المدرجة	132
جدول رقم (11)	يبين علاقة المبحوث في الاحتفال بالأعياد الدينيّة والوطنيّة ورأيه للإفتخار بالوطن	134
جدول رقم (12)	يوضح ارتباط موقف المبحوث لحضور تحية العلم ورأيه في مدى الاحساس والشعور بذلك	135
جدول رقم (13)	يبين ارتباط مستوى التعليم والتعلّم للمبحوث والإعتزاز بتراثه الثّقافي	137
جدول رقم (14)	يبين علاقة المبحوث لنوعية إقامته وموقفه من تعلم اللّغة الأمازيغية	138
جدول رقم (15)	يبين علاقة المبحوث من نوع شخصيّة القدوة ورأيه في هوية الشباب	139
جدول رقم (16)	يبين ارتباط سنوات الدراسة للمبحوث وموقفه كجزائري	143
جدول رقم (17)	يبين ارتباط المبحوث بين محتوى كتب الإجتماعيات مناسبة لثقافة المجتمع وكونه جزائري	144
جدول رقم (18)	يبين ارتباط محتوى كتب الإجتماعيات ورأيه في حب مادة التاريخ	145
جدول رقم (19)	يبين علاقة سنوات الدراسة للمبحوث و رأيه في ما يقدم حول حب الوطن والولاء له	146
جدول رقم (20)	يبين علاقة المبحوث الذي يتفاعل مع الأستاذ ومدى تعرفه على بعض القيادات	147
جدول رقم (21)	يبين ارتباط معرفة المبحوث عن أول دولة جزائرية وعاصمتها	148
جدول رقم (22)	يبين ارتباط محتوى كتب الاجتماعيات وتعرف المبحوث عن أول مؤسس للدولة الجزائرية	149
جدول رقم (23)	يبين علاقة وسائل إيضاح الأستاذ وحب المبحوث لمادة التاريخ	151
جدول رقم (24)	يبين علاقة المبحوث في احتفال المدرسة بالأعياد وموقفه من صفة كجزائري	152
جدول رقم (25)	يبين علاقة إجبار الإدارة للمبحوث باللباس المحلي ورأيه بالاعتزاز بالهوية	155
جدول رقم (26)	يبين علاقة المبحوث لموقفه في مخالفة القوانين ورأيه في العقاب الذي يأخذه	156

جدول رقم (27)	يبين ارتباط سنوات الدراسة للمبحوث بأسلوب العقاب	157
جدول رقم (28)	يبين ارتباط المبحوث حسب القصر والمدينة برأيه للاعتزاز بالهوية	159
جدول رقم (29)	يبين علاقة تنظيم الحملات التطوعية من قبل الإدارة ونوعيتها	161
جدول رقم (30)	يبين علاقة المبحوث في خروجه لأوقات صلاة الفرض بنوعيتها	162
جدول رقم (31)	يبين ارتباط موقف المبحوث عند مخالفته القوانين ونوع لغة التعامل مع الإدارة	163
جدول رقم (32)	يبين ارتباط بين المسابقات المنظمة ورأي المبحوث للمشاركة فيها	164
جدول رقم (33)	يبين ارتباط الأنشطة التي يمارسها المبحوث مع الأستاذ ومدى استفادته منها	166
جدول رقم (34)	يبين ارتباط المبحوث بانخراطه في منظمة أو جمعية رسمية وطابع نشاطها	167

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
الشكل (1)	يوضح تنظيم التّمدرس في النظام التربوي الجزائري	45
الشكل (2)	يوضح مكونات النظام التربوي	48
الشكل (3)	يبين المنهاج كنظام والعناصر المكونة له	54
الشكل (4)	يبيّن أهم عناصر الهوية الثقافية العربية	73
الشكل (5)	يوضح العلاقة بين أهم الهئيات العرفية	99
الشكل (6)	يوضح هرم التدرج للهئيات العرفية بمزاب والعلاقة في ما بينها	101
الشكل (7)	يوضح شبكة علاقات الهيئات العرفية وتأثيرها على الفرد	103
الشكل (8)	يوضح عملية تشكيل هوية الطالب	176

مقدمة

إنّ هذا البحث الذي نحن بصدد إنجازه منبثق من شبكة الملاحظات التي نعيشها في المجتمع والمؤسّسات التربوية نحو هوية الطلبة وما تحملها من مفاهيم حول تشكّلها في تلك الأوساط، وكذا بعض المصادر والكتب والدراسات السابقة التي تناولت هذه المفاهيم والإشكالات والفرضيات والنتائج، مما ساهم في بناء هذا الموضوع من وجهة نظر الوطن الجزائري والمجتمع المزابي.

وقد تطرّقنا في محاولة متواضعة إلى المؤسسات التربوية التي منها المدرسة، والأدوار التي تلعبها في عملية تشكيل الهوية الاجتماعية للطالب من منظور سوسيوتربوي، هذا من خلال تحليل العلاقة التي تربط المتغيرين المستقل والتابع، واستخلاص ما تؤثره من ارتباط ونتائج، فلجأنا إلى استخراج أبعاد ومؤشرات المفهومين: المؤسسة التربوية والهوية الاجتماعية، لوضع الفرضيات الجزئية بين المتغيرين والسعي من خلال المجال الميداني التطبيقي لمعرفة مدى تحققها. فقمنا بعدة مباحث نظرية حول هذا الموضوع وحاولنا اثراءه من جميع الجوانب التي رأينا أنها مهمة وذات صلة بها، بإلقاء الضوء على موقف المؤسسات التربوية من الأهداف التربوية والمنهاج التربوي والإدارة المنظمة والمنضبطة وما تسببه من تأثيرات على الهوية الاجتماعية التي من عناصرها الهوية الثقافية وقيم الانتماء الوطني والخصوصية الثقافية للطالب.

حاولنا الالمام بالجوانب المتعددة لموضوع الدراسة، بفضل بعض الدراسات المنجزة من قبل حول هذا البحث، وكانطلاقة أولى قمنا في أوّل الأمر بدراسة ميدانية استطلاعية، أبرزت لنا بشيء من الوضوح بعض مظاهر هذه التشكيلات للهوية، والتي أردنا أن تكون حول المجتمع المزابي وفي وسط مؤسساتهم التربوية، كدراسة نموذجية لها نظرا لبعض المقومات والمعايير التي يزخر بها المجتمع في تبيين وايضاح تلك العلاقة التي تربط المفهومين، وكذا بالاستناد إلى أعمال سابقة حول موضوع الهوية منها الجزائرية والعربية والأجنبية.

فغايتنا الأسمى من هذا البحث هو النظر الى مؤسسات التنشئة الإجتماعية التي من بينها المدرسة وما لديها من أدوار ومكانات ومقومات داخل المجتمع مخولة إليها، حتى تساهم في تشكيل وبناء هوية أفرادها الثقافية والاجتماعية والوطنية، إذا كان كذلك، فكيف تؤثر ذلك على هوية الطالب؟ وماهي أنواع هذه التأثيرات؟

إن المعالجة السوسيوتربوية لهذا النوع من الاسئلة يجعلنا نغوص في الظاهرة ومحاولا منا استخلاص مسارها التاريخي والتطوري والمنهجي وافتكاك هذه الإشكالات لأجل عرض نتائجها ميدانيا وتحليلها إحصائيا وتأويلها سوسيولوجيا. لذا قمنا بتقسيم بحثنا إلى بابين:

الباب الأوّل: تناول البناء النظري للدراسة وضمّ ثلاثة فصول:

يتناول الفصل الأوّل الجانب النظري المنهجي ومنها المحددات المنهجية للدراسة. أما الفصل الثاني فيتناول موضوع المؤسسات التربوية دراسة سوسيوتربوية من خلال عرض مفهوم المؤسسات التربوية وأبعادها وأهدافها ومقوماتها، ودور المؤسسات التربوية في المجتمع التي من بينها خصائص وحاجات المجتمع، ثمّ تناولنا موضوع المؤسسات التربوية في الجزائر والعناصر المكونة لهذا النظام، وأخيرا دور المؤسسات التربوية في إعداد الأفراد وتأثير المنهاج التربوي على ذلك. أما الفصل الثالث فتمحور حول الهوية بمقاربة سوسيوثقافية لعرض مفهوم وأنواع الهويات ومصادر تشكيلها وارتباط الهوية بالعملية التربوية وأهمية تشكيلها وأنواع الفاعلين الأساسيين في ذلك.

والباب الثّاني: تناول الباب الميداني والتطبيقي للدراسة ويحتوي على ثلاثة فصول:

في الفصل الأوّل منه كان حول مقومات الهوية المزابية من عرض تاريخي واجتماعي وثقافي للمجتمع المزابي ومنه قصر القرارة. ثمّ فصل حول محددات الدراسة الميدانية وأدواتها، مع عرض لمجتمع البحث وخصائص العينة المدروسة ومعالجة معطيات الدراسة الميدانية حول فرضيات البحث. فاختتمت أخيرا بعرض نتائجها واستنتاجاتها الجزئية والعامة، وخاتمة لخصت فيها أبرز ما وصلنا إليه من نتائج

وعلى أي مدى تحققت المحاور التي انطلقنا منها في هذه الدراسة، وضم أهم المراجع المستعملة والملاحق.

وفي الأخير من خلال هذا العمل المتواضع، نتمنى أن تكون هذه الدراسة بادرة موفقة أو لبنة إضافية للمكتبة العلمية، والباحثين والمهتمين بموضوع الهوية في إطارها المدرسي، وأن تفتح قراءات جادة باختلاف مضمون ومحتوى ونتائج المادة المدروسة.

الباب النظري

الفصل الأول: جانب البناء المنهجي

1. اسباب اختيار الموضوع
2. أهداف الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. الاشكالية
5. الفرضيات
6. تحديد المفاهيم
7. المقاربة السوسيولوجية
8. الدراسات السابقة
9. صعوبات الدراسة

الفصل الأول: المقاربة المنهجية للدراسة

تمهيد

يساهم الإطار العام في تحديد موضوع البحث والظّاهرة التي يقوم الباحث بدراستها وذلك للسّير وفقه وعدم الخروج السّياق الوارد فيه، هذا لامكانية التحكم في الموضوع وحصره لأجل الوصول إلى نتائج ميدانية دقيقة.

إن كل بحث اجتماعي من الواجب أن يكون له إطار نظري عام يحدد أبعاده، حيث يساهم في توضيح أبعاد المشكلة ووضع فرضياتها وفق مشروع البحث المنجز من طرف الباحث، وهذا ما قمنا بإعداده وفق تساؤلات كانت تشغل بالنا كطلبة باحثين في علم الإجتماع، في موضع المؤسسات التربوية والهوية الاجتماعية، وبتحديد الفكرة في المدرسة ومدى مساهمتها في تشكيل هوية الطالب.

1- أسباب اختيار الموضوع:

يخضع اختيار أي موضوع بحث، لجملة من الإعتبارات الذّاتية و الموضوعيّة التي تجعل الباحث يختار موضوعه الذي بإمكانه دراسته دراسة جادة ومستفيضة و من أهمّ هذه المعايير ما يلي:

1.1- الأسباب الذاتية:

- الرغبة النفسية واهتماماتنا وميولنا إلى دراسة وتحليل الهوية الاجتماعية التي تبنى وتتشكّل في وسط المؤسّسات التربويّة.
- تساؤلاتنا على مدى تأثير الفاعلين التّربويين على بناء الهويّة الاجتماعيّة لدى الطلبة في المؤسسات التربوية المتواجدة بالقرارة، ومنها خاصة معهد الحياة، اعتبارا أن الطلبة في الطور الثانوي وخاصة الأقسام النّهائية، من أهم مراحلهم العمرية لفهم واستيعاب خصائص هويتهم.
- رغبتي في تحسيس أفراد المجتمع وجميع المؤسّسات الفاعلة فيه بأهمية الدّراسات السّوسيولوجيّة في مثل هذه المواضيع الهامة لاستخلاص ما تتوصّل إليها من نتائج وتفسيرات موضوعيّة للأخذ منها لأجل خدمة الصّالح العام الاجتماعي.
- محاولة تطبيق بعض ما أخذناه من معلومات ونظريّات ومنهجيّة في التّخصص، لتقصّي الحقائق العلميّة والدّراسات الميدانيّة.

2.1- الأسباب الموضوعيّة:

- كون هذا الموضوع يدخل في إطار تخصّص علم الإجتماع التّربوي، وله أهميّة بالغة في تشكل الهوية الوطنية لدى تلاميذ الطور الثّانوي.
- ملاحظتنا الى عدم اعطاء الأهمية الكافية للمعلمين في طرق التّدريس وابراز حقيقة تنوّع وبناء الهوية الوطنيّة.
- تعدّد الإتجاهات والآراء حول موضوع الهوية الوطنيّة في وسط المربّين والمعلّمين ، حيث تختلف باختلاف تكوينهم وتنشئتهم الإجتماعيّة واديولوجيّتهم والتي لها عمق التأثير في هوية التلميذ.

- ابراز أهميّة بناء الهوية الوطنية وكيفية تشكيلها عند الطّلبة.
- أهمية مرحلة التّعليم للطور الثّانوي وخاصّة جانب الهوية للطّالب في المؤسّسات التّربوية لم تدرس وتبحث دراسة كافية ووافية.

2- أهداف الدراسة:

إنّ الهدف العام الرئيسي لبحثنا هو أنّ تكون نهايته بداية لبحث ودراسة لاحقة، تثمينا وإرثا للعلم والسّوسيولوجيا ومنه جاءت أهداف هذه الدارسة لأجل :

- تنمية الوعي بالهوية الاجتماعيّة وأهميّتها لدى الطلبة.
- توجيه أنظار المعنيّين بالتّربية والتّعليم لأهميّة دور المؤسّسة التربويّة في تنمية الهوية الاجتماعيّة وتعميق الانتماء الوطني.
- دراسة علاقة الهوية بالمؤسّسات التربويّة وكيفية تشكيلها لدى الطلبة.
- معرفة دور الفاعلين التربويّين في التأثير على تشكيل الهوية الاجتماعيّة للطلبة في الوسط المدرسي.
- الرغبة في أن يأخذ الموضوع حقّه من البحث كدراسة علميّة منهجيّة أكاديميّة شاملة.
- الاستفادة من نتائج الدّراسة في تطوير ورفع كفاءة المعلّمين لطرق التّدريس بتعزيز الايجابيات وتجنّب السلبيات .
- المساهمة في إثراء دراسات علميّة خاصة في مجال علم الاجتماع التربوي ، واكتساب بعض الآليات والمهارات في منهجيّة البحث العلمي والتّدرب عليها.

3- أهميّة الدّراسة :

- يعدّ الكشف ومعرفة ملامح ومنابع الهوية الاجتماعيّة للمجتمع وترسيخ محتوياتها أمرا لابد منه للحفاظ على هذه الهوية التي تتمتّع بسمات تميّزها عن غيرها.
- تساهم هذه الدّراسة في لفت نظر المعنيين بشؤون المجتمع، وتقديم مقترحات لهم من خلال الدّراسة والتّحليل السّوسيولوجي واستخلاص النتائج لإشكاليّة البحث، لأجل بناء استراتيجيّة

تساعد في تعزيز الهوية الاجتماعيّة والحفاظ عليها، من خلال وضع تصوّر لدور المؤسّسات التربوية في مساهمتها الأساسيّة على تشكيل الهوية وبنائها لدى الطلبة.

4- الإشكاليّة

إنّ ما تقدّمه عمليّة التنشئة الإجتماعيّة التي يتلقّاها الفرد في مراحل حياته المبكّرة وخاصّة في المؤسّسات التربويّة من أهميّة بالغة في تشكيل شخصيّته وتحديد هويته، إلاّ أنّ الهوية الفرديّة والجماعيّة تتكيّف وتتأثّر بالنّظم والأنساق الاجتماعيّة، وكذلك تبعا للأوضاع التي يعيشها الأفراد والجماعات وما يميّز طبيعة علاقاتهم الإجتماعيّة، ومدى قدرتها في تمكينهم من تحقيق ذواتهم واشباع حاجاتهم وضبط سلوكياتهم وتنظيم شبكة علاقاتهم الاجتماعيّة، لأنّها تمثّل محصّلة الأفكار والمعتقدات والقيم والإتّجاهات التي يكوّنها الفرد عن ذاته وعن الآخرين وعن بيئتهم ومجتمعهم، فنجد أنّ الهوية ترتبط بالانتماء، وهذا ما بيّنه **تاجفال هنري Tajfel Henri(1919–1982)** حين عرّف الهوية بأنّها " **ذلك الجزء من المفهوم الذّاتي للفرد، النّابع من وعيه لكونه عضواً في جماعة (أو جماعات) مضافة إليه الاعتبارات القيميّة والعاطفيّة التي تحال إلى تلك العلاقة** "[1]، هذا ما يجعلها تتمثّل في مجموعة من السّمات الثّقافية التي تتّصف بها جماعة من النّاس في فترة زمنيّة معيّنة ، والتي تولد الإحساس لدي الأفراد بالانتماء لمجتمع معين، والارتباط بوطن معيّن، والتّعبير عن مشاعر الاعتزاز، والفخر بالجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليه هؤلاء الأفراد، كما تشير أيضا إلى كيفيّة إدراك مجتمع ما لذاته، وكيفيّة تمايزه عن الآخرين، وهي تستند إلى مسلّمات ثقافيّة عامّة، مرتبطة تاريخيّا بقيمة اجتماعيّة وسياسيّة واقتصاديّة للمجتمع، حيث أنّ الهوية الاجتماعيّة تتكوّن من مزيج من اللّغة والدّين و التّاريخ والعادات والتّقاليد و ثقافة المجتمع، وهذا معناه أنّ الهوية يكون لها خصوصيّتها المستمدّة من ثقافة المجتمع

[1]Tajfel Henri, Human groups and social categories: Studies in social psychology, Cambridge University Press, 1981, P255.

وتصقلها تاريخه وحضارته، لذلك تتفاعل عناصر الهوية الخصوصيّة ضمن هوية مركزيّة أو أرضيّة مرجعيّة والتي تتمثّل في الثّقافة والوطنيّة، لكونها تشكّل العناصر البنيويّة في المجتمع. نجد بذلك أمما تنقّب في تاريخها وموروثها الثّقافي لتجعل من لغتها رمزا لهويّتها وبناء حضارتها، وأخرى بفضل تمسّكها بهويتها جُعلت أكثر الأمم تقدّما وفي زمن العولمة تنحني أمامها وتتكلّف عناء تعلّم لغتها المعقّدة تحقيقا لمصالحها، ومنه تبرز الأهميّة المحورية لمؤسّسات المجتمع التربويّة والدينيّة والسياسيّة والاقتصاديّة في بلورة الهوية الفرديّة والجماعيةّ بفضل ما يحكمها من قواعد وآليات في تنظيم وضبط سلوك الأفراد والجماعات في تحقيق مصالحهم.

ومنه يمكن القول أن المجتمع الجزائري عرف حركيّة وديناميكيّة ثقافيّة كبيرة وهذا بفعل تعدّد وتعاقب مختلف الثّقافات خلال مساره التّاريخي وذلك بفعل احتكاكه بها وبمختلف الحضارات التي مرّت به سواء الرّومانية، القرطاجيّة، العثمانيّة، العربيّة أو الأوروبيّة، كل هذا أحدث فسيفساء وتنوّعا ثقافيّا حاول أفراد المجتمع الجزائري ضمن هذه الوضعيّة الثّقافية أن يعمل ويتعايش في هذا الإطار تعايشا ثقافيّا، لكن ظهرت وأضفت تناقضات بين عناصر هذه الثّقافات ممّا تسبّب في تشكيل عائقا أمام تحقيق هذا التّكامل والتجانس بين أفراد المجتمع وخاصّة عند فئة الشباب، كان ذلك بعد بروز نظام قِيم حديثة وذلك بدءا من الاحتلال الفرنسي، وانتشاره أكثر مع التفتّح على العالم وعولمة الاتصال فالمجتمع الجزائري شهد عدّة تطوّرات وتغيّرات وعلى جميع الأصعدة، كل هذا يساهم في انتماء الشّباب الجزائري لمجتمعه، هذا ما نلاحظه بأمّهات أعيننا ميلا وانجذابا متزايدا من طرف الشّباب الجزائري نحو الأخذ بالأفكار والنظريّات والنّظم الغربية، فبات الكل يقلّد الغرب في أبسط الأشياء ممّا أدّى بهم إلى الابتعاد والانسلاخ عن تراثهم ودينهم وقيمهم، مما تولّد عنه تراجعا رهيبا في القيم الثّقافية حتّى وصل الأمر إلى تشتّت الهوية الوطنية ومسخها، وبهذا يتأثّر الانتماء بمدى التغيّر الثّقافي في المجتمع فكلّما زادت الهُوّة الثقافية بين فئات المجتمع قلّ التّفاعل الاجتماعي بينهم.

لقد أصبح وضع مشروع تصوّر لهوية الإنسان في العالم العربي بصفة عامة وبالجزائر المعاصرة خصوصا، ضرورة ملحّة، حيث بات أمرا حيويّا وفاعلا في الثّقافات والحضارات المعاصرة، خصوصا في

مراحل الصّراع والتّصادم والتّوحد والاندماج، مراحل تقارب الثّقافات وتباعدها، لأنّه لا يمكن لأيّة أُمّة أن تشعر بوجودها بين الأمم إلاّ عن طريق تاريخها، الذي يمثّل أحد قسمات هويتها، فالتّاريخ هو السّجل الثّابت لماضي الأمّة وديوان مفاخرها وذكرياتها، وهو آمالها وأمانيها، بل هو الذي يميّز الجماعات البشريّة بعضها عن بعض، فكلّ الذين يشتركون في ماض واحد يعتزّون ويفخرون بمآثره يكوّنون أبناء أمّة واحدة، فالتّاريخ المشترك عنصر مهم من عناصر المحافظة على الهوية الوطنيّة، وعلى ذلك يكون طمس تاريخ الأمّة أو تشويهه أو الالتفاف عليه هو أحد الوسائل النّاجحة لإخفاء هويتها أو تهميشها.

فالاهتمام بالمؤسّسات التربويّة من تطوير مناهج التّعليم وطرق التّدريس والكفاءات المهنية يمكن أن يسهم بدور كبير في تأصيل الهوية الوطنية، بل والمحافظة عليها من الأخطار التي تواجه المجتمعات العربية والإسلامية منها الجزائر، خاصة وأنّنا في عصر العولمة التي يمكن أن تكون أحد العوامل التي أدّت إلى حدوث أزمة في الهوية الوطنيّة، ويتحقق من خلال تركيز المربّين والفاعلين التربويّين على الأسس التي تحافظ على التراث القومي والوطني من خلال الاهتمام أكثر على اللّغة والتّاريخ والجغرافيا والتّربية الوطنيّة والقيم الدينيّة وذلك من أجل تجميع الناس حول هويتهم وقوميّتهم وتاريخهم وتراثهم وإعداد المواطن. هذا لأنّ العمق التّاريخي للمجتمع الجزائري يمتدّ من العهد النّوميدي إلى الفتح الإسلامي وظهور الدّولة الوطنيّة الأولى ألا وهي الدّولة الرستميّة ومن بعدها الحمّاديّة، والزيانيّة ودخول الجزائر في عهود جديدة تحت قيادة العثمانيّين، وبدايات ظهور الوعي الوطني في الحقبة الاستعمارية الفرنسيّة وتأسيس الدّولة الجزائرية الحديثة في عهد الأمير عبد القادر وتحرر الجزائريين من خلال الحفاظ على مقومات الهوية **"الإسلام، اللّغة العربيّة، والبعد الأمازيغي"** وخوض حرب تحريريّة من أعتا الحروب أرخت لهوية جديدة كتبت بدماء الشّهداء الأبرار.

وبالنّظر لأهمية الهوية والدّور الذي تلعبه مؤسّسات التربية في ترسيخها على أفراد المجتمع الجزائري، فإنّ القيام بمحاولة جادة لدراسة الموضوع يصبح على قدر كبير من الأهميّة، فمن شأن هذا النّوع من الدّراسات أن يساهم في تشخيص طبيعة واقع النّظام التّعليمي بالجزائر، ومعرفة مدى

استجابته لمتطلّبات الهوية الاجتماعيّة، على اعتبار أنّ مردود العمليّة التعليميّة ومخرجاتها يقيم بمدى تأثير الخبرة التي تصنعها المؤسسات التعليمية على الحياة الاجتماعية لأفرادها. ومن هنا تأتي أهمية الكشف عن طبيعة العلاقة بين المؤسسات التربوية وتأثيرها على تشكيل الهوية الاجتماعية وصقلها لدى الطلبة، حيث تم في الآونة الأخيرة تسجيل تعالي أصوات كل من المثقفين والمربين، وتذمرهم من الضياع ، الذين يتميز بهما الشاب الجزائري، إن كان ذلك على المستوى اللغوي أو المستوى الهوياتي الثقافي، وعليه فهذه الدراسة تحاول تفسير وفهم العلاقة بين المؤسّسات التربويّة وهويّة الطلبة من خلال سعيها للإجابة على تساؤل رئيسي مفاده:

- كيف تؤثر المؤسّسات التربوية على تشكيل الهوية الإجتماعية للطلبة ؟

وتتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الجزئية التالية:

- هل تساهم أهداف التّعليم على تشكيل الهوية الثّقافية للطّلبة ؟
- ما مدى أهميّة المنهاج التربوي في ترسيخ قيم الانتماء الوطني للطّلبة؟
- كيف تؤثّر الإدارة المدرسيّة المنظمة والمنضبطة في تمسّك الطّلبة بخصوصيّتهم الثّقافية؟

5- الفرضيات:

- تساهم أهداف التّعليم في تشكيل الهويتهم الثّقافية للطّلبة.
- للمنهاج التّربوي دور في ترسيخ قيم انتماء الطّلبة بتاريخ وطنهم.
- الادارة المدرسية المنظَّمة والمنضبِطة تدفع الطّلبة إلى التمسّك بخصوصيّتهم الثّقافية.

6- تحديد المفاهيم:

عملية بناء المفاهيم من أهم عمليات تأسيس المعرفة العلمية، فالمفاهيم هي اللّبنات التي نبنى بها صروحنا النّظرية والفكرية، فإن لم تستوف هذه المفاهيم شروط تحديدها وصياغتها هوت النّظريات المؤسسة عليها، حيث هناك تعريفات محددة لبعض المفاهيم والمصطلحات، لكن الباحث يحاول وضع تعريفات تتواءم مع معطيات بحثه مما يساعده في وضع إطار مرجعي يستخدمه في التعامل مع مشكلة بحثه، بحيث يكون هذا التعريف منطبقا على مدخلات هذا البحث ومفاهيمه دون غيرها، وبشكل يمنع إساءة فهمها، أو يفهم منها دلالة تغاير تلك الواردة في البحث[1]، ويقول في ذلك دوركهايم أنّ المفاهيم تتولد من الحياة الإجتماعية، فمن بين تلك المفاهيم الأساسية الواردة في هذا البحث ما يلي:

أ- الهوية الاجتماعية:

ونقصد بهذا المفهوم ذلك الاندماج المتكامل لمجتمع يعيش فيه أيّ شخص، فلا يحكمها لا المذهبية العقدية ولا المنطقة الجغرافية ولا العرق بل يحكمها التفاعل الاجتماعي بين الافراد في ظل دولة القانون والمؤسسات التي تحكم هذا التفاعل الاجتماعي بين الافراد وفي هذا السياق يمكن ان تتحقق الهوية الاجتماعية، كمجموعة لها هوية مشتركة ، ومثال على هذا المهاجرون إلى أوربا من شمال افريقيا فهم يمكن أن نقول أن لهم هوية اجتماعية في المجتمعات الاوربية.

ب- الانتماء الوطني:

التعريف الاجرائي الذي اعتمدناه في دراستنا لهذا المفهوم ونقصد به مدى حب الوطن ترابه وتراثه، والعمل على خدمته والتضحية في سبيله والإعتزاز به، ومدى ارتباط الطلبة بالشّخصيات والظروف التّاريخية في بيئتهم المحليّة والوطنيّة.

[1] عمر محمد عبد الله الخرابشة، أساليب البحث العلمي،ط2، دار وائل، الأردن، 2012، ص 115.

ج- تشكيل الهوية:

جاء هذا المفهوم خلال دراستنا ليعبّر على أنّ الهوية تبدأ بالنّمو والتطوّر خلال التّاريخ الشّخصي للفرد بما يتوافر له من تدريبات أساسيّة لضبط السّلوك والقيم وخاصة في المؤسسات التربوية وإشباع الحاجات وفقا لتحديدات اللّغة والعادات والمعايير والأدوار في إطار المنظومة الثقافية للمجتمع وهذه الإلتزامات تفرضها المؤسّسات الاجتماعية على الفرد ومنها المؤسّسات التربوية.

د- المؤسسات التربوية:

استخدمنا هذا المفهوم للمدارس والمعاهد على أنها إمتداد طبيعي للأسرة، أوكلت لها مهمة التربية والتعليم والتكوين العلمي، وزرع هوية وثقافة المجتمع على أبنائها، تساعد الإنسان على النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيته، والتفاعل مع من حوله من الكائنات، والتكيف مع من ما حوله من مكونات، وعلى هذا الأساس فان المدرسة هي الخلية الاساسية في المنظومة التربوية، حيث تعد التربية باعتبارها استثمارا إنتاجيا واستراتيجيا من الأولوية الأولى للدولة التي تسهر على تجنيد الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفل بالطلب الاجتماعي للتربية والاستجابة لحاجيات التنمية الوطنية، فهي العمود الفقري الذي تقوم عليه حضارة بلد ما، وقد أقيمت المدرسة تلبية لحاجة لنا، علينا أن نستجيب لها ونلبيها بشكل دائم ومنظم، فلا ندع استجابتنا هذه للمصادفة أو أمر مشكوك فيه.

هـ- المنهاج التربوي:

يعبر هذا المفهوم في دراستنا هذه على كل ما يحدث في المؤسسة التعليمية، وما يخطط له وينفذ أو يمارس من قبل المتعلم داخل وخارج المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم وتعليم، بهدف تمكين المتعلم من مواجهة المواقف الجديدة ومتغيرات الحياة وتوليد الأفكار، وإنتاج المعرفة وتكوينها، ومساعدته على النمو الشامل المتكامل بكل طاقاته وإمكاناته الفكرية والجسمية والنفسية والعاطفية، والارتقاء لبناء

كيانه الشخصي الاجتماعي بكل مسؤولية، وتلبية احتياجاته المتغيرة للوصول إلى أفضل ما تستطيع قدراته، إلى أعلى مستوى ممكن، لتحسين الأداء الفردي والمؤسسي وجودة التعليم.

و- الخصوصيّة الثّقافية:

ويقصد بها هنا، مجموعة السّمات والخصائص التي تنفرد بها الشّخصية المزابيّة وتجعلها متميّزة عن غيرها من الهويات الثّقافية الأخرى في المجتمع الجزائري، وتتمثّل تلك الخصائص في اللّغة والدّين والتّاريخ والتّراث والعادات والتّقاليد والأعراف وغيرها من المكوّنات الثّقافية ذات السّمة الأمازيغية والعربيّة والإسلاميّة.

ي- الإدارة المدرسيّة:

يقصد به إجرائيّا ما تقوم به الإدارة المدرسيّة من دورا محوريّا و ركيزة أساسيّة، في إطار المهام المناطة بها، من إرشاد و قيادة و تسيير و توجيه و تأطير و دعم نفسي...الخ، وتقوم بخلق جو اجتماعي تربوي داخل المدرسة (غرس العادات الطيبة، الاعتناء بالطلبة و المعلمين و الأعوان)، وأنها توجيه وقيادة وتنظيم وضبط، لتحقيق هدف مشترك، من حاجات الأمّة والمجتمع وفق السّياسة التربوية المعدّة من المسؤولين عن التّربية والتّعليم.

7- المقاربة السوسيولوجية:

يرى عالم الاجتماع **هربرت سبنسر** (**Herbert Spencer**) أنّ الإعداد التّربوي لأعضاء المجتمع من الأفراد يستهدف حفظ التّراث، وتكوين الرابطة العائلية، والحصول على ضروريات الحياة وتنظيم العلاقات الاجتماعية والسياسيّة المناسبة في المجتمع[1].

[1] فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي ، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، 1997، ص6.

كما أنّ وجود الأفكار والقيم والمعايير الاجتماعيّة المشتركة بين أفراد المجتمع الواحد تساعد على تنمية المشاعر والتوجهات العامة اتجاه الأحداث والتّطورات واتجاه الآخرين. أضف إلى أن وجود الأفكار والمعارف والقيم والمعايير المتنوعة المشتركة بين أفراد المجتمع الواحد تحقق التجانس الاجتماعي والثقافي فيما بينهم الأمر الذي يساهم في عمليات التفاعل الاجتماعي ويساعد على تحقيق الضبط الاجتماعي والسياسي، وهما من المطالب الأساسية لعملية التنشئة الوطنية.

ويرى **اميل دوركهايم**(**Émile Durkheim**) أن المجتمع في قيامه بعملية التنشئة الاجتماعية يحدد القيم والمعتقدات والمعايير الاجتماعية التي يريد أن يغرسها في أفراده. ولما كانت التربية تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية وإعداد أفراد المجتمع للحياة الاجتماعية بمجتمعهم، فقد أكد **دوركهايم** على ضرورة تخطيط التعليم. ويرى أن التخطيط التربوي ليس عملية مستقلة وإنما لابد وأن يتم التخطيط التربوي في ضوء التخطيط الشامل للمجتمع لكي يتناسب مع احتياجاته وحاجات أفراده وطبيعة العصر. وأعتبر دوركهايم أن الدولة مسؤولة عن تحديد الأساسيات التي ترى أن المدرسة يجب أن تؤكدها والأهداف التي ترى المدرسة يجب أن تحققها[1].

وتعد استمرارية الثقافة من أهم الوظائف الاجتماعية لعملية التنشئة الوطنية، فلكل جماعة ثقافتها الخاصة بها (العقائدية والاجتماعية والثقافية...) التي تميزها عن بقية المجتمعات الأخرى، حيث يرى **دوركهايم** أنّ مهمة هذه المؤسسات هي التنشئة المنهجية للأجيال الصاعدة، فهو يعني بهذا تنمية قيم معينة وكذلك مهارات تعليمية أو جسدية لدى الأفراد يقتضيها تواجده في الوسط الاجتماعي وكذلك الوسط الذي يتأهل له، وبهذه الطريقة فقط يمكن أن يتحقق بقاء وترابط المجتمع[2].

---

[1] Emile Durkheim, Education et sociologie, Presses universitaires de France, 9em édition, Paris, 2006, P72 .

[2] محمد المرصفي، اجتماعيات التربية، دار الصحوة، مصر،2010، ص13.

ولما كانت الثقافة تمثل الحصيلة التاريخية لكل ما تعلمه أفراد جماعة معينة أو مجتمع معين وفقا لطرق معيشتهم وطرق تفكيرهم ومشاعرهم اتجاه الآخرين واتجاهاتهم وقيمهم وفنونهم ومعارفهم ومعتقداتهم وعاداتهم وتقاليدهم، فان استمرارية هذه الثقافة تعتبر أساسا لبقاء المجتمع بل واستمراريته[1].

وتتجلى أهمية الثقافة العامة أو الثقافة المدنية في المجتمعات الإنسانية لكونها المصدر الأساسي الذي يزود الفرد بالمعرفة الإنسانية (العقائدية والسياسية والاقتصادية) وبالمهارات وطرق التفكير وأساليبه واتجاهاته، والمعتقدات والمفاهيم وأساليب السّلوك وطرقه المختلفة التي تساعده على فهم نفسه في علاقاته بالآخرين في مجتمعه، وعلى فهم بيئته الاجتماعية والسياسية الطبيعية المادية التي يعيش فيها وتفسيرها وفقا لأنماطها وتوجهاتها ومعتقداتها الفكرية، والتعامل معها بإيجابية والمحافظة عليها والاستفادة منها وفقا لإمكانياته الفردية، ووفقا لما تتيحه له بيئته من وسائل وإمكانيات وفرص.

الفرد يعبر عن هويته الاجتماعية عن طريق شبكة من الخصائص المميزة له والمتمثلة بجنسيته وقوميته وعرقه، والدين أو العقيدة التي يعتنقها، والاتجاه السياسي الذي ينتمي إليه...الخ. وعن طريق هذه الشبكة تصبح الهوية الاجتماعية انعكاسا للإحساس والادراك المشترك لكل من أعضاء المجتمع الذين يدركون على أنهم واقع موضوعي وهذا يعني أن نوع الهوية أو نمطها يتمثل في العلاقة الموضوعية لعضو المجتمع في أنه "أصبح معروفا" بهوية معينة[2]، وأن هناك سلوكيات أو خصائص نفسية معينة ترتبط بهذه الهوية. هذا ما يجعل العناصر البنائية أو التركيبية للواقع الاجتماعي الموضوعي تتمثل بمجموعة من القوانين والاتفاقات التي يشترك بها كل أعضاء المجتمع والتي تتضمن العرف والقومية والجنس والفئة الاجتماعية والأصل العقائدي...الخ[3].

---

[1] فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، المرجع السابق، ص17.

[2] Tajfel Henri. Differentiation Between social Group Relations, Academic Press, London, 1978.

[3] Zavalloni, Social Identity and the Recoding of Reality : Its Relevance for class- cultural sychology, Journal of Psychology, vol. (10), N3,1975.

ركزت هذه النظرية على حاجة الافراد الى التميز الايجابي لجماعتهم الداخلية بمقايستها بالجماعات الخارجية لتحقيق هوية اجتماعية ايجابية ، وهي في ذلك تتبنى الافتراضات الآتية: [1]

1. أن الأفراد يبنون هويتهم الاجتماعية ، التي تكون لاحقا جزءا من مفهومهم لذاتهم عن طريق معرفتهم بأنهم اعضاء في جماعة اجتماعية معينة ومن اعجابهم بها ومن المعنى الوجداني لعضويتهم
2. إن عضوية الافراد في جماعات معينة، تأتي مصحوبة بتضمينات ايجابية او سلبية القيمة فالهوية الاجتماعية للفرد تستمدّ إيجابيّها أو سلبيّتها من التّقويمات التي يجريها لجماعته وللجماعات الخارجية الأخرى.
3. يتحدد تقويم الفرد لجماعته عبر مقايستها اجتماعيا بجماعات أخرى معينة في ضوء صفات وخصائص ذات قيمة، فالمقايسات الايجابية بين الجماعات الداخلية والخارجية تولد شعورا عاليا بالهيبة Prestige (أي هوية اجتماعية ايجابية)، فيما تولد المقايسات السلبية شعورا واطئا بالهيبة (أي هوية اجتماعية سلبية).
4. عندما تغدو الهوية الاجتماعية غير مرضية، يتجه الافراد اما الى مغادرة جماعتهم الداخلية والانتساب الى جماعات اخرى اكثر ايجابية و – او العمل على جعل جماعتهم الداخلية اكثر ايجابية .

يرى **تاجفل و ترنر** (**Turner**, **Tajfel**) ان هناك ثلاث مراحل لعمليّات عقلية تستخدم في تقويم الآخرين إلى " نحن " و "هم"، تتّخذ ترتيب الآتي :

الأولى: هو التصنيف (categorization) : نحن نصنف الأشياء بهدف فهمها و تعريفها. وفي طريقة مشابهة جدا نصنف البشر (بضمنهم أنفسنا) لتفهم البيئة الاجتماعية. نحن نستخدم التصنيف الاجتماعي مثل (ابيض، اسود، عربي، مسيحي، مسلم، طالب،... الخ) لغرض الاستفادة منهم، فإذا

[1] زايد حمد، سيكولوجية العلاقات بين الجماعات، سلسلة عالم المعرفة، الكوي ، 2006، ص 15.

ما استطعنا تنسيب الأشخاص إلى فئات أو أصناف، فإن ذلك يخبرنا أشياء كثيرة عن هؤلاء الناس، و بشكل مشابه، نتعرف على أشياء عن أنفسنا من خلال معرفة الفئة التي ننتمي إليها، نحن نؤدي السلوك المناسب من خلال مرجعية معايير المجموعة التي ننتمي إليها، لكننا نفعل ذلك فقط إذا كنا نستطيع ان نقول من هم المنتمين إلى مجموعتنا، فالفرد يستطيع أن ينتمي إلى عدد من المجموعات المختلفة.

الثانية: المطابقة الاجتماعية (Social Identification): يتبنى الفرد هوية المجموعة التي يصنف نفسه فيها. فعلى سبيل المثال، إذا صنف نفسه كطالب، فان فرصة تبني هوية الطالب تدفعه للبدء بالتصرف بطرق يعتقد أن الطلبة يمارسونها (و تماشي معايير المجموعة). سوف يكون هناك أهمية عاطفية للانتماء و التصنيف ضمن هذه المجموعة، و تقديره لذاته سيرتبط بعضوية الجماعة.

الثالثة: المقارنة الاجتماعية (Social Comparison): بمجرد تصنيف الفرد لنفسه جزء من مجموعة و عرف وحدد هويته ضمنها، يقوم بمقارنة جماعته بالجماعات الأخرى، إذا ما تمت ضمن تقديره لذاته فانه سيحتاج المجموعة للمقارنة بشكل تفضيلي مع المجموعات الأخرى، و هذا أمر حاسم للمحابات و التحيز، فبمجرد تعريف المجموعتين لأنفسهم متنافسين يصبحون في وضع يجبرهم على المنافسة لغرض إدامة تقديرهم الذاتي. المنافسة و العدائية بين المجموعات هي ليست مسألة المنافسة على المصادر مثل الأعمال أو الوظائف لكنها أيضا نتيجة تنافس الهويات .

8- الدّراسات السّابقة

1.9- الدّراسة الأولى:

"مقومات الشخصية و تشكّل الهوية الوطنية الجزائرية من خلال مكتسبات التلاميذ"[1]

تتمثل في دراسة ميدانية على عيّنة من تلاميذ ولاية ورقلة، قام بها الأستاذان :بودبزة ناصر، من جامعة قاصدي مرباح–ورقلة، والأستاذ: شوقي الشاذلي، من جامعة قالمة، وهذه الدراسة قدمت في الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الإجتماعية 27 -28 فيفري2011، بجامعة قاصدي مرباح بورقلة.

في هذا العمل العلمي قام الأستاذان بعرض السيرورة التاريخية لمقومات الشخصية الجزائرية ابان المرحلة الاستدمارية، والتي جاء فيها على لسانهم، أن السلطة الاستعمارية الفرنسية عملت منذ الوهلة الأولى على إدماج الشعب الجزائري أرضا وشعبا ،من خلال قانون 14جولية 1865م واعتبار الأهلي المسلم الجزائري فرنسي لكنه يخضع لأحكام القانون الإسلامي، ويمكن استدعاؤه للخدمة العسكرية ويمكنه إذا طلب ذلك أن يتمتع بحقوق المواطن الفرنسي وفي هذه الحالة تجري عليه الأحكام المدنية والسياسية الفرنسية، وتجنيسهم بالجنسية الفرنسية بعدما يتنازلوا عن قانون الأحوال الشخصية الإسلامي وقد خاضت جمعية العلماء المسلمين بقيادة الشيخ عبد الحميد بن باديس بشن حرب لا هوادة فيها عن طريق الصحافة ووسائل الإعلام والدروس في المساجد والمدارس والنوادي والمظاهرات في الشوارع وإصدار الفتاوى الدينية بقصد محاربة سياسة التجنيس والاندماج، حيث تم تكفير المتجنسين وقد نشر بعضها في جريدة البصائر العدد رقم 95 السنة الثالثة الصادر في 14جانفي1938ص[1].

[1] بودبزة ناصر، شوقي الشاذلي، مقومات الشخصية و تشكل الهوية الوطنية الجزائرية من خلال مكتسبات التلاميذ، ورقة بحث قدمت في الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الإجتماعية 27 -28فيفري2011، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

إن الحالة الاستعمارية أغرقت المجتمع الإسلامي في العدم والنوم، حيث نسى فيه تراثه وفكره، فيما كان الغرب المسيحي ينهض بروح جديدة وبدأت العلاقات الاقتصادية بعيدا عن القيم الإنسانية، وقد ساهم هذا في التأثير على الواقع الاجتماعي والاقتصادي الإنساني.

إذا كان التاريخ هو أساس المستقبل، والمدرسة هي المكلفة بتنشئة المواطن، وزرع القيم ومقومات الشخصية الوطنية لدى الأطفال، ويمكن أخذ المؤشرات التي ذكرها غي روشي في الحالة الكندية: – أن هناك عدة مؤشرات سمحت بظهور الشخصية الوطنية من بينها الاستقلال لا كواقع من التبعية إلى البلدان المستعمرة، ومؤشر آخر هو التكتلات الإقليمية والقارية، طرحوا بذلك مشكلة الدراسة في السؤال التالي: هل معرفة مقومات الشخصية كاف لتشكل الهوية الوطنية؟

وتندرج تحته مجموعة من الأسئلة الفرعية وهي كالتالي:

1–هل مكتسبات التلاميذ التاريخية كافية لتشكل الهوية الوطنية ؟

2– هل الثقافة العربية و الأمازيغية حاضرتان لدى التلميذ وتساهمان في تشكل الهوية الوطنية؟

3– هل البعد الديني لدى التلاميذ يساهم في تشكل الهوية الوطنية؟

فتم بذلك تقديمها الفروض التالية:

1– مكتسبات التلاميذ التاريخية تساهم في تشكل الهوية الوطنية.

2– الاطلاع على الثقافة العربية والامازيغية يساهم في تشكل الهوية الوطنية؟

3– البعد الديني يساهم في تشكل الهوية الوطنية.

ولأجل استقصائهم للنتائج والبحث الميداني، تم توزيع الاستمارة على عينة عشوائية في متوسطة من متوسطات ولاية ورقلة –متوسطة محمد بلمكوشم– ويبلغ عدد تلاميذها 800 تلميذ ، تم اختيار10% من مجتمع البحث أي 80 تلميذ، وبعد توزيع الاستمارات على التلاميذ وإعادة جمعها لم ترد إليهم إلا 74 استمارة .

حيث اعتمدا المنهج الوصفي، لأنه حسبهما الأنسب في مثل هذه الدّراسات، واستعمال أسلوب إحصائي بسيط ولكنه فعال من خلال تكميم المعطيات والنسب المئوية.

واستخلصوا بذلك نتائج الفرضيات المتمثلة في:

أ- الفرضية الأولى:

من خلال النسب المئوية وجدا أن الفرضية الأولى لم تتحقق وذلك راجع للإهمال الكبير الذي تعانيه مادة التاريخ من كل فئات المجتمع سواء ماتعلق بالساهرين على المنظومة التربوية ، والأولياء والأطفال فضرورة العودة إلى التاريخ الذي تبنى على ضوئه الصروح، والذوات والهوية الجماعية للجماعة الإنسانية.

ب- الفرضية الثانية:

لم تتحقق الفرضية الثانية كذلك لديهم، لأن القيام بالواجبات الدينية، أصبحت عادة أفرغت من محتواها الديني، لأن الجغرافية الإسلامية ضرورية لكل مسلم حيث أنّ المسلم يفرح بفرح إخوانه ويحزن لمأساهم، ويسرع لنجدتهم، إلى جانب معرفة المذاهب يزيل العجب ويفرض احترام الأخر، لان تأزم وحدتنا العقائدية تهدد وحدة هويتنا الوطنية.

ج- الفرضية الثالثة:

توصلا فيها إلى أن نقص معرفتنا بذاتنا وثقافتنا الامازيغية، وجذورها البربرية الزاهية، حيث أن البربرية كانت حريتهم واندماجهم مع الطبيعة ورفض الغزاة، وأن الثقافة الجزائرية بتعددها وانتشارها لا تكفي لخلق هوية، بل يجب التطلع إلى الماضي وغربلته من الشوائب وتجديدها لمواكبة التحديات المعاصرة، لان الهوية لا تبنى على ثقافة صماء لا تنتج إلا الكسل بالعودة إلى الوراء من أجل التشتت والتشرذم.

فمن خلال نتائج تحليل الفرضيات توصلا الى الخلاصة العامة للدراسة التي هي أن الشعوب تزهى بتاريخها وثقافتها، وتحيى بعلومها وسواعد أبنائها وبناتها، وفي الأخير إستنتجا أن الهوية وعاء إذا ملئ حب وجد وتضامن وعمل أنجزت المعجزات، وبني الأمن والأمان ، وسدت ثغر الشقاق وحافظنا على وحدتنا ومصيرنا المشترك.

2.9- الدراسة الثانية:

تتمثل الدراسة الثانية في "**دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي**"[1] التي تقدم بها الدكتور هاني محمد يونس موسى، من كلية التربية بجامعة بنها في مصر، حيث تطرق فيها إلى دور تأصيل الهوية الثقافية التي تعد من أهم سبل تشكيل الشخصية القومية حسبه، وهنا يبرز دور التربية في مواجهة مظاهر الخلل الثقافي التي من شأنها تشويه وإضعاف هذه الهوية، فالحفاظ على الهوية الثقافية – وخاصة في ظل التحولات العالمية – يستوجب غرس تنمية شعور قوي بالهوية لدي الناشئين والشباب على حد سواء، فقد ظهرت أنماط حياتية جديدة، وبرزت مجموعة من القيم العالمية مقابل القيم المحلية، وتنامي انتشار اللغات العالمية مقابل اللغة المحلية، وغيرها من التحديات التي فرضت نفسها على هويتنا الثقافية، وألقت بثقلها على المجتمعات العربية، وبسبب كثافة وخطورة الاختراق الثقافي الذي يتعرض له نسق القيم والثقافة بصفة عامة في المجتمع العربي، كما أن المؤسسات التربوية التقليدية (الأسرة والمدرسة)، لم تعودا قادرتين – وفق صيغ أدائهما الحالية – على حماية الأمن الثقافي للمجتمع والإيفاء بحاجات أفراده من القيم والرموز والمعايير والمرجعيات التي أصبحت تصاغ خارج حدود الثقافة الوطنية، الأمر الذي ترتب عليه مساس بالأمن الثقافي ومكونات الهوية، بحيث صارت المؤسسات التربوية والتعليمية والإعلامية – بشكلها التقليدي الحالي – غير قادرة على القيام بوظائفها للحفاظ على الهوية الثقافية.

ومن هنا صارت التحديات تفرض نفسها على مجتمعنا، وأصبحت تتطلب بلورة رؤية خاصة نستطيع من خلالها الحفاظ على هويتنا الثقافية، وفي الوقت نفسه الانفتاح على العالم للإفادة من نتائج المعرفة بجميع أشكالها دون أن نفقد شيئا من هويتنا.

---

[1] هاني محمد يونس موسى، دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي، ورقة بحث من كلية التربية، جامعة بنها، مصر، د.ت.

إذن فتمسك الفرد بلغته لا يعني الانغلاق على الذات، بل هو وسيلة للانفتاح، وشرط أساسي للتعرف على ثقافته، وبالتالي أصبح تعلم اللغة شرطا لتعزيز الهوية الثقافية والحفاظ عليها.

وفي ضوء ما سبق قام بتحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي :

كيف يمكن للتربية أن تسهم في تعزيز الهوية الثقافية للمجتمع العربي والحفاظ عليها ؟

وتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

1- ما المقصود بالهوية الثقافية ؟ وما مكوناتها ؟

2- ما عوامل أزمة الهوية الثقافية في المجتمع العربي ؟ وما مظاهرها ؟

3 - ما إسهامات التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية في المجتمع العربي ؟

حيث اعتمد الباحث في دراسته هذه على المنهج الوصفي في رصد أبرز ملامح الهوية الثقافية، وتحليل العوامل التي ربما تكون مسؤولة عن أزمة الهوية الثقافية في المجتمع العربي، والوقوف على أبرز مظاهر هذه الأزمة في إطار من التفسير والتحليل، ثم التنبؤ بالدور الذي يمكن أن تسهم به التربية والتعليم في تدعيم والحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي.

توصلت هذه الدراسة الى أنه إذا كان هناك وجود أزمة تواجهها الهوية الثقافية العربية فإن الأمر يتطلب ضرورة العمل على التوصل إلى حل لهذه المشكلة، وهذا الحل سيعتمد بصورة رئيسية على ما ستقوم به التربية من دور فاعل إزاء ذلك، وهذا ما يؤكده التاريخ من أهمية دور التربية، فهي السبيل الأساسي الذي يمكن أن تأخذ به المجتمعات من أجل حماية هويتهم الثقافية والتأكيد عليها، لأن قيمة الإنسان هي حصاد معارفه، وحضارة المجتمع هي المحصلة الجامعة لمعارف أبنائه التي وهبتها إياهم التربية، وحتى تصبح التربية قادرة على تحمل مسؤولية تأكيد هويتنا الثقافية لابد أن يسهم مفكرونا وعلماؤنا التربويون في رسم استراتيجية علمية تؤهلها، للصمود أمام هذه الهجمات الوافدة، و تقديم هذه الثقافة بهويتها العربية والإسلامية إلى شعوب العالم كحضارة رائدة.

