جامعة الجزائر 02- أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص علوم التربية

العولمة الثقافية و أثرها على الهوية و القيم

دراسة تحليلية لبعض كتب التربية الإسلامية و التربية المدنية بالمرحلة الابتدائية في الجزائر

إعداد الطالب:

جاب الله يوسف

إشراف

أ.د لحرش محمد

السـنة الجـامعيـة 2018 - 2019

كلمة شكر

أتقدم بوافر الشكر و الامتنان إلى كل من مد لي يد العون لإنجاز هذا العمل و أخص بالذكر الأستاذ المشرف **لحرش محمد** على ما أولاه من جهد ووقت و توجيهات قيّمة طيلة مسار البحث، كما أتقدم بشكري للأساتذة الأفاضل على توجيهاتهم القيّمة، وأخصّ بالذكر الأستاذة **حميدة زهرة** و الأستاذ **براهيمي إبراهيم** ،والأستاذ **بحري صابر**،والأستاذة **مرداس سميرة**،وكل من قدم لي المساعدة من قريب أو بعيد.

إهداء

أهدي هذا العمل إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما،

- كل إخوتي.
- كل أقاربي.
- كل أصدقائي.
- كل زملائي في العمل.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة كشف اثر العولمة الثقافية على الهوية والقيم من خلال تحليل بعض كتب التربية الإسلامية في فترة الثمانينيات ومقارنة محتوياتها مع محتويات الكتب الجديدة (الجيل الثاني)، وكذا تحليل بعض كتب التربية المدنية المستعملة في الوقت الحالي(كتب الجيل الثاني) لكشف بعض الآثار التي تدل على وصول العولمة لصميم محتويات المناهج التربوية في الجزائر، ولإجراء عملية التحليل صمم الباحث شبكتين، الشبكة الأولى لتحليل القيم المضمنة في كتب التربية الإسلامية والشبكة الثانية لتحليل القيم والأفكار المضمنة في كتب التربية المدنية وقد تحقق الباحث من مصداقية الشبكتين بعرضهما على مجموعة من الخبراء بغرض التحكيم وتحقق من ثبات الشبكتين عن طريق إعادة التحليل بتطبيق معادلة هوليستي، وبعد التحقق من ملائمة الشبكتين لغرض البحث أجرى الباحث الدراسة التحليلية وحصل على البيانات وعالج البيانات إحصائيا، وبعد اختبار الفرضيات حصل على نتائج تؤكد صحة الفرضيات المقترحة حيث أكدت النتائج تأثر كتب التربية الإسلامية الجديدة بسياسات العولمة من خلال الفروق المحصل عليها في عدد القيم وكذا خلوها من بعض القيم و المضامين التي تنافي مبادئ العولمة الثقافية والتي ذكرت في الكتاب القديم، وقد تحصلنا من تحليل كتب التربية المدنية على نتائج تثبت تضمن هذه الكتب على مفاهيم و أفكار تروج لها العولمة الثقافية كالديمقراطية و حرية التعبير. ما يجعلنا في النهاية نؤكد على تأثر هذه الكتب بسياسات و مبادئ العولمة الثقافية.

Résumé

Le but de cette étude est de tenter de découvrir l’impact de la mondialisation culturelle sur l’identité et les valeurs À travers l'analyse de certains ouvrages d'éducation islamique de la fin des années quatre-vingt Et la comparaison de son contenu avec le contenu des nouveaux livres (deuxième génération), ainsi que l'analyse de certains des livres d'éducation civique utilisés actuellement (livres de deuxième génération).

Pour révéler certains des effets qui indiquent l'arrivée de la mondialisation au cœur du programme d'enseignement en Algérie, Le chercheur a étudié la crédibilité des deux réseaux en les présentant à un groupe d'experts aux fins d'arbitrage et a vérifié la stabilité des deux réseaux en procédant à une nouvelle analyse en appliquant l'équation holistique , Après avoir vérifié l'adéquation des deux réseaux aux fins de la recherche, le chercheur a mené l'analyse et a obtenu les données et les a traitées de manière statistique. Après avoir testé des hypothèses, il a obtenu des résultats qui confirment la validité des hypothèses proposées, confirmant que les nouveaux ouvrages d'éducation islamique ont influencé les politiques de la mondialisation par le biais des différences obtenues en termes de nombre de valeurs et de l'absence de valeurs et de contenus contraires aux principes de la mondialisation culturelle. Nous avons obtenu de l'analyse des livres d'éducation civique des résultats qui prouvent que ces livres contiennent des concepts et des idées promus par la mondialisation culturelle, tels que la démocratie et la liberté d'expression, Ce qui nous amène finalement à souligner que ces livres sont influencés par les politiques et les principes de la mondialisation culturelle

الموضـــــــــوع	الصفحة
كلمة شكر	أ
الإهداء	ب
ملخص	ج
فهرس محتويات البحث	د
قائمة الجداول	ه
قائمة الأشكال	و
قائمة الملاحق	ي
مقدمة	1
الجانب النظري- الفصـــل الأول:الإطـــار النظـــري للبـحـــث	
الإشكالية	5
فرضيات البحث	11
أهداف البحث	13
أهمية البحث	13
تحديد المفاهيم	15
الدراسات السابقة	20
الدراسات التي اهتمت بالعولمة و العولمة الثقافية	20
الدراسات التي تطرقت للقيم	22
الدراسات التي تناولت الهوية	25
تعقيب عن الدراسات السابقة	28
الفصل الثاني:العـــولمة و العولـــــمة الثقـــافيـــة	
تمهيد	33
تعريف العولمة	33
نشأة العولمة	36
آليات العولمة	40
إيديولوجية العولمة	43
المرتكزات الاجتماعية والثقافية للعولمة	44
منطلقات العولمة	45
أبرز ملامح العولمة	46
ديناميكية العولمة	47
أبعاد العولمة	48
آثار العولمة	50
الثقافة	56
خصائص الثقافة	59
المناعة الثقافية	60
أزمة الفكر العربي و إشكالية الثنائية والاغتراب	60
الاستعمار الثقافي و غزو العقول	61
تأثير النموذج الثقافي الغربي	63
العولمة الثقافية	63

أهداف العولمة الثقافية	64
الثقافة بين المحلية والعالمية	65
الآثار الايجابية للعولمة الثقافية	65
الآثار السلبية للعولمة الثقافية	66
خلاصة	69
الفصـــل الثـالـــث:الهـــويـــة	
تمهيد	72
مفهوم الهوية	72
نظريات الهوية	75
وظائف الهوية	90
عمليات تكوين الهوية	92
مستويات الهوية	93
أبعاد الهوية	93
مؤشرات الهوية ومحدداتها	94
الهوية الثقافية	96
ملامح الهوية الثقافية	97
الهوية الثقافية الجزائرية	98
أزمة الهوية والانتماء	99
اثر العولمة على الهوية	99
التأثير المعرفي في اكتساب الهوية	101
محاولات طمس الهوية في عصر العولمة	102
مقومات الهوية الجزائرية	103
أهمية المناهج المدرسية في تكوين الهوية	107
خلاصة	109
الفصـــل الرابـــع:القيـــــــم	
تمهيد	111
مفهوم القيّم	111
أهمية القيم	114
القيم في المنظور الفردي (الشخصي)	115
القيم في المنظور الجمعي (الاجتماعي)	116
النظريات المفسرة للقيم(نظريات اكتساب القيم)	117
أهمية دراسة القيم	123
القيم في علم النفس	123
الخصائص النفسية للقيّم	124
خصائص القيم	125
خصائص القيم التربوية الإسلامية	128
وظائف القيم	130
مكونات القيم	132
دور القيم في مجال التربية	133

مشكلات تعلم القيم وتعليمها	134
دور القيم في مجال التوجيه والإرشاد النفسي	135
تصنيف القيم	136
محاولات تغريب المجتمع الجزائري	141
القيمة والحاجة	141
الفضائل والقيم لدى العرب	142
تأثير الغزو الثقافي في قيّم الشباب	142
مصادر القيم	143
مراحل تكون القيم	144
أهمية المدرسة في تعلم القيم	146
خلاصة	149
الفصل الخامس: المناهج التربوية في المرحلة الابتدائية	
تمهيد	151
تعريف المنهج	151
أهمية المنهج	153
أنواع المناهج	153
عناصر المنهج	157
تصميم المنهج	162
أسس تصميم المنهاج	163
التحديات الجديدة للمناهج التربوية	167
اثر العولمة على المناهج التربوية	171
طرق التدريس	172
التعليم الابتدائي	181
الأهداف العامة للمناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية	182
فلسفة التعليم الابتدائي	183
الأهداف العامة للتعليم الابتدائي	183
أهمية محتوى كتاب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية	184
أهمية محتوى كتاب التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية	186
ملامح بناء المناهج الجديدة	186
خلاصة	188
الجانب التطبيقي - الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	191
الدراسة الاستطلاعية	191
أدوات الدراسة	191
وحدة التحليل	207
فئة التحليل	207
المنهج المستخدم	214
مجتمع البحث	215
عينة البحث	215

أدوات تحليل البيانات	217
حدود البحث	217
خلاصة	217
الفصـــل الســـابع: عرض و منـــاقشة النتـــائج	
عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى	219
عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية	226
عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	233
عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	240
عرض و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	244
عرض و مناقشة نتائج الفرضية السادسة	247
عرض و مناقشة نتائج الفرضية السابعة	257
عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثامنة	261
عرض و مناقشة نتائج الفرضية التاسعة	271
عرض و مناقشة نتائج الفرضية العاشرة	274
عرض و مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر	284
خلاصة	287
خاتمة	289
الاقتراحات	292
المراجع	294
الملاحق	-

قائمـــة الجـــداول		
الرقم	عنـــــــوان الجدول	الصفحة
1	يوضح تعديلات العبارات الخاصة بشبكة تحليل القيم حسب ملاحظات المحكمين.	193
2	يوضح الشبكة النهائية لتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية.	194
3	يوضح عناوين دروس العينة الاستطلاعية و تكرارات القيم في كل درس حسب الأبعاد(الكتاب الجديد)	195
4	يوضح توزع القيم حسب الأبعاد و الدروس في العينة الاستطلاعية(الكتاب الجديد)	196
5	يوضح نسب الاتفاق بين التحليل الأول و التحليل الثاني للعينة الاستطلاعية من الكتاب الجديد باستخدام معادلة هوليستي	197
6	عناوين دروس العينة الاستطلاعية و تكرارات القيم في كل درس من الدروس(الكتاب القديم)	198
7	توّزع القيم حسب الأبعاد و الدروس في العينة الاستطلاعية (الكتاب القديم)	199
8	نسب الاتفاق بين التحليل الأول و التحليل الثاني للعينة الاستطلاعية من الكتاب القديم باستخدام معادلة هولستي	200
9	تعديلات العبارات الخاصة بشبكة تحليل مقومات الهوية حسب ملاحظات المحكمين.	202
10	الشبكة النهائية لتحليل محتوى كتب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية	203
11	عناوين الدروس و تكرارات القيم في العينة الاستطلاعية لكتاب التربية المدنية (سنة خامسة)	204
12	يوضح توزع تكرارات عناصر و مقومات الهوية في الدروس العشرة الأولى (العينة الاستطلاعية)	205
13	نسب الاتفاق بين التحليل الأول و التحليل الثاني لكتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)باستخدام معادلة هولستي	206
14	نتائج تحليل الدروس العشرة الأولى من كتاب التربية الإسلامية القديم	208
15	نتائج تحليل الدروس العشرة الأولى من كتاب التربية الإسلامية الجديد	209
16	التكرارات المشاهدة للقيم الخاصة بالعشرة دروس الأولى من كتابي التربية الإسلامية (القديم – الجديد)	210
17	يوضح نتائج اختبار كا2 لقياس الفروق بين تكرارات القيم في الدروس العشرة الأولى للكتابين (القديم – الجديد)	212
18	نتائج تحليل العشرة دروس الأولى من كتاب التربية المدنية(السنة الخامسة) حسب شبكة التحليل.	213
19	القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية(القديم) الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي	219
20	القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية(الجديد) الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي	221
21	التكرارات المشاهدة للقيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية(القديم والجديد) الخاصة بالسنة الثالثة ابتدائي	222
22	نتائج اختبار كا2 لقياس الفروق بين القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم –جديد) الخاص بالسنة ثالثة ابتدائي	223
23	القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية(القديم) الخاص بالسنة الرابعة ابتدائي	226

24	القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية(الجديد) الخاص بالسنة الرابعة ابتدائي	229
25	التكرارات المشاهدة للقيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية(القديم والجديد) الخاصة بالسنة الرابعة ابتدائي	230
26	يوضح نتائج اختبار كا2 لقياس الفروق بين القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم –جديد) سنة رابعة ابتدائي	231
27	القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية(الجديد) الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي	234
28	القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية(القديم) الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي	236
29	التكرارات المشاهدة للقيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية(القديم والجديد) الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي	237
30	نتائج اختبار كا2 لقياس الفروق بين القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم –جديد) سنة خامسة ابتدائي	239
31	التكرارات المشاهدة و التكرارات المتوقعة للقيم المضمنة في كتب التربية الإسلامية(القديمة والجديدة) الخاصة بالسنة الثالثة و الرابعة و الخامسة ابتدائي	241
32	نتائج اختبار كا2 لقياس الفروق بين القيم المضمنة في كتب التربية الإسلامية القيمة و الجديدة (ثالثة – رابعة –خامسة)	242
33	نتائج تحليل كتاب التربية المدنية (السنة الثالثة)	245
34	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة بالبعد الاجتماعي(السنة الثالثة)	248
35	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الرموز الوطنية(السنة الثالثة)	249
36	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الأعياد و المناسبات(السنة الثالثة)	250
37	التكرارات و النسب المئوية الخاصة ببعد عناصر الهوية(السنة الثالثة)	251
38	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الحقوق و الواجبات(السنة الثالثة)	252
39	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد ديمقراطية(السنة الثالثة)	253
40	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة بالبعد الصحي(السنة الثالثة)	254
41	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة بالبعد البيئي(السنة الثالثة)	255
42	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الموارد العامة(السنة الثالثة)	256
43	يوضح نتائج تحليل كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)	258
44	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الحياة الاجتماعية في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)	261
45	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الرموز الوطنية في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)	262
46	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الأعياد و المناسبات الوطنية في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)	263
47	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد عناصر الهوية الوطنية في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)	264
48	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الحقوق و الواجبات الوطنية في كتاب التربية المدنية	265

	(السنة الرابعة)	
49	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة بالبعد الديمقراطي في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)	266
50	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة بالبعد الصحي في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)	267
51	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة بالبعد البيئي في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)	268
52	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الموارد العامة في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)	269
53	يوضح نتائج تحليل كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)	271
54	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الحياة الاجتماعية في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)	274
55	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الرموز الوطنية في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)	275
56	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الأعياد و المناسبات في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)	276
57	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد عناصر الهوية في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)	277
58	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الحقوق و الواجبات في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)	278
59	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الديمقراطية في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)	279
60	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة بالبعد الصحي في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)	280
61	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الحفاظ على البيئة في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)	281
62	التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الموارد العامة في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)	282
63	يوضح تكرارات الخاصة ببعد الديمقراطية في كتب التربية المنية الخاص (السنة الثالثة،الرابعة،الخامسة) من الطور الابتدائي	285

قــائمة الأشكـــــال		
الرقم	عنـــوان الشكـــــل	الصفحة
01	مراحــل تكون القيـم	145

المــلاحــق		
01	قائمة المحكمّين	-
02	شبكة تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية	-
03	شبكة تحليل محتوى كتب التربية المدنية بالمرحلة الابتدائية	-
04	البيانات الخاصة باختبار الفرضية الأولى	-
05	البيانات الخاصة باختبار الفرضية الثانية	-
06	البيانات الخاصة باختبار الفرضية الثالثة	-
07	البيانات الخاصة باختبار الفرضية الرابعة	-

مقدمة

مقدمة

تعد المرحلة الابتدائية الركيزة الأساسيّة التي يعتمَد عليها في إعداد الناشئين، وهي المرحلة التي يتمّ فيها تزويد التلاميذ بالاتجاهات السليمة، والعقيدة الصحيحة، والخبرات و المهارات، ولهذه المرحلة العديد من الأهداف و من أهمها غرس القيم الإسلاميّة في نفسية المتعلم، ورعايته من خلال التربية الإسلاميّة المُتكاملة،سواء كان ذلك في الخلق أو الجسم أو العقل أو اللغة و غيرها من النواحي وكذا تزويد الطالب بالقَدْر المناسب من المعلومات في مختلف المجالات والموضوعات حسب إمكانياته وقدراته العقلية وغرس حب الوطن في قلبه، وفي هذه المرحلة يتم تزويد المتعلمين بمختلف القيم الأخلاقية الحميدة والاتجاهات الهادفة بقصد تكوينه تربويا و أخلاقيا ليكون مواطنا صالحا في النهاية، ولتحقيق هذا الغرض يتم تصمم مناهج تعليمية وتنفذ في المدرسة.

يشكّل المنهج بذلك أساسيا في العملية التربوية، فهو بمثابة العمود الفقري لها، فلا يمكن تصوّر أي عمل تربوي دون منهاج واضح تسير عليه، كما أن تطوير المناهج يعدّ مدخلا مهما من مداخل إعداد الفرد القادر على النهوض بالمجتمع نحو الازدهار والتقدّم الذي تنشده الجماعات والمؤسسات والدول.

تحتاج عملية اختيار مناهج التعليم إلى الدقة والحذر فالخطأ في هذا المجال يعني ضياع مستقبل جيل وبالتالي ضياع أمة بأكملها– وقد يرجع القائمون على التربية و التعليم في بلادنا تدهور المستوى القيمي عند التلاميذ ومستوى ولائهم للوطن المتدني إلى العديد من الأسباب كالأسباب الأسرية و المشاكل المتعلقة بالمعلمين والأساتذة وأخرى متعلقة بالمتعلمين أنفسهم، و لكن لا يتحدثون عن المناهج التي أصبحت تحتوي على العديد من المضامين التي تتوافق مع التوجهات العالمية للتربية التي يفرضها نظام العولمة تحت ضغوطات المؤسسات الدولية،حيث تفرض العولمة معايير وأولويات جديدة للتعليم يبغى تنفيذها عند صياغة المناهج التربوية الجديدة، كإعادة صياغة الأهداف التربوية والتدريب وإعداد المعلمين وتشكيل محتوى المواد التعليمية، بالإضافة إلى ذلك تضع العولمة مختلف الحكومات تحت ضغوطات مالية لتخفيض نمو الإنفاق العام على التعليم و توفير مصادر بديلة للتمويل و التشعب أكثر في صميم الأنظمة التعليمية.

ففرض بعض المفاهيم و الرؤى التي تتبناها العولمة الثقافية على بعض الدول قد لا يخدم المصالح الداخلية لها وقد لا تتناسب هذه المضامين الجديدة مع حاجيات المتعلمين وقد تكون السبب الرئيسي وراء

تدهور المنظومة القيمية عند المتعلمين بالنظر إلى التصرفات الملاحظة عند تلاميذ و شباب الجيل الحالي وبذلك أصبحت هذه المناهج بحاجة ماسة إلى المراجعة والدراسة،وأمام هذه التحديات الراهنة وجب علينا القيام بدراسات دقيقة حول محتوى ومضمون المناهج التربوية الحالية لكشف مضامينها وبصفة أدق تحليل بعض الكتب التي تكتسي أهمية كبيرة في هذا المجال ككتب التربية الإسلامية و كتب التربية المدنية، ومحاولة تفسير بعض المشاكل المتعلقة بالسلوكات والأفكار غير سوية عند أفراد الأجيال الصاعدة اتجاه أنفسهم و اتجاه المجتمع و الوطن ككل، ولمعالجة هذا الموضوع قمنا بتقسيم البحث إلى سبعة فصول، خصصنا الفصل الأول للإطار العام لإشكالية البحث حيث سنعرض فيه الدراسات السابقة وبعدها إشكالية الدراسة ومفاهيم الدراسة أما الفصل الثاني خصصناه للحديث عن للعولمة والعولمة الثقافية تطرقنا فيه لتعاريف العولمة و أنواعها و مراحل نشأتها، وبعدها نعرج للحديث عن العولمة الثقافية وأهدافها وفي نهاية الفصل نتحدث عن الآثار السلبية والآثار الايجابية للعولمة،أما الفصل الثالث خصصناه للحديث عن الهوية ومفاهيمها حيث سنعرج عن النظريات المفسرة للهوية وكيفية اكتساب الهوية،وبعدها نصل إلى الحديث عن الهوية الثقافية وملامحها ثم نتطرق إلى الهوية الثقافية الجزائرية ومقوماتها و نختتم الفصل بالإشارة إلى أهمية المناهج المدرسية في تكوين الهوية، أما الفصل الرابع فقد خصصناه للقيم حيث تحدثنا في البداية عن الأطر المفاهيمية الخاصة بمتغير القيم لينتقل الحديث بعدا عن النظريات المفسرة للقيم وبعدها نمر للحديث عن أهمية القيم وخصائصها وتصنيفاتها، ودورها في المجال التربوي،ونختتم الفصل بالحديث عن أهمية المدرسة في تعلم القيم أما الفصل الخامس فتم تخصيصه للحديث عن المناهج المدرسية والمرحلة الابتدائية حيث نتكلم فيه عن تعاريف المنهج و أهميته و عناصره و التحديات الجدية التي تفرضها العولمة في تصميم المناهج ونختتم الفصل بالحديث عن المرحلة الابتدائية و أهميتها و أهمية محتويات كتابي التربية الإسلامية والتربية المدنية في المرحلة الابتدائية،أما الفصل السادس تحدثنا فيه عن إجراءات الدراسة الميدانية حيث تطرقنا فيه للدراسة الاستطلاعية و أدوات الدراسة و كذا تحديد عينة الدراسة والمنهج المستخدم واختتمناه بالحديث عن حدود الدراسة والفصل الأخير أدرجنا فيه عرض النتائج و مناقشتها،حيث عرضنا فيه النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة في جداول إحصائية وتمت معالجة البيانات المحصل عليها بالأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار فرضيات الدراسة واحدة بواحدة.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام لإشكالية الدراسة

1- الإشكالية

تواجه اغلب دول العالم في الوقت الحالي تحديات كثيرة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية و غيرها من المجالات فرضها نظام العولمة مستمدا قوته من الثروة العلمية والتكنولوجية والتطورات المذهلة لوسائل الإعلام والاتصال حيث تشير الإحصائيات الخاصة بشهر أوت 2018 أن أكثر من نصف سكان العالم يستخدمون هذه التقنيات الحديثة ويتفاعلون معها و يذكر توماس كوفي (T.Coëffé,2018) أن عدد المشتركين في شبكة الانترنيت هو 4,12 مليار شخص أي ما يعادل 54% من سكان العالم و قدرت الزيادة بنسبة8% مقارنة مع عدد المشتركين في سنة 2017 و3,36 مليار نسمة لديهم حساب في مواقع التواصل الاجتماعي أي ما يمثـ نسبة 44% من سكان العالم بزيادة قدرت بـ11%بالمقارنة مع إحصائيات السنة الماضية.(Thomas Coëffé,2018)

تؤكد هذه الإحصائيات أن عدد معتبر من سكان العالم يتفاعلون مع المعلومات الموجودة في شبكة الانترنيت ويتأثرون بهذه البيانات خصوصا إذا علمنا أن البيانات المتوفرة يحتمل أن تحتوي على اتجاهات وإيديولوجيات الدول الداعمة لسياسة العولمة،ما يحتم على الجهات المستهلكة لهذه البيانات تبني هذه السياسات بما تحتويه من آثار سلبية أو مجابهة مختلف التحديات القادمة معها بالإمكانيات المتوفرة.

وهذه التحديات تكون عسيرة017 على دول العالم الثالث التي لا تمتلك التحصينات الكافية لمواجهتها، وتعتبر التحديات الثقافية أهم هذه التحديات، فالعولمة في شقها الثقافي حسب العتيبي (2006) تحاول تكوين ثقافة واحدة تسعى للسيطرة على غيرها من الثقافات(العتيبي،2007: 35)

فالعولمة الثقافية تمثل تسلط فكري و حضاري ديكتاتوري يسعى لطمس ثقافة الآخرين وتهميشها لتسود ثقافة واحدة تعمم على كل شعوب العالم.

وقد أصبحت العولمة الثقافية تشكل خطر حقيقي على الخصوصيات الثقافية للمجتمعات حيث يعتبر الوطن العربي احد الأقطار المستهدفة بسياسات العولمة فالملاحظ لواقع ثقافات شعوب

العالم العربي يجد انتشار العديد من القيم و الثقافات الغربية كطريقة اللباس و نمط العيش وحتى النظام الغذائي و طريقة الحلاقة و انتشار بعض العادات الغربية كحفلات أعياد الميلاد وكذا استخدام اللغات الأجنبية بدل اللغة العربية. وقد أشارت الباحثة الجزائرية بلقاسمي آمنة إلى دلالات ثقافية قوية بقولها "تشكل العولمة الثقافية حاليا تهديدا حقيقيا على المجتمعات وبخاصة العربية منها، على أساس خصوصيتها المميزة عن باقي المجتمعات و بالتحديد الغربية منها، فلا تاريخ يجمعها و لا لغة ولا دين ولا عرف ولا أي قاسم مشترك آخر بل هي مجتمعات تتجه من النقيض إلى النقيض"(بلقاسمي آمنة ،2012: 41).

إن الواقع الذي تعيشه دول العالم العربي يوفر الفرصة المواتية أمام التأثيرات السلبية للعولمة الثقافية نظرا لأن مقومات المناعة ليست بالدرجة الكافية.

كما أن بلدان المغرب العربي لم تسلم من امتداد هذه الظاهرة إليها غير أن درجة التحصين تختلف من دولة لأخرى حسب بناء و تماسك كل مجتمع و في هذا السياق يمكن اعتبار الجزائر احد البلدان التي امتدت إليها هذه الموجة محاولة مس خصوصيات هذا المجتمع الفكرية و الاجتماعية وهويته الثقافية باعتبارها تلك المبادئ الأصيلة والسامية المستمدة من الجوانب الاقتصادية و السياسية و الحضارية لأعضاء الجماعة الموحدة التي ينتمي إليها الأفراد بالحس و الشعور الإنتمائي (زغو محمد ،2010 :94).

تشير وكالة الأنباء الجزائرية (2018) أن أكثر من34,5 مليون جزائري مشترك في الانترنيت الثابت و النقال سنة 2017 بزيادة قدرت ب6.07 مشترك أي ما يمثل نسبة21% بالمقارنة مع سنة 2016(وكالة الأنباء الجزائرية، 2018).

وقد دلت نتائج الدراسة التي قامت بها الشركة المختصة "إمار للبحوث والاستشارات"حول الانترنت وشبكات التواصل الاجتماعي بالجزائر أن أكثر من 13 مليون جزائري يتصفحون الانترنيت يوميا

وكشفت هذه الدراسة أن أربعة مواقع (03 دولية وموقع واحد جزائري) تحتل صدارة المواقع الأكثر زيارة بالجزائر مشيرة إلى أن الفايسبوك هو موقع التواصل الاجتماعي الأكثر زيارة بحيث يتردد عليه يوميا 9.7 مليون جزائري ممن بلغ سنهم 15 عاما فما فوق (جريدة الخبر،2017).

وأمام هذا التطور العلمي و ما رافقه من تكنولوجيا و تقنيات عالية المستوى دخلت في كل مواقف ومجالات الحياة، باتت الهوية الوطنية مهددة بالمسخ و التشويه نظرا لما يصاحب هذا التفاعل من عمليات معرفية تهدف إلى تغيير النسق العقدي و الحضاري الذي يسير على هداه المجتمع و من هنا فان مسألة الاهتمام و العناية بهذه التأثيرات في غاية الأهمية.

و يرى مجدي صلاح (2008) أن اخطر ما تتعرض له المجتمعات العربية من جراء ما تفعلة التداعيات الثقافية للعولمة و هي المحاولات الجادة لضرب الإنسان العربي في هويته حتي يتم إبعاده عن جذوره التي تحرك فيه العواطف الدينية على اعتبار إن مثل هذه الجذور تمثل عائقا ضد محاولات العولمة للسيطرة على المجتمعات (مجدي صلاح:2008: ص242).

كما تسعى العولمة الثقافية لبناء نسق قيمي موحد و تحاول تهميش و إلغاء قيم المجتمعات و دمجها في نموذج موحد، وتعتبر القيم الأساس الضمني لأي أنموذج ثقافي وهي تحتوي على معايير للسلوك و القواعد التي تنظم الطقوس و الشعائر و الكثير من المعايير التي تسير أفعالنا و توجهنا في حياتنا اليومية، و سلطة هذه المعايير و النماذج الثقافية لا تعتمد القوة بقدر ما تعتمد على الانتماء للقيم فالارتباط وثيق بين القيم و النماذج الثقافية (امقران،2011 89) والجدير بالذكر أن هناك مؤسسات اجتماعية تعنى بتعليم القيم للأفراد وأهم هذه المؤسسات المدرسة إذ تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية هامة جدا في حياة الفرد و المجتمع و تكمن هذه الأهمية في الحفاظ على تقدمه و تطوره و كذا الحفاظ على مقوماته من مبادىء و قيم، و لعل رؤى الفلسفات التربوية الحديثة ممثلة في جون ديوي (John Dewey) و آخرون اليوم تحث على الاهتمام بالمتعلم باعتباره أساس العملية التعليمية، فهذه الرؤيا تؤكد على استغلال كل طاقاته و إمكانيات المتعلم المعرفية و الوجدانية و السلوكية إلى أقصى حد ممكن (القني عبد الباسط:14:2007).والوصول بالمتعلم إلى هذه الغاية يتطلب وجود مجموعة من الوسائل والآليات

و التي نذكر من أهمها المناهج الدراسية إذ تعد المناهج المدرسية من ابرز مكونات النظام التربوي لأي مجتمع بشري، وهي وسيلة مهمة تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها، فمن خلالها يمارس المتعلمون قيم و مبادئ و تصورات المجتمع الذي يعيشون فيه مستخدمين ما يملكون من قدرات عقلية و بدنية من اجل تحقيق رغباتهم و طموحاتهم(عليمات:2006:24).

تلعب المناهج المدرسية دورا مهما في العملية التعليمية، فهي تعد المنهل الخصب الذي يزود التلاميذ بالمعلومات و المعارف و تغرس في نفوسهم القيم و الاتجاهات الايجابية بما أن المجتمع يتطور تبعا لتغيرات البيئة و الثقافة و العلم، لابد للمناهج أن تتطور باستمرار لتكون في صورة واضحة تعكس حالة المجتمع و حاجاته.

وقد واجهت الجزائر في بداية الألفية الثالثة ،كغيرها من الدول،مسألة المد العولمي الذي حمل معه الكثير من التغييرات على مستوى الأنماط السياسية، والنظم الاقتصادية، والقيم الاجتماعية، والأطر الثقافية،ما عجل بإصلاح حال المنظومة التربوية للتكيف مع الوضع، والإلمام باستراتيجيات العولمة وامتلاك وسائلها وأدواتها؛ و لا يخفى على أحد الدور الذي يؤديه النظام التربوي في تأهيل النشء وإعداده ليكون مشاركا فاعلا في النهوض ببلاده لمواكبة هذا المد العولمي، وهذا لا يتأتّى إلاّ من خلال تطوير المناهج التعليمية، وجعلها مواكبة للمستجدات الدولية، مع المحافظة على مقومات الهوية الوطنية حتّى لا تذوب وتتلاشى في هذا الحراك العالمي الذي يسعى إلى إلغاء كافة الحواجز على جميع الأصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية و الثقافية وحتى اللغوية منها.(عريف،2017: 77)

لكن المتمعن في التعديلات التي مست مناهج الجيل الثاني خصوصا في المرحلة الابتدائية يجدها تضمنت في طياتها مفاهيم جديدة ترتبط ارتباطا وثيقا بالعولمة الثقافية كتكنولوجيا المعلومات وتشجيع المتعلمين إلى الوصول للمعلومات باستخدام التقنيات الجديدة وكذا تضمن هذه المناهج أهداف تربوية ذات أبعاد إنسانية و بيئية وتكنولوجية،وهذه المفاهيم تنادي بها دول داعمة لظاهرة العولمة تمتلك نفوذ سياسي و اقتصادي عالمي وتحاول تعميمها على مختلف دول العالم من خلال

ممارسة ضغوطات سياسية عليها تحت غطاء مؤسسات دولية كمنظمة اليونيسكو، والاليسكو و غيرهم.

وفي هذا السياق يشير شطيبي (2011) إلى ضرورة تطوير المناهج لمواجهة العولمة من خلال دراسة ظاهرة العولمة وتحليل مناهج التعليم بهدف التعرف على مدى تناول هذه المناهج للمفاهيم المرتبطة بالعولمة سواء في الجانب السلبي أو الايجابي،حيث أفضت نتائج الدراسة التي قام بها ان مناهج العلوم الفيزيائية و التكنولوجية في الوضع الراهن تعاني نقصا في مفاهيمها و محتوياتها.(شطيبي،2011:281).

وقد ورد في التقرير العالمي لليونيسكو سنة 2017 أن ما تحتاج إليه البشرية اليوم هو وضع سياسات تضفي صبغة ايجابية على الفروقات الثقافية حيث يمكن للمجموعات التي تتصل فيما بينها أو الأفراد الذين يحتكون فيما بينهم العثور في ذلك الفارق على حافز يدفع الى متابعة التطور والتغير و ليس الانطواء في هويات مغلقة(كوتوكديجان و كوربيت،2007 4).

وتقر منظمة اليونيسكو أن التعلم الجيد ينبغي أن يجسد مفاهيم التربية من اجل السلام و حقوق الإنسان والديمقراطية و لذلك وجب التنقيح الدوري للمقررات الدراسية من اجل التصدي على نحو أفضل للتعقيد المتزايد الذي ينتاب هذه المجتمعات، وتشجع اليونيسكو الأنشطة التربوية الرامية لتعزيز هذه الثقافة من خلال تنقيح الكتب المدرسية وإنتاج مواد تعليمة تساهم في تعزيز التفاهم الدولي كالحوار مع الآخر و السلام الدولي و الحرية. (مذكرة الأمين العام ،2003 :4)

وفي هذا السياق يشير هتشان (2011) أن اخطر ما يواجه نظامنا التربوي في الوقت الراهن إفرازات الثقافة الغربية الواردة إلى بيئتنا المحلية و ما تحمله معها من أفكار وفلسفات مناقضة لتوجهات و مبادئ مجتمعنا و التي تتجسد في الغزو الثقافي تحت شعار العولمة الثقافية وما يحتويه من وسائل و إمكانيات تركت بصمتها الواضحة في مخرجات المؤسسات التربوية كالمدرسة والأسرة وبات يشكل تهديدا واضحا لاستقرار و تطوره مجتمعنا.في (الكندري،2007 :55-56).

انطلاقا من هذه الرؤى نرى ضرورة القيام بدراسة تحليلية للقيم المتضمنة في بعض مقررات التربية الإسلامية باعتبار التربية الإسلامية تقوم بدور فعال في المحافظة على التراث الثقافي الإسلامي ونقله من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة بغية الحفاظ على التواصل الثقافي و الحضاري بين الأجيال المتعاقبة،حيث تقوم على قاعد صلبة من القيم و المثل والمبادئ السليمة التي تشكل حصنا قويا لحماية المجتمع من جهة وتساهم في التقدم والتطور من جهة أخرى. في (قنديل،02:2013)

وكذا القيام بتحليل بعض مقررات التربية المدنية في المرحلة الابتدائية بالنظر لما يجب أن تحتويه من مفاهيم وأفكار تساهم بقدر وفير في تشكيل الهوية عند المتعلمين و تنشئتهم على مبادىء حب الوطن والاعتزاز بالانتماء إليه. والدارس لبعض سلوكات الأجيال الناشئة خصوصا تلاميذ المرحلة الابتدائية في الواقع اقل تقديرا و اهتماما و ممارسة للقيم من خلال ما يبدوا عليهم من مظاهر سلوكية و تصرفات غير لائقة، و ما يبدوا عليهم من مظاهر النقص في الروح الوطنية و التمسك برموز السيادة و الوطنية و ضعف تشكل الهوية الوطنية.

وبناءا على ما تقدم تتجسد المشكلة الحالية في التعرف على القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية القديمة للسنة الثالثة والسنة الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي ومقارنتها بالكتب الجديدة الموازية لها لنفس السنوات ،والتعرف على مقومات و عناصر الهوية المتضمنة في كتب التربية المدنية للسنة الثالثة والسنة الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي كمحاولة لتفسير تدهور القيم عند التلاميذ في هذه المرحلة ومحاولة لتفسير ضعف تشكل الهوية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية،ومنه يمكن طرح التساؤلات التالية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم– جديد) لمستوى السنة الثالثة ابتدائي تعزى لتأثيرات العولمة الثقافية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم–جديد) لمستوى السنة الرابعة ابتدائي تعزى لتأثيرات العولمة الثقافية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم–جديد) لمستوى السنة الخامسة ابتدائي تعزى لتأثيرات العولمة الثقافية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم المضمنة في كتب التربية الإسلامية (القديمة – الجديدة) لمستوى السنة الثالثة والرابعة و الخامسة ابتدائي تعزى لتأثيرات العولمة الثقافية؟

هل يحتوي كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي على أفكار تساهم في تكوين الهوية؟

هل يحتوي كتاب التربية المدنية (السنة الثالثة ابتدائي)على بعض الأفكار الخاصة بالعولمة الثقافية؟

هل يحتوي كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الرابعة ابتدائي على أفكار تساهم في تكوين الهوية؟

هل يحتوي كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة ابتدائي)على بعض الأفكار الخاصة بالعولمة الثقافية؟

هل يحتوي كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي على أفكار تساهم في تكوين الهوية؟

هل يحتوي كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة ابتدائي)على بعض الأفكار الخاصة بالعولمة الثقافية؟

هل تحتوي كتب التربية المدنية الخاص بالسنة (الثالثة و الرابعة و الخامسة) ابتدائي على بعض الأفكار الخاصة بالعولمة الثقافية؟

2- الفرضيات:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم – جديد) لمستوى السنة الثالثة ابتدائي تعزى لتأثيرات العولمة الثقافية.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم – جديد) لمستوى السنة الرابعة ابتدائي تعزى لتأثيرات العولمة الثقافية.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم – جديد) لمستوى السنة الخامسة ابتدائي تعزى لتأثيرات العولمة الثقافية.

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم المضمنة في كتب التربية الإسلامية (القديم– الجديد) لمستوى السنة الثالثة والرابعة و الخامسة ابتدائي تعزى لتأثيرات العولمة الثقافية.

الفرضية الخامسة:يحتوي كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي على أفكار تساهم في تكوين الهوية.

الفرضية السادسة: يحتوي كتاب التربية المدنية (السنة الثالثة ابتدائي)على بعض الأفكار الخاصة بالعولمة الثقافية.

الفرضية السابعة:يحتوي كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الرابعة ابتدائي على أفكار تساهم في تكوين الهوية"

الفرضية الثامنة: يحتوي كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة ابتدائي)على بعض الأفكار الخاصة بالعولمة الثقافية"

الفرضية التاسعة:يحتوي كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي على أفكار تساهم في تكوين الهوية"

الفرضية العاشرة: يحتوي كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة ابتدائي)على بعض الأفكار الخاصة بالعولمة الثقافية"

الفرضية الحادية عشر: تحتوي كتب التربية المدنية الخاص بالسنة (الثالثة و الرابعة و الخامسة) ابتدائي على بعض الأفكار الخاصة بالعولمة الثقافية.

3- أهداف البحث:

نطمح من وراء هذا البحث لتحقيق الأهداف التالية:

1-التعرف على القيم المضمنة في بعض كتب التربية الإسلامية خلال الثمانينيات من القرن الماضي،اي من سنة 1985 الى سنة 1989.

2-التعرف على القيم المضمنة في كتب التربية الإسلامية المعتمدة في التعليم الابتدائي خلال مطلع القرن الحالي.

3-إجراء مقارنات بين مضامين ب كتب التربية الإسلامية في فترة الثمانينيات و الفترة الحالية.ومحاولة كشف العوامل المؤثرة في الاختلافات و الفروقات إن كانت موجودة.

4-محاولة التعرف على الأفكار المضمنة في بعض كتب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية، ومدى إسهامها في تكوين الهوية ومدى ارتباطها بسياسات العولمة الثقافية.

5-محاولة تقديم قراءة تحليلية لظاهرة العولمة بصفة عامة و العولمة الثقافية بصفة خاصة والإشارة إلى أهم التأثيرات الناجمة عنها.

6-محاولة تصميم شبكتين الأولى لتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية والثانية لتحليل كتب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية.

7-محاولة الكشف عن تأثيرات العولمة الثقافية في منهاج التعليم الابتدائي عامة و في مقررات التربية الإسلامية و مقررات التربية المدنية خاصة.

4- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الآتي:

1- تناول بالدراسة ظاهرة العولمة الثقافية و هي ظاهرة خطيرة تهدد كيان المجتمع الجزائري على المستوى البعيد وإنهاء خصوصياته تدريجيا كونها تسعى لإذابة ثقافته في ثقافة المجتمع الدولي.

2- تنبع أهمية البحث من صلب أهدافه بحيث نسعى من ورائه إلى تحليل مقرر التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية و كشف القيم المتضمنة فيه والتعرف على نسق تواجد هذه القيم في المقرر

بغية تفسير بعض الظواهر و السلوكات عند بعض أفراد المجتمع و محاولة تقديم خطط علاجية لها اعتمادا على نتائج التحليل ونسعى أيضا إلى محاولة تحليل مقرر التربية الوطنية و كشف المقومات المكونة لهذا المقرر ودراسة نسق تواجدها وتقديم تفسيرات تربوية معقولة لبعض التصرفات الناتجة عن الأفراد اتجاه الروح الوطنية والهوية الوطنية و بعض رموز السيادة الوطنية.

3- محاولة استخدام منهج تحليل المحتوى لكشف وغربلة القيم المتضمنة في مقرر التربية الإسلامية للسنة الثلاثة و الرابعة و الخامسة ابتدائي في النظام القديم و الثلاثة مقررات الموازية لها في النظام الجديد و كذا محاولة تحليل عناصر ومقومات الهوية في مقرر التربية المدنية للسنة الثالثة و الرابعة و الخامسة

4- قد تعد النتائج المتحصل عليها من عملية التحليل للمقررات المحددة قاعدة متينة للانطلاق في بناء مقررات و مناهج مستقبلا أقوى و أحسن من المناهج القديمة و المناهج الحالية

5- قد يفيد البحث الحالي في تعديل و تحسين مقررات أخرى غير مقرر التربية الإسلامية و التربية المدنية مثل مقرر التاريخ و مقرر اللغة العربية و غيرهم من المقررات الأخرى المكونة لمنهاج التعليم الابتدائي

5- تحديد المفاهيم:

5-1- العولمة الثقافية:

يعرفها محمد شعبان بأنها "الدكتاتورية بعينها، وهي تسلط فكري و حضاري ينادي بطمس الآخر وإقصاء ثقافته لتبقى ثقافة واحدة هي الثقافة الأمريكية" (مساعدة و الشريفي،2010 255).

وتعني حسب العتيبي (2007) بروز ثقافة واحدة تحاول السيطرة و الهيمنة على غيرها من الثقافات عن طريق نشر مضمونها و أساليبها في التعبير و التذوق و النظرة للحياة و أنماط سلوكها محاولة منها لتكون محل الثقافات الأخرى (العتيبي و آخرون،2007) 35).

ويرى سلامة(2007)أن العولمة الثقافية حقبة جديدة يعلن فيها الغزو و الاحتلال و يمارس خلالها إقصاء ثقافة الآخرين و الزحف لتحطيم الحدود و توحيد العالم في نظام قيمي ثقافي أحادي(حسن سلامة،2007 107).

وفي نظر الرز(2012) تمثل العولمة الثقافية الانتشار الثقافي و الفكري لجهات قومية و مؤسسات دولية (اغلبها أمريكية) أصبح لها اثر ملموس في الجانب الثقافي لدى الكثير من المجتمعات حول العالم من أقصى الشرق إلى أقصى الغرب(هزوان الرز،2012 124w).

ويعني مصطلح العولمة الثقافية حسب هوبر (2011) مفهوم شامل يصف التطورات الدولية العابرة للحدود القومية و الإقليمية و المحلية ذات البعد الثقافي،كما يصف التطورات المضادة مثل أشكال التماسك الثقافي(بول هوبر،2011) 247)

تتفق التعاريف السابقة للعولمة الثقافية على أنها عملية تطاول على الثقافات الخاصة بالشعوب و الدول و محاولة توحيدها في نموذج ثقافي واحد، ويشترك اغلبها في استخدام بعض المصطلحات التي تدل على القوة و العنف، كالسيطرة،الدكتاتوية،الهيمنة،اغتصاب،عدوان،و استخدام هذه المصطلحات يدل على أن مصدر العولمة الثقافية دول تمتلك نفوذ عالمي و تسيطر على الموارد التكنولوجية و العلمية و الاقتصادية العالمية.

أما من حيث الاختلاف في التعاريف نجد أن شعبان وصفها بالدكتاتورية التسلط الحضاري الذي يفرض بمنط القوة على الضعفاء،ونلاحظ أن العتيبي ركز في تعريفه للعولمة على النواحي الثقافية كأساليب التفكير و التذوق و النظرة إلى الحياة و أنماط السلوك وراجع مصدر خطرها في اكتساب التقنيات الحديثة في ميدان الاتصال و ركز على شدة الفعل و ما يصاحبه من قوة فمثلها بفعل اغتصاب ثقافي و عدوان على الثقافات الأخرى،بينما سلامة فقد مثل العولمة الثقافية بالاستعمار في ثوب جديد وذكر بأنها تسعى لتوحيد القيم في نموذج ثقافي أحادي،أما هزوان فقد ربط العولمة الثقافية بمؤسسات دولية تشرف عليها في الغالب و.م .أ هذه المؤسسات تؤثر في اغلب دول العالم، أما هوبر فقد اتسم بالبساطة و العمومية و قد أشار على أنها تطورات دولية عابرة للحدود ذات بعد ثقافي.

وبناءا على التعاريف السابقة يمكن تعريف العولمة الثقافية إجرائياعلى النحو الآتي:

عملية منظمة جادة من دول قوية تمتلك قوة تكنولوجية هائلة تسيطر على اقتصاد العالم و تدير مؤسسات دولية مختلفة تهدف إلى تعميم قيم ثقافية خاصة بها وتهمش ثقافات الدول الأخرى بطرق مختلفة و متنوعة.

5-2- الهوية:

الهوية هي الحقيقة المطلقة في الأشياء(أبو نصرى.2009،ص576).

الهوية حقيقة الشيء أو الشخص المنسوب إلى هو (قاموس الطالب،2001،ص257)

الهوية : هي حقيقة الشيء أو الشخص المشتملة على صفاته الجوهرية و ذالك منسوب إلى هو، ونقول بطاقة الهوية و تذكرة الهوية(المنجد الإعدادي،1979 : 634).

المعنى الاصطلاحي:

افتراض ضرورة إحساس الفرد داخليا بأنه واحد و انه هو نفسه طيلة مسيرته الشخصية في الزمان والمكان(عالي حسن،3 2008).

تعريف اريكسون1968 ينسب له مصطلح الهوية

المجموع الكلي لخبرات الفرد،وهي حالة داخلية و قد سلم اريكسون أن تركيب هوية الأنا يتضمن مكونين متميزين هما (هوية الأنا) التي ترجع إلى تحقيق الالتزام في بعض النواحي كالعمل و القيم الإيديولوجية المرتبطة بالسياسة و الدين و فلسفة الفرد لحياته و غيرها،بينما (هوية الذات) ترجع لإدراك الشخص للأدوار الاجتماعية. (وزاي،2012،ص21).

الهوية منظومة من المعطيات المادية و المعنوية و الاجتماعية التي تنطوي على نسق من عمليات التكامل المعرفي، ولا تستطيع هذه المنظومة أن تأخذ مكانها في حيز الوجود ما لم يكن هناك ما يمنحها الوحدة والتكامل و يتمثل ذلك في الروح الداخلية التي تنطوي على خاصية الإحساس بالهوية و الشعور بها (دعد الشيخ،2006 2).

تتفق التعاريف اللغوية في معنى الهوية بوصفها حقيقة الشخص بالإضافة إلى ذلك ما ورد في المنجد الإعدادي على أنها الصفات الجوهرية للشخص.

كما اتفقت التعاريف الاصطلاحية في نسبة الهوية إلى ذات الشخص و بأنها حالة داخلية يحس من خلالها الفرد بالانتماء إلى جماعة معينة، و تشترك في استخدام المصطلحات النفسية الخاصة بالهوية مثل إحساس الفرد،حالة داخلية،هوية الذات، الروح الداخلية، الإحساس بالهوية، الشعور بها، وقد ركز غالي في تعريفه على ذات الشخص وإحساسه بنفسه،و يضيف على ذلك اريكسون مجموع الخبرات وقد سلم بوجود مكونين أساسين هما هوية الأنا وهي تشبه الأنا الأعلى في الجهاز النفسي لفرويد، وهوية الذات التي يدرك من خلالها الشخص الأدوار الاجتماعية، أما دعد فقد قدم تعريفا أكثر شمولا لمفهوم الهوية وذلك بوصفها منظومة من المعطيات المادية والمعنوية و الاجتماعية وربطها بالروح الداخلية للفرد.

بناءا على التعاريف السابقة يمكن تعريف الهوية إجرائيا بأنها مجموع الصفات الثابتة نسبيا التي يمتلكها الفرد من انتمائه لبيئة اجتماعية معينة تولد لديه الشعور بذاته من جهة و تجعله يشعر

بالانتماء لبيئته من جهة أخرى والتي تأتي في شكل دروس وأفكار و عناصر مضمنة في كتب التربية المدنية الخاصة بالطور الابتدائي.

5-3 القيم:

القيمة: جمع قيّم و هو الثمن الذي يعادل المتاع،درجة الأهمية بالنسبة للمتاع(جميل أبو نصرى،2009 : 139).

قيمة و جمعها قيّم و هي مشتقة من الفعل قوّم، فقد استخدم العرب هذا الفعل و مشتقاته للدلالة على معاني عدة منها الديمومة ، الثبات، السياسة و الرعاية و الصلاح. (ماجد الجلاد،2005 19).

القيمة :قيمة الشيء و قدره، وقيمة المتاع ثمنه، و جمع القيم قيّم و يقال ما لفلان قيمة أي ماله ثبات و دوام على الأمر و أمر قيّم أي مستقيم، و كتاب قيّم أي ذو قيمة،الأمة القيمة أي المستقيمة و المعتدلة (إيمان النقيب،2002 13).

المعنى الاصطلاحي:

مجموعة الأخلاق التي تصنع نسيج الشخصية الإسلامية و تجعلها متكاملة و قادرة على التفاعل الحي مع المجتمع و على التوافق مع أعضائه(ذياب،2010 12).

الأساس الضمني لأي نموذج ثقافي، وهي تحتوي على معايير للسلوك التي تنظم الطقوس والشعائر و الكثير من المعايير التي تقود أفعالنا و توجهها في حياتنا اليومية و سلطة هذه المعايير و النماذج الثقافية لا تعتمد على القوة بقدر ما تعتمد على الانتماء للقيم لذلك فالارتباط وثيق بين القيم و النماذج الثقافية (امقران،2011 89)

القيم معايير آو مقاييس او أحكام تحدد سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه وفق القواعد و المبادئ التي تحددها النظام الاجتماعي الذي تعتبر جزء منه. (سلاطنية،2012 180),

المعتقدات التي يؤمن بها أصحابها و يعتقدون بقيمتها و تعرف كذلك بأنها اتجاهات تعمل كموجه للسلوك (قريشي،2007 819).

لقد أشارت التعاريف اللغوية إلى معاني مختلف للقيم كالثمن و القدر و الثبات و الاعتدال وغيرها، أما التعاريف الاصطلاحية فقد أجمعت على أن القيم هي المعايير و المبادىء التي تحدد سلوك الفرد و هي مستمدة من النظام الاجتماعي وتم استخدام مصطلحات مختلفة للدلالة على القيم،كمجموعة الأخلاق،معايير السلوك،مقاييس و أحكام،معتقدات.

وقد أجمعت كل التعاريف على أهمية القيم فوصفها الذياب بأنها نسيج الشخصية أما مقران فقد مثلها الأساس الضمني لأي نموذج ثقافي، ووصفها سلاطنية بأنها الأحكام و المعايير التي تحدد سلوك الفرد،اما قريشي فالقيم كانت عنده بمثابة المعتقدات التي يؤمن بها أصحابها.

و بناءا على التعاريف السابقة يمكن تعريف القيم إجرائيا في دراستنا على النحو التالي:

القيم هي تلك المبادئ السامية التي تضعها النظم الاجتماعية المختلفة و تكون بمثابة المثل العليا و تعمل كموجهات لسلوك الأفراد داخل المجتمع.ويمكن تعريفها إجرائيا في دراستنا بأنها مجموعة الأخلاق الحميدة المرغوبة في سلوك الطفل المتعلم والتي تأتي في شكل دروس و محاور ضمن مقرر التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية و تأخذ أبعادا مختلفة (دينية، أخلاقية، اجتماعية، جمالية)

6- الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات الخاصة بالعولمة الثقافية:

- **دراسة ليزيل جولد رينج (Lesil Goldring,2002)**هدفت هذه الدراسة إلى جمع أدلة حول أثر ثقافة المدرسة ودورها في إحداث التغيير، حيث أوضحت الدراسة أن ثقافة المدرسة لها دور كبير في تحديد القيم والأفكار والاتجاهات، وتتصف ثقافة المدرسة الجديدة برؤية ترسم صورة مستقبلية للمدرسة وعملية التعليم والتعلم. حيث تبين المدرسة الأهداف والرؤى للقيم التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها مستقبلا وضرورة العمل على التجديد المدرسي بحيث يكون مرنّا للتعامل مع المتغيرات التي تتيح للأفراد فرص تعلم متنوعة، وبالتالي مواكبة المدرسة التي تعتبر كأساس لعملية التعليم والتعلم لمتطلبات القرن الحادي والعشرين الذي تتسم ببعض المعرفة والمعلومات.

- **دراسة حماد(2004)** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى إدراك الشباب الجامعي الفلسطيني لمفهوم العولمة، الثقافة، الهوية والانتماء، وقد تم توزيع الاستبيان على عينة مكونة من (344) من المستوى الأول والثاني من التعليم التقليدي المفتوح، وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك الشباب لمفهوم العولمة، الثقافة والانتماء تعزى لنوع التعلم.

وأوصت الدراسة إلى ضرورة التفاعل مع التكنولوجيا الحديثة، وضرورة الحفاظ على الهوية الثقافية والدين والتمسك بها وخاصة القيم الاجتماعية المنبثقة من عادات وقيّم الشعب الفلسطيني.

- **دراسة عمر مصطفى (2005)** بعنوان العولمة الثقافية والثقافة السياسية العربية والتي هدفت إلى فحص التداعيات التي تضعها برامج الإصلاح السياسي الغربية في سياق عولمة الثقافة، وخلصت الدراسة أن مجمل السياسات الأمريكية تهدف إلى هندسة أنظمة متواطئة معها في تنفيذ استراتيجياتها.

- **دراسة محمد سعيد آل عياش الشهراني (2006)** بعنوان أثر العولمة على مفهوم الأمن الوطني هدفت الدراسة لبيان المقصود بالعولمة (المفهوم والتحديات)، وكذا بيان أثر لعولمة على أبعاد الأمن الوطني المختلفة تكونت عينة الدراسة من (400) أكاديمي. وقد استخدم الباحث

استبانة صممت لهذا الغرض وتوصل الباحث للنتائج التالية: بأن ظاهرة العولمة تعيد صياغة دور الدولة من خلال تعميم الأنماط الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية، والفكرية. كما أن العولمة تؤدي إلى تنامي دور قوى المعارضة والمطالبة بالإصلاحات المختلفة.

- **دراسة بدر العتيبي وآخرون (2007)** حول العولمة الثقافية وأثرها على هوية الشباب السعودي وقيّمهم وسبل المحافظة عليها، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مضمون الاتجاه نحو العولمة بين طلاب الجامعة، وكذا التعرف على العلاقة بين مكونات الهوية ونسق القيّم لدى الشباب السعودي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الدراسات الارتباطية، الدراسة المقارنة) وتكونت عينة الدراسة من (2400) طالب وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يؤدي الالتحاق بجامعة معينة إلى اختلاف في الاتجاهات العولمية، كما أن طلاب التخصصات العلمية كالهندسة والإعلام الآلي أعلى التخصصات في الاتجاهات العولمية مقابل التخصصات الشرعية التي كانت أقل في انتشار الاتجاهات العولمية. وتوصلت النتائج أيضا إلى أن الاتجاه العولمي لا يتأثر بالفروق بين الجنسين وإن ظهرت الفروق بين الجنسين في الهوية والقيّم.

- **دراسة حسن أسعد حبايب (2008)** بعنوان درجة إدراك المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم لتأثير العولمة في العملية التعليمية- التعليمية، هدفت الدراسة لتحديد درجة إدراك المشرفين على التربية لتأثير العولمة في العملية التربوية وكشف أثر بعض المتغيرات المستقلة (الجنس- المؤهل العلمي- التخصص الإشرافي- الخبرة...) على عينة مكونة من (208) مشرفا ومشرفة وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ادراك المشرفين لتأثير العولمة على العملية التعليمية كان كبير، كما دلت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة إدراك المشرفين لتأثير العولمة في العملية التعليمية تعزى لمتغير الجنس أو الخبرة أو التخصص أو المؤهل أو مكان السكن.

- **دراسة عماد عبد الله الشريفين (2010)** بعنوان العولمة الثقافية من المنظور تربوي إسلامي التي هدفت إلى بيان الآثار الايجابية والسلبية للعولمة وسبل التعامل معها للحد من تأثيراتها السلبية، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستنباطي التحليلي في معالجة موضوعات البحث وقد توصل إلى أن العولمة الثقافية تؤثر سلبا ومن هذه التأثيرات: التأثير في

الهوية الإسلامية للأمة وغياب مفهوم التوحيد وتسلل الشرك وعولمة الأسرة وتشويه اللغة العربية، كما تؤثر ايجابيا كبروز الحاجة إلى مرجعية إسلامية واحدة للأمة وممارسة الحوار الفاعل بين أفراد الأمة فضلا من الاعتراف بالأخطاء وممارسة النقد الذاتي.

- **دراسة مساعدة وعبد الله الشريفي (2010)** بعنوان العولمة رؤية تربوية معاصرة هدفت الدراسة إلى بيان الآثار الايجابية والسلبية للعولمة الثقافية ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج الاستنباطي التحليلي. وتوصل الباحث إلى أن العولمة الثقافية تؤثر سلبا ومن هذه التأثيرات التأثير في الهوية الإسلامية للأمة وعولمة الأسرة وتشويه اللغة العربية وتأثر ايجابيا كبروز الحاجة لإيجاد مرجعية إسلامية واحدة للأمة وممارسة الحوار الفاعل.

- **دراسة ديانا أيمن (2012)** بعنوان أثر العولمة الثقافية على مواطني الضفة الغربية، هدفت الدراسة كشف أثار العولمة الثقافية على مختلف مواقف الحياة لمواطني الضفة الغربية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائج الدراسة بتأثر المواطن الفلسطيني (الضفة الغربية) بالثقافة والفكر الأمريكي وقد شاعت مظاهر التغريب والاغتراب وشاعت العادات والتقاليد الغربية كاستحداث الأعياد وشيوع الثقافة الاستهلاكية وأمركة المفاهيم الوطنية الفلسطينية.

6-2-الدراسات الخاصة بالقيّم:

- **دراسة عبد اللطيف محمد خليفة (1992)** بعنوان ارتقاء القيّم للوقوف على نسق أو منظومة القيّم لدى أفراد المراحل العمرية الثلاثة: الطفولة المتأخرة، المراهقة المبكرة، المراهقة المتأخرة وذلك قصد استكشاف القيّم ذات الأهمية في بناء المراحل، وكذا استكشاف الأشكال والمظاهر التي تتبلور من خلالها هذه القيّم والتغير الذي يطرأ عليها من مرحلة لأخرى.

وتم استخدام أسلوب الدراسة الطولية وأسلوب الدراسة العرضية، وتكونت عينة الدراسة من (800) تلميذ من المجتمع المصري، وكشفت نتائج التحليلات عن تميز البناء العاملي للقيّم في مرحلة الطفولة المتأخرة عن مرحلتي المراهقة (المبكرة والمتأخرة)، ففي مرحلة الطفولة المتأخرة ينتظم البناء

القيّمي لدى كل من الذكور والإناث حول ثلاث عوامل: النسق القيّمي العام- التوجه نحو الاستقلال- التوجه الأخلاقي.

- **دراسة نجوى عميروش (2005)** بعنوان الطلبة الجامعيون بين القيّم السائدة والقيّم المتنحية، والتي هدفت لقياس اتجاهات الطلبة نحو القيّم السائدة والقيّم المتنحية واعتمدت الباحثة على المسح الاجتماعي وطبقت الدراسة على عينة قوامها (147) طالب وطالبة وتوصلت إلى أن الاتجاه العام للطلبة مؤيد للقيّم الأصيلة ومعارض للقيّم الدخيلة على ثقافتنا ولديه نزوع كبير للانضباط.

- **دراسة مراد نعموني (2006)** بعنوان القيّم واتساقها وعلاقتها بالالتزام التنظيمي في مرحلة التغيير التنظيمي، هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين القيّم الفردية والتنظيمية والجماعية والإشرافية والالتزام التنظيمي وتألفت عينة الدراسة من (246) عامل من عمل سونا طراك، وفي النهاية توصل الباحث لوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنساق القيمية الفردية والتنظيمية والجماعية والإشرافية والالتزام التنظيمي.

- **دراسة سعيد علي الحسنية (2007)** بعنوان دور القيّم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة، والتي هدفت للتعرف على دور القيّم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة والتعرف على الفروق بين القيّم المختلفة (الأمانة، احترام الجار، احترام حقوق الغير، حق العمل، الولاء الوطني، احترام الممتلكات العامة) على عينة مكونة من (400) مبحوث من طلاب جامعة الإمام، و(400) من مرتكبي الجرائم (نزلاء إصلاحية الحائز) وبينت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلاب نحو القيم تتفاوت عن اتجاهات النزلاء، حيث يتمسك الطلاب بالقيّم أما تمسك النزلاء فهو بسيط. كما أن اتجاهات الطلاب نحو قيّم الأمانة واحترام حقوق الجار وحب العمل والولاء واحترام الممتلكات العامة كان أعلى من اتجاهات النزلاء.

- **دراسة العقبي الأزهر (2009)** بعنوان القيّم الاجتماعية والثقافية المحلية وأثرها على السلوك التنظيمي للعاملين، هدفت الدراسة إلى تحليل ما تحدثه البنية الاجتماعية والثقافية على سلوك العاملين، وكذا كشف الدور الذي تلعبه القيّم والمعايير الاجتماعية في ظهور أنواع معينة من التعاون والإشراف داخل المنظمة. وقدرت عينة الدراسة بـ (168)، وقد استخدم الباحث الاستمارة

وكذا المقابلة وتوصلت الدراسة إلى أن عناصر البنية الاجتماعية والثقافة المحلية تشكل أساس التعاون والإشراف السائدين بين العمال وداخل المصنع.

- **دراسة عطية بن حامد بن ذياب المالكي (2009)** بعنوان تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيّم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهدفت الدراسة للتعرف على دور التربية الوطنية في تنمية قيّم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومدى توفر تلك القيّم في هذه المقررات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وصمم استبين لهذا الغرض وتم توزيعه على (85) معلما يدرسون مادة التربية الوطنية وخلصت النتائج إلى توفر القيّم الوطنية في مقررات التربية الوطنية، كما أن هذه المقررات تسهم ايجابيا في تعديل سلوك تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- **دراسة مثيب بن محمد بن عبد الله البقمي (2009)** حول إسهام الأسرة في تنمية القيّم الاجتماعية لدى الشباب، هدفت الدراسة لتبيان الدور المفترض القيام به من طرف الأسرة لتنمية القيّم الاجتماعية لدى الشباب وبعض الأساليب المساعدة التي ينبغي التركيز عليها لأجل القيام بهذا الدور، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكذا المنهج الاستنباطي لتحليل النصوص الواردة في المراجع وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: التأكيد على دور الأسرة في تنمية القيّم الاجتماعية وأن هناك مراحل ينبغي أن تمر بها الأسرة في عملية تنميتها لقيّم الشباب، ولا ينبغي أن تقفز من مرحلة إلى مرحلة، فالتدرج بين المراحل مطلوب. تم استنباط بعض الأساليب التربوية المناسبة لمرحلة الشباب التي تساعد الأسرة على تنمية القيّم الاجتماعية من كتاب الله وسيرة النبي.

- **دراسة شطيبي (2011)** بعنوان دراسة تحليلية تقويمية لمناهج العلوم الفزيائية والتكنولوجيا في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء مفاهيم العولمة ومتطلباتها، حيث سعت هذه الدراسة لمحاولة تقديم تصور لدور مناهج العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا في مواجهة تحديات العولمة من خلال تحليل محتوى هذه النتائج ومحاولة الوصول إلى ما يجب أن تكون عليه مناهج العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا في ظل المفاهيم الجديدة. وقد توصلت الدراسة أن مناهج العلوم الفيزيائية والتكنولوجية في مرحلة المتوسط في الجزائر غير قادرة على مواجهة المد العولمي بمفاهيمها،وأن

هناك بعض المعايير تحققت في مناهج العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا بدرجة عالية مثل تنمية روح الفريق بين التلاميذ،تكوين التلاميذ،تشجيع التلاميذ على التعلم

- **دراسة سمية سلمان عثمان العجري (2012)** بعنوان دراسة تحليلية للقيّم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية والاجتماعية وحقوق الإنسان للصف الرابع الأساسي بفلسطين. وهدفت الدراسة لتحديد القيّم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية وكتب التربية الاجتماعية ومدى ملائمتها، تم استخدام المنهج التحليلي (أسلوب تحليل المحتوى لكتب التربية الإسلامية والتربية الاجتماعية) وبينت نتائج تحليل المحتوى أن القيّم الدينية احتلت المرتبة الأولى تليها القيّم الأخلاقية ثم القيّم الاجتماعية، وتليها القيم الجمالية وبعدها القيّم السياسية والوطنية وفي الأخير جاءت القيم العلمية.

- **دراسة مومن بكوش (2013)** بعنوان القيّم وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالب الجامعي بجامعة الوادي، والتي هدفت للتعرف على علاقة القيّم الاجتماعية بكل من التوافق النفسي والتوافق الصحي والتوافق الأسري، وتكونت عينة الدراسة من (205) طالب وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين القيّم الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي.

6-3- الدراسات الخاصة بالهوية:

- **دراسة ستريتماتر (1988) Sterstmatter** التي هدفت للبحث في تطور الهوية وعلاقته بالعمر والجنس لدى الطلبة المراهقين على عينة مكون من (367) طالب وطالبة من طلاب المدارس المتوسطة في الجنوب الغربي لولاية اريزونا، ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة بين الجنسين في تحقيق الهوية، وكذلك تبين من النتائج أن المستجبين في الصف الثامن كانوا أكثر نضجا من طلبة الصف السابع، إذ ظهر أن نسبة طلبة الصف الثامن أعلى في تحقيق الهوية في حين كانت نسبة طلبة الصف السابع أعلى في الأنماط السلبية للهوية (الهوية المعوقة، والهوية المشتتة) وهذه النتائج تدعم الافتراضات النظرية لاريكسون في استقرار الهوية مع تقدم العمر وهناك علاقة بين تطور الهوية والجنس والعمر والحرمان من الأب وموقع السكن.

- **دراسة دعد الشيخ (2006)** بعنوان الطالب المراهق وأزمة الهوية حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مصادر الضغوط التي تقلق المراهق وتؤدي إلى أزمة هوية لديه، وكذا التعرف على الفروق في مفهوم الذات عند المراهقين، وقد قدرت عينة الدراسة بـ(205) طالب من طلاب الصف الثالث الإعدادي منهم (113) ذكور و (92) إناث وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال بين ترتيب الطلاب وترتيب الطالبات لمصادر القلق وقد بلغ الترابط بـ: 0.73. كما أن عينة الإناث تتفوق على عينة الذكور في كل من مفهوم الذات ومفهوم الذات الاجتماعية.

- **دراسة طيبي غماري (2006)** بعنوان الهوية في العمل في المرحلة الراهنة للمجتمع الجزائري حيث تعتبر هذه الدراسة محاولة للإلمام بموضوع الهوية في الوسط العمالي على اعتبارها ناتجة عن التفاعلات التي تتم بين العمال داخل المؤسسة، كما هدفت لرصد التغير الذي طرأ على الهوية المهنية للعامل الجزائري جراء التغير التقني الذي عرفته البلاد بعد إصلاحات (1988) وحتى يتمكن من التحقق من فرضيات البحث اقترح الباحث مخططا للمؤشرات التي تم قياسها من خلال عينة مبحوثين جمعت بين عمال مؤسسة نفطال وملبنة الأمير بولاية معسكر وقد توصل أن تغير الثقافة السياسية والاقتصادية المؤطرة للحياة الاجتماعية والحياة المهنية من شأنها أن تحدث تغييرا في تمثلات العامل الجزائري للمؤسسة الانتاجية والعمل والتي تمثل كلها مجتمعة مكونات الهوية، وخلص في النهاية أن الهوية المهنية داخل المؤسسة تتأثر بالمتغيرات الخارجية السابق ذكرها.

- **دراسة تايلور وآخرون Taylor & Others (2006)** بعنوان تشكيل الهوية العرقية خلال المراهقة، أزمة الدور في الأسرة، هدفت الدراسة إلى بيان أثر النمذجة البيئية في الهوية الاجتماعية لدى (639) من المراهقين في الفلبين، الصين، فيتنام، سلفادور، وأشارت النتائج إلى أن التربية العائلية لعبت دورا مهما في عملية تشكيل الهوية الاجتماعية والانتماء لدى كل المراهقين بغض النظر عن الخلفية الإثنية، وقد ارتبطت تقارير المراهقين بشكل ملحوظ ايجابيا بالاستكشاف والالتزام والتأكيد نحو امتلاك هويتهم، وهذه النتائج متسقة مع العمل التجريبي الذي يجد أن التربية العائلية مكون مركزي في تشكيل الهوية وفق الأدوات الثقافية.

– **دراسة عالي حسن (2008)** بعنوان الهوية الدينية والنخبة السياسية في الجزائر سعت الدراسة للتحقق من وجود الهوية الدينية بين مستوى التصور والممارسة، حيث لجأ الباحث للدراسة النظرية التحليلية الكيفية معتمدا على المصادر والمراجع التاريخية والوثائق والتقارير الرسمية ونصوص المفكرين وعلماء الاجتماع، وقام باستخدام تقنية المقابلة المنظمة لجمع البيانات وتم إعداد دليل المقابلة الذي يتكون من (30 سؤال) وتوصلت نتائج الدراسة أن مجال الهوية واسع وشامل ولكن هذا لا يمنع الحزب أن يركز على أهم النقاط ويحافظ على أصول هذه الهوية (الدينية والوطنية)) كما أن الحزب السياسي وانطلاقا من المبادئ المرسومة يحاول أن يجعل من هذه المبادئ ممارسات واقعية وذلك من خلال صياغة مفاهيم جديدة من واقع الفرد الجزائري. كما توصلت أيضا إلى غياب عنصر الاحتواء حتى يقود الجماهير وفق مخطط مبني على المقومات الوطنية والدينية.

– **دراسة علا ابراهيم محمد مشعل (2009)** بعنوان اضطراب الهوية وعلاقته بمتغيرات الذات وبعض سمات الشخصية عند طلاب الجامعة، هدفت الدراسة للوقوف على طبيعة العلاقة بين متغيرات الذات (مفهوم الذات، فاعلية الذات، تقدير الذات) وكذا الوقوف على طبيعة العلاقة بين بعض السمات الشخصية (القلق، اضطراب الهوية) تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب في اضطراب الهوية لصالح الطالبات، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات اضطراب الهوية ودرجة كل من تقدير الذات، مفهوم الذات وفاعلية الذات، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين درجات اضطراب الهوية وسمة القلق

– **دراسة فريال حمود (2011)** بعنوان مستويات تشكل الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالمجالات الأساسية المكونة لها، هدفت الدراسة للتعرف على تشكل الهوية الاجتماعية وفق المجالات الأساسية التي تتكون منها باستخدام المقياس الموضوعي لرتب الهوية الإيديولوجية والاجتماعية لدى (253) طالب وطالبة في مدارس دمشق، وبينت النتائج الإحصائية أن الفروق في مستويات الهوية لصالح الذكور في مستوى الانغلاق، كما بينت العلاقة الإرتباطية أن مجالات الهوية أكثر نشاطا في مستوى التعليق، وأن الفروق بين الجنسين كانت لصالح الذكور في مستوى الانجاز

والتعليق وفي مجال الترفيه وهذه الفروق لصالح الإناث في مستوى الانغلاق لمجال العلاقة مع الأخر.

- **دراسة نوري محمود (2011)** بعنوان أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية هدفت هذه الدراسة للتعرف على مستوى أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وكذا التعرف على الفروق الإحصائية في أزمة الهوية تبعا (المرحلة الدراسية، التخصص، الجنس)، وتكونت عينة الدراسة من (1040) وبينت النتائج: أن الطلبة لديهم أزمة هوية بمتوسط حسابي قدره (62.11) وهي أعلى من المتوسط النظري البالغ (60)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة الصف السادس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة في أزمة الهوية تبعا لمتغير الجنس لصالح الطالبات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة في أزمة الهوية تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

- **دراسة خليل عبد الرحمن الطرشاوي (2012)** بعنوان أزمة الهوية لدى الأحداث الجانحين مقارنة بالأسوياء في محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات، هدفت الدراسة لمعرفة الفروق بين الأحداث والجانحين والأسوياء في مفهوم الهوية الذاتية لديهم وفي استجاباتهم على مستوى الثقافي وكذا مقياس الوضع الاقتصادي والاجتماعي للحدث، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، تمثلت العينة الأولى في جميع الأحداث الجانحين نزلاء مؤسسة الربيع للرعاية والبالغ عددهم (35) حدثا، والمجموعة الثانية تكونت من (100) طالب تم اختيارهم من طلبة الصف العاشر، وأشارت نتائج الدراسة لوجود فروق دالة بين الجانحين والأسوياء فيما يتعلق بالدرجة الكلية للهوية الذاتية، كما بينت نفس النتائج وجود فروق بين استجابات الأحداث الجانحين والأسوياء على مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي لصالح الأسوياء. في حين لم تظهر النتائج وجود فروق دالة بين استجابات الأحداث الجانحين والأسوياء على مقياس المستوى الثقافي.

6-4- تعقيب عن الدراسات السابقة:

كل الدراسات التي عرضت سابقا و التي تهتم بالعولمة الثقافية سعت للكشف عن اثر العولمة الثقافية باستثناء دراسة حماد التي هدفت للتعرف على مستوى إدراك الشباب الجامعي للمفاهيم

المرتبطة بالعولمة و كل الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق الغرض المسطر، ولم تستخدم أية دراسة منهج تحليل المحتوى سواء لمنهاج أو مقرر أو وثيقة.

و كل الدراسات تقترب و تشترك مع الدراسة الحالية في هدف الكشف عن اثر العولمة الثقافية من حيث الهدف الرئيسي و لكن تختلف فيما بينها من حيث طريقة كشف هذا الأثر.

وما يلاحظ أن كل هذه الدراسات جديدة أي من سنة2002 فما فوق وهذا ما يشير إلى حداثة هذا الموضوع بشكله الجديد.وكلها اتفقت على خطورة هذه التأثيرات على الأمة العربية خاصة والإسلامية عامة.

بعض هذه الدراسات ارتبطت بالتربية مثل دراسة عماد (2010) و دراسة مساعدة (2010) و دراسة حسن اسعد (2008)، وكذا دراسة ليزلي جولد (2002) و بذلك تصبح هذه الدراسات اقرب نوعا ما من الدراسة الحالية و لكنها نلاحظ أنها لم ترتبط بالمنهاج المدرس ولا المقررات.

ومن خلال الاطلاع على هذه الدراسات وجدنا ان دراسة العتيبي هي اقرب دراسة للدراسة الحالية من حيث الموضوع العام و لكن تختلف من حيث التصميم و إجراءات جمع المعلومات،حيث استخدم الاستبيان و بذلك كانت دراسة ميدانية اي جمع البيانات و حللها من خلال استجابات الطلبة و خلص إلى النتائج المذكورة سابقا مما جعلها تختلف مع الدراسة الحالية في التصميم وإجراءات جمع البيانات و تحليلها.

– كل الدراسات الخاصة بالقيم تناولت هذا الموضوع من زوايا مختلفة و بطرق متنوعة حيث نجد أن مثيب (2008) ركز في بحثه على إسهامات الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية و جاء بعده عبد اللطيف خليفة (1992) و درس ارتقاء القيم للوقوف على نسق أو منظومة القيم، أما عميروش (2005) فقد درست القيم عند الطلبة الجامعيين، و جاء بعدها نعموني(2006)و درس اتساق القيم وعلاقته بالالتزام التنظيمي، أما سعيدة الحسنية (2007) فدرستها من جانب دورها في الوقاية من الجريمة، والأزهر (2009) ربطها بالثقافة المحلية،في حين عطية (2009) كان بحثه حول دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة.

أما شطيبي (2011) فقام بدراسة تحليلية لمنهاج الفيزياء و التكنولوجيا في ضوء مفاهيم العولمة، وجاءت بعده العجرمي لتقوم بدراسة تحليلية للقيم المتضمنة في مناهج التربية الإسلامية و التربية المدنية و حقوق الإنسان، وقد قاربت دراسة شطيبي(2011) الدراسة الحالية من حيث التصميم وكذا المتغير الرئيسي حيث سعى شطيبي لتحديد المفاهيم العولمية التي احتواها منهاجي العلوم الفيزيائية والتكنولوجية في مرحلة التعليم المتوسط من خلال عملية تحليل تقارب عملية التحليل المنتهجة في الدراسة الحالية ولكن لكشف المفاهيم العولمية بينما تسعى الدراسة الحالية لكشف تأثر الكتب الجديدة بقيم ومفاهيم العولمة من خلال تحليل الكتب القديمة وإجراء مقارنة بين النتائج المتوصل إليها،وكذلك اقتربت دراسة العجرمي (2012) من الدراسة الحالية كثيرا حيث قامت الباحثة بإجراء عملية تحليل مست كتب التربية الإسلامية و التربية الاجتماعية الخاصة بالسنة الرابعة من التعليم الأساسي، وبالنظر إلى أن هذه الدراسة تشابه الدراسة الحالية بقدر كبير في الجانب التطبيقي استقينا منها أداة التحليل حيث قمنا بإقتباس العديد من الأفكار المستعملة في هذه الدراسة و تم تكييفها للإستعمال في صياغة و تصميم أداة التحليل ووظفنا معها أفكار أخرى من مصادر أخرى لتصميم الأداة النهائية كما هو مبين في الملحق رقم 02 و الملحق رقم 03.

وآخر دراسة تم عرضها كانت لبكوش (2013)الذي ربط من خلالها القيم بالتوافق النفسي الاجتماع.

يتبين للباحث من خلال هذا التنوع في دراسة متغير القيم من مختلف الجوانب أهمية هذا الموضوع في حياة الفرد و المجتمع.

ويتضح أن موضوع القيم كان موضوع بحث و دراسة منذ بدايات القرن الماضي و لا يزال لحد الساعة من المواضيع المهمة و التي ينبغي الاهتمام بها لما لها من انعكاسات على حياة الأفراد والمجتمعات

واغلب الدراسات الخاصة بالقيم استخدمت في الجانب الميداني طريقة الاستبيان و بذل تبتعد عن الدراسة الحالية من حيث التصميم و إجراءات جمع البيانات،باستثناء دراسة العجرمي (2012) التي قامت بدراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية و كتاب التربية المدنية

و كتاب حقوق الإنسان و بذلك تقترب أكثر من الدراسة الحالية في الجانب الميداني وقد استفدنا منها من حيث تصميم الدراسة و كذا كيفية بناء شبكتي تحليل المحتوى، وكذالك نجد دراسة شطيبي(2012)التي اقترب من الدراسة الحالية بحيث حللت منهاج الفيزياء و التربية التكنولوجية بغية استخراج بعض المفاهيم المرتبطة بالعولمة، وكذلك دراسة عطية (2009)التي قاربت الدراسة الحالية من حيث تم تحليل مقرر مادة التربية الوطنية لكشف القيم المتضمنة و فيها ودورها في تنمية المواطنة.

– من خلال عرض الدراسات الخاصة بالهوية نرى أن هذا المتغير لم يلقى اهتماما واسعا بالدراسة والتحليل (حسب اطلاع الباحث) ذلك أن الدراسات المتحصل عليها انطلقت منذ الثلاثة عقود الأخيرة فقط،حيث تناولت موضوع الهوية من جوانب مختلفة و متباينة فنجد ستريتماتر (1988) سعى للبحث في تطور الهوية وعلاقتها بالعمر و الجنس،أما دعد (2006) الشيخ فقد ركز على أزمة الهوية عند المراهقين من خلال التعرف على مصادر الضغوط، وجاء بعده طيبي (2006) الذي ربط في دراسته بين الهوية بالعمل وكذلك تايلور (2006)الذي درس الهوية العرقية من خلال المراهقة،أما عالي حسين (2008) فقد درس الهوية الدينية والنخبة السياسية، وجاء بعده إبراهيم مشعل 2009الذي اهتم في بحثه باضطراب الهوية و ربطه بمتغير الذات و سمات الشخصية،أما فريال حمود(2011)درست مستويات تشكل الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالمجالات الأساسية المكونة لها، أما نوري محمود (2011)بحث في أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية و كذلك نجد دراسة خليل عبد الرحمان التي اهتم من خلالها بالهوية عند الأحداث والملاحظ لهذه الدراسات أنها استخدمت الدراسة الميدانية واستعملت الاستبيانات لجمع البيانات مما يجعلها تبتعد عن تصميم و إجراءات جمع البيانات الخاصة بالدراسة الحالية ولكن ساهمت في تصميم شبكة تحليل المحتوى الخاصة بالهوية و ساهمت في إثراء العبارات الفرعية المكونة لها.

الفصل الثاني

العولمة و العولمة الثقافية

تمهيد

يعد مفهوم العولمة من أكثر مفاهيم القرن العشرين انتشارا واستهلاكا في عالم المعرفة والعلوم، ويعود هذا الانتشار الكبير إلى المرونة الهائلة لهذا المفهوم في التعبير عن أخطر مراحل تطور الإنسانية في مختلف مستويات الوجود والحياة الإنسانية حيث تسعى الجهات الداعمة لهذا المفهوم إلى توحيد رؤى و سياسات مختلف دول العالم في قالب واحد محاولة إلغاء الخصوصيات الثقافية لهذه الدول و صهر الاختلافات حتي يتكون مجتمع دولي، سنحاول في هذا الفصل تقديم تعاريف للعولمة، والإشارة إلى الظروف التي ساهمت في ظهور العولمة والإشارة إلى الآليات الداعمة لها وسنتعرض كذلك لأهم تأثيرات العولمة و بعدها نتطرق للثقافة و خصائصها وبعدها نتناول العولمة الثقافية ومظاهرها وخطورتها.

1-تعريف العولمة:

العولمة في اللغة العربية ترجمة لكلمة (Globalization) من اللغة الإنجليزية وتقابلها كلمة (Mondialisation) في اللغة الفرنسية، وهي مقتبسة من المصطلح اليوناني (vosmopolitism) أي سياسة العولمة أو الكوكبة و التي تعني إضفاء طابع عالمي أو كوني على النشاط الإنساني (الكعكي،37:2003)

وهي كلمة حديثة في اللغة العربية تعود في أصلها الاشتقاقي العربي إلى كلمة عالم، وتعني تعميم الشيء ليصبح عالميا. (عمارة، 14:1999)

وتعرّف حسب محمد عمار اجتياح الشمال للجنوب واجتياح الحضارة الغربية ممثلة في النموذج الأمريكي للحضارات الأخرى، فهي التطبيق العملي لشعار "نهاية التاريخ" الذي أرادو به الادعاء بأن النموذج الغربي الرأسمالي هو "القدر الأبدي" للبشرية جمعاء وهو تطبيق يستخدم في عملية الاجتياح أسلوب صراع الحضارة الغربية ما عداها من الحضارات. (عمارة، 14:1999)

ويعرف الـ ابري (1999) العولمة بأنها نظام يقفز على الدولة والأمة والوطن في مقابل ذلك يعمل على التفتيت والتشتيت، وإضعاف سلطة الدولة والتخفيف من حضورها لفائدة العولمة ما يؤدي

حتما إلى استيقاظ أطر سابقة على الدولة وهي القبيلة والطائفة والجهة والتعصب المذهبي والنتيجة تفتيت المجتمع وتشتيت شمله. (حسن العابد، 22:2004)

وتعني حسب بوفاشة (2008)"نفي الآخر وإحلال الاختراق الثقافي والهيمنة وفرض نمط واحد للاستهلاك". (بوفاشة، 422:2008)

ويرى جيدنز Giddens أن العولمة هي تكثيف للعلاقات الاجتماعية عبر العالم على نحو يهيئ لترابط التجمعات المحلية المتباعدة بحيث تتشكل الأحداث المحلية على مقتضى أحداث تقع على بعد أميال عديدة والعكس صحيح.

كما يرى واترس (Waters) بأن العولمة هي عملية اجتماعية يتراجع بمقتضاها تأثير العامل الجغرافي على الترتيبات (النظم) الاجتماعية والثقافية، أما بايلس سميث (Baylis Smith) فالعولمة حسبه تشير إلى عملية الترابط المتزايد فيما بين المجتمعات بحيث أن الأحداث التي تقع في مكان ما من العالم تكون لها- على نحو متزايد- انعكاساتها على شعوب ومجتمعات نائية لها.في في(ممدوح منصور، 1211:2007)

أما في نظر بدرخان(2013) العولمة هي كثافة انتقال المعلومات و سرعتها لدرجة أننا أصبحنا نشعر بأننا في قرية كونية (Global village) فان ما يحصل في بقعة ينتشر خبره في البقعة المجاورة و ما يحدث في جزء يظهر أثره في الجزء الآخر(بدرخان،1039:2013)

ويذكر عوفي أن هناك ثلاث عمليات أساسية تكشف عن جوهر العولمة و هي:

الأولى انتشار المعلومات لدى غالبية الناس و الثانية تذويب الحدود بين الدول و الثالثة زيادة التشابه بين الجماعات و المجتمعات و المؤسسات في(عوفي،2005).

يشير يوسف كامل(2004) أن العولمة تعني إزالة الحواجز و المسافات بين الشعوب بعضها ببعض و بين الأوطان بعضها ببعض و بين الثقافات بعضها ببعض و بذلك يقترب الجميع من ثقافة كونية وسوق كونية(يوسف كامل،249:2004)

يرى رايخان (Raikhan 2014) أن مفهوم العولمة يشير إلى تلك الأحداث و الاتجاهات و الإيديولوجيات و النضالات المكثفة لإقامة نظام عالمي جديد، يضعف سيادة الدول القومية يلغي الثقافات المحلية و يعيد تشكيل الثقافة المحلية بصبغة عالمية غربية باستخدام مختلف التقنيات التكنولوجية المتطورة ما يساهم في النهاية لحدوث التحول الاجتماعي. (Raikhan And others,2014 :9)

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول أن أصل كلمة العولمة بمفهومها الحالي غير عربي وهو ترجمة للكلمة الفرنسية (Mondialisation) أو ترجمة للكلمة الانجليزية (Globalization) والتي تعني إعطاء صبغة عالمية، أما من الناحية الاصطلاحية فنجد يوسف كامل (2004)مثلها بالعملية التي من خلالها يتم إزالة الحدود و الحواجز بين الأمم و الشعوب لتشكل تدريجيا نوع من الاتحاد في القيم والثقافات و المواثيق الإنسانية، وهو تمثيل يقترب من تصور الجابري(1999) الذي عبر عنها بالنظام الذي يقفز على الدولة و الأمة حتى يضعفها و يقلل من سلطتها وفي النهاية تباشر اطر سابقة للدولة بالظهور كالقبيلة والطائفة وبعدها يظهر التعصب المذهبي، أما عمارة(1999) فقد فسرها باجتياح العالم المتقدم المتمثل في النموذج الأمريكي للعالم المتخلف بشعارات و أفكار تعزز قوته وهيمنة الحضارة الغربية فتساهم في تفتيت و تشتيت ثقافات باقي الشعوب الأخرى و الحضارات المتبقية(و هو نفس الطرح الذي جاء به بوفاشة(2008) حينما وصف العولمة بقوله هي نفي الآخر وإحلال الاختراق الثقافي والهيمنة وفرض نمط واحد للاستهلاك وهو وصف يعبر عن فرض العولمة بالقوة على باقي الدول و الشعوب،أما جدينز (2007) فيرى أنها عملية تكثيف للعلاقات الاجتماعية بين الدول وتصبح الاتصالات عزيزة بين الشعوب في مختلف الأماكن ما يسهل عملية انتقال المعلومات والأفكار في مدة زمنية وجيزة و يخلق نوع من التثاقف والتهجين بين المجتمعات وهي رؤية قاربت بشكل كبير رؤية واترس (2007) الذي يقر أن العولمة عملية اجتماعية بالدرجة الأولى فتتقلص بمقتضاها المسافات الجغرافية وتزيد بؤر الاتصالات بين الأفراد من مختلف الثقافات وفي نفس السياق عبر عنها بدرخان(2013) بقوله من شدة و سهولة الاتصالات بمختلف الوسائل و الأدوات بين الأفراد من مناطق متباعدة و مختلقة أصبحنا نعيش في قرية كونية صغيرة،أما رايخان(2014) فقد وصفها

بالاديولوجيات المكثفة و الساعية لإرساء قواعد النظام الدولي الجديد الذي يهدف لإضعاف سيادة الدول القومية وإلغاء الثقافات المحلية،وبناءا على ما سبق يمكننا تعريف العولمة على النحو التالي:

العولمة عملية منظمة وموجهة تقودها دول متطورة غايتها نشر مجموعة من القيم والمبادىء والأفكار الخاصة بها بأساليب غير تقليدية مستعينة في ذلك بمؤسسات دولية تخدم مصالحا وبوسائل تكنولوجية متطورة حتى تضمن هذه الدول سيطرتها على زمام العالم إلى أقصى حد ممكن.

