الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر (2) ــ (بوزريعة)
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الإجتماع والديموغرافيا

الموضوع:

المنظومة التربوية بين التقليد والتجديد
أثر العامل العلمي والتكنولوجي على البرامج المدرسية في التعليم المتوسط
دراسة ميدانية للمتوسطات التابعة لمديرية التربية الجزائر ـ شرق

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم
في علم الإجتماع تربوي ثقافي

إعداد الطالب:
بودهان كمال

المشرف :
الدكتورة: عيوش حورية

السنة الجامعية 2019/2018

الإهـــداء

إلى والداي

أبي وأمي العزيزان اللذان دفعاني إلى معترك الحياة بثقة وإعتزاز

إلى زوجتي

التي كان لها فضل كبير في إنجاز هذه الرسالة بما يسرت لي من جو مناسب للبحث

والتفكير

إلى أولادي الأعزاء

اللذين أرى في عيونهم سعادة الحياة

أهدي لهم هذا العمل ليكون كنبراس في مستقبلهم

كهدية متواضعة لأبي و أمي عن الجهد الذي بذلاه من أجل تعليمي

دمتم لي ذخرا وحصنا منيعا وحبا رفيعا

رعاكم الله.

شكر و تنويه

أتوجه بجزيل الشكر و الامتنان و التقدير ، إلى أستاذتي المشرفة المحترمة الدكتورة" عيوش حورية" التي أخذت موضوع الدراسة باهتمام بالغ و سعت من أول لحظة حتى الانتهاء من إنجازه و ظلت تبدي ملاحظاتها و توجيهاتها، و لم تدخر وسعا طيلة المدة التي استغرقتها هذه الدراسة المتواضعة ، وذلك من أجل أن تصل إلى نهايتها و تحقق ما كنا نصبوا إليه .

كما أتوجه بالشكر إلى الأستاذين المحترمين " دربالي علي " و"بدوي سفيان " و انوه بمساعدتهما لي و عدم إدخارهما جهدا من أجل تزويدي بالمصادر و المراجع التي كنت أبحث عنها .

و إلى كل من ساعدني ، و خفف عني وطء إنجاز هذه الدراسة .

أقدم له أخلص تحياتي و تشكراتي .

ملخص أطروحة الدكتوراه:

(المنظومة التربوية في الجزائريين التقليد و التجريد)

1أسباب إختيار الموضوع: وهي (أ) عرفت برامج التعليم انتقادات مختلفة منذ الاصلاحات الأولى سنة 2003. (ب) كثافة البرامج التعليمية (ج) ملاءمة البرامج الحديثة مع مشروع المؤسسة.

2أهمية موضوع الدراسة: (أ) اكتساب المعارف و تنمية المهارات (ب) إدماج التلاميذ في مجتمعهم للانفتاح على العالم المعاصر (ج) ربط المنظومة التربوية بأحداث البحوث العلمية

3 تقديم موضوع الدارسة: يتحدث عنوان الموضوع على " المنظومة التربوية في الجزائريين التقليد والتجريد و قد قسمت هذه الدراسة إلى بابين رئيسيين، الأول نظري و الثاني ميداني.

الباب الأول (المدرسة و تأثيرها في المجتمع) مقسم إلى (07) فصول الأول " المقاربة المنهجية للدراسة" و الثاني "مفهوم المدرسة و وظائفها" و الثالث " سياسة التعليم في الجزائر قبل الاستقلال" و الرابع "سياسة التعليم في الجزائر بعد الاستقلال" و الخامس "استراتيجية الإصلاح الجديدة للتعليم" و السادس "التنمية الاجتماعية المصور الرئيسي للتعليم" و السابع "التعليم المتوسط كأداة للتنمية الاجتماعية" و الباب الثاني عنوانه (المرحلة الميدانية)

الكلمات الدالة: المنظومة التربوية، وظائف المدرسة، البرامج التعليمية، التتعليم و التنمية، تنمية المهارات

Abstract: (The Algerian Education System between Imitation and Renewal)

Reasons for choosing the research topic: the criticism received by the education programs since 2003, overloaded education programs and the suitability of modern education programs.

Relevance of the study: knowledge acquisition and skills development, engaging students in their community and connecting the education system with the latest scientific research.

Presentation of the research topic: The study consists of two main parts: the first part is theoretical while the second part is field-based. The first part is divided to seven chapters as follows: The Methodology of The study, The Definition of school and Its Functions, The Education Policy in Algeria before Independence, The Education policy in Algeria after Independence, The New Education Reform Strategy, Social Development as The Central Axis for Education and Middle School Education as an Instrument for Social Development.

Keywords: education system, school functions, education programs, education and development, skills development.

مقدمة عامة :

لقد وضـــع المجتمع الجزائري عبر العصـــور قضـــايا التربية والتعليم في الصـــعيد الأول من اهتماماته وترجع هذه العناية إلى عمق المشـاعر الدينية لدى هذا المجتمع الذي أقام مؤسـسـاته الثقافية و التربوية والدينية و علاقاته الاجتماعية على أساس تعاليم الإسلام.

ذالك الذي أعطى للعلم صـبغة مقدسـة حين جعل من طلبه فريضـة على كل مسـلم ومسـلمة. وانطلاقا من الشعور أن التربية قضية حيوية للجماعة كلها فإن التعليم كان يحظى بصفة تلقائية بدعم مالي هام ، ويتمتع لدى كل مجموعة بموارد خاصـة هي وقف عليه مما أتاح للمدارس أن تنمو و تزدهر ، و لم يكن جهاز التربية بمعزل عن الحركة التنموية الكبرى للبلاد، إذ شـــرع في التكيف تدريجيا مع حاجات المجتمع و متطلبات النشـــاط الاقتصـــادي ، ومقتضـــيات الأهداف المحددة له ، و التي تتمثل في ديمقراطية التعليم و التعريب ، و الاتجاه نحو العلوم التكنولوجية و لقد استكمل هذا النشاط إلى تعليم الكبار.

أما في السـنوات الأخيرة اسـترعى التعليم انتباه المواطنين العادي منهم و المسـئول ، المتعلم و الأمي ، والأسـتاذ و التلميذ ، وأصـبح حديث العام و الخاص ، في مؤسـسـات التعليم و خارجها في المنزل و المقاهي و المؤسـسـات الثقافية، وشـبه بالرجل المريض والعديم الشـفاء ، حتى من قبل الرســامين الكاريكاتوريين ، وعولج هذا الموضــوع من جوانب شــتى المادية منها والبشــرية والتقنية والتنظيمية ، وكل دارس اتجه وجهة مخالفة للأخرى مما أثار انتباهي و شـــد اهتمامي باعتباره موضوع الساعة وحديث العام والخاص .

انحط المسـتوى التعليمي للتلاميذ و أصـبح ضـعيفا، منهم من أوعز هذا الضـعف إلى ضـعف مستوى الاستاذ ، ومنهم من أوعزه إلى الأولياء و عدم مراقبتهم للأبناء خلال الدراسة ، و البعض الآخر اوعزه إلى نقص هياكل الاستقبال(مدارس ، إكماليات).

وفريق آخر يرى بأن البرامج التعليمية ضعيفة، وبالتالي أختلفت وجهات النظر و الدراسات التي أجريت على التعليم ، كونه موضوع الساعة .

و مساهمة مني في إعطاء هذه الدراسات دفعا جديدا ووجهة مخالفة لسابقاتها ، ارتأيت أن أدرس موضوع التعليم المتوسط المطبوعة سلفا بطابع المدرسة العصرية من خلال برامجه الملقنة للتلاميذ و عنونت دراستي هذه بعنوان "أثر العامل العلمي و التكنولوجي على البرامج المدرسية في التعليم المتوسط "

مع العلم أن المدرسة العصرية إما أن تكون صورة للمجتمع الجزائري و بالتالي تعتبر مجتمعا مصغرا، واما أن تكون مدرسة تغيير، إذ تحاول تغيير ما هو موجود في المجتمع عن طريق التلاميذ المتلقين لهذه البرامج كما هو موقف البرامج المدرسية في حد ذاتها من الواقع الذي يعيشه التلميذ الجزائري هل تحاول تغييره ، أم أحقا بقيت مجرد صورة طبق الأصل لهذا الواقع بإيجابياته وسلبياته و لتطبيق هذه الدراسة اخترت ولاية الجزائر كمنطقة بحث ويعود اختياري هذا إلى كون هذه المنطقة : تحتوي على تنوع في المناطق الحضرية وشبه الحضرية في نفس الوقت ، وهنا تستطيع أن نحدد أسماء هذه المناطق فبلدية باش براح تعتبر المنطقة الحضرية التي كانت ضمن مجتمع البحث ثم تليها بلدية براقي كمنطقة شبه حضرية ثم تليها بلدية عين طاية التي هي منطقة حضرية و ريفية وبالتالي نموذجية وتحتوي على الخصائص الرئيسية للمجتمع الجزائري المدينة بكل ماتحمله من تطور في مختلف الميادين والريف بكل مميزاته.

ولقد قسمت هذه الدراسة إلى بابين رئيسيين باب نظري و آخر ميداني أو تطبيقي.

الباب الأول مقسم الى سبعة فصول وعنوانه (المدرسية وتأثيرها في المجتمع) ولكل فصل عنوان الفصل الأول عنونته بعنوان (المقاربة المنهجية للدراسية)تطرقت الى اسباب اختيار الموضوع و اهداف الدراسة و اهميتها ثم نحدد عن الاشكالية و الفرضيات و الاقتراب النظري و ذكرت المناهج و التقنيات المستخدمة في دراستي و اخيرا صعوبات الدراسة و الفصل الثاني

كان عنوانه (مفهوم المدرسة و وظائفها) تطرقت فيه للتعريفات الخاصة بالمدرسة و ذلك عبر المراحل التاريخية لهذه المؤسسة التربوية فمنهم من يرى بأنها (عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بانها تنقل إلى الأطفال قيما ثقافية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشدين وإدماجهم في بيئتهم و وسطهم)[1]

ومنهم من يرى بأنها (عبارة عن مكان يجتمع فيه أشخاص من سن معينة حول معلم والذين هم مجبرون على الحضور واتباع بعض البرامج)[2]

أما من وظائفها فقد اختلفت الآراء وتعددت بتعدد هذه الوظائف وبالتالي فمنهم من يرى بأنها (تقوم بحراسة الأطفال)[3] ومنهم من يرى بأن لها وظائف أوسع وأهم (نقل التراث الاجتماعي

التبسيط التطهير ، إفراز التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية والعمل على توفير التوازن و الانسجام في شخصية الفرد ، و أخيرا الوظيفة الاجتماعية)[4]

و هذه الأخيرة تعتبر أهم وظيفة (في نظرنا) تقوم بها المدرسة و في النهاية تطرقت إلى الفرق الموجود بين التعليم و التربية بالإضافة إلى تطور مفهوم المدرسة و وظائفها .

أما الفصل الثالث والذي عنوانه (سياسة التعليم في الجزائر قبل الاستقلال وأبعادها الاقتصادية والاجتماعية) تطرقت إلى (أهداف السياسية الفرنسية في الجزائر) التي كانت ترمي من ورائها فرنسا، إلى تجهيل الشعب عامة وطمس هويته الثقافية والروحية ، وتقرير السكان من الجزائريين لصالح رفع معيشة الفرنسيين الخاصة والأوروبين عامة ورفع المستوى التعليمي للأوربيين على حساب الأهالي ، وتنصير كل ما يمكن تنصيره عن طريق المسيحية ، والحط من شأن الإسلام

[1] Durkheim,Education et Sociologie, Paris,pu, 1966,p42.
[2] illich Ivan, une Sociologie Sans Ecole, Paris édition de seuil, 1971,p51.
[3] Ibid ,p52.
[4]محمد صالح و آخرون ، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، بيروت، دار الشعب، بدون تاريخ، ص07- 13

و المسلمين والكيد للشعب بطرق مباشرة وغير مباشرة (أي إحلال دين المجتمع المستعمر في دين المجتمع المستعمر في محل لغة المجتمع المستعمر) و عنونت الفصل الرابع بعنوان

(سياسة التعليم في الجزائر بعد الاستقلال) وفيه تطرقت بالدراسة إلى الرواسب التي تركها المستعمر ، هذه المشكلات تعلقت بالأمة و وجودها التاريخي والحضاري ومصيرها المنشود ومنها مشكلة الأمية ، المقيتة ومشكلة التسرب المدرسي التي سببها الظروف الاجتماعية والاقتصادية وضآلة وعقم التربية التي تتمثل في الطرق التقليدية القديمة وطرق التلقين [5]و الثنائية التي تتجلى في فصل الفكر عن العمل وكذا فصل التعليم النظري ، عن التعليم المهني والتقني، وقلة روضات الأطفال، ومؤسسات الحضانة التي تعتبر من العوامل الأساسية التي تساهم في الفعالية الإيجابية للتعليم الابتدائي إذ تقوم هذه المؤسسات بالتعليم التحضيري قبل التعليم الابتدائي بتكوين المعالم الأولى للشخصية الجماعية ، وكذا قيام التعليم على أكثر من لغة أي أنها كانت تعتمد على الثنائية اللغوية كوسيلة التدريس وذلك الاعتماد على اللغة الأجنبية حيث أن هذه الظاهرة أدت الى وجود فجوات بين المتعلمين حيث يؤدي إلى تكوين مجموعة أنواع الصراعات داخل المجتمع الواحد ، ومشكلة إعداد المعلم كان ناقصا من حيث الكم ، و الكيف وذلك لطغيان الجانب النظري على الجانب العلمي ، ومشكلة التمويل بحيث أن الموارد المخصصة لقطاع التربية والتعليم ، كانت عائقا في زيادة فرص التعليم ، إذ أن الطلب المتزايد للتربية ، على المالية أمر يتعذر تحقيقه في كثير من الأحيان وذلك راجع إلى امتياز الأسبقية للتحكم الاقتصادي تفرضه مرحلة الانتقال وظروف التنمية [6] وتبرز هنا في سياسة التعليم بعد الاستقلال ضعف الكفاءة الخارجية للتربية و التعليم بحيث أن التعليم في ذلك البلد يكون غالبا ضعيف الصلة بالوسط الاجتماعي ، والاقتصادي حيث أن التخطيط التربوي في مرحلة الانتقال

[5] العربي فرحاتي،المدرسة الاساسية بين النظرية و التطبيق، 1982 - 1983،ص31-32
[6] نفس المرجع السابق العربي فرحاتي ، ص 35,36

يقتصـر على إعداد الكفاءات الإدارية و يهمل الهدف الأسـمى للتربية المتمثل في الإعداد للحياة العملية[7].

طبعا هذه المشاكل الموروثة عن قطاع التعليم في جزائر الاستقلال أدت بالدولة إلى سلوك فلسفة الإصـــلاح الجديد للتعليم في الجزائر الذي أدى إلى صـــدور أمرية 16 أفريل 1976 التي ترمي إلى تحديد الأســـس التي تبني عليها المنظومة التربوية الجديدة نجد بأن أهم المحاور الرئيســـية للفلسفة التربوية المراد بناؤها تتمثل فيما يلي :

أ–الاهتمام بالانسان: وضـع إستراتيجية تربوية شاملة ، مع مراعاة محورها الأساسي (الإنسان) لأن مركز الحركة الاجتماعية ، حيث التوازن العقلي و الجهمي و الوظيفي يلعب دورا كبيرا في عالية التنمية الاجتماعية.

ب. الاهتمام بالوسط الاجتماعي والبيئي: لابد من ارتباط إستراتيجية الإصلاح بالتنمية، حيث يراعي الوســـط البيئي ، والاجتماعي في بناء المنظومة التربوية لكي يســـتجيب لحاجة الفرد والمجتمع والعمل على استغلال هذا المحيط في الوسط المدرسي, قصد التدريب والمهارات و اكتساب الخبرات العملية.

وهذا ما أكده (جون ديوي) «لا يتســنى للمدرســة أن تعد طيلة الحياة الاجتماعية إلا متى كان هذا النظام فيها ، يمثل الحياة الاجتماعية [8]»

ج– الاســـتجابة المتطلبات بناء المجتمع المعاصـــر :وذلك بالنهوض أكثر بالتعليم المتعدد التقنيات وربط المعرفة العلمية، بالأســـس الجماعية للإنتاج الزراعي و الصـــناعي أي تكوين الاتجاه نحو العمل ، و مشاركة المؤسسات الإنتاجية في التكوين.

[7] - وزارة التربية الوطنية و التعليم الأساسي ، النشرة الرستمية للتربية الوطنية ، أمرية 16 أفريل 1976،ص 53-54
[8] جون ديوي ترجمة، أحمد حسين عبد الرحمن، المدرسة و المجتمع، ط 1 دار مكتبة الحياة، بيروت 1968،ص 56

وفي الفصـل الرابع دائما ، رسـمت الدولة الجزائرية ، للمنظومة التربوية ، المحاور التي تنطوي على مايلي :

1- توطين المنظومـة التربويـة : كـانـت ولا تزال اللغـة العربيـة من أهم العوامـل التي تعطي الطابع الوطني الأصيل للمنظومة التربوية الجزائرية فهي التي يتوقف عليها نشر القيم ، و إحياء التراث العريق تعتبر كذلك سـمة من سـمات الحضـارة و رافد من روافدها ، لأنها تمثل الرقي الاجتماعي و التقدم الفكري ، و حفظ الشخصية الوطنية في الثقافات الأخرى[9]

2-ديمقراطية التعليم : لا شـك أن المبادىء السـامية للمجتمعات البشـرية كالعدالة و الحرية والمساواة لها الأهمية الكبرى لما تلعبه من دور كبير في صياغة العلاقات الاجتماعية فنظام

التربية والتعليم يركز على هذه المبادئ باعتبارها ، مقوات أساسية و في نفس الوقت يعتبرها أداة للشعور بالمسؤولية ، و العمل المنتج ، وربط العلوم النظرية بالتطبيقية .

3-اضفاء الطابع العلمي على المنظومة التربوية : من ضمن الاتجاهات المعاصرة في التربية و التعليم، الاتجاه العلمي والتكنولوجي و هو ما يسـمى (عصـرنة التعليم) ومعناه أن تتسـم المنظومة التربوية، على الشـمول و التوازن كذلك اهتمامها بالنشـاط الذهني و الفكري، وتربط التعليم النظري بالتعليم التطبيقي، تسـمى (التربية المتعددة التقنيات) التي تمنح الطابع العلمي و التكنولوجي .

4-السياسة التربوية الحديثة في الجزائر:

حدد الأمر المؤرخ في 16 أفريل الصادر بخصوص موضوع التربية و التكوين السياسية التربوية ورسالتها التاريخية كما يلي:[10]

[9] تركي رابح أصول التربية و التعليم ، ط (1) ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1982،ص29
[10] النشرة الرسمية الوطنية امرية 16 أفريل، 1976،ص 85

1-من حيث المبادئ و الأهداف :

أ- أن تكون لغة التعليم هي اللغة العربية في جميع مراحله و مستوياته

ب- أن تعمل التربية في نطاق القيم العربية الإسلامية ، و المبادئ الاشتراكية كما يحددها الميثاق الوطني .

ج-النظام التربوي يتكفل بتلقين التلاميذ مبدأ العدالة الاجتماعية.

2- من حيث النظام التربوي العام :

حدد بالمادة (17) من هذا الأمر التكامل ، و التناســـق بين مختلف المراحل وفقا للتقســـيم التالي:

أ- **التعليم التحضيري:** هنا يكمن سر الاهتمام بالطفولة المبكرة و هذه المرحلة مهمة في حياة الطفل.

ب-التعليم الإبتدائي : وهو يدوم ستة سنوات .

ت-التعليم الثانوي : وله ثلاثة فروع هي :

1-التعليم الثانوي العام : الذي يدوم ثلاث سنوات ويتم فيه تحضير التلاميذ إلى مختلف شعب البكالوريا العلمية و الأدبية.

2- التعليم الثانوي المتخصص : يهدف هذا التعليم إلى إبراز المواهب التي تنتمي شخصية أصحابها بواسطة الطرائق المناسبة ، ويدوم هذا النوع من التعليم ثلاث سنوات أيضا[11]

[11] د. تركي رابح , اصول التربية و التعليم , ط2, دبوان المطبوعات الجامعية-الجزائر 1983 ص 83

3 – التعليم التكنولوجي و المهني : و الهدف منه تحضير الشبان لشغل المناصب في مختلف قطاعات الإنتاج ، فهو يقوم بتكوين التقنيين، والعمال المهرة ، كما يحضر أيضا لمواصلة الدراسات العليا ، وتتراوح مدة هذا التعليم بين سنة أو أربع سنوات ، وذلك حسب التكوين المقصود و الاختصاص المطلوب [12]، وعمق و فسر مبادئ التعليم القلب العصري القانون التوجيهي للتربية رقم (04//08) المؤرخ في 2008[13]

و في الفصل الخامس تحدثنا عن (استراتيجية الاصلاح الجديدة للتعليم في عصر العولمة)وفيه تحدثنا عن مصطلح مدرسة التعليم المتوسط الذي يعني : إعطاء المواطن الحد الأدنى من التربية والتعليم للارتفاع بالمستوى التربوي والثقافي والصحي و المهني للفرد عن طريق الدراسة والثقافة المختلفة وحسب هذا التعريف فإن النظرية التربوية تستهدف توعية الناس بحاجاتهم وإعدادهم لنقل التغيير وتزويدهم ببعض المهارات والمعارف سعيا إلى ممارسة حياة أفضل .

ثم عرضنا إلى ذكر أهداف المدرسة التي ترمي إلى ضمان دراسة لكل طفل وتوحيد التعليم وكذا ربط محتوى برامج هذه المدرسة بالقيم العربية والإسلامية وترغيب وتكوين الطفل على العمل اليدوي والاهتمام بالبحوث التربوية انطلاقا من الواقع المعيش وذلك لتطوير الفكر التربوي وفق البيداغوجيا الناجعة، والبرامج المفيدة، والرسائل العلمية وإنشاء مؤسسات البحوث التربوية و الاهتمام بالطفل من الناحية الاجتماعية حيث ترسخ فيه المدرسة مفاهيم التعاون و تضمن للطفل الخدمات الاجتماعية والمدرسية اللازمة في ميدان الوسائل التعليمية والنقل والتغذية والمتابعة النفسية والكساء والترويح والإسعاف الطبي.[14]

و خلق حياة إجتماعية بالمدرسة وذلك لأن المدرسة هي المحطة الثانية للطفل في التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة من ناحية غرس القيم الأخلاقية و الوطنية و محاربة الآفات الاجتماعية

---

[12] . نفس المصدر السابق، الدكتور تركى رابح، ص 56

[13]- القانون التوجيهي للتربية رقم (04//08) و المؤرخ في 2008/01/23

[14] - اللسان المركزي لحزب جبهة التحرير الوطني "مجلة المجاهد" العهد 13 ديسمبر، 1981،ص19.

لتكوين المجتمع الصـــالح و تنشـــئة المواطن الصـــالح يتم بالتعهد بالمدرســـة التي يتعاون فيها أعضـــــاء الجماعة التربوية من معلمين و آباء ، و تلاميذ وإدارة و ذلك للمحافظة على ثبات النســق التربوي الاجتماعي داخل المدرســة [15]ربط النظام التربوي بالمخطط الشــامل للتنمية لأن المواطن بفكره ومهارته وعقيدته عماد التنمية لأن النظام التربوي هو الرصـــيد المعنوي لدعم الصناعة والفلاحة والطب ومختلف أنواع العلوم الأخرى التي ينشدها المجتمع وإشراك الأسرة في عمل المؤسسة التربوية لأن المدرسة هي امتداد طبيعي و جدلي للأسرة فهما وجهان لعملة واحدة فالتعاون بينهما مطلوب عن طريق متابعة دراســـة الطفل من البداية حتى التخرج وما جمعية أولياء التلاميذ الموجودة في كل مدرسـة إلا قناة رئيسـية دالة على هذه التشـاركية بين الأسـرة و المدرســة لإنشــاء مجتمع مدرســي يســوده الإخاء و التعاون و الانســجام و من ضــمن الأهداف المناطة بالمدرسة مراعاة الطفل في وضـع البرامج وذلك بالمعرفة الكافية بما يناسبه عقله و سنه وميوله المختلفة .

و الهدف الأخير للمدرسة هو تحديد الغايات و الأهداف وهي :

أ. **غايات عامة** : هي غايات تربوية ، و غايات تهذيبية ، ومكتسبات .

ب. غايات خاصــة: على أســاس الغايات العامة بنيت الغايات الخاصــة بوضــع المواد المقرر تدريســـها في طور التعليم المتوســـط و هذه المواد المقررة و التربية هي اللغة العربية و العلوم الاجتماعية و اللغة الفرنســـية ، و اللغة الإنجليزية ، و العلوم الطبيعة و التربية التكنولوجية والرياضيات ، و التربية البدنية و القراءة و الخط ..... الخ.

وبعد ما تطرقت إلى آفاق و أبعاد المدرســة الجزائرية معتمدا على وثيقة شــهر ســبتمبر 1969 تحت عنوان (مدخل إلى إصلاح التعليم) ذكرت بعدها خصائص مدرسة التعليم المتوسط.

[15] وزارة التربية و التعليم الاساسى، مجلة التربية العربي فرحاتي "المدرسة الأساسية بين النظرية التطبيق"، 1982 ص17

وفي الفصـــل الســـادس تحدثت عن (التنمية الاجتماعية بصـــفتها المحور الرئيســـي التعليم في الجزائر) ذلك لأن التعليم يتعامل مع التنمية كثقافة و كعلم و كاقتصاد ولأن قضية التنمية قضية مجتمع و التعليم قضية مجتمع ، و في الفصل السابع تعرضنا إلى قضية التعليم المتوسط كأداة للتنمية الاجتماعية في الجزائر) و هذا العنوان المختار الفصـــل الســـابع يتعلق بكون (التعليم المتوسط أداة فعالة للنهوض بالتنمية الاجتماعية)، هذا خاصة إذا تعلق الأمر بالمستقبل البعيد حيث الأمم المتقدمة تراهن على تكوين الإطارات الكفوءة المشبعة بروح العصر من اقتصاد و اتصال و صحة ومحاسبة و ترسانة عسكرية .....الخ

أما الباب الثاني و الذي يحمل عنوان (تحليل محتوى البرامج و مقارنته بنتائج الاســـتمارة) فقد قسمته إلى أربعة فصول.

ففيما يخص الفصـــل الأولى فيتعلق (بالمرحلة الميدانية للدراســـة) يتضـــمن أســـباب اختيار الموضـــوع ونعني به الدوافع التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضـــوع ثم بعدها الأهداف المرجوة من هذه الدراسة تم عرض الإشكالية التي احتوت على كل جوانب الموضوع و حيثياته ، وذلك بما فيها من صياغة الفرضيات التي تمخضت عن الإشكالية .

ولمحاولة مدى صحة هذه الفرضيات، قمت بالاطلاع على مختلف ما كتب في هذا الموضوع سواء في الجزائر أو خارجها ، بالإضافة إلى كتاب القراءة المتداولة في المدرسة الجزائرية. كما اعتمدت في دراستي هذه على المنهج التاريخي ، والمنهج الإحصـــائي و تقنية تحليل المحتوى وتقنية المقابلة ، أما المنهج التاريخي فقد تعرضت فيه للمسار التاريخي للمدرسة عبر الحقبات المتعاقبة للمدرســة الجزائرية في الماضـــي و أما المنهج الإحصـــائي فقد اعتمدته لتفريغ البيانات في جداول بسيطة ومركبة كونه أكثر صدقا من الدراسات ، وتقتية تحليل المحتوى، فهو لتحليل ما يتضـــمنه برنامج القراءة لمختلف الأطوار و الســـنوات المقررة في منهاج مدرســـة التعليم المتوسط. ثم قمت باختيار العينة مركزا على العينة العشوائية و التي حصرت عددها في 600

شـــخص يمثلون فئة التلاميذ مراعيا تقســيمهم من حيث الأصــل (الريف و المدينة) المســتوى الثقافي المهنة... الخ.

ولقد اعتمدت على هذه العينة كونها تعطي الفريســـة لجميع الوحدات ليكونوا من بين الأفراد المشاركين في العينة . و الفصل الثاني تعرضنا فيه الى (نوع العائلة هرطلان البرامج المدرسية وواقع التنمية الاجتماعية).من خلال تحليل محتوى كتب القراءة (لغة عربية فرنسية).

أما العلاقة التي تربط الأطفال بباقي أفراد العائلة من اجداد وأعمام وأخوال ، فإنها لا تزيد عن تبادل الزيارات ، أما في الواقع فنجد عددا كبيرا من الأطفال يعيشـون في وسـط عائلة مميزة أي تشـمل الأب والجد والعم دون الخال و هنا أشـير و أوضـح بأن الجد من الأم لا وجود له إطلاقا لا في الكتب و لا في الواقع المعاش، و هذا هو محتوى الفصـــل الثالث عنوان (العلاقات الاجتماعية بين افراد العائلة)وفي نهاية المطاف نتائج الدراسة الميدانية و هو ما تضمنه الفصل الرابع من الباب الثاني من هذه الدراسة ، وفي هذا الفصل سردت النتائج النهائية المتوصل إليها من خلال مقارنة ما احتوته البرامج و ما وجدته في واقع التنمية الاجتماعية و قســمت هذا الفصــل إلى عدة عناصــر و هي: تكوين العائلة ودورها ، مكانة المرأة و دورها ,العمل و قيمته الاجتماعية , علاقة الأب بالأبناء علاقة الأم بالأبناء ، علاقة الإخوة فيما بينهم ، علاقة الزوج بالزوجة ، علاقة الأبناء بباقي أفراد العائلة . و في كل عنصــر من هذه العناصــر تطرقت إلى مدى ارتباط أو مطابقة ما وجد في واقع التنمية الاجتماعية و ما ذكر في الكتب .

وبناء على تلك النتائج قدمت اقتراحات عملية و التي رأيت فيها بأنه يجب إعادة النظر في محتوى كتب القراءة و جعله مســـايرا لما هو موجود في واقع التنمية من جميع النواحي و لقد واجهتني صـــعوبات مختلفة من حيث حدتها ، و من بين الصـــعوبات تحديد مفهوم التنمية الاجتماعية إذ استغرقت وقتا لا يستهان به من أجل الوصول إلى ما أصبو إليه ، أما الصعوبة الثانية فهي تغيير منهاج الكتب المخصـصـة للقراءة من سـنة لأخرى، ففي كل مرة يظهر كتاب

جديد للقراءة و بالتالي يجب إعادة دراســـة وتحليل ما جاء في هذه الكتب الجديدة ، مما جعلني أعيد بعض الفصول لمرات عديدة .

إن بحثنا هذا و المتعلق بدراســـة علاقة مدرســـة التعليم المتوســـط بواقع التنمية الاجتماعية في الجزائر و هو نـاتج عن إيمـاني العميق بـدور المـدرســـــة في التغيير الاجتمـاعي و التنميـة الاجتماعية و الاقتصــادية للبلاد، و بالتالي التوصــل إلى غد أفضــل للمواطن أينما وجد، و آن يصـــبح لكل منا ذكورا وإناثا المكانة اللائقة والمتميزة متي يمكنه المســـاهمة في العملية التنموية للبلاد قاطبة.

محتويـــــات البـــــاب الأول

المدرسة وتأثيرها في المجتمع

الفصل الأول : المقاربة المنهجية للدراسة

الفصل الثاني : مفهوم المدرسة و وظائفها

الفصل الثالث : سياسة التعليم في الجزائر قبل الاستقلال و أبعادها الاقتصادية و الاجتماعية

الفصل الرابع : سياسة التعليم في الجزائر بعد الاستقلال

الفصل الخامس : إستراتيجية الإصلاح الجديدة للتعليم في عصر العولمة

الفصل السادس : التنمية الاجتماعية المحور الرئيسي للتعليم في الجزائر

الفصل السابع : التعليم المتوسط كأداة للتنمية الاجتماعية في الجزائر

الفصـــــل الأول

المقــاربــة المنهجيــة للـدراســة

محتويات الفصل:

1 ـ أسباب إختيار الموضوع.

2 ـ أهمية موضوع الدراسة.

3 ـ أهداف الدراسة.

4 ـ أسباب إختيار منطقة البحث.

5 ـ الإشكالية.

6 ـ الفرضيات.

7 ـ تحديد المفاهيم.

8 ـ الإقتراب النظري.

9 ـ المناهج و التقنيات.

10 ـ صعوبات الدراسة.

خلاصة الفصل الأول.

المقـاربــة المنهجيــة للـدراســة

1. أسبـاب اختيـار المـوضـوع:

إن اختيارنا لموضوع التعليم المتوسط وعلاقته بالتنمية الاجتماعية يعود إلى عملنا بحقل التربية والتعليم لمدة طويلة تزيد عن عشرين سنة ونستطيع أن نلخص أسباب أخرى في اختيار الموضوع فيما يلي:

1- برامج التعليم المتوسط عرفت انتقادات مختلفة من باحثين وأساتذة خاصة تلك التي يتعلق منها بالجانب العلمي والتقني، فأدخلت عليها إصلاحات المنظومة التربوية سنة 2003 .

2- كثافة البرامج التعليمية مما أدي في بعض الأحيان إلى عدم استيعاب تلاميذ هذه المرحلة لمضمونها.

3- بعد المغزى السوسيولوجي والتربوي لهذه البرامج التربوية وعدم ملائمة هذا المغزى مع الواقع الاجتماعي المعاش.

4- تغيير المعطيات العامة للمجتمع المدني والاقتصادي، إقليميا وعالميا.

5- دعوة الوزارة الوصية لإصلاح المنظومة التربوية لكي تتلائم خصائصها مع العولمة واقتصاد السوق.

6- إدخال مشروع المؤسسة حيز التطبيق، مما يقتضي إيجاد ميكانيزمات تربوية وسوسيولوجية جديدة تتلائم والنظام التربوي المراد تطبيقه.

2 ـ أهمية موضوع الدراسة:

أ ـ إن المؤسسة التربوية هي المكان الذي يقضي فيه التلميذ فترة محددة من حياته، ويلقى في أحضانها كل العناية والمساعدة طيلة مساره المدرسي، وليكتسب المعارف وينمي مهاراته ويطور قدراته، ويبني مواقفه ليكون قادرا ليس فقط على إدراك مختلف الظواهر وإنما التأثير فيها وتحويلها إلى وسائط تمكنه من مواصلة التعلم طوال حياته.

ب ـ إن المدرسة هي المكان الذي يعب فيه المتعلم قيم المجتمع، و حيث يتم تهيئة أطفال اليوم ليصبحوا في المستقبل مواطنين مندمجين بصورة كاملة في صلب مجتمعهم ومتفتحين في نفس الوقت على العالم المعاصر.

وبهذا المفهوم تساهم المدرسة إلى حد بعيد في توطين الإنسجام الإجتماعي، ونقل القيم الإجتماعية والثقافية ومن هذه الأهمية ينبغي تجسيد غايات المنظومة التربوية في كل ما يمارسه التلميذ من أنشطة بيداغوجية في المدرسة .

ج ـ إن أهمية برامج التعليم الثرية والمتوازنة والعصرية التي تستمد جذورها من قيم المجتمع وتتبنى في الوقت ذاته، أحدث ما توصلت إليه البحوث العلمية والإختراعات التكنولوجية، هي الكفيلة بجعل المدرسة ذلك المكان الذي يتم فيه التعلم و تكتسب المعارف الصحيحة، ويجعل الفعل البيداغوجي المتجدد هو المحرك الحقيقي للتغيير نحو الأفضل.

3- أهـداف الـدراسـة:

هدف الباحث من وراء هذه الدراسة العلمية السوسيولوجية المتخصصة الوصول إلى تحديد أثر التنمية العلمية، ودورها في عملية النهوض بالمجتمع وترسم مفاهيم وقيم تتألف مع الوضع التربوي والإيديولوجي والاجتماعي للنظام التربوي في إطاره المحلي.

وهذه الأهداف نلخصها فيما يلي :

1- النظام التربوي في الجزائر يعد من أكثر مجالات التأثير في التربية و التكوين عمقا في المجتمع و نقطة إستناد مركزية داخل أجهزة الإقناع و التوعية التي تقيمها الأنظمة التربوية.

2- جمع أعضاء المجتمع وتعبئتهم حول مشروع و ما يتبع ذلك من تغيير في أنماط السلوك والتعليم وتجديد في نوعية العلاقات الإنسانية و مستوياتها بين أفراد المجتمع.

3- النظرة الجديدة التي تعيد تحديد صفات التفاعل بين أعضاء المجتمع في عصر العولمة والمؤسسة التربوية التي ينشئها نظام التعليم أو يعيد صياغة أدوارها ووظائفها .

4 ـ أسباب إختيار منطقة البحث :

ولتطبيق هذه الدراسة إخترت المتوسطات المنتمية إلى مديرية التربية للجزائر ـ شرق .

ويعود إختياري هذا إلى كون هذه المنطقة تحتوي على تنوع في المناطق الحضرية، وشبه الحضرية، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى كون الطالب الباحث ينتمي في الحقل التربوي إلى هذه المنطقة .

وهنا نستطيع أن نحدد هذه المناطق الواقعة في بلدية باش جراح التي تعتبر منطقة حضرية، ثم تليها بلدية الكاليتوس المنتمية لدائرة براقي التي تعتبر كمنطقة شبه حضرية، ثم تليها بلدية عين طاية التي تقع في دائرة الدار البيضاء التي هي منطقة حضرية وريفية، وتحتوي على الخصائص الرئيسية للمجتمع الجزائري، المدينة بكل ما تحمله من تطور في مختلف الميادين والريف بكل مميزاته .

تقديم موضوع البحث :

ولقد قسمت هذه الدراسة إلى بابين رئيسيين ، باب نظري وآخر ميداني .

الباب الأول عنوته بعنوان (المدرسة وتأثيرها في المجتمع)، وقسمت هذا الباب إلى سبعة فصول، فالفصل الأول عنوانه "المقاربة المنهجية للدراسة".

والفصل الثاني الذي عنوانه " مفهوم المدرسة ووظائفها " تطرقت فيه بالدراسة إلى التعريفات الخاصة بالمدرسة عبر المراحل التاريخية لهذه المؤسسة التربوية.

أما الفصل الثالث فعنوته بعنوان (سياسة التعليم في الجزائر قبل الإستقلال وأبعادها الإقتصادية والإجتماعية) تطرقت في هذا الفصل إلى أهداف السياسة الفرنسية في الجزائر التي كانت ترمي من ورائها فرنسا إلى طمس هوية الشعب الجزائري الثقافية والروحية أي (إحلال دين المجتمع المستعمر محل دين المجتمع المستعمر) .

وعنوت الفصل الرابع بعنوان (سياسة التعليم في الجزائر بعد الإستقلال) وفيه تطرقت إلى الرواسب التي تركها الإستعمار في وطن المليون ونصف المليون شهيد، متمثلة في الأمية وعقم التربية التي تتمثل في الطرق التقليدية والفقر والآفات الإجتماعية الأخرى كالمرض والتسول .

والفصل الخامس كان بعنوان (إستراتيجية التعليم الجديدة المتماشية مع عصر العولمة) وفي هذا الفصل حاولنا أن نبرز تطور طرق ومنهجيات التعليم عبر تطور المجتمع عموما في وسائل الإتصال وعبر تطور الإقتصاد في عصر العولمة، وعبر تطور الفكر التربوي المعاصر في الإعتماد على الإعلام الآلي والحاسوب وغيرها من الوسائل المتطورة .

وفي الفصل السادس تحدثنا عن (التنمية الإجتماعية المحور الرئيسي للتعليم المتوسط في الجزائر)، لأن التعليم رديف التنمية والعكس صحيح لأن قضية التنمية مشروع مجتمع و التعليم مشروع مجتمع ولأن التعليم يتعامل مع التنمية كفكر وثقافة وكإقتصاد وكإجتماع وكإيديولوجية.

وعنوان الفصل السابع هو (التعليم المتوسط كأداة للتنمية الإجتماعية في الجزائر)، كون التعليم المتوسط أداة فعالة وعقلانية للنهوض بالتنمية الإجتماعية، يمكن في إعداد إطارات المستقبل الكفؤة، المشبعة بقيم المجتمع المحلي، والمتتبعة لروح العصر في مجال التطور العلمي و التقني و الإقتصادي .

أما الباب الثاني الذي يحتوي على عنوان (تحليل محتوى البرامج و مقارنته بنتائج الإستمارة) فقد قسمته إلى أربعة فصول :

فالفصل الأول تعلق عنوانه (بالمرحلة الميدانية للدراسة) ويتضمن مجالات الدراسة (المكاني والزمني والبشري) واختيار العينة، وأدوات جمع، والجداول الاحصائية المستخدمة في دراستنا، ومراحل الدراسة الميدانية، وفي آخر الفصل ذكرنا التوثيق المعتمد في الدراسة.

أما الفصل الثاني فعنوانه (نوع العائلة من خلال البرامج المدرسية و واقع التنمية الإجتماعية) حيث يتضمن إستمارة البحث التي محتواها دراسة العائلة الجزائرية (التركيبة التكوين، الدور).

والفصل الثالث عنوناه بـ (العلاقات الإجتماعية بين أفراد العائلة)، وفيه تطرقت إلى كل علاقة تربط بين أفراد الأسرة سواء كانوا مجتمعين أو كل على حدة، وتوصلت إلى نتائج جزئية وهي أن العلاقات الإجتماعية الواردة في كتب القراءة مبنية على القيم الإجتماعية (الأخوة والتعاون و العدل) .

أما الفصل الرابع و الأخير من الباب الثاني فيخص نتائج الدراسة الميدانية فسردت في هذا الفصل النتائج النهائية المتوصل إليها من خلال مقارنة ما أحتوته البرامج الدراسية وما وجدته في واقع التنمية الإجتماعية المليء بمتغيرات العصر و تناقضاته و ثوابته في آن واحد.

وفي نفس الفصل ذكرت نتائج الدراسة المتمثلة في تأثير العاملين، العلمي والتكنولوجي من ناحية والزيارات الميدانية للمؤسسات التربوية (المتوسطات) من ناحية ثانية، المتمثلة في الإجراءات الإحترازية الخاصة بالدراسة الميدانية لتفادي الأحكام المسبقة.

وفي الأخير أقول بأنني قدمت قشور الدراسة متواضعة تفتح أبواب كثيرة لطلبة علم الإجتماع التربوي للمساهمة في دراسات جديدة في هذا المضمار .

5-الإشكـــالية:

يعتمد تطور المجتمع وتقدمه، على مدى رغبة كل فرد من أفراد المجتمع في عمله وقدرته على القيام به على أحسن وجه وهذا لا يتحقق إلا إذا كان هذا العمل مناسبا لقدرة الفرد، ورغبته وميوله، واهتماماته لأن التقدم الصناعي وما صاحبه من تطور تكنولوجي أدى إلى ظهور عدة مشاكل طرحت نفسها على بساط الدراسة والمناقشة ومن هذه المشاكل تلك التي تتخبط فيها الإطارات والأيدي العاملة المكونة.

والواقع أن هذه الأيدي، ما تزال قادرة على مواكبة التقدم التكنولوجي، والإلمام بمعظم جوانبه، مما يؤدي إلى عرقلة التنمية، التي تسعى البلاد إلى تحقيقها.

ولهذا تتضح ضرورة قيام تكوين تربوي على أسس عملية وفنية لتحقيق نجاح العملية التربوية[1].

ونظرا لما تعانيه المنظومات التربوية في العالم الثالث عامة، والعالم العربي الإسلامي خاصة نحاول أن نطرح أمام المشرفين على الإصلاحات التربوية، وجهة نظر تتضمن طرح جملة من القضايا التي نرى ضرورة الاحتراز منها عند الاستعارة التربوية، قصد

[1]- علي السلمي: إدارة الأعمال لرفع الكفاية الإنتاجية (ط1) دار المعارف، القاهرة، بدون تاريخ،ص1.

استشراف مستقبل التربية في عالمنا بعلم وتبصر وذكاء، ونوزع وجهة النظر على الساحات الآتية، بإيجاز مع الإلتزام بالقيم التربوية وهذه الساحات هي:

- التربية وخطأ التنظير.
- التربية في العالم الثالث وإعادة صياغة العلوم الاجتماعية.
- التربية في العالم الثالث، صراع قناعات النخبة مع قناعات المجتمع .
- فلسفة التربية وخطأ المنطلق.

إذا كان هناك انزلاق أفلس المنظومات التربوية في العالم العربي والإسلامي، فذلك مرده أساسا إلى خضوع المنظومات التربوية في هذه البلدان، إلى تنظير خارجي يحدد فلسفاتها وأهدافها ومضامين برامجها ويضبط أطرها المرجعية، هذا التنظير الذي تتولاه في المظهر منظمات دولية ذات ارتباط بهيئة الأمم المتحدة أو تعمل في إطارها مثل اليونسكو منظمة العمل الدولية (UNESCO)، المكتب الدولي للتربية، ومنظمة التربية والعلوم والثقافة العربية والمكتب الدولي للتخطيط و الهيئات و المنظمات الأخرى.

وتغري هذه المنظمات والهيئات الدولية النخبة صانعة القرار السياسي والاقتصادي والتربوي في المجتمعات العربية والإسلامية، بقدرة خبرائها اللامعين في التخصصات العلمية المختلفة، على الإحاطة بكل الأوضاع التي تعانيها هذه المجتمعات[2].

وعلى سبيل المثال يستعرض عبد القادر يوسف في مقال له "أزمة التربية في الوطن العربي" ما مفاده أن المنظومات التربوية في العالم العربي شديدة الإرتباط بالأطر الثقافية والأوضاع النفسية، والحاجات الاجتماعية والاقتصادية، والذات الحضارية للمجتمعات المحلية، فهي مشدودة بقوة للمرجعية الفكرية والحضارية والثقافية الغربية وليست أكثر من كونها صدى وهامشا لها رغم محاولات إلباسها لبوسا عربيا في الشكل بعيدا عن المضمون ومثل هذه المنظومات التربوية تفرض على المجتمعات المغاربية (مجتمعات المغرب العربي) بصفة خاصة أدوات قصريه مسلطة من قبل النخبة الصانعة للقرار.

[2] ـ محمد صالح جدي، المجلة الجزائرية للتربية،" التربية في العالم الثالث التخلف مأساة واقع ، وضبابية مستقبل " العدد(2)،السنة الأولى، مارس 1995،ص5-6.

لم يعد التعليم مقتصرا على تزويد الطالب بالمعارف والمعلومات، والحقائق عبر المراحل المختلفة بلا توجيهه التوجيه الصحيح وفقا لما يرغب فيه، وما يتماشى مع استعداداته و قدراته لتحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها ،على هذا الأساس اهتمت السياسة التربوية في بلادنا بعملية التوجيه والتكوين وإعداد البرامج التربوية ،كل هذا محاولة منها لجعل المنظومة التربوية قائمة على أسس علمية، ونفسية، وثقافية، وهكذا توجه الطالب نحو الفرع الذي يكون مناسبا حيث يمكنه مسايرة المناهج الدراسية والبرامج التربوية في المراحل التعليمية المختلفة، مما يؤدي إلى تكيفه في حياته العلمية وعلى قدرته على القيام بدوره كاملا وبالتالي فهو يساهم بشكل فعال في التنمية العلمية والاقتصادية للبلاد.

لقد أثبتت النظريات الحديثة أن التكوين الذي لا يقوم على معايير علمية يتسبب في ضياع من الطاقات المادية والبشرية.

وهنا تتضح المجهودات الضائعة التي يبذلها الأفراد في متابعة دراسة، لا يجنون ثمارها العلمية، وهذا نتيجة التوجيه والتكوين و نتيجة لطبيعة البرامج التربوية، و نوعية المواد والأنشطة العلمية المتداولة والممارسة ،بكيفية غير عقلانية داخل المنظومة التربوية الجزائرية .

وهنا تتضح أكثر نسب الرسوب في الامتحانات التي تعتبر مظهر من مظاهر السلبية حيت يكلف الرسوب كثيرا من المال و الوقت إذا قدر ما يصرف على الفرد أثناء دراسته من الأموال و ما يكلف من جهود[3].

منذ سنوات كثر الحديث على مشكل التعليم في الجزائر، ووقع صراع كبير بين مختلف الأطراف التي تكون هذه المنظومة، فالمعلم يتهم التلميذ، والولي والإدارة وهذه الأخيرة تتهم بدورها أولياء التلاميذ، أما هؤلاء فإنهم يرجعون النتيجة التي آل إليها أبناءهم إلى هذا الجهاز التربوي والممثل في المدرسة بكل ما تتضمنه من عناصر (المعلم ،الإدارة .... الخ).

[3] م أو لسن ،ترجمة عثمان فراح،" التوجيه فلسفته وأسسه و وسائله "، دار النهضة العربية ،1964، ص10-11-12.

لقد أصبحت المدرسة حديث الشارع فالكل يتهمها و يجعلها السبب الرئيسي والأول لمشكل التعليم في الجزائر وضعف المستوى التعليمي للتلميذ، و هناك من أوعزها للانفصال الموجود بين المدرس و المحيط الذي هي جزء منه.

وتم الإصلاح وتعاقبت المنظومات التربوية، ووصل عددها إلى أربعة منظومات منذ الاستقلال ولا يخفى على أحد أن قطاع التعليم غني بالنصوص والتجارب لكنها اصطدمت في مجملها بواقع اجتماعي عجزت عن مقاومتة، وهنا نطرح سؤالا لماذا عجزت المدرسة عن هذا ؟ فنقول أنها غير نابعة من هذا الواقع وبالتالي لا تتلاءم معه وإما لأن الأحداث تجاوزتها و أصبحت لا تساير وتيرة التطور، الذي يعرفه المجتمع سواء في علاقات الإنتاج أو في العلاقات الاجتماعية التي تربط بين مختلف فئات المجتمع، بين هذه الفئات وبين مختلف المؤسسات الموجودة و حتى بين أفراد العائلة الواحدة، إن المدرسة أصبحت لا تبالي بمتطلبات الواقع المفروض عليها كونها جامدة و المجتمع في تطور، وهذا التناقض أدى إلى فشلها .

وجاءت مدرسة التعليم المتوسط بسنواتها الأربع، محاولة بذلك حل مشكل التعليم في الجزائر، واعتبرت بأنها العمود الفقري لإصلاح التعليم حيث جاء في وثيقة إصلاح التعليم تحت عنوان (لماذا مدرسة التعليم المتوسط؟) بأن (من أبرز سمات مدرسة التعليم المتوسط المتعددة التقنيات أنها عنصر من عناصر مجتمع يتحول بسرعة وعامل من عوامل تغير هذا المجتمع)[4].

إن الوظائف الاجتماعية للمدرسة في أي مجتمع كانت تنحصر في ثلاث وظائف كما جاء في مقدمة، كتاب (الشباب الريفي والمدرسة الأوهام والحقائق)، نسلم عموما بأن مؤسسة المدرسة تؤدي ثلاث وظائف اجتماعية: الوظيفة الأولى: إنتاج قوى العمل، من مختلف التخصصات والمستعملة في مختلف التطبيقات الاقتصادية والاجتماعية في بلد ما

[4] - وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي،مديرية التنظيم و التنشيط التربوي ،"إصلاح التعليم ،أهداف التعليم ،تحديد المحتوى و المناهج التربوية "، الجزائر،1974، مطبوعة، ص36-35.

الوظيفة الثانية: هي إنتاج عالم إيديولوجي محدد، وأخيرا الوظيفة الثالثة هي توزيع أو إعادة توزيع العناصر الاجتماعية بين مختلف الطبقات أو الفئات الإجتماعية المكونة للمجتمع[5] .

لقد بدأت الجزائر في تطبيق نظام تربوي جديد مع بداية السنة الدراسية1979-1980 والمتمثل في مدرسة التعليم المتوسط، كما سلف وأن ذكرنا، وقد طبق هذا النظام على أساس أنه يأخذ بعين الاعتبار التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد.

وإذا تطلعنا إلى الأهداف المسطرة في مدرسة التعليم المتوسط، فإننا نجد بأنها تهدف إلى تكوين التصورات الاجتماعية المرغوب فيها من المجتمع لدى الطفل، كما تهدف إلى فهم العلاقات الاجتماعية فهما مبنيا على إدراك النظم الأساسية التي يقوم عليها المجتمع والمفروض على الجميع احترامه ليسود النظام والعدل بين الناس، وعرض الحقائق الاجتماعية كمقدمة رأي سليم عن أي موقف اجتماعي ماض أو حاضر. وعلى هذا الأساس فان الهدف من هذا البحث هو تباين الأهداف التي ترمي على تحقيقها المدرسة من خلال برامجها المقررة لكل المواد الدراسية والبحث عن هدفها المصور فيها، هل تهدف هذه المدرسة إلى إنتاج علاقات اجتماعية؟ وعلاقات إنتاج جديدة؟ وتحاول أن تجعلها متطابقة مع ما هو موجود أي أنها تطابق الواقع الاجتماعي التنموي الموجود أم أنها تهدف إلى إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية وعلاقات الإنتاج دون أن تحدث أي تغير فيها؟ وبالتالي يمكن اعتبارها تتقبل ما هو موجود، ومن هذا المنطلق أدرس مدى مراعاة البرامج للبنية الأساسية للمجتمع الجزائري بتغيراته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، أم أنها وضعت بنية جديدة لهذا المجتمع تهدف إلى إنتاجها وتطبيقها في المجتمع الجزائري؟ وبالتالي إحداث تغيرات اجتماعية فيه.

من هذه المعطيات السالفة الذكر يتجلى دور "مدرسة التعليم المتوسط" في عملية التوجيه العملي للتلاميذ من أجل الدخول في عملية التنمية الاجتماعية والعلمية والثقافية التي يشهدها المجتمع الجزائري.

---

[5]- KENNOUCHE Tayeb.Les jeunes neuraux et l'école mythes et réalité,Alger CREAD,1982, p4

فالمدرسة كمؤسسة اجتماعية تؤثر وتتأثر بالمحيط الاجتماعي والعلمي المتواجدة فيه و بذلك فهي تختلف عن بقية المؤسسات الأخرى (ذات الطابع الاقتصادي أو التقني، أو الخدماتي) من حيث طبيعة النشاط.

وفي هذا البحث يحاول الباحث إبراز عملية التنمية العلمية الاجتماعية من خلال تتبعه لبرامج الطور التعليم المتوسط ومدى ترابطه مع طبيعة التنمية العلمية بمحتوى هذه البرامج التربوية والمواد الدراسية الملقنة للتلاميذ في مدرسة التعليم المتوسط .

بناء على المعطيات السابقة في الإشكالية والتي تظهر بما لا يدع مجالا للشك ضرورة تواصل وتكامل التعبئة التربوية ، مع التنمية العلمية والاجتماعية ، لتهيئة العنصر البشري القادر على تلبية الحاجات الكثيرة والمتنوعة في إطار نشاط تنموي واجتماعي منظم عقلانيا.

لذا فالمشكل المطروح الذي نحاول أن ندرسه في أطروحتنا يتمثل في سرد هذه التساؤلات كيف تقوم المدرسة بتهيئة وتعبئة وإعداد الأفراد بمهارات ومعارف من أجل الدخول إلى معترك التنمية الشاملة والتحكم في التكنولوجيا ...؟

وكيف نجعل الأنشطة العلمية والبرامج التربوية ركيزة للمدرسة الحديثة التي تحاول أن تتماشي مع الواقع...؟

وهل هذا الواقع التنموي يمكن أن نقول نسبيا بأنه صورة طبق الأصل للواقع التربوي والعلمي الذي تريد مدرسة التعليم المتوسط تحقيقه...؟

وهنا نستطيع القول بأن مدرسة التعليم المتوسط ربطت بين الممارسة النظرية والممارسة العلمية في ميدان الواقع المادي المعيشي وهذه التساؤلات أدت بنا إلى طرح الفرضيات التالية:

6 ـ الفرضيـــات:

الفرضيــة الأم (الـرئيسيـة):

إن برامج التعليم المتوسط المنبثقة من النظام التربوي الجزائري تحاول الربط بين التعليم النظري، والحياة العلمية للتماشي مع ظروف الحياة الاجتماعية بتهيئة الفرد في إطار

نشاط أنساني منظم عقلانيا حسب إختصاصات محددة قصد توفير الحاجيات الضرورية للمجتمع.

الفرضيــة الأولــى:

برامج التعليم المتوسط بمختلف أفعالها البيداغوجية وأهدافها التربوية، تحسن مستوى التلاميذ و تربطهم ترابطا وثيقا بالتنمية الإجتماعية للبلاد.

الفرضيــة الثـانيـة:

الواقع التنمية في المجتمع الجزائري، يمثل صورة طبق الأصل مع البرامج الدراسية ذات الأبعاد التكنولوجية والتربوية في عصر العولمة .

7 ـ تحديد المفـاهيــم:

7-1-مفهوم التربية والتعليم :

هما مفهومان مأخوذان من الثقافة لهما صبغة ثقافية ولكن إذا كان التعليم والتربية دون الثقافة؟ أي هل الغريزة تغني عن الثقافة؟ هل يمكن للولد أن يكتفي بغرائزه؟

هناك آراء كثيرة إذا رجعنا إلى المجتمع نجد أن التربية يفهم منها التهذيب، وإذا قلنا التربية يفهم منها التهذيب فهذا يعني أنها مكتسبة لأنه إذا قارناها مع فن أو صناعة الإنسان فهي مكتسبة وليست موهوبة.

والتعليم حسب التعارف أنه لا يكون إلا محاكاة تلقن للطفل حتى يتعلم، وهل الحيوان أن ليس في حاجة للتربية ويكتفي بالتربية؟ طبعا حتى الحيوان يحتاج إلى هذه التربية خاصة عند القطط التي تدرب أبناءها.

7-2-المحاولات المبكرة لتعريف التنمية الاجتماعية :

لم يقع اتفاق حول علاقة هذا المصطلح بالمصطلحات الأخرى التي ارتبطت به في إطار مهنة الخدمة الاجتماعية، حيث أن هناك من اعتقد أن تنمية المجتمع مفهوم يحمل نفس المعنى الذي يحويه معني تنظيم المجتمع.

بينما اعتقد آخرون أن هذا غير صحيح لأسباب متعددة منها ارتباط مفهوم تنظيم المجتمع بالإصلاح، ومعالجة المشكلات الفردية والأمور الثانوية، وهذا ما لا يقف مفهوم تنمية المجتمع عند حدوده[6].

فالتعليم لن يمكن للفرد العاقل الاستغناء عنه فهو كالماء الذي قال عنه تعالى عز وجل (وجعلنا من الماء كل شيء حي) فالتعليم إذا يشبه الماء في وضعيته التنموية أي يزرع بذور الحياة في نفس الفرد و يجعله، مختلفا، عالما، مدركا جزيئات و كبريات الحياة .

والخلاصة أن التعليم السليم هو السلاح المنير الذي ينير طريق الأمة برجالها ونسائها وأطفالها لأنه مظهر من مظاهر التقدم الروحي والمادي.

7-3-مفهوم التعليم:

جاء في وثيقة صادرة عن وزارة التعليم المتوسط والثانوي في أفريل 1996 وهي بعنوان "الإصلاح المدرسي أهداف التعليم ، وتحديد المحتوي والمناهج التربوية" بأنه يمكن ضبط هذا بالنسبة للفرد وبالنسبة إلى المدرسة نفسها بوصفها مؤسسة تندرج ضمن نظام متسق للتربية والتكوين[7].

يرى "جان جاك روسو" المجتمع وبالتالي الثقافة تفسد الفرد الذي هو خير الطبع وفيلسوف انجليزي آخر يقول عنه ذئب.

أما النظرة الإسلامية فهي تقف الوسط كما جاء في الحديث النبوي الشريف" يولد الإنسان على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه..." فهذا يعني أن الإنسان يولد وهو حامل للخير والشر والمجتمع هو الذي يوجد عند الإنسان ويوجد عند الحيوان والثقافة تأتي لتهذيب الغريزة والتعلم قسمان:

* **التعليم الأول**: هو التطبيع الاجتماعي (التنشئة الاجتماعية) حيث يتعلم في إطار اجتماعي حركات ونشاط ودون أن يشعر.

---

[6] - راجع نبيل السملوطي، علم اجتماع التنمية، دراسة في اجتماعيات العالم الثالث، الطبعة الرابعة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب،1988،ص70-71.

[7] - وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، "الإصلاح المدرسي" مديرية التنظيم البيداغوجي، مطبوعة، الجزائر، 1974 ص2.

* **التعليم الإجباري (الرسمي)**: وهذا النوع من التعليم يكون مقننا ومدروسا بطريقة علمية على توقيت وبرامج تربوية مختلفة.

7-4-مفهوم التنمية:

إن مصطلح التنمية المستخدم اليوم في علم الاجتماع التنمية Développement social وخاصة في المجتمعات التي تحاول أن تتجاوز التخلف الحضاري في أقصر فترة زمنية ممكنة هو نفسه تقريبا مصطلح (developement communoty) الخاص بتنمية المجتمع المحلي لخدمة المجتمع عن طريق تنفيذ بعض من التنمية الاجتماعية تعني نوعا من العمل الاجتماعي لخدمة المجتمع عن طريق تنفيذ بعض المشروعات على المستوى المحلي بهدف معالجة التخلف والتفكك وحل المشاكل الاجتماعية ورفع مستوى أبناء المجتمع وتهيئة مقومات الحياة الكريمة لهم بالانتفاع الكامل بإمكانياتهم ومواردهم في إطار تنظيم علاقتهم وتهيئة طاقتهم وقواهم للعمل الجماعي الموجه لإحداث التغير الاجتماعي.

إن التنمية الاجتماعية تحتاج دفعة قوية ليخرج المجتمع من حالة الركود، والتخلف إلى حالة التقدم والنمو، وقد ورد في نفس الوثيقة بأنها تدعى مدرسة التعليم المتوسط (لأنها تقوم أولا بصفتها بنية تربية إلزامية طيلة تسع سنوات ، وهي المرحلة الحاسمة لنمو الفرد جسميا وعقليا وهي المرحلة الواقعة بين 6 و15 أو 16)[8].

وإذا أردنا أن نضبط هذا المفهوم بالنسبة للمجتمع نجد (أنها تحقق أهدافا أساسيا في الميادين السياسية والإيديولوجية، نظرا لكونها مدرسة وحيدة وهي بوتقة التكوين الوحدوي للشبيبة)[9].

وكذلك في الميدان الاقتصادي (لأنها تضع أسس ترقية منظمة من الموارد البشرية القادرة على الإطلاع بمهمة التنمية الاقتصادية)[10].

كما يمكننا ضبط هذه المدرسة بالنسبة للميادين الاجتماعية والثقافية (ذلك أن مدرسة التعليم المتوسط المتعددة التقنيات عنصر هام وعامل أساسي ، للثورة الثقافية ،لأنها

[8] ـ نفس المرجع السابق ص3.

[9] ـ نفس المرجع السابق ص4.

[10] ـ نفس المرجع السابق ص4.

تتيح على وجه الخصوص احتكاك التربية بالعمل و بالعامل من خلال الاستعمال النشيط للغة الوطنية)[11].

كثيرا ما نجد أن هناك خلطا بين مفهوم مدرسة التعليم المتوسط والتربية ، فهذه الأخيرة عرفها الكثير واتفقوا على أنها (كل ما يتعلق بتعليم الكبار الذين حرموا من التعليم كليا ولم تتح لهم فرصة الانتظام في المدارس النظامية)[12].

كما يروون بأنها (الارتفاع بمستوى الفرد الصحي والثقافي والاجتماعي والمهني عن طريق الدراسات والثقافات المختلفة)[13].

ومن كل ما سبق نستنتج أن التربية ، تختلف تماما عن مدرسة التعليم المتوسط حيث أن الأولى تقتصر على (تلقين بعض المواد لفئة معينة لمساعدتها أو توعيتها)[14].

لكن (مدرسة التعليم المتوسط تشمل فئة واسعة تلقنها معلومات واسعة شاملة ، تكون المواطن الصالح ، القادر على مجابهة الحياة ، أو على مواصلة الدراسات الطويلة)[15]

7-5-مفهوم البرامج:

البرامج هي عبارة عن محاور تتضمن عناوين لمواضيع متنوعة ومتشعبة ومعمقة من حيث من حيث الجانب العلمي والأدبي والديني والإيديولوجي لها أهداف عامة وخاصة منها النظرية والتطبيقية حيث يتزود بها التلاميذ في مسارهم المدرسي والاجتماعي مدة تمدرسه في مرحلة الطور الثالث من التعليم كما تقاس البرامج بمدى فعاليتها وانعكاساتها على حياة التلميذ المتخرج.

7-6-مفهوم البعد العلمي:

هو عملية يتضمن مجموعة من المفاهيم العلمية والتقنية التي تقدم للتلاميذ قصد إدراكهم على فهم الهدف الذي يسعون إلى فهمه من البرامج للانتفاع بقدراتهم ومهاراتهم

---

11 ـ نفس المرجع السابق ص4

12 ـ محمد الطيب العلوي التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية ، قسنطينة ، دار للبعث سنة 1982 ص 201.

13ـ نفس المرجع السابق ، ص 202 .

14 نفس المرجع السابق ، ص 202 .

15 نفس المرجع السابق ، ص 202.

قصد التغلب على المعضلات التي تعترضهم في طريق التحصيل الدراسي لنوع النشاط المدروس.

7-7-مفهوم التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي يبين مدى استيعاب التلميذ لمضامين البرامج التعليمية بكل أبعادها العلمية و التربوية.

7-8-مفهوم اتجاهات التلاميذ:

الاتجاه هو ميل يتولد عند التلميذ بسبب احتكاكه بالمحيط الدراسي ويسعى إلى تحقيقه مستقبلا.

8- الاقتراب النظري:

نعني بالاقتراب النظري كل النظريات التربوية والسوسيولوجية التي لها علاقة وطيدة بالموضوع سواء من قريب أو من بعيد، وقد خصصنا جملة من النظريات نذكر منها أولا:

أ ـ نظرية ابن خلدون حول التربية والتعليم:

يعتقد ابن خلدون أن التربية والتعليم خاصية طبيعية، وأساسية يتميز بها الإنسان عن الحيوان وأنها ضرورة اجتماعية متصلة من جيل إلى جيل، لذا يرغب الإنسان بطبعه إلى اكتساب خبرات ومعارف وعلوم الجيل الذي سبقه، ولا يشك ابن خلدون في وجود الرغبة عند الإنسان كما يعتقد أنه مفطور على الرجوع إلى من سبقه ليتعلم منه ويزيد عليه ويثريه إلا أننا يجب أن ننظر إلى الأمر نظرة عملية إذ أن انتقال الخبرات من جيل إلى جيل، يتم بحكم احتكاك الجيل الجديد مع الجيل المتقدم عليه في معرفة استعمال ما تحتاج إليه الحياة وتطبيق وسائل، إجرائها وذلك يتم بأن يزود الشيوخ الشباب بما تعلموه طيلة حياتهم أو أن يشاركوهم في نشاطهم، فيشاهدون بأنفسهم في حال استعمالهم لما تقتضيه الحياة فيتعلمون منهم ما يلزم لتذليل مصاعب حياتهم، أو بأن يترك الجيل السابق خبرات مدونة، على هيئة نظم وقوانين يرجعون إليها ويجدر بنا أن نجمل فيما يلي التقسيمات الأساسية لآراء ابن خلدون التربوية:

1- التخصص في العلوم:

يمكن أن نستخلص هذه القاعدة من قوله "أن فكر الدارس ونظره يتوجه إلى أحد أو واحد من الحقائق وينظر ما يعرض له لذاته واحد بعد الآخر، ويتمرن على ذلك حتى يعيد إلحاق العوارض بتلك الحقيقة"

والسؤال الذي يطرح نفسه ما هو الأساس الذي يبني عليه ضرورة التخصص؟ ولعل لهذا الأساس ثلاثة أمور:

أ ـ **عجز البشر عن الإلمام بكل العلوم**: لأن الخبرات البشرية أوسع بكثير من أن يستطيع الإنسان أن يفهمها كلها وذلك لآن الإنسان ابتدأ بتدوين معلوماته وخبراته وجمعها ليتمكن أبناء جنسه من الانتفاع بها.

ب ـ **الاستعداد**: أظهرت التجارب أن لكل إنسان ميول خاص في الفنون يهتم به بينما يمر آخر على هذا الفن مر الكرام لانشغاله بفن آخر[16].

ج ـ **إتقان الفن**: ليس هناك أدنى شك أن مزاولة أمر واحد، وممارسته يستدعي الإبداع فيه و إتقانه، وما ارتقاء الحضارة إلا نتيجة هذا الإتقان وقد رأى ذلك ابن خلدون إذ قال "إن المرتبة التي تتلو تحصيل العلم هي التمرن على عوارضه والإحاطة بها حتى تصير ملكة".

2- غاية التربية:

يرى ابن خلدون أنه إذا كان الإنسان عاجزا عن أن يعيش دون أن يعتاد عادات المجتمع الذي نشأ فيه أن يلم بكل الفنون والعلوم أو يبعضها، فمن الضروري إعداد الإنسان منذ الطفولة لمثل هذه الحياة المعقدة، لذلك فهو يرى غاية التربية، هي إعداد الأفراد الذين يستطيعون سياسة الدولة، وهدف التربية الأسمى أن ينظر الفرد إلى غيره نظرة إنسانية باعتباره منتميا إلى الجنس البشري، فمهمة التربية أن تتخرج هذه الملكة العقلية الإنسانية إلى الواقع على درجات:

---

[16]- أحمد الخشاب : الاجتماع التربوي والإرشاد الاجتماعي،الطبعة الأولي،مكتبة القاهرة الحديثة 1978،ص145-146.

الدرجة الأولى: يتعلم الإنسان العلوم العقلية التي تساعد في تفهم المدركات الحسية وذلك عن طريق تعلم الأخلاق، والسياسية، والبلاغة.

الدرجة الثانية: تعلم العلوم النظرية مثل الرياضيات والتاريخ الطبيعي وما بعد الطبيعي وهكذا دواليك.

3- أثر البيئة على التربية :

يعتقد ابن خلدون أن الذي به فضل أهل المشرق على أهل المغرب هو ما يحصل عليه في النفوس من آثار الحضارة، كما يذكر السبب في ذلك تعلم العلم من جملة الصنائع مع الجودة والكثرة، متى انصرف أهل العمران إلى التعمق في خاصية الإنسان بالعلوم والمعارف والصنائع و في ضوء ما تقدم يمكن أن ابن خلدون ينظر إلى التعليم من زاوية علمه الاجتماعي ويقدر أنه ظاهرة اجتماعية ولاشك أن كثيرا من المفكرين انتهوا آخر الأمر إلى التربية "ضرورة اجتماعية ".

"إن مكتبة ابن خلدون في هذا الصدد في الربع الأخير من القرن (14) تكتسب أهمية خاصة من هذه الوجهة، لأنه نظر إلى القضية نظرة المفكر الاجتماعي، وذلك بتأثير الجيل الناشئ بالجيل السابق".

4 - ديناميكية التعليم:

يلاحظ ابن خلدون أن التعليم يتأثر بأحوال المجتمع إلى حد كبير، ويتأخر ويتقدم حسب تقدم وتأخر الأحوال الاجتماعية وذلك في ميدان العلم والصنائع على سواء لذلك فهو يقرر "إن الصنائع تكمل بكمال العمران الحضري".

ب - نظرية هربرت سبنسر في التعليم والتربية:

لقد دخل سبنسر باب التربية بمقال عن "أي المعرفة أكثر قيمة" وكتب هذا السوسيولوجي الإنجليزي ثلاث مقالات متتابعة عن التربية العقلية والخلقية والجسمية مؤكدا أهمية إدخال الدراسات العلمية في المناهج، وقد عرف سبنسر التربية بأنها "إعداد للحياة الكاملة"، ولذلك يهم من المواد ما يوصل إلى هذه الحياة، كما يؤكد أهمية الطرق التي تدرس بها هذه المادة ويقول سبنسر إن تخير المواد يجب أن يتم بعناية فلا يخضع

"لموضة" العصر أو أولياء الأمور بل يكون معيار الاختيار هو تحقيق الحياة الكاملة ويقسم "سبنسر" أهم منا شط الحياة حسب أهميتها إلى:

1- منا شط تؤدي إلى حفظ الذات مثل تعلم الفيزيولوجيا، والصحة والطبيعة والكيمياء.
2- منا شط تحقق المطالب الضرورية للإنسان وهذه بدورها تؤدي إلى حفظ الذات مثل تعلم العلوم والتي تساعد على كسب القوت.
3- منا شط تؤدي إلى حسن تربية الأطفال كتعلم الصحة، وعلم النفس.
4- منا شط تعمل على إيجاد وإبقاء العلاقات الاجتماعية والسياسية.
5- منا شط صالحة لقضاء وقت الفراغ مثل تعلم الأدب والفن وعلم الجمال وهذه لها منزلة كمالية.

ويرى "سبنسر" أن المواد العلمية أصلح المواد لحفظ الذات كالصحة مثلا بل هي أصلح المواد لمختلف النشاط فهي ضرورية ليعمل الناس أو الإنسان وبذلك يحقق مطالب الحياة الضرورية ,وهي صالحة في تفهيم الآباء كيف يربون أطفالهم، وهي لازمة لتوضيح أصناف السلوك المناسبة، وضبطها وهي مؤيدة إلى تفهم الفن والاستمتاع بل هي أساسية في الترقية العقلية والخلقية والدينية.

يريد سبنسر أن تخلق لنا التربية رجلا يرى الحياة العامة بالعين التي يرى بها سبنسر والتي فيها تتوفر كل الرغبات والأطماع(17). لكن هذا الرجل المقصود على هذا الأساس لما يطل بعد، فهناك حياة أخرى بجانب الحياة المادية، ونعني بها الحياة الروحية تلك الحياة التي تجعل الرجل يحيا بروح الإنسان، فيعيش بالجماعة وللجماعة حيث أن الحياة المادية البحتة تسوق الإنسان إلى أن ينسى واجبه الإنساني نحو الجماعة التي يعيش فيها فيحيا الرجل بنفسه ولنفسه، ومن ثم لم يهتم "سبنسر" بالعلوم التي تربى الإحساس وتنمي الشعور الروحي وترقي الوجدان فجعلها في خطوة العلوم الكمالية، ووضعها في آخر مرتبة من مراتب العلوم، وبذلك نسي سبنسر جانبا آخر من التربية نسي الجانب النفسي أو

17- صالح عبد العزيز, تطور النظرية التربوية, ط2 دار المعارف بمصر،1964 ،ص300.

الروحي ونسي ثمرة العقول التي تخلق في الجيل الحسن الخلقي والإرادة القوية والعواطف النبيلة ونسي ثمرة هداية المشاعر التي تدفع الفرد إلى مراعاة الالتزامات الأدبية، والإصغاء لصوت الضمير وتلبية الشعور بالواجب، وبديهي أن الإنسان لا يكتمل بغير هذه المشاعر فالفرد المصقول على أساس نزعة سبنسر الطبيعية مزود بالعلوم الشاحذة للذهن والتي تهيئ كافة وسائل الكسب للمعيشة الممتعة لكنه في نفس الوقت فقير في حسه وشعوره ووجدانه وعواطفه نحو الغير وان كانت الحياة الكاملة في نظر سبنسر في الحياة المملوءة بالحركة والعمل والرغبات فان هذه الحياة ليست صورة صحيحة للحياة الكاملة في نظر الآخرين، ويستمد "سبنسر" أصول طريقته من التطور الحيواني مؤكدا أن تربية الطفل يجب أن تكون في الأسلوب والترتيب من نوع تربية أسلافه وبعبارة أخرى يجب أن تكون تربية الفرد من نوع تربية أبناء الجنس عامة[18].

ويلقي سبنسر اهتمام واضح على التربية الخلقية، ويعارض روسو رأيه عن أي جزاء ويتفق معه في ضرورة أن يتعلم الطفل بطريقة طبيعية وقرر لكل جريمة عقابا طبيعيا زاعما أن هذه الجزاءات الطبيعية خير بكثير مما يفرضه المربون على أبنائهم من توبيخ وزجر وضرب .

وهو جحد آراء سبنسر بأنها نفعية استغلالية كما أنها إعداد للحياة وليست مؤدية إلى الحياة ذاتها، وفي هذا الهجوم تلاعب بالألفاظ فانه يقف في السنوات الأخيرة من القرن (19) جمعا بين الاتجاه العلمي، والاتجاه الاجتماعي واقترح مواد دراسية تقيد الفرد والمجتمع على السواء.[19]

ج ـ آراء السوسيولوجية الفرنسية (Yvonne Turin) في المدرسة الجزائرية :

تبرز الكاتبة في خلاصتها أن كل المحاولات التي قامت بها السلطات الفرنسية فيما يخص الحلول المختلفة ، لإرساء نظام تربوي باءت بالفشل. إن هذه التجارب والمحاولات رغم أنها تخفي أوجها مختلفة وذلك لكونها من جهة تهدف إلى البث ومن جهة أخرى تهدف

[18]ـ سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي ,الطبعة الثانية ،1975، ص414-415.

[19] ـ نفس المرجع السابق,الدكتور صالح عبد العزيز،ص300-400.

إلى ترسيخ الأفكار التربوية، البراغماتية، إن أهدافها سياسية ومدروسة، وهذه السياسة المدروسة خاصة في الميدان الثقافي، التربوي، أدت إلى الفشل، فشل أبناء المدارس العربية، إنشاء المدارس المختلفة، هذه كلها أدت إلى نتيجة غير منطقية.

إن محاولات الإدماج فشلت بسبب تلاحم النمط الثقافي في المجتمع الجزائري، إن رغم هذه المحاولات التي دعمت بغرض تبادل الآراء أثمرت ما يسمى غياب الثقة.

إن السياسة التعليمية الإسلامية أثبتت قوتها وجدارتها في مواجهة السياسة، التعليمية الفرنسية، في الأخير تم فشلها وتم تدعيم الرفض المدرسي 1850-1880.

إن الخطوة الأولى لتاريخ الفكر الاستعماري في الجزائر تتمثل في العرض المستمر من طرف المستعمر لثقافته الخاصة ، وذلك بين السنوات 1875-1880 .[20]

إن الكتابة تبرز بأن لا يمكن الكلام عن أي تطور والازدهار بعد 25 سنة من المجهود والتفهم والتعرف الكامل على الثقافات بدون الكلام عن تبادلها...ويمكن القول هنا بالعكس. إن الفرنسيين يتأكدون بأهمية إعداد أو بناء أو إصلاح التعليم العربي وهذا رغم أنهم (المستعمرون) كانوا يبرزون استعدادا كي يبقى العرب يلحون بكل تأكيد على الانضمام إلى العلم عن طريق النضال(infidèle) [21].

-المدارس العربية الفرنسية:

-الرفض المدرسي:

حسب تقرير الإدارة الفرنسية 1859، إن المبالغ المخصصة في الميزانيات للمنح في مجملها بدون استخدام، وذلك لعدم وجود المرشحين .

كنا مجبرين لاستخدام الضغط المعنوي على العائلات لقبول المنح، إن التقارير الخاصة بمكاتب العرب كلها متشائمة وذلك لغياب الاهتمام والطلبات ... إن العائلات لها العديد من الأسباب: البعد، المرض، عدم الاهتمام.

[20] - Yvonne taurine,les Affrontements Culturelles dans l'Algérie Coloniale,François Maspero paris 1971p302.

[21] ـ نفس المرجع السابق ص250.

كنت مجبرا على استعمال كل قوتي وسلطتي، انه الجنرال "جوزيف - Jusef" الذي أدلى بهذا التصريح وذلك من أجل إقناع الرفض، والمقاومة العائلية، وهذه الاتجاهات الضرورية لنا وذلك لكي نصل إلى الكلي من المدرسة[22] لكن الاستعمار لا يقوم إلا على تحويل هذه الأخيرة إلى أشياء، وأمور مشكوك فيها، إن هذه والحاجز هنا كبيرا جدا، Maître ليست قواعد المسيحية فقط بل هي قواعد السيد[23].

9- المنـــاهج والتقنيـــات:

9-1- المنـــاهج :

باعتباره أن المنهج هو الطريقة التي يتبعها في دراسته وباعتباره فنا قائما في ترتيب الأفكار ترتيبا دقيقا، بحيث يؤدي إلى كشف حقيقة مجهولة أو تصديق فكرة مطروحة ، أو جلاء.
جوانب غامضة في جانب من جوانب المعرفة الإنسانية، فانه يستهدف القيام بتصميم الخطوات أو مجموعة الأدوات والأساليب التي يتحدها أو يبتدعها بهدف الوصول إلى المعرفة المقصودة، أو هدف الدراسة المحدد لها سلفا، وعليه فقد سعينا إلى الموائمة بين طبيعة الدراسة ومقتضى المنهج المختار والذي يستجيب لنوعية المؤشرات والمتغيرات الكامنة في صلب هذه الدراسة.

أ- المنهج الوصفي:

لكل ميدان من الميادين منهجية خاصة به لهذا فقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي لأنه يلائم طبيعة الموضوع "فالمنهج الوصفي في مجال التربية ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر التعليمية و النفسية و الاجتماعية".

"فالمنهج الوصفي في الحقيقة، عند حدود الوصف كما يبدو في التسمية لكنه يذهب إلى أبعد من ذلك يحلل ويفسر ويقارن أملا في التوصل إلى التعليمات ذات معنى يزيد بها رصيد المعارف و تتضح أهمية المنهج الوصفي لما يتحراه من دقة في تصوير واقع

[22] - نفس المرجع السابق ص279.
[23] - نفس المرجع السابق، ص 386

الظواهر الاجتماعية والنفسية ويساهم في تمكين العلوم التربوية والاجتماعية من التحقق من صدق ما يتوفر فيها من أفكار ونظريات وما يروج من آراء"

نفهم من هذا أن المنهج الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة موضوع البحث فقط بل انه يحلل ويفسر ويقارن الظاهرة المدروسة.