وإذا كان تعزيز الهوية الثقافية هو مهمة مؤسّسات وقطاعات متعددة، فإن هناك قطاعات بعينها لها دور أكبر، وفي مقدمة هذه القطاعات قطاع التعليم، الذي يمكنه القيام بدور كبير في مجال تعزيز الهوية الثقافية، حيث أن التعليم منوط به تربية النشء، وغرس القيم في عقولهم وقلوبهم منذ سنوات أعمارهم الأولي، فالتعليم يقوم بدور كبير في مجال دعم قيم الولاء والانتماء، والتأكيد على الثوابت القومية، وبالتالي له دوره الكبير في مجال تعزيز الهوية الثقافية وترسيخ ثوابتها ودعائمها الأساسية.

إذن سيعتمد هذا الحل على استراتيجية تربوية حسب الأستاذ الباحث، وهذه الاستراتيجية تعتمد على مبدأين أساسيين هما :

-أن تسعي التربية إلى تأكيد الهوية العربية الإسلامية بثوابتها ومكوناتها وأبعادها المختلفة وتحصينها ضد محاولات السيطرة والهيمنة .

- أن تؤكد التربية على تعزيز التفاعل الإيجابي مع معطيات الثقافات الأخرى ، بحيث يقوم هذا التفاعل على الندية والتأثير المتبادل، والإفادة من عناصر التميز في ثقافة الآخر دون انبهار أو ذوبان.

2.9- الدراسة الثالثة:

تتمثل في الدراسة التي أقامها **تايلور** (Taylor) حول " **تشكيل الهوية العرقية خلال المراهقة، أزمة الدّور في الأسرة**"[1]، حيث هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر النمذجة البيئيّة في الهوية الاجتماعية لدى (639) من المراهقين في كل من: الفيليبين، الصين، الهنود، الفيتنام، السلفادور.

فأشارت النّتائج إلى أنّ التّربية العائليّة لعبت دورا مهمّا في عمليّة تشكيل الهويّة الاجتماعية والانتماء لدى كل المراهقين، بغض النّظر عن الخلفيّة الإثنيّة، وقد ارتبطت تقارير المراهقين بشكل ملحوظ إيجابيّا بالاستكشاف والالتزام والتأكيد نحو امتلاك هويتهم، وهذه النتائج متسقة مع العمل التجريبي الذي يجد

[1] Taylor Umana, Ethnic Identity Formation during Adolescence :The Critical rol of Families, Jornal of Family Issues, Vol 27, No 3, University of Florida, 2006, pp390-414.

أنّ التربية العائليّة مكوّن مركزي في تشكيل الهوية عند الأطفال، والمنطلق النّظري الذي أكّد دور العائلة في تشكيل الهويّة وفق الأدوات الثّقافيّة.

سبل الاستفادة من الدّراسات السّابقة :

علي ضوء عرضنا للدّراسات السّابقة التي تتعلّق بتشكيل الهوية ودور التّربية وتأثيراتها الثّقافية والمعرفيّه، يمكن لدراستنا أن تستفيد من المنهجيّات المختلفة التي تناولت بها هذه الدّراسات وعلى ضوئها كيفية اكتساب المقوّمات الشّخصية التي بها تتشكّل الهوية الاجتماعية والوطنية، منها البعد الدّيني واحترام الآخر حيث تأزم الوحدة العقائدية تهدد وحدة الهوية الوطنية، وكذا الثّقافة العربية والأمازيغيّة وجذورها البربريّة، ومكتسبات التّلاميذ التاريخيّة التي يجب أن يتطلع إلى الماضي وغربلته من الشوائب وتجديدها لمواكبة التحديات المعاصرة ، ودور الأسرة والتربية العائلية في تشكيل الهوية، وكذلك يمكن الاستفادة من النّتائج التي توصّلت إليها هذه الدّراسات في مزيد من التعرّف على الأبعاد المختلفة لمفهوم الهوية ومفهوم التربية والمؤسّسات التربوية ومفهوم الثّقافة واللغة والقيم وغيرها من المفاهيم الأساسية التي تتناولها الدّراسة.

أفادت الدّراسات السّابقة هذه الدّراسة في إثراء الأدب النّظري لها، وذلك من خلال ما تضمّنته تلك الدّراسات من مواضيع ذات صلة بموضوع الدّراسة، إلاّ أنّ هذه الدّراسة تختلف مع الدّراسات السّابقة من حيث كونها ستركّز على دور المؤسّسات التربّوية الجزائرية في تشكيل هوية الطّلبة الإجتماعيّة وذلك من خلال مدى تأثير الأهداف التربويّة على دعم الهوية الثّقافية والمنهاج والبرامج البيداغوجيّة المقدّمة في المدرسة على ترسيخ قيم الإنتماء الوطني، وأيضا مدى مساهمة الإدارة التربويّة المنظَّمة والمنضبطة على تمسّك الطلبة بخصوصيّتهم الثّقافية.

9- صعوبات الدّراسة:

إنّ مهمّة الباحث الاجتماعي مهمّة شاقّة كونها تتطلّب إمكانيات ماديّة ومعنويّة وظروفا اجتماعيّة ملائمة، حيث يجد الباحث نفسه أمام خيارين، إما أن يواصل أو لا يواصل، فإن قرّر المواصلة، إقتضى منه فكّ الصّعوبات وإيجاد مخارج لها، لأجل إتمام بحثه بقدر لا يستهان به من الدقّة والموضوعيّة والواقعيّة، لذا فقد اعترض الطّالب لبحثه هذا صعوبات عدة قد تؤثّر في نوع المادة العلميّة التي جمعت وسعينا جاهدين لأن نقدّمها بأحسن وأفضل ممّا يكون، بشكلها الموضوعي والأكاديمي فمن أهمّها:

- أحداث العنف الطائفي والهُوياتي الشّديد، في القرارة وبعض قصور وادي مزاب بولاية غرداية الذي استمرّ لمدّة حوالي سنة ونصف، وكان الطّالب ضحيّة فيه، مما أثّر ذلك سلبا وبشكل ملفت من النّاحية النّفسيّة والاجتماعيّة والعلميّة على مواصلة المشوار الدراسي، حيث نتج عنه شلل وتوقّف كامل للدّراسة في الجامعة لمرحلة طويلة.
- تحديد مفهوم الهوية لشساعة طرحه وتحليله وتناوله في المصادر والمراجع وبعض المفكّرين والتربويّين. وأنّه من المفاهيم الديناميكيّة التي يعاد بناءها باستمرار وفقا لعدّة متغيّرات تاريخيّة و سياسيّة و كذا حضاريّة، حيث أنّ الكتابات العربيّة والأجنبيّة تزخر بالكثير من البحوث والدّراسات التي تناولت موضوع الهوية، مما قد يوقع الباحث في نوع من اللّبس عند تناول هذا الموضوع بالبحث، وتأتي المعضلة من صعوبة إيجاد تعريف محدّد لمفهوم الهوية، بسبب تعدّد المدارس الفكرية التي تناولت الموضوع، بالإضافة إلى سعته وشموليته، حيث تشارك في تكوينه متغيّرات متعدّدة، وخاصّة المتغيّرات المجتمعيّة التي تطرأ وتؤثّر في الفكر، فالهوية مفهوم له دلالته اللّغوية واستخداماته الفلسفيّة والاجتماعيّة والنفسيّة والثّقافية.
- التّوافق بين مهنة مسؤوليّة تسيير التّجارة الحرّة، وكأستاذ بمعهد الحياة للبنات بالقرارة، ومواصلة التَعلّم في الماستر والتّفرغ للبحث.

- الزخم الوفير والهائل من المراجع والمعلومات التي تناولت مفاهيم هذه الدّراسة وصعوبة انتقائها ووضعها لتناسب خطّة البحث، هذا لتحديد عدد صفحات مذكّرة الماستر ما بين 70 الى 120 صفحة مما قد يؤثّر على قيمة المادة العلميّة المقدّمة.

إلاّ أنّ هذا كلّه لم يكن حائلا أمام الطّالب ولم يغيّر عزيمته وإرادته في تناول الموضوع، لأجل إتمام بحثه والوصول الى نتائج مرجوّة، فالإحساس بأهميّة الموضوع والمسؤوليّة الملقات على عاتقه كمثقّف إلى جانب تشجيعات الأستاذ المشرف المتواصلة وبعض من الرّفاق، كانت له جميعا دافعا لخوض معركة بناء الموضوع وجمع المعطيات وتحليلها وتقديم النّتائج.

الفصل الثاني: المؤسسات التربوية دراسة سوسيوتربوية

تمهيد

1. المؤسسات التربوية المفهوم والابعاد
   1.1 أهداف المدرسة وأبعادها التربوية
   1.2 مقومات المدرسة التربوية
2. المؤسسات التربوية في المجتمع
   2.1 خصائص المؤسسات التربوية
   2.2 حاجات المجتمع التربوية
3. المؤسسات التربوية في الجزائر
   3.1 النظام التربوي وعناصره
4. دور المؤسسات التربوية في إعداد الأفراد
5. تأثير المنهاج التربوي على الفرد

خلاصة الفصل

الفصل الثاني: المؤسّسات التّربويّة دراسة سوسيوتربويّة

تمهيد

إنّ الأزمة العامة التي يتعرّض لها العالم الجديد والتي تكاد تمسّ كلّ فروع النّشاط الإنساني وفي مختلف البلدان، وتمسّ أيضا مجالات متعدّدة، وبمختلف الأشكال، هي أزمة التّربية، فالتّربية هي الحياة بكل مناحيها وجوانبها حيث تشمل جميع العوامل المختلفة والقوى المتعددة التي أثّرت في الإنسان ورفعته عن مستوى الحيوان وجعلته إنسانا، لهذا فإن كل مؤثر يؤثر في المرء ويجعله أصلح من قبل للمعيشة في بيئته، طبيعية كانت أو اجتماعية أو دينية، فإنه يعد عاملا من عوامل تربيته المقصودة والغير مقصودة.

فالتّربية ليست عمليّة نفرضها على الأطفال والشباب من الخارج، بل إنّها عملية نمو لتلك القدرات التي خلقها الله فيهم، ووهبهم إياها منذ ولادتهم، من هذا المفهوم تنبثق مختلف الاعتبارات التي كان يؤكدها المصلحون من رجال التّربية منذ عهد **جون جاك روسو**(**Rousseau Jean-Jacques**) حتى يومنا هذا.

فبالرّغم من أنّ المظاهر الأولى للتربية و التنشئة الاجتماعيّة تبدأ و تترعرع في الجو الأسري إلاّ أنها لم تعد تستأثر وحدها بتلك الوظيفة، و ذلك نتيجة النمو المتزايد للأبحاث و التكنولوجيا مما أدى إلى الاهتمام بالتعليم عن طريق المؤسّسات التّربويّة والمدارس التي أوجدها المجتمع و أصبحت بناء أساسيا من أبنيته لتقوم بتربية أبنائه و تنشئتهم، حيث لا يوجد أي مؤسسة اجتماعية أخرى تمتلك من الفرص ما تملكه المدرسة.

1.المؤسّسات التّربويّة: المفهوم والأبعاد:

تعتبر المدرسة مؤسّسة اجتماعيّة أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه وأغراضه، التي سطّرها للوصول إلى مرتبة عالية بين مصاف الأمم والمجتمعات الأخرى. وكما يقول (**جون ديوي John Dewey**) بأن المدرسة تعتبر المنزل الثاني أو المجتمع المصغّر للتلاميذ[1]، فهي الأداة الرّسمية للتربية والتّعليم، أوجدتها المجتمعات حينما تعقدت ثقافاتها وتوسعت وتنوعت، واتسعت دائرة المعارف الإنسانية، نشأت المدارس منذ البداية لتهيئ الفرد للمعيشة في المجتمع وهي جزءا لا يتجزأ من المجتمع القومي، فتتأثّر بثقافته وقيمه ومعتقداته ومبادئه وأفكاره التي يؤمن بها، وفي نفس الوقت تؤثّر هي أيضا على ثقافة المجتمع[2].

يكشف تحليل التّراث السّوسيولوجي للمدرسة وجود علاقة متينة ورابطة قويّة بين المدرسة والمجتمع وفي مختلف العصور والأزمنة، باعتبارها المؤسسة الرئيسية في المجتمع والتي يوكل إليها وظيفة التّربية والتعليم، هذا ما جعل الاهتمام يتزايد على دراسة المدرسة وأدوارها ووظائفها من قبل العديد من العلماء والباحثين ولاسيما علماء اجتماع التّربية، فنجد الاهتمام الواسع بدراسة المدرسة باعتبارها نسق اجتماعي، ومؤسسة اجتماعية وتربوية في نفس الوقت.

ويعرّفها **إميل دوركايم** :"هي تعبير امتيازي للمجتمع الذي يؤهلها بان تنقل إلى أبناءه قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئته ووسطه"[3].

تعد المؤسّسات التّعليميّة إحدى القوى الاجتماعيّة الهامة المؤثرة في تربية الفرد وإعداده للحياة الاجتماعيّة ويقصد بالمؤسّسات التّعليميّة هنا البيئة التّعليميّة المقصودة والمنظّمة خصّيصا من قبل المجتمع

---

[1] ديوي جون، ديوي اقلين، مدارس المستقبل، تر: المنياوي عبد الفتاح، مكتبة النهضة المصرية،1962، ص55.

[2] خوني وريدة، دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني، الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعيّة 27-28 فيفري 2011، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص4.

[3] المرجع نفسه، ص5.

للقيام بمهمة تربية الأفراد وتعليمهم وإعدادهم للمجتمع ومن ثمّ فهي تشمل المدرسة والمعهد والجامعة أي كلّ ما من شأنه أن يؤدّي عملا تعليما أو تربويا منظّما ومقصودا.

وبمعنى آخر فإنّ هذه المؤسّسة التّعليميّة قد أوجدها المجتمع لتنقل إلى أجياله القادمة مثله العليا وخبراته وتراثه ومعتقداته ثم أنّها تهيّئ أجياله الصّاعدة لتحقيق آماله وأمانيه، وتأتي خطورة الدّور الذي تؤدّيه المؤسّسة التّعليميّة من أن إمكانات الأسرة في غالب الأحوال غير كافية لتلبية حاجات الأبناء ومزاولة أنشطتهم في بعض المجالات الاجتماعيّة والثقافية والرياضية وغيرها، مما يدفع بهم غالبا خارج البيت بعيدا عن الأسرة فتتلقاهم المدرسة ويقضون فيها معظم أوقاتهم وأجمل سنين عمرهم ولذلك فهي المؤسسة الاجتماعيّة والسياق الذي يمارسون فيه أغلب نشاطاتهم وأقربهم إلى قلوبهم كما أنها الجهة التي تمنحهم شهادة ورخصة تحدد على أساسها قيمتهم في نظم الآخرين ودورهم في مجتمعهم.

فالمدارس هي المكان الرّئيسي الذي تتجسّد فيه العلاقات التّربويّة وعمليّات نقل المعرفة، وأنّها مكان محايد لا تظهر فيه علاقات إنتاج وإنّما علاقات تربية يشارك فيها ثلاثة أطراف وهي: المعلّم التّلميذ، الأولياء. ويطغى على العلاقات الدّاخليّة داخل المدرسة عامل السّلطة وذلك لضمان السّيرورة الحسنة للعمليّات التّربويّة التّعليميّة ولبولغ الهدف المنشود[1]، وتعمل المدرسة على تنمية القدرات الفكريّة وتحقيق التّوازن العصبي والنّفسي وتحقيق التّواصل الاجتماعي على أساس مراعات الأمن العمومي وحقّ الوجد[2].

1.1. أهداف المدرسة وأبعادها التّربويّة :

جميع البرامج التّعليميّة المدرسيّة مبنيّة على أهداف عريضة، وهذه يمكن أن تكون أهدافا يحدّدها المجتمع مثل المواطنة الصالحة، الكفاية المهنية، وهذه مرتبطة باعتبارات فلسفية وخلقية، مستوحات من

[1] Muraro Valani, Luisa Saroti, Lécol de l'impossible, Press de Fimin Didot, France, 1972, P11.
[2] Louis Cros, L'écol nouvelle Témoigne, Librairie Armand Colin, Paris, 1970, P23.

أماني وحاجات الطائفة (الجماعة)[1]. تضطّلع المدرسة بتحقيق مجموعة من الأغراض والمهام والأدوار التّربويّة ويمكن إجمال أهمها حسب وجهات النظر المتعددة فيما يلي [2]:

1-تدريب العقل :

إذا كان الهدف الرّئيسي للتّربية يمكن أن ينظر إليه على أساس أنه تطوير للقدرة العقليّة للأفراد فإنّ هناك العديد من الاتّجاهات التي تركّز على الذّكاء كهدف أوّلي للمدرسة بل إنّها تقترح أنّ هذا الهدف هو الهدف الرئيسي الذي أنشأت من أجله المدرسة أما بالنسبة للأهداف الأخرى فإنه يجب أن تكون أقل أهمية وتشير هذه الاتجاهات إلى أنّ برنامج المدرسة يجب ألاّ يركّز على التّربية المتعلّقة بالمواطنة أو الناحية المهنية بشكل مباشر ولكن يجب أن يركز على الناحية الذكائية، وعندما يتم إنجاز هذه المهمة فإن موضوع المواطنة الصالحة والقدرة على معالجة الموضوعات التي لها علاقة بالعمل سوف تحدث بشكل طبيعي.

2- تعليم الأساسيات :

إنّ الهدف الثّاني الذي تسعى التّربية إلى تحقيقه يرتبط بمسؤوليّة المدرسة عن تطوير عمليّات التّعلم الأساسيّة لبقاء الثّقافة وانتقالها للأجيال القادمة، إنّ اهتمام الآباء ومجتمع التّربية يتمثّل في تعليم الأطفال الأساسيات وهذا يعني أن هناك أشياء أساسية وضرورية يجب على من يذهب إلى المدرسة أن يتعلّمها، والفكرة الأساسية هنا تتمثل في أن هناك عناصر أساسية في الثقافة يجب أن يتم نقلها من جيل إلى جيل إذا أريد للمجتمع أن يعيش أو يستمر في البقاء، ولكن يجب أن يكون هناك اتفاق حول تلك الأشياء الأساسية.

---

[1] جرولداي كمب، التصميم التعليمي، خطة لتطوير الوحدة الدراسية والمساق، تر:الخوالدة محمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991، ص34.

[2] طارق عبد الرؤوف عامر، أصول التربية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، ط1، دار المعارف، القاهرة، 2008، ص 154.

3-التكيف مع المجتمع :

أهم أغراض التّربية تتمثّل في تعلّم الأطفال وفي تكيفهم الاجتماعي ويقوم التكيف الاجتماعي على الواقعية الاجتماعيّة حيث أن هناك عالما موضوعيا يجب على الفرد أن يتعلم كيفية مواجهته، هذا ويشير أصحاب هذا الاتجاه إلى أنّ المدارس يجب ألاّ تغفل وقائع الحياة الاجتماعيّة، إذ أنّه يتمّ إعداد الأفراد للحياة في المجتمع ولذلك فمن واجب المدرسة أن تعلمهم كيفية التكيف مع الواقع الاجتماعي وبالنسبة لعملية بناء المناهج فإن المهتمين بالواقع الاجتماعي بحاجة إلى عمليّة مسح وتحليل للمجتمع لمعرفة الوقائع الاجتماعيّة التي يمكن أن تواجه خرّيجي المدرسة وبناء على ذلك يجب تعديل المناهج لتلبية مثل هذه المتطلّبات[1].

4-حل المشكلات والتفكير الناقد :

إنّ الهدف الرئيسي للتربية من وجهة نظر الذين يتبنون فكرة حل المشكلات والتفكير الناقد هو إعداد الأفراد ليكونوا قادرين على تطبيق إجراءات الطريقة العلمية بطريقة إبداعية لحل المشكلات التي تواجههم في المجتمع، ولكي يتعلم الأطفال التفكير الناقد وحل المشكلات في السياق الاجتماعي فإنهم يجب أن يوضعوا في بيئة تشجعهم على الاكتشاف وحب الاستطلاع واختيار الفرضيات.

5-التعليم من أجل إحداث التغير الاجتماعي :

عند حدوث مشكلات اجتماعية، كثيرا ما يضع المجتمع اللّوم على المدرسة، ومن ثم يطالبها بأن تسهم في تصحيح الوضع وتحمل المسؤولية ووضع الإجراءات الوقائية، كما يرى المجتمع أن من واجب المدرسة العمل من أجل إحداث التغير الاجتماعي المرغوب فيه.

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، المرجع السابق، ص155.

6-التّربية لتحقيق الذات :

عملية التّربية لتحقيق الذات تركز بشكل أساسي على قابلية الشخص للتعديل، والمربون الذين يدعمون هذه الفكرة يتحدثون عن الفرد الذي سيكون وبالتالي يشيرون إلى التعليم كعمليّة نمو، ويرون أن التّربية يجب أن تركز على النمو الذاتي لدى الفرد، وبالتالي على التّربية أن تزود المتعلم بفرصة لكي يفكر إبداعيا حول ماذا يمكن أن يصبح.

إنّ ما نحتاجه في هذا المجال هو تطوير برامج تدريسية مميزة تساعد المتعلمين على تحقيق الذات وهذا لا يعني أن تكون العملية مقتصرة على التلاميذ القادرين على عملية التعلم، ولكن أيضا على التلاميذ بما فيهم الذين يعانون من إعاقات عقلية أو فسيولوجية خطيرة، إن البرامج الهادفة إلى تحقيق الذات لا تنظر إلى التّربية كعملية تهتم فقط بالنمو العقلي ولكنهم تهتم بالفرد ككل متكامل. والتعليم لأغراض تحقيق الذات يحدد دور المعلم كموجه ومسهل للعملية ولأن كثير من البرامج في هذا المجال فردية وتحتوي على العديد من البدائل والخيارات فإن على المعلم أن يزود البيئة التّعليميّة بالإمكانات التي تمكن من اختيار الموضوعات والمشكلات التي تعتبر ذات أهمية بالنسبة للمتعلمين وأن يساعدهم ليتمكنوا من اتخاذ القرارات ومن ثم يعتبرهم مسئولين عن نتائج هذه القرارات. وعلى المعلم أن يفكر في كيفية مساعدة الأطفال على زيادة طاقاتهم للنمو ومن ثم قدراتهم الذكائية والاجتماعيّة والجسمية والانفعالية[1].

7-التّربية من أجل الإعداد للمهنة :

يرى البعض من المربين أن الحكم على مدى فاعلية المدرس يظهر في مدى قدرتها على إعداد الطلاب لمهنة المستقبل إلا والبعض منهم يرى أن عملية التحضير لمهنة معينة تكون أفضل ما يمكن بعد التخرج من المدرسة ويتم ذلك من خلال أرباب العمل الذين يعرفون نوع المهارات التي يحتاجونها

[1]طارق عبد الرؤوف عامر، المرجع السابق، ص 156.

إلا أن البعض الآخر يرى أن عملية الإعداد الأفضل لمهنة المستقبل يمكن أن ينجز من قبل المدرسة وذلك من خلال وضع برامج واسعة ومتنوعة تؤدي إلى جعل الطلاّب أكثر مرونة وأكثر قدرة على التفكير وأكثر قدرة على التكيف للوضعيات المختلفة التي تنظمها المهن[1].

من خلال ما ذكر من أهداف يمكن أن نقول بأنّ المجتمع الذي يتفهّم رسالة المدرسة ويدرك أهمية الجمع بين النّظرة التي تجعل تلقين المعرفة وسيلة، والنّظرة التي تجعل ذلك غاية، يحرص أن يكون مفهوم المدرسة مفهوما متكاملا ومتوازنا بحيث يجعل الوظيفة المدرسية وظيفة مزدوجة تهتمّ بالمعرفة وتهتم ببناء شخصية المتعلّم في وقت واحد[2].

1.2. مقوّمات المدرسة التّربويّة :

يتوافر للمدرسة مقومات تربوية لا تتوافر لغيرها من المؤسّسات الاجتماعيّة الأخرى وتتمثل هذه المقومات في الآتي :

أ–الأهداف التّربويّة :

ينبغي أن تعتمد على احتياجات المجتمع من جهة وقدرات المتعلم من جهة أخرى[3]، فهي تشتق من طبيعة المجتمع وفلسفته وآماله ومشكلاته وطبيعة العصر ومطالب نمو التلاميذ وخصائصهم وتحتوي على مواقف تعليمية تجعل للمعلومات النظرية معنى وقابلية للممارسة فالأهداف تصاغ صياغة واضحة لا تدعي إلى سوء التفسير وفي عبارات سلوكية يستطيع المدرس ترجمتها إلى مواقف في الفصل كما أنّها تضمن المعلومات والمهارات والاتجاهات والميول والقيم وأساليب التفكير أي أنّها شاملة لجميع جوانب الخبرة[4].

---

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، المرجع السابق، ص 157.

[2] عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، ط2، المحمدية، الجزائر، 2013، ص19.

[3] بشير بن عمر مرموري، الفتات في ميزاب، جمعية التراث، غرداية، 2005، ص45.

[4] طارق عبد الرؤوف عامر، أصول التربية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، المرجع السابق، ص157.

ب–المناهج الدّراسية :

بناء المناهج الدّراسيّة يقوم على أساس أهداف المجتمع ومحتوى الثقافة بعد تحليلها على يد متخصّصين بحيث تراعي احتياجات ومطالب النّمو في كلّ مرحلة ومتمشّية مع قدرات التّلاميذ وميولهم ومراعاة احتياجات المجتمع المتجددة .

جـ–المعلّم :

ويعد حجر الزاوية في التّربية المدرسية إذ عليه يتوقف نجاح العملية التّربويّة والوصول بها إلى الأهداف المنشودة وطريقة إعداده خير ضمان لجعله قادرا على أداء وظيفته التّربويّة فالمعلّم قائد ورائد وموجه في مجتمعه.

د–المُتعلّم :

يعتبر التّلميذ هو موضوع التّربية تتناوله كفرد في مجتمعه حيث يأتي إلى المدرسة بعد قضاء فترة حسّاسة من حياته الأولى بعد الولادة بين أفراد أسرته معتمدا في تعليمه إلى حد كبير على والديه ومكتسبا خبرات اجتماعية مختلفة من اختلاطه وتفاعله وأثناء فترات الدراسة بالمدرسة يشغل البيت والملعب والمسرح والبيئة انتباهه باستمرار فالتّلميذ يعبر عن خبرات كثيرة عاشها خارج المدرسة قد تكون ذات أثر في تشكيل خبراته المدرسية التي لا تتمثّل إلاّ قدرا ضئيلا من مجموعة خبراته ومن هنا فإنّ التّلميذ عندما تتناوله المدرسة بالتّربية لا تتناوله كوحدة مستقلّة أو باعتباره كيانا من.فصلا عن بيئته.

هـ–الامكانيات المدرسيّة :

ممّا يساعد على أداء المدرسة لوظائفها التّربويّة توفّر الإمكانيات من مكتبات ومختبرات وورش وغرف ونشاطات ووسائل تعليميّة مختلفة.

وهكذا تبدو المدرسة كمؤسّسة اجتماعيّة هامة لها دور بارز في تحقيق ما تصبو إليه التّربية من أهداف ومهام[1].

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، المرجع السابق، ص159.

رغم هذه المقوّمات التّربويّة للمدرسة إلاّ أنّه لابدّ من التّكامل والربط بين وسائط التّربية لأن المدرسة ليست إلاّ حلقة في سلسلة تربوية أولها البيت ووسطها المدرسة وآخرها المجتمع الخارجي الأكبر.

2. المؤسّسات التّربويّة في المجتمع:

إنّ التّربية لا يمكن أن تتمّ في فراغ وبالتالي فهي تعيش في مجتمع ذلك، لأنها أداة المجتمع في تشكيل الأفراد الذين لا يمكن لهم أن ينمو في عزلة ولا يرجع هذا إلى أنّ الأفراد الإنسانيين يشكّلون بيئة مناسبة تقدم الحماية واستمتاع فحسب ولكن لأن هؤلاء الأفراد يلعبون أيضا أدوار أكثر أهمية وهو أن وجودهم ضروري للعلاقات التي يكونها الفرد النامي معهم إذ هي المكونات الواقعية لذاته فالفرد النامي ليس مكتفيا بذاته له علاقته بالأفراد الآخرين[1].

ويرى **ابن خلدون** أن المجتمع هو المبدع وهو خالق الحضارة والمدنيّة ثمّ إنّ ابن خلدون في مقدّمته أيضا يرى أن الإنسان مدني بالطبع، أي أنّه لا يستطيع أن يعيش منعزلا عن النّاس فهو كائن اجتماعي يشعر بالحاجة إلى سواه من النّاس للتعامل معهم والاختلاط بهم وإعطائهم والأخذ منهم وهو في حاجة دائمة إلى بني جنسه لإشباع حاجاته الأساسيّة والثّانوية.

فمؤسّسات التّربية تسعى إلى الحفاظ على كيان المجتمع من خلال صيانة تراثه الثقافي، واستمراره من خلال نقله إلى الأجيال المتعاقبة، والتي قد تتعرض لتهديدات الغزو والمسخ الثّقافي، خاصة مع التطورات السّريعة في مستوى نظم الاتصالات المتنوعة، كما تهدف أيضا إلى تطوير المجتمع، وذلك بتحقيق المجتمع المتعلم، عن طريق مكافحة الأمية والآفات الاجتماعيّة المختلفة، وهو ما يحقق تنمية اجتماعية مستدامة قوامها المجتمع والفرد[2].

---

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، المرجع السابق، ص107.

[2] المرجع نفسه، ص156.

والمدرسة باعتبارها مؤسّسة تربوية اجتماعية، تساهم في عملية التنشئة الاجتماعيّة والتطبيع الاجتماعي وإعداد الشباب للمستقبل وإكسابهم معايير وقيم مجتمعهم وتعمل على توثيق الصلة بين المجتمع والمدرسة من خلال توجيه التلاميذ إلى التأثير بالمجتمع، وتمكينهم للمساهمة في الخدمة الاجتماعيّة، وتعمل على نقل التراث الاجتماعي والاحتفاظ به وتطويره وتبسيطه وتطهيره، وتساعد على صهر التلاميذ في بوتقة واحدة وتذويب الفروق الاجتماعيّة[1].

فالحياة لا تنقطع بانقطاع الفرد عن الذهاب إلى المدرسة العادية فإنّ حياته في المجتمع تعتبر عمليّة استمراريّة للدراسة والبحث والتّعليم في المدرسة الكبيرة (المجتمع) بما فيه من مهن وأدوات اتصال ووسائل توضيح وبما فيه من نظم تفرضها الدّولة أو المؤسّسات العامة وتصقلها التّجارب على مرّ السّنين وما الإنسان إلاّ مجموعة من القوى التي تظلّ كامنة حتى تظهرها التّجارب على السطح وتطلق سراحها الخبرات[2].

والمجتمع هو الوعاء الذي يحتوي التّربية في داخله ومن ثمّ فإنّ التّربية تتأثّر بالمجتمع بتصوره أو بإطار حياته ومن أجل ذلك فإنّ فعالية برامج التّعليم لا تتأتّى من تلقاء نفسها ولا تفرض عليه من الخارج بقوانين خارجه عن طبيعته الاجتماعيّة وعن ظروف الزّمان والمكان الذي يعيش فيه هذا التّعليم.

ومعنى هذا أن المؤسّسات التّربويّة تعمل بالضّرورة في ضوء نظام اجتماعي معيّن يميّزه أفراده ويختارونه من بين نظم اجتماعيّة أخرى لتحقيق أهداف معيّنة ومن ثمّ فإنّ أيّ تربية تعبّر عن وجهة اجتماعية لأنها تعني اختيار نمط معين في الأنظمة الاجتماعيّة ومعنى هذا أن محور الدراسة في التّربية هو

[1] خوني وريدة، دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني، الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعيّة 27 –28 فيفري 2011، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص4.

[2] طارق عبد الرؤوف، أصول التربية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، المرجع السابق، ص108.

المجتمع فمنه تشتق أهدافها وحول ظروف الحياة فيه مناهجها إذ لا قيمة للفكر التربوي النظري إلا إذا كان هذا الفكر مقترنا ببعض ديناميكيات العمل التطبيقي فلابد أن يترجم الفكر إلى واقع اجتماعي[1].

تتمثّل الوظيفة الاجتماعيّة لمؤسّسات التّربية في العمل على تعريف التلميذ بالمجتمع تعريفا واضحا يشمل تكوينه ونظمه وقوانينه والمشاكل والعوامل التي تؤثّر فيه، ومساعدة التّلاميذ على فهم الحياة الاجتماعيّة ومساعدتهم على التأقلم معها، والمشاركة فيها، ويمكن أن نحصر هذه الوظائف كما لخصّها المربي الكبير **جون ديوي** في كتابه الديمقراطية والتّربية كما يلي:

-نقل التراث الاجتماعي: تعمل المدرسة على نقل تراث المجتمع من جيل إلى جيل على مرّ العصور بقصد تنشئة أبنائه تنشئة اجتماعية، حتى يستفيدون منه ويضيفون إليه، فهي تحافظ على تراث المجتمع.

-تبسيط التراث الاجتماعي: فالمدرسة لا تنقل التراث بأكمله لأنه معقد جدا ومتشابك، فهي تعمل على تبسيطه في مراحل متدرجة من الصّعوبة، بحيث تمهّد كلّ مرحلة منها إلى المرحلة التّالية حسب نمو الأطفال العقلي والجسمي والوجداني.

-تطهير التراث الاجتماعي: فهي لا تبسط التراث فقط بل لها وظيفة أخرى هي إحاطة التلميذ في المدرسة بيئة نظيفة راقية، بحيث تخلو من عيوب المجتمع، ونقائصه ومفاسده، وتعمل على تطهير التراث الذي ستنقله إلى الأجيال من العادات السيئة والتقاليد البالية، وبعض الخرافات، وتزوده ببعض السلوكيات الايجابية التي سيعمل بها في حياته اليومية[2].

-إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعيّة: فهي تعمل على صهر التلاميذ في بوتقة واحدة، حيث تعمل على تماسك الأمة ووحدتها وانسجامها.

---

[1] المرجع نفسه، ص109.

[2] خوني وريدة، دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني، المرجع السابق، ص4.

فيجب أن تكون المدرسة مثالا للمجتمع لا صورة له كما هو في الواقع بعيوبه ونقائصه وسلبياته، بل كما يجب أن يكون حتى تساهم في رقيّه و النهوض به[1].

2.1. خصائص المؤسّسات التّربويّة وحفاظها للمجتمع

تعتبر المؤسّسات التّربويّة من مؤسّسات المجتمع البالغ الأهميّة، إذ تتحمل مسؤولية تعتبر من أهم المسؤوليات بل وأصعب المسؤوليات اتجاه حياة الأمة، لأنها تتصل اتصالا مباشرا بحياة كل فرد فيها وكل أسرة، ولأنها تؤثر تأثيرا جوهريا في مستقبل المجتمع والأمة كما أثرت في ماضيها[2]. لذا يحتاج المجتمع إلى مؤسّسات التّربية لكي يحافظ على خصائصه، فكل مجتمع من المجتمعات خاصيته التي يرغب في المحافظة عليها ومن هذه الخصائص:

1-الخاصية الذاتية والهوية:

هذه الخاصية موجودة في المجتمع ككل وفي كل المنظمات التي تتكون منها المجتمع، بل كلّ إنسان به قوّة تبعث من داخله المحافظة على نفسه ماديا ومعنويا وهذه الخاصية تندفع المجتمعات إلى تربية الصغار لكي تحافظ على مقوماتها الثّقافية وثقافتها الخاصّة وتحتلّ جيل مكان جيل فلا يخلى المجتمع لجماعة أخرى وتدفع أسرار إلى العمل على أن يفهم الصغار الجماعة وطرق المحافظة عليها حتى لا تذوب أو تفنى.

فكل مجتمع يرغب في أن يحتفظ بهويته ويعمل على تهيئة أفراده وتزودهم بوسائل النضال والتعامل مع بقية أفراد المجتمع وبفكرة الولاء له ومن ثم فان التّربية عمل تحتمه الضرورة الاجتماعيّة إلا الرغبة.

---

[1] مراد زعيمي، مؤسسات التنشئة الاجتماعيّة، دار قرطبة للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، 2007، ص 137.

[2] فرحان حسن بربخ، المدرسة والمجتمع، دار أسامة، الاردن، 2011، ص65.

2-خاصّية الاستمرار :

وهذه الخاصّية لا تتحقّق باستمرار أفراد الجماعة لان سنّة الحياة الأساسية تقتضي بأن يولد كلّ فرد في المجتمع ومصيره المحتوم الموت، بل يتحقق بالاستمرار أساليب حياة الجماعة وأنماط التفكير، لا تنتقل عبر الأجيال انتقالا حدوديا أو غروري أي بالوراثة، فان المجتمع يحتاج إلى مؤسّسات التّربية لنقل قيمه وإعادتها منظمة إلى جيل الصّغار الذين يولدون وهم لا يدركون شيئا من مهارات ومعارف وعادات وقيم المجتمع. فالتّربية تكسب كل جيل مهارة الحياة في الجماعة ومهارة المحافظة عليها وتكسبه علومها وبذلك يوجد أفراد يحذقون مهارات الجماعة وطريقة الحياة فيها ويبقى المجتمع ويستمر باستمرار قيمة مثلنا الأعلى جيلا وراء جيل على الرغم من اختفاء الأفراد تابعا للموت.

وهكذا نجد أنّ خاصيّة الاستمرار لا تتوقّف على التناسل بمقدار ما تتوقّف على التّربية التي يتمكّن المجتمع من أن ينقل من خلال مؤسّساته المختلفة والتّراث الثّقافي الذي يحرص عليه جيل الكبار اشدّ الحرص فيرغب بإخلاص في نقله إلى جيل الصّغار لتستمرّ الحياة.

3-خاصية التقدم والتطور :

ذلك أن كل جماعة من الجماعات تسعى إلى أن ترفع مستوى الحياة فيها ترقى إلى مستوى العصر الذي يعيش فيه على أن يكون ذلك في إطار قيمتها ومثلها العليا وهذا لا يأتي إلاّ بالتّربية التي لولاها لنزلت المجتمعات وربما مسحت من الوجود[1].

فالمجتمع الذي يتفهّم رسالة المدرسة ويدرك أهميّة الجمع بين النّظرة التي تجعل تلقين المعرفة وسيلة، والنّظرة التي تجعل ذلك غاية، يحرص على أن يكون مفهوم المدرسة مفهوما متكاملا ومتوازنا

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، أصول التربية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، المرجع السابق، ص 119.

بحيث يجعل الوظيفة المدرسيّة وظيفة مزدوجة، تهتمّ بالمعرفة وتهتمّ ببناء شخصيّة المتعلِّم في وقت واحد ليعرف ماذا يجب عليه أن يفعل تجاه نفسه وتجاه مجتمعه[1].

2.2. حاجات المجتمع التّربويّة :

إذا كانت الأسس النفسية متعلقة بالفرد وامكاناته، فان الأسس الاجتماعيّة للتربية تتعلق بطبيعة المجتمع وحاجاته وتلك هي الناحية الاجتماعيّة من التّربية والتي تنظر إلى أنّ الغرض من التّربية لا ينحصر في تنمية امكانات الفرد تنمية كاملة منسجمة بصرف النظر عن علاقة ذلك بالمجتمع كما يرى علماء النفس ولكن الغرض من التّربية بالإضافة إلى الاهتمام بالفرد هو الاهتمام بالمجتمع وسد حاجات المجتمع. فحاجات التّربية الأساسية للمجتمع تتمثل فيما يلي:

- **الاحتفاظ بالتراث الثقافي** : فإذا أراد المجتمع حفظ تراثه الثقافي من الضياع فانّ الطّريق إلى ذلك يكون بنقل هذا التراث إلى الأجيال النّاشئة عن طريق التّربية ومؤسّساته.
- **تعزيز التّراث الثّقافي** : يجب على الإنسان ألاّ يكتفي فقط بالمحافظة على تراثه الثّقافي بالرّغم من محتوياته فبالرّغم من أنّ محتويات هذا التّراث تكون غزيرة وواسعة إلّا أنّها لا يمكن أن تخلو من بعض العيوب، وعلى كلّ جيل أن ينفي تراثه الثقافي من العيوب التي علّقت به وعجز الجيل القديم عن إصلاحها، والتّربية هنا هي القادرة على إصلاح هذا التراث من عيوبه القديمة[2].

ويعتبر بعض المربّين أنّ حاجات المجتمع ستّ في الأساس تمثّل كل منها ناحية من نواحي الحياة الاجتماعيّة وهي هنا : الناحية الخلقية ، والناحية المهنية ، الناحية العائلية ، الناحية الوطنية ، الناحية الاستجمامية والصحية[3].

---

[1] عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، المرجع السابق، ص19.

[2] المرجع نفسه، ص122.

[3] فرحان حسن بربخ، المدرسة والمجتمع، المرجع السابق، ص57.

– **الحاجة إلى التّربية الخلقية** : يقصد بها التمسك بالمبادئ والقيم التي توارثها الإنسان عبر الأجيال والتمسك بالفضائل والابتعاد عن الرذائل المتفق عليها في ثقافة المجتمع.

– **الحاجة إلى التّربية المهنية** : وهي حاجة ملحة لمسايرة النهضة الصناعية التي أثرت تأثيرا كبيرا في التّربية والتعليم وواجب التّربية في هذا المجال أن تهتم بالمهن عامة وعلى مختلف أنواعها ويتجلى ذلك بالاهتمام بالتعليم المهني وتوفر الطاقات اللازمة لذلك من مدارس ومدرسين ومدربين وخبراء.

– **الحاجة إلى التّربية العائلية** : إن منشأ المجتمع وأساسيه هي العائلة وهي اصغر وحدة اجتماعية ينبض في عروق أفرادها دم واحد ولكن وظيفة العائلة قد اختلفت عنها في العصور الماضية فقد كانت تقوم بكل الوظائف تقريبا وترضى جميع الحاجات ولكنها في المجتمع الحديث نظرا لمتطلبات الحياة الكثيرة لا تستطيع القيام بكل متطلبات الحياة فنشأت المؤسّسات الاجتماعيّة الأخرى ولكنها لا تزال تقوم ببعض وظائفها الأساسية كتربية النشء وتثقيفهم.

– **الحاجة إلى التّربية الوطنية** : لقد شعر الناس بالحاجة إلى إعداد المواطن الصّالح منذ أقدم العصور والأزمان.

–**الحاجة إلى التّربية الاستجمامية** : كلّما ارتقى الإنسان في سلّم الحضارة ازداد وقت فراغه فالقوانين والاختراعات الحديثة إذ تعمل على تخفيض أوقات الشّغل وكلّما توافرت لدى المرء هذه الأوقات الثمينة صار لزاما عليه أن يتعلّم كيف يستفيد منها لكي لا تذهب ضياعا ولا تكون مدعاة للبطالة والفساد لانّ الحياة ليست كلّها عمل ولابد من أوقات فراغ يقضيها الإنسان للترويح عن نفسه وتجديد طاقاته وإبهاج حياته فالعمل المستمر المتواصل يؤدي إلى العناء الشديد ثمّ الانهيار لذلك لابد من وجود وقت للترويح لكي يستعيد الإنسان نشاطه من جديد وهناك أنواع كثيرة من الأنشطة الترويحيّة منها الاجتماعي أو الفني أو الرياضي وغيرها.

– **الحاجة إلى التّربية الصحية** : الأمة القوية وحدها هي التي تستطيع أن تخلق حضارة راقية وتحافظ عليهما كما أن الفرد القوي وحده هو الذي يستطيع أن يحقق إمكانياته إلى أقصى مداها فالصحة نعمة من نعم الله والمرض حالة يفقد بها الإنسان لذة الحياة فان يكون الفرد مخلوقا صحيح الجسم أو متطلبات النجاح في الحياة وان تتألف الأمة من أفراد أصحاء الأجسام أول شروط الفلاح في حياتها. إن الصحة بأوسع مفاهيمها من ضروريات الحياة الفردية والاجتماعيّة[1].

فالمجتمع يعتمد على المدرسة في أن تمدّه بالجديد من المعارف والخبرات، وتغذّيه بالعدد اللاّزم من الفنيّين في كل مجال، وتؤصّل في نفوس أفراده القيم الرّوحيّة والمثل الأخلاقيّة التي يستهدفها والتي يسير على هديها أعضاؤه، وأنّها كأداة قادرة على الإصلاح والتوجيه، وكجهاز قادر على الإنشاء والبناء[2].

3. المؤسّسات التّربويّة في الجزائر

لقد ورثت الجزائر من السّلطة الاستعماريّة الفرنسيّة منظومة تربويّة متكاملة بُنيت لتكون امتدادا للسّياسة التي تعتبر الجزائر مقاطعة فرنسيّة، وتريد أن تكون المدرسة أداة لفَرنسة أبنائها. وهذا الواقع الموروث المتناقض مع منطق الاستقلال طرح، وما يزال يطرح من بعض الوجوه[3]، فالسّياسة التّعليميّة الفرنسيّة لم تكن مؤثّرة في ذلك الوقت، إلا على فئة قليلة من الجزائريين كما يقول **برونو اتين** (**Bruno Etienne**) في كتابه "الجزائر، ثقافة وثورة": "لم يكن هناك من يقبل الهيمنة، وهناك من يخاف الإدماج ولا يقبل التّعلم إلاّ بلغة القرآن، فمن المستحيل تعلّم اللّغة الفرنسية مقابل فقدان

[1] فرحان حسن بربخ، المدرسة والمجتمع، المرجع السابق، ص66.
[2] المرجع نفسه، ص76.
[3] عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، المرجع السابق، ص8.

الشّخصية والتّقاليد، لكن فرض فرنسا لغتها في الادارات والانتاج والنّظام التربوي هو من جعل الجزائريين يتوجّهون لتعلّم اللّغة الفرنسية"[1].

ما يمكن فهمه مما قاله برونو، هو وجود فئة متعلِّمة فرنسيّا، ولكنها قليلة مقارنة بالفئة الأخرى التي رفضت هذا النّوع من التّعليم واتّجهت إمّا نحو التّعليم العربي الحر أو فضّلت البقاء دون تعليم وهي قلة، لأنّ ما يُعرف عن الجزائري حينها هو حبّه للتّعلِيم والتَّعلم.

بصفة عامة، لا يمكن الحكم نهائيّا حول نتائج السّياسة التّعليميّة الفرنسية في ظل بعض المعطيات الخاصة:

1. أنّ أهداف هاذه السّياسة لم تكن آنيّة بقدر ما كانت استراتيجيّة بعيدة المدى.
2. هذه السّياسة هادفة إلى ضرب الذّاتية الجزائريّة، وهذا مالا يمكن أن تظهر نتائجه في الحين نظرا لطبيعة هاذه السّياسة المتمثلة أصلا في:
   - فصل الذّاتية الجزائرية عن أصالتها.
   - خلق صراع بين العرب والأمازيغ.
   - التشكيك في أصل الأمازيغ وذاتيّتهم.

ولأنّ نتائج هذه السّياسة ظهر تأثيرها ونتائجها بعد حوالي ثلاثة عقود من الزّمن.

واليوم وبعد أكثر من أربعة عقود من الزّمن والاصلاحات المتعددة التي مرّ بها قطاع التّربية منذ الاستقلال، مازلنا نتساءل: ما نوع المدرسة التي نريدها؟ أهي المدرسة التي تهتمّ بقضايا الوطن وتستوعب في برامجها قيم الأمّة ومقوّماتها، وتعمل على تكوين جيل متجذِّر في بيئته، ملتصق بتاريخه

[1] Bruno Etienne, L'Algérie, culture et révolution, Paris, seuil, 1977, P170

متفاعل مع عصره، أم هي المدرسة التي تهتمّ بقضايا الإنسان من حيث هو إنسان، وبالفكر والعلم ولا تعير الاهتمام اللاّزم للخصوصيات الوطنيّة والقيم الرّوحية؟[1]

إنّ الوضعيّة الرّاهنة التي تعيشها التّربية في مستوى وزارة التّربية[2]، وضعيّة تستوقف الكثير من المحلّلين والمفكّرين، الذين يهمّهم أمر التّربية، وتدفعهم إلى التّساؤل عن أسباب هذه الوضعية التي تبدو غير طبيعيّة، تلك الوضعيّة التي تَحوّل معها نظام التّربية من نسق فكري قائم على معطيات العلم، ورؤية حضاريّة مستمدّة من توجّهات المجتمع ومثله العليا، إلى إجراءات وقرارات عشوائيّة تفتقر إلى البناء المنهجي، والأساس العلمي، ولا تستلهم توجّهات الأمّة واختياراتها الفلسفيّة[3].

يقول الرئيس[4] في هذا الصّدد: "لقد كانت السّياسة التّربويّة المتّبعة في بلادنا حتى اليوم (أي سنة 2000) ترتكز على مبادئ الدّيمقراطيّة والتّعريب والتّوجيه العلمي والتّقني وهي المبادئ التي حظيت بإجماع واسع على المستوى الوطني، إلاّ أنّ هذه السّياسة لم يتمّ تنفيذها في نطاق مسعى شمولي منسجم، وبذلك شهدت منظومتنا التّربويّة أشكال القصور الفادح والإختلال الخطير، فصارت عرضة للاكراهات والإنزلاقات التي صرفتها عن غايتها".

فالرئيس هنا يبيّن أنّ المبادئ التي تقوم عليها السّياسة التّعليميّة ما تزال المبادئ الثّابتة التي يجب أن تكرّس الجهود الاصلاحية من أجل تعميق الاهتمام بها، والسّير في ظلّها، والاستمرار في التعامل معها بنفس الرّوح التي تحملها، وإقامة كلّ إصلاح أو تطوير وفق ما ترمي إليه هذه المبادئ، ومع مرامي السّياسة الوطنيّة.

---

[1] عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، المرجع السابق، ص17.

[2] مستوى الجهاز المركزي المسؤول عن تسيير أمور التّربية والتّعليم ضمن الحكومة الجزائرية.

3 عبد القادر فضيل، المرجع السابق ، ص181.

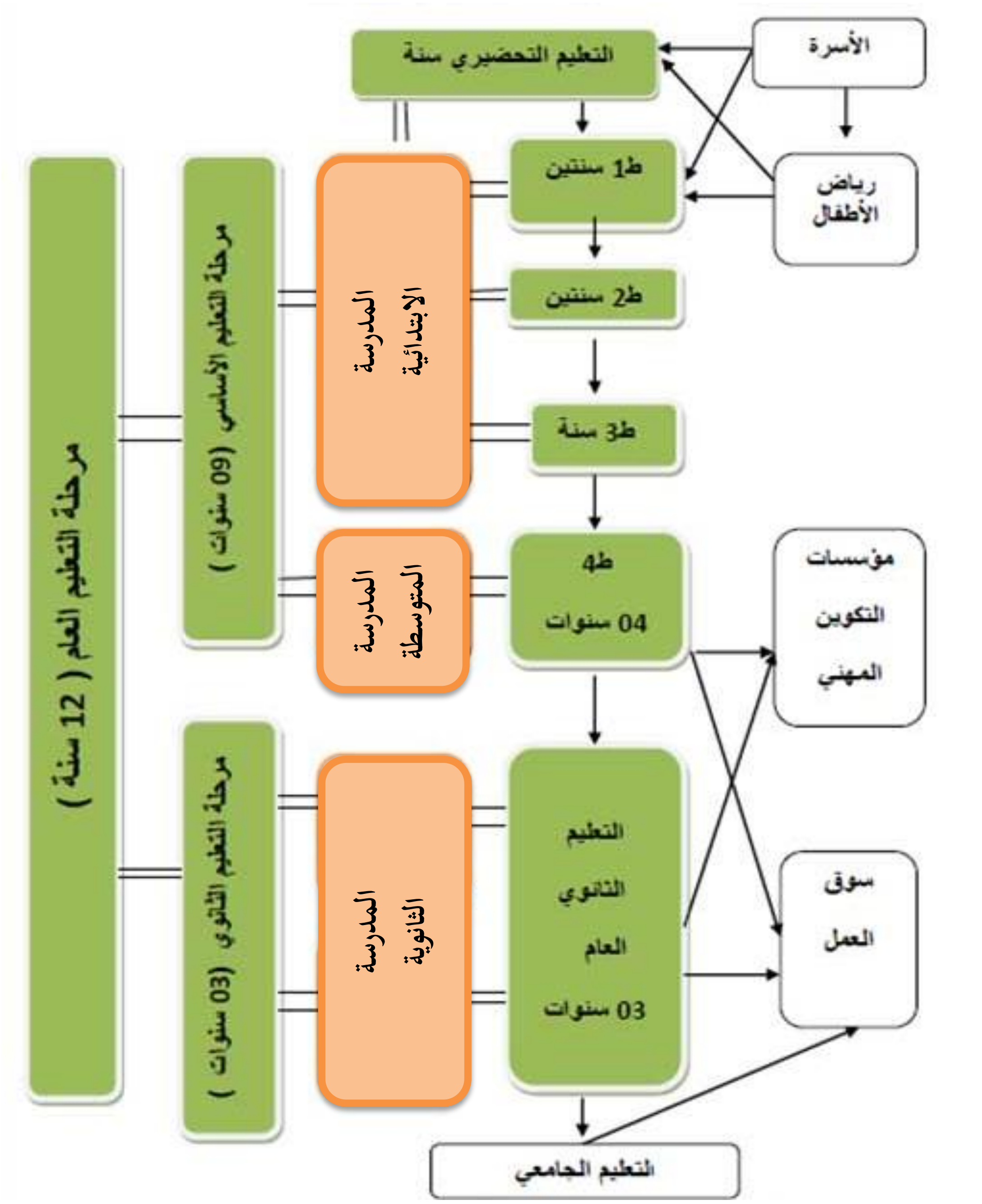
[4] رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة في كلمته الموجهة للجنة الوطنية العليا للإصلاح التي شكلها عام 2000، ويسند إليها التفكير الجدي فيما يجب عمله، وقد قامت اللجنة بإعداد تقرير تبنته الحكومة في سنة 2002 وأصبحت تنفّذه في تطوير الوضع وقد اعتمدت الوزارة في سنة 2003 بداية إجراءات التغيير.

