الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2 لونيسي علي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

إشكالية التكامل المعرفي بين المواد الدراسية في المناهج التربوية للجيل الثاني في الطور المتوسط

دراسة تحليلية لكتب الطور المتوسط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالبة:

خيرة مرصالي

لجنة المناقشة:

أ.د أمينة مساك	**البليدة 2**	**رئيسا**
أ.د يوسف حنطابلي	**البليدة 2**	**مشرفا ومقررا**
د. فضيلة رباحي	**البليدة 2**	**مناقشا**
أ.د سمير نعموني	**تيبازة**	**مناقشا**
د. نور الدين سمعون	**الشلف**	**مناقشا**
د. شريف بن زينب	**المدية**	**مناقشا**

السنة الجامعية:2023-2024

كلمة شكر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

أما بعد

بكل احترام وتقدير أتقدم إلى أستاذي المشرف "**يوسف حنطابلي**" بالشكر والعرفان

لقبوله الإشراف على أطروحة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى اللجنة الموقرة المشرفة على تزكية

هذا العمل وكل أساتذتي الكرام الذين رافقوني طيلة مشواري الدراسي

كما أشكر السيد "**جمال خلادي**" الذي ساهم في إخراج هذا العمل بهذا الشكل المنظم

فشكرا جزيلا لكل هؤلاء.

إهداء

اللهم اجعل هذا العمل رحمة ومغفرة

لروح أبي الطاهرة واجعله مفتاحا لبحوثي العلمية إن شاء الله

أهديه إلى حبيبتي أمي التي ساندتني في السراء والضراء

إلى عائلتي العزيزة

إلى كل من أحبه ويحبني

فإلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل

خيرة مرصالي

ملخص الدراسة:

شهد النظام التربوي في الجزائر عدة إصلاحات منذ 2001، حيث خضعت المناهج التربوية إلى التحيين لعل آخرها المشروع الإصلاحي الأخير2016-2017 الذي بدأ العمل فيه على إعادة النظر في المناهج التربوية من أجل تحسين المردود التربوي وجعله أكثر عصرنة، حيث تم التخطيط لما اصطلح عليه في أدبيات التربية والتعليم في الجزائر بمناهج الجيل الثاني من التدريس بمنهج المقاربة بالكفاءات بعد القصور الذي شهدته مناهج الجيل الأول والتي بدأ العمل بها في الموسم الدراسي 2003-2004.إن إعطاء الأولوية لمحتوى المعرفة والتكامل في مناهج الجيل الثاني جعل الاهتمام بالعملية التعليمية وفقا لهذا المنظور يتميز بالتركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وباعتماد البنيوية الاجتماعية التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن بيئة تعلمية تعاونية تشاركية، فخضوع المناهج التربوية دوريا إلى التعديل من شأنه أن يجعلها مرنة تواكب التطورات الحاصلة حيث يتم فيها العمل على جعل المعارف متكاملة فيما بينها قصد إحداث التوافق والانسجام بين المواد.ومناهج الجيل الثاني إذ تسعى لتحقيق هذا تم الاعتماد في هيكلتها على جوانب مختلفة منها الجانب المعرفي والبيداغوجي والنسقي والقيمي ،بحيث تتجسد فعليا في طرائق التدريس الحديثة والوسائل التعليمية المختلفة على رأسها الكتاب المدرسي الذي يلازم المتعلمين في كل مراحل تعليمهم فجودته تضمن أكبر قدر ممكن من التعلمات، فبعض المواد الدراسية تعتمد عليه بشكل كبير كمادة الاجتماعيات التي يستعمل فيها الكتاب كوسيلة تعليمية مباشرة في يد المتعلمين،هذا ما جعل العمل على إصلاحه ضرورة ملحة وبنظرة شمولية ترتكز على نقل القيم الاجتماعية والدينية والوطنية والثقافية والحضارية المشكلة لهوية المتعلم الجزائري وشخصيته بشكل كامل ومترابط بين عناصر العملية التعليمية.

إنّ مناهج الجيل الثاني كمناهج تربويه واكبت مرحلة إصلاح الإصلاح شرع العمل بها في الموسم الدراسي 2016-2017 جاءت كمراجعة وإعادة النظر في نقائص وثغرات مناهج الجيل الأول والتي طبقت بدءا من الموسم الدراسي 2003 2004. والجيل الثاني كتسمية أطلقت على مناهج إصلاح الإصلاح جاءت كنتيجة لمجموع الملاحظات المقدمة من طرف المختصين والمشتغلين في حقل التربية والتعليم في الجزائر ومنه فهذا المفهوم لا يخرج عن نطاق إصلاح المنظومة التربوية الذي انطلق منذ 2003 2004 والغرض منه التحسين المستمر للمناهج التربوية الجزائرية من أجل مخرجات تعليمية ذات جودة ونوعية.تهدف هذه الدراسة إلى تحليل كتب مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك للكشف عن تكامل المعرفة بين مواد الاجتماعيات، وكذا المعايير التي تم عن طريقها اختيار وتنظيم المادة المعرفية لهذه المناهج الجديدة التي جاءت نتيجة لعمليات الإصلاح التربوي المتواصل الذي شرعت في تطبيقه وزارة التربية الوطنية 2016منذ أو ما اصطلح عليه بإصلاح الإصلاح أو إعادة كتابة المناهج التربوية لجعلها تساير التطورات العلمية والتكنولوجية الحاصلة في العالم.إن هذه الدراسة لها أهمية بالغة ذلك أننا نحاول من خلالها كشف الغطاء عن مكامن القوة والضعف في كتب الجيل الثاني وما مدى نجاعتها في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة منها.ولقد توصلت دراستنا إلى أن مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تتكامل معرفيا وأن معايير اختيار وتنظيم المعارف في كتب مادة الاجتماعيات تنطبق والأهداف المنشودة لتدريسها.

Research Summary:

The Algerian education system has witnessed several reforms since 2001. The educational curricula have undergone updates، with the latest reform project being the 2016-2017 reform، which aimed to revise the curricula in order to improve educational outcomes and make them more modern. This reform project، known as the second-generation curriculum approach، was planned based on educational literature in Algeria، focusing on competency-based approaches. It aimed to address the shortcomings of the first-generation curricula، which were implemented in the 2003-2004 academic year.

Giving priority to knowledge content and integration in the second-generation curricula highlights the importance of the educational process and learner-centered approaches. It also emphasizes the use of social structures that enable learners to construct knowledge within a collaborative and cooperative learning environment. Periodic revisions of the educational curricula make them flexible and adaptable to evolving changes، ensuring coherence and compatibility between subjects.

The second-generation curricula incorporate various aspects، including cognitive، pedagogical، sequential، and values-based dimensions. This integration is reflected in modern teaching methods and diverse educational resources، with textbooks playing a significant role in the learning process. Subjects like social sciences heavily rely on textbooks as direct teaching tools for students. Therefore، reforming textbooks became an urgent necessity، with a comprehensive approach focusing on transmitting social، religious، national، cultural، and civilizational values that shape the Algerian learners' identities and personalities within the educational process.

The second-generation curricula were developed as a result of continuous educational reform efforts initiated in the 2003-2004 academic year. Their purpose is the continuous improvement of Algerian educational curricula to ensure quality and relevance. This study aims to analyze the second-generation social sciences textbooks for the intermediate level of education to uncover knowledge integration among the social sciences subjects. It also aims to examine the criteria used in selecting and organizing the content of these new curricula، which were

the outcome of ongoing educational reforms initiated by the Ministry of National Education in 2016. This reform، also known as "reforming the reform" or rewriting the educational curricula، aims to align them with scientific and technological advancements in the world.

This study is of great significance as it seeks to uncover the strengths and weaknesses of the second-generation textbooks and evaluate their effectiveness in achieving the intended educational objectives. The findings indicate that the second-generation social sciences curricula are knowledge-integrated، and the criteria for selecting and organizing knowledge in the textbooks align with the desired teaching goals.

فهرس المحتويات

كلمة شكر

إهداء

ملخص الدراسة

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة:.....أ

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار النظري والمنهجي للدراسة

1- الإشكالية:..... **- 5 -**

2- فرضيات البحث: ..... **- 9 -**

3- تحديد المفاهيم:..... **- 9 -**

4- أهداف البحث: ..... **- 13 -**

5- أسباب اختيار الموضوع:..... **- 14 -**

6- صعوبات الدراسة: ..... **- 15 -**

7- الدراسات السابقة:..... **- 15 -**

8- مناقشة وتعقيب: ..... **- 41 -**

9- المقاربة النظرية:..... **- 43 -**

الفصل الثاني: فلسفة التربية "رؤى وتوجهات"

تمهيد:..... **- 48 -**

1- مفهوم فلسفة التربية:..... **- 49 -**

2- أهمية بناء فلسفة تربوية:..... **- 51 -**

3- وظيفة فلسفة التربية:..... **- 54 -**

4- مقومات وشروط الفلسفة التربوية: ..... **- 57 -**

5- مبررات فلسفة التربية: ..... - 60 -
6- فوائد فلسفة التربية: ..... - 63 -
7- مصادر فلسفة التربية: ..... - 65 -
8-أهمية الإهتمام بمستقبل التربية وفلسفتها في ظل العولمة: ..... - 68 -
9- رؤى ومبادئ لبناء وصياغة فلسفة تربوية في الوطن العربي: ..... - 70 -
10- خصائص الإنسان العربي المنشود من خلال الفلسفة التربوية العربية: . - 72 -
11- نموذج لمناهج مدرسة المستقبل للأمة العربية:..... - 75 -
12- مفهوم الأهداف التربوية: ..... - 76 -
13- الأغراض التربوية: ..... - 79 -
14- الغايات التربوية: ..... - 81 -
15- أهمية الأهداف التربوية:..... - 84 -
16- فوائد تحديد الأهداف التربوية: ..... - 85 -
17- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية: ..... - 87 -
18- أنواع الأهداف التربوية: ..... - 92 -
19- تصنيف الأهداف التربوية: ..... - 93 -
20- طبيعة النظام التعليمي ومكوناته: ..... - 97 -
21- مفهوم النظام التعليمي وخصائصه: ..... - 98 -
22- العناصر الأساسية للنظام التعليمي: ..... - 99 -
23- أهداف النظام التربوي: ..... - 100 -
24- العوامل المؤثرة في النظام التربوي:..... - 101 -
25- علاقة النظام التربوي بالنظام السياسي: ..... - 102 -
26- نماذج لنظم تربوية عالمية: ..... - 105 -
27- النظام التربوي في اليابان:..... - 106 -
28- النظام التربوي الأمريكي:..... - 109 -
29- النظام التربوي في ماليزيا:..... - 115 -
خلاصة: ..... - 125 -

الفصل الثالث: الإصلاح التربوي: أهداف ومبررات لتعليم جديد

تمهيد: ..... - 127 -

1- مفهوم الإصلاح والتجديد التربوي ..... - 128 -

2- الأهداف التي يجب أن تتضمنها مشروعات الإصلاح: ..... - 132 -

3- خصائص وسمات الإصلاح التربوي: ..... - 133 -

4- غايات إصلاح النظام التربوي: ..... - 134 -

5- مبررات ودواعي الإصلاح التربوي: ..... - 135 -

6- اعتبارات الشروع في عملية الإصلاح التربوي: ..... - 140 -

7- معطيات إنطلاق عملية الإصلاح التربوي: ..... - 141 -

8- شكل الإصلاح التربوي: ..... - 141 -

9- مرتكزات الإصلاح التربوي: ..... - 142 -

10- موقف الخطاب السياسي الرسمي: ..... - 142 -

11- شروط نجاح الإصلاح التربوي: ..... - 154 -

12- خطوات الإصلاح التربوي: ..... - 156 -

13- مراحل الإصلاح التربوي وخطوته الأساسية: ..... - 158 -

14- أسباب فشل الإصلاحات التربوية: ..... - 159 -

15- حركات الإصلاح في الوطن العربي وأزمة ضغوط الخارج لإصلاح التعليم162

16- محاور افقاد المؤسسات التعليمية أدوارها المختلفة: ..... - 175 -

خلاصة: ..... - 177 -

الفصل الرابع: النظام التربوي محكات نقدية لواقع الإصلاح التربوي الجزائري.

تمهيد: ..... - 179 -

1- التربية في رحاب أول مجلست أسيسي: ..... - 180 -

2- المحاولات الأولى للإصلاح التربوي في الجزائر المستقلة: ..... - 182 -

3- نوع الاصلاح التعليمي الذي دعا إليه الوزير "أحمد طالب الابراهيمي": - 183 -

4- مراحل مسيرة التعليم في الفترة الانتقالية: ..... - 183 -

5- وقفة مع المواثيق 64...76...86: ..... - 186 -

6- الوثائق التي انبثقت منها مشاريع الاصلاح التعليمي: ..... - 188 -
7- المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات: ..... - 191 -
8- ملامح الاصلاح وبوادره الحقيقية في المدرسة الأساسية: ..... - 192 -
9- مع أمرية المدرسة الأساسية المتعددةا لتقنيات: ..... - 193 -
10- المراحل التاريخية لجهود الاصلاح التربوي في الجزائر:..... - 201 -
11- مبررات الاصلاحا لتربوي الأخير في الجزائر:..... - 203 -
12- اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر:..... - 204 -
13- مهمة اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية: ..... - 205 -
14- الخيارات التي تبناها التقرير: ..... - 211 -
15- تضمن مضمون مشروع الشبان الاصلاحي: ..... - 212 -
16- موقف التقرير من تدريس التاريخ: ..... - 212 -
17-مواطن الخلل في المنظومة التربوية في الجزائر: ..... - 214 -
18- التربية في الجزائر بعد أحداث أكتوبر -1988-:..... - 218 -
19- أسباب تدهور النظام التعليمي في الجزائر:..... - 219 -
20- احتياجات المدرسة الجزائرية:..... - 219 -
21- الإصلاحات التربوية لعام 2003 في نظر " صالح بلعيد": ..... - 221 -
22- واقع النظام التربوي الجزائر يحسب " عبدالقادر فضيل": ..... - 223 -
23- صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري: ... - 224 -
24- أهداف المنظمة العالمية للتربية والعلم والثقافة لنموذج عالمي مقترح في النظام التربوي الجزائري: ..... - 225 -
خلاصة: ..... - 227 -

الفصل الخامس: التكامل المعرفي في المناهج الدراسية في الجيل الثاني

تمهيد.....- 230 -
1- نظرية المعرفة: ..... - 230 -
2- موضوع النظرية المعرفة: ..... - 230 -
3- تأسيس علم المعرفة:..... - 230 -

4- إهتمام نظرية المعرفة: ..... - 231 -
5- المعرفة:..... - 231 -
6- موضوعات المعرفة: ..... - 232 -
7- مناهج المعرفة:..... - 232 -
8- أدوات المعرفة: ..... - 233 -
9- طرق المعرفة:..... - 233 -
10- بنية المعرفة: ..... - 234 -
11- سمات المعرفة عند أفلاطون: ..... - 234 -
12- أنواع المعرفة ودرجاتها:..... - 234 -
13- قضايا المعرفة: ..... - 235 -
14- مصادر المعرفة عند ابن خلدوان: ..... - 235 -
15- تكوين المعرفة واكتسابها:..... - 236 -
16- أطوار المعرفة عند ابن خلدون:..... - 237 -
17- المعرفة التربوية: ..... - 238 -
18- معايير مصادر المعرفة التربوية: ..... - 239 -
19- المنهج المعرفي: ..... - 240 -
20- وظائف المنهج المعرفي: ..... - 240 -
21- الأبعاد الاجتماعية والسياسية لمنهج المعرفة:..... - 241 -
22- المنهج المعرفي وميول التلاميذ نحو المعرفة: ..... - 242 -
23- المنهج المعرفي وقدرات التلاميذ واستعداداتهم: ..... - 242 -
24- أهداف المنهج المعرفي لمواد الاجتماعيات ..... - 243 -
25- المنهج التربوي:..... - 246 -
26- المفهوم الحديث (الواسع) للمنهج:..... - 247 -
27- خصائص المنهج التربوي:..... - 247 -
27- المنهج التربوي وحاجات التلاميذ:..... - 248 -
28- معايير فلسفة المنهج التربوي: ..... - 248 -

29- المبادئ العامة لبناء المناهج التربوية:..... - 249 -
30- مكونات المنهج التربوي: ..... - 250 -
31- أمور يجب مراعاتها في تطبيق المنهج التربوي: ..... - 251 -
32- دواعي تطوير المناهج التعليمية: ..... - 252 -
33- مبادئ تطوير المناهج التعليمية:..... - 253 -
34- نماذج تخطيط المناهج: ..... - 254 -
35- العوامل والمتغيرات المؤثرة في صناعة المناهج التعليمية:..... - 255 -
36- خطوات تطوير المناهج التربوية: ..... - 257 -
37- مصادر المعلومات في عملية تقويم المناهج التعليمية:..... - 258 -
38- خطوات تقويم المناهج التعليمية:..... - 258 -
39- المناهج الدراسية للمدرسة كنسق اجتماعي: ..... - 259 -
40- دمج مفاهيم العلوم الاجتماعية مع التاريخ والجغرافيا:..... - 260 -
41- معايير اختيار خبرات ومحتوى المنهج التعليمي: ..... - 261 -
42- أسس إختيارخبرات المنهج:..... - 261 -
43- عناصروشروط التخطيط السليم لمناهج مرحلة التعليم المتوسط:..... - 262 -
44- معوقات وصعوبات تطوير المناهج التعليمية: ..... - 263 -
45- المدخل التكاملي في تنظيم محتوى المناهج الدراسية المنهج المتكامل: . - 264 -
46- خصائص المنهج التكاملي: ..... - 265 -
47- جوانب وأبعاد التكامل الواجب مراعاتهاعند بناء مناهج تعليمية متكاملة: - 266
48- شروط المنهج التكاملي:..... - 268 -
49- خطوات بناء المنهج التكاملي وطريقة تنفيذه:..... - 269 -
50- أساليب وأدوات التقييم:..... - 271 -
51- أهمية المنحى التكاملي ودعائمه..... - 271 -
52- الأسس التي يقوم عليها المنهج التكاملي: ..... - 272 -
53- مبررات الدعوة إلى التكامل بين المناهج الدراسية:..... - 272 -

54- المنحى التكاملي في الدراسات الاجتماعية ..... - 273 -
55- أسس بناء المنهج التكاملي: ..... - 275 -
56- مسالة التخطيط للمنهج التكاملي: ..... - 277 -
57- نماذج تكامل المنهج التربوي:..... - 277 -
مناهج الجيل الثاني في الإصلاحات التربوية الجديدة: ..... - 278 -
1- مناهج الجيل الثاني:..... - 278 -
2- تصحيحات تتطلبها المناهج المعادة كتابتها: ..... - 279 -
3- المنهجية المعتمدة: ..... - 279 -
4- إصلاح الإصلاح:..... - 280 -
5- الغايات التي حددها القانون التوجيهي للتربيةالوطنية: ..... - 281 -
6- أركان السياسة التربوية وعناصرها في المناهج التربوية الجزائرية: ..... - 281 -
7- مبررات إعادة كتابة المناهج التربوية:..... - 283 -
8- المبادئ الأساسية لإعادة كتابة المناهج:..... - 284 -
9- أهداف عملية كتابة مناهج الجيل الثاني: ..... - 285 -
10- صفات منهاج الجيل الثاني:..... - 285 -
11- المبادئ التي تبنى عليهاالمناهج الدراسية في الإصلاح الجديد: ..... - 285 -
12- المحاور المشتركة لموضوعات مناهج الجيل الثاني:..... - 294 -
13- تصميم المناهج المدرسية:..... - 295 -
14- مناهج الجيل الثاني التركيز على القيم الجزائرية والتعلمات الاساسية: - 295 -
15- محاور هيكلة مناهج الجيل الثاني:..... - 296 -
17- كفاءات ذات طابع فكري: ..... - 301 -
18- ميدان المعارف الاجتماعية والإنسانية:..... - 303 -
19- توجيه المواد في مناهج الاصلاح الجديد: ..... - 304 -
20- دور العلوم الاجتماعية والإنسانية ومكانتها في المنظومة التربوية:... - 305 -
خلاصة: ..... - 311 -

الفصل السادس: مادة الاجتماعيات: الأهداف والوسائل

تمهيد: ..... - 313 -
1- المواد الاجتماعية: ..... - 314 -
2- التربية الاجتماعية: ..... - 327 -
طبيعة التربية الاجتماعية: ..... - 327 -
مفهوم الأحداث الجارية في التربية الاجتماعية: ..... - 329 -
أهداف توظيف الأحداث الجارية فى التربية الاجتماعية: ..... - 329 -
3- مجالات التربية الاجتماعية: ..... - 331 -
3-1- الجغرافيا: ..... - 331 -
3-2- التاريخ: ..... - 344 -
خلاصة: ..... - 377 -

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل السابع: الأسس المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد: ..... - 380 -
1- مجتمع البحث: ..... - 381 -
2- العينة وطريقة اختيارها: ..... - 381 -
3- مجال الدراسة: ..... - 382 -
4- الدراسة الاستطلاعية: ..... - 383 -
5- منهج الدراسة: ..... - 386 -
تحليل نتائج الفرضية الأولى..... - 397 -
تحليل نتائج الفرضية الثانية..... - 415 -
تحليل نتائج الفرضية الثالثة..... - 428 -
تحليل نتائج الفرضية الرابعة..... - 453 -
تحليل نتائج الفرضية الخامسة..... - 474-
الاستنتاجالعام: ..... - 526 -

خاتمة البحث: ..... - 529 -
مقترحات الدراسة:..... - 531 -
قائمة المراجع: ..... - 534 -
الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	جنس المبحوثين	388
02	علاقة الدورات التكوينية بالأقدمية في التدريس	389
03	العلاقة في التدريس والمؤهل العلمي	391
04	مفهوم التكامل في كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات	399
05	تكاملية المواد الاجتماعية	402
06	تأكيد مناهج الجيل الثاني على التكامل المعرفي	403
07	تحقق مفهوم الترابط في موضوعات المحتوى التعليمي لمواد الاجتماعيات	404
08	العلاقة بين مفهوم التكامل ومعالجة المنهج التكاملي لعيوب المواد المنفصلة	406
09	مساعدة التكامل على تنمية القيم واكتساب مهارة التفكير السليم لدى المتعلمين وقدرتهم على التذكر	409
10	مدى ملاءمة التكامل بين التاريخ والجغرافيا المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط	412
11	علمية كتب الجيل الثاني للمواد الاجتماعية	417
12	التوافق بين الجانب النظري والتطبيقي في مواد الاجتماعيات	419
13	صحة محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات من الناحية العلمية	421
14	معالجة محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات موضوعات ترتبط بالحداثة والدقة العلمية	423
15	مساعدة مناهج الجيل الثاني المتعلمين على الرفع من معارفهم العلمية	425
16	اشتمال كتب الجيل الثاني لأهداف التربية الوطنية وعلاقته	430

	باهتمام الكتب بشكل كاف بالجغرافيات المختلفة	
17	التزام مناهج الجيل الثاني بالأهداف العامة والغايات المنشودة للتربية والتعليم في الجزائر وعلاقته بمدى تحقيق المناهج الدراسية الأهداف الاجتماعية	432
18	اشتمال كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات لأهداف التربية الوطنية وعلاقته باهتمام الكتب بشكل كاف بالتاريخ	434
19	مساهمة محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات على تنمية القيم والمبادئ الاجتماعية وعلاقته بمدى تحقيق مناهج الجيل الثاني الأهداف الاجتماعية	436
20	تركيز محتوى كتب الجيل الثاني على القضايا والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الراهنة وعلاقته بارتباط محتوى الكتب بالأحداث المحلية والعربية والعالمية	438
21	مساهمة كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات على تنمية القيم والمبادئ الاجتماعية وعلاقته باحتواء المناهج الدراسية في أبعادها مفهوم العلاقات المختلفة	440
22	مساعدة محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات المتعلمين على إيجاد معارف تاريخية أو جغرافية وعلاقته بارتباط أنشطة الكتب بأهداف المنهاج	443
23	اهتمام مناهج الجيل الثاني بالأحداث الراهنة وعلاقته بمساعدة المناهج المتعلمين على التأقلم مع الأحداث الراهنة	445
24	مدى تركيز كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات على تنمية اتجاهات المتعلمين نحو مادة الاجتماعيات	447
25	قابلية محتوى كتب الاجتماعيات للتطبيق في حياة المتعلمين	449
26	تشجيع مناهج الجيل الثاني على الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية وعلاقته بتأكيدها على التكامل بين عناصر المحتوى	455

27	التنوع في الوسائل التعليمية وعلاقته بتنوع الأنشطة والوسائل في كتب الجيل الثاني	458
28	الحيز المكاني للوسائل التعليمية في كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات	460
29	تقديم الصور والرسومات والبيانات والأشكال في أماكن مناسبة للدرس وعلاقته بتقديمها في نفس صفحة الدرس	462
30	الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية وعلاقته بأهداف مناهج الجيل الثاني	464
31	يبين مراعاة حاجيات التلاميذ وميولاتهم ورغباتهم في استعمال الوسائل التعليمية	466
32	مساعدة أهداف مناهج الجيل الثاني على تنمية مهارات رسم الخرائط واستخدامها	468
33	تركيز مناهج الجيل الثاني في أنشطتها على الجولات والزيارات الميدانية وعلاقته باهتمام المحتوى التعليمي للكتب بدعوة المتعلمين لممارسة أنشطة مختلفة تتعلق بالمادة	470
34	صعوبة استعمال الوسائل التعليمية في تدريس الاجتماعيات	472
35	العلاقة بين إمكانية استخدام إستراتيجيات التدريس والطرق المستخدمة	476
36	علمية كتب الجيل الثاني للمواد الاجتماعية	479
37	يبين توزيع وحدات محتوى كتب الجيل الثاني حسب الفصول وعلاقته بالصعوبات التي يواجهها الأستاذ في تقديم الدروس	481
38	مراعاة مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات للزمن المحدد لتطبيق الدروس	484
39	تناسب محتوى كتب الجيل الثاني مع الحجم الساعي (الوقت المخصص له) وعلاقته بالتسلسل الزمني لمادة التاريخ	486
40	مراعاة مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات للفروق الفردية	488

	وعلاقته بالتدرج	
41	مراعاة أنشطة مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات للفروق الفردية	490
42	بيانات عامة عن كتب الجيل الثاني لمادة التاريخ	493
43	بيانات عامة عن كتب الجغرافية	496
44	وصف موضوعات كتاب التاريخ للسنة الأولى متوسط	498
45	وصف موضوعات كتاب التاريخ للسنة الثانية متوسط	501
46	وصف موضوعات كتاب التاريخ للسنة الثالثة متوسط	504
47	وصف موضوعات كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط	506
48	وصف موضوعات كتاب الجغرافيا للسنة الأولى متوسط	509
49	وصف موضوعات كتاب الجغرافيا للسنة الثانية متوسط	511
50	وصف موضوعات كتاب الجغرافيا للسنة الثالثة متوسط	514
51	وصف موضوعات كتاب الجغرافيا للسنة الرابعة متوسط	517

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	تخطيط لتصنيف "بلوم" للجانب المعرفي	94
02	تخطيط كوثر كوجك للجانب المعرفي	95
03	تخطيط لتصنيف "سمبسون" للجانب المهاري	95
04	تخطيط لتصنيف كوثر كوجك للجانب المهاري	96
05	تخطيط لتصنيف "كراثوهيل" للجانب الوجداني	96
06	تخطيط لتصنيف كوثر كوجك للجانب الوجداني	97
07	نموذج تصميم الملامح وبناء المنهاج الجيل الثاني	296
08	محاور هيكلة مناهج الجيل الثاني	297
09	امتثال المناهج المدرسية	297
10	ملامح التخرج من أطوار التعليم المتوسط	309
11	خطاطة إسهامات الجغرافيا في تكوين النشء	340

مقدمة:

يعتبر إصلاح المنظومة التربوية أكبر اهتمام خاضته الدولة الجزائرية في سياستها في السنوات القليلة الماضية، حيث رفعت شعار تحديث المدرسة الجزائرية بإعطائها أبعادا حضارية تساير كل التطورات التكنولوجية الحاصلة في الساحة التربوية في العالم.

وباعتبار أن النظام التعليمي في الجزائر منذ 2001 إلى غاية 2015 يقوم بعملية تحديث المناهج التربوية على ضوء مناهج الدول المتقدمة فإن عملية الإصلاح هذه ستأخذ أبعاد إستراتيجية للتخطيط في بناء المعارف المقدمة في المناهج الدراسية القائمة على مفهوم تحديث معارف ومكتسبات المتعلمين من خلال محتوى البرامج التعليمية المقدمة في كتب الجيل الثاني الذي شرع في تطبيقه في سبتمبر 2016.

إن بناء المعرفة في نسق متكامل في المناهج التربوية يتطلب جهودا واسعة من طرف الخبراء والمتخصصين في مجال التربية والتعليم ما يجعل عملية الإصلاح التربوي تقطف ثمار نجاحها من خلال مخرجات التربية والتعليم في أي بلد من بلدان العالم، إن الفلسفة التربوية في الجزائر تسعى لأن تكون مناهج التربية والتعليم مترابطة معرفيا تحمل الدلالات المعرفية والاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري بإبراز أهم الجوانب الأساسية المشكلة لشخصية الفرد المتعلم في إطار متكامل من الناحية المعرفية والجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية هذا ما يجعل عملية التخطيط للعمل التربوي وتنظيم عملية التعليم والتعلم في مناهج التربية والتعليم في شكلها الجديد والذي فرض واقعا تعليميا آخر للمنظومة التربوية في الجزائر مما دفعنا إلىطرح تصور نظري حول طبيعة المعارف المقدمة في المناهج الجديدة ومدى تكامل المعارف المقدمة فيها في موضوع بحث حول إشكالية التكامل المعرفي بين المواد الدراسية في المناهج التربوية للجيل الثاني في الطور المتوسط كدراسة تحليلية لكتب الطور المتوسط وفي

تصورنا النظري لهذا البحث سنحاول الكشف عن مدى تحقق مفهوم التكامل المعرفي في الكتب المدرسية المستحدثة في الساحة التربوية في إطار الإصلاح الجديد مقترحين خطة بحث نظرية من شأنها أن تفتح لنا المجال في الدراسة التطبيقية وعليه قسمنا بحثنا إلى بابين: الأول يتضمن الإطار النظري والمنهجي للدراسة والثاني يتضمن الإطار الميداني للبحث.

أما بالنسبة للجانب النظري للبحث تتناول فيه الدراسة فصلا تمهيديا وخمسة فصول نظرية تم عرضها كالتالي:

الفصل الأول: فصل تمهيدي ويتضمن الإطار العام للدراسة.

الفصل الثاني: فلسفة التربية: رؤى وتوجهات

الفصل الثالث: الإصلاح التربوي: أهداف ومبررات لتعليم جديد

الفصل الرابع: النظام التربوي محكات نقدية لواقع الإصلاح التربويالجزائري.

الفصل الخامس:التكامل المعرفي في المناهج الدراسية في الجيل الثاني

الفصل السادس: مادة الاجتماعيات: الأهداف والوسائل

أما الباب الميداني تتناول الدراسة فصلا منهجيا وفصولا لتحليل بيانات الفرضيات ثم نتائج الدراسة ثم الببليوغرافيا وملاحق الدراسة.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطارالنظري والمنـهجي للدراسة

1- الإشكالية:

تركز عملية إصلاح التربية والتعليم لأي نظام من الأنظمة التربوية في العالم على سياسة تعليمية تهدف إلى تطوير التعليم وتحسين مستوى أدائه العام، ويعتبر تحديث المناهج التربوية المرتكز الأساس في القيام بعملية الإصلاح التربوي من خلال تطوير التعليم عن طريق تبني فلسفة تربوية قائمة على التكامل المعرفي والاجتماعي بين محتويات ومضامين المواد الدراسية التي تنعكس تطبيقاتها على طرائق التدريس، وهذا لأداء جيد ومقيد للمواد الدراسية المقدمة لتحقيق أهداف وغايات ذات أبعاد اجتماعية متعددة إن إصلاح المنظومة التعليمية كسياسة تنتهجها كل دول العالم يرتكز على فلسفة تربوية لها دوافعها ومبرراتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ومسايرة التغيرات الحاصلة في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في إطار الانفتاح ومسايرة كل ما يستحدث في الساحة التربوية في النظم التعليمية في العالم خصوصا تكنولوجيا الإعلام والاتصال والاستخدامات المتعددة والمتطورة في المناهج التعليمية التي أخذت شوطا كبيرا في التقدم التربوي عن طريق الربط بين كل العناصر الفاعلة المشكلة للمناهج التربوية في مواد دراسية ومعلمين ومتعلمين وباعتبار أن منهج المقاربة بالكفاءات المنهج التربوي الذي أخذ استخداما واسعا في الأنظمة التربوية للدول المتقدمة بصفة عامة اعتمد آليات أساسية في إصلاح منظوماتها التعليمية بهدف الرفع من قيمة وجودة التعليم عندنا باعتبار التعليم هو الحجر الأساس لكل إصلاح اجتماعي أو اقتصادي من خلال الاعتماد على التكامل المعرفي بين العناصر المشكلة للمناهج تعليمية للربط بين العناصر المشكلة لها لبناء مناهج تعليمية سليمة الأداء تساير التغيرات التكنولوجية الحديثة والتطورات السريعة على المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي.

إن التقدم المعرفي الذي وصلت إليه المناهج التربوية في البلدان المتقدمة أحدثت طفرة نوعية في مردود الأداء لتربوي للأنظمة في هذه الدول ذلك للاستغلال الحسن لنتائج البحوث العلمية والنظريات العلمية في التربية والتعليم في مجال العلوم الاجتماعية والأبحاث النفسية ما انعكس إيجابيا على المناهج التربوية وطرائق التدريس منتجين بذلك فلسفة تربوية قائمة على تحديث المناهج التربوية وتطبيقاتها في التعليم القومي لبلدانهم، وباعتبار أن العالم أصبح قرية واحدة فان مفهوم التأثير والتأثر أصبح الصيغة المميزة لأنظمة والتربية والتعليم في العالم بصفة عامة والأنظمة العربية بصفة خاصة من خلال محاولة الانفتاح على كل جديد يطرأ على الأنظمة التربوية العالمية فبادرت الدول العربية بمحاولة إصلاح أنظمتها التربوية في العديد من المرات، والنظام التربوي الجزائري تأثر بكل ما يحدث من تغيير في الساحة التربوية العالمية فطمحت السياسة التربوية الجزائرية إلى القيام بالعديد من الإصلاحات في مجال التربية والتعليم منذ 2001، فتبنت سياسة التغيير التربوي من خلال فلسفة تحديث المناهج التربوية وجعلها أكثر تفتحا على الأنظمة التربوية العالمية.

إن تبني فلسفة تربوية قائمة على استحداث تغييرات على مستوى البنية الداخلية للمناهج التربوية جعل مفهوم الإصلاح التربوي يأخذ طابعا جديدا. أخذ على عاتقه مفهوم تقييم إصلاح الإصلاح 2012 كقراءة تصحيحة لأخطاء وقعت فيها إصلاحات بن زاغو 2001 معتبرين أن آلية العمل الإصلاحي عملية مستمرة تخضع لها المنظومة التربوية علما أن توالي الإصلاحات التربوية في المناهج التعليمية الجزائرية جعل السياسة التربوية عندنا تتبنى فلسفة تربوية قائمة على مباشرة تحيين المناهج التربوية في صورة جديدة ،تنطلق من إستراتيجية التغيير الكامل والشامل لكل البرامج الدراسية في كل المواد متخذين بذلك شكلا آخر للمناهج التربوية فأخذ الإصلاح التربوي على عاتقه المنظومة المعرفية بالتحديث على المستويين الابتدائي والمتوسط متمظهرا فيما

بعد إصلاح الإصلاح 2016_2017 أو ما اصطلح عليه في الأدبيات التربوية بمناهج الجيل الثاني والتي أشغلت الساحة التربوية والعلمية معا بهذا المفهوم الجديد الذي تبنته المنظومة التربوية الجزائرية ،فغموض الرؤية الحقيقية لهذه المناهج والمقاربة التي تبنتها أسالت الأقلام على مختلف الأصعدة نظرا للتطبيق ألاستعجالي الذي عرفته المنظومة التربوية لهذه الأخيرة. وباعتبار أن الهدف الأساسي من الفعل التعليمي هو جعل المتعلمين في حالة تكيف وتوافق مع مكتسباتهم القبلية والبعدية على حد سواء وخلق التكامل المعرفي بين المواد الدراسية التي تلقاها المتعلم في المراحل التعليمية المختلفة بشكل تدريجي كما هو متعارف عليه في البيداغوجيا حيث يتم نقل المتعلمين بطريقة علمية بيداغوجية من جو تعليمي يسوده طابع المعرفة النظرية الى تعليم يكون المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية بحيث تؤدي المناهج التربوية دورها في جعل التلميذ يتفاعل مع ذاته ومع الآخرين باكتساب معارف ومهارات تتكامل فيها المعرفة النظرية والتطبيقية ليتكيف فيها الفعل التعليمي للمتعلمين في بيئتهم ومحيطهم الاجتماعي من خلال استغلال ما أمكن من وسائل تعليمية مختلفة لربط التصور النظري للفعل التعليمي بمحتوى هذه المناهج والقدرة الفعلية على تطبيقها كمناهج تخدم المتعلمين وتبني شخصياتهم وتنمي فيهم القدرة على التعلم الذاتي والتعاوني معا وهذا ما تصبو إليه الفلسفة التربوية في تحقيق الأهداف والغايات التعليمية من الفعل التربوي.

إن مفهوم التكامل المعرفي في المقررات الدراسية بين العناصر التعليمية في عملية التعليم والتعلم لا يقتصر على بناء نظري لمقررات دراسية تقدم للمتعلمين في شكلها العام وإنما هي ذلك التوافق المنهجي للمعارف المقدمة للمتعلمين في مقرراتهم الدراسية والتي تترجم الفلسفة العامة للتربية والتعليم من خلال بناء مناهج سليمة من حيث المادة العلمية الموزعة في برامج دراسية على شكل مقررات دراسية والقدرة

الاستعابية للمتعلمين، ومنه فان التوافق بين المادة العلمية المقدمة وقدرة المتعلمين الذهنية والنفسية والاجتماعية على استيعاب المادة التعليمية ومدى تحقق العلاقة بين دافعية التعلم والانجاز مع مكتسبات المتعلمين السابقة وهذا يحتم على المناهج التربوية أن تأخذ بعين الاعتبار كل هذه العوامل التي من شأنها تحقيق تكامل معرفي بين عناصر المنهاج التربوي من جهة وبين المعارف المقدمة للمتعلمين من جهة أخرى وعليه يمكن طرح **التساؤل**التالي: هل بناء المناهج التربوية لكتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط قائم على التكامل المعرفي بين المواد الدراسة؟

ومنه يمكن طرح التساؤلات التالية:

التساؤلات الفرعية:

1) هل البرامج التربوية التعليمية للجيل الثاني في الطور المتوسط في مادة الاجتماعيات قائمة على التكامل المعرفي؟

2) ما طبيعة مضمون محتوى كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط؟

3) هل تحقق كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط أهداف التربية الوطنية الجزائرية؟

4) هل يتناسب محتوى كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات والوسائل التعليمة المستعملة في عملية التعليم والتعلم؟

5) هل تحقق كتب مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط التسلسل الزمني والتنوع في استخدام استراتيجيات التدريس بالكفاءات ؟

2- فرضياتالبحث:

الفرضية العامة:

بناء المناهج التربوية للجيل الثاني في الطور المتوسط قائم على التكامل المعرفي بين المواد الدراسية.

الفرضيات الجزئية:

1) البرامج الدراسية لمناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات في الطور المتوسط قائمة على التكامل المعرفي.

2)العلمية تمثل طبيعة مضمون محتوى كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط.

3)تحقق كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط أهداف التربية الوطنية الجزائرية.

4) يتناسب محتوى كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات طرائق التدريس والوسائل التعليمية المستعملة في عملية التعليم والتعلم.

5) تحقق كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات للتعليم المتوسط التسلسل الزمني والتنوع في استخدام استراتيجيات التدريس بالكفاءات.

3- تحديدالمفاهيم:

01- التكامل المعرفي للمواد الدراسية:

يعرفه همفري ورفاقه بأنها الدراسة المتكاملة التي يحاول فيها الطلبة المتعلمون أن يتوسعوا في البحث عن المعرفة في موضوعات متعددة ذات علاقة بجوانب معينة في

بيئتهم، وهم هنا يرون العلاقة بين الموضوعات الإنسانية وفنون الاتصال والعلوم الطبيعية والرياضيات والعلوم الاجتماعية والفنون.

كما يعرفه إفريت بأنه المناهج الذي يجتمع موضوعات دراسية عديدة في مشروع حي واحد، ذلك أن الطلبة يواجهون الأمور في العالم الفعلي بنشاط واحد أو بموقف واحد.[1]

ويعرفه فتحي حسين ملكاوي: أن علما معينا يحتاج الى أن يتكامل مع آخر أو أكثر من أجل تطويره وتقدمه أو يعني حاجة الإنسان في فهمه لعلم معين الى علوم أخرى تعين في تحقيق هذا الفهم.[2]

كما يعرفه يوسف حنطابلي: هو ذلك النموذج الذي يتأسس من خلال تواصل علوم عصر ما في مرحلة تاريخية معينة، إذ يحدث الانسجام بين العلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية والعلوم الدينية وفق نسق معرفي يفسر مجمل الظواهر في رؤية واحدة وموحدة بين علوم الإنسان والطبيعة والشريعة.[3]

التعريف الإجرائي:

هو إلغاء الحواجز بين المواد الدراسية، بحيث تكمل مادة دراسية أخرى بطريقة معرفية مدروسة بيداغوجيا تسهل على المعلم تقديم المعارف للمتعلمين بطريقة مرنة.

---

(1)- فتحي ذياب سبيتان، التدريس الفعال والمعلم الذي نريد، ط1، الجنادرية، عمان، الأردن، 2014، ص ص 268-269.

(2)- فتحي حسين ملكاوي، مفاهيم التكامل المعرفي، أعمال ملتقى التكامل المعرفي أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية، تحرير رائد جميل عكاشة، ط1، بيروت، لبنان، 2012، ص 52.

(3)- يوسف حنطايلي،عوائق التكامل المعرفي في مجال العلوم الاجتماعية في العالم العربي والاسلامي، أعمال ملتقى التكامل المعرفي،مرجع سابق، ص 807.

02- الكتاب المدرسي:

هو أحد مواد التعليم الرئيسية بالنسبة للمتعلمين فهو يتضمن الموضوعات التي تدرس في كل مادة والتي يلتزم بها كل من المعلم والمتعلم.[1]

وفي موسوعة علم النفس للتربية والتعليم الكتاب المدرسي هو أحد الأدوات الرئيسية التي يستخدمها المنهج المدرسي في سبيل تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى المجتمع إلى التوصل إليها عن طريق التربية المدرسية.[2]

التعريف الإجرائي:

هو الوسيلة الأساسية التي جعلت للمتعلم ليستأنس بها في تعلماته، يجمع مادة علمية مكيفة حسب سنه من أجل تحقيق الأهداف المسطرة في المناهج الدراسية.

03- المنهاج الدراسي:

هو مجموعة أنشطة مندمجة تصميمها عن دراية علمية وبمهارة فائقة بغرض بلوغ مرام وأهداف محددة سلفا.[3]

التعريف الإجرائي:

هو وثيقة رسمية لا يمكن للمعلم الاستغناء عنها، تتضمن محتويات معرفية لمختلف البرامج الدراسية.

---

(1)- أيوب علي دخل الله، التربية المدرسية وحقوق الإنسان في ضوء الفكر الإسلامي، دار الخلدونية، القبة القديمة، الجزائر، 2008، ص 98.

(2)- موسوعة علم النفس الشاملة للتربية والتعليم، ج8، بيروت، لبنان، ص 214.

(3)- أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، دار القصبة، الجزائر، 2009، ص 45.

04- المادة الدراسية:

هي بناء اجتماعي ينظم مجموعة محتويات وأجهزة وممارسات وأدوات مرتبطة بغايات تربوية قصد تعليمها وتعلمها في المدرسة، أو هي كل مادة تحمل مكونات هيكلية تتمثل في محتويات معارف، معارف سلوكية.... وتنظيمها في مجالات جزئية أو مواضيع، تمارين متنوعة إلى حد ما، كيفيات للمراقبة والتقويم، كيفيات عمل المدرسين والمتعلمين في القسم وفي المنزل.[1]

التعريف الإجرائي:

هي مجموع المعارف التي تم تنظيمها في مجال معرفي معين بطريقة مخففة تناسب المرحلة العمرية للمتعلمين ومستوياتهم الدراسية، تقدم في دروس بشكل متدرج، يتم من خلالها مراعاة الفروق الفردية في عملية استيعاب المعارف الفعلية.

05- مادة اجتماعيات:

يطلق مصطلح اجتماعيات على المناهج التعليمية التي تتناول فاعليات الإنسان ونشاطه الفردي أو الجماعي في الماضي والحاضر، بحيث تعالج العلاقة بين الفرد والمجتمع وعلاقة المجتمع بالمجتمعات الأخرى. أو هي دراسة علاقات الإنسان وميادين سلوكه في البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه،والآثار المترتبة على هذه العلاقات والمشكلات الناجمة عنها،وفي أغلب الأنظمة المدرسية تقسم الاجتماعيات إلى أقسام ثلاثة رئيسية هي:التاريخ،الجغرافيا،التربية الوطنية.[2]

---

(1)- لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمة الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ط1، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، 2014، ص 47.

(2) هشام يعقوب مريزيق وآخرون، أساليب تدريس الاجتماعيات، ط1، دار الراية، عمان، الأردن، 2008، ص17.

التعريف الإجرائي:

هي المادة الدراسية التي يتلقى فيها المتعلم معارف مختلفة في مواد الهوية كالتاريخ والجغرافيا والتربية المدنية بصفة عامة

06- مناهج الجيل الثاني:

التعريف الإجرائي:

هي مناهج تربوية واكبت مرحلة إصلاح الإصلاح الذي أقرته وزارة التربية الوطنية سنة 2016-2017 جاءت كمراجعة لمناهج الإصلاح التربوي لسنة 2001-2003-2004، والهدف منها إعادة النظر في نقائص وثغرات مناهج الجيل الأول من الإصلاحات.

ومناهج الجيل الثاني مجرد تسمية أطلقت كمرحلة ثانية لعملية الإصلاح التربوي في المناهج الدراسية الجزائرية لا تحمل خصوصيات تتفرد بها عن المناهج الأولى سوى بعض الملاحظات المقدمة من طرف المشتغلين في حقل التربية والتعليم.

4- أهداف البحث:

لا يخلو أي بحث علمي من الأهداف، ولنجاح هذا البحث العلمي يتوجب على الباحث تحديد أهداف دراسته التي يسعى إلى تحقيقها من خلال البحث والتقصي في موضوع المدروس ومنه ارتأينا أن نحقق ما يلي:

1- محاولة الكشف عن واقع الإصلاح التربوي من خلال الكتاب المدرسي.

2- مدى تكوين الفرد المواطن بأبعاد اجتماعية وثقافية في إطار التنشئة الاجتماعية من خلال البرامج والمقررات الدراسية.

3- محاولة الكشف عن الأبعاد السوسيو ثقافية والمنهجية العلمية المتبناة في انتقاء البرامج التعليمية وطرق تصميمها في خضم التحولات الاجتماعية والعلمية والحضارية والتكنولوجية.

4- معرفة الترابط والتكامل بين العناصر المعرفية المقدمة في مناهج الجيل الجديد من خلال الكتب المدرسية.

5- تدعيم المكتبة الجامعية بالبحوث والدراسات الاجتماعية في مجال التربية والتعليم كنقطة انطلاق دراسات علمية تساهم في تقدم البحث العلمي في علم الاجتماع التربوي.

5- أسباب اختيار الموضوع:

يعتبر موضوع إشكالية التكامل المعرفي بين المواد الاجتماعية في مناهج الجيل الثاني للطور المتوسط كدراسة مهمة تأخذ بعدها الميداني من خلال تحليل الكتب المدرسية للكشف عن مدى ترابط المناهج التربوية وتكاملها في الكتب المدرسية المستحدثة، وعليه فإن هذا الموضوع في حقل علم الاجتماع التربوي لجدير بالدراسة والبحث فهو يستحق اهتماما كبيرا خصوصا وإن مناهج الجيل الثاني أصبحت موضوع الساعة في حقل التربية والتعليم والمحيط الاجتماعي وباعتبار أن المناهج التربوية أخذت طابع التحديث في إطار التغيرات التكنولوجية والاجتماعية فإن هذا البحث سيكشف الغطاء عن هذه التأثيرات التي تظهر من خلال البرامج الدراسية لمواد الاجتماعيات المقترحة في المناهج التربوية للجيل الثاني في الطور المتوسط.

6- صعوبات الدراسة:

واجهت الدراسة عدة صعوبات منها الطريقة المثلى في تحليل الكتب الدراسية لمواد،غياب الدراسات السابقة المنجزة عن مناهج الجيل الثاني نظرا لأن الموضوع ذو طابع جديد،ودراسة التكامل المعرفي بين المواد الدراسية في المناهج التربوية للجيل الثاني عرفت الاستعجالية في التطبيق مما جعل الدراسة تتبع خطوات التطبيق وهذا أخذ نوعا ما الوقت خاصة تتبع مسار السنوات الأربع في مرحلة التعليم المتوسط.إضافة إلى هذا حالة الغلق التام للمداس بسب أزمة الوباء العالمي كوفيد19 ،حث منع دخول الأجانب إلى المؤسسات التربوية فتأجل توزيع استمارات البحث الميداني،لكن رغم تلك الصعوبات إلا أن إرادة مواصلة هذا البحث بقي مستمرا حتى ينضاف إلى رصيد المكتبة الجمعية والدراسات السوسيولوجية في مجال التربية والتعليم.

7- الدراسات السابقة:

سنقدم في هذا الفصل كل الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها والتي فتحت لنا المجال واسعا لرؤية سوسيولوجية لدراستنا الموسوم بـ "اشكالية التكامل المعرفي بين المواد الدراسية في المناهج التربوية للجيل الثاني في الطور المتوسط" ،حيث حاولنا قدر المستطاع ان نربط بعض جوانبها وابعادها والنتائج المتوصل اليها ببحثنا.فاختيار الدراسات السابقة يقع على عاتق الباحث ،فالعلم مبني على التراكم العلمي،

إن أدبيات البحث العلمي تقتضي من الدارس الالتزام باعطاء الرؤية الموضوعية لرفع الغطاء عن واقع الظاهرة المدروسة ومحاولة رؤيتها من خلال العودة الى الرؤى العلمية المختلفة .فبناء موضوع سوسيولوجي لا يعتمد على هذه التراكمات فحسب وانما لابد ان تعطى له رؤية علمية جديدة حسب مقتضى الحال وهذا للمساهمة في التراث العلمي في ميدان البحث التربوي من الوجهة السوسيولوجة ،وبما ان دراستنا تركز على

المناهج الدراسية من خلال الكتاب المدرسي فقد تم اختيار مجموعة من الدراسات العلمية الاكاديمية التي تناولت المناهج الدراسية والكتاب المدرسي بالدرس والتحليل محاولين بذلك تفسير دراستنا في ضوء هذه الدراسات المتنوعة مفمنها ماهو محلي ومنها ماهو اجنبي ومنه فالدراسات السابقة لها اهمية بالغة في بناء وتفسير النتائج العلمية للموضوع المدروس.

الدراسات الجزائرية:

- **دراسة بوكبشة جمعية2006:**

أجريت هذه الدراسة من طرف الباحثة بوكبشة جمعية سنة2006لنيل شهادة الماجيستير فيعلم الاجتماع التربوي بعنوان "المنهاج التربويوالتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي".

هدفت هذه الدراسة الى كشف الغطاء عما يحتويه المنهاج الدراسي بالنسبة للسنة الولى من التعليم الثانوي حيث لاحظت الباحثة وجود متغيرات من شانها ان تسمح للمتعلمأن يتقدم بشكل حسن في تخصصه أو التراجع والاعادة نتيجة عوامل مختلفة منها كثافة البرنامج، كثرة المواد الدراسية ،تراكم الدروس،ضيق الوقت،اضطراب الفهم،وهذه المؤشرات التي لاحظتها الباحثة لها علاقة باستيعاب المقررات الدراسية من طرف التلميذ والعوامل المؤثرة في ذلك والمرتبطة بلزمن المدرسي وطريقة التدريس والوسائل التعليمية والتعامل مع المادة الدراسية.

كما أن الدراسة هدفت الى رؤية المنهاج الدراسي وكثافته خاصة انتقاله من النظرة التقليدية الى النظرة الحديثة ومدى تاثيره على التحصيل الدراسي وضعفه في السنة الاولى ثانوي ما أدى إلى ظاهرة التسرب المدرسي والاعادة ما أدى إلى خلق التنافربين المنهاج الدراسي وعدم مسايرة التحولات الاجتماعية والاقتصادية.

ومنه كانت نتائج الدراسة كالتالي:

تعتبر النتائج المحصل عليها عن محتوى البرامج التعليمية التي تتميزبكثافة برامج السنة الأولى ثانوي لكلا الجذعين الأدبي أو العلمي يقابل ذلك كثرة المواد الدراسية هذا يؤثر على نشاط المتعلمين حيث أن نشاطهم في الفترة الصباحية يتسم بالحيوية مقارنة بالفترة المسائية التي تتميز بالفتور والملل والسؤم وغياب الرغبة في التعلم هذا يؤدي إلى اهمال بعض المواد الدراسية.

كما توصلت الدراسة إلى إن اهمال بعض المواد الدراسية يعود الى عدم اهميتها بالنسبة للمتعلمين ويحبذون الانشطة المخففة والترفيهية.

كما توصلت الدراسة ان برمجة الزمن الدراسي يؤثر في تحصيل التلاميذ انطلاقا من التوقيت المبرمج للحصص المدرسية ذلك ان الحجم الساعي لا يتوافق مع كثافة البرامج الدراسية وهذا ما يؤدي في المقابل الى اسراع المعلمين في تقديم الدروسدون مراعاة الضغوط النفسية للتلاميذ جراء تراكم الدروس.

وكنتيجة عامة فان تطبيق المنهاج الدراسي تتحكم فيه عوامل تؤدي الى ضعف التحصيل الدراسي لدى المتعلمين

- **دراسة بوكبشة جمعية 2014**

اجريت هذه الدراسة من طرف الباحثة بوكبشة جمعية سنة 2014لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي بعنوان:تحديث المنهاج التربوي لتلاميذ المرحلة الثانوية.

هدفت هذه الدراسة لرؤية تحديث المنهاج التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية الى البحث عن اهم الاسباب والعوامل التي تحول دون تطبيق المنهاج

الدراسي وما مدى تاثير التغيير على التحصيل الدراسي في ظل الاصلاحات التربوية والتغيرات الجذرية للمنهاج التربوي التي احدثت فيه.

كما تطرقت الباحثة الى ظاهرة ضعف التحصيل الدراسي في التعليم الثانوي وتاثبره على السنوات الدراسية الاخرى .

وتوصلت الدراسة نتائج كما يلي:

- اهداف المادة الدراسية تتجقق من خلال محتواها الدراسي وذلك من خلال بروز كفاءات متعددة لدى التلاميذ وادراكهم لمعظم المعارف
- تناسب محتوى المادة الدراسية واسباب عدم تلاؤمها مع التلاميذ كونها راجع للاسباب مختلفة
- صعوبة المنهاج وكثافة البرامج الدراسية تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي
- بناء المناهج الدراسية لا يتناسب ومحتوى البرامج الدراسية في ظل منهج المقاربة بالكفاءات

وحسب الدراسة بصفة عامة فان الاصلاحات التربوية الجديدة افي المنهاج الدراسي تحتاج الى ما هو ادق اصلح وحديث لمواكبة التقدم والتطور التربوي لتحقيق الاهداف التربوية

- **دراسة محمد بونخلة (2021):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني ومستوى جودة أدائهم التدريسي، كما سعت للكشف عن الفروق في اتجاهاتهم نحو مناهج الجيل الثاني وفقا لمتغيري نمط التكوين ومادة التدريس ومن ثمة التعرف على طبيعة العلاقة بين اتجاهاتهم نحو المناهج ورضاهم الوظيفي وجودة أدائهم التدريسي.

منهج الدراسة: اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تمثلت في أساتذة التعليم المتوسط البالغ عددهم (481) أستاذا وأستاذة، أما وسائل البحث فتمثلت في توزيع مقاييس الكترونية عبر موقع (Google form) للمبحوثين.

وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الأساتذة موجبة نحو أهداف مناهج الجيل الثاني في حين كانت سالبة نحو محتوى هذه المناهج لا يتلاءم مع المراحل العمرية للمتعلمين.

أما بالنسبة للأنشطة والوسائل وطرائق التدريس فكانت اتجاهاتهم نحوها محايدة، وجود مستوى منخفض للرضا الوظيفي ومستوى متوسط لجودة الأداء التدريسي.

أشار **عريف عبد الرزاق (2005) الجزائر** إلى دراسة: محمد عبد المجيد حزين: القيم الموجبة نحو البيئة في كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية (مجلة تربوية ع 66–د ت).

تلخصت أهداف هذه الدراسة في محاولة الكشف عن القيم الموجبة نحو البيئة في كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية، وتبيان دور المعلم في إبراز تلك القيم عبر تسييره للدروس اليومية.

استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، إلى جانب استخدام المنهج التجريبي، فتم توظيف الأول للكشف عن القيم الموجبة نحو البيئة في كتب الجغرافيا، بينما استخدم المنهج التجريبي للوقوف على مدى الارتباط بين القيم الموجبة كما هي في كتب الجغرافيا، والمدى الذي يصل إليه المعلم في تناوله لتلك القيم أثناء التدريس.

ولجمع البيانات اعتمد الباحث على أداتين، الأولى إعداد قائمة بالقيم الموجبة نحو البيئة والتي ينبغي توافرها في كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية، وقد توزعت تلك اليم على ست (06) محاور جاءت كالآتي:

المحور الأول: الموقع الجغرافي والمناخ، المحور الثاني: الموارد الطبيعية صيانتها واستغلالها، المحور الثالث: النشاط البشري والزراعة والرعي والثروة الحيوانية، التعدين الصناعة، المحور الرابع: التلوث البيئي، المحور الخامس: قيم جمالية، المحور السادس: السكان والبيئة.

وضمت المحاور الستة مجموع تسعة عشرة (19) قيمة، موزعة بطريقة غير متساوية على المحاور، وحدد لكل قيمة منها فعل أو أكثر يستدل به على وجودها.