إن هذه الدراسة الحاضرة تستهدف تركيز على وقائع راهنة وماثلة، وتتعلق بظاهرة واضحة المعالم، بينة الوظائف وعليه فإن عملنا الحاضر يتجه في إطار عملية متكاملة تتعلق بجمع البيانات والمعطيات وقيام بجمع المعلومات المتنوعة حول الظاهرة محل الدراسة ، ثم الاتجاه نحو إيجاد صلة الربط بينهما وبين الصور الميدانية الظاهرة من خلال عملية التفسير والتحليل لهذا الكم كالوصول مثلا إلى تمييز المتغيرات وإيضاح درجات الارتباط فيها أو الانحراف البيانات عن اتجاه معين و كذا تمركزها حول نقطة محددة ، لذلك فإننا قمنا أولا بجمع البيانات التي نراها مساعدة على وصف وتفسير ظاهرة التعليم المتوسط ومدى تأثيره في التنمية الاجتماعية في المرحلة المتوسطة ذلك عن طريق تصنيف وتفريغ وتبويب هذه البيانات وتوزيعها ضمن جداول مركبة وبسيطة قصد القيام بعملية التحليل والتفسير بصورة منظمة تنظيما عقلانيا .

ب- <u>المنهج التاريخي</u>:

استهدفت الدراسة التاريخية في هذا الموضوع ، للإطلاع على المصادرة التي لها علاقة بجوانب ومحاور الدراسة المتعلقة خاصة بنشأة وتطور نظام التعليم الإسلامي من خلال عطاءات مختلف مؤسسات التربية المتميز عبر تطور تاريخي للمجتمعات الإسلامية إبتداءا من عصر النبوة و انتهاء بفترة الاستعمار الفرنسي من بدايته حتى نهائية ، وبعدها تبعها تطور المؤسسة التربوية في الجزائر بعد انتهاء الاستعمار الفرنسي و حتى الدخول في مناقشات إصلاح المؤسسات التربوية والتعليمية عام 1989 كما تعرضنا لدور مدرسة تعليم المتوسط ومقارنتها بالتعليم الأساسي في العصر الحالي وكذا معرفة المقارنة في إطار التنمية العلمية ، وكانت الغاية من وراء هذا العمل هو تكوين نظرة متكاملة حول الموضوع حتى نصل إلى بناء الجانب النظري بناءا عمليا منضما يسهل تقريبه وربطه بالجانب

التطبيقي من الدراسة حتى تخرج الدراسة متناسقة وعقلانية دون معاينة الفصل والانقطاع بين جانبي الدراسة.

كما استفدنا في هذا الإطار من الدراسات القليلة المجزأة في الجزائر حول هذا الموضوع والموزعة عبر كتب ودوريات و نشريات ومجلات علمية بهدف تدعيم الجانب النظري وكذا عملية تحليل وتفسير للبيانات.

ج- المنهج الإحصائي :

لتفريغ البيانات سأتبع المنهج الإحصائي والذي يبنى على أساس الجداول سواءا كانت هذه الأخيرة بسيطة أو مركبة و قد تم اختيار هذا المنهج لاعتباره (خط الأمان في أي دراسة سواء كان الهدف منها إلقاء الضوء على نواحي معينة لبعض الظواهر أو المجتمعات أو موجهة لمشكلة معينة حالية أو متوقعة والعمل على حلها).

ونظرا لكون مشكلة التعليم في الجزائر مشكلة آنية فإن هذا المنهج يساعدنا على تحديد جوانب هذه المشكلة بنوع من الشمول.

ولقد تعرضنا في دراستنا لمدرسة التعليم المتوسط إلى إحصائيات ذكرناها في الجداول المكتوبة في الجزء الميداني في هذه الرسالة، لذلك لكي يتسنى لنا دراسة تأثير ظاهرة برامج مدرسة التعليم المتوسط في التنمية واستخدامها في الإحصائيات وكذلك في الملاحق وذلك لأن دراستنا تقتضي هذا المنهج.

د- الدراسة الاستطلاعية :

إن الدراسة الاستطلاعية ترتبط بالدراسة التاريخية من حيث كونها مكملة لها في البناء المرحلي والمنهجي للدراسة ذاك أنها تستهدف أساسا استكمال الجوانب الناقصة التي يمكن أن تهتم بها الدراسة التاريخية في مواضيع محددة قد تعود بالأساس إلى ضعف أو انعدام التغطية النظرية والنصية لهذا الجانب أو ذلك من جوانب الدراسة كأن يتعلق ذلك بتوضيح لبعض المفاهيم أو تنظيم رزمانة الأولويات للمواضيع والقضايا تنظيمها يتطلبه البناء المنهجي للدراسة، وتقتضيه الخطة العلمية لصياغة الفرضيات المستخرجة من صلب إشكالية الموضوع.

9-2- التقنيـــات:

9-2-1- استمــارة الاستبيــان :

إن عملية انجاز وتطبيق المرحلة الأخيرة مركزة في جمع البيانات الميدانية فقد قسمنا استمارة الاستبيان إلى محاور متكاملة ومتتابعة تسمح بترتيب الأفكار والمواقف المختلفة وقد أولينا أهمية خاصة في مسألة ترتيب الأسئلة وتحديدها في الشكل النهائي للاستمارة وأغلب الأسئلة كانت مغلقة وقليل منها كانت مفتوحة نظرا للأهمية وصلة الأسئلة مع المحاور وبطبيعة الفروض، كما قمنا بتحديد المواعيد مع بعض الأساتذة والمساعدين التربويين في المؤسسات التربوية ونقوم بتسليم الاستمارات لتوزع على التلاميذ ثم نسترجعها بعد أن يتم ملؤها[24] .

لقد تم اختيار صحيفة الاستبيان لجمع المعلومات من هذه العينة التي سبق وأن قلت بأنها عشوائية، و أقارن بين ما أتحصل عليه بعد جمع المعلومات، و ما أتحصل عليه من تحليل محتوى البرامج لأن أفراد العينة يعيشون وضعا معينا. أو واقعا معينا أحاول استخلاصه من هذا الاستبيان لمقارنته بالواقع الذي أستخلصه من تحليلي لمحتوى برامج مدرسة التعليم المتوسط التي تحوي واقعا معينا. ومحاولة معرفة مدى تطابقهما أو تعارضهما، و قد تم اختيار استمارة الاستبيان لما لها من مزايا في جمع البيانات حيث أنه (الدليل والمرشد الذي يوجه المقابلة التي تقع بين الباحث والمبحوث)[25]، بعد أن يرسم مساراتها و يحدد موضوعاتها ويشخص طبيعة المعلومات التي يطلبها الباحث من المبحوث[26].

بالإضافة إلى هذا فإنه يتميز (بقلة التكاليف والجهد ويساعد في الحصول على بيانات حساسة ومحرجة).

أما عن طريقة صياغة الأسئلة فإنني وفقت بين الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة و نلاحظ هنا أن أغلبية الأسئلة كانت مغلقة وهي تلك المتعلقة بالحقائق، أما الأسئلة المتعلقة

---

[24] - د.إحسان محمد الحسن، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي،بيروت،دار الطليعة للطباعة و النشر.الطبعة الأولى،1982 صفحة 102.

[25] - د. مدني دسوقي.مبادئ علم الإحصاء. القاهرة.دار النهضة العربية. الطبعة الخامسة.1977.صفحة 10.

[26] - Abrahamson-Mark. Sociology an introduction to concept td methods and dates. u.s.a American book company. 1969.p.81.

بالآراء فهي أسئلة مغلقة، فمثلا هل تتدخل في الوظيفة التي يرغب فيها ابنك؟: نعم ـ لا فهذه تعتبر حقيقة لأنه إما أن يكون من الذين يتدخلون، وإما أن يكون العكس.

أما الأسئلة المتعلقة بالآراء فإننا نورد المثال التالي:

إذا كنت ذاهبا إلى مكان بعيد لتبقى مدة طويلة فلمن تترك مسؤولية البيت؟ للزوجة ـ للابن ـ للبنت ـ لشخص آخر(حدد)، لماذا؟، فالشطر الثاني من السؤال (لماذا؟) يعتبر تعبيرا عن رأي المستجوب الخاص وعلى هذا تركناه مفتوحا حتى يتسنى له التعبير عن رأيه في هذه القضية وبعد صياغة الأسئلة تم تجريب هذه الاستمارة.

9-2-2 ـ المقابلة:

لقد تم اختيار هذه الوسيلة من بين وسائل جمع البيانات، و ذلك من أجل ملء الاستبيان من طرف الباحث نفسه وكذلك نظرا لمزايا المقابلة والمتمثلة في (أهميتها في المجتمعات التي تكون فيها درجة الأمية مرتفعة، فالمقابلة لا تتطلب من المبحوثين أن يكونوا مثقفين حتى يجيبوا على الأسئلة حيث أن القائم بالمقابلة هو الذي يقوم بقراءة الأسئلة).

بالإضافة إلى مزية أخرى جعلتنا نختار هذه الوسيلة وهي أن المعلومات التي تحصل عليها المقابلة الرسمية تتميز بدرجة عالية من الثبات، كما أنها لا تستغرق وقتا طويلا خصوصا إذا كانت الاستمارات الإستبيانية التي ستعطيها تتكون من أسئلة قليلة وقصيرة وواضحة، وبناءا على هذه المزايا تم اختيار المقابلة في ملء الاستمارات من طرف الباحث لتوجيهها إلى الغرض المرجو وهي على ثلاثة مراحل:

أ- المقابلة الحرة:

لقد استعملنا هذه التقنية في المراحل الأولى من الدراسة إلى جانب الدراسة الاستطلاعية قصد الاستفادة من خبرات الأفراد التي بإمكانها أن تكمل جانب الدراسة كي يظهر تنظيم وتحديد نص الإشكالية والفروض تحديدا دقيقا ومرتبا، وقد سمح لنا الاتصال المباشر بأعضاء العينة من إتاحة ظرف نفسي يتسم بحرية المجيب المطلقة وبفضل ذلك ضبطنا دليل المقابلة الأولى .

ب- المقابلة المنظمة :

قمنا من خلال هذه التقنية بعرض وتطبيق دليل المقابلة مع أعضاء العينة التجريب وقد تم طرحها شفويا على الطلاب، وقد كان هدف العملية هو الوصول إلى تحديد مضبوط لمحاور الأسئلة التي مكنتنا فيما بعد من إعداد استمارة الاستبيان، وذلك يعود إلى الصعوبات التي نواجهها في كل مرة نريد فيها الاتصال ثم كذلك لإمكانية الإجابة .

ج- دليل المقابـلة :

لقد استعملنا دليل المقابلة من أجل الوصول إلى التحليل المضبوط لأسئلة استمارة الاستبيان ثم محاولة ربط هذه الأسئلة مباشرة بنص فروض هذه الدراسة وقد سمح لنا استخدام هذه التقنية للانتباه إلى مشاكل جمع البيانات والمعلومات وتبويبها وتفريغها.

9-3-تقنيات معالجة المعلومات :

أ- تحليل المحتوى :

نظرا لكوننا رجعنا إلى مصادر سابقة ودراسات منجزة في هذا الإطار ونظرا لطبيعة هذه الدراسة الحاضرة التي تستدعي تدقيق في التوجيهات الاجتماعية والتنموية للبرنامج المدرسي الرسمي فإننا عمدنا إلى استخدام تقنية تحليل المحتوى للمقرر المدرسي (الأنشطة العلمية) كي نوظف النتائج المتحصل عليها في تدعيم عملية تفسير وتحليل للبيانات التي جمعناها وذلك بقصد التركيز والتدليل على فكرة معينة أو رفضها أو نقضها أو إبراز اتجاه فكرى معين تقتضيه عملية جمع وتحليل البيانات كما رجعنا أثناء هذه العملية في كل مرة إلى الفصول النظرية كلما استدعى عملية التحليل العودة إلى ذلك من أجل الربط بين الجانبين النظري والميداني و يتم ذلك عن طريق مناهج مؤكدة لأن كل وثيقة كلامية أو كتابية أو سمعية تتضمن كمية من المعلومات عن الشخص المؤلف أو عن المجموعة التي ينتمي إليها .

و ما دمنا اعتمدنا كتب القراءة لتحليلها و مقارنة محتواها بما نتحصل عليه من خلال الاستبيان فإن تحليل مستوى كتب القراءة يعطينا معلومات عن المجتمع الذي ينتمي إليه مؤلف هذا الكتاب ألا و هو المجتمع الجزائري، و هو المطلوب، إذ من خلال عنوان البحث

فإننا نريد الوصول إلى معرفة مدى مطابقة برامج مدرسة التعليم المتوسط للواقع الاجتماعي للطفل الجزائري الذي يتلقى هذه البرامج.

ب- الجـداول:

لقد اعتمدنا على هذه التقنية لتفريغ وتبويب وترتيب بيانات مختلفة، التي تسمح بالربط بين المؤشرات التي ضمتها واحتوتها ومقارنتها ببعضها البعض وهذا كله تحقيقا للعلاقات الموجودة بين متغيرات الفروض المستخرجة من صلب الإشكالية واهتمامات الدراسة، وقد تنوعت هذه الجداول بين المركب والبسيط .

ج ـ مرحلة تفريغ البيانات:

لتفريغ البيانات المتحصل عليها بعد ملء استمارات اخترت المنهج الإحصائي إما عن كتب القراءة و محتواها فقد اخترت تقنية تحليل المحتوى، وسنتعرض إلى هذا فيما يلي:

د ـ تطبيق المنهج الإحصائي :

لتفريغ البيانات سأتبع المنهج الإحصائي والذي يبنى على أساس الجداول سواء كانت هذه الأخيرة بسيطة أو مركبة و قد تم اختيار هذا المنهج لاعتباره (خط الأمان في أي دراسة سواء كان الهدف منها إلقاء الضوء على نواحي معينة لبعض الظواهر أو المجتمعات أو موجهة لمشكلة معينة حالية أو متوقعة والعمل على حلها) .

نظرا لكون مشكلة التعليم في الجزائر مشكلة آنية فإن هذا المنهج يساعدنا على تحديد جوانب هذه المشكلة بنوع من الشمول.

10- صعوبـات الدراسة:

إن أي بحث سوسيولوجي مهما كانت أهميته وقيمته العلمية ومهما توفرت فيه المراجع والمصادر التي تزودنا بالمفاهيم والمصطلحات فان صعوبة البحث تظهر خاصة في المرحلة الميدانية، ومن أهم الصعوبات التي تلقيتها في هذا البحث كما يلي:

1- صعوبات الاتصال بوزارة التربية والتعليم وذلك من أجل جمع البيانات المتعلقة بموضوع دراستي فبعد أن قمت بزيارة لها مرتين، توجهت في المرة الثالثة إلى مديرية التوثيق حيث طلبت مقابلة مدير التوثيق الذي قام بتزويدنا بأخبار ضئيلة عن مدرسة

التعليم المتوسط وسلم لي وثيقة من وثائق التعليم المتوسط وهي (أمرية 1976) [27] والقانون التوجيهي للتربية رقم:08-04 والمؤرخ في2008/01/23.[28]

2- جدة الموضوع حيث أن موضوعنا لم يتطرق إليه باحث من الباحثين بكيفية مفصلة لأنه حديث النشأة وخاصة في ميدان من ميادين علم الاجتماع التربوي .

3- لم نتمكن الوصول لنتيجة أكثر عقلانية لأن الموضوع "مدرسة التعليم المتوسط" حديث في حقل التربية والتعليم.

4- هناك عدة علوم إنسانية يتناول موضوع "مدرسة التعليم المتوسط" منها: علم الاجتماع التربوي علم النفس التربوي -علم النفس الاجتماعي .

5- المفاهيم والمصطلحات لم تكن متوفرة بكثرة وذلك لسبب قلة المراجع والمصادر التي تتناول بعقلانية مثل هذا الموضوع الحساس الذي يعتبر تجربة حديثة في حياة المنظومة التربوية الجزائرية.

6- تخوف بعض المسؤولين إبداء أرائهم صراحة في برامج مدرسة التعليم المتوسط خاصة عندما يتعلق الأمر بالمواضيع التي لها صلة بمقومات الوطنية وهذا راجع إلى الحساسيات المختلفة والتوجه الإيديولوجي والسياسي .

7- اختلاف المفهومية بالنسبة لمدرسة التعليم المتوسط عند كل مسؤول (مدير أو مستشار أو أستاذ) وهذا راجع لتكوينه البيداغوجي والثقافي والتعليمي.

---

[27] - " الأمر رقم : (76-35) "والمؤرخ في 1976/04/16.

[28] - "القانون التوجيهي للتربية" رقم : (08-04) والمؤرخ في 2008/01/23.

خلاصة الفصل الأول

خلال هذا الفصل قمت بوضع الأسس المنهجية للدراسة و الذي تضمن الإشكالية التي حاولت من خلالها أن ألم بكل جوانب الموضوع و حيثياته ، والدوافع التي دفعتني إلى دراسة هذا الموضوع والأهداف المرجوة منه، وقد أجزت هذه الأهداف في تبيان ما ترمي إليه المدرسة من خلال برامجها والتي اقتصرت على مادة القراءة فقط نظرا لارتباط التلميذ بها وارتفاع عدد الساعات المقررة لهذه المادة.

وعلى ضوء هذه الإشكالية قمت بصياغة الفرضيات وهذه الأخيرة هي عبارة عن فرضية رئيسية و فرضيتين جزئيتين، ولدراسة هذه الفرضيات والوصول إلى الأهداف المرجوة منها قمت باختيار العينة اختيارا عشوائيا، ثم اختيار صحيفة استبيان وضع أسئلتهما وهي عبارة عن أسئلة مغلقة في الغالب و البعض منها مفتوح، ولتسهيل عملية ملء الاستمارة والحصول على معلومات ذات درجة عالية من الثبات قمت بتطبيق طريقة المقابلة.

عند الانتهاء من ملء الاستبيان قمنا بتفريغ البيانات المتحصل عليها مطبقا المنهج الإحصائي بالإضافة إلى تقنية تحليل المحتوى الذي تم تطبيقه فيما يخص تحليل محتوى برامج القراءة المقررة في المناهج الأساسية.ثم حددنا مفاهيم الدراسة حسب طبيعة الموضوع ودعمناها بالاقتراب النظري, ثم بينا المناهج و التقنيات الموظفة فيها و اخيرا ذكرنا صعوبات الدراسة.

الفصـــــــــــل الثانـي

مفهوم المدرسة و وظائفها

1 ـ المدرسة

2 ـ مفهوم المدرسة

3 ـ وظائف المدرسة

4 ـ تعريف التعليم

5 ـ تعريف التربية

6 ـ الفرق بين التربية و التعليم

7 ـ تطور مفهوم المدرسة و وظائفها

8 ـ المدرسة التقليدية

9 ـ المدرسة التقدمية

10 ـ مدرسة المجتمع

خلاصة الفصل الثاني

1- المـدرسـة :

2- مفهوم المدرسة :

يعرف أميل دوركايم المدرسة بأنها " عبارة عن تعبير (امتيازي) للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل إلى الأطفال قيما وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئته ووسطه "[1].

من خلال هذا التعريف نستنتج أن دور كايم منح للمدرسة دورا هاما ورسالة اجتماعية محضة حيث أنه يعتبرها صورة اجتماعية لتنشئة الطفل و إدماجه في المجتمع.

كما يعرفها هربت سبنسر أنها " .... منظمة إجتماعية ذات طبع خاص ... " وهذا لا يعني أن المدرسة هي مكانا للتعليم فقط ولكن يجب أن تكون منظمة اجتماعية يشترك فيها الأعضاء الكبار في حياة عامة ويخضعون لنظام معين يمارسون ألوانا من التفاعل الاجتماعي كالتعاون والتنافس والصراع والإدماج [2] .

أما الأمريكي جون ديوي فيعرفها بقوله: " ... أن المدرسة مؤسسة اجتماعية ولذلك يجب أن تشتمل على الأهداف الاجتماعية والفردية معا، و العمليات الاجتماعية داخل المدرسة ينبغي أن لا تختلف في جوهرها عن العمليات الاجتماعية خارجها، فالمدرسة ليست الإعداد للحياة بل هي الحياة نفسها ..."[3] .

و هنـاك تعريـفا أخر للمـدرسة يقـدمه الدكتـور محمد لبيب النجـيحي في كتابه "الأسس الاجتماعية للتربية" حيث يقول "... أن المدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لكي تعد الجيل الصغير للاشتراك في المناشط الإنسانية التي تسود حياة الجماعة للتكيف معها والإحساس بالأمن والطمأنينة في رحابها بأبعاد المجتمع الذي تخدمه "[4].

كما أننا نعثر على تعريف أخر يقدمه ايفيان إيليش في كتابه (مجتمع بلا مدرسة) ، حيث يعتبر المدرسة " ... على أنها عبارة عن مكان يجتمع فيه الأشخاص من سن معينة حول معلم والذين هم مجبرون على الحضور وإتباع بعض البرامج "[5].

1- Durkheim Emil,op cit,page 42.

2- مصطفى محمد الشعبيني،دراسات في علم الاجتماع،دار النهضة العربية،1794،ص3.

3- فرانسيس عبد الأنور،التربية و المناهج،القاهرة،دار النهضة العربية،بدون تاريخ،ص71.

4- محمد لبيب النجيحي،الأسس الاجتماعية للتربية،القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية،1965،ص68.

5- Ilich Ivan,op cit,page 52

من خلال التعاريف السابقة يمكننا أن نستخلص تعريفا إجرائيا نعتمده في دراستنا هذه ، حيث أننا نعتبر المدرسة "مؤسسة إجتماعية أنشأها المجتمع وأسند لها مهمة التنشئة الاجتماعية ويجب أن تكون العمليات الاجتماعية داخلها مطابقة في جوهرها للعمليات الاجتماعية خارجها".

3-وظائف المدرسة :

للمدرسة وظائف عديدة، و بتعدد الوظائف تتعدد الآراء حول الوظيفة الرئيسية لهذه المؤسسة فمنهم من يرى بأنها تقوم "بحراسة الأطفال "[6]، ومنهم من يرى بأنها " تعمل على تعريف التلاميذ بالمجتمع تعريفا واضحا وتمنحه صورة " ديناميكية " ولهذا المجتمع صورة "فوتوغرافية " ساكنة لأن المجتمع يفقد أهم مميزاته إذا فقد عنصر الحركة [7].

كما أننا نجد تحديد أوسع لوظائف المدرسة، وهذا ما جاء في كتاب (كيف تعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية) لصاحبه "محمد صالح وآخرون"، حيث جاء ذكره وظائف عديدة للمدرسة من بينها (نقل التراث الاجتماعي، العمل على توفير التوازن والاستقرار في شخصية الفرد، وأخيرا الوظيفة الاجتماعية)، وهي الوظيفة الأساسية للمدرسة حيث يعتبر هذه الأخيرة (للمدرسة) المنطلق لكل ما يجري داخل المجتمع من برامج تخطيطية وتنظيمية وبصفة أدق فهي منطلق أي تغيير في المجتمع وجوانبه سياسية كانت أو اقتصادية أو إجتماعية ...الخ .

لأنها تهيئ هذا الطفل لمستقبل بعيد حتى يتمكن من التغيير هو بنفسه أو الاندماج بسهولة مع تغيير كان قد تم من قبل في مجتمعه الذي يعيش فيه.

ونجد أن مصطفى حداب يحدد ثلاث وظائف اجتماعية للمدرسة وهذا في قوله (نسلم عموما بأن المدرسة تؤدي ثلاث وظائف اجتماعية وهي إنتاج قوى العمال في مختلف التخصصات المستعملة في مختلف التطبيقات الاقتصادية والاجتماعية في بلد ما، وإعداد

---

[6] - Ibid ,page 51.

[7]- الدكتور تركي رابح،التربية و التعليم،الجزائر،ديوان المطبوعات الجزائرية،1982،ص16.

إنتاج إيديولوجيي وثقافي محدد، وتوزيع أو إعداد توزيع الأفعال الاجتماعية بين مختلف الطبقيات أو الجماعات المكونة للمجتمع).

أن المدرسة تقوم بتوجيه الطفل حتى يتمكن من التأقلم مع التغييرات الذي يحدث في المجتمع أو تهيئته ليقوم هو بنفسه بتغيير ما يحدث في المجتمع وهذا في المستقبل ولا يكون هذا التوجيه والإعداد و التهيئة إلا عن طريق المواد الدراسية التي يتلقاها داخل القسم و التي يكون لها الأثر الواضح في حياته، أن هذه المواد الدراسية عبارة عن مواد ضمن برنامج يسمى البرنامج المدرسي، وسنتطرق لهذا فيما بعد .

ونجد أن مهمة المدرسة لا تقف عند الطفل الموجود لديها و إنما يجب أن تتعداه إلى المجتمع الذي يعيش فيه هذا الطفل وهذا عن طريقها، وفي هذا الصدد يقول مصطفى حداب (إن مسؤولية هذه المؤسسة لا يمكن أن تكون محددة عند الأطفال المتمدرسين فقط، لأنها في نفس الوقت الذي يجب فيها أن تأخذ بعين الاعتبار الواقع الاجتماعي فأنه يجب فيها أن تشرف على إلتزاماتها اتجاه الأبناء الذين هم فيه أغلب الحالات أميين)[8].

أن كل هذه الوظائف التي سردناها، تقوم بها المدرسة عن طريق تدريس أو تعليم هذه المواد للطفل الموجود بها. وبالتالي تقوم بتربيته حتى تهيئه سواء للتغيير أو للتأقلم مع المجتمع الذي يعيش فيه ، ولهذا ارتأينا أن نعرف التعليم وهي الوظيفة الضيقة الظاهرة للمدرسة وكذلك التربية والفرق بينهما .

4-تعريف التعليم :

جاء في معجم العلوم الاجتماعية أن التعليم هو عبارة عن (نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم بهدف إكسابه ضروبا من المعرفة، التي تنشأ في المجتمع)[9]، "إذ نتقسم الصنائع إلى ما يختص بالأفكار التي هي من خاصية الإنسان من العلوم والصنائع والسياسة ومن الأول الحياكة والجزارة والتجارة والحدادة وأمثالها و من الثاني الوراقة وهي معاناة الكاتب في الاستنساخ و التجليد والغناء والشعر والتعليم والعلم وأمثال ذلك"[10].

---

[8] -Ibid,page 4.

[9]- - أحمد زكي بدوي،معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية،مكتبة لبنان،بيروت،1977،ص422

[10]- بن عمار الصغير،التفكير الاجتماعي عند بن خلدون،الجزائر،ش.و.ن.ت،1971،ص112.

5-تعريف التربية:

يشير هذا المصطلح في أكثر استعمالاته عموما إلى عملية التنشئة الخاصة بالصغار، و التدريب الفكري والأخلاقي، و تطوير القوة العقلانية الأخلاقية داخل المدرسة ،وغيرها من المنظمات والمؤسسات المخصصة للتربية ،ويمكن توسيع هذا المفهوم ليشمل تعليم الكبار وتدريبهم كما أنه يمتد ليشمل كذلك التأثيرات التربوية لجميع المنظمات الاجتماعية [11].

وقد جاء في التعليم العام أو الأدبي "إن صح التعبير" لكلمة التربية أنها تعني كل عملية " حتى و أن كانت غير عمديه " توجه نمو كائن حي نحو نهايته الطبيعية ،أو تحويله إلى النهاية المرغوب فيها" [12].

ورد في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية تعريفا لمفهوم التربية جاء فيه "أن التربية عبارة عن نظام اجتماعي يحدد أثره الفعال الأسرة والمدرسية في تنمية النشء من النواحي الجسمية والعقلية والأخلاقية حتى يمكنه أن يحيا حياة سوية في البيئة التي يعيش فيهاّ" [13].

أما دوركايم فيرى (أن التربية هي عملية تأثير يمارسه الراشدين والأجيال الصاعدة التي لم تبلغ سن المشاركة في الحياة الاجتماعية)[14].

كما يرى مانهايم أن التربية (تعتبر من بين الأساليب الفنية الاجتماعية باعتبارها إحدى وسائل لتشكيل السلوك الإنساني، كما تشمل على طرق للتمثيل في هذا السلوك الذي يتلاءم مع أنماط التفاعل الاجتماعي السائدة في التنظيم الاجتماعي[15]). ويعتبر سبنسر التربية على أنها (الإعداد للحياة الكاملة)[16].

---

[11]- د.إبراهيم مذكور،معجم العلوم الاجتماعية،الهيئة المصرية للكتاب،1975،ص39. د.إبراهيم مذكور،معجم العلوم الاجتماعية،الهيئة المصرية للكتاب،1975،ص39.

[12].- Berthe dot et autres,La grande Encyclopédie,Tome 15,Paris,E.Arraultet cie,sans date

[13]د.أحمد زكي بدوي،مرجع سابق،ص127

[14].- Mollo Suzanne,L'école dans la société,Paris,dunod,1970,p7-8

[15] محمد عاطف غيث،قاموس علم الاجتماع،الإسكندرية،الهيئة الرسمية العامة للكتاب،1979،ص152

[16]- فرانسيس عبد الأنور،مرجع سابق،ص70.

وورد في قاموس علم الاجتماع أن ماكس فيبر يرى أن (... كل نسق في التربية يهدف إلى تلقين التلميذ أسلوبا معينا للحياة، يلائم المكانة التي تشغلها جماعة معينة في بناء السيادة بحيث يمكن بعد ذلك وضع هذه الأساليب على نقط معينة في متصل العقلانية)[17].

ونعثر على تعريف لمفهوم التربية لدى كارل ماركس، حيث أن مفهوم التربية يبني بثلاث أشياء وهي: "الإعداد الفكري، التربية الجسمية، والتربية البوليتكنيكية"[18].

وفي أخر المطاف نتطرق لتعريف الذي قدمه جون دوي للتربية حيث يرى بأن (لهذه الأخيرة الجانب الأول نفسي والثاني إجتماعي لا يمكن فصلهما أو إهمال أحدهما)، كما يرى بأن التربية هي (الوسيلة الوحيدة لتقدم الإنسانية، وأنه الأساس الذي يجب أن يقوم عليه كل إصلاح إجتماعي)[19].

من خلال كل التعاريف السابقة يمكننا أن نقدم تعريفا إجرائيا للتربية ونعتبرها (عملية تقوم بها عدة مؤسسات إجتماعية بهدف تهيئة الصغار للإندماج في المجتمع اللذي يعيشون فيه بكل التغيرات التي تحدث فيه، أو إعدادهم للقيام بالتغيير في المجتمع حتى يتطابقوا مع الأهداف المرغوب فيها).

6-الفرق بين التربية التعليم :

أن التربية وثيقة الصلة بالتعليم وقد يحاول التفرقة بينهما فيعتبر التعليم تلقين العلم قبل كل شيء في حين أن التربية هي الإعداد للحياة بصفة عامة سواء الحياة الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية ... الخ ، كما أن التعليم تقوم به مؤسسة واحدة في المجتمع وهي مؤسسة المدرسة، أما التربية فهنالك مؤسسات عديدة تقوم بها مثل الأسرة المدرسة، المجتمع بصفة عامة بكل ما يحتويه من مؤسسات كما يمكن إعتبار التربية عملية شاملة لتكييف الفرد ليتماشى ويتلاءم مع تيار الحضارة الذي يعيش فيه و بهذا تصبح التربية عملية خارجية يقوم بها المجتمع لتنشئة الأفراد ليسايروا المستوى الحضاري العام. وأخيرا يمكننا أن نقول أن التعليم عامل جزئي أما التربية فأوسع نطاقا، و أو سع مدى من

[17]- محمد عاطف غيث،مرجع سابق،ص152

[18] - Dietrich.T,La pédagogie socialiste,Paris,Maspero,1973,p44

[19]- السيد محمد بدوي،مبادئ علم الاجتماع،مصر،دار المعارف،1976،ص408.

التعليم الذي يمثل المراحل المختلفة التي يمر بها التعليم ليرقى بمستواه في المعرفة في دور العلم).

7- تطور مفهوم المدرسة ووظائفها :

هنالك ارتباط وثيق بين مفهوم المدرسة ووظائفها، فبتطور الأول تتطور الثانية والعكس، ولهذا نعثر على مفاهيم عديدة للمدرسة إلى جانب تقسيمات عديدة لوظائفها .

هنالك نوعين من التعليم، التعليم عن غير قصد وهو الذي يتلقاه الإنسان عن طريق المحاكاة والتقليد وهذا في بيئته بنوعيها الطبيعي والاجتماعي، والتعليم عن قصد وهو الذي تقوم به المدرسة و يعد له المجتمع أهدافه ووسائله و من بين الوسائل التي أعدها له " المدرسة ". أن المجتمع البشري لم يعرف هذا النوع من التعليم المقصود في عهوده لأولى ، حيث كانت الأسرة (الأبوين).

تلعب دورا هاما في تلقين أطفالهما بطريقة عفوية أي عن طريق التقليد والمحاكاة، فكان الطفل يتعلم المهن التي يزاولها أبوه، بمشاركته له في أدائها، وبمرور الزمن تعقدت الحياة وتطورت البشرية وبالتالي بدأت تتطور الصناعة وتزداد حاجات الإنسان وهنا ظهرت ظواهر جديدة وبدأت فكرة تقسيم العمل حتى يتمكن المجتمع من تلبية حاجاته اليومية، وبالتالي ظهرت التخصصات في المهن من بينها التعليم الذي يعتبره أبن خلدون "صناعة من الصنائع التي تنشأ في المجتمعات"، و في هذا المضمار نجد عدة تقسيمات للمراحل التي مرت بها المدرسة خلال تطورها فادوارد أو لسن يرى بأن المدرسة مرت بمراحل ثلاث نتطرق لها بإيجاز .

8- **المدرسة التقليدية** :

في هذا النوع من المدارس ، فإن التركيز (ينصب غالبا على حفظ الدروس التي ينظم تنظيما منطقيا، دون أخذ بعين الاعتبار نواحي الاختلاف التي تتصل بنشأة التلميذ، أو بحاجاته أو باهتمامه الذاتي)[20].

9- **المدرسة التقدمية** :

[20]- ـ ادوارد أوولسن،المدرسة و المجتمع،ترجمة أحمد زكي محمد و محمد الشبيني،القاهرة،م.م.ح،بدون تاريخ،الجزء1،ص10.

(إن تركيز هذه المدرسة منصب على الحاجات العاطفية للفرد، وعلى اهتماماته باعتبارها مصدر نموه التعليمي المطرد على التعاون في التخطيط وحل المشكلات)[21].

10-**مدرسة المجتمع** :

ويأتي في نهاية الحديث عن مدرسة المجتمع فيقول (بأنها تستهدف تنمية الصفات الإنسانية في تلاميذها وإشراك الأهالي في رسم سياسة المدرسة وتخطيط برامجها وتنظيم محور الدراسة في المنهج حول العمليات والمشكلات الرئيسية في الحياة، كما أنها تعمل على تحسين مستوى الأطفال والشباب الراشدين في المنطقة التي تقوم فيها وذلك بتحسين العلاقات بين الجماعة وتخفيف أثر الفوارق بين الناس بالإضافة إلى هذا نجدها تستعمل البيئة كمعمل للتعلم وذلك باتصال التلاميذ مباشرة بالواقع الذي يعيشونه خارج المدرسة وكسب خبرات واسعة منه عن طريق التدريب لحل مشكلات هذا الواقع، كما أنها تيسر استخدام مرافقها لخدمة البيئة، وتنظم خططها ومنا هجها حول العمليات الأساسية والمسائل الرئيسية للحياة الواقعية، بإشراك الأهالي في رسم سياسة المدرسة وتخطيط برامجها)[22].

وهنالك تقسيم جاء به الدكتور تركي رابح في كتابه " أصول التربية والتعليم " والذي سنوجزه في ما يلي:

- المدرسة المنزلية، مدرسة القبيلة، المدرسة الحقيقية، ثم يأتي في النهاية ليتحدث هو الآخر عن مدرسة المجتمع .
- فبالنسبة للمدرسة المنزلية فإنه يقصد بها تعليم الطفل عن طريق التقليد والمحاكاة.
- ثم يتطرق لمدرسة القبيلة ليقول (إن المدرسة المنزلية لم تكن قادرة على سد حاجيات الأفواج المبتدئين، وهنا كان لابد له من تكوين روحي ولذالك نجدهم قد استعانوا بخبراء القبيلة ويطلق عليهم أسم " العرافين " حيث كان يعهد له

[21]- نفس المرجع،ص11.

[22]- نفس المرجع،ص17-23.

إطلاع الناشئين على تلك الأخبار وتدريبهم على تلك الطقوس وخصوصا عندما يناهزون البلوغ)[23].

- ثم يعمد إلى الحديث عن المدرسة الحقيقية ليقول (... و أخيرا ظهرت المدرسة الحقيقية التي يديرها معلمون من أهل الاختصاص)[24].

وفي النهاية يتحدث عن مدرسة المجتمع ليقول (... هي المدرسة التي يدور نشاطها حول خدمة الجماعة وتتبع مناهجها وبرامجها من ظروف المجتمع وأحواله)[25].

من خلال ما سبق ذكره عن تطور المدرسة، نلاحظ أنه في كل نمط من أنماط المدرسة أو في كل مرحلة من المراحل إلا وتكون لها وظائف مخالفة لسابقاتها ، كما أننا نلاحظ أن المدرسة تربط بالمجتمع في مراحل تطورها الأخيرة، حيث أنه في التنسيق الذي تعرضنا لهما وجدنا أن المدرسة وصلت في أخر مراحل تطورها إلى الارتباط بالمجتمع والاعتماد عليه في أداء وظيفتها، وفي نفس الوقت خدمة له .

لكن هذا لا يعني أن المدرسة كانت منفصلة عن المجتمع في المراحل الأولى لظهورها، بل كانت مرتبطة به جزئيا ففي المدرسة المنزلية نجد الطفل يعتمد على أسرته في تعلم المهن ونفس الشيء بالنسبة لمدرسة القبيلة ،حيث أن كل قبيلة تلقن أبناءها ما تراه نافعا لها و مفيدا في حياته.

---

[23]- د.تركي رابح،مرجع سابق،ص150.

[24]- نفس المرجع،ص151.

[25]- نفس المرجع،ص163.

خلاصـــة الفصـــل الثاني

المدرسة مؤسسة اجتماعية، تقوم بنقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم، وهي جزء من العمليات الكلية المسماة بالتربية .

مرت المدرسة بمراحل مختلفة، وخلال كل مرحلة نجد وظائف معينة للمدرسة، ومن المفاهيم السائدة بالنسبة للمدرسة وهي المدرسة التقليدية، ومدرسة المجتمع، وخلال كل هذه المراحل كانت المدرسة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمجتمع الموجود فيه، لكن الاختلاف بين هذه المراحل يكمن في درجة الارتباط ففي المدرسة المنزلية على سبيل المثال نجد أن الطفل يعتمد على أسرته في تعليم المهن وهذا عكس ما نجده في مدرسة المجتمع الذي نستعمله البيئة كمعمل للتلميذ و ذلك باتصال التلميذ مباشرة بالواقع الذي يعيشونه خارج المدرسة.

إن المهمة الرئيسية للمدرسة تتمثل في إعداد النشء و تحضيرهم إما للتأقلم مع الواقع الموجود في المجتمع، وأما لتغيير وضع قائم ، بهدف خلق واقع آخر مغاير لما هو موجود .

الفصـــــل الثـــالث

سياسة التعليم في الجزائر قبل الاستقلال و أبعادها الاقتصادية و الاجتماعية

محتويات الفصل

تمهيد:

1- أهداف السياسة الفرنسية في الجزائر

2- ظروف التعليم في الجزائر قبل الاستقلال

3- تطور المجموع العام لأعداد تلاميذ التعليم المتوسط قبل الاستقلال

4- خلاصة الفصل الثالث

تمهـــيد:

لقد وضع المجتمع الجزائري عبر العصور قضايا التربية والتعليم في الصعيد الأول من اهتمامه، وترجع هذه العناية إلى عمق المشاعر الدينية لدى هذا الشعب الذي أقام مؤسساته الثقافية، ولاقاته الاجتماعية على أساس تعاليم الإسلام، ذلك الذي أعطي للعلم صبغة مقدسة حين جعل من طلبه فريضة علي كل مسلم ومسلمة وانطلاقا من الشعور بأن التربية قضية حيوية للجماعة كلها، فان التعليم كان يحظي بصفة تلقائية بدعم مادي هام، ويتمتع لدى كل مجموعة بموارد خاصة هي وقف عليها، مما أتاح للمدارس أن تنمو وتزدهر ولا ننسي أن نذكر في هذا الصدد بأن الاستعمار قد استغل بكل فعالية الدور الخطير والمهم الذي تقوم وتنهض به المدرسة في استخلاف الأجيال، فأقام في البلاد منظومة تربوية متنوعة حددت اختصاصاتها علي ضوء وظيفة وموقع كل الفئات الاجتماعية.

أما المعني العميق لهذا التنوع فانه يبدو بوضوح تام، فالمدرسة المفتوحة للأهالي تتلخص مهمتها في تكوين المساعد ين اللذين يحتاج إليهم الاستعمار، بينما كانت مدارس الأوروبيين نسخة مطابقة للنموذج الأصلي وتم توحيد الجهاز التربوي فيما بعد ذلك.

1.أهداف السياسية الفرنسية في الجزائر:

من مسلمات العصر وبديهياته أن الاستعمار لم يكن في أي بلد من البلدان التي دخلها من أجل الصالح العام لتلك البلدان أو المجتمعات، وبالتالي لم تكن سياسته تهدف إلى انجاز المشاريع التي تعبر عن الحاجات الاجتماعية لتلك المجتمعات، وبالتالي ترغب فيها الأغلبية الساحقة لأهل البلاد المستعمرة، بل علي النقيض من هذا الشيء، فان الاستعمار قد خطط لإنجاز أهدافه الخاصة والتي أتى من أجلها وهذا بصرف.

النظر عن المصلحة العامة لتلك المجتمعات، والعواقب الوخيمة المتمثلة في تراكم التخلف وتكريسه وإذكائه.

و في الجزائر، فان السياسية الفرنسية قد التزمت منذ بداية عهدها بأسس وقواعد أربعة تتمثل فيما يلي:

1- تفقير السكان من الجزائريين لصالح رفع مستوى معيشة الأوروبيين.
2- تجهيل السكان من الجزائريين لصالح رفع المستوى العلمي للأوروبيين.
3- تنصير كل ما يمكن تنصيره، عن طريق نشر المسيحية، والحط من شأن الإسلام والمسلمين والكيد لهم بطرق مباشرة (أي إحلال دين المجتمع المستعمر في دين المجتمع المستعمر).
4- الفرنسية أو إحلال اللغة الفرنسية محل اللغة العربية (أي لغة المجتمع المستعمر في محل لغة المجتمع المستعمر) بدءا بالمصالح والإدارات و انتهاء بالمجتمع العام[1].

وقد وجدت هذه الأسس والقواعد الأربعة طريقها للتطبيق في ظل الإدارة الاستعمارية وصبغت شتى نواحي النشاط العام بالمجتمع وذلك بصورة غير مباشرة، وأن أهم ما يلاحظ على تلك الأسس والقواعد أنها كانت موجهة أساسا للقضاء علي الشخصية الوطنية للشعب الجزائري بأبعادها المتعددة والقضاء بالتالي على مقومات المجتمع الجزائري.

فمن الناحية السياسية ظلت مشاريع المستعمر تدور في نطاق سياسية إدماج الجزائر في فرنسا التي أعلنتها في سنة 1865.

ومن الناحية القومية ظلت سياسته كذلك ثابتة في محاربة الشخصية الوطنية للشعب الجزائري بكل مقوماته اللغوية والثقافية والروحية والحضارية، بقصد القضاء عليها باعتبارها العقبة الكبرى التي وقفت في وجهة مخططاته لابتلاع الجزائر نهائيا[2].

كما أن التفرقه بين الجزائريين كانت من ضمن أهداف هذه السياسية و التي فضحتها مجلة الشهاب للشيخ عبد الحميد بن باديس في تعليقها على برنامج ((فيوليت)) المتعلق بدمج عدد من الجزائريين و منحهم حق الانتخاب و هم الذين يعملون في الإدارة والحكومة وإعطائهم الجنسية الفرنسية وبذلك يكثر الشقاق وتصبح البلاد مؤلفة من فرنسيين ,ومتجنسين جزائريين مرتدين عن دينهم الإسلامي.

---

[1] - تركي رابح، الشيخ عبد الحميد بن باديس فلسفته وجهوده في التربية والتعليم، الطبعة الثانية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع،1974،ص43.

[2] - راجع تركي رابح، التعليم القومي والشخصية الوطنية، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط (1)،1975،ص73.

ومتحمسين محافظين على الشخصية الإسلامية، ثم أخيرا هناك غير متجنسين مطلقا وليس لهم حق في الإنتخاب[3].

أما من الناحية الاقتصادية ، فقد تدهور الوضع الاقتصادي للمجتمع الجزائري بشكل كبير حتى وصف جاك مادول (Jeacques.Madaul)الجزائر بأنها مملكة البؤس وذلك بغض النظر عن المحلات التجارية الفاخرة ، وبعض القرى الأوروبية والمزارع الفرنسية المزدهرة [4].

ففي الميدان الزراعي عمل الإحتلال الفرنسي على انتزاع الأراضي الزراعية ومصادرتها لفائدة المعمرين الأوربيين على النحو التالي:

1 – ما بين سنة 1840 و1860 إستولي على 365.000 هكتار

2 – ما بين سنة 1860و 1880 إستولى على 517.000 هكتار

3 – ما بين سنة 1880 و1900 إستولى على 243.000 هكتار

4 – ما بين سنة 1900 و1920 إستولى على 200.000 هكتار

هذا علاوة على ما باعه الجزائريون للمعمرين تحت ضغط القوانين العقارية وما نتج عن هذه السياسات اضطرار الفلاحين لهجرة المناطق الغنية إلى الجبال والمناطق القاحلة في الجنوب [5].

ويقول الدكتور تركي رابح أنه قد ترتب على خروج الملكية الزراعية من أيدي الجزائريين انتشار الفقر والبطالة بينهم بحيث بلغ عدد العاطلين عن العمل قبل اندلاع الثورة في عام 1954نحو91%[6].

أما في الميدان الصناعي، فقد حارب الاحتلال تصنيع الجزائريين بكل قوة كي تبقى سوقا مفتوحة في الوجهة الصناعية الفرنسية الحديثة بلا قيود ولا حدود[7].

وقد كان هدف المستعمر من محاربة تصنيع الجزائر أن تبقي مرتبطة اقتصاديا بفرنسا في جميع المجالات ومعتمدة عليها في كل صغيرة و كبيرة ، كما كان الهدف منها

---

[3] - مجلة الشهاب،جزء(1) مجلد11،عدد ابريل1935، ص 45

[4] - - تركي رابح،مصدر سابق ص28

[5] - راجع: وزارة الفلاحة والثورة الجزائرية (نصوص أساسية)،الطباعة الشعبية للجيش1975،ص18-17.

[6] - تركي رابح،مصدر سابق،ص82-87.

[7] - نفس المصدر،ص87-88

كذلك محاربة الشخصية الجزائرية في المجالات الاقتصادية حتى لا تبرز الجزائر بكيانها الاقتصادي الخاص المتميز صناعيا وتجاريا و ماليا، و زراعيا عن دولة الاحتلال و بالتالي تسعى إلى الإنفلات من قبضتها الحديدية أو تصبح منافسا خطير لصناعتها داخل الجزائر وخارجها نظرا لوفرة المواد الخام واليد العاملة المنخفضة الأجر في الجزائر[8].

وبالتالي فان الاقتصاد الفرنسي سيلحقه ضرر إذا ما تصنعت الجزائر وقد ظلت هذه النظرة إلى تصنيع الجزائر سائدة إلا أن اندلعت الحرب العالمية الثانية ووقعت فرنسا في أيدي الألمان سنة 1944 ، فاضطرت الحكومة إلى السماح بقيام صناعة خفيفة[9].

أما من حيث الوضع الاجتماعي فقد انقسم المجتمع في الجزائر بعد الاحتلال إلى مجموعتين من السكان:

المجموعة الأولى :

وتتكون من الجالية الأوروبية التي وفدت إلى الجزائر في ركاب الاحتلال .. وهي أقلية سيطرت على أهم النشاطات الاقتصادية في البلاد، واحتلت مركزا اجتماعيا ممتازا نظرا لثرائها ونفاذ كلمتها.. وقد امتازت هذه المجموعة بانغلاقها على نفسها، والتعصب والعنصرية ضد الجزائريين وان تعددت أجناس هذه الجالية واختلفت فيما بينها إلا فيما تتفق على معاداة الجزائريين وحرمانهم من أي تطور اجتماعي أو ثقافي أو اقتصادي بهدف النهوض بمستواهم العام.

المجموعة الثانية :

تتكون من الشعب الجزائري، وقد احتلت المركز الأدنى من السلم الإجتماعي، وعاشت على هامش الحياة، باعتبارها مجموعة خاضعة للاحتلال، وقد ساعد إبعاد أفراد هذه المجموعة عن الوظائف الإدارية في البلاد إلى تردي وضعهم الاجتماعي[10].

ومن حيث الوضع الثقافي ، فان الاستعمار بعد أن بسط نفوذه على الجزائر، حارب اللغة العربية في الإدارة وطاردها في معاهد التعليم على مراحل، كما سعى إلى

---

[8] - راجع نفس المصدر،ص89.

[9] - راجع:عمار بوحوش،العمال الجزائريون في فرنسا دراسته تحليلية،الجزائر،ش.و.ن.ت،1975،ص149-150.

[10] - راجع تركي رابح، مصدر سابق،ص90-91.

تعزيز الغزو العسكري بغزو ثقافي فكري سعى من ورائهما إلى محاولة تحطيم الشخصية القومية للشعب الجزائري وذلك بمحاولة تشويه الكيان العربي الإسلامي لهذه الشخصية كما حارب الثقافة بصفة عامة، والثقافة العربية بصفة خاصة، كل ذلك أدى إلى سيادة الأمية بين أفراد الشعب الجزائري حتى أصبحت بعد قرن و ثلث من الاحتلال تشكل 94.9% بين الرجال و 2.6% بين النساء.

أما القلة التي أتاح لها الاحتلال التعليم و الثقافة فلم تتجاوز نسبتها 5.1% بين الرجال و 2.6% بين النساء[11].

وأخيرا يستخلص الدكتور تركي رابح أن فرنسا قد وضعت مخططا في النواحي السياسية الاقتصادية والثقافية، على أساس محو المقومات الأساسية للشخصية القومية للشعب الجزائري حتى تتمكن من ابتلاع الجزائر نهائيا في الكيان الفرنسي العام، بحيث تصبح حقيقة وواقعا جزءا مكملا لفرنسا وراء البحر المتوسط حيث تلخصت أهدافها السياسة في :

- محو الكيان الجزائري الذي يتمثل في الدولة ومختلف مؤسساتها وفي العلم الوطني وسائر مظاهر السيادة الوطنية .
- فرض الإدماج على الجزائريين بواسطة مرسوم عام 1885 الذي اعتبرهم رعايا. فرنسيين وأطلق عليهم اسم (المسلمين الفرنسيين) تميزا لهم عن الفرنسيين المسيحيين .
- عزل الجزائر عن أشقائها العرب في المشرق و المغرب .
- بذر بذور الخلاف والشقاق بين الجزائريين حتى ينشغلوا بمحاربة بعضهم بعضا كي يتمكن الإحتلال من تنفيذ مخططاته في القضاء على الشخصية القومية الجزائرية.
- حرمان الجزائريين من الامتيازات الاجتماعية التي يتمتع بها الأوروبيون في الجزائر مثل المنح والضمان الاجتماعي، والعلاج و التعليم .....الخ.

[11] - راجع نفس المصدر. دكتور تركي رابح ص92-93

- إهمال القرى والأحياء التي يسكنها الجزائريون وبالتالي تفشي المرض والجهل والمشاكل الاجتماعية.

أما من الناحية الثقافية فقد تمثلت أهدافها في:

- الاستيلاء على الأوقاف الإسلامية .
- مصادرة معظم معاهد التربية والتعليم التي كانت موجودة في الجزائر قبل الاحتلال.
- جعل التعليم في جميع المدارس الحديثة باللغة الفرنسية وحدها ومنع منح تدريس اللغة العربية .
- فرنسة الإدارة فرنسة كاملة .
- محاربة الثقافة و اللغة العربية.
- اعتبار اللغة العربية لغة أجنبية في الجزائر طبقا للقانون الصادر في سنة 1938.
- محاربة التعليم العربي الحر الذي كانت تقوم به جمعية العلماء وبعض المنظمات الوطنية الأخرى.
- تقسيم اللغة العربية إلى ثلاث لغات هي الفصحى، والعامية والحديثة.

علاوة على نجاح المستعمر في إضعاف شخصية مجموعة من الجزائريين، أتاح لهم فرص التعليم في مدارسه ومعاهده وهم (جماعة النخبة) وقد استخدم هذه الجماعة في محاربة شخصية شعبهم القومية .

ومما تلاحظه (جوان غليبسي) [12]، في كتابها (الجزائر الثائرة) أن فرنسا لم تقم بإنفاق الأموال اللازمة و الكافية للسماح بالأعداد المتزايد للأطفال الجزائريين للذهاب إلى المدرسة في السنوات التي تلت الحرب 1943، تشير إلى أن9% فقط من الجزائريين و2.1% من الجزائريات كانوا يعرفون القراءة والكتابة، وكانت نسبة الأمية في عام 1954 تربو على 90% في حين كانت الغالبية العظمى من الأوربيين تعرف القراءة والكتابة وفي حين تمتع الأطفال الأوربيين بالمقاعد الدراسية، نجد أن الأطفال الجزائريين

[12] - راجع تركي رابح،مصدر السابق،ص103.

قد حرموا من تلك المقاعد ، حيث كانت نسبة قبول الطلاب الجزائريين في المعاهد العليا بالنسبة لعدد السكان لا تزيد عن 0.0066%[13].

2 ـ ظروف التعليم في الجزائر قبل الاستقلال:

قبل استعراض وضعية التعليم خلال فترات زمنية غير متصلة تبدأ من 1901الى 1920 أو1922 في بعض المراحل ، ينبغي أن نضع في اعتبارنا بعض الحقائق التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار وهذه الحقائق قد ميزت تلك الفترة (ما قبل الاستقلال)عن فترة (ما بعد الاستقلال) التي ندرس فيها التعليم المتوسط وهي:

1- إن التعليم قد كان في ظل إدارة استعمارية.

2- إن لغة التعليم كانت لغة أجنبية (فرنسية).

3- إن برامج التعليم بديهيا كانت فرنسية وذات أهداف خاصة.

وفي هذا الصدد يذكر الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي أن " فرنسا لم تكتفي بتجريد الإنسان الجزائري من أرضه ومسخ شخصيته، بل عملت كذلك علي إفساد الأفئدة والعقول، وقد تجلي عملها التخريبي في إغلاق المساجد والمدارس التي تعلم العربية، وفي هدم الزوايا لأنها كانت مراكز لتثقيف الشباب وغرس روح المقاومة في نفوسهم.

وهكذا قضت فرنسا على الثقافة الجزائرية عندما قطعت عن تلك الثقافة جميع الروابط التي كانت تغذيها وتنميها "[14].

ويستطرد نفس الكاتب في نفس السياق قائلا: " أخذ المستعمر بعد أن شوه الصورة الراسخة في الأذهان عما مضى و بعد أن أطفأ في قلب الإنسان الجزائري جذوة الاعتزاز بقيمته كإنسان، والمبادئ التي يؤمن بها، أخذ المستعمر بعد ذلك يلقنه في المدرسة الفرنسية عادات جديدة في التفكير والسلوك ".

وقد كتب أحدهم من ذوي النظريات الخاصة في التعليم الاستعماري كتب كلمة صريحة في هذا الموضوع فقال: "إن أحسن وسيلة لتقييد الشعوب البدائية في مستعمراتنا،

---

[13] - راجع:جوان غليبسي، الجزائر الثائرة، ترجمة خيري حماد، (الطبعة الأولي)،بيروت 1961،دار الطليعة،ص49-50.

[14] - أحمد طالب الإبراهيمي، من تصفية الاستعمار إلي الثورة الثقافية، ترجمة حنفي بن عيسي، الجزائر ،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1972،،ص16-17.

وجعلهم أكثر ولاء وأخلص في خدمتهم لمشاريعنا هو أن نقوم بتنشئة أبناء، الأهالي منذ الطفولة وأن نتيح لهم الفرصة لمعاشرتنا باستمرار وبذلك يتأثرون بعاداتنا الفكرية وتقاليدنا فالمقصود إذن باختصار هو أن نفتح لهم بعض المدارس لكي تتكيف عقولهم وحسبما نريد"[15].

وهو يستطرد قائلا:" إن الهدف الذي كان يرمي إليه الاستعمار هو تكوين نخبة مزيفة من المثقفين مقطوعة عن الجماهير الشعبية حيث يشعر أولئك المثقفين أنهم غرباء بين ذويهم فتتقطع صلتهم بأبناء لبلاد ويتنكرون للتقاليد ، ويشبهون بأسيادهم ويصابون بما سماه جول غولي (JULERS. GOUIE) البوفارية العقائدية وهو نوع من التعبئة الفكرية إذ يحاولون دائما أن يحتذوا الأجنبي وأن يتقمصوا شخصية الأجنبي "[16] ، ولذا فإن من أهم الآثار السلبية التي يتركها المستعمر على شخصية الفرد المستعمر، أن هذا الأخير يجد نفسه في حالة عدم التوازن، ذلك لأنه لا يستطيع أن يوفق بين مكتسباته في الماضي، وما تفرضه عليه السيطرة الاستعمارية ·

في الحاضر وبالطبع فان السيطرة لا تتم عادة إلا عن طريق المدرسة التي تعلم الفرد قيم المستعمر، فالمستعمر يدخل تغيرات كبيرة في جميع المجالات والأولى منها هي إبعاد اللغة عن مكانتها الحقيقية وجعل لغته في محلها[17].

بعد هذا الإيضاح الذي لا يترك مجالا للشك حول أبعاد السياسة التربوية الفرنسية في الجزائر قبل الاستقلال، ننتقل الآن إلى دراسة تطور التعليم بشكل عام في ظل الإدارة الاستعمارية خلال الفترة الزمنية المحددة مسبقا.

3- تطور المجموع العام لأعداد تلاميذ التعليم المتوسط قبل الاستقلال:

في عام 1901 كان مجموع التلاميذ في كلا الجنسين ، مسلمون وأوروبيين 199.734 بحيث كان نصيب الذكور من هذا العدد 140.551 بينما كان نصيب الإناث من عدد هذه المقاعد الدراسية 59.183 مقعدا.

[15] - نفس المصدر،ص20-21.
[16] - نفس المصدر،ص19
[17] - MOSTAPHA LACHREF m « l'Algérie nation et société »,Alger KS.N.E.D,1972.p.p.317-318.

وبعد عشر سنوات، أي في عام 1911 وصل المجموع العام لأعداد تلاميذ التعليم الابتدائي و المتوسط 248.124 أي أن الزيادة المسجلة خلال عشر سنوات تقدر بـ 48.990 مقعدا.

وكان عدد الذكور في تلك الفترة 177.757 تلميذا، أما عدد الإناث فقد كان 70.967 تلميذة وفي عام 1921، أي بعد عشر سنوات أخرى، تراجع المجموع العام من 248.124 إلى 214.805 تلميذا وتلميذة أي بناقص 33.19 مقعدا.

وكان عدد الذكور في تلك الفترة الزمنية 155.137 تلميذا أما عدد الإناث فقد كان 59.618 تلميذة لاحظ الجدول (1).

وفي عام 1931، وصل المجموع العام إلى 263.220 وذلك بالمقارنة بـ 214.805 مقعدا منذ عشر سنوات خلت، أي بزيادة خلال عشر سنوات تقدر بـ 48.415 مقعدا و قد كان عدد الذكور في الفترة الزمنية 191.753 أما عدد الإناث فقد كان 81.468.

الجدول رقم : (01)

" تطور المجموع العام لأعداد تلاميذ التعليم المتوسط1 "

الجنس / الفترة	الذكور	الإناث	المجموع
1901	140.551	59.183	199.734
1911	177.157	70.967	248.124
1921	155.137	59.618	214.805
1931	191.753	81.468	263.220
1945	241.206	85.201	326.407
1956	404.199	141.351	552.500
1957	476.757	174.158	650.915
1959	745.681	294.742	1040.423
1960	840.078	327.971	1.168.050

وفي عام 1945، أي بعدما يقرب من خمسة عشر عاما، أصبح المجموع 326.407 مقعدا وذلك بالمقارنة بـ 263.220 مقعدا منذ خمسة عشر عاما خلت وبالتالي فإن الزيادة المسجلة في تلك الفترة تقدر بـ 63.187 مقعدا[18].

هذا وكان عدد الذكور في تلك الفترة الزمنية يقدر بـ 241.206 تلميذا، وذلك بالمقارنة بعدد الإناث الذي كان خلال نفس الفترة يقدر بـ 85.201 تلميذة وذلك بالمقارنة منذ عشر سنوات خلت تقريبا، أي بزيادة خلال تلك الفترة تقدر بـ 267.685 وقد كان عدد الذكور خلال نفس الفترة 41.063 تلميذ، هذا بينما كان عدد الإناث 147.002 تلميذة .

وفي عام 1956 أي بعد عامين فقط تراجع المجموع إلى 552.500 تلميذا وتلميذة وذلك بالمقارنة بـ 588.065 مقعدا منذ عامين فقط أي بناقص 35.515 مقعدا .

هذا وقد كان نصيب الذكور من هذا المجموع العام 404.199 تلميذا بينما كان نصيب الإناث من هذا المجموع 141.351 تلميذة.

وفي عام 1957، أصبح المجموع العام 650.915 مقعدا، وذلك بالمقارنة بـ 552.550 مقعدا في عام 1956 أي بزيادة قدرها 97.365 مقعدا خلال فترة زمنية تقدر بعام واحد فقط.

وقد كان نصيب الذكور من هذا المجموع 476.757 مقعدا أما نصيب الإناث من هذا المجموع فقد كان 174.158 مقعدا[19].

أما في عام 1959 فقد أرتقي المجموع العام بحيث وصل 1.040.423 مقعدا وذلك بالمقارنة بـ 650.915 مقعدا في عام 957 ، أي بزيادة قدرها 379.508 مقعدا وقد توزع هذا المجموع بحيث كان الذكور يمثلون 745.681 تلميذا أما الإناث فقد كان عددهن 294.742 تلميذة.

أما في العام الدراسي 1960 ، فقد وصل المجموع العام إلى 1.168.050 تلميذا، و تلميذة وذلك بالمقارنة بـ 1.040.423 في العام الدراسي 1959، أي بزيادة قدرها

---

[18] - عبد اللطيف بن أشنهو، تكوين التخلف في الجزائر، محاولة لدراسة حدود التنمية الرأسمالية في الجزائر بين عامي 1830 - 1862،الجزائر،الشركة للنشر و التوزيع،1979،ص479.

[19] - نفس المصدر السابق، (**تكوين التخلف في الجزائر**)،ص180.

127.627 مقعدا، وقد كان نصيب الذكور في هذا المجموع 840.078 مقعدا، كان نصيب الإناث 327.971 مقعدا[20].

[20] - نفس المصدر السابق، (**تكوين التخلف في الجزائر**)،ص181.

خلاصة الفصل الثالث

بعد هذا العرض التحليلي للكم التربوي المحددة بالسنوات المذكورة في مواضيع التحليل والمقارنة، يمكننا أن نستخلص صورة عامة للتعليم في الجزائر قبل الاستقلال هذه الصورة التي يمكن أن نلخصها في نقاط محددة نستعرضها على الوجه التالي :

1- إن كمية و طبيعة التعليم المقدم للنشئ الجزائري ظلت تابعة لحاجة المستعمر أساسا أو بتعبير الدكتور عبد اللطيف بن أشنهو تابعة لحاجات وتراكم رأس المال[21].

2- إن المضمون الاجتماعي للتعليم منذ سنة 1930قد تمثل في فئات إجتماعية محددة تنتمي إلى أبناء الملاك العقاريين والتجار والقادة والبشوات .

3- إن سياسة التفرقة بين المناطق الجزائرية و الموجهة لأحداث تفاوت بينهما، قد لعبت دورا في تطور التعليم بالجزائر منذ سنة 1892 بحيث تميزت مناطق معينة بقصد تقسيم السكان من الجزائريين.

4- إن معدل الانتساب للسكان من الجزائريين قد تطور على النحو التالي:

- في سنة 1908 كان لا يشكل03.8% .
- في سنة 1920 كان لا يشكل سوى. 04.50% .
- في سنة 1931 كان لا يشكل سوى 06 %

ومعني هذا أن الغالبية العظمي من الأطفال الجزائريين قد ظلت بعيدة عن المدرسة الفرنسية .

1. يلاحظ أيضا أن أطفال الفلاحين الفقراء والذين لا يملكون أرضا، هم الذين كانوا بعيدين عن المدرسة .

2. إن زيادة عدد المنتسبين إلى المدرسة في سنة 1945 كان بسبب الرغبة في تأمين الاستقرار السياسي من قبل الحكومة الفرنسية .

3. إن حاجات رأس المال في الوطن الأم هي التي كانت تحدد الإتجاه العام للتعليم حيث يلاحظ أن ارتفاع عدد المسجلين سنة1954 كان نتيجة لحاجة صناعة المعادن .

[21] - راجع،عبد اللطيف بن آشنهو، تكوين التخلف في الجزائر، المصدر السابق،ص471

4. إن المدرسة الفرنسية كانت تنظر إلى الأطفال من الجزائريين نظرة فئوية، بحيث أننا يمكن أن نميز في هذه النظرة فئات ثلاثة هي:

أ) ـ فئة أبناء الفقراء، وقد كانت تماما محرومة من التعليم .

ب) ـ فئة الشرائح الوسيطة الحضرية والريفية، وقد تلخص الهدف من تعليمها في تكوين قوة عمل لرأس المال، بصفة خاصة في الوطن الأم.

ت) ـ فئة الأقسام المسيطرة، سواء منها الجزائرية أو الفرنسية وقد سمح لها بمتابعة سيرها داخل النظام التربوي عبر الدراسات الثانوية والعالية.

1. إن التعليم التقني العالي، كاد أن يكون قاصرا على الأوروبيين فقط، ففي عام 1953 مثلما كانت المدرسة الوطنية للزراعة تضم 120 طالبا كلهم أوروبيون والمدارس الوطنية الثلاث (التقنية، والتجارية والصناعية) تضم 355 طالبا منهم 9 فقط من الجزائريين.

2. ترتب على استبعاد الجزائريين من مراكز الريادة والسلطة الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع توجههم للدراسات التي تؤدي إلى المهن الحرة .

فمثلا في عام 1954 كان هناك 179 طالبا جزائريا من أصل 528 في جامعة الجزائر مسجلين في الحقوق و165 في الآداب، و66 في الطب، 113 في العلوم.

وأخيرا فإن هذه المعطيات تصل بنا إلى حقيقة مؤداها أن التعليم في تلك الفترة كان يخضع أساسا لمقتضيات التنمية الرأسمالية في ظل إدارة استعمارية مع ما يعنيه هذا من دلالات يمكن أن تنسحب على المضمون التربوي لهذا النوع من التعليم.

وخلاصة القول أن السياسة التربوية، الحديثة في الجزائر حاولت أن تعطي مفهوما، شموليا للتربية والتكوين، يتماشى ومقتضيات الظروف الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية ويعتبر هذا المفهوم من أحدث المفاهيم، التي اعتمدت عليها أحدث العلوم التربوية كعلم الاجتماع وعلم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي .

وقد أولت المنظمات الدولية ومنها اليونسكو عناية خاصة، بهذا المفهوم بحيث اهتمت بالتعليم الذي يجمع بين التعليم النظري والتعليم المهني.

وقد أبدت الاهتمام لمبدأ التوازن بين مختلف مراحل التعليم و أنواعه، وربط التعليم بالتنمية الشاملة، وتوسيع مفهوم التربية ليشمل جميع جوانب الحياة في إطار التربية المستمرة والممتدة والتي تربط الإنسان بعالم الأشخاص، وعالم الأفكار.

وبناء على هذه المبادئ والأهداف النظرية يمكن للمدرسة أن تكون في مستوي تلبية حاجيات العمال والنشاطات الاقتصادية والثقافية والعلمية، الفكرية، وكذلك يمكن لها ربط التعليم بالوسط الاجتماعي والبيئي، وتهتم بالإنسان كمحور لها، وتساير روح العصر، وهذا برهان بأنها من صنع الجماعة .

الفصــل الرابــع

سيــاسة التعلــيم فــي الجــزائــر
بعــد الاستقــلال

محتويات الفصل

تمهيد :

1 ـ مشكلات التعليم لدول ما بعد فترة الاستعمار

2 ـ فلسفة الإصلاح الجديد للتعليم في الجزائر

3 ـ المحاور الكبرى للمنظومة التربوية في الجزائر

4 ـ السياسة التربوية الحديثة في الجزائر

5- خلاصة الفصل الرابع

تمهـيد :

لقد استمر الغزو الثقافي الاستعماري متمثلا في نشر اللغة والثقافة الأجنبيتين، وهكذا فإن الرواسب الاستعمارية ولا سيما فك القيود المضروبة على اللغة العربية، واعتمادها لغة للتعليم والتعامل، والثقافة، قد كانت بطبيعة الحال مهمة مستعجلة أسندت إلى المنظومة التربوية بعد الاستقلال .

إن تعليم اللغة في المدارس و جزأرة التعليم ومضامينه لا سيما المواد الحساسة كالعلوم الاجتماعية تاريخ وجغرافيا وفلسفة و تربية دينية ووطنية، كانت من التدابير الأولى التي اتخذت لتصحيح المنظومة التي بقيت منها علي شكلها القديم .

لم يكن جهاز التربية والتكوين، بمعزل عن الحركة التنموية الكبرى للبلاد ، إذ شرع في تكييفه تدريجيا مع حاجات المجتمع، ومتطلبات النشاط الاقتصادي، ومقتضيات الأهداف المحدد له، والتي تتمثل في الديمقراطية والتعريب والاتجاه نحو العلوم والتقنيات .

ولقد استكمل هذا النشاط بامتداده إلي تربية الكبار، إن تنظيم هذه المدرسة يتطلب إقامة بنايات قابلة للتطور متفاعلة فيما بينها باستمرار، تكون مفتوحة للشبان كما تكون مفتوحة للكبار في نطاق التربية الدائمة .

ومدرسة التعليم المتوسط بصفة خاصة تمثل البنية القاعدية التي تمنح طوال أربع سنوات تربية إجبارية مشتركة بين الجميع ، وهي تتيح لكل تلميذ إمكانية مواصلة دراسته إلى أقصى ما يستطيع، كما تهيئه في نفس الوقت من النواحي العلمية والتقنية إلى الالتحاق إما بوحدات الإنتاج، وإما بمؤسسات التكوين المهني، وذلك بهدف ربط فكره بالتقنية أو المهنة من ناحية، والعمل على تفتح فكره على العلوم والمعارف والتقنيات العصرية من الناحية الثانية والمدرسة ترمي كذلك إلى إشتراك التلاميذ في العمل الاجتماعي المشترك وتدريبهم على المسؤولية، وإعدادهم فكريا وعلميا للحياة المستقبلة والعمل على تفتح ذهنياتهم على المجتمع وما يدور فيه من علاقات وصراعات إيدولوجية واقتصادية وتنموية.

1 ـ مشكلات التعليم للدول ما بعد فترة الاستعمار:

عادة ما تنطلق محاولات التغيير والإصلاح أو التطور، أيا كان نوعها أساسا من تحديد المشكلة التي تتمثل في واقع مرير يقتضي حتما تغييره أو إصلاحه.

يمثل التعليم جانبا من الجوانب الأساسية، للحياة المعاصرة للإنسان من حيث هو أداة فعالة يرتكز عليها الإنسان في مواقف التحكم في العالم الخارجي، وتكييفه حسب مقتضيات حاجاته كما أثبتت ذلك تجربة العالم المتقدم التي لا تمتد أكثر من قرن في الزمن الماضي حيث لا يمكن أن يستقيم أمر إلا بالعلم والمعرفة.

إن الظروف التعليمية للدول الخاضعة للاستعمار، بدأ يخوض غماره نهضة الإصلاح في ميدان التربية والتعليم منذ بداية النصف الثاني من هذا القرن، والنهوض به إلى مستوى يستطيع به مسايره مرحلة الانتقال ومتطلبات ظروفها الاقتصادية والاجتماعية، والسياسية.

وقد نسبت أغلب المشكلات المتعلقة بالتعليم للدول ما بعد فترة الاستعمار في هذا القرن إلى نتائج سياسية استعمارية ، وبعضها إلي عوامل التخلف[1] ومهما يكن من أمر فان مشكلات التعليم لهذه الدول تمحورت قضايا تتعلق بالأمية، و وجودها التاريخي ،والحضاري ، ومصيرها المنشودة كما سنبينها فيما يلي:

أ ـ مشكلة الأمية:

ارتفعت نسبة الأمية إلى أقصي ما يمكن تصوره لدول ما بعد فترة الاستعمار كنتيجة للعمل الاستعماري .

من مجموع 70% ففي الدول العربية بلغت عام"1970" حسب تقديرات اليونسكو1940، أي الكبار ذوي السن فما فوق ولكن حسب دراسة قامت بها اليونسكو" 1970" يستنتج أن يكون تعميم التعليم الابتدائي، وحده حلا لمشكلة الأمية، فالتقارير الدولية تشير إلى ارتفاع عدد الأميين من 544 مليونا في سنة "1970" إلى قرابة 600 مليون قبل نهاية "1982" علي الرغم من تعميم التعليم، في كثير من بلدان العالم .و يتعين من ذلك، أن حل مشكلة الأمية لا يمكن أن يتم إلا من خلال التغيير الجذري، في البناء

[1] - العربي فرحاتي،المدرسة التعليم المتوسط بين النظرية والتطبيق،1982-1983،ص31.32

التعليمي، الموروث من العهد الاستعماري وإحلال محله بنية تعليمية جديدة ، تتجاوب ومطالب الأمية وتطلعاتها المستقبلية و ذلك في إطار التربية المستمرة والممتدة.

ب ـ مشكلة التسرب المدرسي :

تشير أرقام دراسات اليونسكو بشأن معدلات الإنسياب المدرسي، للعام الدراسي (1987-1988) إلى أنها بلغت في البلدان النامية 50% في المرحلة الابتدائية.

مع أن هذه النسبة المئوية المسجلة في المدارس من مجموع السكان الذين هم في عمر المرحلة الابتدائية لم تتعد 50% من نفس السنة، وذلك راجع إلي مشكلة التسرب المدرسي الذي يشمل عادة أكثر من نصف التلاميذ ، الذين يدخلون المدرسة وينقطعون عن الدراسة من سنة أو سنتين أو ثلاث سنوات.....[2] .

وكذلك نلاحظ أن الظروف الإجتماعية ، والاقتصادية لها دور حاسم في مشكلة التسرب المدرسي، حيث ينتشر هذا الأخير في المناطق الريفية أكثر منها في المناطق الحضرية.

ت ـ ضآلة وعقم التربية:

إن تركه مثقلة ورثتها التربية من العهد الاستعماري، والتي تتمثل في الطرق التقليدية القديمة والكتاب المدرسي المتراكم بالمعلومات النظرية وطرق التلقين وتكوين المواطنين السلبيين ومن ثم بقيت الأنظمة التربوية عقيمة، لا تساير الظروف الوطنية الجديدة.

ث ـ الثنائية:

إن البنية التعليمية، في البلدان قائمة على الثنائية التي تتحلي في فصل الفكر، عن العمل وانعدام التوجيهات العلمية والتطبيقية وكذا فصل التعليم النظري، عن التعليم المهني والتقني وهذه المشكلة الأخيرة تتجلى، في التعليم العربي، إذ نجد التعليم النظري والتعليم المهني منفصلين في مؤسسات قائمة بذاتها وذلك لا يخدم إلا مصالح استعمارية كان القصد منها إيجاد موظف الدولة وخادمها[3]

[2] - نفس المرجع،العربي فرحاتي،ص32-33

[3] - نفس الرجع ،العربي فرحاتي ،ص33-34.

ج ـ قلة رياض الأطفال:

إن روضات الأطفال، ومؤسسات الحضانة من العوامل السياسية التي تساهم في الفعالية الإيجابية، للتعليم الابتدائي إذ تقوم هذه المؤسسات بتعليم تحضيري قبل التعليم الابتدائي وذلك قصد تكوين المعالم الأولى للشخصية الجماعية، ومحاولة تكييف الأطفال، مع الوسط المدرسي، وتكوين شخصيتهم .

ح ـ قيام التعليم على أكثر من لغة :

كانت ظروف التعليم فيما بعد فترة الاستعمار تقوم على الثنائية اللغوية كوسيلة للتدريس حيث كانت هذه الدول تقوم بالاعتماد على اللغة الأجنبية، الأمر الذي أدي إلى الاغتراب الفكري والتشريد الذهني، حيث أن هذه الظاهرة أدت إلى وجود فجوات بين المتعلمين وبالتالي إلى تكوين مجموعة أنواع الصراعات داخل المجتمع الواحد.

خ ـ مشكلة إعداد المعلم:

إن مشكلة إعداد المعلم كان ناقصا من حيث الكم، والكيف وذلك لطغيان الجانب النظري على الجانب العلمي، وقلة انتشار مرافق التدريب مما جعل معاهد التكوين لا تستحب لمطالب التعليم المتجدّدة بتجديد الحياة نفسها.

د ـ مشكلة التمويل:

إن الموارد المخصصة لقطاع التربية ، والتعليم كانت عائقا في سبيل زيادة فرص التعليم وتجويده إذ أن الطلب المتزايد للتربية من المالية أمر يتعذر تحقيقه في كثير من الأحيان وذلك راجع إلى امتياز الأسبقية للتحكم الاقتصادي الذي تفرضه مرحلة الانتقال وظروف التنمية حيث كان يدرج التعليم ضمن المشاريع الاجتماعية الاستهلاكية في حين نجده في الدول المتقدمة مدرجا ضمن قطاعات الاستثمار، التي تتمتع بالاستقلال الذاتي من الناحية المالية[4].

[4] - نفس الرجع ،العربي فرحاتي ،ص35-36

و ـ ضعف الكفاءة الخارجية لتربية والتعليم:

إن التعليم في تلك البلدان يكون غالبا ضعيف الصلة بالوسط الاجتماعي، والاقتصادي حيث أن التخطيط التربوي في مرحلة الانتقال يقتصر على إعداد الكفاءات الإدارية، و يهمل الهدف الأسمى للتربية المتمثل في الإعداد للحياة ، وليس الإعداد للشهادة، وتترتيب عن ذلك ازدياد انتشار البطالة.

هذه المشكلات تعتبر من العوامل الرئيسية في تغيير المنظومات التربوية، وإصلاحها لتستجيب، ومتطلبات التنمية الشاملة[5].

2 ـ فلسفة الإصلاح الجديد للتعليم في الجزائر:

إن أمرية 16 أفريل 1976 قد حددت الأسس التي تبني عليها المنظومة التربوية الجديدة فيما يلى:

"يؤلف الإطار المذهبي المتناسق، الذي يوجه حركة الثورة الاجتماعية من العقيدة الوطنية بما تشمل عليه من تفسير للكون وتصور للإنسان و بما أن الإسلام الذي صاغ ملامح الشخصية الوطنية المتمثلة في مكاسب الحضارة العربية الإسلامية، كالثقافة والتاريخ واللغة التي عملت على ترسيخ الانتماء إلى الأمة العربية "حيث مثلا تعتبر الاشتراكية إختيار شعبي للاتجاه الإيديولوجي وكتطلع جماهيري وتنظيم في البناء الاقتصادي والأخلاقي إن التعليم لابد أن يرتبط بهذه العقيدة، الإيديولوجية التي تؤكد الانتماء الحضاري التاريخي للشعب الجزائري، حيث اشتملت على تفسيرات للكون، وتصور الإنسان الجزائري كليا ومن هذا الإطار الفلسفي، للإصلاح التربوي، يمكن لنا معرفة أهم المحاور الرئيسية للفلسفة التربوية المراد بناؤها.

أ) ـ الاهتمام بالإنسان:

وضع إستراتجية تربوية شاملة مع مراعاة محورها الأساسي "الإنسان" لأنه مركز الحركة الاجتماعية، حيث التوازن العقلي، والجسمي والوظيفي يلعب دورا كبيرا في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية وهذه الإستراتيجية عملت على تأمين صحته الجسمية

[5] ـ وزارة التربية الوطنية و التعليم،النشرة الرسمية للتربية الوطنية،أمرية 16أفريل 1976،ص53-54

والنفسية حتى يحافظ على انتمائه الفكري والحضاري واحترام الآخرين وتفتحه علي الثقافة العالمية.

ب) ـ الاهتمام بالوسط الاجتماعي والبيئي:

لابد من إرتباط إستراتجية الإصلاح بالتنمية، حيث يراعي الوسط البيئي والاجتماعي، في بناء المنظومة التربوية، لكي يستجيب لحاجات الفرد والمجتمع ، والعمل على استغلال هذا المحيط في الوسط المدرسي قصد التدريب والمهارة، واكتساب الخبرات العلمية ، وهذا ما أكده "جون ديوي" :"لا يتسنى المدرسة أن تعد طيلة الحياة الاجتماعية إلا متى كان هذا النظام فيها يمثل الحياة الاجتماعية ....والطريقة الوحيدة التي تعد التلميذ، للحياة الاجتماعية، هي الاستقلال بالأعمال الاجتماعية، وتكوينه لعادات اجتماعية، عن طريق الممارسة"[6].