بالرّغم من بعض النّقائص والعوائق والتّحدّيات التي طرأت على المؤسّسات التّربويّة الجزائريّة إلاّ أنّها قطعت أشواطا كبيرة وحقّقت جملة من الانجازات النّاجحة من ذلك[1]:

1- التّوسيع الكمّي في مجال المنشآت المدرسيّة ومعاهد التكوين بما يستجيب لمبدأ تعميم التعليم.
2- تأسيس نظام تربوي وطني مستمد من توجّهات الأمّة.
3- إقرار نظام التّعليم الأساسي وتمديد فترة التّعليم الإلزامي.
4- توحيد لغة التّعليم في المراحل المختلفة وفي فروع العلوم الانسانية في الجامعة.
5- تحقيق الاكتفاء الذّاتي في ميدان توفير إطارات التّعليم.
6- تكوين جيل من المتعلّمين بالعربيّة ونخبة من إطارات الدّولة.
7- إستعادة المدرسة جوانب عديدة من شخصيّتها ممّا مكّنها من تحقيق أهداف نوعيّة في مجال تطلّعات المجتمع في الميدان الثّقافي.

يبين ويلخص الشكل التالي تنظيم التمدرس في النظام التربوي الجزائري لمرحلة التعليم العام الذي يعتبر إلزامي ومجاني لجميع المواطنين وذلك لمدة إثنتي عشر سنة.

[1] عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، المرجع السابق، ص444.



الشكل (1): يوضح تنظيم التّمدرس في النظام التربوي الجزائري

3.1 النّظام التّربوي وعناصره:

في المنظور النّسقي، لا يعني النّظام التربوي مجموع الموارد المادية والبشرية، بقدر ما يعني ذلك النّشاط الذي يستهدف أداء الوظائف الخاصة به، كالتّربية والتعليم والتكوين والتثقيف. فهو لذلك يحمل قواعد وقوانين ومبادئ وأهدافا عامة، ومجموعة من المصادر المحددة، كما يشتمل على مدخلات تخدم هدفا أو أهداف محددة، يؤدي تفاعلها إلى مخرجات دقيقة مما يعطي النظام وحدته[1].

يساعد أسلوب تحليل النظم، كما عرفه **شارلي كوفمان (Charlie Kaufman)** ، على عقلنة التعليم وانتهاج خطة منهجية تقوم على أساس تحديد حاجات النظام التربوي وحصر المشكلات وتعيين متطلبات ومستلزمات حل هذه المشكلات، وتصور البدائل واختيار الحلول من البدائل، ومتابعة عمليّات التنفيذ وتقويم المخرجات من أجل مراجعة بعض النقائص وإجراء التعديلات المطلوبة في كل النظام أو في بعض أجزائه[2].

يتكوّن أي نظام تربوي من أربعة مكونات أساسية تتمثل في : المدخلات، المعالجة أو العمليّات، المخرجات، والتّغذية الرّاجعة[3].

- المدخلات: وهي مجمل المعطيات والبيانات التي تدخل النظام وتشكله، وتتكون مدخلات النظام التربوي من الفلسفة التّربويّة، والأهداف التّربويّة، والمعلم، والتلميذ، والمنهج، والموارد البشرية والمالية والمادية، ومصادر المعلومات والتسهيلات التّربويّة والسياسات والإجراءات والقوانين التّربويّة.
- المعالجة أو العمليّات: تتفاعل المدخلات فيما بينها لتحدد خصائص النظام وعمليّاته[4]،وهي مجموع الخطوات المنطقية التي تتم على المدخلات لتحويلها إلى مخرجات، وتتكون عمليّات المعالجة من طرق التدريس، وعمليّات التقييم، الاتصال والاعلام، والإرشاد والتوجيه، والتدريب وغيرها.

---

[1] محمد بن يحي زكريا، حناش فضيلة، تكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2008، ص89.

[2] المرجع نفسه، ص90.

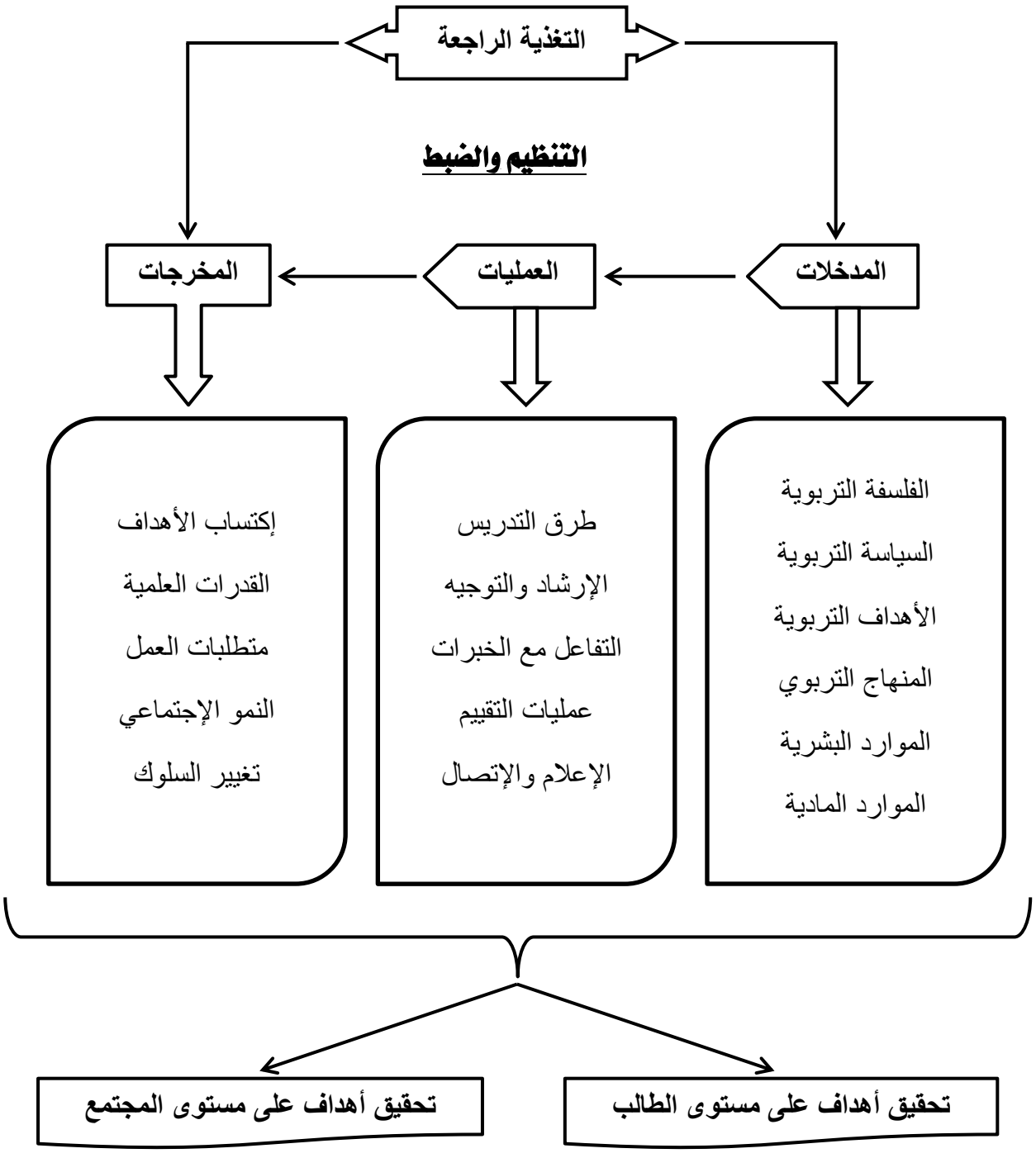
[3] المرجع نفسه، ص91.

[4] المرجع نفسه، ص93.

- المخرجات: وهي حصيلة المعلومات الناتجة عن معالجة البيانات المدخلة للنظام وتشمل المخرجات ما يلي:
  - مخرجات على مستوى الفرد مثل زيادة التحصيل الدراسي، وتغيير سلوك الفرد.
  - مخرجات على مستوى المجتمع، مثل التنمية الشاملة وزيادة مستوى العمالة.
- التغذية الراجعة: وهي التي تعمل على تزويد الوصاية بالمعلومات المتعلقة بمستوى الأداء للنظام ككل للكشف عن جوانب القصور والخلل لتصويبها، وجوانب النجاح للعمل على تعزيزها، والتغذية الراجعة لها دور مهم في تطوير واستمرار النظام. والواضح أن أهم ما تستهدفه التغذية الراجعة هو إجراء تعديلات وتصويبات على بعض عناصر النظام، كإدخال طرق بديلة في التّعليم وتعديل بعض المحتويات، لجعلها أكثر ملاءمة وانسجاما لأهداف العمليّة التّعلِيميّة-التّعلُّميّة[1].

[1] المرجع نفسه، ص92.

يمكن توضيح مكونات النّظام التربوي بشكل أفضل من خلال الشّكل التّالي:



الشكل (2): يوضح مكونات النظام التربوي

فالنّظام التربوي في الجزائر ليس نظاما مستقلا عن باقي الأنظمة، بل هو نظام خاضع للتوجهات الإيديولوجية التي تحددها الفلسفة السياسية والاجتماعيّة للدول، بمعنى أنه نظام يخضع لرقابة والمحاسبة من طرف السلطة في مستوياتها المتمايزة وذلك تبعا لتنظيم السلطات الجزائرية[1]. حيث يسعى النّظام التربوي الجزائري وبكل هياكله وإطاراته ومكوّناته إلى المساهمة في تماسك الشّعب الجزائري المسلم العربي الأمازيغي، ونشر ثقافته وموروثه وتاريخه وحضارته ونقلها لأبنائه جيل بعد جيل[2].

4. دور المؤسّسات التّربويّة في إعداد الأفراد

تساعد مؤسّسات التّربية على تمكين الأفراد من البلوغ إلى أعلى درجات التّنمية الذّاتية، وذلك برفع مستوى التّعلُّم مما يؤدي إلى تحسين نوعية الحياة داخل النّظام الاجتماعي بفتح المجال أمام وظائف أرقى، بالإضافة إلى تيسير عمليّة التّواصل مع الآخرين عن طريق اكتسابه للغاتهم وثقافتهم...الخ[3].

فالتّربية ضرورة فردية من جهة وضرورة اجتماعيّة من جهة أخرى، لا يستطيع الفرد الاستغناء عنها ولا المجتمع أيضا، وكلّما يرقى الإنسان ويتحضّر ازدادت حاجته إلى التّربية وأصبحت شيئا ضروريّا لا كماليّا فالتّربية تُحقّق للفرد عمليّة الانتماء الاجتماعي وتشبّع حاجته إلى التّعامل مع أفراد المجتمع والمجتمعات الأخرى وتحقّق له الاستمرار النّفسي حيث يشعر بالانتماء والانضمام إلى جماعة تقبله لاتّفاقه مع أعضائها في كثير من القيم والاتّجاهات مع غيرها مما تكسبه الأفراد الآخرون والوليد البشري يولد عاجزا تماما عن إشباع أيّ حاجة من حاجاته الأساسية أو توفّر الأمن والحماية لنفسه.

---

[1] اسماعيل رابحي، الاصلاح التربوي واشكالية الهوية في المنظومة التّربويّة الجزائرية، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2013/2012،ص205.

[2] خوني وريدة، دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني، المرجع السابق، ص96.

[3] اسماعيل رابحي، المرجع السابق، ص176.

فالفرد يحتاج إلى التّربية لأنّه يولد مختلفا من النّضج والنّمو ويظل فترة طويلة لا يملك ما يعنيه على رعاية نفسه والتفاعل مع غيره، أي إنّ الوليد يحتاج إلى كلّ عناية جسمية ونفسية واجتماعية من جانب الكبار المحيطين به والذين يطبعونه على حياة الجماعة ومما يزيد من حاجة الفرد إلى التّربية إن البيئة الإنسانيّة والماديّة تتعاقد مع الزمن وتشبع عناصرها ومكوّناتها في رصيد الجنس البشري من المهارات والأفكار ممّا جعل الفرد في حاجة إلى كثيار من الخبرات التي تعينه على التكيّف مع البيئة والتّوافق مع ظروف الحياة المتغيّرة المتجدّدة وهكذا تتّضح ضرورة التّربية وأهميّتها بالنسبة للفرد وذلك للأسباب التالية :

– العلم لا ينقل من جيل لآخر بالوراثة :

وهذا سبب واضح بين حديثي ولادة الأفراد على اختلاف مستويات آبائهم الثّقافية وعقولهم الخالية من أيّ اثر للمعلومات والمعارف وبمعنى آخر فانّ الثّقافة ليست مورثة بيولوجيا كلون العين وطبيعة الشعر والقدرات الخاصة يرثها الأبناء عن الآباء دون عناء وإنّما هي ميراث اجتماعي كافحت الأجيال البشرية المتلاحقة لاكتسابه وحفظه عبر السنين بالجهد والعرق، إذا ما أراد جيل الكبار نقل تراثه الثقافي إلى الصّغار فلابدّ له من عمليّة تربية تساعد في هذا الأمر ومن هنا تبرز أهمية التّربية للفرد وحاجتهم إليها وقد أكدت أقوال العلماء المربين الكثيرة هذه الأهمية التي تتمتّع بها التّربية وحاجة الأفراد إليها، يقول الإمام الغزالي " لولا العلماء لصار النّاس مثل البهائم أي أنّهم بالتّعليم يخرجون الناس من حد الهمجيّة إلى حد الإنسانيّة ".

– الطفل البشري مخلوق كثير الاتّكال قبل التكيّف :

يمتاز الطفل البشري بأنه مخلوق ضعيف، كثير الاعتماد على أفراد من بني جنسه بمقارنته مع صغار الحيوانات الأخرى، فهو أطول الكائنات الحيّة طفولة وهذا راجع إلى انّه يولد قبل أن يتمّ نضجه واكتمال قدرته على مواجهة الحياة كالحيوانات الأخرى، فتتلقّاه البيئة وتساعده في تحقيق النّضج وضعف الطفل البشري ترافقه خاصيّة أخرى من مرونته أو قدرته على التكيّف السّريع كما نما وترعرع

بالمقارنة مع الحيوانات الأخرى التي تقف عند حدّ لا تتجاوزه ونظرا لهاتين الخاصيّتين في الطفل البشري فانّه يحتاج إلى كثير من الرّعاية وتوجيهه حتى يعتمد على نفسه ويسهم في تحسين مجتمعه ومدرسته هي التي تقوم بهذه المهمة الصّعبة والمستعصية.

-البيئة البشريّة كثيرة التّعقيد والتّغيير :

يولد الطفل البشري في بيئة معقّدة ماديا واجتماعيّا وروحانيا يصعب عليه التكيّف معها، كما ارتقى المجتمع البشري وازدادت البيئة تعقيدا واتّساعا ومشكلات وازدادت حاجة الفرد بالتّالي إلى التّربية لتبسيط البيئة وحل مشكلاتها والتكيف معها، أمّا تغيير البيئة السريع فهو مما يزداد الفرد حاجته إلى التّربية ولذا فواجب المدرّس إعداد النّاشئين لعالم اليوم والغد معا عن طريق تعودهم والمرونة في أفكارهم وعملهم واحتياجاتهم ليكونوا قادرين على تكيّف أنفسهم تبعا للتّغير الذي يجري حولهم في شتى نواحي الحياة وبمعنى آخر فانّ واجب المعلّمين أن يعوّدوا النّاشئين على التّفكير المستقل وحل مشكلاتهم بأنفسهم إلا أن يلقّونهم حلولا جاهزة[1]، وقد قال **الإمام على** (كرم الله وجهه) بهذا المعني "لا تعوّدوا بنيكم على أخلاقكم فإنّهم مخلوقون في زمان غير زمانكم".

وتقوم المدرسة الجزائرية بضمان تعليم ذي نوعيّة يكفل التفتّح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصيّة التّلاميذ، بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظريّة وتطبيقيّة كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة، ومن ثمة يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يلي[2]:

- ضمان اكتساب التّلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التّعليميّة وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليّات التعلّم والتحضير للحياة العمليّة.
- إثراء الثّقافة العامة للتّلاميذ بتعميق عمليّات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني وتكييفها باستمرار مع التّطورات الاجتماعيّة والثّقافية والتكنولوجيّة والمهنيّة.

[1] طارق عبد الرؤوف، أصول التربية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، المرجع السابق، ص121.

[2] اسماعيل رابحي، الاصلاح التربوي واشكالية الهوية في المنظومة التّربويّة الجزائرية، المرجع السابق، ص219.

- تنمية قدرات التّلاميذ الذّهنية والنفسيّة والبدنيّة، وكذا قدرات التّواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التّعبير اللّغوية منها والفنّية والرمزيّة والجسمانيّة.
- ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي.
- تزويد التّلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصّر في وضعيات تواصل حقيقة وحل المشاكل بما يتيح للتّلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة فعليّا في الحياة الاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة وكذا التكيّف مع المتغيّرات.
- ضمان التّحكم في اللّغة العربية باعتبارها اللّغة الوطنيّة والرسميّة وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التّعليميّة ووسيلة التّواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري.
- ترقية وتوسيع تعليم اللّغة الأمازيغية.
- تمكين التّلاميذ من التّحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتّفتح على العالم باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للإطلاع على التّوثيق والمبادلات مع الثّقافات والحضارات الأجنبية.
- إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التّلميذ وفي أهداف التّعليم وطرائقه والتأكّد من قدرة التّلاميذ على استخدامها بفعاليّة منذ السّنوات الأولى للتمدرس.

فالفرد لا يدخل المدرسة وهو أعزل أو عنصرا خاملا أو مادة خام، بل يكون مزوّدا أو حاملا المعايير والقيم والإتّجاهات الاجتماعيّة، وهنا تقوم المدرسة بتوسيع الدّائرة الاجتماعيّة له حيث يلتقي بجماعات جديدة من الرّفاق يتعلّم منهم المزيد من المعايير الاجتماعيّة بشكل منظّم ويكسب أدوارا جديدة فضلا عن تأثّره بالمنهج الدّراسي الذي يعمل على توسيع مدار ذكائه وينمّي شخصيّته التّربويّة[1].

إنّ التجمّع التلقائي لأبنائنا في المدارس يهيّأ إعادة تكوين علاقات اجتماعيّة جديدة لأحاسيس ومشاعر التّلاميذ وتطلّعاتهم وتشكّل دوافع وحوافز مشتركة لانتهال العلم والمعرفة، فإذا كانت المدرسة

[1] معن خليل العمر، التنشئة الاجتماعيّة، دار الشروق، عمان، الاردن، 2004، ص172.

مركزا لبناء العقول والأجسام السليمة، فإنّها في الوقت نفسه تتمتّع بكيان اجتماعي مرموق يبني على أساس العلاقات المتكافئة التي ينتجها الوسط المدرسي بين التّلاميذ[1]، إلى جانب هذا نجد تأثير كلّ من العلم والتّربية في ممارسة الحياة الاجتماعيّة المدرسيّة وتشكيل التكافؤ الاجتماعي بين عناصرها وبالتّالي تساعد التّلميذ ليكون وسيلة نقل ما يستوعبه في المدرسة إلى أسرته وغير ذلك من الأوساط التي تحيط به في حياته[2].

5. تأثير المنهاج التربوي على الفرد

يعتبر المنهاج التربوي تفسير للفلسفة التّربويّة القائمة، إذ إنه يعكس السياسة التي ترسمها الدولة كما أنه الميدان الذي من خلاله تتحقق الأهداف التّربويّة المرسومة المنشودة، لذا فهو بمثابة المجال الذي تتصارع فيه الآراء، والحلبة التي تتضارب فيها الأفكار، وعليه، لا نغالي إذا قلنا إن الفرد يستطيع أن يفهم سياسة بلد ما، وأن يعرف الاتجاهات السائدة فيه، وذلك عن طريق معرفته للمناهج الدراسية المعمول بها والمطبقة في مدارس ذلك البلد[3].

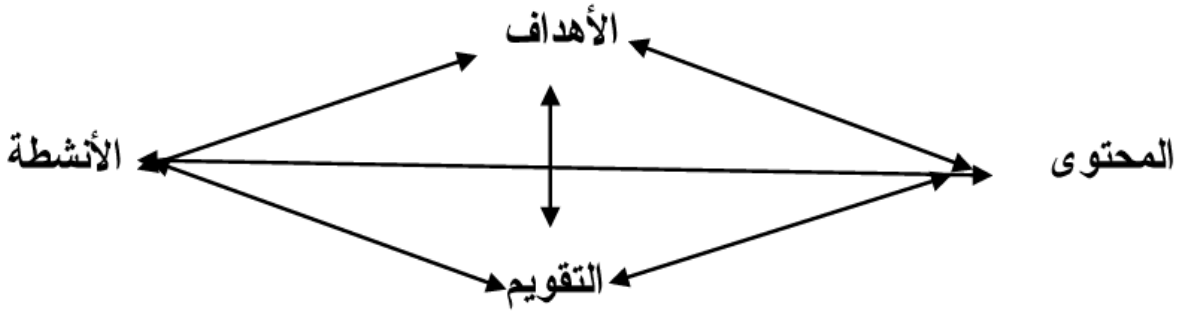
فيوجد شبه اجماع بين التربويين على تحديد عناصر المنهاج في أربعة عناصر تشكل نظاما قائما بذاته وهو ما يوضحه الشكل التالي:

---

[1] مراد زعيمي، مؤسسة التنشئة الاجتماعيّة، المرجع السابق، ص 132.

[2] المرجع نفسه، ص133.

[3] مجدي عزيز ابراهيم، موسوعة المناهج التّربويّة، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 2000، ص23.



الشكل (3):يبين المنهاج كنظام والعناصر المكونة له[1]

حيث تسعى المنظومة التّربويّة من خلال المناهج التّعليميّة إلى إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية التي من بينها قيم الهوية من خلال التحكم في اللغات الوطنية وتثمين الإرث الحضاري الذي تحمله من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيّته، والارتباط برموزه، والوعي بالهوية، وتعزيز المعالم الجغرافية، والتاريخية والروحية والثقافية التي جاء بها الإسلام، وكذا بالنسبة للتراث الحضاري والثقافي للأمة الجزائرية،[2] وفي وثيقة أعدها المجلس الأعلى للتربية تحت عنوان المبادئ العامة للسياسة التّربويّة الجديدة، وإصلاح التعليم الأساسي حددت الغايات التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها كما يلي:

1-بناء مجتمع متكافل متمسك معتز بأصالته وواثق بمستقبله يقوم على الهوية الوطنية المتمثلة في الإسلام عقيدة وسلوكا حضاريا، وفي العروبة حضارة وثقافة ولغة وفي الأمازيغية ثقافة وتراثا وجزء لا يتجزأ في مقومات الشخصية الوطنية التي يجب العناية والنهوض بها وإثراؤها في نطاق الثقافة الوطنية.

[1] اسماعيل رابحي، الاصلاح التربوي واشكالية الهوية في المنظومة التّربويّة الجزائرية، المرجع السابق، ص193.
[2] سعيد إسماعيل علي، أصول التّربية العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007 ، ص36.

2-تكوين المواطن وإكسابه الكفاءات والقدرات التي تؤهله لـ:

- بناء الوطن في سياق التوجهات الوطنية ومستلزمات العصر.

- توطيد الهوية الوطنية بترسيخ روح الانتماء للوطن والدفاع عن وحدته وسلامته والعقيدة الإسلامية السمحاء.

3-ترقية ثقافة وطنية تنبع من مقومات الأمة وحضارتها.تنمية التّربية من أجل الوطن والمواطنة بتعزيز التّربية الوطنية والتاريخ الوطني.

4-امتلاك روح التحدي لمواجهة رهانات القرن المقبل والتكيف مع مستلزمات العصر[1].

وبالإضافة إلى ما أشار إليه المجلس الأعلى للتربية فيؤكد الأمر الرسمي رقم 05-07 المؤرخ في 18رجب عام 1426 الموافق ل 23 اوت 2005 والذي صدر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد الرابع منها لسنة 2008 على أن غايات التّربية تكمن في[2]:

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالها وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلّقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمّة.

- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.

- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.

---

[1] لكحل لخضر، إصلاح المنظومة التّربويّة في المغرب العربي بين البعد التاريخي وتحديات العولمة (الجزائر نموذجا) جامعة محمد خيضر– بسكرة – (الجامعة الجزائرية والتحديات الراهنة) دفاتر المخبر، العدد الثاني (سبتمبر2006)، ص ص:171 – 192.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد 04، السنة الخامسة والأربعون، الأمانة العامة للحكومة، المطبعة الرسمية، الجزائر، 27 جانفي 2008، ص8.

- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.
- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

إنّ تبني نظام المقاربة بالكفاءات، وقبله المقاربة بالأهداف، وتعميمه على الدول المغاربية مثلا لدليل على النفوذ المباشر للعولمة وأصحابها. فما يجري في هذه الدول يؤدي لا محالة إلى سلخها من أصولها الاجتماعيّة والثقافية والعقائدية ومن كلا ما يمت بالأصالة ويتبلور ذلك من خلال ما يلي[1]:

1. حذف أنواع من المواد الدّراسية والشُّعب[2]، من المناهج والتي تتناول التنشئة الاجتماعيّة والعقائدية والتي بواسطتها تبنى الشخصية الوطنية للمجتمع. ويعني الموضوع خاصة المجتمعات الإسلامية أكثر من غيرها.

2. تغيير مضامين مواد دراسية بحيث أفرغت من المحتويات الهامة فيها مع تقليص بعضها ودمجها مع مواد أخرى حتى تطغى المضامين الشكلية على تلك التي تكون الشخصية والمواطنة.

3. جعل مضامين المواد الإنسانية والاجتماعيّة موجهة نحو تنشئة فرد حيادي، مائع، آلي وبلا عواطف بحيث لا تكون أية وجهة له، لا شرقي ولا غربي، وهذا مجسد في الدروس الخاصة بهذه المواد في كل مستوى من المستويات الدراسية.

وهذه بعض الأمثلة عن مواضيع محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، عدد مواضيع القراءة 24 ، عدد مواضيع المطالعة 24 أيضا.

---

[1] علي تعوينات، العولمة، الهوية والمناهج الدراسية وبناء الإنسان، ط2، دار جسور، الجزائر، 2009، ص6.

[2] ما صدر عن مجلس الوزراء يوم: 2005/06/27م في شأن شعبة العلوم الشرعية التي عزمت الحكومة الجزائرية على حذفها من التعليم الثانوي، وتعويض دروس التّربية الدينية بدروس تركز على التفكير الديني والمقارنة بين الديانات، وهذه دعوة صريحة الى التقليل من أهمية التّربية الاسلامية في تكوين شخصيّة المواطن، وأن تركز المناهج التّعليميّة على التاريخ الوطني بمختلف أطواره من غير تفضيل حقبة على أخرى حيث لا يبدي اهتماما بالبعدين العربي والاسلامي. انظر تفاصيل أكثر في كتاب عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات.

مواضيع القراءة: سيارة المستقبل، المدنية الحديثة، لا تقهروا الأطفال، القبعات الزرق جنود في خدمة السلم، الفنان محمد تمام، الكسوف والخسوف، السكري، البترول في حياتنا اليومية، تمقاد، في الحث على العمل، الشباب، الزردة، زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية، الشطرنج، في سبيل الوطن، كيف خلقت الضفادع، حديقة، الإنسان البدائي، الأنترنت، الهجرة السرية، انتصار الثورة الجزائرية، الفخاري الصبور، من شمائل الرسول(ص)، السمكة الشاكرة.

يلاحظ أن من بين كل النصوص – شعرا ونثرا – يوجد ثلاثة نصوص تمسّ الجانب الرّوحي والإنساني والارتباط بالوطن وهي التي تحتها خط، وتمثل 12.5 % من المحتوى، ونفس الشيء بالنسبة لنصوص المطالعة.

هذا مثال عن كتاب مدرسي واحد، حيث يوجد من الكتب الأخرى ما هو أكثر تحقيقا للأهداف المسطرة من قبل المخططين لنشر العولمة وتفكيك الهوية الاجتماعيّة.

4. ألفت المواد الدراسية على أساس الاتجاه المادي والتقني في أغلبها، وتفتقر إلى الروح الإنسانية وكل ما يجعل الفرد إنسانيا، وقد استخدم في ذلك أسلوب التنميط – الذي يدعي المبرمجون على أنهم أسسوا المناهج على أساس تحرير التلميذ من هذا التنميط – وهذا غير صحيح[1].

من غرائب الأمور التي أصبحنا نلاحظها في مجتمعنا، وفي مواقف المسؤولين أنّ ما كان يميّزنا بالأمس عمّن كانوا يستعمرون بلادنا دينا ولغة وسلوكا، وكان أمضى سلاح لنا في مواجهة العدو أصبح اليوم أمرا ثانويا ليست له القيمة الحقيقيّة في المجال العلمي والعملي، بل أصبح البعض منّا يرى أنّ الاهتمام بهذا الذي كان يميّزنا سواء أكان دينا أم لغة أم شيئا آخر، والإلحاح على التمسّك به نوع من التعصّب والانغلاق من شأنه أن يعطّل مسيرتنا نحو التّقدم والانفتاح على الحياة المعاصرة[2].

[1] علي تعوينات، العولمة، الهوية والمناهج الدراسية وبناء الإنسان، المرجع السابق، ص7.
[2] عبدالقادر فضيل، المدرسة في الجزائر، المرجع السابق، ص282.

خلاصة

يمكن أن نقول من خلال ما سبق في هذا الفصل بأن المؤسسات التربوية ومنها خاصة المدرسة تعتبر من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي بها تبنى وتتشكل هوية الأفراد وفق نمط من المقومات والأدوار واحتياجات المجتمع من خصائص تربوية يريد صقلها على أبنائه.

وللمدرسة أهداف وأبعاد وغايات ورسائل تريد تحقيقها عن طرق الفلسفة والسياسة التربوية الشاملة للمجتمع أو الدولة وهذا عن طريق نظامها التربوي وعناصره والبرامج البيداغوجية والمناهج التعليمية المسطرة لذلك، وخاصة فيما يتعلق بدورة النظام التربوي المدرسي من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة.

الفصل الثالث: الهوية قراءة سوسيو تربوية

تمهيد

1. مفهوم الهوية
2. أنواع الهويات
   2.1 الهوية الثقافية
3. مصادر تشكيل الهوية
4. الهوية والعملية التربوية
5. أهمية تشكيل الهوية في المجتمع
6. الفاعلين الأساسيين في تشكيل الهوية

خلاصة الفصل

الفصل الثالث: الهوية مقاربة سوسيوثقافية

تمهيد

الهوية مفهوم معقّد، متشعّب وهذا لارتباطه بعدّة ميادين علميّة أولّها الفلسفة، علم الاجتماع وعلم النفس التربوي، وكذا العلوم السّياسية. وهذا ما يجعل المفهوم ذو دلالات مختلفة، كل حسب زاوية تخصّصه، لكن هذا لا ينفي وجود معنى يتفق حوله الكثير كما أن هذا المعنى لا يتأتّى صدفة، حيث يجب البحث في مفاهيم الهوية المختلفة وفي مكونات المصطلح، وصولا إلى تعريف إجرائي[1]، يكون أساسا لبحثنا حيث يصبح لمفهوم الهوية مدلول واحد خلال كامل البحث.

وما يجب أن نفهمه، هو أنّ بحثنا في الهوية الجزائرية ليس من باب التّشكيك في وجودها، كما يقول به العديد في طرحهم للسؤال من أنا؟ وهل الهوية الجزائرية موجودة فعلا؟ ثم يقومون بالتشكيك في أصل الهوية الجزائرية، ويحاولون التفرقة بين الجزائريين فيجعلون الأمازيغ فريقا، والعرب فريقا آخر ويحاولون بشتى الوسائل إحداث هاذه التّفرقة، تحقيقا لأغراض معينة. وصولا إلا ما حاولت فرنسا المستدمرة إعداده سابقا.

فمن خلال هذا الفصل حاولنا أن نبرز فيه مفهوم الهوية والتقسيمات والأنواع المختلفة لها حسب بعض العلماء والمفكرين، ونقدّم أهم عناصرها ومصادرها لأجل تشكّلها وخاصة في المجال التربوي المتعلق بالمؤسّسات التّربويّة، حيث كان تركيزنا على الهوية الثقافيّة التي تعتبر جزء لا يتجزّأ من الهوية الاجتماعيّة وأوردنا مثال عليها من الهوية المزابيّة التي تصب في مجال الدّراسة لمعهد الحياة بمزاب[2].

---

[1] انظر التعريف الاجرائي المقدم لمفهوم الهوية لهذا البحث، ص8.

[2] يشمل وادي مزاب على عدة معاهد ومدارس للتعليم القرآني (الحرة) على غرار معهد الحياة بالقرارة، يوجد معهد الإصلاح ومعهد عمي سعيد بغرداية، ومؤسّسة الفتح ببريان ومعهد النهضة بالعطف ومعهد الجابرية ببني يزقن ومدرسة النور ببنورة.

1. مفهوم الهوية:

تعتبر الهوية من المصطلحات الأكثر تداولا في الساحة السّياسيّة والسّاحة الثّقافيّة على امتداد الكرة الأرضيّة، وهو مفهوم حديث لا يتجاوز نصف قرن تقريبا[1]. ومن الملاحظ أن الكتابات العربية والأجنبية تزخر بالكثير من البحوث والدّراسات التي تناولت موضوع الهوية، ممّا قد يوقِع الباحث في نوع من اللّبس عند تناول هذا الموضوع بالبحث، وتأتي المعضلة من صعوبة إيجاد تعريف محدد لمفهوم الهوية بسبب تعدّد المدارس الفكرية التي تناولت الموضوع، بالإضافة إلى سعته وشموليّته، حيث تشارك في تكوينه متغيرات متعدّدة، وخاصة المتغيّرات المجتمعيّة التي تطرأ وتؤثر في الفكر، فالهوية مفهوم له دلالته اللّغوية واستخداماته الفلسفيّة والاجتماعيّة والنفسيّة والثقافيّة.

وبالنّسبة لمفهوم "**الهوية**" في اللّغة نجد أن المعجم الوسيط أشار إلى أنّ "الهوية في الفلسفة حقيقة الشيء أو الشخص التي تميّزه عن غيره، أو هي بطاقة يثبت فيها اسم الشّخص وجنسيّته ومولده وعمله، وتسمي البطاقة الشّخصية أيضا"[2].

ونجد أنّ كلمة هوية تقابلها Identité باللّغة الفرنسية، واستنادا إلى المعجم Larousse "لاروس"[3] فهي تعني إمّا الصّفات المشتركة بين شيئين مختلفين، وتعني أيضا الصّفات التي يمكن من خلالها تمييز شخص عن شخص آخر دون اختلاط ودون أخطاء، وبالتالي فالهوية متعلّقة بالكائن الحي والأشياء على حد سواء، كما أنّها ذلك الطّبع المميّز والرّابط بين أفراد جماعة ما، والذي يمكّنها من الإختلاف والتفرّد عن باقي الجماعات. وكلمة Identity باللّغة الإنجليزية، تعني حقيقة الإنسان أو

---

[1] أحمد بن نعمان، الوحدة الوطنيّة في وحدة الهوية، دار النعمان للطباعة والنشر، برج الكفان، الجزائر، 2014، ص23.

[2] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق، مصر، 2004، ص1039.

[3] http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/identité/41420

الشيء[1]، وهنا نجد أنّ الهويّة هي متعلّقة إمّا بالشّخص أو الشّيء وذلك في الصّفات الجوهريّة المعبّرة عن حقيقة الشيء.

جاء في معجم العلوم الاجتماعيّة أنّ الهوية هي تحديد المميّزات الشّخصية للفرد من خلال مقارنة حالته بالخصائص الاجتماعيّة العامة[2].

يثير **أحمد بن نعمان** قضية التّداخل بين الهوية والشخصيّة، فهو يحدث في الإستعمال المتعلّق بالأمّة. فعندما يتعلّق الأمر بمقوّمات الوجود كما هو، يكون مصطلح الهوية هو الصّالح للإستعمال وعندما يكون الأمر متعلّقا بمميّزات هذا الوجود ومحدّداته وخصائصه التي يُعرف بها فيكون مصطلح الشّخصيّة هو الأنسب للإستعمال[3]. ومن خلال هذه التفرقة يتبيّن أنّ المقصود بالهوية هو اللّب والجوهر، بينما ينصبّ الشخصيّة على مميّزات الوجود وخصائصه الظّاهرة.

فهوية الشّيء هي ثوابته التي تتجدّد ولا تتغيّر، تتجلّى وتفصح عن ذاتها، دون أن تخلي مكانها لنقيضها طالما بقيت الذات على قيد الحياة[4]. وتعد الهوية كل ما يشخّص الذّات ويميّزها، فالهوية في الأساس تعني التفرّد، والهوية هي السّمة الجوهرية العامة لثقافة من الثقافات، والهوية ليست منظومة جاهزة ونهائيّة، وإنما هي مشروع مفتوح على المستقبل، أي أنّها مشروع متشابك مع الواقع والتاريخ لذلك فإن الوظيفة التلقائيّة للهوية هي حماية الذّات الفردية والجماعية من عوامل التّعرية والذوبان، إن هذا التصور الوظيفي لمفهوم الهوية يجعلنا نميز بين تأويلين لمعنى الهوية[5]:

---

[1] Oxford Advanced Dictionary learner's, Oxford University Press, 4th edition, 1990, P660.

[2] فريدرك معتوق، معجم العلوم الاجتماعيّة، مراجعة: محمد دبس، بيروت، لبنان، 1998، ص235.

[3] أحمد بن نعمان، الهوية الوطنية الحقائق والمغالطات، دار الأمة، الجزائر، 2001، ص20.

[4] محمد عمارة، مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، نهضة مصر للطباعة والنشر، مصر، 1999، ص7.

[5] هانس بيتر مارتن، هارولد شومان، فخ العولمة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، الكويت، 1998، ص20.

أ- التصور الثابت الأستاتيكي للهوية، الذي يرى أنّ الهوية، عبارة عن شيء اكتمل وانتهى وتحقّق في الماضي، في فترة زمنيّة معيّنة، أو نموذج اجتماعي معيّن وأنّ الحاضر ما هو إلاّ محاولة إدراك هذا المثال وتحقيقه.

ب- التّصور التّاريخي والديناميكي للهوية، الذي يرى أنّ الهوية شيء يتمّ اكتسابه وتعديله باستمرار، وليس أبدا ماهيّة ثابتة، أي إنّ الهوية قابلة للتحوّل والتّطور، ويمكن النّظر إلى الهوية في صورتها الدّيناميكيّة على أنّها مجموعة من المقرّرات الجماعيّة التي يتبنّاها مجتمع ما، في زمن محدّد للتّعبير عن القيم الجوهرية (العقائدية) والاجتماعيّة والجماليّة والاقتصاديّة والتّكنولوجيّة والتي تشكّل في مجموعها صورة متكاملة عن ثقافة هذا المجتمع[1].

ولتبسيط مفهوم الهوية لغير المتخصّصين من عامة المثقفين، نقول بأنّ الهوية لغة هي كلمة مركّبة من ضمير الغائب (هو) كقولنا (هو الله) ولا إله إلا (هو) مضاف إليه ياء النّسبة لتدلّ الكلمة على عمليّة تحديد لكيان بعينه، مستقل عن غيره، معرّف بنفسه، والهوية اصطلاحا هي عبارة عن مجموعة صفات متكاملة، ومتفاعلة فيما بينها لتعطي لشخص أو شعب معيّن، مميّزات يعرف بها، ولا يختلط أمره معهم فيها أفرادًا وشعوبًا وأممًا وقوميّات[2].

وبناء على ذلك استُخدم اللّفظ ليدلّ على الإحساس العميق والمتواصل للإنسان بنفسه وماضيه وحاضره ومستقبله والمستمد من مشاعره ومعتقداته وأفكاره، حيث تعبّر عن الشّعور بمجموعة من السّمات الثّقافية للجماعة، والميل إلى ربط الشّخص بالبيئة الاجتماعيّة التي ينتمي لها، وبالتّالي تميّزه عن غيره من الجماعات والمجتمعات الأخرى.

[1] هانس بيتر مارتن ، هارولد شومان، المرجع السابق، ص20.

[2] أحمد بن نعمان، الوحدة الوطنية في وحدة الهوية، المرجع السابق، ص23.

وهذا معناه أن كلّ ثقافة تتميّز عن غيرها من الثّقافات الأخرى من حيث طبيعة الشّخصية وطريقة الفهم وأساليب الاتّصال وخاصة اللّغة، والأشكال المختلفة للسّلوك، وأساليب الحياة التي ينتجونها، بالإضافة إلى المعايير والقيم والعلاقات الاجتماعيّة التي تربط بين أفرادها.

فالإنسان عندما يعرف أن هويّته ترتبط بهوية المجتمع الذي يوجد فيه، فإنّ هذا يجعله يتمسّك ويرتبط بمجتمعه.

أما عن آراء المفكرين حول مفهوم الهوية فيلاحظ أن الأمر لا يختلف كثيرا، وإن كان يتّصف بأنّه أكثر تحديدا، لأنّه يرتبط بالبعد الثّقافي أو الاجتماعي للمصطلح.

كما أشار **محمد عمارة** إلى: "أنّ هوية الشيء ثوابته التي لا تتجدّد ولا تتغيّر، وتتجلّى وتفصح عن ذاتها دون أن تخلي مكانتها لنقيضها طالما بقيت الذات على قيد الحياة، فهي كالبصمة بالنّسبة للإنسان يتميّز بها عن غيره وتتجدّد فاعليتها، ويتجلّى وجهها كلما أزيلت من فوقها طوارئ الطّمس، إنّها الشّفرة التي يمكن للفرد عن طريقها أن يعرّف نفسه في علاقته بالجماعة الاجتماعيّة التي ينتمي إليها، والتي عن طريقها يتعرّف عليه الآخرون باعتباره منتميا لتلك الجماعة"[1].

ويرى **محمود أمين العالم** أنّ: " الهوية ليست أحاديّة البنية، أي لا تتشكّل من عنصر واحد سواء كان الدّين أو اللّغة أو العرق أو الثّقافة أو الوجدان والأخلاق، أو الخبرة الذّاتية أو العلميّة وحدها، وإنّما هي محصّلة تفاعل هذه العناصر كلها"[2].

فالواقع الرّاهن بحاجة إلى هوية منفتحة على الآخر تتعايش معه تقبل التّجديد، دون أن تنجرف أو تقتلع من جذورها، أو تذوب في الآخر. ذلك أن طبيعة المجتمعات الرّاهنة تجعل تكوينها متداخلا

---

[1] محمد عمارة، مخاطر العولمة علي الهوية الثقافية، سلسلة " في التنوير الإسلامي"، ع 32، دار نهضة مصر، القاهرة، د. ت ، ص6.

[2] هاني محمد يونس موسى، دور التّربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي، مجلة كلية التّربية، عدد 77، جامعة بنها، مصر، 2009، ص11.

بين المحلّي والكوكبي، فنحن جزء من هذا العالم نعيش فيه ونتعايش معه مع الاحتفاظ بقيمنا الأصيلة والاستفادة من منتجات الحضارات الأخرى بما يقوي ثقافتنا ويجذّر هويتنا ويساهم في تجديد حياتنا وتطويرها[1].

2. أنواع الهويات

يوجد عدة تصنيفات لمستويات الهوية حيث الملاحظ أنه فيه اتفاق كبير بين الباحثين والمفكرين في هذه التصنيفات ومن أهمها ما يلي:

1-تصنيف ميتشيلي (Mucchielli):

1. الهوية المادية وتشتمل على:

. المرفولوجيا: السمات الفزيائية.

. الملكية: موضوعات وأشخاص وخصوصيات مختلفة.

. التنظيم: بنية الأشياء وتناسقها.

2. الهوية الخاصة وتنطوي على:

. الأصول والماضي: الولادة / التاريخ الخاص وآثاره

. الوضعية الحالية: الاسم / موقع الشخص من الآخرين / السلطات / الواجبات.

. نظام القيم والسلوك الخاص: السمات والسلوك الخاص / المثيرات / الاهتمامات.

. القدرات الخاصة: الكفاءات / النتائج / النشاطات.

3. الهوية الاجتماعيّة وتتضمن:

. صورة الهوية في منظور الآخرين: النماذج / آراء الآخرين.

---

[1] سلطان بلغيث، تمظهرات أزمة الهوية لدى الشباب، الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الإجتماعية 27-28فيفري2011، جامعة ورقلة، ص7.

. الانتماء: الجماعات الإثنية / جماعات الانتماء (عمر، جنس، مهنة، رياضة، نشاطات)

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

2- تصنيف ميلر (Miller):

1. الهوية العامة الموضوعية: أي الشخص كما يراه الأخرون، فهي عامة لأنها صادرة عن الجماعة وهي موضوعية لأنها حكم خارجي صادر عن الآخر، حيث الموضوعية هنا لا تعني الصحة العلمية، بل تعني انها خاضعة لنموذج قيمي سلوكي جمعي بعيدا عن الفردانية.
2. الهوية العامة الذاتية: كما يتصور الشخص أن الآخرين يرونه، فهي عامة لأنها تتوقع تصور الجماعة، ولكنها صادرة أساسا عن إدراك معرفي خاص للنموذج القيمي السلوكي الجمعي فهو تصور فردي لصورته عند الآخر تبعا للنموذج المعطى.
3. الهوية الذاتية: كما يرى الشخص نفسه، فهي نتاج عملية تقدير للذات، ونسجل هنا أن الذاتية لا تعني تغييب الآخر (الجماعة)، ولكن تعني التصور الخاص للذات، فكما يمكن إعطاء تقدير خاص للذات بعيدا عن قيم الآخر، حيث يمكن تقديم تقدير خاص للذات في ضوء التفاعل مع الآخر.

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

3- تصنيف اركسون (Erikson):

1. الهوية الإيجابية: الصورة المقبولة من النماذج السلوكية التي يواجهها الفرد أثناء تفاعله مع محيطه والتي باكتسابها وتشربها يلقي ترحيبا ودعما.
2. الهوية السلبية: تتشكل هذه الهوية في نفس الوقت الذي تتشكل فيه الهوية الإيجابية، وتقوم أساسا على الرفض الاصطفائي لجملة السمات التي ينبغي تجنبها.

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

4- تصنيف **اسماعيل رابحي**[1]:

أهم مستويات الهوية هي:

1. الهوية الفردية: وتخص الناحية التفردية للشخص، وتشمل الأبعاد الثلاثة للإنسان وهي: الجسم والروح والنفس، وتنعكس ماديا تبعا للتنظيم القانوني العالمي في بطاقة الهوية أو جواز السفر أو أي شهادة تثبت وجوده.
2. الهوية الاجتماعيّة: وتخص فعل الانتماء/ الاحتواء بين الفرد والجماعة مهما كان حجمها أو قوتها أو انتشارها، وتأخذ هذه الهوية مستويات جزئية تبعا للقرابة والدموية أو اللغوية أو الجغرافية من جهة، وتبعا لطابع الرسمية من اللا رسمية من جهة ثانية، ومن جهة ثالثة تبعا لطابع القانونية من اللاقانونية.
3. الهوية الثقافية: وتخص الجانب الاعتقادي والفكري والسلوكي للفرد سواء تعلق به بشكل فرداني أو داخل جماعة، أو بشكل واقعي، أو مثالي، وكذلك هذا المستوى العام من الهوية تدخل تحته

[1] اسماعيل رابحي، الاصلاح التربوي واشكالية الهوية في المنظومة التّربويّة الجزائرية، المرجع السابق، ص46.

مستويات جزئية كثيرة تبعا لتعقد مفهوم الثقافة في حد ذاته، فالهوية الدينية والهوية الاديولوجية والهوية السياسية كلها تميز الفرد ولا تشترط وجود انتماء مباشر للجماعة.

5- تصنيف **أحمد بن نعمان:**

يقول أنّ الهوية تنقسم الى قسمين أو نوعين منفصلين ومتداخلين في ذات الحين[1]:

1. هوية فرديّة: وهي مجموعة علامات أو سمات وقرائن نفسيّة وجسديّة، خاصة بشخص بعينه تميّزه عن غيره من أبناء جنسه، بحيث أنّ لكلّ إنسان من ملايير البشر أربع خصائص تتكامل فيما بينها لتعطيه سمة خاصّة به وحده دون غيره وهي:
   - بصمات الأصابع التي يشير إليها الخالق عزّ وجلّ بقوله "بَلَىٰ قَادِرِينَ عَلَىٰ أَن نُّسَوِّيَ بَنَانَهُ"[2]
   - البصمات الصوتيّة التي تميّز صوت كلّ شخص عن غيره، إلى درجة أنّ التحليل المخبري يثبت علميّا انتساب الصوت إلى صاحبه أو نفيه عنه بصفة قطعيّة.
   - بصمات العين، ومن هذه الخصائص كلّها جاء ما يسمّى حديثا بجواز السّفر البيومتري المطبّق في أوربا حاليا والذي كثر الحديث عنه أخيرا في الجزائر للتحايل على دين الأحرار والحرائر.
   - الشّفرة الوراثيّة المكتشفة حديثا داخل كلّ خليّة في جسم الإنسان، والتي تجعله يختلف بها عن أبيه وابنه وكلّ أسلافه وأخلافه في رقمه.
2. هوية وطنيّة أو قوميّة: نسبة إلى الوطن أو الأمّة التي ينتسب إليها شعب متميّز بخصائص هويّته ومن هنا يمكن تعريف هوية أيّ أمّة أو شعب من الشّعوب بأنّها هي مجموعة من الصّفات أو

[1] أحمد بن نعمان، الوحدة الوطنية في وحدة الهوية، المرجع السابق، ص23.

[2] سورة القيامة، الآية 4.

السّمات العامة التي تمثّل الحد الأدنى المشترك بين جميع الأفراد الذين ينتمون إلى هذه الأمّة أو الشّعب[1].

ويقول **دوركايم** محلّلا العلاقة بين الهوية الفردية والهوية الجماعيّة: "يوجد في كلّ منّا كائنان: كائن فردي ويتكوّن من المشاعر والأحاسيس التي تتّصل بالحياة الخاصة من ناحية، وكائن اجتماعي ويتكون من منظومة الأفكار والمشاعر والعادات التي تعبر فينا عن المجموعة من ناحية أخرى. وإن تلاحم هذين الوجهين هو الذي يكون الكائن الاجتماعي"[2].

والملاحظ أيضا باستقراء نصوص الوحي من الكتاب والسنة، نلاحظ أن هوية الإنسان تتخذ منحنيين رئيسين وهما: هوية المسلم (الهوية الإسلامية) وهوية الكافر (الهوية الكفرية)[3].

1. الهوية الإسلامية: وتأسيسها تحقيق إتباع ما جاء به الإسلام سواء تعلق الأمر بجانب الاعتقاد أو بجانب الشريعة، ونسجل هنا مستويات جزئية لهذه الهوية تنعكس تبعا لحال تدين الفرد وتطبيقه للتعاليم، ومن هذه المستويات التي يحققها الإنسان: المؤمن، الفاسق، المنافق في الأعمال ...الخ
2. الهوية الكفرية: وتأسيسها مخالفة عقيدة وشريعة الإسلام اعتقادا بشكل معلن لا يحتمل التأول وتدخل ضمنها مستويات جزئية تبعا لدرجة المخالفة وهي: هوية أهل الكتاب، هوية المشركين والملحدين، هوية المرتدين...الخ

[1] أحمد بن نعمان، الوحدة الوطنية في وحدة الهوية، المرجع السابق، ص25.
[2] سلطان بلغيث، تمظهرات أزمة الهوية لدى الشباب، المرجع السابق، ص10.
[3] اسماعيل رابحي، الاصالح التربوي واشكالية الهوية في المنظومة التّربويّة الجزائرية، المرجع السابق، ص47.