أما الأداة الثانية فهي بطاقة ملاحظة لأداء المعلم (الجغرافيا) داخل الصف تتمحور بنودها حول تمكنه من حيث القيم أثناء الدرس.

وضمت بطاقة الملاحظة ما مجموعة خمس وعشرون (25) بندا موزعة بدورها بطريقة غير متساوية على المحاور الست السالفة الذكر، وطبقت على عشر مدارس ثانوية.

أما عن وحدات التحليل فقد اتخذ الباحث كل من الفكرة والصورة والشكل أو الرسم أو الخريطة وحدات للتحليل.

وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن القيم الموجبة نحو البيئة في كتب الجغرافيا لم تكن متساوية الحضور بين صفوف التعليم الثانوي الثلاث، وأن هناك عدم توافق بين عناوين الكتب وبين ما ينبغي أن تحويه من قيم موجبة نحو البيئة، كما سجلت الدراسة الغياب التام لبعض القيم و التي يفترض أن تكون أساسية في كتب أو مقررات الجغرافيا، كما هو الحال في كتابي الصف الثاني والثالث ثانوي، حيث خلا

الكتابين تماما من قيمة المحافظة على نظافة البيئة والإحساس بالمسؤولية اتجاهها، وقيم تقدير المخاطر التي تترتب على إساءة الإنسان للبيئة.

أما بطاقة الملاحظة لأداء معلم الجغرافيا، فقد رصدت فرقا كبيرا بين ما تحتويه الكتب المدرسية من قيم موجبة نحو البيئة وبين ما يظهر أثناء التدريس من طرف المعلم، وهو ما عزى بالباحث أن يقترح إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب معلم الجغرافيا.

ليلخص في الأخير إلى نتيجة صياغها في شكل ملاحظة رأى أنها تنطبق على محتوى كتب الجغرافيا في حد ذاتها، وعلى أداء المعلم أيضا، وهي الاهتمام والتركيز على الجانب المعرفي التحصيلي، وإهمال البعد القيمي، إلى جانب النتيجة العامة للبحث ككل وهي أن الاهتمام بالقيم الموجبة نحو البيئة لا يزال دون المستوى المأمول.

الدراسات العربية والأجنبية:

أشارت **دراسة"معاذنظمي"** (2009) فلسطين، إلى دراسة البيطار والعسالي (2008) التي حاولت التحقق من مدى التوازن بين الأنماط المعرفية المختلفة (الإجراءات، والمفاهيم، والتعميمات، والحقائق) في محتوى مادتي التاريخ والتربية الوطنية للصف السابع الأساسي للعام الدراسي (2007-2008م)، ومدى ملاءمته للمستوى العقلي للطلبة الذي قد يتوافق مع مرحلة العمليات الشكلية المجردة (وفق نظرية بياجيه)، كما حاولت التحقق من مقدار التكامل ما بين موضوعات محتوى المادتين (التاريخ والتربية الوطنية)، فاستخدمت هذه الدراسة منهج تحليل المحتوى (التحليل النوعي).

اعتمدت أوزانا نسبية لكل مرحلة من مراحل النمو المعرفي لدى بياجيه المتوافقة مع المراحل المدرسية والمتوافقة مع الأنماط المعرفية لتكون معايير الدراسة، وبناء على

ذلك، أجريت مقارنة بين النسب الناتجة من التحليل مع المعايير، واستخدم التحليل الكمي للتأكد فيما إذا كانت الفروق بين النسب المحصلة والنسب المعيارية لها دلالات إحصائية."

كانت النتائج التالية:

1) عدم انسجام النسب المئوية المحصلة من التحليل لمادة التربية الوطنية، للأنماط المعرفية المحددة للمرحلة العمرية (مرحلة العمليات المجردة) لدى بياجيه.

2) عدم وجود توازن بين أنماط المعرفة في محتوى مادة التاريخ للصف السابع الأساسي، ولا يوجد تلاؤم ما بين النسب المحصلة للأوزان النسبية للمحتوى مع المستوى العقلي للمتعلم حسب نظرية بياجيه.

3) وجود تكرار ما بين مادتي التربية الوطنية والتاريخ في عرضها لغزو الفرنجة وحركة الجهاد الإسلامي، وفترة حكم المماليك تحت عنوان "لمحات من مسيرة بلادي" في التربية الوطنية، ووجود تقاطعات غير ممنهجة بين مادتي التاريخ والتربية الوطنية في موضوعات التعليم والتراث والسياحة في التربية الوطنية، والتي أشير إليها من خلال عرض حضارة المماليك في بلاد الشام وفلسطين خاصة في مادة التاريخ، فأوصت الباحثتان بإجراء دراسة تحليلية لأنماط المعرفة في محتوى مادة الجغرافيا، بنفس الطريقة وبنفس المعايير التي اتبعت لمادتي التربية الوطنية والتاريخ للصف السابع، من أجل تقديم صورة متكاملة عن توازن الأنماط المعرفية وتلاؤمها في المواد الاجتماعية التربية الوطنية.

دراسة سعيد أبوبكر شيخ احمد(2007) الصومال:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم محتوى كتب العلوم الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بالصومال والتي أعدتها منظمة اليونيسكو، وذلك لمعرفة ملاءمة المحتوى مع الأهداف العامة للتربية الصومالية والوقوف على مدى ملاءمة الطرق والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم المستخدمة في تدريس المحتوى وكذلك الكشف عن مدى ملاءمة هذه الكتب لمستوى الطلاب هذه المرحلة مع الوقوف على مواطن القوة والضعف فيها والصعوبات التي تواجه معلمي ومعلمات هذه المادة وذلك من إجراء المعلمين والمعلمات والموجهين وخبراء المناهج للتعليم الأساسي من أجل الوصول إلى تطوير محتوى كتب العلوم الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بالصومال.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداة تحليل المستوى والإستبانة المقابلة والملاحظة لتحقيق أهداف البحث.

أما فيما يخص العينة تمثلت في أربعة كتب للمرحلة الإعدادية لمعدة من طرف اليونسكو (الكتاب الخامس والسادس، السابع، الثامن) وخمسين (50) معلما ومعلمة وعشرة (10) موجهين وموجهات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- أهداف الكتب لا تتصف بالوضوح بسبب التناقض بينها وبين ما يحقق محتوى الكتب مما يشكل غموضا أمام معلمي ومعلمات المواد الاجتماعية.
2- أهداف الكتب غير منبثقة في الأهداف العامة للتربية الصومالية.
3- محتوى الكتب لا يرتبط بالأهداف العامة للتربية الصومالية.

4- الطريقة السائدة في تدريس محتوى كتب العلوم الاجتماعية طريقة الإلقاء والمحاضرة، أما طريقة المناقشة فتمثل نسبة قليلة، أما بقية الطرق التدريسية فشبه معدومة.

5- الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس محتوى كتب العلوم الاجتماعية غير حديثة.

6- تقل الأنشطة الصفية المصاحبة للكتب، وأما الأنشطة اللاصفية فشبه معدومة.

7- التدريبات الواردة في الكتاب غير متنوعة.

8- الاختبارات المقالية أكثر استخداما، أما الاختبارات الموضوعية فتمثل نسبة قليلة.

9- لم يتم تجريب الكتب قبل تعميمها على المدارس.

10- تصاحب الكتب مراشد المعلمين.

11- لا تصاحب الكتب كتب التدريبات و الاختبارات وتم إخراج الكتب بتصميم رائع وبصورة جذابة.

12- تكاد تنعدم المواد المصاحبة للكتب العلوم الاجتماعية في المرحلة الإعدادية.

13- إخراج الكتب يتمتع بالجودة.

14- أساليب التقويم غير حديثة.

15- توجد صعوبات تواجه معلمي ومعلمات مادة العلوم الاجتماعية في المرحلة الإعدادية.

وأشارت سمية شاتي يونس هندي (2009) إلى عدة دراسات منها:

1) دراسة مبارك (1994)

"حيث هدفت الدراسة إلى معرفة دور مناهج الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي، في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطلاب أجريت هذه الدراسة في مصر، بعد ثورة تموز (1952)، وذلك بالتعرف على القيم اللازمة لهم في ضوء

التطورات التي مرت على المجمع المصري منذ تلك الثورة، ومدى توافرها في الأهداف، ومحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية، وكانت عينة الدراسة من نوعين: الأول تحليل محتوى وأهداف المناهج للصفوف السابع، والثامن، والتاسع في مصر في الكتب المقررة للعام الدراسي 1989/1988، والثاني: تطبيق مقياس للقيم الاجتماعية على (185) طالبا وطالبة من الصف السابع قبل الدراسة المناهج السالفة الذكر، وعلى نفس العدد من الصف التاسع بعد دراستها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الجمل التي تحتوي قيما لا تزيد على 10%، وعدم وجود توازن في توزيع الأهداف حسب مستوياتها، أما المحتوى، فيتضمن عددا قليلا من القيم، خاصة في كتب الصف السابع والثامن، ولاحظ اختلاف نسبة المحتوى المناسب لكل قيمة، فقد وردت بعض القيم كثيرا مثل: التعاون، التضحية، الحرية، الشجاعة، والشورى.

كما أظهرت النتائج عدم نمو القيم لدى الطلاب، وعدم شعور المعلمين بأهميتها، وأظهرت أيضا عدم معرفة معظم مؤلفي الكتب المدرسية، الطريقة السليمة، التي تتم بواسطتها تضمين القيم الاجتماعية للكتب المدرسية، وعدم توفر الأنشطة الصفية، واللاصفية، التي تساعد على تنمية القيم، وعدم وضوح الأساليب التكاملية في تنظيم محتوى المنهاج، وشيوع الطرق التقليدية في التدريس.

2) دراسة الدجاني (1993):

حيث هدفت الدراسة إلى الوقوف على الأفكار والمبادئ، التي ضمنتها إسرائيل منهاج الاجتماعيات، لصياغة عقول أطفالها، وتشكيل اتجاهاتهم نحو مجموعة من القضايا التي تخص الإنسان الفلسطيني في الأراضي المحتلة، وقد اتبعت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى، للأفكار والمبادئ الصهيونية الواردة في كتب الاجتماعيات المقررة لصفوف المرحلة الإلزامية، إذ اعتمدت عملية التحليل على مجموعة الأفكار والمبادئ التي طرحها الفكر الصهيوني، حول الحق التاريخي لليهود في فلسطين،

وإبراز التفوق اليهودي على الشعوب الأخرى، وبخاصة الشعب العربي، وقد كشفت الدراسة أن مناهج الاجتماعيات للمرحلة الإلزامية في إسرائيل تتضمن العددي من المفاهيم التي تتكرر كثيرا، وبخاصة ما يتعلق منها بطمس الأسماء العربية للأماكن، والآثار في فلسطين المحتلة، أو المتعلقة بمهاجمة الديانات السماوية غير اليهودية، أو التي تسعى لإبراز تفوق العنصر اليهودي، وإثبات حقه المزعوم في فلسطين.

3) دراسة خليل (1993)

حيث قام خللي بدراسة بعنوان" دراسة تقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي في الأردن، من جهة نظر مشرفي ومعلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية في وكالة الغوث "هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي بشكل إجمالي، وتقويم وحداته الثلاث "تاريخ العرب، والجغرافيا الطبيعية للوطن العربي، والتربية الوطنية "بشكل مستقل، وذلك من وجهة نظر كل من المشرفين والمعلمين في وكالة الغوث الدولية في الأردن، وقد صمم الباحث إستبانة لقياس المجالات التالية: إخراج الكتاب وشكله العام، لغة الكتاب، الوسائل التعليمية، محتوى الكتاب، أسلوب العرض، والتقويم.

وقد تكونت عينة الدراسة من جميع مشرفي مادة التربية الاجتماعية والوطنية، وجميع المديرين والمديرات، الذين يحملون مؤهلا جامعيا في إحدى فروع هذه المادة، وجميع المعلمين والمعلمات لهذه المادة في وكالة الغوث في العام 1993.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي:

أظهرت نتائج الدراسة عددا من مواطن القوة، ففي مجال إخراج الكتاب، أشارت إلى وضوح الطباعة، وبروز العناوين الرئيسية والفرعية في الطباعة، وجودة الورق المستخدم، وتناسق طول الكتاب مع عرضه وسمكه، ومن حيث لغة الكتاب، فقد

أظهرت الدراسة خلو اللغة من الأخطاء الإملائية والنحوية، ومناسبة طول الجمل، ومراعاة علامات الترقيم، وتناسق لغة الكتاب في الوحدات الثلاث، أما في مجال التقويم فقد أظهرت نتائج الدراسة وضوح الأسئلة.

أظهرت نتائج الدراسة عددا من نقاط الضعف، ففي مجال إخراج الكتاب، أشارت النتائج إلى أن الرسوم والخرائط غير وضاحة بدرجة كاملة.

وفي مجال المحتوى أشارت الدراسة إلى نقاط الضعف التالية: لا يعالج المحتوى المصطلحات والتعبيرات الفنية، ولا يهتم بالنشاط المدرسي، ولا يتناول مشكلات المجتمع، ولا يراعي التكامل والتنسيق مع كتب المباحث الأخرى، وغير متدرج من السهل إلى الصعب، وفي مجال اللغة ليس هناك اهتمام بتبسيط المصطلحات والتعبيرات الفنية، وفي مجال أسلوب العرض، أظهرت النتائج أن الكتاب لا يستخدم أسلوب التفكير، ولا يقدم الأفكار بشكل منظم ومتسلسل، ولا يربط السابق باللاحق، ولا يعرض مواقف وخبرات لتنمية مهارة حل المشكلات، وخاصة في وحدتي التاريخ والجغرافيا، وفي مجال الوسائل التعليمية: أشارت الدراسة إلى أنها غير جذابة وليست مشوقة للتلاميذ، كما أنها غير كافية بالنسبة للمادة مع عدم دقة ووضوح المعلومات، وعدم انسجام الألوان ومناسبتها وهدف الوسيلة، أما في مجال أسئلة التقويم، فقد أظهرت النتائج أنها لا تقيس مختلف جوانب المحتوى، ولا تراعي الفروق ولا تقيس المجال الوجداني والنفس حركي ألا يسيرا، كما أنها لا تستثير تفكير الطلبة، وتخلو من التنوع بين الأسئلة المقالية والموضوعية وشبه المقالية.

4) دراسة زغلول (1992):

قام زغلول بدراسة حول كتب التاريخ في كل من الضفة الغربية المحتلة وإسرائيل، وتناولت بالتحليل والمقارنة وفق أسلوب تحللي المضمون، كتب التاريخ الأردنية للمرحلة

الثانوية التي تدرس في الضفة الغربية المحتلة، ومجموعة من كتب التاريخ الإسرائيلية، لنفس المرحلة من حيث المحتوى والأهداف والأساليب والتقويم، وقد أوضحت الدراسة أن منهج التاريخ للمرحلة الثانوية في الضفة الغربية، يعتمد على موضوعات إجبارية فقط، في حين اشتمل المنهاج الإسرائيلي على موضوعات إجبارية واختيارية، تتناول الفكرة الصهيونية، وقيام الدولة، والصراع العربي الإسرائيلي، مع التركيز على الموضوعات التي تنكر وجود الشعب الفلسطيني، وتشوه صورة نضاله، وصبغها بالصبغة الإرهابية، كما تبين أن المنهاج في الضفة الغربية يستخدم وسائل تعليمية تنقصها الدقة والحداثة، فيحين كانت هناك مبالغة في استعمال الوسائل التعليمية، وأساليب التقويم سواء من حيث الكم أو الكيف أو الحداثة في المنهاج الإسرائيلي، لأن معظم الأهداف التي يسعى المنهاج الإسرائيلي لتحقيقها مازالت محل صراع بين العرب واليهود.

5) دراسة سعادة (1987):

حيث هدفت الدراسة إلى تقويم محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن، واستخدم في ذلك محاكاة تربوية للحكم على محتوى المنهاج، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدد من نقاط القوة والضعف في محتوى المنهاج.

وتمثلت نقاط القوة بما يلي:

ارتباط محتوى المنهاج بالأهداف العامة، وبخاصة في الصفوف الأربع الأولى من المرحلة الابتدائية، واتصاف محتوى المنهاج بالتسلسل المنطقي في عروض الموضوعات، واهتمامه بالعلاقة بين الإنسان وبيئته.

أما نقاط الضعف في محتوى المنهاج فتمثلت بالآتي:

تركيز محتوى المنهاج على الحقائق،وإهماله المفاهيم والمصطلحات والتعميمات والنظريات، وعدم مراعاته للتكامل بين الموضوعات التاريخية والجغرافية، وتدني وظيفته لعدم تركيزه على المشكلات التي يعاني منها الفرد والمجتمع، وعدم مراعاته للأسس النفسية ومبادئ التعلم عند المتعلمين، وعدم قدرته على تشجيع الطلبة على صنع القرار والبحث، واشتماله على معلومات قديمة، وعدم تشجيعه للطلاب على ربط المادة التعليمية بالأحداث الجارية في البيئة المحلية والعربية والعالمية، وضعف معالجته للمشكلات الاجتماعية والثقافية والسياسية، وعدم قدرته على تنمية مهارة التفكير عند الطلاب وعدم كتابة المراجع المطروحة فيه وقلة الأمثلة المطروحة.

6) دراسة بيك ومكيون (1991، Beek and Mackeown):

حيث أجرت "بيك" و"مكيون" دراسة هدفت إلى اختبار النصوص الواردة في مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الولايات المتحدة، وقد دلت نتائج الدراسة إلى أن تلك النصوص صعبة، ويصعب على الطلبة فهمها واستيعابها، ويعود ذلك إلى سوء التأليف، وعدم إتباع منهجية صحيحة في تأليفها، واقترحنا الحلول المناسبة لكيفية إتباع منهجية محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية، وكيف يمكن أن تكون الدروس جذابة وممتعة في الكتاب، وذلك من خلال مبدأ التعامل، وتوظيف التفكير الناقد في الكتب.

7) دراسة تمبسكا وكريستين (1990، Tempska and Christine)

حيث هدفت إلى التعرف إلى الطرق التي استخدمت مناهج المدارس الابتدائية البولندية خلال الحرب الأهلية، لبناء الأمة وصولا إلى الدولة البولندية الجديدة، وركزت على التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، والقراءة في المدارس الابتدائية، وكيفية مساهمة الكتب في عملية زيادة الوعي الوطني البولندي بين الشباب، ملقية الضوء

على القصائد الشعبية، للأطفال والتي شكلت جزءا من الوعي البولندي المشترك، كما اهتمت بالتربية المدنية(حقوق المواطنين وواجباتهم في الكتب، مركزة على مشكلة أزمة الديمقراطية البرلمانية).

8) دراسة هوج (1986، Hoge)

تناولت هذه الدراسة تحليلا لكتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في الولايات المتحدة الأمريكية، ولاحظ مشكلتين، الأولى: تتمثل في صعوبة إدراك الطالب للمفاهيم الاجتماعية الواردة في محتوى تلك الكتب، وبخاصة المفاهيم الجديدة، وأسماء الأماكن والمدن والدول، والأشخاص التي لم ترد من قبل، أمام المشكلة الثانية: فتتمثل في ضعف الخلفية الثقافية للطلاب، خاصة في مجال الدراسات الاجتماعية، وهذا يتطلب وضوح الأهداف والمفاهيم والعبارات التي تتضمنها الكتب، وإشراك الطلاب في الدرس من خلال التحضير المسبق، والرجوع إلى المكتبة لإثراء معلوماتهم، وتعزيز خبراتهم، ولتوضيح ما كان غامضا، أو غير مفهوم في الكتاب المدرسي.

9) دراسة إيليوت وناجل وودورد (1985 Eiliot.Nagel and Wood Word)

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى عشرة كتب أساسية للدراسات الاجتماعية في ولاية كاليفورنيا، لمعرفة طبيعة المشكلات التي تعاني منها، حيث كشفت الدراسة عن عدم ارتباط هذه الكتب ببعضها البعض، من حيث المفاهيم والمهارات والتعميمات، وتركيز محتويات الكتب على دراسة الولايات المتحدة الأمريكية فقط، مع تشابه معظم الكتب في المحتوى، وطرق التدريس والأهداف والتنظيم واحتوائها على العديد من الموضوعات المنحازة للسكان الأصليين، والمرأة البيضاء على حساب السكان على حساب السكان الوافدين والأقليات.

دراسة ذياب مقبل هارب الشراري (2003، السعودية):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين و المشرفين التربويين في مدينة الرياض وفي منطقة الجوف التعليمية نحو تكامل المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، والتعرف كذلك على اتجاهاتهم نحو عناصر وثيقة منهج المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية التي أقرتها وزارة المعارف، والتعرف على أوجه القوة والضعف فيها من حيث التزام عناصرها (الأهداف، المحتوى، النشاطات، الوسائل التعليمية، أساليب التقويم) بالمواصفات العلمية الصحيحة الخاصة بتكامل المواد الاجتماعية.

- استخدام الباحث المنهج الوصفي والاستباقة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة.

أهم نتائج الدراسة:

– إن اتجاهات معظم أفراد مجتمع الدراسة نحو استخدام أسلوب التكامل المنهجي في المواد الاجتماعية في المرحلة الإبتدائية اتجاهات إيجابية.

– إن اتجاهات معظم أفراد مجتمع الدراسة نحو مدى التزام عناصر وثيقة منهج المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بالمواصفات العلمية الصحيحة الخاصة بتكامل المواد الاجتماعية اتجاهات إيجابية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين على جميع أبعاد الأداة وأجزائها (أسلوب التكامل، الأهداف، المحتوى، النشاطات والوسائل التعليمية، أساليب التقويم).

– كتب مواد الاجتماعية الصومالية غير منبثقة من الأهداف العامة للتربية الصومالية، كما أن محتوى الكتب التي يرتبط بالأهداف المنشودة في التربية الصومالية.

– أما الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريب محتوى كتب العلوم الاجتماعية غير حديثة.

– أشارت دراسة سعيد أبو بكر شيخ أحمد (2007) الصومال إلى عدة دراسات منها:

دراسة حسني محمود محمد إسماعيل(1997):

عنوان الدراسة: تأثير استخدام المدخل البيئي في تدريس التاريخ على تنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وهدفت الدراسة إلى تقويم فعالية المدخل البيئي في تدريس مادة التاريخ ومدى تنميته للوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

أما منهج الدراسة فهو المنهج الوصفي و المنهج التجريبي.

كما تتكون عينة الدراسة من (80) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الثانوي.

وأدوات البحث هو إعداد قائمة بالمفاهيم البيئية ومقياس الوعي البيئي لتحليل المحتوى.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

– وجود قصور تام يتمثل في خلو مناهج التاريخ من أدوات موضوعية لتقويم وعي التلاميذ للبيئة.

– خلو مناهج التاريخ من برامج وحدات في التربية البيئية.

– عدم اهتمام المعلمين بالقضايا البيئية وعدم وجود مرشدين وموجهين متخصصين في التربية البيئية.

– وجود قصور واضح في إنتاج الوسائل والأدوات التعليمية التي تخدم التدريس باستخدام المدخل البيئي.

دراسة جمال الدين إبراهيم محمود (1997):

عنوان الدراسة: تقويم أثر منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في تنمية المواطنة لدى التلاميذ.

يهدف البحث إلى الكشف عن دور منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في تنمية المواطنة لدى تلاميذ هذا الصف.

واتبع الباحث المنهج الوصفي والمنهج البعدي (المنهج التجريبي) في تطبيق المقياس على التلاميذ أدواته الدراسية كالتالي:

1- قائمة من المعايير الواجب توافرها في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية.
2- تصميم مقياس لبعض قيم المواطنة.

وتتكون عينة الدراسة من (125) تلميذا وتلميذة من بعض المدارس الحكومية في محافظة الجيزة في مصر.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- عدم اهتمام محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي ببعض مشكلات البيئة الجغرافية المصرية بتنوعاتها الريفية والحضرية والصحراوية.
- عدم اهتمام محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي بإعداد التلاميذ للعمل في هذا الوطن مستقلا من حيث تعريفهم بأهداف هذا الوطن وما يسود فيه من معايير اجتماعية.
- عدم قيام محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي يعرض مشكلة التلوث بصورة واضحة.

- عدم اهتمام محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي بالتدرج في عرض المفاهيم.
- عدم وجود دليل المعلم لهذا المنهج الجديد المتطور.
- عدم وضوح لفكرة التطور في التكامل بين فروع المواد الاجتماعية.
- إهمال عملية التقويم في المدارس للجانب المدارس.
- إهمال عملية التقويم بقياس نتائج عملية التعلم.

دراسة منى محمد عبد الله حسين (2004م)

عنوان البحث: تحليل المفاهيم الجغرافية في محتوى كتاب الموارد في منهج الإنسان والكون للصف السادس لمرحلة الأساسي.

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1- تحليل المفاهيم الجغرافية لكتاب الموارد في منهج الإنسان والكون لطلاب الصف السادس.

2- التعرف على المفاهيم الجغرافية الموجودة في الكتاب من حيث الكم والنوع والتوزيع وتحقيقها لأهداف تدريس الجغرافيا.

3- التعرف على علاقة المفاهيم الجغرافية في الكتاب بعناصر المنهج.

4- مدى معرفة المعلمين والمعلمات لطرق التدريس والوسائل المعينة.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة عندها من (20) معلما ومعلمة.

واعتمدت الباحثة على طريقة تحليل المضمون في بحثها.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- مراعاة ميول التلاميذ واكتسابهم المهارات المختلفة.
- مساهمة المفاهيم الجغرافية في الكتاب في تنمية القدرات العقلية للتلاميذ.
- عدم مناسبة المنهج بمستويات التلاميذ العلية.
- استخدام أغلب المعلمين في تدريسهم للمفاهيم الجغرافية بطريقة الإلقاء والمحاضرة.
- استخدام المعلمين الوسائل التعليمية التقليدية.
- إهمال المناشط المصاحبة لتدريس المفاهيم الجغرافية.
- ضعف الإمكانات المتوفرة في المدارس.

دراسة جامعة مقديشو الأهلية (2005م):

عنوان الدراسة: تقويم كتب العلوم الاجتماعية للمرحلة الابتدائية التي أعدتها اليونيسكو لمدارس الصومال.

هدفت الدراسة إلى تقييم منهج منظمة اليونيسكو للمرحلة الابتدائية طلبا من الندوة العالمية لشباب الإسلامي ومنه تقييم كتب العلوم الاجتماعية للمرحلة الابتدائية.

أما المنهج الدراسي فهو المنهج الوصفي.

وتتمثل عينة الدراسة في كتب العلوم الاجتماعية للمرحلة الابتدائية الأربعة

واستخدم مقومو الكتب أسلوب تحليل المحتوى وفق المعايير التقويمية التربوية المعتبرة.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- ضرورة إضافة موضوعات حول تاريخ الصومال والتاريخ الإسلامي في المحتويات مع مراعاة التدرج التاريخي حسب قدرات التلاميذ.
- قلة موضوعات البيئة المحلية في محتويات الكتب الأربعة.

- عدم تنوع أنشطة التدريبات في الكتب.
- ورود بعض الصور المخالفة لعادات وقيم الصومال.
- الكتب الأربعة مناسبة من حيث المستوى والمادة العلمية.

دراسة محمد معلم عبد الله عبدالقادر (2006م):

عنوان الدراسة: أثر استخدام مقررات التاريخ المختلفة في تحصيل التلاميذ بالمرحلة الإعدادية في الصومال.

هدفت الدراسة إلى الآتي:

1- تحديد المعايير الواجب توافرها في مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية في الصومال.
2- تقويم مقررات التاريخ المأخوذة من الدول العربية (مقرري السعودية والإمارات) في ضوء هذه المعايير.
3- تحديد أثر مقررات التاريخ المختلفة على تحصيل التلاميذ للمفاهيم التاريخية الأساسية.

منهج الدراسة: استخدام الباحث المنهج الوصفي.

استخدم الباحث أداتين:

- معيارا لتقويم كتاب التاريخ واختبارا لتقويم تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بالصومال.
- تمثلت عينة الدراسة في مقرري التاريخ للمملكة العربية السعودية ودولة الإمارات للصف الثالث الإعدادي و(266) تلميذا وتلميذة في الصف الثالث الإعدادي.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- أن محتوى مقرري المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات غير صالحين لاستخدامها في مدارس الصومال.

2- انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ للمفاهيم التاريخية المتضمنة في المقررين.

3- وجود أثر استخدام مقررات التاريخ المختلفة المستعارة على تحصيل التلاميذ للمفاهيم التاريخية وإن كان هذا الأثر صغيرا.

دراسة سعدون شهاب السعدون(1995م):

سعت هذه الدراسة نحو استخدام طريقة جديدة في تدريس الجغرافيا تقوم على خروج التلاميذ إلى البيئة المحلية وملامسة الواقع وتلمس الخبرة المباشرة من أجل معرفة أثر هذه الطريقة التدريسية على التحصيل الدراسي للتلاميذ وعليه فقد حاولت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤل التالي:

ما أثر استخدام بعض عناصر البيئة المحلية على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الخامس الابتدائي عند تدريس مادة الجغرافيا؟ وللإجابة على ذلك فقد طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدرسة "ابن النفيس الابتدائية" حيث كانت المجموعة التجريبية وعينة في مدرسة "مزدلفة الابتدائية" حيث كانت المجموعة الضابطة، وقد قامت الدراسة على أسلوب المنهج شبه التجريبي القائم على وجود مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

وقد كشفت نتائج هذه الدراسة على أن استخدام طرق حديثة في تدريس الجغرافيا يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي مقارنة بالتحصيل الناتج عن استخدام الطرق التقليدية في التدريس، كما أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بالطريقة الحديثة وذلك بالخروج إلى البيئة المحلية على المجموعة الضابطة التي تم تدريسها داخل الصف الدراسي.

كما أوضحت نتائج الدراسة أيضا ان التدريس بهذا الأسلوب الحديث قد ساعد على بقاء أثر التعلم لمدة أطول مقارنة بالطريقة التقليدية.

أن استخدام هذا الأسلوب في التدريس قد أحدث تشوقا وأثاره لدى التلاميذ وذلك لخروج التلميذ من الفصل الدراسي ولتلقيه المعلومة بطريقة جديدة تعتمد على المشاهدة والتعليق والمناقشة والتدوين ولتلقيه المعلومة بأكثر من أسلوب وبما يؤدي إلى تعزيز التعلم وبقائه أطول مدة ممكنة وكان ذلك واضحا من مطالبة التلاميذ إلى تكرار هذا الأسلوب ولأكثر من مادة.

أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة فكانت كما يلي:

كشفت نتائج الدراسة أن الكتاب يحوي في معظمه حقائق واستنتاجات، المؤلف وتعريفاته ويحرم الطالب فرصة المشاركة الفعالة، ويضعه في مستوى التلقين من المعلم، وأنه يشتمل على مقدمة توضح الأهداف والوحدات الدراسية، وأهدافه تشجع مع محتواه، وأن مادته تتصف بالدقة العلمية والترتيب المنطقي، وأنها تتوزع على الفصلين بشكل مناسب، إلا أن حجم محتواه لا يتناسب مع عدد الحصص المقررة له ولا يتضمن قراءات إضافية ولا فهارس بالإعلام والأقطار والمفاهيم، ولا يركز على المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة، ولا يساعد التلاميذ على التعلم الذاتي، ولا ينمي التفكير العلمي، وروح البحث والاستكشاف، ولا يجدون فيه الطرافة والتشويق.

وأن الوسائل التعليمية دقيقة، وموجودة في المكان المناسب من المحتوى وترتبط بالأهداف والمحتوى، وسهلة الفهم، غير أنها لا تساعد الطلبة على جمع المعلومات والتفكير العلمي وهي ليست ملونة، وغير متنوعة ولا كافية من حيث العدد والحجم، وان الأسئلة التقويمية في الكتاب، ترتبط بأهداف الكتاب ومحتواه، وتناسب مستوى إدراك الطلبة، وتتصف باستمرارية التقويم مع الموقف التعليمي، وشاملة، ومحددة، وصادقة

وقادرة على قياس ما أعدت لقياسه، إلا أنها لا تنمي التفكير الإبداعي عند الطلبة، وجميعها مقالية، ولا تثير دافعية التلاميذ للتعلم، ولا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وغير قادرة على قياس الأنشطة والوسائل الموجودة في الكتاب، وغير قادرة على قياس مدى اكتساب الطلبة للأسلوب العلمي في التفكير، ولا تساعدهم على التقييم الذاتي، ولا على استخدام المراجع والمصادر المرتبطة بالكتاب.

دراسة عبد المجيد أحمد مفلح عبيدات (1989م، الأردن)

دراسة تحليلية لمحتوى كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي الأدبي قديما (الثاني الثانوي الأدبي حاليا).

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوي الأدبي قديما (الثاني الثانوي الأدبي حاليا)، وذلك للكشف عن نقاط الضعف والقوة في هذا الكتاب.

وركزت الدراسة على ستة (06) أبعاد هي: الخصائص العامة للكتاب، ومدى إشراكية الكتاب للطالب، ومستوى القرائية للكتاب، وطبيعة محتوى الكتاب، والوسائل التعليمية في الكتاب، والأسئلة التقويمية فيه.

وقد تم تحديد مجموعة من المعايير للإجابة عن كل بعد من هذه الأبعاد، حيث قام الباحث بتحليل البعد الأول وذلك للوقوف على الخصائص العامة لشكل وتأليف الكتاب، واستخدم طريقة رومي (Romey'S Formula) لتحليل البعد الثاني، وذلك لقياس مدى إشراكية الكتاب للطالب وطريقة كلوز(Cloze-trst) لقياس مستوى القرائية الكتاب، ولتحليل الأبعاد (الرابع والخامس والسادس)، والتي شملت المحتوى والوسائل التعليمية والأسئلة التقويمية في الكتاب، تم إعداد استبيانية، تكونت من ستين (60) فقرة، وزعت على عينة الدراسة المكون من مائة (100) معلم ومعلمة، من الذين

يقومون بتدريس هذا الكتاب، واستخدم تحليل النتائج الوسط الموزون والانحراف المعياري.

دراسة فياض سكيكر سكيكر (1988، دمشق سوريا)

دراسة تحليلية لمحتوى كتب ومناهج الجغرافيا للمرحلتين الإعدادية والثانوية في مجال التربية البيئية ومن بين ما هدفت إليه الدراسة تحليل الأهداف العامة لمنهاج الجغرافية والمرتبطة بالتربية البيئية لأغراض سلوكية في المرحلتين الإعدادية والثانوية والتي يعمل بها في العام الدراسي1985-1986.

تحليل محتوى كتب الجغرافيا للمرحلتين الإعدادية والثانوية في مجال التربية البيئية والتي يعمل بها في العام الدراسي 1985-1986، إجراء موازنة بين محتوى كتاب الصف الأول الإعدادي الجديد1986-1987 في مجال التربية البيئية وكذلك بين محتوى كتاب الثاني الثانوي الأدبي 1985-1986 والكتاب الجديد 1987-1988.

إقتراح مشروع منهاج متكامل في مجال التربية البيئية للمرحلتين الإعدادية والثانوية من خلال مادة الجغرافيا.

منهج البحث وأدواته:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج التحليلي الوصفي واستخدم تحليل المحتوى أداة لها، كما استخدم استبانة لقياس اتجاهات الطلاب والطالبات اللفظية تجاه التربية البيئية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- انخفاض أوزان المفهومات النسبية للمفهومات بشكل عام من خلال تحليل الكتب.

– اهتمت أهداف المناهج بالمجالات، الموارد الطبيعية، الطقس والمناخ، الطاقة، السكان أكثر من المجالات الأخرى، وهي النظام البيئي، المشكلات البيئية للصيانة البيئية.

– ظهرت مفهومات التربية البيئية بالكتب مبعثرة في المجالات التي تهتم بها المناهج.

8– مناقشة وتعقيب:

من خلال العرض السابق للدارسات السابقة والتي مست بعض جوانبها موضوع الدراسة يتضح ما يلي:

وجود رؤية نقدية في مجال الإصلاحات التربوية وعلاقتها بالمناهج التعليمية والتي ركزت على إصلاح الكتاب المدرسي في ظل تبني منهج المقاربة بالكفاءات أو ما اصطلح عليه بمناهج الجيل الثاني الذي أصبح يشكل رؤية أخرى لملمح المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط التي تؤهله إلى مرحلة التعليم الثانوي، فمن حيث وجهة النظر حول المدرسة فان معظم الدراسات توجهت لمرحلة التعليم المتوسط والتي تم من خلالها تحليل كتب المرحلة المتوسطة باعتبارها حلقة وصل وأهم مرحلة تفصل ينتقل فيها المتعلم من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة ومعنى هذا فإن البحث عن سبل تطوير المناهج الدراسية من خلال تحليل الكتب لمعرفة محتوياتها وطرائق التدريس والوسائل التعليمية، فان تحديث المنهاج التربوي في دراسة الباحث "**بوكبشة جمعية**" سلطت الدراسة فيه على الجوانب الموضوعية للنتائج الفعلية لعملية الإصلاح التربوي وقد بنت الباحثة مفهوم التحديث في المنهاج التربوي في أطروحة الدكتوراه كتكملة لبحثها الموسوم بالمنهاج التربويوعلاقته بالتحصيل الدراسي المقدم النيل شهادة الماجستير سنة 2006 فالعلاقة التي تربط الدراستين لنفس الباحثة بين الماجستير 2006م والدكتوراه 2014، هي أن المنهاج التربوي في السنوات الأولى لعملية الإصلاح التربوي لم

تتحقق معظم أهدافه بسبب أنه قائم على تحديث المنهاج الدراسي الذي يتطلب الدعم المادي والمعنوي للعملية التعليمية التعلمية في المدرسة الجزائرية إضافة إلى ذلك نقص الإطارات المكونة على المنهج الجديد الذي يأخذ على عاتقه أسلوب تدريس جديد ومناهج تربوية تخضع لمفهوم الكفاءة والقدرة علىالتعلم فانعدام الوسائل التكنولوجية و الوقت و الحجم الساعي و المؤهلات البشرية لتطبيق مشروع الإصلاح كلها أثرت على عملية الإصلاح في الجزائر.وهذا يعني أن تحديث المنهاج التربوي الذي تناولته الباحثة في موضوعها المقدم لنيل شهادة الدكتوراه قد ترتبط ارتباطا وثيقا بالموضوع الأول الذي تناول المنهاج التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

أما دراسة" **بونخلة**" فكانت نقدية أكدت على ضعف الإصلاح التربوي لمناهج الجيل الثاني، ووجود اختلالات واضحة في تطبيقه على أرض الواقع من حيث تكييفه في الساحة التربوية الجزائرية فمسوغات الفعل التربوي في إطارالمرجعية الثقافية والقيم الاجتماعية عاملان كفيلان بأن يكون تطبيق الكفاءة أو القدرة في المنظومة التربوية غير محققة بسبب ظهور عوامل أخرى معيقة لتحققها بشكلها النهائي.

فقد أعطت هذه الدراسة رؤية موضوعية للرضا الوظيفي لأساتذة التعليم المتوسط وعلاقته بتحديث مناهج الجيل الثاني ومنهج المقاربة بالكفاءات الذي تبنته المدرسة الجزائرية والذي يعتر خطوة جريئة من قبل القائمين عليه، فالاتجاهات نحو أهداف المناهج موجبة،في حين كانت سالبة نحو محتواها ولا يتلاءم مع المراحل العمرية للمتعلمين،اما بالنسبة للوسائل وطرائق التدريس فكانت اتجاهاتهم محايدة وهنا نجد أن دراسة "**بونخلة**" اتفقت مع الدراسة الحالية حيث أن التكامل المعرفي بين المواد الدراسية لابد أن يزيل الحواجز التي تجعل المواد الدراسية صعبة، فأصل المناهج هو التخفيف على المتعلمين لا التعسير عليهم ،أما بالنسبة للوسائل اتفقت أيضا الدراسة مع الدراسة الحالية ذلك أن حياد الأساتذة نحوها دليل كاف على أنها مناسبة لكن نقصها وعدم توفر البعض منها يعيق. عمل الأستاذ ويضعف التحصيل الدراسي لدى

المتعلمين. فصعوبة محتوى مناهج الجيل الثاني والتي تستمد أسسها وطرائقها من منهج المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على تحديث كل المفاهيم والوسائل التعليمية المستعملة في العملية التعليمية التعلمية وهذا ما شكل صعوبات وعائقا لدى المعلمين والمشرفين في مجال بيداغوجيا الكفاءات التي لم تفهم إلى يومنا هذا وطريقة تطبيقها وكل هذا راجع إلى سياسة الإصلاحات المتتالية التي شهدها قطاع التربية و التعليم في الجزائر وهذه الكرات المتتالية لإصلاح التربية سببها الثاني كحتمية على النظام التربوي في الجزائر لم يأخذ بعين الاعتبار تجريب المناهج التربوية الجديدة في المدرسة والعودة إلى واقع المدرسة الجزائرية وحاجة المتعلمين إلى التغيير الذي يوافق شخصياتهم والأخذ بعين الاعتبار الخبراء في مجال التربية والتعليم من علماء النفس والاجتماع والاقتصاد.لكن كلها دراسات بما فيها دراسة" **سمية شاتي**و"**عبد المجيد مفلح**" و"**معاذ نظمي**و"**سعيد أبو بكرشيخ**"و"**فياض سكيكر** " كلها اتفقت مع الدراسة الحالية في نقاط جوهرية كمحتوى المناهج الدراسية والوسائل التعليمية وطرائق التدريس بصفة عامة وتبقى الاختلافات واردة حسب طبيعة المناهج الدراسية والكتب المدرسية التي تناولها هؤلاء الباحثين أوحتى طبيعة البحث المقدم،فكلها تسعى لتقويم المناهج التربوية خدمة للمتعلمين.

9- المقاربة النظرية:

تعتبر المقاربة النظرية في أي بحث سوسيولوجي خطوة مهمة يستند عليها الباحث في تفسير وتحليل نتائج دراسته بطريقة منهجية علمية واضحة تسهل عليه الوصول إلى النتائج من خلال عملية الإسقاط التي يجريها على الظاهرة المدروسة باعتبار أن النظرية المتبناة هي عمل علمي مستخلص من الواقع وعليه يلجأ الباحث إلى توظيف مفاهيمها ومصطلحاتها العلمية وأبعادها النظرية حتى يكون لدراسته البعد العلمي المنهج.

وباعتبار أن بحث إشكالية التكامل المعرفي في مناهج الجيل الثاني لمرحلة التعليم المتوسط ترمي إلى الكشف عن واقع إصلاح المناهج الدراسية لمرحلة التعليم المتوسط كتب مادة الاجتماعيات أنموذجاوعلاقته بمنهج المقاربة بالكفاءات في النظام التعليمي الجزائري الذي رأت الطالبة أنه مبني على ثلاث تصورات نظرية نذكرها كالآتي:

- النموذج البنائي: (Model condtructriste) لصاحبه " جون بياجيه" (J.Riaget)
- النموذج السوسيوبنائي التفاعلي:(Model condtructriste interactif)
- النموذج المعرفي:J.Riaget)(Model cognitiviste) ، kygorsky. K.tardif)

أولا: النموذج البنائي

يعود هذا النموذج في أصوله إلى أعمال "جون بياجيه" الذي ركز على قضية تفاعل الطفل من بيئته واعتبارها–البيئة– شرطا أساسيا لكي يتمكن من التكيف من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ما لديه من معارف سابقة تتحول إلى إمكانيات جديدة لبناء مخططات معرفية حتى نصل إلى الكفاءة النهائية للتعلم. ومنه فالتكامل المعرفي بين المواد الدراسية في مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات. يقوم على استثمار المكتسبات القبلية عن طريق بناء التعلمات الجديدة بواسطة الأدوات التعليمية والاحتكاك مع المحيط بوضع المتعلم في عملية بنائية تجعله عنصرا أسياسيا في العملية التعليمية التعلمية.

ثانيا: النموذج السوسيوبنائي التفاعلي

يقوم هذا النموذج النظري على التفاعل الموجود بين الفرد وما لديه من قدرات ومعارف قبلية وبيئة اجتماعية وما تفرضه من تكيف مستمر معها ومنه فإن وضع التكامل المعرفي بين المواد الاجتماعية وفق هذا المدخل يكون بالتركيز على المعارف المتفاعلة مع الواقع الطبيعي والاجتماعي للمتعلمين، حيث يتمواجهة موضوع المعرفة والتعلملديهم بطريقة تفاعلية، فنشاط المتعلم المعرفييهدف إلى تحليل النتائج بوضعية ما، فمن خلال تحليل العلاقة بين نشاط الفرد ونتائج هذا النشاط والعناصر المؤثرة يمكن للفرد أن يصل إلى بناء علاقات سببية بين هذه المكونات للوضع التعلّمي والمعارف المقدمة إليه، وبالتالي فإنّ التكامل المعرفي بين مواد الاجتماعيات وفقالهذا المدخل يجعل المعارف السابقة قاعدة التعلّم في تفاعلها مع العناصر المعرفية الجديدة في وضعيات تعلّمية جديدة ،حيث يمكن للمتعلّم أن يعدّل من معارفه السابقة بالتفاعل مع الوضع الراهن ومحاولة حل المشكلات بتجنيد الخطة المعرفية والمنهجية التي تكسب المتعلم حالة التكيّف والتفاعل مع المحيط والوضعيات المستهدفة ببناء معارف جديدة في حلقة تعلمية معرفية مستمرة.

ثالثا: النموذج المعرفي

يعتبر التخطيط لنجاح العملية التعليمية التعلمية أهم عنصر في معالجة وضعيات التعلّم وجلّ المشكلات المعرفية. وذلك عن طريق الوعي بخطوات التفكير، المراقبة، تنظيم التعلّمات، ومنه نجد في العملية التعليمية والتعلمية نوعين من المعارف: المعارف الصريحة المتعلقة بحدث ما مثل خصائص ظاهرة معينة وقوانينها، ومعارف إجرائية وهي معارف إجرائية وهي ترتبط بإجراء ما أو استعمال قواعد معينة

من أجل حلّ مشكلة ما. ومنه فتكامل المعرفة بين مواد الاجتماعيات يقوم على كيفية تجنيد الموارد المعرفية والمكتسبات القبلية وتوظيفها في التعامل مع وضعية مشكلة.

من خلال ما سبق يمكن القول أن تكامل المعارف بين المواد الدراسية لمادة الاجتماعيات في ظل مناهج الجيل الثاني في فلسفة الإصلاح التربوي القائم على بيداغوجية الكفاءات ومن خلال إعطاء الأهمية الكبرى للمتعلّم، والانطلاق بما يمتلك من مهاراتوقدرات ومكتسبات معرفية سابقة تؤهله في بناءمعرفة اجتماعية يتكيف بها مع محيطه الاجتماعي،وبذلك يتجاوز من خلالها على كل أشكال التعليم التقليدي القائم على الحفظ استرجاع المعلومات في الامتحانات، فالهدف من التكامل المعرفي بين المواد الاجتماعية في مناهج الجيل الثاني في ظل المقاربة بالكفاءات هو أن يجعل المتعلم غير عاجزعلى إدماج معارفه ومعلوماته فيالتعامل مع وضعيات جديدة ومعقدة.

الفصل الثاني

فلسفة التربية "رؤى وتوجهات"

تمهيد:

إن تبني فلسفة تربوية في أيّ نظام تربوي في مجتمع من المجتمعات ينبغي أن ينطلق من مميزات ذلك المجتمع الذي يكون قادرا على تبني هذه الفلسفة التي ينعكس نتاجها على الفرد والجماعات، بحيث يكون هؤلاء قادرين على أن يحافظوا على الهوية الوطنية والدينية والثقافية والتي تحصّنهم من التيارات الخارجية،والتأثيرات السلبية للعولمة.فصياغة فلسفة تربوية في الوطن العربي أو أيّ بلد من البلدان العربية لابد أن يعتمد على إستراتيجية فعّالة لتطوير التربية والتعليم من خلال بناء أهداف تربوية ورؤى مستقبلية لتعليم يأخذ كل الحضارية آخذا بعين الاعتبار المقومات الوطنية كالدين واللغة والتاريخ مع دعم قيم الحق والواجب والعدالة والديمقراطية.فصياغة فلسفة تربوية يقتضي جهودا جبارة لكل الأطراف الفاعلة المتخصصة في التربية والتعليم.إن هيكلة وتنظيم المنظومة التعليمية في ضوء فلسفة تربوية يساهم في إبراز الجانب الإجرائي والعلمي لترجمة هذه الفلسفة إلى واقع تربوي منفتح على التجارب العالمية الأخرى الرائدة في مجال التربية والتعليم.وفي هذا الفصل سنحاول كشف الغطاء عن ماهية فلسفة التربية وأهميتها في صياغة الأهداف التربوية للأنظمة التربوية.

1- مفهوم فلسفةالتربية:

يرى أليفيي ربول أن فلسفة التربية قبل كل شيء تساؤلا. إنّها ليست مجموعة من المعارف، لكنها تضع موضع التساؤل والمراجعة كل ما نعرفه أو نظن أننا نعرفع عن التربية.[1]

كما يرى أنّها تحدد إذن بطريقة مزدوجة بواسطة علوم التلربية ونوع الأسئلة التي تطرحها على نفسها وبواسطة فروع الفلسفة الأخرى وما يتوخى من التربية. [2]

ويعرّفها محمد لبيب النجيحي هي ذلك النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها. [3]

كما أنها تتخذ من الطريقة الفلسفية التي ذكرناهال وهي التحليل والنقد والتفسير والتوضيح وبيان أوجه الخلاف وإيضاح المفاهيم المختلفة، تتخذ منها وسيلتها لتوجيه العملية التربوية وتحسينها وتقوم عليها الأهداف المرشدة. [4]

أمّا سعيد إسماعيل علي فيرى أنها ذلك الجهد الفكري الذي تستخدم به طريقة النظر الفلسفي في مناقشة المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها الحياة التربوية[5]، ومن جهة أخرى يرى أنها استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير والبحث في مناقشة المسائل التربوية. [6]

---

(1)- أليفيي ربول، فلسفة التربية، تر عبد الكريم معروفي، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، 1994، ص 05.

(2)- المرجع نفسه، ص 14.

(3)- محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية، بيروت، 1992، ص 32.

(4)- المرجع نفسه، ص 34.

(5)- سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، الكويت، 1995، ص 258.

(6)- المرجع نفسه، ص 27.

فلسفة التربية عند عمر التومي الشيباني هي تطبيق النظرة الفلسفية والطريقة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية الذي نسميها التربية. ففلسفة التربية تعمل على نقد العملية التربوية وتعديلها والعمل على اتساقها وتوضيحها حتى تتلاءم هذه الخبرة الإنسانية مع الحياة المعاصرة. وفلسفة التربية تتضمن البحث عن مفاهيم توجه الإنسان بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية في خطة متكاملة شاملة، وتتضمن أيضا توضيح المعاني التي تقوم عليها التعبيرات التربوية، وتنمي علاقة التربية بغيرها في ميادين الاهتمام الإنساني. (1)

كما أورد الشيباني تعريف صادق سمعان لفلسفة التربية بأنها ذلك النشاط الذي يقوم به المربون والفلاسفة لتوضيح العملية التربية وتنسيقها ونقدها وتعديلها في ضوء مشكلات الثقافة وتناقضاتها. (2)

ويرى السيد سلامة الخميمي: أنّ الفلسفة التربوية شأنها شأن الفلسفة العامة – نظرية وإرشادية وتحليلية. (3)

من خلال ما سبق ومن التعريفات التي أوردناها نلاحظ أنّ فلسفة التربية تضع الفلسفة تحت مجهر التساؤل وهو جوهر العمل لدى فليسوف التربية، فهي التي تحدد لنا نوع الأسئلة المطروحة في مجال التربية والتعليم، خصوصا عندما يتعلق الأمر بالسؤالين لماذا نعلّم ونتعلم؟ وما هي المواصفات الإنسان الذي يجب أن تكونه التربية والتعليم في المجتمع؟

وبالتالي فهي نشاط فكري له شقه النظري يستخدم الفلسفة العامة وسيلته وشق آخر وهو تطبيق الأفكار التربوية التي توصل إليها فلاسفة التربية بحيث توظف كل

---

(1)– عمر التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، 1988، ص ص 16، 17.

(2)– المرجع نفسه، ص 17.

(3)– السيد سلامة الخميسي، التجديد في فلسفة التربية لمواجهة تحديات العولمة، المكتبة الإلكترونية، ص 10.

www.gulfkids.com

مهارات النقد والتحليل والتفسير والتعديل للعملية التربوية. إنّ هذا يعني أننا نقوم بجهد عقلي لمناقشة وتحليل ونقد جملة المفاهيم الأساسية التي يرتكز عليها العمل التربوي، وذلك مثل الطبيعة الإنسانية، النشاط المدرسي، الخبرة، الحرية، الثقافة، المعرفة...إلخ. كما أنها تقوم كذلك بتحليل ونقد المشكلات التربوية بالمنهج نفسه وبالطريقة ذاتها.[1]

كما يرى رونيه أوبير أنّ موضوعها أن تكشف للطفل كشفا تدريجيا عن الكائن الذي يدعى أن يكونه، غير أن هذا الكشف لن يكون شيئا ذا بال إن لم يتضمن في الوقت نفسه وسائل بلوغه أي الوسائل التي يصبح بها ذاك الطفل ذلك الإنسان.[2]

وإذا كانت النظريات التربوية الفلسفية في الوقت الحاضر تقوم على مجموعة من الفروض التي تثبت صحتها، وإذا كنا نريد للنظرية التربوية أن تتطور وأن تنمو في الاتجاه العلمي السليم، كان لابد لفلسفة التربية من أن تستعين بالفلسفة وبوظيفتها من حيث تحليل هذه الفروض، ومن حيث نقدها وتنسيقها ومن حيث معرفة القيم المختلفة التي تقوم عليها، ثم رّد كل هذا إلى الميدان الخبري، حتى يستطيع التطبيق أن يصحح من النظرية ليرتد مرة أخرى إلى الفروض ليغيرها ويضيف إليها ويفسرها لترتد مرة أخرى إلى الفروض ليغيرها ويضيف إليها ويفسرها لترتد بعد ذلك أيضا إلى الخبرة التربوية، وهكذا يكون التأثير متبادلا بين فلسفة التربية وبين العملية التربوية توجيها وإرشادا وتأثيرا وتأثرا. [3]

2- أهمية بناء فلسفة تربوية:

لا يمكن للنشاط التربوي أن يستقيم عوده إلا إذا استند في عمله إلى فلسفة تربوية واضحة تقوم على توجيه العمل التربوي وتصوب منحاه الصحيح. ولذلك ففلسفة التربية

---

(1)- سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 27.

(2)- رونيه أوبير، التربية العامة، تر: عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، بيروت، 1966، ص 38.

(3)- محمد لبيب النجيحي، مرجع سابق، ص 35.

تساعدنا أولا على ان يفهم بطريقة أفضل وأكثر عمقا معنى العملية التربوية ومعنى القيام وعن أنواع النشاط الإنساني المختلفة التي تكون أساسية للفرد الإنساني في الوقت الحاضر. [1]

كما أنّ التربية لا يمكن لها أن تنمو وتكتمل وتتواءم في ميدان التطور ما لم تستند إلى فكر فلسفي يغذيها بالجدةوالابتكار والإبداع في عالم يسابق العلم ومنجزاته للفكر وتطلعاته، وما دمنا نسأل: لماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ فستبقى حاجة التربية إلى الفلسفة ملحة وضرورية. [2]

إنّ أهمية فلسفة التربية حسب "أوبير" تستخلص الغاية العليا، تعيّن الأمكنة، وتملأ المفاصل، وتربط كل شيء وتهب أخيرا حياة وروحا لما لا يكون بدونها سوى عمل عادي ككثير من الأعمال الأخرى. [3]

وتساعدنا فلسفة التربية كذلك على ان نرى العمل التربوي الذي نقوم به أن نراه في كليته وفي علاقته بمظاهر الحياة الأخرى واهتماماتها، كما تساعدنا فلسفة التربية على إمدادنا بالوسيلة التي تبصرنا بأنواع الصراع المختلفة التي تكون بين النظرية التربوية والتطبيق التربوي ومحاولة محو وإزالة هذا الصراع. فعن طريق مناقشة الخبرات التربوية المختلفة تتضح المفاهيم على أسس النقد البناء لتعطي خططا متسقة من التفسير. [4]

وحسب دور كايم فإن التربية هي بالضرورة معطاة في هذا المجتمع وبه ومن أجله، وجميع المجتمعات منظمة للكائنات الإنسانية، ولكل منها خاصة المميزة له، أن صحّ التعبير، ثم إن فوق ذلك منظومات من التصورات الجمعية المشتركة، التي تدعم

---

(1)–محمد لبيب النجيحي، مرجع سابق، ص 13.

(2)– عمر التومي الشيباني، مرجع سابق، ص 19.

(3)– رونيه أوبير،مرجع سابق، ص 38.

(4)– محمد لبيب النجيحي،مرجع سابق، ص 13.

ظواهرها ومؤسساتها وعاداتها. وقوام التربية – تعليم أصول هذه المنظومة من التصورات الجمعية، ومن هنا جاء تنوع أنماطها، ذلك التنوع الذي يقابل تنوع البنية الروحية للمجتمعات من مجتمع أسري ومدني في القديم، إلى ديني وعالمي في القرون الوسطى إلى مجتمع قومي وديني معا في العصر الحديث، إلى مجتمع سلمي وصناعي في الأيام المعاصرة. (1)

ففلسفة التربية على هذا تحرص على النظر الكلي وتحكم البصر الاجتماعي وتأكيد أهمية الرؤية من الداخل ونقصد بها تلك المحاولة للوعي بالمحركات الأساسية للعمل التربوي، سواء من داخله هو أو من داخل البنية المجتمعية، كل ذلك في إطار من التحليل والنقد القائمين على استخدام الأدلة العقلية والبراهين المنطقية والالتزام اللدائم بمحكيّة الخبرة التربوية على أرض الواقع. (2)

ومنه تسعى فلسفة التربية سعيا إلى مناقشة الافتراضات الأساسية التي تقوم عليها نظريات التربية سواء من حيث التعلم، طرق التدريس، تنظيم المناهج، إدارة التعليم، تخطيط التعليم، اقتصاديات التعليم، نظم التعليم المختلفة، وهكذا. (3)

ومنه فالفلسفة التربية ذات أهمية بالغة للنشاط التربوي كونها تساهم في إرشاد القائمين على العملية التربوية، فسعيها إلى إنشاء نظريات عن فلسفة تعلم الأفراد وطبيعة المتعلمين لتوجيه سير العملية التربوية في ضوء معطيات وتفاسير تستند إليها في هذه العملية الجوهرية، وكونها تساهم في تعيين الغايات والأهداف التي ينبغي أن يصل إليها الأفراد والمتعلمين في المجتمع، فنكون بذلك قد حققنا أهداف التربية. ففلسفة التربية إذن عنصر فكري أساس في بناء التصورات التربوية في كل مجتمع ينتج فلسفة تربوية تنبع من خصائص المجتمع الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية لتأسيس

(1)– رونيه أوبير،مرجع سابق، ص ص 66–67.