2-نشأة العولمة:

هناك اتجاهات مختلفة و متباينة توضح كيف بدأت العولمة و يمكن ذكر أهمها على النحو التالي:

2-1- الاتجاه الأول:

يذكر بوجمعة (2013) أن ظهور العولمة يرجع إلى ما قبل الميلاد حيث تحدث فلاسفة الرومان عن مفاهيم مقاربة لمصطلح العالمية من خلال أفكارهم عن مبادىء العدالة العامة و القانون الطبيعي، وخضوع العالم لفكرة الإمبراطورية الرومانية، وقد أدى ظهور الكتابة في بلاد الرافدين إلى قفزات تكنولوجية و اجتماعية هائلة فظهرت وسائل جديدة استعملت في البناء و النقل كالعربات و العجلات فسمحت بالتنقل السريع للناس و البضائع و ساهمت الكتابة بشكل كبير في التنسيق بين مختلف الفعاليات الاجتماعية مما أدى لظهور المدن الكبيرة. في(بوجمعة،20:2013)

وخلال القرون الوسطى و الحديثة و بعد سيادة الفوضى الدولية و الحروب و المنازعات،عقدت العديد من الاتفاقيات و المعاهدات الدولية من اجل السلام و تنظيم المجتمع الدولي مثل مؤتمر فيينا1815، و مؤتمر فرساي1910، و مؤتمر يالطا 1945، وهكذا شهد العالم الغربي بداية محاولات رسم النظام الدولي، واليوم يسعى العالم الغربي إلى وضع نظام عالمي جديد يغطي القرن الواحد و العشرون. في(أحمد مال،33:2009- 34)

2-2-الاتجاه الثاني:

يرى أصحاب الاتجاه الثاني و في مقدمتهم رولاند روبرتسون أن نشأة العولمة مرت بالمراحل التالية:

2-2-1-المرحلة الجنينية: ترجع جذورها إلى فتوحات الفراعنة القدماء سواء في رحلاتهم إلى الصومال أو بلاد الفينيقيين، وتطور الفكر العولمي ليتزامن مع ظهور الإمبراطوريات الكبرى.

يؤكد روبرتسون أن هذه المرحلة استمرت في أوروبا منذ القرن الخامس عشر حتى منتصف القرن الثامن عشر، وشهدت هذه المرحلة نمو المجتمعات القومية، و ضعف القيود التي كانت سائدة في القرون الوسطى، كما تعمقت الأفكار الخاصة بالفرد و الإنسانية(ساقع،5:2014)

وعرف العالم أثناء الكشوف الجغرافية خلال القرن الخامس عشر ازدياد العلاقات المتبادلة بين الدول سواء المتمثلة في تبادل السلع و الخدمات أو انتقال رؤوس الأموال أو في انتشار المعلومات والأفكار أو في تأثر امة بقيم أمة أخرى، ومنذ ذلك الحين و العلاقات الاقتصادية والثقافية بين الدول تزداد قوة أكثر فأكثر. (التويجري،15:2008)

2-2-2- مرحلة النشوء:

استمرت في أوروبا من منتصف القرن الثامن عشر حتى عام 1870 و قد حدث تحول حاد في فكرة الدولة المتجانسة الموحدة، وأخذت تتطور المفاهيم الخاصة بالعلاقات الدولية وبالأفراد باعتبارهم مواطنين لهم أوضاع مقننة في الدولة، ونشأ مفهوم أكثر تحديد للإنسانية و زاد الاتفاقيات الدولية و نشأت المؤسسات المتعلقة بتنظيم العلاقات والاتصالات بين الدول، وبدأت تظهر مشكلة المجتمعات غير الأوروبية في المجتمع الدولي، وبدأ الاهتمام أكثر فأكثر بموضوع القومية والعالمية. (يحياوي،12:2014)

2-2-3- مرحلة الانطلاق(الارتقاء):

استمرت هذه المرحلة من 1870 حتى العشرينيات من القرن العشرين وظهرت مفاهيم كونية جديدة مثل المجتمع القومي، ومفاهيم تتعلق بالهويات القومية والفردية، وتم إدماج عدد من الدول والمجتمعات غير الأوروبية في المجتمع الدولي، وبدأت عملية الصياغة الدولية للأفكار الخاصة بالإنسانية ومحاولة تطبيقها، وحدث تطور هائل في عدد وسرعة الأشكال الكونية للاتصال، وظهرت المنافسات العالمية كالألعاب الاولمبية وجوائز نوبل وتم تطبيق فكرة الزمن العالمي ونشأة عصبة الأمم. (يحياوي،13:2014)

2-2-4- مرحلة الصراع من أجل الهيمنة:

استمرت هذه المرحلة من عشرينيات القرن العشرين حتى منتصف الستينيات حيث بدأت الخلافات والحروب الفكرية حول المصطلحات الناشئة الخاصة بالعولمة و نشأت الصراعات حول صور الحياة وأشكالها المختلفة و تم التركيز فيها على المواصلات الإنسانية و حجم الحوادث التي وقعت كالقنبلة الذرية و ظهور هيئة الأمم المتحدة وحدوث الأزمة العالمية و نشوب الحرب الباردة بين الولايات المتحدة و الاتحاد السوفياتي سابقا و تم إنشاء البنك العالمي للإنشاء والتعمير وصندوق النقد الدولي(ساقع،6:2014)

2-2-5- مرحلة عدم اليقين:

بدأت منذ الستينيات إلى يومنا هذا حيث جرى دمج دول العالم الثالث في المجتمع العالمي، وتصاعد الوعي الدولي و حدث أول هبوط على سطح القمر، و تعمقت القيم ما بعد المادية وشهدت المرحلة نهاية الحرب الباردة و شيوع الأسلحة الذرية و زادت إلى حد كبير المؤسسات الدولية و الحركات العالمية و أهمها القطب الثالث في النظام الاقتصادي العالمي وهي المنظمة العالمية للتجارة.

وتواجه المجتمعات الإنسانية اليوم مشكلة تعدد الثقافات وتعدد السلالات و الأجناس داخل المجتمع الواحد، وأصبحت المفاهيم الخاصة بالأفراد أكثر تعقيدا من خلال الاعتبارات الخاصة بالجنس و السلالة ، وظهرت حركة حقوق الإنسان المدنية و أصبح النظام الدولي أكثر ديناميكية وزاد الاهتمام في هذه المرحلة بالمجتمع المدني العالمي (يحياوي،14:2014)

2-3- الاتجاه الثالث:

ظهور العولمة ارتبط بانتعاش الاقتصاد الأوروبي في نهاية خمسينيات القرن العشرين بسبب إزالة القيود النقدية على المدفوعات بالدولار و زيادة التجارة الدولية، إذ زاد حجم التبادل التجاري بين عامي 1950 و 1973 بنسبة 9.4 % و كذلك تبني الدول الاشتراكية و دول العالم الثالث مبدأ الخصخصة بعد تبنيه و فرضه من قبل الدول الرأسمالية و يرجع ظهور العولمة حسب أصحاب هذا الاتجاه إلى تفاقم المضاربات المالية بالعملات القابلة للتحويل(أحمد مال،2009: 37)

و قد برزت العولمة في إطار فلسفي لتحقيق المصالح الغربية الثقافية و الاقتصادية و السياسية مع نهاية الحرب الباردة و تصدع المعسكر الشرقي، وهنا أحست الدول الغربية بضرورة إزالة الحدود التي تفصل بين حضارات الكون وازداد إيمانهم باستخدام الإعلام و المعرفة والاتصالات و المنظمات الدولية(العمري،47:2012)

2-4-الاتجاه الرابع:

يرى جان شولت(J.CHOLT) أن هناك مجموعة الأحداث التي مهدت لظهور العولمة منذ ظهور أول خدمة للتلغراف عبر المحيطات عام 1866 و توقيت غرينيتش و ظهور الراديو و انتقال الأموال من دون فرض ضرائب و إطلاق أول قمر صناعي عام 1957 مرورا بأول اتصالات دولية عبر الأقمار الصناعية في المؤتمرات الدولية لتنمية البشرية وصولا إلى عام 1977 حيث حدث ربط كامل من الأنسجة البصرية حول العالم الأمر الذي سهل عملية استخدام الوسائل المتعددة و المحمولة وعلى هذا الأساس يعتبر أصحاب هذا الاتجاه أن العولمة ليست أمركة بدليل أن الحوادث السابقة نشأت بعيدة عن رغبة اي زعيم سياسي بل نشأت بفعل مجموعة من العوامل

و التطورات السياسية و الاقتصادية و التكنولوجية والثقافية التي أفرزتها عقول البشر عبر مسيرتها الطويلة(أحمد مال،2009: 38)

و منظورنا حول الآراء المختلفة التي ذكرت سالفا والتي تحدثت عن نشأت العولمة نرى أن العولمة فكرة قديمة لكن حركتها و فعلتها قوة التكنولوجيا الحديثة و استخدمتها الدول الكبرى لخدمة مصالحها انطلاقا من نفوذها السياسي و الاقتصادي حتى تضمن استمرار وجودها و هيمنتها إلى أقصى وقت ممكن.

3- آليات العولمة: يمكن رصد أهم آليات العولمة كالآتي:

3-1- منظمة التجارة العالمية:

تعد المنظمة الرسمية المسئولة عن تنفيذ سياسات العولمة على المستوى التجاري والاقتصادي، حيث تعمل على تحويل الاقتصاديات المحلية المغلقة إلى اقتصاديات مفتوحة مدمجة فعليا في الاقتصاد العالمي، وتعمل أيضا على محاولة إيجاد وتأسيس مجموعة من القواعد الارتكازية الداعمة لحرية التجارة وتنمية الروابط التي توحد السوق العالمية عن طريق إزالة كافة الحواجز الجمركية التي تقف أمام حركة التجارة سواء في السلع أو الخدمات أو الأفكار. وتمثل هذه المنظمة الجانب الظالم في العولمة خاصة من منظور دول الجنوب الساعية نحو التنمية، إذ تسعى إلى توحيد القوانين والاقتصاديات بهدف تحويل العالم إلى سوق واحدة يتمتع فيها رأس المال بحرية الحركة والتصرف. (محمد حسين أبو العلا، 132:2004)

ويؤكد فريدمان دور الاقتصاد الهام في العولمة بقوله" إن الذي يقود حركة العولمة هو قوانين و آليات رأس المال و ليس الثورة التكنولوجية" في(عويدات،11:2014)

3-2- صندوق النقد الدولي:

تتمثل وظيفة الصندوق في دعم استقرار أسعار الصرف والمحافظة على التدابير المنظمة للصرف بين الدول الأعضاء وتفادي التنافس على تخفيض أسعار الصرف وللمساهمة في إقامة نظام المدفوعات متعدد الأطراف بالنسبة للعمليات الجارية بين الدول الأعضاء وإزالة القيود

المفروضة على الصرف الأجنبي التي تعوق نمو التجارة الدولية وبالتالي تحقيق النهوض بأنشطة التبادل الدولي بما ينعكس على عمليات الإنتاج ومستويات التوظيف والدخل الحقيقي وتحسين مستويات المعيشة والحفاظ عليها مع تطوير الموارد الإنتاجية للدول الأعضاء. (محمد حسين أبو العلا، 2004:136-137)

وقد ظل صندوق النقد الدولي مؤسسة صغيرة نسبيا إذا قورنت بالبنك الدولي فكان اقرب إلى مؤسسات النخبة التي تتعامل مع عدد محدود نسبيا من الدول الصناعية قبل أن ينجرف مثل البنك الدولي إلى قضايا الدول النامية حيث أصبح مع هذا الأخير يمثلان ثنائيا لضمان الإصلاح الاقتصادي في دول العالم الثالث منذ الثمانينيات ولضمان تحول الاقتصاديات الاشتراكية إلى اقتصاد السوق في التسعينيات(حازم الببلاوي،2000:42)

3-3- البنك الدولي:

انشأ البنك الدولي بناءا على اتفاقية بروتن وودز(1944) BRETTON WOODS وهو مؤسسة مالية دولية تهدف بشكل رئيسي إلى مساعدة الدول النامية في رفع مستوى معيشتها و تنمية اقتصادها، وجاءت فكرة إنشاء البنك نظرا للحاجة إلى رأس المال لتمويل أعمال إعادة بناء و تعمير ما دمرته الحرب العالمية الثانية، وقد أعطى البنك الحق في فتح أو ضمان القروض التي تقدم مشروعات تخدم أغراضه.

وقد أصبح وسيلة للضغط و التدخل للسيطرة على الاقتصاد القومي في الدول المقترضة و أداة واضحة و صريحة لخدمة السياسة الخارجية الغربية بشكل عام و أمريكا بشكل خاص.

وكان من نتيجة ذلك أن الكتلة النقدية في ضوء عمليات التحرير هذه لم تعد خاضعة للسلطة النقدية المحلية، فعمليات دخول و خروج الأموال على نطاق واسع تتم في ومضات سريعة على شاشات الكومبيوتر على نحو جعل السلطة النقدية تقف عاجزة عن الدفاع عن أسعار الصرف وأسعار الفائدة و هكذا تحول العالم إلى رهينة في قبضة حفنة من كبار المضاربين الذين يتاجرون

بالعملات و الأوراق مستخدمين في ذلك مليارات الدولارات التي توفرها البنوك و شركات التأمين و صناديق الاستثمار الدولية.(عدنان عباس علي،12:1990)

3-4- الشركات المتعددة الجنسيات:

تسعي مجموعة من الشركات الاحتكارية المتعددة الجنسيات السيطرة على العملية الاقتصادية الدولية؛ أي على مجمل مراحل عملية الإنتاج على النطاق الدولي وتشير الإحصائيات إلى عدد من الحقائق الدالة على ذلك:

- أضخم 200 شركة صناعية في العالم توظف 1/3 سكان العالم وتسيطر على 28/ بالمائة من الناتج الاقتصادي العالمي.

- 80/ بالمائة من مجمل التجارة الدولية كانت عام 1995 تحت هيمنة تلك الشركات المتعددة الجنسية. (محمد حسين أبو العلا، 142:2004-143)

و كان للشركات المتعددة الجنسيات دور بارز في تعميق نزعة التوجه العالمي، فضلا عن دورها الاقتصادي الرائد في تأمين و حماية المشروع الرأسمالي التوسعي، وهي اليوم المرتكز المحوري للعولمة فهي التي تدير "العالم كما لو كان سوقا" في (زمام،2001: 136)

3-5- شبكات الانترنيت:

تعتبر هذه الشركات أحد أهم الآليات المعرفية لظاهرة العولمة ويبرز دورها الفاعل في محاولة توحيد العالم وزيادة ترابطه واتصاله وفي تحقيق عناصر الفورية والجاهزية والحضور، وهي تطور الطرق والوسائل التي يتواصل بها الناس ويتعاملون بها مع المعرفة وتبادل السلع والخدمات. (محمد حسين أبو العلا، 145:2004)

3-6- منظمة اليونسكو:

من المؤسسات والمنظّمات الدولية ذات العلاقة بموضوع الدراسة مباشرة؛ منظمة اليونسكو، والتي يقع مقرّها في باريس بفرنسا، وهي إحدى المنظمات التابعة لهيئة الأمم المتحدة، والتي تطّلع

بالجانب الثقافي والتربوي، تم إنشاؤها في عام 1946 م وعن علاقة المنظمة بظاهرة العولمة؛ فالمنظمة وإن كانت منظّمة عالمية يشترك في تكوينها كل الدول التي وقّعت على ميثاقها، إلا أن المنظّمة بسعيها إلى إيجاد وتكوين رؤية ثقافية واحدة تلتقي مع ظاهرة العولمة.

يرى اسكندر الديك أن نشوء منظمة اليونسكو جاء ليعزّز الرغبة الدولية الجامحة إلى منبر عالمي يكون من نظام التعاون الدولي المعاصر في مسائل التعليم والعلوم والثقافة وقد جاء في ميثاق المنظمة أن من ضمن أهداف المنظّمة، صون السِّلم والأمن الدوليّين، وتعزيز التعارف والتفاهم والصالح المشترك بين الدول والأمم عن طريق وسائل الإعلام الجماهيرية. في (الحارثي،2001:62-63)

4- إيديولوجية العولمة:

تعتبر العولمة احد إفرازات اللاعقلانية الغربية الناتجة عن الأزمات الاقتصادية لتنحرف عن مسارها الإنساني والحضاري وتصبح جزءا فعّالا من مؤامرة إيديولوجية مارست تحريف الكثير من المفاهيم والثوابت لتصبح العولمة اسما حركيا لليبرالية الديمقراطية، وقد كانت الثقافة مثلها مثل الاقتصاد جانب غير محايد فلا وجود لهوية ثقافية نقية لا تتثاقف مع غيرها من الثقافات الأخرى ولا حضارة مع الحضارات الأخرى، إلا أن تسييس الثقافة والحضارة والعلم كما تم في الاقتصاد جاء لاقتلاع الهويات فهذه هي إيديولوجية موت الإنسان التي تتجاوز بكثير تداعيات الفرانكفونية والانجلوسكسونية التي تيسر الطريق للهيمنة الأمريكية والانتقال من عولمة السوق إلى تسويق العولمة. (عبد الله، 2003:231-232)

و يضيف الابرش(2003) أن أنصار العولمة يفترضون مجموعة من الأفكار يسعون إلى تحقيقها أهمها:

1- التقاء الأذواق وتوحد متزايد يسمح باستخدام المنتجات المعيارية الصناعية على المستوى العام.

2- اندماج عمليات الشراء والتصنيع بشكل يسمح لهم بالتسوق والتسويق العالميين وهذا ما يؤدي إلى كفاءة اقتصادية كبيرة.

3- سيطرة أشخاص معينيين على صناعات عالمية معينة.

4- وجود شركات كبرى تسيطر عليها ثقافة عالمية وبنى فكرية واحدة. (الأبرش، 33:2003)

5- المرتكزات الاجتماعية والثقافية للعولمة:

يمكن القول أن العولمة الاجتماعية والثقافية تنطلق من المرتكزات الآتية:

- انتقال الأفكار والمعلومات وتسهيل إيصالها إلى الشعوب في دول الجنوب من أجل تغيير أنماط الحياة المعاشة.

- تفتيت الهوايات الثقافية الكبرى وبعث الهويات الثقافية العرقية المندثرة للعمل على تحجيم الهويات الثقافية الكبرى لإعادة تشكيلها من جديد.

- إحلال منظومة قيم اجتماعية ثقافية جديدة تعتمد على أساس الحرية الفردية والرغبة الفردية بعيدا عن المعتقدات والعادات والتقاليد.

- إيجاد رغبة الاستهلاك للعمل على إيجاد أرضية لقبول منتجات الشركات دولية النشاط والقبول بنمط الحياة الغربية.

- تخطي الحدود القومية وفرض إيصال رسائل اجتماعية ثقافية جديدة تعتمد على المذهب الليبرالي الرأسمالي من خلال التركيز على حرية الفرد في شتى المجالات.

- وقد تعني العولمة الاجتماعية الثقافية أمركة الثقافة العربية وجعلها ثقافة واحدة تلغي ما سواها من الثقافات. (حسن عبد الله العابد، 49:2009)

ويشير الجوهري (2005) أن منظري العولمة يسعون إلى توحيد العالم ثقافيا و يبدو ذلك جليا من خلال مراجعة مراكز أبحاث العولمة على شبكة الأنترنيت حيث نلاحظ أن كثيرا من هذه المراكز لا يخلو من أبحاث تتعلق بوحدة العالم في شتى المجالات. وهذه المواقع على شبكة الأنترنيت مواقع افتراضية في أغلب الأحيان، وفي هذه المراكز تثار التساؤلات ويدور البحث عن ثقافة واحدة للعولمة. إن البحث عن إمكانية وجود ثقافة واحدة للعولمة بدلا من الثقافات الموجودة الآن

في العالم، أي عولمة الثقافة يحتاج إلى وقفة متأنية لأن هذا الادعاء ينطبق على الثقافة العلمانية الغربية المادية الحديثة ولا ينطبق على الثقافات الأخرى الرئيسية الموجودة في العالم الآن وهي الثقافة الهندية الثقافة الصينية اليابانية الثقافة العربية الإسلامية لأن عنصر الاعتقاد في الثقافة العلمانية الغربية الحديثة هو المادية الجديدة التي جاءت بعد الحروب الدينية وثورة الشك والإلحاد في أوربا منذ القرن 17م مع نشأة النظام الليبرالي الحديث بشقيه الاقتصادي والسياسي. أما الثقافات الأخرى فعنصر الاعتقاد الديني ليس ماديا.

هذه الثقافات التي يدور البحث عنها إما أن تكون الثقافة العلمانية الغربية الحديثة، أو أن تكون ثقافة مختلطة تجمع بين الثقافات وخلطها. (محمد الجوهري، 2005:83-84)

6- منطلقات العولمة:

6-1- الديمقراطية:

يفترض الديمقراطيون أن الشعب هو مصدر السلطة وأن الشعب له السلطة الكلية والسيادة المطلقة، هذا الافتراض عاجز قصير النظر سقيم الإدراك لا يعدو أن يكون خادما للجماهير و الشعوب. (عصام نور، 2002:56)

6-2- الهيمنة الثقافية:

تتمثل الهيمنة الفكرية أو الثقافية في ترويج بعض الأفكار ذات المحتوى أحادي المعنى بما يتناغم مع الرؤية الغربية عامة والأمريكية خاصة وتتمثل هذه المفاهيم في أطروحات العالمية والليبرالية والثقافية العلمانية التي بدأت تغزو بالفعل صفوف المجتمعات العربية والإسلامية وبذلك تسعى الهيمنة الثقافية الجديدة إلى تحديد دور المفاهيم العلمانية المتحررة في إطار السلوك الفردي والمتبنيات الفكرية النظرية دون انتشار هذه الإيديولوجية في نسيج الحياة الاجتماعية والسياسية لهذه المجتمعات، لأن توغل مثل هذه الأفكار يتطلب قيام مجتمعات مدنية وأنظمة ديمقراطية قادرة على تنظيمها وترجمتها إلى واقع يومي معاش وهذا ما لا ترضاه الدول الغربية. (عصام نور، 2002:80)

6-3- الهيمنة الأمنية:

إن الفرد في بحثه عن الأمن لم يعد يتطلع إلى دولته كي توفره له، ولا حتى الدول يمكن أن توفر الأمن لمواطنيها بصورة منفرة، ولا بالتحالف مع عدد من الدول فالمسألة هي حاجات الأمن المشترك لأفراد البشرية، فالأمن الحقيقي يتحقق من خلال عمل جماعي يخلق حاجة جماعية تعزز متطلبات الأمن البشري (الخولي، 31:2005)

وتتمثل الهيمنة الأمنية للقوى الغربية في قدرتها على تحديد مفهوم الأمن في المنطقة العربية والتحكم في اختيار الترتيبات والسياسات اللازمة لتحقيق هذا الأمن وهذا ما يعني بدوره أن القوى المهيمنة هي التي تقيّم مستويات الخطر وتتحكم بمصادره وطرق مواجهته وتقوم كذلك باختيار الوقت المناسب للتدخل وتحديد موعد وقف العمليات بما يتماشى مع مصالحها حتى وإن تعارضت تلك المصالح مع أولويات دول المنطقة المعنية نفسها ومثال ذلك (حرب ضفة الصحراء) خير مثال على الهيمنة الأمنية. (عصام نور، 82:2002)

7- أبرز ملامح العولمة:

يبدو ذلك من خلال التطورات المدهشة التي تعرفها مجالات الاتصال والتواصل عبر الأقمار الصناعية والحاسوب والانترنيت وذلك على النحو التالي:

- عمق التأثير في الثقافات والسلوك الاجتماعي وفي أنماط المعيشة.

- اتساع دائرة الخيارات الاقتصادية من خلال حركة الاستثمارات الدولية والأسواق المفتوحة، وتضييق السياسة من حيث تضاؤل القدرة على الاكتفاء الذاتي اقتصاديا ومن حيث تزايد معطيات التداخل الاستقلالي سياسيا.

- نمو ما أصبح يعرف باسم القطيع الإلكتروني (Electronique Heard) من المؤسسات متعددة الجنسيات وحتى من أفراد يبحثون عن الربح ويؤثرون في قرارات الدول وفي مصير شعوبها. (التويجري، 15:2004-16)

– تسخير أدوات العولمة بكيفية تمكن منتجي هذه الأدوات من الطغيان على المستهلكين والمتلقين بحيث تؤثر في تهميش لغاتهم الخاصة وفي إضعاف هوياتهم الوطنية. وبذلك يكون للعولمة قدرات استثنائية للتغلغل والتأثير، ومن الشهادات التي تؤكد هيمنة العولمة على مقدرات الحكومات والشعوب ما جاء في كلمة الرئيس الفرنسي السابق جاك شيراك "إن العولمة بحاجة إلى ضبط لأنها تنتج شروخا اجتماعيا كبيرة، وهي وإن كانت عامل تقدم فهي تثير مخاطر جدية ينبغي التفكير فيها جيدا ومن هذه المخاطر ثلاثة: أولها أنها تزيد ظاهرة الإقصاء الاجتماعي، وثانيها أنها تنمي الجريمة العالمية، وثالثها أنها تهدد أنظمتنا الاقتصادية. (التويجري،2004: 16)

8- ديناميكية العولمة:

للعولمة محركات أساسية وهي على النحو التالي:

8-1- الثورة التكنولوجية وثورة الاتصالات:

استفادت العولمة من الثورة التكنولوجية انطلاقا من ظهور الآلة إلى غاية التوصل إلى احدث التقنيات في التواصل من أجهزة ووسائل متطورة،حيث سهلت هذه التقنيات عملية التواصل بين البشر عبر مختلف دول العالم و سرّعت من مرور المعلومة،وساهمت تدريجيا في التأثير على الخارطة السياسية للعالم و السياسات الداخلية للدول. (El Kadiri et Autre,2003:8)

ويمكن القول أن الثورة التكنولوجية أهم محرك للعولمة نظرا لما توفره من سهولة نقل وتبادل المعلومات فبمجرد وقوع حدث ما في أي مكان من العالم فإن كل سكان الأرض يعرفونه وهذا بمجرد وقوعه للتقدم الهائل في مجال الاتصالات.

8-2- عولمة الإنتاج: أصبح الإنتاج يتخذ صفة العالمية ونتيجة لذلك فإن المنتج سواء كان سيارة أو ساعة يد أو غير ذلك صار عالمي فقد تأتي المواد الخام من بلد واليد العاملة من بلد آخر، ويسوق في مختلف الأسواق العالمية.

8-3- تغير الظروف الجيوسياسية في العالم: بعد سقوط الإتحاد السوفياتي سابقا إنفردت و.م.أ

بالسيطرة على العالم وقد أعطى انهيار حلف وارسو الضوء الأخضر لـ و.م.أ أن تفعل ما تشاء في المجالات الاقتصادية الدولية وقد تتعدى هذه التدخلات الجوانب الأخرى كالثقافة و التربية و السياسية و غيرها... (صادق محمد، 2008:51-54)

9- أبعاد العولمة:

العولمة هي مرحلة تاريخية من تطور العالم جوهرها مجموعة من الظواهر والمستجدات ذات الطابع الإعلامي و المعلوماتي والاقتصادي والسياسي والثقافي العابرة لحدود الدول والتي تؤدي إلى مزيد من الترابط والتداخل والتأثير والتأثر بين الدول. وقد ذهب بعض الباحثين إلى تقسيم ظاهرة العولمة إلى أربعة أبعاد رئيسية هي:

9-1-العولمة الاجتماعية:

تهدف إلى خلق مجتمعات تابعة ومنفذة للقيم الاجتماعية الغربية التي لا تمت بصلة إلى خصوصياتها ومبادئها التي نشأت عليها(جرادات وآخرون،6:2012)

وكذلك تعني بروز المؤسسات والمنظمات غير الحكومية والتي تسعى نحو خلق المجتمع المدني العالمي الذي يراقب نشاطات الدول وسياساتها.(ماجد الزيود، 71:2006)

9-2- العولمة الثقافية: تعني بروز عالم بلا حدود ثقافية حيث تنقل الأفكار والمعلومات والأخبار والاتجاهات القيمية والسلوكية بحرية كاملة على الصعيد العالمي وبأقل قدر من التدخل من قبل الدول.حيث تعتبر العولمة الثقافة من أكثر المواضيع أهمية في الوقت الحالي بالنظر إلى التهديدات الناجمة عن تأثيراتها في تشكيل أزمة الهوية المنبثقة من التوجه العالمي نحو بناء ثقافة عالمية موحدة تلغي و تعزل باقي الثقافات من خلال تكوين القرية العالمية،وهذا ما يساهم في تدمير الهويات الوطنية عند الأفراد.(Babran ,2008 :214)

والعولمة الثقافية تشير إلى بروز مجموعة معتبرة من القيم و المعتقدات و الاتجاهات التي يتقاسمها الأفراد في مختلف الأماكن من العالم تحت غطاء النظام العالمي الجديد الموحد، وقد ساهمت

وسائل الإعلام الحديثة بشكل كبير في تدفق هذه الايديولوجيات ووصولها إلى مختلف مناطق العالم بسهولة وفي وقت قصير (Movius,2010 :6) .

وتعد العولمة الثقافية أهم و أخطر هذه الأنواع و أكثرها إثارة للجدل والخلاف فالثقافة من وجهة نظر دعاة العولمة وهي السبب الرئيس للانقسام بين الشعوب و الحل هو إدماج الثقافات في ثقافة واحدة، حيث تكون لها سمة العالمية، ثم أن قبول العولمة و رفضها من وجهة نظرهم تعتمد على مدى إزالة التوترات بين القيم الثقافية المحلية و القيم الثقافية التي تنادي بها العولمة و النتيجة يجب أن تكون بالكامل لصالح القيم الثقافية التي تنادي بها العولمة.في(خليل نوري،2009:118-119)

وتكتسي العولمة الثقافية أهمية بالغة في موضوع بحثنا حيث نعتبرها الجانب الأكثر خطورة في العولمة لأنها تهدف إلى إذابة خصوصيات و مميزات المجتمعات و الجماعات الإنسانية عن بعضها البعض من خلال توحيد أنماط العيش والانصهار في ثقافة واحدة باستخدام مؤسسات دولية مختصة في هذا الجانب كاليونيسكو وبذلك تتوحد الاتجاهات والأفكار و الميولات ونخشى أن تصير في النهاية إلى إلغاء الهويات و الذوات لذلك قررنا أن نسلط الضوء على هذا الموضوع بالدراسة و التحليل من خلال تحليل بعض المقررات الدراسية لكشف تأثيرات العولمة الثقافية على المقررات و على سلوك أفراد المجتمع مستقبلا.

9-3- العولمة الاقتصادية: بروز عالم بلا حدود اقتصادية حيث أصبح النشاط الاقتصادي يتم على الصعيد العالمي عبر الشركات عابرة للقارات والتي لا تخضع للرقابة الحدودية التقليدية.

وفي بداية الثمانينيات من القرن الماضي تحدثت الشركات المتعددة الجنسيات عن تقسيم دولي جديد للعمالة على أساس عولمة الإنتاج و قد تحولت هذه الفكرة تدريجيا إلى الجهات الفاعلة في النظام الدولي الجديد حيث سمحت بالهيمنة على الاقتصاد الدولي و النظام المالي العالمي وسيطرت على اغلب الاستثمارات في دول العالم، وقد وضعت هذه الدول آليات لتسهيل عملية الإنتاج و تسويقها على المستوى العالمي من خلال خفض تكاليف النقل و تحويل المنتجات و رفع القيود عن المنتجات الوطنية وقد ظهرت في الساحة الدولية ثلاثة أقطاب للاقتصاد العالمي

وهي الولايات المتحدة الأمريكية و اليابان و الاتحاد الأوروبي حيث هيمنت هذه الأقطاب على الاقتصاد العالمي و سيرته بايديولوجيات العولمة خدمة لمصالحها.(Boaventura,2002 :71)

9-4- العولمة السياسية: تشير إلى تراجع أهمية الدولة وبروز مراكز جديدة للقرار السياسي العالمي في الوقت الذي تتجه فيه الدول للتخلي الطوعي أو الإنطواء عن مظاهر السيادة التقليدية. (ماجد الزيود، 72:2006)

10- آثار العولمة:

العولمة تيار عالمي جارف انطلق من المجال الاقتصادي و التبادلات التجارية و المالية القائمة بين الدول، وما تقوم به الشركات العالمية متعددة الجنسيات من تصنيع المنتجات و تسويقها إلى مختلف دول العالم ،وقد صاحب هذه التبادلات تفاعلات ثقافية و اجتماعية بين الشعوب و دول العالم ما أدى إلى انتقال بعض الأفكار و التوجهات العالمية و زحف العولمة إلى مجالات أخرى في عمق الدول و الشعوب كالمجال الثقافي والقيمي و أنماط الاستهلاك و العيش عند الأفراد،ما يجعل مشكلة العولمة أكثر تعقيدا و أكثر خطورة(Wang,2007 :83) .

العولمة ظاهرة معقدة و قوة لا تقاوم لها أهداف معلنة تسعى ورائها لتحقيق الرخاء الاقتصادي لجميع سكان العالم وفي الجانب الآخر لها تأثيرات خطيرة على كل النواحي فهي تسعى للحد من الحواجز الوطنية أمام المعاملات الاقتصادية الدولية وتستخدم التكنولوجيات الجديدة لتحرير التجارة الدولية، وتوسيع الاستثمار الأجنبي المباشر وهذا ما يدفع إلى ظهور تدفقات مالية ضخمة تعبر الحدود القومية و يؤدي في النهاية إلى زيادة المنافسة في الأسواق العالمية و تخفيض الحواجز بين الدول بشكل كبير. فتنخفض تكلفة تدفق المعلومات والأشخاص والسلع ورؤوس الأموال في جميع أنحاء العالم في كل الاتجاهات. (Ait Mokhtar Omar, 2013 :18)

هذه التحركات تجلب معها العديد من التفاعلات والتأثيرات في الأفراد والمجتمعات والثقافات وتتجلى أهم تأثيرات العولمة على المستويات التالية:

10-1- اثر العولمة على الأفراد:

تؤثر العولمة على الأفراد فتمس الجانب الأخلاقي في حياتهم، حيث لا تتمثل العولمة في محاولات نشر قيم واحدة على الصعيد العالمي في موضة الموسيقى والملبس والمأكل والعلاقات الأسرية المتجهة نحو طغيان الفردانية فقط، وإنما في نشر سلوك العنف والخراب الأخلاقي، إضافة إلى ثورة الاتصالات المتنامية اليوم التي وضعت العالم بكل أطيافه فيما يشبه الخلاطة الكبيرة ومن هنا صارت لكثير من الأفراد تشوقات و تطلعات و مفاهيم جديدة، كما أن سلم القيم لديهم أعيد ترتيب العديد من درجاته، فاختلف بذلك نظام أولوياتهم. (مطالقة وآخرون،2014 1174).

وهناك العديد من التأثيرات الملاحظة على الأفراد ومن أهمها ما يتعلق بالجانب الشكلي حيث نلاحظ تشابه كبير بين الأفراد في اختيار لون و شكل الملابس و اللهف الشديد لاقتناء احدث الموديلات والموضات العصرية،وفي الجانب الغذائي أصبح الأفراد يتناولون أطباق عالمية كالبتزا(pizza) و مشروبات عالمية مثل الكوكاكولا و البيبسي(Coca Cola,Pepsi)،حتى في الجانب الشكلي كثر التقليد في طريقة الحلاقة وكيفية تصفيف الشعر وأصبح هناك تشابه كبير في نمط العيش عامة.

10-2- اثر العولمة على المجتمعات:

يرى دانيال Danièle (2010) أن تأثير العولمة يكون على الممارسات الثقافية داخل المجتمعات من خلال فرض النزعة الاستهلاكية على مواد دون مواد اخرى وكذا وفرض أنماط معينة من السلوكات ، وقد ساهمت وسائل الإعلام بشكل كبير في توسيع نطاق عامل التأثر بالثقافة الأمريكية في معظم دول العالم من خلال الصناعة السينمائية و نشر القيم الأمريكية فيها ممثلة في "هوليود" التي قامت بالسيطرة على السينما العالمية واحتكرت تجارتها و بالتالي تسويق المحتوى الايديولوجي للعولمة(Daniele,2010 :39) .

إن العولمة لا تروّج ولا تبتغي الجوانب المادية فقط كالربح والمنفعة الشخصية و غيرها،ولكن تهدف إلى ممارسة ما يشبه السطو الممنهج على ثقافات المجتمعات وقيّمها وخصوصياتها وإبداعاتها

وتراثها. إن أخطر ما يواجه الثقافة في أي مجتمع هو انصياعها نحو الثقافات الأخرى وتقليدها في كل جوانبها وأهدافها ما يؤدي إلى فقدان كيانها وهويتها. (حمروني الكبسة، 2011:98-99)

ويرى الجوهري(2005) أن أخطر سلبيات العولمة "خلط الثقافة" أو محاولة إحلال مفاهيم الثقافة ومفاهيم الحضارة العلمانية الغربية مكان مفاهيم الثقافة ومفاهيم الحضارة الإسلامية في المجالات المختلفة أو محاولة إيجاد ثقافة واحدة سائدة ومسيطرة على العالم ببحث وإبراز ما هو مشترك بين الثقافات المختلفة. ومع أن الاستعمار طوال قرن ونصف لم يستطيع أن يغيّر ثقافة المجتمعات التي أحلتها وحاول تنفيذ غزوه الفكري فيها. إلا أنه نجح في جعل إنتاجه الثقافي يسيطر ويسود كما أنه نجح في جعل الإنتاج الثقافي في كثير من المجتمعات الإسلامية يحمل المفاهيم العلمانية بدلا من المفاهيم الإسلامية. (محمد الجوهري، 2005:74)

10- 3-أثر العولمة على الأسرة:

العولمة غزو ثقافي لها من الأسلحة ما يحمي مصالحها ولها تأثيرها السلبي على الأسرة والمجتمع عموما، وقد وضعت تحديات واضحة في وجه الأسرة خاصة العربية منها، والمتأمل لهذا المصطلح يجد أنه يحمل في طياته مخاطر بالغة لنا ولثقافتنا الضاربة بجذورها في أعماق التاريخ ومصطلح الغزو الثقافي هو اعتراف ضمني بأننا لا نملك من القيم والاتجاهات ما يمكننا من تحصين أنفسنا وأولادنا وتزويدهم بما يحتاجون إليه لحماية ثقافتهم والاستفادة من ثقافة الآخرين. والمتأمل لطريقنا في الرد على تلك الثقافات يجد أننا نقع في كثير من الأخطاء التربوية فكثير من الأسر تستخدم أسلوب التخويف والرفض لكل ما هو آت من الغرب. (أسعد أشرف نخلة، 2011:56)

فالعولمة . (ما تسعى إليه هو تفكيك بنية الأسرة ويجري ذلك في خضم التحولات الاجتماعية والثقافية العميقة والعاصفة التي تشهدها المجتمعات العربية نتيجة دخولها نفق العولمة، لهذا أصبحت الأسرة تعاني التفكك و الفقدان المتزايد لقدرتها على الاستمرار و تدهور مرجعيتها القيمية والأخلاقية للناشئة، وهذا بسبب نشوء مصادر جديدة لإنتاج القيم لديهم وتوزيعها، وفي مقدمتها الإعلام المرئي إذا فالهدف هو تدمير الأسرة بعد ذلك يسهل كل شيء.(علوان،2005:877)

10-4- اثر العولمة على الثقافة الإسلامية:

إن الخطر الأكبر للعولمة في حقيقة الأمر هو خطر ثقافي لأن العولمة قد تسبب انهيار بعض الثقافات أو موتها أو انقطاعها، أو قد تسبب سيادة وسيطرة وهيمنة الثقافة العلمانية الغربية على الثقافات الأخرى.وخطر العولمة على الحضارات لا يقل خطرها على الثقافات. فخطر العولمة على الحضارة الإسلامية لا يقل عن خطرها على الثقافة الإسلامية وعلى النظم والقواعد الاجتماعية الإسلامية وعلى النظام الاقتصادي الإسلامي وعلى الإنتاج الثقافي والحضاري الإسلامي. وفي ظل العولمة فإن الأولوية يجب أن تتجه إلى كيفية المحافظة على الثقافة الإسلامية. (محمد الجوهري، 2005:96-97)

10-5- أثر العولمة على التربية:

تحمل العولمة في طياتها نزعة استعمارية ليست بالسلاح والعتاد بل بالفكر والثقافة والتعليم، هدفها تطويع العالم وإخضاعه لمجموعة من النظم الفكرية و الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، لغرض الهيمنة وبسط النفوذ على سائر أمم العالم وشعوبه لمصلحة القوى الكبرى المتحكمة في إمكاناته وأساليبه تحت شعار"حيز العالم وتقدمه وازدهاره".

ويصف حامد عمار العولمة بأنها نوع جديد من الاستعمار، تغيرت صورته ووسائله من الصورة العسكرية إلى السيطرة الاقتصادية في الأسواق واستغلال الضغوط المالية و القروض والمعونات، لتصل في النهاية إلى محاولات صياغة العقل والفكر والقيم وفق النموذج الأوروبي والأمريكي الذي يريده الغرب ومفاده هيمنة عالمية عقلية مع تداعياتها الاقتصادية والسياسية. في(مجدي صلاح، 2008:158)

وإذا ما أردنا أن نستفيد من تجارب المجتمعات المتقدمة في اعتبار أن التربية والتعليم أداة تأكيد الهوية الثقافية وتجديدها ووضع أساس ولبنات تنشئة اجتماعية سوية للطفل العربي علينا أن ننطلق من التصورات والمعتقدات والقيّم التي يؤمن بها أبناء وطننا العربي الكبير من المحيط إلى الخليج لتكون الزاد الحقيقي في العمل والكفاح من أجل حياة أفضل ولا نعتمد الأفكار و القيم

المستوردة من الغرب و الثقافة العالمية، وهذا هو ما يجب أن يمثل حجر الزاوية في فكر الصفوة المتعلمة التي تؤمن بدور العلم في صنع التقدم، وتدعو إلى الأخذ بأساليبه بنية ومنهجا على أن يبدأ الإصلاح بإعادة نظر شاملة في جميع المناهج والمقررات الدراسية في وطننا لتطهيرها من أي مفاهيم غير إسلامية وإعادة صياغتها بعد تحديد أهدافها ومحتواها وأساليب تدرسيها وتعلمها وعملية تقويمها في ضوء قيّمنا الإسلامية المستندة إلى القرآن الكريم وسنة النبي الآمين محمد صلى الله عليه وسلم. (السيد عبد القادر،2004)

و يبين هيشان (2001) أن اخطر ما يواجه نظامنا التربوي اليوم هو بناء شخصية الفرد و الحفاظ على هويته الوطنية بعيدا عن مؤثرات إفرازات الثقافة الغربية الواردة الى البيئة العربية و التي تتجسد في الغزو الثقافي تحت شعار العولمة و ما يحمله من محتويات ووسائل وضعت بصماتها في تحجيم دور الأسرة و المدرسة في التنشئة الاجتماعية و الثقافية، حيث أصبحت القنوات الفضائية اليوم مصدرا و طرفا فاعلا في التنشئة الاجتماعية للأطفال وقد تقف الأسرة و المدرسة عاجزة عن مواجهة ماتمرره هذه القنوات من مضامين و محتويات تربوية مخالفة لمرجعيات تنشئة الطفل في البيئة العربية.في(لطيفة الكندري،2007: 55-56)

10-6-اثر العولمة على الثقافة:

إن ما يستدعي انتباه المهتمين بالقضايا الثقافية في الزمن المعاصر منذ نهاية القرن العشرين هو تغير مفهوم ودور الثقافة تحت تأثير العولمة، فبعدما كان المفهوم ضيقا ومنحصرا في مجموع الخصائص الروحية والمادية والعقلية والانفعالية التي تميز مجتمع ما أو جماعة بشرية معينة، انتقل إلى مفهوم عام وواسع يدل على الثقافة المدنية العالمية التي تتطلب التمسك بقيم خاصة والاتصاف بأخلاق عالمية تشكل مصدرّا للقوة الاجتماعية لكل أمة رغم الاختلافات التي تميز بعضها عن البعض. (حمروني الكبسة، 2011:86-87)

تهدف العولمة إلى إشاعة متعة زائفة على الحياة وهو مفهوم عام يشمل اللباس والترفيه وأسلوب الطعام، كما تشمل العولمة التأثير بالرسومات لتغيير نمط التفكير والذوق، وهي تفرض سيطرة القوى فالمغلوب مقيد بالغالب كما أنها تحاول الحد من المظاهر الإنسانية وإزالة

خصوصيات كل دولة قد تمسك بعض المفكرين والساسة ورجال الاقتصاد بتنفيذ مخطط العولمة ووجدوا الظروف مهيأة لإدخال العالم وتراثه وحضارته تحت سيطرة فكر واحد وحضارة واحدة قد ساعدهم على ذلك ضعف البنية الثقافية الوطنية وفقدان تمسك المسلمين بهويتهم وثقافتهم، فالثقافة الاستهلاكية التي تبثها عشرات الأقمار الصناعية على مئات القنوات الفضائية باتت تعمم على الثقافة الفردية القائمة على الفلسفة البراغماتية المادية في ترويج لا مثيل له لثقافة الاستهلاك التي تزيف وعي الإعلام المضلل المروج لنمط من الحياة بعيدا عن القيم السامية والمثل العليا.والمشكلة التي لا يمكن إنكارها حقيقة تدفق الرسائل الإعلامية والثقافية من دول المركز في الشمال إلى الأطراف في الجنوب والتي تتحول إلى مواقع لتلقي هذه الرسائل بكل ما تحمله من تحيزات وقيم تتعارض مع منظومة القيم السائدة في تلك المجتمعات. والخطير في الأمر أن سادة السوق يسعون للهيمنة على حقل الثقافة من خلال نخب كونية متجانسة تسعى إلى تنميط العادات والثقافات وطرق العيش على نمط واحد، فتختزل الحريات إلى حرية التعبير التجاري وحقوق المواطنة إلى حق المجتمع بالاستهلاك، وتشيع خطابا يعتبر أن التاريخ قد انتهى وتوقف عند حق العولمة. وجعلت التلفزيون مصدرا أساسيا للمعرفة وتم إحداث انقلابات في مفاهيم الإعلام وعلاقته بالثقافة وبحكم التفوق الأمريكي في الإعلام وتكنولوجيا المعلومات وأصبحت الشعوب تواجه اليوم خطر إقامة فضاء ثقافي عالمي على النسق الأمريكي الذي يسخر لخدمة متطلبات لسوق العالمية. (هويدا، 09:2003)

يشير في هذا السياق بيار جون بنغوزي (***Pierre-Jean Benghozi*** 2003) أن محاولة القضاء على التنوع الثقافي يعتبر ابرز تحديات الثقافة في عصر العولمة باعتبار أن الثقافة تنمي الدفاع عن الهويات والقوميات الوطنية و الدينية و التاريخية وذلك من اجل الحفاظ على توازن دولي يضمن تبادل وإنتاج سلع ثقافية و الدول مطالبة بالحفاظ على خصوصيتها الثقافية و الثقافة تتطور من خلال التبادلات بين الدول ومع ذلك فان تكثيف العلاقات التبادلية على نطاق دولي يساهم إلى حد كبير في المحو التدريجي للخصوصية الثقافية و يؤدي إلى الاستيلاء على الإنتاج الثقافي(benghozi, et autre,2003 :01, p-j).

فالثقافة الوطنية هي ذلك الرصيد الثقافي الذي يحتوي الرموز الثقافية المشتركة للدولة حيث تستودع فيه جملة الثقافات الوطنية المتراكمة تاريخيا وتساهم الثقافة الوطنية في تكوين ثقافة الانتماء لجماعة اجتماعية معينة و تسمح بالحفاظ على العلاقات و التفاعلات بين الأفراد داخل تلك الجماعة،وتسعى الدول في الغالب للحفاظ على هذا الموروث من خلال حصر الثقافة الوطنية داخل الحدود الإقليمية ويتم ذلك ببناء العديد من الأعراف والقوانين لضمان ديمومة هذا الموروث لأقصى حد ممكن.(Cheng et Dayan,1990 :235)

كما تسعى العولمة لصهر الثقافات الوطنية و المحلية للشعوب لتحل محلها الثقافات العالمية وتغيير المفاهيم السياسية لشعوب العالم عن طريق نشر مبادئ الديمقراطية و الحريات و حقوق الإنسان و محاولة إزالة الحدود الإقليمية للدول.في(المطيري،2013:14-15)

وفي كثير من الأحيان تؤدي العولمة بسياساتها الرامية لتوحيد ثقافات العالم في سياق واحد و ثقافة واحدة إلى إضعاف الهوية الثقافية للأفراد و فقدان اتصالهم بالتقاليد والقيم السائدة في مجتمعاتهم، كما تؤدي إلى الشعور بالاغتراب النفسي الذي يجعل الأفراد غير فاعلين في المجتمع ويعرض عامل التنمية للخطر فبات من الضروري مراقبة الأوضاع و دراستها للحفاظ على الاستقرار و التنمية المطلوبة(Bernier, 2000 :26).

11- الثقافة:

كلمة ثقافة من ثقف ثقفا بمعنى صار حاذقا فطنا، أما ثقف النشء فمعناه أقام المعوج منه وسواه، وثقف الإنسان أدبه وهذبه وعلمه. ومن ثم فإن الثقافة هي العلوم والمعارف والفنون التي يطلب الحذق فيها.وفي اللغة الفرنسية اشتقت من كلمة Cultura اللاتينية colo era ui cultum وهي تعني في الأصل الفلاحة agriculture و العيادة cults.وهذان المعنيان من أصل كلمة ثقافة ليست متناقضين أو متباعدين. (عيد، 2002:22)

استعمل العرب الثقافة للدلالة على معان متعددة كالحذق وسرعة الفهم، والتهذيب. إلا أن كلمة الثقافة أصبح لها في العصر الحديث مدلول اصطلاحي كالآتي: " المعرفة التي تؤخذ عن طريق الإخبار والتلقي والاستنباط" كالتشريع واللغة والتاريخ والفلسفة وغيرها من المعارف الإنسانية والعقلية. (عز الدين الخطيب، 10:2001-11)

يعرفها مجمع اللغة العربية بأنها "العلوم و المعارف و الفنون التي يطلب الحذق فيها" في(أبو غدة 2:2014)

ويعرف تايلور (Taylor) الثقافة بأنها "عبارة عن ذلك الكل المركب الذي يتضمن المعرفة، الإيمان، الأخلاق، القانون، الأعراف وأية قدرات وعادات يكتسبها الإنسان بصفته عضوا في جماعة". (تركي الحمد، 15:1999)

و يضيف ديمر (Diemer(2001 أن هناك تعريفات عديدة للثقافة ومعظمها يرجع إلى التعريف الذي قدمه ادوارد تايلور Taylor في كتابه الثقافة البدائية (Primitive Culture) حيث عرّف الثقافة بأنها ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقانون والعرف وكل القدرات التي يكتسبها الإنسان من حيث هو عضو في المجتمع.

(Arnaud Diemer ,2001 :2)

و الثقافة بمفهومها الواسع هي مجموع السمات الروحية والمادية والفكرية العاطفية التي تكون مجتمعا بعينه أو فئة اجتماعية بعينها، و تشمل الفنون والآداب وطرائق الحياة والإنتاج الاقتصادي، كما تشمل الحقوق الأساسية للإنسان ونظم القيم والتقاليد والمعتقدات. (الطاهر، 201:2010)

وتعرف الثقافة أيضا بأنها مجموع العادات والأوضاع الاجتماعية والآثار الفكرية، والأساليب الفنية والأدبية والطرق العلمية والتقنية وأنماط التفكير والإحساس. أما هنري لاوست فيعرف الثقافة بقوله"هي مجموعة الأفكار والعادات الموروثة التي يتكون فيها مبدأ خلقي لأمة ما،

ويؤمن أصحابها بصحتها وتنشأ منها عقلية خاصة بتلك الأمة تمتاز عن سواها" في (صباح محمد،680:2010).

وبالمعنى الاجتماعي تعتبر الثقافة بمثابة كل ما يشترك فيه مجموعة من الناس وكل ما يوجد بين أعضائها، أما في معناها العام فهي تعبر عن مجموع العوامل المادية والروحية، الذهنية والانفعالية التي تميز مجتمع ما عن غيره من المجتمعات. (عرومي اللبسة، 85:2011)

ويري كلاكون (Kluckohn)1951 أن الثقافة تشير إلى الأسلوب المتميز لحياة مجموعة من الناس أو خطة حياتهم

أما مالك بن نبي فيعرف الثقافة على أنها مجموعة من الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته لتصبح لاشعورية تلك العلاقة التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي ولد فيه، فهي على هذا المحيط الذي يشكل فيه الفرد طباعه وشخصيته. في(شرقي،192:2013)

ويري عاطف وصفي أن الثقافة هي ذلك الكل الذي يتكون من أشكال السلوك المكتسب الخاص بمجتمع أو جماعة معينة من البشر (عاطف،67:1971)

ويذكر شحرور (2008) أن الثقافة هي بطاقة هوية كل بلد و كل مجتمع تحمل نسقا مركبا من التراث والتاريخ واللغة والمعتقدات و التقاليد و القيم التي تتميز بها المجتمعات و نظام العولمة يسعى إلى وضع نظام عالمي موحد ونموذج لا يقبل التمايزات ولا الخصوصيات عكس ما تتميز به الهوية الثقافية من خصائص التفرد و التعدد في(بلقاسمي و مزيان46:2012)

من خلال التعاريف السابقة الخاصة بالثقافة نستخلص أن كلمة الثقافة في اللغة العربية تشير إلى الفطنة و سرعة الفهم و البديهة و في اللغة الفرنسية هذه الكلمة تعني الفنون و العلوم التي يطلب الحذق فيها وهي ذات أصول لاتينية تعني الزراعة، أما من الناحية الاصطلاحية فهي حسب تايلور ذلك المركب الذي يشمل العقائد والفن و الأخلاق و القانون و العرف التي يتعلهما الإنسان نظير عضويته في جماعة اجتماعية معينة وهو تعريف يتفق مع تعريف الطاهر الذي وصفها

بمجموعة الصفات الروحية و المادية و الفكرية والعاطفية التي يتملكها مجتمع معين أو مجموعة اجتماعية معينة وهي تعاريف تتفق مع ما قدمه صباح و عرومي، وقد أعطاها مالك بن نبي صبغة اجتماعية حينما وصفها بمجموعة من القيم الاجتماعية و الأخلاقية التي تساهم في تكوين شخصية الفرد و تؤثر فيه من ولادته إلى مراحل متأخرة من حياته و قد أشار أيضا إلى العوامل الاجتماعية في مفهوم الثقافة كل من كلارك و عاطف بالأساليب المتميزة لحياة مجموعة من الناس و كيف تساهم في تشكيل سلوك الفرد. وبعرض التعاريف السابقة يمكن استخلاص تعريف الثقافة بأنها مجموعة من النظم الاجتماعية والأطر الفكرية والعوامل المادية و اللامادية الخاصة بجماعة اجتماعية معينة تعيش في بيئة محددة، يكتسبها الفرد من ولادته إلى مراحل متأخرة من حياته يتأثر بها وتؤثر في شخصية.

11-1-خصائص الثقافة:

هناك العديد من الخصائص والمحددات للثقافة يمكن ذكر البعض منها على النحو التالي:

1- الثقافة ظاهرة ملازمة للمجتمع البشري فالإنسان هو الكائن الذي ينفرد بالثقافة.

2- الثقافة ذات طبيعة مكتسبة فلا ترتبط بخصائص فطرية أو بيولوجية لدى الأفراد بل يكتسبونها بحكم كونهم أعضاء في المجتمع.

3- الثقافة ذات طبيعة نسبية فهي تختلف من حيث ماهيتها ومحدداتها وخصائصها من مجتمع لآخر كما تختلف هذه الماهية والمحددات والخصائص داخل المجتمع الواحد.

4- الثقافة ذات طبيعة تراكمية فهي قابلة للتطور والحذف والإضافة من جانب مختلف الفاعلين الاجتماعيين.

5- الثقافة ذات طابع رمزي فهي تحتوي على شبكة من المعاني والرموز. (شيما آل نهيان، 35:2013)

يكتسب الإنسان الثقافة من مجتمعه منذ مولده عن طريق الخبرة الشخصية، وبما أن كل مجتمع إنساني يتميز بثقافة معينة محددة بزمان ومكان معينين فإن الإنسان يكتسب ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه منذ الصغر ولا تؤثر العوامل الفيزيولوجية في تلك العملية أي عملية التنشئة الثقافية (Enculturation) وهي عملية نقل ثقافة مجتمع إلى الطفل الذي يعيش فيه والمقصود بذلك أن أي طفل بشري مهما كانت السلالة التي ينتمي اليها يستطيع أن يتشرب ثقافة أي مجتمع بشري إذا عاش فيه فترة زمنية كافية. فمثلا إذا أخذنا طفل زنجي من قبيلة الإيبو في نيجريا ووضعناه في أسرة لبنانية منذ الصغر فإنه يتكلم العربية باللهجة اللبنانية ولن يتكلم لغة الايبو كذلك بالنسبة للنظم الثقافية الأخرى. (عاطف وصفي، 83:1971)

11-2- المناعة الثقافية:

إن العمل على اكتساب المناعة الثقافية يعد ضرورة وأولوية في زمن يزداد عولمة يوم بعد يوم، وما ينجر عن ذلك من انفتاح على السوق العالمية وبما تجلبه معها من تيارات الحضارة الغربية التي تتطلب إلماما باللغات الأجنبية لتتمكن من التعامل مع تلك الحضارة. لذلك برزت للوجود المدارس الخاصة التي تقدم خليطا من البرامج الوطنية والبرامج الأجنبية تلبية للرغبات الفردية والأسرية. وإلى جانب المدارس الحكومية التي تقدم البرامج الوطنية باللغة العربية وهذا ما يخلق أزمة التفكير والانتماء لمفاهيم الوطن والمواطنة وإلى جانب سيادة مناخ الاقتصاد الحر بشركاته العابرة للقارات ومؤسساته المتعددة الجنسية وتركيزه على قيّم العمل الفردي وإلى جانب هذا زعزعة الروابط الاجتماعية والتواصل الثقافي داخل المجتمع الواحد،ما يحتم علينا خلق توازنات فكرية وقيمية بين أفراد المجتمع الواحد للمحافظة على الوحدة الوطنية والسلام الاجتماعي، وكذا التواصل الاجتماعي الايجابي الذي يضمن الاستقرار. (فاطمة الزهراء شطيبي، 174:2011-175)

11-3- أزمة الفكر العربي و إشكالية (الثنائية _الاغتراب):

تنطوي الثقافة العربية على قضايا ومعضلات نظرية تخص الواقع العربي الراهن في علاقته بحركة التاريخ، وما يسمى بالإرث الموروث والحاضر الوافد أو المنقول عن الغرب.

فإشكالية الثقافة العربية تتمثل في ازدواجية الفكر الذي ورث المحافظة على التراث في ماضيه مع السعي المستمر نحو الانفتاح المظهري على التحديث أو تبني الوافد والمعاصر، ومازلنا كعرب نعيش منذ عصر النهضة حتى اليوم في تأرجح مستمر بين هذه المتناقضات أي بفكر مزدوج، حيث تكمن بداخل المفكر العربي متناقضات وصراعات تتمثل في تجميد الماضي بعيدا عن الحاضر، بل على حساب هذا الأخير وهو في الوقت نفسه يتغنى بالعنصرية فيأخذ منها نتائجها دون آليات تقدمها فيبقى أسيرا في داخل ماضيه على المستوى السيكولوجي وعبدا للوافد على المستوى المادي، لكنه لا يستطيع أن يعيد تأسيس فكره ولهذا أصبح الفكر العربي يعاني من هوة بين التراث ومعطيات العصر بين الفكر والواقع. (أحمد مجدي محمود حجازي، 2000:109-111)

11-4- الاستعمار الثقافي و غزو العقول:

أصبح من الأمور المسلم بها أن الاستعمار المباشر بصورته السابقة قد أخلى سبيله إلى نوع آخر من الاستعمار الجديد، في ما يمكن اعتباره تأكيدا على استمرار جوهره ولكن بأساليب تخفي الوجه السافر للاستعمار ولكنها تحقق بدرجة أعلى من الكفاءة وبمسحة أكبر من التظاهر بالإنسانية نفس الأهداف التي حفزت الدول الاستعمارية أن تجوب أرجاء الدنيا بحثا عن مواقع جديدة للنهب والسلب. (حيدر إبراهيم وآخرون، 2005:83)

وتعتبر منطقة المغرب العربي في منظور الإستراتيجية الأمريكية من أهم المناطق الإفريقية فهي تشكل إضافة حقيقية لبلدان أوروبا بما تنطوي عليه من موارد النفط والغاز وهي السوق الطبيعي المفتوح أمام الإنتاج الأوربي ومصدر اليد العاملة الماهرة والرخيصة، وبها معدلات نمو لا بأس بها وترتبط مع أوروبا بروابط أمنية وثقافية مهمة ولإضعاف أوروبا تسعى و.م.أ بجعل هذه المنطقة تتحول من النفوذ الأوروبي إلى النفوذ الأمريكي أو على الأقل تدخل ساحة الحياد. (أبو خزام، 2005:173)

وتتجلى معالم الظاهرة الاستعمارية الجديدة بوضوح في منطقتين عن الأقل: القارة السوداء التي ظلت عاجزة عن التخلص من تبعات الاستعمار القديم حتى الآن وأمريكا اللاتينية التي سبقتها

بقرن من الزمان في الاستقلال ضاع في مغالبة الاستعمار الجديد وهذا ما قاد إلى ذيوع مدرسة التبعية، أما المنطقة العربية (الوطن العربي) فقد عاشت أنواع الاستعمار الثلاثة وهي الآن أحد حقول التجارب للظاهرة الجديدة كما أنها تمثل تجربة بارزة في التحول من الصراع من أجل التحرر إلى التسابق من أجل تعزيز الظاهرة الاستعمارية وإلى استحداث تحولات اجتماعية بعيدة الأثر في ترسيخ قواعد هذه الظاهرة. (حيدر إبراهيم وآخرون، 86:2005- 87)

وإحداث ما يسمي بالتغير الثقافي الذي يشير إلى التحولات التي تطرأ على ما ينتجه الإنسان من أشياء مادية (تكنولوجية) أو غير مادية كالقوانين والفنون، وبمعنى آخر هو التغير الذي يحدث في محتوى الثقافة التي يتفاعل معها أبناء المجتمع، وبالتالي يصبح التغير الثقافي أوسع في مضمونه وأشمل في مجاله من التغيّر الاجتماعي. (طاهر بوشلوش، 46:2008)

حيث تشهد المجتمعات العربية منذ السبعينيات طفرة واضحة وتغيرات شديدة في نظمها الاقتصادية والاجتماعية ترتب عليها مشكلات وقضايا اجتماعية وثقافية خطيرة استحوذت على اهتمام الإنسان وشغلت فكره وأصابته بالهلع، فكثرت جرائم المخدرات وصارت تهدد كيان المجتمعات، وكثرت جرائم القتل والاغتصاب والسرقة والتزوير وغيرها من المشكلات التي تعرضها للتصدع والانهيار خاصة وأنها اتخذت ألوانا وأشكالا مختلفة لم تعهدها المجتمعات من قبل.

وقد ازدادت سوءا وانتشارا بفضل التحولات التي عرفها العالم منذ عقد السبعينيات وحتى الآن في كافة المجالات فيما يعرف بظاهرة العولمة والتي فرضت نوعا جديدا من التحديات التي تختلف عن سابقتها في كونها تباشر فعلها في هدوء دون ضجيج عسكري أو عنف، لكنها تصل في تأثيرها إلى حد تغيير أنماط السلوك والتفكير اليومي بتغريب القيّم وتلويث الثقافة العربية إثر المعطيات الثقافية المصاحبة لها من خلال أدواتها ووسائلها التي تستطيع أن تطرح العديد من القيّم والأفكار والثقافات والتوجهات الوافدة على المجتمع العربي. (مجدي صلاح، 169:2008)

و الهدف الأسمى لعمليات الاختراق الثقافي التي تمارسه الدول الغربية بمختلف الأساليب والسبل مستفيدة من ذلك من التقنية الحديثة هو السيطرة على الإدراك اختطافه وتوجيهه وذلك عن

طريق الأجهزة السمعية والبصرية، وهذه العملية تؤدي إلى حالة الاستتباع الحضاري و الثقافي في النهاية للعالم الغربي.(محمد محفوظ، 2000:140-141)

11-5- تأثير النموذج الثقافي الغربي:

يرى العايد(2004) أن الأمة العربية قد تركت الحبل على القارب في مجال ثقافتها خصوصا مع تعالي صيحات المطالبين بتقليد النموذج الغربي وتراجع القيّم العربية الأصيلة وإحلال محلها القيّم الغربية، فالطفل أصبح يعيش في بيئة متشابكة ومعقدة فهو يجد نفسه في مجموعة من العلاقات الأسرية ومن خلالها يكتشف ويتعلم السلوك والمعايير والقيّم التي تسيطر على تربيته وتنشئته في السنوات الأولى التي تمثل بدورها ثقافة الآباء والأجداد وهي تتكيف تدريجيا مع الوضع الحالي. ومع النمو تتزايد علاقاته خارج نطاق الأسرة مثل المدرسة، الجامعة، المحيط ومن ثم مكان العمل ويبدأ النشء الدخول ببطء تحت تأثير واسع وأكبر بداية بوسائل الإعلام ومن ثم التأثير السياسي والاجتماعي حيث يتعلم خبراته وهناك عاملان يؤثران على هذه السلوكيات القيمية لدى الأجيال الصاعدة وهما العامل الأول الأسرة والبيئة الاجتماعية والثاني البيئة السياسية والاقتصادية والإعلامية الثقافية. (حسن عبد الله العايد، 2004:81)

12- العولمة الثقافية:

ترى تولوت (Thollot) أن العولمة الثقافية هي حرية حركة المنتجات الثقافية على المستوى العالمي (Elisabeth Thollot ,2003 :28).

وتشير إلى بروز الثقافة كسلعة عالمية تسوق كأي سلعة تجارية أخرى ومن ثم بروز وعي وإدراك مفاهيم وقناعات ورموز ووسائط ثقافية عالمية الطابع. (كنعان، 2008:417)

هي حركة تتضمن انتقال الأفكار و المعلومات و الإيديولوجيات و الاعتقادات الدينية ورؤى العالم وتوحيد لغة العالم لتصبح اللغة الانجليزية (كتورة، 2004:470)

ويقول موللر"إن عالمنا بهذا التعقيد و التركيب يحتاج من اجل فهمه إلى رؤية عالمية مركبة"في(ابو هشهش، 2005:15)

تعتمد عولمة الثقافة في المقام الأول على الثورة الإعلامية الضخمة، كما تعمم الثقافة لخدمة فكرة العولمة وهو ما برر فكرة التنميط (uniformisation) التي تتضمنها مخرجات آليات العولمة، والتي تعني تحويل جميع الأنماط إلى نمط واحد وهو النمط الغربي، وتحكم الغرب في وسائل الإعلام مكنه من تعميم قيمه وسلوكه و مفاهيمه و جرى تعميم ذلك بعنوان "الثقافة الإنسانية" وأصبحت تلك الثقافة معيارا للحكم على تطور و تأخر الشعوب الأخرى.(الفتلاوي و مرزوق،2009:62-63)

12-1-أهداف العولمة الثقافية:

تسعى العولمة الثقافية إلى تحقيق أهداف هامة نذكر البعض منها على النحو التالي:

- خدمة السيادة المركزية والهيمنة العالمية، وتوطيد معاني(العولمة السياسية و الاقتصادية) ونقل الحضارة العالمية إلى شعوب دول العالم الثالث.
- توحيد الثقافة العالمية، وصهرها في ثقافة واحدة، وإلغاء التعددية الثقافية وحق التنوع الثقافيِّ.
- غرس قيم ثقافية جديدة تعتمد على الثقافات الرخيصة، مثل ثقافة الاستهلاك وثقافة الجنس والعلاقات خارج الإطار الأسريِّ والعلاقة المفتوحة بين الرجل والمرأة.
- نزع الخصوصية الفردية ومحو الهوية الذاتية؛ ولذلك نرى أن أنصار العولمة لا يعترفون بالهوية الشخصية سواءً هوية الفرد أو المجتمع الواحد أو الدولة الواحدة.
- دفع المجتمعات للقبول بالهيمنة الإمبريالية والانهزام النفسيِّ والعمليِّ أمام ثقافتها وحضارتها.
- تحطيم كل الثوابت الدينية والفكرية والأخلاقية للوصول إلي بناء إنسان هامشيِّ يذوب في بحر المادية.في (رائد محمد،2014:22)

وتسعى العولمة الثقافية ذات الطابع الأمريكي لإقصاء الثقافات الأخرى وتذويب الهُويَّات المغايرة تحت شعارات، مثل المواطنة العالمية والقرية العالمية والقيم الكونية، وذلك من خلال قوتها المالية والإنتاجية، وليس من خلال ثقافتها أو قيمها، حيث أدركت الولايات المتحدة الأمريكية أن سوق الثقافة الراقية والرفيعة محدودة؛ لذلك قامت بالبحث عن ثقافة أخرى أكثر انتشاراً وترويجاً؛ لذلك عَهِدَتْ إلى(هوليوود) ووكالات الإعلانات لتتولى هذه المهمة من خلال نشر ثقافة الجنس والعنف، وثقافة تمجيد القوة والمصالح والسيطرة وازدواجية المعايير و التلاعب بالتاريخ ونشر أفكار

اللاقِيمِيَّة واللاأخلاقيَّة .في(ديانا أيمن،34:2012)

12-2- الثقافة بين المحلية والعالمية:

أصبحت الثقافة كباقي المجالات موضع جدل كبير وتضارب في التصورات نتيجة مخلفات الشمولية الكاسحة، فالمجال الثقافي اليوم تصحبه جملة من الانشغالات بل ومن المخاوف على مستقبل الثقافات القومية لدى البعض، بينما البعض الآخر يحاول تبجيل الثقافة الشاملة ويعطيها صبغة ونعت "بالإنسانية". لقد ساق تطور اقتصاد السوق العالمي نتائج عميقة على الثقافات والهويات، وكذا الخصوصيات الوطنية أين يبرز مفهوم "العولمة الثقافية" بعد هيمنة النموذج الليبرالي الذي يعد اليوم محركا لكافة المجالات ولا سيما المجال الثقافي إذ يسعى جاهدا إلى بث نموذجه من خلال الصناعات الرمزية والإعلام والاتصال وحتى من خلال الاستهلاك والأذواق.

ما من شك أن الثقافات على مر العصور والأزمنة شهدت تقاطعات كثيرة وأشكالا من التفاعل والتأثير المتبادل فيما بينها نتيجة الحروب وحتى السلم وحركات الهجرة والتبادل التجاري والقنصلي وغيرها من المجالات إلا أن ما يميز الوضع الراهن هو الهيمنة الأحادية وقدرة الجذب الكبيرة التي يتمتع بها النموذج المهيمن والذي يحاول جاهدا تنميط الثقافات القطرية على شاكلته وقدرته هاته يستمدها من تفوقه في إحداث انسياب وتدفق كثيف للرموز والأفكار والمعلومات أي قوة البث التي يتمتع بها جعلت منه نموذجا مرسلا لا متلقيا. **(العربي فاروق، 2009:61-62)**

12-3-الآثار الايجابية للعولمة الثقافية:

لقد ساهمت العولمة في تفتيح أذهان الشباب و المراهقين وسط حيرتهم لإيجاد النموذج الخاص بهم؛ فإذا قارنا بين الشاب الجزائري اليوم بشاب آخر قبل بضعة عقود ، يظهر الفرق واضحا جدا، حيث يمكن أن ينعت شاب اليوم "بالمحظوظ" إذ أنه ولد و ترعرع في عصر العولمة التي أتت له بكل جديد في العالم القريب و البعيد الذي يحيط به، حيث استفاد من التدفق المعلوماتي و الخبراتي دون حواجز حكومية تقليدية و أصبح الترابط و الاعتماد المتبادل بينه و بين كافة أقطار العالم ممكنا بل و أصبح تكيفه مع أقرانه من شباب العالم ممكنا نتيجة لما

قامت به العولمة من توحيد في الأفكار و القيم و أنماط السلوك و أساليب التفكير، ما وسع لديه الفهم المتبادل مع الآخرين حسب ما ذكره أبو زيد ، كما أضحى يستفيد من تعليم أكثر جودة إذا أخذنا في الحسبان الاستخدام الحديث و المتطور للوسائط التعليمية.

ومن التأثيرات الإيجابية كذلك لوسائل العولمة تعدد القنوات الفضائية، فقد كان للبعض منها الإسلامية خاصة، دورا في تنوير عقول الشباب الجزائري، و تثبيت عناصر هويته خصوصا من الجانب الديني، حيث لوحظ في العشرية الأخيرة إقبال الشباب على التدين و عودة الوعي الديني، النابع عن اقتناع شخصي، خلاف ما كان عليه الشباب في بداية التسعينيات عند ظهور الأحزاب المتعددة، و التي تميز بعضها بالتطرف. و هذا يتوافق مع دراسة الباحث مراد مولاي الحاج و زملائه (2006)حيث أشار إلى أن نسبة 93 %من الشباب من عينة البحث يعتبرون أن الدين شيء أساسي في حياتهم الشخصية.في(بلقاسمي،2012: 51)

لايمكن تقييم العولمة الثقافية من خلال حصر بعض ايجابيتها ولكن يجب علينا النظر إلى الآثار السلبية التي صاحبت العولمة عامة و العولمة الثقافية خاصة.

12-4-الآثار السلبية للعولمة الثقافية:

إنَّ من أخطر أنواع العولمة هي العولمة الثقافية، التي تتجاوز الحدود التي أقامتها الشعوب لتحمي كيان وجودها، وما لها من خصائص تاريخية وقومية وسياسية ودينية، ولتحمي ثرواتها الطبيعية والبشرية، وتراثها الفكري الثقافي، حتى تضمن لنفسها البقاء والاستمرار والقدرة على التنمية، ومن ثمّ الحصول على دور مؤثر في المجتمع الدولي. فالعولمة الثقافية تقوم على تسييد الثقافة الرأسمالية لتصبح الثقافة العليا، كما أنَّها ترسم حدوداً أخرى مختلفة عن الحدود الوطنية مستخدمة في ذلك شبكات الهيمنة العالمية على الاقتصاد والأذواق والثقافة. هذه الحدود هي"حدود الفضاء"والذي هو بحق وطن جديد لا ينتمي لا إلى الجغرافيا ولا إلى التاريخ، هو وطن بدون حدود، بدون ذاكرة، إنّه وطن تبنيه شبكات الاتصال المعلوماتية الإلكترونية في(الرقب،2008: 14) و تضيف حيفري(2015) الآثار السلبية للعولمة كالآتي:

- الغزو الثقافي و اضمحلال الثقافة نتيجة عدم قدرة الثقافة المحلية مواجهة تأثيرات العولمة الثقافية و العولمة عامة بقوتها الجارفة.
- إحداث خلل في نسق القيم عند الدول و المجتمعات و تدمير القيم المطلوبة كقيم العمل و الإنتاج و استبدالها بقيم أخرى كقيم الاستهلاك و الاتكال.
- ضياع الهوية الثقافية المتميزة نتيجة تيارات العولمة الثقافية و رفضها للتعددية الثقافية.
- الصراع اللغوي الذي يهدد اللغات الوطنية في ظل سيطرة اللغة الانجليزية على مراكز صنع القرار في العالم.
- الاغتراب حيث أدت العولمة إلى إضعاف التماسك الاجتماعي و الأسري من خلال انعزال أفراد العائلة الواحدة عن بعضهم البعض،حيث يقضي الفرد معظم أوقاته مع أجهزة الاتصال لفترات طويلة ما يخلق نوع من الغربة المكانية بين أفراد الأسرة الواحدة و يولد لديهم إحساس بالاغتراب و العزلة.(حيفري،2015: 7)
- نقص واضح في الروح الوطنية لدى الشباب يتمظهر في عدم إقبالهم على الرموز الوطنية، و فقدان واضح للثقة في الذات الوطنية، و قد أدركت وزارة التربية الوطنية حقيقة الأمر، حيث فرضت منذ سنة 2008 رفع العلم الوطني و تأدية النشيد الوطني يوميا في المؤسسات التربوية لإعادة إحياء الحس الوطني و حب الوطن في أوساط الشباب و المراهقين.
- كذلك شيوع استخدامهم للوسائط الرقمية من التكنولوجيا الرقمية، و التي أضحت سلاح دمار شامل في أيديهم من اليوتوب(You tube) والبلوتوث(Bluetooth) ، حيث يتداول الشباب بواسطتها الصور و تسجيلات الفيديو، تكون جنسية في أغلب الأحيان، يستخدمونها للتهديد والابتزاز، و يقتلون بها الوقت في ثرثرة الشات (Tchat) والنكت المبتذلة و الصور الخليعة، خالية من كل روح اجتماعية أو تربوية أو فائدة علمية
- قلب موازين التفكير لدى الشباب و قلب منظومة القيم لديهم، حيث أصبح يقتل أوقاته بتضييعها في توافه الأمور كالاستخدام اللاعقلاني لأجهزة الهواتف النقالة، الاستخدام السلبي للإنترنت، حيث ألهت الشباب الجزائري في المصاحبات الجديدة من حيث النوع و الشكل؛

حيث أصبح يسعى للتعارف مع شباب العالم و عقد الصداقات معهم من خلال المراسلات الإلكترونية أو التشات Chat ، و أكثرها استخداما مواقع GMAIL; MSN JATRX ; SKYPE; و التي تضمن الصوت و الصورة معا مع المتحدث، و في أغلب الأحيان تكون لأجل التحدث في أمور الحب و الغرام .

- الاستخدام المفرط و العشوائي للغات غير اللغة الأم كوسيلة للتخاطب و التواصل مع الآخرين، و على رأسها اللغة الفرنسية . حيث أصبح الشباب الجزائري يميل إلى استخدامها أكثر فأكثر خاصة عند التخاطب مع الأقران و الأصدقاء أو مع رؤساء العمل، و أضحى هذا الفعل يعبر عن مستوى الشباب باللغة العربية الفصحى، بل إن هذا الأمر أصبح مدعاة للضحك و السخرية و مؤشر عن تخلف و تدني مستوى من يتحدث بها
- أججت العولمة الثقافية و الغزو الإعلامي، فكرة العنف، و نشر كبير لثقافة العنف في أوساط الشباب، و كأن العنف أصبح ظاهرة عادية و طبيعية، أو أسلوب حياة، تمظهر في أشكال الاعتداءات المتنامية من سنة إلى سنة، السرقات الكثيرة، و نسب الإجرام المتنامية أيضا . كل ذلك ساهم في ظهوره و تناميه الصناعة الأمريكية للأفلام المركزة على الحركة Movies Actionوالقتل والدمار و الإجرام، بل حتى الرسوم المتحركة الموجهة للأطفال لم تسلم من ذلك، و تدعو إلى العنف (بلقاسمي،2012: 52-55)

خلاصة

تشكل العولمة بصفة عامة و العولمة الثقافية بصفة خاصة خطر يداهم الدول الضعيفة التي لا تمتلك تحصينات ثقافية و اقتصادية و اجتماعية كافية بالنظر إلى التأثيرات الخطيرة الناجمة عنها والتي تمس مختلف الجوانب الحيوية لهذه الدول، وإذا نظرنا إلى التحديات الثقافية لهذه الظاهرة نلمح الشق الأخطر وتكمن مصادر الخطر في سعيها إلى إلغاء الحدود و الحواجز الثقافية بين الدول بل و فرض النماذج الثقافية الأمريكية على بقية دول العالم من خلال استغلال نفوذ المؤسسات الدولية و ممارسة ضغوط سياسية واقتصادية على الدول لتنفيذ و تمرير هذه النماذج و تعميمها وهنا يكمن الخطر حيث تعتبر الثقافات المحلية آهلة للزوال تدريجيا مع مرور الوقت أو على المستوى البعيد.

فالتدخل المباشر في سياسات الدول الثقافية الداخلية اكبر دليل على حجم هذا الخطر،وفي الشق المالي التأثيرات تكون ذات خطر كبير حيث تستخدم الدول الداعمة للعولمة مؤسسات مالية دولية للضغط على الحكومات والدول كصندوق النقد الدولي والبنك العالمي وكذا الشركات العالمية لتنفيذ سياساتها وخططها وبذلك أصبحت العولمة شكل من أشكال الاستعمار الجديد تمارسه عدد قليل من الدول على الغالبية الكبر للدول، وهذا ما يحتم علينا السعي لإيجاد تحصينات مالية واقتصادية وثقافية وسياسية حتى نحافظ على مصالحنا السياسية وإمكانياتنا المالية و ثقافتنا المحلية لتوريثها للأجيال الصاعدة.

وإذا أردنا الاستفادة من تجارب المجتمعات المتطورة في مختلف الميادين و خصوصا الميدان التربوي باعتباره الميدان الذي يساهم بشكل كبير في تكوين الهوية الثقافية للأجيال الصاعدة وجب علينا الانطلاق من التصورات والمعتقدات والقيم النبيلة النابعة من ديننا الإسلامي الحنيف والتراث العربي المتراكم من المحيط إلى الخليج لتكون الزاد الفعلي للعمل والكفاح من اجل حياة أحسن و ارقي ولا ينبغي اعتماد الأفكار و القيم المستوردة و المستوحاة من الثقافة الغربية العلمانية لأنها في الغالب لا تخدم مصالح الدول المتخلفة و بالأحرى دول العالم الثالث التي ننتمي إليها،

لذلك وجب علينا أن ننتبه بعين الحذر إلى الأخطار المحدقة بمجتمعنا و اتخاذ الأسباب المؤدية لتجنب وصول هذه المخاطر لعمق المجالات الحيوية فيه.

الفصل الثالث

الهـويـــة

تمهيد

لقد سعت مختلف شعوب العالم منذ القدم للمحافظة على تميزها و تفردها ثقافيا و اجتماعيا وحرصت على أن يمتلك أفرادها مكانة اجتماعية عالية بالمقارنة مع أفراد و شعوب و المجتمعات الأخرى وحاولت أن تكون لأفرادها هوية خاصة و متميزة من خلال انتسابهم لهذا المجتمع سواء كان في العرق أو اللون أو الموقع أو النفوذ السياسي و الاقتصادي بما تمتلك من إمكانيات و مقومات مادية و بشرية،سنحاول في هذا الفصل تحديد مفهوم الهوية و بعدها نتحدث عن النظريات المفسرة للهوية و نعرج بعدها للحديث عن مراحل تكون الهوية وبعد ذلك نتحدث عن الهوية الجزائرية و مقوماتها.

1- مفهوم الهوية:

ينسب مصطلح الهوية لإريكسون (Erikson , 1968) والتي عرفها بأنها "المجموع الكلي لخبرات الفرد، وهي حالة داخلية، وقد سلم Erikson أن تركيب هوية الأنا يتضمن مكونين متميزين هما "هوية الأنا" التي ترجع إلى تحقيق الالتزام في بعض النواحي كالعمل و القيم الإيديولوجية المرتبطة بالسياسة والدين وفلسفة الفرد لحياته وغيرها، بينما "هوية الذات" فترجع إلى الإدراك الشخصي للأدوار الاجتماعية. في(طاوس وازي، 21:2013)

ومن الناحية اللغوية نجد مصطلح الهوية بالعربية يقابل كلمة (Identity) في اللغة الفرنسية واللغة الانجليزية وهي من أصل لاتيني و تعني الشيء نفسه أو الشيء الذي هو ما عليه، و يعني في اللغة الفرنسية مجموع المواصفات التي تجعل من شخص ما شخصا معروفا ومتعينا(ضياء الدين زاهر،2017: 27)

وجاء التعريف اللغوي للهَوية بفتح الهاء على أنها" البئر بعيدة القعر" "أما الهُوية بضم الهاء فعرفت على أنها" باطن الشخص الدال على حقيقته و واتجاهه، فهي حقيقة الشخص الذي تميزه عن غيره. في(شراد محمد العلمي،2015: 16)

ومعنى الهوية بالرجوع إلى اشتقاقات اللفظ في اللغة العربية هو مصدر صناعي مركب من "هو" ضمير الغائب المعرف بأداة التعريف "الـ" ومن اللاحقة المتمثلة في "ي" المشددة وعلامة التأنيث. (عيد، 17:2002)

ويذكر الكفوي أن الهوية تطلق على معان ثلاث (التشّخص،الشخص نفسه، والوجود الخارجي. في(أبوعنز. 35:2011)

الهوية هي ما يُعرَف به و يُعَرّفُ به و هي حصيلة لمجموعة من انساق العلاقات و المعايير والدلالات التي يستقي منها الفرد معنى لقيمه، ويضع لنفسه في ضوئها نظاما يشكل إطار هويته،حيث تتوفر له من جراء ذلك إمكانية تحديد ذاته داخل الوسط الاجتماعي الثقافي الذي يعيش فيه باعتباره نظاما مرجعيا على المستوى السلوكي، والهوية ليست كيانا جامدا بل تتجدد و تخصب في إطار التفاعل الخلاق مع المعطيات الزمانية، وتتشكل في كل فترة في إطار جدلية الثابت و المتحول فتولد و تنمو و تتكون و تتغير.(هاني محمد،72:2017)

ويضيف برهان غليون أن الهوية بالدرجة الأولى علاقة و ليست شيئا محددا أو جامدا.في(ليانة عبدالرحيم،2012: 5)

ويذهب النجار (2013) لاعتبار الهوية بفعل تشكلها القيّمي حالة ذات ثبات نسبي، أي حالة يصيبها التغير لكن لا يمكن أن يصيبها الاندثار و النسيان، فالهوية كالمكونات الاجتماعية الأخرى خاضعة للتغير فيخضع بعض مكوناتها للانتفاء و أحيانا لإعادة الإحياء (النجار،2013: 2)

الهوية منظومة من المعطيات المادية والمعنوية والاجتماعية التي تنطوي على نسق من عمليات التكامل المعرفية ولا تستطيع هذه المنظومة أن تأخذ مكانها في حيز الوجود ما لم يكن هناك ما يمنحها الوحدة والتكامل ويتمثل ذلك في الروح الداخلية التي تنطوي على خاصية الإحساس بالهوية والشعور بها. (دعد الشيخ،2:2006)

ويوّضح المسكيني(2011) الفرق بين الهوية و الذات فيقول "الهوية هي ما نحن عليه دون أي جهد خاص و الذات هي ما نستطيع أن نكون عليه ولكن لم نجرؤ بعدٌ على الاضطلاع عليه" (المسكيني،13:2011)

ويرى أبو حطب أن الشعور بالهوية يتضمن أن يحتفظ الفرد لنفسه بصورة لذاته فيها التماثل والاستمرار والتي تتطابق والتمثل والاستمرار إلي يكونه الآخرون عنه. في (ماجدة محمد،2011:10)

من خلال عرض التعاريف السابقة للهوية يبدو أن التعاريف اللغوية لمصطلح الهوية بمفهومه الحالي من أصل لاتيني غير عربي، و لم يتواجد هذا اللفظ في اللغة العربية قديما(حسب اطلاع الباحث) بل هو حديث النشأة ولكن توجد دلالات لغوية تقارب المعنى الحالي لهذا المصطلح مثل باطن الشخص،الذات،الكيان،النسب.

أما التعاريف الاصطلاحية فكانت متباينة حسب اتجاهات و رؤى الباحثين حيث نجد أن دعد الشيخ (2006) يصفها بأنها منظومة من المعطيات المادية والمعنوية والاجتماعية التي تنطوي على نسق من عمليات التكامل المعرفية وهو قريب من تعريف النجار(2013) الذي يرى أن الهوية تتشكل بفعل القيم و اعتبرها حالة ذات ثبات نسبي وهو تعريف قريب أيضا من تعريف غليون الذي يرى أن الهوية بالدرجة الأولى علاقة و ليست شيئا جامدا أو ثابتا أي علاقة الفرد بالأفراد الآخرين و البيئة التي يعيش فيها و الأشياء التي يتعامل معها، في حين المسكيني (2011) يقول أن الهوية هي ما نحن عليه الآن دون أي جهد أي ما يحس به الفرد و يشعر به اتجاه نفسه و اتجاه الآخرين و اتجاه المجتمع الذي ينتمي إليه في الوقت الحالي، فيتضح أن جل التعاريف السابقة حاولت أن تربط بين الهوية و شعور الفرد بذاته و المجتمع الذي ينتمي إليه و كلها أشارت إلى عامل التغير النسبي الذي يمكن أن يحدث في الهوية باعتبارها قابلة للتأثر بالعوامل المادية و المعنوية، وبناء على ما سبق يمكن تعريف الهوية على النحو التالي:

الهوية حالة نفسية ثابتة نسبيا تعبر عن كيان الفرد و شعوره الداخلي بذاته كفرد مستقل ومتميز عن بقية الأفراد من جهة، وتعبر عن تمثله و تشربه لخصائص و قيم المجتمع الذي ينتمي إليه من جهة ثانية فيتأثر و يؤثر في البيئة التي ينتمي إليها.