2.1. الهوية الثقافية:

أ–مفهومها

نظرا لأنّ الهوية الوطنيّة والاجتماعيّة هي ذات أساس ثقافي صرف، وذلك بالنّظر إلى العلاقة بين الهوية والثّقافة، فنجد أنّ الثّقافة بمعناها الواسع، كما ورد في آخر تعريف لها في مؤتمر مكسيكو 1982، "هي جميع السّمات الرّوحيّة والماديّة والفكريّة والعاطفيّة التي تميز مجتمعا بعينه أو فئة اجتماعية بعينها، وهي تشمل الفنون والآداب وطرائق الحياة، كما تشمل الحقوق الأساسيّة للإنسان، ونظم القيم والتّقاليد والمعتقدات، أنّ الثّقافة هي التي تمنح الإنسان قدرته على التفكير في ذاته والتي تجعل منّا كائنات تتميّز بالإنسانيّة..."[1].

يظهر جليّا من خلال هذا التعريف كيف وأنّ الثّقافة تُكتسب، وأنّها متعدّدة وليست واحدة يقول **كلود ليفي ستراوس (Claude Lévi–Strauss)**:"لا وجود للثّقافة الوحيدة، إنّها معطاة دائما مؤتلفة مع ثقافات أخرى، وإنّ ذلك هو الذي يسمح لها ببناء مجموعات تجميعيّة. وإنّ احتمال ظهور واحدة طويلة بين هذه المجموعات يتعلّق بالطبع، بمدى نظام الائتلاف، ومدّته، وتنوّعه"[2].

كذلك يُظهر أنّ الثّقافة تمنح الإنسان القدرة على التّفكير، الشّيء الذي يجعله إنسانا أو بالأحرى كائنا يتميّز عن غيره من الكائنات بالإنسانيّة. يمكن أن نكتشف جانبين أساسيين في الثّقافة هما جانب معنوي يتمثّل في التفكير والإعتقاد، وجانب مادي يتمثّل في ترجمة ذلك الجانب المعنوي إلى

[1] أحمد بن نعمان، الوحدة الوطنية في وحدة الهوية، المرجع السابق، ص29.

[2] كلود ليفي ستراوس، العرق والتاريخ، تر:سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2008، ص56.

سلوك مادي، كذلك يظهر كيف وأنّ الثّقافة تمنح الإنسان ما يميّزه عن الكائنات الأخرى، أي أنّها تمنحه إنسانيّته، كما أنّها تمنح الإنسان ما يميّزه عن أخيه الإنسان أي تمنح له خصوصيّته الثّقافيّة[1].

وهنا يظهر أمران مهمّان، فأمّا الأوّل وهي أنّ للثّقافة مستوى عالمي، فهي تميّز الإنسان عن الحيوان، ومستوى قومي أو وطني تتميّز به مجموعة إنسانيّة أخرى، وهنا سننتقل مما هو عام إلى ما هو خاص، وأمّا الأمر الثّاني الذي يظهر من خلال ما وصلنا إليه هو النّقطة التي تلتقي فيها الهويّة بالثقافة كما أنّ الثّقافة في مستواها الوطني تعني تميّز مجموعة إنسانيّة عن مجموعة إنسانيّة أخرى، وبالتّالي يكون الالتقاء بين المفهومين على مستويين:

1- لهما دور واحد يكمن في التمييز عن الآخرين.
2- أنّ الثّقافة تصبح حاملة للهوية، إذ الثّقافة في جانبها المادي السّلوكي هي ترجمة للجانب الرّوحي والتّفكيري الذي تقوم عليه الهوية دون تمييز.

ولقد أشار تقرير المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم سنة 1987 بعنوان إستراتيجيّة تطوير التّربية العربية عن الذّاتية الثّقافية، أنّها تعني "بأنّنا أفراد ننتمي إلى جماعة لغويّة محليّة، أو إقليميّة أو وطنيّة، بما لها من قيم أخلاقيّة وجماليّة تميّزها عن غيرها من الثّقافات"[2]، فالهوية الثّقافية تختلف من عقيدة إلى أخرى، ومن شعب، إلى شعب، ومن مرحلة زمنيّة إلى أخرى.

يبيّن لنا **مالك بن نبي** في محاولة أراد أن يقدّم فيها إيضاحا أشمل لوظيفة الثّقافة من خلال مماثلتها بوظيفة الدّم، فيؤكّد على أنّ الدّم يتكوّن من كريّات دمويّة حمراء وبيضاء، وكلاهما يسبح في سائل واحد من البلازما ليغذّي الجسد الواحد، والثّقافة في مماثلته هي ذلك الدّم في جسم المجتمع

[1] لقمان مغراوي، رسالة ماجستير: أزمة الهوية في السياسة التّعليميّة الجزائرية، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر يوسف بن خدة، 2004-2005، ص65.

[2] أحمد عبد الله العلي، العولمة والتّربية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2002، ص5.

الواحد يغذّي حضارته، ويحمِل أفكار الصّفوة كما يحمل أفكار العامة، وكل من هذه الأفكار منسجم في سائل واحد من الاستعدادات المتشابهة والاتجاهات الموحدّة الأذواق[1].

ويرى **محمود الذوادي** أنّ وصفي **ابن خلدون** و**دوركايم** للتأثير الاجتماعي القوي على سلوكات بني البشر لا يمكن فهمهما دون النّظر إلى الإنسان على أنّه بامتياز كائن ثقافي بالطبع[2]. أي أنّ الثقافة تمثّل مركزيّة هويّته، فبغياب أو تهميش المركزيّة الثّقافة في هويّة الإنسان يصعب تحليل التأثير الاجتماعي القاهر على سلوك النّاس ويقع القصور الشّديد في فهم دور تدخّل المنظومة الثّقافيّة (اللّغة المنطوقة والمكتوبة، الفكر، المعرفة والعلم، الدّين، الأساطير، القيم والأعراف الثّقافيّة...) في ذلك. لذا يجوز التأكيد إذن أنّ الإنسان هو فعلا كائن ثقافي بالطبع قبل أن يكون إجتماعيّا بالطبع[3].

والمحك الحقيقي لاختبار فعل الهوية الثقافية، كما يذهب كلود ليفي شتراوس، يستند إلى أسس نفسية متينة، نظرا لأّنه ينزع للظّهور عندما نكون في موقع غير المنتصر، فينتج الرّفض الكامل للأشكال الثّقافية الأخلاقيّة والدينيّة والاجتماعيّة والجماليّة البعيدة عن معتقداتنا. فالسّياقات الزّمانية والمكانيّة هي المسرح الذي تتحقّق عبره الهوية الثقافيّة، فالإنسان لا يحقّق طبيعته في إنسانيّة مجردة، فهو يتوكّأ على ثقافات تقليديّة لها القدرة على الاحتفاظ بأعرافها، في حركة التآريخ، أمام أخطر التحوّلات الثّورية.

من خلال ما ذكرنا تظهر العلاقة متشابكة ومترابطة بين المفهومين الهوية والثّقافة، حيث لا يمكن فصل الثّقافة عن الهوية، وأنّ كل عنصر هو جزء من الآخر، أو بالأحرى كلّ عنصر هو نتاج للآخر، ويمكن القول أنّ الثّقافة تُكسب الهوية مقوّماتها، كما أنّ الثّقافة هي التي تُكسب الهوية مقوّماتها التي تميّزها عن غيرها.

---

[1] مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، تر:عبد الصابور شاهين، ط4، دار الفكر، دمشق، سوريا، سنة 2000، ص77.

[2] محمود الذوادي، المقدمة في علم الاجتماع الثقافي بؤية عربية إسلاميّة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2010، ص182.

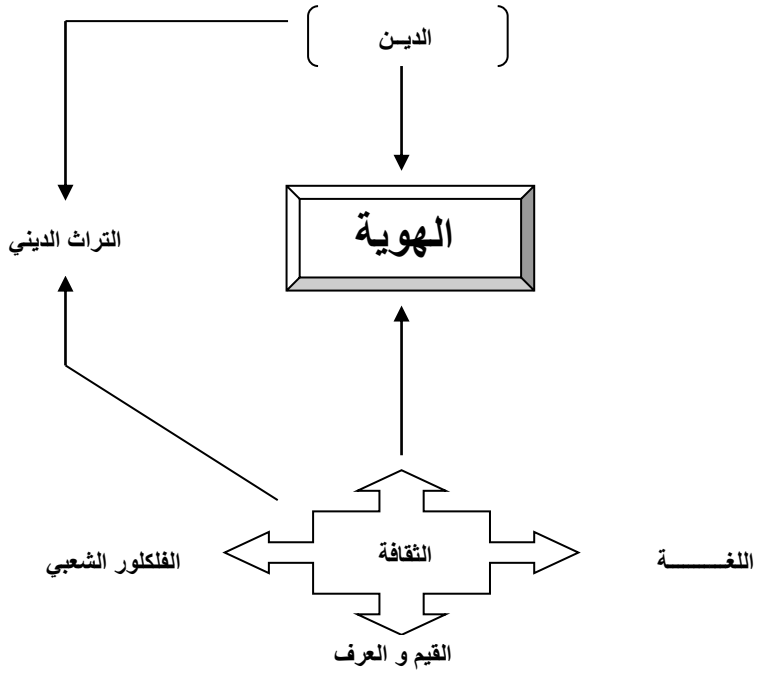
[3] المرجع نفسه، ص183.

ب-عناصر الهوية الثقافية

للهوية الثّقافية عناصر منها وجود تراث روحي ومادي، يشعر كلّ فرد أنّه جزء منه، وأنّه مكوّن له في الوقت نفسه، كما لا بدّ من الانتماء إلى ثقافة معيّنة تشعر الفرد بالتّوحد معها وبالمشاركة فيها وبالحريّة، ضمن أجوائها، كما لا بدّ من وجود شخصيّة اجتماعيّة محدّدة تربط أفراد الأمة بعضهم ببعض في دين واحد، ولغة واحدة، وعادات وتقاليد متشابهة، وخصائص في العمل والإبداع الفكري والفنّي متماثلة، كما لا بدّ من وجود منظومة من القيم الرّوحية والأخلاقيّة والجماليّة واحدة[1]. ويمكن تحديد أهم عناصر الهوية الثّقافية في النّقاط التّالية:

الثّقافة: وتشمل اللّغة، والفن والفلكلور الشعبي والقيم والعرف.

الدّين: بإشراكه مع عناصر الثّقافة يشكل لنا التراث الدّيني.



الشكل (4): يبيّن أهم عناصر الهوية الثقافية العربية[2]

[1] يوسف بن محمد الثويني، دور المؤسّسات التّعليميّة في المحافظة على الهوية الثقافية للطفل العربي في ظل تحديات العولمة، جامعة حائل، د ت ن، ص43.

[2] المرجع نفسه، ص44.

3. مصادر تشكيل الهوية

الهوية تتكوّن من عدّة عناصر مرتبطة ببعضها، وأيّ خلل في أحدها يؤدّي إلى خلل في باقي مكوّناتها، إذ يعتبر التّاريخ واللّغة والدّين من الثّوابت الرّاسخة، بينما تكون المكوّنات الأخرى من عادات وقيم وطرق تفكير قابلة للتّغيير في الشّكل الإيجابي الذي تحدّده حركيّة المجتمع وتفاعله بمحيطه الخارجي[1]، ومن أبرز هذه المكوّنات :

1-اللّغة :

تعدّ اللّغة هي المكوّن الأوّل والرّئيسي في الهويّة الثّقافية ، فهي حياة الأمّة وهي بدايتها ونهايتها لأنّ اللّغة في أيّ مجتمع ليست مجرّد كلمات وألفاظ للتّفاهم بين أفراد المجتمع، ولكنّها وعاء يحوي مكوّنات عقليّة ووجدانيّة ومعتقدات وخصوصيّات هذا المجتمع، وبالتّالي فالحفاظ على اللّغة يعني ضمان بقاء واستمراريّة أي مجتمع.

فاللّغة جزء لا يتجزأ من ماهية الفرد وهويته، كما أنها تتغلغل في الكيان الاجتماعي والحضاري لأي مجتمع بشري، وتنفذ إلى جميع نواحي الحياة فيه، لأنّها من أهم مقومات وحدة الشعوب، وقد أشارت منظمّة اليونسكو على لسان مديرها إلى أهميّة الحفاظ على اللّغات الخاصة بالمجتمعات حيث قال:إنّ " اللّغات هي من المقوّمات الجوهرية لهوية الأفراد والجماعات، وعنصر أساسي في تعايشهم السلمي، كما أنها عامل استراتيجي للتقدم نحو التنمية المستدامة، وللربط السلس بين القضايا العالمية والقضايا المحلية... تعدد اللغات عن بصيرة هو الوسيلة الوحيدة التي تضمن لجميع اللغات إيجاد متسع لها في عالمنا الذي تسوده العولمة، لذلك تدعو اليونسكو الحكومات وهيئات الأمم المتحدة ومنظمات المجتمع المدني والمؤسّسات التّعليميّة والجمعيات المهنية وجميع الجهات المعنية الأخرى إلى مضاعفة

[1] اسماء بن تركي، الهوية الثقافية بين قيم الأصالة والحداثة في ظل التغيرات السوسيوثقافية للمجتمع الجزائري، الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الإجتماعية 27 -28فيفري2011، جامعة ورقلة، ص4.

أنشطتها الرامية إلى ضمان احترام وتعزيز وحماية جميع اللغات، ولا سيما اللغات المهددة، وذلك في جميع مجالات الحياة الفردية والجماعية "[1].

لقد تسنّى للّغة والثّقافة الفرنسيتين، من خلال الغزو الاستعماري للجزائر لأن تترسّخا وتتغلغلا ضمن المجتمع الجزائري، ليعرف هذا الأخير ومنذ 1830، واقعا هوياتيا جديدا، لدرجة تمكّن فيه وصف الكثيرين أمثال جورج موران (Georges Morin)، لأن يصبح ثاني مجتمع فرنكفوني، بعد المجتمع الفرنسي، ذلك بالنّظر لعدد الأطفال الهائل الذين يتعلّمون اللّغة الفرنسيّة منذ السنوات الأولى من التّعليم الأساسي الجزائري، حيث يفوق عددهم 6.5 مليون.

هذا يعني أن الإرث اللّغوي الثّقافي الإستعماري لا يزال يمثّل واقعا رئيسيّا متجذّرا في ثقافة الحياة اليومية للجزائريين وذلك بعد أكثر من نصف قرن من الإستقلال[2]، ومن ثَمّ فاستمرار الإرث اللّغوي الثّقافي الإستعماري القوي يمثل أرضية صلبة لوجود واستمرار الحضور الواقعي الملموس لمعالم الإستعمار النّفسي الخفي الذي لا تدركه أو لا تودّ الاعتراف بوجوده أغلبية الجزائريين[3].

فنجد كثيرا ما انبهر المشرفون على تعليم اللّغة العربية – ولا يزالون- من ضآلة وهرم نتائج تعلّم اللّغة العربية وإتقانها، من جهة، كما ينتقد و بشدّة، المشرفون على تعليم اللّغة الفرنسية، مستوى تعلّم هذه الأخيرة، من جهة ثانية، لينضاف إليهم، المشرفون على تعليم اللّغة الأمازيغيّة، والذين لا ينكف التشاؤم يلفهم، من مستقبل تعليم هذه اللّغة من جهة ثالثة تماما كما يحدث بالنّسبة للهوية، حيث يؤكّد البعض على أن جلّ الأجيال الشابة الجزائرية، إنما هي أجيال متأزّمة هوياتيا، في حين يذهب

[1] هاني محمد يونس موسى، دور التّربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي، المرجع السابق، ص13.
[2] محمود الذوادي، المقدمة في علم الإجتماع الثقافي برؤية عربية إسلامية، المرجع السابق، ص258.
[3] المرجع نفسه، ص259.

البعض الآخر لصعوبة توصل الشاب الجزائري لرسم صورة واضحة عن الذات، و عدم قدرته على التموضع ضمن التناقضات، الصراعات و الرهانات التي غالبا ما يكون هدفا لها[1].

يكتب **قراد قييوم** (Grand Guillaume)، بأن اللّغات المحكيّة على قدر بساطتها، وعدم تمتّعها بما تملكه غيرها من اللّغات المكتوبة، لطالما كانت النّظم التي يوكل لها الجزائريين، مهمة الاستدلال الهوياتي. فحديث أحدهم، يمكن لأن يكشف للآخر عن هوية الجماعة التي ينتمي إليها، هذه الجماعة التي يمكن أن تكون جهة، مدينة، قرية، قبيلة أو أسرة[2].

وعلى هذا الأساس، يتّضح الدّور المعزى للّغة المحكيّة، الكاشف عن هويات جغرافيّة، جهويّة كأن يقال بأنّه من الشّرق، الغرب، الوسط أو الجنوب، وعن هويات مدينيّة، فيقال بأنه قسنطيني عاصمي، عنابي، بجاوي، وهراني، وأخيرا عن هويات قبليّة، كالمزابي، الشّاوي، القبائلي. ومن ثم تصبح هذه الهوية الجغرافية بمستوياتها، مترجم لأوّل تجذّر للفرد في الوسط الاجتماعي، الذي ينتمي إليه والذي يتطوّر ويتدرّج من الأسرة إلى الجهة، هذا التجذّر الذي كثيرا ما يكون قدريّا ومحتوما، مرتبطا بالفرد مهما كبر، وأينما حل أو رحل[3].

لذلك دراسات العلوم الاجتماعيّة تجمع أنّ هناك علاقة وثيقة بين اللّغة والهوية الجماعية للشّعوب، ومن ثمّ فالإختلال في هاته العلاقة هو مصدر أساسي لخلق شخصية أو هوية مضطربة ومرتبكة[4]. لذا كان من أهم مقاييس رقي الأمم مقدار عنايتها بلغتها تعليما ونشرا، وتيسيرا لصعوباتها.

---

[1] نوال حمادوش، استراتيجيات الشباب حيال التشكيل الهوياتي في المجتمع الجزائري، مجلة العلوم الاجتماعية ، ع15، جويلية 2012، سطيف، ص2.

[2] Gilbert Grand Guillaume, Langue, identité, violences : L'engrenage Algérien, édition Démosthène, Caen université, France, 1998, p11.

[3] Khaoula Taleb El Ibrahimi, les Algériens et leurs langues, Editions el Hikma, 2007, p79.

[4] محمود الذاوي، المقدمة في علم الاجتماع الثقافي برؤية عربية إسلاميّة، المرجع السابق، ص258.

2–الدّين :

تستمدّ الهوية الثّقافية مقوّماتها من الدّين، فالدّين هو المكوّن الأوّل لهويتنا الثّقافية، لأنّه هو الذي يحدّد للأمة فلسفتها الأساسيّة عن سرّ الحياة وغاية الوجود ، كما يجيب عن الأسئلة الخالدة التي فرضت نفسها على الإنسان في كل زمان ومكان، فالإسلام له تأثيره العميق والشامل في هويتنا الثقافية ، كما أن التوحيد بمعناه الشامل يمثل أبرز ملامح هويتنا الثقافية، والتدين هنا لا يعني ممارسة الشعائر الدينية وحدها، بل هو موقف من ثوابت كثيرة، منها ما يرتبط بالأسرة وكيفية تكوينها بشكل صحيح فهذا مكون رئيسي من مكونات الهوية الثقافية، ومنها ما يرتبط بالمنهج العلمي الذي اعتمد على العقل والوحي بشكل متوازن، وهذا يمثّل أيضا ملمحا من ملامح هويتنا الثقافية[1].

فالقيم الدّينية والوطنيّة المتكوّنة عبر العصور والتي تكسب الشعب حامل الهوية حصانة تحول دون ذوبانه في شعوب أخرى، وتؤهّله لمقاومة كل محاولات التذويب مهما كان مصدرها[2].

وقد أشار كثير من مفكري وفلاسفة الغرب إلى أهميّة العناية بالجانب الديني قبل أيّة جوانب أخري، فمثلا يقول **وليم جيمس** (**William James**): " الإيمان بالله هو الذي يجعل للحياة قيمة وهو الذي يمكننا من أن نستخرج من الحياة كلّ ما فيها من لذّة وسعادة، وهو الذي يجعلنا نتحمّل كلّ ما في الحياة من محن، ونتقبّلها بكثير من الشّجاعة والرضا، وهو الذي يهيّئ لنا كلّ ما هو ضرورة لحياة وادعة "[3].

---

[1] محمد إبراهيم المنوفي، ياسر مصطفي الجندي، التّربية وتنمية الهوية الثقافية في ضوء العولمة، مجلة كلية التّربية بدمياط، جامعة المنصورة، ع 43 ، 2003 ، ص209.

[2] اسماء بن تركي، الهوية الثقافية بين قيم الأصالة والحداثة في ظل التغيرات السوسيوثقافية للمجتمع الجزائري، المرجع السابق، ص4.

[3] عبد العزيز البهواشي، التعليم وإشكالية الهوية الثقافية في ظل العولمة، المؤتمر السنوي الثامن للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التّعليميّة بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعي، " التّربية والتعددية الثقافية مع مطلع الألفية الثالثة "، الفترة27– 29 جانفي 2000، القاهرة، مصر، ص225.

3- التّاريخ :

لم يكن لأي عامل، مهما كانت أهميته، الأثر الكبير كالذي يخلفه التاريخ في تشكيل الهوية فمجتمع بلا تاريخ مجتمع بلا حاضر ولا مستقبل، أي بلا هوية تاريخية، بل أن التاريخ نفسه هو الأنا الذي ترتكز عليه الهوية، ومن ثم فهو أشبه بالأساس في البناء، ولا يماثله الدين في ذلك نهائيا، كون الأخير، و إن كان رافدا لهوية مجتمع ما، إلا أنه لا يشبع غريزة الأنا التي جبل عليها الإنسان[1].

فلكل أمة تاريخ على مستوى الفرد والجماعة، لكن المشكلة ليست في التاريخ إنما فيمن يحفظ هذا التاريخ، ويسجل إضاءاته وانطفاءاته، ويستفيد من مواقفه وعبره ودروسه، كذلك فهناك من الأمم من لا تملك تاريخاً مشرفاً، فهي تسعى من حين لآخر في ترقيع تاريخها، وتأليف أمجاد لها، بل وتسعى في أحيان أخرى إلى سرقة التاريخ من غيرها..

لا يمكن لأية أمة أن تشعر بوجودها بين الأمم إلا عن طريق تاريخها، الذي يمثل أحد قسمات هويتها، فالتاريخ هو السجل الثابت لماضي الأمة وديوان مفاخرها وذكرياتها، وهو آمالها وأمانيها، بل هو الذي يميز الجماعات البشرية بعضها عن بعض، فكل الذين يشتركون في ماض واحد يعتزون ويفخرون بمآثره يكونون أبناء أمة واحدة، فالتاريخ المشترك عنصر مهم من عناصر المحافظة على الهوية الثقافية[2]، وعلى ذلك يكون طمس تاريخ الأمة أو تشويهه أو الالتفاف عليه هو أحد الوسائل الناجحة لإخفاء هويتها أو تهميشها.

---

[1] محفوظ رموم، أشكلة الهوية في الجزائر بين الأمزغة و العوربة و العولمة، الملتقى الدولي: مجتمع المخاطرة، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعيّة، قسم علم الاجتماع والديمغرافيا، جامعة جيجل، أيام 05 -06 ماي 2010، ص7.

[2] المرجع نفسه، ص8.

وهذا معناه أننا الآن بحاجة إلى نهضة فكرية وثقافية لمحاربة الأساليب الجديدة التي تعمل على محو ذاكرة التاريخ[1]، ولعل هذا التاريخ المجيد هو الذي يكمن وراء محاولات الغرب طمس معالم الهوية الامازيغية والعربية والإسلامية، ومن الأهمية أن يتوفر وعي علمي بتاريخ مجتمعنا وتطوره وديناميّاته وقوانينه النوعية، مما يعيننا على تأصيل هويتنا ، ومعرفة الملابسات التاريخية لحدودها[2].

إن تاريخ الأمّة الجزائرية من تاريخ الأمّة الأمازيغية الضاربة في أعماق تاريخ منطقة شمال إفريقيا ذلك التّاريخ الذي صنعه أجدادنا من ماسينسا إلى يوغرطة، وخلقوا مجدا مثلته دولة النوميديين، وترجمه سانت أوغسطين في مؤلّفاته الفلسفية الكبرى[3].

لقد استطاعت هذه الحضارة أن تستوعب الكل وتحافظ على هوية شمال إفريقيا رغم محاولات الغزاة التي تحطمت على أسوار هذه الأمة فمن الفنيقيين إلى الرّومان ثم الوندال فالبزنطيّين فالعرب والترك والفرنسين كلهم مروا من هنا، لكن الأمّة الأمازيغيّة استوعبت ولم تستوعب، وحَوت ولم تحتوى وبذلك حقّ للمؤرخين أن يقولوا أن شمال إفريقيا ملتقى الحضارات، والوعاء التاريخي الذي جمع مختلف الثقافات، دون أن يؤثر ذلك على هويته الثقافية والاجتماعيّة، بل شكّل ذلك رافدا و إضافة لم تعرفها بقية المجتمعات[4].

ولهذا لابد من الاهتمام بتطوير مناهج تعليم التاريخ العربي والإسلامي، فبدلا من أن تركز بشكل رئيسي على عرض التاريخ في شكل حروب وصراعات وخلافات، فلابد من الاهتمام بعصور السلام والازدهار والرقي والتطورات الاجتماعيّة التي أحدثها الإسلام في البلاد التي دخلها، وأنارها

---

[1] حمدي حسن عبد الحميد المحروقي، دور التّربية في مواجهة تداعيات العولمة على الهوية الثقافية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ع7، القاهرة، مصر، 2004، ص150.

[2] محمد أحمد محمد إسماعيل، برنامج مقترح لتفعيل دور أنشطة نادي الطفل لتأصيل الهوية الثقافية لمواجهة التحديثات الحضارية بمراكز إعلام محافظة قناة السويس، مجلة كلية تربية عين شمس، ع 30 ،ج 3 ، القاهرة، مصر، 2006 ، ص373.

[3] محفوظ رموم، أشكلة الهوية في الجزائر بين الأمزغة والعوربة والعولمة، المرجع السابق، ص7.

[4] المرجع نفسه، ص8.

بنوره، والحديث عن تأثير كبار المفكرين والفلاسفة العرب والمسلمين مثل ابن رشد، وابن سينا والفارابي وابن النفيس، وغيرهم كثير ممن أثروا الحياة الفكرية وأسهموا في إحداث التقدم والازدهار الحضاري للمجتمع العربي والإسلامي، بالإضافة إلى الإشارة لدور المرأة في المجتمعات الإسلامية عبر العصور المختلفة[1].

العادات والتّقاليد والأعراف النّابعة من تلك القيم والحاملة لها والعاكسة لمستوى الشعب حامل الهوية الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي[2].

4. الهوية والعمليّة التّربويّة

هنا يمكن طرح التّساؤل الهام والمتميز الذي طرحه **سعيد إسماعيل علي** في كتابه أصول التّربية العامة، أثناء تناوله لدور التّربية في الحفاظ على هوية المجتمع: "هل الحفاظ على هوية المجتمع وتراثه يدخل ضمن المسؤوليات التي تتحمّلها التّربية وتعنى بها؟"[3]. ويجيب بالفرضية التي طرحها المفكر والفيلسوف الفرنسي **جون جاك روسو**: "أنّ الإنسان صانع تاريخه وإرادة الأمم هي التي تبنى حضارتها وهويّتها"، أي أنّ الإنسان هو الذي ينقل أحداث تاريخه، وحمل حضارته من جيل إلى جيل، والتّربية هي الآداة الفعّالة التي عن طريقها يمكن نقل تراث المجتمع وهويته وغرسها في حياة المواطنين عن طريق المدارس، والمعاهد والجامعات وغيرها[4].

فمن أبرز الدّوافع نحو تأكيد الهوية الوطنية والعربية والإسلامية هو ما يشهده عالم اليوم المتغير في كثير من أحداثه ، والمتمثل في الانفتاح والنمو والتقدم التكنولوجي الذي ربما يكون له تأثيراته على

---

[1] فوزية العشماوي، مخاطر العولمة على الهوية الثقافية (اللغة والتعليم والتاريخ)، المؤتمر العام التاسع عشر للمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، في الفترة 27- 30 مارس، مصر، 2007، ص44.

[2] اسماء بن تركي، الهوية الثقافية بين قيم الأصالة والحداثة في ظل التغيرات السوسيوثقافية، المرجع السابق، ص5.

[3] سعيد إسماعيل علي، أصول التّربية العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007، ص36.

[4] المرجع نفسه، ص36.

الهوية الثقافية للمجتمع[1]، ومما لا شك فيه أن العولمة الثقافية أصبحت تباشر تأثيرها على الأجيال الجديدة من أبناء المجتمع، وسرت مفاهيم جديدة ومفردات غربية على لغتنا العربية، وصار الشباب العربي يرددها ويدافع عنها، بل صار مكمن الخطورة يتمثل فيما يمكن أن تتعرض له قيم الانتماء والاعتزاز بالوطن والعروبة والإسلام من تهديد، وصار من الواجب على مؤسّسات التّربية والتعليم أن تتحمّل مسؤوليّاتها لاستعادة التّوازن المفقود والدّفاع عن هويّتنا وثقافتنا[2].

إذن فتمسك الفرد بلغته لا يعني الانغلاق على الذات، بل هو وسيلة للانفتاح، وشرط أساسي للتعرف على ثقافته، وبالتالي أصبح تعلم اللغة شرطا لتعزيز الهوية الثقافية والحفاظ عليها.

ومن هنا صارت المؤسّسات التّربويّة مطالبة بالحفاظ على ثقافة المواطنين المعرّضة للتّدهور والإندثار، وأن تعمل على التّأكيد على الهويّة الثّقافية للمجتمع، لأن التّعليم يشكل حجر الزّاوية في تشكيل الهويّة الثّقافية وفي تعزيزها والحفاظ عليها لكل شعب من الشعوب، لذلك فإنّ الدّول تتّخذ التّعليم كأداة أساسية لتربية أبنائها منذ الصغر على المبادئ والأفكار والأيدلوجيات التي تشكل في النهاية الهوية الثقافية للمجتمع.

وهنا يشير **سعد الدين إبراهيم** إلى دور التّعليم في تدعيم الهويّة بقوله " من المفترض أن تقوم المدرسة بدور يعتد به في بث وتنمية الوعي والهوية لدي الطفل العربي، ففي رحابها يتعلم الأطفال لغتهم العربية كتابة وقراءة، ويكتسبون قواعدها ، ويكتشفون وظائفها التعبيرية ، لاسيما من خلال الأناشيد والقصص ودروس القراءة والمواد الاجتماعيّة التي تدعم الهوية "[3].

---

[1] هاني محمد يونس موسى، دور التّربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي، المرجع السابق، ص3.

[2] المرجع نفسه، ص3.

[3] المرجع نفسه، ص4.

وقد أشار **إسماعيل عبد الفتاح** إلى أنّ المدرسة تؤدي " دورا حيويا في تحقيق التجانس القومي عن طريق التوحيد الثقافي والفكري بين مختلف الطبقات وفي كل أنحاء الدولة، مما يؤدي إلى التّماسك القومي للمجتمع، كما يقوم التّعليم بدور بارز في تدعيم الإحساس الوطني والهوية الوطنيّة والقوميّة وتدعيم الولاء والانتماء في نفوس الطلاّب، كما يسهم بإيجابية في تشكيل أو إعادة بناء الشّخصية الوطنية والقومية للأجيال الجديدة، وتوحيد التوجّهات القوميّة للطلاب، مما يوحد الهوية القومية"[1].

انّ المؤسّسات التّعليميّة تأخذ على عاتقها هذه المهمة وذلك لما لها من تأثير، خصوصا على الشّريحة الشّبابية النّاشئة والمستهدفة، باعتبارها النّواة الصّلبة لأيّ مجتمع مستقبليّ، فتشكيل الهوية الشبابية تشكيل لهوية المجتمع بأسره، ومن هنا يمكن أن نفهم التأثير البالغ للدولة على تشكيل الهوية الثقافية[2].

5. أهميّة تشكيل الهوية في المجتمع

الهوية من أهم السّمات المميّزة للمجتمع، فهي التي تجسّد الطموحات المستقبليّة في المجتمع وتبرز معالم التطوّر في سلوك الأفراد وإنجازاتهم في المجالات المختلفة، بل تنطوي على المبادئ والقيم التي تدفع الإنسان إلى تحقيق غايات معيّنة، وعلى ضوء ذلك فالهوية الثّقافية لمجتمع ما لابدّ وأن تستند إلى أصول تستمدّ منها قوّتها، وإلى معايير قيميّة ومبادئ أخلاقيّة وضوابط اجتماعيّة وغايات سامية تجعلها مركزا للاستقطاب العالمي والإنساني.

---

[1] محسن خضر، استجابة التربية العربية لتحولات الهوية الثقافية تحت ضغوط العولمة، مجلة كلية التّربية، جامعة عين شمس، ع 30، ج1، 2006، ص37.

[2] خالد أبو عصبة، التعليم العربي في إسرائيل: ما بين خطاب الهوية المتعثر والإخفاقات التحصيلية، مجلة عدالة الالكترونية، العدد رقم 63، 2009، ص2.

هناك إجماع تام بين علماء الإجتماع في القديم والحديث على مدى تأثير العوامل الاجتماعيّة في المجتمع على سلوكيات النّاس[1]، فالعلاّمة **ابن خلدون** يتحدّث عن الإنسان باعتباره كائنا ابن محيطه الاجتماعي ويقول: "إنّ الإنسان ابن عوائده وسلوكه، لابن طبيعته ومزاجه، فالذي ألفه في الأحوال حتى صار خلقا وملكة وعادة تنزل منزلة الطّبيعة والجبلة واعتبِر ذلك في الآدميين تجده كثيرا صحيحًا"[2].[3]

ففكرة الحتميّة الاجتماعيّة نجدها في الفكر السوسيولوجي المعاصر وذلك عند أحد الروّاد الكبار لعلم الإجتماع وهو **إميل دوركهايم**، حيث أنشأ مفهوما جديدا سمّاه الوقائع الاجتماعيّة " Les faits sociaux"[4] والتي تعني مجموعة طرق العمل والتّفكير والشّعور المتداول في المجتمع وذات الاستقلاليّة الكاملة عن الأفراد. وللوقائع الاجتماعيّة عند **دوركهايم** قوة قاهرة في التأثير على سلوكيّات الأفراد مما يجعلهم يتّبنوها باقتناع ويدافعون عنها وهذا ما يبرز بعدها الاجتماعي[5].

فالأفراد يتعلمون الأدوار الاجتماعيّة التي تقوم بها جماعتهم، من خلال الأفراد الذين يتعاملون معهم عن قرب، مثل الوالدين والأشقّاء، الأقران، الأقارب، والمدرّسين، وكلّما تباعد الفرد عن أعضاء هذه الجماعة ضعفت الألفة وتلاشت هويته، وكلما اقترب منهم ازدادت معرفته بالأدوار الاجتماعيّة وتأكّدت هويته، وتمثّل هذه المعرفة حالة عقليّة للشخص نحو توقّعات المجتمع، وتتحدّد هوية الفرد

---

[1] محمود الذوادي، المقدمة في علم الاجتماع الثقافي برؤية عربية إسلاميّة، المرجع السابق، ص180.

[2] عبد الرحمان بن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، دار الفكر، لبنان،2004، ص100.

[3] فالتأثيرات الاجتماعيّة على تكوين جوهر شخصية الفرد عند ابن خلدون تأثيرات ذات وزن قوي، ومن ثم يمكن القول بأن الإنسان كائن اجتماعي بالطبع بمعنى جديد لهذا المصطلح والمتمثل في أن الانسان هو في المقام الأول كائن يعكس في شخصيته تجليات قوى التأثيرات الاجتماعيّة لمحيطه الذي ولد ونشأ وترعرع فيه.

[4] Durkheim Emile, Les règles de la méthode sociologique, Quadrige, Paris, 1981, P27.

[5] Ibid, P27.

الاجتماعيّة وتتطوّر مع نموّه الاجتماعي، وتتّضح معالمها عندما يكون مطلوبا من الفرد تأدية أدواره الاجتماعيّة[1].

كما أكّد **عابد الجابري** حين رأي أنّه " لا تكتمل الهوية الاجتماعيّة ولا تبرز خصوصيتها، ولا تغدو هوية ممتلئة قادرة على نشدان العالميّة إلاّ إذا تجسّدت مرجعيّها في كيان تتطابق فيه ثلاثة عناصر: الوطن (الجغرافية والتاريخ)، الدّولة (التجسيد القانوني لوحدة الوطن والأمة)، والأمّة (النّسب الروحي الذي تنسجه الثقافة المشتركة"[2]، كما أشار أيضا في موضع آخر إلى أنّ " الهوية الثّقافية هي حجر الزّاوية في تكوين الأمم ، لأنها نتيجة تراكم تاريخي طويل ، فلا يمكن تحقيق الوحدة الثّقافية بمجرد قرار حتّى لو توفّرت الإرادة السّياسيّة "[3].

فالهوية جسر يعبر من خلاله الفرد إلى بيئته الاجتماعيّة والثقافية، فهي إحساس بالانتماء والتعلق بمجموعة، وعليه فالقدرة على إثبات الهوية مرتبطة بالوضعية التي تحتلها الجماعة في المنظومة الاجتماعيّة ونسق العلاقات فيها[4].

وتتمثل أهم وظائف الهوية في المجتمعات فيما يلي[5]:

- ضمان الاستمرارية التاريخية للأمة إذ لا يمكن التشكيك في انتماءاتها.
- تحقيق درجة عالية من التجانس والانسجام بين السكان في مختلف جهات الوطن الواحد.
- تمثل الهوية الجنسية والشخصية الوطنية التي تحافظ على صورة الأمة أمام الأمم الأخرى وذلك من خلال الحفاظ على الكيان المميّز لتلك الأمّة.

---

[1] فريال حمود، مستويات تشكّل الهوية الاجتماعيّة وعلاقتها بالمجالات الأساسيّة المكونة لها لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، سوريا، 2011، ص567.

[2] هاني محمد يونس موسى، دور التّربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي، المرجع السابق، ص10.

[3] المرجع نفسه، ص11.

[4] محمد العربي ولد خليفة، المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر، 2003، ص92.

[5] اسماء بن تركي، الهوية الثقافية بين قيم الأصالة والحداثة في ظل التغيرات السوسيوثقافية للمجتمع الجزائري، المرجع السابق، ص5.

إنّ تشكيل هوية الجماعة يمكن أن يقوم على أساس عملية التوحد مع جماعة مرجعية أخرى وذلك ينسحب على مستوى البناءات والتقمّصات الثقافية، تشكل هذه الجماعة المرجعية نموذجا ينطوي على المعايير والقيم والآراء ونماذج السلوك المرغوبة، ويمكن لهذه الجماعة أن تكون جماعة خياليّة أو واقعيّة أو تاريخيّة[1].

6. الفاعلين الأساسيين في تشكيل الهوية

للفاعلين الأساسيين دور كبير في تشكيل الهوية الوطنية، إذ على الأسرة التّربويّة أن ترفع رهانات لإعادة الاعتبار للمدرسة والمربي بصفة خاصة، ويتطلب من كل واحد منا حيثما وجد في القسم أو في الإدارة أو هيئة التفتيش والتأطير أو من خلال جمعيات أولياء التلاميذ، أن يساهم في تحمل جزء من المسؤوليّة المنوطة به في سبيل بناء وتشكيل هوية وطنية متامسكة وقوية، وهذا تعضيد للنظام التربوي الوطني وأحسن استثمار يعيد البلاد والأجيال الصاعدة ويحضها من كل تيار لا يعزز الهوية الوطنية والمصالح الوطنية المستقبلية للجزائر[2].

أ–الإدارة التّربويّة:

حظيت الإدارة المدرسية باهتمام كبير في الدراسات التّربويّة لما لها من دور هام وأثر بارز في إنجاح العملية التّعليميّة، إذ تعد عنصرا هاما من عناصر العملية التّربويّة وهي المحرك الأساسي لكل عناصرها والمسؤولة على تحفيزها وتنشيطها ليمكّنها من تحقيق أهدافها، ولكن كل هذا يتطلب جهاز إداري قوي وكفئ يعمل كل واحد من هذا الجهاز في حدود إمكانياته وقدراته ومهاراته في جو يسوده التفاهم والتعاون والتكامل من أجل هدف واحد وأسمى، فالطاقم الإداري وبما فيهم القائد التربوي

[1] اسماعيل رابحي، الاصلاح التربوي واشكالية الهوية في المنظومة التّربويّة الجزائرية، المرجع السابق ، ص54.
[2] سعيد إسماعيل علي، أصول التّربية العامة، المرجع السابق، ص18.

للمدرسة مسؤول عن تنظيم العمل المدرسي وتحقيق الأهداف التّربويّة من أجل إعداد النشئ وتربيته تربية متكامل روحيا وخلقيا وجسميا ليكونوا مواطنين قادرين على الإسهام في إنماء مجتمعهم[1].

أي أنّ الإدارة المدرسية تلعب دورا كبيرا في تربية الفرد وإعداده للحياة من خلال ما تقوم به المدرسة من تنشئة للأجيال باعتبارها إحدى القوى الرئيسيّة المعلّمة في المجتمع.

ب-إطار التدريس:

لكي يصل المربي إلى المستوى المطلوب ويستطيع أن يؤدي رسالته على الوجه الأكمل ويؤثر في الأجيال ويقوّم قدراتهم ويكون قدوة حسنة لا قدوة سيئة عليه أن يتصف بشيئين اثنين:[2]

- النظام وحسن التنسيق لجميع أعماله، لكلامه، لتدريسه، لتصرفاته حتى يأخذ منه الطلاب هذه الخلة الحسنة والميزة الجليلة فيكونوا مثله، فيرفع مستوى الحياة في الأمة.
- الإخلاص وصدق النية وقوة العزيمة.

فالأستاذ الذي لا يخلص في عمله لا يستطيع أن ينجزه، والذي لا يتمتع بالإرادة وصدق النوايا ومحبة المهنة لا يثبت أمام صعوبات مهنة التدريس.

فالأستاذ قدوة لتلاميذه ومرب للأجيال فعليه أن يكون مثالا طيبا وقدوة حينة للطلاب فيتحلى بهندام مقبول ويقيم بينه وبين الطلبة علاقة ودية قائمة على الاحترام متجنبا الكلام الفاحش وكل ما ينجم عنه تطاول تلاميذه عليه[3].

في دراسة أجريت في أمريكا على مجموعة من الطلبة المؤهلين لممارسة مهنة التدريس، سئلوا فيها عن المواصفات المميزة لأنجح المدرسين، فأسفرت الدراسة على المطالب التالية:

---

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ، الرياض، العربية السعودية، 2002، ص60

[2] معهد الحياة، إصدار جمعية الحياة وجمعية التراث، غرداية، الجزائر، 2009، ص11.

[3] نفس المرجع، ص 12.

- الميل الى التدريس وحب المهنة التّربويّة والإلمام التام بالمادة التي يدرّسها وإجادتها.
- حب المدرّس للتلاميذ وتعاطفه معهم واهتمامه بهم وبذل الجهد من أجل معاونتهم.
- جاذبية الشخصية، وتتمثل في قوة الشخصية والتواضع والقدرة على تكوين علاقات قوامها الألفة والاحترام والثقة المتبادلة مع الآخرين[1].

لذا ينبغي على المدرس أن يقوم بالأدوار التالية:

- تحمل المسؤولية الكاملة عن التعليم.
- توجيه وإرشاد التلاميذ.
- الوساطة الثقافية.
- العضوية في جماعة المدرسة.
- الانتقال بين المدرسة والبيئة.

ج-المنهاج التربوي:

من أولويات العمليّات التّربويّة في وسط المؤسّسات التّربويّة، اختيار المنهاج وضبطه، حيث أن المنهاج هو السبيل الذي يؤدي بالفاعل إلى تحقيق أغراضه ونيل مقاصده، إلا أن المنهاج ليس مقر المعلومات أو المواد الدراسية النظرية، وإنما هو أوسع من ذلك بكثير، فهو المعلومات أو المواد الدراسية النظرية والمهارات التّعليميّة والتطبيقات والقيم والاتجاهات وطرق التفكير وأساليب التصرف ونواحي النشاط التي تتوفر للتلميذ داخل الفصل وخارجه، ويتحقق عن طريقها أهداف التعليم[2].

ويستند وضع المنهاج التربوي إلى أساسين:

[1] بشير بن عمر مرموري، الفتاة في ميزاب، المرجع السابق، ص35.
[2] المرجع نفسه، ص39.

1- التلميذ وخصائص نموه وحاجاته وكيفية تعلمه وصحته النفسية، وهذا ما يعرف بالأساس النفسي للمنهج.

2- المجتمع، بتراثه الثقافي وقيمه ومعاييره ومشكلاته وآماله وأهدافه الحاضرة والمستقبلية وهذا هو الأساس الاجتماعي التربوي للمنهج[1].

لما كانت المناهج هي الأسس التي بواسطتها يمكن أن تتحقق المثل العليا للتربية، كان القائمين بأمر التّربية أن يعنوا عناية خاصة باختيار المواد التي تلائم التلاميذ، وتناسب سنّهم، واستعدادهم وبيئتهم ومطالبهم. لذا يختار المربون المواد الدّراسية مراعون الاعتبارات الآتية[2]:

- الاعتبارات السيكولوجية أو حاجات المتعلمين.
- الاعتبارات الاجتماعيّة أو حاجات المجتمع.
- الأهداف العامة التي ترمي إليها التّربية.

ومنه ينبغي عند تحديد مفهوم المنهاج واختيار موضوعاته وتصميمه وتنظيمه، مراعات الأساس الاجتماعي الذي يؤكّد على وجود المدرسة كأحد مؤسّسات المجتمع[3].

---

[1] المرجع نفسه، ص40.

[2] عبد العزيز صالح، التّربية وطرق التدريس، ج2 ، ط6، دائرة المعارف، مصر، 1966، ص102.

[3] مجدي عزيز ابراهيم، موسوعة المناهج التّربويّة، المرجع السابق، ص32.

خلاصة

من خلال معطيات هذا الفصل يمكن أن نقول بأن الثقافة الآن، هي الوسيط الضروري المشترك، هي الدماء للحياة، أو ربما بالأحرى المناخ المشترك بالحد الأدنى الذي في داخله وحده يستطيع أعضاء المجتمع أن يتنفسوا ويتكلموا وينتجوا ويستمروا بالحياة. حيث المبدأ أن لكل مجتمع خصوصيته الثقافية التي تشكل هويته الذاتية و يسعى جاهدا للمحافظة عليها و صيانتها من الاندثار تحت وطأة وهيمنة الخصوصيات الثقافية للمجتمعات الأخرى.

إنّ التعليم هو اللبنة الأولى في تشكيل وبناء شخصية الإنسان وصقلها ووضعها على الطريق الصحيحة لتساهم في عملية التنمية، لذلك فلا قيمة ولا أهمية لتعليم دون هوّية في ظل وجود ثقافات أخرى متنوعة ومهيمنة وفاعلة، باتت تلعب دورا وتأثيرا سلبيا في حجب الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني والافتخار بقيمه، وعليه ثمة مسؤولية يجب تحمّلها نحو استنهاض بيئة تحفيزية تعيد أبناءنا وبناتنا إلى هويتهم الوطنية، التي يجب أن تحظى بالاهتمام الأكبر من قبل المؤسسة التعليمية وواضعي السياسات التعليمية أولاً وثانياً من قبل المجتمع بأسره أفراداً وجماعات ومؤسسات، وبحث سبل الحفاظ عليها ومواجهة الأخطار التي تهددها وأسباب ذلك، دون تعصب مفرط أو إهمال.

الباب الميداني

الفصل الرابع: مقومات الهوية المزابية

تمهيد

1. الاصول التاريخية والموطن
2. العقيدة الدينية
3. اللغة
4. اللباس.
5. المؤسسات العرفية
6. الحياة الاجتماعية

خلاصة الفصل

الفصل الرابع: مقومات الهوية المزابية

تمهيد:

نحاول أن نقدّم في هذا الفصل بشكل عام ومختصر وقصير أهم عناصر الهويّة المزابيّة وتشكّلها عبر التّاريخ لقصور وادي مزاب[1] وكنموذج لذلك قصر القرارة[2]، والذي يحمل في طيّاته من معلومات قد تسهم في إعطاء تصوّر عام لتاريخ مزاب وإعادة النّظر في تناول بعض القضايا المسلّم بصحّتها فهي بذلك معلومات ومعطيات بها نفهم ونحلل نتائج التحقيق الميداني الذي توصلنا إليه من خلال بناء موضوعنا وبحثنا.

إن الهوية المزابية فرع وجزء لا يتجزأ من الهوية الوطنية الجزائرية، التي تتضمن ثقافات فرعية متعددة، والتي يخص بها منطقة مزاب بجنوب الجزائر ذو الديانة الإسلامية (المذهب الاباضي) والأصول الأمازيغية (المزابية) والقومية العربية.

[1] قصور وادي مزاب سبعة نشأت ما بين 1012م/1632م يطلق عليها باللغة المزابية إسم (أَغْلاَنْ) وهي: العطف (تَاجْنِينْتْ)، بنورة (آتْبُنُورْ)، غرداية (تَغَرْدَايْتْ)، بني يزجن (آت يَزْجَنْ)، مليكة (آت مْلِيشَتْ)، القرارة (إِيقْرَارَنْ)، بريان (آتْ بَرْقَانْ).

[2] تمّ تأسيسه سنة 1040هـ/1631م.

الأصول التّاريخيّة والمَوطن:

إنّ بني مزاب أمازيغ، ويطلق على الأمازيغ اسم البربر[1]، والبربر ينقسمون إلى قسمين: البرانس وهم أبناء برنس، والبُتر وهم أبناء مادغيس الملقّب بالأبتر. وهما أخوان، ومن نسل مازيغ بن كنعان بن حام بن نوح عليه السلام، فكلّ قسم من البرانس والبُتر يتفرّع إلى شعوب كثيرة لا تحصى، وأحد شعوب البتر زْنَاتَهْ، ومن بين شعوب البرانس كُتَامَة وصَنْهَاجَة[2]، فبني مزاب من أفخاذ بادين، أحد بطون واسين، الذي هو فرع من فروع زناته، وزناته أحد شعوب البُتر، والبُتر أحد قسمي الأمازيغ.

ينقل الشيخ **مبارك الميلي** عن **ابن خلدون**[3] قوله: "وقصور مصاب سكانها لهذا العهد شعوب بني بادين، من بني عبد الواد وبني توجين ومصاب وبني زرْدَالْ، فيمن انضاف إليهم من شعوب زناتة وإن كانت شهرتها مختصة بمصاب"[4]، ويقول أيضا[5]:" ومن أفخاذ بادين مصاب، بالوطن المعروف بهم المدعو اليوم مزاب. والزاي والصاد متقاربان"[6].

ما يمكن أن يُخلص إليه هو أنّ في بلاد مزاب خليطا من القبائل البربريّة والعربيّة قدمت وعمّرت وادي مزاب في فترات متلاحقة عبر التّاريخ، امتزجت فيما بينها مشكّلة ما يسمّى بالمجتمع المزابي، وقد أسهم جميعها في بناء الوادي وعمارته وتشييد هذه الحضارة التي زاد عمرها عن ألف سنة[7].

---

[1] الأمازيغ كلمة تعني الأحرار والأشراف، أما مصطلح البربر في تسمية أطلقها الكنعانيون والرومانيون على سكان شمال إفريقيا وهي تعني العجمة والكلام الغير مفهوم، ينظر في كتاب: أحمد بن نعمان، كيف صارت الجزائر مسلمة عربية، دار الأمة، دت، ص15.

[2] يوسف بن بكير الحاج سعيد، الهوية المزابية، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 2001 ، ص7.

[3] العلاّمة والمؤرّخ:أبو زيد عبد الرحمان ابن خلدون، (1332-1406).

[4] يوسف بن بكير الحاج سعيد، تاريخ بني مزاب، المطبعة العربية، غرداية، 2006، ص6.

[5] الشيخ امبارك الميلي.

[6] المرجع نفسه، ص6.