(2)– سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 29.

(3)– المرجع نفسه، ص 27.

تربية وتعليم مرتكزين على هذه الخصائص، والتي من شأنها أن تجنب العاملين في مجال التنظير التربوي الوقوع في المشكلات العويصة خصوصا إذا تعلق الأمر بقضايا الحداثة والمعاصرة، والانفتاح على المجتمعات الأخرى وثقافاتها المتنوعة في إطار العولمة، وهنا تظهر أهمية وفاعلية عمل فلسفة التربية بلا شك في ذلك.

3- وظيفة فلسفة التربية:

يرى رونيه أوبير: أن فلسفة التربية تقوم بمهمة الربط والتوحيد بين جميع المعطيات المبعثرة التي تقدمها جميع العلوم التي تسهم فيها، وهذه الفلسفة التربوية بدورها تؤلف جزءا من فلسفة عامة. (1)

إن معالجة أمور التربية تعني أن نفكر في المستقبل ومن أجل المستقبل، بل لعلها تعني أن نفكر تفكيرا فوق الزمن وخارج الزمن، تفكيرا في المطلق، ما دمنا نقر أن التربية تستمد أساسها مما هو حقيقة لدى الإنسان. (2)

إنّ الهدف الحقيقي للتربية هو الذي يوضع على أمد بعيد، إنه لا يتعلق بالطفل ولا حتى بالمراهق بل بالإنسان، فخصوصية التعليم المدرسي تتجلى في أنه الوحيد الذي يمكنه القيام بهذه المهمة على الوجه الأكمل وعلى مدى بعيد، بينما يخضع كل جانب في المعرفة المدرسية للبرمجة، برمجة من أجل الحياة، هذا هو معيارنا الأول إذن، إذا حصرنا أنفسنا فيه سوق نصف التنشئة الاجتماعية وليس التربية فتبقى دون وظيفة التعليم، والمعيار الثاني هذا يكمن في التحرر، إنّ معيارنا الثاني المتعلق بالتحرر يتضمن لوازم في المقام الأول لا يعتبر أي تعليم محررا إلا بالقدر الذي يكون فيه قابلا للنقل، وفي هذا لا يعتبر أي تعليم محررا إلا بالقدر الذي يكون فيه نشيطا. وعندما يصبح العمل الرامي إلى هدف والعمل الذكي شيئا واحدا يتضح لنا بما لا يقبل

---

(1)- رونيه أوبير، مرجع سابق،ص 37.

(2)- المرجع نفسه، ص 17.

الشك قيمة الهدف ووظيفته في الخبرة، ذلك أنّ الهدف هو تحويل الرغبة إلى خطة للعمل أي إلى خبرة تجريبية عملية تعتمد على الواقع ويوجهها التفكير الذكي وبذلك ينبع الهدف من الخبرة في خطة عملية واضحة ليقودها نحو تحقيق أهدافا تحقيقا عمليا سليما. [1]

ففلسفة التربية إذ تعمل أن يكون للعمل التربوي قيمته وجوهره والغوص في أعماق ما يتبدى لنا لنصل إلى الجذور والعلل البعيدة. [2]

ومنه فهي ترى أن كل العوامل التي تؤثر على التعليم والمبررات لا ينبغي لأن تؤخذ فرادى، وإنما هي منظومة متصلة تشير إلى خلل عام في منظومة التعليم الكلية ينتج أساسا من مصادر تتصل بالاقتصاد وبخلل في منظومة القيم المجتمعية، فضلا عن جمود وعجز في الفكر التربوي في كليات ومعاهد إعداد المعلمين. [3]

إنّ هذه الفلسفة من جهتها لا تبحث عن صياغة مقرر دراسي، ولكنها تتساءل كما يستحق أن يدرس ولماذا، إنها لا تبحث عن الوسائل الأكيدة والأكثر فعالية بل تتساءل عما هي غايات التربية، بمعنى آخر كل شخص يمارس هذه الفلسفة عندما يتساءل عن غايات التربية، يفلسف رجل التربية حقله عندما يفكر في معنى مشروعه عندما يتساءل لماذا ولأجل ماذا يقوم بعمله. [4]

إن تاريخ الفلسفة يشير إلى أن فلاسفة الماضي الكبار قد تناولوا مشكل التربية... وكل هؤلاء جعلوا من التربية موضوعا أساسيا في تفكيرهم. [5]

---

(1)- محمد لبيب النجيحي، مرجع سابق،ص 100.

(2)- سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 27.

(3)- المرجع نفسه، ص 29.

(4)- أليفيي ربول،مرجع سابق، ص ص 5-6.

(5)- المرجع نفسه، ص 07.

وبالفعل فإن فليسوف التربية في مجال علوم التربية يفكر في الإيضاحات المقدمة من طرف هذه العلوم ويتساءل عن قيمتها، معناها وحدودها. [1]

كما يمكننا أن نقول عن فلسفة التربية إنّ وظيفتها إنقاذ الجوهر أي إنقاذ الذات حيال الحوادث الظاهرة، ولهذا كانت تلك الفلسفة تربية أيضا بالتعريف، وإن كل فلسفة في التربية تنبثق من إرادة تحرير الوعي الإنساني. [2]

لا مجتمع بلا تربية، وكل مجتمع ينزع إلى أن يستمر ويبقى في اتجاه نموه الماضي ومنازعه وتطلعاته الحالية، وهو ينجح في هذه المهمة بأن ينقل إلى الناشئين إرثه من المعارف والتجارب والعادات المادية والروحية. [3]

ولهذا لم تكن التربية أبدا لدى الإنسان نقل مجموعة من الحركات، وإنّما هي نقل منظومة من الأفكار والعواطف وإدخاله في المجتمع من الوجهة الصناعية الفنية والوجهة الروحية في آن واحد. [4]

والمدارس تمثل أعظم شاهد على إيمان الفرد الإنساني بقدرته على التحكم في مصيره إذ أن الإنسان عن طريق التربية يحتمل أن يتحكم في نوع المجتمع الذي سيسود في المستقبل عن طريق تحكمه في خلق أفراد من نوع معين لهذا المجتمع. [5]

إن وظيفة الفلسفة التربوية التي تصلح لمجتمعنا أن تنبع من ثقافتنا وأن تردد أصداء هذه الثقافة ومشكلاتها وأن تحاول الإسهام في حل مشكلاتها.

ولقد وجدت التربية نفسها في بعض المواقف تواجه هذا الخضم العارم من الأحداث والتغيرات السريعة العميقة بأداة قديمة وأسلوب قديم معتمد على القيم التقليدية

---

(1)-أليفيي ربول،مرجع سابق، ص 08.

(2)- رونيه أوبير،مرجع سابق، ص ص 142-143.

(3)- المرجع نفسه، ص 68.

(4)- المرجع نفسه، ص 67.

(5)- محمد لبيب النجيحي،مرجع سابق، ص 259.

التي كانت تسير المجتمع. هذه القيم التي وضعها الأفراد تحت الفحص والاختبار ونقدوها وقوموها... وبين القديم والجديد، وفي وسط هذا الصراع الثقافي والاجتماعي والقيمي كان لابد للتفلسف التربوي أن يتساءل عن الأساس الفلسفي والقيمي للتربية، وعما يمكن أن يوجه العملية التربوية من أهداف وعن كيفية بناء شخصيات متكاملة من الجيل الجديد تبني المجتمع وفيها روحه الثائرة وعملية البناء وقدرته الخلاقة. [1]

4- مقومات وشروط الفلسفة التربوية:

تتمثل شروط ومقومات فلسفة التربية في النقاط التي حددها عمر التومي الشيباني في كتابه فلسفة التربية الإسلامية:

أولا: أن تكون مرتبطة بواقع المجتمع وثقافته ونظمه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ومطامع الناس وآمالهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم. فهي فلسفة للتربية، والتربية الصالحة لا تقوم في فراغ ولا تنعزل عن الواقع الثقافي والاجتماعي ولا تهرب عنه، وإنما ترتبط بالواقع وتتشكل وتتماثل مع الثقافة التي تعيش فيها ومع النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تسود في المجتمع، لا تكفي بالتكيف مع ما يجري فيه، بل تحاول أن تقوم بدور القائد والرائد والموجه والناقد له.

ثانيا: أن تكون منفتحة على جميع التجارب الإنسانية الصالحة حيث إن الحكمة ضالة المؤمن التقطها أنّى وجدها.

ثالثا: أن يأتي بناؤها نتيجة لتجربة طويلة ناجحة ولدراسة عميقة واسعة لمختلف العوامل والجوانب في الحياة ولمختلف العوامل والجزانب في الحياة ولمختلف العلوم وفروع المعرفة والخبرة الإنسانية، وأن تكون مثقفة في مبادئها مع نتائج الأبحاث والدراسات في شتى ميادين المعرفة الإنسانية. وهذه الأبحاث والدراسات الصحيحة وتلك

---

(1)-محمد لبيب النجيحي،مرجع سابق، ص ص 6-7.

التجارب الطويلة الناجحة ليس بشرط أن تكون قد تمت في بلادنا، بل يمكن أن تكون قد تمت ونشرت نتائجها في بلدان أخرى. فما أثبتت التجربة نجاحه وما دلت نتائج الأبحاث والدراسات الصحيحة على صحته ينبغي أخذه في الاعتبار عند بناء فلسفتنا التربوية وعند التخطيط لتعليمنا. على أن يؤخذ في الاعتبار أيضا واقع المجتمع وإمكانياته وظروفه إذا كانتن التجارب والأبحاث والدراسات قد تمت خارجه، لأن التجارب لا تنقل ولا تترجم بحذافيرها.

رابعا: أن تكون شاملة تأخذ في حسابها العديد من العوامل الروحية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية والنفسية التي من شأنها أن تؤثر في العملية التربوية وفي المجهود التربوي، وتحتوي على مقدار واسع من المبادئ والمعتقدات التي تصلح لتوجيه كافة جوانب العملية التربوية من تحديد للأهداف التربوية، ووضع للمناهج الدراسية، واختيار لطرق ووسائل التدريس والتوجيه والتقويم التربوي ولأساليب الإدارة التربوية، وتوفير للمناخ النفسي والجو التعليمي المناسب. وإعداد المدرسين واستمرار تدريبهم، إلى غير ذلك من الجوانب التربوية التي ينبغي أن تشملها مبادئ الفلسفة التربوية. [1]

خامسا: أن تكون خالية من التناقض والتضارب بين المبادئ والمعتقدات التي بنيت عليها، بعضها مع بعض من ناحية، وبين هذه المبادئ والتطبيقات العملية لها في المجال التربوي العملي من ناحية أخرى. فهناك نوعان من الاتساق أو التوافق يجب أن يتوفرا في الفلسفة الصالحة، أحدهما التوافق بين الأجزاء المختلفة للفلسفة والمبادئ والمعتقدات التي بنيت عليها، وثانيها التوافق بين القيم والمبادئ التي بنيت عليها الفلسفة وبين اللتطبيق العملي لهذه الفلسفة. ومن أوجه النقص في أية فلسفة أن يكون هناك تناقض أو تنافر بين المبادئ والمعتقدات التي بنيت عليها هذه الفلسفة، أو بين

---

(1)- عمر التومي الشيباني، مرجع سابق، ص ص 30-31.

هذه المبادئ والمعتقدات وبين المناهج والبرامج والطرق والأساليب التعليمية المطبقة فعلا في مؤسسات التعليم.

سادسا: أن تكون سليمة في الفروض والمسلمات والأفكار التي أقيمت عليها، وأن تكون عميقة في جذورها وأن تكون مقسمة بالدقة والوضوح. أو بعبارة أخرى إن الفلسفة التربوية الصالحة يجب أن تكون محاولة جاجة للتفكير التربوي السليم العميق الواضح، ولتوضيح وتبسيط المبادئ والمفاهيم والفروض التي ينبغي أن تقوم عليها العملية التربوية في كافة جوانبها. وبقدر سلامة وصحة وعمق ووضوح فلسفتنا وأهدافنا التربوية، وبقدر إيماننا بهذه الفلسفة والأهداف تتسق مجهوداتنا التربوية وتنطلق طاقاتنا دون قيد أو تشتت. [i]

فنحن بحاجة ماسة إلى فلسفة متطورة تواكب العصر قابلة للتطبيق والتجديد. نتيجة للتغيير السريع الذي يشهده العالم، كي يستطيع العقل معالجته بكفاءة. [1]

إن الفكر التربوي الصائب لا يمكن أن يقف عند حد تشخيص الواقع أو أن يكون مجرد انعكاس وتأثر به، وإنما من الضروري أن يلعب دوره في محاولة تغيير الواقع وإعادة تشكيله. [2]

سابعا: أن يتم تحديدها النهائي عن طريق العمل التعاوني الجماعي الذي يمكن أن يشترك فيه أكبر عدد ممكن من المتخصصين والمشتغلين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم وبشؤون الفكر الفلسفي وبمختلف العلوم وميادين المعرفة التي لها صلة بفلسفة التربية. والعمل الجماعي له أنماط وأشكال كثيرة، يمكن الاختيار من بينها ما يناسب ظروف وإمكانيات بلادنا، وما أثبتت التجربة نجاحه وفاعليته في عمل كتحديد الفلسفة التربوية. ومن أنماط العمل الجماعي وطرقه التي يمكن تطبيقها وتصلح في عمل

---

(1)- عبد الكريم اليماني، أسس التربية، ط 1، دار وائل للنشر، عمان، 2011، ، ص 44.

(2)- عمر التومي الشيباني،مرجع سابق، ص 33.

كتحديد الفلسفة التربوية هي طريقة اللجان التي تسمح بالاستمرار لفترة طويلة من الزمن، وطريقة المؤتمرات والندوات العلمية أو الحلقات الدراسية التي تعقد عادة لفترة محدودة من الزمن.

ثامنا: أن تكون "ديناميكية" مرنة قابلة للتعديل والتغيير والتطوير في ضوء ما يحد من أبحاث ودراسات في المجلات التربوية المختلفة فالفلسفة المحددة ينبغي أن تخضع للتقويم المستمر وأن تعدل كلما اقتضت الحاجة ذالك. [1]

فالنظام التربوي بدءا من فلسفة وتوجهاته الفكرية وانتهاء بما يقدم داخل حجرات الدراسة معني بالتعامل بينعلمية ومعرفية وتكنولوجية وثقافية، المتغيرات فيها أكثر من الثوابت، والانشغال بالمستقبل فيها أكثر من الانشغال بكل من الماضي والحاضر.

وفلسفة التربية إذ تنبثق في واقع المسألة التربوية، تعيننا على فهمه ومواجهة مشكلاته، لكن الهدف الأبعد في هذه العملية هو إستشراف المستقبل وتلمس مساراته المتوقعة إنطلاقا من معطياته الواقعة فهي إذا عملية مستقبلية حيث تسعى إلى رسم صورة لما ينبغي أن يكون على مختلف جبهات العمل التربوي. [2]

5- مبررات فلسفة التربية:

يذكر "سلامة الخميسي" مبررات فلسفة التربية في ظل تحديات العولمة في عالمنا العربي أصبح أكثر من ضرورة ملحة، نجملها فيما يلي:

1- إن الإنسانيات Humanitiesوالعلوم الاجتماعية Social Sciences التي تستمد منها التربية بنيتها المعرفية والمعلوماتية. علوم منفصلة يبحث كل منها عن استقلاله لأنه يعنى بميدان محدد من الخبرة، ويعوز هذه العلوم إطار كلي تكاملي يجمعها وأسس

(1)-عمر التومي الشيباني،مرجع سابق، ص ص 34-35.

(2)- عبد الكريم اليماني، مرجع سابق، ص 45.

عامة لتربية متكاملة وهذه التكاملية المعرفية والعلمية، وتلك التربية المتكاملة المستمدة منها لا يتحققان دون فلسفة تربوية.

2- إن علوم التربية المتنامية والمشتتة في آن معا – مناهج، نظريات تعلم، اجتماعيات تربية، إدارة تخطيط – طرائق تعليم –يعوزها بناء "ايستمولوجيا" قوامه البحث عن مناهج هذه العلوم حتى تضطلع بدورها في تكوين نظرية في التربية يمكن التوسل بها في التعامل مع قضايا الواقع التربوي، واتجاهات التربية المرتقبة مستقبلا، هذه البنية الايستمولوجية، وهذا الدور المنهجي يتحققان من خلال فلسفة التربية.

3- إن التساؤل الأساسي لعملية التربية برمتها وهو "ماذا يعني أن نربى؟". سؤال يضم العديد من الأسئلة الفرعية جول موقع المشروع التربوي في أي مجتمع. والعلاقة بين المعلم والمتعلم، وموقع المؤسسة التربوية من سائر مؤسسات المجتمع، ومواصفات الإنسان المرجو من العمل التربوي... إلخ، هذا السؤال الأساسي، والأسئلة الفرعية المنبثقة عنه، يصعب الوصول إلى إجابات شافية لها دون الاستناد إلى فلسفة تربوية تتشكل في ضوئها الإجابات وتحدد على هديها المسارات.

4- وعلاوة على الدور الإيستمولوجي الذي تقدمه فلسفة التربية وتضطلع به نحو العلوم التربوية جميعها، فإنها تضطلع بأدوار عملية وإجرائية لا تقل أهمية، فهي توفر لكافة المشتغلين بالعمل التربوي – مختصين authoriseds ومتخصصين specialists (باحثين، مخططين، مديرين، موجهين معلمين) – القواعد العامة والمفاهيم الأساسية والروابط البنيوية والمنهجية لأجزاء الظاهرة التربوية. ومن ثم، فغن فلسفة التربية توفر مرجعية كلية موجهة لكافة المعنيين بالخبرة التربوية في مختلف صورها ومواقعها وأزمنتها.

5- وإذا كان من أهم سمات هذا العصر، أنه عصر الثورة المعلوماتية والتدفق اللامحدود للمعلومات، فإن هذا التدفق، وما يتبعه من تغير في بنية المعرفة ومعطكياتها، يستوجب بين الحين والحين وقفة للمراجعة والفحص والنقد لما سبق

التسليم به. ولما مورس من نشاط وفق ما سبق التسليم به. فهذا التدفق المعلوماتي يصيب التربية أكثر من غيرها – في محتواها وفي طرائقها، وفي تفاعلاتها – ومن ثم تبدو أهمية فلسفة التربية لمراجعة وفحص ونقد ما يجري في مؤسساتنا التعليمية. ... بل إعادة النظر فيما تحمله أدمغتنا من مقولات وما يقدم لطلابنا من معارف ومعلومات، وكيف تقدم؟![1]

6- لما "كان" التغير المتسارع في شتى ميادين الحياة هو خاصية أصيلة من خصائص هذا العصر، فإن هذا التغيير يستوجب مرونة وديناميكية في بنية النظام التربوي ووظائفه حتى يستجيب لمتطلبات تغير العصر. والتوترات والهواجس التي قد يجلبها التغير – ولاسيما على مستوى القيم والضوابط الأخلاقية – لا يمكن الاستجابة له والتفاعل معه بغير مظلة قيمية توفرها فلسفة التربية.

7- طرح العصر العولمي مفاهيم جديدة مثل: (الحوار الحضاري، وصدام الحضارات). وأعاد طرح مفاهيم أخرى بتأويلات جديدة مثل: (حقوق الإنسان، والسلام العالمي، والتحديات البيئية). مما يستدعي معالجات جديدة على الصعيد التربوي سياسات وبرامج وإجراءات. وهو لا يتحقق بدون فلسفة للتربية تستهدي بها هذه السياسات وتلك البرامج والإجراءات.

8- ضغطت العولمة في اتجاه إعادة هيكلة التعليم، واستخدام طرائق وتقنيات ومسارات جديدة، كما طرحت تساؤلات حول الدور المرتقب للمعلم، وعلاقة الدولة بالتعليم... إلخ. وهذا وغيره لا يمكن أن ياخذ طريقه الصحيح في أرض الواقع دون فلسفة تربوية تحدد الأولويات ولحسم الجدل في ضوء إجاباتها عن التساؤلات الكبرى حول التربية وغاياتها.

---

(1)- سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص 12.

9- وأخيرا، فإن أي تجديد في المناهج، أو الطرائق والأساليب، أو التنظيمات الهيكلية أو الأدوات الوظيفية... لابد أن يتم في إطار منظومة تجديد شاملة ومتكاملة حتى يؤتى التجديد أكله. هذه المنظومة التجديدية لا تتحقق، بل لا يمكن بلورتها واعتمادها بدون فلسفة تربوية مجددة تحدد معالم الطريق لعملية التجديد التربوي الشامل. [1]

إن تحديد الخيارات الفلسفية للتربية لابد أن تعتمد على نتائج الدراسات المستقبلية للمفاضلة بين هذه الخيارات فلم يعد مقبولا الآن الحديث عن تنبؤ أو شكل واحد للمستقبل، بل شاع استخدام مفاهيم المستقبلات والمشاهد البديلة، واستشراق المستقبل، والتحليل المستقبلي بدلا من المفاهيم التي كانت تعنى بصورة واحدة للمستقبل، معنى ذلك، أن الاهتمام بالمستقبل وتضمينه في فلسفة التربية يسهم في توسيع دائرة الخيارات التربية ومرونتها. [2]

6- فوائد فلسفة التربية:

حدّد عمر التومي الشيباني فوائد الفلسفة التربوية كما يلي:

1- الفلسفة التربوية من شأنها أن تساعد المخططين للتعليم والقائمين على تسيير دفنه في البلاد على تكوين الفكرة السليمة عن طبيعة العملية التربوية وعن غاياتها ووظائفها، وعلى رفع مستوى معالجتهم للمشكلات التربوية ومستوى تصرفاتهم وأحكامهم وقراراتهم وخططهم التربوية ومستوى تصرفاتهم وأحكامهم وقراراتهم وخططهم التربوية، وعلى تحسين مستوى ممارساتهم التربوية وتحسين طرقهم وأساليبهم في التدريس والتقويم والتوجيه والإدارة. كما انها تعطي أعمالهم – كما قدمنا – صبغة العمل الهادف وتجعل لأعمالهم التربوية بعدا فكريا وفلسفيا، وتربط بين أوجه النشاط والجهود التي يبذلونها في سبيل تحقيق أهداف التعليم. والفلسفة التربوية الشاملة التي

(1)- سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص 13.

(2)- عبد الكريم اليماني، مرجع سابق، ص 47.

حددت في إطار تراث الأمة وثقافتها وواقعها الروحي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي من شأنها أن تجعل دارسها والمتعمق في فهمها "يرى العملية التربوية في علاقاتها وارتباطاتها بسائر القوى الثقافية والاقتصادية والسياسية، ويرى أهداف هذه العملية في الإطار الثقافي بما فيه من تماسك وتفكك وما فيه من رواسب (تقليدية) واتجاهات ثورية..."، ودراسة فلسفة التربية إذ تزود الدارس بنظرة شاملة مفحوصة مدروسة، توّفر له زاوية عريضة ينظر منها للتربية ويفحص من خلالها المشكلات ويقوّم النظريات والمواقف والمجهودات التربوية.

2- والفلسفة التربوية من جهة أخرى تكوّن الأساس الذي في ضوئه يمكن أن تحدد أهداف التعليم العامة والخاصة، وتوضع مناهجه، وتختار طرق ووسائل التدريس المستعملة في مدارسه ومعاهده وكلياته ومؤسساته، وتحدد السياسة والاتجاهات والأساليب التي يراد اتباعها في إدارة هذه المدارس والمعاهد والكليات، وتحل المشكلات التربوية، وترسم الخطط التربوية بجميع أنواعها ومستوياتها. فالمخطط التربوي والإداري التربوي لا يمكنهما القيام بما يتوقع منهما من عمليات التخطيط والتوجيه والتنسيق ومراجعة تعديل وتطوير مناهج وطرق أساليب ووسائل التعليم المختلفة، بعمق وكفاءة وفاعلية، إلا إذا كانت لهما فلسفة تربوية شاملة أو إذا كان لهما إلمام واف بمثل هذه الفلسفة. [1]

3- والفلسفة التربوية – مع الأهداف التربوية التي تعتبر في الحقيقة جزءا منها – تكون خير أساس للتقويم التربوي في معناه الشامل. فالتقويم التربوي يعتبر أمرا ضروريا لكل تعليم صالح، وهو في مفهومه الحديث يتسع ليشمل كل عمل وكل نشاط تقوم به المدرسة والمؤسسات التعليمية بصورة عامة في سبيل تربية النشء والمواطنين، وكل شيء فيها. ولم يعد مفهوم التقويم قاصرا على تقويم التحصيل المدرسي للتلاميذ

(1)- عمر التومي الشيباني، مرجع سابق، ص ص 19-20.

والدارسين فقط. وطبيعي أن التقويم يتطلب مقاييس ومعايير يبنى عليها. والمقاييس الطبيعية لعملية التقويم المدرسي والتربوي هي المبادئ العامة التي تتكون منها الفلسفة التربوية، والأهداف التربوية العامة والخاصة. فأي برنامج مدرسي، أو طريقة تدريس، أو وسيلة تعليمية، أو خدمة مدرسية، أو إجراء إداري، أو تخطيط تعليمي، يمكن أن تقاس صلاحيته وقيمته بمدى تمشيه مع الفلسفة التربوية المحددة والأهداف التربوية المرسومة، وبمدى نجاحه وفاعليته في تطبيق تلك الفلسفة وتحقيق هذه الأهداف.

4- ومن شأن تحديد الفلسفة التربوية أن يكسب العمل التربوي والتعليمي شيئا من الاحترام والتقدير من قبل الطلاب والمدرسين والعاملين في حقله، ويعطيهم سندا عقليا يعتمدون عليه في الدفاع عن أعمالهم وعما يقومون به في المجال التربوي والتعليمي تطبيقا لتلك الفلسفة، ويوجههم وسط هذا الخضم من التيارات الفكرية والفلسفية العامة التي تسود عالمنا المعاصر ووسط وجهات النظر التربوية المختلفة، ويساعدهم على الإجابة على كثير من الأسئلة التي تدور في أذهانهم.

5- ومن شأن تحديد فلسفة تربوية لنظامنا التعليمي أن يجعل لهذا النظام التعليمي طابعه الخاص وشخصيته المتميزة المتمشية مع مبادئ وقيم ديننا وقيم أمتنا العربية الإسلامية ومع ثقافتنا وظروفنا الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ومع متطلبات العصر الذي نعيش فيه. فالتحديد لفلسفتنا التربوية يساعد من غير شك على إعطاء تعليمنا عمقا فكريا وعلى رابطه بالعوامل الروحية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية في بلادنا وبالسياسات التي رسمناها لأنفسنا في شتى مجالات الحياة. [1]

7- مصادر فلسفة التربية:

يمكن أن تستمد فلسفة التربية مبادئها ومحتوياتها ومعتقداتها مما يلي:

(1)- عمر التومي الشيباني،مرجع سابق، ص ص 21-22.

1- خصائص نمو المتعلمين الجسمية والعقلية والمزاجية والإنفعالية والروحية وحاجاتهم ودوافعهم المختلفة، وطبيعة وخصائص قدراتهم وعملياتهم العقلية المختلفة من من إدراك وتذكر وتصور وتخيل وتعلّم وتفكير وما إلى ذلك. كذلك النظريات المقبولة عقليا، ومعطيات الأبحاث العلمية الصحيحة المتعلقة بطبيعة الإنسان وتكوينه وعمليات نموه المختلفة، وذلك مثل النظريات ونتائج الأبحاث المتعلقة بالتكوين العضوي والفسيولوجي والعقلي والمزاجي والإنفعالي والعاطفي للإنسان، وبالعلاقة بين القوى والعناصر والأجهزة المختلفة الموجودة في الإنسان، وبطريقة عمل هذه الأجهزة المختلفة وبطبيعة نموها وتغيّرها، وبطبيعة الذكاء البشري وبعمليات التعلم والتطبيع الاجتماعي والتذوق الجمالي، وما إلى ذلك من الأمور المتعلقة بطبيعة الفرد والتي تناولتها الكثير من العلوم الحيوية والنفسية والاجتماعية والتربوية وغيرها، وأصبح لدينا في هذا المجال رصيد وافر من الفروض والمسلمات والنظريات والحقائق التي لابد من الإلمام بأهمها ومراعاتها عند وضع أي فلسفة تربوية صالحة، بمقياس الروح الإسلامية الصحيحة.

2- القيم والتقاليد الاجتماعية الصالحة التي تجعل للمجتمع طابعه الإسلامي العربي المتميز والتي لا تقف في طريق تقدمه ومسايرته لروح العصر، والحاجات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع، والفروض والمسلمات ونتائج الأبحاث والدراسات المتصلة بطبيعة المجتمع وبطبيعة الثقافة والحضارة وطبيعة العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع وبطبيعة التغير الاجتماعي والثقافي وبطبيعة الإصلاح الاجتماعي والثورة الثقافية والاجتماعية والدّور الذي يمكن أن تقوم به العوامل والمؤسسات المختلفة في عمليات التغيير الاجتماعي، وفي صنع التقدم

وإعادة البناء الاجتماعي، إلى غير ذلك من الأمور المتصلة بالمجتمع والتي لا بد أن يسترشد بها عند بناء فلسفة تربوية صالحة. [1]

3- نتائج الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية المتعلقة بطبيعة العملية التربوية وبغايات التربية ووظائفها في عمليات النمو الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي والروحي للمجتمع، والمبادئ والمعتقدات والفروض التي تقوم عليها الفلسفات التربوية الحديثة، شريطة أن تكون متمشية مع روح الشريعة الإسلامية. كذلك تجاربنا وخبراتنا الخاصة في المجال التربوي، وتجارب وخبرات الأمم والدول الأخرى الناجحة في المجال التربوي، سيّما ما كان من هذه الأمم والدول مشابها في ظروفه وثقافته وإمكانياته لظروفنا وثقافتنا وإمكانياتنا. فالتفتح على كل التجارب الإنسانية النافعة والاستفادة منها والتفاعل معها من واقع الواثق بفكره وذاته وثقافته، كل ذلك أمر ضروري ومطلوب. علينا أن نتفتح على جميع الثقافات والعلوم والتجارب الإنسانية ونستبقي منها كل ما ينفعنا ويتمشى مع قيم ديننا وظروفنا وإمكانياتنا ولا يقتلعنا من جذورنا الثقافية أو يشككنا في مقدرتنا وشخصيتنا الإسلامية العربية، والإطلاع على هذه التجارب وعلى النتائج التي أسفرت عنها يمكن أن يتم بواسطة عدة طرق من بينها القراءة لما كتب عنها في الكتب والنشرات والمجلات التربوية والعلمية، والزيارات والإطلاع الشخصي على نتائج هذه التجارب وعلى سير العمل بمقتضاها في مدارس ومعاهد وكليات الدول التي تطبقها، وحضور المؤتمرات والحلقات الدراسية التربوية التي يحضرها عادة مندوبون ووفود من مختلف البلدان، يحاول وفد كل بلد في هذه المؤتمرات والحلقات أن يعرض أبحاثه ونتائج التجارب التربوية التي تمت في بلده.

4- المبادئ التي تقوم عليها الفلسفة السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تطبقها البلاد، ومواثيق ومبادئ المنظمات الإقليمية والدولية التي تنضم إليها البلاد مثل منظمة

---

(1)- عمر التومي الشيباني، مرجع سابق، ص ص 27-28.

جامعة الدول العربية، ومنظمة الوحدة الإفريقية، وهيئة الأمم، وما ينطوي تحت هذه المنظمات الرئيسية من منظمات فرعية أخرى. فمن غير شك أن لهذه المنظمات مبادئها ومواثيقها وأهدافها التي وافقت عليها البلاد وأخذت على نفسها الالتزام بها في علاقاتها الدولية ومع الدول الأعضاء في تلك المنظمات، وطبيعي أننا إذا كنا مؤمنين حقا بقيمة تلك المواثيق والمبادئ وبضرورة إعداد نشئنا وشعبنا للإيمان بها فلا بد من تضمين الصالح من تلك المواثيق والمبادئ في فلسفة تعليمنا وأهدافه وخططه ومناهجه، وذلك باعتبار التعليم أهم وسائل الإرشاد والتوجيه والإعداد للإيمان بتلك المبادئ وتحويلها إلى أنماط سلوكية. (1)

8-أهمية الإهتمام بمستقبل التربية وفلسفتها في ظل العولمة:

1- إن الاهتمام بالمستقبل أضحى هدفا عاما مشتركا لجميع العلوم والأنشطة في مختلف الجوانب العلمية والسياسية والاقتصادية والثقافية، ومن غير المتصزر أن تبقى التربية بعيدة عن هذا الاهتمام وخارج هذا الهدف، وهي التي – بحكم طبيعتها وغاياتها – تتجه نحو المستقبل أكثر مما تتمركز حول الحاضر.

2- إن الاهتمام بالمستقبل في العمل التربوي يحرر الفكر التربوي من السير في مسار تقليدي جامد، ويفتح امامه أكثر من طريق واحد في تجاوز الحاضر وأكثر من بديل (سيناريو) للنمو المستقبلي مع الاعتماد على القراءة الدقيقة للواقع في أيّ تشوف أو استشراف للمستقبل.

3- إن تحديد الخيارات الفلسفية للتربية لابد أن تعتمد على نتائج الدراسات المستقبلية للمفاضلة بين هذه الخيارات، فلم يعد مقبولا الآن الحديث عن تنبؤ أو شكل واحد للمستقبل، بل شاع استخدام مفاهيم "المستقبلات والمشاهد البديلة"، و"استشراف المستقبل"، و"التحليل المستقبلي" بدلا من المفاهيم التي كانت تعنى بصورة واحدة

(1)- عمر التومي الشيباني، مرجع سابق، ص ص 28-29.

للمستقبل. معنى ذلك، أنّ الاهتمام بالمستقبل وتضمينه في فلسفة التربية يسهم في توسيع دائرة الخيارات التربوية ومرونتها.

4- إنّ الكائن الإنساني (الطالب) – وهو المستهدف من التربية – كائن "ذو قصد" يشدّه التطلع إلى أمامه مشروعات مستقبلية حضارية تستجيب لحاجاته فعلا، وتعبّر عن تطلعاته، فإن الجميع يلتف حولها ويدعمها، ويشارك في إنجازها.

5- إنّ تأكيد المستقبلية في العمل التربوي، يطرح البديل الحقيقي والفعال عن الغايات المفروضة سلفا التي تأخذ بها التربية غالبا وتثبتها في وظيفتها المحافظة Conservative، ولا سيما تلك التي تأخذ بفلسفة "الماهية" فالغايات التي تشتق من صورة المستقبل أو صوره المفترضة والمتوقعة وهي غايات تتحرك وتتجدد بناء على مسيرتنا نحو المستقبل التي هي في حالة حركة وصيرورة دوما.

6- إنّ الأخذ بالنظرة المستقبلية في فلسفة التربية تخفف من حدة ذلك التناقض الشائع بين ما هو "فردي" وما هو "اجتماعي" في العمل التربوي وفي الشأن الاجتماعي عموما، فالنظرة المستقبلية تساعد الفرد في أن يدرك أن المشروعات المستقبلية التي يتطلع للإسهام في إنجازها هي عمل جماعي مشترك يتطلب منه أن يعمل بشكل فاعل مع الآخرين ومن خلالهم. [1]

7- والنظرة المستقبلية لفلسفة التربية – وخاصة في هذا العصر – هي التي تطرح مسألة "الغايات" وما يلحق بها من مسألة "القيّم" طرحا عميقا وحادا، ففي عصر تسوده سطوة المادية على حساب "الإنسانيات" وأخلاقياتها التي تنمى لدى الإنسان "شواجن القلب" و"بواعث الوجدان"، تبدو أهمية التسلح بمنظومات قيمية لها صيرورة وصلاحية مستقبلية حتى لا تفتك الصراعات الناشئة عن توترات العولمة بكل ما هو إنساني وأخلاقي.

---

(1)- سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص ص 15-16.

8- وأخيرا، فإن النظرة المستقبلية لفلسفة التربية تجعل التربية نفسها ملامسة لذلك الاهتمام المتصاعد – منذ منتصف القرن الماضي- بالدراسات المستقبلية، وما أدى إليه من امتلاك بعض طرائق التنبؤ والتحسب Prospective حتى يمكننا تلمس صور المستقبل وبدائله لنعمل لها حساباتنا التربوية على مختلف أصعدة العمل التربوي تخطيطا وتنفيذا وتقييما ومراجعة وتجديد. (1)

9- رؤى ومبادئ لبناء وصياغة فلسفة تربوية في الوطن العربي:

في تقرير الوثيقة الرئيسة للمؤتمر الثاني بوزارة التربية والتعليم والمعارف في الوطن العربي (دمشق، يوليو 2000)، وفي ضوء المبادئ التي اعتمدتها إستراتيجية تطوير التربية العربية لبناء وصياغة الفلسفة والهداف التربوية، والرؤية المستقبلية للتعليم في الوطن العربي، فإنه يمكن إقتراح إطار لصياغة فلسفة المدرسة وأهدافها في القرن الحادي والعشرين كما يلي:

1- تعزيز الانتماء الديني والقومي لدى الأجيال العربية في سياق التواصل الحضاري والإنساني، وبما يمكن من التصدي الواعي للغزو الثقافي، وحماية الهوية الدينية والثقافية والحضارية للأمة العربية. (2)

2- تدعيم وترسيخ وإكساب قيم الحق والخير والعدالة القائمة على هدى ممن العقيدة الدينية، والتراث الثقافي المحلي والوطني، والقومي والغنساني للمجتمع والفرد العربي.

3- تمكين المتعلم من التعامل والتكيف الإيجابي والفعال مع بيئته ومجتمعه المحلي والوطني، والقومي والعالمي، وتمكينه من فهم الحضارات، والحوار الهادف والبنّاء مع الاخرين وأفراد وجماعات.

---

(1)- سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص 16.

(2)- رشدي أحمد طعيمة وآخرون، التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص ص 512-513.

4- إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي والبحث والحصول على المعرفة من منابعها المتعددة والتعامل معها واستخدامها.

5- تنمية شخصية المتعلم من جوانبها المتعددة، بما يمكنه من الإسهام الفاعل، والتفكير العلمي، والتفكير الموضوعي، بما يمكنه من صنع المستقبل والتكيف معه بالمرونة والاستجابة المناسبة

6- تمكين المتعلم من الاستيعاب السليم لمفاهيم الديمقراطية (الشورى) والسلام العادل والشامل، والإحساس بالمسؤولية والحرية، وفهم الإنسان لنفسه وحقوقه وواجباته، ضمن إطار السياسة التربوية والمصلحة الوطنية والقومية.

7- تحقيق وتدعيم الإيمان بأهمية العلم والتكنولوجيا، وضرورة امتلاك مهارتهما ومقومات ومهارات التعامل وإستخدام المبتكرات والأجهزة العلمية والتكنولوجية مثل أجهزة الحاسوب وأدوات التحليل الرمزية. [1]

8- إسهام التربية بشكل فاعل في التنمية البشرية وتعميق تفاعلها مع متطلبات التنمية المستدامة.

9- انفتاح التربية في مختلف مجالاتها على التجارب الدولية والاتجاهات المعاصرة أخذا وعطاءا، في إطار الهوية الثقافية للأمة العربية وتراثها الحضاري المجيد.

10- تحقيق وتدعيم المشاركة والمسؤولية المجتمعية في تخطيط التعليم وتمويله وإدارته، بما يضمن تطبيق ديمقراطية التعليم ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

11- إقامة الجسور بين مراحل وحلقات التعليم المختلفة من جانب بينها وبين برامج التعليم غير النظامي واللانظامي. [2]

---

(1)- رشدي أحمد طعيمة وآخرون، مرجع سابق، ص-513.

(2)- المرجع نفسه، ص 513.

10- خصائص الإنسان العربي المنشود من خلال الفلسفة التربوية العربية:

يرى السيد سلامة الخميسي من خلال دراسته لرؤى وتوجهات في مجال فلسفة التربية العربية مجموعة من الخصائص التي ينبغي أن يكون عليها الإنسان العربي من خلال الفلسفة التربوية للمجتمع العربي، وما ينبغي أن يستهدف منها، وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي:

1- أن يكون قادرا على المحافظة على الهوية الوطنية والقومية والدينية والثقافية محصنا من تأثيرات العولمة وسلبياتها.

2- أن يكون منفردا بخصوصياته ورؤاه ونظرية الوجود بعيدا عن الروح النمطية والقوالب الإيديولوجية السائدة.

3- أن يكون قادرا على بناء المعرفة وتوظيفها ومعالجة المعلومات والبيانات، ومن ثم تنظيمها والوصول إليها في الوقت المناسب وعند الحاجة.

4- أن يمتلك مهارات التواصل الثقافي والحضاري في عالم متغير.

5- أن يمتلك مهارات التفكير الناقد والاستدلال والنقد والبناء والحوار مع الآخر.

6- أن يكون قادرا على التخطيط للمستقبل والنجاح فيه.[1]

7- أن يمتلك مهارات التكيف والمرونة في العمل ومجالات الحياة المتعددة.

8- أن يكون قادرا على تمثل معطيات التكنولوجيا الحديثة ومواكبة تطورها، ومن ثم العمل على إبداعها وإعادة نتائجها.

9- أن يمتلك روح الإبداع والابتكار والتجديد.

10- أن يمتلك أدوات المعرفة ليصبح قادرا على التعلم الذاتي ومتابعة التعلم.

11- أن يكون قادرا على ضبط الذات وتحمل المسؤولية.

---

(1)- السيد سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص 35.

12- أن يكون قادرا على العمل مع الفريق في إطار روح التعاون والمشاركة والمبادرة والإبداع، وامتلاك أخلاقيات العمل.

13- أن يكون قادرا على التعامل مع التقنيات المعلوماتية الحديثة واستخدامها في مختلف شؤون حياته.

14- أن يكون متشبعا بقيم الديمقراطية وقيم التسامح ويمارسهما في حياته.

15- أن يكون متمكنا من لغته القومية ومتقنا لمهاراتها.

16- أن يكون قادرا على استخدام أكثر من لغة حية.

17- أن يكون مدركا لأهمية الزمن واستثماره بالشكل الأمثل.

18- أن يكون لديه إيمان ديني راسخ قادم على الاعتدال في الفكر والسلوك.

19- أن يكون لديه استعداد نفسي وعقلي لقبول التغيير والتكيف معه والإسهام في إحداثه.

20- أن يمتلك فلسفة شمولية متكاملة حول ماهية الوجود وغايته وطبيعة الأشياء من حوله. [1]

وأخيرا، يمكن تجميع هذه الخصائص التفضيلية العشرين في أربعة محاور رئيسية تتجمع حولها خصائص الإنسان العربي المستهدف من التربية الجديدة وهي: "المؤمن" و"المفكر" و"المنتج" و"المنفتح". [2]

من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نقدم نموذج فلسفة تربوية قدّمه السيد سلامة الخميسي والذي يرتكز على النقاط التالية أهمها:

1- يعاد صياغة فلسفة التربية العربية الجديدة في ضوء المعطيات السابقة لفلسفة التربية برؤية جديدة لمتطلبات العصر، على أن تكون الصياغة الجديدة محتكمة إلى

---

(1)-السيد سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص 35.

(2)- المرجع نفسه، ص ص 35-36.

مصادر خمسة أساسية حاكمة، وهي: (العقيدة الإسلامية – العروبة – مطالب التنمية – تحديات عصر العولمة والمعلوماتية – حاجات الإنسان العربي ومطالب إنمائه).

2- تتم عملية إعادة الصياغة من خلال جهد علمي جماعي عربي تضطلع بدور رئيسي فيه المنظمات والهيئات العربية التربوية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – مكتب التربية العربي لدول الخليج) والمؤسسات العلمية والثقافية العربية الحكومية وغير الحكومية (منتدى العالم العربي – مؤسسة الفكر العربي – المنظمات التربوية القطرية) علاوة على الجهود العلمية الفردية المتميزة لبعض الأكاديميين والتربويين العرب ولاسيما من أصحاب الاجتهاد في هذا الشأن.

3- تطرح الصيغة الجديدة لفلسفة التربية العربية – قبل إقرارها –لنقاش واسع ومتخصص على الجماعات الثقافية والعلمية والإعلامية والدينية والتشريعية المختلفة قبل إقرارها بشكلها النهائي. [1]

ولتحقيق هذه الفلسفة التربوية المبتغاة، يقترح السيد سلامة الخميسي نظاما تربويا ملائما يتمثل فيما يأتي:

1- حيث تعاد هيكلة وتنظيم المنظومة التربوية برمتها في ضوء هذه الفلسفة من خلال المتخصصين والفنيين، حيث تمثل هذه المرحلة الجانب الإجرائي والعملي لترجمة الفلسفة إلى واقع تربوي معاش أولا قبل أن تترجم إلى عمليات تربوية.

2- تعطى مساحة حرية كافية لكل دولة عربية في إعادة هيكلة نظامها التعليمي على ضوء الفلسفة الجديدة، علاوة على الاعتبارات الخاصة بظروف كل دولة من حيث:

- الموارد البشرية.
- الإمكانيات الاقتصادية والمادية.
- الأوضاع السياسية.

---

(1)- السيد سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص 36.

- الحالة الاجتماعية والثقافية.
- المشكلات التربوية.

3- يراعى في إعادة الهيكلة، الانفتاح على التجربة العالمية في التعليم، والإفادة من كل المعطيات الإيجابية للعولمة بتجلياتها التكنولوجية والمعلوماتية. [1]

11- نموذج لمناهج مدرسة المستقبل للأمة العربية:

وفي تقرير منتدى الفكر العربي بعنوان تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين، الكارثة أو الأمل، الأردن 1991م. اقترح النموذج تصورا لإستراتيجية تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين تقوم على خمسة مفاهيم حاكمة هي:

1- الشجرة التعليمية.

2- التعليم الذاتي أو تعليم كيفية التعلم.

3- الجسور التعليمية ونقاط العبور المتعددة.

4- المشاركة بين المجتمع المدني والدولة في أمر التعليم.

5- فك الارتباط بين الشهادة والوظيفة.

ويقوم تصور النموذج لمناهج مدرسة المستقبل على مجموعة من المواصفات والمبادئ العامة والخاصة، فالمنهج ينبغي أن يأخذ في اعتباره التطورات الحادثة والتزايد المتسارع للمعرفة والتطورات التكنولوجية المعلوماتية، وطبيعة التنوعات والاختلافات داخل وبين الأقطار العربية، ومن جانب آخر أن يدعم قدرات الفرد العربي على التساؤل النقدي، ويملكه مهارات التفكير العلمي والتمسك بهوية ذاتية متنيرة ببعدها الديني والثقافي، وأن يمكن الفرد من التعلم الذاتي المستمر ويطور قدراته في هذا

---

(1)- السيد سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص ص 36-37.

الصدد كي يستطيع أن يلاحق المستجدات في المعارف المختلفة، وأن تنطلق المناهج التعليمية من مداخل شاملة قائمة على مبدأ وحدة المعرفة. [1]

12- مفهوم الأهداف التربوية:

يقصد بالأهداف التربوية هي صياغة الطرق التي فيها يتوقع تغير سلوك التلميذ، صياغة واضحة عن طريق العملية التعليمية. وهذه الطرق هي التي لها يمكن تنمية تفكير التلاميذ، وتغير شعورهم وسلوكهم. [2]

كما أنها النتائج التعليمية التي يسعى النظام التعليمي بكل مؤسساته وإمكانياته أن يحققها، فهي الموجه الأساسي للعملية التربوية، وتعتبر ركنا أساسيا من أركان المنهج الدراسي بمفهومه المتطور، فأهداف التربية هي إحداث التعلم ويظهر على المتعلم في صورة سلوك نراه ونتأكد من حدوثه. [3]

فالهدف التربوي هو عبارة أو جملة تحدد سلوكا مرغوبا يأمل المجتمع ظهوره لدى المتعلم نتيجة مروره بخبرات التعلم، وتفاعله في الموقف التدريسي وهو عبارة تصف التغيرات السلوكية التي نسعى لتحقيقها في شخصيات المتعلمين نتيجة مرورهم بخبرات تعليمية متنوعة. [4]

فالهدف هو تعبير عن مخرجات التعليم أو غاية العملية التعليمية كما أنه وصف للتغيير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم [5] نتيجة تزويده بخبرات تعليمية وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة. [6]

---

(1)- رشدي أحمد طعيمة وآخرون، مرجع سابق، ص 514.

(2)- فايز مراد دندس، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ص 47.

(3)- هشام يعقوب مريزيق وآخرون، أساليب تدريس الاجتماعيات، ط1، دار الراية، عمان، 2008، ص 116.

(4)- المرجع نفسه، ص 117.

(5)- هشام يعقوب مريزيق وآخرون، مرجع سابق، ص 115.

(6)- ابتسام الزويني، المناهج وتحليل الكتب، ط 2، دار الصفاء، عمان، 2014، ص 30.

وبعبارة أخرى هي تلك المتغيرات التي نسعى إلى تحقيقها وإيجادها في المتعلم عناية ورعاية وتنشئة وإصلاحا للشخصية في جميع الجوانب وكافة مراحل حياته بوسائل وانشطة عديدة أسرية وغعلامية وتعليمية. [1]

ومنه فالأهداف التربوية بصفة عامة هي كل ما نتوقع حدوثه من تغيرات في سلوك المتعلمين نتيجة الخبرات التعليمية التي مرّ بها، كما أنها تلك السلوكات التي ينتظرها المجتمع من جيل المتعلمين، فالهداف التربوية إذن هي النقطة الأولى التي ننطلق منها في تأسيس العملية التربوية، لذلك يرى بعض التربويين وعلماء التربية أمثال رونيه اوبير أن التربية تقوي المجتمع بفضل ما تدخله فيه من فردية حقة، والدليل على ذلك أن أسمى الفضائل الغنسانية تعني الاستقامة والكرم والتقى نفسها، هي أيضا فضائل اجتماعية بالدرجة الأولى ولا يمكن أن تكون سوى فضائل اجتماعية، ذلك أن الإنسان لا يكتمل إلا في المجتمع المثالي لجموع الوعي. [2]

ولتحقيق هذه الغاية الاجتماعية يستدعي المر التمسك بالتراث الاجتماعي الصيل وتطويره وإثرائه وفق المعايير الاجتماعية المعمول بها والمتفق عليها حتى لا يحدث تصادم بين القيم. [3]

كما أنه ومن المتفق عليه أن المدرسة تقوم بعملية توحيد اتجاهات ومبادئ وقيم المجتمع قصد بناء قاعدة اجتماعية تسمح لأفراد والفاعلين الاجتماعيين التحرر من القيود الفكرية والتناقضات الإيديولوجية سواء التي خلفها الماضي الاستعماري أو ذلك

---

(1)– خالد عبد اللطيف محمد عمران، تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات، رؤى تربوية معاصرة، ط 1، دار الوراق، عمان، 2018، ص 144.

(2) رونيه أوبير ،مرجع سابق، ص 363.

(3)– صفوان حسن، في الاتصال الثقافي والوعي، دار المعرفة، باب الوادي، الجزائر، 2011، ص 37.

الذي يحاول الغزو الثقافي زرعها في مجتمعاتنا بحجة التفتح والتبادل الثقافي والمعرفي.[1]

ويترتب على هذا أن تعيد المؤسسة المدرسة من جديد رسم القدرات والمكونات والقيم والمهارات التي تريد أن تنميها في الفرد، فالقيم المتصلة بالحق والخير والعدالة والتي تتبع وتعتمد على مصادر دينية وثقافية وحضارية، في إطار محلي أو وطني أو على الأكثر قومي، ستصبح وبشكل متزايد تجابه تقسيم وتحدد على المستوى العامي تمكين الفرد من التعامل الغيجابي أو الواعي والناقد من هذه القيم الواحدة والمطروحة على النطاق العالمي. [2]

وقد لا تتحقق الغايات الحقيقية للتربية في أرض الواقع ذلك أن الأهداف الواقعية التي تضعها الدولة أو أي هيئة أخرى من الهيئات المشرفة على التربية في المجتمع فقد تحتاج الدولة إلى الجندي فتوجه التربية في مدارسها إلى هدف عسكري مهملة بعض النواحي الخرى كالخلقية مثلا وقد تعنى الدولة بالإعداد المهني الصناعي أو الزراعي، أو التجاري وتهمل الناحية الثقافية عند الفرد، أو الناحية الاجتماعية فيخرج الشاب إلى الحياة العملية أعزل منها. [3]

إن مشكلة الأهداف في التربية هي قبل كل شيء آخر مشكلة قيم، ذلك لأن التربية تتضمن اختيار لاتجاه معين يسير محوه نمو التلاميذ وهذا يتعلق تعلقا جذريا بالقيم، وعلى هذا الأساس كان لابد للعالم التربوي عندما يبدأ عملية تحديد الأهداف التربوية ان يكون قد أقام لنفسه وللمجتمع الذي يخطط له هذا السلم المدّرج حتى يستطيع إذا ما تعارضت قيمتان أو أكثر أن يجعل هذا السلم القيمي الفيصل في هذا

---

(1)–صفوان حسن،مرجع سابق، ص 41.

(2)– رشدي أحمد طعيمة وآخرون،مرجع سابق، ص 512.

(3)– عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، ط 1، دار الشروق، عمان، 1999، ص 37.

النزاع. أما أولئك الذين يدعون الأهداف التربوية دون سابق إقامة لهذا السلم القيمي فإنما يخبطون خبط عشواء ويسيرون على غير هدى. [1]

إن شأن العمل التربوي كشان البحث العلمي، فكلاهما يستلزمان الملاءمة بين الطرائق المتبعة وبين طبيعة الغاية التي يرجى الوصول إليها، ويتطلبان ضربا من الانسجام والاتساق بينهما. [2]

إن التربية عند رونيه أوبير هي وصاية هدفها أن تقود الإنسان إلى نقطة لا يحتاج بعدها إلى وصاية، ومن هنا لا تنزع التربية الصالحة إلى قد الكائنات قدا واحدا متشابها بل تساعد كل واحد منهم على أن يستخلص شخصيته الخاصة وأن يحدد وجهة نظره الخاصة حول مجموع الأشياء وأن يبني طبعه الخاص، والاتساق بين الناس جميعهم يتكون من تباين وجهات نظر كل منهم، لأن كل واحد منهم لا يستطيع أن يحدد ذاته إذا تكيف تكيفا متبادلا مع الآخرين. [3]

13- الأغراض التربوية:

وهي تمثل النتائج المرغوب فيها من الناحية التربوية. وتعتبر من أكثر مفاهيم الأهداف شمولا، وتستخدم عموما كي تشير إلى السبب في وجود برنامج يومي ما أو عمل تربوي معين. ومن الأمثلة على الأغراض التربوية ما يلي:

- إعداد المواطن الصالح أو الإنسان الصالح.
- توفير السلام والاستقرار العالميين.
- التعاون الإنساني لخدمة البشرية جمعاء.

---

(1)- محمد لبيب النجيحي،مرجع سابق، ص 101.

(2)- رونيه أوبير،مرجع سابق، ص 597.

(3)- المرجع نفسه، 07.

وتمثل هذه الأهداف الثلاثة في الواقع نتيجة نهائية مرغوب فيها، تحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها قد يشمل المراحل المدرسية جميعها، مما يجعل المسؤولية كبيرة على المنهج المدرسي بمباديئه المختلفة للقيام بهذه المهمة للوصول إلى هذه الأغراض التربية الواسعة. وقد يستخدم مفهوم الغايات التربوية Aims أحيانا كي يعطي معنى الأغراض التربوية. [1]

من خلال ما سبق يمكن أن نعرف الغرض بأنه عبارة عامة يمكن من خلالها غعطاء شكل المقاصد واتجاهاتها في المستقبل. [2]

ومصطلح الغرض أو الأغراض التربوية مهمة في تحديد الأهداف التربوية فهي تتصف بالمثالية والطموح، كما تعد موجهة لما سوف نريد الوصول إليه، كما تعتبر الأغراض التربوية نهايات، وتستغرق وقتا طويلا وربما تشمل المنهج في المراحل الدراسية بأكملها. [3]

ولقد اقام المجتمع المدرسة لتنشر معارف صحيحة وتنمي قيما يرغب فيها، وتدعم اتجاهات اختارها على أساس من أهداف نابعة من فلسفته وتاريخه، يروم تحقيقها[4] فبالمدرسة والتربية نبني مصير المجتمعات وبواسطتها نمرر الرسالة الثقافية ونتمكن من تحقيق التواصل بين الأجيال، ومن ثم نحافظ على تراثنا من التشويه والطمس[5] وهذا ما تسعى التربية إلى تحقيقه.

---

(1)- جودت حمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ط 1، دار الشروق، عمان، 2005 ص 47.

(2)- خالد محمد عبد اللطيف عمران، مرجع سابق، ص 145.

(3)- المرجع نفسه، ص 145.

(4)- صفوان حسن، مرجع سابق، ص 27.

(5)- المرجع نفسه، ص 40.

وقد تتغير الأهداف التربوية وأغراضها حسب التغيرات التي تطرأ على المجتمع لذلك وجدت التربية نفسها في بعض المواقف تواجه هذا الخضم العارم من الأحداث والتغيرات السريعة العميقة بأداة قديمة وأسلوب قديم معتمد على القيم التقليدية التي كانت تسير المجتمع، هذه القيم التي وضعها الأفراد تحت الفحص والاختبار ونقدوها وقوموها، وبين القديم والجديد وفي وسط هذا الصراع الثقافي والاجتماعي والقيمي كان لابد للتفلسف التربوي أن يتساءل عن الأساس الفلسفي والقيمي للتربية وعما يمكن أن يوجه العملية التربوية من أهداف وعن كيفية بناء شخصيات متكاملة من الجيل الجديد تبني المجتمع وفيها روحه الثائرة وعمله البناء وقدرته الخلاقة. [1]

14- الغايات التربوية:

وهي عبارات تصف نتاجات حياتية متوقعة ومبنية على مخطط قيمي مشتق بشكل شعوري أو لا شعوري من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع. إنها أكثر من العبارات الهدفية عمومية بعد الأغراض التربوية، بحيث يتم الإعلان فيها للناس عن القيم التي تؤمن بها بعض المجموعات من أجل برنامج تربوي معين، ويمكن أن نستخلص من هذه الغايات التربوية الاتجاهات والأفكار السائدة في المجتمع.

ويمكن العمل على تمييز الغايات التربوية عن الأهداف العامة التربوية والأهداف التعليمية أو التعلمية أو الخاصة أو التدريسية في أنها لا ترتبط مباشرة بالنتاجات المدرسية أو النتاجات الصفية. أي أنها تمثل أهدافا بعيدة المدى، لأنها بعيدة في الغالب عن الموقف المدرسي أو الصفي عند تحقيقها النهائي، حيث أن درجة تحقيقها قابلة للتجديد فقط في ذلك الجزء من حياة الأفراد بعد أن ينهوا المدرسة. ومن الأمثلة على تلك الغايات التربوية للمنهج المدرسي ما يلي:

- المسؤولية المدنية أو المسؤولية الاجتماعية.