2- نظريات الهوية

2-1- نظرية الهوية الاجتماعية (Theory Identity Social)

في عام 1979 صاغ تاجفيل (Tajfel) و تيرنر (Turner) أفكار نظرية الهوية الاجتماعية أو الجماعية مركزين على ما يحدث بين الأفراد، وقد قُسمت هذه النظرية إلى نوعين؛ الجانب الأول منها يتناول العلاقات الاجتماعية بين الجماعات، وينبثق من هذا النوع جزئين؛ . يعالج تحليل الصراع، والآخر تحليل التغير الاجتماعي، أما الجانب الثاني فيهتم بتصنيف الذات.في(تومي،203:2017)

يميل الأفراد إلى ترتيب أنفسهم في فئات اجتماعية مختلفة و كل فئة اجتماعية تحقق لهم حاجياته وبمرور الوقت يكتسب الفرد شعورا بالانتماء لهذه الجماعة فيكون مع أفرادها من خلال التفاعلات علاقات اجتماعية متعددة الأوجه (Julie , Mercier,2010 :6)

وترى نظرية الهوية الاجتماعية أن تكوين الصورة النمطية يعود لكون التحيز للجماعة هو سمة عامة في علاقات الجماعة المتبادلة، و الهوية الاجتماعية تستمد من العضوية في هذه الجماعات وبحسب الجنس ، والعرق ، والطائفة الدينية. وبما أن للأفراد حاجة نفسية للتقدير الذاتي والايجابي ولأن الذات تعرف في إطار عضوية الجماعة، فان الأفراد بحاجة إلى المحافظة على هوية اجتماعية ايجابية. وعليه فكلما زاد الوعي بما هو خارج الجماعة كلما زاد التحيز لما هو داخل الجماعة و أدى إلى ظهور الصور النمطية، فالهوية الاجتماعية تعطي الشكل للصورة النمطية، كما هو متعلق بالجنس، والعرق ، والدين ، والمهنة . بينما يساعد تمثل القيم الاجتماعية والمعايير السائدة على إعطائها المضمون. وقد أشار تاجفل وترنر (Turner & Tajfel 1986) إلى أن الهوية الاجتماعية هي نتاج إدراكات الفرد كونه عضواً في جماعة معينة ومشاعره التي يبديها نتيجة انتسابه لتلك الجماعة وهذا الانتساب لا يتحدد بالعلاقات الشخصية المباشرة أو

التفاعل الاجتماعي المباشر بين أعضاء الجماعة بل إن العامل الحاسم في ذلك هو المصير المشترك الذي يربط الأعضاء المنتمين لتلك الجماعة

و بذلك فإن الهوية الاجتماعية تتنوع بحسب المكانة التفريقية بين الأفراد كالعرق، والدين، والمهنة، والانتماءات السياسية، والعلاقات الشخصية، والقوالب النمطية، وقد أكد اريكسون (Arickson 2000)على أن العرق، والدين يعدان من المحكات الأكثر مركزية في تشكيل هويات معظم الأفراد. في(بشرى عناد،2013: 80-81)

سعت منذ القدم الجماعات الاجتماعية لتحديد مكان ملائم للاستقرار فيه حيث يوفر هذا المكان الظروف الملائمة للقيام بمختلف النشاطات الاجتماعية و الاقتصادية لهذه الجماعة وبمرور الوقت يكتسب الأفراد شعور يربطهم بهذا المكان ويسعى بعض الفاعلين في هذه الجماعة لتدعيم هذا الشعور و تقويته حتى يشكل هوية الفرد تجاه هذا الحيز المكاني ويسخر كل إمكانياته لحمايته و الحفاظ عليه. (Guy Di Méo,2008 :7)

يشير الطهراوي (2005) أن هذه النظرية تفترض أن الهوية الاجتماعية للأشخاص تستمد من عضويتهم في مختلف الجماعات، وتضع في حسابها كلاً من العمليات المعرفية والدافعية عند تفسير إدراكات الجماعات الداخلية وأشكال سلوكها نحو أعضاء الجماعات الخارجية و كما عبر عنها تاجفيل وفورجاز (Tajfel & Forgas)

يتم التصنيف إلى فئات اجتماعية أكثر من مجرد التصنيف المعرفي للأحداث والأشخاص والأشياء (SocialRepresentation)إذ أنه يتمثل في عملية تتأثر بالقيم والثقافة والتصورات الاجتماعية وأكثر من هذا أهمية دور كل من عضوية الفئات الاجتماعية و المقارنة الاجتماعية التي تتم بين الفئات في استمرار الهوية الاجتماعية الإيجابية للشخص وهو الدور الذي يقوم به الأفراد للبحث عن أوجه التمييز بين جماعاتهم التي ينتمون إليها والجماعات الأخرى وخصوصاً على أساس الأبعاد ذات القيمة الإيجابية. ويعني ذلك أن هناك عاملين مترابطين بصورة وثيقة تتمثل الأفكار الخاصة بالجماعة التي ينتمي إليها الشخص والجماعات الأخرى.

الأول يهتم بعملية تعلم التقويمات (التفضيلات) والثاني يهتم بالتفاعل الدقيق الذي يحدث مبكراً في الحياة بين توحد الطفل مع الجماعة التي ينتمي إليها وتأثير أفكاره عن مختلف الجماعات بما فيها جماعته والجماعات الأخرى التي تعد مقبولة بوجه عام في المجتمع. في(الطهراوي،2005: 09-10)

2-2- نظرية ضبط الشعور (Affect Control Théorie)

تربط هذه النظرية بالهويات الاجتماعية والأفعال و العواطف في إطار نسق للضبط تقوم عملياتة بالحفاظ على مستوى مرجعي، ويقصد بالمستويات المرجعية في هذه النظرية المعاني الشعورية المرتبطة بصفات الهويات و الأفعال و يتعلم الناس هذه المعاني (كيف تكون الأمور جيدة وقوية وفعالة) من الثقافات التي ينتمون إليها.

و يتمثل المبدأ الأساسي لضبط الشعور في أن الناس يتوقعون و يمثلون و يفسرون الأفعال التي تحافظ على تلك المعاني التي تنزعها الثقافات على تلك الهويات الاجتماعية و الأفعال التي تحدث في الموقف.

و قد تطورت نظرية ضبط الشعور على يد ديفيد هيس (D.Hiese) من دراسات تشارلز أوسجود (C.Osgood) حول الاختلاف الدلالي كأسلوب لقياس المعاني الشعورية و بحوث هاري جولوب (H.Gollob)عن تكوين الانطباع و نظرية وليام باور(W.Power) في ضبط الإدراك الحسي.

إن الحفاظ على المعنى هو ما يجعل نظرية ضبط الشعور نسقا للضبط، ذلك أن المعاني المكتسبة ثقافية تمثل جوانب مستقرة لطريقة تفكيرنا فيما يخص عالمنا الاجتماعي و تقوم بمهمة المستوى المرجعي لتفسير ما يحدث في التفاعلات الاجتماعية.

و إذا كان من الصعب على الفاعلين ترتيب حدث جديد يستعيدون به هوياتهم و هويات الآخرين فإنهم يقومون بدلا من ذلك بتغيير الطريقة التي يفكرون بها حول الموقف حيث يصبح التفاعل الاجتماعي معقولا و مفهوما، وذلك من خلال عملية إعادة تعريف الموقف أو إنكاره إذا كانت الحقائق غامضة، وبوسع نظرية ضبط الشعور في هذه الحالة أن تصوغ بناء هوية جديدة، لذلك

عندما تحدث أحداث لا يصلح معها القيام بفعل سلوكي لاستعادة معاني الهوية و الفعل فإن الناس يعيدون وصف الموقف بمسمياته و بذلك يرون الأفعال برؤية مختلفة، أو يصفون الناس بهويات جديدة و تنظر نظرية ضبط الشعور إلى الفاعلين الاجتماعيين بوصفهم مركبات من هويات متعددة وتم تسليط الضوء على إحداها في موقف ما بسبب الكوابح التنظيمية أو الشعورية.

ووفقا لنظرية ضبط الشعور تكون العواطف التي يشعر بها الناس مزيجا من الموقع الذي تشغله هوية الشخص (و هو الموقع الذي يتحدد على الأبعاد الثلاثة للخير و القوة و النشاط) من جهة والطرق التي تحول بها الأحداث تلك المعاني داخل الموقف من جهة أخرى و عندما يسهم التفاعل الاجتماعي في تعزيز هوية الناس تكون العواطف دالة مباشرة لمعاني الهوية. في (فيلالي،2014: 26-27)

2-3- نظرية التفاعل الرمزي (Theory of symbolic interaction):

يكتسب الفرد في المنظور الرمزي هويته من خلال التفاعل مع الآخرين فقط ويحدث ذلك تحت تأثير المجتمع، وعندما يمتلك الفرد هوية فانه يتمثل القيم و المبادئ لتلك الهوية.

يرى هول أن التفاعلية الرمزية هي أفضل مثال على فكرة الهوية الفردية، فهوية الفرد تتشكل فقط من تفاعل الفرد مع الآخرين و نظرة الفرد للآخرين تتشكل جزئيا من طريقة نظر الآخرين لذلك الفرد، و حسب رأي فريق التفاعلية إن الناس يستمرون في امتلاك فرديتهم و لكنها ليست فردية متميزة كليا عن المجتمع فالهوية كجسر بين الفرد الاجتماعي والفرد الخالص،وبامتلاك الأفراد لهوية معينة فهم يتمثلون(Internalize) قيم و مبادئ معينة تصاحب تلك الهوية ،فهي تسمح لسلوك الأفراد ليكون متشابه من جانب الآخرين و كذلك تجعل السلوك في المجتمع أكثر نمطية و أكثر انسجاما وهذه الرؤيا جرى توضيحها بمثال عن الطبقة الاجتماعية فهوية طبقة معينة تشجع الناس على التصرف بطريقة معينة، فالطبقة العاملة التقليدية و الطبقة الوسطى لهما هويات مختلفة و ارتبطتا بمختلف الثقافات الفرعية.

إن وجود هذه الثقافات الفرعية عزز بناء و هيكلة الطبقة في المجتمع و جعلها أكثر حضورا حيث يقول هول قامت الهويات بدمج أو خياطة الموضوع ليصبح جزءا من البناء. فعملت على تحقيق الاستقرار لكل الموضوعات و العوالم الثقافية التي تعيش فيها مما جعل كل منها أكثر توحدا و بالإمكان التنبؤ بها.

يرى هول أن نظرية التفاعل الرمزي و فكرة الموضوع الاجتماعي ربما كانت ملائمة للتحليل في وقت الحداثة، حيث أن المجتمعات المعاصرة تميزت كثيرا بوجود الهويات الجزئية (Fragmented Identités) والناس لم يعد بوسعهم امتلاك فكرة موحدة عن هويتهم و إنما يمتلكون العديد من الهويات التي تكون أحيانا متعارضة و متلبسة و هذه الهويات الجزئية لها مصادر متعددة. (هارلمبس وهولبورن،2012: 96-97)

وتتكون الهوية الشخصية عند الأفراد نتيجة امتلاكهم شعورا ايجابيا نحو ذواتهم كتقدير الذات واحترامها، فالفرد يتبنى العديد من الاتجاهات و القيم و الأهداف التي تمكنه من الاندماج داخل الجماعة و تحقق له حاجياته و اهتماماته.(PHARET PHENG, 2015 :11)

وقد ميزت التفاعلية الرمزية بين الهوية الفردية والهوية الجمعية، وبين أهمية تفاعل الفرد مع مجتمعه من خلال العملية التفاعلية الرمزية باستخدام رموز معينة تسمح له بتشكيل هويته الفردية لكن دون أن تذوب في حدود هذه الجماعة.وتولي التفاعلية الرمزية أهمية كبيرة للغة أو الرمز، وتعتبرها أساس العملية التفاعلية بين الفرد وجماعته؛ فاللغة، الرموز، الإشارات وحتى الإيماءات هي المحور الأساسي والقلب النابض لعملية الاتصال بين الأفراد، والهدف من استخدام اللغة هو إنتاج معاني معينة تنتقل بين الأفراد من خلال التنشئة الاجتماعية، فلكي تتشكل الذات الفردية يجب أن يتقن الفرد هذه الرموز.(تومي،202:2017)

أما من الناحية النفسية فيتحدث التحليليون عن الهوية كحالة أو ملكية مكتسبة للفرد و هي الطريقة التي يختص بها الفرد و كيفية فهمه للكون، و كذلك صورته الذاتية التي يكونها عن نفسه، كما يتحدث علماء النفس الاجتماعي عن نوعين من الهوية بينهما درجة كبيرة من الارتباط هما الهوية

الشخصية و الهوية الاجتماعية، تقوم الأولى على الخصال الفردية و تقوم الثانية على الانتماء للجماعة و يفقد الأشخاص أحيانا الإحساس بالهوية الشخصية لذلك يسلكون طرق عنيفة ضد المجتمع و معاييره كما يشعر الفرد في الجماعات أحيانا بالانفراد و اللامسؤولية فيصبح اقل وعيا بقيم الجماعة .

وينتقد الكثير من المفكرين النظرية كونها تتغاضى عن دور القوة في بناء و تحديد المعاني والرموز والفعل الإنساني و الحقيقة أن للنظرية أربعة محاور رئيسية:

- تلقي الضوء على الطرق التي يجيد بها البشر التعامل مع بالرموز باعتبارها سمة مميزة لهم وتهتم بالطرق التي يصغي بها الناس إلى معاني و دلالة أفعالهم و ذواتهم و عوالمهم الاجتماعية.
- محور العملية و الظهور الذي ينصب على ملاحقته مسارات النشاط بما يرتبط بها من عمليات و ما ينجم عنها من نتائج.
- الاهتمام بتحليل عملية أداء الأدوار الذي يعتبر موضوع للذات يجب أن يقوم به في تفاعلاته مع عالمها الاجتماعي.
- النظر إلى ما وراء الرموز و العمليات و التفاعلات لتحديد الأنماط و الأشكال الأساسية للحياة الاجتماعية في (فيلالي،2014: 22-23)

2-4- نظرية اريكسون (Theory of Ericsson):

تعتبر نظرية اريكسون من النظريات الأولى التي تتعامل مع ارتقاء الفرد من الطفولة حتى الشيخوخة، وهي نظرية نفسية اجتماعية ،حيث يبني اريكسون أفكاره على نظرية فرويد في التحليل النفسي، ويعتبرها بمثابة حجر الأساس الذي يبنى عليه كل ما تقدم في هيكل نظريته الكاملة.

يهتم اريكسون و فرويد بالعلاقة العاطفية بين الأفراد أكثر مما يهتما بالشخصية و قد خطى اريكسون بهذه النظرية خطوة بعيدة من خلال نظرته إلى المراهقة على أنها الفترة التي تفقد فيها صور قلق الطفولة بعضا من قوتها وسلطانها، وتصبح صورة الذات أثناءها موضع تحديد جديد وهو ينظر إلى هذه العملية على أساس أنها العملية التي تكافح فيها الذات السامية في سبيل الهوية

أو الكينونة ...هذا على الرغم من أن هذه الخطوة لا تهدف إلى إحراز الفرد استقلالا ذاتيا كاملا في طور المراهقة و بذلك أعطى اريك اريكسون أهمية للجوانب الاجتماعية في نمو وتطور الشخصية. (ماجدة زقوت،2011: 18)

يعتقد اريكسون أن المجتمع يلعب دورا مميزا في نمو الشخصية لذا نظريته تؤكد على علاقة الناس ببنيتهم الاجتماعية و يوضح من خلال هذه لنظرية الأجزاء المختلفة لشخصية الطفل أثناء نموه من خلال سلسلة من المراحل المتداخلة فيما بينها، و في كل مرحلة يمر بها الطفل هناك أزمة أو صراع يتطلب الحل وبيئة أو ثقافة الشخص إما أن تساعده أو تعيقه عن حل تلك الأزمات، فالمجتمع الذي يعيش فيه يترك بصمات واضحة تؤثر بشكل فعال في هوية الفرد المنتمي إليه.(كاتبي،2015: 67)

فالفرد يتواجد داخل مجتمع يحتم عليه التفاعل مع إفراده و بناء علاقات اجتماعية مختلفة فيكتسب الفرد مجموعة من الأفكار و المبادئ التي يسير وفقها ابتداء من الأسرة مرورا بمختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى، فيتعرف على نفسه أولا من حيث ذاته و شخصيته، ثم يكتسب العديد من المعايير من أعضاء أسرته الصغيرة في البداية كطرق الحديث و كيفيات التعامل مع الآخرين بذلك يكون للأسرة الدور الأكبر في اكتساب هوية شخصية و هوية اجتماعية. ,Kim Dupont) 2012 :19-20)

يحاول الكثير من الأفراد تأكيد و إثبات ذواتهم بالانضمام إلى الآخرين بغرض تعزيز شعورهم بالمكانة الاجتماعية و تقدير الذات وبذلك عملية تشكيل الهوية عند الفرد يكون في الغالب بالتحديد و الانتماء إلى جماعة معيارية من جهة و السعي للحصول على مكانة داخل الجماعة من جهة أخرى من خلال إثبات فعالية الفرد وتفاعلاته مع مختلف أعضاء الجماعة. (Buckingham,2008 :6)

ويرى اريكسون أن النمو الإنساني هو حصيلة التفاعل بين العوامل البيولوجية الغريزية، والعوامل الاجتماعية، وأيضا فاعلية الأنا.ومن خلال هذا التفاعل تنمو شخصية الفرد من خلال ثمانية مراحل متتابعة، يظهر في كل منها أزمة أو حاجة يؤدي حلها إلى نمو الأنا وكسب فاعليات جديدة

في حين يؤدي الفشل في حل هذه الأزمات إلى اضطراب النمو وتحديداً نمو الأنا.(مؤمنة فيصل 2017: 18)

من خلال عرض النظريات السابقة يبدو أن تفسيراتهم كانت متباينة و مختلفة، حيث أن النظرية الاجتماعية ترى أن الهوية تستمد من العضوية في هذه الجماعات وبحسب الجنس ، والعرق، والطائفة الدينية و هي نتاج ادراكات الفرد كونه عضواً في جماعة معينة ومشاعره التي يبديها نتيجة انتسابه لتلك الجماعة فالفرد يمتلك هوية عندما ينتمي إلى جماعة معينة فيسير وفق مبادئها و يحترم معتقداتها.

يكتسب مكانة بين الأفراد فتتكون لديه صورة عن ذاته وسط الجماعة، أما نظرية ضبط الشعور ركزت في تفسيرها للهوية على المعاني الشعورية المرتبطة بصفات الهويات و الأفعال،فحسبها يتعلم الناس هذه المعاني من الثقافات التي ينتمون إليها ويساهم التفاعل بين الناس بشكل كبير في إكسابهم هوياتهم بالنظر إلى الاختلافات الحاصلة بينهم في التجاوب مع مختلف المواقف الحياتية فشعور الفرد يختلف و يتميز عن شعور الآخرين وهنا يكون الفرد متميز و مختلف في هويته عن البقية. وقد أعطت هذه النظرية أهمية كبيرة للغة أو الرمز، حيث تعتبرها أساس العملية التفاعلية بين الفرد وجماعته، فاللغة و الرموز والإشارات وحتى الإيماءات هي المحور الأساسي والقلب النابض لعملية الاتصال بين الأفراد، وكلما أتقن الفرد استخدام هذه الوسائل كانت هويته أقوى وأكثر ثباتا،أما اريكسون في نظريته فقد تبنى أفكار و نظرية فرويد حيث اهتم بالعلاقات العاطفية اهتمام كبيرا و تعرض من خلالها لخطوات تكوّن الهوية منذ الطفولة حتى سن متأخرة من حياة الفرد ووضح أن كل مرحلة يكتسب الفرد فيها خصائص معينة تتشكل من خلالها هويته عبر التدرج وفق هذه المراحل.ونحن بدورنا نعتبر أن النظريات السابقة كلها ذات أهمية كبيرة في تشكل وتكون الهوية غير أننا نميل أكثر إلى نظرية اريكسون كونها أعطت صورة متكاملة عن تطور هوية الفرد و كانت أكثر دقة في وصف كيفية تشكل الهوية، وبهذا لا ننفى أو نقلل من قيمة النظريات الأخرى فكلها مهمة و تسلط الضوء على جانب أو جوانب مهمة جدا و بتجميع أفكار ورؤى مختلف النظريات السابقة نكوِّن صورة و ملمح حقيقي عن عملية تكوّن و تشكل الهوية.

5- مراحل تشّكل الهوية عند اريكسون(النمو النفسي الاجتماعي)

5-1-المرحلة الأولى -(السنة الأولى) :الثقة مقابل عدم الثقة (trust versus mistrust)

وتشمل هذه المرحلة العامين الأول والثاني من العمر فتوازي مرحلة الرضاعة، فتغذية الطفل الجيدة وإمداده بالمحبة والحنان في هذه الفترة ينمي في نفسه الشعور بالثقة والأمن والتفاؤل، أما إذا عومل معاملة سيئة فإنه يفقد الثقة والأمان، و قد أشار فرويد لهذه الفترة (المرحلة الفمية).

فينتقل الطفل من نشاطات تلقائية إلى نشاطات منظمة لها معنى خلال السنة الأولى من العمر يتعلم الطفل بناء جسمه وفهمه بصفة كاملة كما يتحكم بطريقة تدريجية في الأشياء المحيطة به ويفرق بينها بالمداومة على ذلك، يحاول الطفل وبطريقة منظمة الاستقلال عن الآخرين وذلك ابتداء من الشهر 18 حيث يكسب العلامات الأولى الخاصة بالهوية من خلال تمسكه باستقلاليته وحبه والابتعاد بذاته والاستقلال عن المحيط حيث يتشبه الطفل بأمه وبعد هذه المرحلة يبدأ في مرحلة أخرى محاولا إيجاد أشياء بديلة. (توسة، 50:2004)

ويرى اريكسون أن مدى قدرة الأطفال الصغار على اكتساب الإحساس بالثقة في الآخرين وفى العالم يتوقف على نوعية رعاية الأم لهم، فالأم هي التي تضبط الإشباع والأمان، ذلك أن الإحساس بالثقة لا يعتمد على مقدار الطعام الذي يتلقاه الطفل ولا على تعبيرات العطف بل يتوقف على قدرة الأم على توفير الإحساس بالألفة للطفل وبالاتساق وبالاستمرارية وبتماثل الخبرة، ويؤكد اريكسون على أنه ينبغي أن يثق الأطفال لا في العالم الخارجي فحسب بل وفي العالم الداخلي أيضا أي أنه ينبغي عليهم أن يتعلموا الثقة في أنفسهم وفي قدرتهم على تحقيق رغباتهم الجسمية.

عندما يشعر الطفل أن والديه يتسمان بالثبات وإمكانية الاعتماد عليهما في هذه الحالة سوف ينمى شعورا بالثقة الأساسية في الوالدين، حيث يصبح متأكدا من أنه سيجد من يزيل الألم إذا كان مبللا أو جائعا أو يشعر بالبرد، بعض الآباء يفعل ذلك في الحال والبعض الآخر ينظم ذلك طبقا لجدول زمني لا يغيره، وسواء في الحالتين سيتعلم الطفل محل ثقته، أما البديل لذلك فهو الإحساس بعدم الثقة، وهو شعور ينتج عن عدم القدرة على التنبؤ بسلوكهما وعدم ثبات هذا السلوك وبأنه يحدهم

عندما يكون في حاجة وفي هذه المرحلة يواجه الطفل صراع بين الأمان وعدم الثقة البدائية، طبقا لعلاقة الأم بالطفل فإذا نجحت الأم في إنشاء علاقة ثقة يشعر فيها الطفل بالأمان فتنشأ الثقة وإذا فشلت يتكون الشك والمخاوف، والأمراض النفسية في(ماجدة زقوت،2011: 18-19)

2-5-المرحلة الثانية:الطفولة المبكرة – الاستقلال الذاتي مقابل الخجل و الشك(Autonomy (versus Shame & Doubt

هنا يتأسس الإحساس بالثقة على نحو راسخ فيبدأ الطفل فيما بين الشهر الثاني عشر أو الخامس عشر حتى نهاية السنة الثالثة في تأسيس المكوّن التالي للشخصية السليمة، إذ يبدأ الطفل في اكتشاف أن سلوكه أمر خاص به، و أنه إنسان مستقل له الحرية في التعبير الذاتي و في ضبط الذات دون فقد احترامها و تقديرها. و مع ذلك فإن استمرار اعتماد الطفل على الآخرين يتسبب في خلق إحساس لديه بالشك في قدرته و حريته في تأكيد استقلاله الذاتي، و يتّضح هذا الشك ممتزجا بشيء من الخجل من اعتماديته التي كان يتمتع بها كثيرا في المرحلة السابقة.

وهناك أساس فسيولوجي لهذا السلوك المتميز الواضح، فهذه الفترة فترة نضج الجهاز العضلي وما يترتب على هذا النضج من تآزر و توافق عدد من أنماط الحركة و الفعل المتصارعة المختلفة :كالإمساك بشيء و تركه، أو كالمشي، و الكلام، و يصحب كل هذا إرادة مسيطرة هي"أنا افعل" فتتحدى كل ما يقدم لها من عون (سواكر و تواتي،2015:118)

ويجب التأكيد على أن نجاح الطفل في المرور بهذه المرحلة بسلام يؤدي إلى تقوية روح الشعور بالاستقلال وبالقدرة على السيطرة والى تأكيد شعوره بقيمته وهي من الأساسيات التي يقوم عليها التفكير في الذات بينما فشل الطفل في مقابلة التوقعات الاجتماعية يؤدي إلى غضبه وسخطه وشعوره بالخوف من عقاب الآخرين مما يدفعه إلى الشعور بالخجل وبالشك في قدراته.

ويرى أريكسون بضرورة احترام رغبة الطفل في الاستقلال وذلك بإعطائه بعض الحرية في القيام ببعض الأشياء التي لا تشكل خطورة عليه وبالتالي مساعدته في الاعتماد على النفس وتبعًا لذلك يستطيع التخلص من الشك والخجل، ومما يساعد على نمو استقلال الذات من وجهة نظر أريكسون هي مرحلة الروضة وذلك من خلال أن تتاح للطفل فرص حرية الاختيار وذلك بإعطائه

مجموعة من الألعاب والأدوات مع عدم تدخل الكبار في عملها5 وهناك العديد من الأمثلة في حياتنا اليومية التي تؤكد على رغبة الطفل في الاستقلال والاعتماد على النفس ومنها إصرار الطفل على تناول الطعام بنفسه أو في تمسكه في ركوب السيارة أو النزول منها وحده فإذا ما تدخل أحد لمساعدته فإنه يغضب ويبكي ويصر على تحقيق رغباته بنفسه ولن يرضي إلا إذا تركناه وشأنه لتحقيق ما أراد ويرجع السبب في ذلك إلى حاجة الطفل إلى الشعور بالاستقلال أي في هذه المرحلة تعد فترة ظهور الإرادة عند الطفل والرغبة في حرية التصرف المشكلة التي تهدد الطفل في هذه المرحلة هو حرمانه من التعرف على الأشياء واكتشافها بنفسه مما يؤدي إلى تدمير شعوره بالاستقلال وحب الاستطلاع الأمر الذي يتولد عنه الشعور بالخجل والإحساس بالذنب.

(الوحيدي،2012: 45-46)

5-3- المرحلة الثالثة (الطفولة المبكرة) سن ماقبل المدرسة المبادأة مقابل الذنب: (The preschoolage- Initiative versus Guilt)

الأطفال في هذه المرحلة (3-6 سنوات) يمرون بخبرات كثيرة تتعلق بالقابلية للحركة، فيتحركون كثيرا ويمشون، ويجرون، ويقفزون، وهنا لا بد من الإشارة إلى أن علاقات الطفل الاجتماعية، وثقافته المتنوعة والأساليب الأبوية المتسامحة أو المستبدة أو المختلفة في التعامل، وطرق التربية المتضادة تؤدي إلى بعض الاختلالات في تطور الهوية الذاتية وبالتالي سينعكس ذلك على تكوين الشخصية، وسماتها المعرفية والانفعالية والاجتماعية والنفسية ونمط تفكيرها في المستقبل(بني خالد،2007: 338)

وهنا تظهر حاجة الطفل للمبادرة ويمكن أن تُحَل هذه الأزمة بتشجيع الوالدين للطفل ولسلوكه المتسم بالمبادرة ويمكن أن لا تحل الأزمة كنتيجة لإعاقة حل الأزمات السابقة، أو لعدم تشجيع الأباء للطفل في هذه الحالة يصبح الطفل عرضة لمشاعر الذنب.(صفاء سعيد،2017)

فبعض الآباء والأمهات يحددون حركة الأبناء خوفا من إفساد وترتيب المنزل، وترتقي اللغة والخيال بالطفل، ويتعلم أن يخطط وينفذ ما خططه، ويتحرك من خلال اتجاهاته وأهدافه فهو الآن يتعرف على الفروق بين الجنسين، ويطرح أسئلة كثيرة وبخاصة للوالدين، ويبدأ من خلالها في فهم

الكثير من أسرار الحياة الماضية و اللاحقة.وتحدث هذه الأزمة عند بداية سن اللعب وتمتد طوال سنوات ما قبل المدرسة، أثناء هذه الفترة يتعلم الطفل الذي ينمو نموا سريعا أن يتخيل وأن يلعب بنشاط وأن يوسع من مهارته، كما يتعلم التعاون مع الغير بما في ذلك أن يقود ويقاد، أما إذا أعيق نمو الفرد نتيجة الشعور بالذنب فإنه يصبح إنسانا خائفا مترددا، واقفا على هامش الأحداث معتمدا على الكبار لتلبية حاجاته.

يستطيع الطفل أن يطور الشعور بالمبادأة من خلال الإحساس بالثقة والاستقلالية، فهو يستطيع أن يذهب بمفرده إلى أماكن غريبة، ويطلق لفضوله العنان، ويقول الحل الناجح والمناسب لتحديات هذه المرحلة وأزمتها إلى إحساس الطفل بالمسؤولية. إن المبادأة مقابل الشعور بالإثم هو الصراع النفسي الاجتماعي، الذي يخبره طفل ما قبل وتستمر من المدرسة، أي الذي يتعلمه خلال الفترة التي يسميها اريكسون سن اللعب (play age) سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية وفي هذه الفترة يجد الطفل تحديا من عالمه الاجتماعي لكي يكون نشطا، ولكي يتقن الأعمال الجديدة والمهارات لكي يكتسب موافقة الآخرين على أنه قبيح وينمو الشعور بالذنب أثناء السنة الرابعة من حياة الطفل، إن المبادأة مثل الاقتحام أو التطفل تتضمن الحركة المتقدمة، فالطفل من خلال إحساسه بالمبادأة يضع أهدافا و يثابر في سبيل الوصول إليها وتحقيقها.بذلك تركز المرحلة الثالثة من مراحل النمو المتعاقبة الضوء على القدرات الحركية بالمشي والجري، وهو ما يزيد إحساس الأنا بالسيادة وعمل ما تستطيع ويمكن للطفل أن يتعلم تغيير الدافع الجنسي المهدد إلى أهداف مقبولة مثل اللعب.

من المتوقع في هذه المرحلة أن يخبر العالم الاجتماعي من حوله ويحتك به ويشرع في تذويت معاييره، ويواجه تحدياته بما يتيسر له من إمكانيات، إذا طور مشاعر الاستقلالية فإنه سيعمل على تأصيل وتوسيع w w الاستقلالية مما يدفع به إلى ممارسات سلوك أعقد ويسعى لتحمل مسؤولية أفعاله وكثيرا ما يخطئ مما يعرضه للعقاب، في مثل هذه الحالة من المتوقع أن يطور مشاعر الذنب.

تبدأ المبادرة ضد الإحساس بالذنب فيكون شغوف فضولي وتكون مبادراته الأولى داخل الأسرة فيتعلق بوالده، ثم يبدأ في التمييز بين رغباته وما يطلب منه، وتزداد هذه المعرفة وتتسع حتى يحول

تدريجيا، قيم والديه طاعة وتوجيه لنفسه وعقاب لنفسه، وزيادة الإحساس بالذنب قد يؤدي إلى المخاوف بسبب عدم حل الصراع الأوديبي والقلق أو الاضطرابات النفسية الجسدية. في(ماجدة زقوت،2011: 21-22)

5-4- المرحلة الرابعة سن المدرسة – الاجتهاد مقابل الشعور بالنقص أوالدونية:

(The school age- Industry versus Inferiority)

تستغرق هذه المرحلة سنوات2011 إذ تمتّد من السادسة إلى سن الثانية عشر حيث أن الطفل يكون قد طوَر مشاعر الثقة، و الشعور بالاستقلالية، و القدرة على المبادرة مرشّح، إن سار كل شيء على مايرام و يحسم أزمة هذه المرحلة لصالح الشعور بالقدرة على الإنجاز سواء في البيت أو في المدرسة فما يكلف به من واجبات مدرسية أو أسرية و ما تفرضه عليه جماعة الرفاق من مهمات يؤديها و يحرص على أن يكون هذا الأداء جيدا و بالسرعة الممكنة و يسعى الطفل في هذه المرحلة إلى إنجاز أعمالا حقيقية لتحقيق ذاته في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه و يتجه الطفل فيها خارج ذاته، و يريد أن يحقّق لنفسه مكانة اجتماعية و يحرص على إرضاء الكبار فيتصف بالطاعة و الهدوء الانفعالي و الخطر في هذه المرحلة هو الشعور المتزايد بعدم الثقة والاكتمال أو الشعور(سواكر و تواتي،2015:118)

يرى اريكسون أن الأطفال ينمون إحساسا بالاجتهاد حين يبدأون في فهم تكنولوجيا ثقافتهم عن طريق الدراسة بالمدرسة، ولفظ اجتهاد يحدد قيمة النمو في هذه الفترة لأن الأطفال ينشغلون فيها بطريقة صنع الأشياء و إرادة تشغيلها، وهذا الاهتمام يتعزز ويتيسر عن طريق الآخرين في الجيرة والمدرسة الذين يقدمون هذه العناصر التكنولوجية الاجتماعية عن طريق التعلم والعمل معهم وتصبح هوية الطفل في هذه المرحلة " أنا ما أتعلم" وفي هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يكيف نفسه لأداء العديد من المهارات والمهام، وذلك بتطوير إحساسه بالعمل والكد والمثابرة، ليصبح فردا قادرا على التحصيل والانجاز الدراسي.

يمكن اعتبار الدراسة واللعب ركنان هامان في تكوين الإحساس بالشعور بالجهد، إذا استغل التوجيه إليهما بطريقة غير ملائمة فإن الشعور بالنقص والدونية سيبقى ملازما له طيلة حياته، حيث إن

الإحساس بالنجاح يؤدي إلى شعوره بالإنجاز، والإحساس بالفشل يؤدي إلى شعوره بالدونية، إن من واجب الأسرة والمدرسة معا تشجع الأطفال وتعزز انجازهم كي تساعدهم على تعلم الشعور بالاجتهاد والنجاح وبذل الجهد،و في هذه المرحلة ينتقل إلى المدرسة ويثابر من أجل التعلم حتى تكبر الثقة في نفسه وفي قدراته على استخدام أدوات الأكبر منه سنا، واذا فشل فإنه يشعر بالنقص والدونية وسمي اريكسون هذه المرحلة المثارة ضد الشعور بالنقص بالدونية، والإحساس بالقدرة على العمل والإنجاز عامل هام فيها ومن مشاكلها النفسية الإحساس بالدونية والاهتمام غير الضروري للعمل كهدف للحياة ولكسب المال فقط ومن338 تقوية ذاته بالعمل والسيطرة والمظهر .كما ويتميز أصحابها بالإنجاز، والأفراد الذين يتمتعون بهذه السمة غالبا ما يتصفون بالقدرة على الذاتية في التغلب على الصعوبات التي يواجهوها، وهم مثابرون ويميلون إلى النجاح لإحساسهم بالثقة في النفس وبالكفاءة والإنجاز ويميلون إلى الفعل والتجريب، وغالبا ما تكون دافع الإنجاز عندهم مرتفعة في(ماجدة زقوت،2011: 23)

5-5- المرحلة الخامسة: المراهقة – الهوية مقابل اختلاط الهوية: (Adolescence- Identity versus role confusion)

تحدث هذه الأزمة في مرحلة المرهقة وهذه المرحلة تقابلها عند فرويد المرحلة الجنسية و هنا يحاول المراهق الإجابة عن عدة أسئلة تساهم في تحديد هويته منها: من أنا؟ ومن أكون؟ و من أكون بالنسبة للمجتمع؟ وما المعتقدات و القيم التي تنظم و تقود مسيرة حياتي؟ و ما طبيعة الجماعة التي أفضل الانتماء إليها و التعامل معها؟

تتميز هذه المرحلة بحدوث التغيرات الجسمية التي تجعل المراهقين يشعرون أنهم كالراشدين من الناحية الجسمية على الأقل إضافة إلى التغيرات التي تطرأ على القدرات العقلية كالقدرة على التفكير المجرد ووضع الفرضيات و اختبارها.

يعتبر اريكسون حب المراهقين في جانب كبير منه محاولة الفرد الوصول إلى تحديد واضح لهويته وذلك عن طريق إسقاط أناه المشتتة على شخص آخر ثم رؤية هذه الصورة تنعكس عليه.

ويرى اريكسون أن خطر هذه المرحلة يكون في اختلاط الأدوار و يمكن هنا أن تظهر في مؤشرات الجنوح، و قد تصل إلى درجة الذهان في حالة عدم التشخيص و العلاج بطريقة سليمة ومنتظمة،

بالإضافة إلى أهم و اخطر عامل وهو عدم القدرة على اختيار الهوية المهنية التي تجعل الشباب عرضة للاضطراب فيسعى الى تشكيل وحدته الذاتية،من خلال تقمص المراهق للأبطال والشخصيات بطريقة متتالية حيث يظهر في كل مرة انه توصل إلى إيجاد هويته الخاصة بطريقة آلية، لكنه لا يستقر عليها وقد يصل به الأمر إلى تبني هوية سلبية (بوضياف،2018: 117-118)

و يضيف أبو حلاوة انه في هذه المرحلة ينمو لدى المراهق إحساس بالذات في علاقاته بالآخرين ويتكون لديه أفكاراً ورغبات داخلية ويتم ذلك بالتمركز حول الجماعة التي يتوحد معها الشخص (social identity)) ثم الهوية الشخصية الذاتية التي تتكون من خلال توحد الشخص (Personal Identity) مع قدراته و أهدافه و آماله و إمكانياته (أبو حلاوة،د.) 3)

يتم تحقيق الهوية في الظروف الحسنة بانتهاء هذا الاضطراب وتحقيق المراهق للإحساس القوي بالذات ممثلا في إحساسه بتفرده ووحدته الكلية وتماثل واستمرارية ماضيه وحاضره ومستقبله وقدرته على حل الصراع والتوفيق بين الحاجات الشخصية الملحة والمتطلبات الاجتماعية بدرجة تؤكد إحساسه بواجبه نحو ذاته و مجتمعه .و ينعكس ذلك سلوكيا في قدرته على اختيار قيّمه ومبادئه وأدواره الاجتماعية والتزامه بها، والتزامه بالمثل الاجتماعية بدلا من مواجهتها .عند هذه المرحلة يكون الأنا قد اكتسب فعاليته الجديدة المتمثلة في الإحساس بالثبات.(Virtue of fidelity) وعلى العكس يؤدي الفشل في حل التوحدات المبكرة غير السوية والصراعات المؤلمة وما يترتب عليه من فشل في حل أزمات النمو في مرحلة الطفولة إلى اضطراب هوية الأنا في مرحلة المراهقة.(الغامدي،5:2001)

5-6-المرحلة السادسة: مرحلة الإحساس بالألفة مقابل الإحساس بالعزلة:
(intimacy versus isolation)

بعد اجتياز مرحلة المراهقة تبدأ مرحلة الشباب التي تكون من 18 سنة إلى غاية 30 سنة تقريبا وتجدر الإشارة هنا إلى أن تحديد سن الشباب وفصله عن مرحلة المراهقة والكهولة تقريبي فقط

ويصعب تحديده عكس مراحل الطفولة. إذ من الممكن أن تتجاوز هذه المرحلة 30 سنة وأحيانا قد تبدأ مبكرا جدا قبل 18 سنة أو بعدها حتى.

اختار إريكسون لهذه المرحلة عنوان الحب ففي هذه المرحلة يكون الشخص في علاقة مع أصدقائه أكثر من أهله وكذا (شركاء الحب) حسب إريكسون...فالذي يحدد خط الفصل بين سن المراهقة والشباب هو عدم الخوف من تحمل المسؤولية فالمراهق يخاف خسارة نفسه ولا يرغب في تحمل المسؤولية في حين أن الشاب ليست له هذه المخاوف وإن وُجدت فهي دليل على عدم نضج الشاب.

فحسب إريكسون قد يقيم المراهق علاقة غرامية فقط لتحقيق هويته وذاته: أنا كبرت. أنا رجل وأحب هذه الفتاة وهي أيضا تحبني.

لكن الشاب لا يُفكر بهذه الطريقة فهو سيدخل علاقة غرامية وهو مدرك أن له هوية وأن لتلك الفتاة هوية أيضا وسيخطط لأبعد من مجرد علاقة غرامية تتشبث بها ذاته.وتتمثل مشاكل هذه المرحلة تتمثل في أن الشخص قد يدخل في علاقات جنسية عشوائية دون أي عمق حقيقي لمعنى هذه العلاقات في حين قد يعزل الشاب نفسه ويصبح بلا أصدقاء أو أحباب مطلقا.(تفاهة،2016) .

6- وظائف الهوية:

يشير أدمز ومارشال (Adams et Marshall,1996) إلى مجموعة من الوظائف للهوية وهي:

6-1-الوظيفة الأولى: تمد الهوية الفرد بتراكيب لفهم ذاته حيث أن الأفراد محققي الهوية يتميزون بأنهم الأقل تمركزا حول ذواتهم، بينما يتصف الأفراد مشتتوا الهوية بأنهم الأكثر تمركزا حول ذواتهم، كما يتصف الأفراد مشتتوا الهوية بنقص التفكير في ذواتهم الإيجابية ويعتقدون بقلة احتمال تحقيق تلك الذوات مقارنة بالأفراد محققي الهوية.

6-2-الوظيفة الثانية: تتمثل الوظيفة الثانية للهوية بأنها تمد الفرد بالمعنى والتوجيه من خلال الالتزامات والقيّم والأهداف، حيث أن الأفراد محققي الهوية أظهروا التزاما دالا إحصائيا أكثر من الأفراد مشتتي الهوية، كما يمكن تقييم الالتزامات بفحص الإخلاص في العلاقات التي يملكها

المراهقون، وقد اتضح أن الأفراد محققي الهوية كانوا أكثر تأنيا في العلاقات العاطفية، وأكثر استعدادا لمشاركة المعلومات الشخصية مع رفقائهم، كما يرتبط التزام الهوية باتساق الذوات المحتملة التي يأملها الأفراد عبر الوقت كما يعكس دور التزام الهوية في وضع الأهداف الشخصية والعمل على تحقيقها. (علا ابراهيم، 16:2009)

6-3-الوظيفة الثالثة: تمد الهوية الفرد الإحساس بالحرية والتحكم الشخصي، فقد وجد أن الأفراد محققي الهوية يظهرون أقل قدر من وجهة الضبط الخارجية بينما يظهر الأفراد مشتتو الهوية أكبر قدر من وجهة الضبط الخارجية. كما يظهر أن الأفراد محققي الهوية يعتقدون أنهم يتحكمون في حياتهم الخاصة بشكل أكبر من القوى والضغوط الاجتماعية الخارجية، كما وجد أن مسايرة الأقران بين الأفراد مشتتي الهوية كانت أكبر بشكل دال إحصائيا مقارنة بالأفراد محققي الهوية.

6-4- الوظيفة الرابعة:

تضمن الهوية نوعا من التماسك الاجتماعي، حتى بوجود الثقافات الفرعية، ذات الخصوصيات الثقافية التي تؤدي إلى ظهور التمايز والتغاير والتفاوت داخل نطاق المجتمع الواحد، وهنا يظهر دور النخبة جليا في احتواء الاختلاف، وتضييق مساحات الاختلاف والتنافر وبما تملك الهوية من أفكار قومية، فهي تزود أفراد المجتمع بوجهة نظر مشتركة، يستطيعون من خلالها تقييم المجتمعات .(مناصرية،105:2012)

وتسعى الهوية إلى تحقيق التماسك والترابط والتناغم بين القيم والمعتقدات والالتزامات، حيث أجريت عدة دراسات حول الهوية وقد وجدت علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين التوافق الدراسي وتحقيق الهوية، في حين توجد علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين التوافق الدراسي وتشتت الهوية. (علا ابراهيم، 17:2009)

7- عمليات تكوين الهوية:

بينما تبذل المساعي العديدة لصياغة بنود نظرية اريكسون ظهرت أكثرها قبولا وعلى نطاق واسع تلك التي تحققت بواسطة جيمس مارشيا (J.Marcia , 1966)

وضح اريكسون في نظريته عن تكوين الهوية أربعة رتب أو حالات للهوية، هذان البعدان يتضمنا وجود أو غياب فترة الأزمة وأعيد صياغتها في فترة لاحقة بواسطة ماتسون (Matteson, 1977) يكونها استمرار السلوكيات الاستكشافية ووجود أو غياب تعريفات محددة والالتزام الثابت بالقيم والمعايير هذه الاستكشافات أو فترات الأزمة يمكن توقعها من قبل المجتمع فتحدث للمراهقين خلال فترة الشباب وقبل الدخول في التعليق النفسي الاجتماعي، فإن الشباب لا يدرك شعوريا حركة الهوية وهو ذا هوية مشتتة منتشرة (Identity diffused)

الفئة الثانية من الشباب ربما يقود التزام ثابت ولكنه لا يمر بفترات يشعر فيها بأزمات شخصية بالإضافة إلى ذلك فإن هذا الشباب يتبنى معتقدات مكتسبة من الآخرين (غالبا ما يكون الأبوين) ولم يختبروا حالة معتقداتهم للمقارنة بمدى مطابقتها لمعتقدات الآخرين ويعتقد أن هذه العملية تماثل عملية التوحد (Identification) في مرحلة الطفولة المبكرة.

أما الفئة الثالثة فتشمل الشباب الذي خير بشكل عام الشعور بهويته وسعي بنشاط لاكتشافها ولكن لم يصل بعد إلى تعريف ذاتي بمعتقداته هذا الشاب يصنف في فئة ذوي الهوية المؤجلة المعلقة (Moratoruim).

وفي الأخير تأتي فئة الرابعة من الشباب الذي خير تعليق اجتماعي وأخرى استكشافات بديلة لتحديد شخصيته والالتزام بايديولوجية محددة ويرجع ذلك لكونهم قد حققوا هويتهم (Identity Archieved). (السيد عبد الرحمان، 15:1998)

8- مستويات الهوية:

تتشكل الهوية بسبب تقاطع عوامل النضج الاجتماعي الفيزيولوجي وفق أربع مستويات كالآتي:

8-1- حالة الهوية المشتتة: في هذه الحالة لم يختبر الفرد حتى الآن أزمة هويته ولا أي تعهد أو التزام للمعتقدات أو المهنة أو الأدوار ولا توجد أيضا دلائل على أنه يحاول بشكل نشيط إيجاد سمة للهوية لديه.

8-2- حالة الهوية المغلقة: في هذه الحالة لم يختبر الفرد أزمة لكنه مع ذلك ملتزم بقيم ومعتقدات مرتبطة بالأشخاص المهمين كالأسرة.

8-3- حالة الهوية المعلّقة/ المؤجلة: الفرد في هذا التصنيف يكون في حالة من الأزمة وهو تنشيط شكل كبير في البحث حول البدائل في محاولة الوصول إلى خيارات الهوية.

8-4- حالة الهوية المنجزة: يكون الفرد قد نجح في التزاماته ويشعر بالانجاز ويتعهد حول العمل والأخلاقيات والأدوار الاجتماعية. (فريال محمود، 569:2011)

9- أبعاد الهوية:

9-1- الامتداد: الامتداد يسمح للفرد أن يعرف نفسه وجماعته في الزمان والمكان وفي حدوده الذاتية كما في التاريخ والجغرافيا إذ بهما يعرف الجماعات الاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها.

9-2- الانتماء: طريقة بناء شخصية الفرد وانتماؤه إلى الاستقلالية يضمحل في التشابه والتداخل مع الغير.

9-3- الصفات: تبين المواصفات غير الصلة أو الغير ثابتة للهوية أو وحدة تداخلها وانتمائها التي تكون دائمة التجدد.

10- محددات الهوية:

يقول رالف لينتون أن الهوية الشخصية تتحدد انطلاقا من النظام القيمي و الأخلاقي و من النموذج الثقافي للمجتمع. في(مولاي احمد،2013: 37)

حيث يعمل المجتمع من خلال وسائل التنشئة الاجتماعية المتاحة على تحضير وإعداد الأفراد داخله لتبدأ العملية منذ الطفولة وهو المستوى نفسه الذي يبدأ فيه الشعور بالوجود وبالتالي ضرورة التمييز والاختلاف، أي بداية الشعور بالهوية وفيما يلي توضيح لآليات اكتساب الهوية.

10-1-التقمص: (Identification) يحمل معنيان حيث يعبر الأول عن قيام الفرد التعرف عن شيء ما من خلال جملة من الصفات، أما الثاني فهو العمل الذي يقوم به الفرد يتشبه أو يتطابق مع فرد آخر فيتبنى صفاته.

ويرى الكيس ميكشيلي Alex Mucchielli (1993) أن التقمص يعني تمثل الفرد لعدد من سمات الآخرين أو خصائصهم.(الكيس ميكشيلي ،1993: 52)

وهي عملية واعية يسعى من خلالها الفرد إلى اكتساب هوية وهي العملية التي من خلالها يتكون الفرد الإنساني. (كاري نادية أمينة، 43:2012)

10-2-الأفعال والأشياء: تمثل الأفعال والأشياء محددات أخرى للهويات كونها جزء من المحيط العام الذي يعيش فيه الفرد والذي يساعده على تكوين التمثيلات الذهنية المحددة للهوية.

ترتبط الذات بالفعل كونها تعتبر عملية تنطلق من التجارب المرتبطة مباشرة بالفعل، إذ أن يساعد الفرد على تحديد نوعية الشيء والنشاط الخاص به على شكل تمثلات بهدف تكوين قاعدة مرجعية معرفية للمحيط حوله. (كاري نادية أمينة، 44:2012)

10-3- مؤشرات الهوية ومحدداتها:

تعرف مؤشرات الهوية على أنها المميزات والخصائص المتعلقة بالإنسان والتي يقدمها للآخرين معرفا عن هويته وجنسيته، مختارا مقررا بحرية تامة معبرا عن انتمائه لجنسية معينة ومدعيا بها، ومقرا بانتمائه إليها كأن يقول لشخص ما "أنا فرنسي لأنني ولدت في فرنسا" أو يقول آخر أنا كويتي لأن أجدادي أتو من الكويت ويقول آخر أنا مصري لأنني أقيم بصورة دائمة بمصر ومرتبط بمصر وأعمل بمصر. في هذه الحالات فإن مؤشرات الهوية ومحدداتها استعملت من طرف الأشخاص في صنع ادعاءاتهم وانتماءاهم إلى جنسيات محددة وتقديمها للآخرين.

ويذكر الطراح(2002) أهم مؤشرات الهوية وهي كالآتي: الاسم واللقب، مكان الولادة، الشكل الفيزيائي الخارجي،السلالة و روابط الأسلاف والأجداد ، محل الإقامة، طول فترة الإقامة الارتباط بمكان ما،التنشئة والتربية الزي، الارتباط المصيري بمكان ما الالتزام بالأعراف والتقاليد، إتقان اللغة

والالتزام بنظم قمية محددة وغيرها تستعمل تلك المؤشرات المحددة للهوية أيضا عندما ينظر الناس إلى غيرهم ويحاولون تحديد حسباتهم عن طريق المؤشرات الظاهرة عليهم كما أنها تستعمل ضمن الوطن الواحد لتمتين الروابط الوطنية والثقافية وزيادة اللحمة والحس بالهوية والمصير المشترك.(الطراح العنان، 2002:69-71)

و يمكن أن تتضمن مصادر الهوية وإنتاجها لدى الأفراد حسب هنتكتون.

– السمات الشخصية : وتشمل العمر، السلالة، الجنس، القرابة (قرابة الدم) القرابة البعيدة (العرق).

–السمات الثقافية: وتشمل العشيرة، اللغة، القومية، الدين، الحضارة.

–السمات الإقليمية : وتشمل الجوار، القرية، البلدة، المدينة، الإقليم، الولاية، المنطقة، البلد، المنطقة الجغرافية ، القارة، الكرة الأرضية.

–السمات السياسية : وتشمل الانشقاق ضمن الجماعة، الزمرة، القائد، الجماعة ذات مصلحة معينة،الحركة، القضية، الحزب، الأيديولوجيا، الدولة.

–السمات الاقتصادية : وتشمل الوظيفة، الشغل، المهنة، مجموعة العمل، المستثمر، الصناعة، القطاع الاقتصادي، الاتحاد العمالي، الطبقة.

–السمات الاجتماعية :وتشمل الأصدقاء، النادي، الفريق، الزملاء، مجموعة وقت الفراغ، المكانة في (عمر حمداوي،2015:97)

10-3- دور الأنا (Moi) :

يعتقد بعض الباحثين بأن مفهوم الهوية مرتبط بأعمال اريكسون والذي كانت نظريته تقوم أساسا حول مفهوم الذات والأنا. فالأنا تساعد الفرد على مراقبة تجربته للفعل وهي تصاحبه خلال مراحل حياته كما تساعده على التقمصات المختلفة، أما الذات فهي تنبثق من التجارب التي تصبح الذوات المضطربة فيها مؤقتا مندمجة بنجاح في مجموعة أدوار تضمن لها اعترافا اجتماعيا.

إن تكوين الهوية مبني على تجاوب الجانبين: الذات والأنا كمحددات للهوية حيث كل تغيير أو تجدد في الذات يتضمن بطريقة آلية تغييرا أو تجددا في الهوية، كما أن كل اختلال في الذات يحدث اضطرابا في الهوية وفقدانا للأنا. (كاري نادية أمينة، 46:2012)

10-3-2 دور الغير (L'autrui):

يعمل المجتمع على تكوين الأفراد من خلال التنشئة الاجتماعية حيث يصبح كل فرد يرى نفسه في سلوكات الآخر والذي يمثل بالنسبة له نقطة استدلال قد يتعرف من خلالها عن صورته الحقيقية، ومن هنا تبرز أهمية الأخر في تكوين هوية الفرد حيث تعتبر علاقة الفرد بالآخر وسيلة يعزز بها هويته الذاتية ويبني بواسطتها صورته عن ذاته. (كاري نادية أمينة، 47:2012)

11- الهوية الثقافية:

سعى علماء الأنثروبولوجيا لاكتشاف كيف كانت الثقافة موجودة في مختلف الأماكن وكيف ساهمت هذه الثقافة في . (الأفراد يفضلون أنماط سلوكية معينة دون غيرها، وآثار تلك السلوكيات على العلاقات والتفاعلات بين الأفراد باعتبار أن كل ثقافة تحدد نمط معين من السلوك المشترك لجميع الأفراد المنتمين لهذه الجماعة،وهذا ما يدفع إلى توحيد الثقافة بينهم ويجعل الأفراد في نهاية المطاف يمتلكون هوية ثقافية موحدة. Rachel) MARCHAND,2009 :14)

يشير مفهوم الهوية الثقافية إلى ذلك الاتجاه الخاص الذي يتجلى من خلال خصوصية الأمة فيعبر عن رؤاها وموافقها من الإنسانية والعالم والطبيعة والكون، ويتمثل في قيمها المتراكمة عبر الزمان والمكان فيصور تاريخها ونجسد حاضرها ويديم معالم مستقبلها في إطار من الحفاظ على ثوابت هذه الهوية خلال عمليات التفاعل مع الآخر المفعمة بأحاسيس الانتماء ولفهم أشمل لابد من تفكيك هذا المفهوم من حالة التشعب والغموض. (ولد جاب الله، 134:2005)

وهي تلك المبادئ الأصلية السامية والذاتية النابعة من الأفراد أو الشعوب وتلك ركائز الإنسان التي تمثل كيانه الشخصي الروحي والمادي تتفاعل صورتي هذا الكيان لإثبات هوية أو

شخصية الفرد أو المجتمع أو الشعوب، حيث يشعر كل فرد بانتمائه الأصلي لمجتمع ما يخصصه ويميزه عن باقي المجتمعات الأخرى. والهوية الثقافية تمثل كل الجوانب الحياتية الاقتصادية والسياسية والحضارية والمستقبلية لأعضاء الجماعة الموحدة التي ينتمي إليها الأفراد بالحس والشعور الانتمائي لها. (زعو محمد، 94:2010)

وتعتبر الهوية الثقافية بمثابة الصورة التي تكونها جماعة ما عن نفسها ويستنبطها أفرادها بإدماج التشابهات الدالة على الانتماء للجماعة، وإظهار خصوصيات مميزة عن باقي الجماعات في حركات انخراط للداخل وحركات كتأكيد الاختلاف نحو الخارج، فالهوية الثقافية هي أيضا الرمز أو القاسم المشترك أو النمط الراسخ الذي يميز فردا أو جماعة أو شعبا من الشعوب عن غيره. (كوشي أسامة. 92:2013)

11-1- ملامح الهوية الثقافية:

يمكن ذكر بعض ملامح الهوية الثقافية على النحو التالي:

- مجموعة من الملامح الثقافية الخاصة بجماعة سياسية واحدة بما يميزها عن غيرها من الجماعات.
- وجود علاقة بين الهوية والثقافة، فالثقافة هي التي تشكل الهوية وتعطي الاسم والمعنى والصورة؛ أي هي التي تجعل جماعة متميزة أو مختلفة عن الجماعات الأخرى.
- تتشكل الهوية الوطنية من مجموعة من الحقائق التي تتراكم عبر الزمن.
- الطابع الديناميكي لتشكل الهوية، فالهوية ليست ثابتة أبدية ولكنها تشهد عمليات تحول وتغير عبر الزمن.
- تحتاج الهوية إلى إعادة تعريف باستمرار بما يتواكب مع المتغيرات الراهنة وتحتاج إلى معرفة عميقة بالتاريخ وتقدير واضح وواقعي للحاضر. (هويدا، 16:2003)

11-2- الهوية الثقافية الجزائرية

المجتمع الجزائري جزء لا يتجزأ من العالم العربي الإسلامي، وبالتالي فإن الهوية الجزائرية بالمفهوم الحضاري تعني الانتماء إلى الأمة العربية الإسلامية بكل مكوناتها هذه الهوية الواضحة اجتماعيا والتي تحظى بالقبول النسبي من طرف جميع أفراد المجتمع وكذا مختلف الفاعلين السياسيين داخل المجتمع الجزائري بالإضافة إلى عوامل أخرى مادية أساسا مرتبطة بمستوى التقدم الاقتصادي والحضاري الذي يبلغه المجتمع في مرحلة معينة من مراحله التاريخية غير أن هناك عدة عوامل تاريخية محلية وكونية ساهمت في بلورة ثوابت معينة للهوية الجزائرية تتمثل في ثلاث محددات وهي :

الدين الإسلامي واللغة العربية وكذلك الأصل الأمازيغي وإذا أقررنا من حيث المبدأ أن لكل مجتمع خصوصيته الثقافية التي تشكل هويته الذاتية ويسعى جاهدا للمحافظة عليها وصيانتها من الاندثار تحت وطأة وهيمنة الخصوصيات الثقافية للمجتمعات الأخرى، فإن للمجتمع الجزائري خصوصية ثقافية تميزه عن باقي المجتمعات العربية الإسلامية، فالخصوصية الثقافية تعني أنها عناصر خاصة بمجموعة اجتماعية معينة. فالمجتمع الجزائري يعيش داخل فسيفساء من التعدد الثقافي فهو مجتمع عربي إسلامي، أمازيغي، متوسطي، إفريقي عالمي يجمع بين المعربين والمفرنسين ، يجمع بين الشاوية والقبائلية والمزابية والتارقية غير أنه رغم هذا التعدد الثقافي فإنها تحيى داخل مجتمع واحد وموحد متضامن ومتماسك تحت لواء العروبة والإسلام والأصل الأمازيغي.(شرقي،2013: 193-194)

11-3- أزمة الهوية والانتماء:

الانتماء شعور فردي بثقة تملأ النفس وهو يجعله يدرك أن الإنسان ليس وحيدا وليس ضعيفا ولا يسير في عالم بجهله بل هو يملك السند، وأنه جزء من جماعة يمكن أن تدافع عنه ضد المجهول سواء كان هذا المجهول قوة معادية أو ظروف قاهرة. وتتنوع الانتماءات عند الإنسان وذلك للتطورات المتعددة التي تشهدها الحياة البشرية ويمكن ذكر أهم أنواع الانتماءات وأكثرها شيوعا كالآتي: الانتماء العرقي، الانتماء الديني والأيدلوجي (المذهبي أو الحزبي) الانتماء المكاني

و الزماني، الانتماء القومي والسياسي مع إمكانية وجود تزامن واتفاق بين عدد من الانتماءات في وقت واحد دون تعارض، وقد يحدث تعارض وخلاف بين انتماءين أو أكثر ويقع الفرد في صراع لكنه يفضل في النهاية الانتماء الأكثر عمقا في داخله والأكثر توافقا مع قيمه ويظهر حينها مفهوم الانتماءات التعويضية التي يقف الانتماء الديني على رأسها ويشكل شكلا من أشكال الهوية الذاتية وهو أكثر ارتباطا بالهوية الجماعية وهوية الدور التي تمثل الركيزة الثانية للهوية الذاتية بعد الجانب الذاتي ويكون الانتماء بعد مهم من أبعاد الهوية. (الطرشاوي، 2002:56-57)

13- اثر العولمة على الهوية:

ذكر تريستونTristan (2008) انه في نهاية ثمانينيات القرن الماضي و بعد إعادة صياغة مبادئ الرأسمالية و النظام العالمي الجديد و ظهور العولمة بسطوتها الاقتصادية و المالية ووصول تأثيراتها المختلفة برزت بوادر تفكيك الهويات الوطنية من خلال إنشاء المنظمات الإقليمية وإشاعة أفكار التجانس الدولي وقضايا التعاون الدولي بدأت الثقافات الوطنية تضعف قوتها تدريجيا وإعادة تشكيل مفاهيم جديدة حول الهوية الثقافية الوطنية. Tristan) Mattelart,2008 :19)

إن ارتباط العولمة بمفاهيم تستهدف الهويات الثقافية الوطنية وتسعى لإلغاء الدولة القومية من خلال طرح صيغة توحيدية يجعلنا نشكك في النيات الحقيقية للغرب، حيث يرى ماتيلار أن دور و.م.أ هو دور شرطي يريد إعادة تنظيم العالم وهو لا يرفض فكرة الاندماج ولكن ينبغي أن تكون في ظل (عولمة حقيقية) تحفظ للآخر حقوقه، وتتيح له فرصة المساهمة بفاعلية وايجابية، ويرى ماتيلار في الهوية فعل إرادة واختيار أكثر منه تبعية وامتثال أكثر، حيث أن للإنسان القدرة على تحديد هويته وتطويرها. (محمد حسن البرغي، 2007:122-123)

ومع التطور العلمي وما رافقه من تكنولوجيا وتقنيات عالية المستوى ودخولها في كل مرافق ومجالات الحياة، باتت الهويات الوطنية لكل مجتمع مهددة بالمسخ والتشويه، لما يصاحب هذا التطور من عمليات معرفية وحضارية تتجه وتهدف إلى تغيير النسق العقدي والحضاري الذي تسير على هداه المجتمعات والشعوب، لهذا من الضروري العناية بالهوية الحضارية والوطنية

وتأكيد ثوابتها حتى نتمكن من التعامل الايجابي مع متغيرات العصر والابتعاد قدر المستطاع عن كل الخطط والاستراتيجيات التي تؤدي إلى تشتيت الهوية الوطنية.

ومن هنا فإن بحث مسألة تأثير التطورات التكنولوجية الهائلة على مسار الثقافات الوطنية ليست مسألة ترفيه أو جدلا فلسفيا وإنما هي من صميم الأنشطة الوطنية التي ينبغي أن نوليها كل العناية والاهتمام. (محمد محفوظ، 200:119-120)

وفي هذا السياق ينبه الجابري إلى أن الاختراق الثقافي يستهدف أول ما يستهدف السيطرة على الإدراك واختطافه وتوجيهه وبالتالي سلب الوعي والهيمنة على الهوية الثقافية الفردية والجماعية، وبالسيطرة على الإدراك يتم إخضاع النفوس وتعطيل فاعلية العقل وتكييف المنطق والتشويش على نظام القيم وتوجيه الخيال وتنميط الذوق وقولبة السلوك والهدف تكريس نوع معين من المعارف والسلع والبضائع. في(البرغثي، 123:2007)

ويقول الجابري إن نجاح أي بلد من البلدان النامية في الحفاظ عن هويته و الدفاع عن خصوصيته مشروط بمدى عمق عملية التحديث الجارية في هذا البلد في عصر العلم والثقافة في (ليا عادل،243:2008)

ويأتي الاختراق الثقافي عند الاحتكاك بين ثقافتين غير متكافئتين حيث تفقد الثقافة الأدنى القدرة على الاستمرار وتصاب بحالة من التفكك وفي هذه الحالة ليس هناك معنى لمفهوم التبادل الثقافي، وهذا ما أكده فريمون في كتابه "تلاقي الثقافات والعلاقات الدولية" فهو يخلص إلى فقدان الأمن الاجتماعي فيؤدي إلى إشكالية في الهوية الثقافية. (البرغي، 123:2007)

إن العولمة تستهدف تعميم نموذج ثقافة المراكز وإحلالها محل الثقافات الأخرى ويتم ذلك من خلال عمل مخطط وتحت شعار (المثاقفة) حيث تتلاشى الهويات الثقافية الخاصة وتذوب في هوية كبرى هي هوية المركز، ويقدم الغرب اليوم حزمة أخرى من الشعارات (الحرية الديمقراطية، حقوق الإنسان) وهي في مجملها ذرائع للتدخل في خيارات المجتمعات. (البرغي، 125:2007)

ولقد جلبت المحاكاة والطرح الجديد للهوية في ظل الغزو الفكري والعولمة للإنسان الجزائري الفهم الخاطئ للدين وللتحضر وبالتالي مفهوم الهوية فنتج عن هذا كله انحلالا خلقيا وضياعا نفسيا، ولعل الخطورة تكمن في حصر تفكير المثقفين داخل دائرة الفكر الغربي الذي ينادي بالحملة الشديدة على الدين ومحاربته بغرض هدم القيّم وإثارة روح الاحتقار والكراهية بكل مفاهيمها فنجد للأسف بين خريجي الجامعات والمعاهد عددا ضخما من الطلبة والمتعلمين لا منفعة لهم في بناء الحضارة. فهؤلاء ليسوا أجانب فحسب عن الروح الإسلامية بل انحرفوا عنها حتى نشأت في أنفسهم نوعا من الكراهية نحوها وفي هذا الصدد يقول الأديب جبران خليل جبران "بيد أن الغربيين كانوا في الماضي يتناولون ما نطبخه فيمضغونه ويبتلعونه محولين الصالح منه إلى كيانهم الغربي، أما الشرقيون في الوقت الحاضر فيتناولون ما يطبخه الغربيون ويبتلعونه لكنه لا يتحول إلى كيانهم بل يحولهم إلى شبه غربيين" (بداك شبقة، 166:2006)

14- التأثير المعرفي في اكتساب الهوية: يتأثر اكتساب الفرد للإحساس المتميز بذاتيته أو هويته بقدراته المعرفية، ومعنى هذا أن المراهق لابد له حتى يكتسب الشعور بالهوية والذاتية أن يكون قادرا على أن يرى نفسه رؤية موضوعية وهذه القدرة توجب على المرء أن يتدبر أفكاره الخاصة بصورة موضوعية وهي جزء من المرحلة التي يسميها بياجيه مرحلة العمليات الصورية ولكننا نجد أنه إذا كانت القدرة على مزاولة التفكير في هذه العمليات عند المراهق تزيد كذلك من صعوبة عملية البحث، لأن المراهق يصبح قادرا على تخيل كل أنواع الإمكانيات أو الاحتمالات بالنسبة لهويته، ولكنه يضطر إلى أن يضيف الاختيارات كثيرا من أجل أن تكسب شعورا متسقا ثابتا بالهوية أو الذاتية. (الزيادي - ت: 8-9)

15- محاولات طمس الهوية في عصر العولمة: إن أخطر ما تتعرض له المجتمعات العربية من جراء ما تفعله التداعيات الثقافية للعولمة هو المحاولات الجادة والمستمرة لضرب الإنسان العربي في هويته، حتى يتم إبعاده عن جذوره التي تحرك فيه العواطف الدينية على اعتبار أن مثل هذه الجذور ستشمل عوائق ضد محاولات الدولة صانعة العولمة للسيطرة على المجتمعات خصوصا بعد أن أدركت أن السيطرة العسكرية لم تعد ذات طائل وسط التقدم المعرفي والعلمي الذي تثبته

أدواتها وتقنياتها التكنولوجية، فلجأت إلى الفكر والثقافة والتربية والمقومات الأساسية لبناء التربية للنفاذ من خلالها إلى توجهات أبناء المجتمعات العربية وأفكارهم وقيمهم ومعتقداتهم. وهذه المحاولات لا تألو جهدا في الوقوف ضد هذه العقيدة المحركة للعقول العربية وتشويه صورتها ومحاربتها لتكشف عن أطر فكرية تشكلت في قالب جديد يلاءم تداعيات العولمة، وشرعت تمارس كل أساليب السيطرة وتشغل كل التطورات السياسية والعلمية والثقافية من أجل أحكام السيطرة على مقدرات المجتمعات العربية الإسلامية في محاولة لتخريب تاريخها وتدمير مقوماتها الفكرية. (مجدي صلاح، 242:2008)

ونحن في عصر الانهيارات الكبرى وفي ظل آليات الهيمنة العالمية تحولت الثقافة الاستهلاكية إحدى مجالات تدويل النظام الرأسمالي إلى آلية فاعلة لتشويه البنى التقليدية وتغريب الإنسان وعزله عن قضاياه وإدخال الضعف لديه والتشكيك في جميع قناعاته الوطنية والقومية والإيديولوجية والدينية، وذلك بهدف إخضاعه نهائيا للقوى والنخب المسيطرة على القرية الكونية وإضعاف روح النقد والمقاومة لديه حتى يستسلم نهائيا إلى واقع الإحباط فيتقبل بالخضوع لهذه القوى أو التصالح معها. وهكذا تعد العولمة إحدى التحديات التي تقف أمام بناء المجتمعات التقليدية لأنها تحطم قدرات الإنسان فيها وتجعله إنسان مستهلك غير منتج ينتظر ما يجود به الغرب ومراكز العالم من سلع جاهزة الصنع بل تجعله يتباهى مما لا ينتجه فهو القادر على استهلاك ما لا يصنعه مما يشّكل لديه قيّم الاتكالية والتواكل والتطلع إلى اقتناء السلع الاستهلاكية. (أحمد حجازي، 30:2011) فالهوية العربية التي تأكل الطعام الأمريكي وتقيم في الفندق الأمريكي وتحمل الشهادة الأمريكية أو الأوروبية وتتحدث بالانجليزية أو الفرنسية وتشاهد قناة CNN و BBC وتتواصل بالانترنيت وتتبع منهجا غربيا في البحث أو تؤمن بالماركسية أو الليبرالية لتكتب بعد ذلك الرواية أو المسرحية هي هوية فقدت الكثير من اختلافاتها شئنا أم أبينا وهي هوية تعولمت إلى حد ما وهذا يعني أنها تشابهت مع غيرها إلى حد كبير. (البازغي، 41:2005-42)

16- مقومات الهوية الجزائرية :

مقومات الهوية من العناصر المهمة في حياة كل شعب يعيش فوق رقعة جغرافية محددة المعالم وتعتبر بمثابة القواعد المتينة المكونة لهويتهم لذلك وجب عليهم الحفاظ عليها و حمايتها من الاندثار و الضياع فهي توحدهم و تجمع شملهم و تساهم في تحقيق وطنيتهم و انتمائهم لبلدهم وبالرجوع إلى الجريدة الرسمية الخاصة بالجمهورية الجزائرية في عددها الرابع عشر المؤرخ في 07 مارس2016 و المتضمنة التعديل الدستوري الذي يقر بدوره أهم مقومات و مكونات الهوية الجزائرية.

فحسب المادة (01) الجزائر جمهوريّة ديمقراطيّة شعبيّة. وهي وحدة لا تتجزّأ.

المادة (02) الإسلام دين الدولة.

المادة (03) : اللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنيّة والرّسميّة. تظل العربيّة اللّغة الرسميّة للدّولة.

المادة (04) تمازيغت هي كذلك لغة وطنيّة ورسميّة.

المادة (06) : العلَم الوطنيّ والنّشيد الوطنيّ من مكاسب ثورة : نوفمبر 1954 وهما غير قابلان للتغيير.

هذان الرمزان من رموز الثورة هما رمزان للجمهورية بالصفات التالية :

1 –علم الجزائر أخضر وأبيض تتوسطه نجمة وهلال أحمرا اللون.

2 – النشيد الوطني هو " قسمًا " بجميع مقاطعه. (الجريدة الرسمية،2016 :06)

ويمكن فيما يلي أن نورد أهم مقومات الهوية الجزائرية:

16-1- الوطن:

يُحظى الوطن بأهمية كبيرة في حياة الفرد، فهو يُمثّل تراثه، وتاريخه، وهويته، وكرامته، وفخره، وهو المكان الذي توجد فيه حقوقه، كحقه في الامتلاك، وحقه في الانتخاب، وحقه في العيش الكريم، وحقه في ممارسة شعائره الدينية، وحقه في الأمن والاستقرار، ويتم توفير كل ذلك من طرف

حكومته، فهي مسؤولة عن توفير الغذاء، والعلاج، وغيرها من الأمور التي تمده بالشعور بالسلام والأمن.

و يتوجب على المواطن الجزائري القيام بما يلي اتجاه وطنه:

- الحفاظ على الوطن، وحمايته من أي عدوان قد يتعرض له سواء أكان داخلياً أم خارجياً.
- حماية ثروات الوطن الطبيعية، وممتلكاته العامة، وما يحتويه من آثار تاريخية. أن يكون قدوة في الولاء، والإخلاص، والتضحية للوطن.
- أن يُقدم أحسن ما لديه من عمل، وأن يبذل قصارى جهده من أجل إتقان العمل الذي يقوم بالوطن ويُطوره. المشاركة في الأعمال التي تُحقق تقدماً، ونهوضاً للوطن في كافة المجالات، كالاقتصاد، والسياسة. الالتزام بقوانينه، وأنظمته، ويكون ذلك بإطاعة مؤسساته وقواعدها، وعدم الخروج عنها.
- القيام بإنشاء المشاريع الإنتاجية من قبل الأفراد الأغنياء، واستثمار ثرواتهم به، فذلك يؤدي إلى صنع فرص عمل لأبناء الوطن، إضافة إلى إحداث نمو اقتصادي يعود بالخيرات على الأفراد.
- المشاركة في الأعمال التطوعية، والأنشطة المجتمعية، فذلك يؤدي إلى خدمة الوطن وازدهاره، كتقديم الخدمات لدور المسنين، وذي الاحتياجات الخاصة، وتقديم المعونة للفقراء والمحتاجين، والقيام بحملات للتوعية المجتمعية،كالحفاظ على الأماكن العامة، وعلى مصادر المياه. (أروى بريجية ،2017)
- و الوطن بالنسبة للهوية الجزائرية هو تلك الرقعة الجغرافية المحددة و التي تقع شمال قارة أفريقيا بين المغرب وتونس ودول أخرى مجاورة من الجنوب، تطل على البحر الأبيض المتوسط، وتبلغ مساحتها نحو 2,381,741 كم22 وتحتل المرتبة 11 بين دول العالم من حيث المساحة، والمرتبة 37 من حيث عدد السكان، تشرف على قيادته الحكومة الجزائرية المنتخبة حسب الدستور الجزائري.(هيثم عمايرية،2018).
-

16-2-الدين:

الدين هو من أهم العناصر التي تُشكل وتقوم عليها الهوية وثقافة المجتمعات، وتبدو أهميته في تشكيل فكر الناس وسلوكهم في أنه دعوة لا تخاطب عقلية الإنسان فقط؛ وإنما تخاطب أيضا ضميره ووجدانه، لذلك فليس غريبا أن يكون الدين أو المذهب الديني عنصرا أساسيا في تكوين الطابع القومي، ذلك لأن الدين يولّد نوعا من الوحدة في شعور الأفراد الذين ينتمون إليه، ويثير في نفوسهم بعض العواطف والنزعات الخاصة التي تؤثر في أعمالهم؛ فالدين من هذه الوجهة من أهم الروابط الاجتماعية التي تربط الأفراد بعضهم ببعض. وأكد" محمد عمارة أن الإسلام منذ أن تدينت به أغلبية هذه الأمة قد أصبح هو الهوية الممثلة لأصالة ثقافة هذه الأمة، فهو الذي طبع ويطبع، وصبغ ويصبغ ثقافتها بطابعه وصبغته...إن ثقافتنا إسلامية الهوية، وأن معيار الدخول والخروج في ميدان ثقافتنا والقبول والرفض فيها هو المعيار الإسلامي. فكما تمثل اللغة عامل من عوامل الهوية الوطنية؛ فإن الإسلام هو أحد دعائم القومية الشخصية الجزائرية، فكما يقول "صموئيل هنتغتون "عن أهمية الدين بالنسبة للهوية " فالناس يعرفون أنفسهم من خلال النسب والدين واللغة والتاريخ والقيم والعادات والمؤسسات الاجتماعية، ويتطابقون مع الجماعات الثقافية"" هنا يبين أهمية عنصر الدين كمقوم ومركب للقومية الوطنية، والتي تُكسب الشعب حصانة قوية ضد كل محاولات الانصهار والذوبان مهما كان مصدرها وطبيعتها.في(تومي،2017: 178-179)

والدين الإسلامي هو الديانة الرسمية للدولة الجزائرية حسب المادة الثانية من الدستور الجزائري.

16-3- اللغة:

تعد اللغة مضمون الهوية الثقافية ومخزونها الفكري والعاطفي، فهي سبيل مهم وخطير لتكوين الإدراك العقلي والحسي أو لتغييره، فالناحية الفكرية للغة تتجلى في تراكيبها ونوعية جملها، فشكل الجملة مرتبط دائما بضرب معين من التفكير. (عبد الواحد الشرفاء،2015: 14).

الدور الذي تلعبه اللغة في حياة الفرد والجماعة يتجاوز بكثير مجرد كونها أداة ناقلة ومجسدة لما يدور في الذهن من معان مجردة يراد لها أن تنتقل من مرحلتها التجريدية إلى مرحلة

التجسيد لتنقل الرغبة أو الأمر أو النهي أو الرجاء، أو تفتح باب الحوار والتواصل. (درويش، 2006:13-14)

تشكل اللغة الأم عاملا رئيسيا في هوية الفرد المنتمي إليها، وهي من خلال هذا تؤهل الفرد لكي يلتحق بجماعة أكبر تنتمي إلى نفس اللغة بدءا من الجماعة الصغيرة في الأسرة الواحدة وامتدادا إلى الجماعات الأكبر في القرية أو الإقليم أو الولاية أو الدولة، ونحن جميعا نستشعر أنه حتى داخل اللغة الواحدة تتشكل ملامح للهويات الصغيرة من خلال الملامح اللهجية والخصائص الصوتية التي تمثل ملامح "لغة الأم" ويجري الاعتزاز بها والتعرف على الهوية من خلالها. (درويش، 2006:19-20)

و اللغة الرسمية للدولة الجزائرية هي اللغة العربية حسب دستور (2016) وكل الدساتير السابقة.

16-4-التاريخ:

يقول العلامة عبد الحميد ابن باديس"ما من منكر أن الأمة الجزائرية كانت أمازيغية – بربرية –من قديم عهدها، وأن أمة من الأمم التي اتصلت بها استطاعت أن تقلبها عن كيانها... لقد كان للفتح الإسلامي أثر كبير على انتشار المساواة وإقامة العدل في المجتمع الجزائري، لقد تعلم الأمازيغ لغة الإسلام وامتزجوا بالعرب بالمصاهرة ونافسوهم في مجالس العلم وشاركوهم سياسة الملك، وقيادة الجيوش، فقام صرح الحضارة الإسلامية. إن العمق التاريخي للمجتمع الجزائري الذي يمتد من العهد النوميدي إلى الفتح الإسلامي وظهور الدولة الوطنية الأولى ألا وهي الدولة الرستمية ومن بعدها الحمادية، والزيانية ودخول الجزائر في عهود جديدة تحت قيادة العثمانيين، وبدايات ظهور الوعي الوطني في الحقبة الاستعمارية الفرنسية وتأسيس الدولة الجزائرية الحديثة في عهد الأمير عبد القادر وتحرر الجزائريين من خلال الحفاظ على مقومات الهوية-الإسلام-اللغة العربية-والبعد الامازيغي-وخوض حرب تحريرية من أعتى الحروب أرّخت لهوية جديدة كتبت بدماء الشهداء الأبرار. إن الحضور الفرنسي في الجزائر لم يكن أبدأ مقبول إلا أن القضاء على المقاومة المسلحة والجمود الغالب على السكان ... المجتمع الجزائري يعاني من الركود ، ولولا دور الكتاتيب

والمشاركة في الحياة الثقافية الفرنسية والسياسية التي ساهمت في بروز الوعي الوطني الذي أسس لفعل ثوري بخصوصية جزائرية مغاربية عربية إسلامية(بودبزة و شوقي، 2011 130 – 131)

17-أهمية المناهج المدرسية في تكوين الهوية:

تعتبر الأسرة المحيط الأول و المسئول عن تكوين الشخصية القاعدية للطفل إلا أن دور المدرسة يبدو أخطر وأكبر من ذلك، لاسيما في عصرنا الحالي الذي يعيش ثورة انفجار علمي ومعرفي أثّر في كافة نواحي حياة الفرد، وباعتبار أن للمدرسة الفرصة الأكبر مقارنة بباقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى في إعداد الفرد للمستقبل، من حيث تنمية القيم السلوكية لدى التلاميذ، وخلق الانسجام بين أبناء المجتمع على اختلاف جنسياتهم ومفاهيمهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم وثقافتهم، لذلك تستطيع المدرسة أن تؤثر تأثيراً ايجابياً في تكوين الفرد تكوينا نفسيا واجتماعيا، كما تستطيع أن تخلق من تلاميذها شخصيات متوافقة مع نفسها ومع مجتمعها من خلال إعداد المناهج التي تراعي حاجات واستعدادات الأبناء، وعلى المدرسة أن تعمل بوسائلها المختلفة على تخليص الطفل من رغبته في التمركز حول ذاته عن طريق السماح له بتكوين علاقات مثمرة وايجابية مع زملائه، وأن يتعود تقبل وجهات نظر الآخرين بصدر رحب. (ايمان سرور،2017)

وتلعب المؤسسات التعليمية دورا مهما في تعزيز مفهوم الهوية الوطنية بما يتوافر لديها من إمكانيات ووسائل لتوعية الطلبة من خلال تضمين المناهج الدراسية لموضوعات تؤكد وتغرس المفاهيم والقيم في نفوس الشباب. وخلصت دراسة بعنوان دور المؤسسات التربوية في تعزيز مفهوم الهوية الوطنية إلى ضرورة إعداد المناهج الدراسية بحيث تساهم في إعداد وتكوين التلميذ وإمداده بالمعلومات والمعارف في المجالات المرتبطة بالموضوعات الدراسية مع ضرورة أن يكون أسلوب التدريس مطوراً لشخصية التلميذ ومساعدا على التفكير العلمي بدلاً من أسلوب الحفظ والتلقين الذي لا يساهم في تنمية ذهنيته وتفكيره بالشكل المطلوب.ودعت إلى إعداد كوادر تدريسية قادرة على بث المفاهيم والقيم الإيجابية التربوية لدى النشء والشباب وبصفة خاصة في المجالات المرتبطة

بإعداد الإنسان الصالح الذي هو على وعي بمشكلات المجتمع المختلفة ومنها بطبيعة الحال ما يهدد الهوية الوطنية ويعمل على طمس ثقافة المجتمع وتشويهها.(نورا الأمير،2009)

وأشار الدكتور محمود كامل الناقة(2017) إلى أن المناهج تمثل القلب النابض لعملية التعليم، فهي مقوّم أساسي من المقومات المكونة لشخصية الفرد، وبهذا يكون المنهج هو الوسيلة الأساسية و المتفردة لبناء الدرع الواقي للتعليم ضد ما يهدد المتعلم في اسمه، وجنسه، وذاته ووجوده، الأمر الذي يحتم على المناهج التعليمية أن تقوم بهذه المهمة الإستراتيجية المقدسة في الدفاع عن الهوية والوجود، وإذا ضيعت المناهج يضيع معها الإنسان و يفقد هويته و كيانه و يعجز عن الدفاع عنها و الذود عنها، ومناهج التعليم تصون الهوية فهي عبارة عن أمن قومي للوطن لأنها تسعى دوما لحمايته. (صلاح غراب و سمير محمد،2017).

و تقدم المناهج الدراسية إلى جانب المعلمين والأسرة دوراً حاسماً في تنمية القيم السلوكية وتشكيل هوية الفرد في المجتمع، فالمعلم هو الذي يتحمل مسؤولية تربية وتعليم الجيل، فهو الذي يقف كل يوم أمام طلابه ليتلقوا منه العلم والخلق والسلوك السوي، فيما تتضمن المناهج الدراسية مفاهيم معينة، كمفهوم المسؤولية الاجتماعية، والملكية العامة والمواطنة، والمشاركة في اتخاذ القرار، والتعاون، ومفهوم الحق والواجب،والمساواة، والإخاء، والحوار، والعدل، والنقد البناء، وحرية الرأي والتعبير واحترام الرأي الآخر،وكلها مفاهيم مهمة لتكوين هوية فردية قوية، كما يلعب أولياء الأمور دورهم في متابعة الأبناء والاهتمام بتربيتهم وتعديل سلوكياتهم لمواجهة التحديات والظواهر السلبية والتغلب عليها أو التقليل منها (ايمان سرور،2017)

خلاصة

تعبر الهوية عن اتحاد مجموعة من المعطيات الثقافية و الاجتماعية و المادية في نفس الفرد، و تتكون هذه المنظومة نتيجة جملة من الخبرات التي يمر بها الفرد في حياته ابتداءا من مرحلة الطفولة مرورا بمرحلة الشباب إلى مراحل متأخرة من حياته، فيتكون لديه شعور بالانتماء إلى مجتمع معين أو دولة معينة. يكتسي مفهوم الهوية أهمية كبيرة في تحقيق غايات و أهداف المجتمع، وكلما استطاع المجتمع جعل أفراده يمتلكون هوية انتماء نحوه، كلما حافظ على بقاءه

لأقصى وقت ممكن و كلما نفذ مفهوم الهوية من ذوات الأفراد قل حرصهم في تحقيق غايات المجتمع و قد يساهموا في تحطيم مبادئ المجتمع وتقاليده،إذا امتلكوا هوية ثانية معادية للمجتمع الأصلي.

وتلعب المدرسة دورا مهما في تعليم التلاميذ ملامح الهوية الوطنية، فتقدم هذه المفاهيم في شكل محاور ودروس و أفكار في كتب و مقررات مختلفة كمقرر التربية المدنية في المرحلة الابتدائية وبعض الدروس في مادة التاريخ و الجغرافيا و في دروس أخرى في مادة التربية الإسلامية، ولضمان استيعاب التلاميذ لهذه المفاهيم حتى تتكون لديهم هوية الانتماء للوطن، وجب على مصممي هذه المناهج السعي لتثبيت و تعزيز هذه المفاهيم في المناهج و المقررات تثبيتا جيدا بصفة اكبر مما هي عليه في الوقت الحالي، وتثمين المفاهيم المضمنة في هذه المناهج.

الفصل الرابع

القيّـــم

تمهيد:

يعد موضوع القيم من أهم المواضيع التي تناولها الفلاسفة منذ القدم بصورة عامة، ولم يظهر مبحث القيم أو ما يسمى بالأكسيولوجيا (Axiologies) في صورته المعاصرة إلا خلال القرن التاسع عشر ومع هذا فإن المفاهيم حولها لم تتبلور بصورة تامة حتى الآن، وكلمة القيم من الكلمات شائعة الاستخدام فنحن نسمعها ونقرؤها كثيرا في الإعلام المسموع والمرئي والمقروء وهي كثيرة التردد على ألسنة التربويين والمفكرين والمثقفين وغيرهم، وهذا يشير إلى ما تحتله هذه الكلمة من اهتمام تربوي وثقافي. سنحاول في هذا الفصل تحديد مفهوم القيم في اللغة و الاصطلاح والإشارة لأهميتها وستناول النظريات المفسرة لها،وكذا تصنيفات القيم ووظائفها و أدوارها، كيفية تشكل القيم، وبعدها نتعرض لأهمية المدرسة في تعلم القيم.

1- مفهوم القيم (Valeurs) :

1-1- لغويا

تورد المعاجم اللغوية مجموعة من الدلالات لكلمة قيمة التي جمعها قيّم وتشير الأصول اللغوية أن كلمة القيمة مشتقة من الفعل قوّم فقد استخدم العرب هذا الفعل ومشتقاته للدلالة على معان عدة منها الديمومة والثبات، السياسة والرعاية، الصلاح والاستقامة...(ماجد الجلاد، 19:2005)

قيمة الشيء قدره، وقيمة المتاع ثمنه، وجمع (القيمة) القيم ويقال ما لفلان قيمة، أي ماله ثبات ودوام على الأمر وأمر مستقيم، وكتاب قيّم أي ذو القيمة و الأمة القيّمة هي الأمة المستقيمة والمعتدلة. (إيمان نقيب، 13:2002)

ووردت كلمة قيمة في قاموس American Collège بمعنى الأشياء التي يعطيها الناس اهتماما خاصا. وبعض رجال التربية ينظر للقيمة على أنها معايير ومن هؤلاء الدكتور ابراهيم محمد الشافعي الذي يعرف القيمة على أنها مجموعة من المعايير والمقاييس المعنوية بين الناس

يتفقون عليها فيما بينهم ويتخذونها ميزانا يزنون بها أعمالهم ويحكمون على تصرفاتهم المادية والمعنوية. (طهطاوي، 41:1996)

1-2- اصطلاحا:

تعرف حسب شفيق رضوان بأنها ذلك العدد القليل من المثل العليا الأساسية التي يمكن أن تعيننا على تفسير السلوك العقلي للإنسان، و ذكر سميث وآخرون Smith أن القيم تطلق على ما هو جدير باهتمام الفرد لاعتبارات مادية أو معنوية أو اجتماعية أو دينية. في (طبال لطيفة، 18:2008)

وتلعب القيم أحد الأدوار الهامة والفعالة ليس فقط في حياة الأفراد بل وفي حياة المجتمعات أيضا، فالقيم هي حجر الأساس في البناء الثقافي للمجتمع، وهي التي تساهم في تحقيق التوازن الاجتماعي والنفسي داخل إطار المجتمع وبين أفراده. (إيمان نقيب، 14:2002)

أما القيم من منظور تحليلي تفسيري هي مفاهيم عاطفية قائمة على أسس اجتماعية مكتسبة من التراث الاجتماعي المختزن من خبرات الماضي في زمان ومكان معينين ومن الثقافة السائدة في الحاضر عن طريق التنشئة الاجتماعية في مجموعات الأسر وشلة الأقران وزمرة الرفاق في العمل والمدرسة والحي، وهكذا تصبح القيم أفكار اعتقاديه قوية متعلقة بفائدة أشياء معينة في الحياة الاجتماعية وقد تكون الفائدة صحية جسمية، نفسية... (حسن الساعاتي، 100:1988)

ويشير ذياب أن القيم هي مجموعة الأخلاق التي تصنع نسيج الشخصية الإسلامية وتجعلها متكاملة قادرة على التفاعل الحي مع المجتمع وعلى التوافق مع أعضائه. (ذياب، 12:2010)

ويبين ابن خلدون أن مفهوم القيمة تتركز بشكل أساسي في العمل، وبذلك تبرز أهمية عنصر العمل وصورته في تحديد قيم الأشياء المنتجة ويقول ابن خلدون" المكاسب هي قيم الأعمال من سبب الكسب وكثرة الأعمال هي السبيل إلى الثروة" وهكذا يتضح أن مفهوم القيمة عند ابن خلدون أساسه العمل الإنساني وهو بذلك يؤدي إلى ثراء الأمم وغناها، فتقدم الدول في نظره ما هو إلا تراكم من قيم الأعمال الإنسانية وهو ليس بالضرورة ما قد يتواجد فيها من المعادن الثمينة كالذهب

والفضة وبذلك يكون قد سبق آدم سميث في الإقرار بأن ثروة الأمم إنما أساسها قيم الأعمال البشرية. في(الطيب داودي، 2001:26-28)

و عرف عبد الغاني عماد القيم على أنها الأساس الضمني لأي نموذج ثقافي وهي تحتوي معايير للسلوك والقواعد التي تنظم الطقوس والشعائر، والكثير من المعايير التي تقود أفعالنا وتوجهنا في حياتنا اليومية، وسلطة هذه المعايير والنماذج الثقافية لا تعتمد على القوة بقدر ما تعتمد على الانتماء للقيم لذلك فالارتباط وثيق بين القيم والنماذج الثقافية. (أمقران، 2011:89)

ويضيف بولهواش (2011) أن القيم عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معمقة نحو الأشخاص والمعاني مصدر الأشياء التي توجه رغباتنا واتجاهاتنا نحوها. (بولهواش عمر، 2011:47)

يصفها الأغا (2011) بأنها مجموعة من المعاني السامية التي تنبع من ثقافة المجتمع وعقائده، يكتسبها الفرد من خلال عملية التعلم و التربية، يؤمن بها و ترسخ في عقله ووجدانه، و يدافع بها عن أفكاره و آرائه و تشكل شخصيته فتنعكس كصفات سلوكية في تصرفاته، ويتخذها معيارا يحكم على الناس من خلالها.في(الثقفي و آخرون،2013: 56).