3) ـ المحاور الكبرى للمنظومة التربوية الجزائرية:

وهذه المحاور وتتمحور على مبادئ للمنظومة التربوية من أهمها:

3-1- توطين المنظومة التربوية:

كانت و لا تزال اللغة العربية من أهم العوامل التي تعطي الطابع الوطني الأصيل للمنظومة التربوية الجزائرية ، فهي التي يتوقف عليها نشر القيم ، و إحياء التراث العريق ، و تعتبر كذلك سمة الحضارة و رافد من روافدها ، لأنها تمثل الرقي الاجتماعي، والتقدم الفكري وحفظ الشخصية الوطنية في الثقافات الأخرى[7]،هذا ما أكده المربي الإنجليزي " نيكولا هانز " بقوله (هناك فوضى كثيرة ، تحدث لأولئك الذين يستخدمون اللغة الأجنبية كأداة للتعليم بمدارسهم بدل لغتهم القومية ..حيث أكد كذلك على تعارض لغة الأسرة ، مع لغة المدرسة وهنا تكمن الخطورة في انقسام عقول التلاميذ قسمين بحيث يعجزون عن التعبير عن أفكار الأسرة في المدرسة ، والعكس صحيح)، وهذا ما يطلق عليه نيكولا هانز" العقل المبلبل". وهذا المنظور يستدعي جزأرة التعليم ، داخل النظام المدرسي و تنظيم البنايات المدرسية وتحديد الإتجاهات للمدرسة من جهة أخري بحيث يكون مصدر المضمون التربوي وتشريعاته من وحي إدارة المجتمع ، ولهذا كان

[6] - جون ديوي تر،أحمد حسين عبد رحمان،المدرسة والمجتمع،الطبعة الثانية ،دار مكتبة الحياة،بيروت 1968ص56
[7] - تركي رابح،أصول التربوية والتعليم،ط1،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، 1982ص29

أول إجراء من الناحية التنظيمية، والتشريعية للاصالح التربوي الجديد، فكرة استبدال الاسم القديم، الذي يطابق المنظومة التربوية القديمة باسم يطابق المنظومة التربوية الجديدة وأصبحت " وزارة التربية والتعليم المتوسط"

فهذه الإجراءات إن هي إلا انعكاس للتغيير في البناء التعليمي لتستجيب ، ومطامح المجتمع.

إن تطبيق هذا المفهوم " توطين التربية والتعليم " يجسد لنا إمكانية التحرر الاقتصادي والسياسي والاعتماد على النفس كما يرجى منه ثانية تكوين الحصانة الثقافية، وتحقيق الكفاية الخارجية للمدرسة المتمثلة في استجابتها ، لمتطلبات الحياة المعاصرة .

وقد لخصت الأمرية الصادرة في 16 أفريل 1976 فكرة توطين التربية بوصفها كما يلي:

" تنمية شخصية الأطفال المواطنين ، و إعدادهم للعمل و الحياة و منح المعارف العامة و الفنية والتكنولوجية للأطفال والمواطنين و الاستجابة لمطامح الجماهير إلى العدالة والتقدم وتنشئة الأجيال على حب الوطن"[8].

3-2- ديمقراطية التعليم:

لاشك أن المبادئ السامية للمجتمعات البشرية كالعدالة والحرية والمساواة لها الأهمية الكبرى لما تلعبه من دور كبير في صياغة العلاقات الاجتماعية وتحقيق الانسجام بين أفراد المجتمع وإزالة الفوارق الإجتماعية ، فنظام التربية و التعليم يركز على هذه المبادئ باعتبارها مقومات أساسية وفي نفس الوقت يعتبر ها أداة للشعور بالمسؤولية ، والعمل المنتج ، و ربط العلوم النظرية و التطبيقية .

وما من ريب في أنها روضت و دربت عالم التربية و التعليم على الديمقراطية وجعلت منه نظاما ، ديمقراطيا في طبيعته وجزء من النظام الاجتماعي العام ، الذي تمثل ممارسته هذه المبادئ على المستوي الواقعي حيث أن تهيئة شروط العدالة الاجتماعية ،

[8] - وزارة التربية الوطنية والتعليم ، النشرة الرسمية الوطنية ، أمرية 16 أفريل 1976،ص59

وتكوين الإنسان الحر، والعمل على تجسيد المساواة بين الأفراد، هذه الأفكار تتوقف إلى حد كبير.

إذا أريد تحقيقها، كمشروع هام، وذلك دليل على امتثال النظام للقيم الديمقراطية، في طبيعته وأهدافه واتجاهاته[9]، وأمرية 16 أفريل 1976 تؤكد هذا بوضوح في مادتها (14).

حيث تقول: "توفر الدولة التربية والتكوين المستمر، للمواطنين، والمواطنات الذين يرغبون فيه دون تمييز بين أعمارهم، أو جنسهم أو لونهم "[10].

4- إضفاء الطابع العلمي على المنظومة التربوية في الجزائر :

من ضمن الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم ، الاتجاه العلمي، والتكنولوجي وهو ما يسمى عصرنة التعليم".

ومعناه أن تتسم المنظومة التربوية، على الشمول والتوازن وكذلك اهتماما بالنشاط الذهني والفكري، وتربط التعليم النظري بالتعليم التطبيقي، تسمى "بالتربية المتعددة التقنيات " التي تمنح الطابع العلمي والتكنولوجي، حيث يتمثل هذا التعليم في تعدد النوعية الظاهرة، في الممارسة العلمية، لجميع النشاطات الاجتماعية العلمية، منها الفكرية، وذلك لا يتأتى إلا إذا كانت تربية مستمرة، ومفتوحة على جميع النشاطات العلمية والاجتماعية، قصد الابتكار والتجديد، خاضعة ومشتملة على أسس الارتقاء، بالبحث والتجريب، والتحليل إلى المستوي المطلوب.

والمادة (25) من الأمرية، الباب الثالث، الفصل الأول دالة على ذلك الوضوح: " توفر مدرسة التعليم المتوسط للتلاميذ تعليما يتضمن الأسس الرياضية و العلمية يمكنهم من اكتساب تقنيات التحليل والاستبدال، وفهم العالم الحي والجامد.

دراسة الخطط الإنتاجية، وتربية التلاميذ على حب العمل، عن طريق ممارسته، وهذا التعليم الذي يتم على الأخص في المعامل ووحدات الإنتاج يمكنهم من اكتساب

[9] - مالك بن نبي،تر عمر مسقاوي،"تأملات "،دار الفكر، دمشق 1981
[10] - مالك بن نبي ترجمة عمر مسقاوي،"تأملات "،دار الفكر دمشق،1981ص6585

معلومات عامة حول عالم الشغل ، ويعدهم للتكوين المهني ويهيئهم للاختيار الواعي لمهنتهم"[11].

إن هذه المبادئ كلها تمثل الفلسفة التربوية التي يمكن للنظام التربوي أن يستمد منها شرعيتة وأساليب عمله، وأهدافه ، وتعتبر كذلك منهلا ، للاتجاه الفكري والعقائدي للمنظومة التربوية ككل.

5- السياسة التربوية الحديثة في الجزائر:

حدد الأمر المؤرخ في 1 أفريل الصادر بخصوص موضوع التربية والتكوينالسياسة التربوية ورسالتها التاريخية كما يلي[12]:

5-1-من حيث المبادئ والأهداف:

أن تكون لغة التعليم هي اللغة العربية، في جميع مراحله ومستوياته :

أ. أن تعمل التربية في نطاق القيم، العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية، كما يحددها الميثاق الوطني.

ب. النظام التربوي يتكفل بتلقين التلاميذ مبدأ العدالة الاجتماعية، وذلك عن طريق منح التربية، مساعدة لأفراد على سبيل التعاون.

والتفاهم والتنسيق بحيث تضمن لكل جزائري حقه، في التعليم إجباريا، لفترة معينة وتتكفل " بتعميم التعليم "[13].

ج - ضرورة ربط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتنمية والحياة العلمية، وعالم العلوم والتقنيات، ربطا مستمرا دون تميز تعتبر هذه المبادئ أساسية تقوم عليها، سياسة التعليم بل السياسة التربوية، الحديثة في الجزائر.

5-2- من حيث النظام التربوي العام:

حدد بالمادة (17) من هذا الأمر بالتكامل والتناسق بين مختلف المراحل وفقا للتقسيم التالي:

---

[11] - نفس المرجع,وزارة التربية الوطنيةو التعليم,ص85

[12] -. النشرة الرسمية الوطنية،أمرية 16أفريل،1972،ص85.

[13] - وزارة التربية الوطنية والتعليم ،الرسم للتربية الوطنية،أمرية،16أفريل1976،ص67.

أ-التعليم التحضيري :

أولى علماء الاجتماع وعلماء النفس أهمية بالغة بالطفولة المبكرة وإن هذه الرعاية تبرهن لنا أهمية هذه المرحلة في رسم السمات الأولى للشخصية التي تحدد وتوجه سلوك، الأفراد فيما بعد هذه المرحلة، إذ تكون مختلف الأجهزة الحسية للطفل أجهزة مفتوحة للاستقبال جميع المِؤثرات الإيجابية، والسلبية و تنطبع هذه المؤثرات على جميع جوانب الشخصية (الحسية، والعقلية والنفسية والانفعالية).

وإنطلاقا من هذا كان سر الاهتمام بالطفولة المبكرة، وذلك لما تنطوي عليه المرحلة من قابلية واستعداد لتوجيه الطفل و تنشئته.

تنشئة اجتماعية تؤهله لما بعد هذه المرحلة ، وتفتح ذهنه لتقبل العلوم والتقنيات العصرية.

ب.التعليم المتوسط :

وهو يدوم تسع سنوات، وتتلخص مهمته في:

- منح الثقافة العملية، والتقنية التي يتوفر فيها الجانب العلمي، والمستوى الرفيع، في نفس الوقت .
- إطلاع التلاميذ على القوانين التي تتحكم، في عمليات الإنتاج المادي وخصائص العلاقات الاجتماعية .
- ضمان الترابط بين المعارف العلمية، وإمداداتها التكنولوجية والتطبيقية، وبين النظرية و التطبيق، وبين التفكير والعمل .
- إرساء القواعد العامة، للحوافز المهنية، بواسطة تربية تحضر للحياة النشيطة.

ت.التعليم الثانوي : وله ثلاث فروع هي:

***التعليم الثانوي العام**:

الذي يدوم ثلاث سنوات ويتم فيه تحضير التلاميذ إلى مختلف شعب ،الباكالوريا العلمية والأدبية.

ويتمثل هذا النوع من الخزان، الذي يغذي الجامعة، بالعناصر اللازمة، وهو يتيح تدعيم المعلومات، ذات المستوى المتوسط، واكتشاف الاستعدادات التي تمكن صاحبها من مواصلة ما يلائمه من التكوين العالي .

*** التعليم الثانوي المتخصص**:

الذي يهدف على الأخص إلى إتاحة الازدهار للمواهب البارزة، التي يتم اكتشافها لدي الشبان أثناء تعلمهم في المرحلة التعليم المتوسط، وينبغي أن يدعم هذا التعليم تلك المواهب وأن ينمي أصحابها بواسطة الطرائق المناسبة، والتدريبات الملائمة، ويدوم هذا النوع من التعليم ثلاث سنوات أيضا[14].

***التعليم التكنولوجي والمهني:**

والهدف منه تحضير الشبان لشغل المناصب، في مختلف قطاعات الإنتاج، فهو يقوم بتكوين التقنيين، والعمال المهرة، كما يحضر أيضا لمواصلة الدراسات العالية، وتتراوح مدة هذا التعليم بين سنة وأربع سنوات وذلك حسب التكوين المقصود، والاختصاص المطلوب، ويكون هذا الفرع من التعليم منظما بحيث يكون وثيق الصلة بالمؤسسات الإنتاجية والهيئات العمومية، والمنظمات العالمية[15].

[14] - تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ط2-ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،1983ص83.
[15] - نفس المصدر السابق،ص84.

خلاصة الفصل الرابع:

يظهر الحرص الدائم للمسؤولين على قطاع التربية على ضمان جودة التكوين لفائدة التلاميذ، وعلى تحسين نتائجهم المدرسية.

وانطلاقا من هذا، يجب أن ندرك بأن تحسين نوعية التعليم بمرحلتها بتحسين الممارسات التربوية، مما يتطلب بدوره تطوير الطرائق البيداغوجية التقليدية نحو مقاربات أكثر انفتاحا وتتمحور أساسا حول فعل التعلم، هذا ما دفع بوزارة التربية الوطنية إلى إعداد ملف هام مكرس لتكوين الأساتذة ولتنمية معارفهم ومهاراتهم البيداغوجية.

الفصـــــل الـخامس

إستراتيجية الإصلاح الجديدة للتعليم في عصر العولمة

محتويات الفصل

تمهيد

1 ـ إصلاح المناهج الدراسية

2 ـ البرامج التعليمية قبل الإصلاح

3 ـ إنشاء جهاز جديد مكلف بتصميم المناهج الدراسية

4 ـ اللجنة الوطنية للمناهج

5 ـ المجموعات المتخصصة في المواد

ـ ملخص الفصل الخامس

تمهيد:

إن التطورات الخارقة، التي يشهدها العالم المعاصر، في ميدان العولمة اقتضت منا في الجزائر إعادة الصياغة الشاملة للبنية البيداغوجية التي نجمت عنها رؤية معمقة وجديدة نحو البرامج الدراسية، وطرائق التعليم ووسائله ((تكنولوجيات الإعلام والاتصال)) وهذا ما يتطرق له هذا الفصل.

01 ـ إصلاح المناهج الدراسية :

يمكن تعريف المنهاج الدراسي، بصفة عامة، بأنه مجموعة أنشطة مندمجة يتم تصميمها عن دراية علمية و بمهارة فائقة بغرض بلوغ مرام وأهداف محددة سلفا .

إن إعادة بناء المناهج الدراسية عملية معقدة وحساسة، يتحكم فيها عدد من العناصر التنظيمية التي يتم تحديدها بدقة كبيرة لضمان تماسكها الداخلي و ترابطها مع غيرها من البرامج، وتستدعي هذه العملية إتخاذ ترتيبات تنظيمية كفيلة بضمان السير الحسن لكل مرحلة من مراحل إعادة البناء .

وفي هذا المنظور، فإن تصميم مناهج دراسية جديدة في إطار إصلاح الفعل البيداغوجي في منظومتنا التربوية يقتضي بالضرورة إحداث قطيعة جذرية مع المسعى الذي إنتهجته المنظومة إلى حد الآن .

02 ـ البرامج التعليمية قبل الإصلاح :

طرأت على البرامج التعليمية عدة تعديلات منذ سنة 1962 ، ولقد كانت ثمة عدة إعتبارات إجتماعية و سياسية، خلال السنوات الأولى التي أعقبت الإستقلال، أدت على إدخال تعديلات محددة على مضامين بعض المواد التعليمية ولا سيما المواد ذات الأبعاد الإستراتيجية مثل التاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية المدنية والأخلاقية والدينية. وكذا صياغة برامج اللغة العربية و إدراجها في المسار التعليمي، أما التعديلات التي طرأت على البرامج خلال السبعينيات فيمكن إعتبارها بمثابة فترة تحضير لإصلاح المنظومة التربوية ومن ثمة ، إعداد برامج تعليمية جزائرية محضة .

تم في تلك الأثناء إصلاح البرامج المذكورة بغرض تجسيد الإنشغالات المطروحة آنئذ والتي يمكن تصنيفها إجمالا في نوعين إثنين :

يتعلق الصنف الأول بالتكفل بالإنشغالات ذات الصلة بتكوين الفرد: أي تنشئة المواطن الجزائري طبقا لمشروع المجتمع المنشود آنذاك .

في حين تعلق الصنف الثاني بالإنشغالات ذات الطابع المنهجي: إنتقاء أفضل الخيارات وأحسن المنهجيات المعروفة في مجال تصميم البرامج مع الأخذ بعين الإعتبار شتى التطورات الحاصلة آنذاك في علوم التربية ولم النفس التربوي وتقنيات التقييم...ولا يتعلق الأمر هنا بتقييم المكتسبات فحسب، وإنما بتقييم شتى عناصر الفعل التربوي .

لهذا السبب شهدت فترة السبعينيات والثمانينيات محاولات وتجارب عديدة فيما يتعلق بتصميم البرامج الدراسية، ولقد بدأت النظرة الجديدة حينئذ، تفرض نفسها في المؤسسة التربوية داعية إلى الأخذ بعين الإعتبار معطيات الواقع الوطني والتطورات العلمية والتقنية وتوجيه كل ذلك نحو تنمية كفاءات التلاميذ الذاتية وتطوير قدراتهم العقلية بدل تركيز الفعل التربوي على مجرد تلقين المعلومات و تراكمها .

ومع هذا فلئن كانت تلك التطلعات والتوجيهات حميدة، في حد ذاتها، وتستحق التقدير إلا أن تطبيقها في الميدان كان يعاني عددا من الصعوبات الظرفية التي تعود أساسا إلى ما يلي:

- عدم إستقرار الهياكل التنظيمية و الأشخاص .
- نقص الإعلام و التكوين، و قلة التجربة / وضعف التمرس المهني لدى العناصر المكلفة لترجمة غايات ومقاصد المدرسة في شكل برامج دراسية فعالة .
- عجز المؤسسة المكلفة بالمتابعة والتقييم عن أداء جميع مهامها، ذلك أن المعهد التربوي الوطني كان مشغولا بالدرجة الأولى بتصميم و طباعة الكتب المدرسية وتوزيعها أكثر من إهتمامه بالتقييم المنهجي والعلمي للبرامج الدراسية .
- إنعدام الشروط المسبقة والضرورية لتطبيق برنامج تربوي جديد .

مثلما يعود منشأ هذه الصعوبات الظرفية إلى نقص الإنسجام الداخلي والخارجي بين البرامج مع العلم أنه لم تفلح محاولات تدارك الخلل المحتشمة ، في تصحيح تلك النقائص .

ولقد تجلت نتائج ذلك كله في اكتظاظ البرامج الدراسية وفي كثافة ساعات الدراسة، وغالبا ما كانت المضامين بعيدة جدا عن مسايرة التطورات التي تحدث في المحيط الإجتماعي والإقتصادي، فضلا عن تخلفها عن ركب العلوم والتكنولوجيا، وعلاوة على كل هذا ، فإن تدريس بعض المواد الضرورية لبناء شخصية الأطفال و صقلها، كاللغة العربية والتاريخ و التربية المدنية ، أو تلك المواد التي تساهم في تنمية الملكات العقلية العليا كالفلسفة وبعض فصول برنامج الرياضيات...لم تكن تحضى بكل ما تستحقه من عناية وإهتمام، ناهيك عن نشاطات الإيقاظ التي لم يخصص لها أدنى حيز في برامج التعليم الإبتدائي القديم .

إن ما سبق ذكره، يعطي صورة عن حجم و جسامة الأعباء التي ينبغي تحملها في الميدان لإعادة الأمور إلى نصابها وإحترام المعايير التي تضمن التسيير العادي لكل مكونات المنظومة التربوية، فمن طبيعة الأمور إذن أن تكون المسألة البيداغوجية هي المحور الرئيسي الذي تدور حوله بقية الورش على مستوى جميع مكونات الفعل التربوي، مع العلم بأن عددا من البرامج الدراسية ، وخصوصا منها برامج التعليم الأساسي، لم يطرأ عليها أي تغيير منذ الشروع في تطبيقها في بداية الموسم الدراسي 1980 - 1981 .

لهذه الأسباب جميعها، كانت أولى التدابير التي أتخذتها وزارة التربية الوطنية في هذا الشأن هي تركيز جهودها على إقامة جهاز دائم لتصميم البرامج والطرائق التعليمية والمصادقة عليها و تطويرها .

<u>03 ـ إنشاء جهاز جديد مكلف بتصميم المناهج الدراسية :</u>

اتضح بعد تفكير عميق بشأن الجهاز الجديد المكلف بتصميم المناهج الدراسية، أن من الضرورة بمكان إنشاء هيكلة جديدة مختصة، توضع تحت الوصاية المباشرة لوزارة التربية الوطنية ، وتسند إليها مهام محددة .

يتعلق الأمر هنا باللجنة الوطنية للمناهج والتي سترقى لاحقا إلى مجلس وطني للمناهج طبقا للترتيبات المنصوص عليها في القانون الصادر بتاريخ 23 جانفي 2008 والمتضمن القانون التوجيهي المتعلق بالتربية .

04 ـ اللجنة الوطنية للمناهج :

إن اللجنة الوطنية للمناهج ، هيئة إستشارية تتولى إعداد تقارير الخبرة العلمية والبيداغوجية عبر ما تصدره من آراء و تصوغه من إقتراحات بخصوص جميع القضايا المتعلقة بالمرامج الدراسية و بخاصة منها ما تعلق بـ :

- إعداد التصميم الشامل لنظام التمدرس .
- صياغة الأهداف العامة للتعليم إنطلاقا من غايات التربية .
- إعداد مخطط مرجعي عام للمناهج .
- تحديد ملمح تخرج التلاميذ في نهاية كل مرحلة تعليمية .
- إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية لتصميم و بناء البرامج الخاصة بكل مادة دراسية .
- التصديق على مشاريع البرامج التي تعدها المجموعات المتخصصة للمواد (G.S.D)[1] بعد التأكد من تطابقها مع المخطط المرجعي العام للمناهج، من جهة، ومع مستوى المعارف والتطورات التكنولوجية من جهة أخرى .
- تحديد كيفيات تقييم التعليمات وإجراءات الإستدراك والتكفل النفسي والبيداغوجي بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات تعليمية .

تتألف اللجنة الوطنية للمناهج ، حاليا من 24 عضوا برئاسة شخصية بارزة في عالم التربية، ويتم تعيين أعضائها إما بصفتهم الرسمية (مديرين مركزيين في وزارة التربية الوطنية) وإما بالنظر إلى تجربتهم المشهودة في ميدان التعليم والتكوين أو البحوث التربوية (مفتشو التربية والتكوين على مستوى وزارة التربية الوطنية، الأساتذة الباحثون في قطاع التعليم العالي...) .

ولكي تتمكن اللجنة الوطنية للمناهج من أداء مهامها على الوجه الأكمل عمدت، بالتنسيق مع المفتشية العامة بوزارة التربية الوطنية، إلى تنصيب المجموعات المتخصصة في المواد .

1 -Group Spécialisés de Disciplines .

05 ـ المجموعات المتخصصة في المواد :

إن المجموعات المتخصصة في المواد و المرتبطة باللجنة الوطنية للمناهج، مكلفة بصفة عامة بتصميم البرامج التعليمية والوثائق المرافقة لها .

تندرج مهام هذه المجموعات، بصورة خاصة في إطار تجسيد توجيهات وزير التربية الوطنية وإنطلاقا من المخطط المرجعي العام الذي أعدته اللجنة الوطنية للمناهج، وتتمثل تلك المهام في إعداد مقترحات بخصوص ما يأتي :

- المخطط المرجعي الخاص بمادة أو نشاط تخصص تعليمي معين .
- تعديل و أو تحديث البرامج الدراسية السارية .
- صياغة مشروع ملمح المعلمين بالنظر إلى مقتضيات البرامج الجديدة و أو لآخر المستجدات البيداغوجية .
- تعيين الخصائص التقنية الحديثة فيما يتعلق بمدونة التجهيزات التقنية ـ البيداغوجية والوسائل التعليمية الضرورية لتحقيق الأهداف المقررة في المناهج .
- ضبط سبل تقييم ومتابعة تدرج التلاميذ في التعلم وكيفيات التكفل بنتائج أعمالهم .
- صياغة الإرشادات والتوجيهات البيداغوجية .
- إعداد مشاريع الوثائق المنهجية المرافقة للبرامج والموجهة للدعم البيداغوجي .
- لقد تم تشكيل 24 مجموعة متخصصة في المواد يرأس كلا منها مفتش للتربية والتكوين ويبلغ عدد أعضائها الإجمالي 265 انطلقوا إثر تنصيبهم مباشرة في مباشرة المهام الموكلة إليهم .

1-5 ـ المخطط المرجعي العام للمناهج و مخطط سير جهاز تصميم البرامج :

يتم تصميم المخطط المرجعي للمناهج من طرف اللجنة الوطنية للمناهج إعتمادا على المعطيات الصادرة من وزارة التربية الوطنية، هذه المعطيات المشتركة تخص كل من ميادين التعليم، وتتعلق بصورة أساسية بالهدف العام للمرحلة التعليمية المقصودة، وتغطي مجموع المواد المقررة في هذه المرحلة، وكذا بيان العناصر المكونة للمجال التعليمي فيما يتعلق بالسياسة التربوية وبالتعليمات المشتركة في المجال المقصود .

الواقع أن المخطط المرجعي العام بمثابة ميثاق عملي يحدد الكيفيات المقررة فيما يتعلق بتخطيط البرامج و تصميمها .

إن هذا المسعى هو ضمان الترابط والإتساق الضروري بين مختلف المواد الدراسية (وهو ما يعرف أيضا بالتنسيق الأفقي أو التكامل بين المواد) وكذا ضمان الترابط والإتساق بين مختلف المستويات الدراسية (التكامل العمودي أو التكامل الأفقي ما بين المواد) .

يمكن تعريف المخطط المرجعي بأنه وثيقة رسمية تحدد العناصر التنظيمية للبرامج، و هو بهذه الصفة إطار عام و دليل عملي لإعداد برامج كل مادة من المواد الدراسية .

يتضمن المخطط المرجعي ، المحاور الرئيسية التي تتمفصل حولها الأهداف والمضامين والأنشطة المقررة في كل برنامج ولكل مادة، ولهذا يصح القول بأنه فضلا عن وظيفته المرجعية الجوهرية فإن له أيضا وظيفة توجيهية بإعتبار أنه الإطار المنهجي الذي يجد فيه واضعوا البرامج كل التوضيحات والإرشادات التي تسهل عليهم أداء مهمتهم ، كما أنه يسمح أيضا بالعمل وبصورة مدروسة و متفق عليها، على ضمان مزيد من العقلانية والفعالية البيداغوجية ومراعاة قيم و غايات المدرسة .

ويؤدي المخطط المرجعي للمناهج كذلك وظيفة توحيد النظرة بحكم أنه إطار مرجعي على المستوى الوطني ، علما بأن البعد يضمن التوافق والمجانسة بين مساعي إعداد البرامج وتوحيد المصطلحات .

وتجدر الإشارة إلى أنه لأول مرة في تاريخ الجزائر المستقلة، يتم إعداد وثيقة مرجعية لتصميم البرامج التعليمية في كافة الأطوار الدراسية ، يسلم المخطط المرجعي للمناهج إلى المجموعات المتخصصة في المواد بغرض ترجمته في شكل برامج دراسية، وتعمل كل مجموعة في مادة تخصصها، وتباشر كل مجموعة متخصصة إعداد البرامج إنطلاقا من العناصر الرئيسية المكونة للمنهاج التالي :ــ صياغة الأهداف المسطرة والنتائج المنتظرة، وكذا تحديد المضامين المعرفية الأساسية للعملية التعليمية وإقتراح ما يؤديه التلاميذ من نشاطات وأساليب تنفيذها وتقييمها .

تسلم مشاريع البرامج التي أعدتها المجموعات المتخصصة إلى اللجنة الوطنية للمناهج قصد فحصها ودراستها بعمق قبل أن تشرع في عقد جلسات المداولة للمصادقة عليها.

تتميز هذه المرحلة الهامة في تقدم الأشغال بتنظيم عدد من اللقاءات بين أعضاء اللجنة الوطنية للمناهج وأعضاء المجموعات المتخصصة بغرض التوصل إلى مناهج مطابقة للمخطط المرجعي و متطابقة مع المستجدات العملية والتطورات التكنولوجية.

يتولى الوزير بعد إستطلاع رأي اللجنة الوزارية المكلفة بمتابعة الأشغال إقرار البرامج التي تقدمها له اللجنة الوطنية للمناهج، وبعد التصديق عليها يباشر نشرها بواسطة قرار وزاري فتصبح مناهج وطنية رسمية ملزمة لكافة عناصر الجماعة التربوية .

وينبغي التذكير، هنا أيضا بأن هذه هي المرة الأولى التي تطبق فيها مثل هذه الإجراءات على البرامج المدرسية و التي ستتسم من الآن فصاعدا بالطابع الرسمي، بإعتبارها صادرة من قمة الهرم الإداري للمؤسسة التربية .

ويمكن القول في الأخير بأن الخطوات السريعة التي يشهدها تطور العلوم والتكنولوجيا و كذا البحث التربوي والإبداع البيداغوجي والتحولات الإجتماعية على الصعيدين الوطني والدولي...كل ذلك من العوامل الحاسمة التي من شأنها أن تدفع بصورة دورية إلى إعادة النظر في المضامين والمساعي البيداغوجية المدرجة في البرامج الدراسية وكيفيات إدارتها من طرف مديري المؤسسات التعليمية ناهيك عن دور المعلم في قسمه الدراسي والمفتشين المكلفين بمراقبته .

تلك هي الخطوط العريضة للعمليات التي يتكفل هذا الجهاز بتنفيذها بصورة متواصلة ، ويستمر المسعى المقترح عبر الزمن ويتجاوز إلى حد بعيد مستوى الترتيبات التي تتخذ بصورة ظرفية .

5-2- إنجاز المناهج الدراسية الجديدة :

5-2-1- المقاربة البيداغوجية الجديدة :

تم إعداد البرامج الدراسية وفق مقاربة جديدة، تدعى المقاربة بالكفاءات وهي متفرعة عن المنهج البنائي، وتعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات ـ إشكالية .

في هذه المقاربة يحمل التلميذ على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي (البحث عن المعلومات، التنظيم والترتيب، تحليل الوضعيات، بناء الفرضيات، تقييم فعالية الحلول...) و ذلك حسب وضعيات ـ إشكالية منتقاة بإعتبار أنها وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية (في المدرسة والمجتمع) بوتيرة متكررة إلى حد ما .

إن هذه النشاطات المدرجة في صميم العملية التعليمية تمثل فرصا مناسبة لإكتساب المعارف وحسن التكيف وتطوير المهارات والقدرات وتعزيز الكفاءات، علما بأن تعريف الكفاءات هنا "هو القدرة على إستخدام مجموعة من المعارف والمهارات التي تسمح بإنجاز عدد معين من المهام" .

إن إختيار هذه المقاربة البنائية، التي تضع التلميذ في صميم صيرورة التعليم / التعلم وتجعله شريكا في بناء معرفته، لا تخلو من تأثير مباشر على منهجية إعداد البرامج الدراسية وعلى نمط المقاربات التعليمية (الديالكتيكية) وأسلوب التقييم و وظيفته .

وغني عن البيان أن هذه المقاربة، المتمركزة حول نشاطات التلميذ ومسعاه لحل الوضعيات ـ الإشكالية ، تفرض على واضعي البرامج التكفل بالمسائل المرتبطة بها وهي كما يلي :

- توظيف شتى المعارف المستوعبة في حل الوضعيات المعقدة التي سوف يصادفها التلميذ في حياته المدرسية والإجتماعية والمهنية، ـــ التنسيق بين مختلف أنواع التعليمات بحثا عن أساليب مجدية تتيح تنظيم وترتيب تلك التعليمات وإستخدامها عبر النسق الداخلي لمادة دراسية معينة والتكامل بينها وبين بقية المواد الدراسية .
- التكفل بحاجيات كل تلميذ ومراعاة تفرد قدراته و تميز مساره البيداغوجي .

- تفعيل الوظيفة التكوينية والتي تتيح إمكانية تدارك الخلل في أثناء عملية التعلم وعلاجه بصورة فورية .

أما بخصوص الطرائق النظرية المتعلقة بهيكلة البرامج الجديدة فينبغي التأكيد بأنها تتمفصل حول عدد من العناصر الأساسية ذات بعد إستراتيجي، وبعضها الآخر ذات صبغة منهجية محضة .

5-2-2 ـ الأسس ذات البعد الإستراتيجي :

- مقاربة ذات توجه مستقبلي: ذلك أنه علاوة على الإهتمام بتحسين أداء المنظومة التربوية فإن الأمر يتعلق هنا بإنتهاج مسعى إستشرافي في منظور مستقبلي من أجل إقامة مدرسة متجددة تليق بمجتمع يشهد تحولات يومية و يرنو نحو الغد الآتي .
- مقاربة متكاملة تتيح تنظيما أحسن لجميع العناصر التي تنطوي عليها البرامج الدراسية .
- مقاربة متدرجة بإستمرار تضفي على البرامج الدراسية ديناميكية ترنو دوما نحو المستقبل مع مقدرتها على دعم إستقرار المعارف المؤقت، والتدرج بخطى دؤوبة.
- مقاربة علمية من شأنها جعل البرامج الدراسية تعكس بصدق ما تقرره مدونة الإجراءات والأهداف المحددة لكل وضوح وتعتمد على بناء الفرضيات وتحديد الإجراءات الدقيقة الكفيلة بوضع تلك البرامج حيز التطبيق .

5-2-3 ـ الأسس المنهجية :

تحتل الأسس مكانة مركزية في المساعي والمقاربات المذكورة آنفا، وتقوم على مجموعة من المتغيرات التي يمكن إيجازها على النحو التالي :

- مبدأ الكلية (الشمولية) الذي يأخذ بعين الإعتبار مجموعة الأهداف المنشودة ، ويعنى بتحقيق جميع الجوانب المبرمجة في ملمح التخرج قبل الشروع في بناء برنامج دراسي معين.
- مبدأ الإتساق أو التماسك والترابط بين مختلف مكونات المناهج بدءا من إختيار الأهداف وإنتهاء بضبط استراتيجيات التقييم المقترحة في المناهج.

- مبدأ القابلية للتطبيق، أي الأخذ بعين الإعتبار مجموع عناصر السياق الذي يتم فيه تطبيق المنهاج وجدوى ذلك كله.
- مبدأ المقروئية، أي وضوح عناصر البرنامج بحيث يكون من اليسير إدراك وفهم البرامج الموضوعة تحت تصرف المعلم و المتعلم.
- مبدأ التقييم الذي يتطلب أن يسير التقييم جنبا إلى جنب مع مسار التعلم.
- مبدأ التلاؤم الذي يتطلب أن تكون البرامج مطابقة للأهداف المقررة وملائمة للحاجيات الإجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع وتطلعاته.

-5-3-بناء البرامج الدراسية الجديدة:

إن إختيار المادة الواجب تدريسها في كل طور وكل مستوى دراسي وتخصيص الحجم الساعي لكل منه والمعاملات التي يمكن أن تقرر لها وكذا تنظيم التمدرس...كل ذلك قد تم إنجازه طبقا للترتيبات المنصوص عليها في المخطط المرجعي العام للمناهج .

وهكذا فمنذ بداية العام الدراسي 2007 - 2008 تم الإنتهاء من وضع البرامج الدراسية الجديدة حيز التطبيق، لمجموع المستويات الدراسية (عددها 12) التي تتكون منها المنظومة التربوية أي ما لا يقل عن 185 منهاجا دراسيا جديدا، تم بناؤها منذ إنطلاق الإصلاح في سنة 2003 .

ومن بين المائة وخمسة وثمانين منهاجا دراسيا جديدا ينبغي تسليط الضوء على عدد من المكاسب نوجزها فيما يأتي :

- أصبحت مادة التربية الإسلامية مقررة في برامج جميع أقسام السنة الثالثة من التعليم الثانوي وأدرجت في قائمة مواد إمتحان البكالوريا .
- يشرع في تدريس اللغة الأمازيغية إبتداءا من السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي، وليس كما كانت مقررة في برنامج السنة السابعة من التعليم المتوسط القديمة .
- يدرس التاريخ و الجغرافيا إبتداء من السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، ولقد شرع في ذلك منذ بداية الموسم الدراسي 2006 - 2007 .
- يضاف إلى هذا ظهور مواد دراسية جديدة نذكر من بينها :

- التربية العلمية والتكنولوجية التي أدرجت في قائمة البرامج الجديدة ويتم تدريسها إبتداء من السنة الأولى من التعليم الإبتدائي .
- تدريس مادة الإعلام الآلي إبتداء من السنة الأولى من التعليم الثانوي (منذ العام الدراسي 2005 - 2006) وشرع في تدريسها لأقسام السنة الأولى من التعليم المتوسط في عدد من الإكماليات (إبتداء من العام الدراسي 2006 - 2007) .

ومن جهة أخرى فإن الإدراج المبكر لتعليم اللغة الفرنسية إبتداء من السنة الثانية من التعليم الإبتدائي ، خلال الموسم الدراسي (2004 - 2005).

كشف عن بعض الخلل على الصعيدين البيداغوجي و التنظيمي على حد سواء ولقد تقرر في سنة 2006 تأجيل هذه اللغة إلى السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، بيد أن الإشارة أن هذه اللغة لم تكن تدرس في السابق، إلا إبتداء من السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

أما تدريس اللغة الإنجليزية فإنه يقدم الآن إبتداء من السنة الأولى من التعليم المتوسط ، بعد أن كان يمنح في السابق إبتداء من السنة الرابعة من التعليم المتوسط .

5-4- التدابير و الإجراءات المرافقة للمنهاج الجديدة :

إن القطيعة مع الأساليب القديمة التي كانت متبعة في إعداد البرامج التعليمية أدت كنتيجة طبيعية إلى تطوير جهاز جديد لمواكبة تطبيق البرامج الجديدة .

هذا الجهاز يتطلب إعداد جملة من الوثائق البيداغوجية الخاصة بغرض تسهيل قراءة البرامج الجديدة و توضيح مراميها .

وتطمح هذه العمليات أيضا إلى تقديم بعض الدعم للمعلمين من أجل مساعدتهم على إستيعاب المضامين والمقاربات التي جاءت بها البرامج الدراسية الجديدة، وفي هذا الصدد تم تأطير المعلمين من طرف المفتشين التربويين الذين سبق لهم أن إستفادوا بدورهم من عمليات مماثلة تحت إشراف رؤساء المجموعات المتخصصة في المواد و أعضاؤها .

5-5- إستعمال الترميز الدولي و المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة :

إن الإدراج التدريجي للترميز الدولي والمصطلح العلمي بلغة مزدوجة يرمي إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تمكين التلاميذ من متابعة دراساتهم العليا في لغة أخرى غير اللغة العربية بدون صعوبات تذكر .
- تسهيل إمتلاك المعلومات العلمية والتكنولوجية المنتجة في لغة أخرى غير اللغة العربية .
- التمكين من إستعمال الوثائق العلمية والتقنية / أو تعزيز تساوي الفرص لخريجي المنظومة التربوية لمواصلة مسار التعلم سواء في الجامعة أو في الحياة المهنية .
- الحد من الصعوبات التي يعانيها التلاميذ إثر إنتقالهم بين الأطوار الدراسية، ولا سيما بين مرحلتي التعليم الثانوي و التعليم العالي.

ترجم هذا الإجراء العملي بفضل الإستعمال المنهجي للترميز الدولي في برامج المواد العلمية وفي الكتب المدرسية الجديدة، ولقد تم تطبيق هذا المسعى بتكييفه مع شتى المستويات الدراسية ولم تعترضه أية مشاكل تذكر بحيث أن التدرج في إستعمال الترميز الدولي والمصطلح العلمي و التقني يتميز أساسا بما يلي :

- في مرحلة التعليم الإبتدائي يتم التدريب، أساسا على كتابة وقراءة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين، وكذا الإستعمال التدريجي لرموز وحدات قياس الكميات المألوفة و إستعمال الحروف اللاتينية والإغريقية في الوصف الهندسي .
- و في مرحلة المتوسط، علاوة على عما تم إدخاله في مرحلة التعليم الإبتدائي، يدرج إستعمال المصطلح العلمي بلغة أجنبية مع التركيز على المفاهيم والمبادئ الأساسية الواردة في البرنامج الدراسي، وكذا إدخال الصيغ العلمية وكتابتها بالرموز الدولية مرفقة بالرموز القديمة المألوفة في تدريس المادة .
- أما في مرحلة الثانوي العام والتقني، فبالإضافة إلى ما يتم إنجازه في التعليم المتوسط، يتم إدراج المصطلح العلمي المكتوب باللغة الأجنبية وحدها في تدريس المادة.
- ومن الجدير بالذكر أنه تمت برمجة عمليات تكوين وإعداد ملفات لتعزيز تطبيق هذه التدابير .

6-5 ـ ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء شخصية التلميذ :

تساهم بعض المواد الدراسية أكثر من غيرها، وإلى حد بعيد في نقل وتوطيد وترسيخ القيم الإجتماعية والثقافية التي تعتبر لحمة التماسك الإجتماعي .

ولهذا السبب فإن إصلاح البرامج الدراسية كان فرصة إضافية لوزارة التربية لكي تولي عناية خاصة بتعليم المواد التي تبني الهوية الوطنية وتشكل شخصية الأطفال ليكونوا مواطني جزائر الغد .

إن اللغة العربية والأمازيغية والتربية الإسلامية والتاريخ والتربية المدنية كلها مواد تجعل التلاميذ يكتشفون جذورهم ويفهمون الخطوط العريضة لسير مجتمعهم ومغزى قيمه في نفس الوقت الذي تساعدهم على تحديد المعالم التي تمكنهم من الإندماج في محيطهم المعيشي و في أحضان مجتمعهم ذي التاريخ العريق العائد إلى آلاف السنين .

ليتسنى التكفل الأفضل بذلك البعد الهام المميز لهذه المواد الدراسية الأربعة نظمت ندوة وطنية ضمت ثلة من رجال التربية والباحثين المتخصصين في هذه المواد الدراسية.

عكف المشاركون في الندوة على دراسة المسائل الخاصة بتعليمية هذه المواد والبحث عن سبل تجسيد التضافر والتكامل فيما بينهما وتوظيف كل ذلك في بناء شخصية التلاميذ تكون متوازنة و متناغمة مع مجتمعهم .

وعلاوة على إعادة صياغة مضامين تلك المواد، تم تكريس زيادة معتبرة في الحجم الساعي المخصص لتدريسها في جميع المستويات الدراسية.

خـلاصــة الفصـــل الـخامس

لا جدل في أن التعليم والتربية من المهام الرئيسية للمدرسة، بيد أن الفعل التعليمي والتربوي في مفهوم الإصلاح التربوي الذي نحن بصدد الحديث عنه، يتجاوز بكثير ذلك التصور البسيط الذي يجعل منهما مجرد عملية تلقين المعارف الجاهزة والمحنطة أو مسعى لتكليف عقول المتعلمين لأغراض نفعية إقتصادية محضة .

إن المدرسة هي المكان الذي يقضي فيه التلميذ فترة محددة من حياته، ويلقى في أحضانها كل العناية والمساعدة طيلة مساره المدرسي، وليكتسب المعارف وينمي مهاراته ويطور قدراته و يبني مواقفه...ولكي يكون قادرا، ليس فقط على إدراك مختلف الظواهر وإنما التأثير فيها وتحويلها إلى وسائط نمكنه من مواصلة التعليم طوال حياته .

إن المدرسة هي المكان الذي يعب فيه المتعلم قيم المجتمع وحيث يتم تهيئة أطفال اليوم ليصبحوا في المستقبل مواطنين مندمجين بصورة كاملة في صلب مجتمعهم ومتفتحين في نفس الوقت على العالم المعاصر، وبهذا المفهوم تساهم المدرسة إلى حد بعيد في توطيد الإنسجام الإجتماعي ونقل القيم الإجتماعية والثقافية ، ولهذا السبب ينبغي أن تتجسد غايات المنظومة التربوية في كل ما يمارسه التلميذ من نشاطات بيداغوجية في المدرسة .

وإنه لأمر مشروع تماما أن تكون المسألة البيداغوجية هي المحور الرئيسي والمحرك المركزي في عملية الإصلاح الشامل الذي شرعت الجزائر في تطبيقه سنة 2002 والذي مس مختلف مكونات المنظومة التربوية .

إن مناهج التعليم الثرية و المتوازنة والعصرية التي تستمد جذورها من قيم المجتمع وتتبنى في الوقت ذاته أحدث ما توصلت إليه البحوث العلمية والإختراعات التكنولوجية هي الكفيلة بجعل المدرسة ذلك المكان الذي يتم فيه التعليم و تكسب المعارف الصحيحة، وبجعل الفعل البيداغوجي المتجدد هو المحرك الحقيقي للتغيير نحو الأفضل .

كل هذا يقتضي أن تكون طرائق التعليم ووسائله وعلى رأسها المدرسة، متلائمة مع حاجيات التلاميذ ومع وتيرة التعليم لكل واحد منهم ، كما يقتضي هذا، أيضا، أن تستوعب طرائق التعليم ووسائله أحدث ما توصلت إليه تكنولوجيات الإعلام و الإتصال الحديثة في موضوع الفعل التربوي ومناهج التعلم ولكي نضمن ترسيخا أحسن للقيم المشتركة، التي هي

الرابط الوثيق لمجتمعنا، فإن الإنشغالات التي أنصبت على بناء البرامج الدراسية الجديدة قد تجسدت في إعادة الإعتبار للمواد التي تتضافر على بناء وصقل شخصية الأطفال، كالتربية الإسلامية و اللغتين العربية والأمازيغية والتاريخ والتربية المدنية وكذا الفلسفة ومن جهة أخرى فإن التطورات الخارقة التي يشهدها العالم المعاصر في الميادين العلمية والتكنولوجية، والتي أضحت تؤثر إلى حد بعيد في تشكيل الأفكار والسلوكيات والمواقف...تحثنا على إعطاء دفع جديد لتدريس العلوم والتكنولوجيا لجميع الأطفال مع إتاحة الفرصة للمتفوقين منهم، في مادة معينة أو في جميع المواد، لمزيد من التفتح على الشعب، المفضية إلى هذه المجالات التعليمية علاوة على هذا ففي الوقت الذي أخذت فيه الحدود بين الدول تضمحل كل يوم أكثر، وحيث أصبحت ديمومة المعارف من قبيل الوهم الزائل، مما وجه ضربة قاضية للترجمة منذ أن أصبح تبادل الأفكار والسلع عبر العالم يتم بصورة فورية، وحيث أن العالم أصبح أكثر من ذي قبل في حاجة إلى التفاهم المتبادل والتحاور وترقية السلم...إن الإنفتاح على اللغات الأجنبية أصبح واقعا يفرض نفسه على منظومتنا التربوية فرضا، إن كنا نروم تمتين عرى التواصل مع غيرنا، والإلتحاق بمحفل الأمم المتطورة والدفاع عن مصالحنا الإقتصادية والسياسية والإستفادة من مزايا العلم والتكنولوجيا ولا ينبغي للتقييم أن يكون غاية في حد ذاته ولا أن يكون بمثابة منارة تنير الدروب التربوية، فحسب وإنما ينبغي أن يكون في خدمة التلاميذ أولا وقبل كل شيء، لكي يهتدوا على ضوء توجيهاته طوال مسارهم الدراسي قبل أن يكون أداة للتصديق النهائي على نتائجهم المدرسية و هكذا إذن، فإن البرامج الدراسية وطرائق التعليم ووسائله وتكنولوجيات الإعلام والإتصال الحديث وإعادة الإعتبار للمواد المساهمة في صقل شخصية الأطفال وإعادة تأهيل بعض المواد الدراسية وفتح المزيد من الشعب الدراسية و التفتح على اللغات الأجنبية، كل ذلك من الجوانب الناجمة عن إعادة الصياغة الشاملة للبنية البيداغوجية، وسيكون لهذه الخيارات والتوجهات الجديدة تأثيرا كبيرا على صيغ التـأطير البيداغوجي و توظيف مستخدمي التدريس والإدارة وتكوينهم وتحسين مستواهم في منحى يعزز حظوظ نجاح التلاميذ .

الفصـــل السادس

التنمية الاجتماعية
المحور الرئيسي للتعليم المتوسط في الجزائر

محتويات الفصل

تمهيد:

1- المحاولات المبكرة لتعريف التنمية الاجتماعية.

2- الاتجاهات الأساسية في فهم مصطلح التنمية الإجتماعية.

3- المصاعب التي تواجه تعريف التنمية الاجتماعية.

4- مفهوم التنمية الاجتماعية في هذه الدراسة.

ملخص الفصل السادس.

تمهيـــد:

المستخدم اليوم في اجتماع (social de social dévelopement) إن مصطلح التنمية، وخاصة في المجتمعات التي تحاول أن تتجاوز التخلف الحضاري في أقصر فترة زمنية ممكنة هو نفسه تقريبا مصطلح (Community dévelopement) الخاص بتنمية المجتمع المحلي.

إن التنمية الاجتماعية تعني نوعا من العمل الاجتماعي لخدمة المجتمع عن طريق تنفيذ بعض المشروعات على المستوى المحلي بهدف معالجة التخلف، والتفكك وحل المشاكل الاجتماعية ورفع مستوي أبناء المجتمع وتهيئة مقومات الحياة الكريمة لهم بالانتفاع الكامل بإمكانيتهم ومواردهم في إطار تنظيم علاقاتهم وتهيئة طاقاتهم وقواهم للعمل الجماعي الموجه لإحداث التغيير الاجتماعي .

إن التنمية الاجتماعية ظاهرة منفردة بنفسها لها خصوصياتها التي تفضلها عن غيرها من الظواهر السوسيولوجية الأخرى ونظرا لأهمية هده الظاهرة فإن الفصل القادم يوضحها بكل عقلانية ووضوح .

1)- المحاولات المبكرة لتعريف التنمية الاجتماعية:

لم يقع اتفاق حول تعريف واحد للتنمية الاجتماعية، في نفس الوقت الذي اختلف فيه حول علاقة هذا المصطلح بالمصطلحات الأخرى التي ارتبطت به إطار مهنة الخدمة الاجتماعية حيث أن هناك من اعتقد أنها تنمية المجتمع بينما اعتقد آخرون أن هذا غير صحيح لأسباب متعددة منها إرتباط مفهوم يحمل مفهوم تنظيم المجتمع بالإصلاح ومعالجة المشكلات الفردية والأمور الثانوية وهذا ما لا يقف مفهوم تنمية المجتمع عند حدوده[1] إلا أنه يبدو واضحا للمطلع على تاريخ الخدمة الاجتماعية في المجتمعات الأوروبية، إن كلا من التنظيم والمجتمع كلاها نشأ في إطار الجهود الإصلاحية التي قامت بها الخدمة الاجتماعية في المجتمعات الرأسمالية، وهذا في حد ذاته يميز مفهوم تنمية المجتمع عن التنمية الاجتماعية وهذا ما سيتعرض البحث في موضع لائق من هذا الفصل هذا من ناحية ، أما من ناحية أخري وفيما يتعلق بالفارق بين تنمية المجتمع وتنظيم

[1] - راجع نبيل السمالوطي، علم اجتماع التنمية، دراسة في إجتماعيات العالم الثالث، الطبعة الرابعة، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب فبراير1977 ص10.

المجتمع فيبدو نظريا أن تنمية المجتمع، قضية تتعلق بالديناميكية الاجتماعية أما تنظيم المجتمع فيتعلق بالأستاتيكا الاجتماعية، وعموما فإنه للتوصل إلى تعريف التنمية الاجتماعية، سيبدأ البحث باستعراض تطور تنمية المجتمع .

1.1تطور مفهوم المجتمع :

في عرض ثري لأحد باحثي التنمية ، تناول نشأة وتطور هذا المفهوم في مؤلفه باللغة العربية "علم اجتماع التنمية"، يذكر أن هذا المفهوم قد صدر لأول مرة سنة 1944 في تقرير اللجنة الاستشارية للتعليم في بريطانيا عن "التربية الجماهيرية" هذا في حين صدر أول تعريف منظم لتنمية المجتمع ، في ظل الدوائر الاستعمارية البريطانية أيضا حيث قدم في مؤتمر "كامبردج" الصيفي حول الإدارة الإفريقية سنة 1948 ، ثم تلا هذا دراسة هامة حول قضية التنمية الاجتماعية قدمت في مؤتمر " أشردج " 1954.

وقد أقر هذا المؤتمر التعريف السابق تقديمه أمام مؤتمر " كامبردج" هذا في حين لاحظ مؤتمر لندن لدراسة التنمية سنة 1957 أن هناك خلافا فيما صدر من دراسات حول تنمية المجتمع من حيث نقاط التركيز حيث أن بعضها يركز على التقدم المادي، والبعض يعتبرها جزءا من المهام الإدارية مع التركيز الدائم على حصرها في نطاق المجتمع المحلي[2]، هذا في حين ظهرت فكرة تنمية المجتمع في نطاق المنظمة الدولية للأمم المتحدة أول مرة في سنة 1950 ، وفي سنة 1955 قرر المجلس الاقتصادي بالمنظمة اعتبار منهج تنمية المجتمع وسيلة للتقدم الاجتماعي وصدر أول تعريف لها في إطار المنظمة في نفس السنة إلا أنه أتضح قصور التعريف السابق ، ولهذا صدر تعريف آخر أكثر شمولية في سنة 1956 ورغم صدور تعريفات أخري في إطار المنظمة في سنة 1960 إلا أن تعريف سنة 1956 ظّل هو التعريف الرسمي للمنظمة[3].

ويذكر الدكتور عبد الباسط بعض التصورات المعطاة للتنمية لدى بعض المشتغلين بعلم الاجتماع و الخدمة الاجتماعية فيقول (فليب روب) قد حاول توضيح المفهوم من خلال دراسة له بعنوان " المدخل إلى تنمية المجتمع سنة 1953" وذالك من خلال إظهار درجة الاختلاف بين تنمية المجتمع و التغير الاجتماعي بوجه عام هذا

[2] - راجع، نبيل السمالوطي، المصدر السابق،ص94- 96
[3] - راجع، نبيل السمالوطي، المصدر السابق،ص 97-99

في حين يذكر (فان هير) يعتبر أنّ تنمية المجتمع هي محاولة لمساعدة أعضاء المجتمعات غير العربية على التكيف مع متطلبات الحياة الجديدة وذالك من خلال إمدادهم بمجموعة من الإمكانيات التكنولوجية و الاجتماعية إلى أنها تعني تطور مستويات الحياة بالاستخدام الكفء للموارد كما يشير باتن (T.R.Batten) إلى أنها تعني تطور مستويات الحياة بالاستخدام الكفء للموارد، ومحاربته للآفات، واشراك الجهد الذاتي للمجتمع المحلي.

أما " أدوني ساند ورز فهو يربط المفهوم بأصوله الأولى التي تعتبر أولها التنمية الاقتصادية وخاصة فيما يتعلق بالإرشاد الزراعي، والإصلاح الريفي، وثانيها ميدان تنظيم المجتمع وخاصة فيما يتعلق بالرعاية الاجتماعية والتشريع الاجتماعي و تعليم الكبار هو يحدد أربعة مداخل أساسية للتنمية الاجتماعية هي: مدخل العملية والنهج والحركة وهو يؤكد على أهمية معرفة العوامل الجغرافية والإيكولوجية والديمقراطية في المجتمع، المخطط للتنمية علاوة على معرفة بناء القيم والمعايير الموجهة للفعل الاجتماعي، والمرحلة التي وصل إليها المجتمع من النمو، وعلاقته بنسق المجتمعات التسلسلي أفقيا .

" RAMZY" و" رمزي VERNER "، و"فرنر L. NELSON أما عن " لوري نلسن، فان نطاق تنمية المجتمع أيضا يتعدى المجتمع المحلي، هذا من ناحية، أما من الناحية الثانية ، فان العملية في حد ذاتها تمثل أهمية أكثر من ناتجها، ثم أنها أحد أنواع التغيّر الاجتماعي[4].

أما "رو نلد وارن" (R.WAREN) فهو يرى أن التنمية هي المحاولة المقصودة والمستمرة لدعم نمط الأفقي، وهو يقصد بهذا النمط العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع ، أما " تيومين" (Tumin) فتعني التنمية عنه الاهتمام بحل المشاكل وتنمية روح الاعتماد على النفس في المجتمعات المحلية التي اعتادت على الآخرين: في مواجهة مشكلاتها و يذكر الدكتور السمالوطي أنّ كلا من "نلسن" و"رامز " و"فرنر " و" وارن " و" موري روس " يتفوقون على التركيز على العملية و تنمية الشعور بالمجتمع أما " ماريشال كلينارد " فرغم أنه يتحدث عن

[4] - راجع،نبيل السم لوطي،المصدر السابق،ص107-114.

العملية إلا أنه لا يركز على العملية بقدر تركيزه على أهداف التنمية أهمها الأهداف الاقتصادية مثل زيادة الإنتاج الزراعي و تنمية الصناعات الصغيرة وحل مشكلة البطالة أما تنمية المجتمع عند "جاكسن" فهي عملية تشجيع أبناء المجتمع المحلى على اتخاذ خطوات تجعل حياتهم المادية والروحية أكثر غنى وذالك باعتماد على النفس وهو يركز على الطريقة أكتر من التركيز على مضمون التنمية .

أما " واكسون " فهو يساير هذا الخط أما " وليام بيدل " فالتنمية عنده عملية تربوية تعتمد على الظروف المحلية، وهو يركز أيضا على المجتمع المحلي ويرفض تقديم الخدمات من خارج المجتمع المحلي[5].

1.2-تعريف مؤتمر "أشردج":

عرف مؤتمر أشردج للتنمية الاجتماعية، والمنعقد في سنة 1954 ، تنمية المجتمع بأنها :

"حركة الغرض منها تحسين الأحوال المعيشية للمجتمع في جملته على أساس المشاركة الإيجابية لهذا المجتمع إذا أمكن ذلك ، فإذا لم تظهر، هذه المبادرة تلقائيا تكون الاستعانة بالوسائل المنتجة المنهجية لبعثها واستشارتها بطريقة تضمن الإجابة الفعالة لهذه الحركة[6].

وحسب هذا التعريف فإن التنمية الاجتماعية حركة وهذه الحركة قد تحدث بإحدى الطريقتين الأولي تطوعية (Valuntay) والثانية إستجابية (Responsive) فإذا لم تظهر هذه الحركة بطريقة آلية ذاتية أي نتيجة دوافع ذاتية، ورغبة كامنة في أفراد المجتمع لتنمية وتطوير أحوالهم المعيشية بطريق الأعمال التطوعية الأهلية أو الشعبية أو المجتمعية كإصلاح الطرق وإنشاء طرق جديدة وبناء المنشآت ذات الصلة بالحياة الاجتماعية اليومية مثل النوادي الرياضية، ودور الثقافة وتنمية موارد المجتمع المحلي كإنشاء

[5] - ـ راجع، نبيل السمالوطي، المصدر السابق،ص114-124

[6] - نقلا عن فاروق زكي يونس، تنمية المجتمع في الدول النامية، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثةص45،سنة1967

الصناعات ذات الطابع المحلي التي يمكن أن تنهض على الخدمات متوفرة محليا داخل المجتمع أو إصلاح مساحات من الأراضي الزراعية[7].

ولئن جمع هذا التعريف كل أنواع الحركات التي يمكن أن تدخل في إطار التنمية إلا إنه لم يمنع من دخول أنواع الحركات الأخرى عليها حيث يعني مصطلح "حركة " معاني مختلفة كالحركة الشيوعية والحركة الدولية والحركة الإمبريالية والحركة السياسية ما يستخدم هذا المصطلح للتعبير عن مضمون بعض الحركات مثل الحركات النسائية وحركات الشباب ...الخ، وهذا يعني أن التعرف جامعا وليس مانعا على حد تعبير المنظمة[8].

إلا أن هذا التعريف من الناحية يمثل مبادرة مبكرة في هذا المجال حيث أنه كان ثمرة دراسة حول التنمية الاجتماعية، قدمت في مؤتمر "أشردج" للتنمية الاجتماعية سنة 1954، ويعني هذا أن التعريف يعبر عن و جهة نظر الإدارة الاستعمارية البريطانية فيما يتعلق بقضية تنمية المجتمع[9].

ومن ناحية ثانية فإن هذا التعريف لا يلبي التطلعات الحديثة المنشودة من عملية التنمية في مجتمعات العالم الثالث كما لا تنفق النظرة الشاملة.

لقضية التنمية الاجتماعية كذلك يلاحظ أن هذا التعريف لا يعتمد على سياسة التخطيط إلا في حدود ضيقة فهو يرى أنه إذا لم تثار هذه الحركة ذاتيا فلا بأس من إثارتها بمؤثرات خارجية كما أنه لم يذكر ما إذا كانت هذه الاستجابة تتوقف عند حدود الاستشارة فقط، أم أنها يمكن أن تستمر أبعد من ذلك كما يلاحظ أيضا أن التعريف يعتبر المساعدات الذاتية كعنصر أساسي من عناصر التنمية كما أنه يحدد هدف التنمية الاجتماعية في تحسين أحوال المجتمع المعيشية والأحوال المعيشية، تتضمن مجالات التنمية المختلفة من زراعة وتربية حيوانات، وصحة عامة وتعليم، وتكوين مهني واقتصاد منزلي ورعاية الطفولة ورعاية الشباب ...إلخ[10].

---

[7] - زايد مصطفى،دور المؤتمرات العلمية في التنمية الاجتماعية بالجزائر،دبلوم دراسات معمقة،جامعة الجزائر 1987،ص29-30.

[8] - see International.Encyelopedia of the Social Sciences,u.s Michigan free press -

[9] - راجع نبيل السمالوطي، مرجع السابق، ص 92-95

[10] - زايد مصطفي، مصدر سابق،ص28-30.

ثم هناك ملاحظة أخيرة يمكن تسجيلها، وهي أن هذا التعريف يعتبر ثاني تعريف يوضع للتنمية الاجتماعية في نطاق الفكر السوسيولوجي حيث وضع التعريف الأول في مؤتمر "كامبردج" الصيفي حول الإدارة الإفريقية سنة 1948 ، وهو أن التعريف الأول قد تبلور عن مفهوم " التربية الجماهيرية " التي تقوم فكرتها السياسية على أن الاهتمام بأنساق المجتمعات وتنمية قدراتهم إلا أنه ولأسباب تتعلق أن ترتبط أساسا « mass » بانتقاء المصطلحات والتوجيه الإيديولوجي باعتبار أن فكرة " الجماهير" بالفكر الاشتراكي.

فقد أدي هذا الارتباط إلى استبدال مصطلح " التربية الجماهيرية " بمصطلح "تنمية المجتمع" وبناء على هذا، صدر التعريف الأول لتنمية المجتمع في سنة 1948، كما ذكر سابقا والذي لم يختلف عن النص الوارد في هذا التعريف بهذا البحث يضاف إلي هذا أن التعريف قد أنصب أساسا على مفهوم المجتمع المحلي بالدرجة الأولى والدليل على هذا أن هذا التعريف و قد ورد في الدراسة بعنوان :

(Comunitomy développement of organised social change) ولا يخفي الفارق اللغوي بين مصطلح التنمية الاجتماعية (Développement Social) وتنمية المجتمع المحلي(Community devlopment)هذا علاوة على الفارق الواضح بين اللفظ العربي للتنمية الإنسانية وما يتضمنه من إرادة إنسانية للظاهرة واللفظ الانجليزي الذي لا تظهر فيه هذه الفعالية الإنسانية يضاف إلى كل هذا أن أحداث الأربعينيات والخمسينيات من هذا القرن وهي الفترة الزمنية التي أنتجت هذا التعريف لم تكن لتسمح بنشوء فكرة التنمية الاجتماعية (Social devlopment) بمفهومها الذي سيتناول في موضوع لاحق من هذا البحث[11].

1.3 تعريف هيئة التنمية الدولية للولايات المتحدة الأمريكية :

أما التعريف التالي سيعرض له البحث بالمناقشة و التفصيل فهو تعريف هيئة التنمية الدولية للولايات المتحدة الأمريكية وهو ينص على أن التنمية فعل اجتماعي يساعد الناس في المجتمع على تنظيم أنفسهم للتخطيط والتنفيذ، حيث يقومون برسم الخطط الكفيلة بسد هذه الاحتياجات وعلاج تلك المشاكل وتنفيذ هذه الخطط معتمدين في

[11] - زايد مصطفي، مصدر سابق،ص28-30.

ذلك على الموارد الذاتية للمجتمع إلى أقصى حد ممكن واستكمال هذه الموارد إذا لزم الأمر التي تقدمها الهيئات الحكومية والأهلية خارج نطاق المجتمع المحلي.

ويلاحظ بالنسبة لهذا التعريف أنه يعتبر من التعريفات الرائدة التي تشير إلى فكرة التخطيط الاجتماعي بمفهومها العلمي الحديث الذي يعتمد على الموازنة بين الموارد والاحتياجات من أجل الوصول إلى إشباع الاحتياطات الجمعية والفردية، وكذلك التغلب على المشاكل الجمعية أيضا، إلا أن التعريف يركز على الذاتية للمجتمع باعتبارها الأساسي ثم استكمال هذه الموارد إذ لزم الأمر عن طريق الخدمات والمساعدات المادية التي تقدمها الهيئات الحكومية والأهلية خارج المجتمع المحلي، وبذالك يعتمد أسلوب المساعدات الخارجية في إنجاز التنمية.

4-1-تعريف هيئة الأمم المتحدة :

سبق أن تناول البحث في موضع سابق من هذا الفصل الإشارة إلى تطوير مفهوم تنمية المجتمع في دوائر هيئة الأمم المتحدة أما في هذا الجزء فسيقتصر على تناول تعريف سنة 1956 باعتباره أنه التعريف الرسمي الذي تلزم به أجهزة الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة في العمل الاجتماعي، وينص هذا التعريف على: "إن التنمية هي العمليات التي توحد بين جهود الأهالي وجهود السلطات الحكومية لتحسين الأحوال الاقتصادية والاجتماعية والثقافة للمجتمعات المحلية، وتحقيق لتكامل هذه المجتمعات، في إطار حياة الأمة ومساعدتها على المساهمة التامة في التقدم القومي، وتقوم هذه العمليات على عاملين أساسيين: أحداهما مساهمة الأهالي أنفسهم في الجهود المبذولة لتحسين مستوي معيشتهم، وثانيهما توفير ما يلزم من الخدمات الفنية وغيرها بطريقة من شأنها تشجيع المبادرة والمساعدات الذاتية، والمساعدات المتبادلة بين عناصر المجتمع وجعل هذه العناصر أكثر فعالية " ويلاحظ على هذا التعريف أنه يلازم بين الجهود الحكومية والجهود الأهلية، كذلك يشير التعريف إلى أن التنمية عمليات و ليست حركة.

وهذه العمليات لها أهداف محددة هي تحسين الأحوال الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات المحلية في إطار حياة الأمة كما أن الصبغة الدولية التي تصطبغ بها التعريف ترجع بلا شك لكونه من وضع المجلس الاقتصادي والاجتماعي التابع للأمم

المتحدة ، كذلك فإن التعريف لا يهمل دور المبادرة الذاتية والمساعدات المتبادلة بين عناصر المجتمع من أجل إعطاء المزيد من الفعالية لهذه العناصر بهدف تنمية المجتمع المحلي في إطار حياة الأمة ككل متكامل[12].

والخلاصة أن هذه التعريفات التي تقدم تفصيلها يلاحظ بأنها تعكس التطور التاريخي لمفهوم التنمية الاجتماعية (تنمية المجتمع) أكثر من كونها تحدد المفهوم بمعناه الذي يتصوره هذا البحث .

كما أن هذه التعاريف تجمع فيما بينها عدة صفات أهمها أنها تنظر للتنمية على أساس أنها عملية أو حركة محلية تتعلق بالمجتمع المحلي.

كما أن بعضها يتعامل مع المصطلح كما لو كان يعني عمليات إدارية أكثر من كونه يعني عمليات إجتماعية من حيث الشكل والمضمون .

يضاف إلى ما تقدم إرتباط المفهوم الواضح بمعني الخدمة الاجتماعية (Social Work) و يترتب على ذلك حصر دور التنمية الاجتماعية في مجال الإصلاح .

2) الإتجاهات الأساسية في فهم مصطلح التنمية الاجتماعية:

لقد تعددت التعاريف التي تناولت مصطلح التنمية الاجتماعية واختلفت وقد بلغ هذا الاختلاف حدا أصبح يصدق عليه قول أحد المهتمين بقضايا التنمية الاجتماعية في أحد المؤتمرات: " أعتقد أنني لا أستطيع أن أعد بأننا لو تركنا أنفسنا لمتعة الجد في تعريف للتنمية الاجتماعية لكي نصل إلى رأي يقنعنا جميعا، فإنه سوف ينقضي هذا المؤتمر قبل أن نصل إلى تعريف للتنمية الاجتماعية نستطيع أن نجمع عليه"[13]، كما يشير أجون Agden) إلى أن هذا المصطلح لا يعني نفس الشيء لدى من استخدموه في دراستهم ولقد أدى هذا ببعض الدارسين مثل أروين ساندرز(E.Sanders) إلى القول في بعض المواقف " أنني سوف لا أحاول إعطاء تعريف محدد ودقيق لهذا المصطلح ولكنني أفضل أن أترك هذا المصطلح ليعني ما يعنيه حسب ما يريد كل دارس"[14]، ورغم هذا الخلاف فإنه

[12] - راجع زايد مصطفي، المصدر السابق،ص31-32
[13] - راجع نبيل السمالوطي،المصدر السابق،ص107
[14] - راجع نبيل السمالوطي،المصدر السابق،ص92-101

يمكن التمييز عدد من الاتجاهات المحددة في فهم التنمية الاجتماعية والتعريف بها وهي تتلخص في ثلاثة اتجاهات رئيسية هي:

2.1-الاتجاه الأول: التنمية كطريقة من طرق الخدمة الاجتماعية:

وينظر إلى التنمية الاجتماعية على أساس أنها اصطلاح مرتبط ببرامج الرعاية الاجتماعية(social.welfarne) والخدمة الاجتماعية (social.work) المعروف تاريخيا أنها قد نشأت أساسا في كنف المجتمع الصناعي الرأسمالي لرأب بعض الصدوع التي أصابت المجتمع وخاصة في بريطانيا العظمي، والتي كان من الممكن أن تفضي على النظام الاجتماعي بأكمله، ولهذا فإن التنمية الإجتماعية من هذا المنظور، لتلائم وآمال الملايين من البشر في العالم الثالث.

2.2 الإتجاه الثاني : ثنائية التنمية :

ويحصر مفهوم التنمية الاجتماعية في الخدمات الاجتماعية التي تقدمها الدول في مجالات معينة، مثل التعليم والصحة والمهن وتنمية المجتمعات المحلية وهذا المفهوم من أكثر مفاهيم التنمية الاجتماعية شيوعا، وهو منحى الأمم المتحدة في التعريف بالتنمية الاجتماعية ، ولكن يعاب على هذا الاتجاه أنه لا يتماشى وظروف العالم الثالث، الذي خرج حديثا عن طوق الاستعمار مثقلا ببنايات إجتماعية لا تتماشي والواقع الجديد وعادة ما تعيق هذه البنايات مع ما أرتبط بها من قيم وتقاليد، أهداف التنمية في تلك المجتمعات .

2-3- الاتجاه الثالث : العلمية الشاملة :

وهو يعتبر التنمية الاجتماعية عمليات تغيير إجتماعي تلحق بالبناء الاجتماعي ووظائفه بغرض إشباع الحاجات الاجتماعية للأفراد ويلاحظ أن هناك ميلا للأخذ بهذا الاتجاه في التعريف بالتنمية الإجتماعية في الكتابات السوسيولوجية الحديثة المناقشات العلمية [15].

3- المصاعب التي تواجه تعريف التنمية الاجتماعية:

لقد بات من الواضح أن الاتجاهات السوسيولوجية قد واجهت مصاعب جمة في فهم و تفسير مقولات، وقضايا التنمية بالدول السائرة في طريق النمو، وعلى الأخص

[15] - راجع نبيل السمالوطي، المصدر السابق، ص 93-102.

في ضوء التعاريف والاتجاهات سابقة الذكر، وقد يرجع ذلك في المقام الأول إلى أن الدول النامية داتها غير قادرة إلى الآن على التعبير عن أفكارها وأهدافها وتصوراتها الخاصة بعملية التنمية وهي أيضا غير قادرة عن ذاتيتها، ولا على بناء إيديولوجية نابعة من واقعها الاجتماعي.

فلقد أعلن "سوكارنو" ذات مرة أن بحث إندونيسيا عن تأسيس سياسة تبرز هويتها في المجال العالمي، قد يؤدي إلى حرمانها من المساعدات الأجنبية اللازمة لاقتصاديتها .

كما يرجع عجز تفسيرات الاتجاهات السوسيولوجية أيضا إلى اعتقادها أن الدول السائرة في طريق النمو في القرن العشرين تمر بنفس ظروف تنمية المجتمعات المتقدمة وقت بدايتها لعملية التنمية بها إلا أن هذا غير صحيح فالدول المتقدمة في تلك الفترة كان تتبعها مستعمرات إستغلتها لصالح تنميتها كما أنه بالنسبة للدول السائرة في طريق النمو فإن هناك اختلافا في التجارب الخاصة بكل دولة على حده، لذلك يجب مراعاة الظروف الداخلية لكل دولة... ذلك أن الحديث عن التنمية يعني الحديث عن الكينونة الوطنية.. وهذا يعني صعوبة تعميم اتجاه عام للتنمية، وأن الوضع الصحيح أن توجد اتجاهات مختلفة تتجاوب مع الاهتمامات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تختلف من واقع مجتمع إلى واقع مجتمع آخر، وأن دراسة عملية التنمية في كل مجتمع من المجتمعات، إنما هي من مهام العلوم الاجتماعية على أن يكون أساس الدراسة هو الواقع الاجتماعي لكل مجتمع ..وذلك لأنه يعتقد أن الاتجاهات الحديثة تعالج التنمية في الدول السائرة في طريق النمو، قد اتبعت في أفكار وقضاياها الأحكام المسبقة على هذه المجتمعات، والمشتقة من أفكار الغرب من ناحية والماركسية من ناحية ثانية، إذ أن معظم رجال التاريخ قد اهتموا بدراسة تاريخ الدول المتقدمة، ولم يوجهوا نفس الاهتمام والدراسة لتاريخ دول العالم الثالث، ولذلك فإن معظم سياسات التنمية نتجت من خلال التجارب التاريخية لكل من أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية كدول متقدمة[16].

ولهذا، فإن لهذا البحث نظرتة الخاصة في فهم مصطلح التنمية الاجتماعية، إسنادا إلى الواقع الاجتماعي للمجتمع عبر مراحل التاريخية المتتالية.

[16] - راجع سهير لطفي،المصدر السابق،ص200.

4- مفهوم التنمية الاجتماعية في هذا البحث :

رغم أن هذا البحث يميل إلى مفهوم " العملية الشاملة" وهو الاتجاه الثالث سابق الذكر، على أساس أن التنمية عبارة عن عمليات تغيير إجتماعي يلحق بالبنيان الاجتماعي ووظيفته بغرض إشباع الحاجات الاجتماعية للأفراد إلا أنه يتحفظ من ناحية وجوب أن يكون هذا التغيير منبثقا عن معطيات الواقع الاجتماعي للمجتمع الذي ترتاده التنمية عبر مراحله التاريخية بشتى أبعاده الإنسانية.

ومن هذا المنطلق فإن مفهوم البحث للتنمية الاجتماعية يتناول كل جوانب الحياة المادية والبشرية وذلك في إطار المجتمع القومي وكذا كل ما يتصل بالعادات والتقاليد وأنماط السلوك التي تحكم اتجاهات الأفراد بما يحقق استيعاب أكثر الطاقات من أجل رفع المستوي الإجتماعي .

وذلك في ظل إيديولوجية تترجم آمال الأمة، و تصور كل ما يجب أن يكون عليه مستقبلها في كل الميادين[17].

وإذا كان هناك اتجاه ثنائي في تناول قضايا التنمية حيث يصنفها إلى تنمية اقتصادية: وهي تتضمن كل ما يتعلق بالجوانب المادية، وتنمية إجتماعية، وهي التنمية البشية في مجال التعليم والصحة....الخ

إلا أن هذا البحث لا يتخذ هذا الموقف من هذا المصطلح فالثنائية التصنيفية ليس لها في الواقع ما يبرزها فإذا كان الاقتصاديون قد أوضحوا أن عمليات التنمية الصحية والتربوية ذات أثر مباشر على الإنتاجية فما هو معيار تصنيفها بعيدا عن التنمية الاقتصادية؟

(فدرونسكي) يطلق على أثر البرامج التعليمية الصحية أثر العوامل الاجتماعية على الإنتاج و يطلق على أثر التنمية الاقتصادية " أثر الاقتصاد على الرفاهية " وهكذا لا نستطيع أن نحدد بالضبط أين نضع برامج التنمية التربوية؟ وأين نضع برامج التنمية الصحية؟..خاصة وأن "هيجن" يعتبرها عمليات تنمية اقتصادية بالفعل ؟

1 - راجع، عبد الباسط محمد حسن، المصدر،ص 101-100.

يضاف إلى ما تقدم، أن عملية التنمية الاقتصادية ليست في نهاية الأمر إلا وسيلة لتحقيق أهداف التنمية الاجتماعية الشاملة وهذا يعني بلا شك أنه يمكن النظر إلى التنمية الاقتصادية على أساس أنها تشكل الأهداف النهائية للتنمية[18].

4-1عناصر التنمية الاجتماعية:

إن النظرة التحليلية الدقيقة، لمفهوم التنمية الاجتماعية بما يتضمنه من عمليات تغيير اجتماعي يلحق بالبناء ووظيفته بغرض إشباع الحاجات الاجتماعية للأفراد في ظل إيديولوجية تترجم آمال الأمة تصور كل ما يجب أن تكون عليها مستقبلها في كل الميادين، هذه النظرة التحليلية توقفنا عند مميزات يجب أن تتوفر في تعريف التنمية الاجتماعية وبالتالي في تطبيقات التنمية الاجتماعية، وهذه المميزات نلخصها فيما بلي:

1-الشمولية :

ونعني بالشمولية النظرة الكلية التكاملية لقضايا المجتمع بأشكالها الاقتصادية والثقافية والسياسية...الخ في ثباتها وحركاتها، وهذا بدوره يعني: " أن التنمية عملية متكاملة موحدة تشمل في آن واحد على النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية فالاقتصاد والمجتمع والثقافة والتربية هي جوانب لواقع واحد" وعلى هذا الأساس فإن التنمية يجب أن تعالج كقضية شاملة، وليست كقضية جزئية تتعلق بمجال من المجالات....أن التعامل مع التنمية من وجهة نظر مادية أ, فيزيقية فقط إنما هو محض إفراط في التبسيط[19] يضاف إلى ما تقدم أن: " تحليل التنمية " بالشمول " يذلل عقبة التقطيع إلي إجتماعي واقتصادي وسياسي وثقافي ..ذلك أن الحادث الإجتماعي هو تركيب من أبعاد هي في آن واحد<نوعية >ومتنوعة ((التسلسل)) وينجم عن ذلك أن الاقتصادي هو ما يهيئ في الاجتماعي... وكذلك فإن الثقافي ملازم للإجتماعي مثله مثلا السياسي والإقتصادي" كذلك يلاحظ أن هذه النظرة الشمولية أو أن الشمولية كعنصر من العناصر الأساسية في تعريف التنمية تكمن في طبيعة التنمية الاجتماعية بشكل خاص.

[18] - راجع، نبيل السملوطي، المصدر السابق،ص131-130

[19] - - راجع، اللجنة التنفيذية للجنة روما، تقرير طوكيو حول الإنسان والتنمية، دمشق وزارة الثقافة،ص28

2-التخطيط :

يمثل التخطيط أحد العناصر الأساسية للتنمية الإجتماعية وهو أساسا جهد القيادة التي تمثلها الدولة ويستند التخطيط على مبدأ الموازنة بين الموارد من جانب والحاجات الإجتماعية من جانب ثان."والخطة بوجه عام هي وثيقة تحدد أهداف لم ترجي تحقيقها، كما أنها غالبا ما تحدد الوسائل التي تستخدم لبلوغ هذه الأهداف "[20].

3-الشعبية :

أما الشعبية في مجال التنمية الإجتماعية فتكمن من جهة في أن أهداف التنمية الإجتماعية نابعة أساسا من الإختيار الشعبي لها، كذلك فهي موجهة لخدمة وتحقيق آمال مجموع الشعب وعن طريق المساهمة الشعبية عن إيمان مصدره اقتناع تام بأهداف التنمية الاجتماعية.

وهذا يعني: " أن السكان أنفسهم ينبغي أن يكون لهم رأي في كل ما يتعلق بالتنمية و أن يسهموا في بحث مشكلاتها وتحديد أهدافها ووسائلها وأن يتاح لهم فرص العمالة الكاملة المنتجة تحقيقا لأهدافها مع الإفادة العادلة من مكاسبها"[21].

5- سياسات ذات الأهداف :

يتضمن مصطلح السياسات تلك العمليات الناتجة عن النشاط الإنساني والتي تهتم بالصالح العام من ناحية ومصالح الجماعات من ناحية ثانية[22]، أما الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها تلك السياسات فهي تحدد بناء على متطلبات المجتمع وقيمه العليا والتي تضمن الصالح العام المتفق عليه والمتبلور خلال العقود التاريخية بشتى أبعاده الإنسانية، ولهذا فإن الأهداف يشترط فيها أن تعبر عن واقع المجتمع وتطلعاته وألا تكون منقولة، بمعني أنها تنبت من تربة المجتمع التي ترتاده ظاهرة التنمية الاجتماعية، لأن المفروض في الأهداف أنها تثبت ذاتية المجتمع[23] وخاصة بعد أن تبين أن الهدف الحقيقي للمجتمعات "المتقدمة" بنوع خاص كما صاغه (G.Kenna) بقوله "لم تعد المشكلة اليوم كيف سيواصل اقتصادنا

---

[20] - مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، "مداولات وتوصيات مؤتمر أبوظبي للتربية والتخطيط" ،سنة 1977 اليونسكو، مجلة التربية الجديدة العدد13،سبتمبر،ص77.