---

(1)- محمد لبيب النجيحي، مرجع سابق، ص ص 06-07.

- المشاركة الفاعلة في الحياة اليومية.

ومع ذلك، فإن المشكلة الأساسية التي تبقى أمام المهتمين بالمناهج المدرسية تتمثل في ترجمة هذه الغايات بعيدة المدى إلى نتاجات مدرسية أو صفية أكثر تحديدا، حتى يتم تحقيقها على أرض الواقع التربوي.

ويتم إعداد قائمة الغايات التربوية في العادة بواسطة ثلاث طرق مهمة تتمثل في الآتي:

أ) مجالس التربية والإداريون التربويون والمعلمون الذين قد يقترحون ممثلين عن التلاميذ وعن أبناء المجتمع المحلي.

ب) أخذ عينة من أفراد المجتمع والطلب منهم وضع تصورات أو توقعات لما يجب أن تكون عليه المدارس، ثم صياغة غايات تربوية منهجية في ضوء موافقة غالبية أفراد العينة المختارة.

ج) إعداد هذه الغايات المنهجية مسبقا من جانب منظمات مهنية أو لجان تربوية تضم مجموعة من المتخصصين في النظام المدرسي والمهتمين بالتربية والتعليم من أبناء المجتمع. وتعتبر الطريقة الأخيرة من أكثر الطرق شيوعا في إعداد غايات المنهج المدرسي. [1]

فعالية التربية كما تعلم هي مساعدة الكائن على أن يبلغ كامل تحققه والإسهام في تكوين شخصيته الفردية بحيث يكون تكيفه مع بيئته نتيجة استقلاله وشخصيته المستقلة.[2]

ومعنى هذا أن العمل التربوي الذي يتحد في هويته مع هذا الوعي بمعنى من المعاني، إذ يمد له يد المعونة، يتحد من جهة أخرى بهذه المؤثرات الخارجية التي لا

---

(1)- جودت أحمد سعادة، مرجع سابق، ص ص 47،48.

(2)- رونيه أوبير،مرجع سابق، ص 597.

يتميز منها في البداية[1]. ولذلك فمن جهة أخرى نجد أن التربية تهتم في كل معانيها ودلالاتها يتلقين مهارات ومعارف وقيم بصيغة أخرى تسمح لكل واحد بان يمتلك أحسن وأكبر قدر ممكن من التراث الإنساني. [2]

وهكذا يبدو لنا أن غاية التربية هي أن تسمح لكل واحد بتحقيق ذاته في إطار ثقافة ذات نزعة إنسانية أكيدة، إذا كانت هذه الغاية تبدو طوباوية فإنها الوحيدة التي تحمي التربية من إطلاق الحبل على الغارب أو التعصب المذهبي، فليس هناك مجتمع بسيط أو جامد فالتربية يجب أن تهيئ الطفل لمواجهة تعقده ومسايرة تطوره[3]، وغاية التربية في عصر التكنولوجيا هو أن نجعل المتعلم يحقق مهارة استعمالها والتوافق معها ذلك أننا صرنا ندافع عن بيداغوجيا ترتكز على الكفاءة[4]. ويرى ريول أن استعمال الحواسيب في التربية هي وسيلة مساعدة على أن تساعد في الوصول إلى الأهداف التربوية، لكن في رأيه أن النزعة التقنية تهدف إلى اختزال الواقع فيما يشاهد ويراقب ويقاس، فالمزعج أنها تدعي تقليص العملية التعليمية إلى ما بإمكانها قوله، وهي بهذا تنحي كل ما ليس قابلا للملاحظة والقياس أي كل جانب كيفي. وبناء عليه يقع تجاهل للمظاهر العميقة للتعليم أولا من ناحية المدة لن ما نلاحظه يكون نتيجة مباشرة وقصيرة الأمد، لكن ما يحصل فيما بعد يفلت من المراقبة التقنية، مثل كيف غير هذا التعليم شخصية التلميذ، وما الذي تبقى منه بعد عشرين سنة، والحرية هي أيضا ما ننحيه إما بنفيها أو إثباتها والأمر سيان. [5]

---

(1)–رونيه أوبير ،مرجع سابق، ص 83.

(2)–أليفيي ريول، مرجع سابق، ص 41.

(3)– المرجع نفسه، ص ص20، 21.

(4)– المرجع نفسه، ص 42.

(5)–أليفيي ريول، مرجع سابق، ص 44.

وهكذا فإن غاية التربية باستخدام التقنية يمكنها أن تبعد أهداف التربية الأساسية غير قابلة للقياس التقني أو أهداف وغايات التربية للمدى البعيد.

15- أهمية الأهداف التربوية:

تتمثل أهمية الأهداف التربوية فيما يلي:

1- توفير التوجيه السليم والملائم لتخطيط العملية التربوية، وبالتالي حشد الجهود والإمكانات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة.

2- تنسيق الجهود بين مؤسسات المجتمع المختلفة التي تساهم في بناء الإنسان ومن أهمها البيت والمدرسة والإعلام والأندية المختلفة من ثقافية ورياضية وفنية.

3- تحديد المواد المعرفية ومحتوياتها التدريسية ووسائلها وطرائقها المناسبة وما يترتب عليها من أنشطة وخبرات تعليمية وزيارات ميدانية.

4- تحسين نوعية الاتصالات الإدارية وتوضيحها وتنسيقها بين المعلمين وإدارة المدرسة من جهة وبين الإدارة التعليمية من جهة أخرى. حيث أن استعمال الأهداف التعليمية يجنب الطرفين التفسير المتعدد، والغموض في التعليمات المركزية الصادرة، وتحديد هذه التعليمات لغة وقصدا حسب قنوات ومحاور يعرفها الطرفان.

5- تقويم المنهج ومن ثمّ تحسينه وتطويره. إن عملية التقويم لا تتم إلا في ضوء الأهداف التربوية المراد تحقيقها، فعن طريق الأهداف يمكن تشخيص نواحي القوة والضعف، واتخاذ ما يلزم للعلاج والتحسين والتطوير.

6- تقويم مقدرة التلميذ على أداء عمل أو سلوك مرغوب فيه نتيجة لعملية التعلم، حيث أن الاختبارات المتنوعة محطات رئيسية على طريق التعلم. ومن المفروض أن تعطي هذه الاختبارات تغذية راجعة Eeed Backلكل من المعلم والتلميذ حول نجاحهما في تحقيق الأهداف التعليمية للمحتوى المعطى. ومن ثمّ تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة.

7- تساعد الأهداف التربوية المعلم والتلميذ على توفير الوقت والاستفادة، حيث يحصر كل منهما نشاطه في متطلبات الأهداف وكيفية تحقيقها. [1]

16- فوائد تحديد الأهداف التربوية:

تتمثل فوائد تحديد الأهداف التربوية فيما يلي:

1- تحديد الأهداف يساعد على وضوح الغاية وتوجيه الجهود: إن وضوح الغاية شرط اساسي لبلوغها، وهو في الوقت نفسه يساعد على حشد الجهود وتوجيهها لبلوغ الغاية المقصودة، فإذا كان من غاياتنا مثلا أن نعمل على تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ وتدريبهم على الأسلوب العلمي في التفكير، فإن وضوح الهدف يكون خير عون لنا على تركيز الجهد وتوجيهه نحو بلوغ الهدف المقصود.

2- تحديد الأهداف ضروري لاختيار الخبرات التعليمية المناسبة: إن المعرفة الإنسانية في جميع مجالاتها قد اتسعت وتشعبت، بحيث أصبح من المستحيل أن يلم الإنسان بكل تفاصيلها، ومن هنا كان لابد من الاختيار، وأصبحت اللمدرسة مطالبة أن تختار بعضا من خبرات الماضي والحاضر لتقدمها لتلاميذها، ولا يتم الاختيار بصورة عشوائية بل يجب ان يتبع خطة مدروسة ومرسومة، وعلى ذلك فإن الاختيار السليم لا يمكن أن يتم إلا في ضوء اهداف واضحة ومحددة.

3- تحديد الهداف ضروري لاختيار أوجه النشاط التعليمي المناسب: إن نوع النشاط التعليمي الذي يمكن أن يستخدمه المعلم في تدريسه ومع طلابه، سيتوقف على الهدف المراد تحقيقه، فإذا كان من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية مثلا العمل على تزويد التلاميذ بمهارات وأساليب تفكير واتجاهات معينة فإن ذلك سيساعد المعلم على اختيار أنواع النشاطات التعليمية التي يمكن أن تحقق تلك الأهداف.

---

(1)- محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1997، ص ص 56-57.

4- تحديد الأهداف ضروري للتقويم السليم: إن تحديد الأهداف ضروري لتقويم مدى فاعلية عمليتي التعليم والتعلم، فالتقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم، فعن طريق التقويم يمكن أن نتعرف على مواطن الضعف والقوة فيما نقوم به من أعمال، وبالتالي تصبح أكثر قدرة على حل ما يقابلنا من مشكلات، وإذا كانت هذه هي وظيفة التقويم، فلابد أن نبني التقويم على الأهداف التي نتفق عليها ونرتضيها لأنفسنا، ومن هنا كانت الأهداف ضرورية لتوجيه التقويم، بحيث يصبح تقويما علميا هادفا. وعلى ذلك فإن تقويم المنهج لا يمكن ان يتم إلا في ضوء الهداف التي نسعى إلى تحقيقها. [1]

5- تحقيق الأهداف يساعد على اختيار المحتوى والطريقة والوسيلة: إن المشكلة الكبرى في ميدان المناهج، هي مشكلة الاختيار، فعند اختيار المحتوى نجد أمامنا سيلا جارفا من المحتوى العلمي المتزايد في عصر الانفجار الثقافي، فماذا نأخذ؟ وماذا نترك؟. وفي مجال الطريقة فلم تعد هناك طريقة واحدة تصلح لتحقيق جميع الأهداف وتناسب جميع المستويات والظروف والإمكانات. وفي مجال الوسائل والأدوات نجد أمامنا بدائل متعددة، وليس هناك ضمان لحسن الاختيار سوى وضوح الأهداف، فعندما يكون الهدف واضحا فإننا نستطيع أن نحسن الاختيار، وأن نحسن المنهج بمكوناته المختلفة في ضوء الأهداف المرجوة.

6- تستخدم الأهداف التدريسية كدليل للمعلم في عملية تخطيط التدريس: على الرغم من مساعدة الأهداف العامة المعلم على تحديد المحتوى الذي سيقوم بتدريسه، فإنها غير فعالة في مساعدته لتخطيط الدروس اليومية. فمثلا ينص الهدف العام التالي على انه سيتعلم التلاميذ مفاهيم نمكنهم من فهم البيئة التي يعيشون فيها بصورة أفضل ونلاحظ على هذا الهدف عدة انتقادات مثل: ماذا يعني هذا الهدف؟ وما هي المفاهيم

---

(1)- خالد عبد اللطيف محمد عمران، مرجع سابق، ص ص 151-152.

المقصودة؟ واي نوع من البيئة تلك التي ذكرت في الهدف؟ وكيف سيتم تدريس هذه المفاهيم؟. ولذلك يفضل تجزئة هذا الهدف العام إلى أهداف سلوكية إجرائية.

7- تساعد الأهداف التدريسية المعلم في وضع أسئلة الاختبارات المناسبة.

8- تسهل الأهداف التدريسية عملية التعليم، لأن التلاميذ يعرفون تماما ما يتوقع منهم القيام به.

9- تساعد الأهداف التدريسية أو السلوكية المعلمين وغيرهم من المشتغلين في مهنة التربية والتعليم على تقويم العملية التعليمية، وعلى توضيح وتطبيق الأهداف التربوية بوجه عام وأهداف المنهج بوجه خاص. (1)

10- تمثل الأهداف السلوكية أفضل وسائل الاتصال بزملاء العمل وبالآباء، وبغيرهم من أفراد المجتمع، لاطلاعهم على ما تم تدريسه من جانب المعلم، وما تم تعلمه من جانب التلاميذ في هذا المجال.

11- تمثل الأهداف السلوكية الإطار الذي يعمل على تجزئة المحتوى إلى أقسام أصغر يمكن تدريسها بفاعلية ونشاط.

12- تمثل الأهداف السلوكية معايير ممتازة يمكن استخدامها لاختيار أفضل الطرق التدريسية وأنسب الأنشطة والوسائل التعليمية لتحقيق تلك الأهداف. (2)

17- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

لا تنشأ الأهداف التربوية من فراغ ولكنها تشتق من عدة مصادر، ولكل مصدر أهميته وميزته، وهذه المصادر هي: (3)

1- طبيعة المجتمع وفلسفته وآماله:

---

(1)-خالد عبد اللطيف محمد عمران، مرجع سابق، ص ص 153-154.

(2)- المرجع نفسه، ص 154.

(3)-خالد عبد اللطيف محمد عمران، مرجع سابق، ص 147.

تُعد فلسفة المجتمع هي أولى مصادر اشتقاق الأهداف، فلكل مجتمع مبادئه التي تقوم عليها فلسفته وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها عن طريق تربية أبنائه بأسلوب معين.

وترجع دراسة المجتمع وما يتصف به من خصائص ومتطلبات الحياة العصرية، إلى تعريف التلاميذ بها وإعدادهم ليسهل إندماجهم بعد ذلك في الحياة الاجتماعية، وضمان نجاحهم للقيام بمسؤولياتهم.

ومن الظواهر الاجتماعية التي يمكن دراستها وتحليلها لتحديد أهداف المنهج ما يلي: [1]

- ثقافة المجتمع وما يتصل بها من دين وقيم وتقاليد عامة "عموميات الثقافة".
- مظاهر ومتطلبات الصحة العامة، ومستوى الدخل، والنواحي الاقتصادية.
- الحياة الأسرية.
- الحاجات والمظاهر المهنية والوظيفية.
- الحاجات الوطنية العامة.
- الهوايات وكيفية استغلال وقت الفراغ.
- الإعداد للديمقراطية السليمة فلسفة ودستورا ومسلكا في الحياة.

ومما سبق يمكن القول، بأنه ليس هناك منهج دراسي يُكتب له النجاح إلا إذا راعى متطلبات المجتمع، التي يمكن أن تتمثل في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما حاجات المجتمع؟
- ما أهم المشكلات التي تواجهه؟
- ما نوعية القيم السائدة فيه؟
- ما طبيعة طموحاته المستقبلية؟

---

(1)- المرجع نفسه، ص 148.

- ما نوعية الكفايات أو القدرات التي تلزم الأفراد للحفاظ على مجتمعهم وحضارته وتطوير مستواه نحو الأفضل.

2- طبيعة العصر الذي نعيش فيه:

إننا نعيش في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي، وهو عصر الذرة، والصاروخ، ومراكب الفضاء، والأقمار الصناعية... وغيرها، ومن خصائص هذا العصر أنه: [1]

- عصر الانفجار الثقافي والتطور السريع.
- عصر العلم والتكنولوجيا.
- عصر الاتصال السريع، وما يترتب عليه من إزالة الحواجز بين المجتمعات والتأثر بالتيارات الثقافية المعاصرة.
- عصر المزاوجة بين العلم والعمل.
- عصر التغير الاجتماعي السريع.
- عصر الابتكار والتجديد والتوجيه الاجتماعي للمعرفة. عصر طغيان المادة على القيم الروحية والاجتماعية والمعنوية، مما يعرض البشرية للدمار.

وتفرض علينا طبيعة هذا العصر الاهتمام بما يأتي دراسة وتحليلا عند تحيد أهداف المنهج:

- دراسة العلوم مادة وطريقة.
- تنمية وعي المواطن.
- تأكيد الرابطة بين العلم والعمل، والنظرية والتطبيق.
- مرعاة العمق والشمول في إعداد المواطنين للحياة.
- حفظ التوازن بين القيم المادية وقيمنا الروحية الأصيلة.

3- حاجات المتعلمين وخصائصهم ومستوياتهم:

---

(1)- خالد عبد اللطيف محمد عمران، مرجع سابق، ص 148.

لابد أن يستند المنهج إلى دراسات علمية تحدد مطالب نمو المتعلمين وخصائصهم ومستوياتهم، فواضعو المنهج لا يحتاجون فحسب لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم لكي يتفاعل ويتكيف بنجاح مع البيئة والمجتمع، بل يحتاجون أيضا لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم في ضوء قدراته وحاجاته وميوله واهتماماته لتنمية الدافعية لديه للإقبال على التعلم. [1]

فليس هناك منهج دراسي يكتب له النجاح إلا إذا راعي حاجات الطلاب واهتماماتهم، أولئك الطلاب الذين سيوضع المنهج لهم، التي يمكن أن تتمثل في الغجابة عن الأسئلة التالية:

- ما طبيعة احتياجات الطلاب والمهارات الضرورية لهم من اجل تطورهم ونموهم؟
- ما نوع المعرفة التي يحتاجها هؤلاء الطلاب لكي يصبحوا مواطنين فاعلين في مجتمعهم؟
- ما نوع الاتجاهات المرغوب فيها، والمطلوب من المتعلمين الاتصاف بها لتحقيق النمو المتكامل المنشود؟

4- الاتجاهات التربوية المعاصرة:

لقد تغيرت النظرة إلى التربية من حيث فلسفتها واتجاهاتها، وفي مقدمتها أن:

- التربية عمل تخصصي له دراساته ومجالاته، ومن ثمّ فإنه ينبغي أن نُعد له المتخصصين والباحثين والعلماء.

(1)- خالد عبد اللطيف محمد عمران، مرجع سابق، ص 148.

- عصر الانفجار والتطور في مجال الثقافة، يتطلب تبني مبدأ التعلم الذاتي، ومبدأ التعلم المستمر.
- التعلم الناجح يعتمد على مدى ارتباط ما يتعلمه الفرد بحاجاته ومطالب نموه ودوافعه ومشكلاته، كما يعتمد على إيجابية الفرد وصولا به إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه واستعداداته، وبذلك فإن العمل الأساسي للمعلم هو تهيئة البيئة والظروف المناسبة أمام المتعلم لكي يقوم بالدور الأساسي في تعليم ذاته.
- وتفرض الاتجاهات التربوية المعاصرة مراعاة ما يأتي عند تحديد أهداف المنهج.
- تحقيق غيجابية الفرد ونشاطه وتدريبه على التعلم الذاتي والتعلم المستمر.
- تأكيد دور المعلم في تهيئة البيئة المناسبة للمتعلم، وتوجيه التلاميذ وفق ميولهم واستعداداتهم وحاجاتهم.
- استخدام تكنولوجيا التربية الحديثة للارتفاع بمستوى التعلم. [1]

5- مبادئ ونظريات علم النفس:

ينحصر دور مبادئ علم النفس ونظرياته كمصدر للأهداف في كونها حسب تعبير "رالف تايلور" مصفاة تتولى تحليل أهداف المنهج وتهيئة الظروف المناسبة لتنفيذها، وتقوم هذه المصفاة كمصدر للأهداف بالوظائف التالية:

- تمييز التغيرات التي تحدث في شخصية المتعلم نتيجة التعلم.
- تمييز الأهداف ذات المدى البعيد والقصير.
- توزيع الأهداف حسب المستوى الدراسي للمتعلمين.
- تنبؤ واقتراح الظروف المساعدة على تحقيق أهداف المنهج، سواء كانت فيزيائية مادية أو نفسية.

---

(1)- خالد عبد اللطيف محمد عمران، مرجع سابق، ص 150.

- تنبؤ واقتراح الوقت المناسب لتحقيق الأنواع المختلفة للأهداف.
- ترتيب الأهداف وتنظيمها بصيغ متتابعة ومتسلسلة، تساعد على التعلم وتعزيزه لدى المتعلمين.

6- المادة الكاديمية المتخصصة:

تشكل المادة الأكاديمية ومختصوها الأكاديميون مصدرا آخر للأهداف، فبالإضافة لما تحدده المادة الأكاديمية ومختصوها من معرفة ومحتوى مناسب لنوع الأهداف التي يسعى المجتمع لتحقيقها لدى المتعلمين، يقدم الأكاديميون خدمة أخرى في مجال أنواع المعرفة الأساسية الواجب تعلمها من قبل كل متعلم ليتجه إلى التخصص في المجال المعرفي في المستقبل. [1]

18- أنواع الأهداف التربوية:

عند الحديث عن أنواع الأهداف التربوية وتقسيماتها المختلفة، يمكن تقسيمها إلى الأنواع الثلاثة الرئيسية التالية:

أ) الأهداف التربوية: وهي الأهداف التربوية العامة التي تشير إلى القيم الواسعة التي تتضمنها الأنظمة التعليمية والتي "تضمن للنشاط التربوي توجيها عاما يحقق أهدافا أشمل هي الأهداف القومية بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية".

ب) الأهداف التعليمية: وهي الأداءات المحددة التي يكتسبها التلاميذ خلال إجراءات تعليمية معينة. ويقصد بها وصف التوقعات السلوكية أو "وصف لسلوك ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية".

ج) الأهداف السلوكية: وهي النتيجة النهائية للتعلم والمستوى الذي وصله المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية. وهي عبارة عن "تعبيرات محددة نسبيا لنتيجة التعلم. يتم التعبير

(1)- خالد عبد اللطيف محمد عمران، مرجع سابق، ص 151.

عنها من جانب المتعلم. وتدلنا على ما يجب على المتعلم أن يقوم به بعد إنهاء التعليم.[1]

ويمكن أن تكون الأهداف التربوية نسبية متغيرة أو مطلقة مستمرة دائمة، وعندما تعتبر الأهداف التربوية نسبية متغيرة فإنها بذلك خاضعة للمراجعة من وقت لآخر، أما الأهداف المطلقة الدائمة المستمرة فهي التي يعتقد أصحابها أن الزمن لا ينال منها وأن التغير لا يمكن أن يصل إليها[2]. وهناك هدف تربوي قائم فعلا وهو الذي يعمل المجتمع وسلطات التعليم عن تحقيقه، ونوع مثالي، وهو الذي ينادي به المصلحون في كل عصر من العصور ولم يتحقق. [3]

19- تصنيف الأهداف التربوية:

وفيما يلي يمكن أن نقدم بعض التصنيفات للأهداف التربوية في جوانب النمو الثلاث:تهتم التربية بنمو التلميذ كأساس للعملية التعليمية، يظهر هذا النمو بهدف التغير في سلوكه طدليل على التعلم، والتربية الفنية من المواد التي تهتم بنمو التلميذ وتربيته تربية شاملة في جوانب النمو الثلاثة فتهتم بما يكتسبه التلميذ من معلومات عن مجالات الفنون المختلفة ودراسة الأساليب الفنية والتراث. ومهارات من خلال الممارسة العملية للفن وما يصاحب هذه العملية العقلية والحركية من اكتساب بعض القيم وتكوين الاتجاهات لأن الاهتمام بهذا الجانب يساعد على تنمية الحس الجمالي عند التلميذ وتذوقه وحبه للفن واتجاهاته نحو التقدير للجمال ورؤية الطبيعة رؤية جمالية، وبناء على ذلك صنفت الأهداف التربوية إلى ثلاثة جوانب أساسية، أهداف معرفية وأهداف مهارية وأهداف وجدانية.

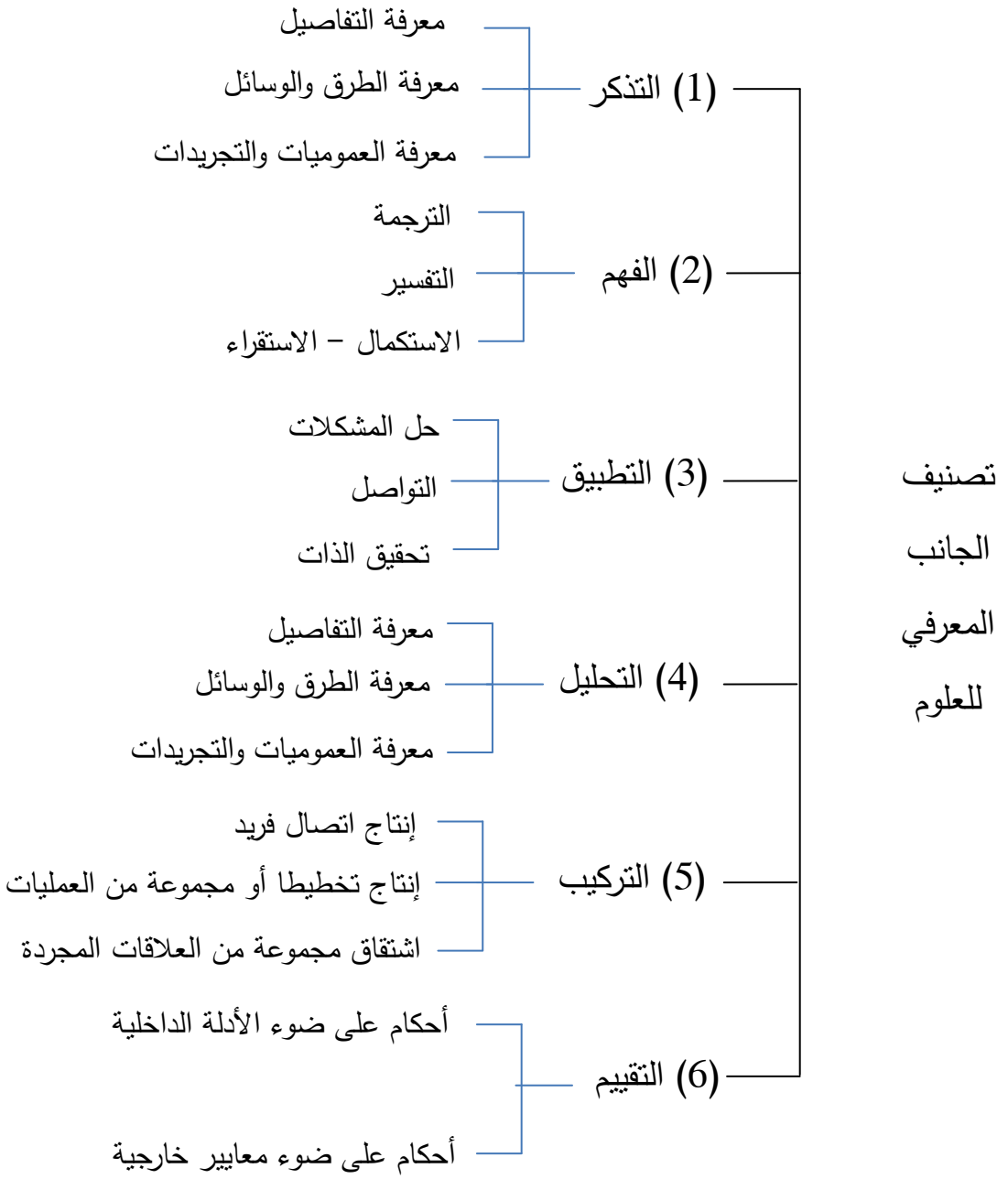
---

(1)- محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص ص 58-59.

(2)- محمد النجيحي، مرجع سابق، ص 104.

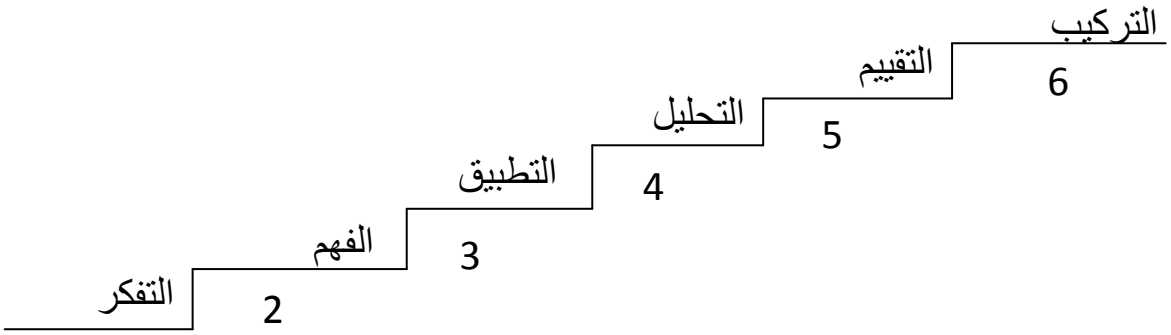
(3)- عبد الله الرشدان، مرجع سابق، ص 37.

الشكل رقم (01): تخطيط لتصنيف "بلوم" للجانب المعرفي



1)**الأهداف المعرفية:** وتهتم بالجانب العقلي من التلميذ وتصنف السلوك المتصل بأنواع المعرفة المختلفة. [1]

الشكل رقم (02): تخطيط كوثر كوجك للجانب المعرفي



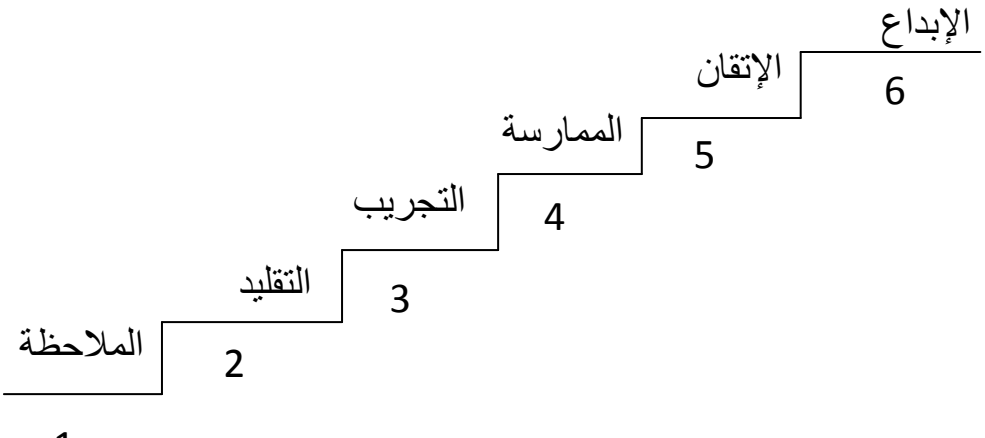
الشكل رقم (03): تخطيط لتصنيف "سمبسون" للجانب المهاري



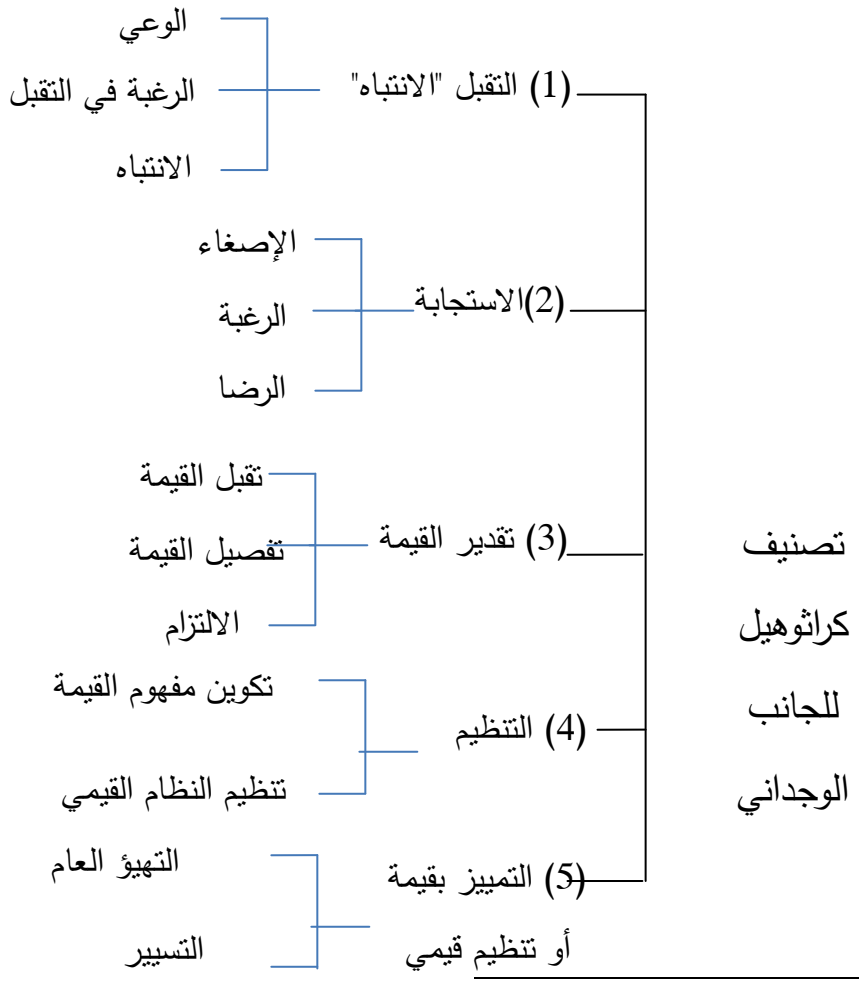
(1)- صلاح الدين خضر، قراءات في المناهج وظرق التدريس، ص 82.

2) الأهداف المعرفية: وتهتم بالجانب الجسمي والعقلي والسلوك الذي يتصل بما يقوم به التلميذ من أعمال حركية مختلفة. [1]

الشكل رقم (04): تخطيط لتصنيف كوثر كوجك للجانب المهاري



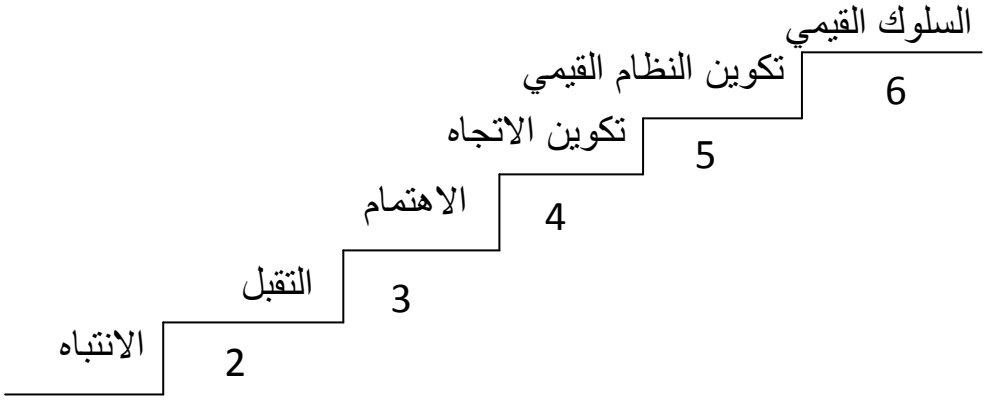
الشكل رقم (05): تخطيط لتصنيف "كراثوهيل" للجانب الوجداني



(1) صلاح الدين خضر، مرجع سابق، ص 83.

3) الأهداف الوجدانية: وتهتم بالجانب العاطفي أو الانفعالي الذي يعكس ما لديه من قيم واتجاهات. [1]

الشكل رقم (06): تخطيط لتصنيف كوثر كوجك للجانب الوجداني



20- طبيعة النظام التعليمي ومكوناته:

يعتبر النظام التربوي في أي مجتمع إنساني الحجر الأساس لبناء توجهاته ومطامحه المستقبلية، فمن خلاله يتم بناء شخصية الفرد والاستثمار الحقيقي والملموس لرأس المال البشري، وهذا لا يتم إلا من خلال إيجاد طرق وسبل أكثر سعة وأكثر أداء وأساليب أكثر نفعا وأقل تكلفة وأضمن للعدالة من التعليم بالصدفة. إنه لا يمكننا أن ننكر أنه بينما تتبع عمليات التعليم نمطا عالميا، فإن طرق التعلم وأساليبه تتصف بصفات خاصة ترجع إلى الخلفية الثقافية وإلى الظروف المحلية، ومع ذلك لابد من التسليم بأن طرق التعلم ومناهجها ومواردها وأساليبها، شأنها شأن قطاع آخر في المجتمع المعاصر عرضة للتأثر بالمؤثرات العالمية المتزايدة بأبعادها المتنوعة بما فيها الحاجة إلى تطوير التعلم والتغيرات الناجمة عنه في كيفية بناء ونشر طرق التفكير وفي زيادة التعاون والتكامل من أجل البقاء. [2]

---

(1)- صلاح الدين خضر، مرجع سابق، ص 83.

(2)- محمد متولي غنيمة، التخطيط التربوي، ط 1، دار المسيرة، عمان، 2006، ص 46.

21- مفهوم النظام التعليمي وخصائصه:

مفهوم النظام:

يعرّف النظام على أنه مجموعة من العناصر أو مجموعة من الكيانات المرتبطة بعلاقات تبادلية بين بعضها البعض، وتنتظم داخل إطار مشترك يستقبل متغيرات محددة تتفاعل مع الكايانات بداخله تحت تأثير الظروف المحيطة به لتتحول إلى عوامل محددة. ويعرف أيضا على أنه مجموعة متشابكة من العناصر التي تتبادل وتتفاعل فيما بينها، ويمكن النظر إلى النظام على أنه وحدة أو جهاز يتكون من مجموعة من الأجزاء المتداخلة التي تربط هذه الأجزاء ببعضها البعض بعلاقة تأثير وتأثر مستمر، فإذا حدث تغيير في جزء منها يحدث تغيير في بقية الأجزاء. [1]

ونظام التعليم هو تعبير طبيعي عن ثقافة الأمة وشكلها الوحيد. [2]

وترى فادية عمر الجولاني أن النظام التربوي واحد من النظم الرئيسية في المجتمع، وأنه بمثابة مجموعة من الأشكال والأوضاع والقوالب العامة المنتظمة للطريقة والإجراء الذي يتسم بنشاط الجماعة في المجال التربوي. [3]

من خلال ما سبق يمكن أن نقول بأن النظام التربوي لأي مجتمع هو الكيان المنظم لعملية التربية والتعليم يتم من خلاله فحص الظواهر الحاصلة في مجال التربية وتحليلها من خلال تفسير العلاقات التي تربطه بالأنظمة الاجتماعية الأخرى أو العلاقات التي تربط أجزاءه من الداخل، كما أنه يوفر لنا مجموعة من التشابكات المتكاملة فيما بينها تؤسس لكينونة أو سيرورة تربوية قائمة على معطيات وبيانات تنظم

---

(1)- جمال أبو الوفا وآخرون، الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم، دار الجامعة الجديدة، مصر، 2008، ص 11.

(2)- عبد اللطيف بن حسين فرج، نظم التربية والتعليم في العالم، ط 1، دار المسيرة، عمان، 2005، ص 131.

(3)- فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب، 1997، ص 267.

لنا العمل البشري في مجال التربية والتعليم. وبذلك يمكن القول أن تكامل العناصر الفاعلة في النظام التربوي تمكنه من القيام بوظائفه الحقيقية وتساعده على تحقيق أهدافه التي وجد لأجلها "وبذلك فإن النظام التربوي يسعى لإشباع أهداف تربوية مشتركة بوسائل جمعية، تقرها ثقافة المجتمع".[1]

22- العناصر الأساسية للنظام التعليمي:

يتضمن النظام التعليمي العناصر التالية:

1- المدخلات: IMPUTS

وهي عوامل التأثير التي تستثير حركة النظام وتدفعه إلى السلوك وتنتقل به من مستوى معين للسلوك إلى مستوى آخر، وفي مجال مدخلات النظام التعليمي يظهر بوضوح تأثير ثلاثة منظومات. وهي المنظومة الثقافية ومنظومة النظام التعليمي نفسه والمنظومة الاقتصادية. وهي تضم كل شيء يدخل النظام التنعليمي ليجري عليه العمليات أو التفاعلات وهذه المدخلات هي التي تعطي للمنظومة مقوماتها الأساسية وتحدد غايتها وعلى مدى جودتها يتوقف نجاح أو فشل النظام التعليمي بأكمله. [2]

ويمكن أن تنقسم مدخلات النظام التربوي إلى ما يلي: مدخلات بشرية، مدخلات معنوية، مدخلات مادية، مدخلات تكنولوجية، مدخلات ثقافية، مدخلات زمنية، مدخلات رمزية، مدخلات إنسانية، التكاليف، الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، التقنيات المختلفة، المباني والأدوات والتجهيزات، المحتوى، الوسائل التعليمية، الغدارة التعليمية.

---

(1)-فادية عمر الجولاني، مرجع سابق، ص 268.

(2)- جمال أبو الوفا وآخرون، مرجع سابق، ص 16.

2- المخرجات: OUTPUTS

وهي تمثل عوائد النظام، فالمخرجات في النظام قد تعي كل شخص يغادر النظام في سن معين، وقد تعني الأشياء التي تعلمها كل شخص في ذلك السن، وقد تعني الارتفاع أو الهبوط العام في المستوى الثقافي، وتشمل مخرجات النظام التعليمي أشياء كثيرة ومتعددة منها المعرفة والمهارات وطريقة التفكير والاتجاهات والتغيرات السلوكية التي طرأت على الطالب وأثرت في نظرته للأمور وغيرها من القدرات والكفاءات التي يكتسبها الطالب من النظام التعليمي، ويوجد نوعان من المخرجات:

- مخرجات تامة: ويقصد بها التلاميذ الذين أكملوا تعليمهم بنجاح.
- مخرجات ناقصة: ويقصد بها التلاميذ الراسبون أو المتسربون من التعليم. [1]

3- العمليات: Process

ويقصد بها أداء الأنشطة. وهي جهد هادف يام بواسطته تغيير المدخلات من طبيعتها الأولى وتحويلها إلى شكل يتناسب مع أهداف النظام، وممارسة الأنشطة هذه يطلق عليها التحويل (Transformation) إذ يتم بواسطتها تحويل المدخلات إلى مخرجات، ومثال ذلك ما تقوم به القوى البشرية العاملة في النظام التعليمي من تحويل مدخلاته الأساسية (التلاميذ) إلى مخرجات تتناسب وتتوافق مع أهدافه، ويتم ذلك عن طريق تنفيذ سياسة القبول وتصنيف الطلاب وفق قدراتهم واستعداداتهم وتوجيههم إلى نوع الدراسة الملائمة وغيرها من العمليات. [2]

23- أهداف النظام التربوي:

للنظام التربوي أهداف أساسية هي:

---

(1)-جمال أبو الوفا وآخرون، مرجع سابق، ص 24.

(2)- المرجع نفسه، ص ص 20-21.

- نقل التراث الحضاري.
- التنشئة الاجتماعية.
- تنمية الشخصية الاجتماعية بإكسابها اللغة والخبرات وتزويدها بالقيم الخلقية والجماعية، وتكوين الإدراك والاتجاهات، وتنمية روح الولاء لدى الشخص.
- تحقيق الضبط الاجتماعي.
- الإعداد للعمل وتولي المهن المختلفة.
- دعم تنمية المجتمع وتحقيق التغير.
- دعم تكامل الشخصية، الاجتماعي، والثقافي، والمعياري، والوظيفي والشخصي. [1]

24- العوامل المؤثرة في النظام التربوي:

يرى بعض الباحثين أن درجة التقدم الحضاري من العوامل المؤثرة في النظام التعليمي لذلك فإن التقدم الحضاري المواكب للتقدم العالي في التكنولوجيا والتحكم فيها يجعل المجتمع قادرا على دفع نظامه التعليمي دفعة قوية لتحقيق نهضته في مختلف الميادين. ومعنى هذا فالمجتمعات التي تعنى بالتعليم وتوفيه حقه من الاهتمام ينعكس عليها إيجابا في تحقيق الرقي الحضاري وبذلك يكون المجتمع قد حقق غاياته المنشودة، والمتمثلة في الرقي والتقدم فدعم المجتمع للتعليم ودرجة التقدم الحضاري من أهم العوامل المؤثرة في تقدم ورقي التعليم، تتضاف إليها عوامل أخرى نجملها فيما يلي:

1- عوامل سياسية:

وتشمل مجموعة العوامل التي سماها (هانز) عوامل علمانية من اشتراكية أو ديمقراطية أو قومية وإنسانية.

---

(1)- فادية عمر الجولاني، مرجع سابق، ص 268.

2- عوامل اقتصادية:

ويندرج تحتها عوامل البيئة الطبيعية والجغرافية والنظم الاقتصادية السائدة في المجتمع وتعطي لاقتصاده شكله المميز.

3-عوامل اجتماعية:

وتشمل الدين واللغة والسلامة والبيئة الاجتماعية من عادات وتقاليد ونظم اجتماعية مرتبطة بنظم اقتصادية وسياسية مقابلة لها وتؤثر في التعليم من حيث نوع الخدمات المتوفرة. [1]

25- علاقة النظام التربوي بالنظام السياسي:

يرتبط النظام التربوي بالنظام السياسي باعتبار أن التربية كنظام اجتماعي يتفاعل مع نسق السلطة. ذلك أن السياسة التعليمية لأي مجتمع ينبثق من السياسة العامة وتكون غالبا على شكل قرارات داخل النظام وقواعد وقوانين وتشريعات يلتزم بها الأفراد والجماعات ومنه فإن الميول السياسية للصفوة في المجتمع تفرض نفسها على السياسة التربوية وتنظيم وظيفتها، كما أن المدرسة ما هي إلا إنعكاس لنوعية المجتمع ونمط سلطته واشكال علاقته. وقد كشف تحليل "ماكس فيبر" لأنماط السلطة التربوية عن وجود تلازم مباشر بين نمط السلطة التربوية ونمط السلطة السائدة في المجتمع، والذي تمثله الصفوة السياسية في المجتمع. وقد ذهب "هالسي" إلى أن نمط السلطة الذي يسود في المجتمع يسود أيضا على مستوى المدارس والكليات. [2]

---

(1)- جمال أبو الوفا وآخرون، مرجع سابق، ص 61.

(2)- فادية عمر الجولاني، مرجع سابق، ص ص 273-274.

وما تجدر الإشارة إليه أن ارتباط النظام التربوي بالنظام السياسي ذلك أن التربية هدف سياسي يتمثل في الكشف عن علاقة الفرد بالدولة وتركيبها السياسي وما يرتبط بذلك من النظريات والأهداف السياسية للدولة. [1]

كما أن التعليم لا يمكن أن يفصل نفسه عن السياسة حيث لا يوجد نظام تعليم متمتع بالحكم الذاتي أو حتى متحررا من التأثير السياسي. [2]

ومنه فإن "السياق السياسي المحيط هو من اهم محددات عملية التعليم وتطويرها، وأن طبيعة هذا السياق وما يتوافر من موارد اقتصادية ومجتمعية ودرجة تعبيره عن رضا عام هي التي تؤثر على طبيعة فلسفة التعليم ورؤيته الاستراتيجية والقائمين على وضع سياساته، وتوفير مصادر تمويله".[3]

من خلال ما سبق يمكن القول بأن النظام التربوي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنظام السياسي فكل ما يجري في السلطة ينعكس على التعليم، فالسياسة التربوية لأي مجتمع تنبثق من السياسة العامة لذلك المجتمع ومنه فنمط السلطة يحدد النمط الذي تسير عليه التربية والتعليم في المجتمع، وينعكس هذا بطبيعة الحال على الفعل التربوي داخل المدرسة باعتبارها الصورة المصغرة للمجتمع الأكبر. فالتعليم ليس مجموعة من العناصر المنفصلة العشوائية بل نظام يتصف بالتنظيم والوحدة الكاملة[4]، فهو كنظام يتفاعل مع نظم أخرى ليحقق لنا بهذا التكامل النتائج المرجوة والتي ينتظرها المجتمع في شكل مخرجات تتميز بالجودة والنوعية، وهذا لا يتحقق إلا إذا تظافرت الجهود

---

(1)- رمزي أحمد عبد الحي، التربية المقارنة والنظم التعليمية المختلفة، ط 1، دار الوراق، عمان، 2014، ص47.

(2)- عبد اللطيف بن حسين فرج، مرجع سابق، ص 145.

(3)- محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، ط 1، الأنجلو مصرية، القاهرة، 2008، ص 50.

(4)- عبد الرحمن بن ابراهيم الشاعر، مواقع التواصل الاجتماعي والسلوك الإنساني، ط 1، دار الصفاء، عمان، 2015، ص 256.

الاجتماعية وفي مختلف الميادين لتخريج طاقات بشرية تساهم في تنمية المجتمع وترقيته. ويشير عبد الجواد 1983– إلى أن التربية في أي عصر عليها أن تعايش هذا العصر وأن تتأثر بمتغيراته وتؤثر فيها، في إطار ثقافة مجتمعها، وعلى قدر تأثر التربية بمتغيرات عصرها وتأثيرها، والمحافظة على هوية مجتمعها تكون جودة التربية.[1]

فالتربية والتعليم في وقتنا الحالي لابد ان يسايرا التغيرات الحديثة وذلك لإنتاج معرفة جديدة، وهذا ما يلزم مسايرة التطورات الجديدة وإدخالها في عالم التربية والتعليم. وكان الخذ بمفهوم التعليم الحديث إحدى التوصيات التي أقرتها الدراسات والبحوث لاحتواء مشكلات التربية الحديثة، حيث ترى تلك البحوث أن التعليم الحديث بعد الاستجابة الصحيحة لما تشهده التربية من متغيرات شملت التطور في فروع المعرفة، وتعدد وسائل نقلها وتزايد الطلب عليها. [2]

ويرى رونيه أوبير أن المجتمعات الإنسانية كلها قد انتابها القلق بسبب التغيرات التي حدثت حسب تعبيره ويظهر هذا في قوله: "إذا كان ضرب من القلق العام قد استولى على الفكر التربوي منذ زهاء نصف قرن، فذلك لأن جميع المجتمعات الإنسانية قد خضعت في الوقت نفسه لتغيرات عميقة في بنيتها وفي وظيفتها وفي علاقاتها".[3]

ولما كانت طبيعة المجتمع تتغير من خلال عمليات التفاعل فإن التعليم يميل لأن يتبع هذا التغير، فالتربية وسيلة يستخدمها الناس لهدف مقصود وعن وعي، فحينما يتغير الهدف تتغير التربية ونظمها. [4]

---

(1)– عبد الرحمن بن ابراهيم الشاعر، مرجع سابق، ص 252.

(2)– المرجع نفسه، ص 257.

(3)– رونيه أوبير، مرجع سابق، ص 145.

(4)–جمال أبو الوفا وآخرون، مرجع سابق، ص 84.

ويرى عبد الله الدائم أن كلمة حديث أو جديد كلمة نسبية، فكل جديد في عصره يصبح قديما في عصر آخر، ويصدق هذا على التربية وسواها ويصدق خاصة على تلك التربية التي أطلق عليها في تباشير القرن العشرين اسم التربية الحديثة أو الجديدة.[1]

ومعنى هذا أن التربية خاضعة للعصر الذي تعيش فيه خصوصا تلك التي تحاول أن تغير كل منطلقاتها، ومثل هذه الثورة التربوية التي بدات ملامحها تتشكل منذ عقد ونيّف من السنين، تباين دون شك ما كان يعرف في أوائل القرن وحتى أواسطه باسم التربية الحديثة. إنها تدعو إلى تغيير إطار المدرسة التقليدي، إطار الصف والمعلم والطالب، داعية إلى تعليم يتم في غير هذا الإطار مبشرة بتحطيم جدران الصف، مستعينة في ذلك كله بالوسائل التكنولوجية الحديثة التي تدعو إلى إدخالها في التربية، بل إن هذه الثورة التربوية الجديدة تدعو أحيانا إلى تجاوز المدرسة وإلغائها. [2]

26- نماذج لنظم تربوية عالمية:

تختلف النظم التعليمية حسب اختلاف المجتمعات الإنسانية وبحسب الفلسفة التي تتبناها نظمها التعليمية، فنجد أن التربية في الدول المتقدمة تعمل على إعداد الكوادر اللازمة للتقدم العلمي والتكنولوجي والعكس في الدول النامية حيث أن التعليم فيها قائم على عاتق الدولة التي عادة ما تعتمد على فلسفات تعليمية مستوردة من الخارج دون مراعاة لطابعها القومي. [3]

---

(1)- عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط 5، دار العلم للملايين، بيروت، 1984، ص 501.

(2)- المرجع نفسه، ص 502.

(3)- رمزي أحمد عبد الحي، مرجع سابق، ص 84.

ويمكن في هذا المقام أن نورد فكرة حول بعض النظم التربوية في البلدان المتقدمة كأمريكا وايابن وإنجلترا وغيرها من البلدان التي تسعى إلى ترقية التعليم يوما بعد يوم وتعمل على جعله أكثر تقدما ومواكبة لمتطلبات العصر. فالبلدان التي أقامت إصلاحات جذرية كبلدان أوربا وأمريكا الشمالية، فالتعليم فيها "متميز بالمرونة والتخصص كما أنه يوضح التوازن بين الأشكال والمستويات المختلفة، وأكثر من ذلك، فإن التعليم فيها يرتكز على الأساسيات الديمقراطية، وبهذه الطريقة فإنه يعد الطلاب للتوظف في المجتمع حيث الابتكارات الفردية تقدر ويؤكد عليها".[1]

ومعنى هذا أن التعليم في هذه البلدان يتميز بشكله الديمقراطي الذي يتيح فرصة ممارسة الحرية في مجال التربية والتعليم وفتح الأبواب واسعة للاختيارات المستقبلية للأفراد والجماعات، فهو تعليم يستثمر في الإنسان ويسهم في تنمية المجتمع وترقيته من خلال مواكبته لمختلف التحولات الحاصلة في هذا العصر. "فالمجتمع المفتوح مجتمع يستخدم المعرفة والاختراع كعناصر ضرورية لبناء حياة ديناميكية مرنة، فحرية البحث والمناقشة والتنظيم حرية أساسية في مجتمع يسعى إلى أنواع من التكيف بالطرق السليمة، إن التربية عندما تجعل هدفها الرئيسي هو تنمية التفكير التأملي واستغلال الذكاء، وعندما تجعل من عملية التعلم عملية لكيفية التفكير، فإنها بذلك ترسي القواعد الساسية لتكوين الرجل الحر، وبالتالي لتكوين المجتمع الحر المفتوح".[2]

27- النظام التربوي في اليابان:

صدر في عام 1947 القانون الأساسي للتعليم Fundamental low of Education، فقد حدد عدة أهداف تقوم عليها التربية والتعلم في اليابان منها النمو الكامل لشخصية الفرد ومن أجل رفعه وتقدم الأفراد وتنمية حب الحقيقة والعدالة وتقدير

(1)- عبد اللطيف بن حسن فرج، مرجع سابق، ص 148.

(2)- محمد لبيب النجيحي، مرجع سابق، ص ص 240-241.

قيمة الآخرين واحترام العمل وتعميق شعور تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس والاستقلال، وكذلك تنمية الثقافة من خلال الاحترام المتبادل والتعاون واحترام الحرية الأكاديمية والحياة الواقعية، وأكد أيضا على إعطاء فرص متساوية للجميع من أجل الحصول على التعليم وإعطاء السلطات المحلية والدولة مساعدات مالية للذين لا يستطيعون الاستمرار في نوع التعليم الذي يلائمهم لأسباب مالية، وأكد القانون على أن الأهداف الدينية ومكانة الدين في الحياة الاجتماعية سوف تحترم في الأنشطة التربوية".[1]

إن تحول التعليم الياباني وتغيير مناهجه في النظرة القديمة التي كانت تعتمد على الطقوس الدينية (الفلسفة الكونفوسيوسة) كان بسبب الحرب العالمية الثانية ما دعاها إلى انتهاج الأسلوب الغربي في التعليم في بداية الأمر حتى استطاعت أن تضع لنفسها مكانة ولمناهجها علامة بارزة بين تلك الدول باعتمادها على البحث العالمي الذي تغدق عليه أموالا طائلة وتعتبره استثمارا مضمون الربح وطريقا لها نحو التقدم والرقي بجانبيه المادي والبشري على حد سواء. [2]

فلسفة وأهداف التربية اليابانية:

تنص المادة الأولى من القانون الأساسي للتعليم في اليابان الصادر عام 1947 على أن غايات التربية في اليابان تتمثل في تحقيق النمو الشامل والمتكامل للشخصية اليابانية، وذلك عن طريق تربية شعب سليم العقل والجسد يحب الحق والعدل، يقدر القيم الفردية، يحترم العمل، يتمتع بإحساس عميق من المسؤولية، ويتشرب بروح الاستقلال ليصبح قادرا على بناء دولة ومجتمع مسالم. [3]

---

(1)- رمزي أحمد عبد الحي، مرجع سابق، ص ص 317-318.

(2)- عبد اللطيف بن عيسى فرج، مرجع سابق، ص 231.

(3)- رمزي أحمد عبد الحي، مرجع سابق، ص 318.

ومن أهداف وغايات التربية اليابانية، فيما يتعلق بإصلاح التعليم ما يلي:

– مواجهة عصر المعلومات والتعريف بكيفية الإفادة من إمكانات أجهزة الإعلام والمعلومات والتعريف بأساليب استخدام المعلومات والعمل على التصدي للآثار الجانبية لانتشار تكنولوجيا المعلومات.

– إعداد جيل من الخبراء لعصر المعلومات وذلك من خلال التركيز على القدرات الابتكارية الإبداعية جنبا مع تعليم الأساسيات في اليابان. [1]

المدلول التربوي للمنحنى الياباني:

- الاهتمام بأنسنة الإنسان.
- الاهتمام بالمررونة وتبسيط الإجراءات.
- الاهتمام بتوظيف الإنسان مدى الحياة.
- الاهتمام بغرس روح الفريق والعمل التعاوني.
- الاهتمام بالرموز كنموذج للاقتداء بها.
- الاهتمام بمبدأ الإصرار والمحاولة.
- الاهتمام بشعار "أحاول ثم أحاول ثم أحاول وحتما سأنجح".
- التربية اليابانية تعني السعي نحو سعادة البشر عن طريق تربية الأعماق من الأخلاق.[2]

وما يمكن أن نلاحظه حول المدلول الياباني في التربية والتعليم هو أن اليابان بهذه العناصر خطت خطوة جبارة في التقدم والرقي الحضاري فصارت معجزة العصر في كل المجالات حتى باتت تلقب "بكوكب اليابان".

---

(1)–رمزي أحمد عبد الحي، مرجع سابق، ص 319.

(2)– جمال محمد أبو الوفا وآخرون، مرجع سابق، ص 330.

عموما يمكن القول أن نظام التربية والتعلم الياباني لم يولد من فراغ وإنما يستمد زخما كليا، في روحه ودقته وصرامته وتصميمه على الكسب والتحصيل، في هذه الروح للأمة اليابانية التي تمتلك بالإضافة إلى حسن التلمذة الدائمة قدرا كبيرا من الفضول المعرفي الذي يدفعها لاستطلاع ما لدى الآخرين من معارف وتجارب حتى فيما يتعدى النفع المباشر. [1]

وفي إطار التعاون بين الدول تشكلت اللجنة الدولية للإصلاح التربوي والتبادل التعليمي – مجموعة الدراسات اليابانية 1988 – وكان هذا بدعوة من قادة التعليم في الولايات المتحدة المريكية للجنة المختصين لشؤون التعليم في اليابان. وقد سارت اللجنة في المسارات الخمسة التالية من أجل الإصلاح.