وتعرف القيم كذلك على أنها أحكام عقلية مجردة، يصدرها الفرد على الأشياء أو المواقف أو الأشخاص لتحدد علاقته وطريقة تعامله مع موضوع القيمة كقيم النظافة والإيمان والربح والديمقراطية والفن.في(بركات،2010: 206)

ويرى بيفر (Peiffer,2012) أن القيم هي تلك المبادىء المثالية التي يرجع إليها الأفراد لتقييم سلوكاتهم و تصرفاتهم اليومية في مختلف مواقف الحياة حيث تكتسي القيم أهمية كبيرة في الحياة فهي تمثل خزان الطاقة الذي يساهم في زيادة النشاط الفكري و الذهني للأفراد و تقدم لهم تحفيزات تساعدهم على القيام بإعمالهم.(Christophe, Peiffer ,2012:5)

من خلال ما تقدم من تعاريف يمكن القول أن التعارف اللغوية كانت متقاربة في المعنى حيث جلها اتفقت أو كانت تقترب من جعل كلمة قيمة مرادف لمعنى أهمية الشيء وقدره، أما التعاريف الاصطلاحية فنجد أن بعض التعاريف ربطت القيم بالجوانب المعنوية كالمثل العليا و العقائد

و الشعائر و بعضها الأخر ربطت القيم ببعض الجوانب المادية كالعمل في تعريف ابن خلدون و الثروة في فكر سميث.

ومن جهتنا يمكن تعريف القيم بأنهما مجموعة من المبادئ و الاعتقادات و المثل العليا النابعة من صلب ثقافة المجتمع وهويته، يتعلمها الفرد نتيجة تفاعلاته مع أفراد المجتمع بواسطة التعلم و التعليم في مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة، فتساهم في تشكيل شخصيته ويستطيع من خلالها الحصول على شخصية متكاملة و متوازنة.

2- أهمية القيم:

تحتل القيم مكانة كبيرة في كافة الميادين العلمية والحياتية، حيث أنها إحدى الأسس العامة لعمليات التعليم والتكيف الإنساني، حيث تلعب القيم دورا هام في حياة الفرد والمجتمع حيث أنها الموجه والضابط للسلوك الإنساني، كما تلعب دورا مهما في تحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي، وتعتبر القيم من الوسائل التربوية المستخدمة في تحقيق التماسك الاجتماعي لإعطاء المجتمع وحدته.(بن مسعود،2009: 86- 87)

فيتعلم الفرد القيم و يكتسبها و يتشربها تدريجيا و يضيفها إلى رصيده المرجعي للسلوك و يتم ذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يحرص عليها المجتمع باعتبارها أداة لتحقيق مصالحه المرسومة و أولها الوحدة، و يتوقف تماسك المجتمع إلى حد كبير على وحدة قيمه و انتشارها وانسجامها و مدى التزام الأفراد به. (قرامي،239:2007)

تتصدر القيم منزلة رفيعة في أحاديثنا المعتادة وفي الكثير من نواحي وجوانب سلوكياتنا اليومية، فالأديان تركز جل اهتماماتها عليها وكذا المجالات المختلفة للموضوعات البحثية من فلسفة وفن وعلوم اجتماعية وغيرها. ونظرا لما يعتري مفهوم القيم من أهمية فقد تعددت حوله الآراء وتنوعت التعريفات فالقيم من المواضيع التي تكتسي أهمية كبيرة عند أي نفر من الناس سواء كانوا مجتمعين أو موزعين حيث تنبع هذه القيم من خلال الرأي الجمعي للجماعة فالقيم لا يمكن فرضها على الجماعة من الخارج فرضا، لكنها تتولد في إطار السياق المجتمعي الذي تحياه الجماعة ومن ثم فإنها تكون مقبولة ومعترف بها. ولأنها كذلك يمكن اعتبارها الأساس في تشكيل حياة المجتمع

وحراسة الأنظمة وجماعة البناء الاجتماعي من التدهور والانهيار فهي تمثل الحلقة الوسطى التي تربط بين العقيدة والنظم الاجتماعية والسياسية. (إيمان النقيب، 21:2002)

2-1- القيم في المنظور الفردي (الشخصي):

يختلف تأثير القيم في سلوك الفرد حسب المدى ودرجة استعداده للتفاعل مع تلك القيمة، فالفرد يتبنى نسقه القيمي بناءا على استعداده وتفاعله مع الآخرين وما يلقاه من تشجيع وتدعيم أو إحباط حيال هذه القيم والقيم والاتجاهات التي يمتلكها الفرد تؤثر في طريقة تفكيره وأيضا تؤثر تأثيرا كبيرا في طريقة صناعته واتخاذه للقرار وخاصة عندما يكون في مرحلة الصياغة أو الاختيار بين البدائل وتقرير ما هو أكثر أو أقل أهمية. وتزداد القيم مع نمو الفرد ويتم إعادة ترتيبها وتوزيعها بحسب أهميتها بالنسبة للفرد وترتقي القيمة في نسقها وتواجدها حيث تبدأ من الطفولة المبكرة وحتى نهاية العمر وقد تم تحديدها في ثلاثة مستويات:

المستوى الأول يمثل مستوى التقين، أما المستوى الثاني يشير إلى تفضيل الفرد لقيم معينة وإعطائها أهمية والمستوى الثالث يمثل الالتزام بالقيم، فالقيمة لا تصبح قيمة لدى أي شخص إلا إذا تضمنت ثلاث عمليات: هي عملية الاختيار، عملية التقدير، وعملية تمثل القيمة في السلوك الشخصي. (خالد القيداني، 25:2014)

و يشير عقل (2006) على أن أهمية القيم على المستوى الفردي تكون كمايلي:

- تساعد في بناء حياة الفرد وتشكيل شخصيته، وتحديد غاياته وأهدافه ووسائل تحقيق هذه الغايات.
- معيار تفضيلي يمثل إطارا مرجعياً يحكم تصرفات الإنسان في حياته العامة والخاصة.
- تمثل القيم أحكاما معيارية، فهي معايير يعتمدها الفرد في تقييم سلوكياته وسلوكيات الآخرين، وفي الحكم على الأفكار والأشخاص والأعمال والمواقف من حيث أنها مرغوبة و إيجابية أو غير مرغوبة و سلبية.
- تعمل القيم على وقاية الفرد من الانحراف، فالقيم الدينية والاجتماعية التي يتبناها الفرد تحميه من الانزلاق في الخطأ، فهي تعمل كعامل وقائي.

– تلعب القيم دوراً رئيساً في حل الصراعات واتخاذ القرارات عند الأفراد، على اعتبار أن النظام القيّمي هو مجموعة من المبادئ المتعلمة تساعد الفرد علي اتخاذ قراراته وإنهاء صراعاته بما يحقق بعض قيمه.

– تلعب القيم كموجهات لخيارات الأفراد في مجالات الحياة كافة. في(سلوى عبد الله،2009: 4)

2-2- القيم في المنظور الجمعي (الاجتماعي)

يرى أصحاب المنظور الاجتماعي أن ارتقاء القيم (تغير القيم) ترتبط بالتغيرات في النظم والأبنية الاجتماعية والظروف التاريخية والحضارية التي يعيشها الأفراد، ففي نظر دوركايم تأتي القيم من الفكر الجمعي الذي يغير كل شيء يمسه أو يتصل به؛ أي أن أصل القيم يرجع إلى المجتمعات الإنسانية.

لذا فإن كل من يحاول التمرد على القيم يعرض نفسه للسخط واستهجان المجتمع، ويتم استهدافه بعقوبات مادية تفرضها عليه القوانين الوضعية أو الأدبية (المعنوية) التي تقتضيها سلطة الرأي العام، ومن هنا نجد الإنسان يخضع لمعايير التقويم وقواعد السلوك التي تفرضها الجماعة التي ينتمي إليها، فالقيم ليست أشياء يرغب فيها الناس ولكنها ما يريده الناس لتتشكل رغباتهم وأي هجوم على القيم يثير الغضب لدى من يتمسكون بها.

كما أن الشروط الاجتماعية التي يحيا ضمنها الأفراد هي التي تفرض عليهم تغيير قيمهم؛ أي أن التحولات الاجتماعية هي الأساس لانحراف وتغير القيم، وبمعنى آخر فإن التحديث كتحول شمولي يمارس نوعا من العنف على البنية التقليدية للمجتمع، وهذا التحديث الذي يشمل تحولات كبرى (اجتماعية وثقافية وسياسية وتقنية واقتصادية) يلازمه تحول في القيم والمعايير، والقيم مهمة للفرد والمجتمع على حد سواء. (خالد القيداني، 24:2014) وهذه القيم من شأنها أن تساعد الفرد على إشباع بعض الحاجات الاجتماعية، فالفرد الذي تغلب عليه هذه القيمة يحب الناس ويميل إلى مساعدتهم ويجد متعة في تقديم الخدمات وتكوين العلاقات.(بوعطيط سفيان، 19:2014)

و يمكن إيجاز أهمية القيم في الجانب الاجتماعي على النحو التالي:

- تحفظ القيم للمجتمع تماسكه وتحدد له أهدافه ومثله العليا ومبادئه الثابتة التي توفر له التماسك لممارسة حياة اجتماعية سليمة .وقد حرص الإسلام على بناء مجتمع إسلامي تسوده القيم الفاضلة من تضحية وإيثار وتكافل وحب وتعاون تضمن له تماسكه.

- تقي المجتمع من الانحرافات الاجتماعية ولا يستقيم مجتمع بدونها، لأنه لو فقدها فقد أمنه وتماسكه وانتظام حياته على طريق العدل والخير كما يتحقق بها انضباط الفرد والجماعة وتنظيم العلاقات في ضوء الأحكام القيّمية فإذا اختفت هذه القيم أو اختلت حلت الفوضى محل النظام والظلم محل الحق والكذب محل الصدق والخيانة محل الإخلاص.

-تلعب القيم دورا كبيرا في تنمية المجتمع .فالتنمية عمادها العقل والتخطيط والإبداع فالقيم العلمية المتمثلة في التفكير والتخطيط والطموح والاجتهاد وغيرها هي السبيل إلى تنمية المجتمع وازدهاره والارتقاء به. في(مسفر الحربي،2009: 26)

3-النظريات المفسرة للقيم(نظريات اكتساب القيم)

3-1- النظرية الاجتماعية:

يعطي أصحاب هذا النظرية الأهمية العظمى و البالغة للبيئة ومدى تأثيرها على الفرد فهي التي تطبعه بطبعها و تعمل على تكييف شخصيته وسواء كانت هذه البيئة اجتماعية أو مادية فهي التي تعمل على تنشئة الفرد في مجتمعه بطريقة تجعله يتشرب ما فيه من قيم ومعايير، وفي حالة امتلاك المجتمعات لقيم ومعايير موحدة لا تنشأ ضغوط ولا صراعات نفسية لدى الفرد، أما إذا كانت القيم والمعايير متعارضة و متناقضة،أي توجد قيم متضاربة و معايير متعددة، فإن هذا كله ينعكس على الطفل نفسه فتجعله يعيش في صراع وفي ضغوط دائمة تمنعه من معرفة و أخذ القرارات و اختيار السلوك الملائم في الموقف الملائم ويصعب على الفرد أن يقوم بالحكم الصائب على الأفعال أو الأشياء أو الأشخاص لأنه يصبح في مرحلة إجهاد وضغط.

و بناءا على ما تقدم يعتقد (باندورا A.Bandura) و(والتز Walts) و(دولارد Dollard) و (ميلر Miller) أن القيم تتكون عن طريق التعلم و لاسيما عن طريق النمذجة، وهذا يعني أن الإجراءات التدريبية المتضمنة في تعلم القيم هي نفسها المتضمنة في تعلم أي نوع من السلوك

ولهذا فإن البيئة التي تتنوع مثيراتها المعرفية فهي تعد مجال ثري يساهم في تنمية الإطار المرجعي للقيم التي يكتسبها الفرد وتعد الأسرة بمكوناتها الاجتماعية، الثقافية الأولى التي لها دور بالغ الأهمية في تحديد و توجيه و تشريب القيم لدى أفراد المجتمع تعمل على تثبيتها و تنميتها. وإن علماء النفس لا يرجعون سلوك الأم (دافع الأمومة) إلى العامل الفسيولوجي وحده، بل إلى العوامل الحضارية الثقافية التعليمية و إلى التقاليد والعادات و القيم الاجتماعية و إلى مختلف طرق التنشئة الاجتماعية، ويرون أن موقف الأم الإنساني و استمراره في إغداق العطف و الرعاية على أطفالها حتى بعد أن تنتهي مدة الحضانة لا يخضع خضوعا مباشرا لإفراز الغدة النخامية كما هي الحال عند الحيوان، بل إنه يتضمن فوق هذا العامل العضوي عوامل نفسية اجتماعية. في (نفيسة فاطمة،2015: 142-143)

وتشير نتائج البحوث التي تمت في مجال نظرية التعلم الاجتماعي إلي أن ظواهر التعلم التي تنتج عن الخبرات المباشرة تتم في ضوء التعلم بالخبرة أي من خلال مشاهدة سلوك شخص آخر وما يترتب على هذا السلوك. وتتأثر عملية الاقتداء بعدد من العوامل ومنها خصائص القدرة كالجنس والسن ومستوى التعلم وسمات الشخصية وكذلك النتائج المترتبة على السلوك النموذج أو القدوة ودافعية الفرد والتعليمات المثيرة لهذه الدافعية في موقف التدريب أو تغيير اتجاهات وقيم الفرد. (ابراهيم السيد،2005: 53)

3-2-النظرية المعرفية :

يرتبط هذا الاتجاه بجان بياجيه (John Piaget)الذي يرى أن اكتساب القيم يقوم على أساس التغيير في البناء المعرفي حيث أن نظريات التعلم تلقي الضوء على أهمية العوامل الخارجية (البيئة الاجتماعية) كالتدعيم، التعلم الاجتماعي، ومنحى الاتجاه المعرفي يكشف عن دور الوعي و الإدراك و الإطار المعرفي في تكوين القيم.

تعتبر نظرية بياجيه من النظريات التي تناولت النمو الأخلاقي و فتحت المجال أمام العديد من الأبحاث، وأوضح بياجيه أن هناك تغيرات جوهرية في فهم الطفل مع تقدمه في العمر، وقد استمر بياجيه في استكشاف أفكار الأطفال عن العدالة و العقاب و حول بعض المفاهيم مثل الكذب وغيرها و انتهى إلى تحديد مرحلتين في النمو الأخلاقي عند الأطفال و هما:

3-2-1-المرحلة الأخلاقية خارجية المنشأ:

تكون هذه المرحلة ما بين 4 إلى 7 سنوات و يدرك أطفال هذه المرحلة مفاهيم العدالة و القوانين على أنها خصائص ثابتة لا تتغير أو تنتزع من أفراد السلطة التي يمارسونها، كما يعتقد الأطفال أن هذه القوانين التي تأتي من سلطات عليا سواء الأطفال الأكبر سنا أو الراشدين هي قوانين لا تتغير بأي طريقة من الطرق، بمعنى آخر يفتقد أطفال هذه المرحلة إلى المرونة الذهنية فالاعتقاد السائد لديهم هو طاعة القوانين لأنها مقدسة و ثابتة و ينظرون إلى السلوكيات على أنها صحيحة أو خاطئة و يكون الحكم على صحة أو خطأ الفعل على أساس حجم نتائج هذا السلوك أي مدى الامتثال للقوانين القائمة. (مزغراني،2015: 67)

3-2-2-المرحلة الأخلاقية داخلية المنشأ:

تبدأ هذه المرحلة في الظهور في حوالي سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة، ويضع الطفل في هذه المرحلة نية الفرد وقصده في اعتباره عند إصدار حكمه على صحة فعل ما أو خطئه، ويصبح الطفل إذا كسر كوباً واحداً عن قصد أكثر ذنباً من الطفل الذي يكسر ثلاثة أكواب دون قصد. وكذلك تنمو لدى الطفل فكرة المساواة والعدالة. فالأخلاقيات داخلية المنشأ تعني أن معايير الطفل الأخلاقية تتبع من داخله عن اقتناع ذاتي، ودون فرض خارجي من أي مصدر كان. و نجد أن الطفل في هذه المرحلة يعمل طبقاً لنمط أخلاقي تعاوني أو تبادلي، بمعنى أنه ينظر إلى القواعد باعتبارها محددة باتفاق متبادل، وأنها تعتمد على الظروف الاجتماعية. فالطفل يدرك أنه لا يوجد صواب مطلق ولا خطأ مطلق، بل تصورات أو أفكار للعدالة تشتمل على اعتبار القصد " النية". وتتميز هذه المرحلة بالذاتية الأخلاقية، حيث يكون الطفل ذاتياً في أحكامه الأخلاقية، ويأخذ الطفل فيها بالاعتبار نية الفرد أو قصده عند الحكم على صحة فعل أو خطئه .ويربط بياجيه هذه المرحلة بمرحلة التفكير المجرد لدى الأفراد، وتعكس علاقة منطقية عقلانية وتبنى على أساس التفهم، وتعكس احترام متبادل وتعاون بين الأفراد. ويطلق بياجيه على هذه المرحلة مرحلة النسبية الأخلاقية، وتظهر في أخلاق الكبار، حيث يلاحظ تعدد الاعتبارات عند استصدار الحكم الأخلاقي، والأخذ بوجهة نظر الآخرين، ودراسة الظروف والدوافع الكامنة وراء السلوك،

والموضوعية في الحكم، وهذه لا تظهر عند الطفل قبل الحادية عشرة من عمره. وتؤكد نظرية بياجيه على أهمية التفاعل مع الأقران في تطوير النمو الأخلاقي، حيث أن التفاعلات المتبادلة بين الأطفال والراشدين هي في الغالب من جانب واحد أي أنها تسلطية، فنظراً لأن الراشدين يميلون للهيمنة والسيطرة على الأطفال فإن الأطفال ينظرون إلى قواعد الكبار على أنها مطلقة. بينما تبادل الأخذ والعطاء الذي يحدث بين الطفل وأقرانه يسهم بشكل كبير في النمو الأخلاقي للأطفال، وتسمح للطفل بالمشاركة في وضع القواعد وتغييرها.(ميسون محمد،2009: 69-70)

3-3- نظرية التحليل النفسي:

ترى مدرسة التحليل النفسي أن عملية اكتساب القيم تبدأ منذ مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يكتسب الطفل أناه الأعلى من خلال التوا د مع الوالدين، إذ يقوم الوالدين بدور ممثلي النظام فهما يعلمان الطفل القواعد الأخلاقية والقيم التقليدية والمثل العليا للمجتمع الذي يتربى فيه الطفل، وهما يفعلان ذلك عن طريق مكافأة الطفل عندما يفعل ما يجب عليه، كما أنهما يعاقبانه عندما يخطئ فيما يجب عليه فعله. إن مفهوم الأنا الأعلى لدى فرويد (S. Freud) يتكون من الضمير (حيث استدماج للوالد الذي يعاقب على السلوك السيئ)، والأنا المثالية(حيث استدماج للوالد الذي يكافئ السلوك الجيد أو الملائم)، أما التوحد فهو من المفاهيم الأساسية التي يستعين بها أصحاب التحليل النفسي في تفسير نشأة الشخصية وتكوينها عن طريق تمثل الطفل خصائص والديه ومن يقوم مقامهما.

وبالرغم من سيطرة الهوا في السنوات الأولى والذي يعبر عن الحاجات الفطرية إلا أن الأنا تقوم بوظيفتها المهيمنة على الجهاز الشخصي فتوظف قدرا من الطاقة في خدمة الأنا الأعلى والذي يستنفد في عملية التعيين الذاتي، فالعلاقة الوثيقة بين الطفل والوالدين تجعله يستدمج صورهم بوصفهم ممثلين للقيم التقليدية والأخلاقية والمثل العليا في المجتمع، كما تجعله يعرض عن نواهيهم وتحريماتهم (بوعطيط،2012: 97-98)

3-4-النظرية الظاهرية(الظواهرية):

بناء الذات بهذا المنظور يتكون نتيجة التفاعل مع البيئة و مع أحكام الآخرين التقويمية فيبدأ الفرد في بناء تصور عن نفسه في علاقاته مع البيئة و يضفي على الخبرات قيمة ربما تكون ايجابية أو سلبية، وهذه القيم مرتبطة بخبرات الفرد، قيم يخبرها بصورة مباشرة، و في بعض الأحيان يأخذها من الآخرين أو يستخدمها.(بومدين مخلوف،2017: 89- 90)

و يرى روجرز (Rogers) أن للبشر دافع فطري واحد، هو النزعة نحو تحقيق الذات ويقول إن هذا المفهوم يكفي لتفسير السلوك البشري كله والكائن الحي يستجيب للمجال الظواهري على وفق ما يخبره ويدركه، والمجال الإدراكي هو(واقع) بالنسبة للمرء، إذ أن الواقع عنده هو ما يظنه الحقيقة بغض النظر عن احتمال كونه حقيقي أو غير حقيقي، ينمو الفرد وبتفاعله مع البيئة، يبدأ بالمفاضلة بين(الذات) وبين البيئة ،أي أنه يصبح واعيا بجزء من خبراته التي يميزها على أنها أنا

"I أو لي , ME "وهكذا فإن مفهوم الذات لا ينبثق من مجموعة من الخبرات فقط، بل من مجموعة الخبرات المقومة وأن القيمة الإيجابية أو السلبية لهذه الخبرات تتأثر بتفاعل التقويمات المباشرة والتقويمات الصادرة عن الآخرين، وعليه فإن بناء الذات يتكون نتيجة للتفاعل مع البيئة، ومع أحكام الآخرين التقويمية، فيبدأ الفرد في بناء تصور خاص عن نفسه بعلاقاته مع البيئة ويضفي على الخبرات "قيمة" ربما تكون إيجابية أو سلبية ،وهذه القيم المرتبطة بخبرات الفرد ، هي قيم يخبرها بصورة مباشرة ، وفي بعض الأحيان يأخذها من الآخرين أو يستدمجها. في(القني،2007: 22-23)

3-5-النظرية السلوكية:

ترى النظرية السلوكية أن اكتساب القيم يكون عن طريق التعزيز الايجابي و التعزيز السلبي، وأن قيم السلوك يكتسب نتيجة عملية تفاعل الفرد مع المثيرات البيئية و تعزيز استجاباته لها.

ويقر هل (hall) و سكنر(Skinner) وهوفلاند (Hofland) أن الفرد يغير قيمه و أحكامه وسلوكه وفق ما يترتب على سلوكه من إحساس بالألم عند الإشباع نتيجة للعقاب، أو إحساسه

بالمتعة نتيجة للمكافأة و السلوك القيمي المرغوب فيه، إذا ما عزز سلبا فإن ذلك يؤدي إلى تقوية السلوك القيّمي الغير مرغوب فيه،الأمر الذي يؤدي إلى تغيير نظرة الفرد نحو العالم.

لذلك يرى الفرد أن العالم غير آمن و لا يشبع حاجاته وفق القيم التي آمن بها، و على هذا فإن الفرد يغير قيمه تجنبا للإحساس بالألم و عدم الأمان نتيجة التعزيز السلبي لسلوكه القيمي، و إذا حصل الفرد على تعزيز ايجابي على سلوكه القيمي الجديد فانه سيكرر ذلك السلوك انطلاقا من تعلم الفرد تغيير قيمه بواسطة الارتباط والتعزيز. (عزي الحسين،2014: 116).

ويشير وحيد (2001) أنه من الممكن أن يتعلم الفرد السلوك المرغوب فيه والسلوك الغير المرغوب اعتمادا على مبادئ التعلم ذاتها، القائمة على تدعيم الاستجابة والسلوك الأخلاقي يتعلم ويكتسب بالطريقة ذاتها التي يكتسب فيها أي سلوك آخر وذلك عن طريق التعلم الاشارطي. في(هاني عطية،2013: 43)

يتبين من خلال عرض الأطر النظرية المفسرة لاكتساب القيم يتبين أن النظرية الاجتماعية تؤكد على أهمية الجوانب البيئية في تعلم القيم واكتسابها وهي جوانب جد مهمة تؤثر بشكل كبير في تمسك الفرد بقيم معينة و إهمال قيم أخرى، بينما النظرية المعرفية ربطت عملية اكتساب القيم بمراحل النمو العقلي وبذلك أشارت إلى مرحلتين مهمتين في كل مرحلة تشرب الطفل نوع معين من القيم دون الأنواع الأخرى و كذلك أشارت إلى أهمية التفاعل بين الطفل و البيئة في اكتساب القيم، أما النظرية التحليلية فقد ربطت تعلم القيم بمكونات الجهاز النفسي(الأنا، الهوا، الأنا الأعلى) وعلاقة الطفل بالوالدين في كل مرحلة من مراحل تطور الجهاز النفسي، في حين النظرية الظواهرية اعتبرت تحقيق الذات و تقويمات الأفراد الآخرين هو منطلق اكتساب قيم السلوك المختلفة، أما النظرية السلوكية فقد قرنت بين اكتساب القيم و عامل التعزيز الايجابي فتعلم القيم وممارستها عند النظرية السلوكية مثل تعلم مختلف السلوكات الأخرى، ونحن بدورنا نميل إلى الطرح الذي جاءت به النظرية الاجتماعية و النظرية المعرفية كونهما الطرح الأقرب لاكتساب القيم و تعلمها وفي نظرنا هما الأكثر موضوعية، و لا ننفي بذلك أهمية الأطر النظرية الأخرى خاصة المنظور السلوكي فهو مهم جدا لاكتساب القيم و تعلمها.

4- أهمية دراسة القيم:

تتضح أهمية القيم وتحديد مفهومها من جوهر تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية فإذا كان تعلم الفرد للقيم يتم خلال تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية في العديد من المواقف فمما لاشك فيه أن هناك مصادر تستمد منها القيم مثل: الدين، المعتقدات، التراث والعلاقات الاجتماعية والثقافية. كما تعتبر القيم جزءا هاما في الإطار المرجعي للسلوك في الحياة العامة وفي مجالاتها المختلفة دينيا وعلميا واجتماعيا واقتصاديا وسياسيا وفنيا. كما تلعب القيم دورا هاما في حياة الفرد وبالتالي يجب علينا الاهتمام بما نقدمه من قيم من خلال وسائل الإعلام والاتصال. (إسماعيل عبدالله، 13:2005)

فعلى المستوى الفردي نجد أن الفرد في كل زمان ومكان بحاجة ماسة في تعامله مع الأشخاص والمواقف إلى نسق أو نظام من المعايير والقيم. إذا غابت القيم أو تضاربت في نفوس الأفراد فإن الإنسان يغترب عن ذاته وعن مجتمعه ويفقد دوافعه للعمل.

وعلى المستوى الجماعي فإن أي تنظيم في حاجة شديدة إلى نسق أو نظام للقيم يتشابه تلك النظم القيمية الموجودة لدى الأفراد فإذا ما تضاربت القيم ولم تتضح فإنه سرعان ما يحدث الصراع القيمي الاجتماعي الذي يدفع التنظيم الاجتماعي للتفكك والانهيار. (إسماعيل عبد الله، 13:2005)

القيم في علم النفس:

يرى ماكس فيبر (Max Weber) أن القيم هي مجموعة من التصديقات السيكولوجية المتولدة عن الاعتقاد الديني، والممارسة الدينية التي تعطي توجيها للسلوك العملي الذي يلتزم به الفرد. كما تعرف بأنها تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية مصممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني التي توجه رغباتنا واتجاهاتنا نحوها، والقيمة مفهوم مجرد ضمني، غالبا ما يعبر عن الفضل أو الامتياز ودرجة التفضيل التي ترتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني. في(بن منصور،2010: 15). وقد حاول علماء النفس الاجتماعي البحث في القيم باعتبارها عناصر في الشخصية و مساهمتهم كما أشار (Kolb) إلى بعض الاتجاهات الاجتماعية للشخص على أنها الجوانب الذاتية للقيم

الموضوعية والنظر إلى عملية غرس هذه القيم على أنها وظيفة لعملية التنشئة الاجتماعية داخل الجماعة الإنسانية، ويميل علماء النفس الاجتماعيين إلى الاعتقاد أن القيم عبارة عن اتجاهات مشتركة في كونها انساق لقواعد معيارية أو مثل أخلاقية تلعب دورا هاما في الحياة الاجتماعية وقد برز هذا الاتجاه حديثا في كتاب بياجه (Piaget) عن الحكم الأخلاقي عند الطفل (The moral judgment of the child) لقي قبولا عند كل من لند سميث(A.R. Lindismith) واستروس (A.L straurs) وشريف (M.sherif)حيث ذهبوا إلى أن القواعد الأخلاقية ليست حقيقة موضوعية ولكنها تعكس قيم الجماعة وبكلمات أخرى القيم بالنسبة لعلم النفس الاجتماعي ليست مطلقة ولكن متفق عليها والمشكلة أو الصعوبة في مدخل علم النفس الاجتماعي تكمن في تأكيده على أن القيم هي اتجاهات وفي حقيقة الأمر أن القيم أكثر من أن تكون اتجاهات فحسب بمعنى أن الأفراد يعبرون عن اتجاهاتهم نحو موضوعات أو قيم، وفي التجربة الإنسانية تعتبر القيم "حقيقة" بمعنى اتجاهات متناسبة نحو حقائق والفرد هو الذي يكون اتجاهات نحو هذه القيم. (محمد بيومي، 2004:89-91)

فعلم النفس الاجتماعي يركز عنايته على سمات الفرد واستعداداته واستجاباته فيما يتصل بعلاقاته بالآخرين في ضوء ذلك فإن علماء الاجتماع يتعاملون مع القيّم الجماعية. أما علماء النفس فيرتكز اهتمامهم على دراسة قيم الفرد ومحدداتها سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو جسمية. (زكرياء محمد، 2002:30)

5- الخصائص النفسية للقيّم:

يمكن ذكر أهم الخصائص النفسية للقيم في ما يلي:

5-1-القيم تتسم بالاستمرار النسبي وتخضع للتغيير:

إذا كانت القيّم دائمة ومطلقة لأصبح التغيير على المستوى الاجتماعي والمستوى الشخصي مستحيلا، وبالمثل لا يمكن أن تكون القيّم دائمة التغيير والتبديل وإلا يتعذر استمرار الشخصية الإنسانية يتعين أن يأخذ في اعتباره كلا من السمتين المتميزتين للقيم وهي الاستمرار النسبي والتغير النسبي. وهناك نوعان من المحددات التي تغير القيم:

5-1-1- المحددات الداخلية: من داخل الفرد وهو ما يبعث إليه سعي هذا الفرد نحو اكتساب أو إكساب المعنى في إطار خبرة الفرد. أو دفع الفرد نفسه نحو عدد من المفاهيم التي تختص لما يجب أن يكون عليه شكل سلوكه وتوجهاته إزاء تعاملاته مع المحيط الاجتماعي.

5-1-2- محددات خارجية: تتجسد في كل ما يطرأ على الإطار الاجتماعي الذي يوجد فيه الفرد فيستتبع ذلك دفعا للفرد نحو إعادة النظر في توجهاته الخاصة وخلق توجهات جديدة يمكنها التعامل مع الموقف الاجتماعي الجديد. (زكريا محمد، 37:2002)

6- خصائص القيم:

6-1- القيم ذاتية وشخصية:

ترتبط القيّم بشخصية الفرد وذاته ارتباطا وثيقا وتظهر لديه على صور مختلفة من التفضيلات والاهتمامات والاختيارات والاتجاهات، وهي بذلك تؤثر وتتأثر بذاتية الفرد وميوله واهتماماته ورغباته. فتفاوت الناس واختلافهم في الحكم على الأشياء إنما جاء نتيجة لاختلاف بنائهم الشخصي ولمعتقداتهم حولها، فالحسن والقبح والقبول والرفض لشيء ما يبنى على تصور الفرد لهذا الشيء إذ لا يوجد شيء حسن وقبيح في حد ذاته بل تصور الإنسان هو الذي يعطيه هذه الصفة كما يقول أنصار الفلسفة الواقعية فتصوراتنا للأشياء هي التي تكسبها قيمتها عندنا ومن هنا تكسب القيمة أهميتها لدى متمثلها والمتمسك بها من الناحية العملية. (ماجد الجلاد، 35:2005)

6-2- القيّم حصيلة للتجربة الجمعية للمجتمع:

فالقيّم ما هي إلا حصيلة للتجربة الجمعية للمجتمع فبصورة تلقائية تقوم كل جماعة بترتيب قيمها حسب الأهمية التي تكمن وراء كل قيمة مما يسهم في سيادة قيمة معينة في مجتمع ما، وسيادة قيم أخرى في مجتمع آخر، ومعنى هذا أن هناك اختلافا واضحا بين الأنساق القيمية لكل مجتمع في حين نجد أن بعض المجتمعات تهتم بقيم كالشجاعة والكرم...والتي تنتشر في مجتمعاتنا العربية في حين نجد أن تلك القيم ليست ذات أهمية بالنسبة لمجتمعات أخرى إذ تضع

تلك المجتمعات قيما كالعمل، الإتقان في مقدمة اهتماماتها. وهذا وعلى الرغم من أن هناك اختلافا في ترتيب القيم من مجتمع لآخر إلا أن هناك قيّم تكاد تكون مشتركة في الأهمية بين كافة المجتمعات من قيم التعاون، النظام، النظافة، احترام وتقدير البيئة، احترام الكبار وطاعتهم التي تجد صدى واسع لدى كافة الأفراد. (إيمان النقيب، 31:2002)

6-3- القيّم موجودة لدى كافة أفراد المجتمع:

القيّم موجودة لدى كافة أفراد المجتمع غير أن هناك تفاوتا في ترتيب أهميتها من فرد لآخر وذلك وفقا:

- للظروف المحيطة بالفرد.

- نظرة الفرد العامة للحياة.

- فيما يطلق عليه سلم القيّم في إطار هذا السلم تبدو القيّم وكأنها مرتبطة بصورة متدرجة تتراوح بين أعلى المستويات التجريد كالقيم العليا المطلقة حتى أدنى مستوياته والمتمثلة في القيّم المحددة للعلاقة بين الغاية والوسيلة هذا والفرد الواحد لا يوجد لديه (سلم قيمي) واحد وإنما يكون لدى كل فرد عدد من سلالم القيّم التي تتناسب وكافة الظروف والمواقف التي يتعرض فيها الفرد للاختيار والمفاضلة، فيتضح أثر وجود سلم قيمي لدى الفرد حينما يتنازعه عدد من الاتجاهات والتي لا تكون مرفوضة أو مقبولة لديه تماما مما يجعله يقف حائرا أو مترددا وتظهر حاجته للاختيار والمفاضلة بين تلك الاتجاهات. وهنا يكون السلم القيمي بمثابة معيار أو مقياس يتم على أساسه حسم الاختيار. وهذا لا يعني الجمود بل على العكس من ذلك فالسلم القيمي يتسم بالمرونة والقابلية للتغير كنتيجة مباشرة للخبرة والتفاعل بين الفرد وبيئته. (إيمان النقيب، 34:2002)

6-4- القيّم نسبية:

تعني نسبية القيم أنها تختلف باختلاف الزمان والمكان والإنسان، فتقديريها وبيان أهميتها وجدواها تختلف من إنسان لآخر ومن مكان لآخر وذلك لتصورات الأفراد للقيمة وارتباطاتها الزمانية والمكانية، وهي بذلك تابعة لمعتقدات الإنسان وتصوراته كما يحددها في زمن معين ولا

نقصد بذلك إنسان بعينه لأن القيمة ثابتة عند صاحبها. فالقيم ثابتة راسخة عند معتقديها سواء من حيث مصدرها وأهميتها وجدواها. أما من الناحية التنظيرية فالقيم نسبية وهي موقع جدال واختلاف بين الأشخاص والثقافات والأجيال، فما يراه جيل بأنه قيمة إيجابية قد يراه جيل آخر بأنه قيمة سلبية وهكذا وذلك كله مرجعه إلى المعتقد والتصور الذي تتبع القيمة منه. فاختلاف التصورات يورث الرؤى للقيم الحسن منها والقبيح، والمقبول منها والمردود بناء على قاعدة "القيم تابعة للفكر ومتولدة منه" (ماجد الجلاد، 37:2005)

6-5-القيم متدرجة:

يعني أنها تنتمي إلى "سلم قيمي" متغير و متفاعل حيث تتغير القيم عند الفرد ترتيبا هرميا تهيمن فيه بعض القيم على بعضها فهناك قيم أساسية مسيطرة لها درجة كبيرة من الأهمية، وهي تأتي في قمة هرمه القيمي، فالصلاة و طلب العلم قيمتان يدين بها المرء إلا انه قد يتواجد في ظرف يحتم عليه الاختيار بينهما فيقدم قيمة الصلاة على طلب العلم وفقا لترتيبه القيمي و قد يفعل عكس ذلك.(زيرق دحمان،2012: 107)

6-6- القيم متوازنة:

إذ يشكل الإرث التاريخي للمجتمع أحد الروافد الأساسية لتشكيل نسق القيّم حيث تتناقل تلك القيّم من جيل لآخر عبر عملية التنشئة الاجتماعية بما يساعد الأجيال المتلاحقة على الاستفادة منها في تنظيم واقعها الاجتماعي.

والتربية باعتبارها أحد الأنظمة الاجتماعية التي أوجدتها المجتمعات لها دور هام وفعّال في عملية استدماج الأفراد لتلك القيم، حيث إن وجود إطار مشترك من القيّم والأفكار والمعايير والمعتقدات بين أفراد المجتمع الواحد من شأنه تحقيق ما يسمى النظام الاجتماعي (Social order) والذي يجمع كافة أفراد المجتمع تحت مظلته. (إيمان النقيب، 30:2002)

6-7- القيّم تجريدية: القيم معان مجردة تتسم بالموضوعية والاستقلالية تتضح معانيها الحقيقية في السلوك الذي تمثله والواقع الذي تعيشه، فالعدل من حيث هو قيمة يحمل معنى ذهنيا مجردّا

غير محسوس، لكنه يتخذ قيمته من الواقع الحي الممارس فنسمي سلوك الأب الذي يعطي أبناءه حقوقهم ويساوي بينهم عادلا ونسمي الذي يحابي أحدهم على الآخر غير عادل، فقيمة العدل تمثلت في واقع وسلوك واضح ومحدد، إلا أن مفهوم العدل الكلي وطابع قيمته الكلية لا يزال قائما، فالعدل يبقى عدلا إلا أنه لا يدرك إلا من خلال الواقع الذي تمتزج فيه القيمة المجردة بعالم الأشياء. (ماجد الجلاد، 2005:36-37)

6-8- القيّم متعددة:

يرجع تعدد القيّم وكثرتها وتنوعها إلى كثرة الحاجات الإنسانية بمعنى أن وجود القيّم بكافة أنواعها إنما هو استجابة لحاجات الطبيعة الإنسانية وميولها العاطفية والاقتصادية والاجتماعية...إلخ (نورهان فهمي، 1996:98)

6-9- القيم تمتلك صفة الضدية:

فكل قيمة اجتماعية إيجابية نجد أن في مقابلها قيمة سلبية فمثلاً قيمة التعاون نجد أن ضدها قيمة الأنانية والفردية والنفعية الذاتية وهكذا.

6-10-القيم مترابطة:

فلكل مجتمع نسق قيمي مترابط قد اصطفت فيه القيم وترتبت حسب ثقافة ذلك المجتمع وظروفه المحيطة ولها نوع من الترابط فلا يمكن أن تنتزع إحدى تلك القيم لتحل مكانها قيمة أخرى إلا بعد عمليات معقدة وجهود متواصلة وهو ما يعرف بالصراع القيمي. (مثيب بن محمد،2009: 31)

7-خصائص القيم التربوية الإسلامية:

7-1- القيّم التربوية الإسلامية شاملة ومتكاملة:

من خصائص القيم الإسلامية أنها تتسم بالشمول و يقصد بالشمول والتكامل فهي لا تقتصر على جانب واحد من شخصية الإنسان وإنما تنظر للإنسان نظرة تشمل كل جوانب شخصيته، حيث تراعي عالم الإنسان وما فيه، والمجتمع الذي يعيش فيه، وتحدد أهداف حياة الإنسان وغايتها، ذلك

الشمول الذي 129 منها منهجا كاملا يشمل جميع مظاهر النشاط الحيوي للفرد وجميع علاقات الإنسان وكافة جوانب حياته وجميع ارتباطاته بالحياة و الأحياء (بن مسعود،2009: 101)

7-2- القيّم التربوية الإسلامية قيّم متوازنة: حيث حققت القيّم التربوية التوازن بين الحياة المادية والحياة الوجدانية لأن الإنسان كائن متعادل ماديا ووجدانيا وإلى هذه الحقيقة البارزة يشير المولى عز وجل في القصص القرآني في قوله "واستعينوا بالصبر والصلاة وإنها لكبيرة إلا على الخاشعين" (البقرة 45) في هذه الآية الكريمة حث الله على الجانب الوجداني، أما بالنسبة للجانب المادي فيظهر ذلك في مثل قوله "وظللنا عليكم الغمام وأنزلنا عليكم المنى والسلوى كلوا من طيبات ما رزقناكم وما ظلمونا ولكن كانوا أنفسهم يظلمون" (البقرة 57). (طهطاوي، 66:1996)

7-3- القيّم التربوية الإسلامية قيّم عالمية:

جاء الإسلام عقيدة وشريعة لحكم الحياة، ولما كانت العقيدة ربانية المصدر والغاية، وإنسانية الطابع، وخاتمة الشرائع السماوية فهي عالمية، فجاءت القيم في الإسلام متضمنة ما جاءت به رسالة الأنبياء والرسل كافة والتي ختمها رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم، فهي ليست للمسلمين بخصوصهم وإنما هي منفتحة على سائر الأمم والشعوب، ينهلون منها فتقوم سلوكياتهم، وتعدل من اتجاهاتهم فتكون هذه العالمية مدخلا إلى الإسلام عند كثير من الأمم والشعوب والأفراد وهذه الخاصية تجعل من القيم الإسلامية نموذجا راقيا في الاكتساب والتعامل وما زاد من قيمتها سهولة التحقق على أرض الواقع. (علي بن مسعود،2009: 101)

7-4- القيّم التربوية الإسلامية قيّم واقعية: فقد وضعت التربية الإسلامية منهجا واقعيا يقوم على المثل العليا والأخلاق الكريمة ويتسم هذا المنهج في تعامل الإنسان مع نفسه ومع خالقه ومجتمعه، لذا فإن التربية الإسلامية كان لها الفضل الأكبر في إرساء عقيدة التوحيد وتغيير وجه التاريخ وفي ذلك الحين قامت الدولة الإسلامية واستطاعت أن تواجه أعظم دولتين: (الفرس- الروم). وجاء الإسلام بعبادات واقعية لأنه عرف ظمأ الكائن الوجداني في الإنسان إلى الاتصال بالخالق عز وجل ففرض عليه من العبادات ما يروي ظمأه ولكنه راعى الطاقة المحدودة للإنسان فلم يكلفه ما يفتنه ويحرجه. (طهطاوي، 67:1996)

8 – وظائف القيم:

للقيم وظائف عديدة فهي تنعكس على سلوك الفرد قولا وعملا، كما تنعكس على الجماعة أيضا ويمكن تناول وظائف القيم على النحو الآتي:

8-1- **على المستوى الفردي:** تتمثل وظائف القيم فيما يلي:

- تهيئ للفرد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنه وبمعنى آخر تشكل الاستجابات وبالتالي تلعب دورا مهما في تشكيل شخصية الفرد
- تعطي إمكانية للفرد على أداء ما هو مطلوب منه وتمنحه القدرة على التكيف والتوافق الاجتماعي.
- تحقق للفرد الإحساس بالأمان فهو يستعين بها في مواجهة ضعف نفسه والتحديات التي تواجهه في الحياة.
- تعطي الفرد فرصا للتعبير عن نفسه وتأكيد ذاته.
- تعمل على صلاح الفرد نفسيا خلقيا وتوجهه نحو الخير والإحساس بالواجب.
- تعمل على ضبط الفرد لشهواته ومطامعه كي لا ينقلب على عقله ووجدانه لأنها تضبط سلوكه وتصرفاته بمعايير. (نجوى عميروش، 46:2005)
- تساعد في اختيار و تفضيل إيديولوجية و سياسة معينة عن أخرى.
- تساعد في تقديم الحكم عن أفعالنا و أفعال الآخرين كما أنها عملية وسيطة للمقارنة فهي تستخدم كمستويات لتقييم إذا كنا على حق و ذو كفاية مثل الآخرين.

تمكننا من الاستفادة من توجيهات الآخرين و تأثيراتهم و تخبرنا على المعتقدات و الاتجاهات و القيم التي تستحق التحدي.(سعيد على الحسنية،2005: 21)

8-2- **على المستوى الاجتماعي:** تتمثل وظائف القيم على المستوى الاجتماعي فيما يلي:

- تحافظ على تماسك المجتمع، فتحدد له أهداف حياته ومثله العليا ومبادئه الثابتة.

- تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديدها الاختيارات الصحيحة، وذلك يسهل على الناس حياتهم، ويحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد.

- تربط ثقافة المجتمع ببعضها حتى تبدو متناسقة، كما أنها تعمل على إعطاء النظم الاجتماعية أساسًا عقلياً يصبح عقيدة في ذهن أعضاء المجتمع المنتمين إلى هذه الثقافة.

- تقي المجتمع من الأنانية المفرطة والنزعات والشهوات الطائشة، فالقيم والمبادئ في أي جماعة هي الهدف الذي يسعى جميع أعضائها للوصول إليه.

- تزود المجتمع بالصيغة التي يتعامل بها مع العالم وتحدد له أهداف ومبررات وجوده ومن ثم يسلك في ضوئها طريق النجاح وتحدد للأفراد سلوكياتهم.(فهد بن علي،2014: 206)

- تمنح القيم الفرد مكانة و منزلة بين الناس و تجعل لحياته طعما وتزداد ثقة الناس به.

- تحمي القيم الفرد من الانحراف فتساعده على ضبط سلوكه و شهواته كي لا تتغلب على عقله ووجدانه، و تعمل على إصلاحه نفسيا و خلقيا.

- تحقق القيم للفرد الإحساس بالأمان و السعادة و تجعله دائم الإحساس بالرضا و الاطمئنان والسعادة القلبية كما تجعله متميزا بالجد و الصبر و الثقة.

- تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الآخرين و فهم العالم المحيط به و تحقيق الرضا عن نفسه وتجاوبه مع الجماعة التي حوله.(سعادة سالم و محمود صغير،2015: 306-307).

9- مكونات القيم:

تتكون القيم من ثلاث مستويات رئيسية هي:

9-1- المكون المعرفي: ومعياره الاختيار أي انتقاء القيمة من بدائل مختلفة بحرية كاملة حيث ينظر الفرد في عواقب انتقاء كل بديل ويتحمل مسؤولية انتقائه بكاملها وهذا يعني أن الانعكاس اللاإرادي لا يشكل اختيارا يرتبط بالقيم ويؤكد كولبرج(Kohlberg) على التطور المعرفي الخلقي ويشمل ثلاث مكونات افتراضية ممكن تمييزها وهي الحكم الخلقي والأخلاق العاطفية والسلوك الخلقي. ويرى أن التطور النموذجي يشمل الانتقال من مستوى الحدود الخارجية (العقاب والثواب) في الطفولة نحو المستوى الاجتماعي في الالتزام الخلقي ثم باتجاه مستوى الالتزام الخلقي والثبوت المنطقي في استيعاب الأخلاق. ويعد الاختيار المستوى الأول في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم ويتضمن ثلاث درجات أو خطوات متتالية هي: استكشاف البدائل الممكنة، النظر في عواقب كل بديل ثم الاختيار الحر. (اليماني، 83:2009)

9-2-المكون الوجداني: معياره التقدير الذي ينعكس في التعلق بالقيمة والاعتزاز بها والشعور بالراحة لاختيارها والرغبة في إعلانها على الملأ ويعد التقدير المستوى الثاني في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم ويتكون من خطوتين متتاليتين هما: الشعور بالسعادة لاختيار القيمة وإعلان التمسك بالقيمة على الملأ. (الجموعي،2014: 79)

فالمكون الوجداني يشمل الانفعالات والمشاعر والأحاسيس الداخلية وعن طريقه يميل الفرد إلى قيمة معينة ويتصل هذا المكون بتقدير القيمة والاعتزاز بها، وفي هذا الجانب يشعر الفرد بالسعادة لاختيار القيمة ويعلن الاستعداد للتمسك بالقيمة على الملأ.(نورهان فهمي، 93:1996)

9-3- المكون السلوكي:

معياره (الممارسة والعمل) أو الفعل) يشمل الممارسة الفعلية للقيمة أو الممارسة على نحو يتسق مع القيمة المنتقاة على أن تتكرر الممارسة بصورة مستمرة في أوضاع مختلفة كلما سمحت الفرصة لذلك وتعد الممارسة المستوى الثالث في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم وتتكون من

خطوتين متتاليتين وهما: ترجمة القيمة إلى ممارسة أو بناء نمط قيمي. (اليماني، 84:2009)

10- دور القيم في مجال التربية:

تلعب القيم أدوارا مهمة في عمليات التعلم والتعليم والتدريس وذلك في كل من الأسرة والمدرسة، فمعرفتنا بنسق قيم الأفراد في المراحل العمرية المبكرة وكيف ترتقي هذه القيم والأبعاد التي تنتظم من خلالها يمكننا توجيه طموحاتهم وتنمية قيمهم نحو المزيد من الفاعلية والايجابية وقد كشفت بعض الدراسات عن أهمية القيم في خلق البيئة التربوية المناسبة التي تحقق المزيد من فهم التلاميذ واستيعابهم والتفاعل الجيد بين المعلم والتلاميذ.

لذلك أوضح سيكالا (cikala) من خلال دراسته التي قارن فيها بين 50 زوج من الزملاء ممن توقفت علاقاتهم مع بعضهم البعض نتيجة تولد صراع بينهم، و50 زوج آخر ممن استمرت الروابط بينهم في شكل علاقات حميمية وتبين أن الصراع لدى الفئة الأولى والعلاقات الحميمية في الفئة الثانية هما دالة للتشابه والاختلاف في أنساق القيم، فهناك تعارض بين قيم التلاميذ في الفئة الأولى في حين يوجد تشابه في انساق بين قيم تلاميذ الفئة الثانية. كما تبين أيضا الدور الذي تؤديه القيم في تحديد طبيعة وشكل العلاقة بين المعلم والتلاميذ فتزايد التقبل من جانب المعلم نحو تلاميذه يترتب عليه ما يلي:

- زيادة اهتمام التلاميذ بالعمل المدرسي.
- زيادة ابتكار التلاميذ.
- زيادة كفاءة التلاميذ في التحصيل المدرسي.في (خليفة، 170:1992)

10-1 مشكلات تعلم القيم وتعليمها:

تواجه عملية تعلم القيم صعوبات مختلفة، تختلف مصادرها وتتعدد سماتها ومنها ما يرتبط بالإطار الثقافي والعام وهي:

10-1-1- مشكلة الصراع القيمي:

تبدو آثار الصراع القيمي عند الناشئة في الحيرة والقلق وعدم القدرة على التمييز والاختيار بين الصحيح والخطأ ومن أمثلته الصراع بين القيم الروحية والمادية ومحبة الناس وحب الذات والمصلحة الشخصية والصراع بين القيم التي تدعو إلى المحافظة على المرأة والأسرة وبين قيم جديدة تدعو إلى الإباحية والتفكك الخلقي والاجتماعي. (العجرمي، 33:2013)

و يضيف بويعلي و فرج الله(2013) أن الصراع و الخلاف قد ينشأ داخل الأسرة الواحدة بين الأب و الابن وذلك خلال مرحلة عمرية معينة والتي نحددها بمرحلة المراهقة بشكل خاص ذلك الخلاف الذي يتعدى الاختلافات في الرأي والنقاشات السليمة والديمقراطية إلى تناقض وتضارب مستمر تنشب عنه نقاشات أكثر حدة وتتدخل في ذلك عوامل عدة كنوع السلطة الأبوية ومستوى الوعي لدى الآباء ومدى امتثال الأبناء للقيم التي يحاول الآباء تلقينها لهم . (بويعلي وفرج الله، 3:2013)

10-1-2- مشكلة التناقض القيمي:

نتج عن الصراع القيمي مشكلة قيمية أخرى هي التناقض القيمي أو المفارقة القيمية، ونعني التناقض بين ما يعتقد به الإنسان وما يصدر عنه من سلوك وتناقض بين فكره وبين قوله وعمله، وقد كشفت العديد من الدراسات أن الإنسان المعاصر يقول شيئا ويفعل شيئا آخر، ويبطن غير ما يظهر وهذه الازدواجية في البناء الشخصي تولد مجموعة من المشكلات النفسية كالقلق والحيرة.

10-1-3- مشكلة اضطراب النسق القيمي:

حيث انتقلت مشكلة الصراع والتناقض القيمي من مستواها الفردي إلى المستوى الاجتماعي العام، فحدث اختلاف واضح في منظومة القيم والأنساق القيمية بين الاتجاه إلى قيم الأصالة والمحافظة إلى قيم العصرنة والحداثة وما بينهما من متعارضات ومتناقضات. (العجرمي، 33:2013)

10- 2- دور القيم في مجال التوجيه والإرشاد النفسي:

تتأثر عملية الإرشاد النفسي بقيم واتجاهات كل من المرشد والعميل فقد تبين أن نسق القيم الذي يتبناه المرشد وكذلك العميل الذي يتبنى قيما مثل المساواة وسعة الأفق والحب على سبيل المثال فهو أكثر تقبلا للإرشاد يتوقف على درجة التشابه والاختلاف بين قيمه وقيم المرشد. فكلما اقترب نسق قيم المرشد من نسق قيم العميل كلما كان العميل أكثر استقرارا.

وتتركز برامج الإرشاد على تنمية قيم واتجاهات الفرد بما يؤدي إلى تقوية صورته عن ذاته. ويضاف إلى ما سبق أهمية القيم في مجال الإرشاد والتوجيه المهني والذي يهدف إلى مساعدة الفرد في اختيار مهنته والإعداد لها وكذا التخطيط للمستقبل وتحقيق التوافق الاجتماعي. (قيس النوري، 192:2001)

10-3- القيم و المشكلات الاجتماعية: تنجم المشكلات الاجتماعية من انحراف الناس عن القواعد والمعايير الاجتماعية ولعل المجتمع الغربي وخصوصا الأمريكي يوفر أفضل مثال على العلاقة العضوية بين واقع المدن الاجتماعي وتفاقم المشكلات الاجتماعية وما يلفت النظر هيمنة النزعة المادية Materialism على الفكر والسلوك الغربي فالسكان الحضر في و.م.أ يؤكدون على النجاح المادي وهذا يتجلى في الرغبة القوية لاقتناء بيوت فاخرة وسيارات ثمينة وأثاث راقي ومن هنا تظهر الصلة القوية بين النجاح المادي والمشكلات الاجتماعية ويرجع ذلك إلى أن الناس يستخدمون استراتيجيات مختلفة لتحقيق أحلامهم في جمع الثروة وتحقيق أعلى ما يستطيعون من البذخ والرفه. (قيس النوري، 193:2001)

11- تصنيف القيم:تصنف القيم إلى عدة تصنيفات و يمكن تناول أهم التصنيفات على النحو التالي:

11-1- 1- القيم التربوية:

يقصد بها الأحكام والمبادئ التي يتعلمها الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية السليمة وتنبع من الدين والعرف وفلسفة المجتمع وتؤدي به إلى السلوك السوي في المواقف المختلفة كما يستطيع التمييز من خلالها بين ما هو مقبول أو غير مقبول. (أسامة علي، 21:2004)

وهي حسب الخوالدة(2005) مجموعة من المعايير والمبادئ التي يكتسبها الطلبة لتوجيه سلوكهم وممارساتهم في الحياة فضلا عن توظيفها في إصدار أحكامهم القيّمية على الأشياء والأقوال والأفعال في حياتهم اليومية. في(عبد السجاد و يحي شاهين،2012: 232)

و يعرفها محمد إدريس (2013) بأنها" المثل والمهارات والاتجاهات والمعتقدات التي يرغب المجتمع في تنميتها والحفاظ عليها عبر المنهج التربوي والوسائط الثقافية والتربوية المتعددة" .في (مجدي على زامل،2015: 158)

11-1- 2- القيم الإسلامية:

نظرا لأهمية القيم بالنسبة للفرد والمجتمع فإن هدف التربية الإسلامية بناء مجتمع تسوده مجموعة من القيم والمثل العليا والأخلاق الفاضلة التي حددها الإسلام والتي تحرص أول ما تحرص على تنشئة إنسان ذو سلوك أخلاقي وفقا لمجموعة من القيم التي تضمنها هذا الدين. والجدير بالذكر أن القيم الإسلامية قد صاغها خالق الإنسان والكون والحياة وفق مجموعة من الخصائص،ومن أهمها أنها تتناسب وتتلائم مع خصائص الطبيعة البشرية ومن ثم فهي تتصف بالإنسانية والاجتماعية والواقعية وأنها ليست مجردة بعيدة عن الواقع والممارسة. وحينما جاء الدين الإسلامي أشاع بين أرجاء الأرض قيما جديدة وأخذ يدعو إلى اعتناق هذه القيم عن طريق الحكمة والموعظة الحسنة. (طهطاوي، 57:1996)

وفي منظورنا تعتبر التربية وسيلة هامة لتعليم هذا النوع من القيم و يتم ذلك في المدرسة وفق مناهج تربوية محددة، تلقن للمتعلمين وتظهر هذه القيم في المنهاج الابتدائي في شكل دروس ومحاور يجمعها كتاب مادة التربية الإسلامية.

يفترض أن يضم هذا الكتاب جملة من القيم الإسلامية الهامة في حياة المتعلمين في مقدمتها القيم المرتبطة بالعقيدة الإسلامية و التوحيد و وأركان الإسلام و الإيمان،وتأتي بعدها القيم المرتبطة بالمعاملات كقيم الاحترام و الصدق و الأمانة و الإحسان و غيرها من القيم النبيلة التى جاء بها الدين الإسلامي الحنيف،ويلعب المعلم دورا مهما في بناء المنظومة القيمية عند التلاميذ في هذه المرحلة و يساهم بشكل كبير في تشكيل هوية المتعلمين و انتسابهم للدين الإسلامي و الأمة العربية و المجتمع الجزائري لهذا نرى ضرورة إعطاء أهمية قصوى لتكوين القائمين على عملية التعليم الابتدائي تكوينا جيدا و متكاملا بما يسمح لهم من تأدية مهامهم على أكمل وجه.

11-1- 3- القيم السياسية: وتتضمن عناية الفرد بالقوة و السلطة و التحكم في الأشياء أو الأشخاص أو السيطرة عليها.(محمد شحادة و محمد على،2013: 56)

ويعبر عنها من خلال اهتمام الفرد بالنشاط والعمل السياسي وحل مشكلات الجماهير، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالقيادة في النواحي المختلفة ويتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم. (أسامة علي، 27:2004)

11-1- 4- القيم النظرية: يقصد بها اهتمام الفرد في اكتشاف الحقيقة منميّا في سبيل ذلك اتجاها معرفيا نحو العالم المحيط به لموازنة الأشياء وفق أهميتها للقوانين التي تحكم الموجودات قصد معرفتها دون النظر إلى القيمة العملية والنفعية أو الجمالية وتظهر هذه القيمة لدى أرباب الفكر والفلاسفة.

11-1- 5- القيم الاقتصادية: يقصد بها اهتمام الفرد بما هو نافع ماديا ويكون العلم وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق واستهلاك البضائع واستثمار الأموال التي تظهر لدى رجال الأعمال والمال. (اليماني، 94:2009)

11-1- 6- القيم الاجتماعية:

تشير القيم الاجتماعية إلى مجموع المعتقدات التي يعتقد الأفراد بقيمتها ويلتزمون بها وبمضامينها، وبالنسبة للمجتمعات العربية تتضمن البيئة الثقافية عددا كبيرا من القيم الاجتماعية ومن ذلك: قيمة القرابة، قيمة الكبير، الشورى، المساواة، التواضع وهناك العديد من القيم الأخرى التي تعد إحدى أسس ومقومات العلاقات الاجتماعية التي يقيمها الناس فيما بينهم في هذه المجتمعات. (العقبي الأزهر، 144:2009)

و هي المستويات الثقافية المشتركة التي نحتكم إليها في تقدير الموضوعات والاتجاهات الأخلاقية. في (بويعلي و فرج الله،2013: 04)

11-1- 7- القيم الأخلاقية:

هي مفهوم مركب يشمل القيمة من ناحية والأخلاق من ناحية أخرى والقيمة في أبسط معانيها تعني الانتقاء أو الاختيار كما هو مفضل ومرغوب فيه، أما الأخلاق بصورة عامة هو علم يوضح معنى الخير والشر بين ما ينبغي أن تكون عليه معاملة الناس بعضهم بعضا ويشرح الغاية التي ينبغي أن يصدرها الناس في أعمالهم وينير السبيل لعمل ما ينبغي ومن ثم فالقيمة الأخلاقية هي حاصل الجمع بين المفهومين. في (بوراكي، 35:2003)

11-1-8- القيم الجمالية:

القيم الجمالية تعني إحساس أو اهتمام الفرد بالنواحي الجمالية سواء من حيث الشكل أو الألوان وتناسقها. في(بوراكي، 35:2003)

ويقصد بالقيم الجمالية كذلك اهتمام الفرد بكل ما هو جميل الشكل أو متناسق، ويتميز الأفراد الذين يفضلون هذه القيم بالميل للفن والإبداع والتناسق.(أيت حمودة،2011: 21)

11-1-9 - **القيم الدينية:** يقصد بها اهتمام الفرد بما وراء العالم الظاهري والرغبة في معرفة أصل الإنسان ومصيره وذلك لأنه يرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه وعليه أن يحاول أن يصل نفسه بهذه القوة لأنها تعبر عن مشاعر ومعتقدات دينية. (اليماني، 94:2009)

11-2- تصنيف ريشر Rescher من خلال نظرة شاملة قام ريتشر بتصنيف القيم وفق عدة منظورات.

11-2-1- المنظور الأول: مجال القيمة: تقسم القيّم وفقا لهذا المنظور إلى:

11-2-1-1- القيم الشيئية (Thing value) : وتتضمن تلك القيم الخاصة بالأشياء وتدور حول الموجودات الطبيعية.

11-2-1-2-القيم البيئية: (Enviromental value): وتتضمن مجموعة القيم التي تدور حول مستقبل تطوير البيئة والحفاظ عليها.

11-2-1-3- القيم الذاتية: (Personal value): وتشير هذه القيم إلى ذوات الأفراد من حيث السمات، القدرات، المواهب، مثل الشجاعة والذكاء و غيرها.

11-2-1-4-القيم الجماعية: (Group value): هي مجموعة القيم التي تعبر عن العلاقات والتفاعلات بين أفراد المجتمع كالاحترام والثقة.

11-2-1-5-القيم المجتمعية: (Social value): هي تلك القيم التي تمس مستقبل المجتمع وحياة أفراده مثل المساواة في الحقوق والواجبات.

11-2-2- المنظور الثاني: موضوع القيمة: حيث تقسم القيم إلى:

11-2-2-1- قيم أخلاقية: (Moral value)هي تلك التي تفرضها معايير الصواب والخطأ داخل المجتمع.

11-2-2-2- قيم اقتصادية: (Economic value) تتضمن تلك القيم المتعلقة بالنواحي الاقتصادية كقيم الاستثمار والمنفعة. (إيمان النقيب، 23:2002) كما تتركز حول المال وتشمل المعتقدات حول الملكية للممتلكات. (خالد القيداني، 75:2014)

11-2-2-3- قيم جمالية: (Aesthetic value)هي تلك القيم التي تحددها طبيعة العلاقات بين العناصر المادية أو المعنوية على أساس الإتساق. (إيمان النقيب، 23:2002)

و يعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق أو التنسيق. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالفن والابتكار وتذوق الجمال والإبداع الفني. (أسامة علي، 26:2004)

11-2-2-4- قيم سياسية: (Political value)هي تلك القيم التي تحدد النواحي السياسية كالسلطة الحرية.

11-2-2-5- قيّم دينية: (Religions value)وتتضمن تلك القيم التي تتعلق بطبيعة الخير والحق والجمال.

11-2-2-6- قيّم عقلية: (Intellectual value)وتشمل القيم التي تنشأ نتيجة الحالة للمعرفة فالعلم والمعرفة كلاهما قيمة في ذاته.

11-2-2-7- قيّم عاطفية: (Sentimental value)وتشمل القيّم التي تدور حول الحب المودة العلاقات بين الأشخاص.

11-2-2-8- قيم بدنية: (Material- physical value) وتتضمن كل ماله علاقة بالنواحي الجسمية والبدنية.

11-2-2-9- قيم مهنية: (Professional value) وتتضمن كل ما يتعلق بقيم العمل والمهنة.

11-2-2-10- قيم اجتماعية: (Social value) وتتضمن كل ما يمس مستقبل المجتمع والحياة الاجتماعية للأفراد. (إيمان نقيب، 24:2002)

12- محاولات تغريب المجتمع الجزائري:

يقول تويني:" إن عملية التغريب لم تكن من صنع الأوروبيين، بل نتيجة عمل الشرقيين من أبناء الطبقة الوسطى وكان في طليعتهم المحامون والصحفيون فكل مراكز الدولة الحساسة في أيديهم ومن ثم أدخلوا الأساليب الغربية إلى كل مناحي الحياة مما جعل الشريعة الإسلامية تعيش غريبة على أرضها نتيجة الانصراف العملي عنها مما سبب في النهاية صراعا عند الشباب بين قيم وافدة من هناك، ويزداد الأمر خطورة حينما يصور مفكر الغرب أو الشرق الإسلام بصورة مشوهة هادفين من ذلك إلى زعزعة الثقة الدينية عندهم.

يصارع الشباب تيار التغريب من جهة وعرض الإسلام باهت داخليا من جهة أخرى ومن ثم تظهر نتائج الصراع على الفرد والمجتمع. (السيد الشحات، د - ت: 151-152)

13- القيمة والحاجة:

تعّرف الحاجة على أنها إحساس الكائن الحي بافتقاد شيء ما وقد تكون داخلية أو خارجية وينشأ عنها بواعث معينة ترتبط بموضوع الهدف (الحافز) وتؤدي الاستجابة لموضوع الهدف إلى خفض الحاجز، وتأخذ هذه الأهداف والحاجات شكلا متدرجا ومرتبا حسب الأهمية بالنسبة للفرد.

وقد اعتبر بعض العلماء أمثال ماسلو Maslow أن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة كما تصور بعضهم أن القيمة أساسا بيولوجيا تقوم على الحاجات الأساسية للفرد، إذ لا يمكن أن توجد قيمة لدى الفرد إلا إذا كانت لديه حاجة معينة يسعى إلى تحقيقها أو إشباعها، فالحاجات الأساسية هي التي تحدد للفرد اختياراته ومن ثم فهي قيم بيولوجية أولية تتحول فيما بعد ومع نمو الفرد إلى قيم اجتماعية. ومن جانب آخر يفرق بعض العلماء بين الحاجة والقيمة إذ يرون أن القيم

تحتوي أو تتضمن تمثيلات معرفية لحاجات الفرد أو المجتمع لذلك هي تختص بالإنسان وحده دون سائر الكائنات في حين توجد الحاجات لدى جميع الكائنات الحية من إنسان وحيوان. (ماجد زكي الجلاد، 2005:24-25)

14- الفضائل والقيم لدى العرب:

رغم التأثير الكبير للعرب على العالم القديم بما قدموه من حضارة إسلامية رفيعة وفكر إسلامي خصيب، إلا أن تاريخهم قبل الإسلام يكاد يكون مجهولا اللهم إلا في المائتي سنة الأخيرة قبل ظهور الإسلام. وقد اشتهر العرب قديما بفضائل مختلفة كالتسامح مع الآخر ونقاء الضمير والقول الجميل وهذا ما حث على نقاء القلب وصفاء الضمير وكذلك انجاز الوعد مرتبط بالرجل الحر وكذا الفقه والكرامة التي تعد من فضائل العربي فقد قيل (أن الحرة تجوع ولا تأكل ثديها) وإلى جانب هذه القيم نجد قيمة العدل فهذه القيمة تمارس في الحياة العادية مثل(ليس من العدل سرعة العدل) وقد حث بعضهم على تطبيق العدالة على الجميع فقال أحدهم (لو أنصف المظلوم لما بقي فينا ملوم) وقد اشتهر العرب بالشجاعة والبطولة فقد كان محل فخر واعتزاز لدى الكثير منهم فطرفة بن العبد يصف نفسه ويقول بأنه رجل ضرب أي نحيفا وهو دليل على خفة الحركة وإلى جانب هذا نجد فضيلة الكرم والشهامة وتتعدد الفضائل والقيم عند العرب قديما كالأمانة والعفة والشجاعة والخلق الفاضل والعلو والحلم والوفاء والمطالبة بالثأر وغيرها...(شمس الدين جلال، 2006:183-202)

15- تأثير الغزو الثقافي في قيّم الشباب:

يترك الغزو الثقافي عن طريق قنواته الرئيسة أثاره السلبية في قيّم وممارسات الشباب، ذلك أنه يحمل الشباب على التخلي عن القيّم الايجابية كالصدق والأمانة والعفة والنزاهة والتدين والشجاعة والثقة العالية بالنفس والتعاون والصراحة والعدالة...إلى غير ذلك وتعوده بأساليبه الخبيثة والملتوية والمدانة إلى اعتماد القيّم الضارة والهجينة والدخيلة كالكذب والنفاق والنميمة والتعصب والطائفية...وغير ذلك. هذه القيم السلبية التي تصدع شخصياتهم وتقتل طموحاتهم وتسيء إلى

تكيفهم واستقرارهم في المجتمع وتعرضهم إلى جملة مشكلات اجتماعية وحضارية ليس من السهولة بمكان مواجهتها والتصدي لسلبياتها وتناقضاتها. إضافة إلى تعمد مصادر الغزو الثقافي وقنواته المركزية على التأثير في سلوك وممارسات الشباب إذ يتعمد مخططو ومهندسو حملات الغزو الثقافي حمل الشباب العربي على القيام بأفعال وممارسات مدانة تسهم في هدم البناء الاجتماعي للمجتمع العربي الإسلامي وذلك من خلال تصديع عناصره البنيوية تجاهل الدين وعدم الالتزام بفروضه وأوامره والخلاعة والمجون والتبرج وعدم احترام الكبار والترفع عن العروبة والإسلام وتقليد الغرب واقتفاء طريق الدعارة والفساد والخمر...(الحسن، 1998:179-180)

يعبر نعموني (2006) عن هذا الغزو بمجموع القيم التي يسعى مؤيدو العولمة لنشرها عبر العالم والتي قد تتنافر مع القيم السائدة في البيئات المحلية. (نعموني، 2006:94)

16- **مصادر القيم:**

للقيم مصادر متعددة يمكن ذكر أهمها على النحو التالي:

16-1- التعاليم الدينية: يمثل الدين مصدر رئيسي للقيم خاصة فيما يتعلق بالجانب الأخلاقي، إذ يعتبر البشر أنه المصدر الوحيد والقاطع للقيم في الحياة، لذلك تركز التنشئة على القيم الدينية كجزء رئيسي في تشكيل وتربية الأفراد وتحتل القيمة الأكبر.

16-2-التنشئة الاجتماعية: يمر الفرد أثناء مراحل نموه النفسي والاجتماعي بعملية غرس للقيم تتم من قبل مؤسسات التنشئة الاجتماعية من الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي بمختلف مؤسساته، لذلك فإن هذه العناصر تؤثر في طبيعة القيم التي يتلقاها الفرد.

16-3-الجماعة التي ينتمي إليها الفرد: إن الانتماء للجماعة المرجعية يعتبر مصدر مهم ومؤثر في اختيار الأفراد لقيمهم بسبب الضغط الذي يولده الانتماء للجماعة على الفرد، لذلك يسعى الأفراد دائماً إلى أن تصبح قيمهم متناسقة مع قيم الجماعة التي ينتمون إليها.

16-4-الخبرة السابقة وعقل وفكر الإنسان: تساهم خبرة الفرد في بناء القيم التي يعطيها للأشياء، والجانب المعرفي للفرد هو محصلة للتجارب والرؤى والفكر التي تؤثر في اختيار الفرد

للقيم،وقد جرت العادة أن الإنسان لا يعرف قيمة الشيء إلى عند تجربة فقدانه. في(بكاي،2016: 206).

16-5- وسائل الإعلام: تقوم وسائل الإعلام بدور مهم و بارز في اكتساب الشباب للقيم، وخاصة مع زيادة التطور التكنولوجي (التلفاز، الراديو،الانترنيت وغيرهم) وذلك من خلال تناولها لمختلف المضامين الإعلامية فيكتسب من خلالها الفرد قيم جديدة أو يدعم أو يغير قيم كانت موجودة من قبل بالإضافة إلى أنها تعكس ثقافة المجتمع و تنقل ثقافات المجتمعات الأخرى.(على الحلالة،2012: 26)

و تتعدد المصادر كالظروف الاجتماعية والأوضاع النفسية للأفراد وتداعي الأفكار، والأسس المنطقية والتوجه السياسي الاقتصادي والاجتماعي للبد الذي ينشأ فيه الفرد.

17- مراحل تكون القيم:

تتكون القيم مرورا بالمراحل التالية:

17-1- الميل: هو توجه الإنسان لخاطرة من خواطره يتصوره و يدرك غرضه و غايته فإذا تغلب الميل على باقي ميول الإنسان صار هذا الميل رغبة.

17-2- الرغبة:هي تغلب على باقي ميول الإنسان، فإذا فكر الإنسان في هذه الرغبة و درسها دراسة واعية صارت إرادة.

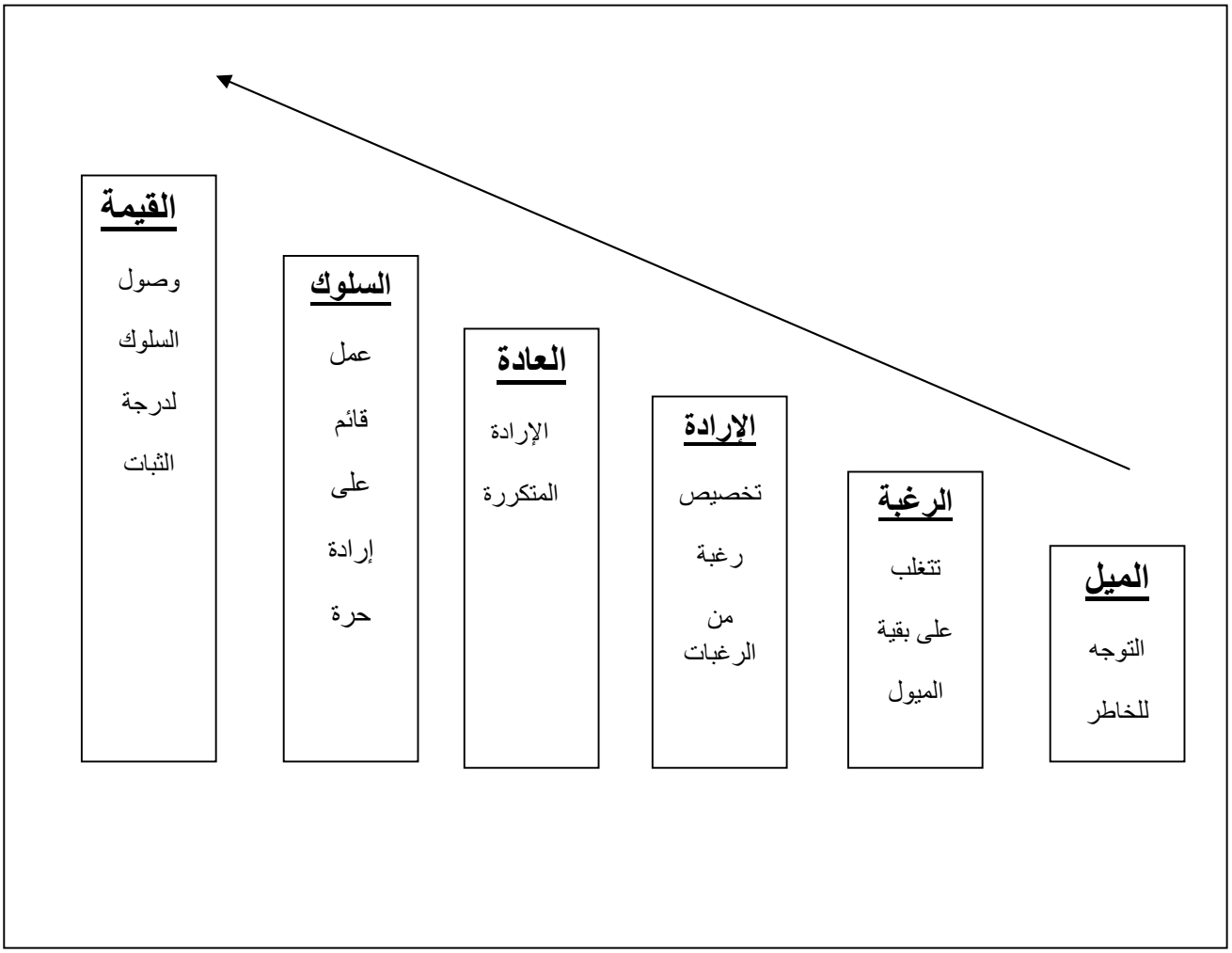
17-3-الإرادة:هي صفة النفس التي تخصص رغبة من الرغبات التي مالت عليها لكي تتحقق، وإذا ما تكررت الإرادة صارت عادة.

17-4-العادة: هي الإرادة المتكررة الصادرة عن حالة راسخة، وهي سلوك متكرر بطريقة تلقائية في مواقف محددة، وإذا ما ثبتت هذه العادة صارت خُلقا و سلوكا.

17-5-السلوك: يطلق على عمل الإنسان الصادر عن إرادة حرة متجهة نحو غاية معينة.

17-8-القيمة: هي وصول السلوك إلى درجة من الثبات، ويكون بصورة مستمرة. في(على الحربي،2010: 36)

ويمكن توضيحها من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (01): مراحل تكون القيمة

المصدر: (على الحربي،2010: 36)

18-أهمية المدرسة في تعلم القيم:

المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أوكل المجتمع إليها مهمة تشكيل الأجيال من خلال وسائطها المتعددة من معلم وكتاب مدرسي وجو اجتماعي داخلهاا فهي أهم المؤسسات التربوية عناية بالقيم، حيث تهتم المناهج بما فيها من دروس وأنشطة متعددة بإيصال القيم وتوصيلها إلى التلاميذ. و يكون التأثير أقوى كلما كانت الأساليب ناجحة وطرق التدريس قائمة على أسس سليمة وحديثة يقوم بها معلمون حكماء ومربون ناجحون يعرفون كيف ينمون القيم ويعززونها في نفوس الناشئة.

وباعتبار المدرسة وحدة متكاملة بما يسودها من نظم ولوائح، وإدارة مدرسية وطرق للتدريس ومعلمين. باعتبارهم وسائط مهمة لاكتساب القيم وتعزيزها فسيادة روح التفاهم التي تربط المعلمين مع المتعلمين وإشاعة روح الألفة والمحبة والتعاون بين الجميع يساعد على تثبيت القيم وتعزيزها عند التلاميذ في المدرسة، ولا ننسى دور المكتبة المدرسية والإدارة التربوية الحكيمة والأقران من إكساب الطالب قيماً جديدة وخبرة بناءة(عبيدات(2018)

يأتي دور المدرسة بعد الأسرة، حيث ينتقل الطفل من الأسرة الصغير إلى جو أوسع تحيطه الغرابة والشمولية والنظام، حيث كان منشغلا بأوجه نشاط طبيعي غير متكلف في بيئة تتسم باتصالات محدودة، وعند دخوله إلى المدرسة ينتقل الطفل إلى بيئة تتميز بجديتها وتتضمن أدوار وتنظيمات متعددة .فدور المدرسة لا يقتصر على تلقين الفرد جملة من المعارف والمعلومات التي تحتويها الكتب والمواد الدراسية بل تتعداه إلى تلقين الطفل القيم والمبادئ الأخلاقية والاتجاهات الدينية، حيث يرى **جولد بيمون** بأن التربية هي التي تكون أداة إلى النمو العقلي وازدهار النفس بالأخلاق الفاضلة. ويذهب ia6 بياجيه إلى اعتبار أن أبرز أثر للمدرسة على العملية التربوية للطفل هو القضاء على ما سيتسم به من تمركز حول الذات، نتيجة لعلاقته بالأسرة، حيث يتعامل مع المدرسين ويهتم بهم، وبالتقاليد المدرسية والنظم، إذ تدعم القيم والمعتقدات والاتجاهات الحميدة في الأسرة كما تمحي بعض المفاهيم والقيم والعادات السيئة، كما أنها تغرس في الفرد طرق التفاعل الإيجابي مع الغير.(نجاة يحياوي،2014: 62)

فمهمة المدرسة مهمة أساسية و نبيلة لا تقل أهمية عن مهمة الأسرة فهي تؤهل الطفل كيف يصبح راشدا و مسؤولا و تدفعه إلى حب الاطلاع و الجدية في العمل و الاتجاه نحو النشاط و البحث و تحقيق ذاته و الظفر بالمكانة والقيمة المنتظرة، و لغرس المبادىء و القيم في النشىء لابد من التربية بجميع طرائقها و محتوياتها و ممارساتها و الربط بين المضمون الفكري و الروحي و بالواقع العملي الذي يعيشه النشء حتي تصبح هذه القيم موضوع التطبيق و الممارسة، و يرى كنعان(1990) أن المدرسة بنية نقية أوجدها المجتمع بهدف التربية، فالمدرسة تقوم بمشاركة الأسرة في مسؤوليات تكوين القيم التربوية لدى الأفراد. من خلال المناهج و المقررات ومن تفاعل المتعلمين مع المعلمين و بذلك تعد المدرسة أهم المؤسسات الاجتماعية التي تمارس تأثيرات كبيرة في تكوين شخصيات الأفراد مما يحقق لهم النمو السليم و يحفظ للمجتمع وحدته و تجانسه و تماسكه لأن التربية ليست وظيفتها نقل التراث فقط و إنما لها وظيفة اجتماعية تعنى بالتغير الاجتماعي ووظيفة أخرى استشارية تعنى بإعداد الطاقات البشرية لتكون عاملا في استثمار الموارد الطبيعية و البشرية.

فالتربية القيمية لا تعني نقل القيم الموجودة في المجتمع إلى أفراده فقط و إنما عملية انتقاء لهذه القيم و تنظيمها في صورة يمكن تقديمها لأفراد المجتمع، فالمدرسة هي التي تقوم بتنقية المعرفة العلمية من الشوائب المتراكمة التي لحقت بها و تنقلها و تكسبها للأجيال الصاعدة، وهذه المعرفة تتضمن القيم و المعتقدات و المعايير المتوازنة جيلا بعد جيلا، كما أن من وظائفها تبني التغيرات التحديات التي تطرأ على المجتمع.

يلعب المعلم دورا فاعلا في إكساب القيم للتلاميذ فيثبت الحسن منها و يعدل و ينفر السيء منها،حيث يعد نموذجا يُقتدى به في التأثير على التلاميذ من خلال هندامه و أسلوب عمله وشخصيته ككل.فيتم تعزيز القيم الايجابية من خلال التقييم الذاتي فيدرب التلاميذ على تعلم وممارسة القيم الحسنة في علاقاتهم مع بعضهم البعض داخل و خارج حجرة الدراسة. (مزغراني،2015: 94-95)

فالمعلم يحاول أن يؤثر في إجراءات تشكيل القيم عند التلاميذ عن طريق مشاركته التفاعل معهم وإيجاد بيئة تعليمية مناسبة لتعليم القيم، وكذا توجيه قيّم المتعلمين بتأثير من القيم الخاصة به،

و يعتبر المعلم العمود الفقري للمدرسة فهو الموجه و المرشد و المعين للتلاميذ، ومن هنا كان دوره ضروريا لتقويم السلوك الغير السوي و غرس القيم الفضيلة في نفوس التلاميذ في هذه المرحلة العمرية المهمة،حيث يرى الكثير من المفكرين الذين يعملون في مجال التربية بضرورة غرس القيم المرغوبة وتنميتها لما لها من اثر كبير في سلوك الأفراد والجماعات فهي تعمل على تكامل واتزان شخصية الفرد و تنمي لديه القدرة على مواجهة القيم المنحرفة ومقاومتها من جهة وتساعد القيم المجتمع في الحفاظ على ثقافته و هويته و أصالته و تعمل على مواجهة التغيرات الحاصلة فيه من جهة أخرى.(حنان صالح و آخرون،2012: 72)

وتكتسي المناهج والكتب المدرسية أهمية بالغة في النظام التعليمي ككل حيث تقوم بالدور الرئيسي في عملية التعليم والتعلم، وتساهم بشكل كبير في غرس القيم التربوية في عقول التلاميذ، فتقع المسؤولية الأخلاقية على المنهاج المدرسي كونه الوسيلة الرئيسية لتحقيق الغاية الأخلاقية للتربية المتمثلة في إكساب المتعلمين القيم و المبادىء الأخلاقية الحميدة و إتاحة الفرصة لتطبيقها وتطوير البصيرة للتميز بين الأخلاق الأصيلة و الأخلاق الزائفة ما يخلق عند المتعلمين مفهوم الفضيلة كقوة أخلاقية تتجسد في الفعل(مزغراني،2015: 94-96)

خلاصة

تكتسي القيم أهمية كبيرة جدا في الحياة الاجتماعية للفرد لأنها تلعب دور الموجه والمحدد لسوك الفرد وتساهم بشكل كبير في تحقيق الأمن و الاستقرار والرقي للمجتمع وتحافظ على تماسكه فتساهم في تحديد أهدافه العامة و تساهم في تنظيم العلاقات بين الأفراد، وتلعب دور فعال في وقاية المجتمع من السلوكات الإجرامية والانحرافية، وبفضل سيادة القيم يتحقق العدل و التعاون و التسامح للأفراد، وفي غياب القيم يكون الظلم والانشقاق والتناحر، فتطغى المصالح الفردية وتغيب المصالح العامة وتحدث الخيانة والتشرذم،كما أن القيم تحقق للفرد الراحة النفسية، والطمأنينة والشعور بالرضا فيكون مواطنا صالحا يساهم في تحقيق أهداف المجتمع و يحافظ على تقاليده وتراثه، ويتعلم الفرد القيم في العديد من المؤسسات الاجتماعية كالأسرة حيث يتعلم الفرد العديد من القيم الحميدة في أسرته من الوالدين، كما يتعلم العديد من القيم الأخرى في المسجد و أماكن العبادة ويكون هنا الدور للإمام الذي يعلم الناس الكثير من القيم الدينية النابعة من الدين الإسلامي الحنيف،كما تلعب المدرسة دورا بارزا و مهما في تلقين و تعليم التلاميذ العديد من القيم من خلال المنهاج الدراسي، ويكون للمعلم الدور الأهم في هذه العملية لاسيما إذا كان يتملك كفاءة عالية و يستعمل أساليب راقية في نقل و تلقين القيم.

الفصل الخامس

المناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية

تمهيد

تعد التربية الوسيلة الأساسية لبناء الأجيال الصاعدة وإعداد الأبناء للحياة نظرا لما تقدمه من قيم ومعارف متنوعة، ويتوقف نجاح هذه العملية على فعالية تخطيطها وملا مة مضامينها وحسن تنفيذها لبناء شخصية المتعلم، وتعتبر المناهج التعليمية المكون الرئيسي للعملية التربوية النظامية، فلا يمكن تصوّر أيّ عمل تربوي دون منهاج واضح تسير عليه هذه العملية،سنحاول في هذا الفصل تقديم مفاهيم لغوية و اصطلاحية للمنهج و سنتعرض بعدها لأنواع المناهج و مكونات المنهج،وكذا طرق و أساليب التدريس،ثم نعرج للمرحلة الابتدائية وأهميتها وفي الأخير نسلط الضوء على أهمية محتوى مادتي التربية الإسلامية و التربية المدنية في المرحلة الابتدائية.