[21] - أوزريس سيكوتي،التنمية الاقتصادية والتخلف الثقافي،ج1، ترجمة عيسى عصفور، بيروت، مطبعة وزارة الثقافة 1978، ص 181.

[22] - يونسكو،معجم العلوم الاجتماعية،القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب،1975،ص131

[23] - مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلادا لعربية، " مداولات وتوصيات مؤتمر أبو ظبي للتربية والتخطيط 1977"، المصدرالسابق ص 76

نموه، بل من أجل أي شيء سيواصل هذا النمو[24]، وفي هذا إشارة إلى الأهداف وهي تتضمن أيضا إشارة إلى العلاقات بين شخصيات المجتمع وأهداف المجتمع ولهذا يرى (Ankie M.M.Hoogvelt) أن تحقيق الأهداف وظيفة تتعلق بالعلاقة بين تنشئة المجتمع وتلاؤم شخصياته، بحيث تشكل الأهداف إمتداد لشخصيات هؤلاء الأفراد

ذالك أنهم هم الذين يشاركون في ترويج القيم و في ضبط أنماط التصرف، وأنّ هذه السمة المتعلقة بوظيفة تحقيق الأهداف تظهر أكثر عند إشراك الناس (Socialisation) في العملية و في كل الأوقات ، وكل المجتمعات، وعلى كل الأحوال فإنّ عملية الإشراك (Socialisation) تبقى في الواقع غير كاملة[25].

ولهذا تظهر الحاجة في ميكانيزمات (آليات) إضافية للضبط الاجتماعي و بصفة خاصة لدفع الأفراد نحو تحقيق الأهداف[26].

ومن هذا المنطلق فإنّ تحديد الأهداف التي تعبّر عن حاجات الحقيقة للمجتمع الذي ترتاده ظاهرة التنمية الاجتماعية يشكل أمرا حيويا للغاية كما أنّ مصداقيتها تستمد من مدى عمق جذورها في ذلك المجتمع.

5- الديمقراطية:

للديمقراطية معنيان أصليان أحدهما أن الديمقراطية هي "حكومة يقيمها الشعب " وثانيهما أنها "سلطة الشعب" وكلا التعريفين مستمد من أصل يوناني، وتعني الديمقراطية بأوسع معانيها، طريقة للحياة في المجتمع والتي عن طريقها يعتقد كل فرد بأنه يتحصل على نفس الفرص بأنه يتحصل على نفس فرص الآخرين في ممارسة الحياة الاجتماعية.

وبمعناها الأكثر تحديدا تتضمن الديمقراطية تكافؤ الفرص بين أعضاء المجتمع في المشاركة بحرية في القرارات مهما اختلف انتماءاتهم الحياتية والتي وتشعرهم بحياتهم الفردية والجماعية[27]

---

[24] - See Juliu Gould add William L.Koib.Addictionary of the social.science.Third printing. new york.The free press .The macilan company، 1965. pp. 515 -516

[25] - راجع مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية،المصدر السابق،ص 76

[26] - See: Ankie M.M Hoogvelt.The Sociology of Developing Societies Second.London.The Maccimillan press LTD,1978 p 27-28.

[27] - راجع ديفيدكوشمان،القيم الاقتصادية،ترجمة:أرخان ميسر،بيروت،دار اليقظة 1963،ص9.

وفي معناها الأكثر حصرا يتضمن المصطلح تكافؤ الفرص أمّا مواطني الدولة للمشاركة بحرية في القرارات السياسية، الدقيقة التي تؤثر على خط سير حياتهم الفردية والجماعية.

وبهذا فإنّ الديمقراطية كعنصر من عناصر التنمية الاجتماعية تمثل أسلوبا لاختيار أهداف التنمية من ناحية، وأسلوبا للعمل على إنجازها من ناحية ثانية، و ذالك في إطار منظم لا يعيق مسيرة التنمية في المجتمع [28]

6- الأيديولوجية أو العقيدة :

لا يمكن تصور عملية للتنمية تنبع من فراغ أو تعمل في فراغ ، وبالتالي فإنّ لكل تنمية إيديولوجية ، والإيديولوجية نموذج لمفاهيم اعتقاديه (حقيقة و معيارية) تشرح فحوصها الظاهرة الإجتماعية المعقدة من وجهة نظر توجيهية لعرض الإختيارات الإجتماعية السياسية للجماعات والأفراد[29].

" كما ترمز كلمة إيديولوجية في وقتنا الحاضر لأي تركيبة متكاملة من الأفكار والمعتقدات والقيم التي من الممكن أن تحث الناس على الحركة و تقدم مبررا لحركاتهم في نفس الوقت ".

وبناء على ما تقدم فإن الإيديولوجية تشكل صمام الأمان في المجتمع والتنمية لا يمكن أن تتواصل بلا إيديولوجية والتنمية الاجتماعية بصفة خاصة هي تنمية ذات إيديولوجيات لزوما ويؤكد مذهبنا هذا (G.Kennan) عن التنمية الإقتصادية في المجتمعات الصناعية " بأنها حالة لا يمكن أن تدوم بلا نهاية بدون أن تقضي إلى شكل من أشكال الأزمة، ولا يمكن أن نتصور ألا توجد القيم التي يبحث عنها المجتمع الغربي إلا في نمو كمي ، فلا بد من وجود إيديولوجية أجدر بالإحترام تعلم الإنسان وسيلة تنمية نفسه نوعيا"[30].

أما فيما يتعلق بالتنمية الإجتماعية فإن الإيديولوجية ستظل الإطار الأساسي الذي يحدد أهداف التنمية في المجتمع، وهي عادة ما تستمد من خلال المنظور التاريخي،

---

28 - J.Crold and W.L Kold. Adictionnary of The Social.science.

29 - Anik.M.M.Hoogult,Us.the Free Preu,1964 op.cit.p.170.Ibid.p.316

30 - أوزيرس سيكوني،المصدر السابق،ص187-181

خاصة وأنه لا يمكن فهم الحاضر على أساس أنه نتيجة لما كان في الماضي، ونقصد بالمنظور التاريخي تاريخ الأمة بمختلف أبعاده الإنسانية ويعزز هذا الإطار الإختيار الديمقراطي لتلك الأهداف[31].

2-4 تعريف البحث للتنمية الاجتماعية :

بعد أن استعرض البحث عدة تعريفات للتنمية الإجتماعية خلال فترات زمنية متباينة، وبعد أن حدد مفهوم المصطلح من وجهة نظر بعض الهيئات الدولية ثم عرض الإتجاهات الرئيسية لمفهوم التنمية الإجتماعية في وقتنا الحاضر أصبح من الضروري أن يحاول الباحث وضع تعريف مبدئي يحدد الظاهرة وعلى حد تعبير " دوركايم " فإن التعريف يجب أن يمكننا فقط من الاهتداء إلى حقيقة الظواهر ومعني ذلك أن مهمة التعريف تنحصر مبدئيا في كونه همزة وصل بيننا وبين الظواهر .

ولما كان العقل لا يستطيع إدراك هذه الظواهر إلا بحسب خواصها الخارجية، فإنه من الطبيعي أن يعبر عنها ذلك التعريف المبدئي بهذه الخواص نفسها ، و لكن هذا ليس إلا نقطة بدء من الاعتماد عليها في تفسير هذه الظاهرة[32].

وهذا هو الوضع الصحيح كما حدده " دوركايم" بالنسبة لتعريفنا هذا المنصب على ظاهرة التنمية الاجتماعية، وبعد تلك التعريفات التي أوردناها بوسع الباحث أن يعرفها كما يلي :

" فالتنمية الاجتماعية عملية تغيير شامل ومحيط تناول كل أو بعض جوانب الحياة المادية والبشرية، وبغرض تحقيق الأهداف الشعبية المتبلورة، بشكل ديمقراطي والمستمدة في نفس الوقت من تاريخ الأمة في ظل إيديولوجية تترجم آمالها في الحاضر والمستقبل" .

وبصفة أساسية فإن هذا التعريف قد أنصب على تحديد خواص الظاهرة الخارجية وهي أنها عملية وأنها تهدف إلى تغيير وأن هذا التغيير شامل فهي تمتاز بالشمولية، كما أنها مخططة و ذات موضوع هو كل أو بعض جوانب الحياة المادية والبشرية أما أهدافها فهي أهداف المجتمع العام الذي ترتاده الظاهرة كما أن التعريف يحدد أن هذه الأهداف

---

[31] - أنظر : محمد علي محمد وآخرون، دراسات في التغيير الاجتماعي، المصدر السابق، ص204-126

[32] - راجع : أميل دوركايم : قواعد المنهج في علم الاجتماع ،ترجمة محمود قاسم والسيد محمد بدوي ،لقاهرة،مكتبة النهضة المصرية،1961،ص115.

تتشكل أو تتحدد بأسلوب ديمقراطي وفي إطار من تاريخ الأمة وفي ظل إيديولوجيتها التي تترجم آمالها الآنية والمستقبلية وقد سبق أن حددت بنوع من التفصيل الخواص الأساسية للظاهرة فيما تقدم خاصة وأن التعريف يظم مصطلحات ذات معان وأبعاد تحتاج لاشك إلى التوضيح فمثلا لا حاجة لنا للنص ضمن التعريف على أن عملية التنمية الاجتماعية يجب أن تتضمن الموازنة بين موارد واحتياجات المجتمع على اعتبار أن التخطيط بمفهومه الحديث يتضمن هذا المعني كما أنه قد سبق لي أن عرفت كل عنصر وذكرت ذلك في موضعه ومهما يكن فإن هذه ما هي إلا مجرد محاولة مبدئية وإن كانت حسب ما نلاحظ تتضمن أهم ما يميز الظاهرة من صفات خارجية تعرف بها الظاهرة وتميزها عن غيرها و بالتالي شكل التعريف على حد تعبير " ‘ميل دوركايم" همزة وصل بيننا وبين ظاهرة التنمية الإجتماعية.

خلاصـــة الفصـــل السادس

نستخلص من خلال معطيات هذا الفصل أن هناك تداخلا كبيرا بين مفهومي التنمية الاجتماعية، وتنمية المجتمع والدليل على اختلاف المفهومين أن تنمية المجتمع (CommunityDéveloppement)

كطريقة من طرق الخدمة الاجتماعية، قد نشأت في ظل الدوائر الاستعمارية البريطانية لمحاولة تسكين الظروف في المستعمرات، كما أن تنمية المجتمع كطريقة من طرق الخدمة الإجتماعية تعتبر قاصرة عن مجاراة مفهوم التنمية الإجتماعية ، فالتنمية الإجتماعية أساسا تتميز بأنها حصيلة جهد ثوري ناتج عن أفكار وتصورات مخالفة للواقع الإجتماعي المفروض، في وقت إنطلاقها.

ولهذا يلاحظ بأنها قد ارتبطت في انطلاقاتها الأولى في مختلف المجتمعات بالثورات التحرير الوطني من أغلال القوى الاستعمارية في مجتمعات العالم الثالث، كما أنها تعتمد عند تنفيذها على إمكانات وإمكانيات جديدة غير تلك الإمكانات والإمكانيات التي كانت قائمة قبل وجودها، وفي ظل هياكل وأطر تنظيمية مستحدثة.

أما تنمية المجتمع فهي تتميز بأنها جهد إصلاحي بالدرجة الأولى، ولا يختلف كثيرا في مضمونه عن الواقع الإجتماعي المعاش، ولهذا فإنها تتم في إطار المجتمع المحلى عادة ، وبنفس كياناته القائمة .

وفي الواقع أنّ هناك ثلاثة مداخل سوسيولوجية في فهم قضية التنمية الإجتماعية، أولاها اعتبار التنمية الإجتماعية طريقة من طرق الخدمة الإجتماعية، وثانيها التعامل مع القضية من منظور ثنائي باعتبار مؤسسات الخدمة الإجتماعية، مؤسسات للتنمية الاجتماعية دون غيرها، وثالثها يعتبرها عملية شاملة تتضمن كافة النشاطات.

هذا، ونظرا للمصاعب التي تواجه عملية وضع تعريف للتنمية الإجتماعية فإن هذا البحث رغم اتفاقه مع الإتجاه الأخير في فهم ومعالجة المفهوم وبالتالي قضايا التنمية الإجتماعية (مع بعض التحفظات الدقيقة) يرى أن تعريف التنمية الإجتماعية يبدأ بتحديد

عناصرها الأولية، ثم الانطلاق من تلك العناصر لوضع تعريف مضبوط لها و هذا ما فعله هذا البحث ودلل على صحته بتقديم التكريس الأمبيريقي له .

وبهذا يكون البحث قد وصل إلى تعريف إجرائي للتنمية الاجتماعية لا يختلف، إلا في قليل من التفصيلات ،عن مفهوم الاتجاه الثالث سابق الذكر، وهو التعريف الذي ارتضاه البحث لأعراض هذه الدراسة .

الفصـــل الســـابع

التعليم المتوسط كأداة للتنمية الاجتماعية في الجزائر

محتويات الفصل

تمهيد:

1- أهمية المعالجة السوسيولوجية للتعليم

2- التعليم والنظام الاجتماعي

3- التعليم المتوسط والتنمية

4- التعليم والتنمية في المجتمعات الصناعية

5- التعليم والتنمية الاجتماعية

ملخص الفصل السابع

تمهيـــد:

ترجع جذور العلاقة بين التعليم والتنمية إلى الإسهامات المبكرة في أواخر العقد السادس من القرن العشرين حيت لم يكن هناك قبل 1955 وما حاولها محاولات لتخطيط الأنظمة التعليمة بالطريقة المتعارف عليها اليوم ولقد كان للدراسات التي قام بها (إبرافوقثر وسولو) وغيرهم من الولايات المتحدة الأمريكية، والتي أظهرت أن الإنتاج إذا ما قيس بالنسبة للدخل القومي يتزايد بسرعة أكبر مما هو مقدرا له عن طريق تزايد عوامل الإنتاج مثل رأس المال الطبيعي، والعمل، والأرض .

وببساطة فقد أبدى ذلك أمر محيرا، لأنك لا تستطيع الحصول على شيء من لا شيء وكان التفسير الأول أن ذلك تغيير تقني وأن الآلات الجيدة والتكنولوجيا هي التي تعطينا مميزات أكثر في مجال زيادة الدخل إذا ما قيست بالإنتاج العادي ورغم ذلك فإن هذا التفسير لم يكن كافيا بالنسبة لبعض المفكرين فكيف يستطيع فرد (ما) أن يحقق التحول التقني؟ لقد كان " ت.و.شولز " رائدا افتتح ميدان التغيير التقني المغلق واقترح دور التعليم في التنمية الاقتصادية.

1-أهمية المعالجة السوسيولوجية للتعليم:

إستبين الفرد تحولا واضحا في ميدان التخطيط التربوي من العناية بتكوين الأموال إلى إستثمار الأموال في التعليم وبسبب نقص المعلومات عن المناهج في البداية، فإن التخطيط التربوي اعتمد على طريقة المقارنات الدولية هذا فضلا عن "هاريس" وما برز في هذا الصدد التي تمخضت عن تركيب دليل تنمية الموارد البشرية ، والذي قسم دول العالم إلى أربع مجموعات وفقا لمجموع الدليل (وطرفا الحد في الدليل هو النيجر ولها 03% نقطة في المائة، والولايات المتحدة الأمريكية ولها 26.13% نقطة، مستخدمين طريقة معامل الارتباط بين الدخل القومي والخصائص الاجتماعية والاقتصادية الأخرى لمختلف الدول).

وقد اقترح" هاريسون" " و" مايرز" هذه السياسة حتى تستطيع أي دولة تحقيق أعلى مستوى من الدخل القومي وأن تعمل من البداية على زيادة نصيبها من إحراز النقاط في دليل تنمية الموارد البشرية.

وقد ترتب على إتباع كل دول العالم تقريبا لهذا الدليل خاصة منها البلدان السائرة في طريق النمو لكثرة عدد المؤسسات التعليمية والتي تسير وفق نظم غربية[1]، هذا في حين (L.F.Ward) في مؤلفاته بعنوان(Education as the proxi-mate Means Progrées)

إن التعليم يعتبر من القواعد الأساسية لتحقيق التقدم الاجتماعي Social (progrees) علاوة على الوظيفة الأساسية للمؤسسات والتي هي النهوض بالمجتمع(improvement of society) كما يشير (ROSSL.FINNEY) في مقالة له بجملة (Journal of Educational Sociology) إلى أن الدراسة السوسيولوجية للتعليم من الممكن أن تسهم من خلال التحليل في بيان مختلف الأغراض أو أهداف التعليم و بالتالي الفلسفة الاجتماعية للتربية مرتكزة على التحليل الاجتماعي للحاجات البشرية[2]

وهذا بدوره يجعل من التعليم أداة هامة للتنمية الاجتماعية بمختلف أبعادها وأهدافها والتي تختلف من مجتمع إلى آخر فتزويد الشباب و الأطفال بمختلف أنماط السلوكيات المتوقعة في مختلف مواقف الحياة الاجتماعية تعتبر من أهم وظائف التربية، ويعتبر التعريف بأدوات أو رموز الاتصال التي تسهل عملية نقل أنماط السلوك بشكل سريع من أهم العمليات المناطة بالتربية[3]

كذلك فإن المدرسة بصفتها مؤسسة إجتماعية مطالبة بالقيام بالعمليات اللازمة لاكتساب الأشخاص صفتهم الجمعية، وذلك بنقل الإشارات والقواعد والإيديولوجيات المكتوبة وغير المكتوبة والرموز التنظيمية الضرورية[4]، اللازمة لأداء عمل ما أو أعمال محددة أو معروفه وقد تشمل هذه العملية معلومات لا ترتبط بالعمل أو الأعمال المحددة إلا إرتباط غير مباشر[5].

---

[1]- جورج ساكاروبول: التخطيط التربوي في الماضي والحاضر، ترجمة محمد كمال لطفي، اليونسكو، مستقبل التربية العدد الثاني، عام 1978،ص21

[2]- فاروق زكي يونس : تنمية المجتمع في الدول النامية، مكتبة القاهرة الحديثة،سنة1976،ص20-21.

[3]- منصور حسين، وكرم حبيب : التعليم وخطط التنمية، القاهرة مكتبة الوعي العربي 1970،ص101-102

[4]- عبد الهادي الجوهري وآخرون : دراسات في التنمية الاجتماعية .أسيوط مكتبة الطليعة 1978،ص70

[5]- منصور أحمد منصور : قرارات في تنمية الموارد البشرية ، الكويت وكالة المطبوعات 1976،ص65.

كما أن التعليم يعني بزيادة المعلومات العامة ومستوى الفهم العام للبيئة الكلية التي يتلقى المتعلم تعليمه فيها[6]، وعلى وجه العموم فإن من وظائف التعليم االأساسية أن يقوم أيضا بنقل القيم الثقافية الاجتماعية المتفق على قبولها من طرف المجتمع وهذا فضلا عن السلوكات ومما يلاحظ بهذا الشأن أن المجتمعات المتجانسة الديانة لا تعاني من مشاكل هامة في نظمها التعليمية، هذا في حين أن المجتمعات التي تتعدد فيها الأديان تعاني من أنماط تربوية و يمكن أن تولد لها صراعات داخلية[7]، وهكذا فإن المعالجة السوسيولوجية لمسألة التعليم يجب أن تتم على أساس أن نظـام التعليم هو جزء من النسق الاجتمـاعي العام و بالتالي لابد لهذا الجزء أن يخدم أغراض الكل وأن أي محاولـة لفهم أو دراسة هذا النظـام ينبغي أن تتم في الإطار المحدد في والواضح .

ويعني هذا أن هذه المعالجة السوسيولوجية للتعليم يجب أن تبحث عن أهداف ومرامي مختلف فعاليات أبعاد نظام التعليم في داخـل المجتمع، أي في داخل قيم هذا المجتمع و بين طيات دفاتر تاريخ هذا المجتمع، وفي ضـوء تطلعات وآمـال هذا المجتمع و بهذا يمكن أن تتميز المعالجة السوسيولوجية لنظام التعليم في المجتمع بالأصالة إذ لا يمكن البحث عن أهداف التعليم في الجزائـر مثلا بعيدا عن الإطار التـاريخي والحضـاري للمجتمع الجزائري أو بعيدا عن تطلعات وآمال هذا المجتمع، في الغد المقبل.

2 ـ التعليم والنظام الاجتماعي :

إن التنميـة عمليـة تتطلب الاستقرار الاجتمـاعي و تهيئـة مختلف الظـروف العامـة للمجتمـع بمـا يسمح للنـاس بـأداء أدوارهـم الاجتماعيـة بمختلـف أبعادهـا فـي ظل ظـروف اجتماعية قارة، وللتعليم وظيفة أساسية في هذا المجال ، فمن وظائفه العمل علـى استمرارية الحياة الاجتماعية التي تتطلب إيجاد نقاط أساسية للإتفاق بين مختلف أفراد وفئات المجتمع الذين يعملون ويعيشون معا وفي ظل حياة جماعية واحدة .

إذا لا يمكن أن يكون هناك اطمئنـان شخصـي أو استقرار للنظـام الاجتمـاعي، إلا إذا قـام نظـام التعلـيم بتزويـد مختلـف أفـراد المجتمـع الواحـد برمـوز وقـيم تتعلـق بالحيـاة الفردية والحياة الجماعية فالقيم شيء أساسي لضمان استقرار المجتمع والنظام الاجتماعي،

[6]- التخطيط التربوي في الماضي والحاضر،المصدر السابق،ص72
[7]- نفس المصدر السابق، احمد منصور،ص75..

و يمثل نظام التعليم الرسمي أفضل السبل لنشر قيم موحدة بين مختلف أفراد وجماعات المجتمع الواحد والوطن الواحد .

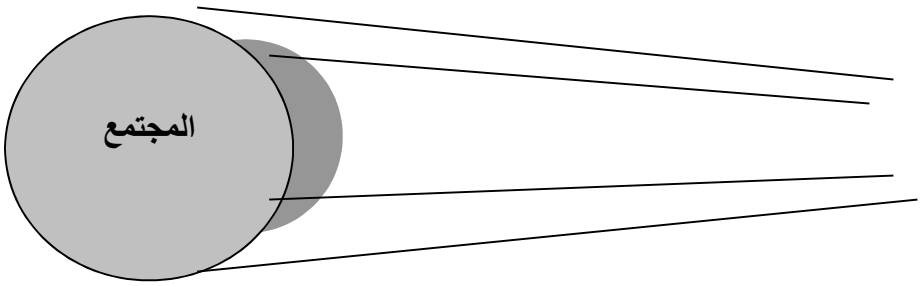
وأهمية القيم، وبالتالي أهمية الاضطلاع نظام التعليم ببث قيم معينة بين أفراد المجتمع الواحد شيء على جانب هام جدا كما أنه أيضا شيء على جانب كبير من الخطورة ذلك أن الحياة الاجتماعية تصبح مستحيلة إذا لم تكن هناك قيم متعارف عليها ومتفق عليها حيث أن النسق الاجتماعي يعجز في حالة غياب القيم عن الاستمرار في إنجاز أهداف الجماعة، كما أن الأفراد أنفسهم يعجزون عن الحصول على متطلباتهم و حاجاتهم وعن التعامل مع أقرانهم في إطار من الاحترام المتبادل وهذا ما لا يجعلهم يشعرون في قرارة أنفسهم بالاطمئنان للنظام، أو بالهدف المشترك[8].

هذا من خلال تعايش التلاميذ في المجتمع المدرسي، وفي هذا الصدد يذكر جون ديوي أن المدرسة إذا نجحت في تدريب الطفل على حسن العضوية في هذا المجتمع الصغير فإن ذلك يضمن إمداده بروح الخدمة ووسائل الفعالية والتحكم في النفس وإذا تم هذا بنجاح فإننا نكون قد عمقنا، وقدمنا أفضل ضمانة للمجتمع الأكبر الذي لا شك يمكن أن يستمر بجدارة وتزامن مرغوب[9].

[8] - a see clyde.Klukhohn and other K, Personality in Nature Society and Culture, twelfth printing new york alfrid1 1969 p60.kanop90.

[9] -see M.robent J.Havighurst and Bernicel Neugarten,society and education,third edition.boston,allyn and,p392 bacon .inc

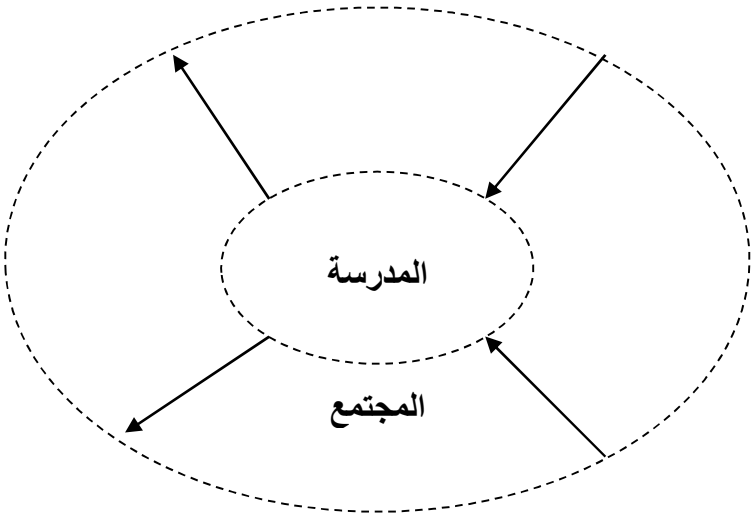
شكل (1) : المدرسة مجتمع مصغر:



وجدير بالذكر أيضا أن المدرسة في علاقتها بالمجتمع تعتبر وسيلة هامة لتحسين الأحوال الاجتماعية ، إلا أن هذا لا يعني أن المدرسة وحدها قادرة على القيام بهذه الوظيفة، أو أن الأسرة والمدرسة مؤسستين اجتماعيتين، قادرتين على إنجاز هذا العمل وهما، وذلك أن المدرسة مؤسسة من مؤسسات المجتمع، وبالتالي فهي في حد ذاتها محصلة من محصلات السياق الاجتماعي العام، وهذا ما يوضحه الشكل التالي[10].

-

شكل (2): مدرسة المجتمع



[10]- See,Robert J,Haviighurs and Bernicel Neugarten,Society and Education,op cit,p225-226.

وبالتالي فالمدرسة تؤثر في التنمية وتتأثر أيضا بها فمن البديهيات أن التنمية الاقتصادية على سبيل المثال لا الحصر، والتي لا تتطلب زيادة في عدد المختصين، والزيادة في عدد المختصين تتطلب فتح فروع تعليمية متخصصة والزيادة في أي مستوى أو فروع أو فرع من فروع التعليم يترك آثار متعددة على النسق التعليمي الكلي فمثلا الزيادة في عدد الطلاب المهندسين يتطلب توسيع في الأجزاء الجامعية الأخرى، وهذا بغرض حفظ التوازن، وهذا بدوره يتطلب أيضا زيادة في عدد المتخرجين من الثانويات لمواجهة هذا التوظيف الجديد في التعليم العالي ويقتضي هذا بدوره زيادة في عدد المعلمين ....وهكذا فالنسق التربوي عبارة عن سلسلة من التوازنات المتزامنة والتي يترتب على تغير أي من كميتها تغيير الكل[11].

3 ـ التعليم المتوسط والتنمية:

إن نظام التعليم مناط بالقيام بدور هام خاصة في البلدان التي تخوض غمار عملية التنمية فنظام التعليم عامل هام من عوامل نقل تصورات التنمية إلى الأفراد و كذلك ربطها بالأهداف العامة للتنمية .هذا فضلا عن تزويد الناس بالمهارات الفنية، بالإضافة إلى إعداد قادة التحول في مختلف مستويات النسق الاجتماعي العام بأبعاده السياسة والاقتصادية.

وفضلا عن ذلك فإن العلاقة بين التعليم و التنمية وثيقة الصلة فالعديد من المجتمعات السائرة في طريق النمو تعاني من سيادة التفكير التقليدي، وتحكمها قيم جامدة ، تقف في سبيل التغير، وتعترض مجراه ومن ثم فإنه عن طريق التعليم يمكن العمل على إزالة المعوقات الثقافية وخلق إتجاهات علمية جديدة تساعد على تلاقي جوانب القصور الناتجة عن بعض القيم الموروثة.

والتعليم يساعد على إكتشاف وتنمية قدرات الأفراد ومواهبهم في سبيل التفكير الموضوعي في مختلف المسائل، كما يزيد قدرتهم على الخلق والإبداع، هذا علاوة على

[11]- أوتوكلييرج، علم النفس الاجتماعي، لترجمة حافظ الجمالي،ط2،بيروت،منشورات،دار الحياة سنة ،1967،ص21.

كونه يحفز الأفراد على تحقيق التقدم و يجعل العقول والنفوس أكثر استعداد لتقبل التغير والرغبة فيه، فالإرادة الحرة الواعية هي محصلة التعليم والتربية والتثقيف تعتبر أن الركيزة الأساسية التي لا غنى عنها في إحداث التنمية بمفهومها الاجتماعي الواسع ويعتبر التعليم إحدي القوي المحررة للأفراد والجماعات والمجتمعات فهو يزيد من طموح الأفراد ويدفعهم إلى الصعود في السلم الاجتماعي، ويساعد الجماعات والفئات المحرومة من الحقوق الاجتماعية على الالتحام ببقية الجماعات الموجودة في المجتمع والمطالبة بتحسين أوضاعهم الاجتماعية، كما أن التعليم يعتبر أداة من أدوات النضال والسعي إلى حصول أهل البلاد على إدارة شؤون مجتمعهم ومن هنا ارتبطت أهداف التعليم بمطالب الحركات الوطنية خاصة في قارتي آسيا وإفريقيا[12].

كما يلاحظ أن التعليم في وقتنا الحالي لم يعد مجرد خدمة تؤدي للجماهير بل أنه أصبح استثمارا قوميا من الدرجة الأولى استثمار يعمل على إعداد القوي البشرية التي تقوم على أكتافها مشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وهذه المشروعات التي يجب أن تتوفر لها العمالة اللازمة بالعدد والنوع اللازم لكل نشاط لدلك تهتم الأمم حاليا بتقدير العائد.

من عمليات التعليم كوسيلة من وسائل ضبط اقتصادياتها القومية، المادية منها والبشرية وهذا الاهتمام يجب أن يكون موضع دراسة وعناية خاصة بالنسبة للدول السائرة في طريق النمو ذات الموارد المحدودة، والتي تتطلع في الوقت ذاته إلى مسايرة ركب النهضة الاقتصادية والتقدم العلمي والتكنولوجي – رغبة منها في تنمية اقتصادياتها عن طريق استثمار قواها البشرية بطريقة سليمة ومنتجة، ويعتبر التعليم أهم الوسائل وأكثرها نفعا في هذا الاستثمار بالرغم من أن مدى التعليم طويل، والعائد منه ملموس، فالدول المتقدمة ذات الموارد الكبرى تري في التعليم وسيلة وأداة لتأكيد نهضتها وتدعيمها ، كما تري فيه الدول النامية مجالا لتنمية الأفراد وتقوية شخصيتهم وبالتالي لتوفير الإنتاج وتحسينه[13].

---

[12]- راجع:عبد الباسط محمد حسن،المصدر السابق،ص348-349.

[13]- راجع منصور وكرم حبيب،التعليم وخطة التنمية،القاهرة،مكتبة الوعي العربي،1970،ص 146.

كذلك تنص أحد تقارير التنمية في العالم والصادرة عن البنك الدولي بأن الإرتقاء بقدرات قوة العمل سمة أساسية من سمات التنمية ، إذا يتطلب التقدم التكنولوجي بإستمرار مهارات صناعية جديدة.

وقد أكدت أغلب بلدان العالم هذه الحقيقة و توسعت بالتالي في تسهيلات التعليم، وفي فترة زمنية قصيرة. % 50، فحتى عام 1976 ألتحق بالمدارس أكثر من 50% من الأطفال الذين بلغوا سن المدرسة الابتدائية في كثير من بلدان العالم ذات الدخل المنخفض[14]، كما أمكن تحقيق التعليم الابتدائي الإجباري أو أصبح قريب المنال في أغلب بلدان الدخل المتوسط وبعض بلدان الدخل المنخفض مثلما هو الحال في كينيا والزائير .

وقد ترتب على انتشار التعليم في كثير من البلدان وجود استعداد أكبر لدي العمال للانتقال جغرافيا (أي حراك إجتماعي أفقي)، وسع كذلك نطاق المهن التي يمكن أن يعملوا فيها، واستطاع أولئك القادرون على إيجاد أماكن في المدارس أن يستفيدوا كثيرا فيما بعد من فرض الدخل الأفضل المتاحة للعمال المتعلمين (أي انتشار التعليم أيضا قد أدي إلى وجود حراك إجتماعي عمودي بالإضافة إلى الحراك الأفقي). هذا ، إلا أنه يلاحظ أن عدم التخطيط الدقيق والمبني على تصورات واضحة و طويلة الأجل، وتوقع بعيد لإمكانيات ومجالات النشاط والاستثمار التنموي في علاقة التعليم بالتنمية قد أدى في بعض البلدان ، إلى معدلات بطالة عالية بين الخريجين الجدد وبخاصة المستوي الثانوي، ففي بداية السبعينات على سبيل المثال كان نحو 20% من خريجي المدارس الثانوية في سيريلانكا عاطلين عن العمل، ويلاحظ نفس التقرير أن البلدان التي اتسع فيها القطاع الحديث بسرعة كبيرة يمكن أن تتوقع عجزا في توافر العمال الذين أنهوا دراستهم الثانوية، وهذا ما حدث في البلاد المصدرة للبترول مثل المملكة العربية السعودية، حيث التسهيلات التعليمية ليست واسعة الانتشار بعد وفي الاقتصاديات التي تنمو بسرعة مثل البرازيل ويعتبر المزيد من التطور السريع أمرا مطلوبا على أسس 20% الالتحاق بالمدارس الثانوية عن الإقتصادية، ويلاحظ نفس التقرير أن الجمع السليم بين التدريب الأكاديمي والتدريب المهني

[14]- راجع : تقرير البنك الدولي،تقرير عن التنمية في العالم،أغسطس 1979،ص50-51.

لقـوة العمـل مسـألة حاسـمة أثنـاء التصـنيع، ففـي كثيـر مـن البلـدان الناميـة قـد لا تجـاري المهارات التي يوفرها النظام التعليمي المهارات التي تتطلبها الصناعة[15].

ولعل هذا أحد الأسباب المباشرة الذي جعل مجلس وزراء الجزائر يصـادق علـى برنامج لصالح التعليم تتلخص أهم محاوره في :

1- تعزيز وإعادة تقييم التعليم بتزويده بالوسائل الضرورية البشرية والمادية وذلك في إطار المخطط الخماسي للتنمية.
2- إنشاء تنظيم متماسك للتعليم يتركز حول فتح الملكات والقدرات وذلك طبقا لاحتياجات البلاد في هذا المجال.
3- تطبيق برنامج عاجل يتعلق بالمنشآت والتجهيزات مع الاستخدام الكامل للإمكانيات المادية المتوفرة بصورة عقلانية .
4- تزويد منشآت التعليم بالوسائل البيداغوجية وأدوات التكوين .
5- وضع مخطط عاجل لتكوين المكونين والاستخدام العقلاني للإمكانيات البشرية الموجودة وإعادة تقييم وظيفة المعلمين في إطار القانون العام للعامل.
6- تعزيز التنسيق على جميع المستويات بين القطاعات المعنية من جهة وبين قطـاعات المكونين والقطاعات المستخدمة لها من جهة أخرى .
7- تحديـد سياسـة شـاملة للتربيـة و التكـوين فـي إطـار واسـع مـن التشـاور ومتعـدد القطاعات[16] ويؤكد تقرير البنك الدولي على أن برنـامج التدريب الصـناعي النـاجح يجب أن يكون على صلة مباشرة بسوق العمل وعلى سبيل المثال يرتبط التدريب في مشروعات التلمذة الصناعية. التقليديـة فـي غرب إفريقيـا وشرقها بسوق العمل ، ويلاحظ أن هذا النظام مفيد في نقل أنـواع معينـة من المهـارات، لكنـه لا يكـاد يكـون كافيا في حالة اقتصاد يمر في مرحلة تحول سريع .

[15]- راجع : البنك الدولي،تقرير عن التنمية في العالم،أغسطس 1979،ص60-61
[16]- جريدة الشعب اليومية،عدد5380،الإثنين 11 ربيع الثاني سنة 1401هجري

وقد كان نجاح محاولات توفير التدريب المهني عبر نظام التعليم كما في بعض المدارس في كينيا ، و المدارس الشاملة بكولومبيا محدودا أحيانا لأنها إفتقرت إلى الروابط القوية بسوق العمل[17].

كما يلاحظ أحد باحثي التعليم أن الدول النامية تواجه بعض الصعوبات التي تعرقل عملها في مجال تدعيم التعليم، ومن أهم هذه الصعوبات:

1- * عدم إقبال الشباب على التعليم بالرغم من الحاجة الشديدة إلى العمال المهرة والفنيين ويرجع ذلك إلى ما كان يثبته الاستعمار في نفوس سكان المستعمرات من إحتكار للعمل المنتج الخلاق، فضلا عما سببه الاستعمار من عرقلة للتنمية، جعلت الحاجة إلى الفنيين تبدو محدودة ويمكن سدها عن طريق الاستعانة برعايا الدولة الاستعمارية .

2- * عدم الوعي بقيمة العمل اليدوي، وبأهميته وذلك في المراحل الأولي للتنمية، وعدم تقدير المجتمع خلال هذه المراحل لقيمة العمل اليدوي.

3- * ارتفاع تكاليف المدرسة الفنية بالمقارنة مع تكاليف المدرسة العامة نظرا لما تحتاجه المدرسة الفنية من تجهيزات خاصة كالمعامل والورش والمعدات والآلات، الأمر الذي يجعل التوسع في المدارس العامة لاستيعاب الطلاب، وبصفة خاصة في المرحلة الثانوية تبدوا أمرا أيسر من التوسع في المدارس الفنية .

4- * صعوبات الحصول على معلمين أكفاء للمدارس الفنية تتوافر فيهم المؤهلات التربوية والقدرات اللازمة[18].

كما أن أحد الإسهامات الأساسية التي يمكن أن يقدمها التعليم كأداة للتنمية الاجتماعية، العمل على إكساب فئات إجتماعية معينة العمليات التكنولوجية الجديدة وإتقانها وتطوير القدرة على التكيف مما يساهم في ابتكار التغيرات التقنية والتنظيمية التي تعمل بدورها على زيادة الإنتاج والإنتاجية[19].

---

[17]- راجع: البنك الدولي،تقرير عن التنمية في العالم،المصدر السابق،ص71.

[18]- راجع منصور حسن وكرم حبيب،المصدر السابق،ص126-127

[19]- راجع نفس المصدر، البنك الدولي، "تقرير عن التنمية في العالم"، ص 71

وهذا فضلا عن ما يمكن أن يوفره التعليم من ظروف عامة للمجتمع يمكن بدورها أن تساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في إنجاح عمليات التنمية.

إلا أن كل هذا مشروط أساسا بنوعية أهداف التنمية، حيث يرتبط نصيب الأهداف من النجاح و إمكانية التحقيق بمدى مصداقيتها ولكي يكون الهدف مصداقيا يجب أن يكون قائما على الحقيقة، والحقيقة تشترط معرفة الواقع ، والانطلاق منه والاستناد إليه[20].

ويلاحظ بالنسبة للمجتمعات العربية أن أهدافها التربوية يجب أن تأخذ في الاعتبار أهداف التنمية الاجتماعية بهذه المجتمعات والتي تنبع أساسا من ظروفها التاريخية والحضارية و واقعها المعاش ثم تطلعاتها المستقبلية، والتي أهم ما يميزها مايلي :

1- الدور التاريخي القديم الذي تعرض للانقطاع فترة طويلة من الزمن ثم يحاول الانبعاث في السنوات الأخيرة
2- الإسلام كمحرك رئيسي في التاريخ العربي القديم والدور الكبير الذي ما يزال يقوم به حتى الآن في فترة الانبعاث.
3- اللغة العربية باعتبارها لغة الإسلام من جهة، وإحدى الروابط القوية بين الشعوب العربية من جهة أخري .
4- الحكم العثماني الذي ساد المنطقة العربية عدة قرون، ثم الخضوع للاستعمار الغربي بعد انتهاء الحكم العثماني .
5- التحدي الكبير –السياسي والحضاري – الذي يواجهه العالم العربي بسبب قيام إسرائيل، وبروز هذا التحدي في زمن لم يكن يتسنى للحضارة العربية أن تحقق انبعاثها بعد أي مشكلة التلازم بين التخلف والتحدي الإسرائيلي.
6- واقع التجزئة السياسية الذي ما يزال مسيطرا في العالم العربي، رغم الآمال الكبيرة في الوحدة وما يعنيه هذا الواقع بالنسبة للتداخل والتنازع الحاصل بين الهوية الوطنية و الهوية القومية.

[20]- راجع، د، عبد المجيد أومزيان، "الأنظمة الثقافية في الجزائر قبل الاستعمار" مجلة الثقافة، العدد 90، الجزائر، نوفمبر، ديسمبر 1985، ص 73.

7- تفجر الثورة المالية حديثا بسبب الموارد النفطية وارتفاع أسعارها والإنعكاسات التي تنتح عن هذا بالنسبة لمختلف التحديات والمشكلات التي يواجهها العالم العربي[21].

4 ـ التعليم والتنمية في المجتمعات الصناعية:

تتكون مجموعة الدول الصناعية حسب تقرير التنمية الصادر عن البنك الدولي في سنة 1997 من 18 دولة، وهي: إيرلندا ، إيطاليا ، نيوزيلندا، المملكة المتحدة، اليابان، النمسا فنلندا، هولندا، فرنسا، أستراليا، بلجيكا، الدنمارك، ألمانيا الاتحادية، كندا، الولايات المتحدة الأمريكية، النرويج السويد، سويسرا .

ويلاحظ بشكل عام أن نسبة التعليم في هذه البلدان مرتفعة جذا بالمقارنة بالمجموعات الأخرى وهذا ما يوضحه الجدول التالي :

[21]- راجع نفس المصدر،ص14

الجدول (1)

ارتفاع نسبة التعليم في البلدان الصناعية

الدول/النسبة	1960	1973
إيرلندا	-	98%
إيطاليا	91%	98%
نيوزلندا	-	99%
المملكة المتحدة	-	99%
اليابان	98%	99%
النمسا	-	99%
فنلندا	-	100%
هولندا	99%	99%
فرنسا	-	99%
أستراليا	-	100%
بلجيكا	-	99%
الدانمارك	-	99%
ألمانية الاتحادية	-	99%
كندا	-	98%
الولايات المتحدة	-	99%
النرويج	98%	99%
السويد	-	99%
سويسر	-	99%

ويلاحظ من خلال معطيات الجدول رقم (1) أن نسبة التعليم عند البالغين في الدول الصناعية مرتفعة جدا حيث أن نسبة 16/66% من دول هذه المجموعة تبلغ نسبة تعليم البالغين فيها 98% كما هي مرتفعة.

كما أن نسبة 72,22% من دول هذه المجموعة تبلغ نسبة تعليم البالغين فيها 99% أما البقية الباقية من مجموعة هذه الدول فتقدر نسبتها ب 5.55% وتبلغ نسبة التعليم عند البالغين فيها 100%.

و يلاحظ كذلك أن نسبة التعليم في هذه الدول ترتبط بمعدلات عالية للتنمية ، حيث يرتفع نصيب الفرد من السعرات الحرارية، والرعاية والصحية، وكذلك ترتفع إنتاجيته بالمقارنة بالمجموعات الأخرى .

وبشكل عام، فإننسبة تعليم البالغين في مجموعة البلدان الصناعية تقدر ب 98.94% هذا بالمقارنة بنسبة تعليم البالغين في البلدان ذات الفائض البترولي والتي تقدر ب 52.5% فقط . وكذلك بالمقارنة بنسبة 97.8% عند مجموع خمس دول من دول النظم الاقتصادية المركزية وهي: الاتحاد السوفيتي وكوبا، ورومانيا والمجر، وبولندا في حين كانت تقدر في نفس العام 1975 لدي 46 دولة من دول الدخل المتوسط 62.32%.

كما أن النسبة العامة للتعليم في 27 دولة من دول الدخل المنخفض كانت تقدر في نفس العام 28.88% فقط لا غير.

ويستنتج مما تقدم أن هناك علاقة متبادلة بين التعليم والتنمية بمختلف أبعادها الاقتصادية والاجتماعية، والسياسية والثقافية.....إلخ.

حيث يلاحظ أنه كلما ارتفعت نسبة المتعلمين كان نصيب المجتمع من التقدم أوفر حيث نجد أنه كلما انخفضت نسبة التعليم في مجتمع من المجتمعات كلما كانت مستويات التنمية أقل:

فنسبة التعليم في الدول الصناعية تقدر ب 98.94%

ونسبة التعليم في دول الاقتصاد المركزي تقدر % .97.30

ونسبة التعليم في دول الدخل المتوسط تقدر ب% 62.32

ويعني هذا أن هناك ترابطا إيجابيا بين ارتفاع نسبة التعليم والتنمية، ووجود ترابط سلبي بين انخفاض نسبة التعليم والتنمية هذا من ناحية الجوانب الكمية للتعليم، أما من ناحية الجوانب الكيفية، أي من حيث مدى الفعالية والنوعية ، فقد سبق أن أشار البحث في موضع سابق من هذا الفصل إلى هذه المسألة .

وبإيجاز فإنه لا يكفي أن ترتفع الكميات فقط ولكن ينبغي أن تتزامن النوعية مع الكيفية في جدلية مع تخطيط التنمية في أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية .

5- التعليم والتنمية الاجتماعية :

تشير المعالجة السوسيولوجية لنظام التعليم في علاقته بالتنمية الاجتماعية عددا من الملاحظات الجذرية والمتعلقة على وجه الخصوص بنظم التعليم في العالم الثالث .

فمن المعروف تاريخيا أن بلدان العالم الثالث في أعقاب حصولها على الاستقلال السياسي قد جربت في مجالات خاصة منها التنمية الاقتصادية، مختلف النظريات التي تتوفر عليها ترسانة الفكر الاقتصادي والعالمي، والتي ما هي إلا نتاج الدراسة التحليلية لنمو اقتصاديات عالم الشمال الغني والمصنع[22]، وبالمثل حدث نفس الشيء في مجال التعليم، حيث شكل الشمال الفني والمصنع نموذجا مثاليا لأغلبية مجموعة بلدان العالم الثالث، فمن ناحية تم التوسع الكمي في التعليم على أساس من القواعد القديمة التي تركتها النظم الاستعمارية السابقة رغم أنها كانت موجودة لأغراض أهمها توفير العدد و النوعية الخاصة من الكتاب والعمالة اللازمة للهيئات والمؤسسات الاستعمارية .

ومن ناحية ثانية تمت عملية اقتباس الشبه عشوائي لنظم التعليم الكائنة في عالم الشمال بما تنظمنه من أبعاد ومضامين لا تخدم في جوهرها مصالح العالم الثالث وقد تم ذلك دون تكييف حقيقي مع متطلبات التنمية الاجتماعية في البلدان حديثة العهد بالاستقلال وهذا رغم أن النظم المستوردة من عالم الشمال قد نشأت أساسا في ظل ظروف إجتماعية واقتصادية، وفي ظل إيديولوجيات معينة، كما أنها قد نشأت في ظل توسيع سكاني يرتكز أغلبه في المراكز الحضارية ولتسد حاجته الإدارية والتجارية مع قليل من الاهتمام بالشؤون الريفية، في حين أن مجتمعات العالم الثالث يغلب عليها الطابع الريفي، وهي في حاجة إلى اهتمامات أوسع بالقطاع الريفي، فضلا عن حاجات الصناعية التي تعتبر مطلبا حديث العهد بهذه المجتمعات.

إذن، فأهداف نظام التعليم ينبغي أن ترتبط بأهداف المجتمعات، فالحاجات الإجتماعية لمجتمع من المجتمعات والتي عادة ما تتبلور عبر العشرات بل والمئات من

[22]- راجع محمد الزغبي،التغيير الاجتماعي بين علم الاجتماع البرجوازي وعلم الاجتماع الاشتراكي،الطبعة الثانية بيروت دار الطليعة،سنة 1979،ص31.

السنين والتي لا تعبر فقط عن ماضي أمة من الأمم، أو مجتمع من المجتمعات، إنما هي تعبر في نفس الوقت عن التطلعات الاجتماعية والمستقبلية لهذه الأمة ولهذا المجتمع وإذا كانت الأهداف الاجتماعية لمجتمع ما من المجتمعات تتبلور عبر العشرات أو المئات من السنين والتي تنصهر فيها تلك التطلعات الاجتماعية، والحاجات الاجتماعية في بوتقة هذه الأمة أو ذلك المجتمع لتفوز في النهاية أهدافا معينة، أثبتت التجارب الحياتية والممارسة اليومية في إطار هذه الأمة أو ذلك المجتمع جدارتها وقدرتها العملية والنظرية على تمثيل حاجات المجتمع تمثيلا موضوعيا و بالتالي تثبيت دعائم هذه الأمة.

أو ذلك المجتمع في مواجهة التحديات سواء منها الداخلية أو الخارجية، علاوة علي قدرتها على النهوض بالمجتمع وتوجيه مسيرته نحو تحقيق آمال وأهداف و تطلعات هذه الأمة أو ذلك المجتمع وفي نفس الوقت تشكل الإطار المرجعي لهذه الأمة أو لهذا المجتمع، والذي يعفيها من التبعية لأنماط مستوردة التي لا تنسجم مع كينونة المجتمع .

وإذا كانت الحاجات الاجتماعية التي هي تعبير عن آمال الأمة وحاجاتها الآنية والمستقبلية، وانعكاسا لشخصيتها المتفردة التي تميزها عن غيرها، وتحفظ لها ذاتها من الذوبان في ذوات الآخرين علاوة على تحديد الأهداف المناطة بها فما هي حاجات المجتمع الجزائري وبالتالي ما هي الأهداف الكبرى لهذا المجتمع؟ والتي من المفروض أنها هي في نفس الوقت تشكل مجالا لأهداف التنمية الاجتماعية في الجزائر؟ وبالتالي فهي ذاتها الأهداف التي من الطبيعي أن تخدمها مختلف أبعاد التعليم في مجتمعنا [23].

إذن يمكن القول، وبصفة موضوعية، أنه إذا أمكن تحديد تلك الأهداف، فإن البحث يكون قد نجح وبالتالي في تحديد أهداف التنمية الاجتماعية، ذلك أن تحديد هذه الأهداف المناطة بها فما هي حاجات المجتمع الجزائري؟ و بالتالي ما هي الأهداف الكبرى لهذا المجتمع؟ ومن المفروض أنها هي في نفس الوقت تشكل مجالا لأهداف التنمية الاجتماعية في الجزائر وبالتالي فهي ذاتها الأهداف التي من الطبيعي أن نخدمها مختلف أبعاد التعليم في مجتمعنا، إذ يمكن القول وبصفة موضوعية أنه إذا أمكن تحديد تلك الأهداف فإن البحث يكون قد نجح بالتالي في تجديد أهداف التنمية الاجتماعية ذلك أن تحديد هذه الأهداف

[23]- راجع: جوان بايشون: ترجمة حسن الرحيم، التغيير والمجتمع، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، 1978، ص51.

الاجتماعية الكبرى يجعل منها مقياسا عمليا لقياس التنمية الاجتماعية في مختلف ميادينها وذلك من حيث مبرراتها أهدافها وسائلها وغايتها والعلاقة بينها وبين الإنسان وعلاقة الإنسان بها و ما هو موقع الإنسان منها هل هو مجرد موظف مأجور؟

أم أنه هو غاية التنمية؟ هل هو مجرد وسيلة للتنمية مثل أي آلة أخرى يمكن إحالتها و قتما أردنا ؟ ثم ما هو الغرض؟ أو ما هي أهداف التنمية مثل أي آلة أخرى يمكن إحالتها و قتما أردنا ؟ ثم ما هو الغرض؟ أو ما هي أهداف التنمية الاجتماعية ؟

إن تحديد أهداف التنمية الاجتماعية بشكل واضح ودقيق، يمكن بلا شك من وضع القاطرة على الطريق الصحيح، وبالتالي يوفر جهدا ووقتا، المجتمع في أمس الحاجة إليهما، وفي نفس الوقت يمكن من إنجاز العمل بشكل يمكن التحكم فيه أساليب ووسائل علمية، ذلك أن التنمية تعني إحداث التقدم كمصطلح مجرد لا يعني شيئا محددا[24].

أو بمعني آخر لا يمكن أن يشكل هدفا يمكن الإحساس به ولمسه وبالتالي تثبيته بشكل يحقق لنا القدرة العملية على الوصول إليه، أو ملاحظة حدوثه بشكل موضوعي، وبالتالي بأساليب ووسائل علمية..إننا يمكننا فقط أن نتحدث عن التقدم نحو أهداف معينة محددة دقيقة ..معلومة مدروسة تعبر عن حاجاتنا الاجتماعية ...وبالتالي عن هويتنا بكل أبعادها تحدد من نحن؟ وتحقق لنا هذا "النحن" في الصورة التي نتطلع إليها جميعا وبصيغة أخري فإن هده الأهداف ينبغي لها أن تعبر عن آمال الأمة الآنية والمستقبلية، وأن يخدم نظام التعليم المتوسط وبالتالي هذه الأهداف، ومن ثم يشكل أداة فعالة للتنمية الاجتماعية .

ومن هذا المنطلق فقط يمكن الحديث عن التنمية الاجتماعية بشكل علمي وبالتالي يمكن التحكم في الظاهرة إلى أبعد الحدود لأن للتنمية أهدافا، ونحن نعلم موقعنا من هذه الأهداف فمثلا أن ملاح الجو أو ملاح البحر لا يمكنه أن يصل إلى نقطة ما ولتكن (س) إلا إذا كان على علم بأنه يريد أن يصل إلى تلك النقطة (س) وبالتالي يمكنه أن يستخدم وسائله الطائرة أو المركب مستعينا (بالبوصلة) لتحديد الاتجاه الذي يجب عليه أن يسير فيه، هذا علاوة على استخدام وسائل أخرى لتحديد المسافة التي تفصله عن هذا الهدف....

[24]-.راجع بهذا الصدد: د.محمد الزغبي، التغير الاجتماعي بين علم الاجتماع البورجوازي وعلم الاجتماع الاشتراكي، ط(2)، بيروت، دار الطليعة، 1979، ص32.

ونوعية الطريق الذي أن يجتازه وحالة الجو في فترة الرحلة ...ومصاعب الطريق...وخبرته السابقة ....الخ.

إن استخدامه لكل هذه الوسائل المتاحة لا يتأتى إلا بعد تحديده لهدف الرحلة المعروف بالنقطة " س" أي أن استخدامه للبوصلة في حد ذاتها لا يمكن من الوصول إلى مكان معين بقدر ما يجعلنا ندور حول أنفسنا في رحلة شاقة قد تنتهي بالضياع... أو على أحسن تقدير الوصول إلى شاطئ تفرضه علينا الظروف الملحة الصعبة كذلك استخدامنا لمصطلح التقدم كبوصلة إجتماعية تعبر عن موقعنا من أهدافنا الاجتماعية[25].

فإذا كانت الأهداف معلومة ، وواضحة ومحددة ومرتبة فإننا يمكننا الاستفادة من البوصلة استفادة حقيقية ... أما إذا كانت الأهداف غير محددة أو غير واضحة...أو مشوشة...أو غير مرتبة فإن لبوصلتنا الإجتماعية لن تمكننا إلا من الدوران حول أنفسنا أو عدم ضمان نتائج علي أحسن تقدير[26].

[25]-. راجع محمد فؤاد الحجازي، التغيير الاجتماعي، الطبعة الثانية، القاهرة، مطبعة النبوية،1978،ص61.

[26]- راجع محمد الزغبي، التغيير الاجتماعي بين علم الاجتماع البرجوازي وعلم الاجتماع الاشتراكي، الطبعة الثانية، بيروت، دار الطليعة سنة 1979ص33

خلاصـــة الفصـــل السابع

مـن المسـلمات أن تكـون هنـاك أهـداف للتنميـة، ومـن المسـلمات أيضـا أن ،نسـتمد أهداف التنمية الاجتماعية من معطيات المجتمع الذي ترتاده هذه الظاهرة.

وبالتالي فإننا إذا أردنا دراسة التنمية الاجتماعية في الجزائر ونظام التعليم المتوسط فإنه يصبح من الضروريات المنهجية أن نحدد أولا نظام التعليم المتوسط .

ثم تحديد مفهوم التنمية الاجتماعية وأهدافها في مجتمعنا الجزائري، وبعدها ماذا نريد أن نحقق وفي أي اتجاه ينبغي أن نسير بالمجتمع؟ ما هي غايات التنمية التي نريد إنجازها و ما هي غايات التعليم المتوسط المرجو تحقيقها؟ وبالتالي توظيف وسائلنا وإمكانياتنا من أجل إنجازها وعندما تتبلور لنا هذه الأهداف بشكل واضح ويمكننا صياغتها والتعبير عنها في صيغ رقمية، وقياس قوتها وبالتالي ترتيبها وتبويبها نكون قد تمكنا بلا شك من تحديد الأهداف التي من المفروض أن كافة النظم الاجتماعية في المجتمع الجزائري تعمل في اتجاهها بشكل متزامن ومتكامل ومتناسق وأيضا يمكننا أن نحدد موقع نظام التعليم المتوسط من أهداف التنمية وعلاقة التعليم المتوسط بالتنمية الاجتماعية في نفس الوقت باعتباره أداة من أدوات التنمية .

هل أن نظام التعليم المتوسط يمثل مطلبا أو صورة من صور التنمية الاجتماعية في الجزائر ثم هل أن هذا النظام يدعم أهداف التنمية الاجتماعية ؟

إن هذه التساؤلات تجيب عنها الفصول القادمة للدراسة الميدانية بكل دقة وعقلانية.

خلاصة الباب الأول

إن التراث السوسيوتربوي النظري الذي ذكرناه في هذا الباب تطرقنا فيه إلى مفاهيم مفتاحية منها المدرسة، المؤسسة التربوية، ومفهوم التنمية الاجتماعية .

إن المدرسة أنشأها المجتمع وكلفها بمهمة أبنائها من خلالها عنه في عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال وذلك عن طريق نقل قيم التراث الثقافي والاجتماعي والعلمي والديني .....الخ إلى الأطفال حتى يتمكنوا من التأقلم مع المحيط الذي يعيشون فيه، وبهذا نجد أن المدرسة تقوم بوظيفة إجتماعية بحتة صرفه و بالتالي يمكن اعتبارها مؤسسة اجتماعية ، تتشابه مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى من حيث الوظيفة التربوية .

إن المدرسة تؤثر في الطفل من خلال البرامج المدرسية التي تلقنه إياه، والتي غالبا ما تكون إما مستمدة من الواقع الاجتماعي الذي يعيشه الطفل بهدف تغييره وذلك بإظهار سلبياته و نقدها أو محافظة على هذا الواقع كما هو بالتالي نقوم البرامج بوصفة فقط و إما تكون مستمدة من واقع آخر مخالف تماما لما هو موجود و هدفها هو ترسيخ هذا الواقع التنموي الاجتماعي في ذهن الطفل، حتى يقوم هو بتغيير واقعة الذي يعيشه و بعبارة أخري تهيئة المدرسة للطفل ليقوم هو بنفسه بعملية التغيير.

لقد وردت مفاهيم مختلفة للمجتمع ومكوناته، غير أن هذه المفاهيم تتفق فيما بينها على أن المجتمع عبارة عن جماعة من الأفراد والجماعات تربطهم فيما بينهم علاقات مختلفة و متبادلة ، يتبادلون فيما بينهم الخبرات والمنفعة مع الإشارة أن كل المجتمع يختلف عن الآخر من حيث مكوناته ومن حيث واقع التنمية الاجتماعية السائدة فيه حيث أن المجتمع هو المكون للواقع ، وبالتالي فباختلاف المجتمعات يختلف الواقع الاجتماعي وعلي كل مجتمع أن يقوم بنقل تراثه إلى أطفاله ، ويكون هذا النقل إما للمحافظة على ما هو موجودة أو بهدف تغييره .

وإذا حاولنا أن نعود إلى الواقع الاجتماعي الجزائري، فإننا نجد أن الجزائر في العصر الحديث مرت بثلاث مراحل متميزة عن بعضها البعض ، والتي سننجزها فيما يلي:

- مرحلة الدولة العثمانية.
- مرحلة الاحتلال الفرنسي .
- مرحلة ما بعد الاستقلال.

وفي كل مرحلة كان هناك واقعا اجتماعيا مخالفا للآخر، وكذلك نجد أنه في كل مرحلة نظام تربوي مختلف تمام الاختلاف عن الآخر، سواء من حيث الأهداف أو من حيث البرامج .

ففي العهد العثماني، كانت الدولة لا تعطي أية أهمية للتعليم وبالمقابل نجد أنها كانت مهتمة بتطوير الجيش و الأسلحة .....الخ ، نظرا للظروف التي كانت سائدة في ذلك العصر .

أما التعليم ، فقد كان يقوم الشعب بتمويله و دفع كل نفقاته، وما نلاحظه هو أنه كان منتشرا بصفة تغطي كل التراب الوطني كما نجد أن برامجه وأهدافه ، كانت دينية بحتة في غالبيته لكننا نشير إلى أن أهداف التعليم كانت تخضع لرغبة القائمين بالتعليم، وبالتالي تختلف أهداف التعليم بإختلاف رغبات هؤلاء القائمين به.

ثم تأتي المرحلة الثانية وهي مرحلة الاحتلال الفرنسي ، الذي بمجرد أن دخل أرض الجزائر بدأ يفكر في مشكل التعليم في الجزائر ، هذا ليس بهدف تطويره أو تمويله ، وإنما كان همه الوحيد هو إيجاد طريقة للقضاء على التعليم العربي الذي كان سائدا آنذاك وتعويضه بالتعليم الفرنسي أي (إخضاعه لتنمية إجتماعية ثقافية خاصة به) وقد وجد الطريقة المثلى، وهي تحطيم جزء من المدارس وتحويل الباقي إلى كنائس، وفي نفس الوقت تطوير التعليم الفرنسي، الذي رفضه الشعب في بداية الأمر، ولكنه بدأ يندمج فيه مع مرور الزمن ولكن بنسب ضئيلة، وهذا نتيجة رغبة الجزائري في التعليم إن الهدف الذي سطره الاستعمار الفرنسي، من خلال تعليمه للأطفال الجزائريين ليس هو حبا في هؤلاء وليس حبا في تثقيفهم وتعليمهم، وإنما كان الهدف الوحيد هو فرنسة هؤلاء الأطفال، حتى يسهل لها البقاء لفترة قد تدوم الدهر كله.

في عهد الجزائر المستقلة، التي ورثت إرثا ثقيلا عن المستعمر، بدأ التفكير في حل، وسرعان (90%) هذا المشكل العويص والمتمثل في النسب العالية من الأمية المنتشرة

ما وجدت حلا جزئيا لهذا المشكل و المتمثل في توظيف عدد لا بأس به من الممرنين الجزائريين والاستعانة بالمساعدة الأجنبية في إطار التعاون التقني، وهذا لتعويض العدد الهائل للفرنسيين، الذين غادروا الجزائر بصفة جماعية ومباشرة بعد الاستقلال لكن بقي مشكل البرامج حيث إنها في بداية الاستقلال طبقت نفس البرامج التي كانت تطبقها فرنسا و التي كانت تهدف من خلالها إلى فرنسا الجزائريين ، ولذا نجد أن هذه البرامج لا تتوافق مع الواقع الاجتماعي الجديد ، الذي أصبح سائدا في المجتمع ولا تخدم أهدافه.

وبقي التفكير في حل هذا المشكل، وتم ذلك بوضع برامج جزائرية مع بداية السبعينات وهي برامج كانت تخالف هي الأخرى واقع التنمية الاجتماعية الذي يعيشه الطفل الجزائري الموجود في وسط عائلة ورثت الفقر والأمراض الاجتماعية والجسمية، والنفسية.....الخ عن المستعمر، حيث جاءت بواقع عائلة بورجوازية ، تعيش في ظروف جديدة لتلقنها إلى هذا الطفل الذي يعيش المشاكل المختلفة، وهذه العائلة هي عائلة (مالك وزينة)، وما نلاحظه هنا أن هذه المدرسة منيت بالفشل نتيجة عدم مسايرتها لما هو موجود .

و لهذا تم التفكير في وضع نظام تربوي جديد، وتم الإنفاق علي المدرسة الأساسية في الجزائر والتي حسب الأهداف المسطرة لها في التعليمات وفي المراسيم، تهدف إلى ضمان قدر متساو من التعليم لكل طفل، وربط المحتوى بالقيم العربية الإسلامية ...الخ، مع التركيز على أن التعليم الذي سيلقن للتلميذ يكون وثيق الصلة بالبيئة الاجتماعية للطفل ومساير واقع التنمية في مجتمعه، وما فتئت أن عدلت المنظومة التربوية عن المدرسة الأساسية إلى التعليم المتوسط، وهذا حسب تطور المجتمع، وغزو العولمة، وهذا ما سنراه خلال هذه الدراسة.

البـــاب الثـــانـي:
الدراسة الميدانية

البـــاب الثـــاني

تحليل محتوى البرامج ومقارنته
بنتائج الاستمارة

تمهيد :

الفصل الأول : المرحلة الميدانية للدراسة

الفصل الثاني : نوع العائلة من خلال البرامج المدرسية و واقع التنمية الاجتماعية

الفصل الثالث : العلاقات الاجتماعية بين أفراد العائلة

الفصل الرابع: نتائج الدراسة الميدانية

الفصل الأول

المرحلة الميدانية للدراسة

محتويات الفصل

1 ـ المرحلة الميدانية

2 ـ جوانب مرحلية من العمل الميداني

3 ـ المجالات الثلاثة للدراسة

أ ـ المجال المكاني للدراسة

ب ـ المجال البشري للدراسة

ج ـ المجال الزمني للدراسة

4 ـ كيفيات إختيار العينة

5 ـ الباب النظري الوثائقي

6 ـ الدراسة الميدانية

خلاصة الفصل الاول

1- المرحلة الميدانية :

يؤدي التحديد المنهجي و ترتيب تقنيات أية دراسة علمية إلى تدعيم احتمالات الربط والتوثيق بين جوانب هذه الدراسة و تنظيم عملية إنجاز خطوات البحث فيها بصورة تسمح للباحث من التوصل إلى تشخيص دقيق للظاهرة المدروسة و يوفر له بذلك شروطا لازمة لاحترام السلم الزمني ، والمجال المكاني والعلاقات المختلفة المرتبطة بذلك ، و من شأن ثبات هذه العوامل التمكين للباحث حسن إيجاد المقارنة بين الظاهرة المدروسة كمادة نظرية تشكل محور اهتمام كتب ودراسات ومباحث ، ضمن قالب فكري في صورة مادة عامة و منظمة ضمن سياقات مضبوطة ، والظاهرة كمادة للدراسات الميدانية يشرف الباحث بنفسه على استجلاء حقيقتها والوقوف على الجوانب التي لا يمكن لهذه الكتب والدراسات أن توفرها له إلا نظريا .

و شعور من الباحث بأهمية الدور المنهجي في إنضاج الدراسة و إيصالها إلى مرحلة يمكن معها التوصل إلى استخلاص نتائج و استنتاجات علمية منظمة ، فإنه قام بتحديد كافة الإجراءات المنهجية المتلائمة مع طبيعة هذه الدراسة الكفيلة بفهم الظاهرة و تشخيصها فاختيار التقنيات و الأدوات و المناهج التي تتوافق مع هذه النوعية للدراسية ، و استغلالها المنظم ضمن خطوات متدرجة لجمع المعلومات والبيانات الميدانية بدءا من الإطلاع المبكر على الميدان ، ثم الاتصال بأعضاء العينة عبر ملاحظة سلوكاتهم و تصرفاتهم ثم مقابلتهم و التحدث معهم و مناقشتهم تركيز اهتمامهم على المحاور المزمع بحثها ، و يلي ذلك تحديد استمارة البحث الميداني والتي قام أعضاء العينة يملئها وأخيرا تم تفريغ هذه البيانات وتحليلها و استخلاص نتائجها المختلفة.

2- جوانب مرحلية من العمل الميدانى :

بعد ثبات القرار الشخصي للباحث على تعيين منطقة الجزائر العاصمة لإجراء الدراسة وتجريب الاستمارة وذلك لتوفيرها على جملة من الشروط المادية والمعنوية والنفسية أتينا على ذكرها من قبل جعلت الباحث يختارها دون غيرها من المناطق الأخرى حيث قام بإجراء جملة من الاتصالات بالجهات المعينة و المسؤولية عن هذه الدراسة ، و كذلك الجهات المسؤولة عن المؤسسات التربوية.

على مختلف مستويات سلم المسؤولية بدءا من مديرية التربية في العاصمة إلى بعض جمعيات المعلمين (الإتحاد الوطني للتربية والتعليم) و أولياء التلاميذ و لما لم يلمس الباحث استعدادا ولا قبولا من طرف المسؤولين في مديرية التربية اختيار بعض الأساتذة و أجري معهم مقابلة أولية و كذا أجري بالمقابل مقابلة أولية مع تلاميذ السنة الرابعة لإكمالية باش جراح الجديدة و في ضوء هذه المقابلة التي دامت قرابة ستين دقيقة مع هذه الفئة من التلاميذ البالغ عددها 58 تلميذا و تلميذة تمكن الباحث بالخروج بفكرة إجمالية تقريبية لمحاور الدراسة إذ ساعدته على تعديل بعض الأسئلة وإلغاء البعض منها وإدخال أسئلة أخري جديدة إضافة إلى الأسئلة الأساسية التي ظهرت صلة قوتها بمحاور الدراسة نفسها و بعد مدة صغيرة تم الاتفاق النهائي بين الأساتذة المشرفة و الباحث على استمارة الاستبيان حيث أقتنع الطرفان أن استمارة الاستبيان ، هي الأداة الكفلية في مثل هذه الحالات على إنجاز الدراسة نظرا لجملة الصعوبات التي كان يلاقيها في كل مرة يتعلق الأمر فيها بقضية دراسة تأثير التعلم المتوسط في التنمية الإجتماعية ، سواء من طرف الإدارة الوصية أو من طرف المسؤولين المباشرين على المؤسسات التربوية التي قصدها الباحث بهدف تسهيل مهمة إجراء الدراسة حيث غاب التعامل الإنساني كليا ، و تفهم الأبعاد العلمية التي تحملها هذه الدراسة.

وهكذا تم وضع محاور استمارة استبيان تتكون من 46 سؤال موزعة على ستة محاور و قد استغرقت مدة جمع المعلومات الميدانية مع عينة دراسة قرابة عشرين يوم و كانت المدة التي تتخذها عملية ملء استمارات الاستبيان تتراوح في معدل زمني من 25 إلى 30 دقيقة .

3-المجالات الثلاثة للدراسة:

أ- المجال المكاني للدراسة:

أجريت الدراسة بمنطقة ولاية الجزائر شرق عبر ثلاثة مؤسسات تربوية (متوسطات) غطت المجال الترابي و التربوي الكلي لها و قد توزعت هذه المؤسسات على الدوائر التالية: الحراش ، الدار البيضاء ، براقي.

و هي الدوائر التربوية الثلاثة المعمول بها في التنظيم المدرسي و التربوي الاجتماعي حسب تقييم وزارة التربية ، و كل دائرة تضم عدة مؤسسات تربوية ، حيث عمدنا إلى ضبط عد المؤسسات التربوية في كل دائرة على حدة ، ثم اخترنا بعدها مؤسسة واحدة من كل دائرة وهذا من جهته سهل علينا مهمة ترتيب المؤسسات و اختيارها ، خاصة وأنها تقع في محاور اجتماعية و جغرافية مختلفة يؤمها التلاميذ من مختلف الطبقات الاجتماعية و الأصول الجغرافية و الأنماط الثقافية و الإيديولوجية .

و ضمن هذا المجال المكاني فإن الباحث سعى من أجل إنجاح عمله إلى توزيع استمارات الاستبيان على أعضاء العينة داخل قاعات الدراسة بحضور أساتذتهم أو بمعية المتعاونين الإداريين ، وذلك أن هذا المجال يضمن الهدوء و السكينة والتركيز من طرف المبحوثين بعيدا عن مضايقة الأعين الفضولية وهذا يوفر له جو للتعبير بحرية وبأكثر صرامة وجدية وهذا الوضع أيضا يحول دون تدخل الغير بتوجيه اقتراحات أو أفكار بخصوص أسئلة الاستمارة ، وهذه العوامل مجتمعة تساهم في جدية الدراسة وعمليتها وعقلانيتها وتزيد من مصداقية نتائجها.

ب- <u>المجال البشري للدراسة</u>:

شملت الدراسة الإناث والذكور على حد سواء (600 تلميذا و تلميذة) وهذا الاشتمال يعود إلى طبيعة المؤسسة التربوية في الجزائر ، حيث استكملت خطة الاندماج بين الجنسين داخل هذه المؤسسات ، حيث أصبحت عكس ما كانت عليه من قبل ، ولم نواجه مشاكل عند التعامل مع الإناث عدى في الاستثناءات التي لا يقاس عليها وقد كنا في كل مرة نؤكد على أهمية وفائدة هذا العمل ، حاثيين التلاميذ على تفهم أبعاد هذه الدراسة ومحاولة إقناعهم بأن مساهمتهم تعد عاملا ضروريا لإتمام هذا العمل وإنجازه في وقته المحدد.

ج- <u>المجال الزماني للدراسة</u>:

أمتد المجال الزمني للدراسة امتدادا يتوافق مع الطبيعة المنهجية لها ، وقد تحكمت فيه عوامل مختلفة ، ظروف الباحث من جهة و وضعية أعضاء العينة من جهة أخرى و مكان تواجدهم والأوقات الفاصلة في الجدول الزمني.

حيث اضطررنا بعد اختيار القسم الذي نريده الاستمارة معه أن نحصل على التوزيع الزمني الأسبوعي لكل قسم وهذا تطلب منا جهودا مضاعفة كي يكون العمل منسجما ولقد أمتد المجال الزمني الفعلي للعمل الميداني تدقيقا من 08-02-2015و حتى 06-04-2015حيث جمعنا الإجابات و استرجعنا الاستثمارات الموزعة ، و ابتداء من 20-05-2015حتى 13-09-2015 قمنا بتفريغ البيانات ، وبدءا من 04-10-2015 إلى غاية 13-10-2015 قمنا بتحليل وتفسير بيانات الاستمارة المحصل عليها.

4- كيفيات اختيار العينة:

أ ـ نوعية موضوع الدراسة:

نظرا لنوعية موضوع الدراسة ومراعاة الإمكانيات التي تتوفر عليها وهي محدودة حيث أنه ليس باستطاعتنا حصر المجتمع الكلي للدراسة فإننا اخترنا طريقة العينة آملين أن تكون صفاتها وخصائصها معبرة وممثلة بصفات مجتمع الدراسة وتؤدي إلى تكوين صورة شاملة معممة عن الجميع وعلي ذلك فإننا اخترنا طريقة العينة العشوائية البسيطة المستخرجة بالصدفة لأن العينة التي نقوم باستخراجها بهذه الطريقة لا يمكن اعتبارها ممثلة مع التحفظات لدرجة التمثيل نقول هذا لأن في بعض الأحيان يمكن أن يحترم الاختيار انتظام معين بحيث يضع خطأ أكثر لظهور بعض الفئات على حساب فئات أخري كما يرى (تيودور كاب لوف) وبهذا تتضاءل احتمالات تسرب التحيز في اختيار العينة .

ب- حجم العينة :

لقد تحدد حجم عينة الدراسة في حدود 600 فرد(مستجوب) من الجنسين وذلك تماشيا مع منطق الفرضيات التي احتوتها الدراسة و لقد تم اختيار العينة عشوائيا و نحن أملين أن يكون هذا الحجم ممثلا لجميع الدراسة وتكون العينة دقيقة وممثلة ، وحيثما يكون حجم العينة في الانسجام والتوافق ، مع شرط التمثيل ، فإن عنصرا هاما من عناصر استكمال العملية المنهجية يكون قد تحقق إنجازه والمساعد على توفر الصدق والثبات ، وهو مدى كفاية العينة للتعميم ، (انظر الجدول التالي) :

جدول رقم (01) يبين جنس المستجوبين

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	376	%62,66
إناث	224	%37,34
المجموع	600	%100

إن هذه العينة تمثل أولياء التلاميذ ، و قد تمت عملية اختياراها بمراعاة عدة متغيرات ، مثلا تقسيمهم بين الريف و المدينة ، و أقصد بالريف الدواوير الخارجة عن مدينة براقي. و في هذا المضمار تحصلت على (36 %) من مدينة براقي ، و (05 %) من دواوير دائرة براقي ، و الباقي مقسمين بين مناطق مختلفة ، منها مناطق داخل ولاية الجزائر و منها دواوير أخرى و أماكن عديدة من مجتمع البحث (أنظر الجدول رقم (02) ص 123).

بالإضافة إلى هذا تمت مراعاة المستوى الثقافي للمستجوبين إذ تحصلت على (42 %) و هي اكبر نسبة ، و أصغر نسبة هي للذين لهم مستوى ابتدائي ، حيث لم نتجاوز (08 %) (انظر الجدول رقم (2) ص 123) .

كما تحصلنا على نسب مختلفة فيما يخص سن المستجوبين حيث كانت أكبر نسبة (72 %) في فئة البالغين من العمر بيد إن هذه العينة تمثل أولياء التلاميذ ، و لقد تمت عملية اختيارها بمراعاة عدة متغيرات، مثلا تقسيمهم بين الريف المدينة، وأقصد بالريف الدواوير الخارجة من مدينة براقي، و في هذا المضمار تحصلت على (36%) من مدينة براقي و (5%) من دواوير دائرة براقي. و الباقي مقيمين بين مناطق مختلفة.منها مناطق داخل دائرة الحراش ولاية البليدة و منها دواوير أخرى و أماكن عديدة من مجتمع البحث (أنظر الجدول (02) ص 123).

بالإضافة إلى هذا تمت مراعاة المستوى الثقافي للمستجوبين إذ تحصلت على (42%)

أميا هي أكبر نسبة. و أصغر نسبة هي للذين لهم مستوى إبتدائيا ، حيث لم تتجاوز (08%) (أنظر الجدول(02) 123) ، كما تحصلنا على نسب مختلفة فيما يخص سن المستجوبين حيث كانت اكبر نسبة (27%) من فئة البالغين من العمر بين 36 و 40 سنة ، و أصغر نسبة وجدت لدى فئة أقل من 30 و30 سنة (02%) .

و إذا حاولنا ربط متغيري السن المستوى الثقافي فإننا نلاحظ أكبر نسبة من الأميين توجد بين البالغين من العمر بين 36 و 40 سنة ، إذ وصلت النسبة (26.19%).

في حين نجد أن أكبر نسبة للجامعيين توجد أيضا في نفس مرحلة السن (36 و 40) إذ قدرت هذه النسبة بـ (41,67%) (أنظر الجدول التالي)

جدول رقم (02) :يبين علاقة السن بالمستوى الثقافي

المستوى الثقافي / السن	أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المجموع
أقل من 20 – 30	06 %2.38	– –	06 %12.50	– –	– –	12
31 – 35	06 %2.38	06 %4.76	12 %25	36 %35.29	– –	60
36 – 40	66 %26.19	24 19.06	– –	42 %41.18	30 %41.67	162
41 – 45	48 %19.05	42 %33.33	24 % 50	18 %17.65	18 %25	150
46 – 50	42 %16.67	36 %28.57	– –	06 %05.88	18 %25	102
51 – 55	54 %21.43	12 %09.52	– –	– –	06 %08.33	72
أكثر من 55	30 %11.90	06 %04.76	06 %12.50	– –	– –	42
المجموع	252 %100	126 %100	48 %100	102 %100	72 %100	600

و لقد تم اختيار هذا النوع من العينة كونها ذلك النموذج الذي يختار بالطريقة العشوائية و التي تشتق من خلال دراسة المعلومات و تستخرج استنتاجات و تبنى التعميمات الشمولية من مجتمع البحث الذي انتقيت منه العينة ، و العينة العشوائية غالبا ما تكون ممثلة لمجتمع البحث و عاكسة للبيانات و الحقائق التي تتسم بها ، و الطريقة العشوائية هي الطريقة التي تعطي جميع الوحدات السكانية فرصة متساوية للاختيار في العينة المطلوب دراستها و تحليلها[1].

فبناءا على خصائص هذه العينة و مميزاتها تم اختيارها و تطبيقها في دراستنا هذه.

[1] - أ.إحسان محمد الحسن، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي،بيروت،دار الطليعة للطباعة و النشر.الطبعة الأولى،1982 صفحة 52.

5- الباب النظري و الوثائقي:

بعد تحديد مشكلة البحث قرار أول يجب اتخاذه وهو المتعلق بكيفية حصوله على المعلومات الضرورية . ومن هنا يبدأ خطواته الأولى مع تحديد طرق البحث المتخصصة في جمع المعطيات ، هنا تعتبر وثائق ففي حالة العديد من الظواهر الاجتماعية فإن الباحث قد لا يحتاج إلى جمع المعلومات الأصلية من مصادرها الأساسية[2] وإنما يمكن أن تكون قد قامت بجمعها بعض المنظمات العامة ، فالدراسة ظواهر مثل الجنون الإجرام ، معدلات الولادة الزواج ، الطلاق ...الخ.