- أن المبادرة إلى الإصلاح تشمل جميع الولايات.
- الاهتمام الجاد بالنتائج في ضوء القيم والمعايير القياسية العديدة.
- التأكيد على تجانس التعليم ومعياراته.
- الاهتمام بالموضوعات الأكاديمية والتعليم المعرفي في المنهج التعليمي.
- الاهتمام الواضح بمجتمع التفجر المعرفي في المستقبل والنظرة العالمية. [2]

28- النظام التربوي الأمريكي:

طرح الرئيس الأمريكي "جورج بوش" مشروعه القومي في الثامن عشر من أفريل 1991 بعنوان أمريكا عام 2000 إستراتيجية للتعليم، وقد اثار هذا المشروع اهتماما على المستوى القومي والعالمي على السواء ولفت أنظار العالم أجمع غلى أهمية التعليم كإستراتيجية قومية تحمل لواءها أقوى دولة في العالم، وقد تضمن مشروع

(1)- رمزي أحمد عبد الحي، مرجع سابق، ص 318.

(2)- محمد متولي غنيمة، مرجع سابق، ص 47.

الرئيس الأمريكي كثيرا من اتجاهات الإصلاح التي نادى بها تقرير "أمة في خطر" والإصلاحات الفعلية التي أعقبت ذلك وقامت بها الولايات المختلفة. [1]

وكان لصدى الخطابين الهامين اللذين ألقاهما الرئيس الأمريكي "بوش" للشعب الأمريكي أهمية بالغة حيث استشعر الرئيس قضية إهمال التربية والتعليم، حيث أكد على ضرورة الدور الكبير للتعليم في تكوين الدولة، وقد اشتمل التقرير "أمة في خطر" على معالجة تفصيلية وموضوعية لعدة نواحي أساسية في نظم التعليم المختلفة. [2]

لقد أدرك الأمريكيون أن قضية التعليم هي قضية جوهرية فالتعليم مفتاح الحرية بالنسبة إليهم يحقق العدالة والمساواة والتفوق في كل المجالات، ولذا فقد أولى الأمريكيون جل اهتماماتهم لتطوير التعليم بشكل مستمر إيمانا منهم بقدرة التعليم الجيج على تحقيق التفوق في جميع المجالات ومن ثمّ تسيّد العالم وقيادته سياسيا وتربويا. [3]

فلسفة التربية الأمريكية وأهدافها:

إن إيمان المجتمع الأمريكي بالتفوق والتسيّد في العالم وبأهمية التعليم في إحداث التغيير، وإرساء قواعد الديمقراطية الأمريكية والدفاع عنها، ولهذا تبنت (و.م.أ) في تعليمها الفلسفة الراجماتية التي تعبر فعلا عن المجتمع الأمريكي والتربية الأمريكية بهذا المعنىتقوم على الحرية الاقتصادية والسياسية، وإقامة الحياة على أساس من الصراع والتنافس وتاكيد الحرية، وتتأثر هذه الفلسفة بالخلفية الاجتماعية والثقافية لهذا المجتمع، مما يؤثر بدوره في النظام التعليمي الذي يتصف بالمرونة الزائدة في

(1)- جمال محمد أبو الوفا وآخرون، مرجع سابق، ص 120.

(2)- محمد متولي غنيمة، مرجع سابق، ص 46.

(3)- عبد اللطيف بن حسين فرج، مرجع سابق، ص 362.

الإشراف على التعليم ومتابعته وإعطاء الحرية للمعلمين والمتعلمين، والمدارس الخاصة والطائفية، والتنوع حسب ظروف البيئة مع الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا. [1]

ومن الملاحظ أن التربية الأمريكية تمنح الفرد حرية واسعة في الكسب والعمل ولو كان هذا قد يتعارض مع مصلحة المجتمع. ومن هنا فهي تشجع الرأسمالية الفردية ورأسمالية الشركات والمؤسسات، ولا تتدخل الدولة في حرية الأفراد إلا في حدود ضيّقة جدا بخلاف ذلك في التربية الروحية التي تحرم الملكية الفردية وتؤمن بملكية المجتمع ممثلا في الدولة لكل وسائل الإنتاج. [2]

فالتعليم في أمريكا من أهم ركائز الديمقراطية والراسمالية ولذلك فإن فلسفة التعليم ينطلق من هذه الركائز لتحقيق الهدف الأساسي وهو تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل الأمريكيين بمستوى رفيع يضمن لهم تحقيق ميولاتهم ورغباتهم وقدراتهم وتحقيق ذواتهم كمواطنين أحرار في مجتمع حر تسوده المنافسة والتميز على الصعيد الداخلي والخارجي.

ويمكن أن نجمل أهداف التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية فيما يلي:

- تقديم ألوان الثقافة المختلفة بمستوى عالي من الرقي والتقدم.
- التجاوب مع احتياجات الوطن في جميع المجالات، مع الإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية لكل ولاية.
- التطابق مع التطور الديمقراطي من خلال توفير مناخ تعليمي ينمي الصفاء الذهني للمعلم والمتعلم وبالتالي يزداد الإنجاز.
- الاهتمام بالأنشطة الرياضية والاجتماعية والثقافية والطلاب كشرط أساسي لتكوين الشخصية المتوازنة والمتكاملة.

---

(1)- جمال محمد أبو الوفا وآخرون، مرجع سابق، ص 168.

(2)- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص 173.

– الاهتمام بسياسة التعليم متوفر للجميع، مع إتاحة وسائل تحسين المستويات العلمية والمهنية لكل من لا تسمح ظروفه بمتابعة الدراسة. [1]

أهداف المشروع القومي الأمريكي:

تضمن المشروع القومي اهداف رئيسية للتعليم يرمي إلى تحقيقها وهي:

– تنمية استعدادات الطفل المريكي في مرحلة التعليم الإجباري أي حتى سن السابعة عشر.

– أن يواصل 90% من التلاميذ المرحلة الثانوية ويكملونها حتى النهاية.

– أن يكون انتقال الطالب من مرحلة لأخرى على أساس إجادته للعلوم الأساسية وهي اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية، وبناء على ادائه في امتحانات هذه المواد، كما يجب العمل على تنمية القدرة على التفكير عند الطالب ليمكنه القيام بالتعليم والعمل المنتج في ظل اقتصاد حديث.

– أن يحتل الطاالب الأمريكي المرتبة بين دول العالم في مادتي العلوم والرياضيات.

– أن يكتسب كل أمريكي ألوان المعرفة والمهارات الضرورية للتنافس العلمي وممارسة الحقوق والواجبات، فالتعليم ليس لكسب العيش وإنما للحياة. [2]

الإستراتيجيات الأمريكية الخاصة بالقرن الحادي والعشرون:

وترتكز هذه الإستراتيجيات على اربع ركائز مثّلت أساس أصول هذه الإستراتيجية ومنطلقاتها نوردها فيما يلي:

1– التطوير الجذري للتعليم الأمريكي والمدرسة الأمريكية الحالية، بحيث تكون أكثر إلتزاما وتحملا للمسؤولية من أجل تلاميذ اليوم.

2– تطوير جيل جديد وبناؤه من المدارس المبدعة من أجل تلاميذ الغد.

---

(1)– جمال محمد أبو الوفا وآخرون، مرجع سابق، ص 122.

(2)– المرجع نفسه، ص ص 120–121.

3- تطوير برامج للتربية المستمرة خاصة بالكبار الذين تركوا المدرسة، ودخلوا ميدان العمل والحياة.

4- تكوين مجتمعات التعليم وتطويرها، وخلق بيئات توفر دائما فرصا للتعليم. [1]

وقد وضعت مبادئ الإستراتيجية الأسس الحاكمة لتعليم القرن الحادي والعشرين كما يلي:

- التعليم والتعلم حق للجميع.
- التعليم اداة صناعة القوة والتقدم ووسيلتها.
- تطوير التعليم كي يواكب العصر وما يشهده من تغيرات وتحولات عالمية وسياسية وتكنولوجية واقتصادية.
- تطوير التعليم بالتوسع الكمي، وتحقيق الجودة النوعية والتميز الكيفي في المدخلات والمخرجات.
- إعادة اكتشاف التربية لتحقيق قيم الحق والخير الجمال.
- استحداث مدارس جديدة تقوم على طرق وأنظمة جديدة للتعليم، تستند غلى أسس من البحث والتطوير.
- تأكيد المفاهيم التربوية الحديثة في المدارس الجديدة، وترجمتها غلى واقع تربوي وممارسات تعليمية.
- قيام العملية التربوية على أساس من المعايير والمستويات التي يتم تحديدها والاتفاق عليها.
- ضرورة التخطيط الإستراتيجي المعتمد على النظرة البعيدة والمستقبلية. [2]

---

(1)- هبة تقي محمد، مدرسة المستقبل في الوطن العربي، ص 169.

(2)- المرجع نفسه، ص ص 169-170.

وفي تقرير بعنوان "إعداد الطالب للقرن الحادي والعشرين" الصادر في عام 1996 تم التاكيد فيه على ضرورة مساعدة الطلاب الأمريكيين وذلك لتحقيق حياة أفضل في المستقبل، والنقاط التي ركز عليها التقرير نذكرها فيما يلي:

- إجادة مهارات الاتصال، بما في ذلك إتقان مهارات التحدث والقراءة، وفهم المواد المقروءة واستيعابها.
- استخدام الحاسب الآلي في المجالات الدراسية وكذلك في المجالات العلمية الحيائية.
- إعداد الطلاب لسوق العمل وإتقان مهارات العلاقات الإنسانية، والمرونة والقدرة على التكيف.
- إتقان مهارات التفاوض وحسم المنازعات، ومعرفة اللغات الأخرى غير الإنجليزية. (1)

أهم المبادئ التي يقوم عليها التعليم الأمريكي:

وتتمثل فيما يلي:

✓ رفض الأخذ بفكرة التوجيه العقائدي وفرض النظم من الخارج، على اعتبار أن ذلك يمثل السلطة الديكتاتورية.

✓ التأكد على التهذيب التلقائي بغرض حسن التكيف مع المواقف، أو الحصول على الشخصية البناءة النافعة للمجتمع.

✓ الأخذ بفكرة المدرسة العامة، من أجل مناهضة الطائفية، على اعتبار أن إنشاء مدرسة لمذهب ديني تمثل مخالفة للروح الأمريكية.

✓ التأكيد على الهيمنة المباشرة للضعب على منظومة التعليم، على اعتبار أن التعليم يعد من مسؤولية المجتمع.

---

(1)- هبة تقي محمد، مرجع سابق، ص ص 172-173

✓ الاهتمام بالفروق الفردية وذلك من خلال وجود اختيارات للطلاب بين المقررات الدراسية، مع رغم النمط الموجود في المناهج الدراسية.

✓ الاهتمام بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل الطلاب بغض النظر عن اللون أو الجنس أو المواطن أو العقيدة.

✓ الاهتمام بالمدرسة الشاملة من خلال تقديم برامج متنوعة سواء كانت أكاديمية أو فنية وذلك من أجل مواجهة احتياجات وميول الطلاب. [1]

مبادئ السلم التعليمي في أمريكا:

ينطلق السلم التعليمي في أمريكا من عدة مبادئ أهمها:

- الإيمان بالفرد مع توفير الحرية الاقتصادية والسياسية له.
- التأكيد على الفردية وإقامة الحياة على الصراع والتنافس.
- التأكيد على مبدأ ديمقراطية التعليم بمعنى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بحيث يظل الفرد في تعليمه إلى أقصى درجة ممكنة تؤهله لها قدراته واستعداداته.
- التاكيد على مبدا حرية الممارسات التعليمية بمعنى حرية المعلم في ممارسة النواحي الأكاديمية بشكل يساعد على نموه الشخصي والمهني.
- التأكيد على مبدأ المرونة في الإشراف على التعليم والمشاركة الشعبية في إدارته.[2]

29- النظام التربوي في ماليزيا:

تعتبر ماليزيا نموذجا رائدا في مجال التعليم في جنوب شرق آسيا، فهي أول نمر إسلامي استهدف النهوض بالتربية والتعليم، حيث نجحت في إعطاء النموذج الإسلامي

(1)- جمال محمد أبو الوفا وآخرون، مرجع سابق، ص ص 121-122.

(2)- المرجع نفسه، ص 127.

للفرد في العصر الحديث، كما أنها حققت نموا اقتصاديا سريعا فأحدثت بذلك تحولا متسارع الوتيرة في جميع المجالات.

خصائص التعليم بدول النمور الآسيوية:

تتلخص جملة الخصائص التعليمية بدول النمور الآسيوية فيما يلي: المساواة، التوازن المنافسة، التلقائية، التوحد، الإحساس بالمسؤولية، الاستمرارية، الوضوح، الجودة، التمهين. ويمكن أن نجمل الخصائص في النقاط التالية:

- القدرة على الاستفادة من تجارب الآخرين في مجال التعليم.
- سرعة استقراء المتغيرات الجغرافية والتاريخية، ومحاولة نسجها مع نظام التعليم.
- إدمان العمل مع مواكبة التعليم بالثورات المصاحبة له.
- سرعة استيعاب ثقافة وتكنولوجيا الغرب مع رفض التقليد، وبالتأكيد على الاستثمار الأمثل.
- الاهتمام بعمق الإنسان في مراحل التعليم المختلفة حتى يستطيع أن يحقق أهدافه.
- الاهتمام بنسب الاستيعاب في النظام التعليمي لدرجة أنه يصل في بعض بلدان جنوب شرق آسيا إلى 100%.

وتشترك ماليزيا مع هذه الدول[1]– هونج كونغ، سنغافورة، كوريا الجنوبية، أندونيسيا، تايوان – في جملة الخصائص التعليمية التي أعطت النموذج لجودة التعليم بهذه الدول، ويرجع السبب في ذلك إلى الاهتمام بالعنصر البشري وإعطائه مكانة كبيرة، حيث يعتبر المصدر الأساس في الاستثمار في جميع الميادين، بالإضافة إلى الاهتمام الواسع بمجال البحث العلمي والسياسة الرشيدة والمرونة في مجال التربية والتعليم.

(1)– جمال محمد أبو الوفا وآخرون، مرجع سابق، ص 336.

فلسفة التعليم الماليزي وإستراتيجياته:

إن التعليم في ماليزيا قائم على مفهوم القومية الماليزية ذلك أن هذه الفلسفة تهدف بشكل عام إلى إتخاذ التعليم عملية مستمرة لتنمية إمكانات الفرد بشكل متكامل، وإعداد المواطنين بصورةأكثر ديناميكية وإنتاجية وإنسانية لمواجهة تحديات العصر، كما أنها فلسفة قائمة على تخريج هؤلاء الأفراد متزنين عقليا وإنفعاليا وروحيا وبدنيا، وهذا الإتزان يقوم على أساس الإيمان بالله، وتصميم هذه العملية يتم بحيث تؤدي إلى مواطن ماليزي على علم ومعرفة، ولديه القدرة على التنافس العالمي ويمتلك معايير أخلاقية عالية، وقادر على تحمل المسؤولية لتحقيق أعلى مستوى من الشخصية القومية، وقادر في الوقت نفسه على الإسهام في تجانس وتحسين أسرته ومجتمعه ودولته. (1)

ومنه فقد اهتم النموذج الماليزي بما يلي:

1- صياغة فلسفة تربوية وطنية، تهتم بتنمية طاقات الأفراد، بهدف تكوين مواطنين متوازيين ومنسجمين في نموهم الفكري، والروحي، والوجداني، والاجتماعي، والجسمي، أساسها الاعتقاد الراسخ بالله تعالى، كما أنها فلسفة تهتم بتربية مواطن ماليزي يمتلك المعرفة والكفاءة، ويتمتع بمستويات عليا من الأخلاق وقادرا على تحمل المسؤولية وتحقيق مستوى عال من التوافق الذاتي.

2- وضع تصور حديث للمناهج التعليمية، وفيما يخص المرحلة الثانوية نجدها تركز بنوعياتها العامة والأكاديمية على تقديم منهج عام يدرسه جميع الطلاب، أيا كانت توجهاتهم هذا المنهج يؤكد القيم الخلقية والجمالية، ويدعو إلى التمكن من استخدام اللغة الوطنية الماليزية، ووضع أسس التعليم المستمر مدى الحياة، وتم تنظيم هذا

(1)- هبة تقي محمد، مرجع سابق، ص 189.

المنهج على أساس أربع مجموعات: الأولى: الإنسانيات، الثانية: المواد المهنية والتكنولوجية، الثالثة: العلوم، الرابعة: الدراسات الإسلامية.

3- تطوير نظم التقويم واساليبها وآلياتها، بحيث يراعي هذا التطوير قياس النمو الكلي المستمر للمتعلم، وإدخال التقويم مرجعي المحك ومثيله الذاتي، وهناك تقويم على مستوى الفصل والمدرسة وتقويم آخر خارجي في نهاية المراحل التعليمية.

4- إعداد المعلمين وتدريبهم، فقد اهتم النموذج الماليزي بتطوير إعداد المعلم بأن يكون جميع المعلمين معدين إعدادا جامعيا، وأن يلزموا بالتنمية المهنية والتدريب كل خمس سنوات وكذلك الالتحاق بمصادر التعليم.

5- تطوير الإدارتين التعليمية والمدرسية، فقد ارتكز هذا التطوير على: التوجه نحو اللامركزية وتدعيمها والإدارة الذاتية للمدرسة، واهتم أيضا بتدريب رجال الغدارتين التعليمية والمدرسية. (1)

وتؤمن ماليزيا بان الأهداف القومية لا سبيل إلى تحقيقها إلا بتنمية الموارد البشرية، فيصبح الهدف النهائي تنمية مواهب الناس ومهاراتهم، ورفع قدرتهم على الإبداع. (2)

كما أن رؤيتها للتعليم في القرن القادم يدفع بالحكومة إلى تبني فكرة المجتمع الصناعي المتقدم، القائم على مبدأ الديمقراطية والأخلاق الدينية والقيم الروحية النابعة من الدين الإسلامي. فالتربية الماليزية تربية قائمة على الحرية والمساواة والتسامح الديني والعقائدي، وكذا الروح العلمية والتكنولوجية ومسايرة التجديد والتقدم في مختلف المجالات. وقد أقدمت الحكومة الماليزية لتحقيق التقدم التكنولوجي على تقديم مبادرات عديدة لتسهيل تبني نظام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل تحسين الإمكانات

---

(1)- هبة تقي محمد، مرجع سابق، ص ص 189-190.

(2)- المرجع نفسه، ص 188.

والقدرات في جميع المجالات، ومنها مجال التعليم، ومن ثمّ وضعت رؤية بعيدة المدى أطلقت عليها (رؤية 2020) (vision 2020)هذه الرؤية تهدف غلى تحقيق معدلات إنتاج ثابتة تؤدي إلى توفير أفراد مثقفين تكنولوجيا وقوة عاملة تتميز بتفكير ناقد، يتم إعدادها للمشاركة في الاقتصاد العالمي الخاص بالقرن الحادي والعشرين. وترتكز هذه الإستراتيجية القومية على:

- القيم الحضارية لماليزيا: الدين الإسلامي، والثقافة.
- تحقيق مكان متميز اقتصاديا وصناعيا، على المستويين: الإقليمي والدولي.
- بناء نظام تعليمي حديث يقود هذه الإستراتيجية.

السياسة التعليمية في ماليزيا:

بدأت ماليزيا في وضع سياسة تعليمية جديدة بعد استقلالها حيث أن سياستها المرنة والرشيدة، حيث استهدفت النهوض بالتعليم في كافة مراحله على أساس وجود سياسة تعليمية قومية تهدف إلى إيجاد أجيال ممتزجة ومنصهرة إنصهارا يجعل سكان البلاد أمة واحدة، وشعبا واحدا، حتى يتوفر الأمن والاستقرار، على اعتبار أن توجيه التعليم قوميا، يتفق مع الحكم الوطني، والتخطيط الشامل، والتوسع الكمي والكيفي في التعليم، وتحسين نوعية التعليم، وتطوير المناهج الدراسية، واعتبار التعليم ضرورة من ضرورات الحياة، والتوسع في تعليم البنات، والاهتمام به، وإنشاء التعليم الجامعي، والتوسع فيه، والاهتمام به، وتدعيمه ورفع مستواه، والعناية التامة بالتعليم الديني، لأنه أساس العقيدة، والتوسع في إعداد الفنيين والمعلمين بجميع أنواعها في البلاد، حتى تتوافر الأيدي الفنية المدربة، والمعلم الذي يقوم بمهمة التعليم على أكمل وجه. [1]

من خلال ما سبق نلاحظ أن ماليزيا في وضع سياستها التعليمية اعتمدت على مفهوم القومية، ذلك بغية تخلصها من التبعية لكل ألوان الاحتلالات التي مرت عليها

(1)- جمال محمد أبو الوفا وآخرون، مرجع سابق، ص 339.

من احتلال برتغالي وهولندي وبريطاني وياباني. وهذه السياسة مردها التخلص من كل رواسب الاحتلالات وتأثيراتها على الفرد الماليزي. كما أن للإرادة السياسية لماليزيا تحققت بوجود رجل قوي مخلص هو "مهاتير محمد" على رأس الحكومة الماليزية الذي طرح رؤيته لمستقبل ماليزيا عام 2002 من خلال وثيقة "رؤية ماليزيا" التي اوضح فيها أن هناك تسعة تحديات ستواجه ماليزيا إذا أرادت الاصطفاف بجانب الدول الصناعية الكبرى في القرن الحادي والعشرين، وكان التحدي السادس منها يؤكد ضرورة إقامة مجتمع علمي متقدم قادر على الإبداع واستشراف المستقبل، وليس مجتمعا مستهلكا للتكنولوجيا. [1]

ومنه فإن السياسة التعليمية التي انتهجتها ماليزيا تمثلت في النقاط التالية:

- ✓ إلتزام الحكومة بمجانية التعليم الأساسي.
- ✓ الاهتمام بالتعليم ما قبل المدرسة (رياض الأطفال).
- ✓ تركيز التعليم الابتدائي على المعارف الأساسية والمعاني الوطنية.
- ✓ توجيه التعليم الثانوي نحو خدمة الأهداف القومية.
- ✓ العناية بتاسيس معاهد تدريب المعلمين والتدريب الصناعي.
- ✓ التوافق مع التطورات التقنية والمعلوماتية.
- ✓ توظيف التعليم الجامعي لخدمة الاقتصاد.
- ✓ الربط بين التعليم وأنشطة البحوث.
- ✓ الانفتاح على النظم التعليمية المتطورة.
- ✓ الاهتمام بتعليم المرأة. [2]

---

(1)- هبة تقي محمد، مرجع سابق، ص 185.

(2)- عبد اللطيف بن حسين فرج، مرجع سابق، ص 294.

أهداف التعليم في ماليزيا:

وتتمثل فيما يلي:

1- تربية الجيال الجديدة من الشباب والأطفال من مختلف الجنسيات تربية جديدة بحيث يكون سكان البلاد أمة واحدة وشعبا واحدا حتى يتوفر للأمة الاستقرار.

2- توجيه التعليم توجيها قوميا يتفق مع الحكم الوطني.

3- التخطيط الشامل بعيد المدى للتعليم مما يجعله أداة للتنمية القومية الشاملة.

4- العناية بالتعليم الابتدائي وتعميمه ورفع مستواه استنادا إلى أنه يمثل الحد الأدنى من التعليم الذي لا غنى عنه للنهوض بالأطفال ليكونوا مواطنين مستنيرين قادرين على شق طريقهم في البيئة التي يعيشون فيها.

5- التوسع الكمي في مختلف مراحل التعليم لتحسين نوعية التعليم المقدم فيها، وتطوير المناهج واعتبار التعليم ضرورة من ضرورات الحياة كالماء بالنسبة للنبات.

6- الاهتمام بتعليم الفتاة والتوسع فيه استنادا إلى أن المرأة نصف المجتمع وعلى حسن تربيتها تقوم التربية السليمة للأطفال.

7- العناية بالتعليم الديني لأنه وسيلة غرس العقيدة في الإنسان وإذا صلحت العقيدة صلح الفرد.

8- الاهتمام بالتعليم الجامعي وإنشاء مؤسساته والتوسع فيها ورفع مستواها.

9- التوسع في التعليم الفني ومعاهد إعداد المعلمين بجميع أنواعها حتى تتوافر الأيدي العاملة المدربة في مختلف التخصصات، وبتوافر المعلم الذي يقوم بتعليم أبناء وطنه.

10- إعداد المواطنين بصورة أكثر ديناميكية وإنتاجية لمواجهة تحديات القرن القادم في عملية التنمية الوطنية نحو تحقيق وضع صناعي جديد. [1]

---

(1)- عبد اللطيف بن حسين فرج، مرجع سابق، ص ص 293-294.

11- إعداد الأفراد إعدادا عقليا وروحيا وعاطفيا وجسميا قائما على الإيمان بالله وطاعته.

12- تزويدهم بالمعارف والمهارات والقدرات ليتحملوا المسؤولية والقدرة على المساهمة في وحدة ورخاء الأسرة والمجتمع والوطن ككل.

13- تنمية ملكات الأفراد وميولهم ومواهبهم والارتفاع بقدراتهم ومهاراتهم.

14- ترسيخ الانتماء الديني وتعزيز الاتجاهات الفكرية والثقافية والسلوكية المبنية على قيم الدين والتراث الحضاري. [1]

المدارس الذكية كتجارب رائدة في ماليزيا:

مفهوم المدرسة الذكية:

هي مؤسسة تعليمية تم ابتداعها على أساس تطبيقات تدريس وإدارة جديدة تساعد التلاميذ على اللحاق بعصر المعلومات، وتطبيق المدرسة الذكية في ماليزيا تنفيذا لمشروع[2] التعليم الالكتروني المنبثق من الخطة الوطنية التقنية للتعليم حيث يتم تنفيذها الكترونيا. بحيث تهدف هذه الأخيرة – المدرسة الذكية – إلى تسهيل العمليات الإدارية داخل المدرسة من خلال استعمال التكنولوجيا الحديثة، وذلك لتوفير الوقت والجهد، وتتم هذه العملية عن طريق ربطها بالشبكة العنكبوتية، حيث يرى في هذا الصدد القادة السياسيون في ماليزيا أن المدرسة الذكية ستساعد البلاد على الدخول في عصر المعلومات وإتاحة نوعية التعليم الملائمة للبلاد ومستقبل أبنائها، ووقعت الحكومة عقدا مع شركة مدارس تيلكوم الذكية، شركة مشتركة بين الحكومة والقطاع الخاص لتنفيذ فكرة المدرسة الذكية في تسع عشرة مدرسة نموذجية لمدة ثلاث سنوات بدأت في عام

(1)- عبد اللطيف بن حسين فرج، مرجع سابق، ص 294.

(2)- المرجع نفسه، ص 316.

1999 وتنهي في عام 2002، على أن يكتمل العمل في المشروع الريادي عام 2020. [1]

خصائص ومميزات المدارس الذكية الماليزية:

تتمثل فيما يلي:

- مديرون ومعلمون تم إعدادهم مهنيا إعدادا جيدا.
- أهداف مدرسية معلنة بوضوح.
- قيادة التعليم من داخل المدرسة.
- مستوى عال من الدعم والمشاركة الوالدية والمجتمعية.
- الحفاظ على قنوات اتصال مفتوحة بينها وبين جميع العملاء المستفيدين.
- توزيع الموارد بحيث تفيد أكبر عدد من الطلاب.
- متابعة الأداء وتقويمه تقويما مستمرا في ضوء أهداف محددة لدعم التعليم الجيد.
- توفير مناخ مدرسي باعث على التعليم، بمعنى أن يكون مناخا آمنا ونظيفا تتوفر فيه رعاية وتنظيم جيدان.
- تنمية أعضاء هيئة التدريس تنمية متوازنة والحفاظ عليهم باستمرار وبقائهم في المدرسة.
- استخدام التكنولوجيا وإدارتها بصورة مناسبة وبكفاءة وفاعلية.

(1)–عبد اللطيف بن حسين فرج، مرجع سابق، ص 316.

خلاصة:

إن نجاح أي فلسفة تربوية في أي مجتمع يعتمد على وضع خطط واستراتيجيات مدروسة من طرف الفاعلين التربويين والمختصين في مجال التربية والتعليم، ففلسفة التربية لأيّ مجتمع ينبغي أن ينطلق من مميزات ذلك المجتمع الذي يكون قادرا على تبني هذه الفلسفة التي ينعكس نتاجها على الفرد والمجتمع معا، فصياغة الأهداف والغايات التربويةلا ينطلق من العدم بل لابد له أن ينطلق من كل المبررات الفعلية لذلك، فالاعتماد على إستراتيجية فعّالة لتطوير التربية والتعليم من خلال بناء أهداف تربوية ورؤى مستقبلية لتعليم ناجح ومثمر تكون مخرجاته مؤهلة اجتماعيا لخوض غمار الحياة الاجتماعيةبحيث يأخذ ذك الفعل كل الميزات والخصائص الحضارية آخذا بعين الاعتبار المقومات الوطنية كالدّين واللّغة والتاريخ مع دعم قيم الحقّ والواجب والعدالة والديمقراطية.إن هيكلة وتنظيم المنظومة التعليمية في ضوء فلسفة تربوية يساهم في إبراز الجانب الإجرائي والعلمي لترجمة هذه الفلسفة إلى واقع تربوي منفتح على التجارب العالمية الأخرى الرائدة في مجال التربية والتعليم.

الفصل الثالث

الإصلاح التربوي

"أهداف ومبررات لتعليم جديد"

تمهيد:

يعتبر الحديث عن إصلاح المنظومة التربوية في أيّ بلد من بلدان العلم حدثا اجتماعي مهم،فالشروع في الإصلاح يتطلب القيام بعدة وقفات تقييميه للمنظومة التربية والتعليم ،وكما نعلم فان الوقوف على فكرة الإصلاح تتطلب الشروع في وضع إستراتيجية حقيقية لهذا الفعل التربوي الذي يقف رؤية مستقبلية لعمليتي التربية والتعليم وباعتبار إن المناهج الحديثة تحتاج إلى هذه الرؤية الاستشرافية يستوجب على الفاعلين في مجال التربية اختيار أفضل السبل لموا كبة التغيرات الحاصلة على المستوى التكنولوجيا الإعلام والاتصال ومحاولة تكييف المناهج التربوية للخصوصيات السوسيوثقافية بإدراج المفاهيم الاجتماعية والثقافية في المناهج التربوية محاولين تجاوز النقل الآلي لكل ما هو منتج غربي وبالتالي فان حسن مواءمة الإصلاحات التربوية للبيئة الاجتماعية ومسوغتها الثقافية يجعل الإصلاح التربوي أكثر من ضرورة اجتماعية لا يخضع لعوامل لا مدرسية تخرجه من إطاره الاجتماعي باعتبار إن المدرسة هي الحياة كما قال جون ديوي.

1- مفهوم الإصلاح والتجديد التربوي

الإصلاح:

تعرف المعاجم التربوية الإصلاح بأنه مصطلح شاع استخدامه في القرن التاسع عشر ليعني التغييرات المقصودة التي أدخلت على المناهج ونظم التعليم وهو مصل مصطلح التجديد حالياً لكن مع نغمة أخلاقية أو معنوية قوية،أو هو أيضاً أية محاولة فكرية أو علمية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقاً بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها[1].

كما يعني الإصلاح تصحيح الأخطاء والمفاسد وإزالة الاختلال ومعالجة الظواهر السلبية إن كانت هناك أمور تحتاج إلى ذلك أو تاكد لدى القائمين على التربية أن هناك اختلالات وقصوراً في الجهد المبذول أو في التنظيم القائم والتشخيص الموضوعي، هو الذي يستطيع الكشف عن الاخطاء، والاختلالات ومظاهر النقص، التي تعوق المدرسة عن تأدية رسالتها وتقلل من فاعلية الجهد التربوي المبذول[2].

وقد يعني الإصلاح أيضاً السعي لتطوير النظام التربوي وإعادة بناء المناهج وتحديث الوسائل وأساليب العمل، مما يستجيب للحاجيات والتغيرات المتلاحقة، والتحولات العميقة، وعملية الإصلاح وفق هذا المنظور لا تهدم البناء القائم، وإنما تسعى إلى تحسينه وإضافة ما تأكدت ضرورته، واشتدت الحاجة إليه[3].

---

(1)-محمد منير مرسي،الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، ط 2، عالم الكتب، القاهرة، 1996 ص08.

(2)-عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، ط 2، جسور المحمدية، الجزائر، 2013، ص66.

(3)-المرجع نفسه، ص 66.

يشير الإصلاح في المجال التربوي إلى عملية التغيير في نظام التعليم أو في جزء منه، نحو الاحسن، وغالباً ما يتضمن هذا المصطلح معاني سياسية واقتصادية واجتماعية وبذلك يمكن النظر إلى الإصلاح التربوي على أنه يتضمن عمليات تغيير سياسية واقتصادية واجتماعية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع وعلى أنه يتضمن تعديلات شاملة أساسية في السياسة التعليمية تؤدي إلى تغيرات في المحتوى والفرصة التعليمية والبنية الاجتماعية أو أي منها لنظام التعليم في مجتمع ما[1].

كما يعني الإصلاح التربوي أيضاً التغيير الجذري لبنية النظام والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها ولعناصر السياسة التعليمية التي توجهه، بحيث تتجه الجهود إلى هدم ما هو قائم، وتعويضه ببناء جديد مختلف شكلاً ومضموناً وغاية عن البناء القائم، وهذا يعني القطيعة التامة مع الماضي بكل تفاعلاته حتى ولو كان هذا الماضي يمثل عمقنا الحضاري، ويشكل حياتنا الروحية والثقافية[2].

التجديد:

يرى "ماثيو مايلز" أن التجديد التربوي بأنه تغيير change محدد ومقصود وجديد يعتقد بأنه أكثر فاعلية في تحقيق أهداف النظام العام[3].

ويرى "بيرش" بأن التجديد يعني البرامج الجديدة والتغييرات أو التعديلات التنظيمية في عملية التدريس و التعلم التي تختلف عن الممارسات القائمة[4].

---

(1)–محمد صبري الحوتمرجع سابق، ص 17.

(2)–عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص 67.

(3)–محمد منير مرسيمرجع سابق، ص 06.

(4)–المرجع نفسه، ص07.

وتعرف المعاجم التربوية التجديد على أنه تطوير promotion أفكار وطرائق جديدة في التربية لاسيما فيما يتعلق بالمنهج المدرسي،أو تقديم فكرة جديدة أو طريقة مستحدثة أو أسلوب جديدا في المنهج أو الادارة التعليمية أو غيرها[1].

التغيير:

هو التعديل الجزئي أو الكلي لعنصر ما في الشكل أو النوعية أو العلاقة أو هو تعديل في بنية المنظمة سواء في أهدافها أو أغراضها ومراميها أو في طرقها وأساليبها، أي مراجعة أهداف المنظمة وتوجهاتها وقواعدها وأصولها أو إدخال طريقة جديدة عليها كل هذا يندرج تحت التغيير[2].

وبصفة عامة قد يعبر عن معنى الإصلاح بمفاهيم عديدة منها:

التجديد، التغيير،الإبتكار، الاختراع والتطور، التحديث، وغيرها من المصطلحات التي تدور في معنى الإصلاح.

مما سبق نستنتج أن مفهوم الإصلاح التربوي يمس إحداث تعديل أو تغير شامل أو جزئي في النظام التربوي من خلال تدارك النقائص والأخطاء والهفوات التي خلفها النظام التربوي السابق وبذلك فعملية الإصلاح ترتبط بما يستحدث في العصر خصوصاً إذا تعلق الأمر بالتطور في مجال التكنولوجيا التي فرضت نفسها في الآونة الاخيرة فألزمت معظم بلدان العالم سواء المتقدم منها أو السائرة في طريق النمو إلى تغيير نظمها التربوية والقيام بإصلاحات عميقة وجذرية في مناهج التعليم حتى يمنح الفرد في عصر العولمة والتكنولوجيا فرصة للتكيف مع هذه المستجدات ومواكبة كل التطورات الحاصلة خصوصاً المجال المعرفي.

---

(1)–محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص 07.

(2)– المرجع نفسه، ص07.

ويرى عبد القادر فضيل:

الإصلاح غير التطوير وغير التجديد، حتى وإن كان هناك تقاطع بين التطوير والتجديد، فالإجراء الذي يتخذ لمعالجة خلل أو تصحيح وضع غير سوي يعد إصلاحاً، والإجراء الذي يتخذ لتحسين وضع قائم في الاتجاه الأكثر ملائمة، وإظهار في شكل مطور، يعد تطويراً، والإجراء الذي يتخذ لتبني نظام جديد وإحداث وضع غير قائم، وابتكار أسلوب غير مألوف يعد تجديداً أو تحديداً، وقد يستعمل لفظ التغيير للدلالة على هذه جميعاً، وإذا كان التغيير في الاتجاه الايجابي الذي يرضي طموحاتنا.

وقد يكون لفظ الإصلاح دالاً ومقبولاً إذا كان يتناول المدرسة في علاقاتها مع الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وكان الهدف منه معالجة خلل موجود في تلك الاوضاع،أو تسوية أمر من الأمور المتصلة به والتي تؤثر حتماً في هذه العلاقة وتنعكس سلباً على نوعية الأداء المدرسي[1].

كما قد يستخدم المناقشون لفظ الإصلاح ولكن التطوير هو المقصود والعكس صحيح ولا بأس من أن يوسع مدلول الإصلاح ليشمل التطوير والتجديد ولا بأس كذلك من أن يتضمن التطوير معنى الإصلاح[2].

ويؤكد عبد القادر فضيل أن هناك فرقا بين المجالين فالإصلاح يستوجب سد الثغرات، وتصحيح الأخطاء، التي كشفت عنها الدراسات التحليلية كما يستوجب إزالة مظاهر الاختلال ومعالجة أسباب النقص التي أكدها التشخيص أما التطوير فيستوجب تحسين الأوضاع القائمة وترقية الجهود بما يتكافأ مع الغايات ويستجيب للتحولات ومن شأن التطوير أن يبعث الرغبة القوية في تجديد أساليب العمل وطرائق التنظيم والسعي

(1)–عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص ص 172–173.

(2)– المرجع نفسه، ص 77.

باستمرار إلى مراجعة المناهج والمحتويات بما يتضمن مسايرة حقائق العصر والاستفادة من مستجدات الحضارة[1].

2- الأهداف التي يجب أن تتضمنها مشروعات الإصلاح:

1.إعادة الاعتبار لمهنة التعليم وجعلها في طليعة المهن، بإحاطتها بالرعاية الكاملة المادية والمعنوية والبيداغوجية.

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

3.التدقيق في وضع الاهداف وتحديدها:وتوضيح أبعادها وتصنيفها وفق مستويات أداتية تتلاءم ومستوى تفكير المتعلمين وحاجاتهم من جهة، وإمكانيات النظام وانتظارات المجتمع من جهة أخرى.

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

5.تحسين ظروف التمدرس وتطوير وسائل العمل هدف من أهداف الإصلاح[2].

---

(1)-عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص78.

(2)- المرجع نفسه، ص ص68-69.

3- خصائص وسمات الإصلاح التربوي:

الميزة النسبية:

إن التجديد مسألة نسبية ذلك انه يتطلب وقتاً طويلاً فهو لا يحدث بين عشية وضحاها ويرى "أدلر" "Adler" ان فترات الركود الاقتصادي يؤجل تبني التجديدات التربوية لكن المدارس التي تدرسها ساعدت على الاسراع بمعدل تبني التجديدات بمجرد انتهاء الأزمة[1].

ولا ينبغي أن يظل نظام التعليم ثابتاً على حاله دون إصلاح وتطوير بما يراعي المتغيرات والأوضاع الداخلية والخارجية المختلفة ويحفظ للمجتمع ثوابته وأصالته[2].

ويتضمن مفهوم الإصلاح حركة وتحريكاً لأوضاع المجتمع القائمة وتيرة مسيرتها إلى صورة مغايرة، وقد تحدث هذه الحركة بصورة جزئية كإصلاحأحد مكونات نظام التعليم،أو في قطاع معين من المجتمع كقطاع التعليم[3].

درجة التوافق او المواءمة:

يقصد بها مدى توافق أو مواءمة التجديد مع الممارسات والقيم الراهنة، فالتجديد الذي لا يتواءم مع المعايير الثقافية السائدة والنظام الاجتماعي قد يرفض أو يتأجل تبنيه والأخذ به.

درجة الصعوبة والتعقيد:

يكون فهم التجديد قياساً على درجة الصعوبة أو السهولة.

---

(1)-محمد منير مرسي،مرجع سابق، ص 26.

(2)-محمد صبري الحوت،مرجع سابق، ص27.

(3)- المرجع نفسه، ص 18.

قابلية التجريب:

والمقصود بهذه الخاصية هو إمكانية تطبيق التجريب على نطاق ضيق قبل تعميمه.

التواصلية:

وتعني مدى إمكانية إيصال نتائج التجديد إلى الآخرين وعلى نطاق واسع[1].

4- غايات إصلاح النظام التربوي:

هناك جملة من الغايات التي يمكن للإصلاحاتأن تحققها نذكرها كما يلي:

1- تعميق الوعي بأهمية التربية والإنفاق السخي على تطوير أساليبها وإعطائها المكانة الأولى في اهتمامنا...

2- الاهتمام الدائم بحركة التطوير التربوي من خلال تنويع البنى والصيغ التعليمية، وتحقيق المرونة والتكافل فيها، بما يستجيب للتطورات المستجدة، ويجعل المدرسة مواكبة للنهضة العلمية والتربوية، ومسايرة التطلعات والتحولات.

3- الحرص المستمر على تفجير الطاقات المبدعة الكامنة في الإنسان، وتنمية المواهب بتوفير مناخ فكري وعلمي متطور، يحرر المبادرات ويغذيها ويسهر على تكوين جيل من العلماء والمفكرين، الذين تحتاجهم البلاد في نهضتها.

4- العمل باستمرار على تغيير النهضة السائدة في المجتمع حول الفئات التي يوجه إليها الجهد التعليمي...

5- ترقية التراث والتعريف به مهمة من المهام التي يجب أن يحرص النظام التربوي على جعلها من مشمولات أهدافه وغاياته ومن خلال هذه الغاية تتكامل وتتفاعل التربية

(1)-محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص 26.

مع الثقافة ويصبح العمل التربوي عملاً ثقافياً والعمل الثقافي عملاً تربوياً وهذا هو المطلوب[1].

6- تشجيع تنويع تعليم اللغات الأجنبية باعتبارها روافد مساعدة على التفتح على تجارب الغير في العالم،وتطوير طرائق تدريسها، وتحديد سياسة التعامل مع كل لغة في إطار المناخ الحضاري الذي يعيشه العالم على أن تكون اللغة الوطنية هي المظلة التي نسير تحت طلالها والتي منها ننطلق في سيرنا نحوالآخرين.

7- العناية الدائمة والمتميزة باللغة الوطنية وبإعطائها الحق الشرعي في ممارسة دورها الحضاري في بناء شخصية المجتمع، باعتبارها أداة التلاحم الإجتماعي، والتعبير عن الهوية...، ولتحقيق هذه الغاية يتحتم تطوير التعامل مع هذه اللغة بتمكينها من ممارسة الوظائف الحية التي تضطلع بها اللغات الرسمية في أوطانها[2].

5- مبررات ودواعي الإصلاح التربوي:

إن الاقدام على إصلاح منظومة تربوية في أي بلد لابد أن يكون له مبررات دفعت لذلك، ولذلك فالاستجابة لهذه المطالبات التجديدية لم تعد تقبل التأجيل في ظل الموجة العولمية، فقد تضاعفت مبررات التجديد وتنوعت مصادر دواعيه من داخلية وخارجية، محلية وكونية[3].

كما لا تقدم المجتمعات على قلب نظمها التربوية وصياغتها من جديد إلا في عهود الثورة، ولكن يرجع هذا إلى أن بنية اجتماعية جديدة قد تم اكتسابها وتكوينها في

---

(1)-عبد القار فضيل، مرجع سابق، ص ص101-102.

(2)- المرجع نفسه، ص 102.

(3)-السيد سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص 29.

النفوس وإن هذه البنية الجديدة أيضاً تنزع حالاً إلى أن تثبت أركانها وقواعدها عن طريق التربية[1].

قد يكون التغير في النظام المدرسي أو في السياسة التعليمية بصفة عامة لمقابلة حاجة اجتماعية أو حلاً لمشكلة اجتماعية احس بها القائمون على هذا المجتمع وشعروا بأن البرنامج المدرسي يستطيع أن يسهم في حلها كما قد يكون التغير التربوي نتيجة الاحساس بأن هناك قيماً في المجتمع يجب المحافظة عليها وأن هناك قيما تعمل المدرسة على تحقيقها وتتعارض في أساسها مع ما يرنو المجتمع الجديد إلى تحقيقه من قيم واتجاهات جديدة[2].

ومنه تظهر الحاجة إلى إصلاح وتطوير نظام التعليم عند حدوث خلل في التوازن بين مكونات النظام والعلاقات التي تحكم واقع مؤسساته، ومصالح أفراده، وفئاته، وفعالية وظائفه وإجراءاته فتصبح الحاجة إلى الإصلاح والتطوير ملحة بصورة مستمرة، وقد يتحرك الطلب من داخل المنظومة التعليمية نتيجة شعور المسؤولين بأنها لا تؤدي وظيفتها بالدرجة المطلوبة من الكفاءة والفعالية الإنتاجية[3].

وفي ظل العولمة وشحوب الهوية الوطنية، وتأثير السماوات المفتوحة وتداول الأفكار وتدويل الثقافات واللغات فإنه لا يمكن تصور ما يمكن أن تؤول إليه المواطنة السليمة لو استمرت أوضاع التعليم على ما هو عليه حيث أنه من المؤكد أن مسؤولية التعليم يجب أن توجه لرفع مستوى الفرد والمجتمع فكرياً ومهارياً وإيماناً وسلوكاً بأسلوب التميز الجمعي وبما يمكنهم من المواجهة الخلاقة لتيارات العولمة يأخذوا منها ما يتناسب مع المصالح القومية، ويصدوا عن المجتمع تياراتها التي تتعارض مع تاريخه

---

(1)–رونية أوبير ،مرجع سابق، ص132.

(2)–محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعية للتربية، ط 7، دار النهضة العربية، بيروت 1978، ص76.

(3)–محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص 20.

وطموحاته وقوميته وهذا يحتم ضرورة وضع رؤية وطنية لإصلاح التعليم من منظور متكامل تستند إلى مجموعة من الافكار والمبادئ التي يمكن من خلالها تأكيد أهمية التعليم وإخراجه من أزمته وتحقيق التوازن والملاءمة في أداء وظيفته[1].

وقد يحدث التغير التربوي أيضاً نتيجة معارف جديدة لم تدخل إلى الميدان التطبيقي في المدرسة بعد وقد تسهم في حل كثير من المشكلات التي تعترض سبيل المدرسة والمجتمع أو لظهور مهارات جديدة يحتاجها المواطن في المجتمع الجديد[2].

وإذا كان ضرب من القلق العام قد استولى على الفكر التربوي منذ زهاء نصف قرن، فذلك لأن جميع المجتمعات الإنسانية قد خضعت في الوقت نفسه لتغيرات عميقة في بنيتها، وفي وظيفتها وفي علاقتها ومنه يتوجب أن تكون الإصلاحات التربوية أعجل وأعمق كلما كان هذا التغيير أسرع على نحو ما يحدث في عصرنا[3].

إن اعتناء المدرسة بادماج التحولات المجتمعية في المناهج والفضاء المدرسي المتغير، وإعمال قيم المواكنة في البرامج والكتب المدرسية، والتعبئة الشاملة في الدفاع عن الوحدة والسيادة والتضامن الوطني وهذا كله ما يجب أن يحصل ضمن إصلاح المنظومة التربوية التي تطرح بدورها في إطار إشكالية أعم مرتبطة بالإصلاحات الكبرى، فيتعين عليها المساهمة بشكل معقلن في تأهيل الجيل الصاعد لرفع التحديات على أرض الواقع[4].

ومن ثم فإن المظاهر التقدمية للمدارس أمور حققها الناس عن طريق النضال، ولذلك فهي لا ينبغي أن تصرف أنظارنا عن الظلم القائم في مواقع العمل، إن التربية

---

(1)–محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص ص 24–25.

(2)–محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعية للتربية، مرجع سابق، ص76.

(3)–رونية أوبير،مرجع سابق، ص ص145–146.

(4)–صالح بلعيد، في قضايا التربية، ط 1، دار الخلدونية، القبة القديمة، الجزائر، 2009، ص 160.

حلبة من أكثر الحلبات جدوى للضغط من أجل التغيير الاجتماعي ويجب ألا ينتقص من أهميتها[1].

ومن المعلوم أن الإصلاح الشامل لأية منظومة تربوية يعد عملية صعبة ومحفوفة بالمزالق، ولا مناص من تقييم ما ينجز عن مشروع الإصلاح من نتائج طيلة المدة التي يستغرقها مما يقتضي بالضرورة إدخال تعديلات وتصحيحات عليها[2].

ومهما يكن فالحرص على إحداث التغيير في أي جانب من جوانب النظام المدرسي يهدف تجويد الفعل التربوي والارتقاء بالنظام التعليمي، نحو الممكن والأفضل، يجب أن يظل هاجساً قوياً، يدفع المسؤولين للقيام بالكثير من المبادرات الهادفة إلى توفير الشروط التي تضمن للتعليم السير الحسن، والإجراء الجيد والتطبيق الفعال لتوجيهات السياسة التربوية، لأن ميدان التعليم بحاجة ماسة إلى التقويم المستمر والقراءة الواعية للنتائج والظروف التي كانت وراء هذه النتائج[3].

فالمواقف الاجتماعية الجديدة تتطلب تكيفات جديدة والاختراعات الجديدة تحدث تخلخلات اجتماعية كثيرة في جميع مناحي الحياة في المجتمع بما تتطلب معه تكيفات اجتماعية جديدة[4].

وهناك تتعاظم مسؤوليات التجديد والتطوير والإصلاح في مواجهة ثورة المعلومات، حيث أصبح إنتاج وامتلاك المعرفة لا السلاح، يمثل القوة التي تتراتب في ضوئها الدول بما يؤكد اعتبار المعرفة حاجة أساسية لكل من الفرد والمجتمع[5].

---

(1)–سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص178.

(2)–أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، دار القصبة، الجزائر، 2009، ص835.

(3)–عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص ص 173–174.

(4)–محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعية للتربية، مرجع سابق، ص 228.

(5)–محمد صبري الحوت،مرجع سابق، ص 22.

ولذا فنحن بحاجة ماسة إلى تعليم جديد يرقى بالإنسان إلى مستوى حضارة القرن الحادي والعشرين بما يمكنه من التفاعل الإيجابي معها والاسهام بكفاءة في صناعتها.

ولهذا السبب تتأكد ضرورة استمرارية تجديد وتطوير وإصلاح منظومة التعلم وفقاً لطموحات المجتمع الآنية والمستقبلية باعتبار أن التعليم يلعب الدور الرئيسي في عملية التنمية البشرية بما يجعلها قوة دافعة تحقق رقي المجتمع وتقدمه[1].

كما تحاول عملية الإصلاح عادة وضع حد أو نهاية لموقف غير مرغوب فيه باتخاذ إجراء معين وتقديم أسلوب بديل افضل للعمل[2].

ومن العوامل التي تحدد مدى الإصلاحات التربوية سرعة التغير الاقتصادي والثقافي في المجتمع عندما تكون هناك أنظمة اقتصادية واجتماعية جديدة فإن الإصلاحات التربوية تكون جزءاً رئيسياً منها، كما أن التحولات الاجتماعية الحديثة وما صاحبها من ظهور مبادئ العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص والحقوق الأساسية للإنسان قد أدخل كثيراً من التغييرات على النظم التعليمية وبنيتها سواء فيما يتعلق بتكافؤ الفرص التعليمية وإلغاء التمايز الطبقي وضمان الحقوق التعليمية للأقليات أو المجموعات العرقية والدينية أو الالتزام بتوفير حد أدنى ضروري من التعليم لكل الأطفال بصرف النظر عن أوضاعهم الاجتماعية[3]، ويبرر ضرورة الإصلاح ما يتصف به النظام التعليمي وذلك لتواجد مشكلات تترتب على قدم اللوائح وتعقد الإجراءات الإدارية وإغراقها في البيروقراطية، بالإضافة إلى المشكلات المترتبة على

(1)–محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص ص14–15.

(2)–محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص 11.

(3)– المرجع نفسه، ص ص41–42.

الأوضاع الحالية للعلاقات الاجتماعية وعلاقات العمل بين مختلف فئات العاملين في المؤسسات التعليمية المختلفة[1].

6- اعتبارات الشروع في عملية الإصلاح التربوي:

1- الاستفادة من الجهود المتراكمة السابقة لإصلاح التعليم.

2- الاستفادة من الخبرات والتجارب الدولية في هذا المجال.

3- النظر إلى الإصلاح بأنه عملية مستمرة شاملة ومتكاملة بين مختلف الأنظمة الاجتماعية.

4- الانطلاق من المجتمع والعودة إلى المجتمع باعتبار أن النظام التربوي عنصراً مهماً في البناء الاجتماعي.

5- تحديد الأهداف والاستراتيجيات قبل البدء في عملية الإصلاح التربوي.

6- التركيز على الفرد والمجتمع معاً في عملية الإصلاح التربوي ذلك لتحقيق التنمية الاجتماعية.

7- إشراك القوى الفاعلة في المجتمع في عملية الإصلاح التربوي.

8- التركيز على العمل الميداني في الشروع في عملية إصلاح التربية والتعليم مع تركيز الاهتمام على الفعل لا القول.

9- الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة في تفعيل الإصلاح التربوي مع توفير كل الظروف اللازمة إلى ذلك من وسائل وتقنيات حديثة وذلك لتسهيل تعميم العملية.

10- تسخير الكفاءات العلمية والخبراء المحليين مع الاعتماد على تجارب الآخرين في هذا الميدان.

11- توفير المورد المالي والبشري من خلال تخصيص ميزانية للإصلاح حتى يتسنى للقائمين عليه من القيام بعملهم بشكل جيد.

---

(1)-محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص 26.

12- ضرورة إجراء دراسات مستقبلية واستشراف مستقبل التربية والتعليم عن طريق القيام بدراسات علمية أكاديمية تشرف عليها الجامعة من خلال تفعيل البحث التربوي والبيداغوجي في الجامعة وإعطاء اهمية لمخابر البحث العلمي التربوي أهمية من خلال دعم وتمويل أبحاثها في مجال التربية والتعليم[1].

7- معطيات إنطلاق عمليةالإصلاح التربوي:

أولا: الاقتناع بالحاجة والضرورة التي تدعو إلى القيام بالإصلاح.

ثانياً: الإيمان بفكرة الإصلاح أو التجديد.

ثالثاً: الاعتماد على المعرفة العلمية والخبرة الميدانية، وإتاحة الفرصة للبحث العلمي والتربوي بشرطيه النظري والتطبيقي.

رابعاً: مراعاة الواقع السياسي والاقتصادي والاجتماعي والاتجاه التنموي بصفة عامة.

خامساً: وضوح الرؤية والتصور لدى القائمين بعملية الإصلاح، لأن الغموض لا يلد إلاّ غموضاً.

سادساً: احترام الخصائص التربوية، منها أن التربية عملية بطيئة تتطلب الصبر، والمثابرة، والنظرة الشاملة لاتساع رقعتها داخل المجتمعات، مما يعقد عمليات تحليلها.

سابعاً: الاستفادة من الدراسات المقارنة العالمية في علوم التربية، انطلاقاً من عالمية التربية في العصر الحاضر، وحاجتها إلى الاقتباس من بعضها البعض[2].

8- شكل الإصلاح التربوي:

يمكن أن تكون عملية الإصلاح التربوي على الشكل التالي:

1- تشخص الوضع بالتوصيف الدقيق.

---

(1)-محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص ص 120-121.

(2)-محمد الطيب العلوي،التربية بين الأصالة والتغريب، مطبعة دحلب، الجزائر، 1997، ص ص213-214.

2- يسند ملف الإصلاحات للنخبة التي تتولى إدارة جلسات الحوار.

3- يتعلق الإصلاح باسم شخصية وطنية نخبة لها باب واسع في التربية.

4- ينزل الملف للحوار الوطني، ويكون على نطاق واسع، وينال المعلم دوره في التشخيص ووضع الحلول.

5- تدار جلسات الحوار في إطار الهدوء والتشاور بين كل أطراف المجتمع.

6- تحدد سلفاً قواعد الحوار، آخذة بالاعتبار اللغة الرسمية صفة التبجيل ثم الأبعاد الوطنية والحضارية والمدنية والعلمية.

7- تتحدد المعالم الكبرى لفلسفة تربوية إصلاحية.

8- تأخذ تلك الفلسفة أبعاد نظرية تربوية علمية مشهود لها بالنجاح.

9- تقترح اللجنة/النخبة الآجال المحددة للإصلاحات، باستعمال التخطيط التربوي.

10- تستخلص الأفكار العامة والطموحات والمرامي والغايات والملامح الكبرى للجيل القادم(25 سنة).

11- يرفع الملف إلى القيادة السياسية للبلاد لتقرير ما تراه مناسباً، وقد تجري تعديل ما تراه ضرورياً.

12- يخرج ملف الإصلاح على شكل قوانين أو أوامر خاضعة للتطبيق ويتعلق بتخطيط السياسة اللغوية أو السياسة التربوية، أو استراتيجية التربية[1].

9- مرتكزات الإصلاح التربوي:

إن محاولة إصلاح التربية والتعليم في أي مجتمع ينطلق من عدة مرتكزات يقوم عليها نوضحها فيما يلي:

10- موقف الخطاب السياسي الرسمي:

(1)-صلاح بلعيد، مرجع سابق، ص 10.

من الواضح أن الخطاب السياسي الرسمي أولى مرتكزات عملية إصلاح التعليم حيث تتأثر هذه الأخيرة، بمدى إيمان القيادة السياسية بأهمية وضرورة إصلاح نظام التعليم في إطار عملية إصلاح شاملة تحتوي جوانب منظومة المجتمع المختلفة، انطلاقاً من كون التعليم يمثل الركيزة الاساسية للأمن القومي والسلام الاجتماعي والأساس الذي تبنى عليه وتنطلق منه جهود تحديث وتطوير المجتمع وتنميته[1]، فالخطاب السياسي لا بد أن يحرك العملية استجابة لطموحات المجتمع الذي يطمح في عملية تغيير شاملة تواكب العصرنة.

ومنه فإصلاح التعليم يمثل أحد أركان الخطاب السياسي الرسمي وحيث تتعدد شواهد الواقع التي تؤكد عدم تطابق مستويي القول والفعل بشأن التعامل مع قضية إصلاح التعليم[2].