1- تعريف المنهج:

أصل كلمة المنهج هو نهج، ويقال نهج فلان الأمر نهجًا؛ أي أبانه وأوضحه، ونهج الطريق أي سلكه، والنَّهْج بسكون الهاء تعني سلك الطريق الواضح،أما ابن منظور في لسانه فقد أورد: أنهج الطريق أي وضح واستبان، وصار نهجًا واضحًا بينًا،والمنهج عنده بفتح الميم وكسرها هو النهج والمنهاج؛ أي: الطريق الواضح والمستقيم.(ابوعشمة،2015)

أما المنهج في اللغة الانكليزية تقابله كلمة (Curriculum) وتعني ميدان السباق ويمكن تعريف المنهج بأنه الطريق الذي يسلكه المعلم والمتعلم للوصول إلى الأهداف المنشودة، ولكن في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة يعرف على انه مجموع الخبرات التربوية المقصودة والمخططة من قبل المدرسة لإحداث النمو الشامل للطلبة بجميع النواحي.(كحول شفيقة،د- .(04).

ويشير العمارين (2011) بأن المنهج عبارة عن نظام متكامل بعناصره الوظيفية جميعها ويشكل وثيقة رسمية يحدد فيها محتوى المادة التعليمية ومنظومة وحجم المعارف والمهارات والخبرات التي يجب إكسابها للطلاب خلال عام دراسي أو مرحلة كاملة. (العمارين،2011: 384).

والمنهج حسب أبو عاقلة (2014) خطة التدريس التي تأخذ طابعاً رسمياً وتختص بأهداف ومحتويات وطريقة معينة صنفت لتقود إلى نمو التلاميذ أو الطلاب، وهذه الخطة الرسمية تحتوي أيضاً على خبرات ونشاطات تنموية مكملة ذات طابع رسمي.(أبو عاقلة،163:2014).

ويذكر الدريج و آخرون(2011) أن المنهج يمثل الخبرات التعليمية للتلاميذ التي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من قبل المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية.

أما القحطاني فقد أوضحت أن المناهج ليست المقررات الدراسية فحسب بل تدخل فيها الأبنية المدرسية والوسائل التعليمية والمعلمون و المعلمات ومستواهم العلمي و التقني والأنشطة المختلفة المدرسية و المجتمعية"(الدريج وآخرون،2011: 84)

ويصف جاكاريجا المناهج التربوية بأنها جميع الخبرات التربوية والأنشطة التي تقدمها المؤسسات التربوية للمتعلمين داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع الجوانب العقلية،الثقافية، والدينية والاجتماعية،وغيرها نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم و تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. في(جاكاريجا جيتا،2016: 217)

ويشير المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي بأنه عبارة عن مجموعة المواد أو المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في حجرة الدراسة ويدرسها له المدرس (باهمام،2008: 28).

أما المفهوم الحديث للمنهج الدراسي فيعبر عنه بمجموعة الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء البشر، وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا. في (باهمام،2008: 28).

من خلال عرض التعاريف السابقة نلاحظ أن التعاريف اللغوية العربية منها والأجنبية تقاربت في المعنى حيث مثلت المنهج بالسطح المنبسط سواء كان الطريق المستقيم أوميدان السباق الذي يكون مستويا و منبسطا، أما التعاريف الاصطلاحية فقد انقسمت إلى قسمين، يصب القسم الأول منها في مفهوم المنهج التقليدي وقد ظهر في جزء من تعريف القحطاني وظهر جليا في مفهوم المنهج التقليدي الذي ذكره باهمام، والذي يعتبر المنهج مجموعة محددة من المواد و المقررات الدراسية والمحتويات العلمية التي على المعلم أن يوصلها للمتعلمين بطرق وأساليب متنوعة.بينما اتفقت جل التعاريف الأخرى المعروضة في طرحها مع المفهوم الحديث للمنهج الذي يعبر عنه بجموع الخبرات التي تقدمها المدرسة للمتعلمين حتى تحقق لهم نموا شاملا في مختلف النواحي ويصبح فردا نافعا للمجتمع، ومن جانبنا يمكن أن نعرف المنهج بأنه عبارة عن جملة من الخبرات العلمية و التربوية، الاجتماعية، الدينية و الثقافية التي تقدمها المدرسة للمتعلمين في شكل دروس

وأنشطة مختلفة، بواسطة موظف مؤهل يدعى المعلم باستخدام أساليب مختلفة و متنوعة وذلك بالاستعانة بوسائل محددة كالكتب و المقررات ووسائل التعليم الأخرى لغرض تفعيل عملية التعلم إلى أقصى حد ممكن. و يكتسب المنهج أهمية كبيرة في العملية التربوية.

2-أهمية المنهج:

يمثل المنهج الركن الأساس و الإطار العام للعملية التربوية، فهو الأداة التي تستمد منه التربية قوتها وتستند إليه في تحقيق أهدافها ويعتبر وسيلة مهمة لتحقيق أهداف المجتمع وفلسفته، فالمناهج التربوية تعد محور عملية التخطيط التربوي،لأن الخطط التربوية تعتمد على الأثر الناتج من التعلم فالمنهج هو عملية تمرين العقول على التفكير الايجابي ومجابهة مشكلات الواقع.(شريف،2011:02)

يلعب المنهاج التربوي دورا هاما، في تشكيل ملمح شخصية الفرد، انطلاقا من أعمدة التربية الرئيسية وهي أن يتعلم الفرد ليعرف، ويتعلم ليعمل، ويتعلم للعيش مع الآخرين ويتعلم ليكون، ويلبي حاجاته للعب كل الممارسات المجتمعية المتوقعة منه، و مع التحولات العصرية التي أفرزتها نظم العولمة، والأحداث الإقليمية المحيطة، كلها عوامل أدلت بدلوها، في استنساخ وبلورة تغيرات اجتماعية متسارعة، تكاد تتلاشى فيها القيم المجتمعية.(هويدي و حوامدي،53:2016).

من هذا المنطلق أصبح لزاما علينا التدقيق في محتوى المناهج التربوية للاستثمار في العنصر البشري لأقصى حد ممكن و حتى لا تنفلت الأمور منا فتتأثر مناهجنا بمناهج الغرب وتصبح مناهجنا تكون أفراد غير صالحين لمجتمعنا.

3-أنواع المناهج :

ولإتمام النظرة الشاملة عن المناهج التعليمية وأهدافها، ينبغي أن نعرج على ما أفرزته هذه الاختلافات من نماذج عديدة للمناهج، ظهرت تباعا خلال مسيرة تطور النظرة العلمية البيداغوجية إلى الفعل التعليمي ووظيفة التربية والتعليم وبالتالي الأهداف والنتائج . وقد شهدت الساحة البيداغوجية تصنيفات مختلفة للمناهج تدور جلها حول أربعة نماذج أساسية، سنتعرف عليها باختصار وهي:

3-1- مناهج المواد الدراسية:

154 هذا النوع من المناهج منذ العهد الإغريقي، ويسميها بعض الأخصائيين مناهج المعرفة الأكاديمية، وقد تكون هذه المعرفة إما متصلة أو منفصلة في موضوعاتها .ومهما كانت التسمية، فإن مناهج المواد الدراسية وكما يدل عليها اسمها تجعل من المعرفة هدفها الأساسي، حيث تنظمها وترتبها الترتيب المنطقي للمعرفة الأكاديمية، ويحرص المعلم على عرض المحتويات وانجازها في الوقت المحدد لها، بغض النظر عن فهم المتعلم أو حاجياته أو اهتماماته، ودون حساب لحاجيات المجتمع وتطلعاته، وقد أظهر هذا النموذج تقصيرا شديدا في 154 التربية أداة فعالة في النهوض بالفرد والمجتمع، حيث جعلت من المتعلم مجرد إناء يعمل المعلم على حشوه بأكبر قدر من المعلومات ويلزمه بحفظها واسترجاعها عند الامتحان، وهذه العملية التعليمية جعلت من المجتمع ومن التعليم أداة للضغط والرقابة .وأهملت الجانب الفكري في المتعلم ودراسة المشكلات الاجتماعية القائمة والترتيب السيكولوجي للمعرفة وعملية التعلم مما 154 أهدافه ونتائجه سلبية بسلبية المتعلمين (حرقاس،2010 :100)

3-2-مناهج النشاط:

ظهر نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى منهج المواد الدراسية أن ظهرت اتجاهات تربوية متطورة، استهدفت معالجة نواحي القصور في منهج المواد الدراسية المنفصلة، ويرجع هذا التطور إلى مجهودات العديد من علماء النفس والتربية، حيث حدث تطور في نظريات التعلم وفلسفة التربية وتنظيمات المناهج، وصاحب ذلك نقل محور الاهتمام من المادة الدراسية إلى التلميذ، وأصبح المنهج يركز على التلميذ وجعله محور العملية التعليمية، وبالتالي الاهتمام بميوله وحاجاته وقدراته واستعداداته، وتوفير المناخ المناسب لقيامه بالأنشطة التي تتفق مع ميوله وحاجاته، وتعمل على إشباعها، ومن خلال تلك الأنشطة ينمو التلميذ ويكتسب المعارف والمهارات وتتكون لديه الاتجاهات المرغوبة، وينمو لديه التفكير العلمي. ولعله يتضح مما سبق أن هذا المنهج يختلف في فلسفته وأسسه عن فلسفة وأسس منهج المواد الدراسية ولقد سمى هذا المنهج " بمنهج النشاط " وسماه آخرون " بمنهج الخبرة " أو "منهج المشروعات"

منهج النشاط هو منهج يوجه عنايته الكبرى إلى نشاط التلاميذ الذاتي، وما يتضمنه هذا النشاط من مرور التلاميذ في خبرات تربوية متنوعة، تؤدى إلى تعلمهم تعلما سليما مرغوبا فيه إلى نموهم نموا متكاملا منشودا، واذا حاولنا أن نحلل المفهوم السابق لمنهج النشاط، نجد أن النشاط في هذا المنهج يقترب كثيرا من مفهوم الخبرة الحياتية، لذا يطلق عليه البعض "منهج الخبرة"" وذلك لأن الخبرة الحياتية ما هي إلا محصلة لتفاعل متبادل بين التلميذ والبيئة أو من خلال هذا التفاعل المتبادل المستمر يتعلم التلاميذ ويصبح هذا التعلم هو المحصلة، فالتفاعل والتعلم الناتج عنه وارتباطهما بمجموعة من الدوافع الذاتية والتلقائية، هو ما يمكن أن نطلق عليه مصطلح " النشاط "ويصبح العمل المدرسي وفق هذا المنهج عملا يتخلله دائما نشاط داخل المدرسة وخارجها كجزء لا يتجزأ من مادة الدراسة نفسها، ويعيش التلاميذ ويعملون وينشطون ويتدربون عمليا في " مدرسي فيه حماسة وقوة لم تتوافر في منهج المادة التقليدية.(بن جدو،2016 :33)

3-3-المنهج التكنولوجي:

لقد ظهر الاتجاه التكنولوجي في مجال المناهج مع ظهور استراتيجيات التعلم حتى يتم التمكن والإتقان وتحقيق الكفايات وكذلك إرجاع فشل المتعلم إلي المدرسة وليس إلي المتعلم نفسه وقد نصب اهتمام المدخل التكنولوجي للمناهج علي كيفية التدريس ثم تطور إلي الوسائل الكافية والفعالة لتحقيق الأهداف بالإضافة إلي تقديم الكثير للعملية التعليمية.

والمنهج التكنولوجي عبارة عن مجموعة المواقف التعليمية التعلمية التي يستعان في تصميمها وتنفيذها وتقويم أثرها علي المتعلمين بتكنولوجيا التربية متمثلة في الحاسب الآلي وشبكة الانترنت والكتب المبرمجة والحقائب الإلكترونية والوسائط المتعددة والفائقة وسائر أنواع التعلم القائم على الخطط الذاتية من اجل تحقيق أهداف محددة بطريقة واضحة وسهلة القياس ويستعان في ذلك بنتائج الأبحاث المتخصصة في هذا المجال ولا ينظر إلي التكنولوجيا التربوية علي أنها مجرد مجموعة من الأجهزة والمعدات بل يتم تناولها بشكل يشمل جميع عناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومحتوي تعليمي وطرق تفاعل وأنشطة وخبرات وأدوات تقويم وتطوير، ويعكس هذا التعريف العلاقة التفاعلية بين الجانب البشري والجانب النظري والأجهزة والمعدات والبرامج والمواد التعليمية من اجل تحقيق مزيد من فعالية العملية التعليمية.(سعاد شاهين،2008)

3-4-المناهج المحورية:

يقصد بالمناهج المحورية المناهج التي تحتوي مضامين تشترك فيها عدة مناهج ويكون الاختلاف بينها في طبيعة العرض ويمكن التطرق لهذا النوع من المناهج وفق التصنيف في المجموعات الآتية :

3-4-1-المجموعة الأولى: تضم المحاور التي تركز عليها المعرفة الأكاديمية، التي قد تكون في موضوعات منفصلة أو تدور حول الميادين المعرفية المنظمة، كما قد يكون المحور قائم على المجالات المدمجة الواسعة.

3-4-2-المجموعة الثانية: تضم المحاور التي ترتكز على نشاط التلميذ، وقد يكون المحور قائما على ميول وحاجات المتعلم، أو قائما على المجالات الحياتية أو على الأدوار الثقافية أو على الوظائف والمهام الاجتماعية.

3-4-3-المجموعة الثالثة : وتتكون من المحاور التي تركز على تكنولوجية التعلم، فيكون المحور قائما إما على البرمجة الأفقية أو المتشعبة أو الإلكترونية التي سبق الحديث عنها، وقد يكون مركز .الاهتمام الكفاءات المهنية والمهارات العلمية56يلاحظ محمد السيد على رفقة الكثير من الباحثين في مجال المناهج، أن المنهاج المحوري يمثل2008 من المنهاج المدرسي العام، وليس المنهاج كله، ولهذا اصطلح على تسميته بالبرنامج المحوري ويمكن تحديد أبرز الأسس التي يقوم عليها المنهاج المحوري فيما يلي:

-التركيز على حاجات المتعلمين العامة ومشكلاتهم المشتركة في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته.

-إزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة، والتقليل من التركيز على الموضوعات الأكاديمية، من خلال تنظيمه في صورة وحدات قائمة على المشكلات .فالمعرفة هنا لا تكون هدف في حد ذاتها، وإنما وسيلة لإشباع حاجة، أو حل مشكلة أو تنمية ميل .ولا نقدم المعلومات إلا في إطارها الوظيفي، وذلك في إطار التربية البراغماتية لصاحبها" 56 ديوي "

- إشراك جميع المتعلمين في دراسته إجباريا وفي عملية التقويم المستمر للنشاطات.
- قيام المتعلمين بالتدرب على حل المشكلات، لاكتساب مهارات التفكير العلمي.

– توسيع مصادر الخبرة التعلمية. (حرقاس،2010 :104)وكل منهج يتألف من مجموعة من العناصر.

4-عناصر المنهج:

المنهج نشاط إنساني يتكون من أهداف توضع ومحتوى دراسي وخبرات تدرس للتلاميذ عن طريق طرق تدريس ووسائل تعليمية متعددة وأخيراً تقويم يشمل تقويم الطالب لمعرفة مدى ما حققه من الأهداف التي وضعت مسبقا وكذلك تقويم جميع العناصر السابقة للمنهج الدراسي وهذه العناصر مترابطة فيما بينها بحيث أنها تؤلف منظومة تربوية متكاملة يؤثر كل عنصر منها في العنصر الأخر ويتأثر به . فالأهداف مثلاً تؤثر في المحتوى الذي يجرى اختياره والمحتوى يؤثر في الخبرات التي تقدم للتلاميذ ويتأثر بها؛ نظراً لوجوب الربط بين متطلبات المعرفة من جهة وبين استعداد التلاميذ للتعلم ومراحل نموهم العقلي من جهة أخرى، ولما كان التأكد من مدى تحقق الأهداف يعد مسألة على جانب كبير من الأهمية، فقد بات من الضروري اللجوء إلى التقويم، والتقويم بدوره يؤثر في كل من الأهداف والمحتوى والخبرات التي تنظم للتلاميذ.

4-1-الأهداف:

إن أي عمل علمي جاد يبدأ بتحديد الأهداف، بوضوح، ثم اختيار الوسائل المناسبة التي تمكن من الوصول للأهداف، وذلك في ضوء كافة ظروف العمل والإمكانات المادية والبشرية المتاحة، والتربية تسعى في النهاية لإعداد الأفراد إعداداً متكاملاً للتفاعل والتكيف مع بيئتهم ومجتمعهم . ولكل مجتمع أهداف تحددها الفلسفة التي يعتنقها، وبالتالي تختلف الأهداف من مجتمع لآخر باختلاف الفلسفة التي تسوده.والأهداف ترتبط ببقية مكونات المنهج بل وبأسسه ارتباطاً كبيراً من حيث أن هناك علاقة وثيقة بينهما وكما أن هناك علاقة وثيقة بين أهداف المنهج والأسس التي يقوم عليها والعناصر التي يتألف منها بحيث تمثل أهداف المنهج المدرسي حلقة الوصل بين الأسس التي يقوم عليها والعناصر التي يتألف منها و بمعنى أوضح أنه يمكن ترجمة الأساس الاجتماعي والأساس النفسي والأساس المعرفي في قائمة من الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من وراء المنهج لذا، نجد أن المجتمع والمتعلم والمعرفة تمثل مصادر أساسية في اشتقاق أهداف

المنهج هذا من جانب، ومن جانب آخر، يمكن عن طريق الأهداف اختيار المحتوى الذي يعكس هذه الأهداف، و تنظيمه بالشكل الذي يخدم عملية تحقيق تلك الأهداف كذلك يتم اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة للمنهج في ضوء أهداف المنهج من أجل ضمان التحقيق لها هذا بالإضافة إلى أن عملية التقويم في المنهج لا تتم في معزل عن الأهداف المرجو تحقيقها لدى المتعلمين من خلال المنهج ذاته.(باهمام،2008: 49-50)

4-2- المحتوى:

هو عبارة عن الخبرات التعليمية المخطط لها والتي تقدمها المقررات الدراسية ويشترط في المحتوى أن يكون مرتبطاً بالأهداف ومحققاً لها وصادقاً من الناحية العلمية وأن يكون مواكباً لأحدث ما تم التوصل إليه، ومرتبطاً بثقافة الطالب، ومراعياً لميوله وحاجاته، ومتوازناً بين الشمول والعمق، ومترابطاًومتوازناً مع محتوى الفروع الأخرى، ومراعي اًللفروق الفردية بين الطلاب.(الفرماوي،2012)

يشير عطية (2013) أن العنصر الثاني المكون للمنهج هو المحتوى، ويعد هذا العنصر الأساس الذي يتوقف عليه إلى حد كبير تحقيق أهداف المنهج، ومحتوى المنهج في ضوء المفهوم الحديث يشمل على المعارف والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يقع عليها اختيار مصممي المنهج وينظموها على نحو معين، ويشتمل على الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات التي يكتسبها المتعلم بشكل مباشر أو غير مباشر. (عطية،2013: 66-67)

4-3-الوسائل التعليمية:

تأثرت الوسائل التعليمية بتطور الصناعة فكان لكل عهد صناعي وسائل تعليمية تتفق مع أسلوب الإنتاج.ففي عصر الصناعة اليدوية استخدمت وسائل يدوية في التدريب. وعندما حدثت الثورة الصناعية الأولى أصبح الإنتاج إجماليا وجماهيريا أصبحت الوسائل التعليمية تخدم أسلوب التعليم الجمعي كاستخدام أجهزة عرض الصورة وتسجيل الصوت، وفي عهد الثورة الصناعية الحديثة أصبحت الآلات الإلكترونية تضمن التدريب والتعليم الذاتي، ومن خلال تتبع التطور الذي حدث

على مستوى الوسائل التعليمية يمكن الوقوف عند أهم المحطات التي عرفتها الأجيال المهتمة بالتربية والتعليم، بالشكل التالي:

4-3-1- الجيل الأول:

استخدمت فيه اللوحات، والخرائط والمخططات البيانية، النماذج السبورات والعروض العملية، والتمثيليات.

4-3-2-الجيل الثاني: ظهر في العالم بعدما اكتشفت الطباعة، وأدخلت الآلات لنقل الكتابات والرسوم بسرعة كبيرة وأصبح تعميمها حقا لكل فرد وانتشرت المدارس.

4-3-3-الجيل الثالث: وفيه ظهرت الوسائل التعليمية بشكل أكثر تطورا كاستخدام الصور والصوت إلى مسافات بعيدة، حدث ذلك بفضل الثورة الصناعية الأولى التي عرفها العالم في أواخر القرن التاسع العاشر القرن العشرين. وبفضل هذا التطور تمكن المدرسون من استخدام الوسائل التعليمية الحسية البصرية السمعية،كالصورة الضوئية الشرائح والأفلام الثابتة والأفلام المتحركة الصامتة، وأجهزة التسجيل الصوتي باستخدام الأسطوانات، ثم الأشرطة المغناطيسية، ثم التلفزيون في الإعلام والترفيه.

4-3-4-الجيل الرابع:شهدت الوسائل التعليمية تطورا كبيرا بفضل التطور الصناعي الذي انعكس على التعليم باختراع الآلات الإلكترونية، فأصبح الاتصال والتفاعل بين الإنسان والآلة أمرا سهلا.واستخدمت المخابر اللغوية ومخابر الاستماع التي يتم فيها التعليم بواسطة، التفاعل بين المتعلم والبرامج الموجودة في الآلة.كما بدأ استخدام التعليم المبرمج(الذاتي) ينتشر في البلدان الصناعية، وأدخلت الآلات التعليمية إلى حجرات الدراسة.(كحول،د- 9 391-40)

ساهمت بشكل كبير هذه الوسائل التعليمية المتطورة في توصيل المعلومة والفكرة للمتعلمين و جعلت عملية البحث عملية سهلة و بسيطة.

4-4-المعلم:

يعد المعلم حجز الزاوية في العملية التربوية و دعامة كل إصلاح اجتماعي و تربوي بإجماع التربويين: و تبرز أهمية المعلم و أدواره في تحديد نوعية التعليم واتجاهاته ودوره الفعال والمتميز في بناء جيل المستقبل ،فهو المسؤول المباشر في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمواد الدراسية في مختلف المراحل.

فمهام المعلم لم تعد مقتصرة على إيصال الحقائق و المعلومات و المفاهيم إلى المتعلمين، بل اتسعت و تنوعت هذه المهام و الأدوار لتواجه التطورات المستمرة و السريعة كالثورة العلمية التكنولوجية ومواكبة التقنيات التربوية الجديدة في ميادين الأهداف والمناهج و طرق التدريس والوسائل التعليمية،وبهذه الأدوار الجديدة يصبح المعلم مدرسا و مربيا و قائدا وموجها ومرشدا و مساهما في البحث و الإقصاء. (الفتلاوي،2012: 39-40)

4-5-التقويم

4-5-1- مفهوم التقويم:

هو العملية التي ترمي إلى معرفة مدي نجاح المنهج في تحقيق الأهداف المسطرة . فالتقويم يهدف إلي التشخيص و التعرف علي نقاط القوة في المنهج و تدعيمها، ونقاط الضعف وعلاجها وقد عرفه فؤاد أبو حطب و سيد عثمان:"التقويم هو إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تحدد به تلك الأهداف، ويتضمن ذلك دراسة الآثار التي تحددها بعض العوامل والظروف في تسيير الوصول إلى تلك الأهداف أو تعطيلها إذا هو إصدار حكم حول قيمة الظاهرة المساعدة في اتخاذ قرار بشأنها.

4-5-2-انواع التقويم :

هناك ثلاثة أنواع رئيسية للتقويم و هي على النحو التالي :

4-5-2-1- التقويم الذاتي:

يقصد به أن يحكم الفرد على الشيء أو العمل و الأفراد من واقع خبرته الشخصية و دوافعه وانفعالاته وقد يدخل في ذلك عوامل شخصية أخرى كالقرابة المصلحة، المستوى الفكري والاجتماعي و الثقافي وغالبا ما يتصف هذا النوع من التقويم بالسرعة في إصدار الأحكام دون التعمق الكافي في تفاصيل الموضوع**(قزقوز¤2018: 43-44)**

4-5-2-2-التقويم البنائي:

هو التّقويم الذي يبدأ مع بداية الفصل الدراسي، وينتهي مع نهايتهِ، ويُساهم في بناء مهارات الطلاب في المادة الدراسية، والتعرّف على نسبة إتقانهم لها، لذلك يتمّ تحديد مجموعة من المهارات، والأفكار التي يجب أن يعرفها الطلاب، في كل درس في المادّة الدراسية، والقيام بمعالجة أي خللٍ في فهم المادة في حال حدوثهِ.

4-5-2-3-التقويم الختامي:

هو التقويم الذي يتمّ إعداده في نهاية الفصل الدراسي، ويشمل مجموع كافة العلامات التي حقّقها الطالب خلال الفصل الدراسي الواحد، أو السنة الدراسية كاملةً. (خضر،2016)

ويشير بوعرم(2013) إلى أهمية دمج نظام التقييم بأنواعه الثلاثة في صلب الدراسة أثناء العام الدراسي لأن التقويم التكويني يشكل النقطة المركزية في عملية التعلم و التعليم و بذلك لا يبقى عمل المعلم ضائعا و مشتتا ما بين دراسة النصوص و عملية تقييم المتعلم (بوعرم(9:2013)

4-6- المتعلم:

المتعلم هو المستهدف من وراء العملية التربوية التعليمية حيث تسعى التربية بمختلف مؤسساتها ووسائلها إلى تربية المتعلم و تنشئته و توجيهه و إعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج،حيث إن المتعلمين يختلفون في قدراتهم و استعداداتهم و قابليتهم فمنهم من يحقق مستوى عالي من التحصيل لدى استماعه للشرح من طرف المعلم و منهم من يزداد تعلمه باستخدام وسائل تعليمية متنوعة كالصور و الخرائط و الملصقات و الأفلام التعليمية، وهنا فئة أخرى تحتاج إلى

نوع آخر من الوسائل التعليمية لتكوين مفاهيم صحيحة عن المادة العلمية المدروسة كالمشاركة في الرحلات العلمية و الندوات العلمية و زيارة المتاحف و المعارض المرتبطة بمجال الدراسة،وهناك فئة أخرى تحتاج طرق تدريس متنوعة من مناقشة و حوار و استقصاء و استقراء فتساهم هذه المواقف التعليمية إتاحة مواقف تعليمية تلبي احتياجات و مطالب و قدرات هؤلاء المتعلمين بشكل يحقق نتاجا أفضل في تحقيق النمو العقلي و الجسمي و الانفعالي و المهاري و الأخلاقي فضلا عن تنمية التأمل و دقة الملاحظة.

إن نجاح المعلم في تحقيق رسالته يتوقف على مدى فهمه لسيكولوجية المتعلمين في حجرة الدراسة من حيث معرفة خصائص نمو المتعلم و صفاته المتميزة و سن الدراسة التي يمر بها، وهذه المعرفة تمكن المعلم من اختيار أساليب التفاعل التي تناسب المتعلمين وتكييف الأساليب المستعملة، وإحداث التفاعل وفق الفروقات الموجودة بينهم.وكذا التعرف على المشكلات النفسية للمتعلمين التي تتعلق بالاضطرابات الدراسية كضعف الاستيعاب و عدم القدرة على الانتباه و قلق الامتحانات و التأخر الدراسي و السلوك غير السوي داخل حجرة الدراسي و الاضطرابات المزاجية،ثم العمل على دراسة تلك المشكلات دراسة علمية و العمل على إيجاد حلول علمية عملية لها فتتحقق الأهداف المسطرة للعملية التربوية. (الفتلاوي،2012: 45-46)

عملية إعداد المناهج عملية شاقة وتتطلب تضافر جهود الكثير من العاملين في حقل التربية انطلاقا من التخطيط مرورا بالتنفيذ وصولا إلى اللمسات الأخيرة للمناهج الجديدة من مراجعة و تمحص لهذا المحتوى

5- تصميم المنهج:

هي العملية التي يتم من خلالها تجميع محتويات المنهج الدراسي كالأهداف، وطُرق التقييم، والوسائط المساندة، والأنشطة المتعددة، وغيرها من المحتويات الأخرى، ويتم تنسيقها مع بعضها البعض و صياغتها في شكل رسمي لتنفذ بعد ذلك في مؤسسة تربوية بإشراف معلم مكون لهذا الغرض حيث يكون:

–التصميم التربوي أوسع من التصميم التعليمي؛ فالتربية عملية نمو في كل جانب لها غايات بعيدة المدى.

– والتعليم عملية هادفة تتفاعل مع كل العناصر التعليمية بهدف تنمية المتعلّم من خلال التدريس و تطبيق عملية التعلم.

– يتأثر التصميم بالمتعلّم والبيئة والإمكاناً ويعرف التصميم بأنه عملية تتناول الإجراءات اللازمة لتنظيم المحتوى المطلوب تدريسه بترتيب منطقي يستند لنظريات التعلم؛ لتحقيق أهداف محددة.

– تعرف جمعية الاتصالات الأمريكية التصميم بأنه عملية إجرائية منظمة تتمثل في خطوات التحليل والتنظيم والتطوير والتنفيذ والتقويم.

–ظهر علم التصميم حديثا في نهاية القرن العشرين، وهو أقرب للعملية التعلمية والتدريس وتصميم الأدوات والمواد وتنفيذها بأفضل الطرق، علم التصميم ترجع لعلم النفس والتكنولوجيا.

– يهدف التصميم لربط النظرية بالتطبيق في التعليم، ووصل المنهج بعلم النفس ونظريات التعلم والتعرف على جميع تفاصيل جوانب المتعلم، وتسلسل عملية التعلم والتدريس.

–مصمم التعليم مطبق للتكنولوجيا بمعناه العام. (الغامدي،2018: 34)

فعملية تصميم منهاج جديد تتطلب اعتماد جملة من المبادئ والأسس.

5-1-أسس تصميم المنهاج:

الأسس هي المبادئ التي توصلت إليها دراسات و بحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته و ميوله و قدراته و كذا استعداداته و حول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع منهاج وتنفيذه ومن المعروف أن محور العملية التربوية هو التلميذ وهنا لا بد من مراعاة أسس النمو و مراحله وأسس التعلم ونظرياته في صياغة المنهاج التربوي وذلك من 163 توفير الفرص الحقيقية للمتعلمين ومساعدتهم على النمو وتمكينهم من مواجهة متطلبات الحياة و تحمل مسؤولياتهم في ضوء ما تسمح به فطرتهم و ما فيها من إمكانات للمتعلم و النمو على المستوى الشخصي و الاجتماعي.

5-2-المبادئ النفسية لتصميم منهاج تربوي:

الإنسان هو محور العملية التربوية، فالعملية التربوية بكل ما تشتمل عليه من أصول تربوية، ونظريات، ومناهج وممارسات ومربين كلها تعمل وتتفاعل من أجل تهيئة الجو المناسب للمتعلم كي ينمو النمو الشامل المتكامل في جميع الجوانب لذا فإن على مخططي المناهج وواضعيها ومنفذيها أن يكونوا على علم وإلمام تام ومعرفة شاملة بكل ما يتعلق بالمتعلم من حيث طبيعته وتكوينه ومراحل نموه ووظيفته في الحياة الدنيا وبخصائص المتعلمين ومستويات نضجهم واستعداداتهم وميولهم ورغباتهم وجوانب نموهم المختلفة والفروق الفردية بينهم والعوامل التي تؤثر في نموهم وتعلمهم وإدراكهم للأشياء، ولشدة الاهتمام بهذا المتعلم، ظهر نوع من العلم يهتم كثيراً بهذا الإنسان وتفرع إلى فروع بحسب جوانب نمو المتعلم وأصبح من الضروري على المهتمين بأمر العملية التربوية أن يكونوا على علم ودراية ومعرفة بهذا الإنسان ليعملوا على تهيـة الظروف المناسبه لتعليمه وتربيته التربية السليمة .

عند تصميم أي منهاج تربوي يجب التقيد ببعض المبادئ النفسية حتى تتحقق الأهداف المسطرة له و يمكن عرض أهم هذه المبادئ على النحو التالي:

-عملية النمو لدى المتعلم :ينمو الطفل بالتدريج من مختلف الجوانب المختلفة نموا متوصلا فهي عملية مستمرة و بالتالي عند وضع المناهج التربوية يجب الأخذ بعين الاعتبار مراحل النمو المختلفة فكل مرحلة لها خصائصها و بالتالي عليه أن يأخذ ما يلي:

-يجب أن يقدم المنهج خبرات متدرجة في الصعوبة طبقا لمرحلة النمو التي يتعامل معها المنهج.

-أن يقدم المنهج خبرات متكاملة حتى يضمن عنصر الاستمرار في الخبرة بإعطاء واجبات تتناسب مع النضج الجسمي والعقلي و الاجتماعي.

-تنويع الأنشطة و طرق التدريس الحيوية حتى تشمل المتعلم من جميع جوانبه.

-التنويع في الأسئلة التي يطرحها المعلم لكي تراعي كل المستويات.

-حاجات التلاميذ: تعرف الحاجة بأنها حالة توتر أو اختلال في التوازن يشعر الفرد به بخصوص هدف معين و يرغب في عمل شيء لبلوغ هذا الهدف و إزالة التوتر.

وقد تنبه المنهج لأهمية وضع حاجات المتعلم في اعتباره، فالمنهج المدرسي حين يتخذ حاجات التلاميذ أساسا لاختيار المواد الدراسية و الأنشطة العلمية فإن التلاميذ يقبلون على ذلك بطريقة أكثر فعالية و إيجابية ويزداد نشاطهم، كما أن وضوح الهدف مما يتعلمه التلميذ يسهم في تحقيق حاجاته. (بشقة،2016: 50)

-ميول التلاميذ:إن معرفة ميول الأفراد في مختلف الأعمار و الصفوف الدراسية يساعد على إختيار و تنظيم مادة التعلم.

-الفروق الفردية:يقصد بها اختلاف الأفراد عن بعضهم في النواحي الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية وغيرها، وبالتالي عند تصميم منهاج تربوي على واضعيه الأخذ بهذه الفروق الموجودة بين التلاميذ و تطويع المنهج المدرسي بعناصره المختلفة لمقابلة حاجات وميول التلاميذ.

-الخبرات: يقصد بالخبرة تفاعل الفرد مع الموقف المعين و قيام الفرد بأداء سلوكيات معينة في هذا الموقف حتى يتكيف معه بنجاح و يتمخض من هذا التفاعل اكتساب الفرد لجوانب معينة كالمعلومات أو المهارات و غيرها. ويجب أن يحرص المنهج على تقديم خبرات تعليمية مناسبة للتلميذ تقدم من خلالها المعلومات الوظيفية أي التي يشعر التلميذ بأهميتها في حياته و يرى بأنها تتماشى مع بيئته كما يجب أن يحرص على توفير مواقف متنوعة تنمي لدى التلميذ المهارات المختلفة سواء كانت مهارات اجتماعية و في بداية اكتساب التلميذ الاتجاه نحو المادة الدراسية (بشقة،2016: 51)

5-3-المبادىء الاجتماعية لبناء المنهج:

يقصد بها القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها. وتشكل هذه القوى ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه وإستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب تحقيقها.

فدور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية يحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة، ولما كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، فمن الطبيعي أن تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به. ومعنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهج ما في مدرسة ما إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما، ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعاً لتباين تلك القوى. (محمد السيد،2009)

5-4-الأساس الثقافي:

يجب على القائمين بتصميم المناهج التعليمية دراسة عادات و تقاليد المجتمع و كل ما يتعلق به بالثقافة كونها ذات تأثير في شخصية الفرد و تنشئته الاجتماعية، باعتبار أن الشخصية الإنسانية لا تنمو إلا من خلال تفاعلها مع الثقافة، وإذا كانت الثقافة é من الفرد و من التنظيم الاجتماعي، فالتنشئة الاجتماعية نفسها تتأثر بالثقافة الإنسانية.

تصنف الثقافة الإنسانية في هذا السياق إلى أربع مستويات وهي كالآتي:

5-5-العموميات :

و هي ما يشترك فيها أفراد المجتمع الواحد حيث يكون لديهم شعورا بالأهداف المشتركة و المصير الواحد و تتنمى لديهم روح الجماعة و يساعد على ذلك التاريخ المشترك و الخبرات العامة المتوارثة و التعليم المشترك.

5-6-الخصوصيات :

و هي الثقافة التي تخص فئة أو طبقة معينة من المجتمع كفئة العمال و التي تتميز عن غيرها بثقافة معينة

5-7-البدائل أو المتغيرات:

تكون لدي المجتمع عادة بعض الخصوصيات، مثل تناول الطعام، و لكن بتمازج الثقافات، و المستجدات التي تطرأ على المجتمعف يغير الناس أو فئة منهم هذه الخصوصيات.

5-8-عالمية الثقافة: و يقصد بها كالعلاقات الدولية، و التيارات السياسية و الحروب و أساليبها. (قزقوز،2018: 36-37)

وهنا يجب الإشارة إلى أن تصميم البرامج الدراسية في الوقت الحالي في مختلف دول العالم يخضع لضغوطات و إلزامات بعض المؤسسات الدولية كمنظمة اليونيسكو و منظمة الأمم المتحدة وسياسات النظام الدولي أي تحت تأثيرات العولمة الثقافية.

من خلال عرض الأسس السابقة لبناء المناهج نرى ضرورة اعتماد هذه المبادئ في تصميم المناهج حتى توافق أهداف المجتمع و خصوصياته مع طبيعة و إمكانية المتعلمين و إذا تمت مراعاة هذه الأسس حققنا الأهداف المسطرة من وراء وضع مناهج التدريس وأدركنا الغايات البعيدة للتربية و التعليم، وتجدر الإشارة إلى وجود تحديات كبيرة تؤثر على عملية التصميم.

6-التحديات الجديدة للمناهج التربوية:

6-1- تحديات ذات طابع داخلي

لقد حصلت تغيرات هامة في هذه العشرية الأخيرة في المجال السياسي، الاجتماعي، الثقافي والاقتصادي،وكذا الانتقال من نظام الحزب الواحد إلى النظام التعددي، من اقتصاد موجه إلى اقتصاد حر يحكمه قانون السوق، وأخيرا دسترة اللغة الأمازيغية وثقافتها.

وقد سجلّ القانون التوجيهي المؤرخ في 23 يناير 2008 هذه التغيرات،فعزز المهام المعتادة للمدرسة، وأوضح بعضها الآخر، خاصة ما يتّلق بتعزيز الهوية الوطنية ووحدتها.

وقد شكّل إدخال اللغة الأمازيغية وتراثها الثقافي في مناهج التعليم تعبير أوليا عن إرادة تكريس المكانة اللائقة لهذا الرافد الأساسي للشخصية الجزائرية، ومازال العمل جاريا لتوفير الشروط التقنية والبيداغوجية لتعميمها.

أما القيم الجمهورية والديمقراطية التي كرست من خلال تعدد الأحزاب السياسية، والانتقال من اقتصاد موجه إلى اقتصاد حر، فإنّه يعتمد على وضعيات وخبرات تربوية، هي تفضل بدورها تنمية روح الحريات الفردية، وتعزز روح التضامن والتماسك الاجتماعي. كما أنّها تبرز قيمة العمل والمنافسة بالاستحقاق، وسيكون الاهتمام خاصا بنجاعة التعليم الممنوح وإلزامية النتائج.

6-2- تحديات ذات طابع خارجي:

ثلاثة أمور ينبغي التكفّل بها:

6-2-1- العولمة:

تؤثّر بشكل ملفت للنظر على التمثّلات التقليدية للتبادل بين الشعوب، خاصة تلك المرتبطة بسوق العمل، وتلك المرتبطة بالهويات الثقافية وهي أكثر دواما، وطرق التفكير والتصرف ولذلك، على المناهج التربوية أن تعمل على التوعية بالرهانات المرتبطة بحفظ السلام، وذلك بتقاسم القيم المتعلّقة بمستقبل الإنسانية وحقوق الإنسان، وحقوق الأقّليات، والدفاع عن البيئة، وعلى المناهج أيضا التحضير للمنافسة التي لا بد منها بتعزيز التعّلق بالهوية الوطنية، وبتنمية الكفاءات الضرورية لعملية التكيف الناجح مع عالم التواصل المتعدد الثقافات، وسوق العمل الدولية .وعليه، فإن المناهج التربوية تسعى إلى إدراج في أهدافها المعلومات الموضوعية حول الثقافات والحضارات،وتطور الحرف والمهن وأسواق العمل.(اللجنة الوطنية للمناهج،2009:13) وفي هذا السياق يشير شارل فادل (Charles Fadel,2015) أن البشرية تواجه في القرن الواحد والعشرين تحديات شديدة (التغير المناخي، تناقص الاستقرار المالي، العولمة، الابتكار) حيث يؤدي النمو الذي تشهده التكنولوجيا إلى تفاقم المشاكل وحدوث اضطرابات مجتمعية خصوصا في التربية والتعليم التي لم تعد متوازية مع منحى التقدم التكنولوجي، وبما أن عالم القرن الحادي و العشرين أصبح مختلفا كثيرا عما كان عليه من قبل،فإن المناهج التعليمية أصبحت أيضا محتاجة إلى إعادة تصميم وتعديل بما يجعلها تتوافق مع هذا التطورت لذلك وجب إعادة النظر في هذه المناهج بما تحتويه من أبعاد و تفاعلات (Charles Fadel 2015:02)

وإذا أضفنا تحدي فهم ثقافة الآخر و تحدي حتمية التغيير الثقافية، فإن تأثير العولمة سيفرض معايير جديدة للتعليم ينبغي أن تأخذ في الحسبان عند الرغبة في إعادة صياغة عناصر البرنامج التربوي التعليمي،كما يجعل الاتجاه نحو العولمة و يفرض على التعليم واجهة أولويات جديدة و تطوير خطط جديدة للأداء و إعادة التفكير في الأهداف التربوية و هياكلها و تدريب وإعداد المعلم و المحتوى التعليمي،كما أن العولمة لها تأثير عميق على التعليم بطرق عديدة ،إذ تضع العولمة معظم الحكومات تحت ضغط مالي لتخفيض نمو الإنفاق العام في التعليم وإيجاد مصادر أخرى للتمويل و التوسع في الأنظمة التعليمية.(شوقي أحمد،2003: 11)

6-2-2-تحدي مجتمع الإعلام والاتّصال

يقوم التطور المذهل لتكنولوجيات الإعلام والاّتصال بالتغيير الجذري للعلاقات بين البشر، بل حتّى طبيعة العمل في حد ذاته، وسيرورة الإنتاج وطرق الاستهلاك.ونظرا للتطور الخارق لوسائط المعرفة ووسائل نشرها، فإن المدرسة قد فقدت تقريبا مكانتها وتحولت وظيفتها بشكل كبير وفي هذا الإطار على المناهج التربوية أن تدرج تكنولوجيات للمعرفة والإعلام والاتّصال في التربية بشكل متدرج ومبكّر كمواضيع للدراسة، وكسند تعّلمي، فتكون عاملا مساعدا في العلاقة البيداغوجية بين المدرسين والتلاميذ وفي مسار استقلالية هؤلاء وعلى المؤسسة التربوية أن تدرب التلميذ خلال تمدرسه على استخدام وسائل الاّتصال في عملية البحث عن المعلومة بنفسه واستغلالها، وذلك بهدف التكيف مع التغيرات وتطوير نفسه بالتفاعل مع محيطه. إن المناهج المدرسية، والنشاطات المختلفة لتنمية وازدهار شخصية التلميذ، وكذا تنظيم المدرسة وتفّتحها على المحيط مطالبون بإدراج هذه الأهداف .فالتلميذ الجزائري أصبح الآن يسبح في بحر من الأصوات والصور التي توفّرها التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاّتصال التي تساهم عمليا في بناء مخيلته وعالم اللاوعي لديه(اللجنة الوطنية للمناهج ،14:2009)

6-2-3-تحدي بعض التوجهات التربوية العالمية

إن ظهور اتجاهات حديثة في التعليم أدى إلى تطوير المناهج الدراسية، فالتربية كما يؤكد الوكيل والمفتي (2011) شاءت أو لم تشأ تجد نفسها في دوامة التغيير؛ لأنها نشأت من أجل خدمة المجتمع لحل مشاكله والمساهمة في تحقيق أهدافه والعمل أيضا على نمو الفرد النمو الشامل المتكامل ولا يمكن أن يتحقق هذا التغيير للمجتمع والفرد والتربية ساكنة.

ويرى شحاته (2003) أن أهم التوجهات العالمية المعاصرة التي يجب على مطوري المناهج مراعاتها ما يلي:

- ربط المناهج بالمجتمع والبيئة والحياة.
- دمج التقنية في محتوى المناهج.
- تنظيم المناهج الدراسية وفقاً للمنهج التكاملي.

-التركيز على مهارة التفكير والتخطيط وحل المشكلات.

-مناسبة المناهج الدراسية جميع التلاميذ بمستوياتهم المختلفة.

- تقليل العبء والازدحام في محتوى المنهج.

- تشجيع التلاميذ على الحوار والمناقشة والتواصل مع زملائهم.

-التنويع في أساليب تقويم التلاميذ.في (نغيمش،2015)

ترتبط الجودة النوعية لنوع الكتب المدرسية ومحتواها، على نحو وثيق، بالحق في التعليم المكفول ضمن الأطر القانونية الدولية .فالمادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان،

تقرر:بأنه يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماء كاملاً، و تعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية، وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية، وإلى زيادة مجهود الأمم المتحدة لحفظ السلام.

وبالمثل، تنص المادة 13 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على أن تقرُ الدول الأطراف في هذا العهد بحق كل فرد في التربية والتعليم .وهي متفقة على 2015 توجيه التربية والتعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والشعور بكرامتها وإلى توطيد احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية .وهى متفقة كذلك على 2015 استهداف التربية والتعليم تمكين كل شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حر، وتوثيق أواصر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم ومختلف السلالات الإثنية أو الدينية، ودعم الأنشطة التي تقوم بها الأمم المتحدة من 13 صيانة السلم.

إن هذه المواد بالتركيز في ضرورة ترويج التعليم للتفاهم والاحترام والتسامح بين مختلف الجماعات القومية والعرقية والدينية تمثل استدلالًا غير مباشر على ضرورة أن تعكس المناهج الدراسية تلك المبادئ .وبما أن المناهج والكتب المدرسية تمثل واحداً من وسائط بث تلك القيم في الطلبة، فمن اللازم أن تتفق بدورها مع تلك القيم. كما يمكن العثور على تفاصيل أوفى في اتفاقية حقوق الطفل، التي تقرر المادة29 على مايلي:

توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الطفل موجهًا نحو:

(أ)تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها.

(ب)تنمية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والمبادئ المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة.

(ج)تنمية احترام ذوي الطفل وهويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل والبلد الذي نشأ فيه في الأصل والحضارات المختلفة عن حضارته.

(د)إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر، بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الإثنية والقومية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين. **(معتز عطا الله و فريدة مقار،2014: 5)**

7-اثر العولمة على المناهج التربوية:

إن ظاهرة العولمة قد انتشرت وامتد سلطانها على كل أبعاد الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية،حيث ازدادت العلاقات المتبادلة بين الأمم و تبادل الأفكار والمعلومات والسلع والخدمات وانتقلت الأموال بين الشعوب،وتوسعت عملية انتقال الثقافة ومنظومة القيم بين المجتمعات، واشتركت دول العالم في تطويره بكل شفافية، فانتشرت السلع العالمية في كل مكان من العالم وانتقلت الأفكار والأموال بين بلدان العالم دون جدود و توسعت مصالح الناس فوق أكثر من دولة وتغير نمط الشركات من محلية إلى عالمية دون هوية معينة، وقد امتد هذا التأثير لمحتوى ومضمون المناهج التربوية وقد أخذ هذا التأثير مظاهر متعددة يمكن الإشارة إلى أهمها على النحو التالي:

- إدخال تكنولوجيا المعلومات في المناهج التربوية بصورة شاملة و تنشئة الأجيال على استخدامها للوصول إلى مصادر المعلومات حتي يكون توازن مع المستجدات.

- تصميم مناهج تربوية معاصرة بدلالة الأهداف التربوية الصادقة اجتماعيا بأبعادها الإنسانية والدينية و الوطنية و البيئية و التكنولوجية.

- تطوير شخصية الإنسان بأبعادها الإدراكية و المهارية و الوجدانية القادرة على الانفتاح الثقافي و استيعاب المستجدات و التكيف مع معطيات العولمة.

- تقويم المناهج التربوية و طرائق تدريسها في المؤسسات بما يتلائم مع الأهداف التربوية المستجدة و متطلبات روح العصر وتحصيل المعرفة ومشاركة الآخرين. (الخوالدة،2007: 287-288)

8- طرق التدريس:

الطريقة (Method) مصطلح عام يشير إلى وخطوات محددة يتبعها الفرد عند إنجاز مهمة، أو عمل محدد كطريقة التدريس وطريقة التعلم، وطريقة التفكير، وطريقة التقويم.

وطريقة التدريس(Teaching Method) هي مجموعة الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المعلم، وتظهر آثارها على نتائج المتعلمين وبعبارة أخرى هي مجموع التحركات التي يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي التعلمي، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التدريسية المحددة مسبقا. في(صبري،2009 :19)

يعرفها الفقيه(2010) بأنها إجراءات يتبعها معلم ماهر لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف المنشودة سواء كانت هذه الإجراءات في صورة مناقشات أو طرح أسئلة أو إثارة مشكلة أو تهيئة موقف معين حيث يدعو التلاميذ إلى محاولة الاكتشاف و التفكير (الفقيه،2010:8)

وطرق التدريس هي منظومة من منظومات الاستراتيجيات التعليمية وكل ما يتعلق بتوصيل المادة للطلاب من قبل المعلم للمتعلم ولتحقيق أهداف محددة و يشمل ذلك كل الوسائل التي يستخدمها المعلم لضبط الفصل وإدارته و تعمل هذه الاستراتيجيات لتقريب الأفكار والمفاهيم وإثارة التفاعل والدافعية عند المتعلم لاستقبال المعلومات (محمد علام أحمد،2017: 119)

يمكن تصنيف طرق التدريس بصفة عامة إلى طرق تركز على المعلم و محتوى المادة التعليمية،فيتحدث المعلم كثيرا و يركز على تدريس محتوى أكثر من الاهتمام بالتلاميذ وتندرج هذه الطرق ضمن طرق التدريس التقليدية و النوع الثاني هي الطرق التي تتمركز حول التلميذ و تعطيه أهمية كبيرة في عملية التعلم و تسمى طرق التدريس الحديثة.

8-1- طرائق التدريس التقليدية:

وهي باختصار طرائق العرض والإلقاء والتلقين وفيها يكون الدور الرئيس للمدرس، ويكون دور المتعلم سلبيا أو ثانويا. وتمثل هذه الطرائق المدرسة القديمة في التدريس والتي كانت تنظر إلى اكتساب المعرفة كغاية في حد ذاتها على خلاف المدرسة الحديثة التي تعترف بضرورة اكتساب المعرفة ولكن لا لذاتها بل كوسيلة لتحقيق غاية معينه وفي ضل هذه المدرسة التقليدية القديمة

استخدم المدرسون أشكال العقاب المختلفة، لتحفيز المتعلمين على البحث وحفظ المعلومات دون الاهتمام لحاجاتهم واهتماماتهم ويمكن عرض أهم هذه الطرق على النحو التالي:

8-1-1- طريقة المحاضرة:

في هذه الطريقة يقوم المعلم بإلقاء المعلومات على التلاميذ مستخدما السبورة في بعض الأحيان لتنظيم الأفكار و تبسيطها وهنا يقف التلاميذ موقف المستمع المتلقي، لذلك يعد المعلم محور العملية التعليمية في هذه الطريقة، و يرى الكثير من التربويين أنه بإمكان المعلم جعل هذه الطريقة جيدة و مفيدة جدا بإتباعه للخطوات التالية:

إعداد الدرس إعداد جيدا.

التركيز على توضيح المحتوى العلمي بعيدا عن نقله.

تقسيم الدرس إلى أجزاء و فقرات.

استخدام العديد من الأدوات التعليمية و مصادر التعلم.

استخدام ما يلزمه من وسائل.

الابتعاد عن الإلقاء بنفس الطريقة لمدة طويلة.

قراءة استجابات التلاميذ و ردود أفعالهم و الاستجابة لها.(السعيد و الحسني،2007: 45)

8-1-2-الطريقة الاستنباطية:

هي صورة من صور الاستدلال حيث يكون سير التدريس من الكل إلى الجزء أي من القاعدة العامة إلى الأمثلة والحالات الفردية وجوهر فكرة الاستنباط هو إذا صدق الكل فإن أجزاؤه تكون صادقة.

متى تستخدم هذه الطريقة ؟ تستخدم في تدريس القواعد العامة مثل النظريات والقوانين- في الرياضة" الحركات المعقدة "وعندما نريد تدريب التلاميذ على أسلوب حل المشكلات بمختلف صورها.

8-1-2-1- الخطوات الإجرائية:

– يعرض الأستاذ القاعدة العامة(قانون(نظرية- مسلمة- مهارة- رياضية)على التلاميذ ويقوم بشرح المصطلحات والعبارات المتضمنة بتلك المهارة.

– يعطي الأستاذ عدة مشكلات متنوعة(أمثلة)ويوضح كيفية استخدام المهارة في حل تلك الأمثلة.

– تكليف التلاميذ لحل عدة مشكلات بتطبيق المهارة عليها. والمثال التالي يوضع كيفية تنفيذ هذه الطريقة:

–عرض مهارة: "التصويب بالارتقاء في كرة اليد" ويتضمن العرض توضيح المهارة بالرسوم والوسيلة التعليمية و تنفيذها من طرف الأستاذ حتى يدرك التلاميذ فكرة المهارة.

– إعطاء التلاميذ عدة أمثلة على تلك المهارة بحيث يوضح الأستاذ كيفية تطبيق المهارة– العامة على هذه الأمثلة أي(حالات استعمالها) .

– مرحلة التطبيق : يكلف الأستاذ التلاميذ بحل عدد من التمارين المتنوعة باستخدام– المهارة وهنا على الأستاذ استخدام الأسلوب المناسبة و أنجع الأساليب هي الأسلوب التبادلي و التضميني (قزقوز،2018: 21–22)

8–1–3–طريقة الحوار(المناقشة):

يمكن اعتبار هذه الطريقة أساس لمعظم طرق التدريس الحديثة لأنها تهتم بالتفاعل والاتصال اللغوي الذي يتم في حجرة الدراسة، عن طريق الحديث الموجه من المعلم للمتعلم أو عن طريق الإجابات التي يؤديها التلاميذ في القسم أو عن طريق الأسئلة و الاستفسارات التي يوجهها التلاميذ لزملائهم أو إلى معلمهم،فنلاحظ أن عملية التفاعل اللفظي و تبادل المواقف بين التلاميذ و معلمهم تسمح بإشاعة جو من الحرية و احترام الرأي و الرأي الآخر مما يجعل عملية التعلم و التعليم أكثر متعة و أبعد أثرا في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة منها. و يرى احمد مدكور أن هذه الطريقة أفضل الطرق وأقربها إلى روح التربية الإسلامية، ويتم ذلك من خلال إشراك المعلم مع المتعلمين

في فهم تحليل و تفسير موضوع ما أو فكرة ما، وإظهار مواطن الاختلاف و الاتفاق حولها و من فوائدها أنها تجعل المتعلم يستخدم هذا الأسلوب في مختلف المواقف الحياتية.

تمتاز هذه الطريقة بأنها طريقة الحركة الحرة للعقل وتنتج عنها الكثير من الأفكار والمقترحات حول موضوع أو فكرة ما، وتساهم هذه الطريقة في إظهار الدور الايجابي للمعلم وتتيحه للمتعلم و المعلم قدرا من الاحترام و التقدير ما يعزز الثقة بين الطرفين و تساعد على اكتساب مهارات الاتصال وخصوصا مهارة الاستماع و الكلام و إدارة الحوار.(جابر،2005: 167-170)

8-1-4- طريقة الأسئلة و الأجوبة:

يحتل هذا الأسلوب مكانة هامة في طرق التدريس، لأن الأسئلة في التربية الصفية تمثل قسما كبيرا من وقت التدريس، كما أنها تراعي النشاط التعليمي و ترفع من فاعليته.

ويرتكز هذا الأسلوب ارتكازا كبيرا على الألفاظ و المشافهة التي تدور بين المعلم

والمتعلم، والتواصل يكون هنا مباشرا أي على شكل خط مستقيم معلم ———— متعلم

حيث تعكس طريقة المناقشة التي يكون فيها الاتصال دائريا، و يشترط على من يستخدم هذه الطريقة الإلمام التام بالمادة العلمية و الدراية الكاملة بها وكذا معرفة خصائص المتعلمين ما يجعله يتوقع ردود أفعالهم، و حتى تكون الأسئلة جيدة ينبغي أن تصاغ صياغة جيدة من حيث اختيار الألفاظ الدقيقة و البسيطة و الغير معقدة و متشعبة لكي يتسنى للتلاميذ فهمها و الرد عليها. ويستحسن أن توجه الأسئلة لكافة التلاميذ دون تخصيص تلميذ واحد أو اثنين، ويلزم المعلم في هذه الطريقة القيام بتشجيع المتعلمين على الإجابة والمشاركة في العلمية التعلمية التعليمية.(الخطيب،1997: 53-57)

8-2- طرائق التدريس الحديثة:

وهي ببساطة الطرائق التي يلعب فيها المتعلم الدور الرئيس، بينما يقتصر دور المدرس على التوجيه والإشراف والإرشاد. والحقيقة إن ظهور مثل هذه الطرائق لم يأتي مجرد ثورة على الطرائق القديمة لقدمها، بل جاء كثمرة لتطور الفكر الفلسفي التربوي والاجتماعي من جهة، واستجابة

لظهور العديد من نظريات علم النفس التربوي الحديث من جهة أخرى وإذا كانت طرق التدريس التقليدية قد أغفلت دور المتعلم في عملية التدريس، فقد أولت الطرائق الحديثة اهتماما كبيرا بطبيعة المتعلم وحاجاته واهتماماته، كما حرصت على مراعاة نظريات التعلم، وقوانينه ومبادئه. ومن الأمثلة على التدريس الحديثة التي يمكن توظيفها من خلال مواد اللغة العربية : طريقة المشروع، والاستقصاء، وحل المشكلات، المناقشة، والوحدات، ولعب الأدوار (التمثيل)) والتعيينات فإن المتفحص لهذه الطرائق يجد أنها تراعي العديد من المبادئ التربوية الحديثة التي تسهم في إعداد وصقل شخصية متوازنة ومتكاملة للمتعلم ومن هذه المبادئ:

– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات والاهتمامات والخبرات السابقة.

– تنمية القدرات والمهارات العقلية والبدنية على حد سواء.

–تحقيق التوازن بين حرية المتعلم وتوجيه المعلم له.

– استغلال اهتمامات المتعلمين الحالية والعمل على تطور اهتمامات جديدة.

–إتاحة الفرص أمام المتعلمين للنمو إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم واستعداداتهم الشخصية وإتاحة الفرص أمام المتعلمين لاتخاذ قراراتهم بأنفسهم وتحمل مسؤولية تلك القرارات

(النعيمي،193:2012)

8-2-1- طريق التعلم الذاتي:

وهي من الطرق التي تتمركز حول المتعلم و يسمى التعلم هنا تعلما فرديا، وقد ظهر هذا الاتجاه في مقابل التعليم الجماعي المستخدم في طرق التدريس التقليدية، و باستخدام هذه الطريقة يستطيع المتعلم التعلم بمعدل عال من السرعة بما يتوافق مع قدراته وخبراته وحاجاته، وقد أثبتت هذه الطريقة فعاليتها في العديد من المواد الدراسية و من أساليب التعلم الذاتي ما يلي:

أسلوب الوحدات النسقية.

أسلوب الحقائق التعليمة.

أسلوب التعلم المصغر.

أسلوب التعلم بالمراسلة.

أسلوب التعلم المبرمج.(الجليلي و سالم، د- ت:323)

8-2-2- طريقة العصف الذهني:

استحدثت هذه الطريقة في نهاية ثلاثينيات القرن الماضي، ويقصد بالعصف الذهني نشاط جماعي يصمم بقصد الحصول على اكبر عدد من الأفكار من المشاركين بشأن موضوع أو قضية جدلية معينة مهمة، يقوم بهذه العملية مجموعة من الخبراء لتجميع كل الأفكار ذات الصلة والتي قد تقدم عفويا دون وضع قيود، يستهدف ذلك توليد أفكار جديدة وحلول مبتكرة غير مسبوقة للتخطيط لمشروعات جديدة أو البحث عن حل لمشكلات معينة.

وتستخدم هذه الطريقة تربويا لتنمية التفكير الابتكاري والإبداعي وتوجيه واكتشاف علاقات ومواجهة تحديات ذهنية و تتطلب هذه الطريقة من مستخدمها مايلي:

- إطلاق الأفكار بتلقائية و دون قيود مع إطلاق حرية التفكير والتعبير.
- الابتعاد عن النقد و إزالة حاجز الخوف و الحرج من إبداء الأفكار التي قد لا تعجب البعض.
- دفع كل الأفراد للمشاركة والاستمتاع بالحوار مع الثقة بالذات.
- توليد اكبر قدر ممكن من الأفكار مع إبداء شعور الارتياح و عدم التوتر.
- عدم تقييم الأفكار التي ترد أو تتولد أثناء التفاعل.
- تقبل الكم(من الأفكار) قبل الكيف (نوعية و جودة الأفكار).
- إرجاء الفرز و التعرف على الأفكار إلى النهاية.
- التوافق في النهاية على الأفكار التي تصب في حل المشكلة و اتخاذ القرار المناسب بشأن الموضوع المطروح.

ويمكن استخدام هذه الطريقة في حجرة الدراسة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات مصغرة و تعيين قائد لكل مجموعة يدير عملية العصف الذهني التي تستهدف الحصول على حلول للمشكلة المطروحة.(عبيد،2009: 185-186)

8-2-3- طريقة حل المشكلات:

هي عملية إثارة اهتمام الطلاب إلى مشكلة معينة متعلقة بموضوع الدرس و بالتالي يتتبع الطلاب خطوات حل المشكلة لإيجاد الحل المناسب، فيشعرون بالمشكلة و يحددونها و يضعون فروضا لحلها و في النهاية يختبرون هذه الفروض و يصلون للنتائج.(سلسلة التميز الاكاديمي،2009: 8)

تعد هذه الطريقة من الطرق التي أثبتت فعاليتها في مساعدة المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير العلمي، وتنمية قدرتهم على مواجهة مواقف الحياة المختلفة و تقوم هذه الطريقة على مرور المتعلمين بخطوات معينة عند دراستهم للمشكلة و يكون دور المعلم في هذه الطريقة دور الموجه و المرشد للمتعلمين و يطلق عليها الطريقة العلمية في التفكير وتنفذ من خلال الخطوات التالية:

1- الشعور بالمشكلة: فمن الضروري أن يشعر المتعلمون بوجود مشكلة تحتاج إلى إيجاد حلول.

2- تحديد المشكلة: وفي هذه الخطوة يتم تحديد المشكلة تحديدا دقيقا حتى يتمكن المتعلمون من دراساتها دراسة صحيحة.

3- جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة: وهنا يجمع المتعلمون معلومات تفيد في حل المشكلة و توجههم إلى الطرق الأيسر لدراستها.

4- وضع فرضيات مناسبة: في هذه الخطوة يحاول المتعلمون إيجاد حلول للمشكلة القائمة وذلك بتشجيع من المعلم.

5- اختبار الفروض: في هذه الخطوة يتم إختبار الفرضيات الموضوعة سابقا إجرائيا و عمليا للتحقق من مدى صحتها.

6- الوصول إلى حلول لهذه المشكلة: بعد إختبار الفرضيات تكون بعض الفرضيات حلول قاطعة للمشكلة مثل المعدن يتمدد بالحرارة.

7- تعميم الحل على المواقف المماثلة: حيث لا تقف قيمة النتيجة المحصل عليها عند حل هذه المشكلة فقط بل تتعداه إلى تعميمها على المشكلات الأخرى المشابهة لهذه المشكلة.(الطناوي،2009: 172-175)

8-2-4- طريق التعلم التعاوني:

أولى التربويين اهتماما متزايدا في السنوات الأخيرة للأنشطة والفعاليات التي تجعل التلميذ محورا لعملية التعليم و التعلم، ومن ابرز هذه النشاطات استخدام أسلوب التعلم التعاوني، والذي يعني ترتيب التلاميذ في مجموعات و تكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين والاهتمام بهذا الأسلوب يعود بالفوائد التي يجنيها التلاميذ من التحدث حول المواضيع المختلفة، كما أن التعلم في هذه الطريقة يحدث في أجواء مريحة خالية من التوتر والقلق فترتفع الدافعية عندهم بشكل كبير.

وطريقة التعلم التعاوني إحدى الطرق التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة و التي أثبتت البحوث و الدراسات أثرها الايجابي في التحصيل الدراسي، يكون ذلك من خلال تقسيم التلاميذ في مجموعات مصغرة تعمل معا لتحقيق هدف واحد، غير أن المشكلة الرئيسية لهذا الطريقة هي اعتماد المجموعة على فرد واحد أو فردين للقيام بالعمل.

و لتحقيق أهداف التعلم التعاوني ينبغي اعتماد المبادئ التالية:

- أن يشترك جميع أفراد المجموعة في العمل و كأنهم في قارب واحد و كل واحد يقدم مساهمته في حل المشكلة.

- يجب أن يكون هناك تفاعل بين أعضاء المجموعة فيعززون تعلم بعضهم البعض من خلاله و يقوى التعاون بينهم.

- تكاثف الجهود بين مختلف الأطراف وخصوصا التي تحتاج الدعم و التشجيع.

- الحرص على تثمين المهارات الخاصة بالعلاقات التواصلية بين الأشخاص لما لها من دور فعال في الحفاظ على تماسك المجموعة و قوتها.

- المعالجة الجماعية للنقاشات والمحافظة على علاقات العمل لتحسين فعالية الأعضاء و إسهامهم في الجهود التعاونية.(مرعي و الحيلة،2009: 84-88)

8-3- الاعتبارات التي يجب أن تراعى عند اختيار المعلم لأسلوب التدريس:

هناك بعض الاعتبارات يجب أن تراعى عند اختبار أسلوب التدريس ويمكن أن نوجزها في النقاط التالية:

-يجب أن يراعى أسلوب التدريس الاحتياجات التربوية للطالب بدنيا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا

-يجب أن يتناسب أسلوب التدريس مع محتوى المادة(المهارة التي يتم تعليمها) فبعض الأساليب تكون أفضل في تدريس بعض الأنشطة عن غيرها.

-يجب أن يختار المعلم أسلوب التدريس الذي يتناسب مع قدراته ومواهبه.

-يجب أن يتيح أسلوب التدريس للتلاميذ أن يمارسوا المهارات والأنشطة لأطول وقت ممكن خلال الدرس.

-يجب أن يوفر أسلوب التدريس بيئة تعليمية تتميز بالاجتماعية يتعلم فيها التلاميذ المنافسة والتعاون.

-يجب أن يتناسب أسلوب التدريس مع هدف الدرس وسن التلاميذ ومرحلة نموهم وكذاك مستوى ذكاؤهم وقدراتهم ومع الإمكانات المتاحة.

-يجب أن يسمح أسلوب التدريس للمتعلمين بأن يقوموا أنفسهم بأنفسهم.

(العطير وإدريس 2016: 9)

9- التعليم الابتدائي:

يمكن تحديد المفهوم الحديث للتعليم الابتدائي بأنه مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التعليم النظامي، سواء أكان ذلك في مناطق ريفية أو حضرية، داخل نطاق التعليم النظامي وخارجه تعليم الكبار في إطار التربية المستديمة، وبأنه التعليم الذي يوثق الروابط بين التعليم والتدريب في إطار واحد متكامل ويهتم بالدراسات العملية والمجالات التقنية والفنية في جميع برامج التعليم للصغار والكبار على السواء ويتفق الجميع على أن المدرسة الابتدائية هي تلك المؤسسة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع

لتشارك الأسرة في تحمل مسؤولية التنشئة الاجتماعية لأبنائه تبعا لفلسفته ونظمه وأهدافه، فهي تمثل تلك البيئة الاجتماعية أو الصورة المصغرة عن المجتمع الذي يمارس فيه الطفل حياته الاجتماعية الواقعية وليست فقط مكانا مخصصا للتزود بالمعرفة؛ لذا تعرف المدرسة الابتدائية على أنها مؤسسة تربوية ذات أهداف تربوية وتعليمية تحددها فلسفة المجتمع الذي أنشأها، تسعى المجتمعات على اختلافاتها الثقافية والاقتصادية إلى تحقيقها حفاظا على نموها واستمرارها.

في(براهيمي و لشهب،2017: 227)

وتهدف المرحلة الابتدائية إلى مساعدة التّلميذ على أن ينمو نموا متكاملا من نواحيه الجسمية والإدراكية والاجتماعية والوجدانية والروحية و تربيته للحياة في مجتمع سليم. وتهتم المرحلة الابتدائية على أن يحصل التّلميذ على أولويات المعرفة وأساسها مما يكون له أساسا ضروريا للتعلم في مراحل التّعليم الّتي تلي المرحلة الابتدائية.(بوخروبة،2015: 4-5)

و يشير رابحي (2015) أن مرحلة التعليم الابتدائي هي المرحلة القاعدية في النظام التعليمي الجزائري،تدوم خمس سنوات (مع عدم احتساب السنة التحضيرية) وتتجزأ إلى ثلاثة أطوار: الطور الأول:(السنة أولى و السنة الثانية)،الطور الثاني:(السنة الثالثة والسنة الرابعة)،الطور الثالث: (السنة الخامسة) و تتم في مؤسسة واحدة تسمى المدرسة الابتدائية. (رابحي،2015: 55)

9-1- الأهداف العامة للمناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية:

تعد المرحلة الابتدائية القاعدة الأساسية للتعليم و فيها ينتظم الأطفال من سن السادسة حتى الحادية عشر من العمر و تستهدف المرحلة الابتدائية تعميق معنى الإيمان بالله في نفس الطفل، وغرس مبادئ العقيدة الإسلامية السمحة و تحقيق النمو المتوازن والمتكامل للطفل من النواحي النفسية و العقلية و الاجتماعية و الأخلاقية، وتزويده بالقدر الأساسي من الاتجاهات التي تساعده على تكوين شخصيته تكوينا سليما و يصبح مواطنا صالحا نافعا في الحياة الجمعية، ويسعى بناة المناهج في هذه المرحلة المهمة لتحقيق الأهداف التربوية التالية:

- تربية الطفل تربية سليمة تقوم على المبادىء السامية للدين الإسلامي.
- تربية الطفل على الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن و الاعتزاز بقيمه و تقاليده و تراثه.

- تحقيق النمو المتكامل للطفل في جميع النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والروحية و الاجتماعية.
- تمكين الطفل من أدوات المعرفة الأساسية كالقراءة و الكتابة و التعبير و الحساب.
- تربية الطفل على العناية بنظافة ملابسه و جسمه و بيئته.
- تربية الطفل على احترام النظام و التعاون و العمل في مجموعات حتى يتعود على الأخذ و العطاء.
- مساعدة الطفل على فهم بيئته المحلية فهما صحيحا، حتى يدرك واجب الحفاظ عليها.
- إكساب الطفل المهارات والاتجاهات السليمة لاستثمار أوقات الفراغ من خلال اللعب الهادف و غيرها من النشاطات الهادفة.(الابراهيم،1988)
- تشجيع الثقة بالنفس والاعتماد على القدرات الذاتية لإذكاء روح المبادرة الخلاقة والإبداع و المنافسة الايجابية.
- غرس القيم الإسلامية المرتبطة بالجوانب الصحية و البيئية والاجتماعية والأخلاقية.
- تنمية القدرة على التواصل و الحوار مع الغير بلغة التلميذ الأصلية، ثم بلغة ثانية تمكنه من الاطلاع على ثقافة الغير و تبني مواقف ايجابية اتجاهها.
- تعزيز الروح الوطنية والاعتزاز بالتراث ولاطلاع على انتاجات السابقين، والاستفادة من الصفات الايجابية للإعلام و الشخصيات عن طريق استثمار مواقفهم في ترسيخ القيم و تعديل الاتجاهات.(الصمدي،2003 :51)

9-2- فلسفة التعليم الابتدائي:

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التفتح في حياة الطفل، وبداية خروجه من التمركز حول ذاته، إلى الانفتاح على الجماعات الأولية فالثانوية .وإذا كانت الحياة عند علماء التربية، عبارة عن عملية تكيف مستمر، وتظل تلائم بين العوامل الداخلية التكوينية، والخارجية البيئية، حتى تنشئ من هذا كله نمطا متسقا مؤتلفا، وإذا كان النمو يتمثل في عملية ارتقاء الكائن الحي من الناحية الجسمية والفكرية والعقلية، فإنه يفترض بعملية التربية أن تقوم على أساس خصائص المرحلة التي

تتم التربية فيها، حيث" يعتمد التعليم اعتمادا كليا على النمو، بمعنى أن التعليم لا يتم دون أن يقابل ذلك تقدم في عملية النمو، وهذا ما يدعو إلى القول بأن التعلم والنمو عاملان متداخلان، ومن ثم، فإن فلسفة التعليم الابتدائي وأهدافه، لا يمكن تحديدها، بمعزل عن طبيعة نمو المتعلم . وأن السياسة التربوية المتبعة في الجزائر وخاصة في التعليم الابتدائي، تتجسد من خلال المجهودات الجبارة التي تبذل لصالح هذه المرحلة من التعليم.في(براهيمي و لشهب،2017: 228-227)

9-3- الأهداف العامة للتعليم الابتدائي:

يهدف التعليم الابتدائي عامة إلى تطوير قدرات الطفل بمنحه العناصر والأدوات الأساسية للمعرفة وهي: التعبير الشفوي والكتابي والقراءة والرياضيات. يتيح التعليم الابتدائي للطفل اكتساب تربية ملائمة تمكنه من توسيع إدراكه للزمن والمكان والأشياء ولجسمه كما يسمح له بتطوير ذكائه وحسه واستعداداته اليدوية والبدنية والفنية، وكذالك اكتساب تدريجي للمعرفة المنهجية كما يعده لمتابعة الدراسة بالتعليم المتوسط في أحسن الظروف.

يجري التعليم الابتدائي بالمدرسة الابتدائية التي تشكل مؤسسة قاعدة لكل النظام التربوي الوطني. يتيح القانون الأساسي لهذه المؤسسة لأن تحصل على الوسائل الضرورية لأداء مهمتها وإعداد مشروع للمؤسسة. يحدد مشروع المؤسسة، تحت سلطة المدير، الكيفيات الخاصة لتنفيذ البرامج الوطنية بضبط النشاطات المدرسية واللاصفية وترتيبات التكفل بمختلف فئات التلاميذ.(وزارة التربية الوطنية،2018)

وبحسب تقرير اللجنة الوطنية للمناهج(2009) يهدف التعليم الابتدائي إلى تنمية كفاءات التلميذ القاعدية في ميادين التعبير الشفهي والكتابي، القراءة،الرياضيات، العلوم، التربية الخلقية والمدنية والدينية .ويمكّن التعليم الابتدائي التلميذ من الحصول على تربية ملائمة، وتوسيع إدراكه لجسمه، وللزمان والمكان، والأشياء، وتنمية ذكائه وشعوره، ومهاراته اليدوية والجسمية والفنّية .كما يمكّن أيضا من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، ويحضر لمتابعة الدراسة المتوسطة في ظروف

حسنة. يتم التعليم الابتدائي في المدرسة الابتدائية التي تعتبر المؤسسة القاعدية لكلّ المنظومة التربوية الوطنية.

ينبغي تصنيف المكانة القانونية لهذه المؤسسة وفق مهامها ودورها الأساسي في المجتمع عامة وفي المنظومة التربوية خاصة. لا بد أن تتوفّر لدى المدرسة الابتدائية الإمكانيات الضرورية لأداء مهمتها وإعداد مشروعها.(اللجنة الوطنية للمناهج،2009: 32-33)

10- أهمية محتوى كتاب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية:

تم توظيف هاته المواد الدراسية من184 تحقيق غايات تربوية، باعتبارها نشاطا تربويا يمكن من اكتشاف الوسط وتفهمه، وذلك بإشعار التلميذ بأنه عضو في مجموعة اجتماعية كبيرة في حاجة إلى التعاون والتضامن والاتحاد، وإشعاره بأن الوضعية السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يعيشها المجتمع الجزائري هي نتيجة عمل متواصل من التضحيات تضافرت فيها جهود أبناء هذا الوطن، وان عليه العمل حتى يكون حلقة وصل بين من سبقوه، والأجيال من بعده، فالجزائر حريصة دوما على الإصلاح التعليمي من 184 تنمية المجتمع، لذا فإن التربية المدنية في الإصلاحات الجديدة تسعى، إلى تكوين المواطن الصالح الواعي كعضو كامل الحقوق و الواجبات في مجتمع الذي يسهم بشكل فعال في بنائه، إلى اكتسابه حسا مدنيا يجعله يقبل على القيام بواجبات المواطنة عن طوعية و بفعالية ولاءا للوطن. (هويدي و حوامدي،2016:59)

يلعب المنهاج دورا أساسيا في تربية المواطنة، باعتباره مجموعة من المقررات الدراسية التي تتضمن أنشطة تربوية تسعى إلى تحقيق و إعداد الفرد الذي يكون مستعدا للنهضة بمجتمعه ذلك المواطن الصالح، الذي يتسم بالوعي والالتزام اتجاه مجتمعه و الولاء اللا مشروط يسهر على حماية مكتسباته في ضمان تطوره و تقدمه، لكن يجب الاعتناء بالمناهج الدراسية أكثر و تنقيحها، تماشيا و مقتضيات العصر المتسارعة، ومن المثير للانتباه أن الحجم الساعي للمواد الاجتماعية قليل184 أمام أهميتها رغم كونها تلعب دورا مهما في تنمية الحس المدني و الولاء للمجتمع و إكساب قيم المواطنة، لذا يجب أن توفى حقها من الوقت المخصص للبرنامج الدراسي. (هويدي و حوامدي،2016:60)

وتشير اللجنة الوطنية للمناهج أنه ينبغي أن يدرج تعليم التربية المدنية من السنة الأولى الابتدائية استمرارا للتعّلمات الأولى في الأسرة. وبالفعل، فإن الطفل يتعّلم الحياة ضمن الجماعة في الأسرة بصفة واقعية توزيع الأدوار، التضامن، تقبل الآخر. كما تنمي التربية المدنية لدى الطفل القيم الخلقية كالنزاهة، الشجاعة، بذل الجهد وحب العمل المتقن، احترام النفس واحترام الآخرين بفروقهم، حب الوطن .كما أنّها تنمي منذ الطور الأول من التعليم الكفاءات الآتية:

– ترسيخ القيم الوطنية لدى التلميذ امتدادا للتربية العائلية والتربية التحضيرية؛ فعلى المدرسة الابتدائية أن تنمّي نوعا من التربية المدنية والخلقية المتعلقة بالقيم الوطنية التي تغرس في التلميذ روح المسؤولية، والالتزام الشخصي، وتذوق العمل المتقن؛

– تحمل المسؤولية في القسم والمدرسة؛

– احترام قواعد الحياة الجماعية في إطار المدرسة: النظافة، الأمن، الهندام، النظام؛

– المساهمة في أعمال الهيئات الجمعوية ذات الطابع الثقافي أو الرياضي أو الاجتماعي؛

– المساهمة في إعداد النظام الداخلي للقسم، أو للمرحلة التعليمية أو المدرسة واحترامه؛

– شرح كيفية سير إدارة البلدية وعلاقتها بالمدرسة.

– معرفة مؤسسات الجمهورية، دورها وكيفية سيرها.(اللجنة الوطنية للمناهج،2009: 51)

11– أهمية محتوى كتاب التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية:

يتم تعّلم هذه المادة من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الثالثة ثانوي تحت عنوان" التربية الإسلامية"" وتتمّتع بحجم ساعي محدد بساعة ونصف الساعة أسبوعيا في التعليم الابتدائي، وساعة واحدة فقط في المتوسط والثانوي وتحاول البرامج الجديدة أن تحدث نوع من القطيعة مع ما كان يدرس في هذه المادة سابقا، والذي كان في بعض الأحيان يتناقض مع حاجات الطفل ونموه النفسي وقدرات استيعابه مواضيع تتعّلق بالموت وعذاب القبر، الطلاق، العنف...الخ لذلك ينبغي أن يركّز تعليم الدين على القيم الإنسانية التي يحث عليها الإسلام السمح كالتسامح و الكرم، الأخلاق الحميدة، العمل والاجتهاد الفكري، فالأولوية تكون للبعد الروحي وينبغي أن تتّحد هذه المادة وتنصهر في مادة واحدة مع التربية المدنية تحت عنوان " التربية الخلقية "في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية .ثم يجب أن يتوجه تعليمها نحو اكتساب أو تعزيز السلوكات السليمة لدى

التلميذ، وتعّلم الأركان الخمسة للإسلام، بالرجوع إلى الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة للاستشهاد والتعليل وفي السنوات الأخيرة من الابتدائي وفي المتوسط، تدرج هذه المادة شيئا فشيئا المبادئ المتعّلقة بممارسة الشعائر الدينية والتعاليم الأساسية للإسلام والممارسات المدنية. لكنها ينبغي أن تبقى مركزة على القيم الإنسانية والأخلاقية، وعلى تدعيم السلوك السليم. (اللجنة الوطنية للمناهج،2009: 51)

12- ملامح بناء المناهج الجديدة :

إن بناء مناهج التعليم خلال القرن الحادي والعشرين ينبغي أن يركز على تغيير حياة النشء، وتغيير مجتمعاتهم حيث يجب لتلك المناهج أن تتيح للمتعلمين خبرات تؤهلهم لحياة أفضل ومن أهم الملامح التي يجب أن تبنى عليها مناهج التعليم خلال الألفية الثالثة حسب قلاترون و جيلال (Glattron& Jailall 2000) مايلي:

- مزيد من العمق وقليل من المعالجة السطحية .
- التركيز على حل المشكلات التي تتطلب استخدام العديد من استراتيجيات التعلم.
- التأكيد على كل من المهارات والمعرفة في جميع موضوعات المنهج .
- مزيد من مواكبة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تنويع الخبرات والوسائل والأساليب.
- التركيز على النقاط المشتركة الخصائص والاحتياجات لدى جميع المتعلمين.
- مزيد من التناسق التام بين موضوعات المنهج الواحد وبين موضوعات المناهج ككل.
- مزيد من التكامل الانتقائي على مستوى موضوعات المنهج الواحد وعلى مستوى المناهج المختلفة.الذي يعني التأكيد على مفهوم المنهج المتعلم (Learned Curriculum)

- وضرورة وصول جميع المتعلمين إلى حد التمكن والإتقان ومزيد من الاهتمام بالجوانب الشخصية الوثيقة مع التوازن بين تلك الجوانب الشخصية والمستقبليات.

في(صبري،2008: 16).

خلاصة

تكتسي المناهج عامة أهمية كبيرة في العملية التربوية و تكتسي مناهج التربية المدنية والتربية الإسلامية مكانة خاصة في تعلم القيم وكذا تعلم مقومات الهوية باعتبار مرحلة التعليم الابتدائي المرحلة القاعدية في النظام التعليمي، فتسمح دروس التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بتعلم التلاميذ مبادئ العقيدة الإسلامية وقواعد الإسلام الخمسة وتمكن التلميذ من تعلم الكثير من القيم المستوحاة من صلب الشريعة الإسلامية السمحاء، فيتعلم الطفل في المدرسة قيم التسامح و قيم الاحترام و الإحسان إلى الآخرين و الصدق و الأمانة و غيرها من القيم الحميدة، وتسمح الدروس الخاصة بالتربية المدنية بتكوين فرد مدني يحترم نفسه ويحترم الآخرين، يعرف حقوقه وواجباته، فيتعلم من خلالها مقومات الهوية الوطنية فيحترمها و يقدسها وتصبح جزء من كيانه الشخصي، كل هذه الممارسات التعلمية تتم في المدرسة بإشراف معلم تم تكوينه و إعداده لهذا الغرض من خلال دورات التكوين المهنية بالإضافة إلى تكوينه الأكاديمي، وهنا يجب الإشارة إلى ضرورة استعمال طرق التدريس التي أثبتت نجاعتها و فعاليتها من التجارب والدراسات المستوحاة من نظريات علم النفس التربوي لضمان تحقيق الأهداف المسطرة على أحسن وجه.

الجانب التطبيقي

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

كل دراسة تحتاج إلى إطار منهجي يتفق مع طبيعة الموضوع والأهداف المسطرة و في هذا الفصل سنتعرض إلى الإجراءات الخاصة بالجانب الميداني من خلال التعريف بالمنهج المستعمل و عينة الدراسة، وأدوات الدراسة و إجراءات تصميمها و كذا الأساليب الإحصائية المستخدمة و في النهاية نشير إلى أهم الصعوبات التي واجهتنا في انجازها.

1- الدراسة الاستطلاعية

للدراسة الاستطلاعية دورا هاما في تحديد و ضبط موضوع البحث و تلعب دورا مهما في تحديد عينة البحث و ضبطه و أيضا في منهج البحث و أدوات الدراسة (زرواتي،24:2008) و يبين عبد المجيد إبراهيم أن الدراسة الاستطلاعية تعرف الباحث على الظاهرة التي يرغب في دراستها وتساعده على جمع المعلومات الخاصة بها ومن خلالها يستطلع الظروف التي سيجري فيها بحثه وتعرفه على العقبات و المصاعب وتساعده على ترتيب الموضوعات حسب أهميتها: وتمتاز الدراسة الاستطلاعية بقصر المدى وسرعة الانجاز والمرونة كونها غير محكومة بمقاييس الثبات والصدق (عبد المجيد ابراهيم،39:2000)

أجرى الباحث دراسة استطلاعية مصغرة شملت العشرة (10) دروس الأولى من كتابي التربية الإسلامية(السنة الثالثة في فترة الثمانينيات وفترة الالفينات) و العشرة(10) دروس الأولى من كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة) وذلك قصد تجربة أدوات البحث.

2-أدوات الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على شبكتين مستقلتين من حيث الأبعاد و البنود، استخدم الشبكة الأولى لتحليل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية و الثانية لتحليل عناصر ومقومات الهوية المتضمنة في كتب التربية المدنية.

2-1- شبكة تحليل المحتوى الخاصة بالقيم في مقرر التربية الإسلامية:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية واستشارة الخبراء في هذا المجال (أساتذة، مفتشين، زملاء، معلمين)) وتصفحنا بعض الدراسات السابقة وكذا الاطلاع على بعض المقالات المنشورة في المواقع الالكترونية المهتمة بموضوع القيم، قام الباحث بتصميم شبكة مكونة من ثمانية (8) أبعاد هي(قيم دينية، قيم اجتماعية، قيم جمالية، قيم أخلاقية، قيم علمية، قيم سلوكية، قيم القدوة، قيم وطنية)) كل قيمة تحتوي قيم فرعية وعددها 50 قيمة فرعية.

2-1-1- صدق الشبكة (الأداة) :

تم عرض الشبكة على مجموعة من الخبراء والأساتذة(كما هو مبين في الملحق رقم (01) من جامعة الجزائر 2 و جامعة خميس مليانة وجامعة البليدة وجامعة المدية وجامعة واد سوف، وتم إرسال نسخ الكترونية (word) إلى مجموعة أخرى من الأساتذة وعددهم سبعة(7) من جامعة وهران ، من جامعة باتنة، جامعة البليدة، من جامعة سطيف، من جامعة خميس مليانة، من جامعة الجزائر22 وجامعة المسيلة، بغرض التحكيم و التصويب ولكن للأسف استرجعنا نسخة الكترونية واحدة فقط وقد قدم المحكمون مجموعة من الملاحظات تخص الشبكتين و تم تعديل الشبكة بناءا على هذه الملاحظات حسب الجدول الآتي:

الجدول رقم(01): يوضح الصياغة الأولية لعبارت الشبكة المستخدمة لتحليل القيم في كتب التربية الإسلامية و الصياغة الجديدة لبعض عبارات الشبكة وفق اقتراحات المحكمّين.

البعد	رقم العبارة	الصياغة الأولية للعبارة	الصياغة الجديدة بعد التعديل
البعد الديني	العبارة رقم 2	الصلاة	إقامة الصلاة
	العبارة رقم 3	الزكاة	إيتاء الزكاة
	العبارة رقم 6	آيات و صور من القرآن الكريم	تلاوة القرآن الكريم
	العبارة رقم 7	أحاديث نبوية شريفة	الاقتداء بالرسول صلى الله عليه و سلم فعلا و قولا
	العبارة رقم 8	الإيمان	الإيمان بالله
البعد الاجتماعي	العبارة رقم 17	الصدق	الصدق مع الآخرين
البعد الجمالي	العبارة رقم 22	الحرص على طهارة الجسم	الطهارة
	العبارة رقم 23	الحرص على الطهارة	عوضت بالحفاظ على البيئة
	العبارة رقم24	الحفاظ على البيئة و المدرسة	الحفاظ على المدرسة
البعد الأخلاقي	العبارة رقم 27	تجنب السلوكات السيئة	عوضت بإتقان العمل
	العبارة رقم 28	تجنب التبذير	الاقتصاد و عدم الإسراف
	العبارة رقم 29	الصدق في القول	عوضت بالوفاء بالوعود
البعد الوطني	العبارة رقم48	شهداء الوطن	تمجيد شهداء الوطن
	العبارة رقم 49	غرس الأشجار	الزراعة و غرس الأشجار
	العبارة رقم 50	الزراعة	عوضت بالتضحية في سبيل الوطن

وبعد تعديل الشبكة الأولية للتحليل وفقا للملاحظات التي أشار إليها المحكمين و أخرجت الشبكة في شكلها النهائي وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (02): يوضح الشبكة النهائية لتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية.