كل هذا وغيرها يمكن دراستها باستخدام الإحصاءات التي تنطوي عليها المصادر الوثائقية . ويمكن تصنيف المصادر الوثائقية إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي :

أ - المصادر التي تقدم المعلومات بشأن الناس الذين سيوجه إليهم الاستقصاء

ب- المصادر التي تقدم معلومات عن الوحدات الفردية المختلفة .

ج- الوثائق الشخصية :

وبشكل عام فإن بعضا من هذه الوثائق يمكن أن تتمثل في خطابات بعض الأشخاص ومقالاتهم ، وفي أحد بحوث جامعة " كامبردج" طلب من الأطفال أن يحرروا موضوعات معينة، بشكل عام فإنه يتعذر على هذا البحث الذي بين أيدينا عدم اللجوء إلى المصادر الوثائقية بهدف توفير المعلومات اللازمة في مختلف مراحله ، ومن أهم أنواع المراجع، والمصادر والوثائق المختلفة المستويات المستخدمة في هذا البحث مايلي :

- مراجع ومصادر باللغة العربية .
- مصادر ومراجع مترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية .
- دوريات ونشرات باللغة العربية .
- مراجع باللغات الأجنبية الإنجليزية والفرنسية .
- دوريات ونشرات باللغة الأجنبية .

[2] - نفس المرجع السابق ص65.

وقد تمكنا من إدخال بعض التعديلات على طريقة طرح الأسئلة حسب ما استخلصناه من التجربة الأولى و الأسئلة التي كانت مطروحة و التي لم تؤد إلى الغرض المرجو[3].

6 ـ الدراسة الميدانية :

الفرضية الأولى :

"برامج التعليم المتوسط بمختلف أفعالها البيداغوجية و أهدافها التربوية ، تحسن مستوى التلاميذ و تربطهم ترابطا وثيقا بالتنمية الإجتماعية للبلاد"

الجدول رقم (1)
"يبين فئات أولية عن سن المبحوثين "

فئات الأعمار	العدد	النسبة المئوية
14-12	335	55.83%
14-16	190	31.67%
16-20	75	12.50%
المجموع	600	100%

أشارت بيانات البحث إلى أعلى نسبة لفئات المبحوثين تقع في فئة السن (12-14) عاما قدرت بـ 55.83 % تليها في الرتبة الثانية فئة (14-16) عاما حيث قدرت بـ% 031.67 وتليها أخيرا فئة (16-20) التي نسبتها 12.50%.

ولهذا يمكن استخلاص نتيجة هامة من خلال دراسة هذا الجدول و تتمثل في أن الفئة التي ارتفعت فيها النسبة المئوية هي الفئة (12-14) عاما ، وهذه المرحلة تعود إلي السياسة التعليمية ، أي ديمقراطية التعليم لكل الأطفال الجزائريين قبل مرحلة الإصلاح والغربلة التي تبدأ في الفئة الثانية مع مرحلة الإنتقال من التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي .

كما إهتمت هذه الدراسة من خلال السؤال الثاني في إستمارة البحث وذلك لمعرفة مكان الولادة لمجتمع البحث مع الجنس.

[3] - أ. عبد الباسط محمد حسن. أصل البحث الاجتماعي. القاهرة.مكتبة وهبة. الطبعة الخامسة.1976.صفحة 350.

" الجدول رقم (2) يبين مكان ولادة المبحوث "

مكان الولادة/الجنس	الذكور	النسبة	الإناث	النسبة	المجموع	النسبة
في ولاية الجزائر	250	65.78%	180	81.82%	430	71.66%
خارج ولاية الجزائر	100	26.33%	35	15.90%	135	22.5%
غير مبين	30	7.89%	05	02.28%	35	05.84%
المجموع	380	%100	220	100%	600	100%

إن النسبة العليا من المبحوثين ولدوا في الجزائر 71.66% أوضحت بيانات البحث أن نسبة من مجتمع البحث لم يبينوا مكان الولادة 05.84% ونسبة 22.50% ولدوا خارج ولاية الجزائر بينما نجد نسبة الذكور عالية ولادتهم. كما نحاول خلال هذا الجدول أن نبرز مدى تأثير الجنس في التنمية ونلاحظ بأن عدد الإناث 220 نجد منهن 180 اللائي ولدن في الجزائر نستنتج من هذا بأن الإناث بدأن يشاركن في التنمية الإجتماعية من خلال الدراسة ولهذا فالجنس له تأثير على التنمية الاجتماعية لأن هناك فرق كبير بين الأم المتعلمة والأم الغير متعلمة في التنشئة الإجتماعية للأطفال وفي عملية التحصيل المدرسي أيضا بالنسبة للأبناء مستقبلا.

الجدول رقم(3)
"يبين مهنة الأب"

المهنة	العدد	النسبة المئوية
تاجر	280	46.66%
عامل بسيط	180	30%
موظف سام	10	01.67%
متقاعد	90	15%
متوفى	40	06.67%
المجموع	600	100%

الجدول رقم (3) يمثل مدى تأثير مهنة الأب على التنمية الإجتماعية من خلال ممارسة المطالعة عند مجتمع البحث، نلاحظ أن معظمهم لهم آباء تجار 46,66% ، وتليها فئات العمال البسطاء 30% ثم فئة المتقاعدين 15% وبعدها فئة المتوفين 06.67% وفي الأخير نجد فئة الموظفين السامين بنسبة1.67% ولهذا نجد التحصيل المدرسي لدى الطلاب

ضعيف وهذا يعود إلى متغير الرأسمال الثقافي القليل لدى مجتمع البحث وهذا ما يوضحه لنا الجدول التالي :

الجدول رقم(4)
"يبين تأثير مهنة الأب على المطالعة عند فئة البحث"

المطالعة / مهنة الأب	يطالعون	النسبة	لا يطالعون	النسبة	المجموع	النسبة
تاجر	240	49.58%	40	34.48%	280	46.66%
عامل بسيط	170	35.14%	10	08.63%	180	30%
موظف سام	07	01.45%	03	02.58%	10	01.67%
متقاعد	54	11.15%	36	31.04%	90	15%
متوفى	13	02.68%	27	23.27%	40	06.67%
المجموع	484	100%	116	100%	600	100%

الجدول رقم (4) يمثل مدى تأثير مهنة الأب على ممارسة المطالعة عند عينة مجتمع البحث.

من مجتمع49.58% فنلاحظ بالنسبة للذين يطالعون معظمهم لهم أباء تجار وهذا ما يقدر بنسبة عينة البحث وهذا يعود إلى توفير الظروف المادية من أجل شراء الكتب للمطالعة أي توفير الإمكانيات المادية بينما أبناء الموظفين السامين رغم توفير الرأسمال الثقافي إلا أنهم لا يقبلون على المطالعة وهذا السبب يعود إلى عدم توفير الظروف المادية مثل ما هي متوفرة لطبقة التجار.

ومن هذا يمكن القول بأن مهنة الأب تأثيرها ضعيف على ممارسة المطالعة ولا يظهر بصورة واضحة عند كل من الفئتين اللتين تمارسان المطالعة والتي لا تمارس المطالعة وإنما المتغير الذي له وزن ثقيل هي الظروف المادية لكل أسرة .

وإذا أردنا التأكد أكثر من صحة هذا المؤشر لدينا جدول يوضح لنا المستوى الدراسي للأب ومدى تأثيره على ممارسة المطالعة .

الجدول رقم(5)
"يبين المستوى الدراسي للأب ومدى تأثيره على ممارسة المطالعة"

ممارسة المطالعة	يطالعون				لا يطالعون			
مستوي الأب	ذكور	إناث	مجموع	نسبة	ذكور	إناث	مجموع	نسبة
أمي	30	20	50	16.67%	04	70	110	36.66%
إبتدائي	50	12	62	20.66%	40	50	90	30%
متوسط	08	09	17	05.67%	20	08	28	09.34%
ثانوي	61	41	102	34%	26	07	33	11%
عالي	49	20	69	23%	24	15	39	13%
المجموع	198	102	300	100%	501	150	003	100%

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن المستوى الدراسي للأب له تأثير على الأبناء فيما يخص الإقبال على ممارسة المطالعة ، ومن خلال هذا نلاحظ أن أفراد هذه العينة التي تطالع تمثل التساوي حيث نجد من المجموع الكلي لأفراد العينة بما فيهم الذكور والإناث هناك 300 يمارسون المطالعة من بين 600 ، بينما الباقون 300 لا يطالعون أو ليس لهم ميل للمطالعة وإذا نظرنا إلى المستوى التعليمي للآباء ومدى تأثيره على ممارسة المطالعة عند الأبناء فنجد إرتفاع المستوى التعليمي للآباء كلما كان هناك إقبال على ممارسة المطالعة ، فمثلا نلاحظ بأن النسبة المئوية لأفراد العينة الذين لهم آباء أميين مختلفة حيث أنها تمثل أصغر نسبة لدى الذين يطالعون بينما نجدها تمثل أكبر نسبة للأفراد الذين لا يطالعون ، و إذا أخذنا النسبة المئوية لأفراد العينة الذين لهم مستوى عال فهناك إختلاف واضح حيث أنها تقدرب 23%.

لدى الأفراد الذين يطالعون حيث أنها تمثل أصغر نسبة من مجموع أفراد العينة الذين لا يطالعون.

فنستنتج إذا أن هناك علاقة عكسية بين المستوى التعليمي للآباء والإقبال على الممارسة المطالعة لدى أفراد العينة الذين يطالعون ، بينما كلما إنخفض المستوى التعليمي للأب كلما قل الإقبال على المطالعة وهذا ما لاحظناه لدى أفراد العينة اللذين لا يطالعون فالمستوى

التعليمي للأب له تأثير فعال في إقبال الأبناء على ممارسة المطالعة وبالتالي تشجيعهم على المواظبة على هذه الممارسة أو الهواية.

ومن هذا يتضح صواب الفرضية القائلة "المستوى الثقافي الذي ينمو فيه الفرد له تأثير على الإقبال على بعض الممارسات ومن بينها ممارسة المطالعة ".

الجدول رقم(6)
"يبين لنا نوعية السكن لدى المبحوثين"

نوعية السكن	العدد	النسبة المئوية
فيلا	190	%31.66
عمارة	350	58.34%
بيت عربي	60	10%
المجموع	600	100%

% من مجتمع البحث أي 350 فردا يسكنون في 58.34 أوضحت بيانات البحث أن نسبة يقمن في %10% يسكنون في فيلات ، بينما لا نجد سوى 31.66 عمارة بينما نسبة بيت عربي ، كما نحاول أن نبين من الجدول الآتي هل هناك علاقة بين المطالعة ونوعية السكن؟

الجدول رقم(7)
"يبين تأثير نوعية السكن على ممارسة المطالعة لدى مجتمع البحث"

المطالعة / نوعية السكن	يطالعون		لا يطالعون		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	المجموع	النسبة
فيلا	140	30.17%	50	36.76%	190	31.66%
عمارة	300	64.66%	50	36.76%	350	58.34%
بيت عربي	24	05.17%	36	26.48%	60	10%
المجموع	464	100%	136	100%	600	100%

من خلال هدا الجدول نلاحظ أن أغلبية الدين يطالعون من أفراد عينتنا يقيمون في العمارات64.66% والذين يقيمون في الفيلات نسبتهم 30.17% أما الذين يسكنون في بيوت عربية فنستبهم هي: الأدنى وتقدر ب 05.17% ، أما الذين لا يطالعون فأغلبهم يسكنون كذلك في العمارات والفيلات وتقدر نسبتهم ب 36.76% في الخانة الأولى من

العمود الأفقي والخانة الثانية منه بينما نجد في المرتبة الأخيرة نسبة الذين يسكنون في البيوت العربية بنسبة 26.48 %.

إذا نستنتج بأن المجال له دور في تنمية هده الممارسة حيث نرى بأن الفئة التي لا تطالع بسبب ذلك يعود إلى عدم وجود مكان يتمكنون فيه من القراءة براحة تامة ونحاول أن نوضح هذا من خلال الجدول الموالي الذي يبين نوعية السكن مع عدد أفراد الأسرة.

الجدول رقم (8)
"يوضح لنا نوعية السكن وعدد أفراد الأسرة"

نوعية السكن	فيلا		عمارة		بيت عربية		المجموع	
عدد الأفراد	العدد	النسبة%	العدد	النسبة	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
6-2	84	44.21%	175	50%	25	41.66%	284	47.34%
10-7	76	40%	118	33.71%	32	53.34%	226	37.66%
أكثر من10	30	15.79%	57	16.29%	3	5%	90	15%
المجموع	190	100%	350	100%	60	100%	600	100%

% من مجتمع البحث يكون عدد أفراد الأسرة فيها يتراوح مابين47.34قد بينت دراستنا % من مجتمع البحث يكون عدد الأفراد 37.66 (2-6) فردا وتليها في المرتبة الثانية نسبة % عدد أفرادها أكثر15 فيها يتراوح مابين (7-10) أفراد ، بينما نجد في المرتبة الأخيرة من 10 والجدول الموالي يوضح لنا عدد الغرف وعلاقاته بعدد الأولاد.

الجدول رقم (9)
"يوضح لنا أفراد الأسرة وعدد الغرف"

عدد الأفراد	6-4		10-7		أكثر من 10		المجموع	
عدد الغرف	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
2	70	24.65%	130	57.52%	50	55.56%	250	41.67%
3-2	64	22.53%	-	-	06	.67%06	70	11.66%
أكثر من10	150	52.82%	96	42.48%	34	37.77%	280	46.67%
المجموع	284	100%	226	100%	90	100%	600	100%

من مجتمع البحث لديها أكثر من 3 غرف وتليها46.67%أوضحت بيانيا البحث أن نسبة % مجتمع البحث التي تحتوى على غرفتين بينما نجد في المرتبة الأخيرة 41.67نسبة

يتراوح عدد الغرف مابين 2 إلى 3غرف نستنتج بأن السكن سيؤثر على الجانب النفسي والتربوي للتلميذ كلما إشتدت أزمنة وبيانات الجدول(9) تثبت ذلك.11.66%نسبة

الجدول رقم(10)

"يبين الدخل الشهري وعدد الأولاد"

عدد الأولاد	6-4		10-7		أكثر من10		المجموع	
الدخل الشهري	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
36000-28000	08	.82%02	02	0.88%	40	44.44%	50	8.34%0
40000-36000	10	.52%03	60	26.54%	20	22.22%	90	15%
50000-40000	20	.04%07	130	57.54%	30	33.34%	180	30%
أكثر من 50000	246	86.62%	34	15.04%	-	-	280	46.66%
المجموع	284	100%	226	100%	90	100%	600	100%

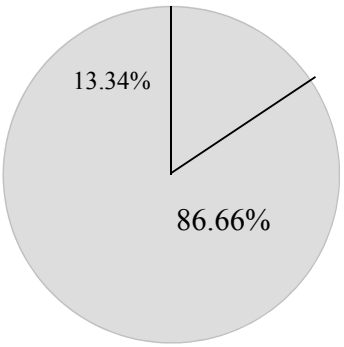
إعتمدت هذه الدراسة على قياس الدخل الشهري لأسر المبحوثين مقدار بالدينار وقد تبين لنا من خلال الجدول أن أعلى نسبة من أسر المبحوثين هي 44,44% عدد أولادها أكثر من 10 وتليها نسبة 2.28 % عدد أولادها ما بين 4 و 6 بينما نجد المرتبة الأخيرة نسبة 0.88% عدد أولادها ما بين 7 و 10 أولاد دخلها يتراوح بين 28000 و 36000 دج نستنتج أن نسبة 86.62% لا يتعدى دخلها الشهري 50.000 دينار ولديها أقل من 07 أولاد.

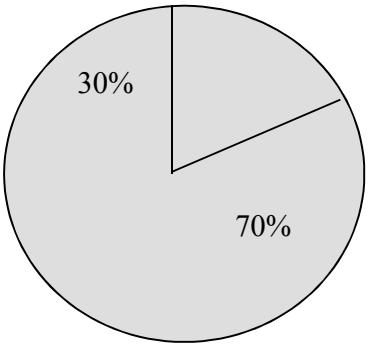
نستنتج أن نسبة المبحوثين المتمثلة في 46.66% كانت مداخيله الشهرية تتجاوز 50.000 دينار جزائري عدد أولادها يتراوح ما بين 4-6 وتليها 15.01% عدد أولادها يتراوح عن 10 أولاد فلا يرتفع دخلها عن 50.000 دينار جزائري.

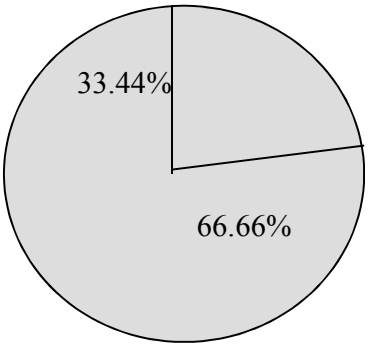
كما نجد في الفئة الثانية نسبة 30% نسبة من مجتمع البحث يتراوح دخلها ما بين 50000 و 40000 نجد من بينها نسبة 57.54% عدد أولادها يتراوح (7و10) أولاد وتليها نسبة 33.34% عدد أولادها ما بين 10 أولاد وأكثر. وفي الأخير نجد نسبة 7.04% عدد أولادها من (4 إلى 6) كما نجد في المرتبة الثالثة النسبة 15% دخلهم الشهري ما ين 36000 و 40000 دينار جزائري.

من خلال الأشكال 1و2و3 يتبين لنا عدد إخوة المبحوثين الذين يزاولون التعليم أنظر في التعليم المتوسط 86.66% والثانوي نجد نسبة 70 % وفي التعليم الجامعي نجد نسبة 66.66%.

الشكل (01) الشكل (02) الشكل (03)







الشكل(1) الشكل(2) الشكل(3)
التعليم المتوسط التعليم الثانوي التعليم الجامعي

الجدول (11)
"يبين المستوى التعليمي عند الأب"

المستوي التعليمي	العدد	النسبة
أمي	140	23.33%
إبتدائي	240	40%
متوسط	150	25%
ثانوي	50	08.33%
عالي	20	03.34%
المجموع	600	100%

يتضح من خلال هذا الجدول أن أعلى نسبة بالنسبة لمستوى التعليمي عند الأب 40% مستواهم إبتدائي وتليها نسبة25% متوسط. بينما نجد نسبة 8.33% ثانوي ونسبة 03.34% في التعليم العالي وفي الأخير نجد نسبة الآباء الأميين 23.33% من مجتمع البحث أما بالنسبة للجدول الموالي يوضح لنا لغة التعليم عند الأب.

الجدول رقم (12)

"يبين لغة الدراسة عند الأب"

لغة الدراسة عند الأب	العدد	النسبة
مزدوج اللغة	508	84.66%
معرب	71	11.84%
غير مبين	20	03.50%
المجموع	600	100%

من أن نفس العلاقة تكرر لما يتعلق الأمر بلغة مستوى الأب إننا نجد من بين مجتمع البحث مزدوج اللغة يحتوي على نسبة مرتفعة 84.66%.

بينما نجد نسبة 11.84% من مجتمع البحث معربة كما نجد نسبة نسبة 03.50% غير مبين

الجدول رقم (13)
"يبين المستوى التعليمي عند الأم"

المستوي التعليمي عند الأم	العدد	النسبة
الأمية	450	75%
الإبتدائي	60	10%
المتوسط	40	06.66%
ثانوي	33	05.5%
عالي	17	02.84%
المجموع	600	100%

تبين لنا من الجدول أن أعلى نسبة بالنسبة للمستوى التعليمي عند الأم 10%مستواهم إبتدائي، وتليها نسبة 6.66% مستواهم متوسط ونجد نسبة 5.5% ثانوي.

وفي الأخير نجد نسبة 2.84% فقط ذو مستوى عال بينما نسبة الأمهات الأميين 75% من مجتمع البحث.

الجدول(14)
"يبين لغة الدراسة عند الأم"

لغة الدراسة عند الأم	العدد	النسبة
مزدوج اللغة	80	13.34%
معرب	460	76.66%
غير مبين	60	10%
المجموع	600	100%

وفي سياق بحثنا عن لغة الدراسة عند الأم فإننا نجد عموما بأنه ليس للأمم لغة وفي سياق دراسة معينة حسب نسبته % 13.34 المبينة لمزدوجي اللغة وهناك نسبة عالية 76.66% معربة، وفي الأخير هناك نسبة 10% غير مبين.

الجدول رقم (15)
"يبين المبحوثين الذين لديهم مكتبة في المنزل"

وجود مكتبة في البيت	العدد	النسبة
عندهم مكتبة في البيت	450	75%
ليس عندهم مكتبة في البيت	90	%15
غير مبين	60	%10
المجموع	600	100%

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 75% من مجتمع البحث لديهم مكتبة في البيت بينما نجد نسبة 15% من مجتمع البحث ليس لديهم مكتبة في البيت وفي الأخير نسبة 10% من مجتمع البحث غير مبينة.

الجدول رقم (16)

"يبين لنا نوع العلاقة بين المكتبة في البيت وممارسة المطالعة"

ممارسة المطالعة وجود مكتبة في البيت	يطالعون	النسبة	لا يطالعون	النسبة	المجموع	النسبة
لديهم	165	55%	90	30%	255	42.5%
ليس لديهم	120	40%	180	60%	300	50%
غير مبين	15	5%	30	10%	45	07. 5%
المجموع	300	100%	300	100%	600	100%

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 55% يمارسون المطالعة ولديهم مكتبة في البيت أما الذين ليس لهم مكتبة في البيت ويمارسون المطالعة فنسبتهم تقدر بـ 40% بينما عند اللذين لا يمارسون المطالعة فنجد نسبة 30% لديهم مكتبة ولا يمارسون المطالعة أما اللذين ليس لديهم مكتبة فنسبتهم أكبر تتمثل في 60% ولكنهم لا يمارسون المطالعة نستنتج من هذا الجدول أن 42.5% من المجموع الكلي لديهم مكتبة في البيت.

ومن هذا يظهر لنا بأن المكتبة ليست شرطا أساسيا في القيام بهذه الممارسة حيث أن هناك نصف أفراد العينة ليس لديهم في البيت مكتبة ولكنهم يمارسون المطالعة والعكس صحيح بالنسبة للنصف الآخر الذين لدبهم مكتبة ولا يمارسون المطالعة .

قمنا بزيارة بعض منازل المبحوثين وذلك للتأكيد على دور المكتبة في البيوت ووجدنا أن معظم المكتبات لها فقط الإسم بينما الجوهرة شيء آخر حيث تستعمل للأغراض أخرى كالزينة وجمع التحف المختلفة .

الجدول رقم (17)
"يبين مكان ممارسة المطالعة"

مكان الممارسة	العدد	النسبة
في البيت	396	66%
في المكتبة	90	15%
في البيت والمكتبة	66	11%
غير مبين	48	08%
المجموع	600	100%

يبين لنا هذا الجدول مكان ممارسة المطالعة عند المبحوثين والشيء الذي يمكن أن نلاحظه المكتبة من أجل المطالعة فمن خلال هذا الجدول أن أغلبية أفراد العينة يمارسون المطالعة بأكبر نسبة في البيت تتمثل نسبتهم 66% وفي المكتبة نجد نسبة 15% يمارسون هواية المطالعة,وكما نجد نسبة 11% يمارسون ما بين المكتبة والبيت هواية المطالعة.

وفي الأخير نجد نسبة 08% غير مبينة وفيما يخص أسباب ذلك فهي ترجع كما صرح لنا بعض المبحوثين إلى نقص الوقت فأغلبية وقتهم مخصص للدراسة وكذلك لما يكون لديهم الوقت الفارغ فالمكتبة المدرسية تكون مغلقة، وإذا كانت مفتوحة فهي عبارة عن قاعة للثرثرة وليست للمطالعة .

وعلى ضوء هذه التصريحات التي جاء بها المبحوثين يتضح لنا أن المكتبة لا تقوم بعملها في تشجيع الطلاب وتحفيزهم في المواظبة على ممارسة المطالعة إلا نادرا.

الجدول (18)
" يبين لنا طريقة الحصول على الكتاب"

طريقة الحصول علي الكتب	العدد	النسبة
الشراء	246	41%
الإعارة	149	24.84%
المكتبة المدرسية	76	12.66%
الشراء والإعارة	129	21.5%
المجموع	600	100%

يبين لنا هذا الجدول كيفية الحصول على الكتب من طرف المبحوثين فنلاحظ أن طريق شراء الكتب تأتي في المرتبة الأولى بنسبة 41% وتليها طريقة الإعارة بين الأصدقاء بنسبة 24.84% وفي المرتبة الثالثة فنسبة 21.5% تبين طريقة الحصول على الكتاب عن طريف الشراء والإعارة ومعا بينما نجد في المرتبة الأخيرة عن طريق مكتبة المدرسة بنسبة 12.66% وهي نسبة ضعيفة بالنسبة للنسب الأخرى نستنتج من هذا أن أكبر نسبة في الحصول على الكتب هي الشراء.

الجدول(19)
"يبين نوعية الكتب المقروءة حسب الجنس عند المبحوثين"

الجنس/نوعية الكتب	ذكور	النسبة	إناث	النسبة	المجموع	النسبة
البوليسية	40	12.90%	30	10.35%	70	11.67%
الجوسسة	21	06.77%	20	06.90%	41	06.83%
الخيالية	58	18.70%	20	06.90%	78	13%
الشعرية	35	11.29%	25	08.62%	60	10%
الكلاسيكية	30	09.68%	20	06.90%	50	08.34%
الغرامية	36	11.61%	40	13.79%	76	12.67%
الدينية	40	12.90%	60	20.68%	100	16. 66%
العلمية	40	12.90%	45	15.51%	85	14.16%
كل الأنواع	10	03.25%	30	10.35%	40	06.67%
المجموع	310	100%	290	100%	600	100%

لدينا في هذا الجدول أنواع الكتب التي يفضلها الشباب بما فيهم الذكور والإناث حيث نجد الكتب الدينية في المرتبة الأولى في المجموع بنسبة 66% .16 ثم الكتب العلمية بنسبة 14.16% فالكتب الخيالية بنسبة 13% وفي المرتبة الأخيرة نجد الكتب الغرامية بنسبة12.67% والكتب البوليسية بنسبة 11.67% والكتب الشعرية بنسبة 10% تأتي بعدها الكتب الكلاسيكية بنسبة 08.34% وكتب الجوسسة ما قبل الأخير بنسبة 06.83%. إن الذين يفضلون كل أنواع الكاتب نسبتهم قليلة جدا حيث يقدر ب 06.67% وإذا تتبعنا الكتب المفضلة لدي الذكور والإناث كل على حده نلاحظ بأن عند الذكور تأتي في المرتبة الأولى الكتب الخياية بنسبة 18.70% فالكتب العلمية بنسبة 12.90% وكذا الكتب الدينية والبوليسية أما في الكتب الغرامية فتقدر ب نسبة 11.61% بينما عند الإناث نلاحظ بأن الكتب الدينية تمثل الصدارة حيث تقدر نسبة الإناث اللواتي يملن لنوع هذه الكتب بنسبة الدينية تحتل الصدارة حيث تقدر نسبة الإناث اللواتي يملن لنوع هذه الكتب بنسبة 20.68% ثم تأتي في المرتبة الثانية مباشرة الكتب العلمية حيث تقدر بنسبة 15.51% وتليها الكتب الغرامية بنسبة 13.79% وتليها كل أنواع الكتب بنسبة 10.35% ثم الكتب الشعرية بنسبة 08.62% والمرتبة الأخيرة الكتب الكلاسيكية والخيالية والجوسسة بنسبة 06.90%.

نستنتج من هذا الجدول بأن ميول الشباب لأنواع الكتب تختلف بإختلاف الجنس ، بحيث نجد بأن الذكور لهم كتب معينة يميلون إليها كالكتب الخايلية وكالكتب العلمية بينما نلاحظ العكس لدى الفتيات فهن أكثر ميولا إلى الكتب الغرامية وهذا بحكم ميولهن النفسي ، غير أن في هذا الجدول نلاحظ أن الكتب الدينية هي التي طغت تقريبا على ميول الشباب بما فيهم الذكور والإناث وهذا يدل بأن هناك وعي ديني من طرف الشباب ، كذلك نشير إلى أن هناك إنتشار في السنوات الأخيرة للكتب الدينية والأشرطة المسجلة التي تباع في كل مكان بالإضافة إلى وسائل التواصل والعديد من الندوات والحلقات الدينية المقامة هنا وهناك هذا كله عمل ربما على ميل الشباب للكتب الدينية بغزارة على غرار باقي أنواع الكتب .

الجدول(20)

"يبين اللغة المستعملة عند أفراد العينة في ممارسة المطالعة"

اللغة المستعملة للمطالعة	العدد	النسبة
العربية	350	58.34%
الفرنسية	120	20.00%
العربية والفرنسية	130	21.66%
المجموع	600	100%

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 58.34% للغة المستعملة عندهم هي اللغة العربية وهي الأعلى بينما نجد نسبة 20.00% للغة المستعملة لديهم هي اللغة الفرنسية,كما نجد نسبة 21.66% للغة المستعملة هي اللغتين العربية والفرنسية معا.

الفرضية الثانية :

"الواقع التنمية في المجتمع الجزائري، يمثل صورة طبق الأصل مع البرامج الدراسية ذات الأبعاد التكنولوجية و التربوية في عصر العولمة"

الجدول رقم(21)
"يبين لنا اللغة المستعملة لدى الجنسين"

الجنس / اللغة المستعملة	ذكور	النسبة	إناث	النسبة	المجموع	النسبة
اللغة العربية	194	64,67%	140	46,67%	334	%55,66
اللغة الفرنسية	106	35,33%	60	53,33%	266	%44,34
المجموع	300	100%	300	100%	600	100%

من خلال الجدول (21) نستنتج لأول وهلة أن اللغة المستعملة عند الذكور بكثرة هي اللغة العربية حيث نسبتهم 64,67% وللغة المستعملة أكثر عند الإناث هي اللغة الفرنسية التي تمثل نسبتهم 53,33% وذلك على غرار نسبة الإناث التي هي 46,67%.

فإن الفئة التي تستعمل اللغة العربية عند الذكور بعيدة تماما عن فئة الإناث و هناك تناسبا عكسيا ونلاحظ كذلك الفئة التي تستعمل اللغة الفرنسية عند الذكور تتناسب تناسبا عكسيا مع فئة الإناث. وهذا مابين لنا أن ازدواجية اللغة ما تزال موجودة في أوساط شبابنا بالرغم من عملية التعريب.

الجدول رقم (22)
"يبين الأسباب التي تحول دون ممارسة المطالعة "

سبب عدم ممارسة المطالعة	العدد	النسبة المئوية
نقص الوقت	122	20.34%
مشاهدة السينما	123	20.50%
مشاهدة التلفزيون	120	20.00%
نقص الكتاب	118	19.60%
عدم الإهتمام بهذه الممارسة	117	19.50%
المجموع	600	100%

أما من خلال الجدول رقم (22) الذي يبين لنا الأسباب التي تحول دون ممارسة المطالعة نلاحظ أكبر نسبة مئوية بمثلها الذين يرون عدم ممارسة المطالعة يعود إلى إنشغالهم عنها بالذهاب إلى دور السينما وتتمثل هذه النسبة في20.50%

أما النسبة الثانية فتدل على أن السبب في عدم ممارسة المطالعة هو ط نقص الوقت" وهي 20.34% وهناك من له سبب آخر يمنعه عن المطالعة وهو مشاهدة التلفاز ونسبة هؤلاء 20% أما الذين أجابوا بأن السبب يعود إلى نقص الكتب فنسبهم تقدر ب19.60% ويليها سب آخر يتمثل في عدم الإهتمام بممارسة المطالعة على الإطلاق ونسبتها هي وهناك أسباب عديدة تحول دون القيام بهذه الممارسة حسب ما ذكره المبحوثين 19.50% ونستطيع ذكر على سبيل المثال الاشتغال بالبزنسة والتجارة أو الذهاب إلي الملعب أو ممارسة الرياضية أو ممارسة هواية كالمسرح أو التجوال والسياحة بينما نجد عند الإناث الإهتمام بالأشياء الأخرى كالخياطة والطرز و الغزل وغيرها من الصناعات اليدوية التي يهتمن بها الفتيات غير أننا نستنتج بأن هذه الأسباب يمكن وضعها في سبب كاف لمعرفة ماذا يحول المبحوثين دون عدم ممارسة المطالعة وهذا سبب يتمثل في عدم الإهتمام بهذه الممارسة لأننا لاحظنا بأن اللذين يمارسون المطالعة هم أيضا لهم ممارسات أخري متنوعة ويعيشون

في نفس المحيط الإجتماعي وكذلك لهم مستوى واحد ولهذا نرى بأن عدم الإهتمام بهذه الممارسة هو السبب والمفسر لعدم القيام بها.

الجدول رقم (23)
"تبين فئات السن من المبحوثين"

نسبة الأعمار	التكرار	النسبة المئوية
18-16	250	41.67%
19-18	250	41.67%
20-19	100	16.66%
المجموع	600	100%

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن فئة أعمار المبحوثين محصورة بين 16و20 سنة علما بأن المنظومة التربوية تطرد الأطفال غير قادرين على مواصلة تعليمهم في الرابعة عشر من عمرهم وبالتالي ينقطع التلميذ عن جو التعليم لمدة سنتين أو أكثر يفقد خلالها كل ما أكتسبه طوال سنوات تعليمه كما أنه يبقي عرضه للعادات الإجتماعية السيئة في الشارع ومن هنا كان الصعب عليه الإندماج ثانية في مؤسسة تعليمية جديدة كمؤسسة التكوين المهني مثلا هذه المؤسسة التي لم تكن له أية معلومات عنها من قبل ، بسبب عدم وجود تنسيق بين مختلف الوزارات المعينة بالتربية بالتكوين ، حيث يحتك مباشرة ولأول مرة ومنذ سن مبكرة نوعا ما التي سيربط مصيره ومستقبله بها أما من خلال النسب المتحصل عليها فنجد أن أعلى نسبة هي نسبة الذين يبلغون 16 إلى 19 سنة حيث بلغت نسبتهم عند 41.67% بلغ سنهم 20 سنة وهؤلاء هم الذين إنقطعوا عن قطاع التعليم العام منذ مدة تتقارب ب 3 سنوات في حين تنخفض النسبة كل ما بلغت 4 سنوات وقلة عددهم تعود إلى أن مواصلة أي نوع من التعليم أصبحت بالنسبة إليهم مستحيلة ولذلك يتوجه أغلبهم إما إلى أداء واجبهم الوطني (الخدمة العسكرية) أو إلى العمل في المؤسسات العامة والخاصة في إنتظار دورهم لأداء واجبهم الوطني فهؤلاء غالبا ما ينتمون إلى الطبقة العمالية الكادحة وبالأخص عائلاتها الأكثر فقرا وتقدر نسبتهم ب 16.66%.

الجدول رقم (24)
"يبين المستوى التعليمي لأفراد العينة قبل الإلتحاق بالمركز التكوين المهني

المستوي التعليمي قبل الإلتحاق بالمركز	العدد	النسبة
إبتدائي	48	8%
متوسط	392	65.34%
ثانوي	160	26.66%
المجموع	600	100%

كلنا نعلم أن الإنتقال من مرحلة المتوسط إلى مرحلة الثانوي أصبح أمرا صعبا نظرا لإرتفاع عدد الطلبة إرتفاعا فائقا بسبب الإنفجار الديمغرافي الذي تعرفه البلاد وكذلك ضعف المستوى التعليمي للأطفال وصعوبة تحصلهم على المعدل المطلوب للإنتقال إلى مرحلة الثانوي ولهذا أسبابه والتي أهمها العدد الكبير للطلبة في القسم الواحد حيث تضم بعض الأقسام في المستويات الثلاث ما يقدر ب 50 تلميذ هذا إذا علمنا أن معظم الأساتذة وتنفيذا لعملية جزأرة الأساتذة جديدو العهد بالتعليم المتوسط إلى عملية التصفية عند توجيه التلاميذ إلى التعليم في الثانوي وقد بلغت نسبة تلاميذ السنة الرابعة في مجتمع البحث 65.34%. في حين بلغت نسبة المطرودين من السنة الأولى ثانوي26.66%وهؤلاء قريبين جدا من الفئة الأولى.

وهي قليلة إذا قورنت بنسبة المطرودين من السنة الرابعة وقد أشارت الإحصائيات التي نشرتها وزارة التربية في هذا المجال أنه تم فصل في الموسم الدراسي 2012 ما يقارب 9007500 تلميذا. يتبين من خلال هذا المجال أن أعلى نسبة هي نسبة الذين إلتحقوا بالمؤسسة سنة 2013 والتي قدرت ب 81.34% في حين نجد نسبة 65.34% تمثل المطرودين من طور المتوسط.

علما أن نسبة التكوين تراوح ما بين 15 شهرا وسنتين أو ثلاث سنوات أي أن أي أغلب هؤلاء وعند قيامنا بهذه الدراسة لم يبق سوي ثلاث شهور من التخرج في حين ما يزال أمام الذين إلتحقوا بالمركز في سنة 2016 سنة واحدة فقط وقد فسر المسئولون قصر مدة التكوين سنة أو 15 شهرا ، هذا إذا علمنا أن المهام التي ستناط بهؤلاء خطيرة ودقيقة كمهنة كهرباء العمارة والخراطة مثلا وقد فسر ذبك المسئولون بقلة مراكز الاستقبال والعدد الهائل

للمأهلين للإلتحاق بمؤسسات التكوين المهني وهذا يعود إلى الإنفجار الديمغرافي الهائل الذي تعرفه البلاد وكذا الأعداد الهائلة من الشباب الذين تطردهم المدارس.

الجدول رقم(25)

"يبين لنا لغة التدريس المتداولة في المركز"

لغة التدريس في المركز	العدد	النسبة
العربية	40	06.66%
الفرنسية	560	93.34%
المجموع	600	100%

يتضح لنا من خلال الجدول أن لغة التدريس في المركز هي اللغة الفرنسية وكانت بنسبة93.34%.

بينما نجد نسبة قليلة جدا تستعمل اللغة العربية بنسبة 06.66% علل بعض المسؤولين في أن سبب التدريس باللغة الفرنسية يعود إلى كون وزارة التكوين المهني حديثة النشأة وأن أغلب مذكرات وكراريس العمل تأتي من فرنسا أن تكوين الأساتذة المكونين والإطارات كان باللغة الفرنسية ولهذا خلفياته التاريخية التي لا يجهلها أحد كما تبين أنه ليس لهؤلاء المسئولين أية معلومات عن التكوين المهني وطرق التدريس والبرامج الخاصة في البلدان العربية ومن جهة أخرى فإن هؤلاء الشباب سيلتحقون بعد تخرجهم بالمصانع التي يجهل أغلب أعمالها اللغة الفرنسية والذين هم الآن وفي أغلب المنشآت يتلقون تعليما بالغة العربية ضمن إطار سياسية محو الأمية الهادفة إلى تعريب المنشآت.

الجدول رقم (26)
"يبين نوع تخصص أفراد العائلة ونوع الحرفة التي يتدربون عليها"

نوع العمل	تكرار	النسبة
الخراطة	120	20%
ميكانيك السيارات	160	26.66%
كهرباء العمارة	128	21.34%
كهرباء عامة	192	32%
المجموع	600	100%

من خلال استقرائنا لهذا الجدول نجد أن حرفة الخراطة تحتل مكانة ثانوية بنسبة 20%
ثم تليها حرفة كهرباء العمارة ب21.34.%
وتأتي بعدها حرفة ميكانيكي السيارات لتحتل النسبة ما قبل الأخيرة وهي 26.66%
وبعدها تأتي حرفة الكهرباء العامة التي تحتل أكبر نسبة وهي 32%
هذا إن دل على الشيء فإنما يدل على القيمة التقنية و الاقتصادية التي تحتلها كل من حرفتي الكهرباء العامة وميكانيكي السيارات.

خلاصة الفصل الأول

خلال هذا الفصل قمت بوضع الأسس المنهجية للدراسة و الذي تضمن الإشكالية التي حاولت من خلالها أن ألم بكل جوانب الموضوع و حيثياته ، والدوافع التي دفعتني إلى دراسة هذا الموضوع و الأهداف المرجوة منه ، و قد أجزت هذه الأهداف في تبيان ما ترمي إليه المدرسة من خلال برامجها و التي اقتصرت على مادة القراءة فقط نظرا لارتباط التلميذ بها و ارتفاع عدد الساعات المقررة لهذه المادة.

و على ضوء هذه الإشكالية قمت بصياغة الفرضيات و هذه الأخيرة هي عبارة عن فرضية رئيسية و فرضيتين جزئيتين، و لدراسة هذه الفرضيات و الوصول إلى الأهداف المرجوة منها قمت باختيار العينة اختيارا عشوائيا ، ثم اختيار صحيفة استبيان وضعت أسئلتها وهي عبارة عن أسئلة مغلقة في الغالب و البعض منها مفتوح، و لتسهيل عملية ملء الاستمارة والحصول على معلومات ذات درجة عالية من الثبات قمت بتطبيق تقنية المقابلة .

عند الانتهاء من ملء الاستبيان قمنا بتفريغ البيانات المتحصل عليها مطبقا المنهج الإحصائي بالإضافة إلى تقنية تحليل المحتوى الذي تم تطبيقه فيما يخص تحليل محتوى برامج القراءة المقررة في المناهج الأساسية التي يأتي ذكرها في الفصل الثاني.

الفصـــل الثـــاني

نوع العائلة من خلال البرامج المدرسية و واقع التنمية الاجتماعية

1 ـ تحليل محتوى كتب القراءة

2 ـ كتب القراءة للطور الأول

3 ـ كتب القراءة للطور الثاني

4 ـ كتب القراءة للطور الثالث

5 ـ الطور الأول

6 ـ الطور الثاني

7 ـ الطور الثالث

8 ـ العائلة مكوناتها و دورها

9ـ مكانة المرأة و دورها

10 ـ العمل و قيمته الاجتماعية

11 ـ ملخص الفصل الثاني

1-تحليل محتوى كتب القراءة :

من خلال هذه الدراسة قمت بتحليل محتوى كتب القراءة باللغتين الوطنية و الفرنسية، الموجهة لتلاميذ المدرسة بأطوارها الثلاث ، و قد يقول قائل لماذا كتب القراءة بالذات دون غيرها من الكتب.

إن اقتصارنا على كتب القراءة يعود إلى أسباب عدة من بينها:

إن كتب القراءة ، عبارة عن نصوص حررها كتاب ، تدور أحداثها في وسط اجتماعي و اقتصادي أو سياسي معين، و تقوم المدرسة باختيار هذه النصوص وفقا للأهداف المسطرة من قبل، و بالتالي تولد نماذج تربوية تقابل نماذج إجتماعية سواء المرغوب فيها أو الموجودة من قبل، أو المرغوب تكوينها في المستقبل.

إن تصور المجتمع في المدرسة يكون من خلال كتب القراءة والتي تكون نصوصها مختارة حسب الأهداف ، وأشير هنا إلى أن كتب القراءة الموجودة في المدرسة الجزائرية هي نصوص وضعت من طرف المعهد الوطني للبحث في التربية، و تعتبر المؤسسة الوحيدة التي تشرف على كل برامج التعليم المتوسط و الثانوي في الجزائر، فإذا كانت هذه الأهداف المسطرة أهداف مستقبلية أي أنها تريد أن تغير علاقات الإنتاج والعلاقات الاجتماعية في المجتمع فان التصورات التي تتضمنها الكتب تكون جديدة و لا تأخذ سوى ما تريد الحفاظ عليه، و تضيف له ما هو جديد أي أنها تتطابق مع الأوجه التي تريد الحفاظ عليها ، و تتعارض مع ما تريد تغييره أما إذا كانت ترغب في الحفاظ على الوضع فإنها تأخذ تصورات المجتمع كما هي أي أنها تقوم بإعادة إنتاج العلاقات نفس العلاقات الإنتاجية و العلاقات الاجتماعية الموجودة في المجتمع دون أي تغيير.

إن برامج القراءة سواء كانت باللغة العربية أو اللغة الفرنسية تعتبر أكثر ارتباطا بالمجتمع بمعناه الواسع لأنها تنبع منه، كون المؤلف يصف حادثة أو واقعة تكون قد وقعت ، أو يتخيلها و دائما في وسط اجتماعي أو يسرد حادثة تاريخية أو وثائقية فإنها من واقع اجتماعي أيضا.

بالإضافة إلى هذا فإننا نجد أن كتب القراءة الممنوحة للتلاميذ في المدارس هي الوحيدة التي يعود إليها التلميذ عند كل مطالعة أو قراءة نص و بالتالي فان هذه الكتب

تعتبر ذات أهمية بالغة لدى التلميذ كونها الكتب الوحيدة المعتمد عليها في دراسة التلميذ ، و بالتالي يصبح هذا الكتاب ذو مصداقية عالية لدى الأطفال و حتى ذويهم.

تقول سوزان مولو في كتابها(المدرسة في المجتمع) بان(كتب القراءة تتطرق إلى مواضيع غير متخصصة، و لكنها متنوعة، و نلاحظ في النهاية بان كتاب القراءة يلعب في بعض الأحيان دورا هاما في المدرسة التقليدية، أن الأطفال يقرأون كل يوم، و للتلميذ مناسبات مختلفة لتفحص كتابه الذي يحتوي على تمارين تحرير قواعد و يقترح نصوص للتفكير فيها)[1].

و ما دامت هذه النصوص مستمدة من واقع الطفل فانه يتأثر بها أكثر من غيرها.

كتب القراءة للطور الأول:

إن كتب الطور الأول جاءت تحت عنوان "اقرأ" بالنسبة للسنتين الأولى والثانية أما كتاب السنة الثالثة فهو تحت عنوان " أقرأ وأتعلم " إلى جانب هذا العنوان صور الأطفال ، في كتاب السنة الأولى صورة طفل يقرأ كتابا وسط ورود والى جانبه قط، وفي كتاب السنة الثانية طفلين و بنت أحدهما يقرأ كتابا والاثنين الباقيين يرتبان كلمات في جمل صحيحة، أما كتاب السنة الثالثة فهناك صورة طفل فوق سلم إلى جانبه محفظة ويقابله كتاب في برج عال وهو يحاول الوصول إليه. هذا بالنسبة للغلاف.

أما إذا انتقلنا للاطلاع على المقدمات التي جاءت بها هذه الكتب، فإننا نجد أن كل كتاب من كتب الطور الأول يتضمن مقدمة ، تستعرض من خلالها أهداف الكتاب و مصادر النصوص المقررة مع الإشارة هنا أن الطور الأول تدرس فيه النصوص العربية فقط.

ففي كتاب السنة الأولى نجدان المؤلفين يتطرقون إلى منهجية استعمال الكتاب و تدريس القراءة تحت عنوان " تركيب الكتاب " تطرق المؤلفين إلى كيفية تدريس نصوص الكتاب و ترتيبها مشيرا إلى أن الكلمات و العبارات المستعملة يجب أن تكون مستمدة من محيط الطفل و في هذا السياق جاء في مقدمة كتاب القراءة للسنة الأولى متوسط

[1] - MOLLO SUZANNE، L' Ecole dans la Société، Op Cite، Page71 MOLLO SUZANNE، L' Ecole dans la Société، Op Cite، Page71

(و لكي يفهم الطفل ما يقرأ، يجب أن يقرأ ما يفهم، ومعنى ذلك أن الجمل و الكلمات التي تقدم في حصة القراءة يجب أن تكون مستمدة من محيط الطفل و قريبة إلى ذهنه) [2].

أما في كتاب السنة الثانية فقد جاء في مقدمته (يشتمل الكتاب على مئة نص تتناول مجموعة من الموضوعات المتصلة ببيئة الطفل ونشاطاته المختلفة، ومظاهر الحياة التي تحيط به من قريب) [3].

ونفهم أن جميع النصوص المقررة في هذا الكتاب هي عبارة عن نصوص مستمدة من واقع الطفل الذي يعيش فيه.

ونفس الشيء نجده في كتاب السنة الثالثة حيث جاء في مقدمته أن النصوص مستمدة من (انشغالات الأطفال و من محيطهم الطبيعي و الاجتماعي و الحضاري) [4].

إذن فان مجموع النصوص المقررة بالنسبة للطور الأول مستمدة من محيط وواقع الطفل معنى هذا أنها تصور واقعا اجتماعيا معينا وهذا حسب ما يراه المؤلف والذين يمثلون المعهد الوطني للبحث في التربية يخدم أهدافه.

وإذا تطرقنا إلى مختلف النصوص والطريقة التي حررت بها، واللغة المستعملة فيها، فإننا نجد أنهم اعتمدوا أسلوب الصورة، حيث نجد أن مساحة مجموع الصور الموجودة في الصفحة الواحدة تفوق بكثير المساحة المكتوبة وخاصة في كتاب السنة الأولى، وتبدأ في النقصان إلى أن تختفي في بعض الصفحات من كتاب السنة الثالثة.

كما أننا نلاحظ اللغة المستعملة في كتب القراءة للطور الأول هي لغة بسيطة حيث أننا نجد في بعض الأحيان كلمات بالدارجة ، ففي كتاب السنة الأولى نجد كلمات مثل (أشري يبوس، البير، الحوش، حشمتني) هذه نماذج من الكلمات المستعملة بالدارجة في السنة الأولى و حسب الملاحظة الأولى التي يمكن إبداءها حول هذه الكلمات فانه يسهل نطقها من طرف التلاميذ ، فالطفل تعود النطق بلهجة معينة و فور التحاقه بالمدرسة يتغير نطقه لهذه الكلمات فحتى نتمكن من إدماجه في هذا الوسط نستعمل هذه الكلمات بنفس الطريقة التي كان يستعملها في المنزل و هذا ما نفهمه من

[2] -مليكة بودالية، المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلون، الجزائر، المؤسسة الوطنية للطباعة، 1989، ص35.
[3] -عبد القادر فضيل و آخرون، أقرأ، السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، المعهد الوطني للبحث في التربية،1989،ص 02.
[4] - عبد القادر فضيل و آخرون، أقرأ، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الجزائر، المعهد الوطني للبحث في التربية، بدون تاريخ،ص 02.

العبارة الواردة في المقدمة (و لكي يفهم الطفل ما يقرأ يجب أن يقرأ ما يفهم ، و معنى ذلك أن الجمل و الكلمات التي تقدم في حصص القراءة يجب أن تكون مستمدة من محيط الطفل و قريبة إلى ذهنه).

كما أننا نجد أيضا كلمات أخرى استعملت في كتاب السنة الثانية مثل (هاك ، شريتم فار) و لكنها سرعان ما تزول مع بداية السنة الثالثة و تصبح كلها مستعملة باللغة الفصحى (خذ، اشتريتم، فأر).

و في هذا المجال كتبت السيدة/ مليكة بودالية قريفو كتابا تحت عنوان (المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف) محاولة من خلاله نقد طريقة تدريس اللغة العربية في أقسام المدرسة المتوسطة ، معتمدة في ذلك على ما جاء في المراسيم و دليل المعلم الصادر سنة 1980-1981.

لقد جاء في الدليل المشار إليه أعلاه أن (المهمة الأساسية تتمثل على الخصوص في تصحيح و تنظيم تعابير الأطفال التي أتوا بها من بيوتهم وفي الصفحة السابعة من التعليمة رقم 743 (و قد أعتمد البرنامج الجديد لغة الطفل و مكتسباته محاولا تصحيحها) [5].

إن السيدة / قريفو ، ترى أن طريقة تعليم اللغة العربية في المتوسطة مشابهة تماما أو هي بالأحرى نفس الطريقة المتبعة لتعليم اللغة الفرنسية للأجانب أو للفرنسيين المتخلفين عقليا و هي التي تسمى بأقسام التكييف الفرنسية ، كون هذه الطريقة تعتمد على اللغة المكتسبة شفهيا من طرف الطفل في سن السادسة من عمره و بالتالي تعتبر هذا العمل محاربة للغة العربية ، (إذن الأمر و ما فيه هو محو لغة الأم ، معالجة لغة الطفل الشفوية أو تعلم مستوى شفوي نفس الفكرة ن نفس الهاجس ، سجل شفوي بعينه و هنا و في هذه النقطة بالذات تلتقي مدرسة التعليم المتوسط بقسم التكييف الفرنسي) [6].

لقد ذهبت السيدة / قريفو إلى أبعد من هذا إذ اعتبرت هذه الطريقة مشابهة لتلك التي كان الاستعمار يتبعها (والأمر يدفعنا إلى التساؤل التالي : هل هناك فرق بين هذا المشروع أي تصحيح اللغة الدارجة والتيار الاستعماري الذي كان ينادي بتعليم اللغة

[5] - عبد القادر فضيل، أقرأ، السنة الأولى من التعليم المتوسط،مرجع سابق،ص 02

[6] - مليكة بودالية،المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوف،الجزائر،المؤسسة الوطنية للطباعة،1989،ص36.

الدارجة، وتعليم اللغة الدارجة وتصحيحها كلاهما تيار ينحصر في إشكالية واحدة مقصورة على تعليم مستوى لغوى شفوي و ينكر الفصحى) [7].

وقد جاء في صفحة أخرى من نفس الكتاب وعلى لسان صاحبته (ومن البديهي أن ينتهي الأمر إلى إفقاد الطفل إرثه و تراثه[8].

وهنا نرى التناقض الذي وقعت فيه السيدة / قريفو حيث أنها تنتقد في البداية طريقة تصحيح الدارجة وهي اللغة التي اكتسبها الطفل خلال الستة سنوات السابقة لدخوله إلى المدرسة وفي موضع آخر تنتقد طريقة تدريس الفصحى وإهمال ما اكتسبه الطفل خلال هذه الفترة السابقة لدخوله إلى المدرسة.

لقد حاولت أن تعطي مثالا عن ابنتها التي سجلتها دار الحضانة (الروضة)، حيث قالت (يجب أن أقـر بأنني عندما سجلت ابنتي بدار الحضانة (الروضـة)، وشعرت بأن كلامها أخذ يتشوه و يتراجع ويؤول إلى الهبوط ، كنت أود العثور على مدرسة حرة لا تكبت فيها الهوية الفردية للطفل) وسردت علينا قائمة من الكلمات والأسماء وقائمة أخرى من الأفعال والعناصر النحوية ، التي أصبحت ابنتها تستعملها بعد ثلاثة أشهر من دخولها إلى الروضة ، وأعطي هنا نماذج مما جاء في هذه القوائم:

- الأسماء: طرشونة "باطيما" "بلوكة" الزيقو...الخ.
- الأفعال: أنسوطي " أنباسي"، أنطيري، ندماندي...الخ.
- العناصر النحوية: "ديما" بيانسور'سينو...الخ.

وأود أن أرد هنا على الكاتبة وأقول لها بأن هذه التي سردتها علينا هي التي قد سمتها في موقع سابق بـ (الإرث و التراث الثقافي للطفل) أو بمكتسباته التي اكتسبها خلال المرحلة التي سبقت دخوله إلى المدرسة.

[7] - نفس المرجع،ص41.
[8] - نفس المرجع،ص81-82

إن هذه الكلمات دخيلة على الدارجة المحلية، وقد أصبحت مستعملة بصفة دائمة في خطابنا اليومي سواء في العائلة أو في الشارع، ولهذا أخذت المدرسة على عاتقها تصحيح هذه اللغة وليس جبار التلميذ على التكلم باللغة الدارجة كما جاء في كتابها (تفرض على التلاميذ أن يتكلموا باللغة الدارجة)[9]، إن الكلمات المستعملة بالدارجة في كتب القراءة للمدرسة قليلة و قليلة جدا، وهذا يهدف إلى تسهيل نطقها في البداية من طرف التلميذ وسرعان ما تتحول إلى اللغة الفصحى، وكما سلف أن ذكرنا فانه من بين الكلمات التي استعملها مؤلفي الكتب مقتصرة على كتب القراءة للسنتين الأولى والثانية وهي كلمات مستمدة من اللغة العربية الفصحى ولكنها محرفة إلى الدارجة وإليكم البعض منها:

شريتم.....وأصلها.....اشتريتم.

فار ..... و أصلها..... فأر.

بير..... و أصلها.....بئر.

الحوش..... و أصلها.....الساحة(ساحة البيت).

يبوسني..... و أصلها.....يقبلني.

هاك..... و أصلها.....خذ.

هذه بعض الكلمات الواردة بالدارجة و نلاحظ انه لا علاقة لها بالكلمات التي سردتها قريفو في كتابها، والتي هي أصلا فرنسية إن استيعاب الطفل لهذه الكلمات الواردة في كتب القراءة يسهل عليه فهمها و نطقها بصفة سليمة فيما بعد عندما تتحول وتصبح مستعملة باللغة الفصحى.

1-2-كتب القراءة للطور الثاني:

مع بداية هذا الطور يبدأ التلميذ بدراسة لغة ثانية وهي اللغة الفرنسية ، و قد جاءت كتب هذا الطور بالنسبة للغة العربية تحت عنوان (القراءة) و هذا في سنواته

[9] - نفس المرجع، ص134

الثلاث ، و مع العنوان صور مختلفة ففي كتاب السنة الرابعة صورة طفل يمتطي رقم (4) و يطير مع العصافير في وسط السحاب، أما كتاب السنة الخامسة فيحمل عدة صور مختلفة تتوسطها صورة مقام الشهيد، وتمثل الصور المتبقية انجازات مختلفة منها صور سد وصورة عمود كهربائي يمثل الانجازات الصناعية وسنبلة تعبيرا على الفلاحة ، وعمارة في طور الانجاز أما كتاب السنة السادسة فغلافه يحمل صورة واحدة وهي لمجموعة من التلاميذ يحمله دون محافظهم و يتبادلون الحوار.

كل كتاب يفتتح بمقدمة، يتعرض فيها المؤلفون، الذين لم يذكر أسمائهم في بعض الكتب إلى مراحل تركيب الكتاب وطريقة عرض النصوص والمحاورالتي تدورحولها هذه الأخيرة. لقد جاء في كتاب السنة الرابعة متوسط أن هذا الأخير يتضمن 80 موضوعا للقراءة متناولة في 97 نصا، وهذه المواضيع مقسمة على محاور عديدة فمثلا موضوع المحيط الوطني فإننا نجد نصوصه موزعة في محاور عديدة وهذا حسب ما يستهدف المحور وما تستدعيه الظروف المحيطة بالطفل (فبالنسبة للمحيط الوطني مثلا تطرقنا إليه في بداية السنة بنص " تحية العلم" ثم في مناسبة عيد الثورة بثلاثة نصوص " ذكريات مجاهدة " وبعد حوالي شهرين عدنا إليه بنص "مهاجر يعود إلى وطنه" ونص "فلسطين" ثم عدنا إليه بنص " الوطن العربي"[10] ، وهناك نصوص أخرى تدرس في حصص خاصة وهي مرتبطة بالمحيط الذي يعيش فيه التلميذ (وتركنا ست حصص تخصص لقراءة نصوص حرة يجري تأليفها جماعيا وتكون مناسبة للنشاط الثقافي أو الاجتماعي أو الفلاحي و الطبيعي للجهة)[11].

أما مقدمة كتاب السنة الخامسة فقد جاء فيه بان النصوص (تتماشى مع أهداف المجتمع و طموحاته فمنها ما يتصل بالوطن و أمجاده ، و منها ما يتصل بالتطور و مظاهر التنمية و منها ما يتصل بالذات و الأصالة...الخ)[12] ، و في نهاية كتاب السنة السادسة باللغة الوطنية فقد ورد في مقدمته بأن (الكتاب يتألف من 103 نصوص تغطي في مجملها كل المحاولات و الموضوعات المقررة ، و تعبر

[10] - حمزة جاري وآخر، القراءة، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الجزائر، المعهد الوطني للبحث في التربية، 1983-1984، ص 04.
[11] - نفس المرجع السابق القراءة، س 03 ص 05
[12] - حمزة جاري وآخر، القراءة، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، المعهد الوطني للبحث في التربية، 1987-1988، ص 04.

عن طموحـــات المجتمع الجزائري)[13] ، أما فيما يخص كتب القراءة بالفرنسية فإننا نلاحظ أنها جاءت بدون مقدمات و هذا في السنوات الثلاثة لهذا الطور.

1-3- كتب القراءة للطور الثالث:

في هذا الطور نجد أن كتب القراءة بالعربية تبدأ بمقدمات حررها مفتش التربية والتكوين وتتضمن توجيهات بيداغوجية للتلاميذ والأساتذة مع الإشارة أن هذه الكتب جاءت تحت عنوان (القراءة والنصوص) بالنسبة للسنتين الأولى والثانية (والنصوص والمطالعة العربية) بالنسبة للسنة الرابعة و من بين الأهداف المسطرة في هذا الطور وفي مختلف الكتب المقررة فيه وخاصة في السنة الأخيرة (يتخرجون من المدرسة حاملين معهم قدرا كافيا من المعرفة الأساسية تعدهم للاستزادة أكثرا والاندماج بيسر ونشاط في المحيط الثقافي و الاجتماعي)[(14)] ، أما كتب الفرنسية فقد جاءت تحت عنوان (القراءة الفرنسية) لكن ما نلاحظه في كتب هذا الطور أنها افتتحت بمقدمات موحدة لخصت فيها الأهداف المسطرة لكل كتاب، بالإضافة إلى أهم المحاور التي يتضمنها كل كتاب، أما إذا توغلنا في هذه الكتب وحاولنا أن نتطلع إلى المحاور التي تدور حولها مختلف النصوص الواردة فيها، وهذا في مختلف الأطوار و سنوات التعليم المتوسط ، معتمدين في ذلك على التقسيم الذي قمنا بإعداده.

لقد تم تقسيم نصوص القراءة في الكتابين(القراءة باللغة العربية واللغة الفرنسية) إلى 14 محورا ، وهي كالتالي:

- **العائلة** : فيه وضعنا كل النصوص التي تتطرق إلى العائلة، أي النصوص التي تدور أحداثها في وسط عائلي وهنا أريد أن أشير إلى شيء وهو أنه سوءا أنه كانت العائلة مجتمعة أو بعض أفراد العائلة لوحدهم كالأب و الأم أو الأب والأبناء فيما بينهم ...الخ، فإننا اعتبرناه وسط عائلي.

[13] -حمزة جاري وآخرون، القراءة ، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، المعهد الوطني للبحث في التربية، 1985-1986، ص 03.
[14] -موهوب حروش، النصوص والمطالعة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، المعهد الوطني للبحث في التربية ، 1988-1989، ص 04

- **المدرسة** : ويضم كل النصوص التي تدورأحداثها في وسط المدرسة سواء بين المعلمين والتلاميذ أو التلاميذ فيما بينهم.
- **الوطن**: وفي هذا المحور وضعنا النصوص التي تتطرق إلى الوطن سواء من الناحية التاريخية أو الجغرافية وحتى الاقتصادية مثل الصناعة والزراعة والاجتماعية ... الخ.
- **صور من الواقع الجزائري**: وهي مجمل النصوص التي تتحدث عن عادات وتقاليد المجتمع الجزائري ، مثل تلك تتحدث عن الأعراس في الجزائر وعن طريقة الاحتفال بالاعتياد الدينية والوطنية .
- **- صور من واقع أجنبي** : ويتطرق إلى النصوص التي تحدثنا عن صور مختلفة مستمدة من واقع أجنبي مثل نص (الغريب عن القرية).
- **عالم الريف**: وهي نصوص تحدثنا عن الريف من مختلف النواحي الاقتصادية منها والاجتماعية والطبيعية.
- **الطبيعة**: و فيه وضعنا النصوص التي تستعرض الظروف الطبيعية مثل الفصول أو الغابات البحار...الخ
- **النصوص العلمية**: ويضم هذا المحور كل النصوص التي تتطرق إلى الاكتشافات العلمية مثل الكمبيوتر، الأقمار الصناعية...الخ.
- **- المهن**: وهي نصوص تتعرض بالوصف والدراسة لمختلف المهن مثل النجار، الحداد الخباز والفلاح...الخ.
- **- الرياضة و الألعاب**: وفي هذا المحور أدمجنا النصوص التي تصف نوعا من أنواع الرياضة أو الألعاب الترفيهية.
- **- المدينة**: وهي نصوص تدور أحداثها في المدينة، كزيارة المدينة مثلا دون ذكر على سبيل المثال العائلة أو أفرادها، لأن هذه النصوص وضعت في محور العائلة.

- الدين : وفي هذا المحور نجد النصوص التي تتعرض إلى مواضيع دينية مثل المولد النبوي الشريف، أو عيد الأضحى و المغزى منه...الخ.

- **ـ النوادر المختلفة**: وهي نصـوص تحدثنا عن نوادر وخرافـات قديمة كالحديث على ألسنة الحيوانات...الخ.
- **ـ غير مرتبة** : وتقصد بغير مرتبة تلك النصوص التي تتحدث عن أشياء مجردة ولا وجود لها في الواقع مثل نص العرب والعلوم، باستور ينقذ طفلا من الموت...الخ.

والآن نحاول أن نستعرض هذه المحـاور ونسبها كما جاءت في كتب القـراءة لمختلف الأطوار:

أ-الطور الأول :

أن النصف الأول من كتاب القراءة للسنة الأولـى يتضمن مجرد جمل تدور أحداثها في أوساط مختلفة، وإذا حاولنا أن نحلل هذه النصـوص تحليلا عدديا، وباطلاعنا على الجـداول رقم 4،5،6،7،8 و 09 بالموالية، فإننا نجد أنه من بين 22 نصا كاملا يوجد 07 نصوص تدور أحداثها في وسط عائلي وهذا يساوي 31،82% أما تلك التي تتطرق إلى الرياضة والألعاب الترفيهية وغيرها فلا تتجاوز نسبتها 13،64%.

أما في كتاب السنة الثانية فـان المواضيع المقررة لـها صلة ببيئة الطفل ومظاهر الحياة التي تحيط به من قريب وهو امتداد لكتاب السنــة الأولـى و يخدم أهدافا بيداغوجيــة متواصلة مع الأهداف المسطرة في كتاب السنة الأولى حيث نجد أن النصوص التي تدور أحداثها في وسط عائلي تمثل 24% بالنسبة إلى مجموع النصوص المقررة في هذه السنة وهي أعلى نسبة ثم تأتي بعدها النصوص التي **تتطرق** إلى المهن حيث تساوي 14% ، و تأتي بعدها نسبة النصوص التي لها علاقة بالدين حيث وصلت 02% ، ونفس مـا نجده في كتـاب السنة الثالثة متوسط، وهـو أن أغلبية النصوص ترتبط ارتباطـا وثيقا بالمحيط الاجتمـاعي للطفل لكن النصوص التي تدور أحداثها في وسط عائلي قليلة بالمقارنة مع النصوص التي تتحدث عن صور من الواقع الجزائري، إذ وصلت الأولى 06،96%، في حين كانت الثانية تساوي 23،48%، وأضعف نسبة نجدها عند النصوص التي تتحدث عن الدين بصفة عامة.

ب- الطور الثاني :

وفي هذا الطور يبدأ التلميذ في تعلم لغة ثانية وهي اللغة الفرنسية، والشيء الذي يمكن ملاحظته في هذا الطور هو أن النصوص التي تدور أحداثها في وسط عائلي قليلة جدا وتنقص كلما توغلنا في الكتب إلى أن تختفي تقريبا، ففي السنة الرابعة نجد أن نسبة هذه الفئة من النصوص بالنسبة إلى مجموع النصوص المقررة، وهي 09،28%، ثم تأتي بعدها وتصبح 04% في السنة الخامسة و01،94% في السنة السادسة في حين نجد أن النصوص المستمدة من النوادر المختلفة مرتفعة حيث وصلت إلى 19،59% في السنة الرابعة و29،13% في السنة السادسة ونفهم من هذا أن النصوص في هذه المرحلة بدأت تخرج عن نطاق محيط الطفل الضيق ألا وهو محيط العائلة، هذا فيما يخص كتب القراءة باللغة العربية، أما في كتب اللغة الفرنسية فإننا نجد أن النصوص المستمدة من وسط عائلي قليلة بالمقارنة مع نصوص أخرى غير مرتبة، ونقصد هنا بغير مرتبة تلك النصوص التي تتحدث عن أشياء مجردة ولا وجود لها في الواقع، أن النصوص التي تدور أحداثها في وسط عائلي لا تزيد نسبتها على 14،89% في السنة الرابعة، في حين نجد النصوص الغير مرتبة وصلت إلى 23،40%، هذا في السنة الرابعة، أما في السنة الخامسة فان الأولى وصلت إلى 85.13% والثانية 30.77%، لكننا نجد أن في السنة السادسة.

تنعدم النصوص التي تدور في وسط عائلي، وهذا عكس النصوص الغير مرتبة والنوادر المختلفة حيث وصلت النسبة إلى 62،02% أي أن كل منها يساوي 31،01% كذلك نجد أن في هذه السنة ترتفع نسبة النصوص ذات الطابع العلمي حيث كانت نسبتها 22،78% و هذا في السنة السادسة.

ج-الطور الثالث: عند تفحصنا لكتب هذا الطور فإننا نجد أن النصوص التي تتحدث عن إطار عائلي تبدأ في النقصان إلى أن تنعدم وهذا في كتابي القراءة باللغة العربية والفرنسية، في السنة الأولى نجد أن عدد النصوص التي تدور أحداثها في وسط عائلي لا تتجاوز الثلاث (03) نصوص من بين 47 نصا مقررة وهذا يساوي 06،38% ، وفي المقابل لا نجد أي نص يتطرق إلى المحيط العائلي في كتاب الفرنسية الذي وصلت عدد

نصوصه المقررة 51 نصا نفس الشيء نلاحظه في كتابي السنة الثانية حيث نجد أن عدد النصوص التي تتطرق إلى العائلة لا تتجاوز 03 نصوص في كتاب القراءة باللغة العربية ونسبة ذلك إلى مجموع النصوص المقررة والتي عددها 37 نصا، تساوي 08،10%، و في كتاب القراءة الفرنسية هناك نصين من بين 37نصا مقررة و نسبة ذلك تساوي 05،40%.

أما في كتاب السنة الرابعة متوسط، وهو آخر كتاب في الطور الثالث والأخير من مدرسة التعليم المتوسط ، فإننا نجد أنه في كتاب اللغة العـربية هناك04 نصـوص من بين الخمسين نصا مقررة تتطرق إلى دراسة في وسط عائلي وهذا يمثل 08% ، ونفس الشيء بالنسبة لكتاب القراءة الفرنسية الذي يحتوي هو الآخر على عدد قليل جدا من النصوص التي تتطرق إلى الوسط العائلي حيث لا تتجاوز نص واحد فقط ، وهذا لا يتجاوز نسبة 01،67%. إن محور العائلة يأخذ أكبر نصيب في السنة الثانية من التعليم المتوسط، حيث أنه من بين 64 نصا تطرقت إلى هذا المحور خلال مختلف أطوار التعليم المتوسط نجد أن 24 منها جاءت في كتاب السنة الثانية و هذا يساوي 37،50%، ثم يأتي بعدها كتاب السنة الرابعة 09 نصوص وهذا يساوي 14،06% ، وأقل نسبة كانت في السنة السادسة حيث لم يتجاوز 03،12%.

02) العـــــــــائـلة :

مكونـاتـها و دورهـا :

إذ حـاولنـا استعـراض نـوع العـائلـة مـن حـيث عـدد الأفـراد المكونين لها والعلاقـة التي تربطهم فيما بينهم لاستنتاج مـا إذا كانت هذه العائلة عـائلة نووية تضم بين أحشائها الأب والأم والأطفال، أم أنها ممتدة تتعدى هؤلاء الأشخاص لتضم الجـد والجـدة فإنـه يجـدر بنـا الإطـلاع على العائلة النموذجية المقترحة فـي كـتب القـراءة.

إن عدد النصوص التي تتطرق إلى العائلة أو بالأحرى تدور أحداثها في وسط عائلي لا تتعدى 64 نصا في كتب القراءة العربية و19 نصا في كتب اللغة الفرنسية، وفي المجموع نجد 83 نصا من بين 1089 نصا مقررة، وهذا يساوي 07،62%، وإذا حاولنا

معرفة كيفية توزيع هذه النصوص على مختلف السنوات فإننا نجد بأنها مكثفة في الطور الأول وهذا سواء في كتب القراءة باللغة العربية و الفرنسية.

إن العائلة الرئيسية والتي تدور حولها أحداث نصوص الكتب المشار إليها أعلاه والموجودة في النصف الثاني من كتاب القراءة العربية للسنة الأولى متوسط هي عائلة مصطفى المتكونة من الأب الأم ، طفلين (مصطفى، خالد) وبنت وهي (ليلى)، ويعتبر مصطفى أكبر إخوته، ثم تأتي ليلى وفي النهاية خالد وهناك الجدة التي تعيش مع نفس العائلة ن مع الإشارة هنا إلى أن هذه الجدة لم تحدد إن هي جدة من الأب أم من الأم ؟، كما أن هناك عائلة أخرى ورد ذكرها في بعض النصوص وهي عائلة عمر بن عم مصطفى المتكونة من الأب و الأم، عمر، نورة، دليلة، وداد، سمير، ومالك، هذه العائلة تسكن الريف، أما مصطفى فتسكن المدينة .

وإذا واصلنا مع العائلة النموذجية المقترحة ألا وهي عائلة مصطفى فإننا نجدها في كتاب القراءة للسنة الثانية وذكرها بأنها تسكن المدينة دائما لكن هناك تغير بالنسبة لعدد الأولاد فقد أصبحت هذه العائلة متكونة من الأب والأم وثلاثة أبناء ذكور (مصطفى، خالد، هشام) وبنتين (ليلى، خديجة)، وترتيبهم يكون كالتالي: مصطفى، ليلى، خالد، خديجة، ثم هشام وهو الأصغر.

ونلاحظ في هذا الكتاب ظهور عائلة ثانوية أخرى وهي عائلة فريد ابن عم مصطفى ويسكن هو الآخر الريف (الصحراء) وتتكون عائلته من الأب، الأم، سعاد، فريد، بالإضافة إلى الجد والجدة دون ذكر أهي من الأب أم من الأم .

ونفس الشيء نجده في كتاب السنة الثالثة متوسط، حيث تشكل عائلة مصطفى المحور الرئيسي الذي تدور حوله كل نصوص الكتاب والتي تجري أحداثها في وسط عائلي والتي تشكل نسبة 06.96 % من مجموع النصوص، وبنفس الأفراد الذين جاء ذكرهم في كتاب السنة الثانية .

هذا فيما يخص الطور الأول، أما في الطور الثاني فإننا نجد أن عدد النصوص التي تدور أحداثها في وسط عائلي لا تتجاوز نسبتها 05 % وهذا ضعيف جدا بالمقارنة مع الطور الأول (16.45 %)، هذا في اللغة العربية أما في كتاب اللغة الفرنسية فإننا نجد بأنها

مرتفعة بالمقارنة مع مثيلاتها في كتب القراءة باللغة العربية وفي نفس الطور، وهذا يعود لسبب واحد هو أن التلميذ يبدأ في التعلم هذه اللغة مع بداية الطور الثاني، ونجد أن هذه النصوص تساوي (14.68 %) .

وإذا أخذنا كتاب السنة الرابعة باللغة الوطنية فإننا نجد أنه ذكرت عائلات مختلفة دون التركيز على عائلة معينة ، فقد ذكرت عائلة فريد التي تسكن الريف، وعائلة الشيخ خالد والمتكونة من الشيخ خالد وزوجته، وأبناه اللذان تزوجا و ذهبا ليسكنا المدينة ويأتيان في الصيف لقضاء العطلة، ثم يعودا إلى المدينة بعد انتهاء العطلة، وفي النهاية عائلة فوزية وأخوها، بالإضافة إلى ذكر أسماء مختلفة دون تحديد العائلة التي ينتسبون إليها، خالد وأخوه مروان، سفيان جميلة وأختها عفاف...الخ، وقد ذكرت عائلة مصطفى في نص واحد وهو (مولود جديد) لكنه لم يذكر سوى خالد فقط مع أخواته دون ذكر أسمائهم وهم فرحين بالمولود الجديد و الذي سمي (عادل)، وبهذا تصبح عائلة مصطفى متكونة من الأب والأم، و4 ذكور هم (مصطفى، خالد، هشام، عادل)، وبنتين هما (ليلى ، خديجة) .

أما في كتاب اللغة الفرنسية فنجد عائلة واحدة رئيسية وهي عائلة آمنة و المتكونة من الأب وألام (آمنة و سلمى) وطفلين (نبيل وسليم)، دون تحديد مكان إقامة هذه العائلة ولا لترتيب الأطفال حسب السن .

ثم يعود اسم مصطفى دون ذكر عائلته وهذا في كتاب القراءة للسنة الرابعة متوسط بالعربية وذكر سعيد وأبوه (الطيب) والأم وأخته سميرة كما ذكرت فاطمة وزوجها وأبنها وفي قصيدة شعرية توصف عائلة لها طفلين دون تحديد الأسماء ، أما في كتاب القراءة باللغة الفرنسية لنفس السنة نجد عائلة ليلى والمتكونة من الأم دليلة و الابن مالك و كريم ورشيد ثم سليم مع الإشارة إلى وجود أسماء متفرقة دون ذكر العائلات التي ينتسبون إليها .

ونواصل مع العائلة في الطور الثاني و في سنته الأخيرة بالذات (السنة السادسة)، حيث نجد قصة علي بابا واللصوص الأربعين والتي ذكرت فيه زوجته و أخيه قاسم وزوجته أيضا وفي نص آخر يتحدث عن وصية أب لأبنائه دون ذكر عددهم و في الصورة المرفقة للنص يظهر أربع أبناء ذكور، كما جاء في كتاب اللغة الفرنسية المقررة لنفس السنة و في نص واحد حديث عن طفل و أبيه وهو (روبنسون و أبيه)، الذي كان يرغب في أن

يصبح أبنه محاميا لكن الابن كان يرغب في أن يصبح بحارا، وحقق الابن أمنيته و أصبح بحارا لكنه عانى الكثير من المشاكل، وفي النهاية نجد أن عدد النصوص التي تتطرق إلى الوسط العائلي لا تتعدى 10 نصوص في اللغة العربية و03 في اللغة الفرنسية و ما نلاحظه في هذا الطور (الطور الثالث)، هو أن النصوص المشار إليها لا تتعرض إلى عائلات ظاهرة و لكنها تذكر أسماء مختلفة دون ذكر العائلات التي ينتمون إليها، ونشير هنا إلى أن هذه النصوص لا تحدد عدد أفراد هذه العائلات و لا لمكان تواجدها كما نضيف هنا أنه توجد نصوصا تتطرق إلى حوار قد يكون بين أم و أبنها أو بين أخ و أخته ، وهذه النقطة سنتطرق لها وفي الشطر الخاص بالعلاقات الاجتماعية بين مختلف أفراد العائلة نلاحظ هنا أن هناك واحد في كتاب القراءة للسنة الثالثة باللغة الفرنسية يتطرق إلى عائلتين أحدهما تتكون من الأب والأم و 07 ذكور والثانية تتكون من الأب والأم و07 بنات .

من خلال هذا العرض الموجز عن تكوين العائلة من خلال كتب القراءة باللغتين العربية والفرنسية، وهذا في مختلف أطوار التعليم المتوسط، نجد أن العائلة المقترحة والنموذجية في كتب القراءة باللغة العربية هي عائلة مصطفى المتكونة من الأب والأم و06 أبناء (04 ذكور و02 بنتين)، أما في كتاب القراءة الفرنسية والتي تبدأ من السنة الرابعة فإننا نجد أن هناك عائلة نموذجية وهي عائلة آمنة و المتكونة من الأب والأم و04 أبناء (طفلين و بنتين) ولكنها سرعان ما تختفي هذه العائلة مع نهاية الكتاب وتحل محلها عائلة أخرى في كتاب السنة الخامسة وهي عائلة دليلة المتكونة من الأب والأم و 06 أولاد (04 ذكور و02 بنتين)، وخلال دراستنا هذه فإننا سنعتمد على عائلة مصطفى كونها ذكرت كثيرا وفي مختلف أطوار مدرسة التعليم المتوسط، أما في كتب اللغة الفرنسية فإننا سنعتمد على العائلتين السابق ذكرهما ونواصل مع العائلة ومكوناتها محاولين البحث في أغوار هذه العائلة ومختلف العوامل التي قد يكون لها تأثير على تكوينها .

إذا أخذنا عائلة مصطفى وكما سلف و أن ذكرنا فإنها تتكون من الأب والأم و 06 أبناء (04 ذكور وبنتين)، وكذلك عائلة آمنة و ذليلة، وحاولنا أن نبحث عن العوامل التي قد يكون لها تأثير على تكوينها من حيث العدد (عدد الأولاد خاصة)، مع الإشارة هنا إلى أن هذه العوامل حددناها من قبل وهي كالتالي: المستوى الثقافي للوالدين، السن أي سن

الأب، الأصل (الريف، المدينة) ونوع المسكن (شقة في عمارة ، فيلة،...الخ)، عمل الزوجة، نوع المهنة الممارسة من طرف الزوجة إن كانت عاملة، وتأثيرها على عدد الأولاد و سنقوم بدراسة كل عامل على حدة .

إن المستوى الثقافي للآباء (الأب و الأم)، قد يكون له تأثيرا على عدد الأولاد، و لهذا حاولنا أن ندخل هذا المتغير لمعرفة مدى تأثيره على ذلك ، إن المستوى الثقافي للآباء لم يرد ذكره ولا تحديده إطلاقا في كتب القراءة المقررة لمختلف أطوار التعليم المتوسط سواء باللغة العربية أو باللغة الفرنسية ، لكن يمكن القول أن لكلاهما مستوى معين و هذا من خلال ما جاء في الكتب حيث ورد في كتاب القراءة للسنة الأولى ما يلي :

- أبي يقرأ الجريدة . (18)
- أمي تقرأ الجريدة . (19)

وكلتا هاتين الجملتين مرفقتين بصورة للأب وهو جالس على كرسي وبيده جريدة يتصفحها ونفس الشيء فيما يخص الأم، بالإضافة إلى صورة الأب وهو يقرأ رسالة في موضع آخر .