فتطبيق الإصلاح لا يمكن أن يتحقق إلا بارادة سياسية حقيقية لهذه العملية البالغة الأهمية في المجتمع، غير أن مشهد التناقض يبلغ ذروته بمجرد التدقيق الأولي لواقع نظام التعليم ولمجريات أحداثه وتفاعلات مكوناته، ذلك برغم الحديث الرسمي المتكرر عن إصلاح التعليم، إلا أن المشكلات عديدة ومتنوعة والموارد قاصرة والحاجات ملحة،والممجتمع يأمل وتغيرات وتحديات وأحداث العالم من حولنا لا تنتظر أحداً[3].

ومنه فواقع المشهد التعليمي كصورة في الخطاب السياسي الرسمي يحمل الكثير من الأمنيات والآمال لسياسة تربوية جديدة تتبنى فلسفة تربوية جديدة تتماشى وتطلعات المجتمع.

---

(1)–محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص ص، 27–28.

(2)– المرجع نفسه، ص 28.

(3)–المرجع نفسه، ص 28.

الإصلاح الاقتصادي:

يعتبر الإصلاح الاقتصادي ضرورة ملحة لتحقيق التنمية الاجتماعية وبما أن التعليم عملية إجتماعية جوهرية تستند على "توفير التمويل اللازم لعملية إصلاح التعليم، وتطوير المناهج الدارسية، والتوسع في الاستفادة من تكنولوجيا التعليم، وتوفير مستلزمات المعامل والمعامل والمكتبات المدرسية والجامعية، وتفعيل الانشطة التربوية المختلفة، وتوفير الاساليب الحديثة اللازمة لعملية التعليم، وتوفير المستلزمات الضرورية لترقية البحث العلمي وتحقيق النمو المهني والأكاديمي لأعضاء هيئات التدريس"[1].

فالإصلاح الاقتصادي يدفع عجلة النمو الاقتصادي الذي "يساعد على تحسين الأوضاع الاقتصادية المترتبة على الإصلاح الاقتصادي- على إعادة النظر في جداول مرتبات أعضاء هيئات التدريس بمراحل التعليم المختلفة مما يحقق لهم الاستقرار المادي، ومن ثم الاستقرار الاجتماعي"[2].

إن تحريك عملية الإصلاح الاقتصادي يترتب عنه تحريك كل القطاعات والميادين الاجتماعية المرتبطة بالاقتصاد "كتوفير العديد من فرض العمل الحقيقية لتشغيل أبناء المجتمع مما يؤدي إلى التصاعد المستمر لتقدم ورقي المجتمع، بدلاً من التحرك في دوائر مفرغة أو الانزلاق إلى أسفل في حالة من القصور الذاتي لا تتناسب مع الموروث الحضاري للمجتمع"[3].

فالتماطل في تسريع وتيرة التنمية الاقتصادية من شأنه أن يؤخر كل مناحي الحياة الاجتماعية ذلك أن المجتمعات المعاصرة اليوم تسير وفق منطق التأثير والتأثر

---

(1)-محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص ص 28-29.

(2)-المرجع نفسه، ص 29.

(3)-محمد صبري الحوت،مرجع سابق، ص 29.

المتبادلين بين الشعوب والأمم خصوصا عندما أصبح العالم قرية واحدة لا مجال فيها لأي مجتمع ان ينعزل عنها بل لابد من مواكبة العصرنة بكل ما يوافق المجتمع من عادات وتقاليد وقيم وثقافة والتي في المقابل يأخذ منها التعليم مبادئه العامة لإيجادهفالإصلاح الاقتصادي كضرورة ملحة يرتكز في حد ذاته على المنطلقات القومية التي تعزز منظومة القيم التي تفتح المجال واسعاً لإعطاء إصلاحات اجتماعية تنطلق من تركيبة المجتمع الذي يخضع لعملية التغير المستمر عن طريق التربية والتعليم، فدافع الإصلاح التربوي في أي مجتمع إنما هو ضرورة مسايرة التحولات الكبرى التي فرضت نفسها في جميع المجالات وحسب "جون لو": "تتمثل مجالات التغير في الجوانب التقنية التي أحدثت إعادة هيكلة الانظمة الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، وفي الوقت الذي يطمع فيه التربوي في إيجاد حلول لمشكلات تربوية قائمة ظهرت حاجات ومشكلات تربوية جديدة لا تستطيع التربية النظامية احتواءها"[1].

ومنه لا بد أن يستند الإصلاح الاقتصادي على "الأهداف التنموية قومية ومشروع حضاري قومي، وليس إدعاء إصلاح وإعادة هيكلة وتخل وبيع للأصول الاقتصادية القومية"[2].

(1)–عبد الرحمان بن ابراهيم الشاعر،مرجع سابق، ص257.

(2)–محمد صبري الحوت،مرجع سابق، ص29.

الإصلاح السياسي:

إنّ تأثير النظام السياسي على أنظمة المجتمع يكون تأثيراً قوياً " من حيث تحيد أهدافها وسياساتها وإجراءاتها، خاصة في جل دول العالم الثالث حيث تكون علاقة النظام السياسي بأنظمة المجتمع الاخرى في اتجاه واحد، أي علاقة تأثير فقط بدرجة كبيرة"[1].

وبما أن النظام التربوي يرتبط كغيره من الانظمة بالنظام السياسي فإن حتمية إصلاح الوضع السياسي يؤثر مباشرة على نظام التربية والتعليم في أي بلد، حيث تنطلق فلسفة الإصلاح التربوي من البرامج الإصلاحية التي تنطلق السياسة التربوية التي توجهها الدول والحكومات لأنظمتها التربوية ومن ثم يكون النظام السياسي هو نقطة التغير الذي يحدث تحولات في جميع المجالات الاخرى لأن الإرادة السياسية توجه كل رغبة في تغيير أي مجال اجتماعي كان وليس ثمة دولة لا تحاول أن تسير في الطريق نفسه، فالدولة بحكم كونها تتولى وظيفة التربية، تنزع بطبيعة الحال إلى أن تجعلها في خدمتها، وهذه النزعة تزداد بازدياد قوتها واتساع دورها الاجتماعي[2].

ومنه "فأية محاولات لإصلاح نظام التعليم التي لن تحقق أي مردود ذي قيمة مجتمعية حضارية ما لم يحدث إصلاح سياسي يتناغم هو والإصلاح التعليمي"[3].

ويرى "علي مبارك" أن إصلاح التعليم هو خير أنواع الإصلاح بل أنّ الإصلاح السياسي لا قيمة له ما لم يرتكز على الإصلاح التعليمي.

---

(1)–محمد صبري الحوت،مرجع سابق، ص30.

(2)–رونيه أوبير، مرجع سابق، ص733.

(3)–محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص30.

فبينما نجد أن اليد الطولى في تحديد سياسة المدرسة وبرامج تعليمها هي لرجال السياسة والاقتصاد إذ برجال التربية ينصب تأثيرهم على شكل التعليم وطرائقه وأساليبه لا على مضمونه ومحتواه[1].

وقد يرتبط الخطاب السياسي بالإصلاح السياسي تجاه قضية إصلاح التربية والتعليم لرسم سياسة تعليمية قومية واحدة ترتكز على أسس سليمة تساهم فيها كل الفئات الفاعلة في المجتمع" وقد ساد خطاب الإصلاح بما يحمله من مضامين مختلفة سياسية واقتصادية واجتماعية جميع دول العالم الثالث –بما فيها الدول العربية– منذ نهايات القرن الماضي، بحيث لا يكاد أي خطاب سياسي يخلو من الاشارة إلى عملية الإصلاح بأبعادها المختلفة، بل وأصبح عدد كبير من الانظمة يستمد شرعيته من التعبير والإشارة إلى تلك الإصلاحات والتغييرات"[2].

إن الإصلاح السياسي وعلاقته بالإصلاح التربوي "يرتبط بجوانب تتمثل في الإصلاح الدستوري والتشريعي وإصلاح المؤسسات والهياكل السياسية وإطلاق الحريات.

وربما كان أبرز هذه الجوانب ارتباطاً بالإصلاح المباشر للتعليم هو إصلاح المؤسسات والهياكل السياسية"[3].

ولذا فإن المجتمعات الديمقراطية تسعى لأن يكون إصلاح التربية والتعليم يرتبط بالحكومات والمجتمع المدني بوجود مؤسسات الدولة القائمة على الإصلاح والمتمثلة في السلطات التنفيذية والتشريعية والقضائية هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعتبر وسائل الإعلام ومؤسسات المجتمع المدني فاعل ضروري للمساهمة في عملية

---

(1)–محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص 22.

(2)–محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص 30.

(3)–المرجع نفسه،ص 31.

الإصلاح التربوي المرتكز على القرارات السياسية التي تتخذها أي حكوة تقدم على إصلاح نظام التعليم في المجتمع.

كما أن الدولة تنظم رقابتها وتأخذ احتياطها وتحدد الشروط التي يمكن أن يخضع حتى التعليم ومن واجبها خاصة أن تفسح المجال لجميع المبادرات[1].

من خلال ما سبق نلاحظ أن التعليم لا يمكن أن يفصل نفسه عن السياسة حيث لا يوجد نظام تعليم متمتع بالحكم الذاتي أو حتى متحرراً من التأثير السياسي[2].

الإصلاح الاجتماعي:

يرتبط مفهوم الإصلاح الاجتماعي المشكل من منظومة القيم الاجتماعية والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع وارتباطها ارتباطاً وثيقاً ببعضها البعض هذا ما يؤثر على التعليم بطريقة مباشرة أوغير مباشرة، ذلك أن المجتمع يطمح في إصلاح يحافظ على قيمه وعاداته وتقاليده.

ويمكن أن تقف هذه الأخيرة عائقاً في وجه الإصلاح التربوي.

"إن الغاية النهائية للتربية هي أن تحقق في كل وعي فردي القيم الإنسانية الحقة التي يؤدي اكتسابها إلى كامل تفتحه"[3].

فالمدرسة أنشئت عن طريق المشرع وأن وظيفتها محددة بواسطة نصوص قانونية تسيرها في حين أن القانون الرسمي لا يعمل إلا على تنظيم أو إصلاح المدرسة التي يكون وجودها سابق عليه وهولا يقدر من جهة أخرى على تغييرها إلاّ في حدود معينة.

---

(1)-رونيه أوبير، مرجع سابق، ص 734.

(2)-عبد اللطيف بن حسين فرج، مرجع سابق، ص 131.

(3)-رونيه أوبير، مرجع سابق، ص 145.

فالمجتمع لا يكون بمقدوره الاستمرار في الوجود، لنأخذ المدرسة على سبيل المثال في المجتمع العصري ذات وظيفة مزدوجة ووظيفة تفاضلية تتمثل في إعداد الأطفال لمهامهم المهنية المستقبلية ووظيفة توحيدية تتمثل في تدعيم وحدة الأمة لتعليم نفس اللّغة ونفس المعارف الاساسية ونفس القيم.[1]

إذا كانت سيطرتها على المجتمع سيطرة شديدة ولذلك يصبح "شيوع الوجه السلبي لها يلقي بظلاله المعوقة على مسيرة نظام التعليم ودوره في تنمية المجتمع وتحديثه، ولا يرسخ دور العلم كأداة أساسية في عملية التنمية"[2].

ومن ثم يمكن أن نقول أن التعليم الذي يوفره مجتمع ما، في وقت معين، يتحدد بالقوى الاجتماعية–وهي جماعة من الناس تحاول القيام بنشاط اجتماعي– التي تعمل في المجتمع، ولما كانت طبيعة المجتمع تتغير من خلال عمليات التفاعل، فإن التعليم يميل لأن يتبع هذا التغير، فالتربية وسيلة يستخدمها الناس لهدف مقصود وعن وعي فحينما يتغير الهدف تتغير التربية ونظمها[3].

وفي هذا المجال لابد من التأكيد على أن عملية الإصلاح التربوي ترتبط بالإصلاح الاجتماعي ذلك أن "أفراد المجتمع هم الذين يضعون برامج الإصلاح، وهم الذين يقومون بتنفيذها، وهم الذيم يتلقون نتائج هذه الجهود، بما يعني الأثر الكبير لنسق القيم والعادات لدى أفراد المجتمع على هذه العمليات الثلاث"[4].

---

(1)–أليفي ربول، مرجع سابق، ص ص 24–25.

(2)–محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص 31.

(3)–جمال محمد أبو الوفا وآخرون، مرجع سابق، ص 482.

(4)–محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص31.

إصلاح التربويين:

تؤثر عملية الإصلاح التربوي بشكل مباشر في الفاعلين التربويين حيث أن مستوى كفاءتهم و خبرتهم في هذا المجال الخصب –التربية ولتعليم– يجعلهم يشعرون بهذه القضية الجوهرية التي تحدث في المجتمع فتبني عملية إصلاح التربية والتعليم في أي بلد لابد أن يمس القائمين على هذه العملية فالحاجة إلى الإصلاح ضرورة خصوصاً إذا مست جميع القطاعات الحساسة في البناء الاجتماعي فلا ينآى النظام التربوي والتربويين في هذا "ومن ثم فقد يرى البعض أن من التربويين الذين يتصدون أو يتسلقون لإدارة عملية إصلاح التعليم في حاجة إلى عملية إصلاح مسبق من منطلق الانتماء والاعتزاز والحس الوطني، ذلك أن إصلاح التعليم، باعتباره مرتكز بناء الشخية القومية ومن ثم المرتكز الأساسي للأمن القومي والسلام الاجتماعي ويحتاج إلى عقلية وطنية مخلصة لوطنها تعلي من شأن الصلاح العام، وتتخلى عن الإثارة والرغبة في تحقيق مكاسب شخصية يمكن أن تعود على الوطن، عاجلاً أم آجلاً،بضرركبير خاصة حينما يأتي الإصلاح مفروضاً وممولاً من جهات أجنبية لها أجندتها الخاصة وأهدافها الخاصة من وراء فرض وتمويل هذا الإصلاح"[1].

فإذا كان الإصلاح مفروضاً لا يؤتي أكله ناضجة باعتبار أن عملية الانطلاق لم تكن سليمة أو حتى مدروسة توائم سيرورة متطلبات المجتمع الحقيقية وما ينتظره من هذه العملية، ولهذا فإصلاح التربويين له أهمية بالغة خصوصاً إذا تعلق الأمر بالوطن والوطنية وإعطاء الإصلاح التربوي بعده الثقافي والحضاري والتاريخي للمجتمع القائم بالإصلاح، وما ينتج عنه من مخرجات يظهر أثرها الفعلي في تقدم المجتمع ومواكبته السليمة لكل التغيرات الداخلية والخارجية.

(1)–محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص32.

الإصلاح الإداري:

إن تبني عملية الإصلاح التربوي في المجتمع يحتاج إلى اختيار قيادات إدارية توكل إليها مهمة وضع وتنفيذ برامج عملية الإصلاح التربوي، فإذا كانت هذه الإدارة القائمة على الإصلاح نابعة من محيط إداري فاسد فإنها " تؤثر سلباً فيما يؤمل من أي عملية إصلاح"[1].

وبالتالي فمنطلق الإصلاح التربوي يتطلب بالضرورة طاقماً إدارياً يخضع في حدّ ذاته للإصلاح ذلك أن الإصلاح الإداري "يمثل مطلباً ضرورياً لزيادة قدرة المجتمع على مواجهة التحولات والتحديات العالمية المعاصرة التي تؤثر في الدول بدرجة كبيرة"[2]،فإن لم يتحقق هذا المطلب ستتعرض عملية إصلاح التربية والتعليم إلى مختلف المعيقات سواء منها المادية أو المعنوية وبذلك تكون النتيجة الحتمية المتوقعة عكس طموحات المجتمع واحتياجات الأفراد وتكون عملية التفاعل معه سلبية بدل أن يحقق نتائج تعود على الفرد والمجتمع بالكثير.

إن عملية الإصلاح التربوي لا نجاح لها دون إرادة وطنية قوية تحمي هذا المشروع الحضاري وأهدافه المرجوة منه، فضرورة الإصلاح تتطلب جهوداً كبيرة بين مختلف القطاعات الاجتماعية وهذا بغية تنفيذ خطط وبرامج الإصلاح فالأهداف القومية تحمي مساعي وجهود المجتمع في تحقيق غاياته الحقيقية التي تنعكس على كل الميادين الاجتماعية، فالقابلية للاستفادة من عملية الإصلاح ترتبط بمدى فاعليته والتأثيرات والفوائد التي يجنيها المجتمع من خلال المخرات التربوية وجودتا واستفادة الأنظمة الاجتماعية من هذه الأخيرة ويظهر هذا في عملية التطوير المستمرة والمواكبة الفعلية للمتغيرات الداخلية والخارجية.

---

(1)–محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص32.

(2)–المرجع نفسه، ص33

فإذا ما انتقلنا إلى التعليم...وجدنا أن المجتمعات الحديثة أخذت تعنى بتعليم أفرادها عناية كبيرة، ولم يعد التعليم نوعاً من أنواع الترف تقدمه الدولة للأفراد القادرين فيها، ولكنه أصبح من الواجبات الأساسية التي يجب على الدولة أن تقوم بها، فالأمم لا تقوم نهضتها إلاّ على أساس المتعلمين من أبنائها والمتخصصين في نواحي العلوم المختلفة[1].

وجود مشروع تنموي حضاري قومي:

تمثل الأنظمة الاجتماعية المختلفة في تكاملها مع بعضها البعض ذلك البناء المتماسك لوجود المجتمع الذي تترابط عناصره المشكلة له من خلالها عن طريق التربية والتعليم فكل نظام منها يحتاج إلى التعليم كونه الداعم لهذه الأنظمة حيث أنه يحمل قيمها إلى الناشئة فمن خلاله تتم عملية التنمية الاجتماعية وتلبية متطلبات واحتياجات الأفراد والجماعات، ولذلك "يمثلالتعليم قاسماً مشتركاً في علاقة أنظمة المجتمع المختلفة ببعضها البعض، من خلال اعتماده على هذه الأنظمة كموردلمدخلاته المختلفة وباعتبار الوعاء المستقبل لنواتجه النهائية"[2].

ومنه فجودة التعليم له انعكاسات واضحة على منظومة المجتمع كاملة فمخرجات النظام التربوي تتوقف على وجود مشروع تنموي حضاري قومي لتتم عملية التقدم الاجتماعي.

ومعنى هذا أن المدرسة يجب عليها أن تقود التطور الاجتماعي بحكم وضعها في المجتمع وبحكم وما يتمتع به القائمون على العمل فيها وهم المدرسون...ولعل

(1)–محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص 11.

(2)–محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص 33.

مجتمعنا الحديث في هذه الفترة الحاسمة والتي يؤمن فيها بضرورة التغي وحتميته يلقي على المدرسة عبئاً كبيراً في قيادة هذا التغير[1].

تشخيص نظام التعليم:

يعتبر التشخيص العلمي للنظام التربوي عن طريق العلماء والخبراء أداة مرجعية للبدء في مشروع الإصلاح التربوي، فهذه العملية تساعد على التعرف بدقة على إيجابيات التعليم وسلبياته ومواطن القوة والضعف وكل ما يرتبط بالعلاقات والتفاعلات والنواتج عنه في السياق الاجتماعي وانعكاساته الاجتماعية فبرغم المبررات العديدة التي تؤكد ضرورة إصلاح التعليم والمرتكزات التي يجب أن ينطلق منها هذا الإصلاح بما يحقق المصالح القومية العليا للمجتمع ويحقق له دوراً فاعلاً في صنع الحضارة الإنسانية، فإن واقع المجتمع ويوجه فيه وبه الذي يحقق مصالحها الخاصة، تؤثر سلباً ومن ثم تعوق عملية إصلاح التعليم وما ينبغي منها من فوائد للمجتمع"[2].

مما سبق نلاحظ أن عملية الإصلاح التربوي لا تنطلق بمعزل عن العناصر المدعمة لنجاح تنفيذ خطط وبرامج الشروع في الإصلاح ذلكأن أول خطوة، خطوة داعمة للعملية تنبثق من الإرادة السياسية المتمثلة في خطاب الحكام والسياسيين والتي تتجسد فعلياً على أرض الواقع مع عمليات أصلا أخرى لميادين مختلفة تمهد الأرضية تسيير عملية إصلاح التربية والتعليم كالإصلاح الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والإداري وكل ما من شأنه أن يساهم من قريب أو من بعيد في هذه العملية الجوهرية.

(1)–محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص54.

(2)–محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص 34.

11- شروط نجاح الإصلاح التربوي:

لا يمكن لأي إصلاح أن يكون ناجحاً إلا إذا توفرت شروطاً لذلك ويمكن أن نذكر منها:

- إيجاد هيكل دائم للبحث والمتابعة.
- توفير فرق من المربين الباحثين حيث إن الإصلاح التربوي فهو عملية بحث علمي موضوعي ميداني يتطلب خبرات وكفاءة علمية عالية وموضوعية في تناول القضايا بعيداً عن التاثيرات الحزبية والأيديولوجية[1].
- إن الدراسات التقويمية الحقيقية للبرامج الدراسية التي تحدد بدقة مكامن الضعف والقوة والطموحات المرجوة من هذه الإصلاحات التربوية لا يمكن أن تكون ذات فائدة وقيمة إلا إذا تبنى مرجعية واضحة المعالم، تنطلق أساساً من أرضية صلبةهي محطاتالواقع، وليس إكراهات العولمة[2].
- إن أي إصلاح لا يمكن أن يوصف بالجدية ولا يوصف بالحدة، ولا أن يكون له أدنى حظ من المصداقية، إذا لم يكن ثمرة للتوافق العريض بين شرائح الأمة والتيارات الوطنية المتجذرة فيها، وهو لا يكون كذلك إلا إذا كانت الجماعة التربوية بكل أطرافها عموده الفقري، والفعل الرئيسي في تصوره وإعداده وتطبيقه[3].
- يتوجب أن تكون الإصلاحات التربوية أعجل وأعمق كلما كان هذا التغيير أسرع على نحو ما يحدث في عصرنا[4].

---

(1)-بوفلجة غياث، التربية والتعليم في الجزائر، ط 2، دار الغرب، الجزائر، 2006، ص121.

(2)-أحلام بن عمرة، المعايير العالمية للجودة في قطاع التربية والتعليم، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2016، ص70.

(3)-علي ديدونة، المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال، ط 1، دار نوريد، بوزريعة، 2009 ص ص 356-357.

(4)-رونيه أوبير، مرجع سابق، ص 146.

- الاعتماد على استراتيجية واضحة من خلال الاعتماد على وجود كفاءات بشرية مؤهلة وقادرة على التغيير ومؤمنة به.
- توافر وعي تام بالمشكلات التي يعانيها النظام وبحاجته إلى التجديد والتطوير.
- وجود إرادة حقيقية للتغيير والإصلاح والتطوير.
- توافر موارد مالية كافية تستطيع مواجهة متطلبات الإصلاح.
- توافر معلومات ومعطيات صحيحة عن النظام التربوي تؤكد ضرورة الإصلاح، والحاجة إليه[1].
- القدرة على تشخيص الواقع وتحدياته وهو التشخيص الذي يتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة الحول المطروحة[2].
- وأي محاولات للإسراع بالإصلاح والتجديد لا ينبغي لها أن تتجاهل القوانين الاجتماعية للتغيرات التي تخضع لها المجتمعات[3].
- حاجة النظام التربوي الشديدةإلى جهود كل من لهم دراية بالأوضاع التي يعيشها والقدرة على الإسهام في تحليل هذه الأوضاع، واقتراح الحلول الملائمة لكل وضع[4].
- إن برامج الإصلاح التربوي، وغيره من أنواع الإصلاح لا تعتمد في نجاحها على التنظيم العلمي العقلاني فقط، وإنما تخضع لمدى التأييد السياسي للبرامج، فالسياسة في أي مجتمع تتداخل دائما في الإصلاحات لاسيما الرئيسية منها[5].

---

(1)-عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص ص 108-109.

(2)-محمد صبري الحوت،مرجع سابق، ص 25.

(3)-محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص 45.

(4)-عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص64.

(5)-محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص55.

• مراعاة أهمية استشراف المستقبل، كيف نبنيه بنياناً صالحاً قوياً، المستقبل: كيف نتعامل معه، والعالم كله في سباق لم يشهده المجتمع الإنساني في أي حقبة من تاريخه الطويل والمستقبل كيف ننافس في مجالات الحياة المختلفة[1].

• أولى خطوات عملية الإصلاح تكمن في توفير رؤية إصلاحية جديدة ينصب اهتمامهاعلى مدخلات النظام وعمليته الداخلية ومخرجاته وفق مرجعية إصلاحية وما يتطلبه ذلك من ضرورة إعادة النظر في سياسات التعليم وأهدافه وبرامجه بما يتناسب مع ما يريده المجتمع من وراء هذا الإصلاح[2].

ويمكن أن نجمل نجاح الإصلاح التربوي وفقاً لما حدده "أدامز" و"كوهين" "Adams and Cohen".

1-الدقة في تحديد المشكلة الرئيسية او مسبباتها التي تتطلب حلاً.

2-وجود بدائل للحلول المتاحة ودقة الاختيار من بينها.

3-الدقة في تحديد التجديد المطلوب.

4-توفير الظروف الملائمة للتطبيق.

5-عمل التقويم المناسب[3].

12- خطوات الإصلاح التربوي:

هناك عدة خطوات رئيسية للإصلاح التربوي ينبغي اتباعها من أهمها:

أولا: التحليل الأولي: ويشمل:

1-تشخيص نقط الضعف وتحديداً أولوياتها.

2-تحديد العوامل المسؤولةعن الضعف والتي تحتاج إلى تغيير.

---

(1)-محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص ص16-17.

(2)-المرجع نفسه، ص27.

(3)-محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ص 54-55.

3-الموازنة بين بدائل علاج الضعف أو تصحيحه.

4-اختيار البديل الأفضل للتصحيح والإتفاق عليه.

ثانيا: اختيار الاستراتيجية:

وهو يتطلب الإجابة على الأسئلة الآتية:

1-أي أنواع الإصلاح سيتبع؟

2-من الذي سيقوم برسم خطة التنفيذ؟

3-ما شروط التنفيذ وأوضاعه البيئية؟

ثالثا: الإجراءات وتشمل:

1-تحليل متطلبات تنفيذ الإصلاح من تدريب المدرسينو العاملين وتوفير المواد التعليمية والمتطلبات المادية الأخرى.

2-لقيام بحملة تشجيعية للعاملين والقائمين بالإصلاح وتوفير الحوافز المادية والمعنوية لهم.

3-البدء بتجريب استراتيجية الإصلاح المختارة على نطاق ضيق قبل تعميمها.

4-بدء الأنشطة التمهيدية المصاحبة والقيام بها.

5-متابعة التجربة الاستطلاعية للإصلاح من خلال نظام معد جيداً يعتمد على نظام للتغذية المرتدة fead back.

6-إدخال التعديلات التي كشفت عنها متابعة التجربة الاستطلاعية.

7-تعميم الإصلاح في ضوء النتائج النهائية التي كشف عنها التطبيق الأولي.

8-العمل على استمرار مساندة وتأييد التحول من النظام القديم إلى الإصلاح الجديد.

9-متابعة التنفيذ من خلال جهاز خاص للمتابعة والتقويم وإدخال التعديلات المطلوبة أثناء التطبيق.[1]

13- مراحل الإصلاح التربوي وخطواته الأساسية:

تمر الحركات الإصلاحية بثلاث مراحل متداخلة فيما بينها ففي المرحلة الأولى تظهر فيها الحاجة إلى التغيير ويعترف بها، وعادة ما يشعر بهذه الحاجة أفراد قلائل يكون على مستوى عال من الحساسية الاجتماعية والدراسة الاجتماعية فيعملون على الإصلاح وعلى مقابلة التغيير وتحقيق الحاجة إليه فإذا استطاع هؤلاء الأفراد القلائل أن ينشروا آرائهم وفكرتهم بطريقة أو بأخرى من طرف الإعلام بما شعور الشعب بحاجاتهم للتغيير وفي هذه الحالة يمكن أن يكون هناك برنامج إصلاحي منظم أن تلعب دوراً هاماً في هذا الموقف، وذلك ببذل المجهود المناسب وإيجاد الضغط اللازم عليهم، فإذا ما نجحت هذه الحملة واكتسبت الحركة الإصلاحية قاعدة أساسية بدأت المرحلة الثالثةوهي أن تصبح الحركة الإصلاحية جزءاً لا يتجزأ من التكوين الاجتماعي للمجتمع[2].

ويمكن أن نلخص خطوات ومراحل الإصلاح في النقاط التالية:

1-البحث عن أثر المحيط العام على المدرسة.

2-البحث في المشاكل الاجتماعية للتلاميذ.

3-البحث عن مدى توفر المربين ومدى تحفزهم للعمل.

4-البحث عن مدى كفاءة المربين وطرق التدريس.

5-البحث في مدى سلامة المناهج الدراسية.

6- توفير الكتب والوسائل العصرية في التدريس.

---

(1)-محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ص 49-50.

(2)-محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعية للتربية، مرجع سابق، ص 228.

7-التأكد من أساليب التقويم.

8-البحث عن أسباب الصعوبات التربوية للتلاميذ[1].

14- أسباب فشل الإصلاحات التربوية:

غالباً ما يكون الإصلاح التربوي متأخراً عن الاستعدادات الاجتماعية ويرجع السبب في ذلك إلى أن رجال الإصلاح التربوي الذي يريدونه وقد يكونون منصرفين إلى الإصلاح الاجتماعي العملي، فلا يجدون من جهدهم ووقتهم ما يمكنهم من تغيير النظام التربوي وإصلاحه،أو قد يجدون من المشرفين على التربية مقاومة لآرائهم الإصلاحية ويرى "بولز" و"جينتس" في كتابهما "التعليم[2]، في أمريكا الرأسمالية أن الإصلاح المدرسي في نظرهما يحفق لسببين، إما لأنه ينجح في القيام بما يطلبه منه الاقتصاد، وإما لأنه ينجح في القيام بعكس ذلك، فالنجاح في الإخفاق قائم في كلا النمطين لأنه يلبي حاجات الرأسمالية[3].

ويرى رونيه أوبير أن صلة وثيقة بين إصلاح التربية وإصلاح المجتمع، ولكن هذين الإصلاحين قام بهما السياسيون الذين أدركوا إلحاقهما وأعلنوا الارتباط بينهما قياماً مقلوباً فضاعفوا الداء الذي قصدوا شفاءه[4].

---

(1)-بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص ص 122-123.

(2)-عبد الله الرشدان، مرجع سابق، ص37.

(3)-سعيد اسماعيل علي، مرجع سابق، ص179.

(4)-روني أوبير، مرجع سابق، ص 361.

وفي رأي عبد القدر فضيل أن فشل الإصلاح التربوي يعود إلى أننا لم نستوعب القديم ولم نوظفه توظيفاً إيجابياً لنجعل منه منطلقاً للبحث عن الجديد الذي يفيدنا ويطعم القديم الدي مازال صالحاً للعيش معنا[1].

فالقديم لا يجب أن نرفضه تماماً في عملية الإصلاح بل لابد أن نستفيد منه حتى نضع استراتيجية العمل الإصلاحي الجديد وذلك بالإطلاع على كل ما سبق، كما أنه يشير إلى أن المجال الذي تشمله النظرة الإصلاحية يضيق ويتسع، بحسب المفهوم الذي يعطى للإصلاح، فالبعض لا ينظر إلى قضية الإصلاح نظرة شاملة، تمتد إلى البنية والمحتوى والنتائج والوسائل وإنما يحصر الاهتمام في جوانب محدودة وضيقة في المقررات أو في المعلم أو الكتاب أو في نتائج التعليم، ومن خلال هذه النظرة المحدودة يصدر أحكاماً عامة وقطيعة أحياناً[2].

والملاحظ مما سبق الإصلاح التربوي لا ينطلق من ذاته بل من عمليات إصلاح تخص أنظمة أخرى كالنظام الاجتماعي والاقتصادي، وغالباً ما يرتبط بالإصلاح السياسي، النظم المتبناة من طرف السياسيين، هذا ينعكس على عملية الإصلاح التربوي وهذا يعني أنه غالباًما تكون هذه العملية الجوهرية موجهة في إطار معين، ولذلك نجد في كثير من الأحيان أن مؤسسات التعليم كبش فداء فهم يفرضون عليها الجمود ثم يطالبونها بسرعة التغيير، ويستخدمونها سلاحاً إيديولوجياً ثم يطالبونها بالثورية كما أن بعض الإصلاحات التربوية تتجاهل العلاقة التبادلية بين إصلاح التعليم والتنمية المهنية للمعلمين وبعضها الآخر لا يولي اهتماماً كافياً بالمستفيدين

(1)–عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص76.

(2)–المرجع نفسه، ص85.

الرئيسيين من الإصلاح التعليمي وهم الطلاب أهدافهم، ودوافعهم، وتصوراتهم عن الحياة الجيدة[1].

كما أن تقدم نمو النظام التعليمي على نطاق واسع يستمر تأثير العججي من المشكلات المتعلقة بقصور الإمكانيات عن استيعاب كل الأعداد المتقدمة للالتحاق بالتعليم وخاصة التعليم الجامعي، ومن ناحية أخرى لم تعد المشكلة بالنسبة لأية جهود لإصلاح التعليم هي رصيد مشكلاته وإن كنا نحتاج إلى التشخيص العلمي الدقيق لها ووضع الحلول المناسبة لها، وإنما المشكلة الحقيقية أن كثيراً مما وضع من قبل لم ينفذ حيث لا تترابطالجهود في سلسلة متصلة الحلقات[2].

ويمكن أن نذكر بعض عوامل وأسباب فشل الإصلاحات التربوية الجذرية في النقاط التالية:

1-ضعف استراتيجية التجديد ونقص الدعم والمساندة المادية.
2-عدم تماشي الإصلاحات مع الفلسفات والمعتقدات السائدة المختلفة.
3-إصدار القوانين الإلزامية في بعض الدول وفرضها على المجتمع خصوصاً إذا كانت تتعلق بالتغييرات الجذرية.[3]
4-إذا كان يشكل تهديداً ببمكانة المهنية للمعلمين.
5-شكلية الإصلاح وهامشيته.
6-عدم القيام بدراسة تشخيصية دقيقة شاملة للوضع التكويني العام لمعرفة أسباب أزماته.
7-عدم الاعتماد على المقاربات الكلية لتناول الأزمة ككل.

---

(1)-محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص 15.
(2)-المرجع نفسه، ص ص 26-27.
(3)-محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص 55.

8-عدم إشراك الفعاليات التربوية والسوسيولوجية والاقتصادية والسياسية في تحديد المبادئ البرى للسياسة التعليمية العامة[1].

15- حركات الإصلاح في الوطن العربي وأزمة ضغوط الخارج لإصلاح التعليم:

يتعرض إصلاح التربية والتعليم في الوطن العربي إلى مفهوم الضغط والتبعية المفروضة عليه من قبل الدول الغربية، حيث أن هذه الأخيرة يستعمل سياسة التدخل في شؤون هذه الدول عن طريق إصلاح التعليم، حقوق الإنسان وغيرها وفي هذا المجال يرى "C.Bourge" إنّ إصلاح التعليم لا يكون أساساً إلا لمستقبل الديمقراطية ومنه فإن قاعدة الإصلاح السياسي الديمقراطي يمكن أن تتوفر عن طريق طرق التدريس والمناهج المستخدمة بواسطة المدارس والمدرسين في الدول العربية، وأنه يجب أن يتغير اهتمام التعليم في هذه الدول من التاريخ الإسلامي إلى تدريس طرق حل المشكلات والمهارات الأخرى التي تمتلك تطبيقات في عالم حقيقي وباعتبار أن صغار السن هم الأسرع نمواً في هذه المنطقة، فإن غرس الأمثلة الديمقراطية في أذهانهم منذ الصغريمثل مكوناً أساسياً لتكوين المسلمين المعتدلين.

ويرى "كولن باول" وزير الخارجية الأمريكي السابق، أن المنطقة العربية هي مركز الإرهاب وأن نسبة كبيرة من الإرهابيين من المتعلمين تعليماً غالياً، ولذا فإن نظام التعليم هو البيئة المولدة لهم حيث اكتسبوامن خلال هذه البيئة قيمهم ومهاراتهم التي دفعتهم إلى ارتكاب الجرائم الدولية.

ويضيف أن المناهج والمؤسسات التعليمية أدت دوراً كبيراً في زيادة مخاطر التيارات والجماعات الإرهابية، ولذا برنامج التدخل في التعليم يحتل أولوية متقدمة،حتى يمكن إيجاد أجيال جديدة تؤمن بالحوار الديمقراطي كوسيلة لتسوية أي خلاف، وذلك

(1)-كاهنة محيوت، جودة المدارس والتنمية البشرية، منشورات مختبر الممارسات اللغوية ، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2016، ص 235.

يقتضي وضع برامج تنفيذية محددة بأهداف معينة مع جداول مخططة للتنفيذ واعتبار هذه الإصلاحات جزءاً من تدعيم الإصلاحات الديمقراطية في المنطقة العربية.

ومن خلال استعراض آراء كل من السفير "ريتشارد هاس" في الكلمة التي ألقاها في مجلس العلاقات الخارجية بواشنطن في 04-12-2022، ووزير الخارجية السابق "كولن باول" في كلمته التي ألقاها في مؤسسة التراث بواشنطن في 12-12-2002، والسفير "وليم بيرنز" في الكلمة التي ألقاها في مركز دراسات الإسلام والديمقراطية في 16-05-2003، ثم كلمة الرئيس "بوش" التي ألقاها في احتفالية مؤسسة الصندوق القومي للديمقراطية في 06-11-2003 حيث اتفق كل هؤلاء على ما يلي:

- التأكيد على الحرية وأنه تتوافر الآن نقطة تحول تاريخية، لذا يرون أن تعزيز الديمقراطية داخل العالم الإسلامي هو أولوية للحكومة الأمريكية، وأن الشعوب اذا أعطيت خياراً بين الطغيان والحرية فإنها تختار الحرية.

ومن ثم يجب أن يكون التغيير السياسي والديمقراطية جزءاً من استراتيجية كبرى خاصة بمنطقة الشرق الأوسط(إلا أن الشواهد المعاشة توضح تراجع وعدم جدية الدور الأمريكي في تعزيز هذه الديمقراطية وتوفير المناخ المناسب لأبناء هذه الدول لاختيار الحرية و العيش في كنفها).

- التخلي عن الاستثنائية في الشرق الأوسط، حيث أنه بتنبي ما يسمى بالاستثناء الديمقراطي في هذه المنطقة فاتت فرص كبيرة لمساعدة تلك البلدان، ويتساءلون: هل حكم على الملايين من الرجال والنساء والأطفال في تلك المنطقة العيش في ظل الاستبداد بسبب التاريخ أو الثقافة؟

(من المؤكد أن هذا التساؤل في غير حله، فالاستبداد المتغاضى عنه في هذه المنطقة ليس بسبب التاريخ أو الثقافة وإنما لأنه الأداة التي بها تحكم القبضة بما يسمح بتحقيق مصالح الدولة المهيمنة).

- الاعتراف بالتنوع والخصوصيةوبمعنى أنه لا يوجد نموذج واحد يمكن اتباعه في العملية الديمقراطية باعتبار أنه لا يوجد مقاس واحد يناسب الجميع، ولذا فإن حكومات الشرق الأوسط تعكس ثقافات وحضارات المنطقة، حيث أنهم لا يشبهوننا ولا ينبغي أن يكونواكذلك.
- أن الولايات المتحدة ترى إمكانية التعامل مع الإسلاميين المعتدلين.[1]

أولا: مبادرة الشراكة الشرق أوسطية:

يجب التأكيد بداية على أن جل خطاب الخارج هو حديث حق يراد به باطل وهو ما تؤكده الأفعال الممارسة والنتائج المشاهدة...لذا تبدو الأمور وكأن الهدف الاستراتيجي لاستراتيجية قوى الخارج بمحاورها ومسارات حركتها المختلفة هو تفكيك وإعادة هيكلة وتفريغ دول الارتكاز الرئيسية في هذه المنطقة من مصادر قوتها في جوانب حياتها المختلفة مع الإبقاء عليها واقفة.

كما ترى الولايات المتحدة أن إصلاح التعليم و الالتحاق المتزايد بتعليم ذي نوعية جيدة ومناسبة هو القاعدة الأساسية التي تبنى عليها الإصلاحات السياسية والاقتصادية في منطقة الشرق الأوسط. لذا تمت الدعوة بدعم من الولايات المتحدة إلى اللقاء الوزاري الأول لوزراء التعليم من دول مجموعة الثماني ودول مبادرة الشرق الأوسط الكبير وشمال إفريقيا للاجتماع في البحر الميت بالأردن في الفترة من 22-23 مايو 2005 وقد دعيت في اللقاء (30) دولة باستضافة حكومة الأردن، بالإضافة إلى

(1)-محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص ص 55-56.

ممثلين عن المجمع المدني والقطاع الخاص في المنطقة، وكان هدف المؤتمر هو ضمان حصول كل مواطن، بما فيهم النساء والبنات على تعليم يناسب مع احتياجات الاقتصادات الحديثة والمجتمعات الديمقراطية[1].

وقبل ذلك أي في 09 يوليو 2004م استجابت دول مجموعة الثماني لنداءات الإصلاح من منطقة الشرق الأوسط الكبير و شمال افريقيا، وأعلنت شراكة التقدم والمستقبل المشترك وخطة دعم الإصلاح ثم التقى وزراء من دول مجموعة الثماني والشرق الأوسط الكبير وشمال افريقيا في الرباط في الفترة من 10-11 ديسمبر 2004م في منتدى المستقبل الأول ومن قبل أيضاً اكد الرئيس "جورج بوش" في خطابه يوم 09 مايو 2003م في جامعة جنوب كارولينا على تعهد حكومة الولايات المتحدة بتعزيز وتدعيم الإصلاح في المنطقة من خلال مبادرة الشرق الأوسط[2].

وهنا تحتل قضية المواطنة موقعاً وتحدياً حرجاً وخطيراً ويطرح هذا التحدي نفسه متمثلاً في أهداف نظامنا التعليمي وغاياتها الكبرى، ويجري التساؤل حول القضية المحورية في تعليمنا، كما يتجلى في تطوير المناهج حيث يتم التركيز على مهارات اللغة الإنجليزية والتعامل مع الحاسوب والمبالغة المفرطة في جعل التعليم مرتبطاً باحتياجات السوق العولمية وإشاعة قيم السلام وقبول الآخر في مضامين المناهج[3].

إن التغييرات التي حدثت في المناهج الدراسية لمراحل التعليم العام ولبعض الكليات الجامعيةو مثل كليات التربية ترتب عليها إلغاء بعض المواد الدراسية أو إلغاء بعض الموضوعات من مقررات دراسية أخرى تمثل جميعاً نقاط ارتكاز أساسية في تحديد هوية أبناء المجتمع وشخصيتهم القومية... ومن المؤسف أن هذا كله يتم

---

(1)-محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص ص 57-58.

(2)-المرجع نفسه، ص 58.

(3)-المرجع نفسه، ص 62.

بأيديبعض أبناء الوطن في مشهد امتثال هين يتبارون فيه للاستجابة إلى ضغوط الخارج.

ومن الأحداث التي تمت في المنطقة العربية في إطار هذه المبادرة والمرتبطة بمحور التعليم،مايلي:

- **لقاء ترقية مبادرة التعليم**

10-11 نوفمبر 2005، عمان، الأردن.

- **سيمينار التربويين العرب (بذور السلام)**

21-يوليو-1 أغسطس 2005، واشنطن دي سي.

- **المؤتمر الدولي عن التربية المدنية.**

02-07 يونيه 2005و مركز التربية المدنية، عمان، الأردن.

- **برامج التربية المدنية العبية.**

- مشروع تدريب المواطنة. (01-31 مارس 2004، البقاع، لبنان، وأيضاً في عدن وتعز وصنعاء باليمنو وفي الدار البيضاء بالمغرب).

- **برامج التربية المدنية العربية.**

- تنفيذ مشروع المواطنة. (فبراير 2004، مصر، الأردن، الضفة الغربية).

- **برامج التربية المدنية العربية.**

- مشروع تدريب المواطنة. (17-24 فبراير 2004، عمان، الأردن)

- **برامج التربية المدنية العربية.**

- مشروع تدريب المواطنة الإقليمي. (21-24 يناير 2004، عمان الأردن).

- **برامج التربية المدنية العربية.**

- مشروع تدريب المواطنة. (23-26 يناير 2004، القاهرة[1]).

ثانيا: تقرير مجموعة 19:

أعد مجموعة من الخبراء السياسيين الأمريكيين الذين أطلق عليهم مجموعة الـ 19 تقريراً خطيراً عام 2002 تم رفعه إلى جهاز الأمن القومي الأمريكي، ومن ثم إلى الرئيس الأمريكي "جورج بوش" الذي وافق عليه.

ويتضمن هذا التقرير دراسة حول ما أسمته المجموعة بالجوانب النفسية للإرهاب الإسلامي، ويؤكد التقرير على أنه من الضروري إيجاد صيغة ملزمة للتعاون بين الدول العربية والولايات المتحدة في تغيير مناهج التعليم و السياسة الإعلامية والقبول بأدوار مشتركة بين الطرفين...

وتتمثل وجهة النظر الأمريكية في تغيير المناهج التعليمية التي تحض على كراهية اليهود والعالم الغربي تحديداً خاصة وأن هذه المناهج تدعوا صراحة إلى القيام بأعمال إرهابية من خلال تدريس مواد تحض على مفهوم يدعى الجهاد.

ويؤكد التقرير على أن القضاء على الآثار النفسية السلبية للإرهاب العربي لابد وأن يبدأ من السنوات الأولى من التعليم الأساسي، أن يكون هناك تدرج في تغيير المناهج التعليمية في الدول العربية.

1- يتم تغيير محتوى مادة الدين يطلق عليها الثقافة الدينية بحيث تهدف إلى إعطاء وتيرة إيجابية عن الفضائل الأساسية للديانات اليهودية والمسيحية والإسلام، والتأكيد على دور كل الأديان في بناء الحضارة الإنسانية.

---

(1)-محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص ص 60-61.

2- ويرى أعضاء المجموعة ضرورة أن يمتد التغيير إلى مناهج اللغة العربية خاصة فيما يتعلق بموضوعات المطالعة والنصوص الأدبيةويذكر التقرير أن هذه النصوص تحض على كراهية الآخرين وتحض الأطفال على تذكر تاريخهم الدموي في الحروب ضد الآخرين مما يدفع هؤلاء الأطفال إلى عدم التعاون مع من يسمونهم أعداء...وسوف تحذف كل الموضوعات والنصوص الأدبية والتاريخية التي تبث الكراهية تجاه الغرب[1].

3- ويرى التقرير ضرورة تغيير مناهج التاريخ و أن افضل ما يركز عليه هو تاريخ الثورات العلمية في العالم وكيف انتقل تطور الإنسان من مرحلة إلى أخرى والعادات والتقاليد التي كانت سائدة في المراحل الأولى لحياة الإنسان وتطورها عبر السنين دون التطرق إلى ما يسمى بمراحل الاستعمار أو تقديم القتلة على أنهم أبطال وشهداء بل يجب ترسيخ إيجابيات الحضارة الغربية ودورها الرائد لدى الشعوب العربية والإسلامية.

ويستطرد التقرير مؤكداً على ضرورة ان تمتد هذه المفاهيم إلى المدرسين والمسؤولين عن التعليم[2].

بالنسبة لمرحلة التعليم الاعدادي:

بشأن محتوى المناهج الدينية في هذه المرحلة، فيدور حول المفاهيم المتعلقة بالمسمى الذي سيطلق عليها وهو حوار وتفاهم حضارات العالم.

ويستطرد التقرير أن اللغة الدينية يجب أن تبنى على العقل والمنطق لا على النقل، والتبعية للكتاب المقدس بدون تفكير ويرى التقرير أن الاعتماد على العقل والمنطق سيمثل إسهاما كبيراً في منع الصبية من الانخراط في التيارات الإرهابية.

---

(1)-محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص ص 65-66.

(2)-المرجع نفسه، ص ص 66-67.

أما بالنسبة للمرحلة الثانوية:

- يرى التقرير الخاص بمجموعة ال 19 أن هذه المرحلة ستكون البداية التي تدرس فيها موضوعات دينية خاصة بأصحاب كل ديانة على حده...ونفس المفاهيم يجب أن تمتد إلى كتب التاريخ والمناهج الأخرى بحيث يتم دراسة ما يتعلق بآثار الحربين العالميتين الأولى والثانية على البشرية، وكذلك يتم تدريس الرؤية المستقبلية للتعاون بين الأمم والأفراد المتباينين في اتجاهاتهم وانتماءاتهم الدينية[1].

ثالثا: مبادرة "كولن باول" (مبادرة الشراكة من أجل التنمية والديمقراطية):

تأتي خطورة هذه المبادرة في أنها تحدد الخطوات الإجرائية بشأن تنفيذ الإصلاحات الديمقراطية والاقتصادية والتربوية في العالم العربي، وهي تؤكد أن معظم الإرهابيين من العرب، حيث أن أكثر من 82% من الإرهابيين ينتمون إلى الدول العربية، وأنهم تلقوا تعليماً جامعياً عالياً ونسبة غير قليلة منهم تلقت تعليماً متوسطاً وأقلية محدودة لم تتلق تعليماً...وتستطرد المبادرة إن هذا يعني أن المناهج الدراسية وسوء إدارة المرافق التعليمية وغياب الوعي التعليمي لعبت دوراً كبيراً في زيادة حدة مخاطر الجماعات والتيارات الإرهابية[2].

المسألة الأولى:

1- إنشاء مدارس أمريكية في مختلف البلدان العربية لكل مراحل التعليم العام.

2- الاعتماد على الخبراء والأكاديميينالأمريكيين لإدارة هذه المدارس مع تطعيمها بأكبر عدد من خبراء التعليم في الدول العربية.

---

(1)-محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص ص 68-69.

(2)-المرجع نفسه، ص 71.

3- المناهج التعليمية الأمريكية التي ستدرس في هذه المدارس لا تقتصر على محتوى المناهج التدريسية فقط، وإنما يتم تخصيص جزءاً كبيراً منها لتشجيع الممارسة السياسية والديمقراطية واتخاذ القرارات السياسية.

4- يضيف التقرير أن هذه المناهج تحتوي جزءاً مهما يتعلق بالعملية الانتخابية من حيث إدارتها والمشاركة فيها.

5- إنشاءنوادي في هذه المدارس...لممارسة التطبيقات الديمقراطية وممارسة أسلوب الحياة الأمثل بعيداً عن العنف والإرهاب ونشر ثقافات تتعلق بقبول الآخر، وتشجيع البنات بالذات على ممارسة السياسة واتخذ قراراتها بعيداً عن التعصب الديني أو المفاهيم الخاطئة المنتشرة في دول هذه المنطقة[1].

ومن خلال هذا المشروع يتحقق غرض ثقافي هام وهو ربط أبناء هذهالدول العبية بأنماط الثقافة الأمريكية أي أنهم يوجهون نظامنا التعليمي في الإتجاه الذي يريدونه بما يؤدي إلى مسخ شخصيتنا القومية التي تمثل المرتكزالاساسي لبقائنا ولعلائنا[2].

المسألة الثانية:

- الاهتمام بالدورات التدريبية المشتركة وتوجد برامج عمل متخصصة لهذه الدورات في العلوم السياسية والاقتصادية والتربوية والاجتماعية بما يؤكد الصورة الأمريكية المثلى في الديمقراطية ونظم الحكم.

(1)-محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص ص 72-73.

(2)-المرجع نفسه، ص 73.

المسألة الثالثة:

- ضرورة اعتماد برنامج لترجمة الكتب الأمريكية في كل المجالات على اللغة العربيةوفيما يخص التربية والتعلم يخصص البرنامج ترجمة قصص رمزية ترمز إلى أهدافمعينة يتم توزيعها على طلبة المدارس في المراحل التعليمية المختلفة وإدخالها في صلب المناهج التعليمية للمدارس الحكومية في هذه الدول[1].

رابعا: مبادرة مجموعة الثماني:

عقدت قمة دول مجموعة الثماني في 10 جويلية 2004 في الولايات المتحدة الأمريكية بولاية جورجيا وقد أكدت خطة إصلاح الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لدول مجموعة الثماني على أمور تهم العالم العربي....حيث أوردت أن دعم الإصلاح في المنطقة تسير يداً بيد مع الدعم للتوصل إلى تسويى عادلة وشاملة ودائمة للنزاع العربي الإسرائيلي[2].

خامساً: تقرير: التعليم ذات الكنز المكنون(منطقة اليونيسكو 1955)

وقد اقترح التقرير أن تهندي فلسفة وأهداف التعليم و التعلم في القرن الحادي والعشرين بأربعة مبادئ أو ركائز هي:

1-التعلم للمعرفة learn to know.

2-التعلم للعمل learn to work.

3-التعمل للعيش مع الآخرين learn to live.

4-التعلم لتكون learn to b.

---

(1)-محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص74.

(2)-المرجع نفسه، ص 75.

ويرى معدوا التقرير أن هذه المبادئ أو الدعائم الأربع للتربية في القرن الحادي والعشرين لا يمكن أن تستأثر بها مرحلة من مراحل الحياة او التعليم، بل تتم عبر مفهوم يجمعهاو وهو مفهوم التعليم مدى الحياة أو التعليم المستمر الذي يتم من خلاله تحول المجتمع كله على مجتمع دائم التعلم[1].

والملاحظ أن هذا التقرير أعدته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين والمقدم إلى هيئة اليونيسكو، وهذا ما يعني ان أي عملية إصلاح للتربية والتعليم تخضع للرقابة الخارجية.

وإذا كان القصد من البعد العالمي هو السعي نحو عولمة السياسة التربوية أو النظام التربوي يجعله نظاماً متفتحاً كلية على التيارات الفكرية العالميةومندمجاً مع المفاهيم الحضارية السائدة في العالم، والتقليل من الاهتمام بالمفاهيم المرتبطة بخصوصيات المجتمع وتاريخه وقيمهم وبالواقع الاجتماعي والاقتصادي المتميز فإن ذلك أمر لا يقبل على علاته، لأنه يسعى إلى إلغاء الكيانات الوطنية والخصوصيات الثقافية يهدف المجتمع المحلي في الأطر الحضارية العالمية التي وراءعا مجتمعات أخرى[2].

ويمكن أن نلحظ التدخل الخارجي في سياسات التعليم الإصلاحية فيما يخص بعض المواد الدراسية خاصة مادة الدين والتاريخ واللغة التي تتعرض الكثير من مقرراتها الدراسية إلى التغيير ومحاولة تكييفها حسب ما تراه القوى الخارجية مناسبة لما يخدم مصلحتها واستقرارها وكذا فرض وبسط هيمنتها على الدول العربية ودول العالم السائرة في طريق النمو من خلال برامج الدعم المقدمة من صندوق النقد الدولي ومبادرات الشراكات المتعددة بين هذه البلدان والدول الغربية فدعم مبادرات الإصلاحهذه

(1)–السيد سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص 33.

(2)–عبد القدر فضيل، مرجع سابق، ص 90.

لا تقتصر على التعلم وحده بل تتسع دائرتها إلى مجال الإصلاح الديمقراطي والاقتصادي والتنمية التعليمية وتمكين المرأة وترقيتها في الوطن العربي، والدول الإفريقية.

كما أن الملاحظ والمتتبع لبرامج دعم الشراكة في إصلاح التعليم يلاحظ أن الدول الأجنبية تزيد من حجم الانفاق المادي بملايين الدولارات وتضاعف حجم المنح والمعونات الممنوعة في هذا الشأن.

لكن وفي نفس الوقت يلاحظ أن الانفاق يوجه لتشجيع دور القطاع الخاص والمدني في التعليم،وفي غيره من الأنشطة الإنتاجية والخدمية وبخاصة في مجالات التدريب وإنشاء المدارس والجامعات[1].

ويتساءل البعض عن أهمية هذه المبادرات و الشراكات التي يطلقها الدول الغربية العظمى في شأن الإصلاح التربوي والتعليمي في الوطن العربي والدول النامية هل برامج التدريب هذه تمثل اجة ماسة لنا، ام أنها تعد المبادرة ببنائها؟ هل هي مدارس تركز على مهارات العولمة والسوق متجاهلة قيم المواطنة، هل هي مدارس للصفوة القادرة على دفع مصروفات باهضة لتعليم أبنائها[2]، كلها أسئلة تستوقفها للقول بأن التعليم الخاص، فتح له مجالاً واسعاً في الكثير من البلدان العربية وهذا ما جعل التعليم العمومي في المقابل بتخبط في الكثير من الازمات خصوصاً الإضرابات العمالية لقطاعات التربية والتعليم في البلدان العربية وتردي الأوضاع التعليمية والظروف التي تتم فيها عملية التدريس والتسرب المدرسي والرسوب كلها مشاكل وغيرها نتجت بعد كل هذه الإصلاحات التي زعم انها ستخلص التربية والتعليم في الوطن العربي من رداءة المستوى وتدني نسب التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وتشجيع سياسة الكم على

(1)–محمد صبري الحوت،مرجع سابق، ص 62.

(2)–المرجع نفسه، ص 62.

الكيف ما خلق الفوضى التربوية في مجال التربية والتعليم، وحتى لا يكون التجديد مجرد اقتراب من الغرب المتقدم أو نقل عنه للتوافق معه في أنظمته وتوجهاته وآلياته التربوية، وحتى لا يكون التجديد مجرد اقتباس ثقافي وتربوي بلغة المقارنة، ومن ثم الإنخراط في التبعية بشكل مباشر أو غير مباشر وحتى لا يكون التجديد مجرد تغييرات تربوية مادية أو هيكلية بغية التحديث المظهري[1]، لابد من ارتكاز التجديد على العناصر المشكلة للمقومات الثقافية والحضارية والاجتماعية لمجتمعاتنا العبية والنظر إلى المستقبل نظرة واعدة خارج عن إطار التدخلات الأجنبية والضغوطات المفروضة على نظمنا التعليمية.

سادساً:بروتوكول اتفاق بين منظمة اليونيسكو ووزارة التربية الوطنية الجزائرية:

وقع اتفاق بين وزارة التربية الوطنية الجزائرية ومنظمة اليونيسكو أو ما يسمى ببروتوكول إتفاق منظمة اليونيسكو ووزارة التربية الوطنية إثر زيارة المدير العام لليونيسكو إلى الجزائر في فيفري 2001 إذ أعلن قائلاً: بأن الطموحات الوتيرة والسريعة التي تميز إصلاح التربية حالياً في الجزائر تم عن مدى تطور المجتمع الجزائري، وعزمه على الإندماج في مجتمع المعرفة الذي تلوح مباشرة في الأفق، وفي شهر جويلية مباشرة عام 2002،ضادق المجلس الوطني على مشروع إصلاح المنظومة التربوية الرامي إلى تغيير نظام التعليم تغييراً نوعياً حتى يستجيب لضرورات التحضر إذ يراهن هذا الإصلاح على تحرير البيداغوجيا وتجديد البرامج والكتب المدرسية التي بقيت ولم تراجع مدة 25 سنة وكذا تكوين مؤطرين وتعميم الإستفادة من التكنولوجيا الحديثة للإعلام و الإتصال[2].