الأبعاد	الرقم	القيمة المتضمنة	الأبعاد	الرقم	القيمة المتضمنة
البعد الديني	1	توحيد الله	البعد الأخلاقي	26	حفظ الأمانة
	2	إقامة الصلاة		27	إتقان العمل
	3	إيتاء الزكاة		28	الاقتصاد و عدم الإسراف
	4	الصوم		29	الوفاء بالوعود
	5	الحج		30	الرفق بالحيوان
	6	تلاوة القرآن الكريم		31	قيم أخلاقية أخرى
	7	الاقتداء بالرسول قولا و فعلا	البعد العلمي	32	الاجتهاد في طلب العلم
	8	الإيمان بالله		33	احترام العلماء
	9	بر الوالدين		34	حب المدرسة و الانتماء إليها
	10	الجهاد في سبيل الله		35	تنمية القدرة على التعلم و المطالعة
	11	قيم دينية أخرى		36	قيم علمية أخرى
البعد الاجتماعي	12	التحية	بعد التأدب في الحياة	37	آداب الأكل
	13	التعاون		38	آداب النوم
	14	صلة الأرحام		39	آداب المسجد
	15	الاستئذان		40	آداب الزيارة
	16	حسن الحديث مع الآخرين		41	آداب عامة
	17	الصدق مع الآخرين	بعد التعلم بالقدوة	42	الرسل
	18	احترام الكبير		43	الأنبياء
	19	قيم اجتماعية أخرى		44	الصحابة الكرام
البعد الجمالي	20	نظافة البدن		45	أهل بيت النبي
	21	نظافة المكان		46	العباد الصالحين
	22	الطهارة	البعد الوطني	47	حب الوطن
	23	الحفاظ على البيئة		48	تمجيد شهداء الوطن
	24	الحفاظ على المدرسة		49	الزراعة و غرس الأشجار
	25	قيم جمالية أخرى		50	التضحية في سبيل الوطن

2-1-2- ثبات الشبكة:

للتحقق من ثبات الشبكة قام الباحث بإجراء التطابق بين نتائج تحليل الدراسة الاستطلاعية ونتائج تحليل الجزء الموازي لها من الدراسة الأساسية فقارن تحليل العشرة دروس الأولى من كتاب التربية الإسلامية في المنهاج الجديد مع نتائج تحليل العشرة دروس الأولى من المنهاج الجديد باستخدام معادلة هوليستي.

وقد تحصل الباحث على بيانات الدراسة الاستطلاعية للكتاب الجديد على النحو التالي:

الجدول رقم (03) يوضح عناوين دروس العينة الاستطلاعية و تكرارات القيم في كل درس حسب الأبعاد (الكتاب الجديد)

الدروس	عنوان الدرس	عدد الصفحات	عدد القيم
الدرس رقم1	أركان الإسلام	2	22
الدرس رقم 2	من أسماء الله الحسنى	2	17
الدرس رقم 3	أتعلم القرآن	2	11
الدرس رقم 4	احرص على الطهارة	2	19
الدرس رقم 5	مكانة المسجد	2	25
الدرس رقم 6	آدم عليه السلام	2	31
الدرس رقم 7	الوحدة الإدماجية الأولى	2	20
الدرس رقم 8	أتعلم الوضوء	2	35
الدرس رقم 9	اتجنب التبذير	2	19
الدرس رقم 10	طفولة النبي	2	20
المجمـــوع		20	209

من خلال الجدول رقم (03) الموضح أعلاه يتضح أن عناوين الدروس كانت مختلفة في الشكل،و يتضح أن العدد الكلي للقيم بلغ 209 قيمة، و قد بلغ عدد صفحات كل درس من الدروس صفحتين ما جعل مجموع الصفحات الخاضعة لعملية التحليل 20 صفحة، أما عدد القيم في كل درس تراوح بين 11 قيمة كأدنى تكرار و 35 قيمة كأعلى تكرار.

الجدول رقم (04) يوضح توزع القيم حسب الأبعاد و الدروس في العينة الاستطلاعية(الكتاب الجديد)

القيم / الدروس	قيم دينية	قيم اجتماعية	قيم أخلاقية	قيم جمالية	قيم علمية	قيم سلوكية	قيم الاقتداء	قيم وطنية	المجموع
الدرس رقم 1	22	0	0	0	0	0	0	0	22
الدرس رقم 2	17	0	0	0	0	0	0	0	17
الدرس رقم 3	11	0	0	0	0	0	0	0	11
الدرس رقم 4	5	0	0	14	0	0	0	0	19
الدرس رقم 5	25	0	0	0	0	0	0	0	25
الدرس رقم 6	5	0	0	0	0	0	15	0	20
الدرس رقم 7	16	0	0	5	0	0	0	0	21
الدرس رقم 8	35	0	0	0	0	0	0	0	35
الدرس رقم 9	3	0	16	0	0	0	0	0	19
الدرس رقم 10	20	0	0	0	0	0	0	0	20
المجموع	159	0	16	19	0	0	15	0	209

من خلال الجدول رقم (04) يتضح أن العدد الإجمالي للقيم بلغ 209 قيمة توزعت على بعض الأبعاد دون الأبعاد الأخرى، ويتبين أن القيم الدينية ظهرت 159 مرة فهي بذلك تحتل المرتبة الأولى،تليها القيم الجمالية بـ19 ظهور ما جعلها تحتل المرتبة الثانية،أما القيم الأخلاقية

فقد بلغ تعداد ظهورها 16 مرة ما جعلها تحتل المرتبة الثالثة، أما المركز الرابع فكان من نصيب القيم الخاصة بالقدوة في حين باقي القيم لم تظهر في العشرة دروس الأولى.

بعد تطبيق معادلة هوليستي لقياس نسب الاتفاق بين التحليلين تحصلنا على البيانات التالية:

جدول رقم(05): يوضح قيمة الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني للعينة الاستطلاعية من الكتاب الجديد باستخدام معادلة هولستي

التحليل / الدروس	التحليل الأول	التحليل الثاني	نسبة الاتفاق
الدرس رقم1	22	22	**%100**
الدرس رقم 2	16	17	**%96.96**
الدرس رقم 3	11	11	**%100**
الدرس رقم 4	21	19	**%95**
الدرس رقم 5	27	25	**%96.15**
الدرس رقم 6	24	31	**%87.27**
الدرس رقم 7	19	20	**%97.43**
الدرس رقم 8	34	35	**%98.55**
الدرس رقم 9	17	19	**%94.44**
الدرس رقم 10	21	20	**%97.56**

من خلال الجدول رقم(05) الموضح أعلاه يظهر أن نسبة الاتفاق في الدرس الأول والدرس الثالث كانت تامة، أما الدرس الثاني فقد بلغت 96.96%، أما الدرس الرابع فقد بلغت 95% والدرس الخامس بنسبة 96.15%، و قد بلغت في الدرس السادس ما نسبته 87.27% أما الدرس السابع فكانت نسبة الاتفاق 97.43% والدرس التاسع كانت نسبة الاتفاق 94.44% أما الدرس الأخير فقد بلغت نسبة الاتفاق97.56% و كلها نسب مقبولة و جيدة و تدل على ثبات الأداة مما يجعلها صالحة للاستعمال. وسعيا للاطمئنان أكثر على ثبات الشبكة الأولى أعدنا التحقق من الثبات

بإجراء التطابق بين تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية و تحليل الجزء الموازي لها من الدراسة الأساسية حيث قارنا تحليل العشرة دروس الأولى من كتاب التربية الإسلامية في المنهاج القديم مع نتائج تحليل العشرة دروس الأولى من المنهاج القديم باستخدام معادلة هوليستي على النحو التالي:

الجدول رقم (06): يوضح عناوين دروس العينة الاستطلاعية و تكرارات القيم في كل درس من الدروس (الكتاب القديم)

الدروس	العنوان	عدد الصفحات	عدد القيم
الدرس رقم1	سورة الهمزة	1	9
الدرس رقم 2	الحج	1	9
الدرس رقم 3	الطاعة	1	11
الدرس رقم 4	إتقان العمل	1	7
الدرس رقم 5	حديث شريف	1	10
الدرس رقم 6	حديث شريف	1	14
الدرس رقم 7	الله الواحد لاشريك له	1	10
الدرس رقم 8	محمد رسول الله	1	12
الدرس رقم 9	الوضوء	2	14
الدرس رقم 10	الأذان	1	18
المجمـــوع		**11**	**114**

من خلال الجدول الموضح أعلاه يتضح أن عناوين الدروس كانت مختلفة و يتضح أن العدد الكلي للقيم بلغ 114 قيمة، و قد بلغ عدد صفحات كل درس من الدروس صفحة واحدة ماعدا الدرس التاسع الذي كان محتواه في صفحتين، ما جعل مجموع الصفحات الخاضعة لعملية التحليل 11 صفحة،أما عدد القيم في كل درس تراوح بين 7 قيمة كأدنى تكرار و18 قيمة كأعلى تكرار.

الجدول رقم(07) يوضح توزع القيم حسب الأبعاد و الدروس في العينة الاستطلاعية (الكتاب القديم)

	قيم دينية	قيم اجتماعية	قيم أخلاقية	قيم جمالية	قيم علمية	قيم سلوكية	قيم الاقتداء	قيم وطنية	المجموع
الدرس رقم 1	1	0	8	0	0	0	0	0	9
الدرس رقم 2	9	0	0	0	0	0	0	0	9
الدرس رقم 3	11	0	0	0	0	0	0	0	11
الدرس رقم 4	2	0	5	0	0	0	0	0	7
الدرس رقم 5	10	0	0	0	0	0	0	0	10
الدرس رقم 6	4	10	0	0	0	0	0	0	14
الدرس رقم 7	10	0	0	0	0	0	0	0	10
الدرس رقم 8	12	0	0	0	0	0	0	0	12
الدرس رقم 9	14	0	0	0	0	0	0	0	14
الدرس رقم 10	18	0	0	0	0	0	0	0	18
المجموع	91	10	13	0	0	0	0	0	114

من خلال الجدول رقم(07) يتضح أن العدد الإجمالي للقيم بلغ 114 قيمة توزعت على بعض الأبعاد دون الأبعاد الأخرى،ويتبين أن القيم الدينية ظهرت 91 مرة فهي بذلك تحتل المرتبة الأولى،تليها القيم الأخلاقية بـ13 ظهور ما جعلها تحتل المرتبة الثانية،أما القيم الاجتماعية فقد بلغ تعداد ظهورها 10 مرات ما جعلها تحتل المرتبة الثالثة،أما باقي القيم الأخرى فلم تظهر في العشر دروس الأخرى من كتاب التربية الإسلامية القديم.

وبعد تطبيق معادلة هوليستي لقياس نسب الاتفاق بين التحليلين تحصلنا على البيانات التالية:

جدول رقم(08):يوضح نسب الاتفاق بين التحليل الأول و التحليل الثاني للعينة الاستطلاعية من الكتاب القديم باستخدام معادلة هوليستي

التحليل / الدروس	التحليل الأول	التحليل الثاني	نسبة الاتفاق
الدرس رقم1	9	9	%100
الدرس رقم 2	9	9	%100
الدرس رقم 3	10	11	%95.23
الدرس رقم 4	7	7	%100
الدرس رقم 5	11	10	%95.23
الدرس رقم 6	14	14	%100
الدرس رقم 7	12	10	%90.90
الدرس رقم 8	11	12	%95.65
الدرس رقم 9	15	14	%96.55
الدرس رقم 10	16	18	%94.11

من خلال الجدول رقم(08) يتضح أن نسبة الاتفاق في الدرس الأول و الثاني و الرابع و السادس كانت تامة أي 100% أما الدرس الثالث فقد بلغت 95.23% والدرس الخامس بلغت 95.23% والدرس السابع فكانت النسبة 90.90%،وكانت النسبة في الدرس الذي يليه 95.65% أما الدرس التاسع فقد بلغت96.55% وبلغت نسبة الاتفاق في الدرس الأخير 94.11% وهي كلها نسب مقبولة و جيدة وتعبر عن ثبات الأداة و صلاحيتها للاستعمال.

2-2- شبكة تحليل المحتوى الخاصة بالعناصر المكونة للهوية في مقرر التربية المدنية:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية واستشارة الخبراء في هذا المجال (أساتذة،مفتشين، معلمين...) وتصفح بعض الدراسات السابقة وكذا الاطلاع على بعض المقالات المنشورة في المواقع الالكترونية المهتمة بموضوع الهوية ، قام الباحث بتصميم شبكة مكونة من تسعة (9) أبعاد وهي الحياة الاجتماعية، الرموز الوطنية، المناسبات الوطنية،عناصر الهوية، حقوق وواجبات، الديمقراطية البعد الصحي، الحفاظ على البيئة والمحيط ، الموارد و الممتلكات العامة، وكل قيمة تحتوي قيم فرعية وقد بلغت 53 قيمة فرعية.

2-2-1- صدق الشبكة(الأداة):

تم عرض الشبكة على مجموعة من الخبراء والأساتذة كما هو موضح في الملحق رقم (01) من جامعة الجزائر2 و جامعة خميس مليانة و جامعة البليدة و جامعة المدية و جامعة واد سوف وتم إرسال نسخ الكترونية في ملف (word) إلى مجموعة أخرى من الأساتذة وعددهم سبعة(7) من جامعة وهران، من جامعة باتنة، جامعة البليدة، من جامعة سطيف، من جامعة خميس مليانة، من جامعة الجزائر2 وجامعة المسيلة، ولكن للأسف استرجعنا نسخة واحدة فقط الكترونية وقد قدمت لنا مجموعة من الملاحظات على الشبكة و تم تعديل الشبكة بناءا على هذه الملاحظات حسب الجدول الآتي:

الجدول رقم(09) يوضح تعديلات العبارات الخاصة بشبكة تحليل مقومات الهوية حسب ملاحظات المحكمين.

البعد	رقم العبارة	الصياغة الأولية للعبارة	الصياغة الجديدة بعد التعديل
الحياة الاجتماعية	العبارة رقم"3	التضامن مع الآخرين	التضامن و التعاون مع الآخرين
	العبارة رقم 5	احترام رأي الآخرين	عوض بالإحسان إلى الجار
	العبارة رقم6	احترام حرية الآخرين	عوض بصلة الأرحام
الرموز الوطنية	العبارة رقم9	النشيط الوطني	النشيد الوطني
	العبارة رقم10	رموز السيادة الوطنية	العملة الوطنية
المناسبات الوطنية	العبارة رقم16	احتفالات جهوية	خذف العبارة
	العبارة رقم17	عادات و تقاليد محلية	خذف العبارة
عناصر الهوية	العبارة رقم23	الوثائق غير الرسمية للهوية	عوض بالعادات و التقاليد
حقوق و واجبات	العبارة رقم25	حق التعلم	حق التعليم
	العبارة رقم31	حقوق أخرى	حقوق وواجبات أخرى
	العبارة رقم33	مؤسسات الديمقراطة	المؤسسات الوطنية(العمومية)
	العبارة رقم34	الجمعيات	الجمعيات و النوادي
	العبارة رقم35	حق العيش الكريم	عوض بحق الانتخاب و الترشح
	العبارة رقم38	الحفاظ على نظافة المرافق العامة	الحفاظ على أمن وسلامة الآخرين
	العبارة رقم39	نظافة الغذاء	الغذاء الصحي
الموارد والممتكات العامة	العبارة رقم48	نظافة المرافق العامة	الحفاظ على المرافق العامة

جدول رقم (10) الشبكة النهائية لتحليل محتوى كتب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية

البعد	الرقم	العبارة	البعد	الرقم	العبارة
الحياة الاجتماعية	1	التحية	الديمقراطية	30	حرية التعبير
	2	احترام الآخرين		31	المؤسسات العمومية
	3	التضامن و التعاون مع الآخرين		32	الجمعيات و النوادي
	4	الحوار		33	حق الانتخاب و حق الترشح
	5	الإحسان إلى الجار		34	الحياة الديمقراطية عامة
	6	صلة الأرحام	البعد الصحي	35	النظافة الشخصية
	7	قيم اجتماعية أخرى		36	الوقاية الصحية
الرموز الوطنية	8	العلم الوطني		37	التغذية الصحية
	9	النشيد الوطني		38	قواعد السلامة
	10	العملة الوطنية		39	احترام القواعد الصحية
	11	شخصيات وطنية		40	الحفاظ على امن وسلامة الآخرين
	12	معالم و أماكن وطنية		41	أبعاد صحية أخرى
	13	رموز وطنية أخرى	الحفاظ على البيئة والمحيط	42	الحفاظ على الغطاء النباتي
المناسبات الوطنية	14	الأعياد الدينية		43	المحافظة على سلامة المحيط
	15	المناسبات الوطنية		44	مكافحة التلوث
	16	مناسبات أخرى		45	الحفاظ على المرافق العامة
عناصر الهوية	17	اللغة		46	نظافة الأماكن
	18	الدين	الموارد والممتلكات العامة	47	الحفاظ على الطاقة
	19	الدستور		48	الحفاظ على الماء
	20	الوثائق الرسمية للهوية		49	المؤسسات الخدماتية
	21	العادات و التقاليد		50	حماية الوطن
	22	عناصر أخرى للهوية			
حقوق وواجبات	23	حق التعليم			
	24	الحقوق الشخصية			
	25	احترام القانون			
	26	احترام قواعد الأمن			
	27	واجبات المواطنة			
	28	حق الأمن و التامين			
	29	حقوق وواجبات أخرى			

2-2-2- ثبات الشبكة:

للتحقق من ثبات الشبكة قام الباحث بإجراء التطابق بين تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية ونتائج تحليل الجزء الموازي لها من الدراسة الأساسية حيث قارن تحليل العشرة دروس الأولى من كتاب التربية المدنية مع نتائج تحليل العشرة دروس الأولى من ذات الكتاب باستخدام معادلة هوليستي والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (11): يوضح عناوين الدروس و تكرار القيم في العينة الاستطلاعية من كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)

الدروس	عنوان الدرس	عدد الصفحات	عدد القيم
الدرس رقم1	الانتماء الوطني	4	38
الدرس رقم 2	النظام في حياة المواطن	6	51
الدرس رقم 3	المواطن وعلاقته بغيرة	6	47
الدرس رقم 4	الوحدة الإدماجية الأولى	2	30
الدرس رقم 5	الحق في الرعاية الصحية	4	44
الدرس رقم 6	الحق في التعليم	6	40
الدرس رقم 7	الحق في المنح العائلية	4	29
الدرس رقم 8	الوحدة الإدماجية الأولى	2	24
الدرس رقم 9	المجالس المنتخبة	6	57
الدرس رقم 10	قواعد المناقشة	4	40
المجمـــوع		**44**	**400**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عناوين الدروس كانت مختلفة و يتضح أن التكرار الكلي بلغ 400، و قد بلغ عدد صفحات كل درس من الدروس مابين الصفحتين و الستة صفحات، ما جعل مجموع الصفحات الخاضعة لعملية التحليل 44 صفحة،أما تكرار مقومات و عناصر الهوية في كل درس من الدروس تراوح بين 24 مرة كأدنى حد و 57 مرة كأعلى تكرار.

الجدول رقم(12):يوضح توزع تكرارات عناصر و مقومات الهوية في العشرة دروس الأولى من كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)

الأبعاد / الدروس	الحياة الاجتماعية	رموز وطنية	مناسبات وطنية	عناصر الهوية	حقوق وواجبات	بعد الديمقراطية	البعد الصحي	البعد البيئي	ممتلكات و موارد عامة	المجموع
الدرس رقم 1	6	0	0	20	12	0	0	0	0	38
الدرس رقم 2	3	0	0	0	48	0	0	0	0	51
الدرس رقم 3	42	0	2	0	3	0	0	0	0	47
الدرس رقم 4	18	0	0	7	5	0	0	0	0	30
الدرس رقم 5	1	0	0	0	0	0	43	0	0	44
الدرس رقم 6	16	0	0	0	19	5	0	0	0	40
الدرس رقم 7	0	0	0	0	29	0	0	0	0	29
الدرس رقم 8	12	0	0	0	0	0	12	0	0	24
الدرس رقم 9	1	0	0	0	0	56	0	0	0	57
الدرس رقم 10	36	0	0	0	0	4	0	0	0	40
المجموع	135	0	2	27	116	65	55	0	0	400

من خلال الجدول رقم(12) يتضح أن العدد الإجمالي للتكرارات بلغ400 تكرارا، توزعت على بعض الأبعاد دون الأبعاد الأخرى، وتبين أن الحياة الاجتماعية حصلت على المرتبة الأولى بتكرار قدر بـ 135 وجاء في الرتبة الثانية بعد الحقوق و الواجبات بـ 116 تكرار، أما بعد الديمقراطية فقد احتل المرتبة الثالثة بتكرار قدر بـ 65 ظهور، و بعده جاء البعد الصحي بتكرار بلغ 55 وهو بذلك يحتل الرتبة الرابعة أما المرتبة الخامسة فكانت من نصيب البعد المتعلق بعناصر الهوية بتعداد 27 تكرار، وقد احتل بعد المناسبات الوطنية الرتبة الخامسة بتكرارين، أما باقي الأبعاد فلم تظهر في أي موضع من الدروس العشرة الأولى.

وبعد تطبيق معادلة هوليستي على البيانات المحصل عليها من التطبيقين كانت النتائج كالآتي:

جدول رقم(13):يوضح نسب الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني باستخدام معادلة هوليستي

التحليل / الدروس	التحليل الأول	التحليل الثاني	نسبة الاتفاق
الدرس رقم1	32	38	%91.42
الدرس رقم 2	50	51	%99
الدرس رقم 3	58	47	%89.52
الدرس رقم 4	26	30	%92.85
الدرس رقم 5	57	88	%78.62
الدرس رقم 6	62	40	%78.43
الدرس رقم 7	40	29	%84.05
الدرس رقم 8	37	24	%78.68
الدرس رقم 9	43	57	%86
الدرس رقم 10	26	40	%78.78

يتضح من خلال الجدول رقم(13) أن نسبة الاتفاق في الدرس الأول بلغت91.42% والدرس الثاني99%، أما الدرس الثالث فقد بلغت نسبة الاتفاق89.52% والدرس الذي يليه بغت النسبة 92.85%،أما الدرس الخامس فقد بلغت نسبة الاتفاق78.62% والدرس السادس بلغت ذات النسبة78.43% والدرس السابع بلغت نسبة الاتفاق 84.05% أما الدرس الثامن فكانت نسبة الاتفاق78.68% في حين كانت نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني في الدرس التاسع 86% أما الدرس العاشر فكانت نسبة الاتفاق 78.78% وهي كلها نسب مقبولة وجيدة وتعبر عن ثبات الأداة و صلاحيتها للاستعمال.

ويمكن في النهاية اعتماد الشبكتين في عملية تحليل العينة الكتب في الدراسة الأساسية، نظرا لاستطاعتهما رصد اغلب القيم واغلب العناصر والمقومات المكونة للهوية في عينة الدراسة الاستطلاعية.

3- وحدة التحليل:

اعتمد الباحث الفكرة كوحدة لتحليل كتب التربية الإسلامية وكتب التربية المدنية محل الدراسة،حيث اعتبر الفكرة معيار تواجد القيم و معيار تواجد مقومات و عناصر الهوية في كل صفحة أو فقرة من الكتب المشار إليها باعتبار هذه الوحدة من أهم وحدات تحليل المحتوى و أكبرها فقد تكون وحدة الفكرة جملة أو عبارة أو تتضمن الفكرة التي يدور حولها موضوع التحليل، وتعد وحدة الفكرة أكثر الوحدات إفادة في تحليل القيم و الاتجاهات و المعتقدات (عبد العظيم،165:2012)

4- فئات التحليل:

تم تحليل كتب التربية الإسلامية والتربية المدنية اعتمادا على شبكة تحليل القيم و وشبكة تحليل عناصر ومقومات الهوية المحددة سابقا و تمثلت فئات التحليل في هذه الدراسة في القيم الفرعية الواردة في الشبكة الأولى الخاصة بمحتوى كتب التربية الإسلامية، والعبارات الفرعية لأبعاد مقومات وعناصر الهوية الواردة في الشبكة الثانية

5- نتائج الدراسة الاستطلاعية: بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية تمكنا من الحصول على البيانات التالية:

الجدول رقم(14): يوضح نتائج تحليل الدروس العشرة الأولى من كتاب التربية الإسلامية القديم

القيم / الدروس	قيم دينية	قيم اجتماعية	قيم أخلاقية	قيم جمالية	قيم علمية	قيم سلوكية	قيم الاقتداء	قيم وطنية	المجموع
الدرس رقم 1	1	0	8	0	0	0	0	0	9
الدرس رقم 2	9	0	0	0	0	0	0	0	9
الدرس رقم 3	12	0	0	0	0	0	0	0	12
الدرس رقم 4	1	0	6	0	0	0	0	0	7
الدرس رقم 5	10	0	0	0	0	0	0	0	10
الدرس رقم 6	3	11	0	0	0	0	0	0	14
الدرس رقم 7	12	0	0	0	0	0	0	0	12
الدرس رقم 8	11	0	0	0	0	0	0	0	11
الدرس رقم 9	15	4	0	0	0	0	0	0	19
الدرس رقم 10	10	0	0	0	0	0	0	0	10
المجموع	84	15	14	0	0	0	0	0	113

يتضح من خلال الجدول رقم(14) أن إجمالي القيم في الدروس العشرة الأولى لكتاب التربية الإسلامية بلغ 113 قيمة تنتمي إلى أبعاد مختلفة، و قد بلغ إجمالي القيم الدينية 84 قيمة و بذلك احتلت المرتبة الأولى تلتها القيم الاجتماعية بتكرار 15مرة و جاءت في المرتبة الثالثة القيم الأخلاقية بمجموع 14قيمة و جاءت بعده القيم السلوكية بـ 6 مرات لتحتل بذلك المرتبة الرابعة أما باقي القيم الأخرى فلم تظهر أية واحدة منها في العشرة دروس الأولى.أما بالنسبة للدروس فقد احتوى كل درس عدد معين من القيم تراوحت بين 7 و15 قيمة.

أما نتائج الدراسة الاستطلاعية الخاصة بالكتاب الجديد فكانت على النحو التالي:

الجدول رقم(15):يوضح نتائج تحليل الدروس العشرة الأولى من كتاب التربية الإسلامية الجديد

القيم / الدروس	قيم دينية	قيم اجتماعية	قيم أخلاقية	قيم جمالية	قيم علمية	قيم سلوكية	قيم الاقتداء	قيم وطنية	المجموع
الدرس رقم 1	22	0	0	0	0	0	0	0	22
الدرس رقم 2	16	0	0	0	0	0	0	0	16
الدرس رقم 3	11	0	0	0	0	0	0	0	11
الدرس رقم 4	5	0	0	16	0	0	0	0	21
الدرس رقم 5	27	0	0	0	0	0	0	0	27
الدرس رقم 6	10	0	0	0	0	0	14	0	24
الدرس رقم 7	14	0	0	5	0	0	0	0	19
الدرس رقم 8	34	0	0	0	0	0	0	0	34
الدرس رقم 9	32	0	15	0	0	0	28	0	75
الدرس رقم 10	21	0	0	0	0	0	0	0	21
المجموع	192	0	15	21	0	0	42	0	270

يتضح من خلال الجدول رقم(15) أن عدد القيم المتضمنة في العشرة دروس الأولى لهذا الكتاب بلغت 270 قيمة و يتضح لنا أن القيم الدينية احتلت المرتبة الأولى في تواجدها فقد ظهرت 192 مرة تلتها القيم الخاصة بالقدوة و قد ظهرت في 42 موضع من الكتاب وجاءت بعدها القيم الجمالية في المرتبة الثالثة بـ 21 تكرار، أما القيم الأخلاقية فقد احتلت المرتبة الرابعة وقد ظهرت 15مرة ، أما القيم الاجتماعية و القيم العلمية وكذا القيم السلوكية بالإضافة إلى القيم الوطنية لم تظهر أية واحدة منها في الدروس العشرة الأولى من هذا الكتاب، وقد ظهرت القيم محل الدراسة بأعداد مختلفة في كل درس و تراوحت بين 5 و34 تكرارا.

بعد تحليل العشرة دروس الأولى من كتابي التربية الإسلامية (القديم _ الجديد) قمنا

بجمع البيانات المحصل عليها من التحليل في الجدول المركب التالي:

جدول رقم (16) يوضح تكرارات القيم الخاصة بالعشرة دروس الأولى من كتابي التربية الإسلامية (القديم – الجديد)

الكتاب القديم (السنة الثالثة)		**الكتاب الجديد(السنة الثالثة)**		
القيم	التكرارات	القيم	التكرارات	مجموع القيم
قيم دينية	84	قيم دينية	192	276
قيم اجتماعية	15	قيم اجتماعية	00	15
قيم أخلاقية	14	قيم أخلاقية	15	29
قيم جمالية	00	قيم جمالية	21	21
قيم علمية	00	قيم علمية	00	00
قيم سلوكية	00	قيم سلوكية	00	00
قيم القدوة	00	قيم القدوة	42	42
قيم وطنية	00	قيم وطنية	00	00
المجموع	113	المجموع	270	383

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن العدد الإجمالي للقيم المحصل عليه من التحليل بلغ 383 قيمة حيث بلغ تعداد القيم في الكتاب القديم 113 قيمة وبلغت القيم في الكتاب الجديد 270 قيمة ما يجعلنا نلاحظ أن الدروس الأولى للكتاب الجديد تضمنت أكثر من ضعف القيم في الدروس المناظرة لها في الكتاب القديم،ونلاحظ كذلك الفروق في عدد القيم الدينية حيث كانت في الكتاب القديم 84 قيمة ووصل عددها في الكتاب الجديد إلى 192 قيمة وهو فارق يتجاوز الضعف،بينما القيم الاجتماعية ضُمنت في الكتاب القديم في 15 موضع و لم نجد هذا النوع من القيم في الكتاب الجديد،أما القيم الأخلاقية فقد كان عددها متقارب بفرق قيمة واحدة لصالح الكتاب الجديد، في حين لم تظهر القيم السلوكية و القيم العلمية وكذا القيم الوطنية في أية موضع من الدروس العشرة الأولى للكتابين،أما القيم الخاصة بالقدوة لم تظهر في الكتاب القديم و ظهرت في الكتاب الجديد 42 مرة وهذا النوع من القيم الذي لم يتم إدراجه في الكتب القديمة بشكل كبير بينما تم إدراجه في الكتب الجديدة بشكل كبير وهذا ما يتوافق مع بعض المناهج الغربية خصوصا الأمريكية منها حيث تذكر رافدة الحريري(2014) أن إدارة المعرفة في ولاية كاليفورنا بالولايات المتحدة تتبنى

مشروعا تعليميا يضم محاور عديدة أولها وأهمها محور التعلم بالقدوة وهذا ما يدفعنا لتأكيد تأثر كتبنا و مناهجنا بالتيارات التربوية والسياسية التي تدعمها العولمة.

كما يمكن القول أن العشرة دروس الأولى من الكتاب القديم كانت تؤكد في مستهلها على تعليم التلاميذ أحد سور القرآن الكريم وهي سورة الهمزة وما تحمله من معاني جليلة، وبعدها كان الحديث عن فريضة الحج و هو الركن الخامس من أركان الإسلام، ثم جاء بعدها الحديث عن الأحاديث النبوية الشريفة، ثم جاء بعدها الحديث عن الشهادة والعقيدة الإسلامية الصحيحة، تلاها الحديث بعدها عن الرسول محمد صلى الله عليه وسلم، وبعدها كان درس الوضوء الذي من خلاله يتم تعليم التلاميذ بالتفصيل كيفية الوضوء الصحيح وذلك بالصور، والدرس الخير كان يخص الآذان.

أما العشرة دروس الأولى الخاصة بالكتاب الجديد كانت تهدف في الوحدة الإدماجية الأولى لأن يصبح التلميذ قادرا على معرفة أركان الإسلام وتعميق الإيمان بالله من خلال معرفة بعض أسماء الله و حب القرآن وأداء الطهارة، والتعرف على مكانة المسجد في الإسلام والوقوف على جوانب من حياة أبو البشرية آدم عليه السلام وهذه الفكرة الأخيرة تماثل إلى حد كبير فكرة التعلم بالقدوة التي تنادي بها التربية الحديثة في ظل العولمة، أما الوحدة الإدماجية الثانية كانت تهدف ليصبح المتعلم قادرا على تهذيب نفسه من خلال التحلي بالصدق،وكذا الاعتناء بالبيئة،حيث يعتبر أمر الاعتناء بالبيئة من صميم اهتمامات التربية الحديثة التي تنادي بها العديد من المؤسسات الدولية في ظل العولمة في كثير من المواثيق و المنشورات، وبعدها الدرس الذي يخص جوانب عن طفولة النبي محمد صلى الله عليه و سلم وهو درس مهم يجب تلقينه للتلاميذ غير أنه يتوافق مع بعض مبادىء التربية الحديثة وهو التعليم بالقدوة، وهذا ما يؤكد تأثر الكتاب الجديد ببعض سياسات و مبادىء العولمة، وما يمكن الإشارة إليه أن الكتاب القديم تحدث بالتفصيل عن كيفية الوضوء من البداية حتى النهاية وذلك بالكتابة والصور بخلاف الكتاب الجديد الذي تحدث عن الوضوء بعموم النص القرآني من سورة المائدة الآية رقم (06) ونص الحديث الشريف الذي يؤكد على وجوب الوضوء لصحة الصلاة وقد اكتفى بالحديث عن الفرائض و السنن و المبطلات.

ومن أوجه الاختلاف بين الكتابين طريق عرض المحتوى حيث كانت في الكتاب القديم تعرض الصور مرسومة باليد و ملونة بالأسود و الرمادي، بينما محتوى الكتاب الحديث معروضة بالألوان والصور تميل إلى أن تصبح حقيقية وهذا عامل آخر يؤكد تأثر عامل الطباعة واخراج الكتاب بإستخدام الآلات التكنولوجية الحديثة التي لم تكون متوفرة من قبل، وهذا ما يعزز فرضية تأثر الكتاب الجديد بالعولمة.

نستخلص مما سبق عرضه وجود فروق في تكرارات القيم الخاصة بالدروس العشرة الأولى للكتابين هذه الفروق تكون أحيانا في بعض القيم كبيرة جدا و في بعض القيم الأخرى ضئيلة و لمعرفة دلالة هذه الفروق قمنا بتطبيق اختبار كا2 وحصلنا على النتائج التالية:

بعد تجميع البيانات و تطبيق اختبار كا2 تحصلنا على البيانات التالية

كا2 المحسوبة 60,75 +0,06+21+00+00+42+00 123,81

درجات الحرية (الأعمدة – 1) (الصفوف – 1) (2 – 1) (8 – 1) 7

جدول رقم (17):يوضح نتائج اختبار كا2 لقياس الفروق بين تكرارات القيم في الدروس العشرة الأولى للكتابين (القديم –الجديد)

قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 المجدولة	درجة الحرية	القرار
123,81	14.07	7	نرفض H0

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (17) أن قيمة كا2 المحسوبة هي 123,81) و بالرجوع إلى القيمة المجدولة عند درجة حرية 7 نجد أن القيمة المجدولة هي 14.07 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.05 ويعني أن هناك اختلاف و فروق جوهرية بين تكرارات القيم في الدروس العشرة الأولى من كتابي التربية الإسلامية (القديم و الجديد) وهذا الاختلاف يعزى لتأثُيرات العولمة الثقافية.

دلت النتائج المحصل عليها من الدراسة الاستطلاعية على وجود فروق في تكرارات القيم ما يجعلنا ننسب هذه الفروقات لعامل العولمة الثقافية وهذا مايدفع الباحث و يعطيه تبريرات علمية لتناول الموضوع والقيام بتحليل كل الكتب المحددة سابقا بغية التدقيق في حجم ونوع هذا الأثر.

وفي الجزء الثاني من الدراسة الاستطلاعية قمنا بتحليل العشرة دروس الأولى من كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الخامسة وفق الشبكة وجمعنا البيانات في الجدول التالي:

جدول رقم (18) نتائج تحليل العشرة دروس الأولى من كتاب التربية المدنية(السنة الخامسة)

الأبعاد / الدروس	الحياة الاجتماعية	رموز وطنية	مناسبات	عناصر الهوية	حقوق وواجبات	الديمقراطية	البعد الصحي	الحفاظ على البيئة	موارد عامة	المجموع
الدرس رقم 1	4	4	0	16	14	2	0	0	0	40
الدرس رقم 2	1	0	0	0	50	0	0	0	1	52
الدرس رقم 3	42	2	0	7	6	0	0	0	1	58
الدرس رقم 4	6	0	0	0	32	5	33	0	1	77
الدرس رقم 5	12	0	0	0	0	0	0	0	0	12
الدرس رقم 6	0	0	0	0	59	0	3	0	0	62
الدرس رقم 7	0	0	0	0	0	47	0	0	1	48
الدرس رقم 8	37	0	0	0	0	0	0	0	0	37
الدرس رقم 9	1	0	0	0	3	40	4	0	0	48
الدرس رقم 10	5	0	0	0	0	2	2	0	21	30
المجموع	108	6	0	23	164	96	42	0	25	464

يتضح من خلال الجدول (18) أن التكرارات المحصل عليها من التحليل بلغ 464 تكرارا وقد توزعت هذه التكرارات على مختلف الأبعاد الفرعية للشبكة بنسب و أعداد مختلفة حيث بلغت تكرارات الحقوق و الواجبات 164 تكرارا وبذلك استحقت المرتبة الأولى وبعدها وجدنا تكرارات الحياة الاجتماعية التي وصلت إلى 108تكرارا ،أما بعد الديمقراطية فقد حصل على الرتبة الثالثة بـ 96 تكرار أما البعد الصحي فقد احتل المرتبة الرابعة بـ42 ظهور، تلاه في المرتبة الخامسة بُعد الموارد العامة و الممتلكات ب25 تكرار وجاء في الرتبة السادسة البعد الخاص بعناصر الهوية بتكرار وصل إلى 23 مرة، وجاء بعده بعد الرموز الوطنية بتكرار بلغ 6 مرات، وفي المرتبة الأخيرة

جاء كل من البعد الخاص بالمناسبات و البعد الخاص بالبيئة فلم نسجل أية ظهور لهذين البعدين في الدروس العشرة الأولى من كتاب التربية المدنية.

نستخلص من نتائج الدراسة الاستطلاعية أن كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي يحتوى العديد من الأفكار المهمة و المساهمة في تكوين هوية المتعلمين،كما يحتوى في بعد الديمقراطية العديد من الأفكار التي تدعو إليها العولمة، وقد دلت النتائج المتوصل إليها على مؤشرات تؤكد تضمن محتويات هذا الكتاب لبعض المفاهيم التي تروج لها العولمة الثقافية كالديمقراطية والحقوق الشخصية وبعض المفاهيم المتعلقة بالجانب الصحي للأفراد ،وانطلاقا من هذه النتائج نرى ضرورة تحليل كل كتب التربية المحددة سابقا لكشف نوع و حجم الأثر الذي مس هذه الكتب لتفسير بعض الاختلالات الواقعة في الحقل التربوي وخطورتها على شخصيات المتعلمين تجاه أنفسهم و اتجاه الآخرين و اتجاه الوطن الذي ينتمون إليه وهذا ما يعطينا تبريرات علمية نراها مقبولة لتناول هذا الموضوع.

6- منهج الدراسة:

تقتضي طبيعة الدراسة استخدام منهج تحليل المحتوى باعتباره الأنسب والأصلح لها وهو عبارة عن أسلوب في البحث يصف بشكل موضوعي و منظم و كمية محتوى الاتصالات و يمكن أن تكون المادة الخام أي نوع من الوثائق (بوعلام،2005:440).

نسعى من خلال هذه الدراسة لتحليل محتوى مجموعة من الكتب الخاصة بالطور الابتدائي باستخدام هذا الأسلوب في البحث،حيث نحاول تطبيق مبادئ و أسس هذا المنهج للحصول في النهاية على نتائج تؤكد صدق الفرضيات أو تنفيها.

يعتبر هذا المنهج ذو فائدة كبيرة في تحديد العوامل المؤثرة في العديد من السلوكات، ويبين طعيمة (1997) انه على القائم بعملية التحليل أن يتصف بالموضوعية فيقول" الباحث وهو يحلل مادة معينة إنما هو مؤرخ يرصد الوقائع كما أدركها.بل هو من حيث موضوعية الحكم قاض لا يجب أن ينحاز إلى جهة معينة، و ينبغي أن يكون محايدا فلا يحكّم تفضيلاته الذاتية في الحكم على الحدث الذي تناوله من حيث الانتماء السياسي أو الديني أو الاجتماعي"(طعيمة،2008:97)

و تشير عليان (2000) إلى الايجابيات التي تميز هذا المنهج حيث أن الباحث في هذا النوع من البحوث لا يحتاج لأجراء تجارب و مقابلات لأن المادة المطلوبة للدراسة متوفرة في الكتب أو الملفات...كما أن الباحث لا يؤثر في المعلومات التي يقوم بتحليلها تبقى كما هي قبل و بعد إجراء الدراسة و هناك إمكانية لإعادة إجراء الدراسة مرة ثانية و مقارنة النتائج مع المرة الأولى لنفس الظاهرة(عليان،49:2000) وما دام الباحث يسعى لكشف اثر العولمة الثقافية على الهوية والقيم من خلال تحليل كتب التربية الإسلامية و التربية المدنية في المرحلة الابتدائية فمنهج تحليل المحتوى هو المنهج المناسب لطبيعة و أهداف البحث.

7- مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من كتب التربية الإسلامية و التربية المدنية الخاصة بالمرحلة الابتدائية (الجيل الثاني) المعدة من طرف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، المصممة اعتمادا على تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وبرنامج الحكومة لسنة 2002 (وزارة التربية الوطنية،2016) وكذا كتب التربية الإسلامية المستخدمة في المرحلة الابتدائية في مرحلة الثمانينيات المعدة من طرف المعهد التربوي الوطني والمستعملة في الفترة الممتدة من سنة 1985 الى غاية سنة 1989.

8-عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من الكتب المقررة للتربية الإسلامية للسنة الثالثة والرابعة والخامسة في مرحلة الثمانينيات من القرن الماضي الخاصة بالطور الأساسي في تلك الفترة و المعّدة من طرف المعهد التربوي الوطني، والكتب المقررة في التربية الإسلامية للسنة الثالثة والرابعة و الخامسة من الجيل الثاني بعد التعديلات في المناهج ابتداء من سنة2003 المعّدة من طرف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. وكذا الكتب المقررة في التربية المدنية للسنة الثالثة و السنة الرابعة و السنة الخامسة من الجيل الثاني بعد التعديلات في المناهج سنة 2003.

تمثل عينة الكتب ما نسبته 50% من كتب التربية الإسلامية الخاصة بالتعليم الابتدائي في مرحلة الثمانينيات، وما نسبته 60% بالنسبة لكتب التربية الإسلامية والتربية المدنية لهذه المواد في

المرحلة الابتدائية، وقد اختار الباحث العينة بالطريقة القصدية وهي العينة التي يتم اختيارها لسهولة وإمكانية توفرها، كما يستخدم هذا النوع من العينة إذا كان أفراد المجتمع معروفين تماما حيث يعمد الباحث إلى هذا الأسلوب من216 اختيار عينته حسب معايير معينة يضعها الباحث في بحثه في (حدار،274:2006) وقد لجأنا لهذا النوع من العينة لاعتقادنا أنها تحقق غرض البحث وحسب دويدري يختار الباحث عينة الدراسة اختيارا حرا على أساس أنها تحقق أغراض الدراسة من خلال توافر البيانات اللازمة للباحث، إن هذا النوع من العينات لا يكون ممثلا لأحد بل توفر للباحث البيانات اللازمة لدراسته منها.(دويدري 315:2000) :

و يبين نوفل(2010) أن هذه العينة مفيدة جدا في الحالات التي يحتاج فيها الباحث الوصول إلى العينة المستهدفة بسرعة ومن خلالها يمكن أن يحقق أهدافه وأغراضه البحثية(نوفل،240:2010)

قصد الباحث من وراء هذا النوع من العينة إجراء مقارنة بين محتويات هذه الكتب في مرحلتين مختلفتين حيث أن المرحلة الأولى كانت الجزائر تعيش تطبيق النظام الاشتراكي الذي يتميز نوعا ما بالانغلاق ما يجعلنا نعتقد أن المناهج التربوية والكتب المدرسية كانت بمعزل عن تأثيرات النظام الدولي الجديد أو بالأحرى تأثيرات العولمة، أما المرحلة الثانية (الحالية) ظروفها السياسية و التربوية تختلف عن المرحلة الأولى خصوصا بعد تبني الجزائر للنظام الديمقراطي مطلع تسعينيات القرن الماضي و سيطرة الولايات المتحدة الأمريكية وأتباعها على النظام الدولي الجديد ما جعل هذه الدول تفرض العديد من السياسات على دول العالم باستخدام مؤسسات دولية مختلفة كمنظمة الأمم المتحدة و منظمة اليونيسكو و منظمة التجارة العالمية و غيرهم من المنظمات بشعارات إنسانية ما يجعل الباحث يرى أن هذه الضغوطات يحتمل أن تشكل تأثيرات للعولمة على السياسات الداخلية الخاصة بالمجال التربوي للدولة الجزائرية أما كتب التربية المدنية لا يمكن إجراء مقارنة بين المرحلتين السابقتين لأننا لم نتحصل على كتب خاصة بهذه المادة في مرحلة الثمانينيات (حسب اطلاع الباحث) وقد اكتفينا بكتب السنة الثالثة و السنة الرابعة و السنة الخامسة للجيل الأول و محاولة تحليلها بغية الكشف عن ما تحتويه من مؤشرات تدل على تأثرها بالعولمة الثقافية.

9-أدوات تحليل البيانات:

اعتمد الباحث على معامل كا2 لقياس الفروق بين القيم المضمنة في كتب التربية الإسلامية القديمة و الجديدة و اعتمد على التكرارات و النسب المئوية في معالجة البيانات.

10- حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من أواخر شهر ديسمبر 2018 و أواخر شهر مارس 2018، حيث قمنا بتحليل كتب التربية الإسلامية القديمة أولا وكان ذلك بالتدريج أي كتاب السنة الثالثة ثم كتاب السنة الرابعة ثم كتاب السنة الخامسة،وبعد رصد الجداول و تنظيم البيانات المحصل عليها في جداول إحصائية، قمنا بعدها بتحليل كتب التربية الإسلامية الجديدة وانطلقنا من كتاب السنة الثالثة ثم كتاب السنة الرابعة و في النهاية كتاب السنة الخامسة و بعد الحصول على البيانات قمنا بنفس الإجراءات مع البيانات المحصل عليها من تحليل كتب التربية الإسلامية القديمة، وبعدها قمنا بالمعالجات الإحصائية المناسبة لهذه البيانات واختبرنا الفرضيات المتعلقة بها، وبعد ذلك قمنا بتحليل كتب التربية المدنية و بنفس الطريقة و نفس الإجراءات عالجنا البيانات المتوصل إليها.

خلاصة:

حاولنا من خلال هذا الفصل التعريف بالمنهج المستخدم في الدراسة وكذا الإشارة للإجراءات المنهجية المتبعة في تصميم شبكتي تحليل المحتوى و طرق التحقق من الصدق و الثبات،وقد اشرنا إلى وحدات التحليل المعتمدة في عملية التحليل وكيفية اختيار عينة الدراسة، و أوضحنا 2018ءات الدراسة الاستطلاعية وكذا المعالجات الإحصائية للبيانات المحصل عليها من تحليل العينة الاستطلاعية،وفي نهاية الفصل تحدثنا عن حدود البحث و اختتمنا بالصعوبات التي واجهتنا أثناء قيامنا بهذه الدراسة.

الفصل السابع

عرض و تحليل النتائج

تمهيد:

في هذا الفصل سنعرض النتائج المحصل عليها من عمليات التحليل وتوضيح المعالجات الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات البحث ومحاولة تقديم تفسيرات علمية لها بما يتوافق مع نتائج دراسات أخرى مقاربة و مشابهة للدراسة الحالية و استطلاع آراء الباحثين و المفكرين حولها

1-الفرضية الأولى: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم – جديد) لمستوى السنة الثالثة ابتدائي تعزى لتأثيرات العولمة الثقافية". للتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بتحليل كتاب التربية الإسلامية مستوى السنة الثالثة ابتدائي المستخدم في فترة الثمانينات وتحليل كتاب التربية الإسلامية المستخدم بعد تعديلات المناهج سنة 3003 السنة الثالثة باستخدام شبكة التحليل (انظر الملحق رقم02) فكانت نتائج التحليل كالأتي:

جدول رقم(19): يوضح القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية(القديم) الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي

الدروس	قيم دينية		قيم اجتماعية		قيم أخلاقية		قيم جمالية		قيم علمية		قيم سلوكية		قيم الاقتداء		قيم وطنية	
	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن
1	1	0.3	0	0	8	2.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	9	3.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	12	4.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	1	0.3	0	0	6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	10	3.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	3	1	11	3.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	12	4.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	11	3.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	15	5.1	4	1.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	10	3.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	4	1.3	2	0.7	0	0	6	2.1	0	0	0	0
12	11	3.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	1	0.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	1	0.3	11	3.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	14	4.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	10	3.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	17	5.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	13	4.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	21	7.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	7	2.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	10	3.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	13	4.5	0	0	0	0	0	0	2	0.7	0	0	0	0	0	0
23	14	4.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	4	1.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	1	0.3	0	0	7	2.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	4.8
27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
المجموع	210	70.94	26	8.78	36	12.16	2	0.67	2	0.67	6	2.02	0	0	14	4.72
الترتيب	1		3		2		6		6		5		8		4	

من خلال الجدول رقم (19) يتضح أن إجمالي القيم المضمنة في الكتاب بلغ 296 قيمة توزعت على مختلف الأبعاد حيث أن القيم الدينية احتلت المرتبة الأولى فقد ظهرت في كتاب التربية الإسلامية بتكرار 210 مرة و شكلت ما نسبته 70.94% من إجمالي القيم الكلية، ثم تلتها القيم الأخلاقية في المرتبة الثانية بـ36 ظهور بنسبة 12.16%، واحتلت المرتبة الثالثة القيم الاجتماعية بـ 26 ظهور وهذا ما نسبته 8.78%،أما القيم الوطنية فقد جاءت في الرتبة الرابعة بتعداد قدر بـ 14 مرة و بنسبة 4.72%، وجاءت بعدها القيم السلوكية التي ظهرت 6 مرات في الكتاب بنسبة 2.02 %، أما الرتبة السادسة تقاسمتها القيم العلمية و القيم الجمالية فقد ظهرت كل واحدة منهما مرتين في الكتاب وهذا ما يمثل نسبة 0.67 % لكل قيمة من القيم المضمنة في المقرر، و في الأخير جاءت القيم الخاصة بالقدوة حيث لم تظهر هذه الأخيرة في المقرر إطلاقا وقد سجلنا اكبر عدد من القيم و التي تضمنها الدرس 19 و التي بلغات 21 قيمة.

أما النتائج المحصل عليها من تحليل كتاب التربية إسلامية(الجديد) الخاص بالسنة الثالثة فهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(20) يوضح القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية(الجديد) الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي

دروس الكتاب	قيم دينية		قيم اجتماعية		قيم أخلاقية		قيم جمالية		قيم علمية		قيم سلوكية		قيم الاقتداء		قيم وطنية	
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
1	22	3.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	16	2.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	11	1.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	5	0.8	0	0	0	0	16	2.5	0	0	0	0	0	0	0	0
5	27	4.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	10	1.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	2.2	0	0
7	14	2.2	0	0	0	0	5	0.8	0	0	0	0	0	0	0	0
8	34	5.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	32	5	0	0	15	2.4	0	0	0	0	0	0	28	4.4	0	0
10	21	3.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	1	0.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	5	0.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	2
13	4	0.6	0	0	17	2.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	9	0.9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.3
15	28	4.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	30	4.7	0	0
17	16	2.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	8	1.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	20	3.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	16	2.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.1	0	0
21	17	2.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.3	0	0
22	2	0.3	18	2.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	3	0.5	25	3.9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	27	4.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	6	0.9	20	3.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	3	0.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29	4.5	0	0
27	21	3.3	0	0	0	0	1	0.1	0	0	0	0	0	0	0	0
28	17	2.7	4	0.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
المجموع	387	60.94	67	10.55	40	6.29	22	3.46	00	00	00	00	104	16.37	15	2.36
الترتيب	1		3		4		5		7		7		2		6	

من خلال الجدول رقم (20) يتضح أن العدد الإجمالي للقيم في الكتاب بلغ 635 قيمة توزعت على ستة أبعاد وهي مرتبة وفق ما يلي:

أولا القيم الدينية ظهرت في الكتاب 387 مرة و هذا ما يمثل نسبة 60.94% أي ما يقارب ثلثي القيم كانت قيم دينية وبذلك استحقت المرتبة الأولى7 3 في المرتبة الثانية جاءت القيم الخاصة بالقدوة التي تواجدت في الكتاب 104 مرة وهذا ما يوافق بنسبة 16.37%، وجاءت في المرتبة الثالثة القيم الاجتماعية بـ67 ظهور فشكلت ما نسبته 10.66% من القيم المضمنة في الكتاب،تلتها القيم الأخلاقية بـ 40 تكرار وهذا ما يمثل نسبة 6,29%،أما الرتبة الخامسة فكانت

للقيم الجمالية التي وردت في الكتاب 22 مرة بنسبة قدرت بـ3.46% من إجمالي القيم، و بعدها مباشرة جاءت القيم الوطنية بـ 15 تكرار وهذا ما يمثل نسبة 2,36%.

بعد عرض الجدولين السابقين الخاصين بتحليل كتابي التربية الإسلامية (القديم و الجديد) للسنة الثالثة جمعنا تكرارات القيم المشاهدة وحسبنا التكرارات المتوقعة لكل بعد من الأبعاد وفق ما يرد الجدول الموالي:

جدول رقم(21) يوضح التكرارات المشاهدة للقيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية(القديم والجديد) الخاصة بالسنة الثالثة ابتدائي

الكتاب القديم(السنة الثالثة)		الكتاب الجديد(السنة الثالثة)	
القيم	**التكرارت المشاهدة**	**القيم**	**التكرارت المشاهدة**
قيم دينية	**210**	قيم دينية	387
قيم اجتماعية	**26**	قيم اجتماعية	67
قيم أخلاقية	**36**	قيم أخلاقية	40
قيم جمالية	**02**	قيم جمالية	22
قيم علمية	**02**	قيم علمية	00
قيم سلوكية	**06**	قيم سلوكية	00
قيم القدوة	**00**	قيم القدوة	104
قيم وطنية	**14**	قيم وطنية	15
المجموع	**296**	المجموع	635

من خلال الجدول رقم (21) نلاحظ أن العدد الإجمالي للقيم بلغ 931 قيمة في الكتابين، وقد بلغت القيم في الكتاب القديم 296 قيمة و في الكتاب الجديد 635 بفارق 339 قيمة و هو فارق فاق تعداد كل القيم الكتاب القديم،ونلاحظ أن القيم الدينية في الكتاب القديم بلغت 210 قيمة دينية، وقد بلغت في الكتاب الجديد 387 قيمة دينية بفارق 177قيمة و هو فارق كبير،أما القيم

الاجتماعية فقد بلغت في الكتاب القديم 26 قيمة و بالمقابل بلغت القيم الاجتماعية في الكتاب الجديد 67 قيمة بفارق 41 قيمة و هو فرق يقترب من ضعف القيم الاجتماعية المضمنة في الكتاب القديم،وكذلك نلاحظ أن القيم الأخلاقية في الكتاب القديم كانت 36 قيمة أخلاقية و تقابلها في الكتاب الجديد 40 قيمة و هو ما جعل الفرق 4 قيم أخلاقية فقط، نلاحظ أن القيم التي جاءت بعدها و هي القيم الجمالية قد بلغت في الكتاب القديم قيميتن فقط وفي الكتاب الجديد وجدنا 22 قيمة جمالية وهذا ما يشر إلى فارق حدد بـ20 قيمة،ووجدنا أن القيم السلوكية ظهرت في الكتاب القديم في 6 مواضع بينما لم تظهر إطلاقا في الكتاب الجديد في أية موضع منه،ونلاحظ أيضا أن القيم الخاصة بالقدوة لم تظهر في الكتاب القديم إطلاقا بينما ظهرت في الكتاب الجديد 104 مرة و هو ما يشير إلى استخدام هذا النوع من القيم بكثرة في الكتاب الجديد بالمقارنة مع الكتاب القديم،وفي الأخير نلاحظ أن القيم الوطنية ظهرت بعد تحليل الكتاب القديم في 14 موضع و ظهرت في الكتاب الجديد في 15 موضع و هو ظهور متقارب لا يوحي إلى وجود فرق كبير،من خلال مقارنة تكرارات القيم بين الكتاب القديم و الكتاب الجديد سجلنا فروقات بين الأنواع المختلفة للقيم أحيانا تكون فروقات كبيرة جدا وفي بعض الأحيان تكون طفيفة و غير كبيرة و لتحديد دلالة الفروق إحصائيا قمنا بتطبيق اختبار كا2 لقياس الفروق فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (22) يوضح نتائج اختبار كا2 لقياس الفروق بين القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم –) يد) الخاص بالسنة ثالثة ابتدائي

قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 المجدولة	درجة الحرية	القرار
228.67	14.07	7	نرفض H0

من خلال الجدول رقم (22) يتضح أن قيمة كا2 المحسوبة بلغت 228.67 و هي اكبر من كا2 المجدولة 14,07 عند درجة حرية 7 و معنى ذلك نرفض الفرضية الصفرية التي تفيد في عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تكرارات القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم – جديد) الخاصة بالسنة الثالثة ابتدائي و نقبل الفرضية البديلة التي تقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكرارات و ترجع هذه الفروق إلى تأثير عامل العولمة الثقافية.

وتشير النتائج المحصل عليها من اختبار الفرضيات إلى وجود فروق جوهرية في عدد القيم المضمنة في الكتاب القديم و الكتاب الجديد،ويتبين من النتائج المحصل عليها أن هناك اختلاف في محتويات الكتابين،حيث تضمن الكتاب الجديد العديد من القيم التي تتوافق مع سياسات العولمة كالقيم الاجتماعية خصوصا التي ترتبط بالتلاحم و التسامح و التعايش و احترام الآخرين، وكذا القيم الخاصة بالقدوة التي تتبناها الرؤى التربوية الحديثة في ظل العولمة،وهي قيم غير متواجدة في الكتاب القديم بصفة كبيرة، وهذا الاختلاف نرجعه إلى تأثير العولمة الثقافية وهذا التأثير امتد إلى المنهاج عامة حيث يشير (عليمات 2003) أن المنهاج التعليمي نظاما فرعيا من النظام الرئيسي الأكبر وهو التربية، ومن ثم تنعكس عليه كل ما يصيب التربية من متغيرات، وما يصيب المجتمع أيضا يمتد أثره على التربية بصفتها نظاما فرعيا لنظام كلي أشمل هو المجتمع، وفوق ذلك كله فإن المنهاج هو الوعاء الذي يترجم الفلسفة التربوية إلى إجراءات، وطرق تدريس تأخذ طريقها إلى التلميذ من المدرسة.

وفي هذا السياق يبين (جزيرة محمد 2012) أن النظام التربوي التعليمي نظام مفتوح يتأثر بمجمل التغيرات المختلفة التي تحدث في العالم وهذا التأثير ينعكس على جميع عناصر النظام من مدخلات ومخرجات والإدارة يعول عليها في تحسين العملية التربوية ومن صلب أهدافها é النظام التعليمي متكيفا مع متطلبات العصر.

لا شك أن العولمة تحمل في طياتها أثارا على ما هو قائم حاليا ومنها ما يكون تأثيره مستقبلا يرسم معالم الغد وانعكاساتها قد تكون ايجابية وقد تكون سلبية. وقد أدى ضعف أداء المؤسسات التربوية والتعليمية العربية في إعداد المعلمين وتأهيل الفتيات والشباب ثقافيا وتربويا لإعادة النظم التعليمية وتغيير المناهج لإنتاج نفسها وتساير التطور المعرفي والحضاري للعولمة التي تجري سريعا حيث

لم يعد التعليم التقليدي هو المصدر الوحيد للعلم والمعرفة ولم يعد المعلم هو الناقل لها فقط هناك مصادر متعددة للأدوات المعرفية علينا أن نتهيأ ونهيأ لها ونهيئ أبناءنا لها.

ويذهب (شاكر 2008) إلى اعتبار المؤسسات التربوية والثقافية لا تستطيع بوسائلها وإمكاناتها الراهنة مواجهة مد العولمة الغربي، وأن اكتساح الإعلام الغربي للمجال الثقافي العربي من شأنه أن يحول هذا الفضاء الداخلي إلى فضاء للإقصاء ، فهيمنة أدوات الاتصال السمعي البصري الغربية واكتساحها لكل الفضاءات الممكنة، واستئثارها بحيز زمني مهم من وقت المتلقين الذي يبلغ ذروته في النمط التلفزيوني، يجعل الجميع أقرب إلى العيش في عالم افتراضي أثيري يتألف من الصور والإشارات والنصوص المرئية والمقروءة على الشاشات الإلكترونية ، بما بات يشكل تهديداً لمنظومات القيم والرموز وتغييراً محتملا في المرجعيات الوجودية وأنماط الحياة.

وهنا يضيف (عليمات 2003) أن منظمتا اليونسكو واليونيسيف تحاول دمج القيم العالمية في مناهج التعليم وترسيخ الأفكار الداعية للنظام العالمي الجديد في اتجاهين، الأول يتمثل في الجهود لوضع برنامج للشرق الأوسط في مجال التربية الشمولية، والثاني في برنامج للتنمية التربوية لدول حوض البحر المتوسط، والمشروع الأول تحت اسم « Global education » وتتضمن التربية الشمولية البعد المكاني الذي يركّز على تعزيز الوعي بعلاقة الاعتماد المتبادل بين البشر في نظام عالمي يكون فيه المحلي ضمن الكوني، والكوني من ضمن المحلي. وكذا البعد الزمني باعتباره عنصر مواجهة المستقبل في المناهج الدراسية يعتبر شرطاً مهماً ومسبقاً لتنمية قدرات ومهارات التلاميذ ليصبحوا في وضع يمكنهم من التحكّم في اتجاه التغيير وأكثر قدرة على التكيّف مع مجتمع سريع التغير. وكذلك بُعد القضايا الكونية الشاملة نظرا لان القضايا الكونية متداخلة كتلوث البيئة والاعتداء على حقوق الإنسان وعدم المساواة. وفي الأخير البعد الداخلي حيث يقوم على تعليم الأطفال أن حياتهم متداخلة مع مشكلات الغير وطموحاتهم، ومع البيئات التي تبعد عنهم آلاف الأميال، وقد تمّ تنفيذ مشروعين تجريبيّين في لبنان والأردن بالتعاون مع المعهد الدولي للتربية الشمولية ومنظمة اليونيسيف في عمان، حول تطوير وتدريس موضوعات تدرس منفصلة أو ملحقة ببعض المواد الدراسية مثل العيش المشترك وتفهم الاختلافات وتجنب الصراعات وحلّ النزاعات ونظرتنا لذواتنا والآخرين، ورفض العصبية والعرقية والآراء المسبقة، والمستقبل.

فيتضح جليا أن التقيد بمثل هذه المشاريع في تصميم المناهج التعليمية الجزائرية ولو لم يكن مقصودا أي ورد عفويا، هو ما يفسر لنا الاختلاف في تكرارات القيم المضمنة في الكتب السابق تحليلها،كما يمكن ملاحظة محتويات الكتاب الجديد من دروس و فقرات و أفكار أنها تقارب بشكل كبير ما تضمنه مشروع التربية الشمولية ويكمن أيضا استنتاج أن محتوى الكتاب القديم يبتعد نوعا ما أشارت إليه بنود هذا المشروع ما يجعنا نرجع الفروق والاختلافات المحصل عليها إلى تأثيرات العولمة الثقافية.

2-الفرضية الثانية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم – جديد) لمستوى السنة الرابعة ابتدائي تعزى لتأثيرات العولمة الثقافية".

للتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بتحليل كتابي التربية الإسلامية مستوى السنة الرابعة ابتدائي في فترة الثمانينيات والفترة الحالية،فكانت نتائج التحليل كالأتي:

جدول رقم(23) يوضح القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية(القديم) الخاص بالسنة الرابعة ابتدائي

دروس الكتاب	قيم دينية		قيم اجتماعية		قيم أخلاقية		قيم جمالية		قيم علمية		قيم سلوكية		قيم الاقتداء		قيم وطنية	
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
1	2	0.3	0	0	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	6	1	0	0	0	0	9	1.4	0	0	0	0	0	0	0	0
3	1	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	8	1.3	0	0	13	2.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	4	0.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	1	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	10	1.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	1	0.2	0	0	4	0.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	4	0.6	0	0	0	0	0	0	1	0.2	0	0	0	0	0	0
11	4	0.6	3	0.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	1	0.2	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	4	0.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	1	0.2	5	0.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	4	0.6	0	0	0	0	0	0	1	0.2	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	2.6
17	2	0.3	0	0	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	9	1.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.6	10	0	0	19
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.3	8	20
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.7	11	21
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.9	12	0.2	1	22
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.4	9	0	0	0.2	1	23
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.7	11	24
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.8	5	0.2	1	25
0	0	0	0	0	0	1	6	0	0	0	0	0	0	0.2	1	26
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.3	8	0	0	27
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2.1	20	28
0	0	0	0	0	0	1	6	0	0	0.3	2	0.2	1	0	0	29
0	0	0	0	0	0	0	0	0.2	1	0	0	0	0	0.8	5	30
0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	0.2	1	0	0	0.2	1	31
0.2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.6	10	0.2	1	32
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2.7	17	33
0	0	0	0	0	0	0	0	1.4	9	0	0	0	0	1.3	8	34
0	0	0	0	0	0	1	6	0.3	2	0.5	3	0	0	0.2	1	35
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2.4	15	36
0	0	0	0	0	0	0	0	0.8	5	0.6	4	0	0	0.5	3	37
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.3	2	38
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0.3	2	39
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	0	0	1.4	9	40
0	0	0	0	0	0	0	0	0.3	2	0	0	0	0	1.3	8	41
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.8	5	42
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3.5	22	43
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.2	1	44
0	0	0	0	0	0	0.2	1	0	0	0	0	0.2	1	2.2	14	45
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2.2	14	46
2.2	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.2	1	47
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.2	1	1.7	11	48
0	0	0	0	0	0	0	0	0.6	4	0	0	0	0	0.6	4	49
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2.2	14	50
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.7	11	0	0	0	0	51
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2.1	13	52
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.4	9	0	0	0.2	1	53
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.4	9	54
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.3	8	55
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.6	10	56
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2.2	14	0	0	57
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2.2	14	58
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.2	1	59
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.9	12	0.3	2	2.5	15	60
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.9	12	61
4.96	31	00	00	00	00	3.36	21	6.08	38	14.42	90	13.62	85	57.53	359	مجموع
5		7		7		6		4		2		3		1		ترتيب

من خلال الجدول رقم (23) يتضح أن القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية القديم بلغت 624 قيمة موزعة وفق الترتيب التالي:

القيم الدينية احتلت المرتبة الأولى بـ 359 تكرار وبذلك شكلت ما نسبته 57.53% و جاءت بعدها القيم الأخلاقية بـ90 ظهور و نسبة قدرت بـ14.42%،وجاءت بعدها القيم الاجتماعية في المرتبة الثالثة من حيث عدد مرات الظهور و قد ظهرت 85 مرة في نفس الكتاب بما يمثل نسبة 13.62%، أما القيم الجمالية فقد احتلت المرتبة الرابعة بتكرار 38 مرة وهذا ما مثل نسبة 6,08%،وتلتها القيم الوطنية بـ 31 مرة وقد قدرت نسبتها إلى كل القيم بـ4.96%،وفي المرتبة السادسة جاءت القيم العلمية بتكرار بلغ 21 مرة أي ما يمثل نسبته 3,36%، ولم تظهر على الإطلاق في هذا الكتاب القيم السلوكية و القيم الخاصة بالقدوة .

أما النتائج المتعلقة بتحليل الكتاب الجديد الخاص بالتربية الإسلامية(السنة الرابعة) في الطور الابتدائي فكانت كالآتي:

جدول رقم(24) يوضح القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية(الجديد) الخاص بالسنة الرابعة ابتدائي

دروس الكتاب	قيم دينية		قيم اجتماعية		قيم أخلاقية		قيم جمالية		قيم علمية		قيم سلوكية		قيم الاقتداء		قيم وطنية	
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
1	15	3.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	18	3.7	0	0	0	0	2	0.4	0	0	0	0	0	0	0	0
3	16	3.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	18	3.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	14	2.9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17	3.5	0	0
7	13	2.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.4	0	0
8	19	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	2	0.4	0	0	1	0.2	21	4.4	0	0	0	0	0	0	0	0
10	3	0.6	1	0.2	16	3.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	21	4.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	3	0.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	14	2.9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	2.9	0	0
15	6	1.2	7	1.5	2	0.4	1	0.2	0	0	0	0	2	0.4	0	0
16	26	5.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	10	2	9	1.9	23	4.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	24	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	1	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	2.5	0	0
20	8	1.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	1.2	0	0
21	2	0.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	4	0.8	16	3.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	17	3 .5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	4	0.8	0	0	18	3.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	5	0	0
26	3	0.6	5	1	4	0.8	0	0	0	0	0	0	1	0.2	0	0
27	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
المجموع	271	54.85	53	10.72	68	13.76	24	4.85	00	00	00	00	78	15.78	00	00
الترتيب	1		4		3		5		6		6		2		6	

من خلال الجدول رقم(24) نلاحظ أن عدد القيم الكلي المتضمنة في الكتاب بلغ 494 قيمة توزعت على خمسة أبعاد،حيث حصلت على المرتبة الأولى القيم الدينية وكان عددها271 قيمة وقد فاقت نصف القيم المضمنة في الكتاب بما نسبته 54.85%، وجاءت بعدها القيم الخاصة بالاقتداء حيث ظهرت في 78 موضع من الكتاب و حازت على نسبة قدرت بـ15.78% من إجمالي القيم، بينما حازت القيم الأخلاقية على المرتبة الثالثة بـ68 تكرار حيث تمثل ما نسبته 13.76%،أما القيم الاجتماعية فقد احتلت المرتبة الرابعة بـ 53 ظهور و حصلت على ما

نسبته10.72 %،وتحصلت بعدها القيم الجمالية على الرتبة الخامسة بـ24 مرة بنسبة قدرها 4.85 %، في حين لم تظهر القيم السلوكية و القيم العلمية و القيم الوطنية في أية موضع من مواضع الكتاب محل التحليل. بعد عرض الجدولين السابقين الخاصين بتحليل كتابي التربية الإسلامية (القديم و الجديد) للسنة الرابعة جمعنا تكرارات القيم المشاهدة وحسبنا التكرارات المتوقعة لكل صنف من القيم في الجدول الموالي:

جدول رقم (25) يوضح التكرارات المشاهدة للقيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية(القديم والجديد) الخاصة بالسنة الرابعة ابتدائي

الكتاب القديم(السنة الرابعة)		**الكتاب الجديد (السنة الرابعة)**	
القيم	التكرارت المشاهدة	القيم	التكرارت المشاهدة
قيم دينية	359	قيم دينية	271
قيم اجتماعية	85	قيم اجتماعية	53
قيم أخلاقية	90	قيم أخلاقية	68
قيم جمالية	38	قيم جمالية	24
قيم علمية	21	قيم علمية	00
قيم سلوكية	00	قيم سلوكية	00
قيم القدوة	00	قيم القدوة	78
قيم وطنية	31	قيم وطنية	00
المجموع	624	المجموع	494

من خلال الجدول رقم(25) يتضح أن العدد الإجمالي للقيم بلغ في الكتابين بلغ 1118 قيمة مختلفة حيث بلغ عدد القيم في الكتاب القديم 624 قيمة و في الكتاب الجديد 494 قيمة و قد حدد الفرق في القيم بين الكتابين بـ130 قيمة،حيث بلغت القيم الدينية في الكتاب القديم 359 قيمة دينية و بالمقابل كان عدد القيم الدينية في الكتاب الجديد 271 قيمة بفارق 88 قيمة وهو فارق قارب ثلث القيم المضمنة في الكتاب الجديد، ونلاحظ أيضا أن القيم الاجتماعية في الكتاب القديم ظهرت في 85 موضع من الكتاب و في 53 موضع من الكتاب الجديد بفارق 32 قيمة و هو فارق يفوق نصف القيم الاجتماعية المضمنة في الكتاب الجديد،كما نلاحظ أن القيم الأخلاقية ظهرت في الكتاب القديم 90 مرة و في المقابل ظهرت في الكتاب الجديد 68 مرة بفارق قارب الثلث من القيم الأخلاقية المضمنة في الكتاب الجديد،ويمكن أن نلاحظ كذلك عدد القيم الجمالية

في الكتاب القديم بلغ 38 قيمة والقيم الجمالية في الكتاب الجديد وقد ظهرت 24 مرة وبذلك كان الفارق 14 قيمة وهذا ما يمثل أكثر من نصف القيم المثبتة في الكتاب الجديد،أما القيم العلمية فقد بلغت 21 قيمة مثبتة في الكتاب القديم،بينما لم تظهر في الكتاب الجديد ولا مرة،أما القيم السلوكية فلم تظهر في الكتاب القديم و لم تظهر في الكتاب الجديد ولا مرة واحدة، نلاحظ كذلك أن قيم القدوة لم تظهر في الكتاب القديم في اية موضع منه و بالمقابل ظهرت في الكتاب الجديد 78 مرة، و في النهاية وجدنا القيم الوطنية مثبتة في الكتاب القديم في 31 موضع و لكن لم تظهر هذه القيم في أي موضع من مواضع الكتاب الجديد. دلت النتائج على اختلافات في عدد القيم المضمنة في الكتاب القديم و المضمنة في الكتاب الجديد حيث أن الكتاب القديم تفوق على الجديد في القيم الدينية بعدد معتبر وهو أمر يستحق النظر والتحليل باعتبار السنة الرابعة سنة مهمة ينبغي أن يتعلم فيها التلميذ اكبر قدر من القيم الدينية،كما يلاحظ أن الكتاب القديم لم يحتوي أية قيمة تتعلق بالقدوة بينما الكتاب الجديد تضمن عدد معتبر من قيم القدوة وهذا ما تدعو إلية التربية الحديثة تحت غطاء العولمة ونلاحظ غياب القيم الوطنية في نفس الكتاب وهذا ما يوافق فكرة الكونية وإلغاء الخصوصية، هذا ما يؤكد في النهاية وجود اثر العولمة في هذا الكتاب، من خلال التعليق الإحصائي السابق على المعطيات المحصل عليها من تحليل كتابي التربية الإسلامية (القديم والجديد) نشاهد فروق مختلفة في تكرارات القيم المضمنة في كل كتاب ولكن لا نعرف دلالة هذه الفروق و لمعرفة دلالة الفروق بين تكرارات القيم في الكتابين السابق ذكرها قمنا بتطبيق اختبار كا2 و كانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (26) يوضح نتائج اختبار كا2 لقياس الفروق بين القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم –جديد)سنة رابعة ابتدائي

قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 المجدولة	درجة الحرية	القرار
141.16	14.07	7	نرفض H0

من خلال الجدول رقم (26) يتضح أن قيمة كا2 المحسوبة بلغت 141.16 و هي اكبر من كا2 المجدولة 14,07 عند درجة حرية 7 و معنى ذلك أننا نرفض الفرضية الصفرية التي مفادها عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تكرارات القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم – جديد) الخاصة بالسنة الرابعة ابتدائي، وبالتالي نقبل الفرضية البديلة التي تقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكرارات و ترجع هذه الفروق إلى تأثير عامل العولمة الثقافية.

وهذه الفروقات مردها إلى الحراك الثقافي الكبير الذي يشهده العالم في وقتنا الحالي حيث تشير (فادن 2008) أن البشرية اليوم تشهد ظاهرة عالمية غربية تسمى (العولمة) تسعى لتوحد فكري ثقافي واجتماعي واقتصادي وسياسي(تحمل تحدياً قوياً لهوية الإنسان العربي المسلم خاصة بما يستهدف الدين والقيم المثل والفضائل من خلال التركيز على الناحية الثقافية وتوظيف وسائل الإتصال ووسائل الإعلام ، والشبكة المعلوماتية (الإنترنت) والتقدم التكنولوجي بشكل عام لخدمة ذلك مما حول العالم إلى قرية صغيرة كما يقولون، فلم يعد هناك أي حواجز جغرافية أو تاريخية أو سياسية أو ثقافية، وأصبح العالم يخضع لتأثيرات معلوماتية وإعلامية واحدة تحمل قيم مادية وثقافية ومبادئ لا تتلاءم مع قيمنا ومبادئنا منافية للدين الإسلامي كما أن هناك توجه استهلاكي مفرط نحوها. دون وعي أو تمييز لنوعية المادة المستهلكة وتأثيرها على تربية وثقافة الأفراد المستهدفة تحت تأثير إغراء لا يقاوم من التدفق الصوري والإعلامي المتضمن انبهاراً يستفز ويستثير حواس ومدارك الأفراد بما يلغي عقولهم ويجعل الصورة التي تحطم الحاجز اللغوي هي مفتاح الثقافة الغربية الجديدة الذي تستهدفه العولمة، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة سرعة مقاومة ذلك الغزو لحماية الهوية الثقافية العربية لحمايتها والإسلامية، والعناية بالتربية والتعليم في مختلف مستوياتهما وأشكالهما هي الحصن المنيع.

وهذه التأثيرات تكون خطيرة جدا إذا مست المؤسسات الحيوية كالمؤسسة التربوية حيث دخلت في تفاصيلها وغرست القيم بما يتلائم وأهدافها و عزلت ما يتعارض مع أهدافها وسياساتها.

لذلك يشدد (عليمات 2003) على ضرورة تحمّل التربويون مسؤولياتهم في التنبيه لما تحاوله المنظمات الدولية المهتمة بشؤون التعليم من تضمين المناهج لقيم العولمة، والتفريق بين قيم الإسلام العالمية وقيم العولمة التي تعمل على إزالة الفوارق والحواجز بهدف اختراق النظم التربوية وتغييب الأفراد عن وعيهم بتاريخهم وهويتهم، فلا تشابه بين تربية الإسلام القائمة على قيمه

الإنسانية العالمية، وبين العولمة وتربيتها الشمولية التي تغلف قيمها الزائفة عن السلام والعيش المشترك وحسن الجوار، والتي تعمل عن تذويب القيم الأخرى وسحق هويتها واستنزاف خيراتها، فقيمها تكرس الأنانية وتعزز المصلحة الشخصية وتنمي الحرية الفردية دون مصلحة الجماعة، "إن الفرق بين عالميتنا وعالميتهم كبير جداً، فليس كلّ من ادّعى العالمية أو تكلم على بعض الأزمات من منطلق (Universal) أو (Global) أو (International) هو مناد بالعالمية كما نفهمها وندركها بل معظم تلك النداءات أو كلها صادرة عن إيمان بمركزية الغرب.(عليمات،2003).

لذلك فالمطلوب هو تعزيز التربية الإسلامية التي تقوم على قيم مشتركة جامعة، والتي يجسدها الإنسان الصالح المصلح ذو البناء التربوي المتكامل، الذي يحمل قيم العدل والسلام والحرية الحقيقية، والكرامة والإنسانية والقيم المطلقة، مع احترامه لخصوصيات الآخرين، لذلك يجب أن تضطلع العملية التربوية بمسؤولية إنتاج نماذج المثل الأعلى التي تبرهن على خلود قيم التربية الإسلامية الصالحة لكلّ زمان ومكان، والقادرة على تشكيل الإرادات واكتشاف الطاقات.

والدين الإسلامي غني بالقيم السمحة و الراقية التي تعبر عن العدل و المساواة و الكرم و الأخلاق لذلك وجب على مصممي البرامج الاعتماد على المصدر الديني بدلا من المصادر الأخرى حتى نضمن تكوين مواطن صالح و متكامل في شخصيته.

3- الفرضية الثالثة :" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم – جديد) لمستوى السنة الخامسة ابتدائي تعزى لتأثيرات العولمة الثقافية ".

للتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بتحليل كتابي التربية الإسلامية مستوى السنة الخامسة ابتدائي القديمة والكتب الحالية باستخدام شبكة التحليل، فكانت نتائج التحليل كالأتي:

جدول رقم(27) يوضح القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية(الجديد) الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي

دروس الكتاب	قيم دينية		قيم اجتماعية		قيم أخلاقية		قيم جمالية		قيم علمية		قيم سلوكية		قيم الاقتداء		قيم وطنية	
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
1	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	1	0.2	12	0	0	0	0	0	1	0.2	0	0	0	0	0	0
3	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	2	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0
8	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.2	0	0
9	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0
12	1	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	1	0.2	1	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.2	0	0
15	6	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	4	0	0	0	0	0	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	7	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	1	0.2	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	6	0	0	0	6	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
22	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	14	0	0	0	1	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	1	0	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
27	2	0	0	0	0	0	15	0	0	0	1	0.2	0	0	0	0
28	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29	1	0.2	0	0	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
30	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**17**	0	0	0	0	0
32	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0
33	5	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
34	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0
35	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
37	6	0	1	0.2	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
38	1	0	13	0	19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
39	16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
40	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
41	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
42	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
43	17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
المجموع	338	56.05	70	11.6	60	9.95	35	5.80	4	0.66	62	10.82	24	3.98	10	1.65
الترتيب	1		2		4		5		8		3		6		7	

من خلال الجدول رقم (27) يتضح أن عدد القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية لهذا المستوى بلغ 603 قيمة توزعت بأعداد و نسب متفاوتة على الأبعاد الثمانية وقد حصلت القيم الدينية على النسبة الأكبر حيث فاقت نصف القيم الكلية بتكرار وصل إلى 338 قيمة دينية وقد مثلت القيم الدينية نسبة 56.05% من إجمالي القيم المضمنة في هذا الكتاب، و جاءت بعدها القيم الاجتماعية في المرتبة الثانية بتعداد بلغ 70 قيمة اجتماعية و حصلت بذلك على نسبة 11,6% من العدد الكلي للقيم، أما القيم السلوكية فقد احتلت المرتبة الثالثة بـ63 ظهور في مواطن مختلفة من الكتاب و بذلك شكات نسبة 10.82% المجموع الكلي للقيم، وجاءت بعدها القيم الأخلاقية في المرتبة الرابعة بتعداد بلغ 60 تكرار ما مثل نسبة 9.95% من العدد الكلي، وبعدها حصلت القيم الجمالية على الرتبة الخامسة بـ35 ظهور في صفحات مختلفة من نفس الكتاب أي ما نسبته 5,80%، أما الرتبة السادسة فكانت من نصيب القيم الخاصة بالقدوة التي ظهرت 24 مرة وحصلت بذلك على نسبة قدرت بـ3,98%، وجاءت بعدها القيم الوطنية في الرتبة السابعة والتي ظهرت في 10 أفكار خاصة بالوطن ،أما المرتبة الأخيرة فكانت من نصيب القيم العلمية والتي ظهرت في 4 مواضع مختلفة من صفحات الكتاب محل التحليل وحصلت على النسبة الأقل بين القيم وهي نسبة 0,66%من إجمالي القيم الواردة في الكتاب.

أما نتائج تحليل كتاب التربية الإسلامية الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي فكانت وفق الجدول التالي:

جدول رقم(28) يوضح القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية(القديم) الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي

دروس الكتاب	قيم دينية		قيم اجتماعية		قيم أخلاقية		قيم جمالية		قيم علمية		قيم سلوكية		قيم الاقتداء		قيم وطنية	
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
1	2	0.4	0	0	0	0	0	0	0	0	26	0	0	0	0	0
2	31	6.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	18	3.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	19	3.9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	6	1.2	0	0	0	0	0	0	0	0	12	2.4	0	0	0	0
6	5	1.2	0	0	1	0.2	0	0	0	0	1	0.2	0	0	0	0
7	12	2.4	5	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	4	0	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	19	0	0	0	2	0.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	23	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	20	0	1	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	19	0	2	0.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	9	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	8	0	13	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0
15	9	0	5	0	6	0	10	0	0	0	0	0	0	0	4	0
16	15	0	0	0	1	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	4	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	21	4.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29	0	0	0	0	0
22	18	3.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	26	5.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	21	0	0	0	1	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	30	6.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
27	18	3.7	1	0.2	0	0	0	0	0	0	2	0.4	0	0	0	0
28	4	0.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
المجموع	368	69.30	57	10.73	17	3.2	10	1.88	5	0.94	70	13.18	0	0	4	0.75
الترتيب	1		3		4		5		6		2		8		7	

من خلال الجدول رقم (28) يتضح لنا أن تعداد القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية مستوى السنة الخامسة بلغ 531 قيمة مختلفة،وبعد قيامنا بالتحليل وجدنا القيم الدينية تتصدر الأنواع الأخرى من القيم حيث ظهرت 368 مرة في مواطن و مواقع مختلفة من صفحات الكتاب وقد فاق ثلثي القيم الكلية بنسبة قدرها 69,30%، وجاءت بعدها القيم السلوكية التي ظهرت في 70 موضع مختلف وشكلت ما نسبته 13.18% من العدد الكلي للقيم،تلتها في الرتبة الثالثة القيم الاجتماعية

بـ57 تكرار وقد حصل بذلك على نسبة قدرها 10.73%،أما المرتبة الرابعة فكانت للقيم الأخلاقية التي برزت في 17 فكرة و حصدت ما نسبته 3.2%، جاءت بعدها مباشرة القيم الجمالية بتعداد بلغ 10مرات و نسبة مئوية بلغت1.88%،وحازت بعدها القيم العلمية على المرتبة السادسة بـ5 تكرارات وحصلت على ما نسبته 0.94% وقد حصلت بعدها القيم الوطنية على المرتبة السابعة بـ4 تكرارات بما يمثل نسبة 0,75%، وجاءت في المرتبة الأخيرة القيم الخاصة بالقدوة و لم تظهر في أية صفحة من صفحات الكتاب قيد التحليل.

بعد عرض الجدولين السابقين الخاصين بتحليل كتابي التربية الإسلامية (القديم و الجديد) للسنة الخامسة جمعنا تكرارات القيم المشاهدة وحسبنا التكرارات المتوقعة لكل صنف من القيم في الجدول الموالي:

جدول رقم(29) يوضح التكرارات المشاهدة للقيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (القديم والجديد) الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي

الكتاب القديم(السنة الخامسة)		الكتاب الجديد(السنة الخامسة)	
القيم	التكرارت المشاهدة	القيم	التكرارت المشاهدة
قيم دينية	338	قيم دينية	368
قيم اجتماعية	70	قيم اجتماعية	57
قيم أخلاقية	60	قيم أخلاقية	17
قيم جمالية	35	قيم جمالية	10
قيم علمية	4	قيم علمية	5
قيم سلوكية	62	قيم سلوكية	70
قيم القدوة	24	قيم القدوة	00
قيم وطنية	10	قيم وطنية	4
المجموع	603	المجموع	531

من خلال الجدول رقم (29) يتضح أن عدد القيم المتضمنة في الكتابين بلغت 1134 قيمة وقد توزعت بين الكتابين على مختلف الأبعاد،حيث بلغ عددها في الكتاب القديم 603 قيمة وفي الكتاب الجديد 531 قيمة بفارق 72 قيمة،ونلاحظ أن القيم الدينية في الكتاب القديم ظهرت 338 مرة في مواضع مختلفة منه، وظهرت في الكتاب الجديد 368 مرة بفارق 30 قيمة،أما القيم الاجتماعية فقد ظهرت في الكتاب القديم 70 مرة و بالمقابل ظهرت هذا النوع من القيم في الكتاب الجديد 57 مرة بفارق 13 قيمة وهو فارق يقارب ربع القيم الاجتماعية في الكتاب الجديد،أما القيم الأخلاقية فقد ظهرت في الكتاب القديم 60 مرة و في المقابل ظهرت في الكتاب الجديد 17 مرة ما يجلها تقل عن القيم الأخلاقية في الكاتب القديم بـ43 قيمة وهو فرق يجعل القيم الأخلاقية مضمنة في الكتاب القديم أكثر من ثلاثة أضعاف و نصف الضعف من القيم الأخلاقية في الكتاب الجديد،بينما القيم الجمالية بلغت35 قيمة في الكتاب القديم وتقابلها10 قيم جمالية في الكتاب الجديد بفرق حدد بـ25 قيمة أي ما يمثل ضعفين و نصف الضعف،أما القيم العلمية فقد ظهرت في الكتاب القديم 4 مرات فقط و في الكتاب الجديد 5 مرات فقط بفارق قيمة واحدة، أما القيم السلوكية في الكتاب القديم فقد ظهرت في 62 موضع و بالمقابل ظهرت في الكتاب الجديد في 70 موضع بفارق حدد بـ8 قيم، ونشاهد كذلك القيم الخاصة بالقدوة و قد بلغت في الكتاب القديم 24 قيمة بينما لم يظهر هذا النوع من القيم في الكتاب الجديد، و في الأخير نلاحظ أن القيم الوطنية بلغت في الكتاب القديم 10 قيم وطنية و في الكتاب الجديد كانت 4 قيم فقط وهذا ما يشير إلى أن القيم الوطنية في الكتاب القديم تفوقت بضعفين و نصف الضعف على القيم الوطنية المضمنة في الكتاب الجديد.

ومن خلال التعليق الإحصائي على المعطيات السابقة نستخلص وجود فروق في تكرارات القيم المشاهدة بين الكتابين و لمعرفة دلالة هذه الفروق قمنا بتطبيق اختبار كا2 و تحصلنا على البيانات التالية:

جدول رقم (30) يوضح نتائج اختبار كا2 لقياس الفروق بين القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم –جديد) سنة خامسة ابتدائي

قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 المجدولة	درجة الحرية	القرار
186.77	14.07	7	نرفض H0

من خلال الجدول رقم (30) يتضح أن قيمة كا2 المحسوبة بلغت 186.77و هي اكبر من كا2 المجدولة 14,07 عند درجة حرية 7 و معنى ذلك نرفض الفرضية الصفرية التي تفيد بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تكرارات القيم المضمنة في كتابي التربية الإسلامية (قديم –جديد) الخاصة بالسنة الخامسة ابتدائي، وبالتالي نقبل الفرضية البديلة التي تقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكرارات و ترجع هذه الفروق إلى تأثير عامل العولمة الثقافية.حيث يرى(بن يحي 2018) أن العولمة الثقافية تهدف إلى محاولة تعميم نموذجا ثقافيا على كل الدول والمجتمعات من خلال التأثير في المفاهيم الحضارية والقيم الثقافية والأنماط السلوكية لأفراد هذه المجتمعات بوسائل سياسية واقتصادية وثقافية وتقنية متعددة .وذلك من خلال الاختراق الثقافي واستعمار العقول واحتواء الخبرات، وربط المثقفين بدائرة محدودة تدور في فلك الدولة التي تهيمن ثقافيا.

ولتعميم هذا النموذج تسعى الجهات القائمة على هذه المحاولات الوصول إلى أهدافها باستخدام مؤسسات دولية وأساليب فكرية معينة حيث تستخدم سياسات الضغط و التهديد للدول التي لا تقدم لها تسهيلات.