أما في كتب القراءة باللغة الفرنسية فإننا لم نتمكن من تقديم أية ملاحظة فيما يخص المستوى الثقافي للآباء و هذا في مجمل النصوص المقررة .

وإذا حاولنا معرفة مدى تأثير هذا العامل على عدد الأولاد وفي مختلف العائلات الوارد ذكرها في مختلف الكتب فإننا نستنتج أنه لا يمكن القول بأن هناك علاقة بين العنصرين (التعليم وعدد الأولاد)، لأنه يوجد تقارب كبير بين عدد الأولاد لدى هذه العائلات واختلاف بينهما من ناحية المستوى الثقافي، هذا في حالة ما إذا سمحنا لأنفسنا بالقول بأن الآباء أميين في العائلات التي لم تذكر فيها إطلاقا مدى معرفة الآباء للقراءة و الكتابة .

ننتقل الآن لنحاول معرفة مدى تأثير السن (سن الآباء) على عدد الأولاد ونقول بأنه لم يذكر إطلاقا وفي مختلف كتب القراءة المقررة في التعليم المتوسط وباللغتين، سن الآباء ولهذا يمكن أن نقول بأن هذا العنصر له تأثير أو ليس له تأثير على متغير عدد الأولاد .

نفس الشيء يمكن قوله بالنسبة للأصل، كون الكتب أهملت هذا العنصر، لكن يجدر بنا أن نقدم احتمال وهو إذا اعتبرنا أن الأصل فيما يخص عائلة مصطفى والذي له أجداد

وأعمام في الريف، أقول بأن أصل هذه العائلة هو الريف، وأن عائلة آمنة ودليلة التي لم يذكر مكان إقامتهما، وإذا افترضنا وهذا بناء على بعض الصور المرفقة لبعض النصوص، بأن هذه العائلة تقطن المدينة و هي أصلا منها فإنه يمكن أن نقول بأنه لا يوجد أي تأثير على متغير عدد الأولاد كون العائلتان متقاربتان .

ولذا يمكن القول بأن العائلة الريفية لا تختلف عن العائلة الحضرية كوننا لم نلاحظ أي إختلاف في النصوص بين هاتين العائلتين مثل عائلة عمر على سبيل المثال والتي ورد ذكرها هي الأخرى في كتب القراءة، وحدد مكان إقامتها بالريف فإنها متكونة من الأب والأم و06 أبناء وهي مطابقة تماما لعائلة مصطفى المتكونة من هي الأخرى من الأب والأم و06 أبناء و عائلة دليلة المتكونة هن أيضا من الأب والأم و 06 أبناء وهذه الأخيرة ورد ذكرها في كتب القراءة باللغة الفرنسية، ونضيف إضافة صغيرة هنا وهي أن النموذج المقترح في كتب القراءة متطابق تماما مع النموذج المقترح في كتب القراءة باللغة الفرنسية، ونلاحظ أيضا أن العائلات السالفة الذكر متقاربة مع عائلة آمنة الوارد ذكرها في كتاب اللغة الفرنسية المقررة للسنة الرابعة متوسط، والمتكونة من الأب والأم و04 أبناء.

أما فيما يخص نوع السكن ومدى تأثيره على عدد الأولاد، فإنه لا يمكن أن نجزم بأن له تأثير أو عكس ذلك، كونه ذكر في أربعة نصوص فقط بين مجموع النصوص المقررة في كتب القراءة لمختلف الأطوار، النصين الأوليين ذكر فيها بيت مصطفى الجديد والموجود في عمارة وهو عبارة عن شقة متكونة من أربعة غرف، في حين يصف النص الثاني البيت القديم دون ذكر مكان تواجده، هل يوجد في عمارة أم في مكان آخر؟ حيث يتوقف الوصف عند ذكر عدد غرفه وهي غارفتان فقط، معنى هذا أن البيت القديم كان ضيقا .

أما في النصين الآخرين فإنهما يصفان نفس المسكن لكن هذا الوصف كان في مرحلتين مختلفتين وهي مرحلة الاستعمار ومرحلة الاستقلال، حيث كان في المرحلة الأولى لا يتوفر على متطلبات الحياة من ماء وكهرباء وغاز، ثم تحسن هذا المسكن في المرحلة الثانية وأصبح يتوفر على كل متطلبات الحياة .

إن ما يمكن قوله في هذا الإطار هو أن نوع المسكن لم يظهر تأثيره على عدد الأولاد حيث أنه لم تذكر عائلات أخرى غير عائلة مصطفى و نوع المسكن الذي تشغله ولذا فإنه لا يمكننا إجراء المقارنة لمعرفة مدى تأثير عامل نوع المسكن على عدد الأولاد .

وفي الأخير نتطرق إلى عامل آخر وأخير وهو عمل الزوجة و نوع العمل الذي تمارسه ومدى تأثيره على عدد الأولاد و في هذا الإطار يمكن القول بأن كل النصوص التي تحدثنا عن عمل المرأة لم تذكر لنا أما عاملة بل ذكرت نساء عاملات دون التطرق إلى زواجها أو عدمه وبالتالي لا يمكن أن نقول بأنهن متزوجات و لهن أطفال، ولذلك لن يمكن معرفة مدى تأثير هذا العامل على عدد الأولاد .

بعد هذا العرض الموجز للعائلة الوارد ذكرها في كتب القراءة من حيث مكوناتها ننتقل إلى عنصر آخر وهو دور هذه العائلة ودائما من خلال الكتب المقررة .

إن عددا من النصوص حددت الأماكن التي تدور فيها أحداثها ، فمنها نصوص تدور أحداثها في المدينة و هناك أخرى تجري أحداثها في الريف، وإذا تمعنا في النصوص التي تدور أحداثها في المدينة نجد أن العائلات التي ورد ذكرها والتي تقطن المدينة فإنها تعتمد اعتمادا كليا علي السوق وهذا في تلبية حاجاتها حيث نجد أن أفراد هذه العائلة يتوجهون إلى الأسواق والدكاكين لشراء ما يحتاجونه و قد ورد نص تحت عنوان (عند البقال) :

- "مصطفى: أريد البرتقال يا سيدي، أريد كيلو من البطاطا وآخر من الجزر واثنين من البرتقال " [15].

مع الإشارة هنا أن عائلة مصطفى تقطن المدينة، وإذا أخذنا بالمقابل عائلة فريد ابن عم مصطفى والذي يقطن الريف، فإننا نجد أنها تعتمد على المنتوج المحلي أي ما ينتجونه في حقولهم ، ولنتمعن قليلا في هذا المقطع من نص ورد في أحد كتب القراءة :

- " يسافر مصطفى إلى الريف ليتفرج على الفلاحين وهم يحرثون .
- غرس الأب البطاطا و البصل و ها هو اليوم يزرع بذور الجزر " [16].

[15] -عبدالقادر فضيل و آخرون،اقرأ و أتعلم السنة الثالثة من التعليم المتوسط،مرجع سابق،ص26.
[16] - عبدالقادر فضيل و آخرون،اقرأ و أتعلم السنة الثانية من التعليم المتوسط،مرجع سابق،ص36.

وما دام الأب يقوم بزراعة الخضر والحبوب التي يحتاجونها فمعنى هذا أنهم يساهمون في الاقتصاد، حيث أنهم يعتمدون في حياتهم على ما يزرعونه وما يفيض عنهم يبيعونه ومن هنا نستخلص أن العائلة الريفية عائلة منتجة حيث أنها تعتمد على ما تقوم به في الحقول لإنتاج ما هي في حاجة إليه في حياتها اليومية من حبوب و خضر و فواكه و تقوم ببيع الفاضل في السوق الأسبوعية و للتأكيد على هذا نأخذ هذه الفقرة من نص ورد ذكره في كتاب السنة الثالثة :

- " فريد يخاطب مصطفى و يحدثه عن السوق الأسبوعية

هي تعمر مرة في الأسبوع في كل جمعة يجتمع فيها سكان الجهة ليبيعوا إنتاجهم ويشتروا ما يحتاجون إليه " [17].

وبالمقارنة مع العائلة الريفية فإننا نجد أن العائلة المدنية تعتمد اعتمادا كليا على السوق ومن هنا يمكن القول بأن هذه الأخيرة تعتبر عائلة استهلاكية في حين تعتبر العائلة الريفية عائلة منتجة وما يمكن الإشارة إليه أيضا هو أن أفراد العائلة الريفية الوارد ذكرها في كتب القراءة يساهمون في هذا الدور فقد ورد في أحد النصوص أن الجدة تصنع الطين و تحوله إلى أواني منزلية، وتجمع العشب لتصنع منه الأواني كذلك، وتحضر ماء الزهر لتبيعه، وفي مقام آخر جاء أن الأم تساهم في العملية الإنتاجية ، كونها تقوم بالأعمال الفلاحية لأن زوجها متوفى .

هذا الدور الذي تعرضنا له في الفقرة السالفة ينحصر في الناحية الاقتصادية، أما عن دورها الطبيعي و المتمثل في المحافظة على الجنس البشري وذلك بالإنجاب والاعتناء بالأبناء من جميع النواحي فإن هذا الدور ورد ذكره في نصوص عديدة ومختلفة وهذا في أغلب كتب القراءة باللغتين على مدار أطوار التعليم المتوسط. والآن ننتقل إلى الجانب الآخر من الدراسة وهو نتائج الاستمارة التي تم تمريرها على المستجوبين ونحاول أن نجري مقارنة بين ما هو موجود في كتب القراءة وبين ما تحصلنا عليه من دراستنا الميدانية ، فإننا نجد أن العائلات التي تم استجواب مسؤوليها تتكون دائما من الأب و الأم والأولاد (55 %)، والقليل منها تضم الجد والجدة معا، حيث لا تتجاوز نسبتهم (30 %) و حوالي

[17] - عبدالقادر فضيل و آخرون، اقرأ و أتعلم ،مرجع سابق،ص129.

(06 %) منها تضم عائلاتهم أحد الأجداد فقط أي إما الجد أو الجدة والباقي يعيشون لوحدهم أو مع أخوة لهم سواء متزوجون أم عزابا، وهذا بيانا لما جاء في تحليل محتوى النصوص.

هذا فيما يخص نوع الأفراد المكونين لهذه العائلة، أما إذا أردنا أن نطلع على عدد الأولاد فإننا نجد أن (11 %) من هذه العائلات لها بين 03 و 04 أولاد (33 %) بلغ عدد أبنائها بين 05 و06 أولاد ونسبة ضئيلة ممن لهم أكثر من 10 أولاد وهذا كما جاء في تحليل محتوى النصوص.

وإذا حاولنا أن نعرف مدى تأثير العوامل التي سبق دراستها عند تحليل محتوى الكتب ألا وهي السن، والمستوى الثقافي للآباء الأصل، نوع السكن، عمل الزوجة، نوع المهنة الممارسة من طرف الزوجة إن كانت عاملة و تأثيرها على عدد الأولاد، فإننا نجد ما لي :

فيما يخص السن فإننا نلاحظ أن العائلات التي لها أكثر من 10 أولاد يبلغ سن الأب فيها من 50 سنة ، في حين نجد أن الذين لهم بين 05 و 06 أولاد فإن سن الأب فيها يتراوح بين 41 و45 سنة، وهذا بنسبة (36.36 %) وهي أكبر نسبة، كما جاء في تحليل محتوى النصوص.

وباستقرائنا للنتيجة السالف الإشارة إليها فإننا نجد بأنه توجد علاقة طردية بين السن و عدد الأولاد فكلما زاد السن زاد عدد الأولاد فمثلا كل من هم أقل من 35 سنة من العمر لا يزيد عدد أطفالهم عن 06، في حين لا نجد لأي مستجوب ممن لهم أكثر من 40 سنة من العمر أقل من 03 أطفال .

هذا فيما يخص السن أما المتغير الآخر والخاص بالمستوى الثقافي فإننا نلاحظ بأن هذا المتغير له تأثير على عدد الأولاد، فمثلا نجد أن الأشخاص الذين لهم أكثر من 10 أبناء هم من الأميين بنسبة (100 %)، وإذا أخذنا العائلات التي لها بين 07 و 08 أولاد فإننا نجد أن الأب فيها أميا بنسبة (66.67 %) وله مستوى ابتدائيا (33.33 %)، في حين تنعدم في المستويات الأخرى .

ونود أن نطلع على تأثير نفس المتغير لكن من زاوية أخرى فإذا أخذنا الجامعيين و الذي عددهم 12 في العينة المختارة فإننا نجد أن (83.33 %) لهم بين 03 و 04 أطفال و(08.33 %) لهم بين 05 و 06 أطفال، ونفس النسبة لهم بين 09 و 10 أطفال. .

نفس ما نلاحظه بالنسبة للثانويين البالغ عددهم 17 فإننا نجد أن (70.55 %) منهم لهم بين 03 04 أطفال.

وكذلك نجد أن للمستوى الثقافي للزوجة تأثير و يلعب دورا في تحديد الإنجاب حيث أنه من بين 09 نساء لهن ما بين 9 و 10 أولاد أن 07 منهن (77.78 %)، وأن اللائي لهن أكثر من 10 أولاد كلهن أميات (100 %)، في حين أنه من بين 05 جامعيات نجد 04 لهن بين 03 و 04 أولاد (80 %).

ومن هنا يمكن القول بأن لهذا المتغير (المستوى الثقافي) دورا في تحديد عدد الأولاد، وله علاقة عكسية مع عدد الأولاد .

ودون الإطالة مع هذا المتغير فإنه يمكن القول بأن العلاقة بين هذين المتغيرين علاقة عكسية أي أنه كلما أرتفع الأول أنخفض الثاني.

أما المتغير الأصل ومدى تأثيره على عدد الأولاد فإننا نقدم الملاحظات التالية، و هي أنه من بين 36 عائلة أصلها من بين 36 عائلة أصلها من مدينة براقي نجد أن (36.11 %) لهم بين 05 و 06 أبناء، في حين نجد (50 %) ممن هم من أصل خارج عن مدينة براقي كأن يكون مثلا دوار من دواوير دائرة براقي لهم بين 09 و 10 أبناء.

وإذا واصلنا مع نفس المتغير وبقراءتنا للجدول المشار إليه أعلاه فإنه يمكننا أن نقول بأن هذا المتغير ليس له أي تأثير على متغير عدد الأولاد، حيث أنه يوجد تساوي بين المدنيين والريفيين كون هذه العائلات انصهرت في مكان إقامتها و أصبحت لها نفس المميزات مع العائلات ذات الأصل المدني .

إن نوع السكن ومن خلال القراءة الأولى للجدول رقم 12 والموجود في الصفحة الموالية يمكننا القول بأن لمتغير السكن تأثير على عدد الأولاد حيث أننا نجد أن (50 %) من بين الذين يقطنون شقة في عمارة لهم بين 03 و 04 أولاد في حين نجد أن (33.33 %) من بين القاطنين في بيوت تقليدية لهم بين 05 و 06 أولاد وكذلك بالنسبة للقاطنين وسط

المزارع حيث نجد (50 %) منهم لهم بين 05 و 06 أولاد وعلى هذا فإنه كلما تغير نوع المسكن وأتجه نحو الاتساع فإن العائلات تميل إلى الزيادة في عدد الأولاد و بالتالي فإن العلاقة بين هاذين المتغيرين علاقة طردية .

أما عن متغير عمل الزوجة، فإننا نلاحظ بأن له تأثير على عدد الأولاد حيث نجد أنه من بين العائلات وعددهن (17)، 11 لهن بين 03 و04 أولاد (64.70 %) في حين (05.88 %) منهن لهن بين 05 و 06 أولاد، و نفس النسبة للائي لهن بين 07 و08 أولاد، وإذا تطرقنا إلى غير العاملات وعددهن (83) فإننا نجد أن 32 منهن لهن بين 05 و 06 أولاد (38.55 %).

وإذا توغلنا في هذا المتغير وحاولنا التفضيل فيه لمعرفة نوع المهنة و تأثيرها على عدد الأولاد فإننا نلاحظ ما يلي أن عدد الأولاد يرتفع عند النساء اللائي يمتهن التعليم والصحة.

مع الإشارة هنا أن عائلات الأشخاص المستجوبين يعتمدون كلهم على السوق لتلبية حاجاتهم اليومية، وبالتالي يمكن اعتبار العائلات في هذا المقام عائلات استهلاكية بالدرجة الأولى وأنها تعتمد في الغالب على ما يتحصل عليه الأب من أجر ونجد أن (67 %) من العائلات المستجوبة رئيسها لها شخص واحد عامل في كل العائلات ن في حين نجد (04 %) فقط من بين الذين لهم أكثر من 03 أشخاص عاملين في العائلة .

من خلال التحليل السابق والمتضمن العائلة و دورها، وهذا من خلال كتب القراءة والواقع المستمد من استمارة البحث نجد أن هناك تطابقا بين العائلتين وهذا من ناحية عدد الأولاد حيث نجد أن العائلة النموذجية لها 06 أبناء، وفي المقابل نجد أن (33 %) من العائلات المستجوبة لها بين 05 و 06 أبناء، في حين نجد أن (41 %) لهم بين 03 و04 أبناء وهذا يعتبر تقاربا كبيرا بين العائلتين ونفس الشيء يمكن ملاحظته بالنسبة لدور العائلة فإذا اعتبرنا أن العائلات المستجوبة هي أصلا من المدينة فنجد أن دور هذه العائلة دورا استهلاكيا، وهذا مطابق تماما للعائلة المدنية الوارد ذكرها في كتب القراءة .

03- مكانة المرأة و دورها :

إن المرأة ذكرت في مواضيع مختلفة من كتب القراءة المقررة في التعليم المتوسط ، وهذا في أماكن مختلفة من بينها المنزل، المدرسة، والعمل ن ولقد ذكرت المرأة في البيت كأم، كجدة ثم كبنت، أما في المدرسة فقد ذكرت إما كتلميذة أو كمعلمة، لا غير وفي النهاية في العمل وهنا أشير بأننا نقصد بالعمل مختلف النشاطات المهنية التي تقوم بها المرأة خارج المنزل .

لكننا نلاحظ أن عدد النصوص التي تتطرق إلى المرأة قليل بالمقارنة مع عدد النصوص الإجمالية، فإذا أخذنا كتاب السنة الأولى فإننا نجد أنه من بين 22 نصا مقررا هناك حوالي 10 نصوص تذكر فيها الأم في العائلة وهذا يمثل (45.45 %)، أما عدد النصوص التي ذكرت فيها كجدة فهي نص واحد فقط يمثل نسبة (04.54 %)، و نضيف إلى هذا عدد النصوص التي ذكرت فيها المرأة كبنت و هي 16 نصا و تساوي (72.73 %) ونشير هنا إلى أن النص الواحد قد يجمع الأم والبنت والجدة معا، وقد تكون الأم أو البنت أو الجدة لوحدها مع أفراد آخرين .

ونواصل مع النصوص التي تتطرق إلى عمل المرأة و هذا في كتاب القراءة العربية المقرر للسنة الرابعة حيث لا نجد سوى 11 نصا و هذا لا يساوي سوى (11.34 %) في حين نجد 21 نصا تطرق إلى المرأة كأم و كبنت في كتاب القراءة الفرنسية لنفس السنة وهذا يساوي (35 %) وللتذكير فإن القراءة الفرنسية يبدأ في تدريسها في هذه السنة أي السنة الرابعة متوسط وتنقص كلما تقدمنا مع سنوات الدراسة إلى أن تنعدم تماما .

ودون الإطالة مع هذا التحليل الرقمي للنصوص التي تتطرق إلى المرأة بصفة عامة، وفي مكانات مختلفة شغلنها المرأة في هذه النصوص كأم ن كبنت، كجدة ، كعاملة...الخ .

إن المكانة الظاهرة من خلال كتب القراءة والتي وضعت فيها المرأة هي البيت فمهما كانت مكانتها سواء كانت أما أو بنتا أو جدة فإنها تقوم بأعمال البيت، فإذا كانت بنتا فهي تساعد أمها في هذه الأشغال المنزلية، وخاصة في الريف (نورة تحلب البقرة) وفي موضع آخر نجد (خديجة تحت النخلة تخيط ملابس أختها) وقد اعتبرنا هذا بأنه وارد في

الريف إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الصورة المرفقة للجملة والتي تصور لنا بنتا جالسة تحت نخلة في الصحراء كما نجد أن مكان البنت قد حدد بالبيت حيث لا يسمح لها بالخروج منه و هذا ما إستخلصناه من الجمل التالية : (ليلى مع بوبي اذهبي إلى الدار) .

وحسب الصورة المرفقة لهذه الجمل فإن الأمر صادر عن مصطفى (أخو ليلى) وهذا ما يوضح لنا سلطة الأخ على أخته، ومن هنا نفهم أن الابن يعد ليخلف أباه و البنت تعد لتخلف أمها، وسنفصل في هذا أكثر فيما بعد .

إن المكانة الممنوحة للمرأة من خلال كتب القراءة مكانة ثانوية بالمقارنة مع المكانة الممنوحة للرجل، وكذلك دورها ن فإنها تلعب دورا ثانويا مطلقا للمكانة التي منحت لها .

فإذا أخذنا الأم فإننا نجد أنها تلعب دورها في البيت فقط، وحتى داخل البيت فإنها تلعب دورا ثانويا، وذلك باقتصارها على تحضير الطعام والتنظيف إلى جانب الإنجاب و التربية، و قد ذكر في نص واحد في كتاب القراءة للسنة الأولى خروج الأم لقضاء بعض الحاجات المنزلية تساهم في العملية الاقتصادية للعائلة بقيامها ببعض الأعمال .

وإذا أخذنا الدور الرئيسي المنوط أو الممنوح إلى المرأة و المتمثل في الإنجاب والتربية، فإننا نجد أن الأم تقوم إلى جانب هذه المهمة ببعض الأعمال والتي يمكن اعتبارها تكميلية للأولى كونها تجرى في البيت وليس خارجه والمتمثلة في مساعدة الأبناء في دراستهم، ونشير هنا بأن المستوى الثقافي للأم لم يذكر إطلاقا ما عدا في موضع واحد سبق وأن أشرنا إليه، وهو الذي ذكر فيه بأن الأم تقرأ الجريدة و على هذا لا يمكن تحديد مستواها الثقافي .

أما المرأة كبنت فمكانتها ثانوية إلى جانب إخوتها الذكور كما سلف وأن أشرنا إليه، ودورها يتمثل في التعلم ومساعدة أمها في الأشغال المنزلية ، بالإضافة إلى قضاء الحاجات المنزلية من الخارج ، ومرافقة أمها في الأعراس أو عند الذهاب إلى الحمام ن أما من ناحية النزهة والذهاب إلى المدرسة فإنها ترافق أختها دائما ففي كل مرة يذكر مصطفى وهو ذاهب إلى المدرسة إلا وليلى معه، وسنفصل في هذا الموضوع أكثر في فصل آخر .

إن الجدة منحت مكانة مهمشة في المدينة، وهذا عكس ما نجده في الريف، حيث منحت مكانة معتبرة و ذات قيمة، إذ أنها تقوم بقص القصص والخرافات على الأطفال في

السهرات، وهذا في العائلات المدنية، أما في العائلات الريفية فإنها تساهم بجزء معتبر في العملية الاقتصادية وقد أشرنا إلى هذا عند تعرضنا إلى دور العائلة، حيث نجد أنها تقوم بصناعة الأواني من الطين والعشب، وتقوم ببيع ماء الزهر بعد صناعته، وبهذا نجد أن الجدة تلعب دورا معتبرا في العائلة الريفية .

وإذا حاولنا أن تطلع إلى المرأة في أماكن العمل فإننا لا نجد أي نص يتحدث عن امرأة متزوجة و لها أبناء وفي نفس الوقت عاملة، وإذا ذكرت المرأة العاملة فإنها تذكر في مناصب ثانوية فقط ففي التعليم مثلا فإننا لا نجد مديرة بل كلهن معلمات و نفس الشيء في ميدان الصحة فإنهن ممرضات والأطباء كلهم من الرجال و هذا يعتبر تقليل من دور المرأة في المجتمع حيث نجد أن كتب القراءة منحتها مكانة ودورا ثانويين، وسنعود إلى هذا العنصر بشيء من التفصيل عند تطرقنا إلى العلاقات الاجتماعية بين مختلف أفراد العائلة .

وبالمقارنة مع نتائج الاستجوابات التي قمنا بها فإننا نستخلص أن هناك اختلافا كبيرا بين ما جاء في البرامج المقررة في التعليم المتوسط وما هو موجود في الواقع، إذ نجد أن المرأة تلعب دورا رئيسيا وتشغل مكانة لا بأس بها في المجتمع، وهذا سواء كان في البيت أو خارجه.

باستقرائنا للجدول الموالي فإننا نجد أن المرأة تقوم بالعمل المنزلي وتشتغل في خارجه أيضا وهذا بنسبة (34.84%) ونلاحظ هنا فيما يخص عمل المرأة أن المستوى الثقافي للزوج العامل له أي تأثير على عمل الزوجة، أو عدمه، حيث أن الجامعيين الذين تشغل زوجاتهم يساوي نسبة الأميين منهم وهي (25,59 %) ومستوى ثانوي، وبيان بنسبة 20,09% أما الابتدائي فنسبتهم ضئيلة هي 15,31% وهذا ما نستخلصه من الجدول التالي:

جدول رقم (13) : يبين علاقة المستوى الثقافي للزوج بعمل الزوجة

عمل الزوجة / المستوى الثقافي للزوج	نعم	لا	المجموع
أمـــــي	42 %20,09	100 %25,59	142 %23,66
ابتـدائـي	32 %15,31	89 %22,76	121 %20,18
متوسط	43 %20,59	05 %16,62	08 %18,00
ثـانـوي	42 %20,09	75 %19,18	117 %19,50
جامعي	50 %23,92	62 %15,85	117 %18,66
المجموع	209 %100	391 %100	600 %100

وهناك عامل قد تكون له تأثيرات على عمل الزوجة وهو الأصل، ويقصد به أصل الزوج فأكبر نسبة للذين تشتغل زوجاتهم هم الآتون من الآتين من خارج الولاية أي ولاية الجزائر (51,65%) من الفئات الأخيرة وقد يعود هذا إلى شعورهم بالتحرر من القيود الاجتماعية التي قد تعرقلهم وتمنعهم لو كانوا في ولاياتهم الأصلية، في حين نجد (43,84 %) فقط من الذين تشتغل زوجاتهم هم من براقي أصلا من الفئة الأولى والثانية.

بالإضافة إلى عمل المرأة خارج البيت ، فإننا نجدها تقوم بقضاء الحاجات المنزلية من أماكن مختلفة (السوق، الأروقة .....الخ)، وهذا بنسبة (19 %)، وهذا بعد الزوج الذي تحصل على نسبة (55 %) والأولاد الذين نسبتهم (14%) والآخرين الذين تحصلوا على (12%) و هذا ما يمكن استخلاصه من الجدول الموالي .

جدول رقم (14) : يبين قضاء الحاجات المنزلية

قضاء الحاجات	التكرار	النسبة المئوية
الـــــــــــــزوج	330	%55
الـــــــــــــزوجة	114	%19
الأولاد	84	%14
آخـــــــــــــرون	72	%12
المجمـــــــــــــوع	600	%100

وقد لاحظنا في هذا المجال بأنه من بين 19 الذين يسمحون لزوجاتهم بقضاء الحاجيات المنزلية من الخارج (42.11 %) هم من براقي أصلا وأن (26.31 %) هم من دواوير خارجة عن براقي ويمكن اعتبارها أرياف وبالتالي يمكن القول بأن للأصل أثر كبير على ترك الزوجة تخرج لقضاء الحاجات المنزلية من السوق أو من مكان آخر ولاحظنا هذا من خلال تحليلنا لأسئة الاستمارة .

هذا عن الخروج من البيت والأشغال خارجة أو جلب حاجات منزلية من خارجه، أما عن دورها داخل المنزل فبالإضافة إلى قيامها بالأشغال المنزلية ، فإنها تكلف بأمانة خزينة العائلة و هذا بنسبة (02 %) و هذا ما نراه في الجدول التالي :

جدول رقم (15) : يبين المكلف بأمانة الخزينة

أمـــين الخزينة	التكرار	النسبة المئوية
الـــــــــزوج	456	%76
الـــــــزوجة	12	%02
الأب (أب الزوج)	102	%17
الأم (أم الزوج)	–	–
شخـــص آخـــر	30	%05
المجمـــــــــوع	600	%100

من خلال استقرائنا لهذا الجدول نجد أن المرأة تشغل مكانة ثانوية حيث أنها تأتي في المرتبة الأخيرة وهـذا بعد الشخص الآخـر الذي لـم يحدد ، فقد يكون الابـن، وقد يكـون الأخ (أخ الزوج) كما قد يكون شخص آخر تربطه علاقة بالعائلة، و في حالة عدم وجود هذا الشخص لتأتي في النهاية المرأة لتكلف بهذه المهمة، وهذا دور ثانوي ويمنح للمرأة مكانة ثانوية في العائلة في هذه الحالة يحظى الزوج بحصة الأسد بنسبة 76% ثم الجد بنسبة 17%.

في حين نجد بأنها تشغل مكانا أرقى إذا حللنا عنصرا آخر وهو مدى ترك المرأة مسؤولة عن البيت في حالة غياب زوجها لمدة طويلة، وهذا ما نستخلصه من الجدول التالي :

جدول رقم (16) : يبين المسؤول عن العائلة عند غياب الأب (الزوج)

الحـــــــــالة	التكـــــــرار	النسبـــــة المئوية
الزوجـــــــــة	282	%47
الابن	138	%23
البنـــــــــت	–	–
شخـــص آخـــر	180	%30
المجموع	600	%100

وإذا تمعنا النظر في الجدول السابق نجد بأن المرأة تحظى بنسبة كبيرة وبالتالي نجد بأن مكانتها في وسط العائلة مكانة مرموقة ولها دورا فعالا إذ نجدها تعوض زوجها عند غيابه بنسبة (47 %) ويصل بعدها شخص آخر بنسبة (30%) ثم الابن بنسبة (23% ، إذا ما حاولنا المقارنة بين الجدولين رقم 15 و16 إذ نجد أنها لا تترك أمينة خزينة العائلة إلا بنسبة (02 %) وهذا عندما يكون زوجها حاضرا، إذ هو الذي يقوم بهذا الدور بنسبة (76 %) ولكنها تفوز بالمرتبة الأولى إذا غاب زوجها ، وبالتالي يمكن القول بأن للمرأة دورا ثانويا بعد زوجها ومن خلال ما سبق ذكره فيما يخص كتب القراءة وما جاء في استمارات البحث نستخلص أن كتب القراءة أو بالأحرى برامج التعليم المتوسط أهملت المرأة ودورها ومكانتها في المجتمع مهمشة بذلك جزء كبير من المجتمع له دوره الفعال في الاقتصاد الوطني، ومنحه إياه دورا ثانويا في المجتمع بصفة عامة سواء داخل العائلة أو خارجها، وهذا عكس ما وجدناه في الواقع الاجتماعي الجزائري الذي توصلنا إليه من خلال تحليلنا لاستمارة البحث حيث وجدنا أن المرأة عاملة و تشغل مناصب مختلفة مثل جامعيات يشغلن في الصحة وفي التعليم و قد يكن طبيبات وأستاذات في الثانوية، ففيما يخص العاملات في الصحة فنسبتهن كبيرة (80 %) من بين الجامعيات.

ونجد أن للمرأة دورا أساسيا داخل المنزل بمشاركتها بعملها و تركها مسئولة وأمينة خزينة في العائلة بعد زوجها و لو بنسب قليلة ، لكنها منحت مكانة و دورا مخالفا لذلك الذي صورته المدرسة الجزائرية .

إن برامج التعليم المتوسط قللت من القيمة الاجتماعية للمرأة، مخالفة بذلك الواقع المعاش دون إظهار الهدف من ذلك اهو محاولة تغيير هذا الواقع و ذلك بإعطاء صورة يرغب في الوصول إليها مستقبلا أو صورة واقع أكل الدهر وشرب عليه وإذا صدق القول الثاني فانه يمكن القول بان المدرسة لا تساير الواقع المعاش وبالتالي تترك التلميذ يعيش في واقع غير الذي يعيشه في مجتمعه .

وفي خاتمة المطاف يمكن القول بعدم مطابقة البرامج للواقع فيما يخص مكانة ودور المرأة.

4-العمل و قيمته الاجتماعية :

إن عدد النصوص التي تتطرق إلى العمل قليلة جدا بالمقارنة مع نصوص أخرى حيث بلغ عددها في كتب القراءة باللغة العربية 104 نصا، وهذا يساوي (15.50%) من مجموع النصوص المقررة، في حين لا تتعدى نسبة (11.96 %) في كتب اللغة الفرنسية هذا عن التحليل العددي للنصوص التي ذكرت فيها مهن مختلفة. وهذا طبقا لتحليل محتوى النصوص.

وإذا حاولنا الغور في وسط المهن محاولين معرفة المفضلة منها والتي تم التركيز عليها في النصوص، فإننا نجد في المرتبة الأولى مهنة الفلاح حيث ذكرت في 20 نصا من النصوص الغربية التي تطرقت إلى المهن والتي عددها 104، كما سلفت الإشارة إليه (19.23 %) في حين نجد النصوص التي ذكرت فيها مهنة الطب (طبيب) لا تتعدى نسبتها (11.54 %) حسب ما جاء في تحليل محتوى النصوص.

ومن هنا نجد أن كتب القراءة حاولت إعطاء قيمة اجتماعية لمهنة الفلاحة، وهذا أكبر بكثير من المهن الأخرى التي ذكرت في كتب القراءة، ثم تأتي بعدها التجارة بنسبة (10.58 %) وقللت من القيمة الاجتماعية لمهن أخرى مثل البناء الذي ذكر في نص واحد فقط (0.96 %) ونفس النسبة لطبيب الأسنان، أما المهندس فإنه لم يذكر إطلاقا في كتب القراءة .

إن ما تحصلنا عليه من نتائج تحليل استمارة البحث هو عكس ما جاء في كتب القراءة تماما حيث أن (22.62 %) من المستجوبين يفضلون مهنة مهندس لأبنائهم و

يضعونها في المرتبة الأولى ثم تأتي لعدها مهنة الطب بنسبة (16.67 %) في حين نجد مهنة الفلاحة منعدمة في الاختيار الأول وتظهر لنا في الاختيار الثاني بنسبة (01.28 %)، وفي الاختيار الثالث بنسبة (02.70 %) كما أن الأعمال الإدارية لم تحظ بنسب كبيرة حيث لم تتجاوز (05.95 %)، في الاختيار الأول (08.97 %) في الاختيار الثاني وفقا لتحليل محتوى نصوص القراءة .

ومن هنا يمكننا القول بأن هناك عدم تطابق واضح فيما يخص العمل وقيمته الاجتماعية حيث نجد أن كتب القراءة حاولت إعطاء قيمة اجتماعية لمهنة فقدت قيمتها في الواقع وهي مهنة الفلاحة، أن المجتمع الآن يعطي قيمة أكبر للمهن التقنية التخصص والعالية المستوى مثل مهنة المهندس، وأشير هنا إلى أن هذه المهنة تم اختيارها في كل التخصصات بما فيها المهندس الفلاحي، في حين نجده مهتما تماما مهنة الفلاحة البسيطة المستوى والمتمثلة في الفلاح البسيط حيث لم يتم اختيارها إلا بنسبة قليلة جدا .

وإذا قارنا هذا بالمهن الحرة فإننا نجد عدم تطابق آخر حيث أنه إذا قمنا بجمع عدد النصوص التي تطرقت إلى المهن الحرة بمختلف تخصصاتها فإننا نجد 21 نصا وهذا يساوي (20.19 %)، في كتب اللغة العربية و14 نصا في كتب اللغة الفرنسية وهذا يساوي (28.00 %) في حين لم تخير إلا نسبة (16.67 %) من طرف المستجوبين وبذلك نجد أن كتب القراءة تحاول تغيير نظرة المجتمع إلى القيمة الاجتماعية للمهن جاعلة في المقام الأول المهن الحرة المربحة و التي لا تتطلب مستوى ثقافي عال، كالتجارة، وأعمال الكهرباء، والميكانيكا...الخ.

إن المجتمع يفضل المهن التي تعتمد اعتمادا كليا على المستوى الدراسي العالي، وهذا استنتاجا توصلتا إليه من تحليلنا لاستمارة البحث، وجاءت برامج مدرسة التعليم المتوسط مخالفة لذلك ومنحته قيم اجتماعية مغايرة لتلك السائدة في المجتمع هادفة إلى تغيير ما هو موجود في المجتمع وهذا عن طريق المتلقين لمحتوى ما جاءت به هذه المدرسة من برامج دراسية .

خلاصة الفصل الثاني

العائلة تلك النواة الأساسية في تكوين المجتمع، و كما يجعل منها ماركس ومن وضعيتها (وضعية العائلة في مجتمع ما مقياس لقيمة هذا المجتمع)، كما أنه لا أحد منا ينكر التأثير الذي تقوم به العائلة في الطفل عند نشأته، ولذا فهي تشترك مع المدرسة في وظيفة التنشئة وبالتالي قد تتصادم فيما بينها لهذا قمت بتحليل العائلة النموذجية وهي المذكورة في كتب القراءة ومكوناتها و دورها مركزا في هذا الفصل على مكانة المرأة في وسط هذه العائلة ودورها فيها و في المجتمع بصفة عامة كل هذا من خلال نصوص القراءة المقررة في كتب القراءة باللغتين العربية والفرنسية مع ربط ما توصلت إليه من نتائج تحليل محتوى النصوص بما توصلت إليه من نتائج تحليل الاستمارة الاستبيان بعد ملئها و تفريغ بياناتها، وتوصلت إلى أن العائلة النموذجية تتطابق جزئيا مع العائلة الموجودة في الواقع، عكس ما وجدناه بالنسبة لمكانة المرأة و دورها فهي مخالفة تماما لبعضها البعض .

الفصــل الثــالث

العلاقــات الاجتماعية بين أفــراد العائلـــة

محتويات الفصل

1 ـ الدراسة الرقمية للعلاقات الاجتماعية بين أفراد العائلة

1.1 علاقة الزوج بالزوجة

1.2 علاقة الأب بالأبناء

1.3 علاقة الأب بالإناث

1.4 علاقة الأم بالأبناء الذكور

1.5 علاقة الأبناء فيما بينهم

1.6 علاقة الذكور بالإناث

1.7 علاقة الإخوة الذكور فيما بينهم

1.8 علاقة الأخوات الإناث فيما بينهن

1.9 علاقة الأجداد بالأحفاد

1.10 علاقة الأبناء بالعم

1.11 علاقة الأبناء بالخال

ملخص الفصل الثالث

1-الدراسة الرقمية للعلاقات الاجتماعية بين أفراد العائلة :

قبل التوغل في دراسة العلاقات الاجتماعية التي تربط بين مختلف أفراد العائلة يجدر بنا القيام بدراسة رقمية إن صح التعبير للنصوص التي ذكرت فيها هذه العلاقة فبتمعننا لنسبة تحليل محتوى النصوص، والذي يعطينا صورة عن عدد النصوص التي تتطرق إلى هذه العلاقة فإننا نجد أن مجموع النصوص التي ذكرت فيها هذه العلاقة لا تتجاوز 194 نصا في كتب القراءة العربية وهذا لا تتجاوز نسبته (28,91%)، و45 نصا في كتب القراءة الفرنسية ونسبة ذلك إلى مجموع نصوص اللغة الفرنسية يساوي (10,75%) .

وإذا حاولنا دراسة هذه الأرقام وتقسيمها على مختلف الأطوار فإننا نجد أن أكبر نسبة توجد في الطور الأول وهذا في كتب اللغة العربية، حيث انه من بين 194 نصا تتطرق إلى العلاقات الاجتماعية بين أفراد العائلة نجد 151 نصا منها في الطور الأول (77,83%) في حين لا تزيد عن 36 نصا في الطور الثاني (18,56%)، وفي الطور الثالث نجدها تقريبا منعدمة إذ لا تتجاوز 07 نصوص، (03,61%).

هذا فيما يخص كتب القراءة العربية، أما في كتب اللغة الفرنسية والتي يبدأ في تدريسها مع بداية الطور الثاني فإننا نلاحظ أن نسبة (80%) من النصوص التي تتطرق إلى هذه العلاقات منحصرة في الطور الثاني (36 نصا)، والبقية والتي تساوي نسبتها (20%) موجودة في الطور الثالث والأخير، حسب تحليل محتوى النصوص.

وإذا تمعنا النظر في هذه النسب والأرقام الموجودة في الجدول المشار إليه أعلاه، فإننا نستخلص نتيجة منطقية وهي أن النصوص التي تدور أحداثها في وسط عائلي وتعطينا صورة عن العلاقات الاجتماعية بين مختلف أفراد العائلة تنقص كلما تقدمنا في السنوات والأطوار وهذا تماشيا مع سن الطفل وقدرته على تفهم الموجود والملموس.

ففي السنوات الأولى نجد أنها تنحصر في المحيط العائلي للطفل، ثم تخرج عن نطاق ذلك لتميل أكثر إلى التجريد، وهذا حسب تحليل محتوى النصوص.

هذا عن التحليل الرقمي للنصوص ذات الصلة بالعلاقات العائلية، أما عن نوعية هذه العلاقات فإننا سنقوم بدراستها مجتمعة في مختلف أطوار المدرسة وكل علاقة على حده، وهذا في العناصر التالية:

1 – 1 علاقة الزوج بالزوجة :

إن هذه العلاقة قليلة جدا كما توضحها لنا الأرقام الموجودة في تحليل محتوى كتب القراءة، فإذا أخذنا عدد النصوص التي تدور أحداثها بين الزوج والزوجة على إنفراد فإننا نجد أنه من بين 194 نصا تتحدث عن العلاقات بين أفراد العائلة الواحدة نجد 05 نصوص فقط تحدثنا عن هذه العلاقة وبالمقابل نجد 55 نصا تذكر فيها هذه العلاقة لكن في وسط عائلي أي يكون كل أفراد العائلة مذكورين فيها.

إن هذه العلاقة مبنية على أساس المحبة والتعاون والاحترام المتبادل ولا تظهر أبدا العلاقة السلطوية من الزوج على زوجته ما عدا في نص واحد أين ظهرت العلاقة على أنها مبنية على الخصام والكره من طرف الزوج ونظرا لكون زوجته ساذجة وبالتالي فهو يحاول التخلص منها بأية طريقة، أما في باقي الكتب فلم نعثر على أية نصوص يبين لنا سوء تفاهم بين الطرفين، كما أننا لم نجد أي نص يحدثنا عن مساعدة الزوج لزوجته في أعمالها البيتية ولا مساعدة الزوجة لزوجها في أشغاله خارج البيت، ومن هنا نفهم أن هناك تقسيم للعمل فالزوج يشتغل خارج البيت والزوجة تشتغل داخله وعند مجيء الزوج إلى المنزل فإنه يرتاح، كما أن هناك احترام من الزوجة ناحية زوجها فهي تنتظره محضرة له كل ما يحتاجه وهذا ما نستخلصه من أحد النصوص في كتاب القراءة للسنة الثالثة:

- خالد : أين العشاء يا أمي؟ أنا جوعان
- الأم: انتظر حتى يأتي أبوك.

إذن فالزوجة تحترم زوجها وتعلم أبناءها احترام أباهم.

وما نلاحظه أيضا أن هو أن الزوج هو المسؤول والمفكر والمنفذ لكل عمل يقام به في العائلة حيث أننا لم نجد أي نص يتحدث عن عمل الزوجة خارج البيت، ونفس الشيء يمكن قوله بالنسبة لترك الزوجة مسؤولة عند غياب الزوج وكذلك فيما يخص أمانة الخزينة

حيث أننا نجد أن الخزينة هي دائما بيد الزوج وهو الذي يقوم بتلبية كل حاجيات العائلة، وهذا قد يعود أي كون الزوج هو العامل الوحيد في العائلة.

إن مشاهدة التلفزة والاستماع إلى الموسيقى لم يذكرا إطلاقا في كتب القراءة، ولذا لا يمكن قياسهما في هذا المجال.

إن علاقة الزوج بزوجته تظهر لنا من خلال تحليلات عديدة ومجالات مختلفة، فمن بين 100 مستجوب نجد (76%) يتركون الخزينة بين بيدي زوجاتهم نظرا للثقة التي يضعها فيها حسب محتوى الاستمارة، نفس الشيء نلاحظه بالنسبة لمسؤولية البيت عند غياب الزوج وهذا بنسبة (47%)، يتركون هذه المسؤولية لزوجاتهم ويعللون هذا سواء بصر سن الأطفال (46,81%)، ولحسن تصرفها (23,40%)، حسب تحليل محتوى النصوص أما الذين لا يتركون هذه المسؤولية للزوجة فيعللون هذا بعدم خروج الزوجة من البيت بنسبة (26,08%) لدى المستجوبين الذين يتركون أبناءهم الذكور مسؤولين عن البيت عند غيابهم، طبقا لتحليل محتوى النصوص.

ونسبة (13,33%) لدى المستجوبين الذين يتركون أشخاصا آخرين في مكانهم، كالأقارب الأصول، وإذا حاولنا معرفة نوع الشخص الآخر الذي يترك مسؤولا عن البيت عند غياب الزوج فانه غالبا ما يكون الأب (أب الزوج) (86,67%)، ثم الجدة بنسبة (06,67%) ثم الأخ أو أحد الأقارب بنسب متساوية لا تتجاوز (03,33%).(الجدول (14) في الملحق).

إن المستجوبين الذين يستمعون الموسيقى (36%) من مجموع المستجوبين حسب تحليل محتوى النصوص، منهم نسبة (36,11%) يفضلون سماعها مع زوجاتهم فقط، في حين (55, 55%) يفضلون سماع الموسيقى مع الزوجة والأولاد، حسب تحليل محتوى النصوص، نفس الملاحظة نلاحظها بالنسبة لمشاهدة التلفزة حيث نجد (22,22%) يفضلون مشاهدة التلفزة مع زوجاتهم لوحدهم حسب تقاليد مجتمعنا، ومن بينهم من يفضل مشاهدة أفلام فقط مع زوجاتهم (53,83%) حسب تحليل مستوى النصوص، وبقية البرامج مع أفراد العائلة. أما عن قضاء الحاجات من خارج المنزل فإن (29,67%) يعتمدون على زوجاتهم في قضاء هذه الحاجات، (حسب الجدول (12 في الملحق).

من خلال هذا التحليل نجد أنه يعتمد على الزوجة في حالات عديدة وهذا سواء داخل البيت أو خارجه وذلك في تلبية متطلبات البيت رغم أن نسبة (17%) فقط من المستجوبين يسمحون لزوجاتهم بالعمل في خارج البيت، وهناك علاقة ودية بين الزوج وزوجته فلا وجود لأية دكتاتورية في هذه العلاقات بل أن الزوج يعطي أهمية كبيرة لزوجته حيث يترك لها مسؤولية البيت عند الغياب ويجعلها أمينة خزينته، ويسمح لها بالعمل خارج البيت، وهذا ما يؤكد أن العلاقة التي تربط بين الزوجين هي علاقة ود واحترام بينهما.

2-1علاقة الأب بالأبناء:

علاقة الأب بالذكور:

قبل أن نتوغل في الحديث عن هذه العلاقة التي تربط الأب بأبنائه الذكور في تحليل مستوى النصوص الذي يعطينا صورة بالأرقام عن هذه العلاقة ثم نحللها فيما بعد، فإذا ما تمعنا النظر في الأرقام التي تحتوي عليها هذا التحليل نجد أنها تبدأ من السنة الثانية وهذا برقم كبير نوعا ما وتبدأ في النقصان إلى أن تصبح تقريبا منعدمة في السنة الرابعة وهذا تماشيا مع النصوص التي تتطرق إلى الحيات العائلية بين أفراد العائلة نجد أنه لا يوجد أي نص يتحدث عن علاقة الأب بأبنائه الذكور على حده وإنما في كل مرة يكون الأب بين أبنائه ذكورا وإناثا وسنرى هذا فيما بعد، أما في السنة الثانية فمن بين 75 نصا تتطرق إلى مختلف العلاقات الاجتماعية بين أفراد العائلة نجد أن 07 نصوص فقط تتحد عن علاقة الأب بأبنائه الذكور وهذا العدد يمثل نسبة (09,33%)، وهذه النسبة ضئيلة بالمقارنة مع العدد الإجمالي لهذه النصوص، ونفس الشيء بالنسبة لكتاب السنة الثالثة فإننا نلاحظ أنه من بين 57 نصا تتحدث عن العلاقات الاجتماعية نجد 06 نصوص فقط تحدثنا عن العلاقة التي تربط بين الأب وبأبنائه الذكور وهذا يساوي نسبة (10,53%)، ودون الإطالة مع هذه الأرقام بالتفصيل، طبقا لتحليل محتوى النصوص، نتطرق إليها في الطورين الثاني والثالث كل على حدة وسنوات كل طور مجمولة، ففي الطور الثاني نجد أن كتب القراءة الثلاث باللغة العربية تحتوي على 36 نصا تتحدث عن هذه العلاقات التي تربط بين أفراد العائلة الواحدة ومن بين هذا العدد نجد أن 09 نصوص فقط تتحدث عن علاقة الأب بأبنائه الذكور وهذا يساوي نسبة (25%) وفي نفس الطور لكن هذه المرة في كتب القراءة الفرنسية نجد أن من بين 36 نصا

يتحدث عن العلاقة الاجتماعية، 04 نصوص فقط تتحدث عن علاقة الأب بالذكور وهذا لا يمثل سوى (11,11%)، أما في الطور الثالث والأخير فإننا نجد في كتب القراءة باللغة العربية 07 نصوص تصف لنيل العلاقات الاجتماعية في إطار عائلي ومن بين هذا العدد نجد 03 نصوص تحدثنا عن العلاقة التي تربط الأب بأبنائه الذكور (42,86%)، وفي نفس الطور لكن في كتب القراءة بالفرنسية نجد أن عدد النصوص التي تدور أحداثها في وسط عائلي لا يتجاوز 09 نصوص، أما تلك التي تتحدث عن علاقة الأب بأبنائه الذكور فلا تتعدى نص واحد(01) و هذا يمثل نسبة(11,11 %).

هذا فيما يخص التحليل الكمي لهذه العلاقة، أما عن طبيعة هذه العلاقات أو بالأحرى نوعيتها فان هذه النصوص تصف علاقات الأب بالأبناء الذكور من خلال الحديث الذي يدور بينهما أو من خلال تصرف الأب نحو هذا الابن والعكس، ومن هنا نستخلص أنها كانت مبنية كلها على الود والمحبة المتبادلة، والتعاون بينهما خاصة في الريف، ما عدا في نص واحد أين لاحظنا عدم تفاهم بينهما وهذا في نص تحت عنوان (خاصمت أبي).

كما سلف وأن ذكرنا فان هذه العلاقة مبنية على التعاون المحدود، حيث أننا لم نعثر على أي نص يذكر مساعدة الأب لأبنائه في دراستهم ولا حتى في توجيههم، ويتعدى هذا إلى عدم السؤال عنهم حتى في المدرسة كونهم تلاميذ مجتهدين.

أما عن سلطة الأب على أبنائه من الجنسين فإنها سلطة ديمقراطية فهو يتحاور معهم في أشياء كثيرة، ولا يفرض عليهم أي شيء، وقد ورد في نص عن اختيار المهنة أن (روبنسون) أراد أن يكون بحارا وهذا عكس رغبة أبيه الذي يرغب في أن يكون محاميا، ولكن رغم هذا لم يرغمه بل تركه يحقق آماله، إن سلطة الأب الديكتاتورية والتي كانت معهودة غير واردة البتة في كتب القراءة باللغتين.

أن الأبناء الذكور ينجحون في دراستهم، ونهاية السنة يقضون عطلهم بعيدا عن المنزل، وهذا سواء في الريف لدى عمهم، أو في المخيم الصيفي، وكذلك في نزهة رفقة الأب، و فيما يخص النزهة نجدها حتى في أوقات الفراغ اليومية والأسبوعية، فمصطفى يصحب أباه في نزهات عديدة.

وإذا حاولنا ربط هذا بما تحصلنا عليه من دراستنا التطبيقية فإننا نجد أن المستجوبين تربطهم علاقات مختلفة بأبنائهم الذكور وبدءا بالنزهة حيث نلاحظ ملاحظة أولى وهي أن (11,78%) من المستجوبين يصطحبون أبناءهم الذكور عند ذهابهم إلى السوق في حين لا نجد سوى (07,85%) من الذين يفضلون اصطحابهم إلى السينما، انظر الجدول التالي:

جدول رقم 17: يبين اصطحاب الأب للأبناء عند الخروج إلى أماكن غير مكان العمل.

الجنس / المكان	ذكور		إناث		المجموع
	نعم	لا	نعم	لا	ذكور / إناث
السوق	39	29	29	43	140 / %23,35
المسرح	20	30	07	20	77 / %12,83
السينما	26	23	08	20	77 / 12,83
الملعب	20	30	09	18	77 / %12,83
المسجد	43	31	62	16	152 / %25,33
أماكن أخرى	20	20	20	17	77 / %12,83
المجموع	331		269		600 / %100

كذلك نلاحظ أن (12,83%) فقط من المستجوبين يذهبون للمسرح مع أبنائهم ونفس النسبة في الذهاب إلى السينما والملعب وأماكن أخرى بينما الذهاب إلى المسجد فنسبته (25,33%). أما الذهاب إلى السوق فنسبته (23,33%).

وإذا حاولنا أن نفصل في هذا، وأردنا الاطلاع على نوع البرامج التي يفضل مشاهدتها مع الأبناء الذكور فإننا نلاحظ أن الآباء يفضلون مشاهدة البرامج الإخبارية والثقافية والمنوعات وكذلك الأفلام .

إن هذه الصورة تبين لنا أن العلاقة التي تربط بين الآباء والأبناء الذكور تتميز بالحوار والاتصال الدائم فيما بينهم كون الأب غالبا ما نجده يتدخل في اختيار الابن للوظيفة ولكن بنسب قليلة، حتى نوع التدخل فانه يتميز بالتوجيه أي أن الأب يوجه ابنه عند اختياره للوظيفة وهذا ما يبينه لنا الجدول التالي:

جدول رقم 18: يبين تدخل الأب في اختيار الابن للوظيفة.

التدخل / الجنس	نعم			لا	المجموع
	التوجيه	الإرغام	نوع آخر		
الذكور	252 %42	36 %06	– –	312 %52	600 %100

وباستقرائنا لهذا الجدول نجد أن (42%) من المستجوبين يتدخلون في الوظائف التي يختارها أبناؤهم، لكن من بين هؤلاء نجد (52%) يتدخلون لتقديم توجيهات فقط لأبنائهم و (06%) يتدخلون بالإرغام وهذا ما يبين لنا أن سلطة الأب هنا هي سلطة ديمقراطية كونه يتبع المشاورة مع أبنائه ويقدم لهم المشورة عند طلبها ويتدخل لتوجيههم، أما العقوبة في حالة الخطأ فإن الأغلبية يميلون إلى التأديب واللوم على الأبناء عند ارتكابهم لأخطاء جسيمة، وهذا ما يوضحه لنا الجدول التالي: وتتمثل أكبر نسبة ب (59%) خاصة بالتأديب ثم تليها (22%) بالضرب ثم الحرمان نسبته (15%)، وأخيرا نسبة (04%) معاملة بشيء آخر.

جدول رقم 19: يبين طريقة معاقبة الأبناء عند خطئهم.

الطريقة / الجنس	التأديب	الضرب	الحرمان	شيء آخر	المجموع
الذكور	354 %59	132 %22	90 %15	24 %04	600 %100

ونواصل مع علاقة الأب بأبنائه الذكور حيث نجد أن الأب يسمح لأبنائه الذكور بممارسة الرياضة وهذا بنسبة كبيرة نستخلصها من الجدول التالي:

جدول رقم 20: يبين موافقة الآباء على ممارسة الأبناء للرياضة.

الحالة	نعم		لا	المجموع
	كرة القدم	كرة السلة		
ممارسة الأبناء الرياضة	312 %52	180 %30	108 %18	600 %100

وإذا حاولنا الغور في أعماق هذه الأرقام لمعرفة ما هو نوع الرياضة المفضلة والمختارة من طرف الآباء لأبنائهم فإننا نجد (52%) يفضلون كرة القدم وهذا يعود لقيمتها الاجتماعية في المجتمع الجزائري، بينما نجد (30%) يفضلون كرة السلة.

هذا بالنسبة للذين يوافقون على ممارسة أبنائهم للرياضة أما الذين يرفضون هذه الممارسة فان (18%) يرون بأنها تلهي عن الدراسة.

ونفس الشيء يمكن ملاحظته فيما يتعلق بالنزهة المنظمة من طرف المدرسة حيث نجد من يرفض السماح لأبنائه الذكور بالمشاركة في هذه النزهة وهناك من يسمح بها (أنظر الجدول التالي) :

جدول رقم 21 : يبين موافقة الآباء على مشاركة أبنائهم في النزهة.

الحـــالة	نعـــم	لا	المجمـــوع
السماح بالمشاركة في النزهة	564 %94	36 %06	600 %100

وإذا حاولنا معرفة سبب قبول الآباء مشاركة أبنائهم في تلك النزهة المنظمة من طرف المدرسة، فهي نسبة (94%) من الذين يرفضون هذا ينظرون إليها على أنها تلهي عن الدراسة، و(06%) ويرجعون هذا إلى عدم ائتمانهم على أبنائهم عند خروجهم في النزهة. كما نجد أيضا أن الآباء ينظرون نظرة خاصة إلى لباس أبنائهم ويفضلون نوعا عن آخر، وهنا أفتح قوسا لأقول بأن هذه الرغبة لا تعني تدخل الآباء لرفض نوع معين من اللباس على الأبناء و إنما يفضلون هذا النوع أو ذلك وينصحون به، أما عن النوع المفضل لدى البعض منهم فهو اللباس الحديث (22%)، والأغلبية يفضلون عدم التدخل ويتركون الحرية للأبناء، وهذا ما يوضحه لنا الجدول التالي:

جدول رقم 22: يبين نوع اللباس المفضل لدى الآباء لأبنائهم.

نـــوع اللبـــاس	التكـــرار	النسبـــة المئـــوية
التقليـــــــــدي	54	%09
الحديـــــــــث	132	%22
الموضـــــــــة	48	%08
حسـب رغبتهم	366	%61
المجمـــــوع	600	%100

إن ما يزيد تأكيدنا على علاقة الأب بأبنائه الذكور علاقة حسنة وتتميز بالديمقراطية هو أن الأب يترك للابن فرصة للشعور بشخصيته وأنه يعتبر مسؤولا هو الآخر عن البيت، وهذا من خلال تركه مسؤولا عند غياب الأب عن المنزل لمدة طويلة وهذا بنسبة (23%). وهذا لحسب تحليل محتوى النصوص والسبب في ترك الابن مسؤولا يعود إلى أسباب عدة

حسب المستجوبين فمنهم من يوعز هذا إلى كونه هو الأكبر (56,52%)، ومنهم من يرد هذا إلى عدم خروج الزوجة من البيت (26,08%) . وهذا بناء على تحليل محتوى نصوص القراءة.

من خلال تحليل المحتوى الخاص بكتب القراءة وتحليل نتائج الاستمارة نجد أن هناك تطابقا بين الكتب والواقع من حيث كون هذه العلاقات تتميز بالديمقراطية والتحاور بين الآباء والأبناء، ولو أنها تظهر في الواقع أكثر اتساعا حيث أنها شملت ميادين عدة، حتى تلك التي أهملت من طرف الكتب أو بالأحرى البرامج المدرسية.

3-1 علاقة الأب بالإناث:

بملاحظتنا لتحليل محتوى نصوص القراءة فإننا نجد أن عدد النصوص التي تحدثنا عن علاقة الأب ببناته قليلة جدا بمقارنتها مع النصوص التي تتعرض إلى علاقة الأب بأبنائه الذكور، حيث أننا نجد انه من مجموع كتب القراءة المقررة في مدرسة التعليم المتوسط بالغة العربية لا يتعدى عدد النصوص التي تتطرق إلى علاقة الأب ببناته 05 نصوص بالمقابل نص واحد بالفرنسية، و إذا أخذنا كل سنة على حده نجد انه في السنة الأولى ذكرت هذه العلاقة في نص واحد من بين 19 نصا تحدثنا عن العلاقة الاجتماعية بين أفراد العائلة، وهذا يساوي (05,26%) ، أما في السنتين الثانية والثالثة فهي غير مذكورة إطلاقا ، كما ذكرت في السنة الرابعة في 03 مواضع من بين 24 نصا، وهذا يساوي (12,50%)، وفي النهاية نجد نصا واحدا من بين 10 نصوص في السنة الخامسة يتطرق إلى هذه العلاقة، وهذا يساوي (10%)،أما الباقي وأقصد هنا بقية النصوص فهي منعدمة تماما أما في كتب القراءة الفرنسية فلم يرد هذا سوى في نص واحد من نصوص السنة الخامسة من بين 10 نصوص تتحدث عن العلاقات بين مختلف أفراد العائلة (10%).

هذا إذا أخذنا بعين الاعتبار النصوص التي يذكر فيها الأب مع البنات على حده أي أن الأب يكون منفردا مع البنات فقط، أما إذا أخذنا بعين الاعتبار النصوص التي يكون فيها الأب مع الأبناء من الجنسين، فإننا نلاحظ استقرار هذه النسب، أي أنها تبقى منخفضة حيث نجد أن في الطور الأول من المدرسة الإبتدائية ذكرت هذه العلاقة في 15 نصا من بين 151، وهذا يساوي (09,93%)، أما في الطور الثاني وذلك في كتب القراءة العربية فانه تم

ذكر هذه العلاقة في نص واحد من بين 36 نصا تطرقت إلى العلاقات الاجتماعية وهذا لا يتجاوز نسبة (02,78%)، وتنعدم في النصوص العربية في الطور الثالث وكذلك في كتب القراءة الفرنسية.

مع الإشارة هنا إلى إن هذه العلاقات تتميز بالمودة والمحبة، ولم يرد أي شيء في نصوص القراءة باللغتين عن مساعدة الأب لبناته في دراستهن، ولا حتى توجيههن والاتصال بالمعلمين للسؤال عنهن، وكذلك فيما يخص طريقة معاقبتهن في حالة الخطأ.

أما فيما يخص النزهة فقد ورد في نص واحد يتحدث عن نزهة نظمت من طرف المدرسة لحديقة الحيوانات بالعاصمة، وهناك فتاة حيث ورد اسم زينب التي تسال معلمها عن زيارة قسم الحيوانات وفي نص آخر تحدث عن نزهة عائلية في نهاية الأسبوع ، وهنا نستخلص أن الأب يسمح لبناته بالمشاركة في النزهة المنظمة من طرف المدرسة أو يتنزهن معه شخصيا.

هذا فيما يخص جانب الكتب أي القراءة، أما الجانب الثاني والمتعلق بالمستجوبين فإننا نجد أن الأب يقدم مساعدته لأبنائه من الجنسين على السواء، وهذا بنسبة (43%)، وهنا يدخل أيضا عامل المستوى الثقافي للآباء فمن بين الذين يقدمون المساعدات لأبنائهم في دراستهم نجد (34,88%) لهم مستوى ثانوي، و (25,60%) لهم مستوى جامعين وإذا حاولنا معرفة نوع هذه المساعدة فإننا نستنتج أن (30,23%) يفضلون حل تمارين أبنائهم و (48,34%) يفضلون طرقا أخرى لمساعدة أبنائهم مثل شرح الدرس و إعطائهم تمارين غير تلك التي منحت لهم في القسم، حسب ما جاء في تحليل محتوى النصوص .

الجدول رقم 23 : يبين علاقة المستوى الثقافي بمساعدة الأبناء في دراستهم

مساعدة الأولاد / المستوى الثقافي	التكـــــرار				المجمـــوع
	نعـم	%	لا	%	
أمـــــي	30	%11,62	222	%64,91	252 %42
ابتدائـــــي	48	%18,60	78	%22,90	126 %21
متوســـــط	24	%09,30	24	%7,02	48 %08
ثانـــــوي	90	%34,88	12	%03,52	102 %17
جامـــــعي	66	%25,60	06	%1,75	72 %12
المجمــوع	258	%100	342	%100	600 %100

ونواصل مع المستجوبين حيث نجد أن (19%) مهم يتصلون بالمعلمين للاستفسار عن أبنائهم وعن وضعيتهم في الدراسة، دون تميز بين الجنسين، وهنا نحاول معرفة مدى تأثير المستوى الثقافي للأب على عامل الاتصال بالمعلمين حيث نجد أنه من بين 51 مستجوب يفضل الاتصال بالمعلمين نجد(15, 69%) منهم جامعيين، و (31,37%) أميين، بناءا على تحليل محتوى النصوص، ونفس الشيء سنقوم به مع أولئك الذين يرفضون الاتصال بالمعلمين، حيث يرجع هذا إلى عدم كفاية الوقت (61,70%) .

إن من صور اهتمام الأب بأبنائه الدارسين محاولة الاطلاع على كل ما يجري بالمدرسة التابع إليها ابنه، وما يسهل هذا انخراطه في جمعية أولياء التلاميذ، ولكن هذا عكس

ما هو موجود في الواقع، حيث أن (81%) من المستجوبين لا ينتمون إلى هذه الجمعيات، ومن هؤلاء نجد (12,35%) منهم جامعيين، حسب ما جاء في تحليل محتوى النصوص.

إن المستجوبين يفضلون مهنة التعليم لبناتهم وهذا بنسبة (39%)، وتأتي بعدها المهن الحرة بنسبة (22%)، كما يبينه تحليل محتوى النصوص، أما عن طريقة اختيار المهنة وحتى فرع التعليم فإننا نجد أن (69%) يختارون المهنة بتدخل من الأب، وهذا التدخل غالبا ما يكون توجيها فقط وهذا ما يوضحه لنا هذا الجدول:

جدول رقم 24: يبين تدخل الأب في اختيار ابنته للوظيفة.

التدخل / الجنس	نعم			لا	المجموع
	التوجيه	الإرغام	نوع آخر		
الإناث	198 %33	210 %35	06 %01	186 %31	600 %100

إن (44%) من المستجوبين يصطحبون بناتهم إلى أماكن غير أماكن العمل و قد تكون أماكن للتنزه، مثل حدائق التسلية، أو أماكن أخرى دون تحديد، في حين نجد إن (02%) يصطحبنهن إلى السينما، كما بينه تحليل محتوى النصوص، ودائما في إطار النزهة المنظمة من طرف المدرسة وهاذ ما يوضحه لنا الجدول التالي:

الجدول رقم 25: يبين موافقة الآباء على مشاركة أبنائهم في النزهة المنظمة من طرف المدرسة.

الحالة	نعم	لا	المجموع
الموافقة على نزهة البنات	300 %50	300 %50	600 %100

إن الرافضين لمشاركة بناتهم في النزهة المدرسية يعللون هذا بأسباب عديدة من بينها الاختلاط (20%) وكون البنت لا تخرج لوحدها، (28%)، كما يبين تحليل محتوى النصوص، والبعض الآخر يعلل ذلك بكونه هو الذي يتنزه ببناته.

وعند استطلاعنا على تدخل الآباء في تحديد لباس الأبناء ذكورا وإناثا ، وجدنا أن (61%) من المستجوبين لا يتدخلون في هذا الجانب و يتركون الحرية للابن سواء كان بنتا أو ذكرا بينما (22%) يفضلون اللباس الحديث لأبنائهم.

كما أننا لاحظنا عند تحليلنا لنتائج الاستمارة إن (70%) من المستجوبين لا يسمحون لبناتهم بممارسة الرياضة، ومن بين هؤلاء نجد (55,77%) يعللون هذا الرفض بقولهم ان الرياضة ليست للنساء، وإنما هي خاصة بالرجال و (14,23%) له علاقة بالدين، أما الذين يسمحون لبناتهم بممارسة الرياضة فان (13%) يفضلون السباحة، بينما (17%) يفضلون التنس وهذه النتائج يبينها الجدول التالي:

الجدول رقم 26 : يبين موافقة الآباء على ممارسة بناتهم للرياضة.

الحـــالـــة	نعـــم	لا	المجمـــوع
ممارسة الرياضة من طرف البنات	180 %30	420 %70	600 %100

أما عن عقاب البنات عند الخطأ فان أغلبية أفراد العينة يميلون إلى التأديب (61%)، والبعض منهم فقط يلجأ إلى الضرب وهذا الجدول يوضح لنا ذلك.

الجدول رقم 27: يبين طريقة معاقبة البنات عند الخطأ.

الحـــالـــة	التـأديب	الضـرب	الحرمـان	شـي آخر	المجمـــوع
طريقة معاقبة البنات	366 %61	102 %17	108 %18	24 %04	600 %100

إن عدد الأولاد له تأثير كبير على طريقة معاقبة البنات وهنا نلاحظ أنه كلما زاد عدد الأولاد كلما مال الآباء إلى عقاب الأبناء بالضرب، فمن الذين لهم 03 و04 أولاد نجد أن (60,97%) يميلون إلى طريقة التأديب، أما الذين لهم أكثر من 10 أولاد لأنهم يميلون كلهم إلى الضرب عند عقاب بناتهم (100%).

في حين لا نجد أي أثر للمستوى الثقافي على طريقة معاقبة البنات، إذا قلنا بأن (54,76%) من الأميين يستعملون طريقة التأديب عند عقابهم لبناتهم.

وعلى هذا الأساس نجد أن علاقة الأب بالبنات فيها نوع من التشديد أو الدكتاتورية إن صح التعبير بالمقارنة مع الذكور، وهذا عكس ما نجده في كتب القراءة المقررة للتعليم المتوسط حيث نجد أن العلاقة التي تربط الأب ببناته فيه نوع من الانفتاح والحوار، بينما المستجوبين لهم سلطة مشددة على بناتهم تتراوح بين الإرغام ورفض المشاركة في النزهة وممارسة الرياضة وكذلك الخروج مع الأب في النزهة، وهذا اختلاف موجود بين برامج التعليم المتوسط والواقع الاجتماعي الذي يعيشه الطفل في محيطه.

04-01علاقة الأم بالأبناء الذكور:

إذا تطرقنا بالتحليل إلى هذه العلاقة حسب الأرقام الواردة في تحليل محتوى النصوص، نلاحظ أنها قوية جدا، حيث أن عدد النصوص التي تتطرق لها جد مرتفعة بالمقارنة مع النصوص التي تتطرق إلى علاقة الأب بأبنائه الذكور ونشير هنا أننا أدخلنا في هذه العلاقة أو بالأحرى في الأرقام التي تتطرق إلى هذه العلاقة أي علاقة الأم بالذكور بصفة منفردة أي ذكرت فيها الأم مع أبنائها الذكور على حده في نص واحد، أو كانت الأم مع كل أبنائها ذكورا أو إناثا، أو كانت مع الأبناء الذكور في الوسط العائلي مع كل أفراد العائلة.

أن هذه الأرقام تبين لنا أنه في السنة الثالثة من التعليم المتوسط تكون جد مرتفعة حيث بلغت النسبة (59,65%)، من بين مجموع عدد النصوص التي تتطرق إلى العلاقات الموجودة بين أفراد العائلة بصفة عامة، ثم تأتي بعدها السنة الثانية، حيث نجد أنها في النقصان ابتدء من السنة الرابعة حيث أننا نجد 11 نصا فقط يتطرق إلى هذه العلاقة

أما في الطور الثالث فإننا نجد 03 نصوص فقط من بين 08 مقررة، تتعرض بالدراسة إلى هذه العلاقة.

إن سبب ارتفاع النصوص التي تتحدث عن علاقة الأم بالأبناء الذكور هو كون الأم بدون عمل خارج البيت وتقضي كل وقتها داخله ، فهي تقوم بخدمة زوجها وأبنائها وذلك بتحضيرهم للذهاب إلى المدرسة من جميع الجوانب، وبالتالي فهي على علاقة دائمة بأبنائها، عكس الأب الذي يقضي كل وقته في العمل خارج البت وبالتالي لا يلتقي بأبنائه إلا في المساء عند عودته من العمل أو خلال العطلة الأسبوعية أو السنوية ولهذا نجد أن الوقت الذي يقضيه بينهم قليل جدا بالمقارنة مع الوقت الذي تقضيه الأم معهم.

ونفس الشئ يمكننا أن نقوله عن هذه العلاقة كما جاءت في كتب القراءة باللغة الفرنسية. فإذا أخذنا كتاب السنة الأولى، ودائما في كتاب القراءة حيث انه من بين 06 نصوص تتحدث عن العلاقات التي تربط فراد العائلة ، نجد أن 04 نصوص تحدثنا عن علاقة الأم بأبنائها الذكور وهذا يساوي نسبة (66,66%)، وبالمقابل نجد نصا واحد يحدثنا عن علاقة الأب بأبنائه الذكور (16,66%)، ونوعز هذا لنفسر السبب السالف الذكر، وهو تفرغ الأم لتربية الأبناء وخدمة العائلة بصفة عامة.

هذا عن التحليل الرقمي لهذه العلاقة، أما عن نوعيتها فإننا نجد بأنها علاقة مبنية على الود والحب والتعاون المتبادل، فالأم تساعد أبناءها في دراستهم هذا ما جاء في نص واحد (ماذا تفعل الأم ؟ تعلم أولادها) وفي المقابل صورة توضح لنا الأم وهي جالسة إلى الطاولة مع ولدها تعلمه الحساب، أما عن سلطتها لنا أيضا أن الأم لها مستوى ثقافي يسمح لها بذالك أما عن سلطتها فهي أيضا سلطة ديمقراطية لا تفرض رأيها على الأولاد و إنما تحاورهم في كامل الأمور.

وفي المقابل نجد أن الأبناء الذكور يساعدون أمهم في أشغالها المنزلية، حيث جاء في نص تحت عنوان (يعاون الأطفال أمهم)" بان مصطفى يكنس الحوش، وخديجة تنظف البيت و ليلى تمسح النوافذ، وحتى خالد يعاون أمه " أن معنى هذا هو أن كل أفراد العائلة متعاونين فيما بينهم.

وإذا عدنا إلى استمارة البحث وأردنا الاطلاع على علاقة الأم بأبنائها الذكور، فإننا نستخلصها من الجدول التالي والذي يعطينا نظرة عن المساعدة التي تقدمها الأم لأبنائها الذكور في دراستهم.

جدول رقم 28 : يبين مساعدة الأم لأبنائها في دراستهم.

الحـــالـــة	نعـــم	لا	المجمـــوع
مساعدة الأم لأبنائها في الدراسة	186 %31	414 %69	600 %100

ومن خلال تحليلنا للأرقام الموجودة بالجدول السابق نجد أن (31%) من المستجوبين يقدم زوجاتهم لأبنائهم مساعدات في الدراسة في حين نجد أن(69%) لا يقدمون هذه المساعدات للأبناء ،وهنا نوضح أن هذه النسبة تتعلق بالأبناء من الجنسين ذكورا وإناثا وقد يعود هذا إلى المستوى الثقافي حيث أنه من بين هذه الفئة المستجوبة نجد (54 %) زوجاتهم أميات و هذا ما يمنعهم من تقديم هذه المساعدة للأبناء.

وإذا حاولنا إدخال متغير أخر للنظر في مدى تأثير في مساعدة الأم لأبنائها ألا وهو متغير العمل، فإننا نلاحظ بأنه من بين العاملات و عددهن (17) يوجد(% 76,47) يقدمن المساعدة لأبنائهن في الدراسة وبالمقابل نجد انه من بين الغير العاملات (83) لا يقدمون هذه المساعدات لأبنائهن، بأمر به إذ وصلت نسبتهن (78,31)% ، ومن هنا يمكن القول بان هذا المتغير لا يؤثر على مساعدة الأم لأبنائها في دراستهم (%78,31) ، حسب تحليل محتوى نصوص القراءة.

هذا فيما يخص علاقة الأم بأبنائها الذكور سواء في كتب القراءة أو استمارة البحث، وما نلاحظه هو التطابق الموجود بين الصورتين كون الأم تساعد أبناءها في دراستهم وهو المتغير الوحيد الذي يمكننا القيام بدراسته و التعرف من خلاله على نوعية العلاقة التي تربط الأم بالأبناء الذكور.

إذا تمعنا النظر في(تحليل محتوى نصوص القراءة)، نجد أن هذه العلاقة تبدأ بالزيادة إلى غاية السنة الثالثة حيث تصل قمتها ، ثم تبدأ في النقصان إلى أن تنعدم و هذا ابتداء من السنة السادسة، هذه الملاحظة الأولى والسطحية، والتي كوناها عن هذه العلاقة وإذا دخلنا أعماق هذه الأرقام فإننا نجد أن أعلى نسبة هي في السنة الثالثة حيث وصلت (52,63%) ، ثم تأتي بعدها السنة الثانية ثم الرابعة، والخامسة، إلى أن تنعدم تماما، ونفس الشيء نجده في كتب القراءة الفرنسية حيث أن أعلى نسبة وجدت في السنة الرابعة وهي (76 %)، ثم الخامسة (70%)، والملاحـظة الأولى التي يمكن تكوينها أن النسب الواردة في كتب القراءة العربية ، وكذلك بالنسبة لعلاقة الأب بالإناث.

وعن سبب هذا الاختلاف الشاسع فإننا نجد انه يعود إلى نفس السبب المذكور في الفقرات السابقة وهو انشغال الأب في العمل خارج البيت ، و اقتصار عمل الأم على الاهتمام بيتها و أولادها وعدم الشغل في خارج البيت.

وأن علاقة الأم بالإناث علاقة تعاون بين الطرفين فالبنت تساعد أمها في أعمال البيت ، والأم تقوم بتحضير البنت لتكون أما في المستقبل وذلك بتكليفها بأشغال منزلية الهدف منها تعليمها هذه الأشغال، أما عن مساعدة الأم لبناتها في دراستهن فانه لم يرد إطلاقا ذكرها في أي نص من النصوص القراءة باللغتين.

وإذا نظرنا نظرة تحليلية للجدول التالي ، و الذي يعطينا صورة عن مساعدة الأم لبناتها في تعلم حرفة منزلية فإننا نلاحظ مايلي:

الجدول رقم 29 : يبين مساعدة الأم لبناتها في تعلم حرفة منزلية .

الحـــالـــة	نعـــم	لا	المجمـــوع
مساعدة الأم لبناتها في تعلم حرفة منزلية	486 %81	114 %19	600 %100

إن الملاحظة الأولى هي أن (81 %) من الزوجات (الأمهات) يقد من مساعدة لبناتهن في تعلم حرفة منزلية، و(19%) لا يقدمن مساعدة, إن النساء يسهرن على تحضير بناتهن لتعلم الحرف المنزلية بأنواعها المختلفة، كما نلاحظ أيضا بان متغير العمل لا

دخل له في هذا الميدان كون انه من بين العاملات (47)، نجد أن (20,48%) ، يقدمن هذه المساعدات لبناتهن وأن (79،52%) من بين الغير عاملات يقدمنها أيضا، (كما جاء في تحليل محتوى نصوص القراءة).

أما إذا قمنا بإجراء ملاحظة أخرى شاملة للجداول السالفة (التي تبين لنا علاقة الأب بالأبناء ذكورا وإناثا، وكذلك علاقة الأم بأبنائها) طرحنا السؤال التالي: هل الأب أكثر ارتباطا و ميولا إلى أبنائه الذكور أم الإناث؟ ونفسر السؤال يطرح على الأم وعلاقتها بأبنائها من الجنسين، وبتحليلنا للأرقام الواردة في هذه الجداول، فأننا نجد ما يلي :

أن مجموع النصوص التي تتحدث عن علاقة الأب بأبنائه الذكور في مختلف أطوار التعليم المتوسط، وفي كتب القراءة باللغتين العربية والفرنسية، يساوي 30 نصا من بين 239 نصا تتطرق إلى العلاقات ،و هذا يساوي نسبة (12،55%) وبالمقابل نجد 06 نصوص من بين نفس العدد السابق 239 ،تتحدث عن علاقة الأب ببناته وهذا يمثل (02،51%)، وإذا حاولنا إجراء مقارنة بين هاتين النسبتين نجد فرقا شاسعا، وكأنها تريد أن تقول أن الأب يميل إلى أبنائه الذكور أكثر من بناته، إذ نجد أنه من خلال النصوص أن الابن يذهب مع أبيه إلى أماكن مختلفة **مثال** : " أخذ مصطفى حقيبة صغيرة، وضع فيها قميصا و منشفة وقال أنا ذاهب مع أبي إلى الحمام ".

- **ليلى** : "وأنا كذلك أذهب معكما "
- **الأم** : "أنت تذهبين معي في الأسبوع القادم" .

" اليوم نغتسل في حمام الدار".

وورد في نص أخر:

" في يوم من أيام الصيف سافر صالح وأبوه على متن حافلة تحمل الكثير من المسافرين". هذا فيما يخص ما تحصلنا عليه من تحليلنا لمحتوى كتب القراءة، وإذا حاولنا أن نجري نفس المقارنة، وهذا من خلال النتائج التي تحصلنا عليها فإننا نجد تقاربا في العلاقات بين الأب وأبنائه من الجنسين، وهذا الجدول يوضح لنا هذا التقارب.