(1)–السيد سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص 29.

(2)–أحلام بن عمرة، مرجع سابق، ص 69.

كما تم متابعة ما وقع عليه الاتفاق على المستوى الدولي، والتي أنجزتها الاتجاهات العالمية العلمية المختصة في مجال الترميز العالمي منها مثلاً المكتب الدولي للأوزان والقياسات BIPM إلى ضرورة تفتح المدرسة الجزائرية على العالمو وضرورة إدراج تكنولوجيات الاتصال في البرامج التعليمية كأسباب تفسر قرار الادراج التدريجي للترميز العالمي في مواضيع البرامج[1].

وفيما يلي القرارات التي صدرت تعليمات بشأنها وبدأ بتنفيذها بعد إصلاحات 2003:

1- القرار الخاص بتغيير السلم التعليمي من خلال إلغاء نظام التعليم الأساسي والعودة إلى النظام القديم.

2- القرار الخاص بتجديد المناهج ومراجعة المضامين والطرائق والمواقيت.

3- القرار الخاص بفتح المجال امام مساهمة الخواص في تأليف الكتب المدرسية.

4- القرار المتعلق بإدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الأولي وتأجيل اللغة الإنجليزية إلى السنة السابعة من التعليم الأساسي.

5- القرار المتعلق بتبني الترميز الذي سموع الترميز العالمي، من خلال فرنسة الرموز والمصطلحات المستخدمة في تدريس المواد العلمية في جميع المستويات تمهيداً لتغيير لغة هذه المواد مستقبلاً[2].

16- محاور افقاد المؤسسات التعليمية أدوارها المختلفة:

لقد اعتمدت قوى الخارج في مراحل ومستويات ضغوطاتها المختلفة على الإزدواجيات المتعددة التي تعاني منها نظام التعليم، بالإضافة إلى الإمتثال الهين من جانب قوى الداخل، كأحد أساليب خلق التبعية الفكرية وتشتيت وجدان أبناء الوطن

(1)-أحلام بن عمرة،مرجع سابق، ص 66.

(2)-عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص 238.

وإضعاف وطنيتهم وانتمائهم القومي، وذلك عن طريق إفقاد التعليم مضمونه وجعله عاجزاً عن تحقيق الأهداف المرجوة منه، وإسقاط أدواره وصرف النشء عن الاهتمام به وتقدير قيمته.

وينضاف إلى ذلك إفقاد المؤسسات التعليمية في مستوياتها المختلفة أدوارها الحقيقية....وبالتالي تخرج إلى المجتمع شباباً مشوهاً علمياً وأخلاقياً وسلوكياً، تتضاءل لديه المعرفة العلمية بالقدر الذي يتضاءل لديه الشعور بالمسؤولية الجماعية وبل الشعور بالمسؤولية الشخصية أميل إلى اللامبالاة منه إلى الجدية، وأقرب إلى التواكل منه على الاعتماد على النفس وعلى الانتهازية منه إلى الشهامة وإلى الفضاضة والعنف منه إلى الوداعة والِحلم[1].

(1)-محمد صبري الحوت، مرجع سابق، ص ص76-77.

خلاصة:

إن القيام بعملية الإصلاح التربوي في نظامنا التربوي لابد له من وضع إستراتيجية واضحة مجال التربية والتعليم وهذا يتطلب جهودا جبارة من طرف الفاعلين التربويين والسياسيين، حتى تكون السياسة التربوية التي يسير وفقها النظام التربوي واضحة لا غبار عليها تنبثق من المقومات الاجتماعية التي تحرص كل الأطراف الفاعلة على تحقيقها للوصول إلى الأهداف والغايات المنشودة للتربية والتعليم من خلال الإصلاحات التربوية التي تعتبر مهمة في جعل المناهج التربوية تواكب التطورات التكنولوجية الراهنة، فالإصلاحات التربوية تعتمد بشكل كبير وواسع على الإرادة القوية والرغبة الحقيقية في ممارستها كمنهجية بيداغوجية تتطلب اطلاعا واسعا لكثير من العلوم والتكنولوجيات التي تساعد العملية التربوية في محاربة الفوارق المدرسية العميقة التي تقف عائقا في سيرورة تطوير الفكر التربوي والاجتماعي معا.

إن البرامج المعتمدة في منظومتنا التعليمية في إطار بيداغوجيا الكفاءات أبرزت تناقضات كثيرة على مستوى الساحة المدرسية والاجتماعية معا وكان هذا نتيجة لغموض السياسة المنهجية في الإصلاح وسرعة برمجة هذا المنهج الجديد مما أثار الكثير من الاهتزازات الداخلية والخارجية على مستوى المدرسة الجزائرية في ظهور عدة سلبيات يمكن تجاوزها بالحكمة والبحث ومشورة ذوي الاختصاص للنهوض بمدرسة فاعلة ومتفاعلة تواكب كل التطورات الحاصلة على المستوى العالمي.

الفصل الرابع

النظام التربوي محكات نقدية لواقع الإصلاح التربوي الجزائري

تمهيد:

إن إصلاح النظام التربوي الجزائر ي لم ينطلق من حلقة مفرغة في تاريخ الجزائر المستقلة ،ففي غداة الاستقلال طرح مشكل الدخول المدرسي والذي أثار مشكلات عويصة حول التربية والتعليم بعد خروج المستعمر الفرنسي والذي ترك شغورا رهيبا تتخبط فيه في ثناياه المدرسة الجزائرية التي أخذت طابعين مختلفين لتيارين متنافرين،الطابع الأول والمتمثل في التعليم العربي الحر المدعم من قبل التيار المنادي بتعريب المدرسة الجزائية،والطابع الثاني والمتمثل في التعليم بالغة الفرنسية المدعم بالتيار الفرونكفوني المنادي بالحفاظ على المدرسة الجزائرية على الطريقة الفرنسية معتبرا أن اللغة الفرنسية غنيمة حرب،هذا ما خلق إشكالية إصلاح منظومة تربوية في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا بين مؤيد ورافض رغم توالي الإصلاحات العديدة على القطاع أبرزها إصلاح 1976 كان من بين مخرجاته المدرسة الأساسية والتي مثلت النظام التربوي الجزائري المدعم لجزأرة التعليم ومجانيته وتعريبه،غير أن مواكبة التغيرات التكنولوجية فرضا نماذج لأنظمة تربوية عالمية تم إسقاطها على المدرسة الجزائرية في ظل فلسفة جديدة لإصلاح تربوي جديد وعليه سنقدم في هذا الفصل حوصلة عن إصلاح النظام التربوي في الجزائر من الاستقلال إلى يومنا هذا.

1- التربية في رحاب أول مجلس تأسيسي:

أهم ما قاله رئيس الحكومة بن بلة في اليوم الثالث من جلسات المجلس التأسيسي في 27 سبتمبر 1962 في شأن التربية والتعليم الدخول المدرسي يطرح مشاكل عويصة، في التوظيف والتنظيم الحكومة تولي مشاكل التربية كل عنايتها سواء في ذلك تعليم الذكور أو تعليم الاناث التمدرس يكون شاملاً.

وكما ترون فإن الوضعية التعليمية عولجت وبصرامة.

كذلك لم يثر هذا التصريح إلا تدخلات قليلة من النواب

- **أولهم:** النائب الطبيب "عكوش"...الذي قال: " فيما يخص التعليم، اتمنى ان تنتج الحكومة في هذا الموضوع، وبما ان فتح الاقسام سيقع يوم 15 أكتوبر فإننا ننتظر تقديم توضيحات حول تعليم اللغة العربية في هذا البلد.

لقد وجهت نداءات لمعلمين فرنسيين ولكني لم أسمع نداءات لمعلمين عرب ماذا تنتظرون؟

- **ثانيهم:** النائب "إبراهيممزهودي"' الذي قال: " من بين القضايا التي عولجت والتي تهمنا كثيراً قضية التعليم، السيد رئيس الحكومة لم يحدد كيفية ضمانها للجزائر، نحن نريد أن يزودنا حول هذه النقطة وان يقول لنا ما إذا كان التعليم سيقع باللغة العربية وفق الطبيعة العربية الاسلامية لهذا البلد، هل سيكون التعليم تقنياً؟
- **ثالثهم:** "آيت عمران" وجاء في تدخله مما له علاقة بالتعليم: " النقطة التي أريد لفت انتباه الحكومة إليها، وهي خاصة بالتمدرس...ألفت انتباه الحكومة حول الصعاب والأخطار التي يمكن أن تتولد عن سرعة ضارة بمستقبل شبيبتنا اعتقد أنه يجب ان نتحرك بحذر وتبصر، هناك أدوية مستعملة بمقادير محددة وهي مفيدة لكنها إذا تجاوزت الكمية المقدرة لها قد تتحول إلى ادوية سامة.

كذلك، من المهم ان نحدد كلمة التعليم العربي في الجزائر آخذين بعين الاعتبار وضعية الأمر الواقع المفروض لظروف إلى حد الآن،ويأسف، فإن التعليم المقدم بسخاء إنما هو اللغة الفرنسية،إبناؤنا تلقت أغلبيتهم الفرنسية، و القليل من الاطارات التي حفظها الله و خرجت سالمة من الزوبعة لا تعرف إلاّ اللغة الفرنسية...أمامنا مثال البلدان المجاورة: المغرب و تونس، اللتان قامتا بعد التحرر بتجارب، يجب علينا ان نستفيد منها، ولمعرفة ذلك يجب تكوين لجان وإرسالها إلى عين المكان لدراسة التجارب التي أجريت في موضوع التعليم، هذا المشكل هام جداً و خطير جداً ان يعالج بسطحية، يجب تجنب تطبيق سياسة الاسبوع الصغير في هذا الميدان[1].

وتركيزي على الجانب التربوي فقط يتمثل في:

أولا: تحدث رئيس الحكومة عن بعض القضايا بروح ثورية وأعرب عن استعداده لحلها بالاسلوب الثوري ولو أن الاتفاقيات.

تعرقل المسعى نوعاً ما، لكنه في حديثه عن التربية ومشاكلها تحدث حديث الخائف المتوجس، وحصر نفسه في شكليات لا علاقة لها بصميم المشكل وجوهره.

ثانيا: حصر إشكالية التربية في التعريب وأعلن تخوفهلانه ليس بالأمر السهل.

ثالثا: التعريب ليس قضية التربية وحدها بل هو قضية وطنية، لماذا لم يُثر أثناء الحديث عن مجالات النشاط الاخرى التي تعرض لها رئيس الحكومة في خطابه!

رابعا: التربية قضية وطنية حضارية ثورية ترتبط سيادة البلاد بها ارتباطاً وثيقاً، ويجب ان تدرس من الجانب الوطني،والعقائدي والثوري والمستقبلي، فكيف تناولها المجلس من نافذة ملأ الفراغ؟

1-محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص ص 185-186.

خامساً: غلق باب الاجتهاد بربط المناقشات بوثيقة طرابلس التي اعتبرها رئيس الحكومة ميثاقاً، وتباهى بأنه أحد الذين ساهموا في إعداده أليس الأليق أن تكون المناقشات والمداولات مفتوحة على أساس أن ملف التربية لم يدرس تماماً في مؤتمر طرابلس ولا في وثيقته.

سادسا:تبين من حديث رئيس الحكومة أنه يجهل الكثير عن التعليم والكثير عن سير الأمور في الداخل، يجهل وجود فئة كانت تتصرف وتغالط المكتب السياسي وتزوده بأرقام لا صلة لها بالواقع، ويجهل أن هناك احتجاجات قدمت وتعيينات أجريت[1].

2- المحاولات الأولى للإصلاح التربوي في الجزائر المستقلة:

لقد بدأت الأصوات عام 1968م تتعالى بضرورة إصلاح التعليم، وإلاّ فالكارثة في الانتظار.

استجاب وزير ذلك العهد "أحمد طالب الإبراهيمي" فأنشأ لجنة وطنية، قال بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم : "وإذا نظرنا إلى عجزنا عن مسايرة التطور، وإقبال جماهير شعبنا على التعلم فإننا ندرك أنّ محاكمة المدرسة شيء لا بد منه، وأن الوضع يتطلب القيام بإصلاح الوضع المتأزم في التعليم، إن المدرسة الجزائرية و الجامعة يعنيها الأمر بالدرجة الأولى في هذه المحاكمة و لذلك فلا بد أن تصنعا على غرار مثيلاتها في العالم مشروعاً للإصلاح مستمداً من الواقع، وإذا كانت هذه المسألة قد شملت العالم أجمع، فلا ينبغي أن ننسى في نفس الوقت بأن إصلاح مؤسساتنا التربوية ينبغي أن يؤدي إلى تصحيح كثير من الأوضاع الفاسدة الناجمة عن تخلفنا وأن يأخذ بعين الاعتبار خصائص ثورتنا[2].

1-محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص ص 189-190.

2-محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص 201.

3- نوع الاصلاح التعليمي الذي دعا إليها لوزير "أحمد طالب الابراهيمي":

ومعنى ذلك أن الإصلاح التعليم ينبغي أن يحذو حذو الثورة الجزائرية في السعي لتحقيق الأهداف العليا لاستقلالنا الوطني من جهة، ومقتضيات الحياة العصرية من جهة أخرى، فالإصلاح بهذا الاعتبار مشروع يهم الوطن بأسره، ويتطلب مشاركة الجميع بكل ما لديهم من طاقة فالإتجاه الإصلاحي الحقيقي، الرغبة فيه، بدأت معالمه تظهر في الأفق في أواخر الستينات تحت الضغط الجماهيري، ولهذا الغرض تكونت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم تواصلت أشغال اللجنة لمدة سنة كامة، وأنهتها بوثيقة " مدخل لإصلاح التعليم[1].

4- مراحل مسيرة التعليم في الفترة الانتقالية:

المرحلة الأولى: هدفها التبني والتوجيه

القرار السياسي الأول **الذي** اتخذته الدولة في مجال تسيير شؤون التعليم هو تبني أوضاع المدرسة الموروثة، بهدف ضمان سير التعليم بالمدارس القائمة مع الحرص على استغلال كل طاقاتها من أجل توفير فرص التعلم لأكبر عدد ممكن من الاطفال.

الإجراءات:

1-ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الاسلامي في مناهج التعليم.

2-توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.

3-تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم التي كان توفيرها عبئاً ثقيلاً على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون المرحلون.

4-إبطال العمل بالقوانين والاجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة.

1-المرجع نفسه، ص 202.

وفي هذه الفترة لم تعرف المدرسة الجزائرية تغيراً في البرامج ولا المناهج ولا التنظيم.

المرحلة الثانية: الاصلاح الجزئي والتصحيح الضروري

1-تصحيح الوضع اللغوي في التعليم وذلك عن طريق جعل اللغة العربية لغة تعليم ابتداءا من سنة "1965" ثم تعريب المواد العلمية تدريجياً بداية "1971" ونتج عن هذا الاجراء تقسيم التلاميذ إلى معربين و مزدوجين نتيجة ظهور ازدواجية لغوية في نظام التعليم، تعليم يلقن باللغة العربية و تعليم يلقن باللغة الفرنسية داخل المدرسة الواحدة([1]).

وقد نجم عن التراخي في اتخاذ القرار الذي يقضي بتوحيد لغة الترعليم استمرار الصراع بين الأجيال واتساع هوة الخلاف بين المسؤولين وبين من يناصرون الإزدواجية.

ولكن هذه الخطوة رغم أهميتها لم تلق التشجيع الكافي، بل عرفت انتكاسة بعد ذلك، فتعثر سير المدرسة في المجال اللغوي بالخصوص،و أصبح التردد مسيطراً على تفكير من بيدهم قرار التغيير، فلم تتواصل الجهود وفق ما كان منتظراً، وبنفس العزم الذي أظهره الخطاب السياسي.

ومهما يكن فقد تواصلت عمليات التصحيح و الإصلاح و لكن بأسلوب يفتقر إلى الدقة في التخطيط والوضوح في الرؤية، مما أبقى الاتجاه غامضاً، والغاية غير واضحة، فالاحتفاظ بمكونات المدرسة الموروثة وإدخال عناصر جديدة في صلب نظامها التعليمي جعل المؤسسة التعليمية الواحدة تتعامل مع نظامين متوازيين تحت سقف واحد.

نتائج هذا الاصلاح:

1-عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص ص32-33.

1-تعريب الصفوف الأربعة الأولى من التعليم تعريباً شاملاً.

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

3-تعريب ثلث أقسام المواد العلمية تعريباً تاماً في المراحل الثلاث.

4-ضبط التصور القانوني الكامل لبناء نظام تربوي وطني([1]).

المرحلة الثالثة: التغيير الشامل وبناء النظام التربوي الوطني

في هذه المرحلة تمّ إنهاء المرحلة الانتقالية التي عرفتها المدرسة وفيها تم تأسيس المدرسة الجزائرية 1976 وتم العمل بنصوصها القانونية 1980 والتي ظهرت فيها بعض التوجيهات التي ميزت النظام التربوي في هذه الفترة:

1-إقرار نظام التعليم الأساسي الذي يعوض التعليم الابتدائي والمتوسط ويمدد المرحلة الإلزامية إلى تسع (09) سنوات ويدمج في مناهجه بين العمل الفكري والعمل اليدوي ويربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي ويسعى إلى تنمية حب العمل والتدريب عليه.

2-جعل اللّغة العربية لغة تعليم جميع المواد في جميع المراحل، لتحقيق الغاية الأساسية من تجديد النظام، وهي توحيد التعليم وتأصيله وربطه بقيم المجتمع.

3-التركيز على التربية العلمية والتكنولوجية التي تتيح للمتعلمين، توظيف المعارف النظرية في مجالات العمل التطبيقي.

4-تنظيم تعليم اللغات الأجنبية بصفتها رواقب مساعدة على التفتح على العالم والاستفادة من تجارب الغير مع تحديد الدور الذي يسند لها في إطار اهتماماتنا العلمية.

1-عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص ص 34-35.

5-تجديد نظام التعليم الثانوي وتنويع المسارات الدراسية التي تنظم الاختصاصات على أساسها مع تطوير أساليب التوجيه وطرائق التعامل مع المعرفة.

وهكذا تعاملنا مع المدرسة الموروثة التي طال عمرها، وبهذه الخطوات البطيئة والمتعثرة أحيانا غيرنا وجهة المدرسة...ورسمنا، وفق هذا التصور الأسس التي يقوم عليها النظام التربوي الوطني، الذي هوالوجه التطبيقي للسياسة التعليمية التي حددها الأمر المنظم للتربية والتكوين والصادر عام 1976م والقاضي بالتغيير الشامل للوضع التعليمي في بلادنا[1].

5- وقفةمعالمواثيق 64...76...86:

1-ميثاق الجزائر 1964:

مقتطف من ص 43 إن الثقافة الجزائرية ستكون قومية، ثورية، علمية،فدورها كثقافة قومية يتمثل بالدرجة الأولى في أن تعيب اللغة العربية بوضفها اللسان المعبر عن القيم الثقافية لبلادنا، كرامتها وفعاليتها كلغة حضارة، ومن اجل ذلك فستعمل على إحياء وإعادة تقييم التراث الوطني والتعريف به وبصيغته الانسانية المزدوجة، الكلاسيكية و الحديثة لدمجه من جديد في الحياة الفكرية، ولتربية الشعور الشعبي، وهكذا ستحارب التسيب الثقافي و التطبع الغربي اللذين ساهما في غرس احتقار اللغة والقيم القومية في أمخاخ كثير من الجزائريين.

2-الميثاق الأطلسي 1976: هذا ما جاء فيه تحت عنوان "الثورة الثقافية"

إن الاستعمار الذي دام مائة وثلاثين (130) سنة، ترك في الجزائر آثاراً عميقة نتيجة لسياسة التجهيل التي اتخذ منها نظاماً للسيطرة والاستبداد، ونتيجة للأضرار

1-عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص ص 36-37.

البليغة التي ألحقها بشخصية الشعب الجزائري المتمثلة خاصة في لغته القومية التي كانت محظورة وممتهنة،وفي تاريخه وثقافته اللذين ابتليا بالجحود والازدراء.

إن للتربية والثقافة دوراً بالغ الأهمية في تطوير الشخصية الوطنية و الهوية الجماعية، وفي إقامة مجتمع متوازن لا يكون فيه المواطن مبتوراً عن أصوله ولا متروكاً على هامش التقدم([1]).

وتحت عنوان " **اللغة الوطنية**".

" إن اللغة العربية عنصر أساسي للهوية الثقافية للشعب الجزائري، ولا يمكن فصل شخصيتنا عن اللغة الوطنية التي تعبر عنها، ولهذا فإن تعميم استعمال اللغة العربية وإتقانها كوسيلة عملية خلاقة يشكلان إحدى المهام الأساسية للمجتمع الجزائري في مجال التعبير عن كل مظاهر الثقافة، وعن الإيديولوجية الاشتراكية.

وإن الجزائر باستعادتها توازنها من خلال التعبير عن ذاتها الوطنية بالأداة المشروعة الأصيلة والمحكمة التجهيز ستساهم في إثراء الحضارة الإنسانية بصورة أفضل، وتستفيد في نفس الوقت عن دراية من مكتسباتها وخبراتها، إن الخيار بين اللغة الوطنية و لغة أجنبية أمر غير وارد البتة ولا رجعة في ذلك[2].

3-ميثاق 1986:

جاء فيه: تحت عنوان: "مهام الثورة الجزائرية في المجال الثقافي"

إن تحقيق الثورة في المجال الثقافي يتطلب التكفل بعدد من المهام في ميادين التربية والتعليم والتكوين منجهة،وفي كل ما يتصل بتكوين الانسان سياسياً، وتربيته خلقياً، وإعداده اجتماعياً من جهة أخرى...

1-محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص ص205-206.

2-محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص207.

إن تمكن الثورة من المجال الثقافي، يعني في منظور ثورة نوفمبر العمل قبل كل شيء، على صيانة الشخصية الوطنية، وهوية الشعب الجماعية، كما يعني قيام مجتمع متوازن يضمن للمواطن الاتصال الضروري بجذوره دون أن يفقد الصلة بواقع التقدم في عصره[1].

6- الوثائق التي انبثقت منها مشاريع الاصلاح التعليمي:

إن المتتبع لمسيرة التربية يجد أن الوثائق التي انبثق منها المشاريع التعليمية في الاستقلال ثلاثة وهي: وثيقة طرابلس، وثيقة الاتحاد العام للعمال الجزائريين، وثيقة أو دراسة فرنسية أشرف عليها الأستاذ "فرانسو بيرو" وكتبت جميعها في شهر جوان "1962"

أولا: وثيقة طرابلس:

1-ستكون الثقافة الجزائرية ثقافة وطنية وثورية وعلمية.

2-إنّ دورها (الثقافة) كثقافة وطنية يتمثل في مرحلة أولى في إعطاء اللغة العربية المعبرة الحقيقية عن القيم الثقافية لبلادنا كرامتها ونجاعتها كلغة حضارة،لذلك، فإنها ستعيد بناء التراث الوطني وتقييمه والتعريف بإنسانيته المزدوجة القديمة والحديثة لإدخالها في الحياة الفكرية وتربية الشعور الوطني، فهي ستحارب، هكذا، الهيمنة الثقافية والتأثير الغربي اللّذين ساهما في تلقين الكثير من الجزائريين إحتقار لغتهم الوطنية وقيمهم النبيلة.

والنتيجة التي توصل إليها محرر الوثيقة هي: ضرورة العدول عن التصورات الروتينية التي يمكن أن تعوق المجهود الخلاق، وأن تشل التعليم بما يزيد في خطورة الجهل الموروث عن الهيمنة الاستعمارية، وإن هذه الضرورة تفرض نفسها، خاصة وأن

1-المرجع نفسه، ص 209.

اللغة العربية قد تأخرت باعتبارها وسيلة ثقافة علمية عصرية، يجب ترقيتها حتى تقوم بدورها في المستقبل بأساليب علمية ومهذبة جداً[1].

ثانيا: طرح الاتحاد العام للعمال الجزائريين:

جاء في محضر اجتماع قيادة الاتحاد العام للعمال الجزائريين يوم 29 جوان 1962 بخصوص السياسة التعليمية للجزائر المستقلة ما يلي:

إنّ مبدأ اللائكية ووحدة التعليم بالجزائر متفق عليه بأغلبية الحاضرين، كذلك إدماج التعليم الحر في التعليم العمومي مقبول: من المناسب إذن إدماج المعلمين الاحرار في إطار التعليم العام للدولة الجزائرية[2].

1-محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص ص 159-160.

2-المرجع نفسه، ص 162.

ثالثا: الطرح الفرنسي:

هي دراسة قامت لها مجموعة من الفرنسيين تطوعت تحت غطاء علمي، وأعدت دراسات قيمة تتعلق بمستقبل الجزائر المستقلة جمعت كلها في كتاب "جزائر الغد" تحت إشراف الاستاذ "فرانسو بيرو" "FrancoisPerrouse" اشترك في إعداد هذه الدراسة أساتذة من مختلف الاختصاصات، منهم أساتذة في كليات الآداب والعلوم الإنسانية في معهد الدراسات السياسية، وفي كليات الحقوق والعلوم الاقتصادية، وأساتذة باحثون وفي مجلس الدولة[1].

أهم ما جاء في هذه الدراسة فيما يخص السياسة المدرسية:

1-الجزائر بلد ذو أغلبية مسلمة، اقتصاده غير مزدهر لأنه اقتصاد زراعي يعتمد على وسائل ضعيفة، وهذه الوضعية تثير مجموعتين من الأسئلة: هل يجب الاستمرار لصالح المجموعة الإسلامية في التعليم المعتمد على تقاليدها الخاصة؟ أم على العكس، يجب الاسراع – عن طريق المدرسة-في تطويرها وفق معايير العمل والتفكير على النمط الغربي؟

2-المدرسة الفرنسية شكلت-دائماً- وسيلة توحيد المجموعة الوطنية ولم تترك مكاناً للمحليات اللغوية والثقافية.

3-الهدف-إذن-منذ نهاية الحرب العالمية الثانية هو التمدرس الكامل للشبيبة الجزائرية حسب معايير الكيفية الشبيهة بفرنسا.

الطموح الكريم لهذا المبدأ يجب أن يعتبر كاحتمال وحيد في التجربة المدرسية للبلدان المتخلفة.

1-محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص ص 166-167.

4-لا يمكن الحكم مسبقاً على التوجهات المستقبلية للتعليم الجزائري، وإنه محتمل بكل صفة من الصفات بذل جهد لتأميم الثقافة من شأنه ان يفرض في الحين مشاكل هامة جداً من إصلاح وهيكلة وتكوين معلمين..."

5-لكن لنقص المدرسين فإنه ظهر بسرعة بأنه من المستحيل في وقت قياسي إلحاق كل الشبيبة الجزائرية بالمدرسة حسب مقاييس التعليم الابتدائي بفرنسا، حينئذ تقرر لإنقاذهم من الجهل القيام بتجربة التمدرس الأساسي منذ عام 1955م مع مؤسسة مراكز إجتماعية تربوية.

وأخيراً توصلت الدراسة إلى ضبط السياسة التعليمية التي يجب أن تنتهجها فرنسا في الجزائر المستقلة على هذا الشكل:

- تضبط اتفاقيات "إيفيان" بأن مديرية ثقافية يمكنها فتح مؤسسات مدرسية وجامعية فوق التراب الجزائري، ويمكن أن تكون مهمتها ثلاثية:
- تسيير مباشر لمؤسسات البحث العالي المتخصص.
- تنظيم التعليم التكميلي غير المضمون من الجانب الجزائري.
- تنظيم تعليم، له نفوذ يسمح بضمان الحضور الدائم للثقافة الفرنسية في الجزائر[1].

7- المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات:

لقد تم تكليف مجموعة من إطارات التربية بتقديم مشروع إصلاحي يستجيب لمتطلبات المرحلة التعليمية بالجزائر حيث رأت هذه المجموعة بعد الدراسات و البحوث أن أنسب إصلاح يتلاءم مع المشاكل المطروحة هو "المدرسة الأساسية المتعددة

1-محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص ص 168-169.

التقنيات" المطبقة في الكثير من البلدان، وهي بالنسبة لما سبقها من محاولات جديرة بالاهتمام، لما احتوته من توجه اصلاحي جذري شامل نسبياً...

وتطلبت المحاولة أخيراً إجراء تجارب ميدانية استغرقت حوالي أربع (04) سنوات قبل أن تتوج الجهود بأمرية 16 أفريل 1976 [1].

8- ملامح الاصلاح وبوادره الحقيقية في المدرسةالأساسية:

1-الدافع للتفكير في مشروع الاصلاح، هو الحاجة الأكيدة والرغبة الصادقة في النهوض بالمهمة التربوية.

2-المشروع جاء بأفكار جديدة غير معهودة في بلدنا ولا في البلدان العربية.

3-ركز في حلوله وأفكاره علىأهم مراحل التعليم: الابتدائي والمتوسط اللذين يعتبران الأساس في البنية التعليمية وفي الوقت نفسه قدم بعض الاضواء لاصلاح التعليمين الثانوي والجامعي.

4-أنهى مرحلة طويلة من التردد والارتباك والصراع اللغوي، إذ فصل نهائياً في لغة التعليم.

5-وضع حدّاً للعلاقة المفروضة بحكم التاريخ،والتبعية والموقع الجغرافي مع المنظومة الفرنسية الموروثة.

6-ربط إصلاح المنظومة بمجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والروحية.

7-قضى على الحواجز في الإنتقال من مرحلة لأخرى خاصة من الابتدائي إلى المتوسط،ومن المتوسط إلى الثانوي، وبذلك تحرر من سياسة التعليم النخبوي الموروث عن الاستعمار (مدرسة بن غبريط مدرسة نخبوية إقصائية...)

1-محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص 197.

8–وضع للقرارات التربوية التي تُملى من المكاتب، وكثيراً ما تكون بعيدة عن الواقع، ليس لها من دعم إلاّ النزوات الشخصية.

9–مَهّدَ لعملية الاصلاح بتشخيص شامل، ويطرح النقاش على مستويات عديدة، استمر سنوات

10–ضمان تمدرس الطفل لمدة تسع (09) سنوات.

11–توّج الجهود بأمرية 16 أفريل 1976، صدرت بعد استكمال الاستشارات في القاعدة والقمة وعلى مستوى الخبراء العالميين وبعد التجارب الميدانية التي أعطت ثمارها.

9– مع أمرية المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات:

تعرضت ديباجة الأمرية لبعض التشخيص فكتبت:

إنّ الظروف الحرجة التي حصلت فيها الجزائر على استقلالها، وما تميزت به السنوات الأولى لاستعادة حريتها من الفوضى و الارتجال في تسيير الشؤون العامة، قد منعت بطبيعة الحال من تسطير سياسة تربوية في مستوى المقتضيات الجديدة، إقامة منظومة للتربية والتكوين تلبي حاجات المجتمع، وتساير متطلبات التنمية.

وقد أصبحت الحاجة مُلّحة إلى استخلاص أرضية مذهبية كافية تصلح أن تكون إطاراً مرجعياً لمنظومة تربوية يجب ان يظل تطورها الدائم شديد الصلة بالحركة الثورية[1].

عرض الفصل الأول من أمرية 16 أفريل:

1–محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص ص216–217.

لقد اعتبرت أمرية 16 أفريل أن النظام التربوي رسالة يجب تكاثف الجهود لتحقيقها:

المادة 02:رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الاسلامية والمبادئ الاشتراكية هي:

*تنمية شخصية الاطفال والمواطنين وإعدادهم للعملوالحياة.

*أكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.

*الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم.

*تنشئة الأجيال على حب الوطن.

المادة 03: يجب أن يكفل النظام التربوي

*تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب وإعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز.

*منح تربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم.

*منح تربية تتجاوب مع حقوق الانسان وحرياته الأساسية.

المادة04: لكل جزائري الحق في التربية و التكوين، ويكفل هذا الحق بتعميم التعليم الأساسي، وتوضع كيفيات تطبيق احكام هذه المادة بموجب مرسوم.

المادة 05: التعليم إجباري لجميع الأطفال من السنة السادسة من العمر إلى السنة السادسة عشرة.

المادة 06: تكفل الدولة إمكانية الالتحاق بالتعليم الثانوي بدون أي تحديد، سوى القدرات الذاتية من جهة، ووسائل وحاجات المجتمع من جهة أخرى.

المادة 07: التعليم مجاني في جميع المستويات والمؤسسات المدرسية مهما كان نوعها.

المادة 08:يكون التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية التكوين، وفي جميع المواد، وتوضح كيفيات تطبيق هذه المادة بموجب مرسوم([1]).

المادة 09: يتم تنظيم تعليم لغة أو عدة لغات اجنبية تبعاً للشروط التي يحددها مرسووم.

المادة 10: إنّ النظام التربوي الوطني من اختصاص الدولة لا يسمح بأي مبادرة فردية أو جماعية خارج الإطار المحدد بهذا الأمر.

المادة11: يرتبط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتنمية.

المادة12: يرتبط النظام التربوي بالحياة العملية و ينفتح على عالم العلوم و التقنيات و يخصص جزء من المناهج للتدريب على الأعمال المنتجة المفيدة اجتماعياً واقتصادياً.

المادة 13: يجب على كل مؤسسة تعليم أن تشرك الأسرة في عملها التربوي، وتنظم مساهمة أولياء التلاميذ ضمن شروط محددة بخصوص يصدرها الوزير المكلف بالتربية.

المادة14: توفر الدولة التربية والتكوين المستمر للمواطنين والمواطنات الذين يرغبون فيه دون تمييز بين أعمارهم أو جنسيتهم أو مهنتهم.

1-محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص ص220-221.

المادة15: يشارك المعلمون والشباب في الحياة بالمؤسسات بحيث يكونون مجتمعاً تربوياً حقيقياً، كما يشاركون في تسيير مؤسسات التربية والتكوين.

المادة16: التربية مصلحة عليا من مصالح الأمة، وذات أولوية، ولهذا الغرض يمكن للدولة أن تستعين بكل شخص يكون تكوينه أو اختصاصه لتعزيز أو تحسين النشاط التربوي.[1]

اهتمامات أمرية 16 أفريل:

1-عناية الشعب الجزائري عبر العصور بقضايا التربية، ويرجع ذلك إلى عمق المشاعر الدينية.

2-إعتبار التربية من المشاكل الكبرى التي تقتضي تعبئة واسعة.

3-إنتشار التعليم قبل الاحتلال.

4-ممارسة الاستعمار الضغط على عقيدة الشعب، ومقاومة الشعب لكل الضغوط بإحداث منظومته ومؤسساته التعليمية الوطنية، رداً على أساليب الغزو الثقافي وعلى الأفكار التي يروج لها الاستعمار.

5-إزالة الرواسب الاستعمارية مهمة مستعجلة بعد الاستقلال ولاسيما فك القيود على اللغة العربية.

6-علاقة المنظومة باهتمامات الشعب وواقع الجماهير بأن تترجم في بنياتها وفي مضامينها العقيدة للوطنية بما تشتمل عليه من تفسير للكون وتصور للانسان.

7-العلاقة بين الاسلام والأمة علاقة ثقة.

1-محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص 222.

8-إضفاء الصبغة الوطنية على المنظومة التربوية.

9-تحميل المدرسة مسؤولية بناء المجتمع على أسس متينة[1].

10-توضيح عصرنة المنظومة بأنها إقامة تربية شاملة متوازية، تهتم بالنشاط الذهني، كما تهتم بالأشغال اليدوية، وأن التربية المتعددة التقنيات بربطها للنظرية والتطبيق، وإعطائها للثقافة العامة محتوى علمياً وتكنولوجياً هاماً، واشتمالها على الأشغال الإنتاجية ذات الفائدة الاجتماعية، إنما هدفها إعداد الشبان لخوض معترك الحياة والاندماج في قطاعات النشاط الاجتماعي المهني[2].

مراحل السياسة المنتهجة بعد الاستقلال لتغيير واقع المدرسة الجزائرية الموروثة:مراحل السياسة المنتهجة بعد الاستقلال لتغيير واقع المدرسة الجزائرية الموروثة:

1-**الفترة الأولى:** وتغطي سنوات الاستقلال الاولى إلى منتصف السبعينيات، ويميز هذه الفترة كثرة القرارات التي كانت تستهدف جميعها تغيير المدرسة الموروثة وجعلها أكثر تلاؤما مع استغلال البلاد واختياراتها السياسية، لكن أغلب القرارات المتخذة في هذه الفترة، كانت جزئية ومحدودة وغير مندرجة في رزنامة منية تتيح ترتيب المراحل وبرمجة الانتقال، ومع أنها كانت محدودة التأثير وغير كافية لتغيير جوهر المنظومة الموروثة لكن وتيرتها كانت تثير القلق والاضطرابات لدى التلاميذ وأوليائهم، بما تتركه من انطباع بعدم استقرار المدرسة الجزائرية.

2-الفترة الثانية: وتبتدئ من حيث التفكير والدراسة عندما اتجهت البلاد للتخطيط الشامل للتنمية في مستهل السبعينيات، لكن القرارات التي مثلت الإجابة على الاشكالية

1-محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص ص218-219.

2-المرجع نفسه، ص220.

الأساسية المطروحة، وهي تغيير المنظومة التربوية، لم تتبلور إلاّ في منتصف السبعينات بصدور الأمرية المنشورة في 16 أفريل 1976.

لقد بدأ التفكير في إصلاح المنظومة التربوية أثناء هذه الفترة من المنطلقات التالية:

1-إن الاصلاحات الجزئية المتناثرة التي اتخذت طيلة السنوات الأولى من الاستقلال أدخلت تغييرات كثيرة غير متناسقة وغير شاملة ولكنها لم تغير جوهر المنظومة التربوية الموروثة عن العهد الاستعماري.

2-إن تغيير المنظومة التربوية الموروثة عن العهد الاستعماري لا يتم إلا بإصلاح شامل يتناول كل جوانب هذه المنظومة،ليس فقط في مظاهر التبعية للدولة التي استعمرت البلاد، ولكن بجعل المنظومة التربوية أقدر على مواكبة مسيرة التنمية التي تطمح إليها البلاد.

3-إن تطبيق هذا الاصل الشامل يجب أن يمتد على فترة زمنية طويلة تسمح بانتقال مريح للأجيال المتعاقبة على المدرسة.

وأذكر أن تقدير هذه الفترة كان يتراوح بين ثلاثة مخططات رباعية أي 12 سنة، أو أربعة مخططات أي 16 سنة.

4-أن يتسع التفكير في وضع هذا الاصلاح ليشمل تجارب العالم الغربي والعربي والعالم الاشتراكي، ويستثمر الدراسات والأبحاث التي توفرها منظمة اليونيسكو لكن واقع المجتمع الجزائري يجب أن يكون دائما نقطة الانطلاق للاستفادة من هذه التجارب.[1]

1-عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص09.

أما القضايا التي كانت محل نقاش وجدل بين الذين يهتمون بقضايا الاصلاح فهي عديدة، منها على سبيل المثال: هل نفضل في العملية التربية الكم أم النوع؟ هل تعتمد تعليماً معرباً ام تعليماً مزدوج اللغة؟

والمقام لا يتسع لاستعراض كل القضايا التي طرحت في هذه الفترة والتي حاولت "المدرسة الاساسية" إيجاد حلول مقبولة ومعقولة لها باصلاحات 16 أفريل 1976، وقد تطلب هذا الاصلاح قرابة الثلاث سنوات من الدراسة و البحث، و كرست الحكومة يومين كاملين من الاجتماعات لمناقشة مشاريعه قبل نشرها في الجريدة الرسمية على شكل أمرية وستة مراسيم

وكانت وزارة التربية تريد أن تناقش مشاريع الاصلاح من طرف المعلمين والآباء قبل عرضها على الحكومة ولكن الرئاسة رأت إذ ذاك من الأفضل الاقتصار على مناقشة الميثاق الوطني على أن تدرج في مشروع الميثاق الوطني الافكار التي وردت في مقدمة الاصلاح والتي كانت تحمل إذ ذاك عنوان "ميثاق التربية"، لكن هذا الاصلاح أثار بعد إقراره ردود فعل سياسية وإيديولوجية غير ناضجة سواء من التيار اليساري أو التيار الاسلامي وبعض أعضاء مجلس الثورة انتهت بتجميد تطبيق هذا الاصلاح الهام من طرف وزير التربية المرحوم "مصطفى الاشرف" بل إن الأمر لم يقف عن تجميد الاصلاح بعد إقراره رسمياً، بل وقع طرد جميع إطارات وزارة التربية، الذين اعتبروا شركاء في "جريمة" في هذا الاصلاح، دفعة واحدة وصدرت الجريدة الرسمية كسلسلة طويلة من المراسيم تحرم وزارة التربية، في يوم واحد من جميع المديرين والمديرين الفرعيين الذين اختزنوا تجارب القطاع منذ 1962 وعددهم 28 إطاراً على ما اذكر.

إن كثيراً من الاصوات التي ترتفع اليوم للحديث عن إخفاق المدرسة الاساسية ليست موضوعية في أحكامها، فهي تعارض هذه الاصلاحات حتى قبل تطبيقاتها،

وكثير من الذين تحمسوا للتخلص من هذه المدرسة لا يعرفون أو لا يدركون الدوافع والأهداف الحقيقية والموضوعية التي أقيمت عليها، ويتجاهلون العراقيل العديدة والمعتمدة التي أقيمت عليها، ويتجاهلون العراقيل العديدة والمعتمدة التي حالت دون بنائها في ظروف عادية مقبولة.

3-الفترة الثالثة والأخيرة[1]:

وهي التي نعيشها اليوم وهي تتميز باصلاحات عديدة مازالت في طور التطبيق والحكم عليها يتطلب إحاطة كاملة بظروف تطبيقها ودراسة معمقة لمحتواها، غير أن هذا لا يمنع من إبداء بعض الملاحظات العامة بخصوصها:

إن جهود الاصلاحات جاءت حسب الانطباع العام الذي تتركه العديد من التصريحات كمحاولة لاصلاح ما أفسدته المدرسة الاساسية "أو أخفقت في تحقيقه، فهل حظيت المدرسة الاساسية بالدراسة المعمقة الضرورية لتقييم الموضوعي لتجربتها، تمهيداً لهذه الاصلاحات؟

إن الشكاوي التي ترتفع عديدة من الآباء المعلمين تدل على أن الأساتذة و المعلمين و الآباء لم يشاركوا في بلورة هذه الاصلاحات بالقدر و الكيفية المطلوبة و الانطباع الحاصل وقد يكون انطباعاً خاطئاً، هو أن هذه الاصلاحت جاءت نتيجة للتعليمات الفوقية أكثر مما هي نتيجة للبحث و الدراسة الموضوعية.

إن هناك ضرورة ملحة وحيوية لفتح نقاش واسع حول المدرسة الجزائرية والمنظومة التربوية ومستقبلها، إن مطلب النقاش والبحث الحر مطلب قائم في جميع

1-عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص ص 10-11.

مجالات النشاط الوطني والخدمة العامة، لكنه يكتسي أهمية خاصة في قطاع التربية[1].

10- المراحل التاريخية لجهود الاصلاح التربوي في الجزائر:

المرحلة الأولى:وهي المرحلة الانتقالية التي وجهت فيها الجهود لتصحيح الوضع الموروث

المرحلة الثانية: وهي المرحلة التي انطلقت فيها جهود تأسيس النظام التربوي الوطني بعد الإجراءات الإصلاحية الجزئية التي تمت في العشرية الأولى...وتبلور ذلك في منتصف السبعينات بصدور الأمرية الرئاسية في عام 1976.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة التطلع إلى التغيير ومسايرة الوضع السياسي الذي اعتمدته البلاد بعد أحداث أكتوبر 88 واقرار التعددية الحزبية والدخول في عهد الانفتاح السياسي، وهذه المرحلة هي التي عرف فيها النظام التعليمي محاولات عديدة في مجال الدعوة إلى التغيير والتجديد ومسايرة الاتجاهات الفكرية والثقافية التي أفرزتها سياسة الانفتاح، وهذه المرحلة استمرت من سنة 1990 إلى سنة 2003 وهي المرحلة التي فقد فيها النظام التعليمي استقراره ووضوح اتجاهه.

المرحلة الرابعة: وهي المرحلة التي انطلق فيها تطبيق إجراءات الاصلاح التي دعا إليها تقرير لجنة الاصلاح الأخيرة [2].

1-عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص 12.

2-عبد القادر فضيل، نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي، ط 1، جسور المحمدية، 2016، ص ص 80-81.

الاجراءات التي يتم الاقدام عليها في المرحلة الرابعة:

هذه الاجراءات نحددها فيما يلي:

1-الإجراء الخاص بالتخلي عن العمل بنظام الأمرية الرئاسية المحددة لمبادئ النظام التعليمي، وتبعه إجراء خاص بالتخلي عن نظام التعليم الأساسي من خلال العودة إلى النظام القديم.

2-الإجراء الخاص بالتخلي عن التكوين الأولي للمعلمين،وإلغاء التعامل مع المعاهد الخاصة بتكوين المعلمين والاستغناء عنها.

3-القرار الخاص بتنزيل تعليم اللغة الفرنسية من السنة الرابعة إلى السنة الثانية، ثم نقلها إلى السنة الثالثة.

4-الإجراء الخاص بفرنسة الرموز والمصطلحات المستخدمة في تدريس الرياضيات في مرحلة التعليم الأولى، وامتد هذا الاجراء إلى المرحلة الموالية.

5-إلغاء نظام المراقبة المستمرة في تقويم أعمال التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وتعويض ذلك بامتحان وطني.

6-قرار إنشاء الدورة الاستدراكية في امتحان نهاية التعليم الابتدائي، وقد ألغيت هذه الدورة.

7-إلغاء شعبة العلوم الشرعية من شعب التعليم الثانوي.

8-تحويل مؤسسات التعليم التقني إلى مؤسسات عادية والإستغناء عن برامج التعليم التقني.

9-فرض كتاب خاص بأطفال السنة الأولى لتعليم التربية المدنية.

10-إلغاء البرامج التي كانت مطبقة في التعليم الأساسي، والخاصة بالعمل اليدوي والتربية التكنولوجية.

11-مراجعة هيكلة التعليم الالزامي بحذف سنة من مرحلة التعليم الابتدائي، واضافة سنة إلى مرحلة التعليم المتوسط

12-من بين الاجراءات إقرار نظام التعليم الخاص بفتح المجال للمستثمرين أن ينشئوا مدارس خاصة في مختلف المراحل.

13-من الاجراءات التي دخلت حيز التنفيذ: فتح المجال للمؤلفين الاحرار أن يسهموا في إنتاج الكتب المدرسية، من خلال تخلي الدولة عن الاحتكار في مجال التأليف المدرسي(وهذا الموضوع هو الآخر بحاجة إلى مزيد من تحديد أسلوب الاعتماد والمراقبة، لان ما نراه بحاجة إلى كل ذلك)، وهناك إجراءات اخرى تم تنفيذها[1].

11- مبررات الاصلاح التربوي الأخير في الجزائر:

يرى البعض أن الاصلاح التربوي في الجزائر كان لعدة مبررات نذكر أهمها:

- مواكبة التغيرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما يتعلق منها بمقاربات بناء المناهج.
- الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجة الجديدة للمجتمع خاصة مع التغيرات التي حصلت على كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.
- ضرورة الانفتاح على العالم بحكم التغيرات الحاصلة في العلاقات مع الآخر خاصة مع بروز العولمة ووسائل الاتصال الجديدة من انترنت وفضائيات وغيرها.

1-عبد القادر فضيل، نظام التعليم في الجزائر، مرجع سابق، ص ص83-84.

ويمكن تحديدها أيضاً حسب السيد "فريد عادل" مدير التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية كما يلي:

- انتقال البلاد من نظام سياسي احادي إلى التعددية الحزبية وإلى نظام ديمقراطي.
- انتقال البلاد من نظام اقتصادي ممركز إلى نظام الاقتصاد الحر.
- التطور المذهل للعلوم والتكنولوجيا بما في ذلك علوم التربية.
- التدهور المستمر لمستوى التلاميذ ونتائجهم.
- *التحديات الجديدة التي من المنتظر أن تواجهها المدرسة[1].

12- اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر:

بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 101-2000 المؤرخ في 05 صفر 1421هـ والموافق ل 09 مايو 2000م، المتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة الوطنية، فإنه قد تم تعيين مائة وتسع وخمسين (159) عضواً، ومن أشهرهم:

1. ابن علي بن زاغو: استاذ بجامعة باب الزوار بدأ عمله في اللجنة نائباً، ثم عُيّن لها ابتداء من سبتمبر 2000م.
2. خليدة مسعودي المولودة (تومي).
3. مليكة قريفو[2].

1-لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات، الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الانسانية، عدد خاص، ص 85.
2-على ديدونة، مرجع سابق، ص286.

وقد تم الإعلان عنها من طرف الرئيس الأسبق "عبد العزيز بوتفليقة" "بعد أن حل المجلس الأعلى للتربية في نفس السنة" [1].

ومن الملاحظ أن النقاش حول هذا الموضوع الهام والمصيري بدأ بكيفية مركزة منذ الانفتاح السياسي والإعلان عن التعددية الحزبية وما يزال مستمراً إلى اليوم وعلى مختلف المستويات[2].

وقد أعطيت اللجنة مهلة أشهر لإعداد خطة الاصلاح وجهاز قانوني بحكم المنظومة التربوية في الجزائر، وقد قسمت اللجنة إلى خمسة (05) لجان صغيرة لمتابعة الأشغال وهي: الاصلاح التربوي، النظام التربوي، تكوين المكونين، جامعة الغد اللوجيستيك، وكل لجنة مقسمة إلى ورشات.

13- مهمة اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

في سنة 2000م وبعد أن تم تشكيل اللجنة الوطنية لاصلاح المنظومة التربوية في الجزائر حيث " تبنت مبدأ التربية من أجل مجتمع ديمقراطي وتعددي متفتح على الثقافات العالمية وعلى مبدأ النوعية في التعليم على ثلاث مستويات:

- المدرسين وضرورة الرفع من كفاءاتهم.
- البرامج التعليمية التي يجب تجديدها.
- الكتاب المدرسي الذي يجب تحديد سياسة جديدة إزاءه"[3]

1-رابح خدوسي، المدرسة والاصلاح 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مذكرات شاهد، ط2، دار الحضارة، الجزائر،2015 ، ص15.

2-عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص ص 352-353.

3-أحمد زين العابدين بوعامر وآخرون، تقييم أساتذة التعليم الثانوي للتكوين المستمر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، 2014، ص ص196-197.

ولقد تم تكليف اللجنة بإجراء تشخيص موضوعي و شامل للمنظومة التربوية، قصد الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربوية جديدة مندرجة في إطار مسعى شامل متسق ومنسجم، وفي ختام الاشغال التي استغرقت تسعة (09) أشهر، قدمت اللجنة تقريرها في شهر مارس 2001، للسيد رئيس الجمهورية –الاسبق– فعرضه بدوره لنظر الحكومة[1].

إن المهام التي أسندت لهذه اللجنة تمثلت في عمليتين هما:

العملية الأولى:وتتمثل في التشخيص الشامل لأوضاع المدرسة والجامعة وتحليل النشاطات التي تجري في هاتين المؤسستين من خلال دراسة موضوعية ومركزة لبعض مظاهر النقص والإختلال التي تلاحظ هنا وهناك والتي دفعت البعض إلى الحكم على المدرسة والجامعة بالإفلاس تارة وبالفشل تارة أخرى.

العملية الثانية: تتمثل في اقتراح تصور جديد للسياسة التعليمية والفلسفية التي توجهها من خلال إعادة النظر في مكونات النظام المدرسي والنظام الجامعي وإعادة صياغة عناصر المنظومة التربوية من منظور وطني وفق المعطيات السياسية والاقتصادية الجديدة وعلى أساس المستجدات العلمية والحضارية التي يعيشها العالم المتطور الذي يطمح مجتمعنا ليكون متساوياً معه[2].

والملاحظ أن مهمة اللجنة الوطنية لاصلاح المنظومة التربوية بعد مهمتها تلك أصدرت تقريراً شاملاً عام 2001م فتبنته الحكومة وأوصت بتطبيقه، فاعتمدته الوزارة وشرعت في تطبيق التصورات والاقتراحات الواردة في هذا التقرير، ولكنه أصبح واضحاً للعيان من خلال هذا التقرير هو السير نحو القطيعة مع النظام القائم والهدف

1–أبو بكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص25.

2–عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر،مرجع سابق، ص331.

الذي رمي إليه هذا التقرير هو تغيير الوجهة السياسية والتربوية للنظام أي تكريس القطيعة مع ما كان مطبقاً "[1].

مما سبق نستنتج ان عمل اللجنة الوطنية لاصلاح المنظومة التربوية إنطلق من الأوضاع السياسية والمتمثلة في محاولة فتح المدرسة الجزائرية على آفاق التعددية والعصرنة من خلال تحديث الافكار التربوية المسايرة للانفتاح السياسي والاقتصادي الذي شهده العالم في إطار العولمة.

كما يمكن أن نلاحظ في نفس الوقت أن عمل اللجنة في غضون تسعة (09) أشهر، مهلة قصيرة جداً لا تكفي حتى لفحص جوانب المشاكل المطروحة على الساحة التربوية وكذا صعوبة التعرف الصحيح على الأسباب الحقيقية لهذه المشاكل، بالإضافة إلى ذلك كله كيف يمكن للجنة أن تتبع وتتقصى كل القضايا المطروحة على الساحة التربوية وتطلع على الدراسات العلمية والأكاديمية التي أجريت في الميدان، والتي تحتاج غالباً إلى مدة زمنية كافية وطاقات بشرية مؤهلة ومجندة لمثل هكذا مناسبات خصوصاً إذا تعلق الأمر بالتربية والتعليم.

ويقول "عبد القادر فضيل" في شأن عمل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ما يلي:

" أكدت على ضرورة الاستفادة من الاعمال السابقة، وهي كثيرة : عمل أنجزته جبهة التحرير الوطني (وتُوِج بعقد ندوة وطنية نوقشت فيها لإصلاح منظومة التربية والتكوين التي شكلت في عهد حكومة قاصدي مرباح، والتي انتهت إلى تقارير سبعة، تناولت كل جوانب المنظومة التربوية، وقد أسهم في هذا العمل كل القوى الحية في البلاد، من طلاب وأساتذة ونواب الامة وأولياء التلاميذ والمعلمون والمفتشون والنقابيون

1-عبد القادر فصيل، نظام التعليم في الجزائر،مرجع سابق، ص78.

وغيرهم، وهناك أعمال أخرى لم تتم نظراً للتغييرات التي تمس أعضاء الحكومة (منها عمل شرع فيه في وزارة التربية في وقت الأستاذ الميلي، وعمل آخر مارسته لجان في عهد الأستاذ "بن محمد")، أبعد هذا كله نأتي اليوم لنبدأ من الصفر أو نستهين بالإنجازات السابقة، كان من الممكن اختصار الطريق والبدء من حيث انتهت اللجان السابقة، وكان بالإمكان أيضا الاقتصار على عدد من الخبراء وذوي التجربة لدراسة المسائل التي تتطلب حلاً عاجلاً، مثلما فعلت أمريكا حين رأت أن نظامها التربوي بحاجة إلى مراجعة لأنه لم يصبح نظاماً منتجاً، فاختارت له 17 خبيراً وكلفتهم بإجراء دراسة شاملة ومقارنة لدفع الخطر الذي يهدد أمريكا في المجال العلمي والتربوي.[1]

كما يضيف عبد القادر فضيل والملاحظ هنا أن اللجنة لم تفرق وهي تناقش قضايا الإصلاح بين مفهوم الاصلاح الذي يلغي ما هو قائم، ومفهوم التطوير الذي ينطلق مما هو قائم، أي يسن المبادئ والمنطلقات التي تشكل الإطار المرجعي النظري، وبين الإجراءات وصيغ التنفيذ التي تشكل الجانب العملي، لذلك صبت اللجنة انتقاداتها على الاختبارات والتوجهات، بحيث أرجعت ما لوحظ من اختلالات في واقع بعض تطبيقات النظام إلى هذه المبادئ[2].

وفي هذه النقطة بالذات والمتعلقة باختبارات النظام و المتمصلة في الديمقراطية والجزأرة والتوجيه العلمي والتغني كخيارات لفلسفة التربية الجزائرية التي تنبع من البعد اللغوي والديني والتاريخي وتجمع مظاهر وطنية التعليم وهوية المدرسة الجزائرية يرى عبد القادر فضيل أن التعليق الذي أورده التقرير بخصوص تطبيق المبادئ والاختيارات الموجهة للسياسة التعليمية، قد انصب على نقد واقع نتائج هذه السياسة التي وصفها

1-عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر،مرجع سابق، ص ص348-349.

2- المرجع نفسه، ص ص 356-357.

وصفاً سلبياً وحكم عليها حكماً قاسياً من خلال النتائج ، مع أن ضعف نتائج هذه السياسة لا يعود إلى السياسة في حد ذاتها، إنما يعود إلى سوء التطبيق...[1].

ويوضح "عبد القادر فضيل" الأخطاء التي وقعت فيها اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية و التي تظهر من خلال التقرير المقدم لهذا الشأن،أن اللجنة لم تحلل في تقريرها، أبعاد الفلسفة التربوية، ولم تبرز قيمة كل بعد من أبعادها ولم تنظر إليها على أنها الأركان القوية في بناء النظام التربوي الوطني، فمناقشة هذه المبادئ وإرجاع الخلل الملاحظ في النتائج إليها يعني أننا نقلل من قيمتها، ونسعى للبحث عن تصورات جديدة لأركان المدرسة، وهذا هو الخطأ الذي وقعت فيه اللجنة ولم تتداركه حين قدمت مجموعة من الاقتراحات الهادفة إلى التطوير[2].

ويقدم لنا " عبد القادر فضيل" مجموعة من الملاحظات عن تقرير اللجنة الوطنية لاصلاح المنظومة التربوية تمثلت فيما يلي:

- إهتمام الدولة بقضايا التربية، ذلك لسعيها إلى التعجيل باصلاح المنظومة التربوية عن طريق تشكيل اللجنة الوطنية لاصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، وهذا عمل علمي ينبغي الاهتمام به والأستاذة بالقائمين عليه.
- غموض الغاية المستهدفة من عملية الاصلاح ومن النتائج المتوصل إليها من خلال التقرير، وكذا الحلول التي يقترحها يخلط بين الاتجاهات الرامية إلى التحسين والاتجاهات الرامية إلى هدم أركان السياسة القائمة، من خلال الدعوة الملحة إلى تبني بعض المفاهيم العامة والتي لا تشكل في حد ذاتها سياسة تربوية متكاملة إنما تشكل

1- عبد القادر فضيل: المدرسة في الجزائر، مرجع سابق، ص357.