وفي هذا السياق تشير فوزية البكر (2004) أن العولمة جلبت معها عبر ممارسات المنظمات العالمية نوعاً من الثقافة التربوية العالمية التي تفرض نفسها كمعايير للتقييم وذلك في ما يخص تقييم المؤسسات والأفراد والتمويل و تدريب المعلمين والمناهج الدراسية وطرق التدريس والاختبارات

وفي السنوات الخمسين الأخيرة برزت اليونسكو كأقوى مؤسسة تربوية عالمية في هذا المجال ومن خلال برامج منهجية متوالية تمكنت اليونسكو من وضع برامج لتدريب المعلمين و لوضع المناهج

الدراسية وللتقييم بحيث أصبحت نموذجاً لتحقيق مستوى عالمي مقبول على مستوى العالم الأمر الذي اجبر الدول على ضرورة تعديل معاييرها بما يتفق مع هذه المعايير العالمية.وكما يرى بيربولس و تورس (Burbules ,and Torres) أن هذا يؤدي إلى الضغط على الأجهزة المحلية خاصة في دول العالم الثالث وتخفيف سيطرة الدولة على مؤسسات التعليم والبدء بتطبيق أساليب أدارية جديدة في المؤسسات التربوية. من خلال عولمة الأنظمة التربوية على مستوى العالم يمكن ملاحظة أن هناك نوع من التوحد الملحوظ بين أنظمة التعليم في كثير من الجوانب والأهداف فمثلاً كافة المواثيق الوطنية في مختلف دول العالم وبغض النظر عن طبيعة النظام السياسي أصبحت تنص على أن التعليم حق للمواطن وواجب عليه وهو مسئولية الدولة للتأكد من حصول الجميع على حق التعليم .والدراسات التي تمت أوضحت أن هناك تشابه كبير بين معظم دول العالم فيما يخص نوع المواضيع المدرسة والوقت المخصص لكل موضوع. هناك توجه واضح لتدريس اللغات الأجنبية الحديثة وكذلك إدخال مواد الدراسات الاجتماعية بمفهومها العالمي على حساب تدريس اللغات القديمة (اللاتينية) وكذلك تقليص مواد أخري مثل التاريخ والجغرافيا. ظهور ما يسمى بمفهوم التربية العالمية كمنهج (Global Education) والذي صمم في الكثير من الأنظمة التربوية لمساعدة الطلاب على رؤية القضايا التي تهم العالم في صورة أوسع من المحلية وكذلك أدراك وفهم مدى التشابك و الترابط في المصالح والقضايا والمشكلات الاقتصادية والبيئية والصحية والاجتماعية بين كافة شعوب العالم. وكذلك الانتشار الواسع لمفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان التي تشمل كافة الطوائف بما فيها الأقليات العرقية والدينية والمرأة والطفل والنمو المتواصل في المؤسسات العالمية والمحلية التي تراقب تطبيقات حقوق الإنسان حول العالم. وقد أشارت إلى ذلك النتائج المتحصل عليها من تحليل كتب التربية الإسلامية وبعض النتائج المتعلقة بتحليل كتب التربية المدنية كالتأكيد على بعض المفاهيم مثل الديمقراطية.

4- الفرضية الرابعة : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم المضمنة في كتب التربية الإسلامية (القديم – الجديد) لمستوى السنة الثالثة والرابعة و الخامسة ابتدائي تعزى لتأثيرات العولمة الثقافية"

للتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بتحليل كتب التربية الإسلامية الخاصة بالسنة الثالثة والسنة الرابعة و السنة الخامسة ابتدائي في فترة الثمانينيات و مقارنتها مع الكتب المستخدمة في الوقت الحالي.

وجمعنا تكرارات القيم المشاهدة في كل الكتب الثلاثة و نظمنا المعطيات المحصل عليها كالآتي:

جدول رقم(31) يوضح التكرارات المشاهدة للقيم المضمنة في كتب التربية الإسلامية(القديمة والجديدة) الخاصة بالسنة الثالثة و الرابعة و الخامسة ابتدائي

المقررات القديمة (السنة 3 و 4 و 5)		**المقررات الجديدة (السنة 3 و 4 و 5)**	
القيم	التكرارت المشاهدة	القيم	التكرارت المشاهدة
قيم دينية	**907**	قيم دينية	**1026**
قيم اجتماعية	**181**	قيم اجتماعية	**177**
قيم أخلاقية	**186**	قيم أخلاقية	**125**
قيم جمالية	**75**	قيم جمالية	**56**
قيم علمية	**27**	قيم علمية	**5**
قيم سلوكية	**68**	قيم سلوكية	**70**
قيم القدوة	**24**	قيم القدوة	**182**
قيم وطنية	**55**	قيم وطنية	**19**
المجموع	**1523**	المجموع	1660

من خلال الجدول رقم (31) يتضح أن إجمالي القيم في كتب التربية الإسلامية التي خضعت لعملية التحليل بلغ 3183 قيمة توزعت على مختلف الصفحات و بين الأبعاد الثمانية المحددة سابقا، و نلاحظ أن إجمالي القيم في الكتب الثلاثة القديمة بلغ 1523 قيمة و بالمقابل إجمالي القيم في الكتب الثلاثة الجديدة بلغ 1660 قيمة وبذلك حدد الفارق بينهما بـ137 قيمة، و إذا فصلنا أكثر نلاحظ أن القيم الدينية في الكتب القديمة بلغت 907 قيمة و في المقابل بلغت في الكتب الجديدة 1026 بفارق حدد بـ119 قيمة أي بمتوسط 40 قيمة في كل مستوى، ونلاحظ أيضا أن القيم الاجتماعية في الكتب القديمة ظهرت 181 ظهور و تقابلها الكتب الجديد بـ177 ظهور و هذا ما يشير إلى فارق قليل حدد بـ4 قيم،أما القيم الأخلاقية فقد تكررت في الكتب القديمة 186 مرة و في الكتب الجديد 125 مرة بفارق 61 تكرار،أما القيم الجمالية ففقد ظهرت في 75 موضع مختلف من صفحات الكتب القديمة الثلاثة،و ظهرت أيضا في 56 موضع من صفحات الكتب الجديدة الثلاثة وهذا ما يشكل فرق محدد بـ19 قيمة جمالية وهذا الفرق يوضح أن الكتب القديمة تفوقت على الكتب الجديدة بفارق ثلث القيم المضمنة في الكتب الجديدة، أما القيم العلمية فقد بلغت 27 قيمة في الكتب القديمة بينما بلغت 5 قيم فقط في الكتب الجديدة ما يجعل

الكتب القدم مضمنة أكثر من خمسة أضعاف الكتب الجديدة من القيم العلمية، في حين أن القيم السلوكية فقد تكررت 68 تكرار في الكتب القديمة و تكررت 70 تكرار في الكتب الجديدة بفارق قيمتين لكتب الجديدة، أما فيما يخص القيم الخاصة بالقدوة فقط تكررت في الكتب القديمة 24 مرة فقط بينما تكررت في الكتب الجديدة 182 مرة ، وهذا ما يجعل الكتب الجديدة تحتوى أكثر من سبعة أضعاف و نصف الضعف من القيم الخاصة بالقدوة المضمنة في الكتب القديمة، وفي الأخير نلاحظ أن القيم الوطنية ظهرت في الكتب القديمة 55 مرة و بالمقابل ظهرت في الكتب الجديدة 19 مرة وهذا ما يشير أن الكتب القديمة احتوت تقريبا على ثلاثة أضعاف القيم الوطنية المضمنة في الكتب الجديدة.

ويمكن أن نستخلص من التعليق السابق وجود فروق بين تكرارات القيم في الكتب القديمة الثلاثة الخاصة بالتربية الإسلامية و الكتب الجديدة الثلاثة الخاصة بالتربية الإسلامية و لمعرفة دلالة هذه الفروق قمنا بتطبيق اختبار كا2 و تحصلنا على البيانات التالية:

جدول رقم (32) يوضح نتائج اختبار كا2 لقياس الفروق بين القيم المضمنة في كتب التربية الإسلامية القديمة و الجديدة (ثالثة –رابعة –خامسة)

قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 المجدولة	درجة الحرية	القرار
205.37	14.07	7	نرفض H0

من خلال الجدول رقم (32) يتضح أن قيمة كا2 المحسوبة بلغت 205.37 و هي اكبر من كا2 المجدولة 14,07 عند درجة حرية 7 و معنى ذلك نرفض الفرضية الصفرية التي تفيد في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تكرارات القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية القديمة و الجديدة (ثالثة – رابعة –خامسة)، وبالتالي نقبل الفرضية البديلة التي تقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكرارات و ترجع هذه الفروق إلى تأثير عامل العولمة الثقافية.

إن تعديل و تطوير المناهج و المقررات الدراسية مطلوب و ضروري في وقتنا الحالي الذي يشهد تحولات وتغيرات كثيرة مست الجوانب الثقافية و العلمية و التربوية فرضها نظام العولمة، فينبغي على مصممي المناهج العمل على تكييفها و تطويرها بما يتلائم وطبيعة المجتمع الجزائري العربي المسلم و متطلبات العولمة، و في هذا السياق يشير(احمد حافظ 2015) أن النظم التربوية في الوطن العربي تحتاج إلى الإصلاح والتجديد والتطوير، تماشيا مع مستجدات العصر والمتطلبات والمتغيرات في الواقع العربي، والحاجة إلى آفاق جديدة في الفكر التربوي، واستيعاب الثورة العلمية والمعرفية والتقنية ومتابعة تطورها. وينبغي كذلك مراجعة التشريعات التربوية وسياسات الإنفاق العام المنتهجة ومراقبة معايير الجودة في التعليم، ومستوى تحقيق الأهداف المنصوص عليها في هذه السياسات.

حيث يشير مبارك الفلق (2005) إلى الخطر المحدق بنا بقوله قد أصبح واضحا أن قضية المناهج التعليمية لم تعد شأنا داخليا ترتبه الحكومات متى وكيف شاءت(وتهمله أو تؤجله متى وكيف شاءت وإنما أصبحت شأنا عالميا في ظل ثقافة العولمة وبفعل أدواتها وأصبح في منطقتنا العربية له أبعاد ثقافية واقتصادية وسياسة بل وعسكرية إذا لزم الأمر إن قضية تغيير المناهج التعليمية في المنطقة الإسلامية لم تفتر منذ معاهدة كامب ديفيد ومرورا باتفاقيات مدريد وما تلاها إلا أنها ازدادت جرأة ووضوحا وصراحة بعد أحداث 11 سبتمبر اذ شنت الدوائر الرسمية ووسائل الإعلام في الغرب حربا ضروسا على مناهج التعليم في العالم الإسلامي متهمة إياها بأنها المسئول الأول عن ظاهرة تفريخ الإرهاب وقد وضعوا الخطط للتدخل في التعليم في عدة بلدان وتعد مصر وباكستان والسعودية واليمن نماذج على ذلك حيث قدمت الولايات المتحدة الأمريكية دعما لباكستان مقداره 100مليون دولار لبناء بنك معلومات عن طلاب المدارس القرآنية يهدف لتأمين معلومات أساسية عن كل طالب.(مبارك الفلق،2005).

ومدرس في هذه المدارس.

وقد دلت النتائج المحصل عليها من عملية تحليل كتب التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المحددة مسبقا على حذف و التخلي عن مضامين و دروس مهمة في تكوين شخصية المتعلم

الجزائري مثل الآيات التي تخص الجهاد فقد كانت مذكورة في الكتب القديمة في فترة الثمانينيات أي قبل ظهور العولمة الثقافية بينما تم حذفها و إزالتها من الكتب الجديدة و كذلك الدروس الخاصة بغزوات الرسول صلى الله عليه و سلم رغم كونها تمثل جوانب هامة في السيرة النبوية الشريفة فقد كانت موجودة في الكتب القديمة في دروس عديدة و بعد تعديلات المناهج في الجيل الثاني تم إزالتها و تعويضها بدروس أخرى.

وفي هذا الإطار يبرز تعوينات (2011) ملامح تأثيرات العولمة على المنظومة التربوية الجزائرية بقوله" فرضت علينا أنظمة تربوية نودي بها في الغرب ولكنها لم تطبق عندهم، فتبنينا نظام المقاربة بالكفاءات، وقبله المقاربة بالأهداف، وتعميم هذه النظم على الدول المغاربية مثلا لدليل على النفوذ المباشر للعولمة وأصحابها. فما يجري في هذه الدول يؤدي لا محالة إلى سلخها من أصولها الاجتماعية والثقافية والعقائدية ومن كلا ما يمت بالأصالة. ويتبلور ذلك من خلال حذف أنواع من المواد الدراسية من المناهج والتي تتناول التنشئة الاجتماعية والعقائدية والتي بواسطتها تبنى الشخصية الوطنية للمجتمع. ويعني الموضوع خاصة المجتمعات الإسلامية أكثر من غيرها وكذا 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 جعل مضامين المواد الإنسانية والاجتماعية 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. "(تعوينات على،2011: 148)

5- الفرضية الخامسة: "يحتوي كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي على أفكار تساهم في تكوين الهوية"

للتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بتحليل كتاب السنة الثالثة الخاص بالتربية المدنية ورصدنا النتائج المحصل عليها في الجدول الآتي:

جدول رقم(33) يوضح نتائج تحليل كتاب التربية المدنية (السنة الثالثة)

دروس الكتاب	الحياة الاج		رموز وطنية		مناسبات		عناصر الهوية		حقوق وواجبات		الديقراطية		البعد الصحي		الحفاظ على البيئة		موارد عامة	
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
1	0	0	33	3.7	0	0	1	0.1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0.4
2	0	0	0	0	0	0	32	3.6	0	0	0	0	0	0	0	0	14	1.6
3	0	0	0	0	53	6	0.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	5	0.5	12	1.4	2	0.2	13	1.5	0	0	0	0	0	0	0	0	6	O.7
5	38	4.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	30	3.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	23	2.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	53	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	43	4.9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	8	0.9	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0.4	13	1.5	0	0	2	0.2
11	1	0.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	1.4	0	0	0	0
12	22	2.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	16	1.8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.1	0	0	1	0.1	0	0
14	3	0.3	0	0	0	0	0	0	0	0	44	5	0	0	0	0	0	0
15	4	0.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	0	4	0.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0	0	28	3.2	2	0.2	0	0	0	0	0	0
18	1	0.1	0	0	0	0	0	0	2	0.2	1	0.1	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0	0	12	1.4	3	0.3	0	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0.6	25	3.2	0	0
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	37	4.2
22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	44	5	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28	3.2	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	1.6	10	0	3	0.3
25	0	0	0	0	0	0	0	0	16	0.7	0	0	36	3.7	0	0	0	0
26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	53	6	0	0	0	0
27	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.1	0	0	10	1.1	0	0	28	3.2
28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	23	2.6	0	0	2	0.2
مج	247	28	45	5.1	55	6.23	50	5.66	59	6.68	55	6.23	239	27.09	36	4.08	96	10.88
ت	1		8		5		7		4		5		2		9		3	

من خلال الجدول رقم (33) نلاحظ أن تحليل كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الثالثة خلص إلى احتواء الكتاب على 882 فكرة تعبر عن الهوية، كما نلاحظ أن بعد الحياة الاجتماعية اخذ الصدارة بـ247 فكرة بما يمثل نسبة 28% من إجمالي الأفكار الخاصة بالهوية المدرجة في الكتاب، و في المرتبة الثانية نجد البعد الصحي الذي حصل 239 فكرة بنسبة قدرها 27.09%،أما المرتبة الثالثة فكانت لبعد الموارد العامة الذي حاز على 96 ظهور في صفحات الكتاب محل التحليل وقد حصل على نسبة مئوية قدرها 10.88%، وبعدها تحصل البعد الخاص بحقوق وواجبات المواطن على 59 تكرار ونسبة قدرت بـ6.68%،أما الرتبة الخامسة فكانت مقسومة بالتساوي بين بعد الديمقراطية و بعد المناسبات بـ55 ظهور لكل بعد في مواطن مختلفة من صفحات الكتاب وهذا ما مثل نسبة 6.23%،وبعدها احتل بعد عناصر الهوية المرتبة السابعة بتكرار عد بـ50 مرة وهذا ما مثل نسبة 5,66%،أما بعد الرموز الوطنية فقد اخذ الرتبة الثامنة

بـ45 ظهور ونسبة قدرها 5.1%، أما المرتبة الأخيرة فكانت للبعد البيئي الذي ظهر في 36 موضع مختلف بنسبة قدرها 4,08%.

بعد عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة توصلنا إلى إن كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي تضمن العديد من الأفكار المتعلقة بالهوية حسب ما رود في الجدول رقم (23) وعليه يمكن رفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود أفكار ترتبط بالهوية في كتاب التربية المدنية وقبول الفرضية التي تنص على أن كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي يحتوى العديد من الأفكار الخاصة بتكوين الهوية.

فقد احتوى الكتاب على العديد من الأفكار التي تساهم في تكوين الهوية الوطنية واهم هذه الأفكار ما تعلق ببعد عناصر الهوية حيث ظهرت هذه العناصر في مواطن كثيرة من الكتاب و التركيز على هذه الأفكار و تبنيها يجعل المتعلمين يدركون أهمية هذه العناصر في الحياة الجمعية و في النهاية تصبح جزء من شخصياتهم الفردية و ينسبون ذواتهم إليها فيتحدثون اللغة العربية فيقول الواحد منهم انا عربي وأُحسن العربية وذاك انجليزي وهذا فرنسي،ومن خلالها يدركون أيضا انتماءهم للدين الإسلامي فيمتثلون لأوامره و ينتهون لنواهيه ويفتخرون بذلك،وبفضلها يدركون أنهم ينتمون إلى وطن تنظمه مجموعة من القوانين والأعراف يبنغي احترامها و حمايتها،كما تساهم الأفكار المتعلقة بهذا البعد في تكوين صورة عن عادات المجتمع و تقاليده وأهميتها في الحياة الجمعية، كما احتوى البعد أفكار تتعلق بالحقوق و الواجبات التي تعزز مفهوم الانتماء للوطن من خلال تبيان حقوق الفرد وواجباته في اطار الجماعة حتى يشعر بالمسؤولية وتتكون لديه حس المواطنة وهي أفكار تساهم بقدر كبير في تكوين هوية الفرد و انتماءاته للمجتمع الجزائري وهذه النتيجة وافقت نتيجة دراسة (هويدي 2011) الذي حلل كتب التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط و توصل إلى وجود دروس جسدت بعض حقوق وواجبات المواطن الجزائري ما يجعلها تساهم في تنشئة جيل يمارس الحياة الاجتماعية بقدر كبير من المسؤولية والحس الوطني.كما أن الأفكار المتعلقة بالحياة الاجتماعية أخذت النصيب الأوفر من الكتاب فهي ذات أهمية كبيرة في تكوين شخصية الفرد من الناحية الاجتماعية فقد تضمنت العديد من القيم التي ينبغى على الفرد التحلي بها في ممارسة الحياة الاجتماعية و التأكيد على هذه الأفكار يساهم في بناء المواطن

الفاعل و الواعي الذي يساهم في تحقيق الاستقرار و التنمية للمجتمع عامة، و في هذا السياق يرى (الهندي 2001) أن للقيم الاجتماعية أهمية كبيرة بالنسبة للأفراد ،حيث تعمل على ترابط المجتمع و تماسكه و توحيده و تنظيمه،حيث تشكل ركنا أساسيا في تكوين العلاقات الإنسانية والاجتماعية،داخل الجماعات المختلفة بالإضافة إلى دورها الكبير في عملية التفاعل الاجتماعية والاختلاط بين الأفراد في المجتمع الواحد و بين الجماعة و الجماعات الأخرى كون القيم الاجتماعية نماذج يفضلها الأفراد و يرغبونها باعتبارها من صلب ثقافاتهم و موجهة لسلوكها بالإضافة إلى تأثيرها الواضح في عقول الأفراد من خلال التنشئة الاجتماعية سواء الأسرة آو المؤسسات التعليمية الأخرى و بذلك تؤدي وظيفتها في ضبط سلوك أفراد المجتمع حيث تصبح دعامة قوية للنظام الاجتماعي،كما أن الأفكار الخاصة بالمناسبات لها تأثيرها في تعزيز الانتماء للوطن و الدين الإسلامي فذكر هذه المناسبات و طرق الاحتفال بها سواء كانت وطنية أو دينية من شأنه تكوين شعور لدى الناشئين بضرورة القيام بها كفرد منتمي لهذا الوطن و وهذه الديانة،كما أن أفكار الحفاظ على البيئة و الموارد العامة تساعد بقدر كبير في تكوين الحس الوطني فالمواطن الذي يسعى للحفاظ على موارد وطنه من الغزاة و من أبناء وطنه غير الواعين مواطن صالح وواعي ومسؤول يمتلك ولاء وطني عالى.(الهندي،2001: 18).

6- الفرضية السادسة: " يحتوي كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي على بعض الأفكار الخاصة بالعولمة الثقافية"

بعد قيامنا بتحليل كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي قمنا بتفريغ البيانات المحصل عليها حسب الأبعاد الفرعية المكونة لأداة التحليل أي عنصر بعنصر وفكرة بفكرة لكشف الأفكار المرتبطة بالعولمة الثقافية والمضمنة في الكتاب فكانت النتائج كالآتي:

1 القيم الاجتماعية: تكوّن البعد الخاص بالقيم الاجتماعية من سبعة أبعاد جزئية وكل بعد جزئي ظهر بعدد و نسبة تختلف عن الأبعاد الأخرى وفق ما نبينه بالتفصيل الجدول التالي:

جدول رقم (34) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة بالبعد الاجتماعي(السنة الثالثة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	التحية	22	%8.90	4
2	احترام الآخرين	7	%2.83	6
3	التضامن و التعاون مع الآخرين	28	%11.33	3
4	الحوار	20	%8.09	5
5	**الإحسان** إلى الجار	0	%0	7
6	صلة الأرحام	40	%16.19	2
7	قيم اجتماعية أخرى	130	%52.63	1
المجموع		247	%100	-

من خلال الجدول رقم (34) يتضح أن اغلب الأفكار الواردة في كتاب التربية المدنية كانت مدرجة في البعد الجزئي الخاص بالقيم الاجتماعية الأخرى فقد ظهرت 130 مرة بنسبة مئوية قدرها 52.63% وبذلك احتلت المرتبة الأولى، بينما حلت قيمة صلة الأرحام في المرتبة الثانية بـ40 ظهور ما يمثل نسبة 16.19%،أما المرتبة الثالثة فكانت لقيم التضامن و التعاون مع الآخرين التي ظهرت في 28 موضع من مواضع الكتاب وشكلت ما نسبته11.33% من القيم الاجتماعية المدرجة في الكتاب محل التحليل، وجاءت بعدها قيمة التحية وقد تكررت 22 مرة فهي تمثل النسبة المئوية المحدد بـ8.90%،و في المرتبة الخامسة حلت قيمة الحوار بتكرار محدد بـ20 مرة و هي تشكل بذلك ما نسبته 8.09%، أما المرتبة السادسة فكانت للقيم الخاصة باحترام الآخرين، بينما لم تظهر في الكتاب القيم الخاصة باحترام الجار ولو مرة واحدة و بذلك جاءت في المرتبة الأخيرة.

2 **الرموز الوطنية** :تكون هذا البعد ستة أبعاد فرعية و الجدول رقم (36) يوضح كيف توزعت القيم الخاصة بالرموز الوطنية في الكتاب محل التحليل

جدول رقم (36) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الرموز الوطنية(السنة الثالثة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	العلم الوطني	0	%0	2
2	النشيد الوطني	0	%0	2
3	العملة الوطنية	0	%0	2
4	شخصيات وطنية	0	%0	2
5	معالم و أماكن وطنية	0	%0	2
6	رموز وطنية أخرى	45	%100	1
	المجموع	45	%100	–

من خلال الجدول رقم (36) يتضح أن الأفكار المعبرة عن العلم الوطني و النشيد الوطني و العملة الوطنية و الشخصيات الوطنية وكذا الأفكار الخاصة بالمعالم الوطنية لم تظهر في الكتاب، بينما ظهرت أفكار مقاربة لها ُتعنى برموز وطنية أخرى في نفس الكتاب 45 مرة وبذلك شكلت كل القيم الواردة في الكتاب و الخاصة بهذا البعد.

3 الأعياد و المناسبات:تألف هذا البعد من ثلاثة أبعاد فرعية حسب ما يوضحه الجدول رقم (37) و قد توزعت على مواطن مختلفة من الكتاب و بنسب مختلفة

جدول رقم (37) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الأعياد و المناسبات(السنة الثالثة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	الأعياد الدينية	30	%54.54	1
2	المناسبات الوطنية	23	%41.81	2
3	مناسبات أخرى	2	%3.63	3
المجموع		55	%100	-

من خلال الجدول رقم (37) يتضح القيم الخاصة بهذا البعد ظهرت في 55 موضع من الكتاب،حيث تصدرت القيمة الفرعية الخاصة بالأعياد الدينية الترتيب بـ30 تكرار وقد مثلت نسبة 54.54%، و في المرتبة الثانية جاءت القيمة الفرعية الخاصة بالمناسبات الوطنية فقد ظهرت في 23 موضع من الكتاب بما يمثل نسبة 41.81% و في المرتبة الثالثة جاءت قيمة المناسبات الأخرى التي ظهرت مرتين فقط في الكتاب و شكلت بذلك نسبة 3.63%.

4 عناصر و مقومات الهوية: تكون هذا البعد من ستة أبعاد جزئية ولكن رغم أهمية هذا البعد في تكوين الهوية لم تظهر أية قيمة جزئية مكونة له في صفحات الكتاب و الجدول رقم يوضح الأبعاد الجزئية لهذا البعد.

جدول رقم (38) التكرارات و النسب المئوية الخاصة ببعد عناصر الهوية (السنة الثالثة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	اللغة	0	%0	3
2	الدين	0	%0	3
3	الدستور	0	%0	3
4	الوثائق الرسمية للهوية	30	%60	1
5	العادات و التقاليد	0	%0	3
6	عناصر أخرى للهوية	20	%40	2
المجموع		50	%100	-

من خلال الجدول رقم (38) يتضح أن الأبعاد الجزئية الخاصة باللغة و الدين و الدستور وكذا البعد الجزئي الخاص بالعادات و التقاليد لم تظهر في الكتاب إطلاقا رغم الأهمية البالغة لهذه العناصر في تكوين المفاهيم الفعلية للهوية عند المتعلمين.والملاحظ للتكرارات المرتبط بهذا البعد بلغت 50 تكرارا و كذلك المدقق فيها يجدها توزعت بين الوثائق الرسمية للهوية و المكونات الأخرى للهوية الغير محددة ببعد جزئي وقد تكررت الأفكار المتضمنة الوثائق الرسمية 30 مرة في الكتاب بما يوافق نسبة 60% بينما وجدنا في الكتاب 20 فكرة تعبر عن عناصر و مقومات الهوية فشكلت ما نسبته 40% من التكرارات الكلية للكتاب.

5 حقوق وواجبات: تشكل هذا البعد من سبعة أبعاد فرعية وظهرت هذه الأبعاد الفرعية في الكتاب وفق ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (39) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الحقوق و الواجبات (السنة الثالثة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	حق التعليم	0	%0	4
2	الحقوق الشخصية	0	%0	4
3	احترام القانون	44	%74.57	1
4	احترام قواعد الأمن	14	%23.72	2
5	واجبات المواطنة	1	%1.69	3
6	حق الأمن و التامين	0	%0	4
7	حقوق وواجبات أخرى	0	%0	4
المجموع		59	%100	-

من خلال الجدول رقم (39) يتضح أن إجمالي القيم الخاصة بهذا البعد بلغت 59 قيمة توزعت بنسب و تكرارات متباينة و مختلفة حيث أن القيمة الفرعية الخاصة باحترام القانون أخذت الحصة الأكبر و ظهرت في 44 موضع من الكتاب و شكلت ما نسبته 74.57% من القيم الواردة في الكتاب و جاءت بعدها القيم الخاصة باحترام قواعد الأمن و التي تكررت 14 مرة و حصلت على نسبة قدرها 23.72%،و في المرتبة الثالثة نلاحظ أن قيمة واجبات المواطنة ظهرت ظهورا واحدا فقط فتحصلت على نسبة قدرها 1.69% من إجمالي القيم الواردة في الكتاب، بينما لم تظهر إطلاقا القيم الفرعية الخاصة حقوق التعليم و الحقوق الشخصية و حق الأمن و التأمين و القيمة الفرعية التي تخص الحقوق و الواجبات الأخرى.

الديمقراطية: تألف بعد الديمقراطية من خمسة أبعاد جزئية حسب ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (40) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد ديمقراطية(السنة الثالثة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	حرية التعبير	25	%45.45	2
2	المؤسسات العمومية	6	%10.90	3
3	الجمعيات	0	%0	5
4	حق الانتخاب و حق الترشح	6	%10.90	3
5	الحياة الديمقراطية عامة	18	%32.72	1
المجموع		55	%100	-

من خلال الجدول رقم (40) يتضح أن الأفكار الخاصة بالديمقراطية تكررت 55 مرة، حيث تكررت حرية التعبير 25 مرة و حصلت على نسبة تقارب نصف التكرارات أي ما يمثل 45.45%،وجاءت بعدها في المرتبة الثانية 18 فكرة معبرة عن الحياة الديمقراطية وهذا ما نسبته 32.72% من الأفكار الخاصة بالديمقراطية الواردة في الكتاب محل التحليل، أما البعد الفرعي الخاص بالمؤسسات العمومية فقد ذكر في 6 مواضع مختلفة و حصل على نسبة 10.90% وهو نفس تكرار القيمة الفرعية الخاصة بحق الانتخاب و الترشح، بينما البعد الفرعي الخاص بالجمعيات لم يظهر في الكتاب إطلاقا.

البعد الصحي: تكون هذا البعد من سبعة أبعاد جزئية وفق ما يبينه الجدول الآتي:

جدول رقم (41) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة بالبعد الصحي (السنة الثالثة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	النظافة الشخصية	0	%0	7
2	الوقاية الصحية	96	%40.16	1
3	التغذية الصحية	31	%12.97	3
4	قواعد السلامة	17	%7.11	4
5	احترام القواعد الصحية	1	%0.41	6
6	الحفاظ على امن وسلامة الآخرين	77	%32.21	2
7	أبعاد صحية أخرى	17	%7.11	4
المجموع		239	%100	-

من خلال الجدول رقم (41) يتضح أن عدد القيم الخاصة بهذا البعد تكررت 239 مرة في مواطن مختلفة عدا البعد الفرعي الخاص بالنظافة الشخصية و الذي لم يظهر في صفحات هذا الكتاب، وقد احتلت الوقاية الصحية المرتبة الأولى بـ96 ظهور ما يمثل نسبة 40.16%، وفي المرتبة الثانية جاءت القيمة الفرعية الخاصة بالحفاظ على امن وسلامة الآخرين حيث تكررت 77 مرة و حصلت على ما نسبته 32.21%، و في المرتبة التي تلتها جاءت قيمة التغذية الصحية التي ذكرت و تكررت 31 مرة وحصلت على نسبة 12.97%، أما بعد قواعد السلامة فقد تكرر 17 مرة وهو ما يمثل نسبة 7.11%، أما البعد الأخير في التصنيف فقد تكرر نفس التكرارات مع بعد القواعد الصحية واخذ نفس النسبة معه، وفي المرتبة السادسة نجد البعد الجزئي الخاص باحترام القواعد الصحية الذي ظهر مرة واحدة في الكتاب و تحصل على ما نسبته 0.41%،بينما لم يظهر بتاتا البعد الفرعي المصنف الأول في الجدول رقم (41).

الحفاظ على البيئة: تكوّن هذا البعد من خمسة إبعاد فرعية وحصلنا على التكرارات الخاصة به وفق ما يشير إليه الجدول التالي:

جدول رقم (42) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة بالبعد البيئي (السنة الثالثة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	الحفاظ على الغطاء النباتي	1	%2.77	4
2	المحافظة على سلامة المحيط	20	%55.55	1
3	مكافحة التلوث	10	%27.77	2
4	الحفاظ على المرافق العامة	4	%11.11	3
5	نظافة الأماكن	1	%2.77	4
المجموع		36	%100	-

من خلال الجدول رقم (42) يتضح أن عدد التكرارات الخاصة بهذا البعد بلغت 36 تكرار ويتضح أن هذه التكرارات موزعة توزيعا مختلفا عن الأبعاد الجزئية المكونة لها البعد، حيث أن القيمة الفرعية الخاصة بالمحافظة على سلامة المحيط احتلت المرتبة الأولى بـ تكرار وهذا ما مثل نسبة 55.55%، أما المرتبة الثانية فكانت من نصيب القيمة الفرعية الخاصة بمكافحة التلوث بـ10 تكرارات و التي حصلت على نسبة قدرها 27.77%، وجاءت بعدها القيمة الفرعية الخاصة بالحفاظ على المرافق العامة التي ظهرت 4 مرات مختلفة و شكلت بذلك نسبة 11.11%، ثم جاءت بعدها القيمة الفرعية الخاصة بالحفاظ على الغطاء النباتي و القيمة الفرعية الخاصة بنظافة الأماكن التي تكررت كل واحدة منهما مرة واحدة فقط و حصلت كل واحدة على نسبة 2.77% من كل القيم الواردة في الكتاب

الموارد العامة: قسم هذا البعد إلى أربعة أبعاد جزئية وهي مبينة في الجدول رقم (43) حسب ما توصنا إليه من التحليل

جدول رقم (43) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الموارد العامة (السنة الثالثة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	الحفاظ على الطاقة	20	%20.83	2
2	الحفاظ على الماء	20	%20.83	2
3	المؤسسات الخدماتية	49	%51.04	1
4	حماية الوطن	7	%7.29	4
المجموع		**96**	%100	-

من خلال الجدول رقم (43) يتضح أن تعداد القيم في هذا البعد بلغت 96 قيمة توزعت على الأبعاد الجزئية الأربعة المكونة لبعد الموارد العامة، حيث بلغ تكرار بعد المؤسسات الخدماتية 49 تكرار و حصد بذلك نسبة 51.04%، و في التربة الموالية نلاحظ أن البعد الفرعي الخاص بالحفاظ على الطاقة وكذا بعد الحفاظ على الماء 20 ظهور لكل واحد منهما منهما و شكلا ما نسبته 20.83% من إجمالي القيم في البعد الكلي، ونلاحظ أيضا أن بعد حماية الوطن ظهر 7مرات في مواطن مختلفة و تحصل على ما نسبته 7.29%.

من خلال عرض الجداول السابقة المرتبطة بالأبعاد الفرعية للهوية تبين أن هناك بعدا واحدا يرتبط ارتباطا وثيقا بالعولمة الثقافية وهو البعد الديمقراطي،إذ وبعد الاطلاع على النتائج المرتبطة بهذا البعد تبين انه ظهر في الكتاب بنسبة معتبرة مقارنة ببعض الأبعاد الأخرى المهمة في تشكيل الهوية حيث ظهرت الأفكار المرتبطة بهذا البعد في 55 موضع من الكتاب محل التحليل وعليه يمكن رفض الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود أفكار ترتبط بالعولمة الثقافية في كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الثالثة و قبول الفرضية التي تقر باحتواء كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي على بعض الأفكار الخاصة بالعولمة الثقافية"

لقد احتوى الكتاب محل التحليل العديد من الأفكار و المفاهيم الخاص بالديمقراطية وهي مبدأ من المباديء التي ينادى بها دعاة العولمة فقد أخذت حيزا كبيرا من الكتاب ما يفسر امتداد العولمة لمقررات التربية المدنية أيضا بعد مقررات التربية الإسلامية.

وفي هذا السياق نجد الوزير الأردني السابق فايز السعودي (2014) يقول "لقد انصب التركيز على تحديث المناهج المدرسية وتضمينها المفاهيم المعاصرة في موضوعات التربية السكانية والبيئية و الصحية والمرورية و ترسيخ مفاهيم الديمقراطية و حقوق الإنسان وتأكيد الأبعاد الوطنية و الإنسانية و تعزيز مهارات البحث العلمي لدى الطلاب "

تؤكد هذه المقولة على أن المناهج الدراسية و المقررات المدرسية أصبحت تُملى على الحكومات و الدول من طرف الدول الراعية للعولمة وبمباركة المؤسسات الدولية كاليونيسكو و منظمة الأمم المتحدة .لذلك يرى الباحث أن مضمون المناهج و المقررات أصبح يتوافق إلى حد كبير مع المبادئ و القيم التي تنادي بها هذه المؤسسات الدولية كقيم التسامح و التعايش و نبذ العنف واحترام حقوق الإنسان وادخال التكنولوجيا في التعليم و الحفاظ على البيئة وغيرها من القيم التي تساهم في الحفاظ على بناء المجتمع الدولي، وهذا ما يؤكد لنا احتواء كتاب التربية المدنية لبعض المفاهيم التي تنادي بها بالعولمة الثقافية ما يجعلنا نستخلص تأثر هذه الكتب بسياسات بالعولمة.

7- **الفرضية السابعة:** "يحتوي كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الرابعة ابتدائي على أفكار تساهم في تكوين الهوية"

للتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بتحليل كتاب السنة الرابعة الخاص بالتربية المدنية ورصدنا النتائج المحصل عليها في الجدول الآتي:

جدول رقم (44) يوضح نتائج تحليل كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)

دروس الكتاب	الحياة الاج		رموز وطنية		مناسبات		عناصر الهوية		حقوق وواجبات		الديقراطية		البعد الصحي		الحفاظ على البيئة		موارد عامة	
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
1	3	0.3	0	0	0	0	5	0.5	40	3.8	3	0.3	2	0.2	0	0	6	0.6
2	25	2.4	0	0	0	0	0	0	15	1.5	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	26	2.5	0	0	1	0.1	4	0.4	0	0	0	0	0	0	1	0.1
4	5	0.5	0	0	0	0	0	0	9	0.8	2	0.2	0	0	0	0	1	0.2
5	0	0	0	0	0	0	3	0.3	5	0.5	38	3.6	0	0	0	0	0	0
6	3	0.3	0	0	0	0	1	0.1	0	0	33	3.1	0	0	0	0	0	0
7	0	0	4	0.4	0	0	19	1.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	1	0.1	0	0	0	0	5	0.5	1	0.1	11	1	0	0	0	0	0	0
9	41	3.9	0	0	1	0.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	39	3.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	35	3.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	41	3.9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29	2.7
14	1	0.1	0	0	0	0	1	0.1	0	0	0	0	0	0	0	0	31	2.9
15	0	0	0	0	0	0	1	0.1	0	0	4	0.2	0	0	0	0	39	3.7
16	0	0	0	0	0	0	5	0.5	0	0	0	0	0	0	0	0	29	2.7
17	4	0.2	0	0	0	0	0	0	22	0	0	0	15	1.4	0	0	3	0.3
18	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.1	0	0	36	3.4	0	0	4	0.4
19	11	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.1	0	0	28	2.6
20	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.2	0	0	14	1.3	0	0	9	0.8
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	1.1	26	2.6	1	0.1
22	22	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.1	6	0.6	13	1.2	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	46	4.3	0	0	0	0
24	1	0.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	1.7	22	2	0	0
25	15	1.4	0	0	50	4.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.2
26	13	1.2	0	0	21	1.9	0	0	0	0	0	0	1	0.1	0	0	2	0.2
27	7	0.7	0	0	38	3.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
28	4	0.4	0	0	20	1.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
مج	271	25.65	30	2.83	130	12.26	41	3.86	99	9.33	92	8.67	151	14.24	61	5.75	185	17.45
ت	1		9		4		8		5		6		3		7		2	

من خلال الجدول رقم (44) يتضح عدد الأفكار الخاصة بالهوية في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة) بلغ 1060 فكرة موزعة عن الأبعاد التسعة المحددة سابقا،حيث بلغ تكرارها في بعد الحياة

الاجتماعية271 مرة و بذلك حصلت على المرتبة الأولى بنسبة قدرها 25.65%، وفي المرتبة الثانية جاء البعد الخاص بالموارد البيئية التي ظهرت في الكتاب في 185 موضع من نفس الكتاب و هذا ما نسبته 17.45%،أما البعد الصحي فقد جاء في المركز الثالث بـ151 ظهور بما يمثل نسبة 14.24%،أما البعد الصحي فقد احتل المركز الرابع بـ130 ظهور وهذا ما يشكل نسبة 12,26%، وجاء بعد الحقوق و الواجبات في المرتبة الخامسة بظهور عد99 مرة،هذا ما يمثل نسبة 9.33%، وفي المرتبة التي تليها نجد بعد الديمقراطية بـ92 ظهور فمثل بذلك نسبة 8.67%، وجاء في الرتبة الثامنة بعد عناصر الهوية بتعداد محدد بـ41 وهذا ما نسبته بـ3.86،أما الرتبة الأخيرة فكانت للبعد الرموز الوطنية بتكرار حدد بـ30 تكرار و نسبة قدرت بـ2.83%.

بعد عرض النتائج الخاصة بالفرضية السادسة توصلنا إلى إن كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الرابعة ابتدائي تضمن العديد من الأفكار المتعلقة بالهوية حسب ما رود في الجدول رقم (44) وعليه يمكن رفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود أفكار ترتبط بالهوية في كتاب التربية المدنية وقبول الفرضية التي تنص على أن كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الرابعة ابتدائي يحتوى العديد من الأفكار الخاصة بالهوية.

الهوية الوطنية: مفهوم مهم جدا لتحقيق هدف المواطنة و تربية الأجيال على حب الوطن والانتماء إليه بما يضمن تحقيق استقرار المجتمع و التآلف و التآخي بين أفراده لذلك ينبغي على القائمين على تصميم المناهج و المقررات تثبيت مقومات هذا المفهوم في مقررات التدريس نظرا للأهمية البالغة التي يكتسيها مضمون الهوية، حيث يشير فرغلي (2015) أن الهوية الثقافية تشكّل لأي مجتمعٍ الإطار النفسي والفكري العام الذي يعبر عن وجوده الاجتماعي فلكل أمة من الأمم ثوابت تمثل القاعدة الأساسية لبنائها، وفي طليعة هذه الثوابت تأتي الهوية باعتبارها المحور الذي تتمركز حوله بقيّة الثوابت، وهي نتيجة للتفاعُل بين مجموعة من العوامل الفكرية والمعرفية،التي تحكم سلوك أعضائه، وتوجه حرَكتهم، وتحدد لهم مساراتهم المتعددة في الحياة،ووعيهم، وطبائعهم وأمزجتهم، وتصوراتِهم عن الكون والوجود، ومعايير السلوك، ونظام القِيم الإتباع (فرغلي،2005).

وبالنظر للنتائج المحصل عليها من تحليل الكتاب وجدنا تضمن الكتاب العديد من العناصر المكونة للهوية لكن للأسف لم تتم الإشارة في هذا الكتاب إلى عنصر اللغة رغم كونه يكتسي أهمية كبيرة في عملية التواصل بين الأفراد فيما بينهم و بينهم و بين الأجيال السابقة من خلال الكتابات ومن خلال اللغة يمكن الاستفادة من التراث الثقافي المكتوب وتساهم الإشارة إلى عامل اللغة عند المتعلمين عنصر مهم في تكوين هوياتهم المحلية و انتماءاتهم للأمة العربية، وقد حوى الكتاب بعض العناصر المهمة في تكوين الهوية الوطنية مثل الدستور الذي يحدد القوانين و التشريعات المعمول بها و يضبط أكثر مقومات الهوية الوطنية فمن خلال الإشارة إلى المواد المؤكدة لمقومات الهوية كالدين والتاريخ و اللغة و التشريعات و النصوص المنضمة للحياة الاجتماعية و السياسية وقد حوى الكتاب العديد من حقوق وواجبات المواطن حتي يتسنى للفرد معرفة ماله من حقوق وما عليه من واجبات فيقوم بواجباته بإتقان وتتحدد المسؤوليات الفردية فيتحقق بعدها الأمن و الاستقرار بين أفراد المجتمع ما يقود في النهاية إلى التنمية و التقدم والازدهار،ومن ناحية أخرى تضمن العديد من الأبعاد التي تتعلق بطرق ممارسة الحياة الاجتماعية الراقية و العيش مع الآخرين في سلم و التعاون معهم وتقديم المساعدة لهم والإحسان إليهم ما يحقق التماسك والترابط بينهم فتقوى العلاقات الاجتماعية و تشيع قيم التسامح والتآخي و تزيد قوة الروابط الاجتماعية فتتحقق مقاصد الجماعة و ينعم الفرد بالحياة الهادئة والمستقرة، وقد ورد في الكتاب العديد من الأفكار الأخرى التي تساهم في تكوين الهوية كالأفكار المعبرة عن البعد الصحي والتي من خلالها يحافظ الفرد على صحته الشخصية و على الصحة العمومية فيحفظ ذاته و يحفظ الآخرين فيمتلك جسم صحي خالي من الأمراض ما يسمح له في النهاية الحفاظ ممتلكاه الشخصية وعلى ممتلكات الغير والدفاع عن الوطن عند الحاجة إلى ذلك، بالإضافة إلى ذلك تضمن الكتاب العديد من الأفكار الداعية للحفاظ على الموارد العامة باعتبارها تساهم مساهمة كبيرة في المداخيل الاقتصادية للوطن بما يحقق له في النهاية مكانة بين الدول ويعطي لمواطنيه هيبة خاصة لاسيما إذا تم استغلال هذه الموارد أحسن الاستغلال فيصبح قوة اقتصادية عالمية، وكذا توفر الكتاب على أفكار داعية للحفاظ على البيئة التي يعيش فيها الأفراد مجتمعين وهي قيم مطلوبة و محبوبة عند المجتمعات الراقية و المتحضرة فالحفاظ على البيئة من شأنه أن يوفر بيئة صحية للأفراد و يعطي شكل

جمالي للمدن فتزدهر السياحة و يتوافد الأجانب حاملين معهم العملة الصعبة فتزدهر التنمية يقوى الاقتصاد و يعيش أفراد المجتمع في امن وآمان.

8- **الفرضية الثامنة:** " يحتوي كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الرابعة ابتدائي على بعض الأفكار الخاصة بالعولمة الثقافية"

بعد قيامنا بتحليل كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الرابعة ابتدائي قمنا بتفريغ البيانات المحصل عليها حسب الأبعاد الفرعية المكونة لأداة التحليل أي عنصر بعنصر وفكرة بفكرة لكشف الأفكار المرتبطة بالعولمة الثقافية والمضمنة في الكتاب فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (45) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الحياة الاجتماعية في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	التحية	3	%1.10	7
2	احترام الآخرين	23	%8.48	5
3	التضامن و التعاون مع الآخرين	23	%8.48	5
4	الحوار	34	%12.54	3
5	**الإحسان** إلى الجار	33	%12.17	4
6	صلة الأرحام	46	%16.97	2
7	قيم اجتماعية أخرى	109	%40.20	1
المجموع		271	%100	-

من خلال الجدول رقم (45) يتضح أن عدد القيم الخاصة ببعد الحياة الاجتماعية بلغ 271 قيمة توزعت على الأبعاد الفرعية المكونة لهذا البعد بنسب وتكررات مختلفة حيث كانت في المرتبة الأولى القيم الفرعية الخاصة بالقيم الاجتماعية الغير مصنفة في الأبعاد الستة الأولى في الجدول رقم (45) وتكررت109 مرة و حصدت بذلك ما نسبته 40.20% و في المرتبة الثانية قيمة صلة الأرحام التي تكررت 43 مرة بنسبة قدرها 16.97%، وجاءت بعدها القيمة الفرعية الخاصة بالحوار وظهرت في الكتاب في 34 موضع وحصلت على ما نسبته 12.54% من إجمالي القيم

الواردة في الكتاب، واقل منها بتكرار واحد كانت القيم الفرعية الخاصة بالإحسان إلى الجار التي ظهرت في 33 موضع من ذات الكتاب ونسبتها كان قدرها12.17%،أما المرتبة الخامسة فكانت متقاسمة بين قيمة احترام الآخرين و التضامن و التعاون مع الآخرين وقد ظهرت كل واحدة منهما 23 مرة بنسبة 8.48% ،أما المرتبة الأخيرة فكانت لقيمة التحية التي ظهرت 3 مرات فقط في الكتاب وأخذت ما نسبته 1.10%.

بعد الرموز الوطنية :بعد التحليل قمنا بتجميع تكرارات الخاصة بهذا البعد و قمنا بحساب النسب المئوية لكل بعد فرعي وفي النهاية تمكنا من ترتيب كل بعد حسب عدد التكررات والنسب في الكتاب محل التحليل وفق الجدول الموالي:

جدول رقم (46) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الرموز الوطنية في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	العلم الوطني	10	%33.33	1
2	النشيد الوطني	7	%23.33	3
3	العملة الوطنية	4	%13.33	4
4	شخصيات وطنية	0	%0	5
5	معالم و أماكن وطنية	0	%0	5
6	رموز وطنية أخرى	9	%30	2
	المجموع	30	%100	-

من خلال الجدول رقم (46) تضح أن التكرارات الخاصة بهذا البعد وصلت إلى 30 تكرار في مواضع مختلفة من الكتاب،حيث العلم الوطني احتل المرتبة الأولى بـ10 تكرارات و حصل على ما نسبته 33.33%، وفي المرتبة الثانية جاء البعد الفرعي الخاص بالرموز الوطنية الأخرى فقد ظهرت هذه الرموز في 9 مواطن و شكلت ما نسبته 30% من كل التكرارات، و بعدها النشيد الوطني ظهر 7 مرات بنسبة قدرها 23.33%،أما العملة الوطنية فقد تكررت في 4 مواطن و حصلت على نسبة 13.33%،أما الشخصيات الوطنية و المعالم و الأماكن الوطنية فلم تظهر

أية واحدة منها في أي موضع و أي صفحة من صفحات الكتاب رغم أهمية كل واحدة تعزيز بناء هوية الفرد المتعلم.

الأعياد و المناسبات: قمنا بجمع في جدول و استخرجنا النسب المئوية و رتبنا الأبعاد الفرعية بناءا على هذه النسب وفق الجدول الآتي:

جدول رقم (47) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الأعياد و المناسبات الوطنية في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	الأعياد الدينية	55	%42.30	2
2	المناسبات الوطنية	70	%53.84	1
3	مناسبات أخرى	5	%3.84	3
المجموع		130	%100	-

من خلال الجدول رقم (47) يتضح أن الأفكار الخاصة بهذا البعد تضمنها الكتاب في 130 موضع،حيث ظهرت المناسبات الوطنية 70 مرة وحصدت ما نسبته 53.84%،أما الأعياد الدينية فقد تكررت 55 مرة وبذلك حصلت على نسبة 42.30% من كل التكرارات الخاصة بهذا البعد في الكتاب،وفي الأخير المناسبات الأخرى تكررت 5 مرات في الكتاب و أخذت ما نسبته .3.84%

عناصر الهوية: يعتبر هذا البعد أهم الأبعاد لأنه يحتوي عناصر الهوية، وبعد إجرائنا لعملية التحليل جمعنا التكرارات الخاصة بهذا البعد المهم و استخرجنا النسب المئوية و حصلنا على ترتيب كل بعد فرعي حسب الجدول التالي:

جدول رقم (48) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد عناصر الهوية الوطنية في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	اللغة	0	%0	4
2	الدين	0	%0	4
3	الدستور	5	%12.19	3
4	الوثائق الرسمية للهوية	7	%17.07	2
5	العادات و التقاليد	0	%0	4
6	عناصر أخرى للهوية	29	%70.73	1
المجموع		41	%100	-

من خلال الجدول رقم(48) يتضح أن التكرارات الخاصة بهذا البعد بلغت 41 تكرار و هي تكرارات نراها قليلة بالمقارنة مع بقية الأبعاد الأخرى بالنظر إلى أهمية هذا البعد، وقد احتلت المرتبة الأولى الأفكار الخاصة بعناصر الهوية الأخرى التي لم تخص الأبعاد الفرعية الأولى المصنفة في الجدول رقم (48) وحصلت على النسبة الأكبر أي 70.73%،أما الوثائق الرسمية للهوية فقد جاءت في المرتبة الثانية وتكررت 7 مرات و أخذت نسبة 17.07%، أما الأفكار التي خصت الدستور فقد وردت في 5 مواضع مختلفة و شكلت ما نسبته 12.19%، بينما لم تظهر اللغة والدين و العادات والتقاليد في أية موضع من الكتاب رغم أهميتها الكبيرة في تشكيل هوية المتعلم في هذا السن.

بعد حقوق وواجبات: هذا البعد لا يقل أهمية عن الأبعاد الأخرى فقد اخذ نصيبه من الكتاب وقد جمعنا كل التكرارات الخاصة به و قمنا بمعالجتها إحصائيا من خلال النسب المئوية وحصلنا على رتبها وفق الجدول الموالي:

جدول رقم (49) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الحقوق و الواجبات الوطنية في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	حق التعليم	1	%1.01	4
2	الحقوق الشخصية	0	%0	5
3	احترام القانون	44	%44.44	1
4	احترام قواعد الأمن	0	%0	5
5	واجبات المواطنة	38	%38.38	2
6	حق الأمن و التامين	0	%0	5
7	حقوق وواجبات أخرى	16	%16.16	3
المجموع		99	%100	-

من خلال الجدول رقم(49) نلاحظ أن الأفكار الخاصة بهذا البعد تكررت 99 مرة، وتوزعت على الأبعاد الفرعية توزيعا غير متوازنا فنلاحظ أن احترام القانون ظهر في 44 موضع و حصل على ما نسبته 44.44% وهي النسبة الأعلى بين الأبعاد الفرعية الأخرى و بذلك حصل على المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية نلاحظ أن واجبات المواطنة تكررت 38 مرة و حصلت على ما نسبته 38.38% من إجمالي التكرارات المحصل عليها بعد عملية التحليل، وفي المرتبة التي تليها نشاهد أن البعد الفرعي الخاص بالواجبات و الحقوق الأخرى ظهر في 16 موضع مختلف وحصد ما نسبته 16.16%، أما حق التعليم فقد ظهر مرة واحدة في فكرة واحدة من كل الأفكار الواردة في الكتاب و بذلك كانت نسبته 1.01%،بينما لم تظهر إطلاقا الحقوق الشخصية و الحقوق الخاصة بالأمن و التأمين و كذلك احترام قواعد الأمن في أية مكان و أية فكرة من أفكار الكتاب.

البعد الديمقراطي: جمعنا التكرارات الخاصة بهذا البعد من كل درس وردت فيه وجعلناها مصنفة بحسب الأبعاد الفرعية واستخرجنا النسب المئوية وحصلنا بعدها على ترتيب كل بعد فرعي وفق الجدول التالي:

جدول رقم (50) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة بالبعد الديمقراطي في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	حرية التعبير	3	%3.26	4
2	المؤسسات العمومية	3	%3.26	4
3	الجمعيات	44	%47.82	1
4	حق الانتخاب و حق الترشح	19	%20.65	3
5	الحياة الديمقراطية عامة	23	%25	2
المجموع		92	%100	-

من خلال الجدول رقم (50) نلاحظ أن إجمالي التكرارات الواردة في الكتاب و الخاصة بهذا البعد وصلت إلى 92 تكرار،حيث تكررت الجمعيات 44 مرة فقاربت نصف التكرارات المضمنة في الكتاب وشكلت ما نسبته 47.82%،ونلاحظ كذلك أن الحياة الديمقراطية عامة ظهرت في 23 موضع وأخذت بذلك نسبة 25%، ونلاحظ أيضا أن حق الانتخاب و الترشح ظهرت 19 مرة بنسبة 20.65%وبذلك استحقت المرتبة الثالثة،أما المرتبة الرابعة فكانت قسمة بين حرية التعبير والمؤسسات العمومية فقد ظهرت كل واحدة 3مرات و قدرت نسبة كل واحدة بـ 3.26%.

البعد الصحي: حاز هذا البعد أهمية كبيرة لدى مصممي المناهج ووجدنا الكثير من الأفكار الخاصة به في مضمون الكتاب وفاقت العديد من الأبعاد الأخرى في حجم التكرارات والجدول التالي يفصل أكثر في هذه التكرارات و النسب المئوية الخاصة بها:

جدول رقم (51) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة بالبعد الصحي في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	النظافة الشخصية	6	%3.97	5
2	الوقاية الصحية	57	%37.74	2
3	التغذية الصحية	7	%4.63	4
4	قواعد السلامة	19	%12.58	3
5	احترام القواعد الصحية	0	%0	7
6	الحفاظ على امن وسلامة الآخرين	1	%0.66	6
7	أبعاد صحية أخرى	61	%40.39	1
المجموع		151	%100	-

من خلال الجدول رقم (51) يتضح أن الأفكار المدرجة في الكتاب محل الدراسة و التحليل الخاصة بالبعد الصحي قد بلغت 151 فكرة، ونلاحظ أن بالبعد الفرعي الخاص بالأبعاد الصحية الغير محددة في الجدول أعلاه قد حصل على المرتبة الأولى بتكرار وصل 151 مرة، بنسبة 40.39% و في المرتبة الثانية نلاحظ أن الوقاية الصحية تكررت 57 تكرار في مواضع مختلفة و شكلت بذلك ما نسبته 37.74%، و في المرتبة التي تليها قواعد السلامة التي ظهرت في 19 فكرة و أخذت ما نسبته 12.58% وبعدها مباشرة نلاحظ أن التغذية الصحية وردت 7مرات في الكتاب أي بنسبة 4.63%، واقل منها بتكرار واحد فقط ذكرت النظافة الشخصية أي 6 مرات وحصلت بذلك على ما نسبته 3.97% وفي الرتبة التي تليها مباشرة نجد الحفاظ على امن وسلامة الآخرين التي ظهرت مرة واحدة فقط وأخذت بذلك نسبة ،0.66%بينما لم تظهر أية فكرة أو قيمة عن احترام القواعد الصحية في الكتاب.

الحفاظ على البيئة: يكتسي هذا البعد أهمية كبيرة في تشكيل هويات الأفراد و انتماءاتهم لبيئتهم الطبيعية وقد تكرر هذا البعد عددا معتبرا في الكتاب حيث عددنا التكرارات وصنفنا كل تكرار في البعد الفرعي الخاص به واستخرجنا بعدها النسب المئوية و حصلنا على رتب الأبعاد الفرعية وفق الجدول المفصل الآتي:

جدول رقم (52) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة بالبعد البيئي في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	الحفاظ على الغطاء النباتي	4	%6.55	3
2	المحافظة على سلامة المحيط	11	%18.03	2
3	مكافحة التلوث	46	%75.40	1
4	الحفاظ على المرافق العامة	0	%0	4
5	نظافة الأماكن	0	%0	4
المجموع		61	%100	-

من خلال الجدول رقم(52) يتضح لنا عدد التكرارات المثبتة في الكتاب الخاضع التحليل والخاصة بالبعد البيئي و التي وصل عددها إلى 61 تكرار حيث توزعت توزيعا غير متوازنا بين الأبعاد الفرعية المختلفة،فتكررت 46 مرة في البعد الفرعي الخاص بمكافحة التلوث وحصد بذلك على أكثر من ثلاثة أرباع التكرارات الواردة في الكتاب أي ما نسبته 75.40%،وفي المرتبة الموالية نجد البعد الفرعي الخاص بالمحافظة على سلامة المحيط وقد تكرر 11 مرة و حصل بذلك على ما نسبته 18.03%، وفي المرتبة الثالثة نجد البعد الفرعي الخاص بالمحافظة على الغطاء النباتي الذي ظهر في 4 مواطن مختلفة من الكتاب محل التحليل والدراسة وهذا ما شكل نسبة 6.55% من إجمالي التكرارات المحصل عليها من تحليل الكتاب،بينما لم تظهر نظافة الأماكن و الحفاظ على المرافق العامة في أية موضع من مواضع الكتاب الخاص بالتربية المدنية في المرحلة الابتدائية(السنة الرابعة).

الموارد العامة:

بعد قيامنا بعملية التحليل حصلنا على تكرارات معتبرة خاصة بهذا البعد نظرا لأهمية هذا البعد في الحياة المدنية وقد تم تجميعها و تصنيفها بحسب البعد الفرعي الذي تنتمي إليه و بعدها استخرنا النسب المئوية ومن خلالها رتبنا على بعد بحسب أهميته و تكراراته في الكتاب وفق الجدول الموالي:

جدول رقم (53) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الموارد العامة في كتاب التربية المدنية (السنة الرابعة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	الحفاظ على الطاقة	0	%0	3
2	الحفاظ على الماء	0	%0	3
3	المؤسسات الخدماتية	180	%97.29	1
4	حماية الوطن	5	%2.70	2
المجموع		185	%100	-

من خلال الجدول رقم (53) نلاحظ أن عدد التكرارات الخاصة بهذا البعد بلغ 185 تكرار احتواها الكتاب محل التحليل، ونلاحظ كذلك أن البعد الخاص بالمؤسسات الخدماتية حصد الغالبية العظمي لهذه التكرارات فقد ظهر 180 مرة وحصل بذلك على نسبة 97.29%،ونلاحظ أيضا أن حماية الوطن تكررت 5 مرات أي ما نسبته 2.70% بينما لم تظهر أية فكرة تشير إلى الحفاظ على الطاقة و الحفاظ على مورد المياه رغم أهمية كل بعد في الحياة المدنية.

من خلال عرض الجداول السابقة المرتبطة بالأبعاد الفرعية للهوية تبين لنا أن هناك بعدا واحدا يرتبط ارتباطا وثيقا بالعولمة الثقافية وهو البعد الديمقراطي، إذ وبعد الاطلاع على النتائج المرتبطة بهذا البعد وجدناه ظهر في الكتاب بنسبة معتبرة مقارنة ببعض الأبعاد الأخرى المهمة في تشكيل الهوية حيث ظهرت الأفكار المرتبطة بهذا البعد في 92 موضع من الكتاب محل التحليل وعليه يمكن رفض الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود أفكار ترتبط بالعولمة الثقافية في كتاب التربية

المدنية الخاص بالسنة الرابعة ابتدائي و قبول الفرضية التي تقر باحتواء كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الرابعة ابتدائي على بعض الأفكار الخاصة بالعولمة الثقافية"

دلت نتائج التحليل على تضمن كتاب التربية المدنية العديد من الأفكار المتعلقة بالعولمة و التي أدرجت حسب شبكة التحليل في بعد الديمقراطية"وقد حازت هذه الأخيرة على مكانة كبيرة بالمقارنة مع الأبعاد الأخرى.

وفي نفس السياق توصلت الباحثة هنية حسني (2009) من خلال دراستها حول الإصلاحات التربوية في الجزائر بين الخصوصية والعالمية أن الإصلاحات التربوية الجديدة تستجيب لقيم ومبادئ العالمية ، فقد توصلت الباحثة إلى أن هذه الإصلاحات في جزء كبير منها جاءت استجابة لمطالب التوجه العالمي للتربية، حيث احتوت وثائقها وكتبها المدرسية مجموعة من قيم ومبادئ العالمية وأفكار التفتح، خاصة على مستوى التكنولوجيا العلمية واللغات الأجنبية.

في نفس الإطار توصلت دراسة فرج الله صورية (2006) حول الإصلاحات التربوية بالجزائر في ظل العولمة إلى أن انعكاسات العولمة على المنظومة التربوية كثيرة تمثلت في التحديات الاقتصادية، الثقافية، التكنولوجية والاجتماعية والتي تؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة على خصوصية المجتمع الجزائري وهويته بمكوناتها المختلفة الإسلامية و العربية والجزائرية.

كما أسفرت النتائج الخاصة بفئة المصادر المستخدمة في صياغة مضامين كتب التربية المدنية، عن كونها كانت كثيرة ومتنوعة بين مصادر داخلية وأخرى خارجية، حيث واءمت تلك المضامين التربوية بين المصادر الداخلية والخارجية، وقد كان الاعتماد الأكبر على المصادر الداخلية بمختلف أنواعها، وتمثلت المصادر الداخلية في عدة مصادر جاء في مقدمتها الدستور الجزائري، ثم القرآن الكريم، ليليه الحديث الشريف، ثم القانون الداخلي للمدرسة، والأناشيد الوطنية، أما المصادر الخارجية فقد تنوعت هي الأخرى، وكان من أهمها: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ومنظمة اليونسكو وميثاق منظمة الأمم المتحدة، ثم اتفاقية حقوق الطفل والعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية. قد تقاربت إلى حد كبير النتائج التي توصلت إليها هنية حسني نتائج الدراسة الحالية كونها كشفت احتواء مقررات التربية المدنية على العديد من الأفكار المرتبطة بالعولمة،

وهي تقترب كثيرا من الدراسة التي قامت بها فرج الله التي كشفت من خلالها على المصادر الخارجية المساهمة في تكوين مناهج والمقررات التربية المدنية ومنها القيم العالمية التي تتبناها الدول الداعمة للعولمة.

9- الفرضية التاسعة: "يحتوي كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي على أفكار تساهم في تكوين الهوية" للتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بتحليل كتاب السنة الخامسة الخاص بالتربية المدنية ورصدنا النتائج المحصل عليها في الجدول الآتي:

جدول رقم (54) يوضح نتائج تحليل كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)

دروس الكتاب	الحياة الاج		رموز وطنية		مناسبات		عناصر الهوية		حقوق وواجبات		الديقراطية		البعد الصحي		الحفاظ على البيئة		موارد عامة	
	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن
1	4	0.4	4	0.4	0	0	16	1.5	14	1.3	2	0.2	0	0	0	0	0	0
2	1	0.1	0	0	0	0	0	0	50	4.8	0	0	0	0	0	0	1	0.1
3	42	4	2	0.2	0	0	7	0.7	6	0.6	0	0	0	0	0	0	1	0.1
4	6	0.6	0	0	0	0	0	0	32	3.1	5	0.5	33	3.2	0	0	1	0.1
5	12	1.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	59	5.7	0	0	3	0.3	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	47	4.5	0	0	0	0	1	0.1
8	37	3.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	1	0.1	0	0	0	0	0	0	3	0.3	40	3.9	4	0.4	0	0	0	0
10	5	0.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.2	0	0	21	2
11	1	0.1	0	0	0	0	0	0	47	4.5	0	0	6	0.6	0	0	0	0
12	2	0.2	0	0	0	0	0	0	5	0.5	0	0	13	1.2	0	0	43	4.1
13	10	1	0	0	10	1	0	0	3	0.3	4	0.4	4	0.4	0	0	0	0
14	15	1.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	48	4.6	3	0.3	3	0.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	6	0.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	1.2	2	0.2
17	32	3.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.1
18	2	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	38	3.7	0	0	17	1.6	8	0.8
19	0	0	8	0.8	0	0	44	4.2	0	0	0	0	0	0	3	0.3	0	0
20	13	1.2	0	0	3	0.3	3	0.3	0	0	0	0	6	0.6	0	0	0	0
21	4	0.4	13	1.2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.2	10	1	0	0
22	31	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	1.4	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	38	3.7	0	0	24	2.3	0	0
24	2	0.2	0	0	0	0	0	0	0	0	12	1.1	0	0	7	0.7	1	0.1
مج	274	26,42	30	2,89	16	1,54	70	6,75	219	2,02	186	17,93	73	7,03	89	8,58	80	7,71
ت	1		8		9		7		2		3		6		4		5	

بعد تحليل كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي و من خلال الجدول رقم (54) يتضح أن العدد الكلي للتكرارات بلغ 1037 تكرارا وقد وردت هذه التكرارات على شكل أفكار و توزعت على الأبعاد التسعة بنسب مختلفة حيث بلغت تكرارات بعد الحياة الاجتماعية 274 تكرارا وهو ما يمثل نسبة 26,42 % و هذا العدد من التكرارات يفوق ربع التكرارات الكلية المضمنة في الكتاب و بذلك استحقت المرتبة الأولى، وجاءت بعدها تكرارات البعد الخاص بالحقوق و الواجبات الذي ظهر في 219 موضع من الكتاب محل التحليل وحصل على نسبة 2,02% وحازت بذلك على المرتبة الثانية،أما المرتبة الثالثة نجد بعد الديمقراطية الذي ظهر في186 موضع من الكتاب وتحصل على ما نسبته 17.93% من العدد الكلي للتكرارات الواردة في الكتاب، و في الرتبة التي تلتها نجد تكرارات بُعد المحافظة على البيئة التي بلغت 89 تكرارا وقد وافقت نسبة 8,58 %، وبعدها نلاحظ تكرارات الموارد العامة التي بلغت 80 تكرارا ويقابل هذه العدد نسبة 7,71% وبذلك استحقت المرتبة الخامسة،وجاءت في المرتبة السادسة التكرارات الممثلة للبعد الصحي وقد ظهرت73 مرة في الكتاب فوافقت نسبة 7,03% أما المرتبة السابعة فقد كانت لعناصر الهوية التي ظهرت في الكتاب 70 مرة و تحصلت على ما نسبته 6,75%0 وفي المرتبة التي تلتها جاءت تكرارات بعد الرموز الوطنية التي تكررت 30 مرة و شكلت نسبة 2,89 %، أما المرتبة الأخيرة فكانت لبعد المناسبات والأعياد حيث تكررت أفكار هذا البعد 16 مرة ما جعلها توافق نسبة 1,54%.

بعد عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثامنة توصلنا أن كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي تضمن العديد من الأفكار المتعلقة بالهوية حسب ما رود في الجدول رقم (45) وعليه يمكن رفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود أفكار ترتبط بالهوية في كتاب التربية المدنية وقبول الفرضية التي تنص على أن كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي يحتوى العديد من الأفكار الخاصة بالهوية.

بناءا على النتائج المتوصل إليها من عملية التحليل والتي تفيد تضمن كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي عدة عناصر مهمة تساهم في تكوين الهوية عند المتعلمين نرى ضرورة

تكثيف مثل هذه العناصر في مقررات التربية المدنية و المقررات المقاربة لها بالنظر إلى التحديات التي تواجه سياسة التعليم في الفترة الحالية.

إن المعطيات الدولية الراهنة تحتم على الدول العربية عامة و الدولة الجزائرية خاصة إجراء تعديلات في المناهج و المقررات التعليمية بما يتلائم مع مقتضيات العصر الحالي،حيث تشير هنية عريف (2017) إلى الدور المهم الذي يؤديه التعليم في غرس الروح الوطنية في نفوس التلاميذ، والدفاع عن الخصوصية الثقافية للمجتمع الجزائري كحصن منيع في وجه عولمة الثقافة التي تهدف إلى إذابة الحواجز اللغوية والثقافية، وسلب الآخر خصوصيته الثقافية والحضارية، في زمن تخضع فيه اللغة والثقافة للتعميم والانتشار والتسويق مثلها مثل البضائع التجارية والصناعية هو دور عظيم جدا، ولمواجهة هذا الخطر وجب زيادة مكانة المواد الدراسية المعبرة عن الهوية الوطنية، ونخص من بين هذه المواد في المناهج الدراسية العربية ثلاث مواد نراها في غاية الأهمية في هذا المجال، ألا وهي التربية الإسلامية المعبرة عن الانتماء الديني، واللغة العربية المعبرة عن الانتماء اللغوي، تضاف إليها التربية المدنية التي تعبر في محاورها و دروسها عن الانتماء لمجتمعنا الجزائري ، والتاريخ باعتباره الذاكرة الجماعية للشعوب العربية، فإذا ما تم التعامل مع العولمة دون أي أثر سلبي على هذه المعطيات فإنه يمكننا القول أن التحدي الذي تفرضه على الهوية قد تم تجاوزه.

كما ينبغي أن نجعل مؤسسات التنشئة الأخرى تساهم في تبني الأفكار و القيم الخاصة بالهوية كالأسرة و المسجد وغيرها حتى ينمو الحس الوطني عند المتعلمين و ونبني مواطنا صالحا يحافظ على وطنه و مقوماته كلها وهنا تشير العجرمي (2012) من خلال دراستها التحليلية للقيم المضمنة في كتب التربية المدنية و التربية الوطنية بضرورة إعادة النظر في مناهجنا لتصبح قادرة على احتواء القيم وتوظيفها في الموقف التعليمي بشكل فعال ودائم، وضرورة تركيز المعلم على القيم التي تناسب مرحلة النمو العقلي للتلاميذ ومستواهم النمائي، لأننا بذلك نستطيع الوصول إلى ممارسة القيم في كل مظاهر الحياة، سواء أكانت في المدرسة أو في المجتمع، وحبذا أن تكون المدرسة مركزا متميزا لممارسة هذه القيم والتدرب عليها

10- الفرضية العاشرة: " يحتوي كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي على بعض الأفكار الخاصة بالعولمة الثقافية"

بعد قيامنا بتحليل كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي قمنا بتفريغ البيانات المحصل عليها حسب الأبعاد الفرعية المكونة لأداة التحليل أي عنصر بعنصر وفكرة بفكرة لكشف الأفكار المرتبطة بالعولمة الثقافية والمضمنة في الكتاب فكانت النتائج كالآتي:

وقد حصلنا على التكرارات الخاصة بكل بعد فرعي و قد فصّلنا النتائج في جداول تمثل القيم الفرعية و التكرارات الموافقة لها و كذا النسب التي تقابلها و في النهاية حصلنا على ترتيب كل بعد فرعي.

القيم الاجتماعية : نال هذا البعد أهمية كبيرة بين كل الأبعاد الأخرى وظهرت تكرارات الأبعاد الفرعية الخاصة به في مواطن كثيرة من الكتاب و الجدول الموالي يفصل هذه التكرارات

جدول رقم (55) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الحياة الاجتماعية في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	التحية	5	%1.82	4
2	احترام الآخرين	3	%1.09	6
3	التضامن و التعاون مع الآخرين	8	%2.91	3
4	الحوار	40	%14.59	2
5	**الإحسان** إلى الجار	4	%1.45	5
6	صلة الأرحام	3	%1.09	6
7	قيم اجتماعية أخرى	211	%77	1
المجموع		274	%100	-

من خلال الجدول رقم (55) يتضح أن عدد القيم الاجتماعية بلغ 274 قيمة توزعت على الأبعاد الفرعية بنسب مختلفة، حيث جاءت في المرتبة الأولى القيم الاجتماعية العامة و الغير مصنفة

في الأبعاد الستة الأولى فقد ظهرت في 211 موضع وهذا ما نسبته77% ، وفي المرتبة الثانية جاءت القيم الخاصة بالحوار بـ40 تكرار وهذا ما يشكل نسبة 14.59%،أما المرتبة الثالثة فكانت للتضامن و التعاون مع الآخرين بتعداد حدد بـ 8 مرات في مواطن مختلفة بنسبة قدرها 2.91%،أما التحية فظهرت 5 مرات ما يوافق نسبة 1.82%، وفي المرتبة التي تلتها وجدنا القيم الخاصة باحترام الآخرين و صلة الأرحام وقد تواجدت كل واحدة منهما 3 مرات بنسبة 1.09%

الرموز الوطنية: يكتسى هذا البعد أهمية كبيرة في تعزيز مفهوم الهوية عند المتعلمين لكن حسب نتائج التحليل لم يأخذ هذا البعد أهمية كبيرة في الكتاب فقد ظهر في تكرارات قليلة مقارنة بالأبعاد الأخرى والجدول الآتي يفصل تكرارات الأبعاد الفرعية الخاصة به و نسبها و رتبها:

جدول رقم (56) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الرموز الوطنية في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	العلم الوطني	0	%0	5
2	النشيد الوطني	1	%3.33	4
3	العملة الوطنية	0	%0	5
4	شخصيات وطنية	2	%6.66	3
5	معالم و أماكن وطنية	25	%83.33	1
6	رموز وطنية أخرى	2	%6.66	2
	المجموع	30	%100	-

من خلال الجدول رقم (56) يتضح أن التكرارات الخاصة بهذا البعد وصلت إلى 30 تكرار في مواضع مختلفة من الكتاب بتوزعات مختلفة على الأبعاد الفرعية،حيث بلغت القيمة الفرعية الخاصة بالمعالم و الأماكن الوطنية المرتبة الأولى بـ 25 تكرارا وهذا ما يشكل نسبة 83.33%5 والشخصيات الوطنية مع الرموز الوطنية الأخرى جاءت في المرتبة الثانية بـتكرارين لكل واحدة

بنسبة 6.66%، و في المرتبة التي تلتها تكرر ذكر النشيد الوطني مرة واحدة بنسبة 3.33%5 و في المرتبة التي تلتها مباشرة لم تظهر التكرارات المرتبطة بالعلم الوطني.

الأعياد و المناسبات: يعتبر بعد الأعياد و المناسبات من الأبعاد المهمة غير أن هذا البعد لم يلقى الأهمية الكبيرة في الكتاب محل التحليل ودلت نتائج التحليل عل انه ظهر مرات قليلة و حصل على النسب الأقل بين مختلف الأبعاد الأخرى ويمكن توضيح التكرارات الخاصة بأبعاده الفرعية وفق الجدول التالي:

جدول رقم (57) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الأعياد و المناسبات في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	الأعياد الدينية	4	%25	2
2	المناسبات الوطنية	12	%75	1
3	مناسبات أخرى	0	%0	4
المجموع		16	%100	-

من خلال الجدول (57) يتضح أن الأعياد و المناسبات ظهرت في الكتاب 16 مرة في أماكن مختلفة،وقد بلغت التكرارات الخاصة بالمناسبات الوطنية 12 تكرار ما يشكل نسبة 75% وبذلك حصلت على المرتبة الأولى،وجاءت بعدها الأعياد الدينية فقد ظهرت 4مرات ما يشكل نسبة 25%،بينما لم تظهر آية تكرارات خاصة بالبعد الفرعي الثالث و الأخير.

عناصر الهوية:يمكن اعتبار هذا البعد الأكثر أهمية من الأبعاد الأخرى باعتباره يتضمن العناصر المكونة للهوية،لكن نتائج التحليل أشارت عدم امتلاكه الأهمية و المكانة الخاصة به في الكتاب فقد ظهرت تكراراته بعدد قليل و كان في المراتب الأخيرة بالمقارنة مع بقية الأبعاد ومع الأهمية التي يحوزها و الجدول التالي يفصل تكرارات الأبعاد الفرعية لهذا البعد ورتبها و النسب الموافقة لها:

جدول رقم (58) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد عناصر الهوية في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	اللغة	12	%17.14	2
2	الدين	9	%12.85	3
3	الدستور	0	%0	6
4	الوثائق الرسمية للهوية	1	%1.42	5
5	العادات و التقاليد	43	%61.42	1
6	عناصر أخرى للهوية	5	%7.14	4
المجموع		70	%100	-

من خلال الجدول رقم (58) يتضح أن التكرارات الخاصة بعناصر الهوية بلغت 70 تكرار وقد توزعت على مختلف الأبعاد الفرعية باستثناء البعد الفرعي الخاص بالدستور، وقد ظهرت اغلب التكرارات في البعد الفرعي الخاص بالعادات والتقاليد حيث ظهرت 43 مرة وهذا ما نسبته61.42%، و في المرتبة الثانية نلاحظ أن البعد الفرعي الخاص باللغة تكرر 12 تكرارا وهذا يشكل نسبة 17.14% بينما بلغت التكرارات الخاصة بالدين 9 تكرارات وهذا ما نسبته12.85% وبذلك احتلت المرتبة الثالثة، وجاءت بعدها في المرتبة الرابعة التكرارات التي خصت العناصر الأخرى للهوية بـ5 تكرارات وهذا مثل نسبة 7.14% وتلتها مباشرة الوثائق الرسمية للهوية وقد تكررت مرة واحدة في الكتاب و حازت على نسبة 1.42%، في حين لم تظهر التكرارات الخاصة بالدستور في أي مكان من كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة).

الحقوق و الواجبات: لقد اكتسى هذا البعد أهمية كبيرة في كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي حيث حصل على أهم التكرارات بعد 'بعد الحياة الاجتماعية والجدول الآتي يوضح تكرارات الأبعاد الفرعية الخاصة به و النسب الموائمة لها:

جدول رقم (59) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الحقوق و الواجبات في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	حق التعليم	37	%16.89	2
2	الحقوق الشخصية	0	%0	6
3	احترام القانون	3	%1.36	4
4	احترام قواعد الأمن	0	%0	6
5	واجبات المواطنة	3	%1.36	4
6	حق الأمن و التامين	14	%6.39	3
7	حقوق وواجبات أخرى	127	%57.99	1
المجموع		219	%100	-

من خلال الجدول رقم (59) يتضح أن التكرارات المشاهدة المحصل عليها من التحليل و الخاصة ببعد الحقوق والواجبات بلغت219 تكرار، حيث بلغت تكرارات البعد الخاص بالحقوق و الواجبات الغير محددة في الأبعاد الفرعية الستة المُرتَّبة في الجدول على المَرتبة الأولى السابق بلغت127 تكرارا وقد مثلت نسبة 57.99% أي أكثر من التكرارات الأخرى مجتمعة، وجاءت في المرتبة الثانية التكرارات المتعلقة بحقوق التعليم و بلغت هذه الأخيرة 37 تكرار و هذا ما يوافق نسبة 16.89% أما التكرارات المرتبطة بحق التأمين و الأمن فقد وصلت الى14 تكرارا ورد في أماكن مختلفة من الكتاب محل التحليل وهذا ما يعادل نسبة 6.39% من إجمالي التكرارات الخاصة بهذا البعد والمضمنة في الكتاب وبذلك حصلت على الرتبة الثالثة، وتلتها التكرارات الخاصة باحترام القانون التي ظهرت بالتساوي مع التكرارات الخاصة بواجبات المواطنة و ظهرت كل واحدة في ثلاثة مواضع مختلفة و هما في الرتبة الرابعة، أما في الرتبة التي تلتها و التي لم تظهر في الكتاب نجد التكرارات التي خصت البعد الفرعي المهتم باحترام قواعد الأمن.

بعد الديمقراطية: لقد حاز هذا البعد أهمية كبيرة بين الأبعاد الأخرى وتفوق على أبعاد ذات أهمية قصوى في تكوين الهوية عند المتعلمين وحصد مرتبة متقدمة في تعداد التكرارات الخاصة به والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (60) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الديمقراطية في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	حرية التعبير	24	%12.90	4
2	المؤسسات العمومية	34	%18.27	3
3	الجمعيات	77	%41.39	1
4	حق الانتخاب و حق الترشح	7	%3.76	5
5	الحياة الديمقراطية عامة	44	%23.65	2
المجموع		186	100%	-

من خلال الجدول رقم (60) نلاحظ أن تعداد التكرارات التي خصت البعد الديمقراطي بلغت 186 تكرار والمتأمل يلاحظ أن هذه التكرارات توزعت على كل الأبعاد الفرعية المكونة لهذا البعد بأعداد مختلفة،فقد ظهرت النسبة الأكبر منها في البعد الفرعي الخاص الجمعيات التي وصلت إلى 77 تكرارا وقد ظهرت في أماكن مختلفة من الكتاب و شكلت بذلك ما نسبته 41.39% من العدد الكلي للتكرارات المحصل عليها،أما التكرارات الخاصة بالحياة الديمقراطية عامة فقد بلغت 44 تكرارا وهذا ما يوافق نسبة 23.65% من العدد الكلي للتكرارات الواردة في الكتاب و المتعلقة ببعد الديمقراطية،ونلاحظ أيضا أن بعد المؤسسات العمومية ذكر في الكتاب على شكل أفكار في 34 موضع مختلف وهذا ما يشير إلى ترتيبة في الرتبة الثالثة وحصل بذلك على نسبة 18.27%، أما في الرتبة الموالية فقد أحصينا البعد الفرعي المرتبط بحرية التعبير الذي تكرر 24 مرة وحصل هذا البعد الفرعي نسبة 12.90%، أما البعد الفرعي الأخير الخاص بحق الانتخاب و الترشح فقد حاز على 7 تكرارات ونسبة 3.76% وحاز على المرتبة الخامسة و الأخيرة.

البعد الصحي: امتلك هذا البعد أهمية لا بأس بها في الكتاب محل الدراسة و التحليل حيث ظهرت الأبعاد الفرعية المكونة له بأعداد و نسب مختلفة حسب ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (61) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة بالبعد الصحي في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	النظافة الشخصية	0	%0	7
2	الوقاية الصحية	55	%75.34	1
3	التغذية الصحية	5	%6.84	3
4	قواعد السلامة	3	%4.10	5
5	احترام القواعد الصحية	1	%1.36	6
6	الحفاظ على امن وسلامة الآخرين	4	%5.47	4
7	أبعاد صحية أخرى	6	%8.21	2
المجموع		73	%100	-

نلاحظ من خلال الجدول رقم (61) أن التكرارات الكلية لهذا البعد بلغت 73 تكرار وقد توزعت توزيعا غير منتظما و غير متعادلا على الإبعاد الفرعية المكونة له ،حيث تراكمت اغلبها في البعد الفرعي الخاص بالوقاية الصحية بما يفوق ثلاثة أرباع التكرارات عامة و البقية توزعت على الأبعاد الفرعية الأخرى باستثناء بعد النظافة الشخصية وقد بلغت التكرارات المرتبطة بالوقاية الصحية 55 تكرارا وهذه التكرارات توافق نسبة 75.34% وبذلك استحقت المرتبة الأولى،أما تكرارات الأبعاد الصحية عامة فقد وصلت إلى 6 تكرارات وهذا ما يمثل نسبة 8.21% أما التكرارات المرتبطة بالتغذية الصحية فقد بلغت 5 تكرارات بما يعادل 6.84% ما يجعلها في الرتبة الثالثة، وبعدها برتبة واحدة تكرر بعد الحفاظ على سلامة و أمن الآخرين 4 مرات بما مثل5.47%،أما المرتبة الخامسة فقد كانت لقواعد السلامة التي ورد ذكرها في 3 مواطن وحصلت على ما نسبته 4.10%، وفي المرتبة السادسة نجد التكرارات المرتبطة بالبعد الخاص باحترام القواعد الصحية

الذي ظهر مرة واحدة فقط في الكتاب وعادل هذا الظهور نسبة 1.36% من التكرارات الكلية، بينما لم يتم الإشارة إلى النظافة الشخصية في هذا البعد ولو مرة واحدة.

الحفاظ على البيئة: يعتبر هذا البعد ذا أهمية في تعزيز انتماء الفرد البيئة المتواجد بها والحفاظ عليها و حمايتها فقد ظهر في الكتاب بتكرارات لم تصل 100 تكرار و الجدول التالي يوضح تكرارات الأبعاد الفرعية لهذا البعد:

جدول رقم (62) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الحفاظ على البيئة في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)

الرقم	القيمة			
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	الحفاظ على الغطاء النباتي	10	%11.23	3
2	المحافظة على سلامة المحيط	1	%1.12	5
3	مكافحة التلوث	32	%35.95	2
4	الحفاظ على المرافق العامة	43	%48.31	1
5	نظافة الأماكن	3	%3.37	4
المجموع		89	100%	-

من خلال الجدول رقم (62) نلاحظ أن التكرارات الخاصة بهذا البعد بلغت 89 تكرارا وقد توزعت توزيعا عشوائيا على الأبعاد الفرعية المكونة له حيث أن تكرارات بعد الحفاظ على المرافق العامة تكرر 43 مرة وهذا العدد يشير إلى أن نصف التكرارات تقريبا كانت تنتمي إليه وهذا ما يجعله يحوز على نسبة 48.31%، ونلاحظ كذلك أن تكرارات بعد مكافحة التلوث بلغت 32 تكرار وهو ما يعادل نسبة35.95% من التكرارات الكلية الخاصة بالبعد الكلي الواردة في الكتاب وقد حصلت على المرتبة الثانية نظير هذه النسبة، والرتبة الثالثة فكانت لتكرارات الخاصة بالمحافظة على الغطاء النباتي التي بلغت 10 تكرارات وحصدت ما نسبته 11.23%، و بعدها مباشرة نجد تكرارات بعد نظافة الأماكن التي وصلت إلى 3 تكرارات و قد مثلت نسبة 3.37% وحصلت على

المرتبة الرابعة،وفي المرتبة الأخيرة نجد التكرارات المرتبطة بالمحافظة على سلامة المحيط التي ظهرت مرة واحدة و أخذت نسبة 1.12%.

الموارد العامة: يعتبر هذا البعد من الأبعاد المهمة و التي يلزم أن تولى عناية في هذا الكتاب بالنظر لما تغرسه في نفوس المتعلمين من قيم تساهم في الحفاظ على الموارد العامة للوطن وقد ظهرت التكرارات الخاصة بهذا البعد في مواطن عديدة و أماكن مختلفة ويمكن الإشارة إلى توزع التكرارات على الأبعاد الفرعية وفق الجدول الآتي:

جدول رقم (63) التكرارات و النسب المئوية و الرتب الخاصة ببعد الموارد العامة في كتاب التربية المدنية (السنة الخامسة)

الرقم	القيمة	تحليل كتاب التربية المدنية		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	الحفاظ على الطاقة	32	%40	2
2	الحفاظ على الماء	34	%42.5	1
3	المؤسسات الخدماتية	8	%10	3
4	حماية الوطن	6	%7.5	4
المجموع		80	%100	-

من خلال الجدول رقم (63) يتضح أن التكرارات الخاصة ببعد الموارد بلغ 80 تكرار توزع على مختلف الأبعاد الفرعية المختلفة،حيث بلغت التكرارات الخاصة بالبعد الفرعي المرتبط بالحفاظ على الماء وقد ظهر 34 مرة و اخذ البعد بذلك نسبة 42.5%، أما المرتبة الثانية فكانت تخص المحافظة على الطاقة و قد تكررت 32 مرة بما يمثل نسبة 40%، وبعدها كانت المرتبة الثالثة ترتبط بالمؤسسات الخدماتية التي ظهرت 8 مرات في الكتاب بما يمثل نسبة 10%، وبعدها تحصلت التكرارات المرتبطة بحماية الوطن على6 تكرارات وهذا ما مثل نسبته 7.5%

من خلال عرض الجداول السابقة المرتبطة بالأبعاد الفرعية للهوية تبين أن هناك بعدا واحدا يرتبط ارتباطا وثيقا بالعولمة الثقافية وهو البعد الديمقراطي،إذ وبعد الاطلاع على النتائج المرتبطة بهذا البعد تبين انه ظهر في الكتاب بنسبة معتبرة مقارنة ببعض الأبعاد الأخرى المهمة في تشكيل الهوية حيث ظهرت الأفكار المرتبطة بهذا البعد في 186 موضع من الكتاب محل التحليل وعليه يمكن رفض الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود أفكار ترتبط بالعولمة الثقافية في كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الخامسة و قبول الفرضية التي تقر باحتواء كتاب التربية المدنية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي على العديد من الأفكار الممثلة بالعولمة الثقافية"

إن محتوى مقررات التربية المدنية في المرحلة الابتدائية تلعب دورا بارزا في تكوين المواطن الصالح الذي يعي مسؤولياته ويقدر ذاته و يحترم الآخرين كما يفترض أن يساهم محتوى الكتاب في تكوين روابط نفسية بين المتعلم و الوطن الذي ينتمي إليه، فيتكون لديه الحس المدني ويصبح فرد فاعل ومساهم في تنمية مجتمعه و من خلالها يمتلك هوية شخصية تميزه عن بقية الأفراد المنتمين لنفس المجتمع وهوية وطنية تميزه عن الأفراد الآخرين الغير منتمين لمجتمعه،و في هذا الصدد تقر أسماء محمود(2013) أن نهضة المجتمع ورقيه محكوم بنوعية المناهج التي تبني وتشكل أبناءها وتعدهم للمستقبل الذي يعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة من خلال تقديم العون للمتعلمين لتحقيق تنمية المتعلمين وغرس مفاهيم القيم والمبادئ الأساسية في عقولهم، وتطوير المهارات الأساسية للمتعلم التي تخدم حاجته الأساسية وتكسبه مهارات التعلم الذاتي والدوافعية للتعليم المستمر، وتعديل سلوك المتعلم نحو الأحسن، والتمازج السريع بين المتعلم وبيئته من خلال المعرفة الوظيفية والتفكير النقدي، وتحصين الفرد بما تبثه الوسائل الإعلامية والثقافية للمجتمعات الأخرى بتنمية الوعي للمتعلم وتزويده بالمهارات والقيم والمبادئ التي تساعده على الاختيار والتمعن بحيث يحافظ على هويته الحضارية والقومية والحفاظ عليها من الذوبان، وتمكين المتعلم من استخدام المعلومات الاستخدام الأمثل والذي يحقق الخير له ولمجتمعه.