[7] قاسم بن احمد الشيخ بالحاج، معالم النهضة الاصلاحية عند إباضية الجزائر، جمعية التراث، القرارة، الجزائر، 2011، ص59.

العقيدة الدّينيّة:

إنّ أوّل المذاهب الإسلاميّة التي اختاروها بنو مزاب هو مذهب المعتزلة، ويجمع المؤرّخون أنّ تحوّل بني مزاب إلى المذهب الإباضي يرجع سببه إلى الدّاعية أبي **عبد الله بن بِكر الفرسطائي النّفوسي**[1]، وهم آخر من اعتنق المذهب الإباضي في شمال إفريقيا، فهم بذلك صاروا الأشدّ حرصا على التمسّك به وخدمته[2].

ويقول الشّيخ **محمد سعيد كعباش**:" وبما أنّ المجتمع الإباضي لم يقم على الإنتماء العرقي، فإنّه من الطبيعي أن ينصهر في بوتقته عناصر بشريّة أخرى من مختلف الأجناس...فهناك عناصر عربيّة أعجميّة وزنجيّة وغيرها، نزحت إلى المنطقة واندمجت في المجتمع المزابي من أقدم العصور. وبما أنّ الطّابع الأغلب للمجتمع هو البربريّة فقد اكتسى الكل ذلك الطابع"[3].

فقد كثر الخلط والتّهريج حول نسبة الإباضيّة إلى الخوارج، ويظهر التكلّف سافرا في جعل الإباضيّة فرقة من فرق الخوارج، وإطلاق لفظ الخوارج على الإباضية أهل الحقّ والاستقامة من الدّعايات الغاجرة، التي نشأت عن التّعصّب السّياسي أوّلا، ثمّ عن المذهبيّ ثانيا[4].

إنّه لا يوجد خلاف معتبر بين مذاهب هذه الأمّة وطوائفها ممّا من شأنه أن يؤدّي بها إلى التّفرقة والتّنازع والتّباغض والتّدابر وحتّى الى التّقاتل فيما بينهم، يضرب بعضهم رقاب بعض، مهما كانت دواعي ذلك وأسبابه، إذ لا يعدو أن يكون خلاف تنوّع وتعدّد المصالح والمنافع حرصا على

---

[1] أبو عبد الله محمد بن بكير(956م-1049م)، من علماء الإباضية، أصله من جبل نفوسة بليبيا، تعلم بجربة، وتولى التدريس والدعوة فيها، تنقل في نشر العلم والدعوة بين جبل نفوسة ووادي مزاب ووادي ريغ، وله الفضل في تأسيس حلقة العزابة، توفي في بلدة اعمر بالقرب من تقرت.

[2] يوسف بن بكير الحاج سعيد، الهوية المزابيّة، المرجع السابق، ص18.

[3] محمد سعيد كعباش، العطف تاجنينت، نشر جمعية ألفية العطف، غرداية، الجزائر، 1996، ص123.

[4] أبي اسحاق ابراهيم اطفيش، الفرق بين الإباضية والخوارج، ط5، مكتبة الضامري للنشر والتوزيع، سلطنة عمان، 2013، ص5.

جلبها وتحقيقها أو تنوّع وتعدّد الشّرور والمفاسد والمضار حرصا على درئها ودفعها وتلافيها تطهيرا للمجتمع الإسلامي منها وتزكية لنفس المؤمن[1].

لو أنصفنا أنفسنا وأنصفنا التاريخ من أنفسنا –بعيدين كلّ البعد– عن كلّ رواسب كيد الكائدين الماكرين بالاسلام والمسلمين، لوجدنا أنفسنا حقا، أمة واحدة.

يقول الشيخ **علي يحي معمّر**[2]:" إنّني أرى جميع الفرق والمذاهب الاسلاميّة تقف متساوية على صعيد واحد، فليس فيها بصفتها الجماعيّة فرقة أفضل من فرقة ولا مذهب خيرا من مذهب، وأنّ في المنتمين لكلّ فرقة أو مذهب أتقياء بررة، وأشقياء فجرة، وسوادا أعظم وهو وسط بين ذلك"[3].

اللّغة:

أصلها زناتيّة، وهي قريبة جدا من القورارّيّة والشّاويّة والشّلحيّة والنّفوسيّة، من خصائصها الابتداء بالسّاكن كقولهم (تْمَارْتْ) للّحية و(تْفُويْتْ) للشّمس[4]، واجتماع ساكنين أو أكثر، وتاء التأنيث تكون في أوّل الاسم فنقول (تَبَجْنَ) للرّأس وفي آخر الكلمة مثل (تَمَطُّتْ) للمرأة. واللغة المزابيّة غنيّة بالأمثال والحكم التي تغنيك عن الكلام الطويل، وفي التراث المزابي قصائد شعريّة يُتغنّى بها في مناسبات التّعاون (تْوِيزَا)، ووقت نسج الألبسة والفرش للنّسوة، وأشعارٌ أخرى خاصّة بالأعراس والأعياد.

---

[1] محمد الشيخ بالحاج، أصول الجمع وكليات الوفاق بين المذهبين الإباضي والمالكي، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1992، ص19.

[2] ولد بمدينة نالوت بليبيا من عائلة متوسطة الحال، متدينة ومحافظة، بدأ دراسته في الكتاتيب وانتقل الى حلقات العلم لمشائخ إباضية بجربة في تونس ثم إلى صفوف جامع الزيتونة، وفي سنة 1937 غادر تونس متجها شطر معهد الحياة بالقرارة، وبها تتلمذ على مشايخ منهم: الشيخ ابراهيم بيوض والشيخ شريفي سعيد لمدة سبع سنوات، وبعدها أسندوا إليه مهمة التدريس بالمعهد، وله العديد من المقالات الدينية والأدبية والاجتماعية والتاريخية في مختلف الجرائد والمجلات، وكانت زبدة إنتاجه مؤلفات في التاريخ والفكر الاسلامي أشهرها: الإباضية بين الفرق الاسلامية، الإباضية في موكب التاريخ، سمر أسرة مسلمة، الفتاة المسلمة ومشاكل الحياة وغيرها، ينظر: ابراهيم بحاز وآخرون، معجم أعلام الإباضية، ج 3، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 1999، ص 619.

[3] يوسف بن ناصر الخميسي، تهذيب التمذهب، مكتبة مسقط، القاهرة، مصر، 2011، ص114.

[4] من الخطأ استهلال كتابة هذه الكلمات بهمزة، قياسا على العربيّة التي تشترط الابتداء بالمتحرّك.

برز في السنوات الأخيرة بكوكبة من الباحثين[1] المهتمّين باللّغة المزابيّة وآدابها وقواعدها، لم يألوا جهدا في نفض الغبار عنها وإحياء ما اندثر منها، خاصّة عبر إذاعة غرداية الجهويّة، وأضيفت كمادة تعليمية في مناهج المدارس القرآنية (الحرة) مؤخّرا. ولا نغفل عن الدّور الذي قامت به المرأة في الحفاظ قديما على هذه اللّغة قبل أن تكون عرضة للغزو الثّقافي المتعدّد المصادر والوسائل.

فنجد أيضا أنّ بني مزاب يتعلّقون باللّغة العربيّة باعتبارها لغة القرآن. وهم بتعلّمها وإتقانها يتعاملون مباشرة مع النّصوص الشّرعيّة الإسلاميّة، وقد سخّر علماء بني مزاب مواهبهم لخدمة هذه اللّغة وقواعدها، وسطع في سماء الثّقافة العربيّة أدباء كبار أمثال مفدي زكرياء[2] والدكتور صالح خرفي[3] وغيرهما[4].

اللّباس:

للعزّابي[5] لباس متميّز يسمى (آحُولِي) يرتديه العزّابة في الحلقة وخارجها، لتمثيلها في المحافل العامّة، كالأعراس والمآتم، والأعياد الدّينيّة، والتجمّعات الموسميّة، ينسج بالصّوف وهو لباس أبيض يميل إلى الصفرة، ويبدو أنّ أصله من جبل نفوسة بليبيا[6].

من الألبسة للرّجل التّقليدي عموما نجد القشّابيّة، وهي أحسن لباس في الشّتاء، يقي من الزمهرير إذا تكالب ومن المطر إذا اشتدّ، ولا تعوق الحركة، وقد كانت إلى عهد قريب لا تفارق المزابي في سفره شتاء ولا صيفا. وأيضا العباءة البضاء (تِشْبَرْتْ) التي تميّز الطّلبة عن العوام في المساجد والمناسبات

---

[1] منهم: عبد الوهاب فخار، يوسف لعساكر، صالح ترشين، يحي امجاهد، عبد الرحمان حواش، يحي خياط وغيرهم

[2] الشاعر مفدي زكرياء (1908-1977) المناضل في حزب نجمة افريقيا الشمالية، وحزب الشعب، وحزب الانتصار للحريات الديمقراطية، وجبهة التحرير الوطني، صاحب النشيد الوطني "قسما".

[3] الشاعر صالح خرفي (1932-1998) صوت الثورة التحريرية في إذاعة صوت العرب بالقاهرة، ممثل الحكومات الجزائرية المؤقتة في مهرجانات الشعر، ممثل الجزائر في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالقاهرة.

[4] يوسف بن بكير الحاج سعيد، الهوية المزابية، المرجع السابق، ص30.

[5] ينظر، ص96.

[6] صالح عبد الله أبوبكر، القرارة من التأسيس إلى دخول الاستعمار الفرنسي، جمعية التراث، القرارة، الجزائر، 2012، ص72.

الدّينيّة والاجتماعيّة، ومن العيب الكبير أن يَظهر الرّجل عاري الرأس دون أن يضع عليها شَاشِيَّة أو يغطّيها بعمامة (لَخْفايَتْ)[1]. والسروال المزابي الذي قيل عنه أنه متوارث من العهد العثماني بالجزائر، مع إجراء بعض التعديلات عليه.

أمّا لباس المرأة والفتاة فكان في القديم مقتصرا على ملحفة تستر بها بدنها وأَخَمْرِي تغطّي به شعرها وجيبها، هذا داخل البيت. و الآن إذا أرادت المرأة الخروج إلى الشّارع تدثّرت بحائك من الصوف (آحُولِي) ساتر لجميع البدن، مكتفية للإهتداء في سيرها، بثقب واحد تبصر من خلاله. أمّا الفتاة البالغة غير المتزوّجة فيسمح لها بالكشف عن وجهها[2].

المؤسّسات العرفيّة:

لعلّ أكبر مظهر اجتماعي عرفه وادي مزاب هو نظامها العرفي الاجتماعي المعروف بنظام **حلقة العزّابة**[3]، هذا النّظام الذي يستمدّ روحه من أصول الشّريعة الإسلاميّة ومقاصدها، ويعدّ عند الإباضية بمثابة الإمامة الصّغرى التي تقابلها الإمامة الكبرى التي تعني قيام دولة الإسلام وإقامة حدود الله[4].

ويقول **الشّيخ محمد سعيد كعباش**: "استطاع هذا النّظام المحكم أن يستقطب كلّ التنظيمات الاجتماعيّة ويطبعها بالطّابع الدّيني الصّحيح ويغرس في نفوس الأفراد الولاء لله ورسوله فيما شرعه الدّين الحنيف من آداب الجوار والتكافل الاجتماعي والتّعاون على البرّ والتّقوى، ويتعهّد هذا النّظام يقظة

[1] يوسف بن بكير الحاج سعيد، الهوية المزابية، المرجع السابق، ص9.

[2] المرجع نفسه، ص10.

[3] تتكون حلقة العزابة من مجموع أشخاص تتوفّر فيهم شروط من الصّلاح والتّقوى والعلم والخبرة الاجتماعيّة، وتعتبر قمّة الهرم الاجتماعي على مستوى كلّ قصر من قصور وادي مزاب، وحلقة أخرى بالتّوازي تعيّنها حلقة العزّابة للمجتمع النّسوي تسمّى "تِمْسِرِدِينْ" تتعاونان على الإصلاح وتعملان بالتشاور في جلسات دوريّة منتظمة.

[4] قاسم بن احمد الشيخ بالحاج، معالم النهضة الاصلاحية عند إباضية الجزائر، المرجع السابق، ص70.

الضّمير الدّيني والحسّ المدني لدى الفرد والجماعة، بالأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر وأحكام الولاية والبراءة"[1].

تحت هذه الحلقة توجد حلقة خاصّة بحفظ القرآن الكريم وطلبة العلم تسمّى (**إِزْوَانْ**)، تعد رديفا للعزّابة ومساعدة لها في تأدية مهامها، كما أنّها مشتلة لانتقاء أفرادها وتكوينهم. وحلقة أخرى لعامّة النّاس الذين لهم رغبة وميل إلى العمل الجماعي التّطوّعي، تسمّى (**إِمَصُّرْدَانْ**)، تسند لها أعمال خدمة المسجد وتهيئة مرافقه والقيام بحملات التّطوّع وتوزيع الصّدقات وتعليم الصّغار في الكتاتيب[2].

إلى جانب ذلك توجد هيكلة خاصة بالمساعدة على حفظ النّظام في البلد ومراقبة التّحرّكات المشبوهة وتطهير المجتمع من أوكار الفساد والإنحراف والجريمة تسمّى (**لَمْكَارِيسْ أو العسَّتْ**) أي الحراسة. هي بمنزلة الحرّاس للأمن العام، تتولى كما تتولّى الشرطة حفظ الأمن، والنّظام العام والحماية المدنيّة، تطوّعا ومجّانا ليلا ونهارا، وخدمة المصلحة العامّة، تحت إشراف العزّابة، يبدو أنّه مستقي من نظام الإنكشاريّة، من المعسكر التركي، القديم في الجزائر[3].

العشيرة (**تَعْشِيرْتْ**): تنظيم آخر، وهي تعد الهيكل الاجتماعي القاعدي، يقوم في إطارها مجلس كلّ عشيرة في قصر من قصور مزاب برعاية شؤون كلّ الأفراد المنضوين تحتها، الذين تربطهم علاقة نسَبيّة، أو لحمة اجتماعيّة، يهتمّ بكفالة الأيتام والأرامل والعجزة، أو يتولّى رعايتهم، ويُعنى بشؤون الطّلبة والمتعلّمين، ويقوم بإصلاح ذات البين، يفضّ النّزاعات، ويتولّى قسمة التّركات[4]. فبفضل هذا التكافل الاجتماعي تغيب في البلدة مظاهر الفقر والتسوّل والتشرّد، وتخفّ حدّة الطبقيّة في المجتمع

[1] محمد سعيد كعباش، العطف تاجنينت، المرجع السابق، ص24.

[2] قاسم بن احمد الشيخ بالحاج، معالم النهضة الاصلاحية عند إباضية الجزائر، المرجع السابق، ص72.

[3] صالح بن عبد الله أبوبكر، القرارة من التأسيس إلى دخول الاستعمار الفرنسي، المرجع السابق، ص74.

[4] محمد بن قاسم ناصر بوحجام، البعد الروحي لنظام حلقة العزّابة، جمعيّة التراث، القرارة، الجزائر، 2007، ص44.

فنجد لكلّ عشيرة مقرّ واسع يدعى بدار العشيرة، فيه تعقد اجتماعات إدارتها وجمعياتها العامّة، وتقيم ولائمها وأعراسها وتنظّم نشاطات أبنائها الثّقافية والتربوية، والنشاطات العامة للبلدة.

المجلس العائلي: هو الذي يقف إلى جانب الأسرة، فيرشد الوالدين أو ينصح الأبناء أو يكلّف الوكلاء أو يستعين بالعشيرة، وقد يتكفّل بمتابعة التّلميذ في مدرسته ومحاسبته على النّتائج وتحفيزه لتحسين مستواه، وتوجيهه لطرق التّحصيل السليمة، كما قد يتكفّل بمراقبة الأبناء في الشّارع والمسجد وفي نشاطات الجمعيّات المتواجد بها[1]، وينظّم لقاءات بين أبناء العائلة في المناسبات والأعياد وتنظيم خرجات ورحالات سياحيّة واستجماميّة.

من مجموع رؤساء العشائر ومشايخها وعقلائها يتشكّل **مجلس الجماعة (الأعيان)**، وهم يمثّلون الهيئة التّنفيذيّة، كان يسمّى قديما بمجلس الضُمّان، ويكونون في الغالب من أهل الرّأي والتّدبير والتّجربة والحكمة. يتمّ من خلال هذا المجلس التّنسيق مع حلقة العزّابة في تسيير شؤون البلدة، وضبط الأمور، وفرض النّظام[2].

أمّا هيئة **الأُمناء (لاَوَمْنَا)**، هم ذوو الخبرة والحكمة، في مراقبة السّدود والأسواق، والبناء واللحوم في المسالخ، يتمّ تعيينهم من قبل مجلس الأعيان، باستشارة العزّابة[3]، وتعيينهم هذا دليل على تكفّل المجتمع المزابي بالرّقابة الذّاتيّة لأجل المصلحة العامة ولمختلف مناحي مجالات الحياة لراحة وصحّة وأمن السكّان، وهذا قبل تواجد المصالح الإداريّة والأمنيّة للدّولة.

---

[1] محمد بن حمودة حريز، المجلس العائلي بين النظام العرفي والطموح الظرفي، جمعية التراث، القرارة، غرداية، 2007، ص41.
[2] الرجع نفسه، ص44.
[3] المرجع نفسه، ص78.

الشكل (5): يوضح العلاقة بين أهم الهئيات العرفية

أمّا على مستوى وادي مزاب فهنالك **مجلس عمّي سعيد**[1]، الذي يضمّ أعضاء من حلقة العزّابة ممثّلين لقراهم، يتولّى الإشراف على الجانب الدّيني والفقهي للمجتمع الإباضي وإصدار الفتوى والمحافظة على الأوقاف الإباضية في الجزائر وخارجها، وهنالك **مجلس باعبد الرحمان الكرثي**[2]، الذي

[1] نسبة إلى العالم الإباضي:سعيد بن علي بن يحي بن يدّر بن سليمان بن عثمان الجربي الخيري الشّهير بعمّي سعيد (توفي سنة 1492م)، قدم إلى ميزاب سنة 1450م، فبادر من أوّل يوم إلى الإصلاح الاجتماعي والعلمي والديني، فأحيى وادي مزاب، وكوّن نهضة علميّة، دينيّة. وهو أوّل من لبس الرداء الرسمي للعزابة، فكان عادة متّبعة من بعده إلى اليوم في أغلب قصور وادي مزاب.

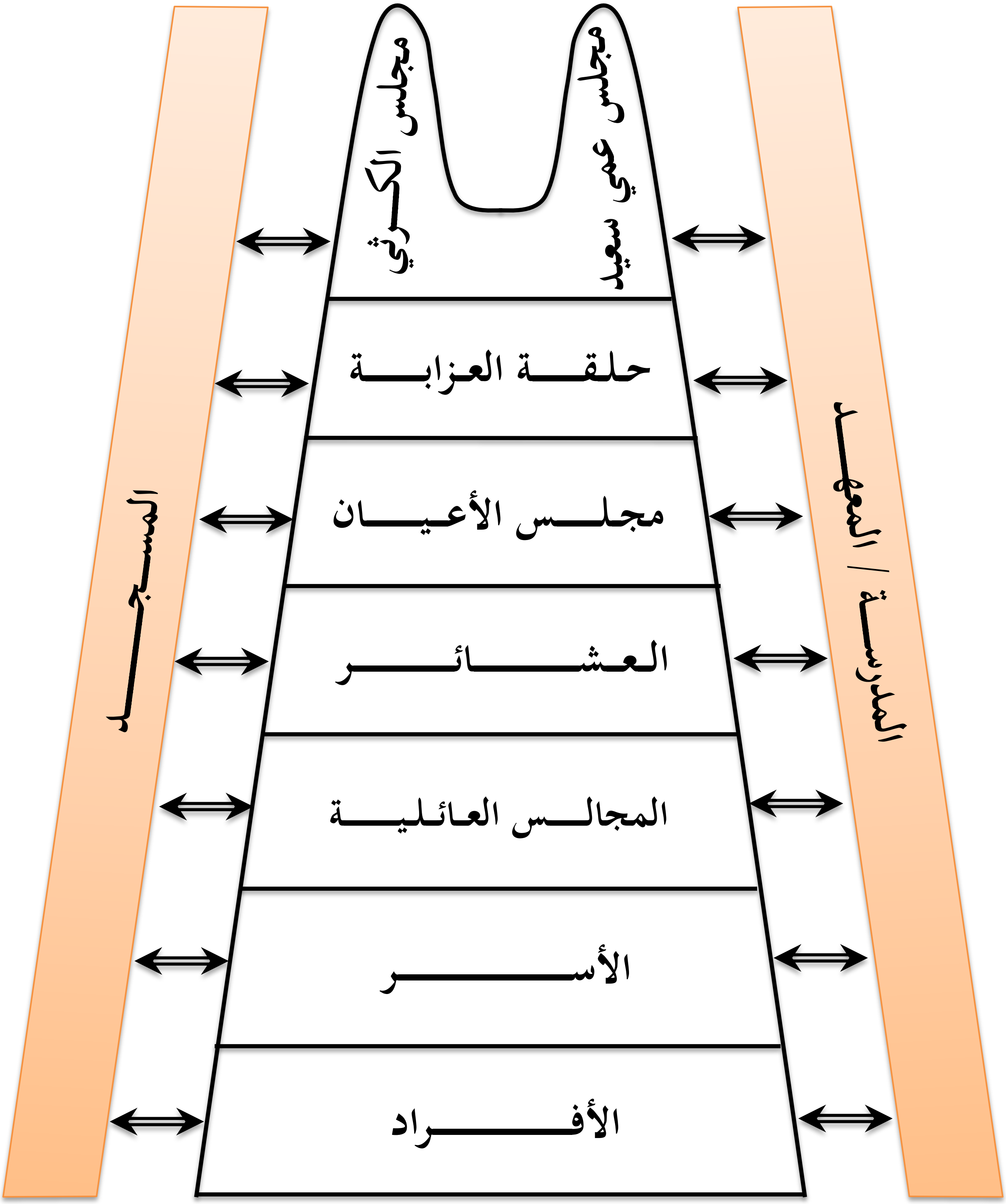
[2] عبد الرحمن الكرثي الشهير ب: باعبد الرحمن، من علماء وادي مزاب في القرن 6هـ/12م، كان ينشط في بلدة مليكة حتى صارت منارا للعلم يقصدها الطلبة من جميع قرى وادي مزاب.

يضمّ بدوره أعضاء من مجالس الأعيان على مستوى كلّ بلدة، ويتولّى الإشراف على القضايا الاجتماعيّة لوادي مزاب وتَدارس المسائل المشتركة والقضايا المهمّة الدّاخليّة والخارجيّة[1].

على الرّغم من هذا الحجم الكبير من وسائل التّربية ومؤسّسات التّنشئة الإجتماعيّة التي ينعم بها أبناؤنا، لا يمكن الجزم أنّها كافية ومناسبة لتربيتهم، ما دامت هناك عوامل كثيرة معيقة للتّربية[2].

[1] قاسم بن احمد الشيخ بالحاج، معالم النهضة الاصلاحية عند إباضية الجزائر، المرجع السابق، ص73.

[2] محمد بن حمودة حريز، المجلس العائلي بين النظام العرفي والطموح الظرفي، المرجع السابق، ص42.



الشكل (6): يوضح هرم التدرج للهيئات العرفية بمزاب والعلاقة في ما بينها

الحياة الاجتماعيّة:

لقد تقاسم الرّجل والمرأة الأدوار في وادي مزاب في بناء الأسرة وتشكيل خليّة المجتمع. فبينما انهمك الرّجل في طرق أبواب الرّزق الشّحيحة والصّعبة المنال في هذا المحيط الصّحراوي القاسي بواسطة امتهان الفلاحة أو بعض الحرف، أو الاغتراب عن الوادي في مدن الشّمال للإشتغال في التّجارة، تولّت المرأة رعاية البيت الزوجيّة والقيام بمهمّتها الفطريّة من تربية النّشء والسّهر على تنشئتهم على قيم الأخلاق ومبادئ الدّين، إلى جانب ما كانت تنتجه بيدها من مختلف المصنوعات والمنسوجات فكانت بحقّ حافظة استقرار المجتمع بوادي مزاب، وحافظة لخصائصه ومميّزاته من أعراف وتقاليد، ومن قيم حضاريّة[1].

فالأسرة المزابيّة وحدها قائمة بذاتها، تتمتّع بمطلق السّيطرة والسّلطان في حدود نظم المدينة وتشريعاتها، فهي تبتدئ من العائلة، حيث يبسط الكبير في السنّ جلاله ووقاره ونفوذه عليها[2]. ثمّ تأتي العشيرة التي تشبه الخليّة في الأحزاب، حيث يجتمع عدد من أفراد الحي لهم سلطة ومسؤوليّة في كامل الحي. وبعد ذلك تأتي الجماعة وهي مجموع العشائر، ومجلس الجماعة يشبه المجلس البلدي في كثير من الإختصاصات، غير أنّ هذه النّظم والتّشكيلات في مزاب تمتاز بطابع التّعاون والألفة العائليّة، سواء فيما بين الأسرة والعشيرة، أو الجماعة في المدينة الواحدة، أو فيما بينها في مدن مزاب بأجمعه[3].

يقول في ذلك **مالك بن نبي**[4] :"...إنّي لم أرَ متسوّلا واحدا طيلة إقامتي، وبتعبير آخر نقول: إنّ الوسط المزابي يحقّق بقوّة الشّروط النّفسيّة والاجتماعيّة لبناء حضارة مصغّرة (micro-civilisation)، إنّ الموضوع يستحقّ دراسة اجتماعيّة مفصّلة غنيّة بالمعلومات..."[5].

---

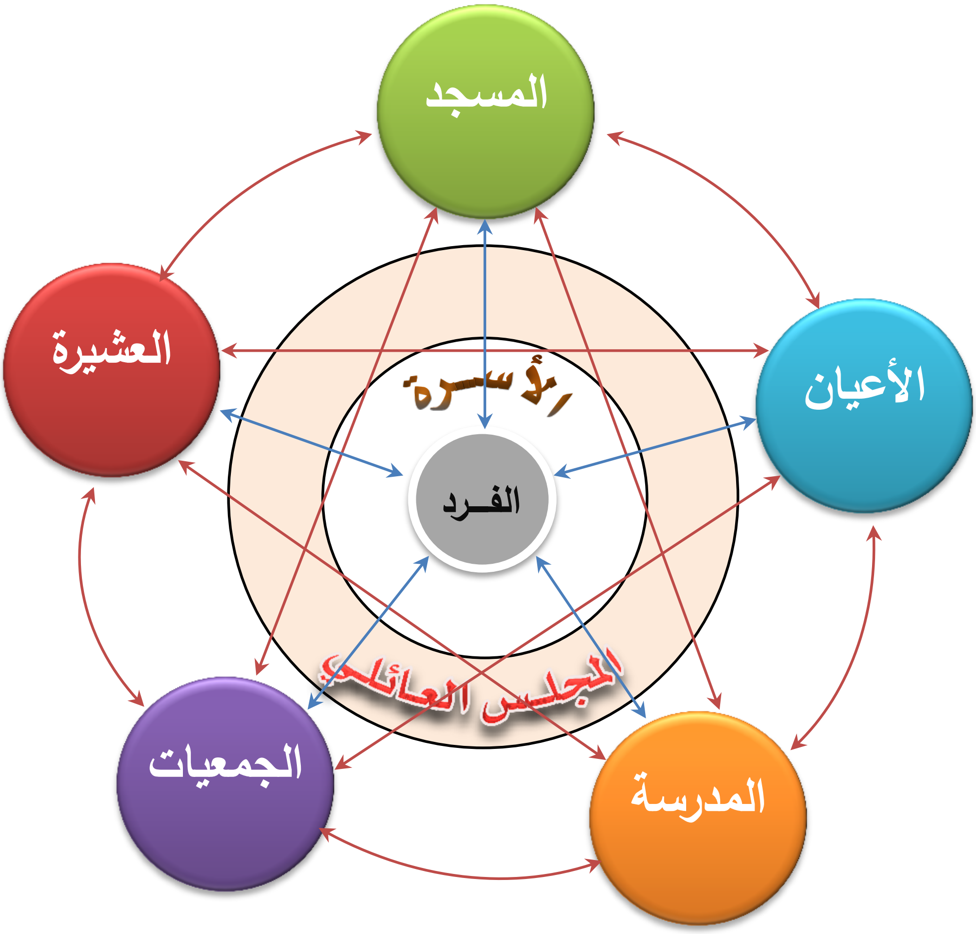
[1] المرجع نفسه، ص65.

[2] مفدي زكريا، أضواء على وادي ميزاب ماضيه وحاضره، منشورات ألفا، الجزائر، 2010، ص197.

[3] المرجع نفسه، ص198.

[4] من مقال للمفكر مالك بن نبي، بعنوان في ضيافة ميزاب، نشر في جريدة الثورة الافريقية، الصادرة بالفرنسية بالجزائر، بتاريخ: 1968/05/20. تعريب الدكتور محمد ناصر.

[5] مالك بن نبي، ندوات ميزاب، كتابك للنشر، الجزائر، 2014، ص9.



الشكل (7): يوضح شبكة علاقات الهيئات العرفية وتأثيرها على الفرد

من خلال الشكل السّابق الذي يبين شبكة العلاقات التي تتم بين الهيئات العرفية (مؤسسات التنشئة الإجتماعية) الأساسية المتواجدة بمزاب والتي استنبطت من مجتمع قصر القرارة، نلاحظ مدى ترابطها فيما بينها لأجل تأثير وتأثر على الفرد وسط المجتمع، مما يوحي بأنها لاتترك مجال فراغ للفرد بأن يكون خارج النسق الاجتماعي للمجتمع، حيث هي علاقات تنظيم وضبط لمختلف مجالات حياة الفرد بعينه.

خلاصة

مما ورد في هذا الفصل، فإن هذا يعتبر جزء يسير للهوية المزابية التي لها من مقومات وخصوصيات تزخر بها الدولة الجزائرية، لتعددها الثقافي والإثني، حيث كان بالإمكان استغلال بعض الخصائص والتنظيمات وأنواع الضبط لتجسيدها على كامل التراب الوطني، حفاظا على الهوية الاجتماعية والوطنية فيمكن أن نعتبر منطقة مزاب مشتلة لأنواع مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتنظيمات التي توطد شبكة العلاقات بين الأفراد وتحافظ بذلك على النسق العام للمجتمع.

الفصل الخامس: محددات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. أدوات الدراسة
3. مجالات الدراسة الميدانية
4. مجتمع البحث
5. تحديد وضبط العينة
6. خصائص العينة
7. نتائج جداول الفرضية الأولى
8. نتائج جداول الفرضية الثانية
9. نتائج جداول الفرضية الثالثة
10. استنتاج عام

الفصل الخامس: محددات الدراسة الميدانية

تمهيد

إن البحوث العلميّة ومنها الإجتماعيّة يحكم على قيمتها التي تتضمّن جانبا تطبيقيّا وميدانيّا، بمدى قدرة الباحث على ضبط جوانب بحثه للظّاهرة المدروسة بكل واقعيّة وموضوعيّة، وافتكاك الفرضيّات لأجل بنائها والتّحقق منها، وذلك بتنفيذ الشّروط المنهجيّة الخاصّة بإجراءات الدّراسة، سواء تعلّق الأمر بشروط اختيار منهج البحث أو شروط الإحصاء أو التّحليل السّوسيولوجي إلى غير ذلك من شروط البحث العلمي التّطبيقي.

فاستكمالا لما تناولناه في الفصول السّابقة من البحث النّظري الخاص بالدّراسة، نصل في هذا الفصل إلى الدّراسة الميدانيّة التي سنعرض فيه المناهج والتّقنيات المستعملة وكيفيّة اختيار العيّنة وخصائصها في هذه الدّراسة، ثم اختبار متغيّري الدّراسة "هوية الطلبة والمؤسّسات التربويّة"، من خلال المقاربة الميدانيّة التي لابدّ منها لإثبات صدق أو نفي الفرضيّات، الأولى المتعلّقة باعتبار أنّ أهداف التعليم تساهم في دعم الطلبة لهويتهم الثقافية، والفرضيّة الثانية أن للمنهاج التّربوي دور في ترسيخ قيم الانتماء والاعتزاز الطلبة بتاريخ وطنهم المجيد، بينما تتعلّق الفرضيّة الثالثة باعتبار أنّه كلّما كانت الادارة التربويّة أكثر نظاما وضبطا زاد ذلك في تمسّك الطلبة بخصوصيّتهم الثّقافية، وهذا سيكون انطلاقا من عرض البيانات المتحصل عليها من نتائج البحث الميداني، وتفسيرها سوسيولوجيّا واستخلاص النّتائج الجزئيّة لكلّ فرضيّة ثمّ الإستنتاج العام للبحث.

1. منهج الدراسة

نظرا للدقة المطلوبة في البحث العلمي، على الباحث أن يختار المنهج الملائم الذي يستخدمه في دراسته، ولأن الطرق والمناهج تختلف باختلاف مواضيع البحث والإشكاليات المطروحة والأهدف المراد تحقيقها، والتي تفرض على الباحث إتباع منهج معين، وبما أن موضوع دراستنا هذه يدور حول هوية التلاميذ والمؤسّسات التربوية، فقد اعتمدنا فيه على المنهج الكمي والكيفي، حيث التعبير الكمي يعطينا وصفا براجماتي رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، أما التعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها ويفسّرها.

كما استخدم في هذه الدراسة أيضا المنهج الوصفي الذي هو الأكثر ملاءمة لدراسة أغلب المجالات الإنسانية، والبحوث الوصفية لا تقف عند مجرد جمع البيانات والحقائق، بل تتّجه إلى تصنيف هذه الحقائق وتلك البيانات وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها وتحديدها بالصّورة التي عليها كميّا وكيفيّا بهدف الوصول إلى نتائج نهائية يمكن تعميمها[1].

عمليّة جمع الحقائق عن جماعة من النّاس في بيئة معيّنة من حيث ظروفهم المعيشيّة، ونشاطهم أو تكوينهم الإجتماعي،[2] حيث يستخدم المسح الاجتماعي لدراسة جانب معيّن من جوانب الحياة الاجتماعية للمجتمع، كالجانب الصحي أو الصناعي أو التربوي...

وتجدر الاشارة إلى أنّ نتائج الدّراسة الميدانيّة تمّ معالجتها باستعمال الحاسوب بفضل منظومة تحليل البيانات الاحصائيّة في العلوم الاجتماعيّة (SPSS).

---

[1] سماح سالم سالم، البحث الاجتماعي، دار الثقافة، الأردن، 2012، ص90.

[2] ابراهيم العسل، الأسس النظرية والأساليب التطبيقية في علم الاجتماع، ط2، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 2011، ص123.

2. أدوات الدّراسة

قد يصعب على الباحث الاجتماعي مهما كان تمرّسه وكفاءته أن يكتفي بأداة واحدة لدراستها، لذلك حاولنا في دراستنا هذه استخدام الأدوات والتقنيات الاساسية التي تساعدنا في جمع المادة العلمية النظرية والميدانية لنصل بها الى نتائج أقرب من الواقع، وللإلمام بجميع نواحي الموضوع وهي أدوات جمع البيانات التالية:

2.1. الملاحظة البسيطة وبالمشاركة:

ما يميّز الملاحظة أنّها تفيد في جمع بيانات بتسليط الحواس بشكل مقصود على المواقف أو الظّواهر المدروسة التي تتّصل بسلوك الأفراد الاجتماعية وتصرّفاتهم في بعض المواقف الواقعيّة في الحياة وأيضا في الأحوال التي يبدي فيها المبحوثون نوعا من المقاومة ويرفضون الإجابة علي بعض أسئلة الباحث في الإستمارة، أو محاولة منهم لتقديم إجابات كاذبة. وقد قام الباحث بالملاحظة بالمشاركة التي تتضمّن، اشتراك الباحث في حياة من يقوم بملاحظتهم ومساهمته في أوجه النّشاط التي يقومون بها[1] وهذا من خلال تقديم الباحث لبعض المحاضرات والنّدوات التربويّة لأساتذة معهد الحياة وطلبته داخل المعهد وخارجه.

ولكون صاحب الدّراسة ابن المنطقة التي يُجرى عليها البحث، فإنّ فرصة استعمال أداة الملاحظة البسيطة وبالمشاركة جدّ ملائمة في جمع البيانات وتحليلها بصفة موضوعيّة وفق المنهج العلمي استنادا الى أدوات جمع البيانات الأخرى المستعملة خلال هذه الدراسة، كالاستمارة والمقابلة والمراسلات البحثيّة.

[1] ابراهيم عبد الرحمن رجب، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، دار عالم الكتاب، المملكة العربية السعودية، 2003، ص358.

2.2. الاستمارة:

الاستمارة هي وسيلة لجمع البيانات قوامها الاعتماد على مجموعة من الأسئلة المكتوبة تسلم للمبحوثين مباشرة ليقوموا بملئها وتسليمها للباحث أو من ينوب عنه، فهي تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد وبطريقة موجّهة، ذلك لأن صيغ الإجابات تحدد مسبقا، هذا ما يسمح بالقيام بمعالجة كميّة بهدف اكتشاف علاقات رياضيّة وإقامة مقارنات كميّة.

اشتملت الاستمارة الموزعة لعينة مجتمع البحث على مختلف انواع الاسئلة، المغلقة لأجل الحصول على بيانات دقيقة ونصف مغلقة لإعطاء الحرية في التعبير وابداء الآراء والأجوبة المقترحة لتسهيل الإجابة للمبحوثين وأسئلة مفتوحة قصد إعطاء المبحوث فرصة للتعبير عن آرائه واتجاهاته ومواقفه حول الموضوع.

توزّعت أسئلة الاستمارة على ثلاثة محاور ارتبط جميعها بتساؤلات الدّراسة وفرضيّاتها بتفكيك أبعادها ومؤشّراتها، وهي:

المحور الأول: تعلّقت أسئلته بالمعلومات الشخصيّة للتّلاميذ، لجمع معلومات عن طبيعة العيّنة المدروسة وتحتوي على ستة أسئلة.

المحور الثاني: به 21 سؤالا يخدم الفرضية الأولى المتعلّقة بالأهداف التربوية ومدى تشكيلها للهوية الثقافية.

المحور الثالث: به 17 سؤالا يخدم الفرضية الثانية المتعلّقة بالمنهاج التّربوي ودوره في ترسيخ قيم الانتماء الطلبة بتاريخ وطنهم المجيد.

المحور الرابع: يحتوى على 20 سؤالا خاص بالفرضية الثالثة المتعلّقة بالادارة التربوية المنظمة والمنضبطة وتمسّك الطلبة بخصوصيّتهم الثّقافيّة.

لقد تمّت مراعاة تدرّج الأسئلة وتسلسلها بشكل يساعد على إثارة اهتمام المبحوث وتحفيزه على استمرار في الإجابة حتى النّهاية، ومن أجل تفادي نفور المبحوث وضمان تعاونه كان التركّيز فقط على أهمّ الأسئلة التي تخدم الدّراسة.

أماّ اللّغة التي صيغت بها الأسئلة فكانت سهلة وبسيطة بالرّغم من أنّ المبحوثين هم من الفئة المتعلّمة، ولم تكن الأسئلة محرجة ولا موحية.

قمنا في عملية توزيع وملأ الاستبيان من طرف عينة المبحوثين بتطبيق تقنية مرافقة الاستبيان وهذا بجمع كل الطلبة المعنيين بذلك، والتنسيق مع إدارة المعهد في قاعة المحاضرات الموسومة بقاعة **الشيخ الناصر المرموري** بوسط المعهد وذلك يوم الخميس 14 مارس 2015، لمدة حوالي 45 دقيقة حيث قُدّم لهم شرح وتوضيح عن موضوع الدراسة بصفة عامة وقراءة محتوى الاستمارة، هذا لأجل تكملة النقائص التقنية المطبقة مع الإلمام بأكثر وأدق التفاصيل والمعلومات، والإحتكاك أكثر بعينة البحث لأجل جمع أكبر قدر ممكن من معلومات سوى أكانت معنوية أو علمية وبملاحظات موجهة لأي سلوك أو ردة فعل أو أسئلة استفسار واستفهام.

2.3. المقابلة

إنّ المقابلة وسيلة أو تقنية بحث هامة تسمح باكتشاف آراء المبحوث وتصوّراته في ظل تلك العلاقة التّفاعلية معه، ويمكن أن نعرّفها بأنّها "عمليّة تقصّي علمي تقوم على مسعى اتّصالي كلامي من أجل الحصول على بيانات لها علاقة بهدف البحث"[1].

[1] سعيد سبعون، حفصة جرادي، الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الإجتماع، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012، ص173.

وبالنّظر لطبيعة موضوع الدّراسة وتعدّد أبعاده فإنّ أداة المقابلة هي الأداة المناسبة التي تساعد كذلك لجمع البيانات ذات الصّلة ببعض هذه الأبعاد، والتي من شأنها أن تساعد على فهم وتفسير الظّاهرة موضوع الدّراسة.

قد قمنا بالمقابلة غير المقنّنة التي لا يتمّ تحديد أسئلتها تحديدا دقيقا، ولا تحديد الاستجابات الممكنة للإجابة على تلك الأسئلة بشكل مسبق، بل أعطينا مرونة كبيرة تسمح لنا بالتعمّق في الحصول على المعلومات التي نحس أنها تخدم أهداف البحث، وهذا بدء من الدراسة الاستطلاعية إلى آخر خطوات البحث، وذلك مع مدير معهد الحياة ومدير مكتب الدّراسات وثلّة من الأساتذة والتّلاميذ واستعملنا المراسلات البحثية كمقابلة مع بعض الأساتذة والمثقّفين الذين يصعب الإلتقاء معهم.

3. مجالات الدّراسة الميدانيّة

يعد مجال الدراسة وتحديده لأجل إجراء بحثنا الميداني كمنطلق أساسي ورئيسي وهو بذلك أول خطوة منهجية من خطوات البحث الميداني، حيث يمكن ضبط حدود هذه الدراسة في المجالات التالية:

3.1 المجال البشري:

يتكون مجتمع البحث والفئة المعنيّة بهذه الدّراسة من طلبة السّنة الثّالثة ثانوي جميع التخصّصات (آداب وفلسفة، تسيير واقتصاد، علوم تجريبة)، بمعهد الحياة ويقدر عدد المبحوثين بـ 44 طالب، هذا حسب ما قمنا به من تحديد وضبط العيّنة[1].

3.2 المجال المكاني:

يعرّف على أنّه المجتمع الذي يختاره الباحث لإجراء الدراسة[2]، لقد حدّد هذا المجال الذي أجري فيه البحث للطلبة الدّارسين في معهد الحياة بدائرة القرارة ولاية غرداية، والوافدين إليه من مختلف قصور ولاية غرداية ومدن القطر الجزائري وحتى الأجانب من دولة مالي وتنزانيا (جزيرة زنجبار).

---

[1] ينظر، ص116.

[2] سماح سالم سالم، البحث الاجتماعي، المرجع السابق، ص257.

3.3 المجال الزّمني:

يتضمن الفترة التي بها قمنا بخطوات إجراء بحثنا والنّزول فيها إلى الميدان لجمع المعلومات والبيانات التي يتطلّبها طبيعة موضوعنا وأهدافه وذلك بمرحلتين:

1- المرحلة الاستطلاعية التي قمت بها في ميدان الدّراسة، وهذا من خلال زيارة بعض المؤسّسات التّربوية[1]، التي تحتوي أكثر نسبة من الطّلبة المزابيين، والتي بهم أبني موضوع البحث وتحديد الإشكاليّة والفرضيّات، ومنه إجراء بعض المقابلات الجانبيّة مع بعض الأساتذة وإطارات التربية والطلبة، حيث قمنا ببعض الملاحظات في ما يخص هوية الطلبة في وسط المؤسّسات التربوية.

2- بعد المرحلة الاستطلاعية، تم تحديد معهد الحياة، كمجال أنسب للدّراسة الميدانيّة، وتوزيع الإستمارات التجريبية على بعض الطلبة شهر فيفري 2015م، والإستمارات النهائيّة بعد تعديلها وتصحيحها أشهر مارس وأفريل 2015م. وفيما يخص المقابلات والمراسلات البحثية، لم تكن لها فترة محدّدة حيث بدأنا في استخدامها من بداية الدّراسة شهر أكتوبر 2015م.

4. مجتمع البحث

نحاول تقديم تعريف مختصر وشامل لمجتمع البحث الذي أجريت عليه الدراسة ويتمثل في مؤسسة معهد الحياة التي تشمل على الطور المتوسط والثانوي ذكور.

أُسّس معهد الحياة في غمرة من سعرة الاستعمار وتسعير نيرانه ضدّ العالم الاسلامي بعامة والجزائر بخاصة وبصفة أخص ملحقة غرداية (وادي مزاب) التي حكم المستعمر ببقائها تحت النّظام

[1] المؤسسات التربوية التي قمت بزيارتها بمدينة القرارة: متوسطة ابن خلدون، ثانوية الشيخ بيوض، معهد الحياة.

العسكري محرومة من أبسط الحقوق الإنسانيّة التي تتمتّع بها بعض المناطق المحكومة حكما مدنيا كاملا أو مختلطا وذلك قصد محو كلّ معالم الشّخصية الإسلاميّة والعربية للمنطقة.

إنّ معهد الحياة معهد إسلامي عربي، وهو مشروع علميّ وتربويّ. تمّ تأسيسه بصفة سرّية يوم 28 شوال 1343هـ يوافقه 21 ماي 1925م[1]، في حجب من الكتمان والتّستر من أعين الاستعمار وأعوانه، ومع ذلك حين تفطن له العدو عرّضه وعرّض مؤسّسته ومعلّميه[2]، لكثير من المضايقات والعقوبات الاستعماريّة الغاشمة مما جعله يعمل في نطاق ضيّق وفي رحاب المنزل الخاص لمؤسِّسه[3]، ثمّ تحوّل الى رحاب المسجد في شكل حلقات على غرار أغلب المؤسّسات التّعليميّة عبر التّاريخ الإسلامي، مثل الزيتونة والأزهر، حتى أتمّ استصدار اعتراف رسمي لجمعيّة الحياة في 21 أكتوبر 1937م، وكان من مشاريع هذه الجمعية تأسيس مدارس ابتدائيّة ومعهد للتّعليم المتوسط والثانوي هناك برز المعهد بمناهجه الدّراسية للعموم.

يقول **عبد القادر جغلول** معلّقا مثمّنا عمل الشّيخ بيّوض[4] التّطويري في ميدان التّعليم: "...لم تتغيّر أدوات العمل فقط، بل وتيرة التّعليم، وكذلك المضامين التّربويّة ذاتها. لقد أضاف إبراهيم بيّوض إلى المدارس الدّينيّة والفقهيّة، الجغرافية والتّاريخ والأدب والرّياضيات. لم يكن لهذا التّجديد الحاصل في

---

[1] سعيد بن بالحاج شريفي، معهد الحياة نشأته وتطوره، ط2، جمعية التراث، غرداية، الجزائر، 2009، ص59.

[2] كان من بين المعلمين: الشيخ بيّوض، قاسم بن عيسى، محمد بن حمو، عدّون بن بالحاج، عمر بوحجام، صالح بن يوسف، عبد الله بن ابراهيم الدلال.

[3] وقع الافتتاح في دار الشيخ بيّوض في وليمة أقامها الشيخ، تقدمتها ختمة القرآن، حضرها أعضاء حلقة العزابة وأعيان البلد، وأبطال الحركة الاصلاحية بوادي مزاب.

[4] اسمه ابراهيم بن عمر بيّوض، ولد بمدينة القرارة من وادي مزاب، جنوب الجزائر في 1899/4/21 وتفي يوم 1981/01/14 بمنزله في القرارة، زعيم الاصلاح بمزاب، عضو مؤسس لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، المناضل ضد فصل الصحراء عن الشمال...، ينظر تفاصيل أكثر عن حياته ونضاله في كتاب: محمد بن قاسم ناصر بوحجام، الشيخ ابراهيم بيوض الوطني المحافظ المجدد، جمعية التراث، القرارة، الجزائر، 2014.

العشرينيّات قيمة أدواتيّة فقط، بل هو شحنة رمزيّة كبرى، لأنّه يقود إلى علاقة جديدة مع الغرب، غير مبنيّة على خضوع غاضب أو صابر، بل دمج هجومي لما يصنع قوّته..."[1].

اتّسع نطاق معهد الحياة في قبول الطّلبة من مختلف جهات القطر من الشّمال والجنوب ومن الشّرق والغرب، ومن خارج الجزائر من الأقطار الصّديقة[2]، من تونس وليبيا وعُمان وساحل العاج وغامبيا ومالي وأخيرا تنزانيا[3].

كان فضيلة الأستاذ الشيخ عدّون[4] هو العمود الفقري لهذه المؤسّسة التّعليميّة في كل مراحلها التي مرّت بها، فهو المخطِّط، والرّاعي، والموجّه والمنفِّذ ماديا وأدبيا[5]. فالمبدأ الذي ما فتئ الشّيخ عدّون يغرسه في أبنائه الطّلاب، منذ يومهم الأوّل في هذه المؤسّسة وهم يجلسون أمامه في درس (الأخلاق) حتى حفلة تخرّجهم، هو أنّ طلب العلم ينبغي أن يكون الهدف منه رضا الله سبحانه وتعالى أوّلا، ونفع المجتمع الإسلامي ثانيا. وكان يحفِّظ للطّلاب شعارا، ويروّضهم على تطبيقه في جمعيّاتهم الأدبيّة والتّربويّة[6]، ألا وهو: " الخلق قبل الثقافة" و"مصلحة الجماعة قبل مصلحة الفرد"[7].

1عبد القادر جغلول، الاستعمار والصراعات الثقافية في الجزائر، تر: سليم قسطون، ط1، دار الحداثة، بيروت، لبنان، 1984، ص50.

[2]لما تكاثر الوافدون، اضطرّ الشيخ بيوض إلى إنشاء داخليّة كبيرة تأويهم وتوفّر لهم كلّ وسائل العيش والرّاحة، حيث بُنيت على طراز بديع تشتمل على مرافق تفي بجميع الحاجيات وتحتضن مئات الطلبة، وسمّيت فيما بعد بداخليّة الحياة (دار البعثة)، التي ظلّت ميدانا تطبيقيّا لما يتلقّاه الطلبة من توجيهات خُلقيّة، لها نظام راق من حيث التّربية الصحيحة، والعشرة الطيّبة والسلوك الحسن والمراقبة الصّارمة، ومن حيث المأكل والمشرب والمرقد، ولها لقاءات وجمعيّات أدبيّة وفرق فنّية، ولها ميدان فسيح خارج البلدة للترفيه والنّشاط الرّياضي.

[3]معهد الحياة، نشر جمعية الحياة وجمعية التراث، المرجع السابق، ص7.

[4]اسمه سعيد بن بالحاج شريفي، ولد سنة 1902 وتوفي يوم 2 نوفمبر 2004 ، هو العضد الأيمن و الوزير الأول للشيخ بيوض.

[5]سعيد بن بالحاج شريفي، معهد الحياة نشأته وتطوره، المرجع السابق، ص7.

[6]المرجع نفسه، ص8.

[7]هذان الشعاران يهدفان أساسا إلى غرس الفضائل الإسلامية في نفوس النشء الصاعد حتى يتوجه في كل أعماله إلى سعادة الدنيا والآخرة، إذ الشعار الأول يدعوه الى إصلاح نفسه قبل إصلاح الآخرين، ليكون القدوة والمثل، كما يدعوه الشعار الثاني إلى التعالي على الأخلاق الفردية الأنانية، فيكون علمه نفعا لأمّته ووطنه ومجتمعه، قبل أن يكون الغرض منه نفع نفسه.

والغاية من التّعليم في معهد الحياة بالنّسبة للطّلاب نوعين:

- عامّة: طلب رضا الله، وشرف العلم نفسه، ونفي الجهل عنه.
- خاصّة: تكوين الملَكات العلميّة في مختلف الفنون وتثقيف العقل، وتنوير الذّهن، وتربية النّفس تربية صحيحة وإعدادها لتحمّل قسط من عبء الإصلاح الدّيني والملّي والوطني، فإنّ الدّين والمِلّة والوطن تطلب منّا رجالا أكفّاء للعزّابة والقضاء، والعدالة والوكالة والنّيابة والإفتاء والتّدريس والكتابة والخطابة والشّعر ونحو ذلك من الأعمال الجليلة والمشاريع العظيمة والإصلاحات العامة[1].

فالغرض من التّعليم في معهد الحياة، هو التّربية الدّينية بأوسع معانيها، وذلك بالتركيز على معرفة الله حقّ المعرفة، والإيمان به إيمانا يبعث على العمل الصّالح والسّلوك الحسن، والخُلق الفاضل، فالمواد والفنون التي يزاولها الطّالب ويتعاطاها إنّما هي وسائل وبواعث يتدرّع بها ليكون رجلا تقيّا صالحا، مؤهَّلا للدخول في ميادين الحياة، أيّا كان نوعها، مجاهدا في سبيل الله طالبا لرضاه وليعيش حياة طيّبة أرادها الله له[2].