الجدول رقم 30: يبين نظرة الأولياء لمواصلة تعليم الأبناء في المرحلة الجامعية

الحـــــالة	التكـــــرار	النسبـــة المئـوية
الذكور	234	%39
الإناث	24	%04
الذكور و الإناث	342	%57
المجموع	600	%100

إن (57%)، من المستجوبين يعاملون أبنائهم من الجنسين ذكورا وإناثا معاملة متشابهة، وهذا بنظرتهم إلى أن التعليم الجامعي هو حق من حقوق الذكور والإناث، ويوزعون هذا إلى أسباب عدة منها: أن لكل منهم الحق في التعليم ، فالذكور نسبتهم 39% والإناث 04% وإذا طرحناه على الأم فإننا نجد أن عدد النصوص التي تحدثنا عن علاقة الأم بأبنائها الذكور منفردين يساوي 31 نصا من 239، وهذا يساوي (12,97%) و بالمقابل نجد أن عدد النصوص التي تتطرق إلى علاقة الأم منفردة ببناتها لا يتعدى 23 نصا وهذا يمثل (9,63%)، وبمقارنة هاتين النسبتين نجد أنها متقاربة، مع تسجيل فرق طفيف حيث أن علاقة الأم بأبنائها الذكور أكثر بقليل من علاقتها ببناتها.

وإذا أردنا أن نجد تفسيرا لهذا فإننا نوعزه إلى كثرة عدد الأولاد الذكور بالمقارنة مع عدد الإناث، حيث نجد أن عائلة مصطفى التي تمثل العائلة الرئيسية، والنموذجية لأغلبية كتب القراءة باللغة العربية تتكون من 4 ذكور وبنتين ، فالأم تجد نفسها مع الذكور أكثر من وجودها مع البنات، وهناك سبب آخر يفسر لنا الفرق الموجود بين علاقة الأب بأبنائه الذكور، وعلاقة الأم بنفس الفئة، كون الذكور يخرجون كثيرا مع أبيهم، والبنات يبقين مع أمهاتهن، وإذا خرجت هذه الأخيرة فإنها تخرج مع كل العائلة وبالتالي يكون الذكور حاضرين ، وهذا ما يزيد في عدد النصوص.

05-01 علاقة الأبناء فيما بينهم :

علاقة الذكور بالإناث تحت سقف عائلة واحدة مبنية على التعاون والتضامن والإخاء وذلك في ظل تكامل الأدوار بين البنين والبنات لتحمل مسؤولية الأبوين مستقبلا.

06-01- علاقة الذكور بالإناث:

في السنوات الأولى من التعليم المتوسط تظهر لنا هذه العلاقة مرتفعة، حيث وصلت إلى 26 نصا في السنة الثانية وهذا يمثل نسبة (34,66%) و تبدأ في النقصان إبتداءا من السنة الرابعة حيث وصلت إلى (12,00%)، أما في السنة الأولى فقد وصلت إلى (16,66%) ، ثم تنعدم في السنوات الأخرى و نفس الشيء بالنسبة لكتب القراءة باللغة الفرنسية ، حيث نجد أنها منعدمة تماما في مختلف أطوار مدرسة التعليم المتوسط.

وإذا حاولنا أن نتعمق في تحليل هذه الأرقام فإننا نجد أن ارتفاع النسبة في هذه العلاقة التي تربط الإخوة الذكور بأخواتهم الإناث يعود إلى كون الأخت ترافق أخاها إلى المدرسة و السوق والنزهة....الخ، فالأخت مرتبطة بأخيها وتصحبه إلى حيث ذهب، أما عن نوعية العلاقة فإنها مبنية على الود والإخاء و التعاون حيث ورد في نص أن خديجة تساعد مصطفى في دراسته وذلك من خلال مساعدته لحل تمرين كلف به من طرف الأستاذ ، في حين نجد في نص آخر أن الأخ يأمر أخته بالدخول إلى المنزل و هذا يوضح لنا سلطة الأخ على أخته، إذ يعوض أباه في سلطته على العائلة وتهيئته لتحمل هذه المسؤولية، وهذه جملة وردت في كتاب السنة الأولى متوسط ، حيث أمرها بالدخول إلى المنزل.

إذن علاقة الذكور بالإناث هي علاقة سلطوية إذا أخذنا بما جاء في هذا النص، وأما في بقية النصوص فإنها كما سلف وأن ذكرنا مبنية على الإخاء والود والتعاون وما نلاحظه هو أن هناك صلة تامة بين الإخوة الذكور والإناث، فالبنت تلعب مع أخيها في المنزل وخارجه كما أنها ترافقه إلى المدرسة وإلى التنزه وإلى أي مكان يذهب إليه، ونجد أيضا أنها تستعمل لعبه عند اللعب، فهي تلعب بالدراجة وبالكرة وبكل لعبه.

وتظهر لنا هذه العلاقة من خلال استمارة البحث حيث أننا نجد أنه من بين مجموع المستجوبين (54%) يقدمون أبناءهم مساعدات لأخواتهن البنات وهذا في دراستهن وهذا ما يوضحه لنا الجدول التالي:

الجدول رقم 31: يبين مساعدة الأخ لأخته في الدراسة

الحالة	نعم	لا	المجموع
مساعدة الأخ لأخته في الدراسة	324 %54	276 %46	600 %100

كما أن الأخ يتدخل في اختيار أخته للوظيفة أو لفرع الدراسة المرغوب فيها وهذا ما نستخلصه من هذا الجدول:

الجدول رقم 32: يبين تدخل الأخ في اختيار أخته لفرع الدراسة أو العمل .

التدخل / الجنس	نعم			لا	المجموع
	التوجيه	الإرغام	نوع آخر		
الإناث	240 %40	66 %11	– –	294 %49	600 %100

باستقرائنا للجدول السابق نجد أن نسبة الذين يتدخلون متقاربة مع أولئك الذين لا يتدخلون حيث كانت الأولى (51%)، والثانية (49%)، أما عن نوع التدخل فإننا نلاحظ أنه من بين الذين يتدخلون في أخواتهم نجد (78,43%) يكون تدخلهم بمجرد التوجيه والباقي يرغمون أخواتهم على اختيار نوع العمل أو فرع الدراسة.

معنى هذا أن هناك بعض العائلات تسمح لأبنائها الذكور بالتدخل لدى أخواتهم بأية طريقة كانت، وإذا أردنا التعمق أكثر في هذا التعمق فإننا نجد أن (33,33%)، من الذين يسمحون لأبنائهم التدخل في اختيار أخواتهم هم من أصل خارج عن دائرة براقي أو بالأحرى هم قادمون من ولايات أخرى.

كما يميلون لاستعمال طريقة التوجيه في تدخلهم وهذا بنسبة (76,47%) من بين نفس العدد السابق كما نجد من بين الذين يستعملون الإرغام عند تدخلهم فإن نسبة (36,36%) هم من براقي أصلا و نفس النسبة نجدها عند الذين قدموا من ولايات أخرى.

إن الأميين هم الأكثر سماحا لأبنائهم بالتدخل في اختيار أخواتهم للوظائف أو لفرع الدراسة وهذا بنسبة (57,14%) من مجموع الأميين و(45,45%) من الذين يرغمون أخواتهم على اختيار وظيفة معينة هم أبناء أميين وهذا بناء على (تحليل محتوى نصوص القراءة).

01-07-علاقة الإخوة الذكور فيما بينهم:

من خلال تحليل محتوى نصوص القراءة نلاحظ أن علاقة الإخوة الذكور فيما بينهم محصورة في الأربع سنوات الأولى من التعليم المتوسط، في حين تنعدم إبتداءا من السنة الخامسة في كتاب القراءة باللغة العربية، لكن لا نجد لها أي أثر في كتب القراءة الفرنسية كونها منعدمة في مختلف سنوات الأطوار الثلاث.

إن أكبر نسبة للنصوص التي تتطرق إلى علاقة الذكور فيما بينهم وجدت في السنة الأولى حيث وصلت إلى (05,26%)، ثم السنة الرابعة (04,17%)، وفي النهاية السنة الثالثة بنسبة (03,51%) ، هذا بصفة موجزة عن التحليل الكمي لهذه العلاقة.

أما عن نوعية هذه العلاقة فهي مبنية على الاحترام المتبادل، والتساوي فيما بينهم، فلا سلطة لأحد على الآخر ولو اختلف السن، إن الإخوة مرتبطون ببعضهم البعض، إنهم يذهبون معا إلى المدرسة، السوق، التنزه، وحتى في العطلة فإنهم يذهبون معا إلى الريف، وبالتالي فهم موجدون دائما إلى جانب بعضهم البعض، ونلاحظ ملاحظة في هذا المجال هو أن الأطفال الذين ذكروا في كتب القراءة هم في سن معينة هي سن المرحلة الابتدائية، ولذا نجد أن سنهم لا يتجاوز 12 أو 13 سنة بالتقريب، ولكن بعد هذه السن فلا يمكننا معرفة نوع العلاقات التي تربطهم فيما بينهم.

إن هذه العلاقة تظهر لنا عند تحليلنا لجداول مختلفة كوّناها من خلال استمارة البحث. فمن استقرائنا للجدول التالي أن (21%) فقط من الذكور يقدمون مساعدات لبعضهم البعض (انظر الجدول التالي).

جدول رقم 33: يبين مدى تقديم الإخوة الذكور المساعدات لبعضهم البعض.

الحالة	نعم	لا	المجموع
مساعدة الإخوة لبعضهم البعض	126 %21	474 %79	600 %100

وكذلك نجد أن نسبة التدخل فيما يخص الإخوة فيما بينهم فإنهم نسبة قليلة جدا، بالمقارنة مع تلك المتعلقة بتدخل الأب في أبنائه الذكور، حيث لم تتجاوز النسبة (22%)، والجدول التالي يوضح لنا ذلك.

جدول رقم 34: يبين مدى تدخل الإخوة الذكور في بعضهم البعض

التدخل / الجنس	نعـــــــــــــم			لا	المجموع
	التوجيه	الإرغام	نوع آخر		
الذكور فيما بينهم	108 %18	18 %03	06 %01	468 %78	600 %100

من خلال دراستنا للجدول السابق نجد أن أكبر نسبة لدى المتدخلين فيما بينهم يميلون إلى تقديم التوجيهات فقط (81,82%)، وبالتالي يمكن القول بأن الإخوة مرتبطون ببعض، لكن بنسبة قليلة، إذا قارناها بعلاقة الإناث فيما بينهن وهذا ما سنتطرق له فيما بعد.

<u>01-08-علاقة الأخوات (الإناث) فيما بينهن :</u>

دائما في إطار العلاقات التي تربط أفراد الأسرة الواحدة ، نجد أن عدد النصوص التي تتطرق إلى علاقة الإناث فيما بينهن و بمفردهن ذكرت في السنوات الأربعة الأولى من التعليم المتوسط وهذا في كتب القراءة باللغة العربية ولكن بنسب مختلفة، فمثلا في

السنة الثالثة وهي أعلى نسبة (05,26%)، ثم تأتي بعدها السنة الرابعة بنسبة (04,17%)، في حين نجدها منعدمة تماما في كتب القراءة الفرنسية.

هذا فيما يخص التحليل الكمي لهذه العلاقة ، أما عن نوعية هذه العلاقات فإنها مبنية على أساس المودة والتعاون، فقد ورد في أحد النصوص أن خديجة تساعد أختها ليلى في كتابة نص طلب منها في المدرسة، نفهم من هذا أن الأخوات تتعاون فيما بينهن، ولم نعثر على أي نص يتحدث عن سلطة الأخت على أختها حتى ولو أختلف السن، و كذلك التدخل فلا وجود له بين الإناث.

إن هذه العلاقة تتضح لنا عند تحليلنا لمضمون الاستمارة، من خلال اصطحاب الإناث لآبائهم في النزهة، فإنهن يتنزهن معا ويقدمن مساعدات لبعضهن في الدراسة وحتى في تعلم الحرف المنزلية و هذا ما نستخلصه من الجدول التالي:

جدول رقم 35: يبين مساعدة البنات لبعضهن.

الحالة	نعم	لا	المجموع
المساعدة في الدراسة	432 %72	168 %28	600 %100
المساعدة في تعلم حرفة	210 %35	390 %65	600 %100

إن (72%) من البنات المستجوبات تقدمن مساعدات لبعضهن فيما يخص الدراسة ، في حين لا نجد سوى (35%) ممن تقدمن مساعدات فيما يتعلق بتعلم حرفة، ونوعز هذا إلى سبب واحد وهو السن فالقليل فقط من المستجوبين لهم بنات في سن يسمح لهن بتقديم هذا النوع من المساعدات.

نفس الشيء نلاحظه فيما يخص التدخل في اختيار المهنة أو فرع الدراسة حيث كانت نسبة قليلة جدا بالمقارنة مع تلك التي وجدناها لدى الذكور، فيما بينهم، والجدول التالي

يوضح لنا هذا. إن (3% ، من البنات المستجوبات تتدخلن في اختبار نوع الدراسة أو المهنة.

الجدول رقم 36: يبين تدخل الأخوات فيما بينهن في اختيار نوع الدراسة أو المهنة.

التدخل / الجنس	نعم			لا	المجموع
	التوجيه	الإرغام	نوع آخر		
الإناث فيما بينهن	18 %03	- -	– –	582 %97	600 %100

وإذا قمنا بمقارنة العلاقة التي تربط الذكور فيما بينهم و الإناث فيما بينهن، وهذا من الواقع المعاش والذي إستخلصناه من خلال استمارة البحث، نجد أن الإناث أكثر ارتباطا ببعضهن من الذكور، كونهن يقدمن مساعدات لبعضهن أكثر من الذكور وقد نوعز هذا إلى كون الإناث تبقين في المنزل، وبالتالي فهن على اتصال دائم ببعضهن أما الذكور فإنهم يحرجون من البيت إلى الشارع ولا يلتقون في المنزل إلا بعد عودتهم في المساء.

إلى جانب العلاقات التي تربط بين مختلف أفراد الأسرة الواحدة (الأب، الأم، الأولاد) ، قمنا بدراسة العلاقة التي تربط الأطفال بأفراد العائلة الواحدة بمعناها الواسع، أي أننا نحاول معرفة مختلف العلاقات التي تربط هؤلاء الأطفال بجدهم وعمهم و خالهم ، وبعد إطلاعنا على عدد النصوص التي تتطرق إلى هذه العلاقة وجدنا أنها لا تتجاوز في مجل نصوص القراءة التي عددها يساوي 1089 /37، نصا وهذا يساوي نسبة (03,40%). وللإطلاع على توزيع هذه النصوص نعرض الجدول التالي :

01-09-علاقة الأجداد بالأحفاد :

من بين 37 نصا تتطرق إلى العلاقات الاجتماعية بين أفراد العائلة دون الأب والأم والأولاد، فإننا لا نجد سوى 07 نصوص تتحدث عن علاقة الأجداد بالأحفاد وهذا يمثل (18,92%)، من مجموع هذه النصوص، وإذا قسمنا هذا بين كتب القراءة باللغتين (العربية والفرنسية)، فإننا نلاحظ أن هذه النصوص محصورة في السنوات الثلاث الأولى من التعليم

المتوسط ، معنى هذا أنها واردة في كتب القراءة العربية، فقط كون اللغة الفرنسية لا تدرس إلا إبتداءا من السنة الرابعة، إن أكبر نسبة موجودة في السنتين الأولى والثاني (42,86%).
إن هذه العلاقة مبنية على أساس الاحترام أي احترام الأحفاد للأجداد والحنان ناحية الأحفاد مع الإشارة أن كل هذه النصوص تحدثنا عن الأجداد من الأب، أما الأجداد من الأم فلم تذكر إطلاقا.

لقد ذكر الجد في أماكن مختلفة كالمزرعة، وخاصة في الريف، والمنزل وهذا في المدينة، أما الجدة فقد ذكرت في المنزل مهمتها المساعدة في تربية الأطفال وخاصة منهم الصغار وذلك بقص القصص عليهم والنكت والأمثال وفي السهرات، في حين نجدها في الريف تساعد في العملية الاقتصادية للعائلة وذلك بصناعة الأواني المنزلية من الطين، وصناعة ماء الزهر بهدف البيع.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها في استمارة البحث نجد أن (36%) من بين المستجوبين يجتمعون الأجداد بالأحفاد في بيت واحد معنى هذا أن الجد والجدة يعيشون مع أحفادهم في بيت واحد وأغلبهم أجداد من الأب، وهؤلاء الأجداد يعتمد عليهم في التكفل بالأحفاد عند غياب الأب وهذا بنسبة (28%)، ومن بين هؤلاء نجد أن (92,85%) يعتمدون على الجد أي أب المستجوب في التكفل بالأحفاد والبقية يعتمدون على الجدة في تلبية حاجات البيت عند غياب الأب، ويعللون سبب الاعتماد علة الجد كونه أمين الخزينة وكونه متقاعد أي متفرغ من كل الالتزامات تارة أخرى، وكونه الأكبر في مكان آخر (15%).

أن الجد يعتمد عليه في قضاء حاجات البيت والتكفل بمسؤولية البيت عند غياب الأب وهذا ما يجعله في مرتبة هذا الأخير وبالتالي يحترم احتراما كبيرا من طرف الأحفاد ومن طرف العائلة ككل.

01-10- علاقات الأبناء بالعم :

هذه العلاقة ظهرت في السنة الثانية وهذا في 09 نصوص، ثم تبدأ في النقصان، 07 نصوص في السنة الثالثة و05 في السنة الرابعة ثم في السنة الخامسة بنص (01) واحد وتنعدم في السنة السادسة، وتعود في الطور الثالث وفي سنواته الثلاث متساوية حيث وصلت النسبة في كل سنة إلى (07,14%)، من بين مجموع النصوص التي تتطرق إلى هذه العلاقة

وأعلى نسبة سجلت في السنة الثانية (32,14%)، هذا في كتب القراءة باللغتين ونلاحظ أن هذه العلاقة مبنية على أساس التعاون ذو الاتجاه الواحد حيث أن الطفل يذهب إلى عمه ليساعده في الحقل، مع الإشارة هنا أن العم ذكر في جميع الحالات بعيدا عن العائلة الأصلية فأما أن تكون العائلة تسكن المدينة والعم يسكن في الريف والعكس، هذا حسب النص ولكن غالبا ما يكون في الريف فلاحا.

إن عينتنا المتكونة من 600 مستجوب نجد أن (22%) يجتمع الأبناء بالعم في شقة واحدة أي يسكنون معا في بيت واحد سواء كان هؤلاء الأعمام متزوجون أو عزاب ومن بين المستجوبين نجد أن (03,33%) يتركون مسؤولية البيت لهؤلاء الأعمام عند غياب الأب والباقي يتركون هذه المسؤولية لأشخاص آخرين، وهذا ما يدلنا على أن الاعتماد على العم قليل جدا بالمقارنة مع الاعتماد للجد أو الجدة، خاصة في حالة ما إذا كان العم متزوجا وله أولاد وبالتالي كل واحد يتكفل بعائلته مع سيادة الاحترام بين الأطفال وعمهم، فعند غياب الأب ويترك العم مكانه فإنه يكون في مرتبته، وما عدا هذا تكون العلاقات مبنية على تبادل الزيارات فقط ولا مجال للتعاون بينهم سواء في العمل أو الدراسة.

أما عن علاقة الأطفال بعماتهم فقد ذكرت في نفس العدد من النصوص والتي ذكرت في علاقة الأطفال بعمهم، وهي جد قليلة، بالمقارنة مع تلك التي تتحدث عن علاقة الأطفال بعمهم ولذلك ارتأينا إدخالها في نفس العدد ، مع الإشارة هنا أن هذه العلاقة لا تتجاوز تبادل الزيارات فقط.

نفس الشيء نلاحظه في الواقع كون العمة لم تذكر إطلاقا لا من بين الأشخاص الذين يقطنون مع العائلة في نفس البيت، ولا من بين الذين يتركون مسؤولين عن البيت عن غياب الأب وتفسيرنا لهذا هو أن العمة بمجرد أن تتزوج تصبح علاقتها بعائلتها الأصلية لا تتعداها على تبادل الزيارات.

01-11- علاقة الأبناء بالخال :

فيما يخص علاقة الأطفال من الجنسين بخالهم فإنها ذكرت في نصين أحدهما في كتاب السنة الثانية والآخر في السنة الثالثة، وهذا يكون نسبة (05,40%) من بين مجموع النصوص التي تتحدث عن علاقة الأطفال بالعائلة من غير الأب، الأم ، والإخوة وقد ذكرت

الخالة من خلال مراسلة بينها وبين ابن أختها الذي يخبرها بحلول السنة الدراسية الجديدة، أما الخال فقد ذكر في توقع زيارة منه، ونفهم من هذين النصين أن الخال لا يقطن مع العائلة، بل بعيدا عنها دون تحديد لهذا المكان، أهو الريف أم المدينة، وأن علاقته بـالأطفال (أبناء الأخت) لا تتعدى الزيارات.

ونفس الشيء نلاحظه في ما يخص المستجوبين، كون الخال لم يذكر لا من بين أولئك الذين يقتسم معهم الشقة، ولا من بين الأشخاص الذين يتركون مسؤولين عن البيت عند الغياب، معنى هذا أن الخال لا يعتمد عليه إطلاقا لا في قضاء الحاجيات المنزلية ولا أثناء غياب الأب عن المنزل، وبالتالي فالعلاقة الوحيدة التي يمكن أن توجد هي تبادل الزيارات مع الخال والخالة.

خلاصة الفصل الثالث

في هذا الفصل بعدما تطرقنا للعائلة و مكوناتها ودورها ، نتنقل في هذا الفصل لنغور في وسط هذه العائلة والإطلاع على نوع العلاقات التي تربط بين مختلف أفرادها وذلك في وسط العائلة بمعناها الضيق أي الأب والأم والأبناء ، و بمعناها الواسع أي أننا نضيف إلى العائلة بمعناها الضيق كل من الجد والجدة، والعم والخال، ولاقة هؤلاء بالأحفاد، وبأبناء الأخ والأخت، هذا دائما من خلال ما جاء في كتب القراءة المقررة مع مقارنتها في نفس الوقت بما هو موجود في الواقع الذي يعيشه الطفل بصفة دائمة، وتوصلنا من خلال هذه المقارنة إلى أن العلاقات الاجتماعية تختلف بين فرد وآخر من نفس العائلة، فعلاقة الزوج بالزوجة تختلف عن علاقة الأب (الزوج) بأبنائه ، وهذا بنسب متفاوتة.

الفصـــــل الـــرابـع

نتـــائج الـــدراسة الميدانية

محتويات الفصل

01) ـ نتائج البحث .

أ) ـ تكوين العائلة و دورها .

ب) ـ مكانة المرأة و دورها .

ج) ـ العمل وقيمته الاجتماعية .

د) ـ علاقة الأب بالأبناء .

ه) ـ علاقة الأم بالأبناء .

و) ـ علاقة الأخوة فيما بينهم .

ز) ـ علاقة الزوج بالزوجة .

ر) ـ علاقة الأبناء بباقي أفراد العائلة .

ي) ـ الخلاصة .

02) ـ الاقتراحات .

ـ خلاصة الفصل الرابع.

ـ خلاصة الباب الثاني .

ـ خلاصة البابين الأول و الثاني .

03) ـ الإستنتاج العام

ـ الخاتمة .

01) نتـــائــج البحــث :

أ) ـ تكــوين العــائـلة و دورهــا :

من خلال تحليلنا لمحتوى كتب القراءة لمختلف أطوار التعليم المتوسط باللغتين وجدنا أن العائلة النموذجية المقترحة في كتب القراءة باللغة العربية هي عائلة مصطفى والتي تدور حولها أغلبية نصوص الكتب، تلك العائلة المكونة من الأب و الأم و 06 أولاد (04 ذكور و02 بنتين) أما في كتب القراءة باللغة الفرنسية فنجد عائلة آمنة المتكونة من الأب والأم و04 أولاد (ذكرين و بنتين)، مع الإشارة أنه لم يحدد أصل هذه العائلة هل هي ريفية أم من المدينة

ومن الملاحظ أنه فيما يخص عدد الأولاد واختلافه بين العائلة الريفية والعائلة الحضرية فإننا لم تجد أي اختلاف بين العائلة الريفية والعائلة الحضرية بل هناك تشابه حيث نجد أن العائلة الحضرية والمتمثلة في عائلة مصطفى لها 06 أولاد، أما العائلة الريفية المتمثلة في عمر فتتكون من الأب والأم و06 أولاد (03 ذكور و03 إناث) فهنا نجد أن تطابقا كبيرا يوجد بين العائلتين فيما يتعلق بتكوين العائلة .

أما فيما يتعلق بتواجد الأجداد في العائلة فإننا لا نلاحظ أي اختلاف أيضا، فهناك عائلات حضرية تتضمن بين أفرادها الأجداد كما نجد عائلات أخرى لا تتضمن بين أفرادها الأجداد

في هذا الصدد يمكن القول أن القراءة تتضمن مزيج من العائلات، عائلة نووية وأخرى ممتدة دون الميل إلى أحدهما .

ونواصل في نفس الإطار على الدراسة الميدانية و المتمثلة في استمارة البحث، حيث نجد 33 % من المستجوبين لهم بين 05 و06 أولاد و 11 % لهم بين 03 و04 أولاد، معنى هذا أن 44 % لهم بين 03 و06 أولاد وهي نسبة الأغلبية من المستجوبين، وهذا يدلنا على وجود تشابه بين ما جاء في كتب القراءة وما هو موجود في الواقع ولهذا يمكن القول بأن محتوى هذه النصوص يتطابق مع الواقع بحيث أنه يعطي صورة متخذة من الواقع بنسبة كبيرة .

وإذا تطرقنا إلى العنصر الثاني وهو دور العائلة فإننا نجد اختلافا بيت دور العائلتين فالعائلة في المدينة عائلة استهلاكية أما في الريف فهي عائلة إنتاجية وهذا حسب ما جاء في نصوص القراءة إذ نجد أن العائلة في الريف تعتمد اعتمادا كليا على ما تشتريه من السوق لسد حاجياتها مثال ك (مصطفى أريد البرتقال يا سيدي، أريد كيلو من البطاطا وآخر من الجزر واثنين من البرتقال) وبالمقارنة نأخذ عائلة فريد بن عم مصطفى القاطن بالريف فإننا نجد أنها تعتمد على منتوج عملها أي ما ينتجونه في حقولهم و لنأخذ مثالا عن هذا :

- " يسافر مصطفى إلى الريف ليتفرج على الفلاحين و هم يحرثون غرس الأب البطاطا والبصل وها هو اليوم يزرع بذور الجزر " .
- من خلال هذه الفقرة المستخرجة من نص للقراءة نجد أن العائلة الريفية تعتمد على ما تزرعه في حقولها و للإيضاح أكثر فإننا تأخذ مثلا وهو كالتالي :
- فريد يخاطب مصطفى محدثا إياه عن السوق الأسبوعية :

" هي تعمر مرة واحدة في الأسبوع في كل جمعة يجتمع فيها سكان الجهة ليبيعوا أنتاجهم ويشتروا ما يحتاجون إليه " وهذا دليل على أن العائلة الريفية تعتمد على منتوجها في سد كل حاجاتها .

وإذا قارنا هذا مع ما تحصلتا عليه من الواقع من خلال تحليلنا لاستمارة البحث نجد أن نموذج العائلة الحضرية المعتمدة على السوق في كل استهلاكها يتطابق مع ما هو موجود في الواقع إذ نجد أن كل المستجوبين يعتمدون على السوق في تلبية حاجياتهم اليومية في جميع الميادين، وبالتالي يمكن القول أن العائلة الجزائرية عائلة استهلاكية أكثر منها إنتاجية.

وإذا تطرقنا لنوع السكن الذي تشغله هذه العائلة النموذجية فأننا نجد تطابقا مع السكن الموجود في الواقع والذي تشغله أغلب عائلات المستجوبين، رغم أن عدد النصوص التي تتطرق إلى وصف المسكن لا يتعدى نصين (02) بالنسبة ل 671 نصا مقررة باللغة العربية وهذا يمثل 0.20 % من مجموع هذه النصوص مع الإشارة أن هذين النصين وردا في كتاب القراءة بالعربية المقرر للسنة الثالثة متوسط ، فالنص الأول المشار إليه يصف البيت الجديد الذي ستشغله عائلة مصطفى والمتكون من 04 غرف ومطبخ وحمام وكل ضروريات الحياة من غاز وكهرباء وماء ، وهو عبارة عن شقة في عمارة مقارنا إياه بالبيت القديم الذي كانت

نفس العائلة تشغله وهو عبارة عن بيت تقليدي و يتكون من غرفتين فقط مع احتوائه على كل متطلبات الحياة العصرية .

أما النص الثاني والوارد في كتاب القراءة للسنة الرابعة بالعربية والذي يصف لنا تطور الحياة في نفس البيت والقرية بين الفترة الاستعمارية وفترة الاستقلال، حيث كان في الفترة الأولى لا يحتوي على أي ضرورة من ضروريات الحياة في عهد الاستعمار ثم تطورت الحياة وأصبح سكنا عصريا يحتوي على كل ما تتطلبه الحياة .

هذا فيما يتعلق بالسكن الذي ورد ذكره في كتب القراءة وإذا حاولنا أن نربط بين هذه النتيجة وما تحصلنا عليه من خلال الدراسة الميدانية فإننا نجد أن هناك تطابق كبيرا في هذا الميدان حيث نجد أن 76 % من مجموع المستجوبين تتطابق سكناتهم مع النموذج المذكور في كتب القراءة و هي مقسمة كالتالي: 34 % من المستجوبين يقطنون في شقق في عمارات، وهذا يتطابق مع النوع الأول المذكور آنفا و42 % فإنهم يقطنون في سكنات تقليدية و هي تتطابق مع النوع الثاني السالف الذكر، أما البقية و التي تمثل 34 % فهي موزعة بين القاطنين في البيوت القصديرية و الفيلات، ولا نجد أي نص يصف مسكنا من هذا النوع وبالتالي فغننا نقول أن هناك تطابقا كبيرا في هذا الميدان .

ب) ـ <u>مكانة المرأة و دورها</u> :

للمرأة مكانة اجتماعية تتقاسمها بين العائلة والمدرسة والعمل وهذه المكانات المختلفة التي تكون مجتمعة مكانة معينة للمرأة في المجتمع ، تظهر من خلال تحليلنا لنصوص القراءة ، حيث نجد أن للمرأة مكانة في العائلة سواء كانت بنتا أو زوجة أو أما أو جدة ، أما في المدرسة فإما تلميذة أو معلمة وفي العمل تظهر كعاملة، وهذا نادر حيث لم يرد هذا إلا في نصوص قليلة جدا .

إن النصوص التي تطرقت إلى المرأة كأم هي النصوص التي تطرقت إلى العائلة في مختلف الكتب المقررة في كل الأطوار وباللغتين العربية والفرنسية و عددها 83 نصا من بين 1089 نصا مقررة وهذا يساوي 07.62 % .

أما عن دورها فهو ينحصر داخل البيت فقط ، و يتمثل في خدمة زوجها وأولادها وهي كذلك تقوم بالإنجاب والتربية وهي المهمة الرئيسية المنوطة بها مع الإشارة أنه لم يذكر

إطلاقا و في أي نص أما عاملة، رغم أننا نجد أن المرأة ذكرت عاملة في مواضيع عدة لكن دون ذكر هل عي متزوجة (أم) أم لا، لكنها تحرج لقضاء حاجيات منزلية من السوق .

إن هذا عكس ما توصلنا إليه من خلال استمارة البحث حيث وجدنا أن 17 % من المستجوبين زوجاتهم عاملات ومن بين هؤلاء العاملات نجد أن 41.10 % تمارس مهنة التعليم، و35.29 % يمتهن الصحة كما نجد أن الزوجة تقوم بقضاء حاجيات منزلية من الخارج وهذا بنسبة 19 % وتترك مسئولة على البيت عند غياب زوجها و هذا بنسبة 47 %.

أما بالنسبة للمهن التي ذكرت في كتب القراءة و الممارسة من طرف النساء بصفة عامة دون ذكر هل هي متزوجة أم لا، فهي إما مهنة التعليم أو الصحة وحتى هذه المهنة قليلة جدا، حيث ذكرت الممرضة في نص واحد في السنة الأولى (4.54 %) وذكرت نفس المهنة في السنة الثانية في نص واحد أيضا (1 %) و ذكرت معلمة في كتب اللغة الفرنسية للقراءة المخصص للفصل الرابع متوسط في نصين (4.20 %) ثم مضيفة، وسكرتيرة، وإذا نظرنا إلى هذه المهن نجد أن مكانة المرأة في العمل تأتي بعد الرجل أي في الرتبة الثانية ودورها ثانوي حيث أننا لم نعثر على أي نص تذكر فيه المرأة كإطار في المؤسسة التي تعمل بها ن وكأنها عاجزة على تحمل هذه المسؤولية ولذلك اقتصر ذكرها على المهنة البسيطة .

ولكن إذا عدنا إلى استمارة البحث والنتائج المتحصل عليها من خلال تحليلنا لهذه الاستمارة فغننا نجد اختلافا طفيفا بينها و بين ما جاء في كتب القراءة ، إذ نجد أن من بين 17 امرأة عاملة 07 منهن في التعليم (41.18 %) و06 منهن في مهنة الصحة (35.29 %) ومن بين هؤلاء الأخيرات (العاملات في الصحة) نجد 83.33 % لهن مستوى ابتدائي أو متوسط أو ثانوي، وبالتالي لا يتجاوز المنصب الذي يشغلونه منصب ممرضة 16.76 % لهن مستوى جامعي وبالتالي يشغلن مناصب أطباء وهذا هو الاختلاف الذي نلاحظه حيث أننا لم نجد في كتب القراءة امرأة تشغل منصبا عاليا .

كما نورد التوضيح التالي وهو أن كتب القراءة لم تتحدث إطلاقا على المستوى التعليمي للأفراد الذين ذكروا في نصوصها وخاصتا منها المرأة وبالتالي لا يمكن لنا أن نورد أي تحليل لهذا العنصر .

إن نظرة البرامج المدرسية إلى المرأة نظرة قاصرة ومقتصرة على نظرة احتقار واستضعاف حيث أن الواقع المعاش أصبح مغاير نماما، وكونه يمنح للمرأة مكانة أعلى وهي الآن تشغل مناصب أرقى من تلك التي جاءت في كتب القراءة .

أما مكانتها كبنت فهي تأتي بعد أختها كونها تتبع أمها، فالابن يتبع الأب وهذا الأخير له المكان الأرقى في البيت وبالتالي فالزوجة لها الدور الثانوي وابنتها، أن البنت تلعب مع أختها وترافقها إلى أي مكان يذهب إليه، بالإضافة إلى خروجها مع أبيها في النزهة، لكنها نقوم بأعمال منزلية مساعدة بذلك أمها، أما الابن فأنه يذهب مع أبيه، وهذا تحضيرا لها لتصبح أما في المستقبل و بالتالي فمكانها البيت ودورها الإنجاب والتربية دون المساهمة في الحياة الاقتصادية للعائلة، وحتى إذا كانت عاملة فدورها ثانوي .

ج) ـ <u>العمل و قيمته الاجتماعية</u> :

إن البرامج المدرسية تحاول إعطاء صورة اجتماعية أو بالأحرى قيمة اجتماعية لمهن تعتبر ذات قيمة أدنى في الواقع وهي مهنة الفلاحة والأعمال اليدوية، محاولة بذلك تغيير المفاهيم والقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع وتعطي قيمة أكبر إلى المهن الحرة والمربحة من الناحية المادية دون النظر إلى حاجة المجتمع، فإن أخذنا مثلا نجد أنه من 157 نصا تتطرق إلى المهن 25 نصا يتعرض إلى الفلاحة (15.92 %)، في حين نجد 16 نصا تتعرض إلى مهنة الطب (10.19 %)، أما التاجر فقد ذكر في 18 نصا (11.46 %) وبالتالي نرى بأن الكتب تحاول إعطاء مهنة التاجر قيمة أكبر من تلك التي تمنح إلى الطبيب.

وإذا قارنا هذه النتائج بتلك المتصل عليها من تحليلنا للاستمارة فنجد أن مهنة الفلاحة لم تحظى إلا بـ 2.70 % من اختيار الأولياء لأبنائهم و العكس نجده في كتب القراءة فإنه حظا باختيار كبير إذ وصلت النسبة إلى (22.62 %) كما نجد أن المهن الحرة لها نسبة (41.51%)يفضلون هذه المهن .

معنى هذا أن البرامج تتفق مع الواقع من حيث المهن الحرة فالكل يعطيها مكانة أرقى سواء في الكتب أوفي الواقع، أما المهن المنظمة فإنها لم تحضا إلا باختيار طفيف في كتب القراءة وهذا عكس الواقع، وهنا نقطة الاختلاف وبالتالي يمكن أن نقول أن البرامج تهدف إلى إحداث تغيير نوعي في علاقات الإنتاج تماشيا مع التغيير الذي يحدث في الواقع وهو

توجيه المجتمع إلى المهن الحرة أكثر من المهن المنظمة وأقصد بالمنظمة تلك المهن التي تربط العامل بمؤسسة معينة .

د) ـ <u>علاقــة الأب بالأبنــاء</u> :

علاقة الأب بالأبناء ذكورا وإناثا هي علاقة مبنية على التفاهم والتحاور وهذا ما جاء في كتب القراءة ، وفي رجل نصوصها، أما عن علاقة الأب بالذكور على حدة والإناث على حده فإننا نجد أن الأب أكثر ميولا وارتباطا بأبنائه الذكور عنه بالإناث، وهذا إذا أخذنا بعين الاعتبار عدد النصوص التي ذكر فيها الأب مع الأبناء الذكور على حد سواء في نزهة أو في مكان آخر ففي كتاب الثانية ورد ذكر ذلك في سبعة (07) نصوص في حين لم يذكر أي نص عن الأب وأبنائه الإناث إطلاقا ، ونفس ما نلاحظ في كتاب السنة الرابعة باللغة الفرنسية حيث نجد نصين يتطرفان لهذه العلاقة التي تربط الآباء بالأبناء الذكور (4.20 %) دون ذكر علاقة الأب بالإناث إطلاقا .

أما عن سلطة الأب فتظهر أنها أكثر ديمقراطية حيث أننا لم نعثر على أي نص يصف لنا حلة يتلقى فيها الطفل عقابا بالضرب أو بطريقة عدوانية أخرى، وفي المقابل نجد الحوار والتوجيه والإرشاد هو الطابع الغالب على سلطة الأب اتجاه أبنائه ذكورا وإناثا .

إن هذا مخالف نوعا ما للواقع، حيث نجد أن علاقة الأب بأبنائه متعادلة أي أننا لم نجد ميولا لأي طرف من هذه الأطراف، فالأب يعاقب أبنه (الذكر) بالتأديب وهذا بنسبة(59 %) ونفس العقاب تتلقاه البنت و هذا بنسبة (41%) كما نجد أن (59%) يرون بأن الأنثى متساوية مع الذكر من ناحية التعليم، كما نجد أيضا أن 51 % يرافقون أبنائهم الذكور عند ذهابهم إلى أماكن أخرى غير مكان العمل، في حين نجد (49%) يرافق بناتهم و هذا تقارب أيضا، هذا فيما يخص العلاقة المباشرة بين الأب و الأبناء .

أما عن العلاقة التي تتعدى هذا السلوك المباشر إلى سلوكات أخرى والمتمثلة في مشاركة الأبناء مثلا في النزهة المنظمة من طرف المدرسة فإننا نجد أن هناك اختلاف بين ما جاء في كتب القراءة و ما هو موجود في الواقع .

ففي كتب القراءة عثرنا على نص واحد يتطرق إلى نزهة منظمة من طرف المدرسة شارك فيها الطفل والبنت (أخته) معا ، لكن في الواقع نجد أن (94%) من المستجوبين

يسمحون لأبنائهم الذكور بالمشاركة في النزهة المنظمة من طرف المدرسة و (06%) فقط يسمحون لبناتهم بالمشاركة في نفس النزهة ويفضلون التنزه مع بناتهم أي أنهم ينظمون نزهات عائليو بأنفسهم

وبتحليلنا لهذه الأرقام نجد أن هناك تقاربا كبيرا من ناحية اعتبار الذكور والإناث وعلاقة الأب بهما، حيث أنها متعادلة وهذا عكس ما وجدناه خلال تحليلنا لكتب القراءة السابقة الذكر .

وهنا نلاحظ أيضا الاختلاف وعدم التطابق الموجود بين الكتب المقررة والواقع الذي يعيشه الطفل في محيطه الاجتماعي .

هـ) ـ <u>علاقة الأم بالأبناء</u> :

ورد ذكر هذه العلاقة في نصوص مختلفة وبنسب مختلفة، مرتفعة إذا ما قارناها بعلاقة الأب بالأبناء، وقد سلف أن ذكرنا سبب ارتفاع النسب التي تشير إلى هذه العلاقة كون الأم بدون عمل وهي دائمة البقاء في المنزل وبالتالي فالأبناء كثيري الاتصال بها وهي تخدمهم في جميع المجالات في حين أن الأب يعمل و يقضي أكبر وقته في العمل وبالتالي فلقائه بأبنائه لا يكون إلا بعد ساعات العمل أو في عطلة نهاية الأسبوع .

لقد ذكرت علاقة الأم مجتمعة بالأولاد مجتمعين إناثا و ذكورا في 11 نصا (11 %) من كتاب القراءة للسنة الثانية وذكرت نفس العلاقة لكن مع بناتها الإناث لوحدهن في نصين (2 %) من نفس الكتاب، أما في كتاب السنة الثالثة فقد ذكرت الأم مع أولادها في نص واحد (0.86 %) في حين نجد أنها ذكرت مع أبنائها الذكور في 09 نصوص (7.82 %) وفي موضع آخر من كتاب القراءة باللغة الفرنسية للسنة الرابعة فإننا نجد أن الأم ذكرت مع الإناث في 13 نصا (27.65 %)، وبالمقابل نجدها قد ذكرت علاقة الأم بالذكور في 04 نصوص فقط (8.40 %) ولن نطيل مع هذه الأرقام حيث أننا نلاحظ أن هناك اعتدال في علاقة الأم بأبنائها فإن ارتفعت في موضع انخفضت في آخر، لكن الشيء الملاحظ هو أن هناك اختلاف طفيف في نوع هذه العلاقة فمكان تواجد البنت مع الأم قد يختلف عنه بالنسبة لمكان تواجد الذكر مع الأم حيث نجد أن البنت ترافق الأم إلى الحمام في حين الابن يرافق أباه بالإضافة إلى أن البنت تخلف أمها في المطبخ و قد تساعدها في أعمال

أخرى، كالاعتناء بأخواتها (خياطة الملابس الممزقة)، في المنزل من تنظيف وتحضير للطعام...الخ، في حين نجد أن الابن بعيدا عن هذه الأماكن وقد نجده يرافق أمه إلى السوق أو الطبيب أو زيارة الأهل و الأصدقاء .

إن البنت تخضر لتخلف أمها في البيت عند ما تكبر فالأشغال المنزلية هي الأشغال التي الأخذ حصة الأسد في مهام البنت بعد دراستها، أما الابن فإنه في الوقت الذي توجد فيه أخته في مساعدة أمها فإنه يكون يلعب بكرته أو دراجته أو يراجع دروسه أو في مكان آخر مع أبيه .

أما عن نتائج الاستمارة فإن الأم معتدلة أيضا في علاقتها بأبنائها وهذا ما نستخلصه من خلال مساعدتها لهم في دراستهم، ومساعدتها لبناتها على حدة في نعلم مهنة منزلية مع الإشارة أن هذه الأخيرة مرتفعة جدا كونها مقتصرة على الفتيات، لقد كانت نسبة اللائي يساعدن أبناءهن في الدراسة إناثا وذكورا تساوي 31 % في حين لأن 69% تساعدن بناتهن في تعلم حرفة منزلية، ونوعزها إلى كون المهنة الأولى وهي مساعدة الأبناء في الدراسة تتطلب مستوى تعليمي معين أما الثانية فهذا المستوى غير ضروري .

أن ما نستخلصه من هذا التحليل هو أن هناك تطابقا بين ما ذكر في الكتب وما هو موجود في الواقع .

و) ـ <u>علاقة الإخوة فيما بينهم</u> :

أن هذه العلاقة تختلف إذا أخذنا الذكور فيما بينهم على حده و الإناث فيما بينهن على حده والذكور والإناث معا .

لقد ورد ذكر علاقة الإخوة الذكور فيما بينهم في كتاب السنة الأولى في نص واحد (4.54 %) و علاقة الإناث فيما بينهن في نص واحد أيضا (4.54 %) أما علاقة الإخوة بالأخوات فقد وردت في 03 نصوص (13.63 %) وفي السنة الثالثة ورد مايلي :

- الإخوة الذكور فيما بينهم نصان (02) و هذا يساوي (1.72 %) .
- الأخوات فيما بينهن وردت في نص واحد (01) وهذا يساوي (0.86 %).
- الإخوة و الأخوات وردت في (06) نصوص و هذا يساوي (5.21 %) .

أما في كتاب القراءة الفرنسية للسنة الرابعة متوسط فقد ذكرت علاقة الإخوة بالأخوات في نص واحد (1.53 %) .

وقد سبق أن ذكرنا أن هذه العلاقة مبنية على الإخوة والمحبة والتعاون وسبب ارتفاع نسبة علاقة الإخوة فيما بينهم (ذكور وإناث) هو أن الأخت ترافق أخاها في كل مكان كما سلف وأن ذكرنا سواء في المنزل أو في المدرسة أو في اللعب وبالتالي ساعد هذا على ارتفاع النسبة بصفة مذهلة كما أن الأخ يعتبر الآمر لأخته كونه محضرا ليخلف أبيه من حيث المكانة .

أما في الواقع فعلاقة الأخوة فيما بينهم نستخلصها من خلال مرافقة الأبناء لأبيهم سواء في النزهة أو أماكن أخرى، إن نسبة الذين يرافقون أبناءهم إلى النزهة هو (56%) بالنسبة للذكور و44 % بالنسبة للإناث كما نجد أن علاقة الأخ بأخته هي علاقة سلطوية بحيث نجد أن للأخ سلطة على أخته وآمر لها أما بالنسبة للذكور فيما بينهم و للإناث فيما بينهن فهناك تساوي و بالتالي نجد أن هناك تطابقا بين ما جاءت به كتب القراءة وما هو موجود في الواقع .

ت) ـ <u>علاقة الزوج بالزوجة</u>:

إن علاقة الزوج بزوجته في كتب القراءة علاقة مبنية على أساس الاحترام و الطاعة المبذولة من طرف الزوجة ناحية زوجها فهي في خدمته داخل المنزل و هو يخدمها خارجه، حيث أنها لا تخرج من البيت إلا لقضاء بعض الحاجات المنزلية مثل الذهاب إلى السوق أو إلى الطبيب مرافقة للأولاد في حالة المرض .

لقد ذكرت هذه العلاقة في كتاب السنة السابعة بالفرنسية و في نص واحد (1.96 %) فقط ، وفي كتاب السنة الثالثة ذكرت في نصين (1.72 %) .

إن الزوجة لا تعمل خارج البيت و عملها يقتصر على خدمة زوجها و أولادها، وذكرت في نص واحد من كتاب السنة الثامنة متوسط باللغة الفرنسية (2.70 %)، وهذه العلاقة مبنية على الخصام والكره الدائم والمتبادل .

إن هذه العلاقة تتجلى لنا عند تحليلنا لاستمارة البحث حيث نجد أن 17 % من المستجوبين نسائهم يشتغلون خارج البيت و 19 % منهم يسمحون لزوجاتهم بقضاء الحاجات

المنزلية من الخارج و47 % يتركون زوجاتهم مسئولات عن البيت عند غياب الزوج وهذه العلاقة تعتبر علاقة احترام ووفاء بين الطرفين .

إن تحليلنا لهذه العلاقة يؤكد ما ذكرناه عند تحليلنا لدور المرأة ومكانتها إذ نجد أن مكانتها ثانوية في وسط العائلة، فالزوج هو الذي يقوم بكل الأعمال خارج البيت ولا تكون مسئولة في البيت إلا إذا غاب الزوج و بنسب قليلة، وهذا تقليل من دور المرأة، وبالتالي يمكن القول أن هناك اختلاف بين ما ذكر في الكتب وما هو موجود في الواقع .

ر) ـ <u>علاقة الأبناء بباقي أفراد العائلة :</u>

ونقصد هنا العائلة الكبيرة من جد إلى عم إلى أبناء العم...الخ ، لقد وردت هذه العلاقة في الكتب بنسب جد ضعيفة، فالجد ذكر في مواضع مختلفة لكن بنسب ضعيفة، فقد ورد في كتاب القراءة للسنة الثالثة في نص واحد (1.72 %) يتحدث عن كرة القدم، أما في كتب الفرنسية فلم يذكر إطلاها ن كذلك بالنسبة للعم فأعلى نسبة نجدها في السنة الثانية وهي (8 %) دون ذكرها في كتب الفرنسية، أما أبناء العم فقد وردت أيضا في كل النصوص التي يذكر فيها العم ، أن الجد يسكن الريف و في بعض الأحيان يأتي ليقيم عند أبنه (أبو مصطفى) لكن العم و أبناء العم فإنهم يسكنون الريف ويتبادلون الزيارات فقط .

أما الخال وأبناء الخال والجد من الأم فلم يذكروا إطلاقا في أي نص من نصوص القراءة المقررة باللغتين وفي كل الأطوار .

أما في الواقع فهناك 16 % يقطنون مع أجدادهم في بيت واحد و17 % يقطنون مع عماتهم في بيت واحد أيضا والباقي يقطنون بعيدا عن بعض وبالتالي فإن الذين يسكنون مع أجدادهم نجد أن الجد يعوض الأب عند الغياب (أي غياب الأب)، وهذا يعني أن للجد سلطة على الأحفاد و هذا بنسبة 26 % في حين نجد أن العم حتى وإن كان يتقاسم البيت مع الأخ فإن نسبة ضعيفة جدا يتركونه مسئولا عن الأولاد (11 %) وهذا عند غياب الأب، أما الخال فإنه لم يترك مسئولا على البيت إطلاقا، حيث أنه لم يذكر بين الأشخاص الذين يتركن مسئولين على العائلة عند غياب الأب، ومن هنا نستخلص أن العم والخال لا يمارسون على أبناء الأخ والأخت أية سلطة وعلاقتهم بهم لا تتعدى الزيارات واللقاءات في المواسم والأعراس .

ومن كل ما سبق يمكننا استخلاص أن هناك تطابقا بين ما هو موجود في الواقع و ما ذكر في كتب القراءة .

ي) - الخـــــــلاصـــة :

من خلال الدراسة الميدانية التي قمت بها والنتائج الجزئية التي توصلت إليها من محتوى الكتب و نتائج الاستمارة توصلت إلى النتائج النهائية التالية :

- إن برامج التعليم المتوسط تتطابق جزئيا مع الواقع الاجتماعي للطفل الجزائري، وهذا بنسبة(57.14 %) وخاصة فيما يتعلق بوصف العائلة و تكوينها والعلاقة التي تربط أفراد هذه العائلة فيما بينهم وبالتالي نقول أن برامج التعليم المتوسط تعطي وصفا لما هو موجود في الواقع بمختلف مكوناته وبذلك أعطت الفرصة لأغلبية أبناء مختلف العائلات بالانتقال دون عراقيل وسوت بين الفرص المتاحة لكل المترددين عليها، وإذا أخذنا بعين الاعتبار العائلة النموذجية التي إذا ما توافقت معها العائلات الأخرى تمكن ممثلها في هذه المؤسسة (التلاميذ) من النجاح بسهولة، وإذا ما تعارضت معها فإنها تقوم بطردهم و تصفية ممثلهم منها .
- إن التعليم المتوسط تحاول الحفاظ على علاقات الإنتاج الموجودة في الواقع دون تغييرها مع الإشارة أن علاقات الأفراد في وسط العائلة الواحدة مبنية على أساس التعاون والتكامل دون مشاركة المرأة في العملية الاقتصادية كونها تبقى في المنزل دون العمل خارجه، وبالتالي لا تساهم في العملية الإنتاجية إلا بنسبة قليلة، وبطريقة غير مباشرة .
- وحتى وإن كانت المرأة عاملة فإنها تأتي في مرتبة ثانوية بشغلها لمناصب ثانوية أيضا، وبالتالي فدورها في العملية الإنتاجية ضئيل جدا، ودورها البارز هو الإنجاب وتربية الأولاد وخدمتهم بالإضافة إلى خدمة الزوج ، وهذا ما لا يجعلها مهمشة وهذه هي نقطة الاختلاف بين البرامج و الواقع حيث أن الواقع أعطى للمرأة مكانة أرقى و أهم من تلك الموجودة في الكتب .

إن علاقة الإنتاج المذكورة في الكتب تقتصر على دور الرجل في العملية الإنتاجية فقط دون مشاركة زوجته له، وهذا غير ما هو موجود في الواقع، معنى هذا أن البرامج تقدم

واقعا مخالفا محاولة بذلك خلق واقع اجتماعي تهمش فيه المرأة، وبالتالي تهميش جزء من القوة البشرية التي تلعب دورا هاما في العملية الإنتاجية مستهدفة التغيير في علاقات النتاج السائدة

02) ـ الاقـــــتراحـــــات :

إن برامج مدرسة التعليم المتوسط تتطابق جزئيا مع الواقع الاجتماعي الجزائري، كما سبق و أن ذكرنا معنى هذا أن هناك نقاط اختلاف سجلت في هذه البرامج من بين هذه الاختلافات الاختلاف المسجل فيما يخص القيمة الاجتماعية للعمل المنتج حيث أنها أعطت أهمية كبرى للفلاحة وهذا عكس ما وجدناه في الواقع، وهذا من خلال رغبة الأولياء في توجيه أولادهم مستقبلا، إذ لم نجد سوى نسبة قليلة ممن يرغب في توجيه أبنائه إلى هذا الاختصاص وهذه النسبة تريد هذا التوجيه لكن بصفة إطار أي مهندس فلاحي، وفي نفس الإطار أي المهن نجد تطابقا فيما يخص المهن الحرة وخاصة منها التجارة فالمدرسة سايرت هذا الواقع وأعطت صورة طبق الأصل له .

بالإضافة إلى نقطة أخرى وهي المتعلقة بعمل المرأة ومكانتها الاجتماعية حيث نجد أن الكتب أعطت صورة مخالفة تماما لما هو موجود في الواقع، وهذه الصورة الواردة تقلل من أهمية ومكانة المرأة في الحياة الاجتماعية بالمعنى الواسع للكلمة فهي تظهر المرأة كعنصر ثانوي في المجتمع سواء في البيت أو في العمل وفي علاقاتها مع أفراد العائلة كبنت مع أخيها أو كزوجة مع زوجها...الخ .

إن المرأة لا تشارك في العملية الإنتاجية كونها تبقى في المنزل حتى وإن كانت عاملة فإنها تأتي في المرتبة الثانية لعد الرجل، وهذا نظرا للمناصب التي تشغلها، وبالتالي فدورها في العملية الإنتاجية ضئيل جدا .

إن علاقات الإنتاج المذكورة في الكتب تقتصر على دور الرجل في العملية الإنتاجية دون مشاركة المرأة، وبالتالي فإن المدرسة تحاول بذلك خلق واقعا اجتماعيا يهمش فيه جزء من القوة البشرية التي تلعب دورا هاما في العملية الإنتاجية وفي النهاية التغيير في علاقات الإنتاج السائدة .

ودو ن الإطالة في سرد الاختلافات كونها ذكرت في النتائج النهائية وبناءا على تلك النتائج السالفة الذكر فإنني أقدم الاقتراحات التالية :

إن برامج التعليم المتوسط تساير الواقع الاجتماعي فيما يخص تكوين العائلة، وخاصة فيما يتعلق بعدد الأولاد فهي تعطي صورة مطابقة لما هو موجود إذ نجد أن العائلة النموذجية مكونة من الأب والأم و 06 أولاد كما أن عائلات أخرى ذكرت في مواضع مختلفة ، مكونة من الأب و الأم و 06 أولاد وهذا ما نجده في الواقع بل أكثر، وإذا واصلنا مع الواقع الاجتماعي الجزائري فأننا نجد أن نسبة النمو الديموغرافي تتجاوز 03 % وهذه نسبة جد مرتفعة والمجتمع الجزائري يعاني من هذه المشكلة ويحاول التقليل منها عن طريق وسائل مختلفة .

وإذا اعتبرنا المدرسة وسيلة من وسائل التغيير الاجتماعي فإنه من المفروض أن تحاول تغيير النظرة إلى عدد الأولاد و النمو الديموغرافي بإظهار سلبياته وهذا الشيء منعدم في كتب القراءة .

إن الجزائر تعرف نموا ديموغرافيا كبيرا وهذا النمو الديموغرافي يؤدي حتما إلى ظهور مشاكل اجتماعية واقتصادية هائلة من بينها أزمة السكن، عدم الاكتفاء الذاتي وبالتالي التبعية الاقتصادية، ويمكن القول بأن هذا المشكل يعتبر من المشاكل العويصة والأولية التي يجب إيجاد الحلول لها في أقرب وقت، وذلك بمشاركة المدرسة من خلال برامجها عن طريق إظهار سلبيات هذا التزايد أو النمو الديموغرافي في عدد الولادات، وحتى يمكن القول بأن المدرسة تعتبر مدرسة تغيير تساهم في التغييرات الاجتماعية عن طريق المتخرجين منها إذ أنها تقوم بتكوين جيل يحمل أفكار يطبقونها في الميدان عاملين بذلك على ما هو موجود .

إن أي اختلاف يكون بين البرامج و الواقع يؤدي إلى إحداث اغتراب لدى الطفل الجزائري المتلقي لهذه الدروس لكن التطابق الجزئي أيضا يخلق اغترابا لدى الطفل فإما أن يكون هناك اختلافا كاملا أو تطابقا كاملا حتى يوجه الطفل الوجهة الصحيحة و بالتالي إما المحافظة على ما هو موجود أو محاولة تغييره .

ولذلك فإن برامج التعليم المتوسط كانت عبارة عن صورة مطابقة للأصل فيما يخص عدد الأولاد المرتفع نوعا ما لكنها لم تتعرض إلى المشاكل الناجمة عن هذه النسبة المرتفعة لعدد الأولاد من بطالة وأزمة سكن، وأزمة اقتصادية في نهاية المطاف، وبالتالي كان التطابق يعتبر اختلافا عن الواقع كون الصورة (صورة النمو الديموغرافي) مرتبط بصورة أخرى ارتباطا وثيقا لا يمكن الفصل بينهما (صورة المشاكل الاجتماعية والاقتصادية) ولهذا يجب أن يعاد النظر في البرامج وإعطائها وجهة أخرى غير هذه الوجهة الموجودة عليها الآن ، و ذلك بإعطاء نظرة عن الصورة الأخرى التي كانت منعدمة تماما والمتمثلة في إظافة سلبيات هذه الظاهرة وبالتالي يصبح التطابق حقيقيا لا ظاهريا و جزئيا .

كما أقترح أيضا فيما يخص مكانة المرأة ودورها، أن يعاد النظر في المكانة التي منحت لها و هي المكانة التي أنقصت من قيمتها في المجتمع ودورها إذ اعتبرها تأتي في المرتبة الثانية بعد الرجل سواء في العمل أو في البيت، وفي هذا الأخير سواء كانت زوجة أو بنتا .

إن المرحلة التي تمر بها الجزائر منذ سنوات وهي المرحلة التي سميت بمرحلة الأزمة الاقتصادية يجب أن يجند فيها كل أفراد المجتمع على أوسع نطاق سواء كانوا رجالا أو نساءا لأننا لم نصل بعد إلى الاكتفاء من اليد العاملة، وبالتالي ماذا نجني من تهميش هذه الفئة التي لها دور فعالا في العملية الإنتاجية ؟

أنه من واجب برامج التعليم المتوسط أن تغير النظرة الحالية وأن تقوم بإظهار دور المرأة الحقيقي في المجتمع و الذي يتجاوز الإنجاب والتربية إلى المساهمة الفعالة في العملية الإنتاجية وذلك بإظافة نصوص تبرز هذا الدور بوضوح حتى وإن كانت هذه المرأة متزوجة وأم لأطفال وكيفية التوفيق بين عمل البيت والعمل خارجه، وعملها في مختلف الميادين دون الاقتصار على مهنتي التعليم والصحة لأن الواقع يبين وجود مهندسات في مختلف الفروع على سبيل المثال .

من خلال النتائج المتوصل إليها فيما يخص العمل وقيمته الاجتماعية فإننا نلاحظ أن المدرسة أرادت تغيير علاقات الإنتاج وذلك بإعطاء قيمة اجتماعية للعمل الغير منتج وهو العمل الحر أو المهن الحرة مثل التجارة ، وقلنا بأن هذا يتطابق مع ما هو موجود في الواقع

حيث أن أغلبية المستجوبين يختارون مهنا حرة لأبنائهم و حتى فيما يخص التخصصات التقنية فغننا نجدهم يختارون التخصصات التي تمكنهم من شغل مهن حرة مثل الطب والمحاماة ...الخ، في حين نجد أن الفلاحة أخذت نصيبها في كتب القراءة عكس الواقع ولهذا أقترح أن تولي المدرسة أهمية أكثر للمهن المنتجة مثل الفلاحة، وذلك بإظهار الدور الاجتماعي والاقتصادي الذي يلعبه الفلاح في توفير ما يحتاجه المجتمع من مواد هو في حاجة ماسة إليها ن بالإضافة إلى مساهمته في الاستقلال الذاتي من الناحية الاقتصادية .

إن موقف برامج التعليم المتوسط موقف سلبي كونها أخذت ما هو موجود في الواقع بإيجابياته وسلبياته دون محاولة التغيير في هذا الواقع إلى ما هو أحسن.

إن التغيير يكون بطريقتين :

- **أولا**: بإظهار واقع مغاير تماما لما هو موجود ، وهذا يحمل معه خطورة والمتمثلة في وقوع المتلقي لهذه البرامج في حالة الاغتراب .
- **ثانيا**: أن نأخذ الواقع كما هو ونحاول أن نظهر سلبياته وإيجابياته، مع محاولة علاج تلك السلبيات بإعطاء ما ينتج عنها من أخطار وأضرار للفرد وللمجتمع مثلما ذكرناه فيما يتعلق بالنمو الديموغرافي فعوض أن تصف لنا وضعا معروفا ن كان من الأجدر أن تتبعه بإظهار الجانب السالي وما ينتج عنه من أضرار في جميع النواحي الاجتماعية والاقتصادية ...الخ .

إن هذه البرامج الملقنة للتلاميذ ما هي إلا صورة طبق الأصل في أغلبية نصوصها، وبقيت مكتوفة الأيدي دون أن تعطي للتلميذ البديل الذي يمكن إتباعه من أجل تغيير ما هو كائن وتحسينه وفقا لمتطلبات المرحلة، وحسب ما هو موجود من مشاكل .

خلاصة الفصل الرابع

في هذا الفصل قمت بعرض النتائج النهائية التي توصلت إليها من خلال الدراسة الميدانية ومحاولة ربطها بالفرضيات، والتي توصلنا إلى أن البرامج التعليم المتوسط تتطابق جزئيا مع الواقع الاجتماعي في مختلف جوانبه، إذ نجد أنه في أغلب الأحيان تحاول الحفاظ على ما هو موجود خاصة فيما يتعلق بعلاقات الإنتاج، كما نلاحظ أن هذه البرامج مجحفة في حق المرأة أعطتها دورا ثانويا بالمقارنة مع الرجل .

خـلاصــة البـــاب الثـانـــي

خلال الباب المخصص للدراسة الميدانية إن صح التعبير حيث قمت بمحاولة تطبيق الجانب النظري في الميدان ، بادئا بوضع الأسس المنهجية للدراسة ، و الذي تضمن الإشكالية و الفرضيات و تمت خلاله عملية اختيار العينة ، و وضع الاستبيان ، و ملئ و تفريغ البيانات المتحصل عليها من هذه الاستمارة ، بالإضافة إلى اختيار المناهج في الدراسة و المتمثلة في تقنية تحليل المحتوى والمنهج الإحصائي والمنهج التاريخي .

و بعد الانتهاء من هذه العملية ، شرعت في ملء الاستمارة و في نفس الوقت تحليل محتوى كتب القراءة في مختلف أطوار التعليم المتوسط و هذا باللغتين العربية و الفرنسية ، و بمجرد الانتهاء من عملية ملء الاستمارة و تحليل بياناتها قمت بمقارنة النتائج المتوصل إليها من خلال تحليل محتوى كتب القراءة و النتائج المتحصل عليها من تحليل بيانات الاستمارة ، مركزا في هذا التحليل على العناصر التالية :

العائلة ـ مكوناتها ـ دورها ـ و مسهبا في دور المرأة و مكانتها في وسط العائلة و الوسط الاجتماعي بصفة عامة .

كما تطرقت بالدراسة إلى مختلف العلاقات الاجتماعية التي تربط العائلة الواحدة ، وهذا على مستوى العائلة بمعنييها الضيق و الواسع .(النووية والممتدة)

و في الأخير قمت بعرض النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة و التي كانت توحي في مجملها إلى أن برامج التعليم المتوسط تتطابق جزئيا مع الواقع الجزائري محاولة في أغلب عناصرها المحافظة على ما هو موجود خاصة فيما يتعلق بعلاقات الإنتاج .

خـلاصــة البــابين الأول و الثــانــي

"أثـر العامـل العلمـي والتكنولـوجي علـى البـرامج المدرسـية الجزائريـة فـي التعلـيم المتوسط" بعنوان دراسـة ميدانيـة قمـت بهـا معتمـدا علـى تحليـل مـا جـاء فـي كتـب القراءة مـن مواضـيع مختلفـة ، و الواقـع الـذي ترسـمه للطفـل و مـدى ارتباطـه بـالواقع الاجتمـاعي الـذي يعيشه هذا الطفل الموجهة له هذه البرامج .

كل المجتمعـات تمـر بتغييـرات عديـدة و مختلفـة ، فـالمجتمع الواحـد يختلـف مـن فتـرة إلى أخرى هذا المجتمع المكون من أفراد و جماعـات تتفاعل فيمـا بينهـا و يـؤثر فـي بعضـها البعض ، و ينتج عن هذا التفاعل و التغيير علاقات إنتاجيـة جديـدة ، و بالتـالي واقـع اجتمـاعي جديد ، و هنا تظهر مهمة المجتمع و المتمثلة في مواصلة الحياة بصـفة مستمرة و متواصـلة ، و لقيامه بهذه المهمة انشأ مؤسسات اجتماعية و كلفها بهذه المهمة ، و من بين هذه المؤسسـات المكلفـة بالمحافظـة علـى المجتمـع فـي مختلـف أشكاله ، المدرسـة و العائلـة و لكل مـن هـاتين المؤسستين دور في التنشئة الاجتماعية للأطفال حسب أهداف المجتمـع فهـي تهيـئ الطفل مـع التغيرات التي تحدث في المجتمع حتى لا يكون هناك اغتراب و ذلك بالاكتفاء بوصـف مـا هو موجود أو تهيئته لأحداث التغيير هو بنفسه و هذا يتم عن طريق ترسيخ واقـع اجتمـاعي معين في ذهنه عن ما يتلقاه من دروس من خلال البرامج المقررة في المدرسة .

لقد اختلفت الآراء حـول مفهـوم المدرسـة فمـنهم مـن يـرى بأنهـا (عبـارة عـن مكـان يجتمع فيـه أشـخاص مـن سـن معينـة حـول معلـم و الـذين هـم مجبـرون علـى الحضـور و إتبـاع بعض البرامج) و منهم من يرى بأنها عبارة عن (تغيير امتيـازي للمجتمـع الـذي يوليهـا بـأن تنقـل إلـى الأطفـال قيمـا ثقافيـة و أخلاقيـة و اجتماعيـة يعتبرهـا ضـرورية لتشـكيل الراشـد و إدماجه في بيئته و وسطه) ، و مهما اختلفت التعـاريف فإنهـا تتفق علـى الـدور الرئيسـي لهـذه المؤسسة الاجتماعية ألا و هي التنشئة الاجتماعية .

و نفس ما قمنا به يتعلق بمفهوم التربية فقد عرضنا مفاهيم مختلفـة اتفقت فـي مجملهـا على أنها عملية شاملة تقوم بها مؤسسات مختلفة مثل المدرسـة ، و الأسـرة ، و المحيط...الخ

ن في هذه العملية الشاملة (عملية التربية) ، نجد أن المدرسة تقوم بجزء منها ، هذا الجزء هو ما نسميه بالتعليم و ما نلاحظه هو أن لكل مجتمع نظام تعليم خاص به يتماشى و الأهداف العامة للمجتمع

إن المجتمع عبارة عن أفراد و جماعات و مجموعات من الأفراد تلتقي فيما بينها و تتبادل المنفعة ، و هو مكون من علاقات و نظم اجتماعية من خلالها يقوم الأفراد بأدوار و يشغلون مكانات معينة ، و بالتالي يكونون واقعا اجتماعيا معينا ، هذا الواقع الذي إما تحاول المدرسة المحافظة عليه أو تغييره عن طريق ممثل العائلة في المدرسة و هو التلميذ إذن هناك صلة وثيقة بين المدرسة و المجتمع .

لقد مر المجتمع الجزائري بثلاث مراحل متميزة عن بعضها البعض من حيث الواقع الاجتماعي في كل مرحلة و كذلك من حيث نظام التعليم حيث نجد أنه في كل مرحلة نظام تربوي و برامج تعليمية تتماشى و الواقع الاجتماعي ، و الأهداف المسطرة من قبل المسئولين ز هذه المراحل هي : ــ مرحلة ما قبل الاستعمار الفرنسي .

- مرحلة الإحتلال .
- مرحلة ما بعد الاستقلال .

و هذه الأخيرة مرت هي الأخرى بثلاث فترات مختلفة يمكن تحديدها فيما يلي :

- الفترة الأولى : من بعد الاستقلال إلى بداية السبعينيات .
- الفترة الثانية : من بداية السبعينيات إلى بداية الثمانينيات .
- الفترة الثالثة : من بداية الثمانينات إلى يومنا هذا .

و نشير هنا إلى أن هذه الفترات اشتركت في عدة نقاط من بينها الديمقراطية و التعريب و الجزأرة ، وهذا حسب ما نصت عليه مختلف المواثيق الرسمية و في نفس الوقت نفس النقاط التي عرفت صراعا ساخنا بين المشرفين على التعليم و القائمين به .

كما نشير أيضا إلى الاختلاف الذي كان يغلب على هذه الفترات هذا الاختلاف الموجود في النظام التربوي المطبق في كل مرحلة خاصة بين المرحلتين الثانية و الثالثة ، أين نجد الاختلاف واضحا فيما يتعلق بالبرامج المطبق...الخ ، و ما نريد دراسته هو مدى مطابقة البرامج المطبقة في التعليم المتوسط مع الواقع الاجتماعي الذي يعيشه الطفل في هذه الفترة ،

بمتغيراتها و مستجداتها ، معتمدا على تحليل محتوى مقرر كتب القراءة لمختلف الأطوار و باللغتين العربية و الفرنسية ، ثم مقارنة هذه النتائج بما توصلنا إليه من تحليل بيانات الاستمارة المطبقة ميدانيا باستعمال تقنية المقابلة و هذا سعيا مني للحصول على معلومات أكثر دقة .

عند الانتهاء من عملية التحليل قمت بربط نتائج تحليل المحتوى بنتائج تحليل الاستمارة ، و توصلت إلى نتائج معتبرة فيما يتعلق بالعائلة و مكوناتها و دورها ، و مكانتها و دور المرأة في الأسرة و المجتمع ، بالإضافة إلى العلاقات التي تربط بين أفراد العائلة .

إن النتائج المتحصل عليها توحي بأن برامج التعليم المتوسط تتطابق جزئيا و في نقاط محدودة مع الواقع الاجتماعي الجزائري و من النقاط التي تتطابق مع الواقع ، هي النقاط المتعلقة بالعائلة و مكوناتها و بعض العلاقات الاجتماعية ، وما عداها فهو مختلف تماما .

3-الإستنتـــــاج العـــــام

من خلال الدراسة الميدانية التي قمت بها والنتائج التي توصلت إليها من تحليل محتوى بعض الكتب المدرسية ونتائج الاستمارة توصلت إلى نتائج النهائية التالية :

أ - إن برامج التعليم المتوسط تتطابق جزئيا مع واقع التنمية العلمية و الاجتماعية للطفل المتمدرس وخاصة فيما يتعلق بوصف العائلة الجزائرية، وهذا بنسبة تكوينها والعلاقات التي تربط أفراد هذه العائلة فيما بينهم وبالتالي نقول نسبيا أن برامج التعليم المتوسط تعطي وصفا لما هو موجود ، في الواقع التنموي بمختلف مكوناته ، وبذلك أعطت الفرصة لأغلبية أبناء مختلف العائلات بالانتقال دون عراقيل وسوت بين الفرص المتاحة لكل المترددين عليها ، وإذا أخذنا بعين الاعتبار العائلة النموذجية التي إذا ما توافقت معها العائلات الأخرى تمكن ممثليها في هذه المؤسسة (التلاميذ) من النجاح بسهولة ، وإذ ما تعرضت معها فإنها تقوم بطردهم وتصفية ممثلهم منها .

ب - إن التعليم المتوسط تحاول الحفاظ على علاقات الأفراد في وسط العائلة الواحدة مبنية على أساس التعاون والتكامل والتضامن دون مشاركة المرأة في العملية التنموية الاقتصادية كونها تبقي في المنزل دون العمل خارجه وبالتالي لا تساهم في العملية الإنتاجية إلا بنسبة قليلة وبطريقة غير مباشرة .و حتى إن كانت المرأة عاملة فإنها تأتي في مرتبة ثانوية بشغلها لمناصب ثانوية أيضا وبالتالي فدورها في العملية الإنتاجية ضئيل جدا .

ودورها البارز هو في الإنجاب وتربية الأولاد ، وخدمتهم بالإضافة إلى خدمة الزوج والقيام بالتدبير المنزلي وهذا ما يجعلها مهمشة وهذه هي نقطة الاختلاف بين البرامج والواقع التنموي حيث أن الواقع أعطى للمرأة مكانة أرقي وأهم من تلك الموجودة في الكتب .

ج - إن علاقات الإنتاج المذكورة في الكتب تقتصر على دور الرجل في العملية الإنتاجية والتنموية فقط دون مشاركة زوجته له ، وهذا غير ما هو موجود في الواقع ، معني هذا

أن البرامج تقدم واقعا مخالفا محاولة بذلك خلق واقع من التنمية الاجتماعية تهمش فيه المرأة .

وبالتالي تهميش جزء من القوة البشرية التي تلعب دورها في العملية الإنتاجية والتنموية مستهدفة التغيير في علاقات الإنتاج السائدة .

د ـ إن برامج التعليم المتوسط تتطابق جزئيا مع واقع التنمية الجزائرية ، كما سبق وأن ذكرنا معني هذا أن هناك نقاط اختلاف سجلت في هذه البرامج من بين هذه الاختلافات الاختلاف المسجل فيما يخص القيمة الاجتماعية للعمل المنتج ، حيث أنها أعطت أهمية كبري للفلاحة وهذا عكس ما وجدناه في الواقع وهذا من خلال رغبة الأولياء في توجيه أولادهم مستقبلا إذ لم نجد سوى نسبة قليلة ممن يرغب في توجيه أبنائه إلى هذا الإختصاص وهذه النسبة تريد هذا التوجيه لكن بصفة إطار أي مهندس فلاحي وفي نفس الإطار أي المهن نجد تطابقا فيما يخص المهن الحرة خاصة منها التجارة فالمدرسة سايرت هذا الواقع وأعطت صورة طبق الأصل له.

بالإضافة إلى نقطة أخرى وهي المتعلقة بعمل المرأة ومكانتها الإجتماعية حيث نجد أن الكتب أعطت صورة مخالفة تماما لما هو موجود في واقع التنمية الإجتماعية وهذه الصورة الواردة تقلل من أهمية ومكانة المرأة في الحياة الإجتماعية بالمعني الواسع فهي تظهر المرأة كعنصر ثانوي في المجتمع سواء في البيت أو في العمل وفي علاقاتها مع أفراد العائلة كبنت مع أخيها أو كزوجة مع زوجها...الخ.

إن المرأة لا تشارك في العملية الإنتاجية كونها تبقى في المنزل حتى وإن كانت عاملة فإنها تأتي في المرتبة الثانية بعد الرجل، وهذا نظرا للمناصب التي تشغلها وبالتالي فدورها في العملية الإنتاجية ضئيل جدا .

هـ ـ إن الجزائر تعرف نموا ديمغرافيا كبيرا ، وهذا النمو الديمغرافي يؤدي حتما إلى ظهور مشاكل إجتماعية و إقتصادية هائلة ، من بينها أزمة السكن و عدم الإكتفاء الذاتي وبالتالي التبعية الإقتصادية ، ويمكن القول بأن هذا المشكل يعتبر من المشاكل العويصة والأولية التي يجب محاولة إيجاد الحلول لها في أقرب وقت ، وذلك بمشاركة المدرسة من خلال برامجها ، عن طريق إظهار سلبيات هذا التزايد أو النمو المفرط في عدد

الولادات ، و حتى يمكن القول بأن المدرسة تعتبر مدرسة تغيير تساهم في التغيرات الإجتماعية عن طريق المتخرجين منها إذ أنها تقوم بتكوين جيل يحمل أفكارا يطبقونها في الميدان عاملين بذلك على ما هو موجود.

و - إن أي إختلاف يكون بين البرامج والواقع التنموي يؤدي إلى حدوث إغتراب لدى الطفل الجزائري المتلقي لهذه الدروس لكن التطابق الجزئي أيضا يخلق إغترابا لدى الطفل فإما أن يكون هناك إختلافا كاملا أو تطابقا كاملا حتى يوجه الطفل الوجهة الصحيحة وبالتالي إما المحافظة على ما هو موجود أو محاولة تغييره.

ولذا فإن برنامج التعليم المتوسط كانت عبارة عن صورة مطابقة للأصل فيما يخص عدد الأولاد المرتفع نوعا ما لكنها لم تتعرض إلى المشاكل الناجمة عن هذه النسبة المرتفعة لعدد الأولاد من بطالة وأزمة سكن ، وأزمة إقتصادية في نهاية المطاف .

وبالتالي كان التطابق يعتبر إختلافا عن الواقع كون الصورة (صورة النمو الديمغرافي) مرتبطة بصورة أخري إرتباطا وثيقا لا يمكن الفصل بينهما (صورة المشاكل الإجتماعية و الإقتصادية) ولهذا يجب أن يعاد النظر في هذه البرامج وإعطائها وجهة أخري غير هذه الوجهة الموجودة عليها الآن ، وذلك بإعطاء نظرة عن الصورة الأخرى التي كانت منعدمة تماما والمتمثلة في إضافة سلبيات هذه الظاهرة وبالتالي يصبح التطابق حقيقيا لا ظاهريا ولا جزئيا.

إن المرحلة التي تمر بها الجزائر منذ سنوات وهي المرحلة التي سميت بمرحلة الأزمة الإقتصادية يجب أن يجند فيها كل أفراد المجتمع على أوسع نطاق سواء كانوا رجالا أو نساء لأننا لم نصل بعد إلي الإكتفاء من اليد العاملة ، وبالتالي ماذا نجني من تهميش هذه الفئة التي لها دور فعال في العملية الإنتاجية ؟

إنه من واجب برامج التعليم المتوسط إن تغير النظرة الحالية وإن تقوم بإظهار دور المرأة الحقيقي في المجتمع الذي يتجاوز الإنجاب والتربية إلى المساهمة الفعالة في العملية الإنتاجية وذلك بإضافة إلى نصوص تبرز هذا الدور بوضوح حتى وإن كانت هذه المرأة المتزوجة وأم الأطفال وكيفية التوفيق بين عمل البيت والعمل خارجه

وعملها في مختلف الميادين دون الإقتصار على مهنة التعليم والصحة لأن الواقع يبين وجود مهندسات في مختلف الفروع على سبيل المثال.

من خلال النتائج المتوصل إليها فيما يخص العمل وقيمته الإجتماعية فإننا نلاحظ أن المدرسة أرادت تغيير علاقات الإنتاج وذلك بإعطاء قيمة إجتماعية للعمل غير المنتج وهو العمل الحر أو المهن الحرة مثل التجارة وقلنا أن هذا يتطابق مع ما هو موجود في الواقع حيث إن أغلبية المستجوبين يختارون مهنا حرة لأبنائهم و حتى فيما يخص التخصصات التقنية فإننا نجدهم يختارون التخصصات التي تمكنهم من شغل مهن حرة مثل الطب ، محاماة ...الخ .

في حين نجد أن الفلاحة أخذت نصيبها في كتب القراءة عكس الواقع ولهذا أري بأن تولي المدرسة أهمية أكبر وأكثر للمهن المنتجة مثل الزراعة بالمكننة وذلك بإظهار الدور الإجتماعي والتقني والإقتصادي الذي يلعبه المزارع في توفير حاجيات المجتمع من مواد هو في حاجة ماسة إليها ، بالإضافة إلى مساهمته في الإستقلال الذاتي من الناحية الإقتصادية .

إن موقف مدرسة التعليم المتوسط موقف سلبي كونها أخذت ما هو موجود في الواقع بإجابياته وسلبياته دون محاولة التغيير في هذا الواقع إلى ما هو أحسن .

إن التغيير يكون بطريقتين :

- **الأولى** : بإظهار واقعا مغاير تماما لما هو موجود ، وهذا يحمل خطورة والممثلة في وقوع المتلقى لهذه البرامج في حالة الإغتراب .
- **الثانية** : فهي أن نأخذ الواقع كما هو ونحاول أن نظهر سلبياته وإيجابية ، مع محاولة علاج تلك السلبيات بإعطاء ما ينتج عنها من إضرار للفرد والمجتمع مثلما ذكرناه فيما يتعلق بالنمو الديمغرافي فعوض أن تصف لنا وضعا معروفا ، كان من الأجدر أن تتبعه بإظهار الجانب السلبي وما ينتج عنه من أضرار في جميع النواحي الإقتصادية والإجتماعية ...الخ.

إن هذه البرامج الملقنة للتلاميذ ما هي إلا صورة طبق الأصل في أغلبية نصوصها وبقيت مكتوفة الأيدي دون أن تعطي للتلميذ البديل الذي يمكن إتباعه من أجل تغيير ما هو كائن وتحسينه وفقا لمتطلبات المرحلة ، وحسب ما هو موجود من مشاكل .