و نفس السياق يؤكد السايح محمد (2010) أن التعليم بمجالات تخصصه المختلفة يقوم ببناء الأجيال من خلال إكسابهم القيم والاتجاهات السائدة في المجتمع، والعملية التعليمية هي الوسيلة الفعالة لتغيير هيكل المجتمع وتشكيل سماته وثقافته وتأهيل العناصر البشرية القادرة على النهوض

بالمجتمع وفي ظل تطور وسائل الاتصال وعولمة الثقافة والاكتشافات العلمية والتكنولوجية، أصبح حتماً علينا تطوير المناهج الدراسية وطرائق تدريسها.

إن نهضة المجتمع محكومة بنوعية المناهج الدراسية وكيفية بناء عناصرها بجودة تحقق الهدف الأسمى، ومن ثم تشكل أبناءها وتعدهم للمستقبل الذي يعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة.

من خلال ما سبق عرضه ينبغي الإشارة إلى خطورة تضمن المقررات التعليمية في المراحل المختلفة لبعض المفاهيم الممثلة للعولمة الثقافية لأنها تذيب بالتدريج خصوصية مجتمعنا في المجتمع العالمي بما يحمل في طياته من قيم و مبادىء تتنافى وقيم مجتمعنا الأصيلة وتراثنا المحلي.

11-الفرضية الحادية عشر:" تحتوي كتب التربية المدنية الخاص بالسنوات(الثالثة، الرابعة، الخامسة) ابتدائي على بعض الأفكار الخاصة بالعولمة الثقافية"

للتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بمراجعة تكرارات الأبعاد المرتبطة بالعولمة الثقافية وجمعناها في جدول واحد مركب وهو كالأتي:

جدول رقم (64) يوضح تكرارات الخاصة ببعد الديمقراطية في كتب التربية المدنية الخاص (السنة الثالثة،الرابعة،الخامسة) من الطور الابتدائي

الرقم	القيمة	تحليل كتب التربية المدنية(ثالثة –رابعة –خامسة)		
		التكرار	النسب المئوية	الترتيب
1	حرية التعبير	52	%15.62	3
2	المؤسسات العمومية	43	%12.91	4
3	الجمعيات	121	%36.33	1
4	حق الانتخاب و حق الترشح	32	%9.60	5
5	الحياة الديمقراطية عامة	85	%25.52	2
المجموع		333	%100	–

من خلال الجدول رقم (64) يتضح أن عدد التكرارات المرتبطة بهذا البعد التي تضمنتها كتب التربية المدنية (سنة ثالثة،رابعة،خامسة) قد بلغت 333 تكرارا في مواضع مختلفة من الكتب المحددة سابقا،حيث احتلت المرتبة الأولى الأفكار المرتبطة بالبعد الفرعي الخاص بالجمعيات والتي ذكرت في 121 موضع من الكتاب وبذلك حصدت أكثر من ثلث التكرارات الكلية وحققت ما نسبته 36.33% التكرارات الكلية الواردة في الكتب الثلاثة، و في المرتبة الثانية جاءت الأفكار الخاصة بالحياة الديمقراطية عامة و التي ظهرت85 مرة وقد حصلت على أكثر من ربع التكرارات الكلية وهذا ما يوافق نسبة 25.52%،تلتها التكرارات المرتبطة بحرية التعبير التي تكررت 52 مرة و حازت على نسبة 15.62%، وفي المرتبة التي عقبتها وجدنا المؤسسات العمومية الذي ظهرت على شكل 43 فكرة ذكرت في الكتب الثلاثة و حصلت بذلك على نسبة 12.91%،أما المرتبة الأخيرة فكانت للأفكار الخاصة بحق الانتخاب و حق الترشح التي ظهرت 32 مرة وحازت على 9.60% من التكرارات الكلية.

من خلال عرض الجدول رقم (64) و التعليق الخاص به يتضح لنا أن بعد الديمقراطية هو البعد الذي يرتبط ارتباطا مباشرا بالعولمة الثقافة وقد ظهرت أبعاده الفرعية في الكتب الثلاثة كما اشرنا سابقا بإعداد مختلفة و نسب متفاوتة حيث ظهرت في شكل 333 فكرة في أماكن مختلفة من الكتب المبينة ما يجعلنا نرفض الفرضية التي تنص على عدم وجود أفكار ترتبط بالعولمة الثقافية في كتب التربية المدنية (سنة ثالثة – رابعة –خامسة)

ونقبل الفرضية التي تنص على وجود أفكار تجسد و تمجد العولمة الثقافية في كتب التربية المدنية الخاصة بالسنة (الثالثة – الرابعة –الخامسة)

دلت النتائج المحصل عليها من عملية التحليل للكتب التربية المدنية للسنوات (الثالثة والرابعة والخامسة) تضمن كل كتاب على عدد معتبر من الأفكار المعبرة عن تأثيرات العولمة كالأفكار المرتبط ببعد الديمقراطية و قد أخذت نصيبا أوفر من الأبعاد الأخرى المعنية بتكوين الهوية الوطنية وهذا ما يفسر لنا تبني الجهات المنظرة للمناهج البعض من أفكار التربية الشمولية التي تنادي بها المؤسسات الدولية.

وفي هذا السياق يشير يوسف منصور (2007) إلى أن العولمة التربوية والثقافية تشكل أخطر أنواع العولمة إذ يمكن اعتبارها عملية اغتصاب ثقافي تربوي للفرد والأمة والمجتمع وقهر لهم جميعا، ويتضح ذلك من التدخلات الخارجية بتغيير المناهج وعملية التعليم، واستخدام وسائل الدعاية والإعلام وشبكات الاتصال الحديثة كالأقمار الصناعية والقنوات الفضائية وشاشات الحاسوب لتنفيذ ذلك حتى يمكن هدم المنظومة القيمية واهتزاز النظم التربوية. فالتأثير سيكون كبيرا وعليه فلا بد من التحكم في العملية تربويا، ولا بد من التشديد على التربية أي تربية الجيل القادم، فلا خوف من حدوث تشرذم لأن الجيل الذي يتربى متماسكا على أسس حضارية متينة لا يخيفنا مصيره كونه سيتحمل المسئولية من بعدنا، لكن إذا لم يكن هناك تطوير في المناهج التعليمية، كيف يتربى الأطفال في البيوت وكيف يتدربون في المدارس وكيف يتلقون العلم في الجامعات.

ينبغي أن نتابع عملية تعديل المناهج بما يتوافق وخصوصيات المجتمع الجزائري حتى لا ينشأ جيل فريد يفتقد الهوية الجزائرية و يمتلك ثقافات و خصوصيات أجنبية عن الوطن لذلك عملية الإصلاح يجب أن تحافظ على ثقافة و خصوصية مجتمعنا العربي و الإسلامي.

لذلك لا بد أن تنطلق عملية إصلاح المناهج وفق فلسفة تربوية إسلامية مستمدة من مصادر التشريع والاجتهاد، "فمناهجنا الدراسية حصن لهويتنا العربية والإسلامية في عالم يموج بتيارات العولمة، ومحاولتها تنميط الحياة وقولبتها في صور ونماذج حياة القطب الواحد المهيمن، وهي التي تمد الأبناء بمقومات هويتنا الثقافية وخصوصيتنا الحضارية، وكلما ازدادت الضغوط العولمية، يتنامى في مناهجنا الوعي ويحتدم بتلك المقومات، ويظهر جليا السعي إلى مقاومة كل ما تهدف إليه العولمة من أمركة في المصالح والعقول، حيث أن مناهجنا تقف بصلابة ضد مواجهة تهميش الثقافات الوطنية الإقليمية، آخذة بمقولة غاندي" إنني على استعداد لأفتح نوافذ بيتي على كل التيارات من حولي ولكنني أرفض أن ينتزعني أي منها من جذوري"، وشعارنا في بناء مناهجنا الدراسية ليكن كل ما هو عالمي في خدمة كل ما هو عربي"

خلاصة:

نستخلص مما سبق عرضة أن النتائج المحصل عليها من اختبار فرضيات البحث وافقت توقعاتنا الأولية قبل الانطلاق في الدراسة الميدانية و قد أفضت النتائج إلى قبول و تأكيد كل فرضيات البحث،حيث دلت النتائج على اختلافات جوهرية في عدد القيم المضمنة في كتب التربية الإسلامية القديمة و التي تم إعدادها قبل ظهور العولمة بشكلها الحالي و الكتب التي تم إعدادها بعد تعديلات 2003 وكانت الفروق كلها دالة إحصائيا كما بينته الجداول السابق عرضها و تم حذف والتخلي عن العديد من القيم في الكتب الجديدة التي تتناقض مع مبادئ و سياسات العولمة كآيات الجهاد و غزوات الرسول صلى الله عليه و سلم، كما حوت كتب التربية المدنية العديد من مقومات الهوية الوطنية الجزائرية، وقد تضمنت أيضا العديد من المفاهيم العولمية كالديمقراطية والتعايش السلمي و مفاهيم تتعلق بالحفاظ على البيئة و حوار الثقافات و هذا ما يؤكد الطرح المعتمد في البحث و الذي يجزم وجود تأثيرات للعولمة الثقافية على هذه الكتب.

خاتمة

خاتمة

بعد قيامنا بالدراسة التحليلية للكتب الخاصة بالتربية الإسلامية والتربية المدنية في المرحلة الابتدائية توصلنا إلى نتائج مهمة توافق الفرضيات التي وضعت قبل إجراء عملية التحليل، حيث حصلنا على فروقات جوهرية في محتوى كتب التربية الإسلامية الخاصة بالبرنامج القديم ومحتوى الكتب الجديدة (الجيل الثاني) الموجهة لتلاميذ السنة الثالثة وكذلك نوع القيم المضمنة فيها، وفي نفس السياق تحصلنا على فروقات متماثلة بين الكتب القديمة والكتب الجديدة(الجيل الثاني) الموجهة لتلاميذ السنة الرابعة في عدد القيم المضمنة و نوع هذه القيم،وقد تقاربت مع النتيجة المحصل عليها من تحليل كتب التربية الإسلامية القديمة و الجديدة للسنة الخامسة ابتدائي.

هذه الفروقات نرجعها لتأثيرات العولمة الثقافية التي وصلت إلى عمق محتويات المناهج والمقررات الدراسية. باعتبار أن النظام التربوي التعليمي الحالي أصبح نظام مفتوح يتأثر بمجمل التغيرات المختلفة التي تحدث في العالم وهذا التأثير ينعكس على جميع عناصر النظام من مدخلات ومخرجات حيث تشكل هذه التأثيرات تهديدا حقيقيا للواقع والمستقبل التربوي، وهذه التأثيرات أحيانا تكون ايجابية مثل غرس بعض القيم النبيلة كالتعلم بالقدوة وما ينجم عنه من آثار ايجابية لاسيما إذا كانت الشخصية القدوة شخصية قوية كالأنبياء و الرسل والصحابة الكرام والعباد الصالحين أو كانت شخصية إسلامية تتصف بالمناقب الحميدة و المواقف العادلة التي سجلها التاريخ. ويستحسن أن تكوين شخصية جزائرية كالأمير عبد القادر وغيرها من الشخصيات التي أنجبتهم الجزائر، ومن القيم الايجابية التي تنادي بها العولمة التي وجدت بكثرة في الكتب الجديدة قيمة الاعتناء بالبيئة وهي قيمة مهمة تبعث في نفس المتعلمين الحفاظ على البيئة والمنظر الجمالي لها، وينعكس ذلك بالفائدة على الأفراد و الوطن عامة، بتحققها تتوفر للأفراد أماكن للتنزه والترفيه، وإذا توفر الوطن عامة على مناطق سياحية ذات جودة عالية أصبحت مقصد للسياح الأجانب وكان فيه فائدة للجميع، كما أن ثقافة التعايش السلمي والحوار بين الأديان وتثمين السلم الدولي من القيم المهمة التي ينبغي تعلمها و تعليمها للتلاميذ دون أن ننتقص من قيمة ديننا و ثقافتنا و تراثنا حيث ينبغي أن لا نتنازل عن قيمنا التي اكتسبناها من ديننا الحنيف ولا

ننسلخ منه، حتى لا تجرفنا ثقافة الآخرين ونصبح لقمة سهلة لهم، بل ينبغي أن نتحاور معهم ونأخذ منهم ما يتوافق مع مبادئنا و نترك ما يتعارض مع خصوصيتنا.ومن الآثار الايجابية للعولمة

الحث على استعمال الأساليب الجديدة في التدريس حيث تنادي العولمة لاستخدام احدث ما توصلت إليه نظريات التعلم و تطبيقها في الجانب التربوي كطرق التدريس و استخدام التكنولوجيا في التعليم و تكوين المعلمين تكوينا جيدا وهي طرق مفيدة غايتها الوصول بالمتعلم إلى أقصى حد من استخدام إمكانياته في تحصيل المعرفة و التعلم.

وفي مواطن أخرى تكون آثار العولمة سلبية كالتخلي على بعض المضامين المهمة التي تعبر عن الانتماء للشريعة الإسلامية فمثلا مسألة الوضوء أدرجت في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة (القديم) بالتفصيل خطوة بخطوة موضحة بالصور و العبارات اللازمة، بينما وردت في الكتاب الجديد بقليل من التفصيل وقد حذفت الصور وتم تعويضها بجدول.

ومن المواطن التي يظهر فيها تأثير العولمة على المنهاج الجديد تخليه عن بعض القيم المهمة كالآيات الخاصة بالجهاد في سبيل الله وتخطي مواقف مهمة من السيرة النبوية العطرة كغزوات النبي صلى الله علية و سلم، ما يساهم في الانسلاخ التدريجي عن الشريعة السمحة.

بالاطلاع على كتاب التربية الإسلامية للسنة السادسة أساسي و الذي لم يخضع للتحليل وجدنا دروس مهمة لم تدرس في الكتب الجديدة و التي تخص قصة سيدنا موسى و انتصار الحق الواردة في الصفحة 20 و21، ودرس فضل الجهاد الوارد في الصفحة 22 و الصفحة 23، وكذلك درس عزوة بدر(النصر لمؤمنين الصادقين) المذكور في الصفحة24 و الصفحة 25، وكذلك درس غزوة أحد الوارد في الصفحة 74 و الصفحة 75، ودرس غزوة الخندق في الصفحة 82 والصفحة 83.

وما يمكن ملاحظته أن أركان الشريعة الإسلامية وردت في المنهاج القديم بالتفصيل أي أن كتب التربية الإسلامية في البرنامج القديم كانت تعلم المتعلمين طرق العبادة الصحيحة بالتفصيل انطلاقا من الشهادتين مرورا بالصلاة و الزكاة ثم الصوم وصولا إلى الحج ثم التأكيد والحث على الأعمال الصالحة والأخلاق الحميدة المطلوبة، لكن المنهاج الجديد يشير الى هذه العبادات بإشارات خفيفة وسطحية غير معمقة،ما يجعل المتعلمين في النهاية لا يتمسكون بالقيم الواجب تعلمها من المنهاج

الدراسي بصفة جيدة،وربما ما يجعل البعض يندفعون لاكتساب قيم أخرى أجنبية عن الدين الإسلامي كطريقة الحلاقة و موضة اللباس و التشبه بالغربيين في الأكل و طريقة العيش...

إن ضعف الحصانة الاجتماعية و الثقافية عندنا وعند مختلف البلدان العربية ساهم في وصول هذه التأثيرات إلى تفاصيل الوحدات والمواضيع وجعلها تتكيف مع ما تدعوا إليه العولمة الثقافية، وحسب جزيرة محمد (2012) أكدت الكثير من الدراسات عن ضعف أداء المؤسسات التربوية والتعليمية العربية في إعداد المعلمين وتأهيل الفتيات والشباب ثقافيا وتربويا(ولذلك تمت إعادة النظم التعليمية وتغيير المناهج حتى تساير التطور المعرفي والحضاري للعولمة التي تجري سريعا حيث لم يعد التعليم التقليدي هو المصدر الوحيد للعلم والمعرفة ولم يعد المعلم هو الناقل لها فقط هناك مصادر متعددة للأدوات المعرفية علينا أن نتهيأ ونهيأ لها ونهيئ أبناءنا لها.

ودلت النتائج المحصل عليها من تحليل كتب التربية المدنية إلى تأثر محتوى الكتب بفكر ومبادىء العولمة حيث توصلنا من خلال تحليل كتاب السنة الثالثة إلى تضمن الكتاب العديد من المفاهيم و الأفكار التي تتبناها العولمة كالمفاهيم المرتبطة بالديمقراطية و حرية التعبير وتحصلنا على نتائج مماثلة و مقاربة من تحليل كتاب السنة الرابعة والسنة الخامسة، وتعتبر هذه المفاهيم إنسانية ومفيدة ومطلوبة في العالم حاليا ولكن فرض هذه المفاهيم و تثبيتها في هذه الكتب من خلال لوائح و منشورات و مؤتمرات المنظمات الدولية التي تنشط في هذا المجال كاليونيسكو ومنظمة الأمم المتحدة، ومحاولتها تنميط الحياة وقولبتها في صور ونماذج حياة القطب الواحد، هو ما يؤكد لنا وصول هذه التأثيرات إلى تفاصيل الدروس و المواضيع في هذه المادة التعليمية.

يعتبر محتوى مقررات التربية المدنية في المرحلة الابتدائية محتوى في غاية الأهمية كونه يلعب دورا فعالا في تنشئة و تكوين المواطن الصالح، فيساهم في بناء روابط نفسية و اجتماعية بين المتعلم ووطنه، فيتكون لدى المتعلمين حس بالانتماء لهذا الوطن و يصبح مواطنا فاعلا و نافعا ، وهذا ما يساعد على تنمية المجتمع في النهاية، ويساهم في إكساب المتعلمين هوية وطنية تثبت انتماؤه لهذا الوطن و هوية شخصية تميزه عن بقية الأفراد الآخرين.

فنهضة المجتمع و ازدهاره مرتبط بنوعية المناهج و المقررات التي يتم تلقينها لأفراده، وكلما كانت المناهج تتوافق مع أهداف وخصوصيات المجتمع كلما حقق المجتمع غاياته وأهدافه و كلما كانت تحتوي مضامين ثقافية و أفكار تتعارض مع أهداف المجتمع وخصوصياته حدث العكس لذلك

علينا أن نتابع عملية تعديل المناهج بدقة و حرص ومحاولة تسليط الضوء على مواطن ضعفها والإشارة إلى الآليات التي تساهم في جعلها تتوافق وخصوصيات المجتمع الجزائري حتى لا ينشأ جيل فريد يفتقد للهوية الجزائرية ويمتلك ثقافات و خصوصيات غريبة عن الوطن فعملية الإصلاح يجب أن تحافظ على ثقافة و خصوصية مجتمعنا الجزائري العربي و الإسلامي.

الاقتراحات:

- نقترح تحليل كتب أخرى يحتمل أن تتضمن في محتواها قيم مهمة تساهم في تكوين المواطن الصالح مثل كتب التاريخ و كتب اللغة العربية.
- نقترح تفعيل القيم و تضمينها في مقررات أخرى كمقرر الرياضيات من خلال تمثيلها في معطيات المسائل والتمارين كأن نقول ذهب عمر إلى التاجر الأمين ليشتري السمك، فألقى التحية وانتظر دوره بهدوء وعندما حان دور عمر قال للتاجر من فضلك يا سيدي أعطني 1,5 كغ من السمك وأعطاها 1000 دينار جزائري، فقال التاجر ثمن الكيلو 250250 تفضل يا بني وعندما رجع عمر للمنزل تفقد النقود فوجد أن التاجر أضاف له 25 دينارا بالخطأ،ما هو ثمن السمك الحقيقي، وماذا يجب على عمر؟
- نقترح تحليل كتب التربية الإسلامية في مستويات أعلى من مستوى الابتدائي كالتعليم المتوسط والثانوي.
- نقترح على لجنة تصميم المناهج عدم إغفال القيم الخاصة بالعقيدة و تثبيتها بشكل صحيح في المنهاج وكذا القيم المرتبطة بأركان الإسلام وعدم الاكتفاء بذكرها سطحيا
- تثبيت اكبر قدر ممكن من القيم الوطنية في كتب التربية المدنية حتى نضمن في النهاية تكوين تلميذ لديه حس وطني عالي.

-

المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

1) الإبراهيم، عبد الرحمان حسن.(1988). **أساليب و اتجاهات في تطوير مناهج التعليم العام لدولة قطر**. حولية كلية التربية. العدد 6. قطر.
2) إبراهيم، يوسف كامل. (2014).العولمة والعالمية- مفاهيم وأبعاد للهيمنة والسيطرة الجغرافية. بحث مقدم للمؤتمر التربوي الأول حول "**التربية في فلسطين و تغيرات العصر**" بالجامعة الإسلامية. فلسطين.
3) أبو السل، محمد شحادة، وأبو العناز محمد علي. (2013). بناء مقياس القيم المفضلة في شخصية طلبة الجامعات الأردنية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. المجلد 11. العدد2.
4) أبو العلا، محمد حسين. (2004). **ديكتاتورية العولمة**- قراءة تحليلية في فكر المثقف. مكتبة مديولي. القاهرة.
5) أبو حزام، إبراهيم. (2005). أقواس الهيمنة- **دراسة لتطور الهيمنة الأمريكية من مطلع القرن 20 حتى الآن**. الطبعة الأولى. ليبيا. دار الكتاب الجديد المتحدة.
6) أبو حلاوة، محمد السعيد. (دون سنة نشر). **النمو الاجتماعي الانفعالي في ضوء نموذجي 2005 إريكسون وبينجهام وستراك** . المكتبة الالكترونية- أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة،www.gulfkids.com .
7) أبو عاقلة، الرشيد. (2014)،نحو منهج إسلامي في التعليم. **مجلة دراسات تربوية بجامعة إفريقيا العالمية**،العدد3،السودان.
8) أبو عشمة،خالد حسين.(2015).**المنهج – مفهومة وأسسه العامة** مقالة منشورة بتاريخ 04 جويلية 2015. بالموقع الالكتروني https://www.alukah.net/social/0/88813/ سحبت من الموقع بتاريخ 13اكتوبر 2018.
9) أبو علام،رجاء محمود.(2005).**مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية**.دار النشر للجامعات. ط1 القاهرة.مصر.
10) أبو عمرة، هاني عطية عليان. (2013). **مستوى الالتزام الديني والقيم الاجتماعية وعلاقتهما بالاغتراب النفسي لدى طلاب الجامعات الفلسطينية** بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس بجامعة الأزهر بغزة ،فلسطين.
11) أبو عياش،زينة.(2018).**أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية**.مقالة منشورة في الموقع https://mawdoo3.com/ بتاريخ 24افريل2018.وسحبت من الموقع بتاريخ 14اكتوبر 2018.

12) أبو غدة، حسن عبد الغني. (2014).**الثقافة الإسلامية والتحديات الفكرية المعاصرة وحقوق الإنسان**. الطبعة الأولى. المملكة العربية السعودية.دار النشر العلمي والمطابع. جامعة الملك سعود

13) أبو ماضي، رائد محمد. (2012). **اثر العولمة الثقافية والسياسية على طلبة الجامعات الفلسطينية**. رسالة ماجيتسر غير منشورة في دراسات الشرق الأوسط. جامعة الأزهر.غزة. فلسطين.

14) أبو محمد ، أحمد عمر. (2011).**واقع إشكالية الهوية العربية بين الأطروحات القومية والإسلامية**. رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم السياسية بجامعة الشرق الأوسط. الأردن.

15) آل نهيان، شما بنت محمد بن خالد. (2013). **التنمية الثقافية وتعزيز الهوية الوطنية. دراسة ميدانية على مواطني دولة الإمارات العربية المتحدة**. الإمارات العربية. دار العين للنشر.

16) الغامدي، ماجد بن سالم.(دون تاريخ نشر).**الشامل في المناهج و طرق التدريس**.شبكة الالوكة. المدرسية. وحقوق الإنسان. والتعليم

17) الأمير، نورا. (2009).**الهوية بين واجب المؤسسات التربوية و عجز المناهج**، نشرت بتاريخ 10-09-2009 بالموقع www.albayan.ae و نسخت منه بتاريخ 29-08-2018 على الساعة 15:27.

18) أيت حمودة، حكيمة. (2011). أهمية المدرسة في تنمية القيم السلوكية لدى التلاميذ ودورها في تحقيق توافقهم الاجتماعي. مداخلة خاص الملتقى الدولي الأول. حول **الهوية والمجالات الاجتماعية في . التحولات السوسيو ثقافية في المجتمع الجزائري**. المنظم بجامعة قاصدي مرباح بين 27 و28 فيفري2011.

19) البازغي، سعد. (2005). **شرفات للرؤية حول العولمة والهوية والتفاعل الثقافي**. الطبعة الأولى. المغرب. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء.

20) باهمام، إيمان سعيد أحمد.(2008). **دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر**. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الإسلامية بجامعة أم القرى. مكة المكرمة.

21) البيلاوي، جازم. (2000). **النظام الاقتصادي الدولي المعاصر**. الكويت. إصدار المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب.

22) بداك، شبحة. (2006). **المحاكاة وأزمة الهوية في ظل العولمة الثقافية**. أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة. تخصص علم الاجتماع الثقافي. جامعة الجزائر 02.

23) بدرخان، سوسن سعد الدين. (2013).درجة ممارسة معلمي وإدارة مدرسة المرحلة الأساسية العليا لأدوارهم في مواجهة تحديات العولمة من وجهة نظر المعلمين. **مجلة دراسات العلوم التربوية**. المجلد40. الملحق3. جامعة عمان.الأردن.

24) براهيمي،إبراهيم. لشهب، أسماء .(2017). معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.**مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية**.جامعة ورقلة.العدد 30.

25) برتيساي، مارتن عبد الله. ترجمة. الحداد، جورجيت. (2004). **التربية والتداخل الثقافي**. عويدات للنشر والطباعة. لبنان

26) البرغثي، محمد حسن. (2007). **الثقافة العربية والعولمة**– دراسة سوسيولوجية لأراء المثقفين العرب. الأردن. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.عمان.

27) بركات، فاتن سليم. (2010). مدى توافر القيم في عينة من قصص الأطفال في سورية. **مجلة جامعة دمشق**. المجلد 26. العدد 03.

28) بريجية، أروى بريجية. (2017). **أهمية الوطن** www.mawdoo3.com آخر تحديث 10 جويلية 2017، تم نسخها يوم 15 أوت 2018 على الساعة 12:07.

29) بشقة، عزالدين. (2016). **محاضرات في مقياس الأهداف التربوية و بناء المناهج**.موجهة لطلبة السنة الثالثة علوم التربية. جامعة جيجل.

30) البقمي، مثيب بن محمد بن عبدالله. (2009).**إسهام الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب(تصور مقترح)**. رسالة ماجستير غير منشورة بقسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى.

31) بكاي، عبد المجيد. (2016). **التنوع الثقافي وعلاقته بالقيم التنظيمية داخل المنظمات متعددة الجنسيات في الجزائر**. رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العمل و التنظيم. الجزائر .بجامعة عنابة.

32) البكر،فوزية (2004). قراءة في التحديات التي تفرضها العولمة على النظام التربوي في المملكة العربية السعودية. ورقة مقدمة إلى **ندوة التربية ومتغيرات العولمة** . كلية التربية .جامعة الملك سعود.السعودية.

33) بكوش الجمعي، مومن. (2013). **القيّم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالب الجامعي**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. الجزائر. جامعة باتنة.

34) بلقاسمي، آمنة بلقاسمي، ومزيان، محمد. (2012). **العولمة الثقافية وتأثيرها على هوية الشباب والمراهقين الجزائريين**. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة وهران. العدد الثامن.

35) بن ذياب، عطية بن حامد. (2009). **دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيّم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج و طرق التدريس. جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

36) بن منصور، اليمين. (2010). **دور القيم الدينية في التنشئة الاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم الاجتماع الديني. بجامعة باتنة. الجزائر.

37) بن يحي، عمار.(2018). أساليب التكفل الفعال لأهل الاختصاص مع مظاهر العولمة الثقافية والاغتراب النفسي،مداخلة مقدمة لاشغال الملتقى الوطني الأول حول **العولمة الثقافية و الاغتراب النفسي** المنظم بجامعة المدية يومي 24 و25 افريل2018.

38) بنت نغيمش، حصة.(2015).**أسس تطوير المناهج الدراسية**.مقالة منشورة على الموقع الالكتروني http://www.alukah.net/social/0/95085 / بتاريخ 26نوفمبر 2011 . سحبت من الموقع بتاريخ 13اكتوبر 2018.

39) بني خالد، محمد سليمان بني خالد. (2007). **الهوية الذاتية : دراسة مقارنة بين الطلبة المراهقين ذوي التحصيل المرتفع /المتدني (في ضوء نظرية اريكسون النفسية)**. مجلة جامعة الأزهر.المجلد09.العدد01. غزة.

40) بهاء الدين، هاني محمد. (2017). **تطوير التعليم الجامعي والتحديات الراهنة وأزمة التحول**. الطبعة الأولى.ألمانيا. المركز الديمقراطي العربي.

41) بوجمعة، عويشة. (2013).**العولمة والترجمة و أثارهما الاقتصادية**. رسالة ماجيستير في الترجمة غير منشورة. جامعة تلمسان.

42) –بوخروبة،اليامنة.(2015). الإرشاد النفسي في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية بين حاضر ومستقبل.**مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية** بجامعة ورقلة.العدد 20.

43) بودبزة، ناصر والشاذلي، شوقي. (2011). مقومات الشخصية و تشكل الهوية الوطنية من خلال مكتسبات التلاميذ، الملتقى الدولي الأول). **الهوية والمجالات الاجتماعية في 43 التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري** المنعقد في فيفري 2011 بجامعة ورقلة.

44) بوشلوش، طاهر محمد. (2008). **التحولات الاجتماعية والاقتصادية وآثرها على القيّم في المجتمع الجزائري**. دراسة ميدانية تحليلية لعينة من الشباب الجزائري. دار بن مرابط للنشر والتوزيع. الجزائر.

45) بوضياف، دليلة. (2018). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بتشكل هوية الأنا لدى المراهقين**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي بجامعة المسيلة.

46) بوطالبي، بن جدو.(2016). **محاضرات في مادة مناهج التربية البدنية والرياضية لطلبة السنة الثانية ماستر علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية**. بجامعة سطيف 2.

47) بوعرم، عمر. (2013). الأسس التي اعتمدها المركز التربوي للبحوث والإنماء في إعداد المناهج التربوية الجديدة. **مجلة الملف التربوي**. العدد27. لبنان.

48) بوفاشة، سليمان، وخليل، عبد القادر. (2008). العولمة وانعكاساتها على الهوية الثقافية. أشغال الملتقى الوطني الأول. **العولمة وحقوق الإنسان. اعداد مديرية ما بعد التدرج والبحث العلمي**. المركز الجامعي يحيى فارس المدية.

49) بول، كيركبرايد، تعريب الأبرش، رياض. (2003). **العولمة: الضغوط الخارجية**. الطبعة الأولى. المملكة العربية السعودية. العبيكان.

50) بويعلي، وسيلة ، وفرج الله، صورية. (2013). الصراع حول القيم الاجتماعية في الأسرة الجزائرية. مداخلة في **الملتقى الوطني الثاني. حول الاتصال و جودة الحياة في الأسرة**. أيام 09 و10 أفريل 2013 بجامعة ورقلة. الجزائر.

51) بيترمان، هانس، وشومان،هارالد. ترجمة علي، عدنان عباس. (1990). **فخ العولمة – الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية**. الكويت. إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب.

52) بيومي، محمد أحمد محمد. (2004). **علم اجتماع القيّم**. مصر. دار المعرفة الجامعية.

53) تركي، الحمد. (1999). الثقافة العربية في عصر العولمة. الطبعة الأولى. لبنان. دار الساقي بيروت.

54) تعوينات، علي (2011).العولمة. الهوية والمناهج الدراسية وبناء الإنسان. مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية العدد 5، عدد خاص الملتقى الدولي الأول **حول الهوية والمجالات الإجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري**.جامعة ورقلة.

55) تفاهة، جواد تفاهة. (2016). **مراحل النمو النفسي الاجتماعي– نظرية اريكسون** www.waqi3.com، مقالة نشرت في الموقع بتاريخ 2016/12/31 على الساعة 08:50، و نسخت منه بتايخ2016/08/16 على الساعة 11:39.

56) تومي، الخنساء. (2017). **دور الثقافة الجماهيرية في تشكيل هوية الشباب الجامعي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم اجتماع الاتصال بجامعة بسكرة.

57) التويجري، عبد العزيز بن عثمان. (2004). **العالم الإسلامي في عصر العولمة**. مصر. دار الشروق. القاهرة.

58) التويجري، عبد العزيز بن عثمان. (2008). **اللغة العربية والعولمة**. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. ايسيسكو.

59) الثقفي، عبد الله والحموري، خالد والعصفور، قيس.(2013).القيم الاجتماعية وعلاقتها التفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية بالطائف. **المجلة العربية لتطوير التفوق**.العدد6.اليمن.

60) جابر، وليد احمد.(2005).**طرق التدريس عامة** – تخطيطها وتطبيقاتها التربوية. الطبعة الثانية. عمان. دار الفكر.

61) الجابري، محمد عابد. (2011). **الهوية، العولمة، المصالح القومية**. لبنان. مركز دراسات الوحدة العربية.

62) جاسم، محمد صباح. (2010). مفهوم الثقافة الإسلامية وتحدياتها. **مجلة جامعة ديالى**. العدد 44 العراق.

63) جاكاريجا، جيتا. (2016).المناهج التعليمية ودورها في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة التعليم العالي.**مجلة العلوم النفسية والتربوية**. المجلد 3.العدد2

64) جرادات،عبد الناصر، والطاهات، محمد ضيف الله، والشكري،قدرس سليمان مصطفى .(2012). قراءات في العولمة أثرها على دول وشعوب العالم. بحث مقدم إلى **المؤتمر العلمي الدولي حول عولمة الإدارة في عصر المعرفة**.جامعة الجنان. لبنان.

65) الجريدة الرسمية الجزائرية ،العدد 14، السنة الثالثة و الخمسون،07 مارس(2016). **الأمانة العامة للحكومة الجزائرية**. المطبعة الرسمية. بئر مراد رايس،الجزائر.

66) جزيرة، محمد.(2012).**العولمة و تأثرها على التعليم**. مقالة منشورة في الموقع https://web.facebook.com/jzertmohamed/posts نسخت من الموقع بتاريخ 26 سبتمبر 2018 على الساعة 9:30.

67) الجلاد، ماجد زكي. (2005). **تعلم القيّم وتعليمها**. الطبعة الأولى. الأردن. دار المسيرة. عمان.

68) جلال، شمس الدين. (2006). **الفضائل والقيّم لدى الشعوب القديمة ذوات الأديان الإنسانية**. الطبعة الأولى. مؤسسة الثقافة العربية. الاسكندرية

69) الجليلي، عبد اللطيف بن حمد و سالم، مهدي محمود.(دون تاريخ نشر).**التربية الميدانية و أساسيات التدريس**.مكتبة العبيكان.المملكة السعودية.

70) الجليلي، عبد اللطيف بن حمد، وسالم، مهدي محمود.(دون تاريخ نشر).**التربية الميدانية وأساسيات التدريس**. الملكة السعودية.مكتبة العبيكان.

71) الجموعي، مومن بكوش. (2013). **القيم الاجتماعية و علاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالب الجامعي**.رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس الاجتماعي بجامعة الوادي.الـ é.

72) الجموعي، مومن بكوش. (2014). القيم الاجتماعية مقاربة نفسية– اجتماعية. **مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية**. بجامعة الوادي. العدد 08.

73) الجوهري، محمد. (2005). **العولمة والثقافة الإسلامية**. الطبعة الأولى. مصر. دار الأمين للنشر والتوزيع. القاهرة.

74) الجوهري، محمد، والجوهري حمد. (2002). **العولمة والثقافة الإسلامية**. الطبعة الأولى. القاهرة. دار الأمين للطباعة. مصر.

75) جيرار،ليكلرك، ترجمة جورج، كتورة. (2004).**العولمة الثقافية، الحضارات على المحك**. الطبعة الأولى. لبنان. دار الكتاب الجديد المتحدة،إفرنجي.

76) حاج حمد، ديانا أيمن راشد. (2012).**اثر العولمة على مواطني الضفة الغربية**. رسالة ماجستير غير مشورة في التخطيط والتنمية بجامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

77) حاج حمد،ديانا أيمن راشد،(2012).**اثر العولمة الثقافية على مواطني الضفة الغربية**،رسالة ماجستير غير منشورة في التخطيط والتنمية بكلية الدراسات العليا(نابلس).فلسطين.

78) الحارثي، صلاح بن ردود بن حامد. (2010). **دور التربية الإسلامية في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة**. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الإسلامية والمقارنة. جامعة أم القرى ،المملكة السعودية.

79) حافظ، احمد (2015).**العولمة تفرض على الدول العربية تحديث سياساتها التعليمية**.مقالة منشورة بتاريخ 20151201516./https://alarab.co.uk سحب من الموقع بتاريخ 26 سبتمبر 2018.

80) حبايب،أسعد حسن أسعد.(2008).**درجة إدراك المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم لتأثير العولمة في العملية التعليمية التعلمية**.رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة التربوية بجامعة النجاح الوطنية (نابلس).فلسطين.

81) حجازي، أحمد مجدي محمود. (2000). **الثقافة العربية في زمن العولمة**. الطبعة الأولى. القاهرة. دار قباء للطباعة والنشر.

82) حجازي، أحمد مجدي محمود. (2003). **الثقافة العربية في زمن العولمة**. مصر. دار قباء للنشر والتوزيع. القاهرة.

83) حجازي، أحمد. (1998). العولمة وآليات التهميش في الثقافة العربية. بحث مقدم إلى **المؤتمر العلمي الرابع، الثقافة العربية في القرن القادم بين العولمة والخصوصية** المنعقد بجامعة فيلادلفيا في عمان ماي 1998. الأردن.

84) حجيرة،صالح.بوخشبة،عبدالقادر .زيتلي،محمد.غطاب،محمد.ساكو ،محمد.(1986). **التربية الإسلامية– السنة الثالثة من التعليم الأساسي**.المعهد التربوي الوطني.الجزائر .

85) حجيرة،صالح.بوخشبة،عبدالقادر .مريبعي،شريف.زيتلي،محمد.دحماني،محمد.شنوفي،محمد . حركات،حسن.(1981).**التربية الإسلامية– السنة الرابعة من التعليم الأساسي**.المعهد التربوي الوطني.الجزائر .

86) حرب،علي. (2000). **حديث النهايات: فتوحات العولمة ومأزق الهوية**. الطبعة الأولى. بيروت. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء.

87) الحربي، على بن سعد مطر. (2010). **أهمية دور معلمي العلوم الطبيعية في تنمية القيّم العلمية لدى طلاب الصف الثالث ثانوي الطبيعي بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في المناهج و طرق التدريس بجامعة أم القرى. السعودية.

88) الحربي، مسفر حميد حامد. (2009). **دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم الإيمانية لدى الطلاب من وجهة نظر طلاب المدارس الثانوية بمدينة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الإسلامية و المقارنة بجامعة أم القرى. السعودية.

89) حرقاس، وسيلة.(2010). **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و فتشي المرحلة الابتدائية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوي بجامعة قسنطينة.

90) الحريري، رافدة.(2014).**قضايا معاصرة في تربية طفل ما قبل المدرسة**.الطبعة الأولى.الأردن.دار المناهج للنشر.الأردن.

91) حسني،هنية.(2009).**الإصلاحات التربوية في الجزائر بين الخصوصية والعالمية**.رسالة ماجستير غير منشورة في علم اجتماع التربية.جامعة بسكرة.الجزائر .

92) الحسنية، سعيد على. (2005). **دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة**. رسالة ماجستير غير منشورة في العلوم الاجتماعية بجامعة نايف للعلوم الأمنية.

93) الحلاحلة، علي عبد المعطي محمود. (2012). **القيم الاجتماعية في البرامج الحوارية في التلفزيون الأردني من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة في الإعلام بجامعة الشرق الأوسط. الأردن.

94) حمداوي، عمر حمداوي. (2015). الهوية الجماعية لأفراد الأسرة وعلاقتها بالتحولات الاجتماعية الحديثة. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** بجامعة ورقلة. العدد 19.

95) حمود، فريال. (2011). مستويات تشكل الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالمجالات الأساسية المكونة لها. دراسة ميدانية في المدارس الثانوية العامة دمشق. **مجلة جامعة دمشق**. المجلد 27.

96) حمود،محمد الشيخ(2011).**معجم مصطلحات المناهج و طرق التدريس**.منتدى مبادرات للأساتذة المغاربة.المغرب

97) حيدر، إبراهيم، وشريف، حتاتة، وشرف الدين، فهيمة. (2005). **العولمة والتحولات المجتمعية في الوطن العربي**. ليبيا. دار الكتب الوطنية. بنغازي.

98) –حيفري، نسيمة أمال.(2015))**العولمة الثقافية وأثرها على هوية الشعوب العربية**،مداخلة في أشغال المؤتمر الدولي الثامن المنظم بطرابلس أيام 21–23 ماي 2015.

99) خضر، مجد.(2016).**أساليب التقويم التربوي**.مقالة منشورة بتاريخ 9 فيفري2016 بالموقع https://mawdoo3.com سحب من الموقع بتاريخ 11أكتوبر 2018.

100) الخطيب، عزالدين. (2001). **نظرات في الثقافة الإسلامية**. الطبعة الخامسة. الأردن. دار الفرقان للنشر والتوزيع. عمان.

101) الخطيب، علم الدين عبد الرحمان.(1997). **أساسيات طرق التدريس**.الجامعة المفتوحة. الطبعة الثانية.ليبيا.

102) خليفة، عبد اللطيف محمد. (1990). **ارتقاء القيّم دراسة نفسية**. الكويت. عالم المعرفة.

103) خليفة، عبد اللطيف محمد. (1992). **ارتقاء القيّم. دراسة نفسية**.المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب. الكويت. عالم المعرفة.

104) الخوالدة، محمد محمود.(2007). **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**. الطبعة الثانية. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

105) الخولي، أسامة، والشريف، حسن، والأعسم، علي. (2005). **العرب وثورة المعلومات. لبنان**. مركز دراسات الوحدة العربية.بيروت.

106) الخولي، أسامة، والشريف،حسن، والأعسم، على. (2015). **العرب وثورة المعلومات**. الطبعة الأولى . لبنان.مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت.

107) داودي، الطيب. (2001). **نظرية القيمة عند ابن خلدون**. مجلة العلوم الإنسانية. العدد 01. جامعة بسكرة.

108) درويش، أحمد. (2006). **إنقاذ اللغة– إنقاذ الهوية– تطوير اللغة العربية**. الطبعة الأولى. مصر. نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

109) الدريج،محمد، والحنصاري، جمال، والموسوي، على، وعمار، سام، وحسن،علي سعود، وحمود، محمد الشيخ.(2011). **معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس**. منتدى مبادرات للأساتذة المغاربة.

110) دعد، الشيخ. (2006). الطالب المراهق وأزمة الهوية. **مجلة اتحاد الجامعة العربية للتربية وعلم النفس**. المجلد 04. العدد 02. دمشق.

111) دويدري،رجاء وحيد.(2008).**البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية**.الطبعة الرابعة.سوريا.دار الفكر.دمشق.

112) رابحي، إسماعيل.(2015).أنواع الكتب المضمنة في كتب القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي في النظام التعليمي الجزائري.**مجلة العلوم الإنسانية**. جامعة بسكرة. العدد 33.

113) الرقب، صالح حسين سليمان.(2008). العولمة الثقافية آثارها وأساليب مواجهتها.مداخلة في أشغال **مؤتمر العولمة وانعكاساتها على العالم الإسلامي في المجالين الثقافي والاقتصادي** المنظم في عمان. الأردن.

114) زاهر، ضياء الدين. (2017). **اللغة ومستقبل الهوية**. وحدة الدراسات المستقبلية. العدد 24. مكتبة الإسكندرية .مصر.

115) زعو، محمد. (2010). أثر العولمة على الهوية الثقافية للأفراد والشعوب. **المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية**. الجزائر.العدد 4

116) زقوت، ماجدة محمد. (2011). **هوية الذات وعلاقتها بالتوكيدية والوحدة النفسية لدى مجهولي النسب**. رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي بالجامعة الإسلامية،غزة – فلسطين.

117) زكريا، عبد العزيز محمد. (2002). **التلفزيون والقيّم الاجتماعية للشباب والمراهقين**. الطبعة الأولى. مصر. مركز الإسكندرية للكتاب.

118) زمام، نورالدين. (2001). عولمة الثقافة(المستحيل والممكن). **مجلة العلوم الإنسانية**. جامعة محمد خيضر بسكرة العدد1 .

119) الزيادي، محمود. (بدون سنة). **الهوية ومشكلات التوافق**. مصر. دار الثقافة للنشر والتوزيع. القاهرة.

120) زيرق، دحمان. (2012). **دور المدرسة القرآنية في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم اجتماع التربية بجامعة محمد خيضر (بسكرة)،الجزائر.

121) الزيود، ماجد. (2006). **الشباب والقيّم في عالم متغير**. الطبعة الأولى. الأردن. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.

122) الساعاتي، حسن. (1988). **نسق القيّم في المجتمع والتغير الاجتماعي**. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. هل هي رسالة ام كتاب

123) ساقع، ياسين. (2014).**العولمة وأثرها على الأنشطة التسويقية في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية**. رسالة ماجيستير في العلوم التجارية – تسويق ،غير منشورة جامعة قسنطينة.

124) السايح محمد،مصطفى .(2010).**الطرائق الحديثة للتعليم في عصر العولمة**.مقالة منشورة بتاريخ 21افريل2010. بالموقع http://reader.hooxs.com/t117-topic سحبت من الموقع بتاريخ 28سبتمبر 2018.

125) السبع، سعاد سالم، الفيصل، ومحمود صغير احمد. (2015). مدى توافر القيم اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية في كتب القراءة المقرر عليهم في الجمهورية اليمنية. **مجلة جامعة الناصر**. العدد الخامس المجلد الثاني يناير.

126) سرور، إيمان. (2017). **المناهج الدراسية – عماد المجتمع وتكوين شخصيته**.نشرت في الموقعwww.alkhaleej.ae بتاريخ 14-05-2017 و نسخت من الموقع بتاريخ 29-08-2018 على الساعة 14:55.

127) السعيد، رضا مسعد، والحسني، هويدا محمد.(2007). **استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين و المعوقين**. الطبعة الأولى. مصر.مركز الإسكندرية للكتاب.

128) سعيد، ليلى محمد. (2011). **الطالب الجامعي في ظل العولمة**. رسالة دكتوراه غير منشورة.في علم الاجتماع الثقافي. الجزائر. جامعة البليدة.

129) سلسلة التميز الأكاديمي. (2009).**بعض طرق التدريس الحديثة**. عمادة التطوير الأكاديمي. جامعة القصيم. المملكة السعودية.

130) سليمي،صباح.(2012).**إصلاح المناهج التربوية في الجزائر بين الأسس الاجتماعية و التحديات العالمية**.أطروحة دكتوراه غير منشور فقي علم الاجتماع.جامعة بسكرة.

131) السماك، محمد. (2001). مستقبل الصحافة في ظل العولمة. **مجلة الحوادث**. العدد 2310. لندن.

132) سمحة،عمر مصطفى محمد(2005).**العولمة الثقافية و الثقافة السياسية العربية**.رسالة ماجستير غير منشورة في التخطيط و التنمية بكلية الدراسات العليا(نابلس).فلسطين.

133) سنو، غسان منير حمزة، والطراح، أحمد علي. (2002). **الهويات الوطنية والمجتمع العالمي والإعلام**. الطبعة الأولى، لبنان. دار النهضة العربية. بيروت.

134) سنو، غسان منير حمزة، والطراح، علي أحمد. (2002). **الهويات الوطنية والمجتمع العالمي والإعلام**. لبنان. دار النهضة العربية.

135) سواكر، رشيد، وإبراهيم عيسى تواتي. (2015).النمو النفسي الاجتماعي وحاجات المسنين في ضوء نظرية اريكسون. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية** الوادي العدد11. جامعة الشهيد حمة لخضر.الجزائر.

136) السيد، الشحات أحمد الحسن. (دون سنة نشر). **الصراع القيمي لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الإسلامية.** مصر. دار الفكر العربي.

137) السيد، سعاد محمد.(2009).**الأسس الاجتماعية لبناء المنهج.**مقالة منشورة بالموقع http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml id 366 بتاريخ01 نوفمبر2009 و سحبت من الموقع بتاريخ 09اكتوبر2018.

138) السيد، عبد القادر شريف. (2004). **التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في ظل عصر العولمة.** الطبعة الثانية. القاهرة. دار الفكر العربي.

139) السيد،ابراهيم السيد أحمد. (2015). **البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للانجاز**. أطروحة دكتوراه غير منشورة بجامعة الزقازيق، مصر.

140) شاكر، عبد مرزوك.(2008). العولمة والمناهج الدراسية.**مجلة الفتح** العدد 33.جامعة ديالى.العراق.

141) –شاهين،سعاد.(2008).**المنهج التكنولوجي.** مقالة منشورة بالموقع http://heshamtech.yoo7.com/t36-topic بتاريخ 18اكتوبر 2008،سحبت منه بتاريخ 09اكتوبر 2018.

142) الشرفاء، عبد الواحد عبد الكريم إبراهيم. (2015). **أثر القيم الثقافية للعاملين في الممارسات المحاسبية حالة دراسية عن شركة البوتاس العربية.** رسالة ماجستير غير منشورة في المحاسبة بجامعة الشرق الأوسط،الأردن.

143) شرقي، حورية. (2013).الهوية الثقافية الجزائرية وتحديات العولمة. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** لجامعة ورقلة.العدد13.

144) شرقي، رحيمة.(2013). الهوية الثقافية الجزائرية وتحديات العولمة.**مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.** العدد11. جامعة ورقلة.

145) الشريفين،عبد الله و مساعدة.(2010).العولمة الثقافية رؤية تربوية معاصرة،**مجلة الجامعة الإسلامية**.المجلد 18.العدد01.

146) الشريفين،عماد عبدالله،(2010).العولمة الثقافية من منظور تربوي إسلامي.**مجلة دراسات لكلية الشريعة بجامعة اليرموك**.المجلد37.العدد02.

147) شطيبي، فاطمة الزهراء. (2011). **دراسة تحليلية تقويمية لمنهاج العلوم الفيزيائية والتكنولوجية في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء مفاهيم العولمة ومتطلباتها.** رسالة دكتوراه غير منشورة في علوم التربية. جامعة الجزائر 02.

148) شكري، فايزة أنور. (2002). القيّم التربوية بين الفلسفة والعلم. الطبعة الأولى. مصر. دار المعرفة الجامعية.

149) **الشهراني،محمد بن سعد.(2006).اثر العولمة على مفهوم الأمن الوطني**.رسالة ماجستير غير منشورة في القيادة الأمنية بجامعة نايف للعلوم الأمنية.السعودية.

150) صاري،موسى.فرحاوي،كمال.ارزيل،رمضان.خالف،نصرالدين(2006).التربية الإسلامية– السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.الجزائر.

151) صاري،موسى.فرحاوي،كمال.ارزيل،رمضان.خالف،نصرالدين(2006).**التربية الإسلامية– السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.الجزائر.

152) صاري،موسى.فرحاوي،كمال.ارزيل،رمضان.لكحل.لخضر.قادة،عبدالرحمان.ذباح، إسماعيل (2005).**التربية الإسلامية– السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.الجزائر.

153) صبري، ماهر إسماعيل.(2009). مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.** المجلد 3 العدد 2. مصر.

154) صبري،ماهر إسماعيل.(2008). مداخل مستجدة لبناء مناهج التعليم وتطويرها. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**.المجلد الثاني.العدد01.مصر.

155) الصمدي، خالد الصمدي. (2003). **القيم الإسلامية في المناهج الدراسية**2 منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة– اسيسكو–. مطبعة المعارف الجديدة. الرباط.

156) الصوفي، عبد الله إسماعيل. (2002). **التكنولوجيا الحديثة والتربية والتعليم.** الطبعة الأولى. الأردن. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع. عمان.

157) الضوى، محمد توفيق. (2004). **نظرية الهوية الشخصية.** مصر. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية.

158) طارق، محمد. (2008).**تحديات العولمة.** الإسكندرية. مؤسسة شباب الجامعة.

159) طبال، لطيفة. (2008). **التنشئة الاجتماعية وإشكالية القيّم في الأسرة الجزائرية.** رسالة دكتوراه غير منشورة في علم الاجتماع الثقافي. الجزائر. جامعة البليدة.

160) الطرشاوي، خليل عبد الرحمان. (2002). **أزمة الهوية لدى الأحداث الجانحين مقارنة بالأسوياء في محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات.** رسالة ماجستير غير منشورة.في علم النفس.غزة. الجامعة الإسلامية.

161) طعيمة، رشدى أحمد.(2008).**تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية- مفهومة.أسسه.استخداماته.**الطبعة الأولى.مصر.دار الفكر العربي.القاهرة

162) الطناوي، عفت مصطفى.(2009). **التدريس الفعال– تخطيطه– مهاراته– استراتيجياته – تقويمه.** الطبعة الأولى. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان.

163) الطهراوي، جميل حسن.(2015). **الاتجاهات التعصبية و علاقتها ببعض المتغيرات النفسية (في إطار عملية السلام).** أطروحة دكتوراه غير منشورة في الصحة النفسية ،جامعة عين شمس.

164) طهطاوي، سيد أحمد. (1996). **القيّم التربوية في القصص القرآني.** الطبعة الأولى. دار الفكر العربي مدينة نصر.

165) الطيار، فهد بن على. (2014). **شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها على القيم لدى طلاب الجامعة(تويتر نموذجاً).** المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب. المجلد 31 العدد 6 .الرياض.

166) الظاهر، نعيم إبراهيم. (2010). **إدارة العولمة وأنواعها.** الأردن. عالم الكتب الحديث.

167) عالي،حسن.(2008).**الهوية الدينية و النخبة السياسية في الجزائر**.جزب جبهة التحرير أنموذجا.رسالة ماجستير غير منشورة في علم الاجتماع بجامعة تلمسان.الجزائر

168) العاني،خليل نوري مسيهر. (2009).**الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية.** الطبعة الأولى.ديوان الوقف السني. العراق.

169) العايد، حسن عبد الله. (2004). **المتغيرات الدولية وسيناريوهات الثقافة العربية.** الطبعة الأولى. لبنان. دار النهضة العربية بيروت.

170) العايد، حسن عبد الله. (2009). **انعكاسات العولمة على السيادة الوطنية.** الطبعة الأولى. الأردن. دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع. عمان.

171) عبد الحميد، صفاء سعيد عبد الحميد. (2017). **اريكسون و نظريته – النمو النفسي الاجتماعي.** مقالة نشرت في الموقع/www.new-educ.com بتاريخ 20 اكتوبر 2017. نسخت منه بتاريخ 16 أوت 2018 على الساعة 11:13.

172) عبد الرحمن، محمد السيد. (1998). **مقياس موضوعي لرتب الهوية الإيديولوجية والاجتماعية في مرحلة المراهقة والرشد المبكر.** مصر. دار قباء للنشر والتوزيع. القاهرة.

173) عبد السجاد، عبد السادة، والطاهر، يحي شاهين حمادي.(2012). قياس مستوى متابعة(الفضائيات تصفح الإنترنيت الالكتروني) لدى طلبة كلية التربية وانعكاساتها على القيم التربوية. **مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية)**.المجلد 73. العدد4.

174) عبد العظم، ريم احمد و عبد الله محمد،وائل.(2012).**تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية**. دار المسيرة للنشر و الطباعة.ط1.عمان.

175) عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح. (2005). **موسوعة القيّم والأخلاق الإسلامية**. مصر. مركز الإسكندرية للكتاب.

176) عبد الله، سلوى. (2009). واقع تعلم القيم في العليم المدرسي. مداخلة مقدمة إلى **المنتدى الثاني للمعلم المنظم بكلية التربية**. جامعة الكويت.

177) عبد الله، عثمان عبد الله. (2003). **إيديولوجية العولمة من عولمة السوق إلى تسويق العولمة**. الطبعة الأولى. ليبيا. دار الكتب الوطنية. بنغازي.

178) عبد الله، محمد شوقي أحمد. (2003). **التعليم في عصر العولمة – رؤية مستقبلية**. مجلة كلية التربية. عدد يناير.

179) عبد ربه، ليانة عبد الرحيم. (2012).**المكان وتحولات الهوية عند محمود درويش**. رسالة ماجستير غير منشورة في الدراسات الأدبية بجامعة بيرزيت. فلسطين.

180) عبيد، وليد.(2009). **استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة – اطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية**. الطبعة الأولى. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

181) عبيدات، زهاء الدين أحمد. (2018). **دور المؤسسات التربوية في تعزيز منظومة القيم في المجتمع**. مقالة علمية منشورة بالموقع www.wasatyea.net. نسخت من الموقع بتاريخ 27اوت 2018 على الساعة 15:55.

182) عبيدات، عبد الله. (2014). آثار العولمة على نظم الحماية الاجتماعية في الوطن العربي. بحث مقدم إلى **مؤتمر الحماية الاجتماعية والتنمية**. بجامعة نايف عبد العزيز العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

183) العتيبي، بدر بن جويعد والضبع سناء يوسف وإبراهيم، عبد الحميد صفوت.(2006).**العولمة الثقافية وأثرها على هوية الشباب السعودي و قيمهم و سبل المحافظة عليها**.دراسة ميدانية.الإدارة العامة لبرامج المنح الدراسية.السعودية.

184) العجرمي، سمية سلمان عثمان. (2012). **دراسة تحليلية للقيّم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية والاجتماعية وحقوق الإنسان للصف الرابع أساسي**. فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج و طرق التدريس. جامعة غزة.

185) عدلي، هويدا. (2003). **الإعلام والثقافة والهوية في الوطن العربي**. مصر. دار الأمين.

186) العربي، فاروق. (2009). **الدولة، الأمة على محك العولمة**. الجزائر. طاكسيج كوم للدراسات والنشر والتوزيع.

187) عريف،هنية .(2017). اللغة العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بين مقومات الهوية الوطنية وتحديات العولمة.**مجلة الأم**.العدد 27 ديسمبر 2017.

188) عزي، الحسين. (2014).**الأسرة و دورها في تنمية القيم الاجتماعية للطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس الاجتماعي بجامعة تيزي وزو. الجزائر.

189) عصام، نور. (2002). **العولمة وأثرها في المجتمع الإسلامي**. مصر. مؤسسة شباب الجامعة. الإسكندرية.

190) عصام، نور. (2008). **العولمة وأثرها في المجتمع الإسلامي**. الإسكندرية. مؤسسة شباب الجامعة.

191) عطا الله، معتز، ومقار، فريدة. (2014). **القومية والتجانس في المناهج الدراسية المعاصرة**. الطبعة الأولى. القاهرة. وحدة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية.

192) عطية، محسن على.(2013). **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**. الطبعة الأولى. عمان. دار المناهج للنشر والتوزيع.

193) العطير، يسرى فيصل، وإدريس، ونهى يوسف.(2016). **المستجدات في طرق التدريس الحديثة في المرحلة الابتدائية**(الصف الأول).ملف الكتروني محمل من الموقع.https://fr.scribd.com/document بتاريخ 10 اكتوبر 2010.

194) العقبي، الأزهر. (2009). **القيّم الاجتماعية والثقافة المحلية وأثرها على السلوك التنظيمي للعاملين**. رسالة ماجستير في علم الاجتماع التنمية. الجزائر. جامعة قسنطينة.

195) علام أحمد، محمد.(2017). طرائق التدريس الحديثة ودورها في رفع كفاية المعلم الأدائية. **مجلة دراسات تربوية**.العدد السادس. السودان.

196) العلمي، شراد محمد العلمي. (2015). **النظام التعليمي وثوابت الهوية الوطنية**. رسالة ماجستير غير منشور في علم الاجتماع التربية بجامعة سطيف 2.

197) علوان، محمد شعبان. (2005). **عولمة الثقافة وثقافة العولمة**. بحث مقدم إلى مؤتمر الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر.الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.

198) علي، أسامة عبد الحليم. (2004). **القيّم التربوية في صحافة الأطفال – دراسة في تأثير الواقع الثقافي**. مصر ايتراك للنشر والتوزيع.

199) العليمات، علي مقبل.(2003).**مناهج التعليم في ضوء العولمة.** مقالة منشورة بالموقع https://sites.google.com/site/socioalger1/lm-alajtma/mwady-amte/mnahj-altlym-fy-dw-alwlmte نسخت بتاريخ 26 سبتمبر 2018 على الساعة 9:36.

200) عمارة، محمد.(1999).**مخاطر العولمة على الهوية الثقافية.سلسلة في التنوير الإسلامي.**دار النهضة.مصر.

201) العمارين، يحي. (2011).آراء مدرسي علم الأحياء في مناهج علم الأحياء للحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مجال التربية الجنسية. **مجلة جامعة دمشق.** المجلد. العدد الثالث + الرابع. دمشق

202) عمايرية، هيثم عمايرية. (2018).**أهمية موقع الجزائر** www.mawdoo3.com آخر تحديث 14 مارس2018، تم نسخها يوم 15 أوت 2018 على الساعة 12:23.

203) العمري، ماشي بن صاحب بن علي. (2012). **دور المؤسسات التربوية في مواجهة بعض مظاهر العولمة من منظور التربية الإسلامية.** رسالة ماجستير غير منشور في التربية الإسلامية.جامعة أم القرى. المملكة السعودية.

204) عميروش، نجوى. (2005). **الطلبة الجامعيون بين القيّم السائدة والقيّم المتنحية.** رسالة ماجستير غير منشورة في تخصص علم الاجتماع. الجزائر. جامعة قسنطينة.

205) عميروش، محمد الشريف.فريطس،أحمد.كيحل، محمد.بوعطية، محمود(2005).**الجديد في التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.الجزائر.

206) عوفي، مصطفى. (2005). العولمة وأثرها على قضايا العمل. **مجلة العلوم الإنسانية.** جامعة بسكرة . العدد السابع.

207) عيد، كمال الدين. (2007). **الثقافة- الرهان الحضاري.** الطبعة الأولى. مصر. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية.

208) عيد، محمد إبراهيم. (2002). **الهوية والقلق والإبداع.** مصر. دار القاهرة.

209) عيساني، رحيمة. (2006). **الآثار الاجتماعية والثقافية للعولمة الإعلامية على جمهور الفضائيات الأجنبية. الشباب الجامعي بالجزائر. نموذجا.** أطروحة دكتوراه في علوم الإعلام والاتصال. رسالة غير منشورة. جامعة الجزائر.

210) العيسي، علي بن مسعود بن احمد. (2009). **تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذة.** رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الإسلامية بجامعة ام القرى،السعودية.

211) الغامدي، حسين عبد الفتاح. (2001). علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة و الشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. **المجلة المصرية للدراسات**. العدد 29: 221-251.

212) الغامدي، ماجد بن سالم. (دون تاريخ نشر).**الشامل في المناهج وطرق التدريس**. شبكة الالوكة. الكتب المدرسية. وحقوق الإنسان. والتعليم

213) فادن، كوثر جميل (2008).**مناهج التعليم في ضل العولمة**.مقالة علمية منشورة بتاريخ 15فيفري2008في الموقع http://www.almualem.net/saboora/showthread.php t 2 3394 سحبت منه بتاريخ 26 سبتمبر 2018 على الساعة 10:57

214) الفتلاوي، كامل علاوي، ومرزوق عاطف لافي.(2009).**العولمة ومستقبل الصراع الاقتصادي**. الطبعة الأولى. الأردن. دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان.

215) الفتلاوي،سهيلة محسن كاظم.(2010). **المدخل إلى التدريس**. مطبعة الشروق،المركز الإسلامي النقا.الأردن

216) فرغلي،هارون.(2015). **التربية على الهوية في عصر العولمة**.مقالة منشورة بتاريخ 14 سبتمبر 2015 بالموقع/http://www.alukah.net/social/0/91803 . سحبت منه بتاريخ 27سبتمبر2018 على الساعة 7:25.

217) الفرماوي، محمود. (2012). **مفهوم تطوير المنهج**.مقالة منشورة بتاريخ 16 سبتمبر 2012 بالموقع http://www.startimes.com/ t 34426027 و سحبت من الموقع بتاريخ 11 اكتوبر 2018.

218) فريطس،أحمد.بوعطية،محمود.كيحل،محمد.عميروش،محمد الشريف وكمال،عائشة.يحياوي،زهير. (2016).**الجديد في التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي**.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.الجزائر.

219) فريطس،أحمد.عميروش،محمد الشريف.بوراس،سامية (2007).**الجديد في التربية المدنية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي**.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.الجزائر.

220) الفقيه، بندر عيد عبدالله. (2010). **درجة استخدام بعض طرق التدريس الحديثة في التربية البدنية من وجهة نظر معلمي التربية البدنية في مدينة تبوك**. رسالة ماجستير غير منشورة في المناهج و طرق تدريس التربية البدنية،جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

221) الفلق،سالم مبارك.(2005) .**أمة في خطر مداخلة عن مناهج التعليم في الوطن العربي**.مقالة منشورة بتاريخ 01نوفمبر2005.

بـــالموقعhttp://www.saaid.net/manahej/45.htm.ســـحبت بتـــاريخ 26 ســـبتمبر 2018.

222) فهمي، نورهان منير حسن. (1996). **القيّم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية**. مصر. المكتب الجامعي الحديث. الإسكندرية.

223) فيلالي، سليمة. (2014). **بنية الهوية الجزائرية في ظل العولمة**. أطروحة غير منشورة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع الثقافي. بجامعة بسكرة.

224) قاسم، مجدي عبد الوهاب، ومحمود سالم، فاطمة الزهراء. (2012). **مستقبل جودة التعليم، التدويل، ريادة المشروعات والطريق إلى الجودة العالمية**. الطبعة الأولى. القاهرة. دار العالم العربي.

225) القاضي، حنان صالح، وعبد الغني، قمر الزمان، ونوح، محمد ادري جيء. (2012). إسهام المعلم في إكساب القيم الاجتماعية لطلبة الصف التاسع. **مجلة التربية الإسلامية والعربية**. المجلد 4. العدد2.

226) قرامي، آمال. (2007). **الاختلاف في الثقافة العربية الإسلامية**. الطبعة الأولى. لبنان. دار المدار الإسلامي.

227) قزقوز، محمد .(2018). **محاضرات طرائق وأساليب تدريس التربية البدنية والرياضية**. موجهة للسنة الثانية ليسانس تخصص نشاط رياضي تربوي. المركز الجامعي بالبيض.

228) القني، عبد الباسط. (2007). **القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي بجامعة ورقلة.

229) القيداني، خالد أحمد حسين. (2014). **تغير القيّم وأثره في انتشار الفساد**. الطبعة الأولى. لبنان. بيروت.

230) كاتبي، حمد عزت عربي. (2015). أزمة الهوية وعلاقتها بالتصور الانتحاري لدى عينة من طلبة التعليم الثانوي في محافظة دمشق الرسمية.**مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**.المجلد23. العدد4.

231) كاري، نادية أمينة. (2012). **العامل الجزائري بين الهوية المهنية وثقافة المجتمع**. رسالة دكتوراه غير منشورة في تخصص علم الاجتماع. الجزائر. جامعة تلمسان.

232) كحول، شفيقة،(دون تاريخ نشر). **مطبوعة في مقياس المناهج التعليمية**. مطبوعة موجهة للسنة الثانية ليسانس علوم التربية،جامعة بسكرة.

233) الكعكي، يحي احمد. (2003). **العولمة الإسلامية العربية**. الطبعة الثانية. لبنان. دار النهضة العربية.

234) الكندري، لطيفة حسن. (2007).**نحو بناء هوية وطنية للناشئة**. الطبعة الأولى.الكويت. المركز الاقليمي للامومة والطفولة..

235) كنعان، أحمد علي. (2008). **الشباب الجامعي والهوية الثقافية في ظل العولمة الجديدة**. دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق. جامعة دمشق.كتيب دمشق عاصمة الثقافة العربية.

236) كوسة، فاطمة الزهراء. (2006). **أزمة الهوية عند الشباب الجزائري**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس العيادي. جامعة الجزائر.

237) كوشي، ابتسام. (2013). **المضامين الثقافية للمجالات الاجتماعية وعلاقتها بتشكيل وإعادة تشكيل هوية البطالين**. رسالة ماجستير غير منشورة في تخصص علم الاجتماع. الجزائر. جامعة ورقلة.

238) لبصر، سفيان. (2009). **أساليب التكيف النفسي الاجتماعي للفرد الجزائري في ظل العولمة**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس الاجتماعي. جامعة الجزائر 02.

239) اللجنة الوطنية للمناهج.(2009). **المرجعية العامة للمناهج. معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23يناير 2008**.وزارة التربية الوطنية،الجزائر.

240) ليا، عادل. (2008). **الدولة الحديثة لمواجهة العولمة النيوليبرالية**. الطبعة الأولى. لبنان. .المؤسسة الحديثة للكتاب.

241) ماضي، أحمد، وسلامة. حسين. (2007). **منتدى الفكر العربي في عالم سريع التغير**. الأردن. مكتب روعة للطباعة. عمان.

242) مال،حامد احمد. (2009). **العولمة في ظل التطور التقني وأثارها في مستقبل الوطن العربي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في العلوم السياسية. جامعة سانت كليمنتس، بغداد.

243) مبارك، بشرى عناد.(2013). التعصب وعلاقته بالهوية الاجتماعية والمكانة الاجتماعية لدى العاطلين عن العمل. **مجلة الفتح**. العدد 53.

244) مجدي، على زامل. (2015). درجة تقدير المعلمين للقيم التربوية التي يمارسها طلبة المرحلة الثانوية في مدينة نابلس، وسُبل تعزيزها. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**. المجلد. العدد 01.

245) محفوظ، محمد. (2000). **الحضور و المثاقفة- المثقف العربي وتحديات العولمة**. الطبعة الأولى. المغرب. المركز العربي. الدار البيضاء.

246) محمد الحسن، إحسان. (1998). **تأثير الغزو الثقافي على سلوك الشباب العربي**. الطبعة الأولى. الرياض. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

247) محمود،احمد محمد نوري.(2010).أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.**مجلة البحوث التربوية و النفسية**.جامعة الموصل.كلية التربية الأساسية.العدد31.العراق.

248) محمود،أسماء .(2013).العولمة وتطوير المناهج الدراسية.مقالة منشورة بتاريخ 26نوفمبر 2013، بالموقع https://web.facebook.com/MosaIbnNoseerSchool/posts سحبت من الموقع بتاريخ 28سبتمبر 2018.

249) محي الدين، مؤمنة فيصل مبارك. (2017). **أزمة الهوية وعلاقتها بالسلوك الإجرامي لدى الجانحين بإصلاحية الجريف بالخرطوم**. رسالة ماجستير غير منشورة في عم النفس الجنائي بجامعة الرباط الوطني.السودان.

250) مخلوف، بومدين. (2017). **المنظومة القيمية في ظل تكنولوجيا الإعلام والاتصال(الانترنيت بمدينة المسيلة نموذجا)**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم الاجتماع تخصص موارد بشرية بجامعة سطيف2. الجزائر.

251) مخليف،محمد العربي.تفاحي،مصطفى.عبدالله على،شريف.تليلي،الأخضر.أحمد فوزي،سلطان.(1986). **التربية الإسلامية- السنة الرابعة من التعليم الأساسي**.المعهد التربوي الوطني.الجزائر.

252) مخليف،محمد العربي.تفاحي،مصطفى.عبدالله على،شريف.تليلي،الأخضر.أحمد فوزي،سلطان.(1986). **التربية الإسلامية- السنة الخامسة من التعليم الأساسي**.المعهد التربوي الوطني.الجزائر.

253) المدرس، علاء الدين. (2011). **العولمة وأثرها في التربية والمجتمع العربي**. الطبعة الأولى. عالم الكتب الجديث.

254) مرعي، توفيق احمد، والحيلة، محمد محمود.(2009).**طرائق التدريس العامة**. الطبعة الرابعة. الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

255) مزغراني، حليمة. (2015). **أثر وسائط نقل القيم على هوية المراهق**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي بجامعة وهران. الجزائر.

256) المسكيني، فتحي. (2011).**الهوية والحرية نحو أنوار جديدة**. الطبعة الأولى. لبنان. جداول للنشر والتوزيع.

257) مشعل، علا إبراهيم محمد. (2009). **اضطراب الهوية وعلاقته بمتغيرات الذات وبعض السمات الشخصية عند طلاب الجامعة**. رسالة ماجستير غير منشورة في التربية.جامعة الزقازيق.

258) مطالقة، أحلام، والشريفين، عماد، وبني يونس، أسماء. (2014). تحديد أهداف الدراسات الإسلامية في ضوء التحولات العالمية المعاصرة. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث.** المجلد 28(05). جامعة اليرموك،الأردن.

259) المطيري، عبيد سعود عبيد. (2013). **العولمة وأثرها على الثقافة السياسية لدى طلبة جامعة الكويت.** رسالة ماجيستير غير منشورة في العلوم السياسية بجامعة الشرق الأوسط.الكويت.

260) معتز عطا الله و فريدة مقار، (2014).**القومية و التجانس في المناهج الدراسية المعاصرة**.وحدة الحقوق الاقتصادية و الاجتماعية.القاهرة.ط1.مصر.

261) ممدوح، منصور محمود. (2007). **العولمة– دراسة في المفهوم والظاهرة والأبعاد.** مصر. المكتب الجامعي الحديث.

262) مناصرية، ميمونة. (2012). **هوية المجتمع المحلي في مواجهة العولمة من وجهة نظر أساتذة جامعة بسكرة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم الاجتماع التنمية بجامعة بسكرة.

263) منصور مصطفى ،يوسف.(2007). تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها. بحث مقدم إلى **مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة المنعقد بكلية أصول الدين في الجامعة الإسلامية**.غزة .فلسطين.

264) المهدي، مجدي صلاح طه. (2008). **رؤى تربوية لقضايا عصرية.** الطبعة الأولى. مصر. دار الجامعية الجديدة. الأزاريطة.

265) مولاي، أحمد. (2013). **ملامح الهوية في السينما الجزائرية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة في الفنون الدرامية بجامعة وهران،الجزائر.

266) ميسون، محمد عبد القادر مشرف. (2009). **التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي بجامعة غزة.

267) ميكشللي، اليكس، ترجمة وطفة، علي.(2013).**الهوية.** سوريا. دار وسيم للخدمات المطبعية. دمشق.

268) النجار، باقر النجار. (2013). العمالة الأجنبية وقضايا الهوية في الخليج العربي.**مجلة عمران.** العدد 3.المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات،

269) نخلة، أشرف سعد. (2011). **العولمة – تأثيراتها على الأسرة (التفكك الأسري–العنف الأسري).** الطبعة الأولى. مصر. دار الفكر الجامعي الإسكندرية.

270) ندوى، محمد محمد شريف. (2011). المناهج التعليمية وأسسها في إطار الفكر التربوي العربي الإسلامي. **مجلة ديالى**. العدد48. العراق.

271) نعموني، مراد. (2006). **القيّم واتساقها وعلاقتها بالالتزام التنظيمي في التغير التنظيمي**. رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العمل و التنظيم .جامعة الجزائر02.

272) النعيمي، سلوان طلال عبد الكريم. (2012). معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد اللغة العربية في المرحلة الاعدادية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**. العدد 32. الموصل. العراق

273) نفديسة، فاطمة. (2015). **الملمح السيكولوجي وعلاقته بالدور الاجتماعي و النسق القيمي لدى المرأة الطارقية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس المرضي بجامعة باتنة،الجزائر.

274) النقيب، إيمان العربي. (2002). **القيّم التربوية– دراسة في مسرح الطفل**. الطبعة الأولى. مصر. دار المعرفة الجامعية.

275) النوري، قيس. (2001). **الأنثربولوجيا الحضرية بين التقليد والعولمة**. الطبعة الأولى. الأردن. مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

276) هارالد، موللر، ترجمة أبو هشهش، إبراهيم. (2014).**تعايش الثقافات**. الطبعة الأولى. لبنان. دار الكتاب الجديد المتحدة.إفرنجي.

277) الهندي،سهيل أحمد.(2001).**دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم**.رسالة ماجستير غير منشورة في أصول التربية.الجامعة الإسلامية.غزة.

278) هويدي ،عبد الباسط .(2011).الأبعاد المجتمعية في المضامين التعليمية من خلال تحليل كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط. **مجلة العلوم الإنسانية** العدد 22. جامعة بسكرة.

279) هويدي، عبد الباسط، وحوامدي، الساسي. (2016).المناهج التربوية ودورها في تنمية قيم المواطنة. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**. جامعة الشهيد حمة لخضر،الوادي، العدد15.

280) الوحيدي، لبنى برجس. (2012). **الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس بجامعة غزة.

281) وزارة التربية الوطنية.(2016).**أهداف مناهج الجيل الثاني**.مقالة منشورة بتاريخ 24مارس 2016.بموقع وزارة التربية الوطنية. http://www.education.gov.dz/ سحبت من الموقع بتاريخ 06 نوفمبر 2018.

282) وزارة التربية الوطنية.(2018). المبادئ. **الأهداف العامة للتربية** وتنظيم المسار الدراسي. http://www.education.gov.dz .مسحوبة من الموقع بتاريخ 12اكتوبر 2018.

283) وصفي، عاطف. (1971). **الأنثروبولوجيا الثقافية**. الطبعة الأولى. لبنان.دار النهضة للطباعة والنشر،بيروت.

284) وصفي، عاطف. (1971). **الأنثربولوجيا الثقافية – دراسة ميدانية للجالية اللبنانية الإسلامية بمدينة ديربوزن الأمريكية**. بيروت. دار النهضة العربية.

285) ولد جاب الله، سعاد. (2005). **الهوية الثقافية العربية من خلال الصحافة الإلكترونية**.. رسالة ماجستير غير منشورة في علوم الاعلام و الاتصال. جامعة الجزائر.

286) يحياوي، سمير. (2014). **محاضرات في الاقتصاد الجزائري والعولمة.الجزء الأول:دراسة وتطور ظاهرة العولمة**.جامعة العقيد آكلي محند اولحاج.البويرة.

287) اليماني، عبد الكريم. (2009). **فلسفة القيّم التربوية. فسلفه التربية**. الطبعة الأولى. الأردن. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان.

- المراجع الأجنبية:

288) Ait Mokhtar ,Omar.(2013). **La mondialisation: Caractéristiques et Impacts**. Revue académique des études sociales et humaines.vol-9.2013

289) Alua, Moldakhmetkyzy.(2014). **The interaction of globalization and culture in the modern world**. 2nd World Conference on Design, Arts and Education DAE-2013 Procedia - Social and Behavioral Sciences 122 (2014) 8 – 12.

290) Babran ,Sedigheh. (2008). **Media, Globalization of Culture, and Identity Crisis in Developing Countries**. Intercultural Communication Studies XVII.

Iran Islamic Azad University. vol2. 2008.

291) Boaventura de Sousa Santos,(2002). **The Processes Of Globalisation**. *translation: Sheena Caldme.*Eurozine (www.eurozine.com).

292) Buckingham, David.(2008) **Introducing Identity**. **Massachusetts Institute of Technology**. **Published under Creative Commons Attribution-Noncommercial-No Derivative Works Unported 3.0 license**.

293) Charles, Fadel,(2015), **Modifying the curriculum according to the twenty-first century**. centre for curriculum redesign

294) Christophe, Peiffer. Karine, Aubry. Anne-Claude. BoutinEric ,Rolland. (2012). **Les valeurs**. Un ebook offert par 4 coachs professionnels aux parcours différents et à la passion commune.www.leblogdesrapportshumains.fr.

295) Daniele Conversi,(2010). **The Limits of Cultural Globalisation?**. Journal of Critical Globalisation Studies , Issue 3 (2010).

296) Diemer, Arnaud.(2001). **Mondialisation et Spécificités Socioculturelles**. *Formation continue, Mondialisation et spécificités socioculturelles. MCF IUFM D'Auvergne, mai 2001.* Université d'Auvergne, IUFM Clermont-Ferrand.

297) Elisabeth, Thollot.(2003).**les musique des monde et la diversité culturel face a la mondialisation**. Mémoire présenté et soutenu. .spécialité musiques et amplifiées. faculté des droits Université d'Angers. France.

298) Guy Di Méo,(2008). **Le rapport identité.espace. Eléments conceptuels et épistémologiques**. Hal archives ouvertes. halshs-00281929. Bordeaux

299) Kim Dupont,(2012). **La construction de l'identité personnelle et sociale des jeunes parents lors de la fondation d'une famille**. Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.) en sociologie .Université de Montréal. Canada

300) Pierre-Jean Benghozi, Thomas Paris, Maryvonne (de) Saint Pulgent (2003).**Mondialisation et diversité culturelle. Le cas de la France.hal archives ouvertes** IFRI, pp.000, 2003. <hal-00262511>

301) Pharet, Pheng.(2015). **Les mécanismes de onstruction de l'identité de carrière**. mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise ès sciences de la gestion. université du uébec à montréal .Canada

302) Philip Schlesinger,(1990). **L'identité Nationale de l'incantation à l'analyse**. Traduction de Janet Cheng et Daniel Dayan.Harmés vol 8-9.paris.

303) Raikhan, Sadykova. Moldakhmet, Myrzabekov. Ryskeldy, Myrzabekova. Rachel Marchand,(2009) .**influences de la culture et de l identité sur l apprentissage du F.L .E.** étude comparative des enseignements/ apprentissage en France et en chine. Mémoire de thèse Sciences du Langage. Université Nancy2.France

304) Tristan, Mattelart. (2008).**les théories de la mondialisation culturelle :des théorie de la diversité**. Hermès vol 51,paris.

305) Wang, Yi Wang.(2007). **Globalization Enhances Cultural Identity**. Intercultural Communication Studies XVI : 1 2007. Harbin Engineering University, China

306) Younes El kadiri,Mathieu Richer,Laurent Somville,Frideric Toselli,Michael Vasseur ,(2003).**Rapport du module Enivrement Mondialisation**, Ecole nationale Supérieure Des Mines. Saint Etienne. France

307) Yvan Bernier,(2000). ***La promotion de la diversité culturelle.*** Projet d'instrument juridique international sur la diversité culturelle – Recueil documentaire. Document de réflexion sur *:* Mondialisation de l'économie et diversité culturelle– les arguments en faveur de la préservation de la diversité culturelle. Deuxième Concertation intergouvernementale Paris, le 12 décembre 2000.

الملاحق

الملحـــــق رقم (01)

قـــائمة الأســـاتذة المحكّميـــن

الرقم	اسم و لقب الأستاذ(ة)	الجـــــامعة	الرتبة العلمـــــية	التوقيـــع
01	محمد لحرش	جامعة الجزائر 2	أستاذ التعليم العالي	
02	نبيل بحري	جامعة الجزائر 2	أستاذ التعليم العالي	
03	العياشي بن زروق	جامعة الجزائر 2	أستاذ التعليم العالي	
04	جمال معتوق	جامعة البليدة	أستاذ التعليم العالي	
05	سمير بن لكحل	جامعة المدية	أستاذ محاضر (أ)	
06	عادل آتشي	جامعة المدية	أستاذ محاضر (أ)	
07	محمد السعيد قيسي	جامعة الواد	أستاذ محاضر (أ)	
08	مصباح الهلي	جامعة الواد	أستاذ محاضر (أ)	
09	محمد خلايفية	جامعة الجزائر 2	أستاذ محاضر (أ)	
10	خيرة بودرقة	جامعة المدية	أستاذ محاضر (ب)	
11	زهرة حميدة	جامعة المدية	أستاذ محاضر (ب)	
12	ا لأخضر شتوي	جامعة المدية	أستاذ محاضر (ب)	
13	زين العابدين عبد الحفيظ	جامعة خميس مليانة	أستاذ محاضر (ب)	
14	حكيمة حيرش	جامعة الجزائر 2	أستاذ مساعد (أ)	

الملحـــــق رقم (02)

شبكة تحليل القيم المضمنة في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية

الإبعاد	الرقم	القيمة	الدرس 1	الدرس 2	الدرس 3	الدرس 4	الدرس 5	الدرس 6	الدرس .....
البعد الديني	1	توحيد الله	x						
	2	إقامة الصلاة							
	3	إيتاء الزكاة			xxx				
	4	الصوم					x		
	5	الحج							
	6	تلاوة القرآن الكريم				xx			
	7	الاقتداء بالرسول قولا و فعلا							
	8	الإيمان بالله							
	9	بر الوالدين	x						x
	10	الجهاد في سبيل الله							
	11	قيم دينية أخرى							
البعد الاجتماعي	12	التحية	x			xxxx			
	13	التعاون							
	14	صلة الأرحام							
	15	الاستئذان							x
	16	حسن الحديث مع الآخرين							
	17	الصدق مع الآخرين							
	18	احترام الكبير							
	19	قيم اجتماعية أخرى					xxxx		
البعد الجمالي	20	نظافة البدن							
	21	نظافة المكان							
	22	الطهارة							
	23	الحفاظ على البيئة							
	24	الحفاظ على المدرسة							
	25	قيم جمالية أخرى							
البعد الأخلاقي	26	حفظ الأمانة							
	27	إتقان العمل							
	28	الاقتصاد و عدم الإسراف							
	29	الوفاء بالوعود							
	30	الرفق بالحيوان							
	31	قيم أخلاقية أخرى							

البعد العلمي	32	الاجتهاد في طلب العلم	x							
	33	احترام العلماء							xxx	
	34	حب المدرسة و الانتماء إليها			xx					
	35	تنمية القدرة على التعلم و المطالعة				x				
	36	قيم علمية أخرى								
بعد التأدب في الحياة	37	آداب الأكل					x			
	38	آداب النوم				x				
	39	آداب المسجد					x			
	40	آداب الزيارة			x					
	41	آداب عامة			x					
بعد القدوة	42	الرسل		x					x	
	43	الأنبياء	x	xx						
	44	الصحابة الكرام								
	45	أهل بيت النبي	x							
	46	العباد الصالحين	x							
البعد الوطني	47	حب الوطن	x							
	48	تمجيد شهداء الوطن		xx	x		x	x		
	49	الزراعة و غرس الأشجار						x		
	50	التضحية في سبيل الوطن					x			

ملاحظة: عملية التحليل تكون بقراءة كل صفحات الكتاب كلمة بكلمة وتمحيص كل الأفكار الموجودة وعند إيجاد أي فكرة تندرج تحت أي بعد فرعي من الأبعاد الموضحة في الاستمارة أعلاه نضع علامة (x) أمام البعد الفرعي المناسب لها و بذلك تصبح علامة (x)هي المعبر عن تكرار القيم في كل درس والاستمارة الموضحة أعلاه مثال نموذجي عن عملية التحليل.

الملحـــــق رقم (04)

البيانات الخاصة باختبار الفرضية الأولى:

$$كا^2 = \frac{^2(22-02)}{22} + \frac{^2(40-36)}{40} + \frac{^2(67-26)}{67} + \frac{^2(387-210)}{387} +$$

$$\frac{^2(15-14)}{15} + \frac{^2(104-00)}{104} + \frac{^2(00-06)}{00} + \frac{^2(00-02)}{00} +$$

$$= 18,18 + 0,4 + 25,08 + 80,95 +$$

$$0,06 + 104 + 00 + 00 +$$

$$= \boxed{228,67}$$

الملحـــــق رقم (05)

البيانات الخاصة باختبار الفرضية الثانية:

$$كا^2 = \frac{(24-38)^2}{24} + \frac{(68-90)^2}{68} + \frac{(53-85)^2}{53} + \frac{(271-359)^2}{271}$$

$$\frac{(00-31)^2}{00} + \frac{(78-00)^2}{78} + \frac{(00-00)^2}{00} + \frac{(00-21)^2}{00} +$$

$$8,16 + 7,11 + 19,32 + 28,57 =$$

$$00 + 78 + 00 + 00 +$$

$$\boxed{141,16} =$$

الملحـــــق رقم (06)

البيانات الخاصة باختبار الفرضية الثالثة:

$$\frac{^2(10-35)}{10}+\frac{^2(17-60)}{17}+\frac{^2(57-70)}{57}+\frac{^2(368-338)}{368}=\ ^2\chi$$

$$\frac{^2(4-10)}{4}+\frac{^2(00-24)}{00}+\frac{^2(70-62)}{70}+\frac{^2(5-4)}{5}+$$

$$62,5+108,76+2,96+2,44=$$

$$09+00+0,91+0,2+$$

$$\boxed{18677}=$$

الملحـــــق رقم (07)

البيانات الخاصة باختبار الفرضية الرابعة:

$$\chi^2 = \frac{(56-75)^2}{56} + \frac{(125-186)^2}{125} + \frac{(177-181)^2}{177} + \frac{(1026-907)^2}{1026}$$

$$\frac{(19-55)^2}{19} + \frac{(182-24)^2}{182} + \frac{(70-68)^2}{70} + \frac{(05-27)^2}{05} +$$

$$6,44 + 29,76 + 0,09 + 13,80 =$$

$$68,21 + 137,16 + 0,05 + 96,8 +$$

$$\boxed{205,37} =$$