كان الطّلبة بعد تخرّجهم من المعهد[3]، يتوزّعون على الميادين العلميّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة حسب مؤهّلاتهم وكفاءاتهم، فيسدّون فيها فراغا كبيرا كان ينتظرهم من غير حاجة إلى شهادة تثبت مستواهم، فلمّا جاء الاستقلال وانتظم التّعليم الرّسمي، وانفتحت أبواب الادارات العامّة والوظائف المختلفة في وجوه المتخرّجين، اضطرّ الى شيء من التعديل في المواد وفي المناهج ليساير التّعليم الرّسمي في

[1] سعيد بن بالحاج شريفي، معهد الحياة نشأته وتطوره، المرجع السابق، ص62.

[2] المرجع نفسه، ص74.

[3] كانت شهادة المعهد معترف بها لدى الجامعات المصرية وسلطنة عُمان، وقد التحق بها بعض طلبة المعهد اعتمادا على هذه الشهادة.

أكثر مواده ومناهجه، ليشارك طلبته في امتحان شهادة الأهليّة في التّعليم المتوسط، وشهادة البكالوريا في التعليم الثانوي[1].

وقد أسهم هذا المعهد في إنارة الفكر الإسلامي، وإنّماء الشّعور الدّيني وإذكاء الحس الوطني في نفوس الشّباب[2]، وقد غيّر معهد الحياة ومربّوه نظرة الشّباب إلى الحياة وقت الاستعمار الغاشم من استسلاميّة رضيت بالأمر الواقع والمصير المحتوم، تكاد تعتقد أنّ وجود حكم أجنبي متسلّط على الجزائر قضاء من الله الذي لا مردّ لقضائه ولا معقب لحكمه، إلى نظرة سليمة تعتقد وترى أنّ الجزائر تعيش ظروفا وأوضاعا غير طبيعيّة، فمهما طال أمد المستعمر والمستدمر فإنه ستشرق شمس الجزائر يوما ما[3].

ولعلّ أروع ما يميّز معهد الحياة عن سائر المعاهد الحُرّة المنتشرة في العالم الإسلامي هو استمراره إلى يومنا هذا في أداء رسالته، لم ينخدع مسيّروه ولم يغترّوا في نشوة الاستقلال فيضيّعوا مفاتحه في يد من لا يحنو عليه، ولم يستسلموا أمام التّهديدات يوم تآمر المغامرون على المعاهد الإسلاميّة بالجزائر[4].

5. تحديد وضبط العيّنة:

المشكلة الأساسيّة التي تواجه الباحث الاجتماعي عند اختياره للعيّنة دائما، هي تنوّع وحدات المجتمع المدروس وتباين خصائصها في غالب الأحيان، ممّا يصعب من مهمّته وهو يسعى للحصول على عيّنة تتوفّر في وحداتها خصائص كلّ الفئات الموجودة في هذا المجتمع.

---

[1] سعيد بن بالحاج شريفي، معهد الحياة نشأته وتطوره، المرجع السابق، ص73.

[2] يقول الدكتور أحمد بن نعمان في ذلك:" أما في جنوب البلاد فيكفي دليلا على ذلك أنّ شاعر الجهاد المقدّس وصاحب النّشيد الوطني الجزائري الخالد، مفدي زكريا من نتاج معهد الحياة النّابض بوادي ميزاب، معقل الأصالة العربيّة الإسلاميّة التي كانت وما تزال رغم تحدث أهلها بالميزابيّة في الحياة اليوميّة والأسريّة، تضاهي جميع المناطق الوطنيّة الأخرى..."، ينظر كتاب: احمد بن نعمان، الوحدة الوطنية في وحدة الهوية، دار بن نعمان للتوزيع والنشر، برج الكفان، الجزائر، 2014، ص53.

[3] ناصر محمّد، الشيخ القرادي حياته وآثاره، جمعية التراث، غرداية، 1990، ص93-94.

[4] المرجع نفسه، ص96.

إنّ الاجراء العملي الذي يسمح باستخراج تلك المجموعة الفرعيّة من المجموع الكلّي، أي استخراج العيّنة من مجتمع البحث، أنّها تخضع إلى شروط ومقاييس محدّدة متعلّقة بالتّمثيليّة والتّعميم والصّدق، وقد حاولنا أن تكون العيّنة مختلفة من ناحية خصائص السّن وسنوات التمدرس والموقع الجغرافي للسكن، من أجل التوصّل الى نتائج عامة وموضوعيّة حول تشكيل هوية التلاميذ في المؤسّسات التربويّة والذي أخذ بذلك معهد الحياة نموذجا.

"أي ذلك الجزء من مجتمع البحث الذي سنجمع من خلاله المعطيات، ونتطلع أن تسمح لنا العينة بالوصول إلى التقديرات التي يمكن تعميمها على كل مجتمع البحث الأصلي"[1]، وفي بحثنا هذا استعملنا العيّنة الحصصية، التي تعتمد على بعض مميّزات مجتمع البحث التي نسعى لإعادة إنتاجها في صورة نسب في العيّنة[2]، وتقوم على مبدأ نقل نفس التوزيعات أو نسب خصوصيات مجتمع البحث على العينة، وهذه الخصوصيات يكون اختيارها على أساس أهداف البحث وما نريد التحقّق منه من الفرضيّات[3]، فمن خصوصيات مجتمع بحثنا أنه يحتوي على طلبة مقيمين من قصر القرارة وآخرون من قصور ومدن ودول أخرى، حيث كان تركيزنا على طلبة السنة الثالثة ثانوي جميع التخصّصات، نظرا لأهمية الموضوع وما يلائمه من مستوى دراسي وسن معيّن حتى يستطيع ويتمكّن المبحوثين من الإجابة والتّفاعل مع الأسئلة الخاصة بالإستمارة، حيث يضمّ مجتمع البحث 134 طالبا، ولجأنا إلى استخراج عينة حسب إقامة الطلبة (داخلي أو خارجي) التي حدد عدد أفرادها ب 44 فرد، والتي تمثل نسبة 32.8% من مجتمع البحث، $\%32.8 = \frac{100X44}{134}$

[1] مورس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة، الجزائر، 2004، ص301.
[2] المرجع نفسه، ص312.
[3] سعيد سبعون، حفصة جرادي،الدليل المنهجي في اعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، المرجع السابق، ص145.

بعد ذلك، نحاول تحديد نسب كل من الطلبة المقيمين في قصر القرارة والمقدر عددهم ب84 طالبا والمقبلين من خارج القرارة ب 50 طالبا، على جميع تخصصات السنة الثالة ثانوي، وبذلك نتحصل على نسبهم المئوية باستخدام طريقة القاعدة الثلاثية البسيطة.

فبالنسبة إلى الطلبة المقيمين في قصر القرارة: لدينا:

100 ⟵ 134	
X ⟵ 84	

$$\%62.68 = \frac{84\ X\ 100}{134} = x$$

بالنسبة للطلبة الوافدون من خارج قصر القرارة: لدينا:

100 ⟵ 134	
X ⟵ 50	

$$\%37.31 = \frac{50\ X\ 100}{134} = x$$

على العيّنة إذا أن تحتوي على 62.68% طالبا من القرارة، و37.31% طالبا مقيم خارج القرارة، حيث تسمح لنا هذه النّسب بأن نتعرّف على كم نأخذ من الطلبة على اختلاف إقامتهم في عيّنتنا التي تتكون من 44 طالبا، ويمكن أن نحصل على عدد أفراد هذه العيّنة على النّحو التّالي:

بالنسبة للمقيمين في القرارة:

100 ⟵ 44	
62.68 ⟵ y	

$$\text{طالبا } 28 \cong 27.59 = \frac{62.68\ X\ 44}{100} = y$$

بالنسبة للمقيمين خارج القرارة:

100 ⟵ 44	
37.31 ⟵ z	

$$\text{طالبا } 16 \cong 16.41 = \frac{37.31\ X\ 44}{100} = z$$

من خلال مجتمع البحث الذي يتضمن 134 طالبا موزعين على ثلاثة تخصّصات وأربعة أقسام (قسمين لتخصّص آداب وفلسفة)، قمنا باستخراج عيّنة البحث التي تشمل على 44 طالبا منهم 28 طالبا مقيمين في قصر القرارة مقسّمين على أربعة أقسام، نتحصل على ما يمثل 7 طلبة من كل قسم.

أما بقيّة العيّنة المتمثّلة ب 16 طالبا وافدون من خارج قصر القرارة مقسّمين على أربعة أقسام، يكون لدينا 4 طلبة من كل قسم يمثّلون هذا الجزء من العيّنة.

6. خصائص العينة:

6.1. السن:

إن متغير السن من بين أهم المتغيرات في البحوث السوسيولوجية، لما له من دلالات معبرة عن معطيات مجتمع البحث والعينة المدروسة، حيث تبين لنا صورة موضوع الدراسة من خلال اختلاف المستوى العمري للمبحوث والتي بها تحدد لنا الخصائص الاخرى المرتبطة بها. فالطالب في المرحلة النهائية من التعليم الثانوي عادة ما يكون من فئة عمرية معينة، هذا من خلال مشواره الدراسي، ماهي هذه الفئة العمرية الظاهرة على عينة مجتمع البحث؟ هذا ما مثله الجدول التالي:

جدول رقم (01): توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	ك	%
[19-17]	21	%47.7
[22-20]	20	%45.5
[25-23]	3	%6.8
المجموع	**44**	**%100**

بملاحظة الجدول أعلاه، يتضح أن الفئة العمرية التي افتكت أكبر نسبة ضمن عينة البحث هي من فئة [17-19] سنة بنسبة 47.7% تليها مباشرة فئة [20-22] وذلك بنسبة 45.5% مقابل نسبة 6.8% من المبحوثين الذين يتراوح سنهم بين [23-25].

من خلال النتائج المبين في الجدول لفئة المبحوثين العمرية، يمكن أن نفسر ذلك بأن الفئة التي افتكت أكبر نسبة، فهي من العمر المناسب لأن يكون الطالب في السنة الثالثة ثانوي إذا ما لم يكن هناك

إعادة لأكثر من ثلاث سنوات بداية من السنة الأولى ابتدائي، إلا أن ظهور فئة المبحوثين من العينة التي تقارب نسبتهم نسبة الفئة الأولى وعدد قليل من الفئة الأخيرة، وذلك يمكن أن نرجعه حسب ملاحظتنا واحتكاكنا بالمبحوثين والوسط الدراسي إلى طبيعة نظام إدارة معهد الحياة التي تقبل أي طالب انفصل عن الدراسة بالمدارس العامة وله الرغبة في اكمال مساره التعليمي بشرط أن يكون معدله يفوق 20/10 ، وأيضا كل طالب توقف عن التعليم بسبب حرصه واجتهادة على استظهار القرآن الكريم هم من الأغلبية ولهم أكثر حظ في ذلك، ووفق عملية دراسة ملفه الشخصي وعمليّة الانتقاء والقرعة التي تكون بداية كل دخول اجتماعي بحضور الطلبة وأوليائهم والإدارة العامة، هذا حسب عدد المقاعد الشاغرة وقدرة استيعاب المعهد في كل مستوى.

6.2. سنوات الدراسة

جدول رقم (02):توزيع أفراد العينة حسب سنوات الدراسة

سنوات الدراسة	ك	%
[1-3]	13	%29.5
[4-6]	15	%34.1
[7-9]	16	%36.4
المجموع	**44**	**%100**

يوضح الجدول المبين أعلاه عدد سنوات الدراسة للطالب في معهد الحياة الذي يشمل طوري المتوسط والثانوي، حيث قسم مبحوثين العينة الى فئات تضم متوسط ثلاث سنوات لكل فئة، فيظهر أن أعلى نسبة لعدد سنين التعلم هو ما يمثله 36.4% أي ما بين 7 الى 9 سنوات دراسة للمبحوث وهذا ما يدل على أن أغلب طلبة العينة كان دخولهم الى المعهد بداية من أول سنة من تعليم المتوسط الى السنة الثالثة ثانوي، وهذا ما تسعى اليه إدارة المعهد جاهدة الى أن يكون اختيار الطالب لمعهد الحياة يمثل قناعة ذاتية يعبر عن صورة المعهد من مستوى تربوي ودراسي وتعليمي وثقافي وكذا حصاد نتائج مرضية خلال سنوات الشهادة (الرابعة متوسط – الثالثة ثانوي)، مما يدفع بالأسرة الى تشجيع

أبنائهم للولوج إلى هذه المؤسسة. ونلاحظ أن نسبة الفئة الثانية التي هي 34.1% مقاربة لما سبقتها والتي تشمل على 15 طالبا على حساب 16 طالب من الفئة الغالبة، أما أقل نسبة لعدد سنوات الدراسة للمبحوث فهي 29.5% التي تمثل 13 طالبا.

فمن خلال قراءتنا للجدول يمكن أن نقول بأن معهد الحياة يستقبل كل الطلبة من المؤسسات العامة سواء أكان من المستوى المتوسط أو الثانوي، ولا يشترط في ذلك سنة بعينها بل كل ما هو في الأمر مستوى التربوي والتحصيلي للطالب، حتى يصل الى الغاية والأهداف التي وضعت لأجله ويتميز عن باقي المؤسسات الأخرى، مما جعل ذلك لأن يضبط ويغير من معايير قبول الطلبة في كل مرة نظرا لكثرة وتعدد الطلبات التي تفوق قدرة استعابه.

6.3. القَصر (أَغَرْم) / مدينة

جدول رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب القَصر (أَغَرْم) / مدينة

يعد القصر أو المدينة من أهم خصائص مجتمع البحث لشموله على قراءات متعددة يمكن أن نلاحظها من خلال النتائج والنسب المبينة في الجدول التالي:

القصر/المدينة	ك	%
القرارة	28	%63.6
غرداية	1	%2.3
العطف	3	%6.8
بريان	1	%2.3
مليكة	4	%9.1
وارجلان	2	%4.5
تنزانيا	2	%4.5
بسكرة	1	%2.3
مالي	1	%2.3
تونس	1	%2.3
المجموع	44	%100

يتبين من خلال نتائج الجدول المبين أعلاه إلى أن أعلى نسبة فيه تمثل 63.6% من المبحوثين هم من قصر القرارة، حيث عدد الطلبة 28 من مجموع عدد العينة التي هي 44 طالب، والنسبة التي تليها هي 9.1% تمثل أربعة طلبة من قصر مليكة، ثم ثلاثة طلبة من قصر العطف ما نسبتهم 6.8% وطالبين لكل من ورقلة وتنزانيا ما يعبر عن نسبة 4.5%، أما بقية الطلبة الخمسة، فنجد أنه يمثل طالب لكل قصر ومدينة وهي غرداية، وبريان وبسكرة، ومالي وتونس، أي ما يعادل نسبة 2.3% من مجموع عينة البحث.

من القراءة السابقة نلاحظ أن الطلبة القراريين يمثلون أعلى نسبة وعدد في العينة، وهو ما يمكن تفسيره بأن ما دام مقر مؤسسة المعهد متواجد بقصر القرارة فإنه من الطبيعي أن يشمل على أكبر عدد من الطلبة مقارنة بالنسبة للقصور والمدن الأخرى، هذا من جهة، ومن جهة أخرى يوجد اتفاق

عرفي ضمني بين قصور وادي مزاب لأن يستوعب معهد الحياة من القراريين ما يعادل 60%، أما النسبة المتبقية من الطلبة التي تمثل 40% فتكون موزعة على باقي القصور والمدن الأخرى دون قيد أو شرط، وتقوم على شئنهم (متابعة وإيواء وإطعام...) داخليّة الحياة التي لها نظام داخلي خاص بها ومنه حيث نجد حضور لدول أجنبية منها تنزانيا ومالي وتونس وكذا مدن خارج قرى وادي مزاب وهي بسكرة. ويمكن أن نضيف أيضا من خلال الملاحظة الميدانية والمقابلات، بأنه يوجد طلبة من الجزائر العاصمة وتيبازة وجامعة وتقرت وباتنة ووهران...، البعض منهم في مستويات أقل من مجتمع الدراسة الذي يمثل الثالثة ثانوي، والبعض الآخر تخرج أو أنهى دراسته في المعهد.

يعبر التعدد الذي يشمله المعهد من طلبة وافدون من قصور ومدن أخرى ودول خارج الوطن إلى وضوح صورة وسمعة المعهد خارج دائرة القرارة لثباته على ما أنشئ وأسس من أجله وخاصة مخرجات التعليم فيه، مما سبب صدى واسعا يتهافت إليه كل طالب علم من كل حدب وصوب.

6.4. الأسرة ونوع السكن:

إن طابع السّكن في قرى وادي مزاب له خصوصية من حيث المساحة والمكان ونوعه وما يحتويه من عدد أفراد الأسرة، خاصة الأسر التقليدية التي تتميز بكبر حجمها وبإنجاب عدد كبير من الأبناء يسكنون تحت سقف واحد، تتصف بامتدادها مادام أبناؤها يقيمون معا في وسط المسكن العائلي حيث يشاركون بعضهم البعض الحياة الأسرية بمختلف أشكالها.

عند ربط المتغيرين الأسرة ونوع السكن الذي يمثلها بالنسبة لطلبة عينة البحث يتشكل لدينا الجدول التالي:

جدول رقم (04): يبين علاقة توزيع أفراد العينة بين الأسرة ونوع السكن

الأسرة / نوع السكن	ممتدة		نواة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
شبه حضري	3	%6.8	8	%18.2	11	%25
حضري	5	%11.4	28	%63.6	33	%75
المجموع	8	%18.2	36	%81.8	44	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن الإتجاه العام للمبحوثين الذين عبروا عن نوع سكناهم بأنه حضري يمثل نسبة 75% التي تدعمه من الأسر النواة ما نسبته 63.6% وبقية النسبة 11.4% تمثل الأسر الممتدة. وفي المقابل نجد من طلبة العينة ما عبر بنسبة 25% بأن نوعية سكناهم هو شبه حضري الذي تدعمه من الأسر النوات بنسبة 18.2% و6.8% بالنسبة للأسر الممتدة.

يمكن القول من خلال ملاحظتنا وقراءتنا للجدول وواقع الاسرة في المجتمع المزابي، بأن خصائص الأسرة المزابية تغيرت سماتها مع تغير الوضع الإقتصادي والإجتماعي للمجتمع الجزائري وفق عوامل عدة منها زيادة نسبة النمو الديمغرافي والتوسع الجغرافي الذي مثّله في سياسة الدولة بتوفير مسكن لكل عائلة وكذا غلاء المعيشة وغيرها من المظاهر الإجتماعية التي تسبب حراك إجتماعي في وسط المجتمعات والأسر، مما أدى الى التوسع الحضري خارج القصر وأصبحت الأسرة بحاجة إلى التقليل من حجمها، كما يبدو ذلك من خلال نتائج الجدول وهذا مؤشر حديث على ظاهرة الاستقلال الأسري في فترة مبكرة مقارنة لما كانت عليه الأسرة المزابية سابقا في النمط التقليدي.

وعليه يمكن أن نقول بالرغم من الاستقلال المادي للأسر النووية عن العائلة الأم بمسكن خاص، إلا أن علاقتها بها جد وطيدة في أغلب المناسبات فهي بذلك حقا مستقلة نظريا لكنها في الواقع مرتبطة ببنيتها الاجتماعية العائلية وترجع إليها باستمرار، فنجدها مثلا دائما تفضل أن تقيم أغلب المناسبات مثل الأعراس أو ولائم الضيافة وغيرها في منزل العائلة الكبيرة، مما يوطد من ربط شبكة علاقة أفرد الأسرة فيما بينها.

6.5. الإقامة:

تعد الإقامة عامل مهم في عيّنتنا للمبحوثين، نظرا لما يَستقبل معهد الحياة من طلبة مقبلون من خارج قصر القرارة لأجل طاب العلم والدراسة، حيث تشكل الإقامة عامل الإستقرار والتحصيل الجيد

في حالة توفره على الشروط الملائمة لذلك ووفق إحتياجات وضروريات الحياة للإنسان بصفة عامة وطالب العلم بصفة خاصة، فالجدول التالي يبين عدد ونسبة طلبة عيّنتنا البحثية ومدى إقامتهم:

جدول رقم (05): توزيع أفراد العينة حسب الاقامة

الإقامة	ك	%
خارجي	30	%68.2
داخلي	14	%31.8
المجموع	**44**	**%100**

من الجدول نلاحظ أن نسبة 68.2% من المبحوثين يقيمون خارجيا، أي ما يعادل ثلاثون طالبا، أما بقية الطلبة من عينة بحثنا فهم يقيمون في **داخلية الحياة** ما يمثل 31.8%، فوفق التقسيم الحصصي لعينة البحث كان ما نسبة 62.68% من المبحوثين من قصر القرارة والبقية من القصور والمدن الأخرى، إلا أنّ ما هو ملاحظ من خلال الجدول أن نسبة المقيمين خارج داخلية الحياة يفوق نسبة الطلبة القراريين، وهذا ما استنتج من التحليل بأن بعض الطلبة من القصور الأخرى مقيمين مع أسرهم في القرارة ومنهم إطارات ومسيرين داخلية الحياة وبعض الموظفين في القطاع الحكومي والخاص.

نتائج جداول الفرضية الأولى: تساهم أهداف التّعليم في تشكيل الطّلبة لهويتهم الثّقافية

جدول رقم (06): يبين ارتباط المبحوث بين سنوات الدراسة في المعهد ومستوى التعليم والتعلم فيه

سنوات الدراسة / مستوى التعليم	[3-1]		[6-4]		[9-7]		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
ممتاز	10	%22.7	9	%20.5	8	%18.2	27	%61.4
جيد	3	%6.8	6	%13.6	8	%18.2	17	%38.6
المجموع	13	%29.5	15	%34.1	16	%36.4	44	%100

من الجدول نلاحظ أنّ 61.4% من مجموع طلبة العينة الذين يقرون بأن مستوى التعليم والتعلم في معهد الحياة بمستوى ممتاز موزعة حسب فئات سنوات الدراسة التي قضاها الطالب في رحاب المعهد، حيث نجد أعلى نسبة والتي هي 22.7% تمثل فئة سنوات الدراسة ما بين [1-3]، والتي تقابلها 20.5% من فئة [4-6] سنوات، والفئة الأخيرة من المبحوثين التي هي بنسبة و18.2% وهي بفارق طالب واحد بينهما.

أما بالنسبة لمجموع الطلبة الذين عبروا عن مستوى معهد الحياة بأنه جيد فهو 38.6% موزعة عن الفئات الثلاثة حيث 18.2% هم ممن درسوا لمدة أكثر من سبع سنوات و13.6% التي هي مابين أربع وستة سنوات والفئة التي هي من ثلاث سنوات فأقل تمثل 6.8%.

من خلال الجدول يتبين لنا بأن جل المبحوثين من العينة تم تقييمهم واختيارهم لمستوى التعليم والتعلم الذي هو عليه معهدهم ما بين ممتاز وجيد ، حيث لم يكن هناك أي تعبير من المبحوثين على تقييم متوسط أو ضعيف ضمن اختيارات الاستمارة الموزعة لديهم، ممّا يعبر ذلك على المستوى الذي

هو عليه المعهد من خلال شهادة طلبته من الداخل على غرار صداه الذي هو يشهد عليه كل من تخرج منه أو له علاقة به على مستوى المشرفين عليه أو الإدارة والإطار التربوي، والذي يجسد بذلك أهدافه التربوية والتعليمية التي وضعت من أجله لأن يكون في مستوى أعلى وأحسن وأفضل حتى يواصل غاية ورسالة مؤسسيه من الحفاظ عن القيم الدينية والوطنية والإجتماعية والحفاظ على الهوية والتراث الثقافي للمنطقة بصيغة وصبغة رسميّة ووطنية، وعلى رأسهم الشيخ ابراهيم بن عمر بيوض الذي قال في هذا الصدد:

" لا نرضى في مدارسنا ومعاهدنا وفي كلّ أعمالنا الأساليب العقيمة البطيئة، إنّنا في عصر الاتقان والسّرعة، أصبح النّاس يطيرون طيرانا، لا نرضى نحن أن نسير في التّعليم وفي أنواع جهادنا كلّها على حمر هزيلة بطيئة دبرة. لا يليق بنا أن نجمد في التّربية والتّعليم على طرق ووسائل عقيمة بالية أكل عليها الدّهر وشرب"[1].

جدول رقم (07): يبين ارتباط المبحوث بين مستوى التعليم والتعلم في المعهد والرصيد العلمي والثقافي للطالب

مستوى التعليم / الرصيد العلمي	جيد		ممتاز		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
مقتنع بما كسبت	6	%13.6	10	%22.7	16	%36.4
أحتاج إلى المزيد	11	%25	16	%36.4	27	%61.4
ضعيف	0	%0.0	1	%2.3	1	%2.3
المجموع	17	%38.6	27	%61.4	44	%100

[1] الشيخ محمد على الدبوز، أعلام الإصلاح في الجزائر، ج4، ط1، دار البعث، قسنطينة، 1980، ص143.

من الجدول نلاحظ أنّ 61.4% من مجموع المحوثين الذين عبروا عن رصيدهم العلمي والثقافي خلال مسيرتهم الدراسية في المعهد بانهم غير مقتنعين ومحتاجين الى مزيد من العلم والمعرفة الذي يدعمه في ذلك نسبة 36.4% من طلبة العينة الذين شهدوا بأن مستوى التعليم والتعلم في المعهد ممتاز مقابل 25% بتقييم جيد. ويليه مجموع 36.4% من المبحوثين الذين هم مقتنعون بمكسباتهم خلال مشوارهم الدراسي، ثم أقل نسبة التي هي2.3% ممن شهدوا بأن مستواهم ضعيف الذي يمثله في ذلك طالب واحد.

وعليه يمكن أن نقول تقييم مستوى المعهد من قبل المبحوثين يؤثر في مدى ما يملكه الطالب من رصيد علمي وثقافي ويتجسد ذلك في العلاقة التي تربط الطالب الذي يرى بأن مستوى المعهد ممتاز في أنه محتاج وراغب في مزيد من الإضافات والإحتياجات العلمية التي يمكن للمعهد أن يفرها له في ظروف تعلم ملائمة ووفق منهج وأهداف رصينة. ففي مقابلة مع أحد الطلاب الذي لديه سنتين تعلم بالمعهد، نجده يأمل ويتساءل: يا ليت درست في المعهد جميع سنوات المتوسط حيث البيئة المناسبة للتعلم على جميع اتجاهاته أفقيا وعموديا؟

وهذا ما يوحي إلى أن المعهد يسعى جاهدا لأن يوفر المناخ المناسب للطالب والإطار التربوي الكفء والإقامة اللازمة والملائمة، ويرى الباحثون التربويون أنه لايكون هناك تعلم، إلا عندما تجد الذات المتعلمة معنى للوضعية التعليمية التي يعيشها، وأن النجاح والفشل المدرسيين يرتكزان على المعنى الذي يمنحه الطالب لتمدرسهم. حيث لا يجب أن تكون المدرسة سباق القفز على الحواجز، إذ يجب اجتياز كل العقبات والذهاب بعيدا ما أمكن للحصول على مهنة جديدة، ويوجد هذا التصور بكثرة لدى المتعلمين الذين يواجهون صعوبات دراسية.[1]

[1] محمد بوبكري، المدرسة واشكالية المعنى، دار الثقافة، المغرب، 2000، ص71.

جدول رقم (08):يبين ارتباط المبحوث بدروس الدعم المقدمة ومدى إتقانه للغة العربية الفصحة

دروس الدّعم / إتقان اللّغة العربية	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
ممتاز	6	%13.6	0	%0.0	6	%13.6
جيد	24	%54.5	1	%2.3	25	%56.8
متوسط	12	%27.3	0	%0.0	12	%27.3
ضعيف	1	%2.3	0	%0.0	1	%2.3
المجموع	43	%97.7	1	%2.3	44	%100

من الجدول نلاحظ أن56.8% لمجموع الطلبة يتقنون العربية بشكل جيد يؤيده في ذلك 54.5% من الذين يحضرون دروس الدعم المقدمة من قبل إدارة المعهد وإطارها التربوي ويتقنون اللغة العربية الفصحة بقواعدها ولسانها بشكل جيد، مقابل 2.3% من الذين لا يحضرون دروس الدعم، وإتقانهم للغة العربية كان بشكل جيد.

وعليه يمكن القول بأن دروس الدعم لها دور مهم وتؤثر بشكل ملحوظ في عملية التعلم ومنها اللغة العربية الفصيحة بنطقها وقواعد إعرابها، حيث اللغة من العناصر الرئيسية لتشكل الهوية، لذا وجب الحفاظ عليها بشكل صحيح ووفق مقررات تربوية ومنهجية ملائمة مع مكتسبات الطالب.

فبذلك نلاحظ أن معهد الحياة يولي إهتمام كبير جدا للغة العربية الفصيحة ويحرص على إرسائها لدى الطلبة لأنها لغة القرآن ولغة أهل العلم وكذا اللغة الرسمية للدولة، فهو بذلك نجده يفرضها على أي طالب ضمن النسق الدراسي للمعهد ولا يتهاون في ذلك، بل يشدد ويركز عليها بعد أخلاق الطالب وهي بذلك ملازمة للتعلم.

جدول رقم (09):يبين علاقة إتقان الطالب للغة الأجنبية وأهمية نوعها

إتقان لغة أجنبية / نوعها	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
السواحلية	2	4.5%	0	0.0%	2	4.5%
انجليزية	7	15.9%	0	0.0%	7	15.9%
فرنسية	15	34.1%	0	0.0%	15	34.1%
بدون إجابة	0	0.0%	20	45.5%	20	45.5%
المجموع	24	54.5%	20	45.5%	44	100%

عند ربط المتغيرين اتقان لغة رسمية أخرى غير التي يتداولها المبحوث مع نوع هذه اللغة المكتسبة خلال دراسته، نلاحظ أن نتائج الجدول تبين أن الإتجاه العام للطلبة من الذين لم تكن لديهم إجابة إزاء إتقان اللغة الاخرى بنسبة 45.5% وتليه نسبة 34.1% من مجموع المبحوثين الذين كانت اللغة الرسمية الثانية لديهم هي الفرنسية ثم بعد ذلك ما نسبته 15.9% لغة إنجليزية وأخيرا اللغة السواحلية الرسمية في دولة تنزانيا بنسبة 4.5%.

نلاحظ مما سبق عرضه في الجدول من نتائج بأن حوالي نصف طلبة العينة المبحوثين لم تكن لديهم لغة رسمية ثانية يتقنونها على غرار العربية التي هي اللغة الرسمية للدولة الجزائرية التي اكتسبوها من أول يوم دراسي في المدرسة إلى آخر مرحلة من التعلم، حيث لغة التداول في المجتمع هي اللهجة المزابية على الرغم من دراستهم للغة الفرنسية في المقرر التربوي بداية من السنة الثالثة إبتدائي، إلا أنها لم تصل مبتغاها من الحضور عند الطلبة كلغة ثانية فقط بثلث حجم العينة، أي بعد حوالي عشر سنوات من التعلم، وهنا يمكن أن نسأل: أين يكمن الخلل من عدم كسب الطالب للغة الفرنسية بعد مدة طويلة من تعلمها؟ هل الإشكال هو الطالب أم الأستاذ أو المنهاج؟

أما الإنجليزية فنلاحظ حضورها كذلك بشكل محتشم وضئيل بعد دراستها من قبل الطالب في المنهاج الرسمي حوالي ستة سنوات، وهنا نطرح نفس الإستفهامات السابقة، لكن تجدر الإشارة هنا إلى أن اللغات الأجنبية في منطقة جنوب الجزائر بصفة عامة مستواها ضعيف عند أغلبية الطلبة، هذا لعدم اهتمامهم بها من جهة ومن جهة أخرى كما نعلم عن أي لغة أجنبية كانت، إذا لم تكن كلغة ممارسة في الحياة اليومية فإنها بذلك تتعرض الى النسيان والزوال.

أما اللغة السواحلية التي ظهرت خلال الجدول، فهي تعبر عن لغة طلبة تنزانيا الوافدون للدراسة في المعهد، ففي مقابلة معهم بينوا لي بأن في دولتهم لهجات عدة قد تفوق ستون لهجة حسب تعدد القبائل الإفريقية والجزر فهي عبارة عن إتحاد لهذه الجزر، إلا أن النسبة الكبيرة من عدد السكان يتحدثون اللغة السواحلية، فهي بذلك أصبحت اللغة الرسمية للدولة، وإذا ماقام رئيس الدولة بزيارة رسمية أو خطاب في إحدى هذه الجزر فهو يحتاج إلى مترجم من اللغة السواحلية إلى لغة أو لهجة القبيلة والجزيرة، فهي حسبهم في قيد إرسائها على كامل التراب الوطني لديهم، لذلك بالنسبة لديهم اللغة العربية لغة ثالثة بعد الإنجليزية، فهم إكتسبوها بقواعدها الصحيحة عند قدومهم للجزائر وفي معهد الحياة وذلك بتخصيص سنة كاملة فقط لتعلم اللغة العربية إلى إتقانها، حتى يباشروا دراستهم الرسمية بالمعهد، فهم بذلك يتحدثونها بطلاقة ولا يوجد لديهم أي عائق في التواصل مع زملائهم الطلبة أو الإطار التربوي والإدارة.

جدول رقم (10):يبين علاقة موقف المبحوث من مختلف القصور ورأيه في نوعية المواد المدرجة

نوعية المواد / قصر/مدينة		الحفاظ على الدين الاسلامي	ترسيخ المذهب الإباضي	تعصب ديني	المجموع
القرارة	ك	13	13	2	28
	%	29.5%	29.5%	4.5%	63.5%
غرداية	ك	1	0	0	1
	%	2.3%	0.0%	0.0%	2.3%
العطف	ك	2	1	0	3
	%	4.5%	2.3%	0.0%	6.8%
بريان	ك	1	0	0	1
	%	2.3%	0.0%	0.0%	100%
مليكة	ك	4	0	0	4
	%	9.1%	0.0%	0.0%	9.1%
ورقلة	ك	1	1	0	2
	%	2.3%	2.3%	0.0%	4.6%
تنزانيا	ك	2	0	0	2
	%	4.5%	0.0%	0.0%	4.5%
بسكرة	ك	0	1	0	1
	%	0.0%	2.3%	0.0%	2.3%
مالي	ك	0	1	0	1
	%	0.0%	2.3%	0.0%	%2.3
تونس	ك	1	0	0	1
	%	2.3%	0.0%	0.0%	%2.3
المجموع	ك	25	17	2	44
	%	56.8%	38.6%	4.5%	%100

توجد في معهد الحياة مواد يتعلمها الطالب خلال مشواره الدراسي، وهذه المواد غير مقررة في المنهاج الرسمي للنظام التربوي الجزائري، ولا يمتحن بها الطالب في سنوات الشهادة، فهي بذلك دعم ورصيد إضافي يقدم للطالب ضمن المرحلة التعليمية بالمعهد، من هذه المواد: أصول الفقه والحديث الميراث، البلاغة العربيّة وغيرها، ففي غالب من يدرس هذه المواد أساتذة مشائخ القرارة أي أعضاء في حلقة العزابة لهم من العلم والمعرفة والرصيد الثقافي، في إيصالها وتدريسها بشكل واضح ويسير للطلبة فهي بذلك تؤخذ من المصدر.

فمن خلال نتائج الجدول نلاحظ أن 56.8% من مجموع مبحوثين العينة الذي اعتبروا بأن تلك المواد الجديدة المضافة في مرحلة التمدرس بالمعهد ماهي إلا للحفاظ على الدين الإسلامي، يدعمه في ذلك طلبة من قصر القرارة بنسبة 29.5% مقابل 9.1% من قصر مليكة وكل من قصر العطف ومدينة تنزانيا بنسبة متكافئة 4.5%، أما بقية القصور والمدن فهي تكافئ مانسبته 2.3%. أما من حيث الطلبة الذين كان اتجاههم لتلك المواد المضافة بأنها عبارة عن ترسيخ المذهب الإباضي هم من قصر القرارة بنسبة 29.5 %، وهذه النسبة تكافئ نفس الطلبة من القرارة الذين عبروا على أن هذه المواد لأجل الحفاظ على الدين الإسلامي.

فبذلك يمكن القول بأن معهد الحياة قد أضاف مواد جديدة لم تكن مقررة في البرنامج البيداغوجي الرسمي للدولة الجزائرية، وهذه المواد لها اتجاه ديني وعقائدي محض ترسخ في أحضان عقل الطالب من مشايخ البلدة ونظام هيئة العزابة حيث مذهب وعقيدة المجتمع المزابي هو إسلامي إباضي لكن لو رجعنا قليلا إلى الوراء وبالضبط لأسباب وعوامل تأسيس المعهد إبان الإستعمار الغاشم والغايات والقواعد والأهداف التي رسمها مؤسسوها، (فهي مذكورة أكثر تفصيلا في مبحث مقومات المجتمع المزابي)، لاتضحت لنا الرؤية بأن هذه المواد لم تكان مضافة حديثا، بل بها أُسّس منهج معهد الحياة وما المواد الرسمية إلا إضافة للمعهد بأن يساهم في تعليم الطلبة وفق منهاج المنظومة التربوية للدولة مع الحفاظ على خصائص المنطقة ومبادئ وقيم ومعايير المعهد.

لذا نجد أن أكبر نسبة للمبحوثين قد أجابوا بشكل صريح وواضح بأن تلك المواد ماهي إلا خدمة في مصلحة الحفاظ على الدين الإسلامي الذي هو دين الدولة الجزائرية، إنما يدل ذلك على بعض الظواهر الإجتماعية المتفشية في المجتمع الجزائري بصفة عامة وقرى وادي مزاب بصفة خاصة من

انحلال خلقي وعقائدي في وسط الشباب الذي بدى عليه الانبهار الثقافي بالمجتمعات الغربية وفق مظاهر العولمة والحداثة على حساب القيم والعادات والمعتقدات.

جدول رقم (11):يبين علاقة المبحوث في الاحتفال بالأعياد الدينيّة والوطنيّة ورأيه للإفتخار بالوطن

الإحتفال بالأعياد / الإفتخار بالوطن	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
دائما	21	47.7%	1	2.3%	22	50%
احيانا	16	36.4%	1	2.3%	17	38.6%
ابدا	1	2.3%	0	0.0%	1	2.3%
بدون إجابة	4	9.1%	0	0.0%	4	9.1%
المجموع	42	95.4%	2	4.6%	44	%100

من الجدول نلاحظ أن 50% من الاتجاه العام للطلبة المبحوثين هم يفتخرون بشكل دائم لما يملك وطنهم من أعياد وبطولات، ويدعمه في ذلك 47.7% من الذين أجابوا بنعم في قيام المعهد للإحتفالات الدينية والوطنية فهم بذلك دائما يفتخرون بوطنهم وهي تشكل حوالي نصف حجم العينة، ويقابله 2.3% ممن رأى بأن المعهد لا يحتفل بتلك الأعياد، أما مانسبة 36.4% من المبحوثين الذين عبروا بنعم للإحتفالات نجدهم أحيانا ما يفتخرون بمكتسبات وطنهم من أعياد وبطولات.

وعليه يمكن القول بأن لأي دولة لها أعياد وبطولات مكتسبة من الإرث الثقافي والتاريخ لها، في تعتبر جزء مهم من الهوية الثقافية للمجتمع، التي عادة ما تسعى لأن تورثها للأجيال اللاحقة قصد الحفاظ على هويتهم الاجتماعية، وما المدرسة إلا مؤسسة من مؤسسات التنشئة الإجتماعية للدولة التي أوكلت لها مهمة التربية والتعليم، ولغرس مثل هذه العادات والقيم من الأعياد والبطولات وجب عليها

أن تكون متواجدة ضمن البرنامج البيداغوجي، هذا ما نراه مجسد في عينتنا ومجتمع البحث من خلال النتائج المبينة أعلاه في الجدول.

نجد أن الاهتمام بمثل هذه الحفلات في الوسط المدرسي له علاقة مؤثرة بمدى يكتسبه الطالب من قيم الإفتخار بهويته والإنتماء لوطنه، فأحد المبحوثين يعبر عن جو مثل هذه الإحتفالات بانها:" عبارة عن فضاء متنوع من المنافسة في الإبداعات الفكرية والعلمية، من محاضرات وشعر وأناشيد ومسرح هادف وغيرها، تصب في موضوع الإحتفال"، يكون التحضير لها وتنشيطها من قبل الطلبة وفق لجنة الثقافة التابعة لإدارة المعهد.

جدول رقم (12):يوضح ارتباط موقف المبحوث لحضور تحية العلم ورأيه في مدى الاحساس والشعور بذلك

حضور تحية العلم / الإحساس والشعور	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
عظمة الدولة	22	50%	3	6.8%	25	56.8%
عزة نفس	13	29.5%	1	2.3%	14	31.8%
دون شعور	1	2.3%	4	9.1%	5	11.4%
المجموع	36	81.8%	8	18.2%	44	100%

من خلال الجدول نلاحظ أن 56.8% من مجموع العينة، أي اكثر من نصف العينة لديهم إحساس وشعور بعظمة الدولة عند سماعهم لنشيد تحية العلم الوطني وحضورهم وقفهم له، يؤيده في ذلك نصف عدد العينة 50% الذين يحضرون تحية العلم ولديهما شعور بعظمة الدولة في ذلك، مقابل 6.8% لا يقفون أما تحية العلم، وما يقارب ثلث العينة المتبقية الذين يحضرون التحية لهم إحساس بعزة نفس عند سماعهم للنشيد الوطني، ونلاحظ ما نسبته 9.1% لا يَمثُلون أمام تحية العلم ليس لديهم أدنى شعور بذلك.

من نتائج الجدول، يمكن أن نقول بأن أكثر من ثلاثة أرباع العينة لهم إحساس وشعور قوي عند حضورهم تحية العلم مما يؤثر على مشاعرهم وأحاسيسهم الذاتية بهبة العلم الوطني الذي هو بمثابة رمز من رموز السيادة الوطنية يتم التفاعل معه من خلال الأشكال والألوان التي يجسدها وخاصة إذا ما اقترن بكلمات وألحان النشيد التي لها دلالات لفظية تتجلى في أبعاد الهوية الثقافية الوطنية للطالب.

وما يمكن تفسيره من خلال نتائج الجدول بالنسبة للطلبة الذين لم يكن لديهم أي شعور في حضور تحية العلم وما يسمع فيها من كلمات النشيد الوطني، قد نؤوله إلى أنهم إما من مبحوثين العينة الأجانب الوافدين للدراسة في المعهد، أو من الطلبة الذين ليس لديهم أدنى شعور للإنتماء الوطني، نظرا لظروفهم الشخصية أو لتأثير وسائل الإعلام باختلاف أنواعها ومصادرها.

وتجدر الإشارة هنا إلى الملاحظة الميدانية التي رأيناها في محيط المعهد وسألنا عنها في المقابلات بعدم تأدية تحية العلم كل يوم عند الدخول والخروج في أوقات الدوام مع وجود ساحة وفضاء واسع وسارية العلم بها العلم الوطني يرفرف شامخا، ولا حتى تشغيله عبر إذاعة المدرسة كما هو سائر في المدرسة الحرة الإبتدائة ومعهد الحياة للبنات بالمركزية، وكان الجواب الذي تحصلت عليه أنه يكفي رفعه في أول السنة من الدخول الإجتماعي إلى نهاية السنة الدراسية، فهو بذلك كرمز يبقى محافظا على مكانته في وسط المدرسة وعند بوابة حرم المعهد وفي المكاتب الإدارية.

جدول رقم (13):يبين ارتباط مستوى التعليم والتعلّم للمبحوث والإعتزاز بتراثه الثّقافي

مستوى التعليم / الاعتزاز بالتراث الثقافي	ممتاز		جيد		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
ابدا	1	%2.3	1	%2.3	2	%4.5
احيانا	12	%27.3	13	%29.5	25	%56.8
دائما	14	%31.8	3	%6.8	17	%38.6
المجموع	27	%61.4	17	%38.6	44	%100

نلاحظ من هذا الجدول أن 56.8% يمثل الاتجاه العام للمبحوثين الذين تقدم لهم ملاحظات وتوجيهات تعزز وتحبب لديهم تراثهم الثقافي مما يجعلهم فخورين به، ويدعم ذلك الطلبة الذين قالوا بأن مستوى التعليم والتعلم بمعهد الحياة جيد ومدى اعتزازهم وحبهم للتراث الثقافي أحيانا، بنسبة 29.5% وبمقابل نسبة 27.3% من الطلبة الذين تم تقييم مستوى المعهد بشكل ممتاز، ونجد أيضا أن 31.8% النسبة التي بها تم تقييم مستوى المعهد بممتاز ودائما يشعرون بفخر واعتزاز إزاء تراثهم الثقافي الذي يستمد من خلال تقديم بعض النصائح والتوجيهات من طرف الإدارة والإطار التربوي.

وعليه يمكن القول بأن من أهداف إتجاه المعهد المحافظة على التراث والإرث الثقافي العام للمجتمع وبذلك فهو يحافظ على هويته الثقافية والإجتماعية من خلال مؤسسة المعهد للتنشئة الاجتماعية وقيام بالأدوار التربوية والتعليمية بوجه سمعة المؤسسة، التي ما وضعت لأجل نيل الشهادات وإملاء فراغ الشباب برسميات التعليم، بل أكثر من ذلك لديه رسالة ومهام يؤديها وما التحصيل العلمي إلا كتحصيل حاصل.

جدول رقم (14):يبين الجدول علاقة المبحوث لنوعية إقامته وموقفه من تعلم اللّغة الأمازيغية

نوع الإقامة / تعلّم الأمازيغية	خارجي		داخلي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
بشدة	16	36.4%	7	15.9%	23	52.3%
متوسطة	7	15.9%	4	9.1%	11	25.0%
ضعيفة	5	11.4%	1	2.3%	6	13.6%
أبدا	2	4.5%	2	4.5%	4	9.1%
المجموع	30	68.2%	14	31.8%	44	%100

من الجدول نلاحظ أن 52.3% من مجموع طلبة العينة لهم الرغبة الشديدة في تعلم اللغة الأمازيغية، ويدعمها 36.4% من المبحوثين الذين إقامتهم مع أفراد الأسرة بقصر القرارة يوافقون بشدة مدى حبهم لتعلم اللغة الأمازيغية، وبالمقابل 15.9% من الذين يقيمون في داخلية الحياة من وافدين من قصور ومدن أخرى لأجل إكمال دراستهم بالمعهد، ونفس النسبة نجدها عن طلبة الإقامة الخارجية ولهم رغبة متوسطة في تعلم اللغة الأمازيغية، أما أقل نسبة التي هي 2.3% من اصحاب الإقامة الداخلية لهم إقبال ضعيف لتعلم اللغة وهي متكافئة مع الذين يرفضون تعلمها أصلا من كلى الإقامتين الداخلية والخارجية.

من خلال الجدول والقراءة الإحصائيّة له، يتبيّن لنا أنّه كلّما كان الطّالب من الإقامة الخارجية كان له إقبال لتعلّم اللّغة الأمازيغيّة بينما طلبة العيّنة المقيمين في داخلية الحياة لهم إقبال أقل، هذا ما يمكن تفسيره بعدّة عوامل خارجية ومحليّة، من أهمها نشاط الحركات والمنظّمات الأمازيغيّة على المستوى الوطني والعالمي في السّنين الأخير، مطالبة بعدّة حقوق منها حق ترسيم اللّغة الأمازيغيّة والسّيادة الوطنيّة والإتّحاد الأمازيغي العالمي وغيرها من المطالب في حدود الإديولوجية المتّبعة في ذلك، وتسليط الضّوء عليها عبر وسائل الإعلام والإتّصال المتاحة لهم هذا من جهة.

ومن جهة أخرى، ما سبّب عوامل العنف لهويّتين بين الإخوة المتساكنين بقرى وادي مزاب خلال السنة الماضية لأسباب غامضة ومجهولة ومتضاربة حسب المختصين وأصحاب القرار من كلى الطرفين، مما جعل كل جهة تتمسّك أكثر بخصائص هويتها، مما ظهر الإهتمام أكثر بالأصول التّاريخية والتّراث والإرث الثّقافي والعلمي، وإعطاء إهتمام أكثر بعناصر الهوية من دين ومعتقد ولغة وعادات وتقاليد وغيرها. فتمسّك الفرد بلغته لا يعني الانغلاق على الذّات، بل هو وسيلة للانفتاح، وشرط أساسي للتّعرف على ثقافته، وبالتّالي أصبح تعلّم اللّغة شرطا لتعزيز الهوية الثّقافية والحفاظ عليها.

جدول رقم (15):يبين الجدول علاقة المبحوث من نوع شخصيّة القدوة ورأيه في هوية الشباب

الشخصية القدوة / هوية الشباب	تاريخية		دينية		علمية		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أحسن	1	%2.3	0	%0.0	1	%2.3	2	%4.5
مختلف	3	%6.8	12	%27.3	8	%18.2	23	%52.3
أسوء	3	%6.8	9	%20.5	7	%15.9	19	%43.2
المجموع	7	%36.4	21	%47.7	16	%15.9	44	%100

نلاحظ أن 52.3% من مجموع المبحوثين لهم نظرة مختلفة بالنسبة لهوية جيل شباب اليوم مقارنة بجيل الأمس حسب رأيهم، هذا ما يؤيده 27.3% من الطلبة الذين اعتبروا أن الشخصية القدوة بالنسبة إليهم هي دينية وشباب اليوم مختلف في عناصر هويته عن ماكان عليه سابق، يقابله 18.2% من قدوتهم الشخصية هي علمية وبالمقابل 6.8% كان اختيارهم للشخصية التاريخية. ونجد في الجدول ما نسبته 20.5% من طلبة العينة شخصيتهم القدوة دينية، ينشدون أن شباب اليوم أسوء من الجيل السابق.

يمكن أن نقول مما سبق ومن خلال الجدول أن الطلبة الذين إعتبروا الشخصية الدينية هي قدوتهم ومرجعيتهم في الحياة لهم تحفظ إزاء هوية جيل شباب اليوم التي تبدوا عليه مظاهر التغير حسب

الصورة التي أخذوها من مشايخهم وعبر منابرهم وقراءة كتبهم والتفاعلات المباشرة معهم ومن خلال تواجدهم في وسط المؤسسة مما يأثر بشكل مباشر على خلفياتهم نحو هوية الشباب.

ومن الملاحظ أن بين عدة خيارات لشخصية القدة المناسبة لكل طالب التي ذكرت في الإستمارة منها الرياضية والمجال المفتوح للتعبير عن أي شخصية تكون مؤثرة له في حياته، نجد المبحوثين يغضون الطرف عليها فيختارون فقط الشخصيات الدينية التي هي أكثر حضورا ثم العلمية والتاريخية واعتبارا من أن الإطار التربوي بمعهد الحياة له حضور وتواجد لابأس به من مشايخ البلدة، مما أثر ذلك إيجابا على نفسية ورغبة الطالب لأن يهتدي بمسيرتهم في حياته اليومية، وهذا مؤشر على أهمية شخصية الأستاذ ومدى تأثيره على هوية الطالب خلال مسيرته الدراسية ويعتبر عنصر مهم للتأثير على هويتهم الثقافية.

نتائج الفرضية الأولى

"تساهم أهداف التّعليم في تشكيل الطّلبة لهويتهم الثّقافية"

بعد أن تمّ دراسة أجوبة الطلبة المبحوثين، ومعاينة الجداول الإحصائيّة، ومعطياتها الخاصّة بهذه الفرضيّة، و من خلال مجموعة الملاحظات المسجّلة طيلة مدة الدراسة الميدانيّة، يمكن أن نجمع أهمّ النّتائج التي توصّلنا إليها لهذه الفرضيّة من خلال ارتباط المتغيّر المستقل مع المتغيّر التّابع بما يلي:

إن مستوى التعليم والتّعلم الذي يشهده معهد الحياة من خلال ملاحظة وتقييم طلبة عينة البحث كان ما بين درجة ممتاز 61.4% وجيد بنسبة 38.6%، وبذلك فهو يجسد أهدافه التربويّة والتّعليميّة التي وضعت من أجله لأن يكون في مستوى أعلى وأحسن للحفاظ عن القيم الدينية والاجتماعية ومنه على الهوية والتراث الثقافي للمنطقة. والطالب في معهد الحياة من خلال شهادته على المستوى الذي عليه، فهو بذلك محتاج وراغب في مزيد من الإضافات والإحتياجات العلمية والمعرفيّة من خلال ظروف تعلّم ملائمة ووفق منهج وأهداف رصينة.