الخـاتـمة

ومن هذه الخلفية التاريخية ، نأتي إلى التمعن في منظوماتنا التربوية الجزائرية من الشروع في تنصيب التعليم المتوسط بدءا من سنة 1980 حيث تم بناء برامج تعليمه جزائرية جديدة كل الجدة سواء من حيث التوجهات أو الأهداف أو المضامين أو الوسائل والطرائق أو التقويم وبعد تعميم تنصيب التعليم المتوسط بسنواته الأربعة تخرج أول دفعة من التلاميذ الذين طبق عليهم نظام التعليم المتوسط بمراحله الثلاث في شهر جوان من سنة 1989 لاحظنا من خلال دراستنا الميدانية أن عدة عوامل مرتبطة بالبرنامج مسئولة عن نتائج المردود التربوي ومنها : كثافة البرامج صعوبة بعض المفاهيم ، عدم التوازن بين المحاور المختلفة المؤلفة للبرنامج خلل في المنهجية التدريس ، الإعداد الغير عقلاني للأستاذ ، نقص الوسائل والتجهيزات خاصة تلك التي لها علاقة بالتربية التكنولوجية والعلوم الطبيعية ودراسة الوسط و الكيمياء ونقص المخابر و الورشات ، عدم كفاية الحجم الساعي للمادة الواحدة ، نقص التأطير في الأساتذة المتخصصين ، و الإنقظاظ في الأقسام مما يخلق عدم إستعاب التلاميذ للدرس برمته قلة النصوص الأدبية التي تتحدث عن التنمية العلمية وثقافة الاختراع والتطور التقني والإبداع الفكري والتقدم الصناعي ومن هنا نستطيع القول بأن برامج التعليم المتوسط الجزائرية إفتقدت إلى تطبيق الخصائص العلمية على التلميذ في هذه المرحلة من التعليم ومن هذه الخصائص :

1- الإنتقال من منطق التعلم إلى منطق التكوين وذلك مما يتيح للتلميذ التكوين الذاتي ، و الاعتماد على النفس وإبراز شخصية والتعبير عن ذاته بإبراز ما يختلج في نفسه من خواطر وأفكاره فهو عضو فعال في الدرس يشترك في تسييره ويتقدم به نحو تحقيق الأهداف المتوخاة.

2- الانسجام والتكامل بين أنشطة المادة حيث يكون ترتيب الأنشطة والمضامين وفق ترتيب جديد يساعد على الترابط والتناسق والتكامل بين المواضيع الدراسية بشكل

يجعلها تنبني على بعضها البعض وتتوالد محتوياتها توالد أشتقاقها مثل ما نجده بين نشاط المطالعة الموجهة والتعبير والفيزياء والعلوم الطبيعية واللغات الأجنبية ..الخ.

3- الاهتمام بالمواد ذات الطبيعة التكوينية التي تساعد أكثر على تنمية الكفاءات والمهارات وذلك بإدماج أنشطة جديدة ضمن المناهج التربوية كتعليم المعلوماتية ، وإعطاء أهمية أكبر وأكثر للمطالعة في المكتبة المدرسية وتقديم البحوث العلمية كل هذا حتى لا يبقي الفعل التعليمي منحصر في الجانب النظري .

الملاحق

1) ـ استمارة البحث .

2) ـ الجداول.

3) ـ المراجع .

إستمـــــارة البحــث

مــلاحظــة : إن المعلومات التي ستدلي بها ستبقى سرية و لن تستعمل إلا في أغراض البحث .

01) ـ الجنس : ذكر ▱ أنثى ▱

02) ـ السن :.....

03) ـ المستوى الثقافي : أمي ▱ ابتدائي ▱ متوسط ▱
ثانوي ▱ جامعي ▱

04) ـ لغة التعليم : لغة وطنية ▱ لغة فرنسية ▱
لغات أخرى ▱

05) ـ الأصل : مدينة براقي ▱.....
ـــ دائرة أخرى من دوائر ولاية الجزائر ▱.....
ـــ ولاية أخرى ▱.....
ـــ بلدية أخرى من بلديات ولاية الجزائر ▱.....
ـــ دوار من دواوير دائرة براقي ▱.....
ـــ دوار من دواوير ولاية الجزائر ▱.....
ـــ مدينة أو دوار آخر ▱
.....

06) ـ عدد الأولاد : ذكور ▱ إناث ▱

07) ـ عدد الأولاد الذين يزاولون دراستهم : ذكور ▱ إناث ▱

08) ـ ما هو الفصل الذي يتابعون فيه دراستهم .....

ـ الطور الأول من التعليم الإبتدائي : ذكور إناث

ـ الطور الثاني من التعليم المتوسط : ذكور إناث

ـ الطور الثالث من التعليم المتوسط : ذكور إناث

ـ ثانوي : ذكور إناث

ـ جامعي : ذكور إناث

09) ـ هل بإمكانكم وصف مسكنكم الحالي ؟ شقة في عمارة بيت تقليدي

فيلة بيت من قصدير بيت وسط مزرعة

غير ذلك

10) ـ من يشاركك منزلك هذا ؟ الأب الأم الأخوة المتزوجون

الأخوة العزاب آخرون

11) ـ عدد العاملين في العائلة .....

12) ـ من الذي يقوم بدور أمين الخزينة لمجموع العائلة ؟ .....

13) ـ هل تعمل زوجتك ؟ نعم لا

14) ـ إذا كان نعم ما هي وظيفتها ؟ .....

15) ـ ما هو مستواها الثقافي ؟ أمية ابتدائي متوسط

ثانوي جامعي

16) ـ ما هي اللغة التي تحسنها جيدا ؟ اللغة الوطنية الفرنسية

لغات أخرى.....

17) ـ هل تتابع عن قرب العمل المدرسي لأبنائك ؟ نعم لا

ـ نعم بالنسبة لمجموع الأولاد

ـ نعم بالنسبة للذكور فقط

ـ نعم للصغار فقط

18) ـ فيما تتمثل هذه المساعدة ؟ حل التمارين إعادة شرح الدرس

نوع آخر

19) ـ هل ترون أن هذه المساعدة تفيد في تحسين المستوى الدراسي للأبناء ؟

نعم ▱ لا ▱

20) ـ من الذي يقوم بقضاء الحاجيات المنزلية من خارج البيت ؟

أنت ▱ زوجتك ▱ الأولاد ▱

آخر (حدد) ▱.....

21) ـ إذا كنت ذاهبا إلى مكان بعيد لتبق فيه مدة طويلة فلمن تترك مسؤولية البيت ؟

للزوجة ▱ للابن ▱ للبنت ▱

لشخص آخر (حدد) ▱.....

لماذا ؟ .....

22) ـ ما هي الوظيفة التي ترغبون فيها لأبنكم ؟ 01 ▱ 02 ▱ 03 ▱

23) ـ ما هي الوظيفة التي ترغبون فيها لابنتكم ؟ 01 ▱ 02 ▱ 03 ▱

24) ـ هل تتدخل في الوظيفة التي يرغب فيها ابنكم ؟ نعم ▱ لا ▱

ـ فيما يتمثل هذا التدخل ؟ في التوجيه ▱ في الإرغام ▱

ـ في شيء آخر ▱.....

25) ـ هل تتدخل في الوظيفة التي ترغب فيها ابنتكم ؟ نعم ▱ لا ▱

ـ فيما يتمثل هذا التدخل ؟ في التوجيه ▱ في الإرغام ▱

ـ في شيء آخر ▱.....

26) ـ هل يساعد ابنك أخته في الدراسة ؟ نعم ▱ لا ▱

27) ـ هل يساعد ابنك أخاه في الدراسة ؟ نعم ▱ لا ▱

28) ـ هل يتدخل ابنك في اختيار أخته لفرع الدراسة ؟ نعم ▱ لا ▱

ـ فيما يتمثل هذا التدخل ؟ في التوجيه ▱ في الإرغام ▱

في شيء آخر ▱.....

29) ـ هل يتدخل ابنك في الوظيفة أو في الدراسة التي يختارها أخيه ؟

نعم ▱ لا ▱

ـ فيما يتمثل هذا التدخل ؟ في التوجيه ▱ في الإرغام ▱

في شيء آخر .....

30) ـ هل تساعد ابنتك أختها في الدراسة ؟ نعم لا

31) ـ هل تتدخل أبتك في اختيار أختها لفرع الدراسة ؟ نعم لا

ـ فيما يتمثل هذا التدخل ظ في التوجيه في الإرغام

في شيء آخر

.....

32) ـ هل تقدم زوجتك مساعدة لأبنائها في دراستهم ؟ نعم لا

33) ـ هل تحاول زوجتك تعليم بناتها بعض الحرف المنزلية ؟ نعم لا

34) ـ عندما تذهب إلى مكان ما غير مكان العمل من تصطحبه معك ؟.....

الجنس / المكان	ذكور		إناث	
	نعم	لا	نعم	لا
السوق				
المسرح				
السينما				
الملعب				
المسجد				
أماكن أخرى				

35) ـ هل تستمع للموسيقى ؟ نعم لا

36) ـ مع من تستمع للموسيقى ؟ مع الأب مع الأم

مع الأخت مع الزوجة مع الأبناء

37) ـ هل تشاهد التلفزة ؟ نعم لا

38) ـ إذا كان نعم فما هي البرامج التي تعجبك ؟ إخبارية ثقافية

أفلام ▱ منوعات ▱

39) مع من تشاهد التلفاز ؟ لوحدك ▱ مع زوجتك ▱

مع أبنائك : ذكور ▱ إناث ▱ مع كل أفراد العائلة ▱

40) ـ في حالة ارتكاب ابنك لخطأ ما هي الطريقة التي تعاقبه بها ؟ بالتأنيب ▱

بالضرب ▱ بالحرمان ▱ طرق أخرى ▱

41) ـ و في حالة ارتكاب ابنتك لنفس الخطأ بماذا تعاقبها؟ بالتأنيب ▱

بالضرب ▱ بالحرمان ▱ طرق أخرى ▱

42) ـ هل تسمح لابنك بممارسة الرياضة ؟ نعم ▱ لا ▱

ـ إذا كان نعم ما هو نوع الرياضة التي نفضلها له ؟ .....

ـ إذا كان لا لمـــــــــــــــــاذا ؟ .....

43) ـ هل تسمح لأبنتك بممارسة الرياضة نعم ▱ لا ▱

ـ إذا كان نعم ما هو نوع الرياضة الذي تفضلهالها ؟ .....

ـ إذا كان لا لمـــــــــــــــــاذا ؟ .....

44) ـ إذا كانت هناك نزهة منظمة من طرف المدرسة فهل تسمح لابنك بالمشاركة فيها ؟

نعم ▱ لا ▱

ـ إذا كان لا لمـــــــــــــــــاذا ؟ .....

45) ـ إذا كانت هناك نزهة منظمة من طرف المدرسة فهل تسمح لابنتك بالمشاركة فيها ؟

نعم ▱ لا ▱

ـ إذا كان لا لمـــــــــــــــــاذا ؟ .....

46) ـ ما هو اللباس الذي ترغبون فيه لأبنائك ؟ التقليدي ▱ الحديث ▱

الموضة ▱ حسب رغبتهم ▱

47) ـ كيف تقضي وقت فراغك ؟ في البيت ▱ في المقهى ▱

في النادي ▱ في المسجد ▱ في أماكن أخرى ▱

48) ـ كيف تقضي عطلتك الأسبوعية ؟ في البيت ▱ في المقهى ▱

في النادي ▱ في المسجد ▱ في أماكن أخرى ▱

49) ـ كيف تقضي عطلتك السنوية ؟ في البيت ▱ في المقهى ▱

في النادي ▱ في المسجد ▱ في أماكن أخرى ▱

50) ـ هل تطالع الصحف ؟ نعم ▱ لا ▱

51) ـ هل تطالع الكتب ؟ نعم ▱ لا ▱

ـ إذا كان نعم ما نوعها ؟ ثقافية ▱ علمية ▱ دينية ▱

فلسفية ▱ متنوعة ▱

52) ـ هل تتصل بالمعلمين للاستفسار عن أبنائك ؟ نعم ▱ لا ▱

إذا كان لا لمـــــــــاذا ؟ .....

53) ـ هل أنت عضو في جمعية أولياء التلاميذ ؟ نعم ▱ لا ▱

54) ـ هل ترون بأن المدرسة تساعد في تربية الأولاد ؟ نعم ▱ لا ▱

ـ إذا كان لا كيف ذلك ؟ .....

55) ـ فيمن تكمن أهمية التعليم في رأيكم ؟ في الذكور ▱ في الإناث ▱

ـ لمـــــــاذا ؟ .....

56) ـ هل أنتم عازمون على مواصلة تعليم أبنائك إلى غاية التعليم الجامعي و لو بالتضحية؟

ذكور ▱ إناث ▱

الجـــــداول

الصفحة

الجدول رقم (1).....260

الجدول رقم (2)..... 261

الجدول رقم (3).....262

الجدول رقم (4).....262

الجدول رقم (5).....263

الجدول رقم (6).....263

الجدول رقم (7).....264

الجدول رقم (8).....264

الجدول رقم (9).....264

الجدول رقم (10).....,.....265

الجدول رقم (11).....265

الجدول رقم (12).....265

الجدول رقم (13).....266

الجدول رقم (14).....266

الجدول رقم (15).....267

الجدول رقم (16).....267

الجدول رقم (17).....**268**

الجدول رقم (18)..... 268

الجدول رقم (19).....**268**

الجدول رقم1: يبين علاقة السن بعدد الأولاد.

عدد الأولاد	2-1	4-3	6-5	8-7	10-9	أكثر من10	المجموع
أقل من 30-30	06 16,67%	06 02,43 %	20 10,22%	08 14,82%	09 16,67%	-	49 08,15%
35-31	18 50%	20 08,13	24 12.24%	10 18,52	09 16,67%	-	81 13,50%
40-36	12 33,33%	21 08,55%	36 18,36%	10 18,52	11 20,37%	-	90 15%
54-41	-	69 28,04%	42 21.42%	10 18,52%	08 14,82%	-	129 21,50%
50-46	-	87 35,36%	28 14,28%	08 14,82%	09 16,67%	02 14,28%	134 22,34%
55-51	-	22 08,94%	24 12,24%	04 07,40%	04 07,40%	06 42,86%	60 10%
55-فما فوق	-	21 08,55	22 11,24%	04 07,40%	04 07,40%	06 42,86%	57 09,50%
المجموع	36 100%	246 100%	196 100%	54 100%	54 100%	14 100%	600 100%

الجدول رقم 2: يبين علاقة المستوى الثقافي بعدد الأولاد

عدد الأولاد / المستوي الثقافي	2-1	4-3	6-5	8-7	10-9	أكثر من10	المجموع
أمي	12 33.33%	54 21.95%	114 58,16%	36 64,28%	24 44.44%	12 12%	252 42%
إبتدائي	06 16.67%	30 12.19%	54 27,55%	18 32.14 %	18 33,34%	-	126 21%
متوسط	06 16.67	30 12.19%	06 3.06%	-	06 11,11%	-	48 08%
ثانوي	12 33.33%	72 29.28%	16 08,17%	02 03,58%	-	-	¨102 17%
جامعي	-	60 24.39%	06 3.06%	-	06 11,11%	-	72 12%
المجموع	36 100%	246 100%	196 100%	56 100%	54 100%	12 100%	600 100%

الجدول رقم3 : يبين علاقة المستوى الثقافي بالإتصال بالمعلم

الإتصال / المستوى الثقافي	نعم		لا		المجموع	النسبة العامة
	التكرار	%	التكرار	%		
أمي	96	31.37%	156	53.06%	252	42%
إبتدائي	54	17.65%	72	24.49%	126	21%
متوسط	36	11.76%	12	04.08%	48	08 %
ثانوي	72	23.53%	30	10.21%	102	17%
جامعي	48	15.69%	24	08.16%	72	12%
المجموع	306	100%	294	100%	600	100%

الجدول رقم 4: يبين المهن الممارسة من طرف الزوجات

المهنة	التكرار	النسبة المئوية
التعليم	247	41.18%
الصحة	212	35.33%
الإدارة	35	05.83%
عمل يدوي	35	05.83%
مهنة حرة	71	11.83%
المجموع	600	100%

الجدول رقم 5 : يبين علاقة المستوى الثقافي بالأولاد الذين تقدم لهم المساعدة

المساعدة / المستوي الثقافي	مجموع الأولاد	الذكور فقط	الصغار فقط	المجموع
أمي	45 15,21%	30 16,85%	20 15.88%	95 15.83%
ابتدائي	87 29,39%	40 22,48%	30 23.80%	157 26.16%
متوسط	30 10,13%	30 16,85%	21 16,67%	81 13.50%
ثانوي	57 19,26%	30 16,85	26 20.64%	113 18.84%
جامعي	77 26,01%	48 26,97%	29 23.01%	154 25.67%
المجموع	296 100%	178 100%	126 100%	600 100%

الجدول رقم 6: يبين علاقة المستوى الثقافي بنوع المساعدة

نوع المساعدة / المستوي الثقافي	حل التمارين	إعادة شرح الدرس	نوع آخر	المجموع
أمي	-	-	75 25.68%	75 12.50%
إبتدائي	42 23.08%	-	52 17.80%	94 15.66%
متوسط	14 07.69%	-	45 15.42	59 09.83%
ثانوي	98 53.85%	70 55.55%	45 15.42%	213 35.50%
جامعي	28 15.38%	56 44.45%	75 25.68%	159 26.51
المجموع	182 100%	126 100%	292 100%	600% 100%

الجدول رقم 7: يبين علاقة المستوى الثقافي بالعضوية في جمعية الأولياء

المساعدة / المستوي الثقافي	نعم		لا			
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	المجموع	النسبة العامة
أمي	24	21.05%	138	28.39%	162	27%
إبتدائي	36	31.58%	115	23.66%	151	25.16%
متوسط	12	10.53%	56	11.53%	68	11.34%
ثانوي	30	26.31%	112	23.04%	142	23.26%
جامعي	12	10.53%	65	13.38%	77	12.84%
المجموع	114	100%	486	100%	600	100%

الجدول رقم8: يبين عدد العاملين في العائلة.

عدد العاملين	التكرار	النسبة المئوية
01	402	67%
02	126	21%
03	48	08%
أكثر من 3	24	04%
المجموع	600	100%

الجدول رقم 9: يبين المستوى الثقافي للزوجة

المستوي الثقافي	التكرار	النسبة المئوية
أمي	318	53%
إبتدائي	150	25%
متوسط	54	09%
ثانوي	48	08%
جامعي	30	05%
المجموع	600	100%

الجدول رقم 10: يبين لغة تعليم الزوجة

عدد العاملين	التكرار	النسبة المئوية
لغة عربية	293	48.84%
لغة فرنسية	268	44.66%
لغات أخري	-	-
مزدوجة	39	06.50%
المجموع	600	100%

الجدول رقم 11: يبين نظرة الأولياء لمساعدة الأبناء.

نظرة الأولياء	التكرار	النسبة المئوية
مفيدة	432	72%
غير مفيدة	168	28%
المجموع	600	100%

الجدول رقم 12: يبين أسباب ترك الزوجة المسئولة أثناء عند غياب الزوج.

الحالة	التكرار	النسبة المئوية
التقاليد	13	02.16%
صغر سن الأطفال	281	46.85%
حسن تصرفها	140	23.34%
عدم وجود الأبناء الذكور	51	08.50%
عدم الثقة في الأولاد	13	02.16%
هي المسؤولية بعدي	38	06.33%
أمتنع عن الإجابة	64	10.66%
المجموع	600	100%

الجدول رقم 13: يبين أسباب ترك الابن مسؤولا عند غياب الأب

الحالة	التكرار	النسبة المئوية
عدم خروج الزوجة من البيت	157	26.16%
حتى يرتبط بالمجتمع أكثر	26	04.33%
لأنه هو الأكبر	339	56.52%
لأنه هو الذي يخلفني في البيت	26	04.33%
لأنه الوحيد الذي يمكنه مواجهة المشاكل	26	04.33%
أمتنع عن الإجابة	26	04.33%
المجموع	600	100%

الجدول رقم14: يبين نوع الشخص الآخر الذي يترك عند غياب الزوج.

الشخص	التكرار	النسبة المئوية
الجد	520	86.67%
الجدة	40	06.67%
الأخ	20	03.33%
أحد الأقارب	20	03.33%
المجموع	600	100%

الجدول رقم 15: يبين علاقة المستوى الثقافي بالتدخل في إختيار الأبناء الذكور للوظيفة.

التداخل في الاختيار / المستوى الثقافي	نعم	لا	المجموع
أمي	102 35.41%	161 51.60%	263 43.83%
إبتدائي	105 36.46%	86 27.56%	191 31.85%
متوسط	24 08.35%	15 04.80%	39 06.51%
ثانوي	20 06.94%	30 09.62%	50 08.33%
جامعي	37 12.84%	20 06.42%	57 09.50%
المجموع	288 100%	312 100%	600 100%

الجدول رقم 16: يبين علاقة المستوى الثقافي بالتدخل في إختيار البنات لوظائفهن.

التداخل في الاختيار / المستوى الثقافي	نعم	لا	المجموع
أمي	250 60.38%	21 11.89%	271 45.16%
إبتدائي	132 31.88%	43 23.11%	175 29.17%
متوسط	06 01.45%	10 05.38%	16 02.67%
ثانوي	14 03.39%	112 60.22%	126 21%
جامعي	12 02.90%	-	12 02%
المجموع	414 100%	186 100%	600 100%

الجدول رقم 17: يبين نوع الكتب المفضلة لدى المستجوبين.

نوع الكتب	التكرار	النسبة المئوية
ثقافية	114	19%
علمية	95	15.83%
ثقافية علمية	58	09.66%
ثقافية دينية	57	09.50%
علمية دينية فلسفية	39	06.50%
ثقافية علمية دينية	38	06.33%
علمية دينية	38	06.33%
ثقافية علمية دينية فلسفية	39	06.50%
ثقافية علمية دينية متنوعة	95	15.83%
ثقافية علمية دينية فلسفية متنوعة	27	04.52%
المجموع	600	100%

الجدول رقم 18: يبين عضوية المستجوبين في جمعية أولياء التلاميذ.

الحالة	نعم	لا	المجموع
العضوية في جمعية أولياء التلاميذ	226	374	600
النسبة المئوية	37.66%	62.34%	100%

الجدول رقم 19: يبين دور الأولياء إلى دور المدرسة في تربية الأولاد

الحالة	نعم	لا	المجموع
مساعدة المدرسة والأولياء في تربية الأولاد	492	108	600
النسبة المئوية	82%	18%	100%

المـــراجـــع

أولا : مراجع باللغة العربية :

1- سعد الله أبو القاسم: تاريخ الجزائر الثقافي ، ج1 الجزائر'الشركة الوطنية للنشر التوزيع 1981.

2- سعد الله أبو القاسم: الحكمة الوطنية الجزائرية 1900-1945، الجزء الثاني ، ط2 القاهرة ، دار نافع للطباعة 1977 .

3- إبن خلدون : المقدمة ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت 1961.

4- إبن مريم التلمساني : البستان في ذكر الأولياء والعلماء بتلمسان ، المطبعة الثعالبية الجزائر 1980.

5- محمد علي أديب: المشكلات الإرشادية ، دار السلام ، بغداد 1976.

6- فاخر عاقل، علم النفس: دراسة التكيف البشري، ط6، دار العلم للملايين، بيروت، 1979.

7- عبد المجيد فراج : الأسلوب الإحصائي ، ط2 القاهرة ، دار النهضة العربية 1971.

8- عبد اللطيف بن آشنهو: ترجمة نخبة من الأساتذة ، تكوين التخلف في الجزائر ، محاولة لدراسة حدود التنمية الرأسمالية في الجزائر بين عامي 1830-1962 الشركة الوطنية للتوزيع سنة 1979.

9- علي أوسيل : الخطاب التاريخي ، معهد الأنماط العربي بيروت 1977.

10- محمد فؤاد حجازي، التغيير الاجتماعي، الطبعة الثانية، القاهرة، مطبعة النبوية، 1978.

11- الدكتور فؤاد الأهوني : جون ديوي : ط2دار المعارف بمصر 1968.

12- السيد محمد الحسين : دراسات التنمية الاجتماعية ، ط4 ، القاهرة ، دار المعارف 1979.

13- زكي يونس الفاروق: تنمية المجتمع في الدول النامية ، القاهرة ، مكتبة القاهرة 1967.

14- يحي غني النجار: التنمية بين المفاهيم المغلوطة والصحيحة ، بغداد،دار الحرية للطباعة 1977.

15- الجوهري عبد الهادي وآخرون : دراسات في التنمية الاجتماعية ، أسيوط ، مكتبة الطليعة 1978.

16- عمر محمد التومي الشيباني : مناهج البحث الاجتماعي ، بيروت ، دار الثقافة 1971.

17- السيد الهواري : دليل الباحثين، في كتابة التقارير ورسائل الماجستير والدكتوراه ، ط2 القاهرة مكتبة عين شمس 1979.

18- محمد أحمد الزغبي: التغيير الاجتماعي بين علم الإجتماع البرجوازي وعلم الإجتماع الإشتراكي ، بيروت ، دار الطليعة للطباعة والنشر 1979.

19- مصطفي الخشاب : المدخل إلى علم الإجتماع ومدارسه ، القاهرة ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر 1976.

20- محمد الجوهري : مقدمة في علم الإجتماع الصناعي ، القاهرة ، دار المعارف1975.

21- محمد الجوهري وآخرون : ميادين علم الإجتماع ، القاهرة ، دار المعارف 1976.

22- محمد الجوهري : علم الإجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث ، ط1، القاهرة ، دار المعارف 1968.

23- محمد كامل البطريق : منهاج خدمة المجتمع ، نشأته تطوره ، أساليبه ، مكتبة القاهرة الحديثة 1986.

24- مبارك محمد الهلالي : تاريخ الجزائر القديم والحديث ، الجزائر ، مكتبة النهضة الجزائرية 1963.

25- نبيل السملوطي : علم الإجتماع التنمية ، دراسة اجتماعية للعالم الثالث ، ط2، الإسكندرية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب سنة 1978.

26- الدكتور صفوح الأخرس : العلوم الاجتماعية ، (طبيعتها ، ميادينها ، طرائق بحثها)، ط1 ، دار الفكر دمشق سنة 1972.

27- الدكتورة السيدة الحسيني : التنمية والتخلف ، دراسة تاريخية بنائية ، ط2 ، القاهرة ، دار المعارف 1981.
28- حسن الساعاتي : علم الإجتماع الصناعي ، دار المعارف ، القاهرة 1976.
29- خليل إبراهيم الخماش : العلم ، نظرياته وتطبيقاته ، مطبعة بغداد 1981.
30- الخشاب أحمد : علم الإجتماع التربوي والإرشاد الاجتماعي ، مكتبة القاهرة 1977.
31- بلال أعريب : التخطيط التربوي في الجزائر 1983-1994، دراسة تقييمية بجامعة الجزائر 1997.
32- صالح الشولفاني :إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية ، دار الجامعات المصرية 1978.
33- أحمد الخشاب : الإجتماع التربوي والإرشاد الاجتماعي ، مكتبة القاهرة الحديثة ، القاهرة 1971 ط1.
34- علي السلمي : إدارة الأعمال لرفع الكفاية الإنتاجية ، دار المعارف القاهرة.سنة 1977
35- علي الشامي : التغريب الثقافي والتربية الإسلامية في الجزائر ، معهد النماء العربي ، بيروت 1981.
36- المنظمة الوطنية للبحث العلمي كمنصف للنصوص التشريعية للبحث العلمي 1983
37- الميثاق الوطني : الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، وزارة الإعلام والثقافة الجزائر 1976.
38- المنظمة العربية والثقافة في الوطن العربي ، المؤتمر الثاني للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي ، تونس 1983.
39- مصطفي القاضي يوسفك: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، الرياض 1981.
40- نعيم الرفاعي : الصحة النفسية ، مطبعة طبرية ، دمشق 1981.
41- محمد عاطف يونس، علم الاجتماع: دراسات تطبيقية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 1974.
42- يوسف مصطفي القاضي : الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، دار المريخ السعودية1981.

43- احمد بدر : أصول البحث العلمي و منهاجه ، الكويت المطبوعات 1973 .
44- عبد الرحمان بدوي : مناهج البحث العلمي القاهرة دار النهضة العربية 1968
45- عبد المنعم بدر: التنمية الريفية ، القاهرة ، دار المعارف 1979.
46- عمار بوحوش: العمال الجزائريون في فرنسا ، دراسة تحليلية ، الجزائر ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع 1994.
47- أحمد لطفي بركات : التوجيه التربوي والإرشاد النفسي في المدارس العربية ، مكتبة أنجلو1961.
48- عبد اللطيف بن أشنهو: تكوين التخلف في الجزائر 1930-1962-،الجزائر 1979.
49- غياث بوفلجة : التربية ومتطلباتها ،ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1984.
50- غياث بوفلجة : الأسس النفسية للتكوين ومناهجه د.م.ج الجزائر.
51- محمد جمال برعي : فن التدريب الحديث في مجالات التنمية ، القاهرة 1970.
52- محمد بوبكر : تعليم التشريع الجزائري ، موسوعة التشريعات الجزائرية 1981.
53- أبو بكر بن بوزيد : إصلاح التربية في الجزائر (رهانات و إنجازات) الجزائر العاصمة ط1، دار القصبة للنشر، سنة 2009.
54- الدكتور تركي رابح : أصول التربية والتعليم ، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية 1982.
55- تركي رابح: أصول التربية والتعليم ، د.م.ج الجزائر 1982.
56- تركي رابح : الشيخ عبد الحميد إبن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر ش.و.ن.ت.1981.
57- تركي رابح : مبادئ التخطيط التربوي د.م.ج. الجزائر 1982.
58- تيودور كابلوف: البحث السوسيولوجي ، دار الفكر الجديد تعريب نجاة عياش بيروت 1979.
59- جامعة الدول العربية : العمالة والتصنيع ودورهما في التنمية الاجتماعية والعمل ، ماي 1967.

60- جماعة من أساتذة التربية ، التطور التربوي في العصر الحديث ، ط1 ، دار مكتبة الحياة ، بيروت 1963.
61- جبهة التحرير الوطني : ميثاق الجزائر ، المطبعة الوطنية الجزائرية 1964.
62- جبهة التحرير الوطني: الدستور 1976، الجزائر ، مصلحة الطباعة للمعهد التربوي الوطني 1976.
63- جبهة التحرير الوطني : الميثاق الوطني 1976 الجزائر ، مصلحة الطباعة للمعهد التربوي الوطني 1976.
64- جماعة من الأساتذه : كتاب التطور التربوي في العصر الحديث ، منشورات دار الحياة بيروت.
65- جميل مليبا: مستقبل التربية في العالم العربي ، بيروت 1967
66- جلاس تون : توجيه المراهق ، دار النهضة العربية ، القاهرة.
67- زاكي جمال وياسين السيد : البحث الاجتماعي ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
68- سعد جلال : التوجيه النفسي والتربوي في الجزائر 1983-1994.
69- مومد جان : الاشتراكية حاضرها ومستقبلها ، دار الطبع والنشر موسكو.
70- الدكتور حمدي مصطفي حرب : التربية والتكنولوجيا في معركة التصنيع ، ط1 دار المعارف بمصر 1961.
71- توفيق حداد : التربية العامة ، مديرية التكوين ، الجزائر 1977.
72- توفيق حداد : علم نفس الطفل ، دار العودة ، عالم الكتاب ببيروت.
73- الدكتورخضيرإدريس:التفكير الاجتماعي الخلدوني وعلاقته ببعض النظريات الاجتماعية ط1، ديوان المطبوعات الجامعية 1989.
74- حسن خلاف : التقرير النهائي والتوصيات حلقات التدريب المهني ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، بغداد.
75- فيصل خير الزايد : علاج الأمراض النفسية والسلوكية ، بيروت 1984.
76- محمد خيري : الأسس العامة للتدريب ، دار المعارف ، القاهرة 1962.

77- أحمد عزت راجع: علم النفس الصناعي ، الدار العربية للنشر ، مصدر 1961.
78- راشدي لبيب : التسيير في الميول العلمية ،جامعة عين شمس ، مصر 1977.
79- رينية فينيو : علم النفس التطبيقي ، مكتبة أنجلو المصرية.
80- جمال زكي: أسس البحث الاجتماعي القاهرة ، دار الفكر العربي .
81- زيدان عبد الباقي : قواعد البحث الاجتماعي ، ط3 القاهرة ، مطبعة السعادة 1980.
82- حامد عبد السلام زهران : التوجيه المدرسي والإرشاد النفسي ، مطبعة عالم الكتب القاهرة 1977.
83- حامد عبد السلام زهران : علم النفس والنمو ، دار العودة بيروت 1981.
84- حامد عبد العزيز افلقي :نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، ط2، دار النهضة العربية 1977، القاهرة
85- زيدان محمد مصطفي : السلوك الاجتماعي للفرد وأصول الإرشاد النفسي ، مكتبة النهضة المصرية 1965.
86- زيدان عبد الباقي : علم الإجتماع المهني،دار النهضة العربية،القاهرة،1977.
87- مصطفي زايد ، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم في الجزائر ، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية 1980.
88- عثمان سعدي : قضية التعريب في الجزائر ، القاهرة ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر بدون تاريخ.
89- سمير محمد حسين : بحوث الإعلام ، الأسس و المبادئ ، ط1 ، القاهرة مؤسسة دار الشعب 1976.
90- سمير لطفي : التنمية الاجتماعية وجرائم المال العام ، 1952-1971 ، القاهرة ، دار النهضة العربية 1978.
91- علي سلمي : إدارة الأعمال لرفع الكفاية الإنتاجية ، ط1، دار المعارف ، القاهرة ، بدون تاريخ ، ص1.

92- سعد عبد الرحمان : القياس النفسي ، مكتبة الفلاح ، الكويت 1989.
93- وهيب سمعان : دراسات في التربية المقارنة ، مكتبة النهضة العربية ، مصر 1974.
94- وهيب سمعان : الإدارة المدرسية الحديثة ، دار العالم العربي ، القاهرة .1980
95- الدكتور حسين شحاتة سعفان : علم الإنسان (الأنتروبوجيا)،ط1 ، منشورات مكتبة العرفان ، بيروت في 26 جويلية 1966.
96- ديفيموف: صناعة الإتحاد السوفيتي ، دار التقدم موسكو.
97- شيت لفان : العمل العلمي ، مؤسساته في البلاد المبتدئة ، دار الطليعة والنشر ، بيروت 1965.
98- عبد الله شريط : المشكلة الإيديولوجية وقضايا التنمية ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1981.
99- الدكتور صالح عبد العزيز : تطور النظرية التربوية ،ط 2، دار المعارف بمصر 1964.
100- عبد الرحمان حامد عبد القادر : دراسات في علم النفس التعليمي ، مصر 1954.
101- عثمان صبري : التوجيه ، فلسفته، أسسه ووسائله، دار النهضة القاهرة ط2 1981.
102- صالح عبد العزيز : التربية وطرق التدريس ، دار المعارف القاهرة 1989 ج3.
103- صالح عبد العزيز : التربية وطرق التدريس ، الجزء الثاني ، القاهرة 1966.
104- عبد الدائم عبد الله: التخطيط التربوي ، بيروت،1980.
105- عبد الغني عبود إدارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة ، دار الفكري العربي القاهرة 1979.
106- زين الدين عامر بوعامر: الطلاب و اختيار الشعب الدراسية ، رسالة ليسانس ، جامعة قسنطينة،1983.
107- عبد المحسن وصديق عثمان : التربية الحديثة ، الدار البيضاء. ط1. 1983
108- طوالع أحمد : سياسة التربية والتعليم الفرنسي في الجزائر بين 1935-1954.

109- عاقل فاجر : أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية ، بيروت 1979.

110- فراج فرغلي : الحياة النفسية ، دار الكتب الجامعية 1974.

111- فلاح سعيد جبر : مشاكل نقل التكنولوجيا ، بيروت1979.

112- الدكتور علي ليلة : النظرية الاجتماعية المعاصرة ، دراسة لعلاقة الإنسان بالمجتمع القاهرة ، دار المعارف ، ط1، 1981.

113- الدكتور سعد مرسي أحمد : تطور الفكر التربوي ، ط2، عالم الكتب 1975.

114- منصور حسين وكرم حبيب : التعليم وخطط التنمية ، القاهرة مكتبة الوعي العربي 1970.

115- محمود قاسم ، المنطق الحديث ، ط6 ، مكتبة الوعي العربي 1970.

116- عبد الباسط محمد حسن : علم الإجتماع الصناعي ، القاهرة 1978.

117- عبد الباسط محمد حسن : أصول البحث الاجتماعي ، القاهرة1977.

118- عبد الحميد مرسي : الإرشاد النفسي والتربوي والمهني ، القاهرة 1975.

119- منصور فهمي : إدارة القوى البشرية في الصناعة ، القاهرة 1978.

120- عطية محمود هنا : توجيهات المراهق ، دار النهضة العربية القاهرة. ط2، 1977

121- منصور حسين حبيب: التعليم وخطة التنمية ، مكتبة الوعي العربي،القاهرة 1970.

122- منير مشابك موسى : علم الإجتماع دمشق 1960.

123- يوسف ميخائيل أسعد: رعاية المراهقين ، مطبعة غريب ، القاهرة.

124- نجاتي محمد عثمان : علم النفس الصناعي ، دار النهضة العربية 1964.

ثانيا: مراجع مترجمة إلى اللغة العربية :

المنظومة التربوية في العالم العربي

01- أوزيس سكوني : ترجمة عيسي عصفور ، التنمية الاقتصادية والتخلف الثقافي ، الجزء الأول ، مطبعة الثقافة ، دمشق 1978.

02- أولسن ميرل : ترجمة عثمان لبيب فرج ، التوجيه فلسفته وأسسه ، دار النهضة العربية 1964.
03- سمير أمين: ترجمة حسين قبيس ، التراكم على الصعيد العالمي ، ط2، دار ابن خلدون ، بيروت 1978.
04- أوتو كالبرنج: ترجمة حافظ الجمالي ، علم النفس الاجتماعي ط2 منشورات دار المكتبة بيروت 1967.
05- أليكس أنكلز: ترجمة محمد الجوهري والآخرون ، مقدمة في علم الإجتماع ، ط1 ، دار المعارف ، القاهرة 1975.
06- أحمد الطالب الإبراهيمي: ترجمة حنفي بن عيسى ، من التصفية الاستعمارية إلي الثروة الثقافية ش.و.ن.ت،الجزائر.
07- مالك بن نبي : ترجمة عمر مسقاوي ، تأملات ، دار الفكر ، دمشق 1981.
08- برتراند راسل : ترجمة سمير عبدة ، التربية والنظام الاجتماعي ، ط2 ، دار مكتبة الحياة بيروت 1978.
09- بوتومور : ترجمة محمد الجوهري ، الصفوة والمجتمع دراسة في علم الاجتماعي ، ط2 ، دار المعارف ، القاهرة 1978.
10- الدكتور بوتومور : ترجمة الدكاترة محمد الجوهري ، السيد الحسيني وأحمد زايد ، علم الإجتماع والنقد الاجتماعي ، ط1 ، منشأة المعارف ، القاهرة 1981.
11- بوتومور: ترجمة الدكتور محمد الجوهري وآخرون ، الطبقات في المجتمع الحديث ط3، دار المعارف ، مصر (القاهرة) 1981.
12- بوتومور : ترجمة الدكتور محمد الجوهري وآخرون ، تمهيد في علم الإجتماع ، ط5 دار المعارف ، مصر (القاهرة) 1981.
13- بيير : رونوقن : ترجمة عربية ، تاريخ القرن العشرين ، دمشق 1961.
14- بباولو فرادك: ترجمة هشام ، القبول في التعليم العالي ، دمشق 1974.

15- تيودور كابلوف : تعريب نجاة عياش وتدقيق غسان سليمان ، البحث سوسيولوجي دار الفكر ، بيروت 1979.
16- تشيسلوفور تادور: النمو والتخلف ، وزارة الثقافة ولإرشاد القومي ، دمشق 1972.
17- ترومان ماكنري: ترجمة أحمد القادري ، فن التكوين وفن التعليم ، مطبوعات جامعة دمشق 1973.
18- تشارلس فرانكل: ترجمة محمد توفيق رمزي،نظريات في التعليم الجامعي،دار المعرفة.
19- جودي وتير: أحمد حسين عبد الرحيم ، المدرسة والمجتمع ، ط2 ، منشورات دار مكتبة الحياة ، بيروت 1981.
20- جيمس بني دوس : ترجمة صالح عبد العزيز ، محمد السيد غلاب ، الأسس العامة لنظريات التربية ، مكتبة النهضة المصرية 1957.
21- جوان بايشون : ترجمة الدكتور حسن الرحيم ، التغيير والمجتمع ، منشورات دار مكتبة الحياة ، بيروت 1978.
22- جوان غليبسي : ترجمة خيري حماد، الجزائر النائرة ، ط1 دارالطليعة،بيروت 1961.
23- جون ركس: ترجمة الدكتور محمد الجوهري وآخرون ، مشكلات أساسية في النظرية الاجتماعية ، ط1 منشأة التعارف ، الإسكندرية 1973.
24- جال روجيه : ترجمة أحمد مصطفي زيدان ، التوجيه التربوي ، القاهرة 1959.
25- جون ديوي : ترجمة أحمد فؤاد ، نوابغ الفكر العربي ، القاهرة 1959.
26- ديفيد كوشمان كويل : ترجمة أورخان ميسر ، التنمية القومية ، دار اليقظة العربية ، بيروت 1963.
27- دنبكن مشيل : ترجمة إحسان محمد حسن ، معجم علم الاجتماع ، بيروت 1981.

28- روبرت ألكسندر : ترجمة عربية ، أمريكا اللاتينية اليوم ، القاهرة 1965.
29- رالف لنتون: ترجمة عبد المالك الناشف ، الأنثروبولوجية وأزمة العالم المعاصر ، مؤسسة للطباعة والنشر ، بيروت ، سنة 1967.
30- رالف لنتون : ترجمة عبد المالك الناشف ، دراسة الإنسان ، منشورات المكتبة العصرية باشتراك مع مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر بيروت ، 1967.
31- سيمون مارتان ليست : رجل السياسة ، الأسس الاجتماعية للسياسة دار الآفاق الجديدة بيروت ، بدون تاريخ.
32- شارل أندري جوليان : ترجمة محمد مازالي والبشير بن سلامة،تاريخ إفريقيا الشمالية تونس،الجزائر،المغرب،الدار التونسية لنشر والتوزيع بالجزائر ، تونس 1978.
33- المهاتما غاندي:ترجمة محمد الشبني،التربية الأساسية، ط1،دارالمعارف بمصر،1979.
34- كارل بركمان : ترجمة نبيه فارس ، تاريخ الشعوب الإسلامية ، دار العلم للملايين بيروت، بدون تاريخ.
35- نيكولا تماشيشيف: ترجمة محمود عودة وآخرون ، نظرية علم الإجتماع ، ط6، دار المعارف ، القاهرة 1980.
36- الدكتور هوسلر قليس: ترجمة رمزيسي وأبي الفتوح رضوان ، عالم الطفل ، ط1 دار الهلال ، مصر بدون تاريخ.
37- هاينز موس : ترجمة الدكتور السيد الحسيني وآخرون،الفكرالاجتماعي نظرة تاريخية عالمية،ط2 ، دار المعارف ، مصر (القاهرة) 1981.

جرائد ومجلات:

01- أبو عبد الله :"نظرة علي المبادئ التربية الحديثة " التربية ، العدد1 ، وزارة التربية ، الجزائر،الجزائر.

02- أبو عبد الله غلام الله : توضيحات حول المدرسية التعليم المتوسط " التربية ، العدد 2، وزارة التربية ، الجزائر.

03- أبو القاسم سعد الله: " تاريخ الجزائر الثقافي "جزء 1، المؤسسة الوطنية للكتاب مجلة الثقافة، الجزائر1985 العدد (80)

04- أبو القاسم سعد الله : مدارس الثقافة العربية في المغرب العربي (مثلا الجزائر) مجلة الثقافة ، العدد 79 ، الجزائر1984

05- أحمد طالب إبراهيمي : " من تصفية الاستعمار إلي الثورة الثقافية " ترجمة حنفي بن عيسي ش.و.ن.ت.الجزائر ، بدون سنة.

06- أورخان محمد علي : " السلطان عبد المجيد الثاني ، حياته وأحدث عصره " مكتبة الأنباء، بغداد 1987.

07- مولود أمزيان : " تقريرك" وزارة العمل والتكوين المهني ، العدد 5، الجزائر 1979.

08- عبد المجيد أومزيان : الأنظمة الثقافية في الجزائر قبل الاستعمار "مجلة الثقافة ، العدد 90، الجزائر ، نوفمبر –ديسمبر 1985.

09- أحمد الشابك: "التغيير الاجتماعي" المكتبة الثقافة ، العدد 26، مصر 1971.

10- محمد الطيب العلوي : "المدرسة الأساسية "التربية ، العدد 1 ، الجزائر 1982.

11- محمد الطيب العلوي :" التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية " التربية ، العدد 1، الجزائر 1982.

12- محمد السيد سليم : " الجامعة والوظيفة الاجتماعية للعلم " العدد 20 ، مجلة الفكر العربي ، بيروت.

13- أبو الحسن الندوي : " ربانية لا رهبانية " مؤسسة الرسالة ، بيروت 1983.

14- أبو الحسن الندوي : " رجال الفكر و الدولة في الإسلام " دار القلم ، الكويت 1983.

15- أبو الحسن الندوي : " التربية الإسلامية الحرة في الحكومات والبلاد الإسلامية " مؤسسة الرسالة ، بيروت 1982.
16- محمد المبارك : " بين الثقافتين الغربية والإسلامية "دار الفكر ، دمشق 1980.
17- إبن رجب الحنبلي :" جامع العلوم " والحكم ، دار المعرفة ، بيروت ، بدون سنة.
18- محمد بن علي الشوكلي : " إرشاد الثقافات إلي اتفاق الشرائع علي التوحيد والمعاد والنبوات " دار الكتب العلمية ، بيروت1984.
19- مصطفي السباعي : " السنة ومكانتها في التشريع " المكتب الإسلامي ، بيروت 1982.
20- سعيد النورسي : أنوار الحقيقة ، مباحث في التصرف والسلوك " ترجمة إحسان قاسم الصالحي ، مطبعة الحوادث ، بغداد 1990.
21- أحمد الخطيب : الثورة الجزائرية "دراسة وتاريخ دار العلم للملايين ، بيروت 1982.
22- سمير أمين : " المغرب العربي الحديث " ترجمة كميل داغر ، د.م.ج. الجزائر 1981.
23- بلهوشات حمانة : " المدرسة الأساسية " العدد3 ، وزارة التربية و التعليم المتوسط ، الجزائر،1982.
24- بقطاش خديجة : " أوقاف الجزائر بعد الاحتلال الفرنسي " 1830، الثقافة ، العدد 26 ، وزارة الثقافة ، الجزائر 1982.
25- بن أبي شنب : "النهضة الثقافية " مجلة كلية الأدب ، الجزائر 1964.
26- حيدر بامات : " مجالي الإسلام " ترجمة عادل زعيتر ، دار إحياء الكتب العربية القاهرة 1965.
27- أحمد بن تيمية : "منهاج السنة النبوية "جزء 1،دار الكتب العلمية ، بيروت بدون سنة.

28- إبراهيم بن مراد : المصطلح الأعجمي عند إبن حمدوش الجزائري " مجلة الثقافة، عدد 78.

29- أحمد بن النعمان : " التعريب بين المبدأ والتطبيق " الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر.

30- أحمد بن نعمان : التعريب بين المبدأ والتطبيق " مصدر سابق ، الباب الأول.

31- مراد بركات : " التوجيه ونجاح طلاب السنة الأولى من التعليم العالي "رسالة ماجستير ، قسنطينة 1988.

32- "جريدة الشعب" العدد 5454 سنة1982.

33- "جريدة الشعب " العدد 7267.

34- عبد القادر جغلول : "الاستعمار والصراعات الثقافية في الجزائر ، ترجمة سليم قسطون ، دجار الحداثة ، بيروت 1984، نص 47.

35- خليل أحمد خليل : النسق القيمي إطار نظري ومنهجي لدراسة التغير الاجتماعي والثقافي "العدد 19 ، مجلة الفكر العربي ، بيروت.

36- مجيد خدوري : الاتجاهات السياسة في العالم العربي ، دور الأفكار والمثل العليا في السياسية " الدار المتحدة للنشر ، بيروت 1972.

37- راد كليف : حول مفهوم الوظيفة في العلوم الاجتماعية " العدد 19 ، مجلة الفكر العربي ، بيروت.

38- مصطفي زايد : " الكتاب " سوسيوأنتروبولوجيا بالجلفة "الثقافة " عدد 93، الجزائر ماي –جوان 1986.

39- عيسي طاهر : " لماذ المدرسة الأساسية "جريدة الشعب ، الجزائر 1988.

40- عبد الرحمان عبد الحق : " الحد الفاصل " دار القلم ، الكويت 1983.

41- عز الدين إبراهيم : " معالم رئيسية في مسيرة الجامعات الإسلامية " كطابع جامعة محمد بن سعود ، الرياض 1984.

42- محسن عبد الحميد:الفكرالإسلامي،تجديده وتقويمه " مكتبة دارالأنباء،ط1،بغداد 1987.

43- عبد الرحمان عبد الخالق: " فضائح الصوفية " مكتبة إبن تيمية ، الكويت 1987.

44- محمد الطاهر عيسات : " التصفية الاجتماعية من خلال الجامعة" الجزائر 1980.

45- الطاهر فيلالي : " نشأة المرتبطين والطرق الصوفية في الجزائر " دار الفن القرافيكي ، باتنة 1986.

46- فلاديمير تياغوكو وآخرون : " التركيب الطبقي للبلدان النامية "ترجمة داود حيدر ومصطفي الدباس ، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق 1972.

47- فايز محمد قدورة : التدريب المهني " مجلة العمل ، القاهرة 1977.

48- القاضي وداد : نبذة عن المدرسة في المغرب حتى أواخر القرن التاسع الهجري في ضوء كتاب المعيار الونشريسي "مجلة الفكر العربي ، بيروت 1981.

49- عمر رضا كحالة : " سلسلة بحوث اجتماعية "ج13، مؤسسة الرسالة ، ط2، بيروت 1984.

50- سهير لطفي : دراسة سوسيولوجية التقارب بين اتجاهي الوظيفة والماركسية" العدد 19 مجلة الفكر العربي ، بيروت .

51- مروان محيري : تطور مؤسسة الجامعة ط مجلة الفكر العربي .

52- مشروع المخطط الخماسي : "وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية " الجزائر 1980.

53- ملف الوثائق : " الاختبار الناعي الجزائري " وزارة الإعلام والثقافة ، الجزائر 1971.

54- منشور وزاري رقم 1989927 ، وزارة التربية الجزائر 1989.

55- شكر النجار : " الجامعة ووظيفتها الاجتماعية والعلمية "العدد 20، مجلة الفكر العربي ، بيروت .

56- هاينز هالم: أصول التربية في الإسلام " الفكر العربي ، العد10.
57- وزارة التربية "همزة الوصل" : العدد 12 ، عام 197675
58- وزارة التخطيط: " المخطط الخماسي الثاني ، الجزائر 1985.
59- وزارة التكوين المهني : "مجموعة النصوص المتعلقة بالتمهين" الجزائر 1983.
60- وزارة التربية : "همزة الوصل" العدد 12، الجزائر 1976.
61- 61 - تركي رابح : رابح "تطوير التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة التوازن الجهوي " الثقافة ، العدد 78، 1978.
62- " الكراريس البيداغوجية " المعهد الوطني للتكوين المهني ، الجزائر 1981.
63- مجلة الجامعة : العدد2 ، د.م.ج الجزائر 1975.
64- "القانون التوجيهي للتربية" رقم (04/08) والمؤرخ في 2008/01/23.
65- وزارة التربية الوطنية، "النشرة الرسمية للتربية الوطنية" أمرية، 16 أفريل 1976.

مراجع باللغة الفرنسية والإنجليزية :

1- ANTOINE LEON : formation générale et apprentissage du métier .paris, P.U.F.1995.

2- ANOOINE LEION : Histoire de l'Education Technique.paris , P.U.F 1968.

3- ANTOINE VOGUE : L'ORIONTATION 1973. PARIS.

4- ABRAHAMASON MORK: sociologie an introduction to concepts methode and date U.S.A Americain Boke Company 1969. ANKLE M Hoogavett ،the sociologie of development societies Mac press L.T.D.1979.

5- A WOLF (A HISTORY OF SCIENCE) ، Technology and philosophie in Eighties the centrie ، London ، ALLEND UNWIN,1938.

6- A.H. HALSEY and other،Education economy and society: A reader in the sociologie of education New York: the free press ،1966.

7- ADAM SCHAFF: social development Paris mouton and Co Me MLXV 1975.

8- ARTHUR DOUNHAM ، Community development social work yare book NASW ،1960.

9- BISSERET (N) : les Inégaux ou la Sélection Universitaire.P.U.F paris.

10- BISSERET (N) : la Naissance et le Diplôme, le Processus de Sélection au début des étude universitaires . une revue Française de sociologie N° spéciale éducation1968.

11- BOUDON(R) : l'inégalité des chances , la mobilité sociale dans les sociétés industrielles collin . Collection U. paris.

12- BOUDON(R) : les méthodes ou sociologie P.U.F paris 1982.

13- BOUDON (R) GI bois (p) (L'AGMAU) (J) . enseignement supérieur coût et piége de l'action UNE revue français de sociologie. 16-02-1975.

14- BOUDON (p): Reproduction Culturelle et Reproduction sociale une Information sur les Sciences 1971.

15- BOURDIEU (P) : Avenir de classe et causalité du probable , une revue française de sociologie N° 1,1974.

16- BOURDIEU : (P) : BOLTANSKI (L) (MALDIER) (P) le défoncement du corps une information sur les sciences sociales 10-4 sont 1971.

17- BOURDIEU (P) : BOLTANSKI (L) SAINT MARTIN (MDC) les stratégies de reconversion , les classes sociales ,et le système d'enseignement une information sur les sciences sociales 12-05-1973.

18- BOURDIEU (P) : PASSERON (J.C) les étudiants et leur études . motion paris la HAYC 1964.

19- BOURDIEU (P) ; PASSERON (J.C) les héritiers édition de minuit paris 1970.

20- BOURDIEU (P) :PASSERON (J.C) la reproduction édition de minuit paris 1970.

21- BRUNO ETIENNE ، Le vocabularie politique Alqérien ، pouvoir et legitimate، au Maghreb ، cresmi ، paris ، 1973.

22- CASTEL (R) PASSERON (J.C) éducation dévloppement et démocratie mouton paris 1967.

23- CASTEL (R) : remarque sur démocratisation dans dans certains pays socialistes .une revenue français de sociologie N° spéciale 1968.

24- COLONA (F) : institution algérienne 1883-1939.

25- COULON(A) : la réform de l'enseignement supérieur en Algérie .thèse de 3 cycles .sciences de l'education.paris 1975.

26- CROZIER (M) : l'acteur et le systeme, édition du seuil paris 1977.

27- CAMPBELL and NORMAN :What is science ، london ، Methuen 1921.

28- 28- CAMPBELL WG forme end style in thesis writing ، Boston maughton malba ، Boston Company ،1945.

29- CLYDE KLUCKHOHN and other personality in nature ،society and cutur ، twelfth prating ، New York ZLFRED A KNOPE 1960.

30- 30-DALE (R) et autre schoolings and capitalisme , édition london et en lay ronthdge ,rigane paul in association withe the open univercity –press 1976.

31- 31-DELLDAI : press. Bordeau 1983.

32- 32-DEWEN (J) : Democratie et éducation l'âge d'homme traduit par Gègard.

33- DREYFUS (S) : la thèse et le mèmoire de doctorat ,édition C.U.J.A 2em èdition paris 1983.

34- D. RIESMAN ، THROSTEIN VEBLEN، A critical interpretation New York، charles scribner's sons ، 1953.

35- D.SL. CARDINELL ، The organisation of science in England ، London : HEINMOUN ، 1957.

36- 36-EVERETTE Hage N ، On the theory of social change : How economic Growth Begin.

38- FRANCES (G) : simple statistique, cambridge university-press. Cambridge 1982.

39- FANON FRANTZ: Sociologie d'une revolution ، édition F.Maspero. Paris 1982.

40- G.DELANSE HEERE : introduction à la recherchen èducation 5em édition paris 1982.

41- GHIGLIONE (R) : MATALON (B) les enquêtes sociologique armons collin collection .paris 1978.

42- GALASMAN (D) KARAMER (j) essai sur l'universitè et les cadres en algèrie, èdition C.N.R.Sparis 1978.

43- GLESER MAN (G) : les lois de l'évolution sociale, édition des langues étrangéres moscou sans date.

44- GRAVITE (M) : les lois de l'évolution sociale, édition des langues étrangéres. Moscou sans date.

45- GRIGON : lordre des chosses les fonction sociales de l'enseignement technique, èdition de minuit.paris 1971.

46- GRISEZ (J) bacher (f) les projets professionnels des édudiant de prépédeutique in bulletin de psychologie N° 227. 31 janvier paris .

47- GUKROWICZ (H) : université et emploi P.U.L université du l'lle 3. 1980.

48- HADDAB (M) : les moniteurs de de l'enseignement élémentaire en Algérie o.p.u. Alger 1979.

49- HOTYATE : physiologie de l'enfant ; 4em èdition paris 1966.

50- ISAMBERT : JAMATI (V) : BACHER enquêtes sur l'orientation à fin du cycle secondaire .P.I.M.O.P.N° spéciale 1970.

51- ISAMBERT : JAMATI (V) la rigiolite d'une institution, sociale et système de vater, une revue français de sociologie 1966.

52- J. DRE VILLON : l'orientation scolaire et professionnelle, édition sup. paris 1970.

53- 52-JEAN DREVILLON : l'orientation sociale et professionnelle, édition sup. paris 1970.

54- 53-JEANE DREVILLIN : imed p.10à 25.

55- JEAN LARMORE : CUBA Deuxième édition .paris, paris P.U.F 1966.

56- 55-JEAN PIERRE MAINDIVE : Le droit des travailleurs paris collection des droits de travailleurs 1979.

57- JULIUS GOULD and WILLIAM L KOLB ، A dictionary of the social sciences U.S free press 1964.

58- JOHN A CLAUSEN and other ، Socialisation and society ، Boston : little Brown and Company.

59- J.P WISMAN and MS ARON ، Field projects in sociology، U.K : trans world student library ، without date.

60- JE GOLDTHROPE، The sociology of the third world : disparity and involvement ، New York ، Cambridge University press ، 1977.

61- KADRI (A) : Adroit de l'enseignement du droit une revue Algérienne des sciences juridique, économique et pratique 23N°3,1985.

62- L4AACHER (S) : Algérie réalités sociales, édition l'armâte .paris 1985.

63- LEON : (A) relation pédagogique et représentation de l'avenir chez les adolescents de l'enseignement technique, un bulletin de psychologie 1967.70.

64- LEVYKABOU (L) : les demandes de l'èducation o les contradictions de l'universitè de masse, une revue français de sociologie 1976.

65- Le Thanh Kh Oi ، L'enseignement en Afrique tropical ، paris : Collection Tiers monde ، P.U.F.1971.

66- Le Thanh KhOi ، Education et développement dans le sud est de l'Asie : problèmes généraux de l'éducation et de développement en Asie ، Bruss Els ، édition de l'instiut de sociologie 1967.

67- Lacheraf Mustapha : ALGERIE، NATION ET SOCIETE ، édition Maspero .paris 1965.

68- LEMAOUN (N): Enseignement technique et développement en Algérie thèse de 3 éme cycle. Paris 1982.

69- MREUCHLIN (M) : L ’orientation à la fin du premier cycle scolaire . p 73 ، P.U.F . Paris.

70- MARCEL SIRE :le document et l’information leur rôles dans L’orientation. Paris 1975.

71- 70- MAISONNEUE (J) : les conditions et images d’avenir chez les éditeurs de premier année de paris 10 ، laboratoire de psychologie sociale et science de l’éducation . paris 72.

72- MARTINO (I) : De formation parados cale et paradoxale de la formation ، édition privât Toulouse 1984 .

73- MOKRANE (F) :L’enseignement supérieur et l’étudiant Algérien durant la décennie de l’indépendance thèse de 3éme cycle science de l’éducation. Paris 5.1971.

74- 73- MOURAD BARKAT : L’enseignement supérieur à l’université de Constantine ، thèse de magistère dans l’orientation ، l’échec ، et la réussite des étudiants de 1 ère année. Constantine 1980.

75- 74- MARCHALL B CLINARD S. Lums and community development ، New York 1966.

76- MOUNIR AHMED: Traditionnel for men der erziehug in der islamishen welt، in bildung und untwklung in der 1988 dritten welt ،institut fur Auslandbeziehugen. Stuttgart.

77- debsse (M) et MILARET (G) : traité de science pédagogique, édition psychologie N° 5. Paris 1977.

78- 77- NAVILLE (p) : Théorie de l'orientation professionnelle Gallimard .paris 1984.

79- PEPIM (L) : la caractérologie et ses applications à la pédagogie et à l'orientation professionnelle ،édition universitaires .paris 1966.

80- PAUL FOULQUIF (G) :Les étudiants Algériens dés 1800-1962 ، édition C.N.R.S. PARIS 1984.

81- PROST (A) : Histoire de l'enseignement en France 1800-1967 à Collin ، collection 4. Paris 1968.

82- PEIER H .MMANN ، An Approach to Urbain sociology ،Zed Impression London : Rutledge and K Egan paul ، 1968.

83- REUCHLIN(M) : L'orientation scolaire, et professionnelle, édition que sais –je. paris 1971.

84- 83– REYNAUD (J.P) (TOURAURANE) (A) : Sens notes à propos d'une enquête sur les étudiants en médecine. Colliers internationaux de sociologie volume 20 ، 1965.

85- ROBERT J Highest and BERNICEL NEUGAVIEN Sociology and education ، 3me Boston : ALL Y Bacon I.N.C.

86- SAINT – MARTIN (M): « Les facteur de l'élimination de la sélection différentielle » ، une revue Française de sociologie 10N° spéciale éducation.

87- SAINT – MARTIN (V.N) : Les fonctions de l'enseignement scientifique de centre sociologie européenne 78.paris 1971.

88- SHIBKIN (V. N) : Le choix profession ،résultat d'une enquête sociologique des jeunes de la région de NOVOSIBIRS ، une revue française de sociologie 9. 1968.

89- SERYA HENRI : La kabbale ses origines ، sa psychologie ، sa métaphysique، puff .paris 1972.

90- TENGOR HABIB : « Element d'approche de l'espace culturel en Algérie ، changement social en Algérie depuis l'indépendance» ، revue sociologique N°3. Alger 1987.

91- UNION DES ECRIVAINES DE L'URSS ، Lettre Soviétique ، oeuvreset et opinions ، N° 356 Moscow ، 1988.

92- VTO SANSONE : Chez les voisines de l'Afghanistan traduit par Marina Areniva ، édition du progrès. Moscow 1983.

93- WAGNER WARK (R) : Les déshérités de l'école Maspero colliers libre paris 1973.

94- WARREN (H) : l'enseignement technique professionnel ،étude comparative dans des pays U.N.S.E.C.O 1968.

95- WILBUR B BROOKOVER and DAVID GOTTIEB، A Sociology of education ، Zed، New York ، American Boke company 1964.

96- YEKDAH (Z) : le corps d'enseignement et la crise de l'enseignement dans l'Algérie1962 -1977 ، thèse de 3 éme cycle en sociologie.Toulouse 2 ، 1980.

97- ZERDOUMI NEFISSA : L'enfant d'hier ، l'éducation de l'enfant au milieu Algérien édition ، F. Maspero .paris 1970 ، 97 traditionnel.

98- YVONNE-TURIN Affrontements culturels dans l'algérie, coloniale librairie. Fraçois. Maspero. 1 Plase PAULE PAINLEVE. PARIS 1971.

Revues et journaux :

1- BAHARI (s) : les problèmes de l'orientation scolaire et professionnelle dans les pays en voie de développement.Thése 3éme cycle.

2- BENYAHIA (M.S) : « La réorganisation de l'enseignement supérieur ». Revue Algérienne des sciences juridiques. économiques et politiques. Volume 9 ، 1971.

3- B.L.T. la formation professionnel en Amérique Latine، Genève Imprimerie populaire،1951.

4- Centre National de la recherche Scientifique : L'orientasion Sociale et professionnelle N°3de la chaux et Nesté .paris 1976.

5- COULON (A) : la réforme de l'enseignement en Algérie .Thèse 3eme cycle science de l'éducation. paris 9 ، 1975.

6- Community development Guildnes of the international cooperation administration. « U.S Communuity developmentrevie» 3 December 1975.

7- Dag Hammons K. Jold. « Foundation ، development dialogue »

8- U.P.P. SALA N° 2، 1979.

9- Dag Hammons K. Jold. Foundation ،development dialogue. U.PP.N°2،1977.

10- Dag Hammons K. Jold: Foundation.، development dialogue.U .PP N°2،1978.

11- 10 Dag Hammons K. Jold:، Report ، what now ، development dialogue.U .PP SALA .1975.

12- KENNICHE (I): la politique de l'éducation en Algérie، D.E.S. Science économique .Alger 1973.

13- L'AHLOUH (M.A) : Etude de la représentation socioprofessionnelle des adolescents .Thèse 3éme cycle. Paris 1975.

14- Ministère du travail et des affaires sociales : « Revues Algériennes du travail ». Alger N°5،Aout1968.

15- Ministère de l'enseignement supérieur : « Bulletin de presse Nationale N° SPICIAL »، Septembre 1984.

16- Ministère de l'enseignement supérieur : « Bulletin officiel de l'enseignement supérieur »N°11 O.P.5 Juin 1978.

17- Ministère de l'enseignement supérieur: « L'université ، N° spéciale، O.P.U » 04 Novembre1983.

18- Ministère de l'enseignement supérieur: « Annuaire statistique», volume 1 , N°13 ,1984.

19- Ministère de l'enseignement supérieur: « Annuaire statistique » volum2 N °9 , 1981 -1983.

20- Ministère de l'enseignement supérieur: « Annuaire statistique » volum2 N°12 , 1982.

21- Ministère de l'enseignement supérieur: «En chiffres de 1979 à 1983 » , 1984 , Mai 1985.

22- Ministère de l'enseignement supérieur: «En chiffres 1984 - 1985.Mai.

23- MELGHANNAM: Over education and under education into day's world. L'éducation nouvelle , Régional office régional office for.

24- MELGHANNAM: Over education and under education into day's world. L'éducation nouvelle , Régional office régional office for education in the Arab countries. N B17 Avril 1979.

25- 24-Ministère des enseignements primaires ET secondaires: Analyse statistique ET projection scolaires , sous direction des statistiques , 1er Avril 1977.

26- Ministère des enseignements primaires ET secondaires: Tableaux extraits d'infomations statistique ،U18 année scolaire 1979-1980.

27- Ministère des enseignements ET de la recherche scientifique: L'université en chiffre ،sous direction des statiques ET de la documentation .Juille 1982.

28- Revue de la formation professionnelle,Ministére de travail et de la formation professionnelle ،Alger N°1،1979.

29- Répuplique Algérienne démocratique et populaire 2eme plan clan quariennal:1974- 1977. Rapport général 1974.

30- YVONNE TURIN ، Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale librairie Fançois Maspero .1. Plase PAULE PAINLEVE .paris1971.

الفهـــرس العـــــام

الباب الاول

المــدرســة و تأثيــرها في المجتمع

مقدمـــة عـــامـــة

الفصل الأول : المقاربة المنهجية للدراسة

الفصل الثاني : مفهوم المدرسة و وظائفها

الفصل الثالث : سياسة التعليم في الجزائر قبل الاستقلال و أبعادها الاقتصادية الاجتماعية

الفصل الرابع : سياسة التعليم في الجزائر بعد الاستقلال

الفصل الخامس : إستراتيجية الإصلاح الجديدة للتعليم في عصر العولمة

الفصل السادس : التنمية الاجتماعية المحور الرئيسي للتعليم المتوسط في الجزائر

الفصل السابع : التعليم المتوسط كأداة للتنمية الاجتماعية في الجزائر

الفصـــــــل الأول

المقاربة المنـهجية للدراسة

محتويات الفصل **الصفحة**

المقاربة المنـهجية للدراسة.....1

1 ـ أسباب اختيار الموضوع.....1

2 ـ أهمية موضوع الدراسة.....1

3-أهداف الدراسة.....2

4 ـ أسباب إختيار منطقة البحث.....3

ـ تقديم موضوع البحث.....3

5 ـ الإشكالية.....5

6 ـ الفرضيات.....10

ـ الفرضية الأم.....10

ـ الفرضية الأولى.....11

ـ الفرضية الثانية.....11

7 ـ تعريف المفاهيم.....11

ـ مفهوم التربية و التعليم.....11

ـ مفهوم التعليم.....12

ـ مفهوم التنمية.....13

ـ مفهوم البرامج.....14

ـ مفهوم البعد العلمي.....14

ـ مفهوم التحصيل الدراسي.....15

ـ مفهوم اتجاهات التلاميذ.....15

8 ـ الإقتراب النظري.....15

ـ نظرية ابن خلدون.....15
1 ـ التخصص في العلوم.....16
2 ـ غاية التربية.....16
3 ـ أثر البيئة على التربية.....17
4 ـ ديناميكية التعليم.....17
ـ نظرية هربرت سبنسر.....17
ـ آراء السوسيولوجية الفرنسية..... 19
ـ المدارس العربية الفرنسية.....20
9 ـ المناهج و التقنيات.....21
* المناهج.....21
أ ـ المنهج الوصفي.....21
ب ـ المنهج التاريخي.....22
ج ـ المنهج الإحصائي.....23
د ـ الدراسة الإستطلاعية.....23
* التقنيات.....24
أ ـ إستمارة الإستبيان.....24
ب ـ المقابلة.....25
ـ المقابلة الحرة.....25
ـ المقابلة المنظمة.....26
ج ـ دليل المقابلة.....26
ـ تقنيات معالجة المعلومات.....26
ـ الجداول.....27
ـ مرحلة تفريغ البيانات.....27
10 ـ صعوبات الدراسة.....27
خلاصة الفصل الاول 29

الفصـــــــل الثانـي

مفهوم المدرسة و وظائفها

محتويات الفصل **الصفحة**

1 ـ المدرسة.....31

2 ـ مفهوم المدرسة.....31

3 ـ وظائف المدرسة.....32

4 ـ تعريف التعليم.....33

5 ـ تعريف التربية.....34

6 ـ الفرق بين التربية و التعليم.....35

7 ـ تطور مفهوم المدرسة و وظائفها.....36

8 ـ المدرسة التقليدية.....36

9 ـ المدرسة التقدمية.....37

10 ـ مدرسة المجتمع.....37

خلاصة الفصل الثاني 39

الفصـــل الثـــالث

سياسة التعليم في الجزائر قبل الاستقلال و أبعادها الاقتصادية و الاجتماعية

محتويات الفصل **الصفحة**

تمهيد.....41

1 ـ أهداف السياسة الفرنسية في الجزائر.....41

ـ المجموعة الأولى.....44

ـ المجموعة الثانية.....44

2 ـ ظروف التعليم في الجزائر قبل الاستقلال.....47

3 ـ تطور المجموع العام لأعداد تلاميذ التعليم المتوسط.....48

3 ـ الجدول رقم (1).....49

خلاصة الفصل الثالث.....52

الفصـــل الرابع

سياسة التعليم في الجزائر بعد الاستقلال

محتويات الفصلالصفحة

تمهيـــد.....56

1 ـ مشكلة التعليم للدول ما بعد فترة الاستعمار.....57

أ ـ مشكلة الأمية.....57

ب ـ مشكلة التسرب المدرسي.....58

2 ـ فلسفة الإصلاح الجديد للتعليم في الجزائر.....60

أ ـ الاهتمام بالإنسان.....60

ب ـ الاهتمام بالوسط الاجتماعي و البيئي.....61

3 ـ المحاور الكبرى للمنظومة التربوية في الجزائر.....61

أ ـ توطين المنظومة التربوية.....61

ب ـ ديمقراطية التعليم 62

4 ـ إضفاء الطابع العلمي على المنظومة التربوية.....63

5 ـ السياسة التربوية الحديثة في الجزائر.....64

أ ـ التعليم التحضيري.....65

ب ـ التعليم المتوسط 65

ت ـ التعليم الثانوي.....65

خلاصة الفصل الرابع.....67

الفصـــــل الـخامس

إستراتيجية الإصلاح الجديدة للتعليم في عصر العولمة

محتويات الفصل **الصفحة**

1 ـ إصلاح المناهج الدراسية.....69

2 ـ البرامج التعليمية قبل الإصلاح.....69

3 ـ إنشاء جهاز جديد مكلف بتصميم المناهج الدراسية.....69

4 ـ اللجنة الوطنية للمناهج.....71

5 ـ المجموعات المتخصصة في المواد 72

ـ المخطط المرجعي العام للمناهج.....73

ـ إنجاز المناهج الدراسية الجديدة.....73

ـ الأسس ذات البعد الإستراتيجي.....76

ـ الأسس المنهجية.....77

ـ بناء البرامج الدراسية الجديدة.....77

ـ إستعمال الترميز الدولي الجديد و المصطلحات العلمية.....78

ـ ترقية المواد الدراسية لبناء شخصية التلميذ.....79

خلاصة الفصل الخامس.....81

الفصـــل السادس

التنمية الاجتماعية المحور الرئيسي للتعليم المتوسط في الجزائر

محتويات الفصلالصفحة

تمهيـــــد.....85

1 ـ المحاولات المبكرة لتعريف التنمية الاجتماعية.....85

ـ تطور مفهوم المجتمع.....86

ـ تعريف مؤتمر " أشردج ".....88

ـ تعريف هيئة التنمية الدولية للولايات المتحدة الأمريكية.....90

ـ تعريف هيئة الأمم المتحدة.....91

2 ـ الاتجاهات الأساسية في فهم مصطلح التنمية الاجتماعية.....92

3 ـ المصاعب التي تواجه تعريف التنمية الاجتماعية.....93

4 ـ مفهوم التنمية الاجتماعية في هذا البحث.....95

1 ـ عناصر التنمية الاجتماعية.....96

2 ـ التخطيط.....97

3 ـ الشعبية.....97

4 ـ سياسات ذات أهداف.....97

5 ـ الديمقراطية.....98

6 ـ الإيديولوجية أو العقيدة.....99

تعريف البحث للتنمية الاجتماعية.....100

خلاصة الفصل السادس.....102

الفصـــل الســـابع

التعليم المتوسط كأداة للتنمية الاجتماعية في الجزائر

محتويات الفصلالصفحة

تمهيـــــــد.....105

1 ـ أهمية المعالجة السوسيولوجية للتعليم.....105

2 ـ التعليم و النظام الاجتماعي.....107

ـ الشكل رقم (1) : المدرسة مجتمع مصغر.....109

ـ الشكل الثاني رقم (2) : مدرسة المجتمع.....109

3 ـ التعليم المتوسط و التنمية.....110

4 ـ التعليم و التنمية في المجتمعات الصناعية.....116

ـ الجدول رقم (1) : ارتفاع نسبة التعليم في البلدان الصناعية.....117

5 ـ التعليم و التنمية الاجتماعية.....119

خلاصة الفصل السابع.....123

ـ خلاصة الباب الأول.....124

البـــاب الثـــاني

تحليل محتوى البرامج و مقارنتها بنتائج الاستمارة

الفصل الأول : المرحلة الميدانية للدراسة

الفصل الثاني : نوع العائلة من خلال البرامج المدرسية و واقع التنمية الاجتماعية

الفصل الثالث : العلاقات الاجتماعية بين أفراد العائلة

الفصل الرابع : الاستنتاج العام

الفصـــــل الأول

المرحلة الميدانية للدراسة

محتويات الفصل **الصفحة**

8 ـ المرحلة الميدانية.....130

ـ المجالات الثلاثة للدراسة.....131

ـ المجال المكاني للدراسة.....131

ـ المجال البشري للدراسة.....132

ـ المجال الزماني للدراسة.....132

ـ كيفيات اختيار العينة.....133

حجم العينة..... 133

ـ جدول رقم (01).....134

- جدول رقم (02).....136

ـ الباب النظري و الوثائقي.....137

ـ الوثائق الشخصية.....137

ـ الدراسة الميدانية.....138

ـ الفرضية الأولى.....138

ـ الفرضية الثانية.....152

خلاصة الفصل الأول.....158

الفصـــــل الثـــــاني

نوع العائلة من خلال البرامج المدرسية و واقع التنمية الاجتماعية

محتويات الفصل **الصفحة**

- تحليل محتوى كتب القراءة.....160
- كتب القراءة للطور الأول.....161
- كتب القراءة للطور الثاني.....165
- كتب القراءة للطور الثالث.....167
- الطور الأول.....169
- الطور الثاني.....170
- الطور الثالث.....170
- العائلة مكوناتها و دورها.....171
- مكانة المرأة و دورها.....182
- جدول رقم (13) يبين علاقة المستوى الثقافي للزوج بعمل الزوجة.....185
- جدول رقم (14) يبين قضاء الحاجات المنزلية.....186
- جدول رقم (15) يبين المكلف بأمانة الخزينة.....187
- جدول رقم (16) يبين المسؤول عن العائلة عند غياب الأب (الزوج).....188
- العمل و قيمته الاجتماعية.....189
- خلاصة الفصل الثاني.....191

الفصـــــل الثـــالث

العلاقات الاجتماعية بين أفراد العائلة

محتويات الفصل **الصفحة**

- الدراسة الرقمية للعلاقات الاجتماعية بين أفراد العائلة.....193
- علاقة الزوج بالزوجة.....194
- علاقة الأب بالأبناء.....196
- جدول رقم (17) يبين اصطحاب الأب للأبناء عند الخروج إلى أماكن غير مكان العمل.....198
- جدول رقم (18) يبين تدخل الأب في اختيار الابن للوظيفة.....199
- جدول رقم (19) يبين طريقة معاقبة الأبناء عند خطئهم.....200
- جدول رقم (20) يبين موافقة الآباء على ممارسة الأبناء للرياضة.....200
- جدول رقم (21) يبين موافقة الآباء على مشاركة أبنائهم في النزهة.....201
- جدول رقم (22) يبين نوع اللباس المفضل لدى الآباء لأبنائهم.....201
- علاقة الأب بالإناث.....202
- جدول رقم (23) يبين علاقة المستوى الثقافي بمساعدة الأبناء في دراستهم.....204
- جدول رقم (24) يبين تدخل الأب في اختيار ابنته للوظيفة.....205
- جدول رقم (25) يبين موافقة الآباء على مشاركة بناتهم في النزهة المنظمة من طرف المدرسة.....205
- جدول رقم (26) يبين موافقة الآباء على ممارسة بناتهم للرياضة.....206
- جدول رقم (27) يبين طريقة معاقبة البنات عند الخطأ.....206
- علاقة الأم بالأبناء الذكور.....207
- جدول رقم (28) يبين مساعدة الأم لأبنائها في دراستهم.....209

- جدول رقم (29) يبين مساعدة الأم لبناتها في تعليم حرفة منزلية.....210
- جدول رقم (30) يبين نظرة الأولياء لمواصلة تعليم الأبناء في المرحلة الجامعية.....212
- علاقة الأبناء فيما بينهم.....212
- علاقة الذكور بالإناث.....213
- جدول رقم (31) يبين مساعدة الابن لأخته في الدراسة.....214
- جدول رقم (32) يبين تدخل الأخ في اختيار أخته الدراسة أو العمل.....214
- علاقة الإخوة الذكور فيما بينهم.....215
- جدول رقم (33) يبين مدى تقديم الأخوة الذكور للمساعدة لبعضهم البعض.....216
- جدول رقم (34) يبين مدى تدخل الإخوة الذكور في لعضهم البعض.....216
- علاقة الأخوات الإناث فيما بينهن.....216
- جدول رقم (35) يبين مساعدة البنات لبعضهن البعض.....217
- جدول رقم (36) يبين تدخل الأخوات فيما بينهن في اختيار فرع الدراسة أو المهنة.....218
- علاقة الأجداد بالأحفاد.....218
- علاقة الأبناء بالعم.....219
- علاقة الأبناء بالخال.....220
خلاصة الفصل الثالث.....222

الفصـــل الـــــرابع

محتويات الفصل **الصفحة**

ـ نتائج البحث.....224

أ ـ تكوين العائلة و دورها 224

ب ـ مكانة المرأة و دورها 226

ج ـ العمل و قيمته الاجتماعية 228

د ـ علاقة الأب بالأبناء 229

ه ـ علاقة الأم بالأبناء 230

و ـ علاقة الإخوة فيما بينهم 231

ز ـ علاقة الزوج بالزوجة 232

ر ـ علاقة الأبناء بباقي أفراد العائلة 233

ي ـ الخلاصة 234

ـ الاقتراحات 235

ـ خلاصة الفصل الرابع 239

ـ خلاصة الباب الثاني 240

ـ خلاصة البابين الأول و الثاني 241

ـ الإستنتاج العام.....244

ـ الخاتمة.....249

ـ إستمارة البحث.....252

ـ الجداول.....258

ـ المراجع.....269

ـ المراجع العربية 269

ـ المراجع المترجمة إلى العربية 276

ـ الجرائد و المجلات.....279

ـ المراجع باللغة الفرنسية و الانجليزية 285
ـ الفهرس العام.....301