وأنّ معهد الحياة يولي اهتمام كبير جدّا للغة العربيّة الفصحة التي كان اتقانها بشكل جيد 56.8%، ويحرص على إرسائها لدى الطلبة حيث أنها لغة القرآن ولغة أهل العلم وهي اللّغة الرّسميّة للدولة وهو بذلك يشدّد ويركّز عليها بعد أخلاق الطّالب وهي بذلك ملازمة للتّعلّم. أما اللغات الأجنبيّة، فبالرّغم من تعلّم الطلبة اللّغة الفرنسيّة والانجليزيّة منذ المرحلة الإبتدائيّة والمتوسّط، إلا أنها لم تصل مبتغاها من الحضور لديهم حيث كان اتقان الطلبة للغة الفرنسية 34.1% مقابل 15.9% للغة الانجليزية، فهي بذلك ليست ضمن أهداف معهد الحياة وما تعليمها إلا لتواجدها في المقرّر الرسمي ولاجتيازها كمادة في الامتحان.

ونجد أن في المعهد تدرّس فيه مواد غير متواجدة في المقرّر الرسمي للنّظام التربوي الجزائري، حيث لها اتجاه ديني وعقائدي ولغوي وما تواجدها إلا وفقا لأهداف ومبادئ مؤسّسوه لأجل تثبيت قيم الهوية

الثقافية للمجتمع، فكانت تلك المواد حسب تقييم مبحوثين العينة 56.8% هدفها الحفاظ على الدين الاسلامي وما نسبته 38.6% لأجل ترسيخ المذهب الاباضي.

أما الاحتفالات التي تقام في الوسط المدرسي للأعياد الدّينيّة والوطنيّة لها علاقة مؤثرة لمكتسبات الطالب لقيم الإفتخار بهويته والإنتماء لوطنه التي عبروا عنها بنسبة 50% لانها من مكتسبات وبطولات الإرث الثقافي والتاريخي للدولة. وبما أنّ العَلم الوطني رمز من رموز السيادة الوطنيّة، فحضور الطالب لتحيّة العلم يؤثر على مشاعره وأحاسيسه الذاتيّة بهبة وعظمة الدّولة الجزائريّة بـ56.8%، بالرغم من عدم الوقوف لتأدية تحية العلم كلّ يوم عند الدّخول والخروج في أوقات الدّوام.

إن أهداف واتجاهات المعهد هو المحافظة على التراث والإرث الثّقافي الاجتماعي للمجتمع من خلال مؤسّسة المعهد للتنشئة الاجتماعية التي ما وضعت لأجل نيل الشهادات وإملاء فراغ الشباب برسميات التعليم، بل أكثر من ذلك لديه رسالة ومهام يؤديها لأجل الحفظ بالهوية الثقافية للمجتمع، في حين نجد أنّ اللغة الأمازيغية التي هي من سمات الهوية الثقافية للطالب ولديه اهتمام ورغبة شديدة لتعلّمها قدرت ب 52.3%، إلاّ أنّها غير متواجدة ومرفوضة ضمن أهداف وغايات النظام التربوي السائد، الذي يشمل على ثلة من مشايخ وأعيان البلدة مما جعل ذلك يؤثر على الطلبة لأن تكون قدوتهم الشخصية ومرجعيّتهم في الحياة رجل دين بنسبة 47.7%، وهم بذلك لهم تحفّظ إزاء الهوية الثقافية بجيل شباب اليوم التي تبدوا عليه مظاهر التغيّر.

نتائج جداول الفرضية الثانية: للمنهاج التّربوي دور في ترسيخ قيم انتماء الطّلبة بتاريخ وطنهم المجيد

جدول رقم (16):يبين ارتباط سنوات الدراسة للمبحوث وموقفه كجزائري

سنوات الدراسة / موقفه كجزائري	[3-1]		[6-4]		[9-7]		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
فخور جدا	9	20.5%	11	25.0%	10	22.7%	30	68.2%
نوعا ما	4	9.1%	3	6.8%	6	13.6%	13	29.5%
لا يهمني ذلك	0	0.0%	1	2.3%	0	0.0%	1	2.3%
المجموع	13	29.5%	15	34.1%	16	36.4%	44	100.0%

من خلال الجدول نلاحظ أن 68.2% من مجموع الاتجاه العام لسنوات الدراسة بالمعهد وارتباطه بما يمثل ذلك على أنه جزائري، فنجد ما يدعم ذلك هم فئة الطلبة الذين لهم من أربع إلى ستة سنوات دراسة، يعبرون بأنهم فخورين جدا لكونهم يحملون صفة الجزائري، وهذا ما يكافئه فئتي [7-9]و[3-1] ونجد ما نسبة 13.6% من سنوات الدراسة بين سبعة وتسع سنوات يفتخرون نوعا ما بكونهم جزائريين، وأقل نسبة مسجلة للذين لايهمهم الأمر اتجاه أنهم جزائريين من فئة [4-6]في سلك التعليم بالمعهد.

يمكن أن نقول من خلال ما سبق بأن كل طلبة المبحوثين من سنوات الدراسة المختلفة يعبرون على مدى فخرهم بشكل جيد اتجاه وطنهم وجنسيتهم وما تواجد البعض منهم بأنهم لايهمهم الأمر إزاء ذلك أو هم فخورين نوعا ما بالرغم من قضاء أكثر من سبعة سنوات بالمعهد ما هو إلا قناعة وتعبير ذاتي في سبيل اختيار وطن يقدم له ما كان يتوقعه منه، أو هم من أفراد العينة للطلبة الوافدون من خارج الوطن حيث لهم وطن الأم الذي يفاخرون به.

وما علاقة سنوات الدراسة بما يعني للطالب أنه جزائري إلا تأثير غير مباشر حيث يسبقه عوامل ومؤسسات تنشئة أخرى غير المدرسة فقط، المسؤولة اتجاه هذا الطرح التي ينبغي أن تراجع مقوماتها حتى تفي الغرض المخول إليها قصد ترسيخ قيم الفخر والانتماء الوطني لمواطنيها بصفة عامة وطلبتها خاصة.

جدول رقم (17):يبين ارتباط المبحوث بين محتوى كتب الإجتماعيات مناسبة لثقافة المجتمع وكونه جزائري

محتوى كتب مناسب / كونك جزائري	نعم		ما نوعا		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
فخور جدا	12	27.3%	13	29.5%	5	11.4%	30	68.2%
نوعا ما	3	6.8%	9	20.5%	1	2.3%	13	29.5%
لا يهمني ذلك	0	0.0%	1	2.3%	0	0.0%	1	2.3%
المجموع	15	34.1%	23	52.3%	6	13.6%	44	100%

ما نلاحظه في الجدول من علاقة بين ما تحتويه كتب الإجتماعيات للسنة الثالثة ثانوي وما تعنيه صفة الجزائري بالنسبة للمبحوث، أن 68.2% من مجموع المبحوثين لهم اتجاه عام على فخرهم بأنهم جزائريين، هذا ما يدعمه 29.5% ممن قالوا بأن كتب الإجتماعيات نوعاما ملائمة مع ثقافة المجتمع الجزائري فهم بذلك فخورين جدا بوطنهم، يقابله 27.3% قيموا الكتاب المدرسي بنعم ومقابل 11.4% لايرضون بمحتوى كتب الإجتماعيات. أما مانسبته 20.5% من الطلبة الذين يرون محتوى كتب الاجتماعيات نوعا ما ملائم لثقافة المجتمع الجزاري فهو بذلك فخورين نوعا ما لكونهم جزائريين وأقل نسبة نجدها في الجدول راجعة الى الطلبة الذين لا يؤيدون محتوى الكتب وبنسبة متكافئة مع الذين يؤيدونه نوعا ما، فهم بذلك لايهمهم الأمر كونهم مواطنون جزائريون.

من خلال نتائج الجدول والقراءة الإحصاية نلاحظ بأن كتب الإجتماعيات مؤثرة نوعا ما في مدى فخر الطالب بجزائريته، وهذا دليل على أن ما تحتويه هذه الكتب من مواضيع ومواقف لا تؤثر بشكل مباشر على الطالب في بناء وتشكيل قيم انتمائه لوطنه، وهذا ما سجلناه في الجدول السابق من نفس الملاحظات، حيث لا يمكن تقييم وطنية الطالب فقط بمحتوى كتب الإجتماعيات بل هناك عوامل أخرى ومؤسسات تنشئة تقتسم المسؤول اتجاه الوطنية.

جدول رقم (18):يبين ارتباط محتوى كتب الإجتماعيات ورأيه في حب مادة التاريخ

محتوى كتب مناسب / حب مادة التاريخ	نعم		ما نوعا		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
جيد	9	20.5%	10	22.7%	3	6.8%	22	50%
متوسط	6	13.6%	11	25.0%	2	4.5%	19	43.2%
ضعيف	0	0.0%	2	4.5%	1	2.3%	3	6.8%
المجموع	15	34.1%	23	52.3%	6	13.6%	44	100%

من الجدول نلاحظ أن 50% يمثل مجموع تقييم محتوى كتب الاجتماعيات وما تربطه من علاقة لحب الطالب مادة التاريخ، فنجد ما يدعم ذلك نسبة 22.7% من الطلبة الذين تقييمهم كان نوعا ما مناسب لكتب الاجتماعيات وحبهم كان جيد لمادة التاريخ وبالمقابل 20.5% يعتبرون محتوى الكتب ملائم لثقافة الجزائريين ويقابله 6.8% ممن رفضوا عن ملاءمة الكتب الاجتماعية للمجتمع الجزائري. ونلاحظ أيضا من الطلبة الذين كان تقييمهم نوعا ما لمحتوى الكتب يحبون مادة التاريخ بدرجة متوسطة وذلك بنسبة 25.5%.

ويمكن أن نقول بأن متغير محتوى الكتب الإجتماعية يؤثر وله علاقة بمدى حب الطالب لمادة التاريخ التي تعتبر جزء لا يتجزء من هويته التي يستمد منها حبه وقيم انتمائه للوطن من خلال عرض

السيرورة التاريخ المجيدة التي بها ضحوا أبطال وشهداء وفدائيين في سبيل نيل الحرية ورفض جميع ظواهر الاستعمار والاستدمار الخارجي بشتى أنواعه وأشكاله.

كما يقال أنه بإمكاننا أن نطوي صفحات التاريخ لكن ليس باستطاعتنا تناسيها أو نسيانها لأنه الرئة التي يتنفس بها الأجيال ممن ضحّوا آبائهم وأجدادهم في سبيل هذا الوطن والأرض التي بها كلئهم وعملهم، ويمكن القول بذلك أنه لا هوية ولا انتماء لمن لا تاريخ له.

جدول رقم (19):يبين علاقة سنوات الدراسة للمبحوث و رأيه في ما يقدم حول حب الوطن والولاء له

سنوات الدراسة / حب الوطن	[3-1]		[6-4]		[9-7]		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	2	4.5%	0	0.0%	2	4.5%	4	9.1%
أحيانا	8	18.2%	9	20.5%	10	22.7%	27	61.4%
لا	3	6.8%	6	13.6%	4	9.1%	13	29.5%
المجموع	13	29.5%	15	34.1%	16	36.4%	44	100%

من خلال ربط متغير سنوات الدراسة للطالب في رحاب معهد الحياة ومدى ما يقدم له من محاضرات أو ندوات خارج الدرس من طرف الأساتذة والإطار التربوي حول حب الوطن والولاء له تظهر النتائج المبينة في الجدول أعلاه على أن الإتجاه العام للمبحوثين حول هذه العلاقة بـ61.4% يدعمه في ذلك 22.7% من فئة [9-7] وهم عبروا بأحيانا ما تقدم لهم مثل تلك المحاضرات والندوات وبالمقابل 20.5% من فئة [6-4] ويقابله 18.2% من فئة [3-1] سنوات دراسة، حيث نجد النسبة التي تليها في الإتجاه العام تمثل 29.5% يدعمه في ذلك من فئة [6-4] سنوات دراسة بنسبة 13.5% فهم يشهدون بعدم تقديم مايجعلهم محبين لوطنهم والولاء له في ندوات أو محاضرات خارج الدرس والمقرر الرسمي.

وعليه يمكن القول حسب نتائج الجدول بأنه كلما كان سنوات الدراسة أكبر كان تعبير المبحوثين باحيانا ما تقدم لهم ماهو ينمي لديهم حب الوطن والإنتماء إليه خارج المنهاج التربوي وتليها مباشرة حوالي ثلث العينة معبرين بعدم تقديم تلك الإضافات، وهذا ما نفسره بضغط واكتظاظ البرنامج الأسبوعي للطالب (على حساب المواد المضافة الغير موجودة في المدارس الرسمية)، الذي لا توجد لديه ساعات فراغ خلال المقرر التي يمكن أن تملأ بمثل هذه الأنشطة، فإذا ما وجدت لسبب من الأسباب البيداغوجية، أحيانا ما تستغل للندوات والمحاضرات ومنها حب الوطن والولاء له.

جدول رقم (20):يبين علاقة المبحوث الذي يتفاعل مع الأستاذ ومدى تعرفه على بعض القيادات

التفاعل مع الأستاذ / معرفة القيادات	أتفاعل		لا أتفاعل		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	39	88.6%	3	6.8%	42	95.5%
لا	1	2.3%	1	2.3%	2	4.5%
المجموع	40	90.9%	4	9.1%	44	100%

نلاحظ من الجدول أن 95.5% من مجموع المبحوثين الذين عبروا للعلاقة القائمة بين مدى تفاعلهم مع أستاذ مادة التاريخ ومعرفتهم لبعض أسماء قيادات الثورة، هذا ما تؤيده نسبة 88.6% من الذين يتفاعلون مع أستاذهم مقابل 6.8% لا يتفاعلون معه. أما ما نسبة 2.3% متكافئة بين الذين يتفاعلون مع الأستاذ والغير متفاعلين معه لا يعلمون أسماء من قيادات الثورة.

يمكن أن نفسر ما ظهر في الجدل من نتائج بوجود علاقة تأثير مباشرة وواضحة بين المتغيرين حيث تقييم مدى معرفة الطالب لأسماء القيادات من خلال الإستمارة كان بذكر على الأقل ثلاث قيادات للثورة ويوجد العديد من المبحوثين كان ذكرهم لأكثر من أربعة اسماء، فنلاحظ أن أغلب الطلبة الذين يتفاعلون مع أستاذ مادة التاريخ تمكنوا من معرفة أسماء شهداء وأبطال الثورة الجزائرية، فهذا يدل على مؤشر هام لعناصر تشكيل الهوية وترسيخ قيم الانتماء الوطني.

ومن الملاحظة المهمة كذلك، أن جميع الطلبة بما فيهم الأجانب الوافدون إلى المعهد قد تمكنوا من معرفة قيادات الثورة الجزائرية من خلال تفاعلهم مع أستاذ مادة التاريخ ودراستهم لتاريخ الجزائر.

جدول رقم (21):يبين ارتباط معرفة المبحوث عن أول دولة جزائرية وعاصمتها

أول دولة جزائرية / عاصمتها	العباسية		الزيانية		الرستمية		العثمانية		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
صحيح	0	0.0%	0	0.0%	27	61.4%	1	2.3%	28	63.6%
خطأ	1	2.3%	5	11.4%	4	9.1%	3	6.8%	13	29.5%
بدون إجابة	0	0.0%	3	6.8%	0	0.0%	0	0.0%	3	6.8%
المجموع	1	2.3%	8	18.2%	31	70.5%	4	9.1%	44	100 %

من الجدول نلاحظ أن 63.6% من مجموع مبحوثين العينة تعرفوا على أول دولة تأسست في التراب الجزائري وارتباط ذلك بمدى معرفتهم لعاصمتها، فنجد ما يدعم ذلك 61.4% ممن تعرف على الدولة الرستمية بأنها أول دولة أقامت بالجزائر وأجابوا بشكل صحيح عن عاصمتها وهي تيهرت (تيارت)، بالمقابل 2.3% للدولة العثمانية.

فمن خلال نتائج الجدول نلاحظ أن كلما تعرف الطالب عن أول دولة تأسست بالجزائر علم بعاصمتها، وما يمثل بحوالي ثلث العينة لم يتعرفوا على الإجابة الصحية لعلاقة اسم الدولة بعاصمتها. وهذا ما يفسر عن عدم دراسة هذا الموضوع خلال السنة الدراسية لمقرر الثالثة ثانوي لأهميته في ترسيخ قيم الإنتماء الوطني والتعرف على التاريخ الماضي العريق وملاءمته لسنة التعلم في هذه المرحلة، حيث يدرس في السنوات الأخرى منها الثالثة ابتدائي، وبالرغم كذلك من أن هذا الدرس يدخل ضمن تاريخ وادي مزاب فنجد أكثر من ثلث الطلبة حسب الجدول أعلاه أخطأوا في الإجابات.

وعليه يمكن القول بأن الإهتمام بالتاريخ شيء أساسي وضروري حسب كل مرحلة عمرية للطالب وبما يناسب أن نقدم له حسب قدرته ومكتسباته العقلية والمعرفية، ولا ينبغي أن نولي اهتمام بمرحلة معينة من التاريخ على حساب المراحل الأخرى، حيث أن التاريخ عبارة عن سلسلة مترابطة الحلقات لا يمكن أن نفك أحدى هذه الحلقات وإلا فهو مبتور في كليته.

جدول رقم (22):يبين ارتباط محتوى كتب الاجتماعيات وتعرف المبحوث عن أول مؤسس للدولة الجزائرية

محتوى كتب مناسب / مؤسس الدولة الجزائرية	نعم		نوعا ما		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
صحيح	1	2.3%	1	2.3%	0	0.0%	2	4.5%
خطأ	4	9.1%	12	27.3%	1	2.3%	17	38.6%
دون اجابة	10	22.7%	10	22.7%	5	11.4%	25	56.8%
المجموع	15	34.1%	23	52.3%	6	13.6%	44	100.0%

من خلال الجدول يتبن لنا نتائج ارتباط العلاقة بن محتوى كتب الإجتماعيات بما يلائم ثقافة المجتمع الجزائري ومدى تعرف الطالب على أول مؤسس للدولة الجزائرية الحديثة، فنلاحظ أن 56.8% تشكل الإتجاه العام لهذه العلاقة، تدعمها 22.7% التي هي متكافئة للمبحوثين الذين أجابوا بنعم ونوعا ما لمحتوى كتب الإجتماعيات ولم تكن لهم إجابة في الاستبيان المقدم لهم، مقابل 11.4% عبروا فيه بلا.

من خلال الجدول نلاحظ أن أكثر من نصف طلبة العينة لم يحاولوا الإجابة على هذا السؤال وأكثر من ثلث العينة المتبقية كانت إجاباتهم خاطئة، فقط نسبة ضيلة جدا ومحتشمة أجابوا بشكل صحيح عن مؤسس أول دولة جزائرية حديثة. يمكن أن نرجع سبب هذه النتائج إلى محتوى كتب التاريخ التي لم تذكر ذلك بشكل واضح وصريح في مقرراتها أو كانت بشكل عابر دون أن تولي لها

اهتمام، مع كثافة الدروس ومدى تقسيمها حسب الحجم الساعي الملائم خلال السنة الدراسية، والتي قد تتعرض لاضطرابات وإضرابات اكتسحتها في الآونة الأخيرة بتعدد الأسباب والإتجاهات، مما تلغي مواد ودروس كانت مقررة.

لكن تجدر الإشارة هنا إلى أن معهد الحياة لم تصله صدى هذه الإضرابات أبدا منذ تأسيسه إلى يومنا هذا فهو مستقل بذاته وبنظامه الداخلي، ولم يشهد له أبدا أن توقف خلال السنة الدراسية إلا لظروف طارئة في البلدة. ومع هذا كله لم يتعرف غالبية المبحوثين على أول مؤسس للدولة الجزائرية الحديثة وهذا ما يثبت على لسان أستاذ مادة التاريخ بالمعهد عند المقابلة معه أن هذا يشكل ثقافة عامة للطالب ولم يكن ضمن مقرر الثالثة ثانوي.

من خلال ما سبق نستخلص إلى أنه توجد علاقة تأثير بين ماهو ضمن المقر البيداغوجي لمادة التاريخ ومدى تأثيره على ترسيخ قيم الإنتماء الوطني من خلال التعرف على أهم مؤسس للدولة الجزائرية الحديثة.

جدول رقم (23):يبين علاقة وسائل إيضاح الأستاذ وحب المبحوث لمادة التاريخ

وسائل الإيضاح / حب مادة التاريخ	مطويات		داتاشو		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
جيد	7	15.9%	15	34.1%	22	50%
متوسط	2	4.5%	17	38.6%	19	43.2%
ضعيف	0	0.0%	3	6.8%	3	6.8%
المجموع	9	20.5%	35	79.5%	44	100%

من الجدول نلاحظ أن 50% من مجموع اتجاه العام للعلاقة بين وسائل الإيضاح التي يستخدمها أستاذ مادة التاريخ ومدى حب الطالب للمادة، يدعمها 34.1% من استعمال الداتاشو للأستاذ كوسيلة إيضاح المعلومات وحبهم للمادة كان جيد، مقابل 15.9% للمطويات. أما نسبة 38.6% لجهاز الداتاشو كوسيلة إيضاح كان حبهم لمادة التاريخ متوسط.

يمكن أن نقول من خلال القراءة الإحصائية والنتائج المبينة في الجدول إلى أنه توجد علاقة تأثير بين ما يستعمله الأستاذ كوسائل مساعدة لأجل إيصال مفهوم موضوع الدرس وأفكاره العامة والجزئية للطالب ومدى حبه وارتباطه بتلك المادة، فوسائل الإيضاح الحديثة منها الداتاشو مهمة جدا في استعماها بشكل مقنن ووفق حيثيات موضوع الدرس لاجل تحسين وتطوير طرق التدريس والابتعاد عن الأسلوب التقليدي في شرح وتقديم الدروس.

هذه الطرق الحديثة للتعلم تساهم في ترسخ قيم انتماء الطلبة لوطنهم من خلال حب الطالب لمادة التاريخ التي يستمد منها قيم هويته الإجتماعية والوطنية، هذا ما أدلى به استاذ المادة خلال المقابلة معه والذي يسعى جاهدا الى توفير كل الوسائل التي تجل الطالب يهتم بمادته ويستوعب دروسها بطرق حديثة وبيسر.

جدول رقم (24):يبين علاقة المبحوث في احتفال المدرسة بالأعياد وموقفه من صفة كجزائري

الإحتفال بالأعياد / صفة جزائري	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الإعتزاز والفخر	10	22.7%	2	4.5%	28	63.6%
تحدي وفداء	6	13.6%	0	0.0%	6	13.6%
لا تعني شيء	26	59.1%	0	0.0%	10	22.7%
المجموع	42	95.5%	2	4.5%	44	100.0%

يبين الجدول نتائج العلاقة بين ما تقوم به المدرسة من احتفالات دينية ووطنية خلال السنة الدراسية ومقف المبحوث من صفته كجزائري، فنجد أن 63.6% من مجموع اتجاه المبحوثين حول هذه العلاقة، حيث تدعمها 59.1% من الذين كانت إجابتهم بنعم ويشعرون بالفخر والاعتزاز إزاء صفتهم كجزائريين ويقابله 4.5% ممن كانت إجابتهم بلا. اما نسبة 22.7% تمثل الذين أجابوا بنعم لاكن لاتعنيهم صفة جزائري بشيء. وما نسبته 13.6% كانت تعنيهم صفة الجزائري تحدي وفداء.

وعليه يمكن القول بأن العلاقة بين المتغيرين مؤثرة ومرتبطة فيما بينها حيث كلما كان هناك احتفالات في الوسط المدرسي كلما كان ذلك يشعر الطالب ويرسخ فيه قيمة من قيم الانتماء الوطني وهي الاعتزاز والفخر، فعملية الإحتفالات في نظرتها العامة ما هي إلا هدر للوقت وتضييع دروس المقرر للطالب، لكن في ابعادها تشكل عنصر مهم من عناصر تشكيل الهوية لدى الطالب، وذلك من خلال الأنشطة والبرامج المقدمة فيها فهي بذلك تكون بمستوى تفكير الطالب حيث تقام من طرف زملائه في الدراسة.

نتائج الفرضيّة الثّانية

من خلال عمليّة تحليل لمختلف الجداول المتعلقة بهذه الفرضيّة **"للمنهاج التّربوي دور في ترسيخ قيم انتماء الطّلبة بتاريخ وطنهم المجيد"** والعلاقة بين ارتباط متغيّراتها استخلصنا النتائج التالية:

إن جميع طلبة العينة 68.2% ، باختلاف عدد سنوات تواجدهم في المعهد يعبّرون على مدى فخرهم بشكل جيد اتجاه وطنهم وجنسيّتهم، ويمكن أن تكون هذه العلاقة سبقتها وتأثر فيها مؤسّسات تنشئة أخرى غير المدرسة، المسؤولة اتجاه هذا الطرح وتشاركها في ترسيخ قيم الفخر والإنتماء الوطني لمواطنيها بصفة عامة وطلبتها خاصة. لأن ما يتضمّنه المنهاج التربوي وخاصة محتوى كتب الإجتماعيات للسّنة الثالثة ثانوي بنسبة 29.5% لا تؤثّر بشكل مباشر على الطّالب في بناء وتشكيل قيم انتمائه لوطنه، مما يعني بأن وطنية الطالب لا يمكن تقييمها فقط بمحتوى كتب الاجتماعيات بل هناك عوامل أخرى ومؤسسات تنشئة تقتسم المسؤولية اتجاه الوطنية، وما تأثير محتويات كتب التاريخ على الطالب بما تتضمنها من مواضيع لها صلة بالتاريخ الوطني وبطولاته بشكل صادق بنسبة 50% على مدى حب الطالب لهذه المادة وتأثيرها على انتمائه وهويته الوطنية، حيث يستمد منها القيم الوطنية من خلال السيرورة التاريخية المجيدة التي بها ضحوا أبطال وشهداء وفدائيين في سبيل الحرية ورفع الراية الوطنية.

إن الندوات والمحاضرات التي تقام وسط المعهد خلال السنة الدراسية حول حب الوطن والولاء له التي كانت بنسبة 61.4% أحيانا، رغم أهميتها وما تغرسها من أفكار عن الهوية الوطنية والإنتماء والولاء له، وذلك للضغط واكتظاظ البرنامج الأسبوعي للطالب وتعليمه لمواد أخرى إضافية ولا توجد ساعات فراغ خلال المقرر التي يمكن أن تمارس فيها مثل هذه الأنشطة. أما فيما يخص علاقة التفاعل بين الأستاذ والطالب التي وصلت إلى 95.5% لها تأثير قوي في مدى معرفته لأهم القيادات الوطنية

إبان الثورة التحريريّة ومع وجود طلبة أجانب وافدون لطلب العلم والمعرفة، فمن المواضيع الهامة عن تاريخ الجزائر العريق، الدولة الرستمية التي هي أول دولة تأسست في الجزائر، حيث نجد التعرف عليها من قيل الطلبة كان ب70.5%، أما عاصمتها التي كانت تقر فيها، بلغت 63.6%، فعدم دراسة هذا الموضوع خلال السنة الدراسية الذي له أهمية في ترسيخ قيم الإنتماء الوطني والتعرف على تاريخه، حيث أن الاهتمام بالتاريخ شيئ أساسي وضرور حسب كل مرحلة عمرية للطالب وبما يناسب أن تقدم له من مواضيع تصب في غرس القيم السيادة الوطنية في هوية الطلبة.

توجد علاقة تأثير وتأثر بين المنهاج التربوي لمقرّر مادة التاريخ و ترسيخ قيم الإنتام الوطني وهذا من خلال عدم تعرف أكثر من نصف العينة عن أول مؤسّس للدولة الجزائرية الحديثة، فكانت بذالك ما نسبة 56.8%، من المبحوثين دون إجابة مقابل 38.6% إجابة خاطئة وفقط 4.5% صحيحة. مع أن ما يستعمله الأستاذ من وسائل إيضاح مساعدة لأجل إيصال مفهوم الدرس وفكرته العامة والجزئية للطالب التي وصلت إلى 50%، هذا ما تساهم في حب ورغبة الطالب لتلك المادة ومنها تتم ترسيخ المعلومات والمعارف، فوسائل الإيضاح الحديثة منها الداتاشو الذي كانت نسبة استعماله 79.5% مهمة جدا لعرض حيثيات الموضوع وجلب انتباه الطالب للتركيز أكثر في الدرس وارتفاع نسبة الاستعاب فيه، بعيدا عن الأساليب التقليدية في شرح وتقديم الدروس.

و نجد أنه كلما كان هناك احتفالات في الوسط المدرسي للأعياد الدينية والوطنية التي كانت بنسبة 95.5%، كلما كان ذلك يشعر الطالب ويرسخ فيه قيم الانتماء الوطني وهي الإعتزاز والفخر والتحدي والفداء.

نتائج جداول الفرضية الثالثة: الادارة المدرسية المنظّمة والمنضبطة تدفع الطّلبة إلى التمسّك بخصوصيّتهم الثّقافية

جدول رقم (25):يبين علاقة إجبار الإدارة للمبحوث باللباس المحلي ورأيه بالاعتزاز بالهوية

إجبار اللباس المحلي / الاعتزاز بالهوية	دائما		احيانا		نادرا		ابدا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	33	75%	4	9.1%	1	2.3%	1	2.3%	39	88.6%
أحيانا	5	11.4%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	5	11.4%
المجموع	38	86.4%	4	9.1%	1	2.3%	1	2.3%	44	100%

نلاحظ من هذا الجدول أن 88.6% من مجموع الاتجاه العام للمبحوثين عند توضيح العلاقة بين ما تجبره الإدارة التربوية بارتداء اللباس المحلي العرفي وسط المعهد وما يحدث ذلك من شعور نحو الإعتزاز بالهوية المحلية، ويدعمه في ذلك نسبة 75% من الذين أبدوا أن الإدارة تجبرهم دائما لارتداء اللباس المزابي وسط المؤسسة، ويشعرهم ذلك بالاعتزاز والفخر للهوية المحلية، وبالمقابل 9.1% أحيانا و يقابله 2.3 % متكافئة بين نادرا وأبدا. أما ما نسبته 11.4% من المبحوثين فدائما ما يجبرون على اللباس المحلي ويشعرهم ذلك أحيانا بالهوية المزابية.

من خلال الجدول والقراءة الاحصائية يتبين لنا أنه كلما كان هناك إجبارا من قبل الإدارة والمساعدين التربويين على ارتداء الطالب للباس الاصيل للمجتمع المزابي زادت نسبة الإعتزاز له بالتراث المزابي والخصوصية الثقافية، وكما نلاحظ بأنه لا يوجد أي مبحوث خلال اجبار المؤسسة على اللباس الموحد للطلبة أشعره ذلك بعدم الإعتزاز بالهوية المحلية، كما نعلم بأن من الطلبة المبحوثين أجانب خارج منطقة وادي مزاب ولم يتعودوا بارتداء مثل ذلك اللباس، فقط خلال السنة الدراسية وأثناء تواجده داخل حرم المعهد.

وعليه يمكن أن نقول بأن هناك تأثر واضح للسلوك الضبطي والمنظم من طرف إدارة المدرسة على الطلبة خلال مشوارهم الدراسي الذي جعلهم يعتزون باللباس الموحد ذو الأصول الخصوصية للثقافة المزابية باختلاف ما يحمله الطالب من خصوصيات ثقافية إثنية مختلفة سابقا.

جدول رقم (26):يبين علاقة المبحوث لموقفه في مخالفة القوانين ورأيه في العقاب الذي يأخذه

مخالفة القوانين / رأيك في العقاب	دائما		احيانا		ابدا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
جيد	4	9.1%	3	6.8%	0	0.0%	7	15.9%
صارم وقاسي	10	22.7%	11	25.0%	0	0.0%	21	47.7%
لا يعجبني	8	18.2%	7	15.9%	1	2.3%	16	36.4%
المجموع	22	50.0%	21	47.7%	1	2.3%	44	100%

من خلال العلاقة التي تربط بين سلوك المعاقبة للإدارة وراي الطالب في نوعية هذا الأسلوب من العقاب يتبين لنا من نتائج الجدول أن 47.7% من مجموع المبحوثين أشادوا بهذه العلاقة التي تدعمه في ذلك 25% من الطلبة الذين أحيانا مايتعرضون للعقاب باختلاف أنواعه من قبل الإدارة، ويصرحون بأن أسلوب العقاب هو صارم وقاسي، يقابله 22.7% من الدائمين للعقاب، وما نسبة 36.4% من بقية المبحوثين لا يعجبهم اسلوب العقاب، و15.9% من المبحوثين كان تقييمهم جيد.

يمكن ان نقول مما سبق بأن غالبية الطلبة الذين يتعرضون لأسلوب العقاب أحيانا الصادر من قبل إدارة المدرسة الذي سببه مخالفة القانون الداخلي للمعهد والنظم المتعارف عليها في المجتمع، يعبرون بأن هذا الأسلوب والسلوك من العقاب صارم وشديد وقاسي، والنسبة الأقل من ذلك رفضوا ذلك النوع من العقاب في المرحلة التي هم عليها كآخر سنة من التعليم الثانوي وسنهم الذي هم عليه مقارنة بالطلبة الذين هم في السنوات المتوسط حيث يوجد فارق عمرى ما بين 8 إلى 15 سنة، مما قد يسبب

لهم إحراج أما الآخرين ولا يرضون بالإهانة أمامهم مع أنهم في سن المراهقة الذي يمتاز ببعض الخصوصيات.

أما عملية الضبط والنظام السائد في معهد الحياة حسب بعض الطلبة من استبياناتهم، تحد من الفوضى واللامبالات وبعض سلوكيات المراهقين التي قد تتجاوز حدود التربية والتعليم التي من الواجب وضع حلول مناسبة لها حسب طبيعة ذلك الخطأ والسلوك حتى لا يتفشى وتصبح إشكالات تربوية وظواهر إجتماعية، وتحافظ المدرسة على نظامها الداخلي من قوانين وأعراف خدمة للمصلة العامة وحفاظا للخصوصية الثقافية والهوية الاجتماعية.

جدول رقم (27):يبين ارتباط سنوات الدراسة للمبحوث بأسلوب العقاب

سنوات الدراسة / أسلوب العقاب	[3-1]		[6-4]		[9-7]		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
جيد	2	4.5%	2	4.5%	3	6.8%	7	15.9%
وقاسي صارم	6	13.6%	8	18.2%	7	15.9%	21	47.7%
يعجبني لا	5	11.4%	5	11.4%	6	13.6%	16	36.4%
المجموع	13	29.5%	15	34.1%	16	36.4%	44	100%

من الجدول نلاحظ أن 47.7% من الاتجاه العام للمبحوثين من فئات مختلفة لسنوات الدراسة ينظرون الى أن أسلوب العقاب السائد في المعهد صارم وقاسي، يؤيده في ذلك 18.2% من فئة [6-4] مقابل 15.9% من فئة [9-7] ويقابله 13.6% من الطلبة الذين لديهم في المعهد ما بين [3-1] سنوات دراسة في المعهد.

يمكن أن نقول من خلال نتائج الجدول المبينة أعلاه بأن حوالي نصف طلبة عينة البحث باختلاف عدد سنين تواجدهم بالمعهد يشيدون بصرامة وقسوة العقاب الذي يتلقونه إزاء مخالفتهم للقوانين المدرسية والنظم المتعارف عليها في المجتمع، منها السب والشتم والكلام البذيء وسلوكات

المنحرفين من شمة ودخان وتصرفات جنسية لا أخلاقية وصراع بين الطلبة وعقوق المشائخ والإطار التربوي أو الإدارة إلى التقيد بلباس وهندام الطالب والغيابات و التأخرات المتكررة وغيرها.

إذا انطلقنا من أن المدرسة هي مؤسسة من مؤسسات التنشئة الإجتماعية لأي مجتمع ما وهي بذلك حافظة لقيم وأعراف ومبادء وسلوكيات ذلك المجتمع، فأي خلل في تلك البنية قد يؤثر في النسق العام للمجتمع، لذا ضبط مثل هذه المؤسسات وفق نظم وقوانين مستمدة من خصائص المجتمع يجعلها تحسن القيام بالأدوار المخولة لها وبذلك تحافظ على هوية وخصائص المجتمع الثقافية والاجتماعية والوطنية.

جدول رقم (28):يبين ارتباط المبحوث حسب القصر والمدينة برأيه للاعتزاز بالهوية

نوعية المواد / قصر/مدينة		أحيانا	نعم	المجموع
القرارة	ك	3	25	28
	%	6.8%	56.8%	63.6%
غرداية	ك	0	1	1
	%	0.0%	2.3%	2.3%
العطف	ك	1	2	3
	%	2.3%	4.5%	6.8%
بريان	ك	0	1	1
	%	0.0%	2.3%	2.3%
مليكة	ك	0	4	4
	%	0.0%	9.1%	9.1%
ورقلة	ك	1	1	2
	%	2.3%	2.3%	4.5%
تنزانيا	ك	0	2	2
	%	0.0%	4.5%	4.5%
بسكرة	ك	0	1	1
	%	0.0%	2.3%	2.3%
مالي	ك	0	1	1
	%	0.0%	2.3%	2.3%
تونس	ك	0	1	1
	%	0.0%	2.3%	2.3%
المجموع	ك	5	39	44
	%	11.4%	88.6%	100.0%

من نتائج الجدول نلاحظ أن 88.6% من مجموع اتجاه مبحوثين العينة من مختلف القصور والمدن يشعرهم ما تجبره الإدارة لارتداء اللباس المحلي (عباءة وطاقية وملحفة) بالاعتزاز بالهوية المحلية وهو ما يدعمه 56.8% من قصر القرارة مقابل 9.1% لقصر مليكة ويقابله 4.5% لكل من تنزانيا والعطف وما نسبة 2.3% متكافئة على بقية القصور والمدن التي هي غرداية وبريان وورقلة وبسكرة ومالي وتونس. أما باقي نسبة المبحوثين التي عُبّر عنها بأحيانا ما يشعرهم اللباس المحلي بالإعتزاز فقد قدرت بـ 11.4%.

من خلال القراءة الإحصائية ونتائج الجدول يمكن أن نقول بأن معظم المبحوثين على اختلاف القصور والمدن يشعرهم اللباس المحلي المزابي وسط معهد الحياة بالاعتزاز والفخر اتجاه الهوية المحلية والخصوصية الثقافية للمنطقة، وباقي المبحوثين من الطلبة أحيانا، حيث نلاحظ بعدم ظهور لأي طالب من الذين قد لا يشعرهم اللباس السائد في المعهد بالاعتزاز نحو الهوية المحلية.

مما سبق نفسر هذه النتائج بالرضى التام لعينة المبحوثين إتجاه توحيد اللباس وسط المعهد الذي قد يلغي الكثير من الظواهر الاجتماعية اتجاه الفروقات الفردية ونوعية اللباس الغربي والاجنبي الذي طغى على فئة الشباب مما سلب منهم مبادء وقيم المجتمع الجزائري المسلم وأحدث انحلال في الهوية الوطنية والاجتماعية، مما جعل مؤسسو المعهد والقائمين بشئنه والإدارة التربوية بفرض نظام داخلي خاص به لاجل الحفاظ على الهوية المحلية والخصوصية الثقافية، التي لاقت استحسان وتزكية من الطلبة أنفسهم ولكل وافد وزائر لرحاب معهد الحياة.

جدول رقم (29):يبين علاقة تنظيم الحملات التطوعية من قبل الإدارة ونوعيتها

المشارة في التطوع / نوعية التطوع	دائما		احيانا		ابدا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
جني الزيتون	0	0.0%	8	18.2%	3	6.8%	11	25%
نظافة المؤسسة	3	6.8%	27	61.4%	3	6.8%	33	75%
المجموع	3	6.8%	35	79.5%	6	13.6%	44	100%

من الجدول نلاحظ أن 75 % من مجموع المبحوثين يقولون بان إدارة المعهد تقوم بتنظيم حملات تطوعية جماعية (تويزة) وذلك لاجل نظافة المؤسسة ومحيطها، هذا ما يدعمه 61.4% من الذين عبروا بأحيانا مقابل 6.8% متكافئة بين دائما ونادرا، أما 25% من بقية الطلبة فكان نوع الحملات الجماعية في المعهد تقام لأجل جني الزيتون.

وعليه ظهر أن هؤلاء المبحوثين يدعمون الحملات التطوعية التي تقام خلال السنة الدراسية بالمعهد ويخصص لها برنامج وفق احتياجات المؤسسة والمجتمع المحلي للعمل تطوعا وجماعيا حسب الظروف الملائمة لكل نوع من الأنواع المذكورة خلال الاستبيان الذي أظهر نوعين منها: نظافة المؤسسة وجني الزيتون، فنلاحظ أن غالبية الطلبة رشحوا هذا النوع لكثرة استخدامه واحتياجه من طرف الادارة وذلك لسعة المعهد وما يتطلبه من الإعتناء ببيئته ونظافة محيطه حيث هو مرآة الطالب والإدارة والمجتمع المحلي، فالاعتناء به يعنى الاهتمام بالتربية والتعليم، حيث تقام مثل هذه الحملات حسب ظروف الطالب التعليمية واستغلال أوقات الفراغ التي قد تكون بسبب خلل بيداغوجي أو خلال العطل الرسمية ونهاية الأسبوع.

أما فيما يخص حملات تطوع جني الزيتون التي ظهرت بنسبة أقل، فهذا دليل على محاصيل شجرة الزيتون التي لها فترة محددة خلال فصل الخريف لجني ثمارها، وهذا في أرض استصلاحية تابعة لجمعية الحياة المشرفة على النظام التعليمي للمدارس الحرة بالقرارة قصد توفير الانتاج المحلي من مختلف

المحاصيل الزراعية منها خاصة التمر والزيتون، أما عائداتها فهي تمويل ذاتي لإطاراتها ومؤسساتها التربوية حيث تقام لها حملات تطوع عديدة خلال السنة ويشارك فيها كامل أفراد المجتمع المحلي القراري.

ينظر إلى جماعات التطوع على أنها المجهود الذي يقوم به الفرد ضمن جماعة ما بصفة اختيارية عن طريق المساهمة بخدمات للمجتمع دون مقابل مادي. هذه المساهمة قد تكون على شكل عمل أو علم أو رأي أو تمويل أو غير ذلك مما يخدم المجتمع، ويعد التطوع الجماعي من المقاييس التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره، ومقياسا للتفاعل الإيجابي للأفراد اتجاه مجتمعهم للنهوض به وتنميته في كافة المجالات. ولا تقتصر الآثار الإيجابية للتطوع على المجتمع فحسب، إنما يعد التطوع من أهم الوسائل لبناء شخصية المتطوع وتنمية مهاراته اجتماعيا وأخلاقيا ودينيا وإبقائه بعيدا عن مجالات الانحراف والعنف وهدر الوقت دون فائدة.[1]

فهذه الاعمال التطوعية تساعد الطلبة على التفاعل والتماسك الاجتماعي من جهة، والتحلي بالروح الجماعية، والابتعاد عن الأنانية والذاتية من جهة أخرى، حيث تصبح مصلحة الجميع فوق كل الاعتبارات. كما يراه **بارسونز** فالفرد من خلال مؤسّسات التنشئة الاجتماعية بما فيها المدرسة يستوعب و يستدمج الأهداف والقيم، مما يسهم في تكوين تفاهم اجتماعي طبيعي، وأنّ الكون الأخلاقي للضمير الجمعي هو اجتماعي بطبيعته.

جدول رقم (30):يبين علاقة المبحوث في خروجه لأوقات صلاة الفرض بنوعيتها

الخروج للصلاة / نوع الصلاة	دائما		احيانا		ابدا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
فردي	1	2.3%	8	18.2%	5	11.4%	7	15.9%
جماعي	6	13.6%	27	61.4%	24	54.5%	37	84.1%
المجموع	7	15.9%	35	79.5%	29	65.9%	44	100%

[1] عدنان يوسف العتوم، علم نفس الجماعة، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2014، ص288.

من خلال ربط متغير الخروج لأوقات الصلاة التي تفرضها الإدارة وتأثيرها على نوعيتها، يتبين لنا أن 84.1% من مجموع المبحوثين صلاتهم عند الخروج من المعهد تكون بشكل جماعي، يدعمه في ذلك 54.5% من طلبة العينة الذين ترفضهم الإدارة للخروج في أوقات الصلات، مقابل 15.9% أحيانا مايسمح لهم بالخروج وبالمقابل 13.6% دائما الخروج في أوقات الصلاة، في حين ما نسبته 15.9% من بقية الطلبة صلاتهم تكون بشكل فردي عن الخروج من المعهد.

مما سبق يتبين لنا بأن غالبية الطلبة لا تسمح لهم الادارة بالخروج في أوقات صلاة الفرض ومع ذلك تكون الصلاة بعدها جماعة، ففي محاولة تفسيرنا لهذا وخاصة سبب منع الطلبة من قبل الادارة للخروج في أوقات الصلاة حيث المسجد بجوار المعهد الذي تقدر مسافته بحوالي خمسون متر، توصلنا إلى أن وقت الدراسة في المعهد تغير وأصبح بدوام واحد فقط، أي تبدأ الدراسة على الساعة الثامنة صباحا إلى غاية الثانية والنصف زوالا، حيث وجود قاعة صلاة وسط المعهد يؤدون فيها صلاة الفرض جماعة بعد نهاية الدوام.

فبتنظيم وضبط أوقات الدخول والخروج من قبل الإدارة يجعلها توفر البدائل والحلول التي لاتغير من قيم المجتمع وخصوصياته ومعتقداته الدينية والخلقية والتربوية، بل يجعلها أكثر ضبطا ومراقبة لسلوكيات الطلبة الذين هم على عاتق مسؤوليتها.

جدول رقم (31):يبين ارتباط موقف المبحوث عند مخالفته القوانين ونوع لغة التعامل مع الإدارة

تعاقب من الإدارة / لغة التعامل	دائما		احيانا		ابدا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الدارجة	9	20.5%	11	25.0%	0	0.0%	20	45.5%
المزابية	3	6.8%	3	6.8%	0	0.0%	6	13.6%
العربية الفصحة	10	22.7%	7	15.9%	1	2.3%	18	40.9%
المجموع	22	50.0%	21	47.7%	1	2.3%	44	100.0%

من خلال العلاقة بين ما تفرضها الإدارة من عقاب اتجاه الطالب لمخالفته القوانين والنظم ومدي تأثيره على لغة التعامل والإتصال بين الطرفين، نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن 45.5% من اتجاه مجموع عينة البحث تبين هذا الإرتباط الذي يؤيده في ذلك 25% من الطلبة أحيانا ما يتعرضون للعقاب ولغة التعامل مع الإدارة المدرسية تكون بالدارجة، يقابلها 20.5% دائما يتلقون العقاب. ففي الجهة الأخرى نجد أن 40.9% عند تعرضهم للعقاب تكون لغة الحوار هي اللغة العربية الفصحة التي تدعمه في ذلك 22.7% بدائما و15.9% أحيانا و2.3% أبدا. أما لغة التعامل بالمزابية فهي 13.6%.

من خلال تحليل الجدول نلاحظ بأن لغة التعامل السائدة عند تعرض الطالب لمخالفة ما، هي الدارجة ثم تليها العربية الفصحة وفي الترتيب الأخير المزابية، حيث تفسيرنا لذلك يكمن في أن معهد الحياة يولي اهتمام أكبر للغة العربية على حساب المزابية التي هي لغة التواصل خارج الرسميات، ويعتبر اللغة العربية هي لغة القرآن والعلوم والإسلام فهي من مقومات وحدة الدولة الجزائرية والأمة الاسلامية.

هذا ما يعبر عن الحفاظ بالهوية الوطنية والاجتماعية التي تنشأ عن طريق عمليات الضبط السائدة في الوسط المدرسي من قبل الإدارة خدمة لغايات وأهداف التربية والتعليم والمنظومة التربوية بصفة عامة دون استغلال المؤسسات المدرسية لمعارضة ومخالفة المقومات الوطنية ووحدة الشعب والتراب الجزائري.

جدول رقم (32):يبين ارتباط بين المسابقات المنظمة ورأي المبحوث للمشاركة فيها

تنظم مسابقات / تشارك فيها	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
دائما	5	11.4%	0	0.0%	5	11.4%
احيانا	20	45.5%	0	0.0%	20	45.5%
ابدا	14	31.8%	5	11.4%	19	43.2%
المجموع	39	88.6%	5	11.4%	44	100%

نلاحظ أن 45.5% من مجموع اجابات المبحوثين اتجاه مدى تنظيم مسابقات خلال السنة الدراسية ومدى مشاركة المبحوث فيها، التي تدعمها نسبة 45.5% أجابوا بنعم وهم أحيانا ما يشاركون فيها، وما نسبة 43.2% التي تدعمها 31.8% أجابوا بأن المعهد يقوم بإجراء المسابقات لكنهم لايشاركون فيها مقابل 11.4% عبروا بلا، فهي متكافئة مع الذين يشاركون في تلك المسابقات دائما.

وعليه يمكن القول بأنه كلما كان هناك مسابقات منظمة من قبل الإدارة أو الأساتذة في وسط السنة الدراسية، كان هناك أحيانا من المشاركات من قبل الطلبة، فحسب قراءات مقدمة من خلال الإستمارة حول هذه المسابقات تبين أن الطلبة غير راغبين فيها وهي بمثابة أسئلة تقليدية من محاورها العامة ثقافية ليست فيها روح المنافسة من جهة، ومن جهة أخرى لا توجد تحفيزات مشجعة على الفائزين فيها، واقترحوا أنها لو كانت رياضية ومنافسات بين فرق ومجموعات لكان الإقبال عليها كبير.

ويمكن أن نقول كذلك بأن الطالب في مرحلة الثالثة ثانوي غير مهتم بمثل هذه المسابقات وخاصة أنه مقبل على أهم شهادة فاصلة في مشواره الدراسي ومستقبله التعليمي، لذا ليس لديه فراغ يشغل فيها وقته وباله على حساب مصيره ومستقبله.

فمنه نجد أن الإدارة المدرسية تسعى جاهدا لتوفير أنشطة ثقافية على خلاف البرامج البيداغوجية لأجل خلق جو ثقافي تعليمي وسط المعهد لتجسيد الهوية الثقافية والإجتماعية والوطنية بأساليب عدة منها المسابقات الثقافية خلال السنة الدراسية.

جدول رقم (33):يبين ارتباط الأنشطة التي يمارسها المبحوث مع الأستاذ ومدى استفادته منها

حضورك للأنشطة / إستفادتك منها	ضروري		نوعا ما		لايهمني الامر		دون اجابة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
صقل المواهب	6	13.6%	3	6.8%	0	0.0%	0	0.0%	9	20.5%
تكوين الشخصية	11	25.0%	3	6.8%	0	0.0%	3	6.8%	17	38.6%
التنمية الفكرية والثقافية	11	25.0%	6	13.6%	1	2.3%	0	0.0%	18	40.9%
المجموع	28	63.6%	12	27.3%	1	2.3%	3	6.8%	44	100%

من خلال الجدول نبين العلاقة بين حضور الطالب للأنشطة التي تمارس مع الأساتذة خارج أوقات الدوام ومدى تأثيرها على الإستفادة التي يتلقاها من حضورها، فنجد أن 40.9% من مجموع الاتجاه العام للمبحوثين نحو هذا الإرتباط الذي يدعمه 25 % من طلبة العينة يعتبرون حضورها ضروري ويفيدهم ذلك في التنمية الفكرية والثقافية، يقابله 13.6% نوعا ما ضروري و2.3% لا يهمهم الأمر في مثل هذه الأنشطة، أما نسبة 38.6% من المبحوثين، تكمن فائدة حضور تلك الأنشطة في تكوين شخصيتهم، وبقية الطلبة 20.5% لأجل صقل المواهب.

من خلال نتائج الجدول والقراءة الإحصائية له نجد أنه يوجد نوع من الأنشطة التي تنظمها الإدارة المدرسية خارج أوقات الدوام مع الأساتذة لجميع طلبة المعهد باختلاف مستوياتهم الدراسية لأجل غرس بعض القيم وتنميتها خارج أوقات الدوام، وهو ما يطلق عليه بلقاء الجمعية، ففيها يقسم طلبة المعهد إلى أفواج حيث كل فوج يضم الطلبة من جميع المستويات الدراسية، ويعتبر الحضور فيها ضروري لكل طالب، هذا تحت إشراف أساتذتهم، فهو بذلك مراقب ومحاسب عند غيابه أو التخلي عنها مع مراعات ظروفه الشخصية. ففيها ينمي تفكيره وشخصيته ومواهبه فهي من تنشيط الطلبة بحد ذاتهم وما الأستاذ إلا المشرف العام لتسييرها وضبطها وتنظيمها، وغالبا ما تقام خارج حرم المعهد وباستضافة الأساتذة أو الطلبة وبالتناوب فيما بينهم مع إكراميات الضيافة، لخلق فضاء مناسب لها

خارج عن الروتين التنظيمي المدرسي، حتى يبدع الطالب ويفجر طاقاته الكامنة التي وهبها الله إياه ومنها يصنع ويرسم مستقبله خلال هواياته وإبداعاته وثقافته.

إنّ المدّرس لا يزال العنصر الذي يجعل من عملية التعلّم والتّعليم ناجحة وما يزال الشخص الذي يساعد المتعلم على التعلم والنجاح في دراسته ومع هذا فان دور المعلم اختلف بشكل جوهري بين الماضي والحاضر، فبعد أن كان المعلم هو كل شيء في العملية التعليمية هو الذي يحضر الدروس وهو الذي يشرح المعلومات وهو الذي يستخدم الوسائل التعليمية، وهو الذي يضع الاختبارات لتقييم المتعلمين فقد أصبح دوره يتعلق بالتخطيط والتنظيم والإشراف على العملية التعليمية أكثر من كونه شارحا لمعلومات الكتاب المدرسي.

فيعتبر مثل هذا النوع من النشاط خارج أوقات الدوام بمثابة مؤسسة تنشئة جزئية لمؤسسة المدرسة لها قواعدها ونظامها وضبطها، فهي تساهم في ترسيخ الثقافة المحلية والهوية الاجتماعية للطالب خلال مراحل تعلمه بالمعهد.

جدول رقم (34): يبين ارتباط المبحوث بانخراطه في منظمة أو جمعية رسمية وطابع نشاطها

هل منخرط في جمعية / طابع نشاطها	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
الكشافة	9	20.5%	0	0.0%	9	20.5%
ثقافية	16	36.4%	0	0.0%	16	36.4%
رياضية	7	15.9%	0	0.0%	7	15.9%
علمية	1	2.3%	0	0.0%	1	2.3%
بدون إجابة	0	0.0%	11	25%	11	25%
المجموع	33	75%	11	25%	44	100%

من الجدول نلاحظ العلاقة التي تربط بين مدى انخراط الطالب في جمعية أو منظمة ونوعيتها فنجد أن 36.4% من إجمالي المبحوثين منخرطين فيها وذات طابع ثقافي، أما 25% ليس لديهم انتماء

لأي جمعية أو منظمة ثم تليها نسبة 20.5% في منخرطين في منظمة الكشافة و15.9% ضمن الجمعيات الرياضية، وبقية الطلبة 2.3% علمية.

يمكن أن نقول من خلال ما سبق أن معظم الطلبة مندمجين ضمن أهم الجمعيات والمنظمات المتواجدة بقصر القرارة وهذا ما يجعلهم مشاركين في أنشطتها ويستغلون أوقات فراغهم بما يشغلهم ويعود عليهم بالنفع، فما إقبالهم على مثل هذه الجمعيات إلا دليل على تكوينهم وسط لقاء الجمعية للمعهد الذي ذكر ضمن الجدول السابق وكذا النشاط الجمعوي الذي يشهدها قصر القرارة الذي يعتبر بمثابة مجتمع مؤسساتي يشارك فيها كامل أفراد المجتمع في شبكة علاقات إجتماعية وفق النسق العام للمجتمع المزابي بصفة عامة والقرارة خصوصا والذي بيّناه أكثر تفصيل في مبحث مقومات المجتمع المزابي وما يتضمنها من أشكال تبين لنا تلك العلاقة.

وكما نلاحظ أيضا أنه من ضمن الطلبة الوافدين من القصور والمدن الأخرى فهم ضمنيا مشاركين في مثل هذه الجمعيات، مما يجعل الطالب في معهد الحياة يتكيف مع محيط المجتمع ويصبح عنصر فاعلا فيه وليس فقط لأجل التعليم ونيل الشهادات التدرّجيّة، فهو بذلك يؤثر بشكل غير مباشر على هوية الطالب الثقافية والإجتماعية.

نتائج الفرضية الثّالثة

على ضوء ما تم تحليله من الجداول ضمن الفرضية الثّالثة على أنّ "**الادارة المدرسية المنظَّمة والمنضبِطة تدفع الطّلبة إلى التمسّك بخصوصيّتهم الثّقافية**"، سنقوم بعرض النّتائج التي يمكن أن نسجّلها بخصوص هذه الفرضيّة التي انطلقنا من اختبارها في هذا الجزء من العمل الميداني، وهي:

كلما كان هناك إجبار وضبط من قبل الإدارة والمساعدين التربويّين، على ارتداء الطالب للباس المحلي في وسط المعهد والقسم المتمثل في (طاقية، عباءة، ملحفة)، زادت نسبة الإعتزاز بالتراث المزابي والخصوصية الثّقافية، حتى الطلبة الأجانب الوافدون من خارج وادي مزاب، حيث سجل إجمالي هذه النسبة ب88.6% من مجموع طلبة عيّنة البحث. وكما سجلنا من خلال العلاقة التي تربط سلوك المعاقبة الذي تفرضه الإدارة لكل مخالف للقانون الداخلي للمعهد والنظام الإجتماعي السائد بقصر القرارة ورأي الطالب في أسلوب هذا العقاب، فكان ما نسبة 47.7% من المبحوثين عبّروا على أنّه صارم وقاسي مما يدلّ على أن الإدارة المدرسيّة لمعهد الحياة على عاتقها ثقل من المسؤولية اتجاه الطلبة، حفاظا على مبادئ المعهد والخصوصية الثقافية للمجتمع المزابي.

إن حوالي نصف طلبة عينة البحث باختلاف عدد سنين تواجدهم بالمعهد يشيدون صرامة وضبط الادارة لنظام العقوبات، وذلك اعتبارا بأنها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي يجب أن تكون حافظة لقيم ومعايير ومبادئ وسلوكيات ذلك المجتمع، مما يجعلها تحسن القيام بالأدوار المخولة لها فبذلك تحافظ على هوية وخصائص المجتمع الثقافية والاجتماعية والوطنية. وتم تسجيل ما نسبة 88.6% من مجموع المبحوثين لمختلف القصور والمدن لما تجبره الادارة على فرض اللباس المحلي المزابي بالاعتزاز بالهوية المحلية والخصوصية الثقافية للمنطقة، ولم نسجل أي طالب اعترض هذا الإعزاز بالهوية المحلية.

تقوم الإدارة المدرسية للمعهد بتنظيم حملات تطوعية جماعية حيث أن نسبة 75% لأجل نظافة المؤسسة وباقي النسبة، لحملة جني الزيتون التي تكون موسمية على استصلاح فلاحي شاسع لجمعية الحياة المشرفة على النظام التعليمي للمدارس الحرة بالقرارة، قصد توفير الانتاج المحلي من تمور وزيتون ومحاصيل زراعية متنوعة، التي يكون ريعها للتمويل الذاتي لإطاراتها ومؤسساتها التربوية، مما يجعل هذا النوع من الحملات التطوعية لبنائ شخصية الطالب وتنمية مهاراته اجتماعيا وأخلاقيا ودينيا وإبقائه بعيدا عن مجالات الانحراف والعنف وهدر الوقت دون فائدة.

من القيم والمعتقدات الدينية صلاة الجماعة، حيث سجلنا نسبة 84.1% من الطلبة تكون صلاتهم جماعة، لكن نظرا للتوقيت الذي عليه المعهد من دوام واحد، أدى بالإدارة الى عدم سماح الطالب للخروج في وقت صلاة الفرض بالرغم من تواجد المسجد على أمتار من المعهد، حيث وفرت لهم قاعة صلاة في المعهد لأجل المحافظة على قيم المجتمع وخصوصياته الدينية والخلقية والتربوية.

نلاحظ أن لغة التواصل بين الإدارة التربوية والطلبة تكون بالدّارجة ثم تليها العربية الفصحة وفي المنزلة الأخير المزابية بنسبة 13.6%، هذا ما يوحي إلى الحفاظ بالهوية الوطنية والاجتماعية عن طريق عمليات الضبط السائدة في الوسط المدرسي، خدمة لأهداف وغايات المنظومة التربوية لدولة الجزائرية دون استغلال فضاء المؤسسات الحرة والخاصة لمعارضة المقومات الهوية الوطنية حفاظا على وحدة الشعب والتراب الوطني.

توجد مسابقات منظمة من قبل الإدارة المدرسية خلال السنة الدراسية والتي غالبا ما يكون طابعها ثقافي، حيث تبلغ نسبة المشاركة فيها بين دائما وأحيانا 56.9%، مما تساهم مثل هذه الأنشطة في ترسيخ المعرفة وابراز روح البحث والمنافسة الثقافية العلمية بين الطلبة. تقوم الإدارة المدرسية بتنظيم نوع آخر من النشاط بين الطلبة والأساتذة خارج أوقات الدوام الذي يسمى بلقاء الجمعية، حيث يعتبر الحضور فيه ضروري لكل طالب على اختلاف مستواه التعليمي في المعهد وفيه يبدع الطالب ويفجر

طاقاته الكامنة ومنها يصنع ويرسم مستقبله خلال هواياته وثقافته وإبداعاته، وهذه العلاقة بين المتغيّرين تدفع الطالب للحفاظ على خصوصيته الثقافية والاجتماعية خلال مراحل تعلّمه بالمعهد.

إن انخراط الطالب في الجمعيات والمنظمات المتواجدة بقصر القرارة التي بلغت نسبتهم 75% من مختلف المدن والقصور الأخرى، إلّا دليل على تكوينهم وسط لقاء الجمعية للمعهد والنشاط الجمعوي الذي يشهدها قصر القرارة حيث يعتبر بمثابة مجتمع مؤسّساتي يشارك فيها كامل أفراد المجتمع في شبكة علاقات اجتماعية وفق النسق العام للمجتمع المزابي.

الإستنتاج العام:

من خلال نتائج الفرضيات المقدمة سابقا في التحليل والتأويل، توصلنا الى اكتشاف نوع العلاقة التي تربط بيم متغيراتها، حيث لاحظنا وتوصلنا إلى أن الأهداف التربوية التي تتبناها المؤسسات التربوية لأجل تحقيقها خلال مؤسّستها التّنشيئية، تساهم في إعطاء الطلبة دافع لأن يتثبتوا بهويتهم الثقافية وهذا ماظهر من خلال مستوى وظروف التعليم والتّعلم الذي يشهده معهد الحياة وفق منهج وأهداف رصينة، حيث يولي اهتمام كبير جدّا للّغة العربيّة الفصحة، وهي اللّغة الرّسميّة للدولة، فبذلك يشدَّد ويركَّز عليها بعد أخلاق الطالب، التي تدرّس فيه مواد غير متواجدة في المقرّر الرسمي للنّظام التربوي الجزائري، لها اتجاه ديني وعقائدي ولغوي هدفها الحفاظ على الدين الاسلامي و ترسيخ المذهب الاباضي والمقومات والسيادة الوطنية، يدرّسها ثلّة من مشايخ وأعيان البلدة مما جعل ذلك يؤثر على الطلبة لأن يكونوا قدوتهم الشخصية ومرجعيّتهم في الحياة.

كما أن للمنهاج التربوي الذي يرتبط بترسيخ قيم انتماء الطلبة بتاريخ وطنهم، وخاصة محتوى كتب الاجتماعيات، اكتشفنا أنّ ما يتضمّنه المنهاج التربوي وخاصة محتوى كتاب التاريخ للسّنة الثالثة ثانوي، لا تؤثّر بشكل مباشر على الطّالب في تشكيل هويته الوطنية، حيث يمكن أن تكون هذه العلاقة سبقتها وتأثَّر فيها مؤسّسات تنشئة أخرى غير المدرسة، المسؤولة اتجاه هذا الطرح، أما فيما يخص الأنشطة التي تقام فيها حول حب الوطن والولاء له برغم أهميتها وما تغرسها من أفكار عن الهوية الوطنية وقيَمِه، من فخر واعتزاز وتحدي وفداء، فهي تقام أحيانا فقط، لاكتظاظ البرنامج الأسبوعي وتعليمهم لمواد أخرى إضافية، في حين لاحظنا أن علاقة التفاعل بين الأستاذ والطالب لها تأثير قوي في مدى معرفتهم لأهم القيادات الوطنية إبّان الثورة التحريريّة لما يستعمله الأستاذ من وسائل إيضاح

مساعدة لأجل إيصال مفهوم الدرس و حيثيات الموضوع وجلب انتباههم وارتفاع نسبة الاستعاب هذا ما تساهم هذه الآليات في حب ورغبة الطالب لتلك المادة.

أما علاقة الادارة المدرسية المنظَّمة والمنضبِطة بتمسّك الطلبة بخصوصيتهم الثقافية، فلاحظنا مما سبق من تحليل وتأويل لها، بأنه كلما كان هناك إجبار وضبط من قبل الإدارة والمساعدين التربويّين، على ارتداء الطالب للباس المحلي، زادت نسبة الإعتزاز بالتراث المزابي والخصوصية الثّقافية، نظرا لسلوك المعاقبة لكل مخالف للقانون الداخلي للمعهد والنظام الإجتماعي السائد، الذي يتصف بأنه صارم وقاسي مما يدلّ على أن الإدارة المدرسيّة لمعهد الحياة على عاتقها ثقل من المسؤولية اتجاه الطلبة اعتبارا بأنها من مؤسّسات التنشئة الاجتماعية التي يجب أن تكون حافظة لقيم ومعايير ومبادئ وسلوكيات ذلك المجتمع، مما يجعلها تحسن القيام بالأدوار المخوّلة لها، فهي بذلك تنظم حملات تطوعية جماعية وأنشطة ثقافية لبناء شخصية الطالب وتنمية مهاراته، ثقافيا واجتماعيا وأخلاقيا ودينيا، وإبقائه بعيدا عن مجالات الانحراف والعنف وهدر الوقت دون فائدة. هذا بالتفاعل القائم بين الطلبة والإطار التربوي للحفاظ على الخصوصية الثقافية والاجتماعية من جهة، ومن جهة أخرى تواجد الجمعيات والمنظمات في قصر القرارة الذي يعتبر بمثابة مجتمع مؤسّساتي يشارك فيها كامل أفراد المجتمع في شبكة علاقات اجتماعية وفق النسق العام للمجتمع المزابي.

فبذلك ترتبط التربية والتعليم بالمجتمع القومي الكبير، وكذلك المجتمع المحلي، إذ تلعب دورا بارزا في تنمية الفرد وتثقيفه عقليا وتنشئته ثقافيا واجتماعيا، حيث أن المدرسة تعتبر المؤسسة الأولى التي أنشأها المجتمع لمهمة التربية والتعليم، ولها الدور الكبير والمتميز في ذلك، حيث تعد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم في حفظ المجتمع وتقدمه، وتربية أبنائه، والعمل على تطبيعهم بأخلاقيات وعادات وقيم المجتمع.

فنجد أن المدرسة تتأثر بقيم المجتمع ومعاييره ومعتقداته وتقاليده وأفكاره ومبادئه، وتؤثر بدورها في ثقافة المجتمع، فتبدو أهميتها في بنائها التنظيمي الاجتماعي، أي في شكل العلاقات الاجتماعية

الهرمية والأفقية داخل المدرسة، بين الإداريين والمدرسين والطلبة وغيرها من العلاقات، وتعمل كل هذه التنظيمات داخل المدرسة على غرس قيم ومعايير مثل الولاء والطاعة والتنافس والمثابرة. حيث أن القيم كما أشار إليها **دوركايم** "شأنها شأن الظواهر الإنسانية، تكون من صنع المجتمع، حيث أنها عبارة عن تصورات تتميز بالعمومية والالتزام، فأفراد المجتمع يشتركون في قيم واحدة مفروضة من طرف المجتمع الذي ينتمون إليه، وهي جوهر البيئة الثقافية للمجتمع ومحورها الرئيسي".

كما أنّ المنظومة التربوية تسعى من خلال المناهج التربوية إلى إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية التي من بينها قيم الهوية، من خلال التحكم في اللغات الوطنية وتثمين الإرث الحضاري والثقافي للأمة الجزائرية، الذي نحمله من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه، والوعي بالهوية، وتعزيز المعالم الجغرافية، والتاريخية والثقافية والروحية التي جاء بها الإسلام.

تعد المناهج التعليمية الثقافة المشتركة، غير الاختيارية بين الفرد ووطنه من جهة، ومن جهة ثانية، فهي الثقافة المشتركة بين جميع أفراد الشعب، لذلك يصبح من الضروري جدا أن يكون هذا المنهاج كافيا ووافيا لتعزيز وتجديد الولاء الوطني كمدخل أساس للهوية الاجتماعية، وتحصين أبناء الوطن من الانجرار نحو تغليب النزعات الطائفية والقبلية والحزبية، حماية للسلم الاجتماعي الذي تنتعش في أجوائه الهوية الوطنية والاعتزاز بها، فينتعش الوعي الوطني والوعي بالهوية الوطنية، لكنه يبقى أداة عاجزة عن إحداث تحولات في سلوك وتوجهات الطلاب في غياب رؤية علمية وطنية تعزز من دور المعلّم في تنمية الإحساس بالهوية والبناء على الجانب المعرفي البسيط المتضمن في المناهج وربطه بالواقع الجزائري الاجتماعي والثقافي.

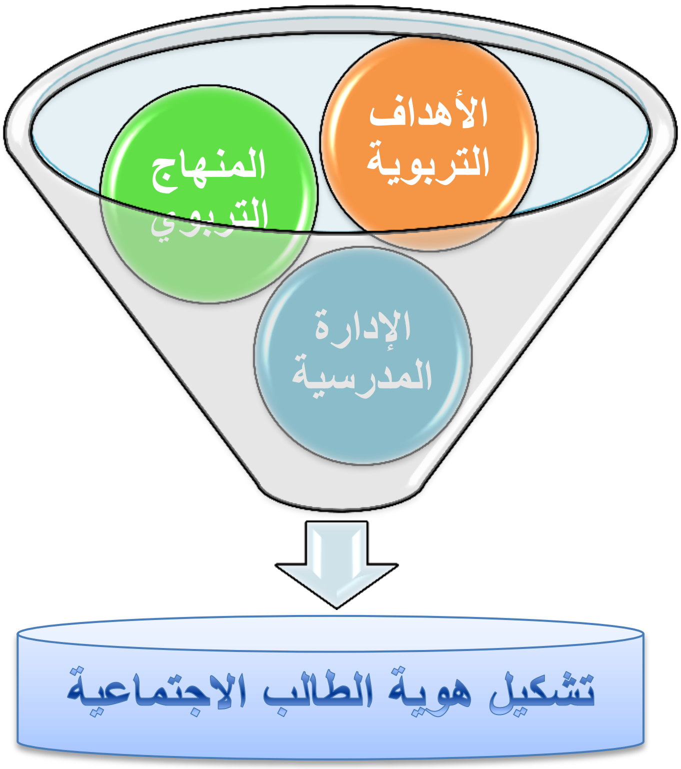
وتعتبر الهوية من أكثر الحاجات الإنسانية الشائعة في الجنس البشري، ولقد وردت الهوية ضمن **أنطوني جيدنز** (**Anthony Giddens**) بأنها "مطلب أساسي لكل البشر وهي مسؤولية هامة تقع على عاتق المسؤولين لضبطها وتوجيهها باعتبارها أهم الواجبات التي لا يمكن الاستغناء عنها". وحينما يدرك الإنسان معنى انتمائه يستطيع أن يعرف من هو؟ ولماذا هو موجود؟ ولأي هدف يسعى؟، فمع

حاجته للانتماء يتولد مفهوم الهوية، الذي يظهر في أشكال متعددة ومختلفة، فأحيانا يكون الانتماء إلى جنسية أو قومية أو دين أو وطن، فالهوية هي المنطلق لأفعالنا، وهدفا لها ومبررا لوجودنا الجماعي.

فهكذا تنشأ وتتشكل الهوية من الانتماء، وتعود لتوكيده، وتعمل على تقويته من خلال المؤسّسات التربوية، فالبحث عن الهوية هو البحث في وحدة الانتماء، فالتماسك الاجتماعي يحقق الولاء ويقوي الانتماء الذي يتضح في مدى اعتزاز الفرد بهويته والفخر بها أينما كان، فالهوية دلالة ووليدة الانتماء.

ويبين ذلك بالفرضية التي طرحها المفكر والفيلسوف الفرنسي **جان جاك روسو** (**Jean-Jacques Rousseau**): "أن الإنسان صانع تاريخه وإرادة الأمم هي التي تبني حضارتها وهويتها"، أي أن الإنسان هو الذي ينقل أحداث تاريخه، ويحمل حضارته من جيل إلى آخر، والتربية هي الآداة الفعّالة التي عن طريقها يمكن نقل تراث المجتمع وهويته وغرسها في حياة المواطنين عن طريق المدارس والمعاهد والجامعات وغيرها.

وهكذا نجد أن المدرسة كمجتمع مصغر، تظل شبيهة بالمجتمع الكبير، ذلك أنها تضم العديد من التنظيمات الاجتماعية والانشطة والعلاقات، إذ تتواجد في ظلها تنظيمات اجتماعية رسمية وغير رسمية ما بين المدرسين بعضهم البعض، وما بين المدرسين والتلاميذ، وما بين الإدارة والمدرسين والطلبة وباقي المستخدمين بالمؤسسة. حيث أن المتعلم مطالب بالاستجابة السليمة والسوية لقوانينها وأحكامها وإجراءاتها، حتى يتسنى لها أن تضطلع بوظيفتها.



الشكل (8): يوضح عملية تشكيل هوية الطالب

من خلال هذا الشكل، نصل في ختام هذه الدّراسة إلى أنّ الهوية الاجتماعية لفئة الطلبة يتم تشكيلها في المؤسسات التربوية، وهذا من خلال تفاعل أهم عناصرها المكونة لها، والتي تتمثل في **الأهداف التربوية** للمدرسة، **ومنهاجها التربوي، والإدارة المدرسية** المنظمة والمنضبطة، مع **الهوية الاجتماعية** العامة للطلبة التي ترتبط بالهوية الثقافية وقيم الانتماء الوطني والخصوصية الثقافية لهم.

خاتمة

من خلال ما تقدم في هذه الدراسة من بناء نظري وتحليل احصائي وتأويل سوسيولوجي لإشكالية البحث وفرضياته فيمكن أن نختم هذا المشروع البحثي بما يلي:

تحتاج الهوية إلى إعادة تعريف باستمرار بما يتواكب مع المتغيرات الحادثة وبالطبع يحتاج إلى معرفة عميقة بالتاريخ، وتقدير واضح وواقعي للحاضر، وإدراك واع ورصين لما هو مطلوب في المستقبل. لأنه لكل مرحلة مجتمعية وتاريخية هويتها المعبرة عن مكتسباتها ومنجزاتها وممارساتها وأفكارها وعقائدها وقيمها وأعرافها السائدة، ولكن ليست ثمة استمرارية لهوية ثابتة جامدة محددة طوال التاريخ، وإنما لكل مرحلة جديدة هويتها التي هي تطور متجدد للهوية في المرحلة السابقة أوانحدار وتدهور لها.

لن يكون للطالب هوية جزائرية، بمجرد انخراطه لجماعة إثنية و ثقافية ما، أمازيغية كانت أو حتى عربية، بقدر ما يستوجب منه الانخراط لجماعة ملتحمة ومتفاعلة في فلك إرادة إجتماعية للعيش وفق نمط معين معا. فالمجتمع الجزائري يعيش داخل فسيفساء من التعدد الثقافي فهو مجتمع إسلامي عربي أمازيغي متوسطي إفريقي عالمي يجمع بين المعربين و المفرنسين والأجانب يجمع بين الشاوية و القبائلية و الميزابية و التارقية وغيرها، إلا أنه رغم هذا التعدد الثقافي فإنه يحي داخل مجتمع واحد وموحد متضامن و متماسك تحت لواء الإسلام والعروبة والأصل الأمازيغي.

فمهما يكن أعضاء المجتمع مختلفين بسبب الانتماء والخصوصية الثقافية والعرق، فإن الهوية الوطنية تسعى لتوحيدهم في هوية اجتماعية واحدة، وتمثيلهم جميعا بصفتهم ينتمون إلى العائلة الوطنية الكبيرة الشاملة نفسها. ولكن هل الهوية الوطنية هوية موحدة من هذا النوع الذي يلغي أو يحد الاختلاف الثقافي؟

المراجع

قائمة المراجع

أولا: كتب باللغة العربية

1- المصادر:

- القرآن الكريم
- عبد الرحمان بن خلدون، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، دار الفكر، لبنان، 2004.

2- قواميس ومعاجم:

1. جوردنون مارشال، موسوعة علم الاجتماع، ترجمة: محمد الجوهري وآخرون، ط2، الاسكندرية، مصر، 2007.
2. مجدي عزيز ابراهيم، موسوعة المناهج التّربويّة، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 2000.
3. مصلح الصالح، الشامل قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1999.
4. بودون ريمون وآخرون، المعجم النقدي في علم الاجتماع، تر: سليم حداد، المؤسسة الجامعية، لبنان، 1986.
5. غيث عاطف محمد، قاموس علم الاجتماع، دار المعارف الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2006.
6. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق، مصر، 2004.
7. فريدرك معتوق، معجم العلوم الاجتماعية، مراجعة: محمد دبس، بيروت، لبنان، 1998.
8. سعيد سبعون، حفصة جرادي، الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الإجتماع، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012.

3- الكتب:

أ/-خاصة بالمنهجية:

9. مورسي انجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تر:بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة، الجزائر، 2004.
10. إحسان محمد الحسن، مناهج البحث الاجتماعي، دار وائل للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الاردن، 2009.
11. ابراهيم عبد الرحمان رجب، مناهج البحث في العلوم الإجتماعية، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2003.
12. عمر محمد عبد الله الخرابشة، أساليب البحث العلمي،ط2، دار وائل، الأردن، 2012.
13. سماح سالم سالم، البحث الاجتماعي، دار الثقافة، الأردن، 2012.

14. ابراهيم عبد الرحمن رجب، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، دار عالم الكتاب، المملكة العربية السعودية، 2003.

ب/-خاصة بعلم الإجتماع:

15. صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2004.
16. عبد الله الرشدان ،علم اجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2008.
17. عبد الغني مغربي، الفكر الاجتماعي عند ابن خلدون، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.
18. عبدالعزيز خواجة، مبادئ في التنشئة الاجتماعية، دار الغرب للنشر، وهران الجزائر، 2005.
19. داود بن عيسى بورقيبة، مدخل إلى علوم التربية، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر، 2005.
20. محمد المرصفي، اجتماعيات التربية، دار الصحوة للنشر والتوزيع، القاهرة،مصر، 2010.
21. مربوحة بولحباب نوار، محاضرات في علم اجتماع التربية، دار الغرب للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر،2005.
22. مراد زعيمي، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، دار قرطبة للنشر والتوزيع ،الجزائر، 2007.
23. معمر داود، مقاربة ثقافية للمجتمع الجزائري، دار طليطلة للنشر والتوزيع، المحمدية الجزائر 2009.
24. محمد محمد نعيمة، التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية، دار الثقافة العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر،2002.
25. عامر مصباح، التنشئة الاجتماعية والانحراف الاجتماعي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2010.
26. معن خليل العمر، التنشئة الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2004.
27. ابراهيم بن مبارك الجوير، الاسرة والمجتمع، دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2009.
28. أليكس إنكلر، مقدمة في علم الاجتماع، تر: محمد الجوهري وآخرون، ط3، دار المعارف، مصر، 1978.
29. فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي ، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، 1997.
30. محمد المرصفي، اجتماعيات التربية، دار الصحوة، مصر،2010.
31. محمود الذوادي، المقدمة في علم الاجتماع الثقافي بؤية عربية إسلاميّة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2010.
32. ابراهيم العسل، الأسس النظرية والأساليب التطبيقية في علم الاجتماع، ط2، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 2011.
33. محمد بوعلاق، النظريات التربوية المعاصرة، دار الأمان، المغرب، 2007.
34. عبد الكريم غريب، سوسيولوجيا المدرسة، منشورات عالم التربية، المغرب، 2007.

ج/-خاصة بمزاب:

35. محمد ناصر بوحجام، البربر والاسلام، الضامري للنشر، عمان، 2013.
36. أورهان آتش، الاباضية من مصادرها، تر: سعيد الحاج، كتابك للنشر، الجزائر، 2014.

37. محمد على الدبوز، أعلام الإصلاح في الجزائر، ج4، ط1، دار البعث، قسنطينة، 1980.
38. بشير بن عمر مرموري، الفتاة في ميزاب، جمعية التراث، غرداية، 2005.
39. معهد الحياة، إصدار جمعية الحياة وجمعية التراث، غرداية، الجزائر، 2009.
40. يوسف بن بكير الحاج سعيد، الهوية المزابية، المطبعة العربية، غرداية، الجزائر،2001
41. يوسف بن بكير الحاج سعيد، تاريخ بني مزاب، المطبعة العربية، غرداية، 2006.
42. قاسم بن احمد الشيخ بالحاج، معالم النهضة الاصلاحية عند إباضية الجزائر، جمعية التراث، القرارة، الجزائر، 2011.
43. محمد سعيد كعباش، العطف تاجنينت، نشر جمعية ألفية العطف، غرداية، الجزائر، 1996.
44. أبي اسحاق ابراهيم اطفيش، الفرق بين الإباضية والخوارج، ط5، مكتبة الضامري للنشر والتوزيع، سلطنة عمان، 2013.
45. يوسف بن ناصر الخميسي، تهذيب التمذهب، مكتبة مسقط، القاهرة، مصر، 2011.
46. صالح عبد الله أبوبكر، القرارة من التأسيس إلى دخول الاستعمار الفرنسي، جمعية التراث، القرارة، الجزائر، 2012.
47. محمد بن قاسم ناصر بوحجام، البعد الروحي لنظام حلقة العزّابة، جمعيّة التراث، القرارة، الجزائر، 2007.
48. محمد بن حمودة حريز، المجلس العائلي بين النظام العرفي والطموح الظرفي، جمعية التراث، القرارة، غرداية، 2007.
49. مفدي زكريا، أضواء على وادي ميزاب ماضيه وحاضره، منشورات ألفا، الجزائر، 2010.
50. مالك بن نبي، ندوات ميزاب، كتابك للنشر، الجزائر، 2014.
51. سعيد بن بالحاج شريفي، معهد الحياة نشأته وتطوره، ط2، جمعية التراث، غرداية، الجزائر، 2009.
52. ناصر محمّد، الشيخ القرادي حياته وآثاره، جمعية التراث، غرداية، 1990.
53. النصر بن بابا لمسن، العرف في التعمير والسكن والفلاحة، جمعية احياء التراث للنشر، القرارة، 2011.
54. محمد ناصر بوحجام، الشيخ عدون بأقلام أصدقائه وأبنائه، جمعية التراث، القرارة، الجزائر، 2009.
55. محمد ناصر بوحجام، الشيخ ابراهيم بيوض الوطني المحافظ المجدد، جمعية التراث، القرارة، الجزائر، 2014.

د/-خاصة بالهوية:

56. علي تعوينات، العولمة، الهوية والمناهج الدراسية وبناء الإنسان، ط2، دار جسور، الجزائر، 2009.
57. أحمد بن نعمان، الوحدة الوطنيّة في وحدة الهوية، دار النعمان للطباعة والنشر، برج الكفان، الجزائر، 2014.
58. أحمد بن نعمان، الهوية الوطنية الحقائق والمغالطات، دار الأمة، الجزائر، 2001.
59. أحمد بن نعمان، كيف صارت الجزائر مسلمة عربية، دار الأمة، دت.

60. محمد عمارة، مخاطر العولمة على الهوية الثقافية، نهضة مصر للطباعة والنشر، مصر، 1999.
61. محمد عمارة، مخاطر العولمة علي الهوية الثقافية، سلسلة " في التنوير الإسلامي"، ع 32، دار نهضة مصر، القاهرة، د. ت.
62. أحمد عبد الموجود الشناوي، الهوية الثقافية للمجتمع البدوي، دار مصر المحروسة، مصر، 2007.
63. منير السعيداني، مقدمات في علم اجتماع الهوية، مكتبة علاء الدين، صفاقس، تونس، 2005.
64. محمد الكوخي، سؤال الهوية في شمال افريقيا، أفريقيا الشرق، المغرب، 2014.
65. غابرييل كامب، البربر ذاكرة وهوية، تر: عبد الرحيم حزل، أفريقيا الشرق، المغرب، 2014.
66. نصر الدين بن غنيسة، عن أزمة الهوية ورهانات الحداثة في عصر العولمة، دار الامان، المغرب، 2012.

هـ/- خاصة بالمدرسة:

67. ديوي جون، ديوي اقلين، مدارس المستقبل، تر: المنياوي عبد الفتاح، مكتبة النهضة المصرية،1962.
68. عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، ط2، المحمدية، الجزائر، 2013.
69. جرولداي كمب، التصميم التعليمي، خطة لتطوير الوحدة الدراسية والمساق، تر:الخوالدة محمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991.
70. محمد بوبكري، المدرسة واشكالية المعنى، دار الثقافة، المغرب، 2000.
71. فرحان حسن بربخ، المدرسة والمجتمع، دار أسامة، الاردن، 2011.
72. محمد بن يحي زكريا، حناش فضيلة، تكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2008.
73. صلاح عبد الحميد مصطفى، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ، الرياض، العربية السعودية، 2002.
74. عبد العزيز صالح، التّربية وطرق التدريس، ج2 ، ط6، دائرة المعارف، مصر، 1966.
75. فراس السليتي، استراتيجيات التعلم، علم الكتب الحديث، الأردن، 2008.
76. محمد بن حمودة، الادارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية، دار العلوم، عنابة، الجزائر 2008.
77. عبد الرحمان عبد الهاشمي، محسن علي عطية، مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي، دار الكتاب الجامعي،الامارات العربية المتحدة، 2009.
78. زهراء كشان، الاصلاحات التربوية الكبرى قي المدرسة الجزائرية، دار كردادة، بوسعادة، الجزائر، 2013.
79. عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعليم بالكفاءات، الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو، الجزائر، 2012.
80. رشيدة أحمد طعيمة، المنهج المدرسي المعاصر، ط2، دار المسيرة، الأردن، 2007.
81. رامي حسين حمودة، مفاهيم حديثة في وظائف الادارة التربوية والتعليمية، دار أسامة، الأردن، 2011.
82. محند أوبلقاسم خدام، تقويم علاقات بيداغوجية من منظور الممارسة الميدانية، الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو، الجزائر، 2010.

83. سليمان حامد، الادارة التربوية المعاصرة، دار أسامة، الأردن، 2009.

4- مراجع عامة

84. فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم، عالم الكتب الحديث،عمان، الاردن، 2008.
85. سامية حسن الساعاتي، الثقافة والشخصية، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 1983.
86. زايد حمد، سيكولوجية العلاقات بين الجماعات، سلسلة عالم المعرفة، الكوي، 2006.
87. طارق عبد الرؤوف عامر، أصول التربية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية،ط1، دار المعارف، القاهرة، 2008.
88. سعيد إسماعيل علي، أصول التّربية العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن،2007
89. هانس بيتر مارتن، هارولد شومان، فخ العولمة، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، الكويت، 1998.
90. كلود ليفي ستراوس، العرق والتاريخ، تر:سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2008.
91. أحمد عبد الله العلي، العولمة والتّربية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2002.
92. مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، تر:عبد الصابور شاهين، ط4، دار الفكر، دمشق، سوريا، سنة 2000.
93. سعيد إسماعيل علي، أصول التّربية العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007.
94. عبد القادر جغلول، الاستعمار والصراعات الثقافية في الجزائر، تر: سليم قسطون، ط1، دار الحداثة، بيروت، لبنان، 1984.
95. محمد أندلسي، نيتشه ومعضلة التربية، منشورات الزمن، المغرب، 2014.
96. عدنان يوسف العتوم، علم نفس الجماعة، دار المسيرة، الأردن، 2015.
97. باتريك سافيدان، الدولة والتعدد الثقافي، تر: المصطفى حسوني، دار توبقال، المغرب، 2011.
98. ديوي جون، الحرية والثقافة، تر: أمين موسى قنديل، مكتبة الاسرة، مصر، 2011.
99. محمد منير مرسى، فلسفة التربية، اتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب، مصر، 2007.
100. حمدوش رشيد، مسألة الرباط الاجتماعي في الجزائر إمتدادية أم قطيعة، دار هومة، الجزائر، 2009.
101. محمد السوالي، السياسات التربوية الأسس والتدبير، دار الأمان، المغرب، 2012.
102. ألفي كوهن، المدارس النموذجية التي يستحقها أطفالنا، تر، فايد رشيد رباح، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، 2003.
103. محمد العربي ولد خليفة، المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، الجزائر، 2003.

5- مجلات ودوريات وندوات

104. بودبزة ناصر، شوقي الشاذلي، مقومات الشخصية و تشكل الهوية الوطنية الجزائرية من خلال مكتسبات التلاميذ، ورقة بحث قدمت في الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الإجتماعية 27 -28 فيفري 2011، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

105. هاني محمد يونس موسى، دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي، ورقة بحث من كلية التربية، جامعة بنها، مصر، د.س.ن

106. لكحل لخضر، إصلاح المنظومة التّربويّة في المغرب العربي بين البعد التاريخي وتحديات العولمة (الجزائر نموذجا) جامعة محمد خيضر—بسكرة – (الجامعة الجزائرية والتحديات الراهنة) دفاتر المخبر، العدد الثاني (سبتمبر2006)، الجزائر.

107. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد 04، السنة الخامسة والأربعون، الأمانة العامة للحكومة، المطبعة الرسمية، الجزائر، 27 جانفي 2008.

108. هاني محمد يونس موسى، دور التّربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي، مجلة كلية التّربية، عدد 77، جامعة بنها، مصر، 2009.

109. اسماء بن تركي، الهوية الثقافية بين قيم الأصالة والحداثة في ظل التغيرات السوسيوثقافية للمجتمع الجزائري، الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الإجتماعية 27 -28فيفري2011، جامعة ورقلة، الجزائر.

110. عبد العزيز البهواشي، التعليم وإشكالية الهوية الثقافية في ظل العولمة، المؤتمر السنوي الثامن للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التّعليميّة بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعي، " التّربية والتعددية الثقافية مع مطلع الألفية الثالثة "، الفترة27- 29 جانفي 2000، القاهرة، مصر.

111. محمد إبراهيم المنوفي، ياسر مصطفي الجندي، التّربية وتنمية الهوية الثقافية في ضوء العولمة، مجلة كلية التّربية بدمياط، جامعة المنصورة، ع 43 ، 2003.

112. محفوظ رموم، أشكلة الهوية في الجزائر بين الأمزغة و العوربة و العولمة، الملتقى الدولي: مجتمع المخاطرة، كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعيّة، قسم علم الاجتماع والديمغرافيا، جامعة جيجل، أيام 05 -06 ماي 2010، الجزائر.

113. حمدي حسن عبد الحميد المحروقي، دور التّربية في مواجهة تداعيات العولمة على الهوية الثقافية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ع7، القاهرة، مصر، 2004.

114. محمد أحمد محمد إسماعيل، برنامج مقترح لتفعيل دور أنشطة نادي الطفل لتأصيل الهوية الثقافية لمواجهة التحديثات الحضارية بمراكز إعلام محافظة قناة السويس، مجلة كلية تربية عين شمس، ع 30 ،ج 3 ، القاهرة، مصر، 2006.

115.فوزية العشماوي، مخاطر العولمة على الهوية الثقافية (اللغة والتعليم والتاريخ)، المؤتمر العام التاسع عشر للمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، في الفترة 27- 30 مارس، مصر، 2007.
116.فوزية العشماوي، مخاطر العولمة على الهوية الثقافية (اللغة والتعليم والتاريخ)، المؤتمر العام التاسع عشر للمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، في الفترة 27- 30 مارس، مصر، 2007.
117.محسن خضر، استجابة التربية العربية لتحولات الهوية الثقافية تحت ضغوط العولمة، مجلة كلية التّربية، جامعة عين شمس، ع 30، ج1، 2006.
118.خالد أبو عصبة، التعليم العربي في إسرائيل: ما بين خطاب الهوية المتعثر والإخفاقات التحصيلية، مجلة عدالة الالكترونية، العدد رقم 63، 2009.
119.فريال حمود، مستويات تشكّل الهوية الاجتماعيّة وعلاقتها بالمجالات الأساسيّة المكونة لها لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، سوريا،2011.
120.خوني وريدة، دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني، الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعيّة 27-28 فيفري 2011، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
121.سلطان بلغيث، تمظهرات أزمة الهوية لدى الشباب، الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الإجتماعية 27-28فيفري2011، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
122.نوال حمادوش، استراتيجيات الشباب حيال التشكيل الهوياتي في المجتمع الجزائري، مجلة العلوم الاجتماعية، ع15، جويلية 2012، سطيف، الجزائر.

6- أطروحات ومذكرات جامعية

123.أحمد بوذراع، علاقة الأسرة والتنشئة الاجتماعية بالعنف المدرسي. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم الاجتماع جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2005.

124.اسماعيل رابحي، الاصلاح التربوي واشكالية الهوية في المنظومة التّربويّة الجزائرية، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2013/2012،ص205.
125.كهينة أورليس ، الاتصال التربوي بين المعلم والتلميذ في الجزائر ، مذكرة ماجيستير، كلية العلوم السياسية والاعلام، قسم علوم الاعلام والاتصال تم نشرها، جامعة الجزائر بن يوسف بن خدة، 2007.
126.لقمان مغراوي، رسالة ماجستير: أزمة الهوية في السياسة التّعليميّة الجزائرية، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر يوسف بن خدة، 2004-2005.

7- المواقع الالكترونية

127. http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/identit41420/ : تاريخ الاطلاع، 2015/03/28، 23:30.

ثانيا: كتب باللغة الأجنبية

128. TAJFEL Henri, Human groups and social categories: Studies in social psychology, Cambridge University Press, 1981,
129. DURKHEIM Emaile, Education et sociologie, Presses universitaires de France, 9em édition, Paris, 2006
130. TAJFEL Henri, Differentiation Between social Group Relations, Academic Press, London, 1978
131. ZAVALLONI, Social Identity and the Recoding of Reality : Its Relevance for class- cultural sychology, Journal of Psychology, vol. (10), N3,1975.
132. UMANA Taylor, Ethnic Identity Formation during Adolescence :The Critical rol of Families, Jornal of Family Issues, Vol 27, No 3, University of Florida, 2006
133. MURARO Valani, SAROTI Luisa, Lécol de l'impossible, Press de Fimin Didot, France, 1972
134. LOUIS Cros, L'écol nouvelle Témoigne, Librairie Armand Colin, Paris, 1970
135. Oxford Advanced Dictionary learner's, Oxford University Press, 4th edition, 1990
136. BRUNO Etienne, L'Algérie, culture et révolution, seuil, Paris, 1977
137. GUILLAUME Gilbert Grand, Langue, identité, violences : L'engrenage Algérien, édition Démosthène, Caen université, France, 1998.
138. DURKHEIM Emaile, Les règles de la méthode sociologique, Quadrige, Paris, 1981.
139. BENYOUCEF Brahim, LE M'ZAB Espace et Societé , Imprimerie Aboudaoud, El-Harrach, Alger, 1998.
140. RAVEREAU André, Le M'zab، leçon d'architecture, Sindbad, Paris, 1981.
141. BOURDIEU Pierre, Sociologie de l'Algérie, 5 éme edition, Paris, France, 1974.

الملاحق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعــة غردايــة

معهد العلوم الانسانية والاجتماعية **تخصص: علم الاجتماع التربوي**

قسم علم الاجتماع **رقم الاستمارة:**.....

استمارة بحث بعنوان:

دور المؤسّسات التّربويّة في تشكيل الهويّة الإجتماعيّة

معهد الحياة بالقرارة نموذجا

ملاحظة: نرجو منك أخي الكريم ملء هذه الاستمارة بوضع علامة (**X**) في المكان المناسب و هذا لغرض دراسة بحثيّة ميدانية وجمع معلومات عن الموضوع المقدم أعلاه، في إطار انجاز مذكّرة ماستر علم الاجتماع التربوي. نرجو ملأها بكل موضوعية وواقعية حتى تفي بالغرض العلمي المطلوب.

نقدر ونثمن وقتكم ومجهوداتكم على التعاون معنا

لكم منا جزيل الشكر سلفا

السنة الجامعية 2015/2014

I البيانات الشّخصيّة للطالب:

1. **السّن:**.....
2. **سنوات التمدرس في معهد الحياة:** .....
3. **قَصر (أَغْرْم) / مدينة:** .....
4. **السكن مع أسرة:** نواة (الوالدين فقط) ☐ ممتدة (الجد، العم، الخال) ☐
5. **نوع السكن:** حضري ☐ شبه حضري ☐
6. **الإقامة:** داخلي (داخليّة الحياة) ☐ خارجي ☐

أهداف التعليم و الهوية الثقافية

1. **كيف ترى مستوى التّعليم والتعلّم في المعهد على غرار الثانوية العامة؟** ممتاز ☐ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐
2. **كيف ذلك؟**.....
3. **ماهو رصيدك العلمي والثقافي خلال مشوارك الدّراسي؟** مقتنع بما كسبت ☐ أحتاج إلى المزيد ☐ ضعيف ☐
4. **هل تقدم لك دروس دعم وتحفيزات على التعلّم؟** نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐
5. **ماهي المواد المُضافة التي تدرسها الغير متواجدة في المنهاج الرّسمي؟**.....
6. **على أيّ أساس أدرجت؟** الحفظ على الدين الإسلامي ☐ ترسيخ المذهب الإباضي ☐ **تعصّب ديني** ☐ أخرى: .....
7. **ما مدى إتقانك للّغة العربيّة الفصحة وقواعد النّحو والاعراب؟** ممتاز ☐ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐
8. **هل تتقن لغة أخرى غير اللّغة العربية؟** نعم ☐ لا ☐
9. **إذا كانت إجابتك بنعم، فماهي؟:** الإنجليزية ☐ الفرنسية ☐ السواحلية ☐ أخرى.....
10. **هل يحتفل المعهد بالأعياد الدّينيّة والوطنيّة؟** نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐
11. **كيف تكون عملية الإحتفال؟:**.....
12. **هذا طبعا يعرّفك على أعياد وطنك الحبيب ويجعلك تفتخر بما يملك وطنك من أعياد وبطولات؟** دائماً ☐ أحيانًا ☐ أبدًا ☐
13. **هل حضورك لتحيّة العلم يشجّعك ويبعث فيك حب الرّاية والنّشيد الوطني؟** نعم ☐ لا ☐
14. **ماهو إحساسك عند سماعك النّشيد الوطني وأنت واقف أمام العلم؟** عظمة الدولة ☐ عزة نفس ☐ دون شعور ☐
15. **هل تُقدَّم لك ملاحظات وتوجيهات، تعزّز وتحبّب فيك تراثك الثّقافي وتجعلك فخورا به؟** دائماً ☐ أحيانًا ☐ أبدًا ☐
16. **لك الرّغبة في تعلم اللّغة الأمازيغيّة؟** بشدّة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐ أبدًا ☐
17. **لماذا؟**.....
18. **ما رأيك في العادات والتّقاليد والأعراف؟** يجب الحفاظ عليها ☐ تركها ☐ تغييرها ☐ أخرى.....
19. **ماهي نوع الشّخصية التي تعتبرها قدوة لك وتريد تقليدها؟** تاريخيّة ☐ دينيّة ☐ علميّة ☐ رياضيّة ☐ أخرى.....
20. **ما رأيك في هوية جيل شباب اليوم مقارنة بجيل الأمس؟** أحسن ☐ نفسه ☐ مختلف ☐ أسوء ☐
21. **عرّف هُوِيّتك الثّقافيّة وتراثك الثّقافي؟**.....
.....

المنهاج التّربوي و قيمة الانتماء الوطني

1. **كونك جزائري، ماذا يعني لك هذا؟** فخور جدًّا ☐ فخور نوعًا ما ☐ لا يهمني ذلك ☐
2. **ماذا تعني لك صفة الجزائري؟** تحدي وفداء ☐ الإعتزاز والفخر ☐ لا تعني شيء ☐
3. **محتوى كتب الإجتماعيات (التاريخ، الجغرافيا، التربية المدنية) يتلاءم مع ثقافة المجتمع الجزائري؟** نعم ☐ لا ☐ نوعًاما ☐
4. **إذا كان الجواب لا، لماذا؟**.....
5. **مدى حبّك لمادة التّاريخ؟** جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

6. **إذا كنت لا تحبذها لماذا؟**.....

7. **إذا كان الدّرس عن الجزائر، هل يقدّم كباقي الدّروس؟** نعم ☐ لا ☐

8. **هل تتفاعل مع الأستاذ أثناء تقديم الدروس ؟** أتفاعل ☐ لا أتفاعل ☐

9. **هل يعتمد الأستاذ على الكتاب فقط؟** نعم ☐ لا ☐

10. **إذا كانت إجابتك بلا، فماهي الوسائل الأخرى التي يعتمد عليها الأستاذ؟** ☐ **داتاشو** (Data Show) ☐**مطويات وملخصات**

11. **هل يقدّم الأساتذة والإطار التّربوي، محاضرات (ندوات) خارج الدّرس حول حب الوطن والولاء له؟** نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

12. **هل تعرف بعض أسماء قيادات الثّورة التحريرية الكبرى؟** نعم ☐ لا ☐

13. **إذا كان الجواب نعم، أذكر بعضها:**.....

14. **ما إسم أوّل دولة جزائريّة؟** العبّاسيّة ☐ الزّيانيّة ☐ الرّستميّة ☐ العثمانيّة ☐

15. **ماهي عاصمتها؟**.....

16. **من هو مؤسّس الدّولة الجزائريّة الحديثة؟** .....

17. **ماذا تمثّل لك التّواريخ التالية:**

16 أفريل من كل سنة: ..... 05 جويلية من كل سنة: .....

01 نوفمبر من كل سنة: ..... 17 رمضان من كل سنة: .....

أول محرم من كل سنة: ..... 12 ربيع الأول من كل سنة: .....

الادارة المدرسية المنظّمة والمنضبطة والخصوصيّة الثّقافية

1. **هل حضور الإطار التّربوي في الوقت المناسب يشجّعك ويبعث فيك ضرورة احترام الوقت؟** نعم☐ لا☐

2. **هل تجبرك الادارة بارتداء اللّباس المحلّي العرفي (عباءة وشاشية وملحفة)؟** دائماً☐ أحيانًا ☐ نادرًا☐ أبدًا☐

3. **هل يشعرك ذلك بالإعتزاز بالهوّية المحليّة؟** نعم ☐ لا ☐ أحيانًا☐

4. **هل تُعاقَب إذا خالفت القوانين المدرسيّة والنّظم المتعارف عليها في المجتمع؟** دائماً☐ أحيانًا☐ أبدًا ☐

5. **العقاب الذي تأخذه، يجعلك:** تحافظ وتلتزم☐ تخالف وتعترض ☐ لا يهمّك ☐ أخرى:.....

6. **ما رأيك في أسلوب العقاب حول مخالفة القوانين في مدرستك؟** .....

7. **ماهي اللّغة التي تتعامل بها مع الأساتذة والإدارة التربويّة؟** العربية الفصحة☐ المزابيّة ☐ الدّارجة☐ أخرى.....

8. **هل تقوم إدارة المعهد بتنظيم حملات تطوعيّة جماعيّة (تْويزَه)؟** دائماً☐ أحيانًا ☐ نادرًا ☐ أبدًا ☐

9. **ما نوع هذه الحملات التّطوعية ؟**.....

10. **هل تسمح لك الإدارة الخروج في أوقات صلاة الفرض؟** دائماً☐ أحيانًا☐ أبدًا ☐

11. **هل الصّلاة تكون بشكل:** فردي ☐ جماعي ☐

12. **إذا كانت إجابتك بجماعي، فماذا تمثل لك صلاة الجماعة؟** .....

13. **هل أنت منخرط في منظّمة أو جمعيّة رسميّة؟** نعم☐ لا ☐

14. **إذا كان جوابك نعم، ماهي طابعها؟ الكشافة** ☐ **ثقافية** ☐ **رياضيّة** ☐ **علميّة** ☐ **أخرى:**.....

15. **هل توجد مسابقات منظَّمة من طرف الإدارة أو الأساتذه في وسط السّنة الدراسيّة؟** نعم☐ لا☐

16. **إذا كان نعم، هل تشارك فيها؟** دائماً☐ أحيانًا☐ أبدًا☐

17. **ماهي محاور هذه المسابقات؟** ثقافية ☐ علمية ☐ تاريخية ☐ رياضية ☐

18. **ما نوع الأنشطة التي تمارسها مع الأساتذة خارج أوقات الدّوام:** اجتماعيّة☐ ثقافيّة☐ رياضيّة☐ علميّة ☐ أخرى: .....

19. **هل حضورك ؟** ضروري☐ نوعًاما☐ لايهمّني الأمر ☐

20. **فيما يفيدك ذلك:** .....

☺ شكرا على تعاونك معنا ☺