2- المرجع نفسه، ص 358.

توجهات وأهدافاً صالحة لكل المجتمعات، والسبب هو الخلط بين مفهوم الاصلاح ومفهوم التطوير، وعدم وضوح الهدف من الاصلاح والمبادئ الموجهة له[1].

- خلو التقرير من تحليل عناصر السياسة التربوية والمبادئ التي توجهها.
- التشخيص الوارد في التقرير ليس دقيقاً:

ويتعلق الأمر هنا بإطلاق أحكام إنطباعية خالية من البحوث والدراسات العلمية الدقيقة حول قضية تعريف المنظومة التربوية واعتباره قراراً إرتجالياً هذا من جهة ومن جهة أخرى مستوى المعلمين المكونين باللغى العربية الذين تم اللجوء إليهم وإسناد مهمة التدريس إليهم.

العموميات:

إن طابع التقرير الذي خرجت به اللجنة الوطنية لاصلاح المنظومة التربوية يتسم بأسلوب العموميات والتناول السطحي للموضوعات المطروحة ومن ثم فإن التقرير مليء بالاحكام الذاتية والانطباعات الشخصية، والصور غير الواضحة[2].

الطول الممل:

تضمن التقرير أكثر من 600 صفحة وما يلاحظ على هذا الموضع الإطناب والإسهاب في ذكر التفاصيل والتناول السطحي في المعالجة و انعدام الانسجام والترابط بين عناصر التقرير، إن انعدام هذا الانسجام بين عناصر التقرير يجعل بعض الآراء يناقض بعضها بعضاً في المجال الواحد.

- التناول السطحي للقضية اللغوية ولقضية التعريب[3] بالخصوص.

1- عبد القادر فضيل: المدرسة في الجزائر، مرجع سابق، ص 359-360.

2- المرجع نفسه، ص ص 362.

3- المرجع نفسه، ص 362.

- التناقض الملحوظ الذي يطبع بعض إجراءات التقرير.

14- الخيارات التي تبناها التقرير:

من الخيارات البيداغوجية والفلسفية التي تبناها تقرير اللجنة الوطنية لاصلاح المنظومة التربوية نذكر ما يلي:

1-إلغاء العمل بنظام التعليم الأساسي ويبرز هذا الإجراء في الدعوة إلى الرجوع إلى البنية التعليمية الموروثة (الابتدائية، المتوسط، الثانوي).

2-التراجع في خطة تعريب التعليم وتبني مفهوم فرنسة المواد العلمية والتقنية خصوصاً الرموز والاشارات.

3-الدعوة إلى الاهتمام باللغة الأجنبية الفرنسية باعتبارها غنيمة حرب واستثمارها في مجال التكوين والبحث، ويظهر هذا من خلال إدراجها للسنوات الأولى من التعليم، وكذا تحويل الرموز والمصطلحات المستخدمة في تدريس مادة الرياضيات والمواد العلمية والملاحظ هنا من هذه الخيارات هو القطيعة الكاملة مع ما تم اكتسابه من المدرسة الأساسية وجهود رجال التربية والتعليم منذ الاستقلال وما يلاحظ -حسب عبد القادر فضيل- في هذا المجال أن التقرير لم يفرق بين المبادئ والمنطلقات التي تشكل الاطار المرجعي، وبين الاجراءات وأساليب التنفيذ التي تشكل الجانب الإجرائي العملي أي لم يوازن بين الثوابت والمتغيرات[1].

إن تبني التقرير خيار فرنسة الرموز والمصطلحات العلمية والتقنية وكذا خيار تدريس بعض المواد بهذه اللغة باعتبارها غنيمة حرب ومكسب للجزائريين جعل المنظومة التربوية و التعليم العالي في الجزائر يتراجعان عشرين(20) سنة كاملة عن الركب الحضاري،واعتقد أن اللغة التي تناسب التقنية و البرمجيات وكل ما يتعلق

1- عبد القادر فضيل: المدرسة في الجزائر،مرجع سابق، ص ص 365.

بالتطور العلمي هي الانجليزية و في هذا الصدد كان على اللجنة الوطنيةأن تسهر على تحقيق مبدأ الحداثة و ينظر بعين فاحصة في اللغة الأجنبية التي لا بد أن تكون خياراً واضحاً لمسايرة عصر التطور التكنولوجي، وهذا الخطأ نفسه الذي وقع تاريخياً فبعد أحداث أكتوبر 1988م وفي سنة 1989 طرح النقاش حول التربية و التعليم من طرف الوزارة وأعدت لذلك ملف الاصلاح كما أعلنت عنه دون أن تُعير أهمية للأحداث والتطورات التي طرأت على البلاد بع حوادث أكتوبر، وفي الليلة السابقة لتاريخ انعقد الندوة قام بعض الشبان–من المدعوين– قضوا ليلتهم في إعداد مشروع بدسل لمشروع الوزارة يحمل المشروع البديل شعار " من أجل مدرسة جزائرية المنهج إسلامية الروح عربية اللسان.

15– تضمن مضمون مشروع الشبان الاصلاحي:

*مقدمة، أهداف وجدانية وهي ثلاثة، أهداف عقلية ضبطت في ثلاثة عناصر،أهداف اجتماعية في خمسة عناصر، أهداف جسمية وهي ستة: التعليم الأساسي بأهدافه مضامينه التنظيم والظروف التي يجري فيها التعليم، الاقتراحات[1].

وفد ركزت وثيقةالمدعويين أو الشبان على مبدأ إستعادة الثقافة العربية الإسلامية، واقترحت الانجليزية لغة أجنبية وحيدة في الأساسي[2].

16– موقف التقرير من تدريس التاريخ:

يقترح التقرير بخصوص تدريس التاريخ أن تركز المناهج التعليمية على التاريخ الوطني بمختلف أطواره من غير تفضيل حقبة على أخرى، بحيث ينبغي –كما يشير التقرير– أن ينظر إلى هذا التاريخ على أنه حقبة تاريخية واحدة ولا يجوز أن يفضل جزء منها على جزء آخر وهذا يعني أن التاريخ الروماني ومرحلة الوجود الفرنسي في

1–محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص 282.

2– المرجع نفسه، ص 284.

الجزائر مصلها مثل التاريخ الاسلامي في هذه البلاد، هذا ما يفهم من عبارة(من غير تفضيل حقبة على أخرى)، وحين يتجه الاهتمام إلى ما هو خارج التاريخ الوطني يقترح التقرير أن ينظر إلى تاريخ العالم وحضاراته من زوايا ثلاث: زاوية البعد المغاري، وزاوية البعد الافريقي، وزاوية البعد المتوسطي، ولا يبدي التقرير إهتماما بالبعدين العربي والإسلامي[1].

وتتطلب عملية إصلاح النظام التربوي دراسة مستفيضة تمس جوانب كثيرة وفي الوقت الراهن.

1-معرفة العوامل المؤثرة في تطور نظام التعليم، وتوضيح أثر كل منها عليه، وبالتالي إلقاء الضوء على القوى المساعدة على التطوير أو المعوق له.

2-توضيح أسباب المشكلات التي يعاني منها التعليم في الوقت الحاضر من خلال معرفة الجذور التاريخية لهذه المشكلات و تطورها وذلك يقصد المساهمة في علاج هذه المشكلات[2].

كما ينبغي أن يشارك أعضاء المجتمع الأكاديمي Académiccommunity في وضع معايير ومستويات المحتوى، وهذه المشاركة والاندماج تجعل الجمهور أكثر وعياً بمدى تعقد وأهمية هذه القرارات، وقد تزيد من مساندة الجمهور للبحث التربوي في المدارس العامة[3].

وفي هذا الصدد يمكن على سبيل المقارنة ذكر الاصالح اليوغوسلافي الذي تدرج على عدة سنوات، بعدما أرسل الخبراء إلى البلدان الأجنبية، وتمت دعوة خبيرين من

1-عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، مرجع سابق، ص372.

2-جمال محمد أبو الوفا وآخرون، مرجع سابق، ص482.

3-جابر عبد الحميد جابر، مدرس قرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص386.

اليونيسكو[1] ومعنى هذا أن عملية إصلاح التعليم لابد أن يكون له تحضير مسبق من خلال الاعتماد على الخبراء ذلك يسهل على المشرفين على هذه العملية العمل بموضوعية ومن دون أخطاء ويذكر "جون بياجي" كيف أن الندوة الدولية حول التربية العمومية 1958-1960 من خلال بعض التوصيات التي خرجت بها أنه لا بد من إسناد مهمة وضع البرامج ومراجعتها إلى أجهزة معينة، تضم طبعا ممثلي المدرسين في المستويات المعينة والمختضين في المواد المعينة على أن يشارك فيها كذلك مدرسون من مستويات أخرى ومن أنواع أخرى من التعليم وذلك حرصاً على ربط الصلات اللازمة، إضافة إلى المختصين في طرق التبليغ، وسيكولوجيي الطفولة والمراهقة، كما تلح الندوة في المطالبة بإخضاع البرامج قبل الأمر بتنفيذها لتجارب تتم مراقبتها بدقة إما في المدارس من النوع التجريبي وإما في مؤسسات عادية يتم اختيارها لهذه الغاية[2].

17-مواطن الخلل في المنظومة التربوية في الجزائر:

تكمن بعض مواطن الخلل في المنظومة التربوية الجزائرية في بعض التقاط التي رآها المختصين أنها سبب التدهور في هذا القطاع الحساس، نورد أهمها:

1)-البرامج والمقررات: بالعمل على تكييفها، مسايرة لمرحلة التطور، وبحكم الاوضاع المستجدة، وما يتطلبه العصر.

2)-التوقيت: الذي يتميز بكثافة الحجم الساعي التي أثقلت كاهل التلميذ، وأورثه البلادة تحت طائل الملل والكراهية.

1-جان بياجي، علم النفس وفن التربية،تر:محمد بردودي،ط5،دار توبقال،الدار البيضاء، 1992 ص80.

2-المرجع نفسه، ص 87.

3)-التكوين: بالتركيز في عملية تكوين إطارات التربية على جميع الجوانب، المعرفية منها والتربوية والسلوكية، مع الاهتمام البليغ بشأن الانتقاء، واصطفاء من يقوم بهذه المهام التربوية الشريفة بمعيار الخيرية.

4)-الاكتظاظ: بالنظر إلى كثافة عدد التلاميذ في الحجرة الواحدة، هذه الظاهرة التي ارهقت كاهل المربين، واخلت بعملية التحصيل في كل الجوانب.

5)-التكاملية: بالتواصل الفعلي في البرامج والمقررات بين المستويات التعليمية، والأطوار المتوالية، وذلك بترشيخمبدأ التكاملية في الموضوعات الدراسية بين المستويات والأطوار، بفعل التسلسل المنطقي.

6)-الوضع الاجتماعي: بالاهتمام الجدّي بشريحة موظفي التربية و التعليم، وذلك فيما يخص: الراتب،السكن، منحة التنقل، منحة التغذية، الأمراض المهنية التي ضربت أطنابها في هذا الحقل.

7)-إعادة الإعتبار للمواد الأساسية: تلك التي تتمثل في المواد التالية:

-اللغة العربية.

-العلوم الشرعية.

-علم التاريخ.

وهذا لا يتأتى في الواقع إلاّ بالرفع من قيمة (المعامل) لكل من هذه المواد، ثم توحيد هذه القيمة في مختلف الشعب باعتبارها مواد أساسية في تكوين شخصية

التلميذ، مع وجوب جدولتها في كل الامتحانات والمسابقات، وفي جميع الاطوار التعليمية، و على اختلاف التخصصات[1].

8-**ازدواجية اللغة في الطور الابتدائي:** وذلك بالغاء نظام الازدواجية وإرجاء تدريس اللغات الاجنبية إلى الطور الإكمالي، هذا الامر الذي بات يشكل الخطر الداهم على تعلم اللغة العربية، بحيث صارت عملية الازدواجية هذه، حجر عثرة أمام التلميذ في بداية حياته التعليمية.

9)-منهجية تدريس اللغات الأجنبية: بإعادة النظر فيها،والعمل على بناء مقرراتها وتسطير أهدافها، باعتبار الشُعب والتخصصات، وبما يُعين الطالب على تعلمها والاستفادة منها في دائرة اختصاصه.

10)-المواد الترفيهية: بإعادة النظر فيها، وبرمجة تدريسها وفق أهداف تربوية واضحة نابعة من المعنى الدلالي لمصطلح(الترفيه) الذي يعني في اللغة توفير الراحة وإزالة التعب، وعلى إعتبارالتنافسية، هي في شعور التلميذ وأحاسيسه من الأهمية بمكان، ومن ذلك على سبيل المثال:

-برمجة تدريسها للتلاميذ بمقتضى الميل الشخصي والرغبة الذاتية.

-العمل على اكتشاف المواهب وتنمية قدراتها بالطرق اللازمة، وذلك في إطار النشاط الذي تمارسه نوادي المؤسسة التربوية.

-توجيه المواهب الراغبة في التخصص إلى المعاهد الوطنية المختصة بعد الطور الثانوي.

1-على ديدونة، مرجع سابق، ، ص ص321-322.

-تحديد مستوى الانتقاء والتوجيه نحو النوادي المتخصص، ابتداء من آخر سنة من الطور الابتدائي، لأن ست سنوات من الممارسة تكون كافية لتقرير التوجيه في النوادي التي يجدها في الطور الإكمالي.

11)-المدارس الخاصة: ونعني بها على وجه الخصوص تلك المؤسسات التي يعمل النظام القائم على وضعها تحت تصرف هيئات أجنبية، تعمل على تسييرها وفق برامج خاصة، الأمر الذي لا يفسر إلاّ بسوء النية المبيتة لهذا البلد، ومن ذلك أنها تهدف إلى جعل هذه المؤسسات قنوات محمية، تقوم بوظيفة زرع الفكر الغربي الفتّاك في الجزائر، وبدون تحفظ.

12)-إشراك اهل الميدان: إنّ أيّ نوع من الاصلاح يُمارس على المنظومة التربوية، ولا يشارك فيه أهل الميدان وذوو الاختصاص والكفاءات، فهو عمل أبتر، ولا يمكن بحال من الأحوال أن يؤتي ثمرته الطيبة في عملية الاصلاح هذه،والتي لا يمكن وصفها حقاً إلاّ بالمراوغة والغشّ والتدليس، وهذا-ولا ريب-مماّ يزيد في توسيع دائرة الشكّ في القائمين على هذا المشروع في غياب أهل الميدان.

13)-التعريب في الطور الجامعي: و الذي لا يمكن أن يكون أو يتحقق على أرض الواقع، إلاّ بإزاحة تلك الحواجز، وبمن يقف وراء ([1]) لأكمة، تلك الحواجز التي لا تزال تعترض سبيله في كثير من التخصصات من التعليم العالي.

هذا الوضع الذي نعيشه في الجزائر اليوم، يصمم القائمون عليه بكل حزم منهم وعزم، ليبقى على الحال التي هو عليها، وبعد مرور أربعة عقود من الاستقلال الوطني!!!

1-على ديدونة، مرجع سابق، ص ص 323-324.

14)-الوثائق الادارية: وذلك بإعادة النظر فيها بحسب كل طور من الاطوار التعليمية، وباعتبار الفعالية والأثارات التربوية، وبهدف التخلص قدر الامكان من كلّ وثيقة ليس وراءها فعالية أو أثر تربويّ، ومن ذلك على سبيل المثال، في الطورين الإكمالي والثانوي:

-سجل الأقسام، بحكم وجود سجل الدخول والخروج الذي يتضمن عن التلميذ كل شيء بالتفصيل.

-دفاتر النصوص، بحكم وجود دفتر الجريدة اليومية لدى كلّ أستاذ، وهو يتضمن السير وفق التوزيعين: السنوي والشهري، ومن خلاله يتعرف الزائر على مدى ما وصل إليه المدرس من البرامج، هذا إلى جانب دفاتر التلاميذ التي تعتبر تربوياً الشاهد الحيّ على اعمال المدرسين كلها.

-**سجل الغيابات:** بحكم وجود الورقة اليومية، وكذلك الدفتر الذي يسجل فيه غياب التلاميذ حسب كل قسم،بالاضافة إلى التقرير اليومي المفصل الذي يحمل اسم التلميذ الغائب وقسمه.([1])

18- التربية في الجزائر بعد أحداث أكتوبر -1988-:

بعد أحداث أكتوبر 1988 ظهرت على السطح عوامل ساعدت على إحتداد الازمة التربوية منها تدهور سعر البترولو تفاقم البطالة التدخل الفرنسي وضغطه وجود صراع خفي بين الحزب والدولة واسترجاع ثانوية ديكارت من البعثة الفرنسية.

وفي عام 1989 طرح النقاش حول التربية و التعليم من طرف الوزارة وأعدت لذلك ملف الإصلاح كما أعلنت عنه دون أن تعير أهمية للأحداث و التطورات التي طرأت على البلاد بعد حوادث أكتوبر...وفي الليلة السابقة لتاريخ انعقد الندوة بعض

1-على ديدونة، مرجع سابق، ص 325.

الشبان –من المدعوين–قضوا ليلتهم في إعداد مشروع بديل لمشروع الوزارة يحمل المشروع البديل شعار " من أجل مدرسة جائرية المنهج،إسلامية الروح عربية اللسان([1]).

19- أسباب تدهور النظام التعليمي في الجزائر:

*افتقاد النظام التعليمي إلى المرجعية الفكرية التي يستمد منها وجهته، ومبادئه وخياراته السياسية.

*التخلي عن العمل بروح الاتجاهات التي كانت تسير السياسة التعليمية.

*الابتعاد عن الخط المنهجي الذي كانت تسير فيه السياسة التعليمية.

*تخلي الدولة عن المجلس الأعلى للتربية وعن الاتجاهات التي تغذيها الهيئة السياسية التي ظلت تعبر عن إرادة الأمة في المجال التعليمي.

*تعويض المجلس الأعلى للتربية باللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

*تبني اقتراحات اللجنة الوطنية الداعية إلى تغيير السياسة القائمة بتصور جديد أو سياسة تربوية بديلة.

*عدم التزام اللجنة الوطنية في دراستها التوجيهات رئاسة الجمهورية [(2)].

20- احتياجات المدرسة الجزائرية:

تحتاج المدرسة الجزائرية إلى ما يلي:

1–سياسة تربوية –تعليمية وطنية شاملة.

1–محمد الطيب العلوي،مرجع سابق، ص ص 281–282.

2–عبد القادر فضيل، نظام التعليم في الجزائر،مرجع سابق، ص ص85–86.

2- بحث علمي-تربوي يشترك فيه الاختصاصيون في جميع المجالات لوضع القرار السياسي موضع التنفيذ على أسس علمية فعالة.

3-تقنيات بيداغوجية يتكلف بها رجال التربية من المختصين وذوي الخبرة[1].

النقاط التشخيصية للعوامل المتسببة في عرقلة المسيرة التربوية منذ الاستقلال إلى الآن:

1-غموض مكانة التربية بين أولويات الدولة في التطبيق.

2-إهمال البحث التربوي.

3-الإرتجال، وعدم الجدية: من ذلك فتح معاهد، لم يعترف الوظيف العمومي بخريجيها، إجراء تجارب خاصة في الرياضيات.. وضع مناهج مرتجلة إدارية ...إلخ.

4-الاصلاح المجزأ.

5-تعدد مراكز القرار التعليمي.

6-الخلفيات الغامضة وراء محاولات الإصلاح.

7-إنعدام الاستقرار العام.

8-فصل المراحل التعليمية وزارياً وهيكلياً.

9-ضعف المراقبة والمتابعة.

10-إنعدام التوازن في العديد من المجالات.

1-محمد الطيب العلوي،مرجع سابق، ص ص 288-289.

11-انعدام التنسيق بين المديريات داخل الوزارة، وبين الوزارة والتنظيمات المعنية بالعنصر البشري(...).

12-تخلي الآباء والأولياء عن مسؤوليتهم.

13-التردد والتأرجح بين سياسة التعريب وسياسة الفرنسة.

14-التشكيك في كفاءة العنصر الوطني وفي فعالية البرنامج الوطني وحتى في قيمة الشهادة الجزائرية.

15-التناقض بين أهداف التخطيط ومطالب الأولياء ورغبات التلاميذ.

16-تمزق الطفل بفعل العوامل التي تتجاذبه: الأسرة، المدرسة، الشارع، التربية التقليدية، الغزو الثقافي بوسائله الخلابة([1]).

21- الإصلاحات التربوية لعام 2003 في نظر "صالح بلعيد":

إن اصلاحات 2003 لم تقم على فلسفة معينة،حيث يتطلب ذلك اعتماد نظرية ديداكتيكية، وبعداً استراتيجياً، وتحديداً زمانياً بعد تخطيط دقيق، فإصلاحات 2003 افتقرت للفلسفة والنظرية والتخطيط، حيث لا توجد نظرية خرجت بها لجنة الإصلاحات، فقد طوت ملفها دون معرفة الأعضاء لمجريات عمليات الاصلاحات، شهود ما رأوا شيئاً، كما لم تعرف الصحافة الوطنية فحوى الإصلاحات،فقد تكتم على الملف، ويبقى هذا أحد النقاط التي كان يجب أن تكون واضحة.

ففي العملية التعليمية وعملية التواصل نقرأ أن هناك مرسلاً ومستقبلاً ورسالة.

ورد العملية بانقلاب المستقبل مرسلاً، فهنا لا نجد العملية العكسية، إملاءات دون مناقشة ورد فعل، أليس هذا ما يسميه "عبد الدائم عبد الله" نهج إغتيال العقول

1-محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص ص 292-293.

والنفوس، أوامر لا تقوم على التشارك، اعتمدت على مبدأ الاستقبال الذي يقوم على الخضوع والتنفيذ الآلي، أضف إلى ذلك أن واقع الاصلاحات التربوية تحتاج إلى منظومة شاملة للمجتمع، وإلى فلسفة وطنية قائمة على التحدي الحضاري والعلمي والديداكتيكي ويحتاج إلى تخطيط تربوي دقيق، إن لم نقل إلى استراتيجية وطنية، فيشير الواقع إلى غياب الكثير من هذه الفلسفات التي عملت بها البلاد المتقدمة أو التي عرفت نفس المشاكل اللغوية، وتعافت بعد ما سنت منهجاً علمياً أخذاً في الحسبان قضايا الواقع اللغوي...

إن الإصلاح التربوي ليس مداداً نضعه على الورق ليصبح مخطوطاً، ويجوز لنا تمزيق الورق، فالإصلاح تثقف وإنشاء وتكوين على التفكير الناقد، وعلى تربية مهارات الاتصال والقيم والأخلاقيات، ودراسة التاريخ الوطني، وتنمية الاتجاه العلمي في حل المشكلات، والسعي إلى إعداد التلاميذ لتتعامل مع المتغيرات التي تحدثها التكنولوجيا الحديثة، والتحول من تعلم يقوم على إعطاء المعلومة إلى تعليم للفهم والتعليم المستمر بغية التحسين الدائم،فهل وضعت مدرسة الاصلاحات في برنامجها ما حددته اليونيسكو في مؤتمرها بالقاهرة حين لخصت غايات التعليم.

1-تعلم لتعرف.

2-تعلم لتعمل.

3-تعلم لتكون.

4-تعلم لتشارك الآخرين.

وهكذا كان على المدرسة الجزائريةأن تتناول المسائل الخلافية بشكل عالمي شمولي، وتستخدم طريقة الجمع بين التخصصات، وتهتم بالمجالات المعرفية التقنية وبعالم الحاسوب، دون ان تغمط في حق الابعاد بكل تنوعاتها في شكلها الكبير[1].

22- واقع النظام التربوي الجزائري حسب "عبدالقادر فضيل":

حتى لا يبقى المجال متروكاً للانطباعات الذاتية،والملاحظات العابرة، هذا دافع من الدوافع التي حركتها بعض الاوضاع التي يعيشها النظام التربوي،والتي أذكر بعضاً منها فيما يلي:

1-التربية في الجزائر تعيش وضعاً غير سوي بسبب التباين بين سياسة القول وحقيقة الفعل، بين الطموح الاجتماعيوالواقع التربوي، ومناقشة قضايا الاصلاح يجب أن تكون دقيقة وشاملة بحيث تظهر هذا التباين، وتكشف عن قصور الجهود السياسية والمالية في مجال العناية بالتربية والإهتمام بمشكلاتها.

2-تجاهل أوضاع المعلم المهنية،والظروف الصعبة التي تحيط بعمله مع العلم ان المعلم هو الذي يعتمد عليه في إنجاز عمليات الاصلاح والتجديد.

3-الإصلاح التربوي يرتبط بالمجتمع ويستمد منه أهدافه، ولكننا حين نتناول قضايا المدرسة أو النظام التربوي نغفل هذا الارتباط العضوي ومن ثم يجب لفت انتباه المسؤولين إلى هذه العلاقة التبادلية بين التربية والمجتمع بين واقع النظام التربوي والحقائق الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية التي تحيط بهذا النظام، ومسؤولية النظام تجاه هذه الحقائق وبين ماضي المجتمع وحاضره و مستقبله.

1-صالح بلعيد، مرجع سابق، ص ص 13-14.

4-ما يلاحظ من خلط وتداخل بين المفاهيم والمصطلحات المتداولة في النقاش الدائر حول الاصلاح، الأمر الذي يحتم تحديد المفاهيم، وتوضيح المصطلحات، وإثارة الاشكالات المترتبة عن هذا التداخل.

5-عدم تحديد الإطار المنهجي الذي تثار من خلاله القضايا والمسائل التي يتوخاها المشروع الإصلاحي[1].

23- صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري:

يرى الأستاذ "لخضر لكحل" من خلال الدراسات التي قام بها حول تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية وكذا مشاركته في تأطير تكوين المعلمين والمفتشين للتدريس وفق هذه المقاربة فقد وقف على جملة من الصعوبات الميدانية التي تواجه المعلمين في تطبيق هذه المقاربة نذكرها كما يلي:

*عدم فهم الخلفية النظرية للمقاربة الجديدة.

*عدم تمييز هذه المقاربة عن المقاربة بالأهداف، وهو ما جعل الكثيرين يقدمون الدروس دون اي تغيير في كيفية التقديم، أو التكيف مع متطلبات المقاربة الجديدة.

*الصعوبات الكبيرة في تطبيق الاساليب التقويمية المناسبة خاصة ما تعلق منها بالوضعية مشكلة والوضعية الإدماجية.

*عدم التحكم في توجيهات الوثائق المرافقة للمناهج.

*عدم التحكم في تطبيق مراحل الحصة التعليمية بداءً من وضعية الانطلاق إلى مرحلة بناء المعرفة.

1-عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر،مرجع سابق، ص ص 63-64.

*عدم القدرة على التخلص من الانماط التقليدية القائمة على المذكرات والمواضيع الجاهزة إلى أساليب أكثر مرونة قائمة على مراعاة متطلبات الموقف التعليمي بكل مكوناته.

*عدم التحكم في الوسائل التعليمية وتنويعها حسب متطلبات المقاربة الجديدة.

*عدم فهم المصطلحات الاساسية في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ونخص بالذكر الوضعية مشكلة،الإدماج، مستوى الكفاءة، تجنيد الموارد.

*تطبيق التقويم على خلفية المقاربة بالأهداف، فأصبح التغيير في اسم المقاربة فقط بينما التطبيق بقي دون تغيير.

*صعوبة بناء الامتحان وتقنية وفق متطلبات المقاربة.

*صعوبة بناء سلم التصحيح.

*صعوبة استخراج المعايير والمؤشراتو التفريق بينها[1].

كما يرى "لخضر لكحل" أيضاً ان أغلب الصعوبات التي يواجهها المعلمون ترتبط بعنصر التقويم، وذلك نظرا للتعقيدات الموجودة في التقويم وفق هذه المقاربة، وهذه الصعوبات ناتجة أساسا عن ضعف التكوين الذي يتلقاه المعلمون في هذا المجال، فضلاً عن صعوبة وجود مفتشين يتحكمون في هذا الموضوع خاصة إذا علمنا ان جل المعلمين شرعوا في تطبيق المقاربة القديمة لردح طويل من الزمن[2].

24- أهداف المنظمة العالمية للتربية والعلم والثقافة لنموذج عالمي مقترح في النظام التربوي الجزائري:

1-لخضر لكحل، مرجع سابق، ص 87-88.

2-المرجع نفسه، ص 87.

تسعى الجزائر إلى تحقيق أهداف المنظمة العالمية للتربية والعلم والثقافة في إطار النظام التعليمي العالمي المستحدث وهذا من أجل التغيير ووضع المدرسة الجزائرية وفقا للنموذج العالمي وهذه الأهداف متمثلة في:

1-السعي لمشاركة العالم في برامج المواد التعليمية لجانب المساواة والجودة والكفاءة، وكذا في توسيع النهج التعليمي على المستوى العالمي.

2-تحقيق التقدم بمراحل التعليم المختلفة الذي سطرته الدول المتقدمة غاية تحقيق رأس مال بشري وجودته ولتحقيق الأهداف التنموية.

3-اللحاق بمستوى التقدم الذي استطاعت الدول المتقدمة أن تحققه من معدلات الإنجاز التربوي.

4-جعل المدرسة الجزائرية تلحق بالركب العالمي، وكذا جعلها مصنفة عالمياً، لتحتل المراتب الاولى إلى جانب الدول المتقدمة.

5-تحقيق التكافؤ في فرص التعليم بين أفراد المجتمع الجزائري،والارتقاء بجودةالتعلم، ودعم كفاءته.

6-تنظيم استراتيجيات التعليم بين الدول بمرونة كافية واستغلال أحدث وسائل تكنولوجيا المعلومات،والاتصالات بين الصفوف المدرسية.

7-التفتح على العالم الخارجي وتبني القيم التعليمية الفاضلة.

8-مواكبة التطورات التعليمية وفق الحركية السريعة للتطور كما سطرته المنظمة العالمية.

9-الوقوف على صيغ التربية والتعليم الدولية،والعالمية في أطوار التعليم المختلفة في ضوء الفكر التربوي المعاصر.

10-الاستفادة من خبرات الدول في توحيد الانظمة التعليمية[1].

1-أحلام بن عمرة، مرجع سابق، ص 55.

خلاصة:

إن الشروع في عملية تنظيم عملية التربية والتعليم في الجزائر قد واكبت جملة من الإصلاحات التربوية على رأسها جزأرة التعليم وتعريبه وكانت لهذه الضرورة الملحة على سياسة التعليم في الجزائر انعكاسات مهمة أنيطت فيها مهام رسمية للمدرسة الجزائرية أولاها :التكفل بالانشغالات ذات الصلة بتكوين الفرد الجزائري وتنشئة كمواطن صالح طبقا لمشروع المجتمع الجزائري آنذاك رغم الصعوبات التي واجهها قطاع التربية والتعليم غداة الاستقلال، واختلاف الرؤى والأيديولوجيات بين مؤيد ومعارض حول سياسة الإصلاح التربوي المنتهجة في تلك الفترة، في حين تعلقت المهمة الثانية بالانشغالات ذات الطابع المنهجي بانتقاء أفضل الخيارات وأحسن المنهجيات المعروفة في مجال تصميم البرامج مع الأخذ بعين الاعتبار شتّى التطورات الحاصلة في علوم التربية وعلم النفس التربوي وتقنيات التقييم والتقدم التكنولوجي الذي وصلت إليه المجتمعات المتقدمة

فمن المؤكد أن التربية والتعليم في الجزائر بعد الاستقلال، كان اهتمامها منصبا حول غرس قيم الهوية الوطنية، تم التركيز فيه على تعريب المواد الدراسية ذات الطابع الإيديولوجي والثقافي من أجل تحقيق غايات اجتماعية تتمثل في تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس المتعلمين وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني و رموز الأمة عن طريق تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، فغرس القيم الوطنية وتنشئة الناشئة عليها يتطلب من المدرسة جهودا حثيثة ومضنية،ذلك بأن الاهتمام بهذا المبدأ يتطلب السهر على المواد الدراسية ذات الصلة بكل ما يتعلق بالتاريخ والجغرافيا والهوية والقيم والمبادئ، ومادة الاجتماعيات باعتبارها وثاق الانسجام الاجتماعي وكذلك ترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة واللغة في مجتمع متماسك يحقق مبدأ السلم والديمقراطية وذلك عن طريق ترسيخ قيم الثورة الجزائرية ومبادئها النبيلة للحفاظ

على التراث التاريخي والثقافي للمجتمع الجزائري من أجل ترقية قيم الجمهورية الجزائرية ودولة القانون في إطار مرجعي من قيم روحية وأخلاقية وثقافية وحضارية متشبعة بمبادئ الدين الإسلامي لتحقيق التضامن والاحترام والمحافظة على حقوق الإنسان عن طريق تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية.

وعليه فإن المواد الاجتماعية تلعب هذا الدور المنوط بها والمتمثل في مهمة التربية الاجتماعية التي تضمن لنا مواطنا جزائريا متحضرا يحافظ على قيمه الوطنية ومبادئ وقيم الثورة الجزائرية.

الفصل الخامس

التكامل المعرفي في المناهج الدراسية للجيل الثاني

1- نظريةالمعرفة:

علم المعرفة: هو ذلك العلم الذي يبحث حول معارف الإنسان ويقيم ألوانها ويعين الملاك لتمييز الصحيح من الخطأ منها.

وتعرف بأنها علم تفسير نشوء المعرفة الإنسانية عبر تحديد المصدر والينبوع الرئيسي الذي يمد الإنسان بذلك السيل من الفكر والإدراك[1].

2- موضوع نظرية المعرفة:

يوجز أحد كبار الفلاسفة المعاصرون هذه الموضوعات في ثلاثة أسئلة هل يمكننا الوصول إلى تعريف مقنع للمعرفة؟ وما القضايا التي نقول عنها إنها صادقة؟ وما الأسس التي يقوم عليها صدق هذه القضايا؟ نوحي هذه الأسئلة أن تعريف المعرفة ليس أمرا سهلا، كما تدلنا هذه الصياغة على أن موضوعات المعرفة إنما هي قضايا...[2].

3- تأسيس علم المعرفة:

إن أول ما طرحت نظرية المعرفة كعلم مستقل كان منذ حوالي ثلاثة قرون مع "جون لوك" في كتابه المشهور "مقالة في التفكير الإنساني "عام 1690 حيث بحث "لوك" عن أصل المعرفة في هذا الكتاب ثم بعده جاء: " إيمانويل كانط" الفكري الذي خيم على العقل الغربي كانت الحاجة إلى هذا للعلم كبيرة.

---

(1)- الشيخ علي جابر، نظرية المعرفة عند الفلاسفة المسلمين، ط1، دار الهدى، بيروت،لبنان، 2004، ص13.

(2)- محمد زيدان، نظرية المعرفة عند مفكري الإسلام وفلاسفة الغرب المعاصرين، ط1، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 1989، ص09.

4- إهتمامات نظرية المعرفة:

تهتم نظرية المعرفة أولا بالبحث في طبيعة المعرفة الإنسانية، ومعنى ذلك أن نسأل عن تعريف المعرفة وما يميز المعرفة من غيرها من مناشط العقل الإنساني وما إذا كانت هذه المعرفة يجب أن تتصف دائما بالصدق واليقين، أم أن هناك ما قد يسمى معرفة كاذبة أو احتمالية تتساءل (نظرية المعرفة ثانيا عن مصادر المعرفة أو طريقة اكتسابنا لها، وتبحث نظرية المعرفة ثالثا في مجال معرفتنا، وتحدده بعالمين، العالم المحسوس أو العالم الفيزيائي، وعالم حياتنا العقلية، وتتناول نظرية المعرفة أخيرا موضوعا جذابا شائكا هو مدى إمكان وصول الإنسان إلى معرفة موضوعية[1].

وبصفة عامة فإن نظرية المعرفة تهتم بالبحث عن طبيعة المعرفة الإنسانية ومصادرها وطرق اكتسابنا له، وكذا مجال معرفتنا، ومدى إمكان وصول الإنسان إلى معرفة موضوعية.

5- المعرفة:

ويرى "الباقلاني": "أن المعرفة هي العلم ويظهر هذا في تعريفه: "حد العلم أنه معرفة المعلوم على ما هو به... والحد إذا أحاط المحدود وجب أن تكون حدا ثابتا صحيحا، والعلوم على وجهين فعلم قديم وهو علم الله عز وجل، وعلم محدوث وهو كل ما بعلم به المخلوقات من الملائكة والجن والإنس وغيرهم من الحيوان[2].

والمعرفة كما يعرفها أحمد زكي بدوي:

---

(1)-محمد زيدان، مرجع سابق، ص10.

(2)-المرجع نفسه، ص180.

"هي مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولات متكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به"[1].

أو هي كيان ذهني يتمتع بعناصر مستقلة وثابتة[2].

6- موضوعات المعرفة:

يمكن الحديث عن ثلاثة موضوعات للمعرفة:

أ- معرفة الأشخاص والأماكن إذا توفر عنصر الإلمام الواسع بسمات الأشخاص وخصائصهم والوصف الدقيق للأماكن، لكن لا نسمي مجرد رؤية الأشخاص والسير في أماكن معينة بطريقة عارضة معرفة بالمعنى الدقيق.

ب- معرفة الوقائع وهي ما يمكن صياغته في قضايا صادقة.

ج-اكتساب المهارات اليدوية والذهنية التي نصل إليها بتدريب ومران[3].

7- مناهج المعرفة:

- المنهج الشكي(التشكيكي).
- المنهج العقلي(المشائي).
- المنهج الكلامي.
- المنهج الصوفي.
- المنهج الإشرافي.
- المنهج العرفاني.
- منهج الحكمة المتعالية.

---

(1)-فاطمة بدوي، علم اجتماع المعرفة بين الفكر الخلدوني والفكر العربي، منشورات جروس برس، لبنان، 1995 ص19.

(2)-المرجع نفسه، ص21.

(3)-محمد زيدان،مرجع سابق، ص 81.

8- أدوات المعرفة:

1-الحس.

2-العقل.

3-التمثيل.

4-الاستقراء.

5-التجربة.

6-الإشراق والإلهام.

7-الوحي.

9- طرق المعرفة:

1-(عند الكندي):

- الوجود الحسي.
- الوجود العقلي.
- الوجود القدسي أو العلوي.

2-(عند الغزالي):

- الحواس الخمس.
- قوة التمييز.
- العقل.
- الإلهام.
- النبوة

10- بنية المعرفة:

أشار بعض عظام المفكرين مثل أرسطو وديكارت وكومتي إلى طرق لتصنيف ووصف المجالات المعرفية المختلفة، فقد نظم أرسطو مثلا كافة المواضيع الدراسية وفقا للغاية التي يهدف كل منها لتحقيقها وطبيعة المادة التي يتعامل معها وقد قسم المعرفة إلى ثلاثة أقسام فقط، هي النظرية العلمية والإنتاجية، ولقد طور (ديكارت) نظاما متجانسا للمعرفة مستندا إلى مجموعة صغيرة من المبادئ الميتافيزيقية التي كان يظن أن الفرد يستنبط منها كل المعرفة باستخدام المبادئ الاستقرائية الرياضية، فالفلسفة برمتها؟؟؟ شجرة جذورها الميتافيزيقية في السماء وجذعها الفيزياء وأعضائها التي تتفرع من هذا الجذع تمثل كل العلوم الأخرى في الأرض[1].

11- سمات المعرفة عند أفلاطون:

1- المعرفة تتضمن الصدق، فما نعرفه أو ندعي معرفته يجب أن يتوفر فيه الصدق، ولذلك فالمعرفة الكاذبة عبارة متناقضة.

2- إن موضوع المعرفة هو الشيء الثابت، وسوى أفلاطون بين هذا الثابت وعالم المثل أو عالم الماهيات المستقل أو عالم المبادئ الأولى للفكر والوجود أو عالم العلل الأولى[2].

12- أنواع المعرفة ودرجاتها:

1-**المعرفة حسب أفلاطون أربعة** وهي:الحسية، الظن، الاستدلالية، اليقينية.

2-**المعرفة حسب جون لوك ثلاثة** وهي:حدسية، برهانية، حسية.

3-**المعرفة حسب العلاق والنظام ثلاثة** وهي:اضطرارية، ضرورية، استدلالية.

4-**المعرفة حسب ابن سينا والغزالي:**

---

(1)-عزمي أحمد ضمرة، تحليل المناهج وتقويمها ونقدها، ط 1، دار الوراق، عمان، 2002، ص286.

(2)-محمد زيدان، مرجع سابق، ص ص156-157.



5-**المعرفة حسب الياقلاني**:قديمة،حادثة مكتسبة – ضرورية

13- قضايا المعرفة:

ستة وهي:

- القضايا الأولية.
- القضايا التجريبية.
- القضايا الاستنباطية.
- القضايا المقبولة التي عليها إجماع.
- الأحكام الأخلاقية.
- نسق القضايا الذي يؤلف استدلالا.

14- مصادر المعرفة عند ابن خلدوان:

إن المعرفة عند ابن خلدون ذات "مصدرين أساسيين":

العالم المادي، ومعرفته من اختصاص العقل الذي يستمد معطياته مما هو أمامه فينظر ويتفكر، والعالم الروحاني، معرفته هي من اختصاص النفس أو الروح عندما

تتحرر من قيود المادة، فالإنسان متصل بالعالم المادي بحواسه وبالعالم الروحاني بنفسه وروحه يمارس تأثيره على من تحته رتبة من الكائنات ويتأثر بمن هو فوقه في الرتبة.

كما لاحظ بمرارة رياح التقدم وهي تتحسر من جهة العرب باتجاه الترك فالتفت إلى الماضي يريد استخلاص العبر فجاءت مقدمته درسا للعقل من العقل وعدوا للتاريخ من التاريخ والواقع، وكأن ما خبره وشاهده في حياته الحافلة وما قرأه في التاريخ كان كافيا لإعادة تقييم كل وإعادة النظر في كل شيء على ضوء المعطيات الواقعية التي بين يديه[1].

15- تكوين المعرفة واكتسابها:

تكوين المعرفة هو الدور الرئيسي للعقل إذ أن تكوين المعرفة يتم عن طريق عمليات عقلية ونشاط عقلي أكثر تعقيدا من اكتساب المعرفة، وتنطوي على عمليات منطقية لمعالجة المعلومات المتوفرة واستنباط قوانين ومعلومات جديدة، أما اكتساب المعرفة فينحصر في تخزين المعلومات التي يحصل عليها الإنسان في الذاكرة، يؤكد علماء المدرسة العقلية المعرفية وعلى رأسهم "بياجيه" على أن فهم العالم واكتشاف القوانين التي تحكمه يمثل دافعا رئيسيا عند الإنسان[2].

ويرى شبتولين أن المعرفة تتكون من مجموعة الأحكام والأفكار والتصورات التي تحكم أذهان مجموعة بشرية أو عدة مجموعات بشرية تعيش في إطار اقتصادي سياسي محدد[3].

---

(1)-فاطمة بدوي، مرجع سابق، ص ص33-34.

(2)-محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص40.

(3)-فاطمة بدوي، مرجع سابق، ص20.

16- أطوار المعرفة عند ابن خلدون:

الطور الأول:

حيث يدرك الإنسان هذا العالم عن طريق الحس الظاهر والمعرفة في هذا الطور تكون معرفة عقلية مصدرها العالم الخارجي والتجربة والخبرة هي معرفة طريقها من الخارج إلى الداخل، والعقل الذي يتلقى هذه المعارف هو على مراتب ثلاث:

تحمل تمييزي وهي المرحلة التي يكون فيها الفكر خاليا من أي علم أو معرفة أي يكون في حالة "هيوفي" يتلقى الصور من الخارج.

وعقل تجريبي هو أعلى رتبة من العقل التمييزي لأن في هذه المرحلة يكون الفكر الإنساني قد تكون أي خرج من حالة القوة إلى حالة الفعل نتيجة التجربة والخبرة.

واستطلاع الترتيب بين الحوادث وإيجاد العلاقات وعقل نظري وهي المرتبة التي يحصل فيها إدراك الكليات وتصور الموجودات سواء كانت حاضرة أو غائبة عن الحس، والآلات التي يحصل بها العقل النظري على المعارف والمدركات هي السمع والبصر والأفئدة.

وهذه المعرفة العقلية يحصل عليها العلماء وسائر الناس طالما أنها معتمدة على الواقع الموضوعي الذي منه يستمد العقل معارفه[1].

الطور الثاني:

وهو الطور الذي تدرك فيه المعارف عن طريق النفس التي بإمكانها الاتصال بالعالم العلوي بالرياضة والمجاهدة والاكتساب أو بالرؤيا الصالحة.

---

(1)-فاطمة بدوي، مرجع سابق، ص33.

يقول ابن خلدون: "ربما يستدل على هذا العالم الأعلى الروحاني وذواته بالرؤيا ونجد في النوم وما يلقى إلينا فيه من الأمور التي نحن في غفلة عنها في اليقظة، وتطابق الواقع في الصحيحة منها فيعلم أنها حق ومن عالم الحق:

ونلاحظ في هذا القول مسألة أساسية وهي أن صحة هذه المعرفة مشروطة بتطابقها مع الواقع وإلا لما كانت واردة من عالم الملائكة، هذه المعرفة هي معرفة نفسانية.

الطور الثالث:

وهو طور النبوة يوحي الله إلى طائفة مختارة من البشر ويكلفهم بإصلاح أمر الناس.

في هذا الطور تكون المعرفة نفسانية أيضا ولكن مصدرها هو الوحي، هذه المعرفة خاصة بالأنبياء ولها يتميزون عن سائر البشر[1].

17- المعرفة التربوية:

أوضح "رولاند ميجان" R.Meihan أن الإيديولوجية التربوية تحدد معالم للمعرفة التربوية التي يسعى النسق التربوي لتوفيرها للمجتمع وأجياله، وبذلك تحدد الإيديولوجية التربوية مضمون المعرفة التربوية وبنائها.

ولذلك فان صياغة المناهج الدراسية وتعديلها يتم على أساس مدى ملاءمة الموضوعات للمعرفة التربوية المطلوبة، وعلى أساس تكامل مجالات الدراسة[2].

---

(1)-فاطمة بدوي، مرجع سابق، ص32.

(2)-فادية عمر الجولاني، مرجع سابق، ص284-285.

فأضحى المنهج يعتمد أساسا على تقديم المعرفة التي تعتبر حصيلة خبرة السابقين، والتي يعتقد أنها تساعد الفرد على الاستفادة من تجارب الماضي، وعلى تقديمها للتلاميذ في صورة منظمة تسير دراستها، فقسمت المعرفة الإنسانية إلى مواد ومقررات دراسية[1].

فالمعرفة على شكل مناهج دراسية تتناسب بشكل مكيف ومخفف مع القدرات العقلية للمتعلمين وهذا لتحقيق العلاقة بين النمو العقلي والتعلم ويكون عن طريق تفاعل المتعلم مع محيطه الذي يعيش فيه حتى تكون له فرصة الملاحظة والتجريب وهذا يدخل فيما يسمى بالتعلم الذاتي.

لقد أصبح من شأن الإصلاح التربوي إنتاج وتنفيذ نتاجات تربوية محسنة والمعرفة حول تغيير المنهج مثل المعرفة بالتدريس، انتقلت من الضمنية إلى الصراحة وانتقل المدخل من العشوائية وغير النظامية إلى الانتظام والتخطيط[2].

18- معايير مصادر المعرفة التربوية:

1- تشكل مصادر المعرفة والتكنولوجيا مكونا رئيسيا للمنهج.

2- تنوع مصادر المعرفة والتكنولوجيا واستخداماتها.

3- تتطلب مصادر المعرفة والتكنولوجيا توافر إدارة وبيئة تعلم ثرية وحافزة.

4- توفر مصادر المعرفة والتكنولوجيا فرصا لتنمية عمليات التفكير ومهاراتها.

5- تستند مصادر المعرفة والتكنولوجيا إلى تنمية دافعية المتعلم وتشجع التعلم الذاتي.

6- ينعكس استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا على المواقف الحياتية.

7- تراعي مصادر المعرفة والتكنولوجيا الجوانب الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية والقانونية.

---

(1)-محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص24.

(2)-عزمي أحمد ضمرة، مرجع سابق، ص366.

19- المنهج المعرفي:

هو مجموع الخبرات التعليمية التي تقدم فيه المعرفة للمتعلمين بطريقة منظمة من خلال أنشطة تربوية فاعلة تقوم المدرسة بالإشراف عليها بغرض نمو شامل ومستمر من مختلف الجوانب قصد تحقيق الأهداف التربوية المرجوة منه.

"ولعل أهم مظهر من مظاهر المنهاج المعرفي هو تركيزه على الواجبات التي تدفع الطلاب للتفكير والإحساس بالظواهر من حولهم".

20- وظائف المنهج المعرفي:

من وظائف المنهج المعرفي أنه:

1- يعالج المواضيع بعمق شديد.

2- يدرس المهارات والمفاهيم داخل نص مبني على خلفية الطلاب المعرفية وخبراتهم.

3- يعتمد كثيرا على الدوافع الداخلية للطلاب.

4- ويفضل المقابلات الحية والملاحظات المبنية على اختبارات ذات قواعد خاصة بالتقويم والتركيز على العمق، أكثر من التركيز على التوسع في المادة الدراسية وتطوير المهارات بناء على النصوص المبنية على خبرات وخلفية الطلاب المعرفية، يأخذ وقتا كبيرا وينتج عنه تغطية قليلة للمنهاج[1].

إن المعرفة تستقي أصولها من عنصر الواقع المتمثلة في الجانب الاجتماعي والاقتصادي والسياسي...ولذا فإن قدرة المتعلم العقلية على تجميل كل هذه المعارف لا بد من أن تكون المعرفة المقدمة في المناهج الدراسية مكيفة وفقا للقدرات النمائية له.

---

(1)-عزمي أحمد ضمرة، مرجع سابق، ص351.

إن قدرة العقل قابلة للنمو والتقلص حسب المناخ الاجتماعي، فالعقل هنا هو حصيلة الحياة الاجتماعية التي تمده بالمعارف وتدربه على إتقانها بالممارسة[1].

21- الأبعاد الاجتماعية والسياسية لمنهج المعرفة:

إن ما نحتاجه ليساعدنا في فهم الأبعاد الاجتماعية والسياسية في تنظيم المنهج هو مجموعة من المفاهيم الخاصة بهذا الغرض، ويقدم لنا (يونغ، 1971) و(بيرنشتاين، 1971) مفاهيم التخصص والانفتاح والاستقرار والمرتبة لغرض وصف ما يسميه علماء الاجتماع بمعرفة البنية الاجتماعية (يونغ 1971) فالتخصص أو المحدودية في موضوع ما هي الدرجة التي يتحدد فيها منظور المنهج، فمثلا يصبح منهج المواد الاجتماعية أكثر تخصصا كلما انتقل من الدراسات العالمية إلى دراسة التاريخ القومي ويزداد التخصص تحديدا مع ازدياد عمر الطلبة وعندما تصبح برامجهم أكثر توجها مهنيا وقد كانت الخلافات تدور حول الكيفية التي تبدأ عندما حقول التخصص وعن ماهية الطلبة الذين يجب أن يتخصصوا في مواضيع معينة، أما الانفتاح أو الانغلاق فيعني الدرجة التي تترابط بها مجالات المعرفة، فانفتاح المواضيع مثلا يعني احتمالية تدريس المواد المترابطة، وترتبط المرتبة العليا أحيانا بدرجة أقل من الانفتاح وأكثر ميلا للتخصص المتزايد[2].

(1)-فاطمة بدوي، مرجع سابق، ص54.

(2)-عزمي أحمد ضمرة، مرجع سابق، ص289-290.

22- المنهج المعرفي وميول التلاميذ نحو المعرفة:

1- تنمية الميول التي تؤدي إلى صالح الفرد والجماعة، والتصدي للميول التي تحمل روح العدوان، أو التي لا تمثل أهمية حيوية لهم.

2- أن تؤدي عملية إشباع ميول التلاميذ إلى توليد ميول جديدة في اتجاهات مختلفة بحيث يتحقق مفهوم الاستمرارية، فالميل نحو الرحلات مثلا، يمكن أن يؤدي إلى ميل جديد، نحو التصوير مثلا.

3- العمل على ربط الميول بحاجات التلاميذ من ناحية وبقدراتهم واستعداداتهم من ناحية أخرى، فارتباط الميول بحاجات التلاميذ، يؤدي إلى إقبالهم على الدراسة والنشاط بحماس شديد وجهد متواصل، وارتباطها بقدرات التلاميذ واستعداداتهم، يتيح الفرصة لهذه الجهود بأن تثمر وتحقق الأهداف التربوية المنشودة.

4- استغلال الميول في تنمية القدرة على الإبداع والابتكار.

5- استثمار ميول التلاميذ في تكون مجموعة من العادات والاتجاهات المقيدة، أي أن طريقة إشباع الميل يجب أن تسهم في إكساب التلاميذ عادات واتجاهات إيجابية.

23- المنهج المعرفي وقدرات التلاميذ واستعداداتهم:

1- العمل على ربط ميول التلاميذ بقدراتهم واستعداداتهم، لأن الميل الذي لا يرتكز على استعداد لدى الطالب فإنه من الصعب تنميته مهما خصصنا له من وقت وجهد.

2- التركيز على بعض القدرات العقلية التي تفيد التلميذ في حياته الدراسية والعامة مثل القدرة على التفكير، والقدرة على الفهم والقدرة على التحليل والقدرة على الربط والاستنتاج والتعبير.

3- تنمية قدرات التلاميذ وذلك عن طريق التدريب الموجه، ويفضل أن يكون التدريب في بادئ الأمر تدريبا عاما للجميع، ثم يليه تدريب خاص لمن هم في حاجة إليه.

4- أن يوفر المنهج للطالب مجال الاختيار في المواد الدراسية التي تتناسب مع قدراته واستعداده، فلا يفرض فيه عدد ثابت من المواد يدرسه جميع التلاميذ في وقت واحد، بل يفسح المجال للتلميذ أنه يختار من المواد ما يتناسب مع قدراته واستعداده، ويراعي مثل هذا التفاوت.[1]

24- أهداف المنهج المعرفي لمواد الاجتماعيات

أولا: مساعدة المتعلم على اكتساب معرفة مشتقة من العلوم الاجتماعية والإنسانية وتجعله قادرا على:

1- أن يتعرف على الجماعات التي كونها الإنسان، كالأسرة والمجتمع وأن يدرك الأسباب التي تفسر تشكيل هذه المجتمعات.

2- أن يستوعب ويدرك وظائف الجماعات السابقة على المستويين العالمي والوطني.

3- أن يدرك وظائف كافة المؤسسات في الحضارات الإنسانية عالميا ومحليا.

4- يفهم العناصر الثقافية ذات الصفات العالمية، ويدرك أن هذه الصفات مختلفة ما بين الحضارات.

5- أن يصف ويدرك أنماط حياة الناس في الريف والمدينة، ويعرف التشابه والاختلاف بينها.

ثانيا:مساعدة المتعلم على اكتساب المعرفة التي تتعلق بالعلاقة بين الإنسان والبيئات الاجتماعية، وأن يصبح قادرا على:

1- أن يتعرف على الجماعات والمؤسسات الفعالة في المجتمع المؤثرة في السلوك العام.

---

(1)-وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط 2، دار الفكر، عمان، 2005،ص ص46-47.

2- يعرف الأفراد والجماعات التي وجودها له أثرا ملاحظا في حياة الناس الآخرين.

3- يحدد أهم عوامل التطوير والصعوبات التي تعيقه.

4- يفسر أثر الكثافة السكان وكل ما يتعلق بها في المجتمع.

5- يتعرف إلى مكونات تراث أمته المادية والمعنوية ويحدد سلبياته وايجابياته.

ثالثا:مساعدة المتعلم على اكتساب المعرفة التي تتعلق بالعلاقة بين الإنسان (البيئة الطبيعية) وتفسير آثار هذه العلاقات، وأن يصبح قادرا على:

1- يتعرف إلى الظواهر الطبيعية، وخصائص الأقاليم في بلده وأقطار العالم.

2- يتعرف إلى الطرق التي يحافظ بها الإنسان في تطوير بيئته الطبيعية والحفاظ عليها والتكيف بها.

3- يدرك آثار التكنولوجيا في علاقة الإنسان بيئته.

4- يتعرف على مشكلات بيئته ويسهم في حلها.

5- يفسر آثار الظواهر الطبيعة المختلفة وعلاقتها ببعضها البعض

رابعا:مساعدة المتعلم على اكتساب المعرفة التي تتعلق بصنع القرار، وأن يصبح قادرا على: أن:

1- يفسر كيفية صنع كافة أنواع القرارات ويعرف خطواتها على أسس علمية.

2- يتعرف إلى القرارات المتعلق بإنتاج الموارد وتسويقها واستهلاكها في المجتمع العالمي والمحلي.

3- يتعرف على العوامل التي تؤدي إلى اتخاذ القرارات والمشاكل التي قد تعيقها.

4- يستوعب حقوق الإنسان وواجباته، ويلتزم بها محليا وعالميا.

5- يفسر العلاقات الرسمية والغير الرسمية في المؤسسات الحكومية في المواقع المختلفة[1].

خامسا:مساعدة المتعلم على اكتساب المعرفة التي تتعلق بالأنواع بين علاقات الأفراد والجماعات والدول النامية والمتقدمة، وان يصبح قادرا على أن:

1- يتعرف على مصادر النزاعات المختلفة.
2- يفسر أثر هذه الصراعات على الأفراد والمجتمعات والشعوب والحضارات.
3- يدرك طبيعة وأسباب هذه الصراعات في جميع الأزمان.
4- يتفهم ويدرك أساليب وطرق الشعوب المختلفة كرد فعل لهذه الصراعات.
5- يدرك العوامل التي أدت إلى انتهاء الحرب الباردة بين الدول ونتائجها.

سادسا:مساعدة المتعلم على اكتساب المعرفة التي تتعلق بالقيم والمعتقدات في الحضارات المختلفة، وأن يصبح قادرا علىأن:

1- يدرك الأساس والبناء المعرفي للقيم والاتجاهات.
2- يقارن بين الطرق التي تعمل بها الأنظمة في الحضارات المختلفة.
3- يعرف ويدرك بعض الأمثلة على أثر المعتقدات في الأفراد والمجتمعات.
4- يستنتج آثار القيم المختلفة والمتشابهة في العلاقات بين الحضارات المختلفة.
5- يعطي أمثلة على الاختلافات في المعتقدات التي أوجدت انقساما بين الدول والحضارات.[2]

(1)-عدنان أحمد أبو دية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، ط 1، دار أسامة، عمان، 2011، ص ص32-33.
(2)-المرجع نفسه، ص ص33-34.

25- المنهج التربوي:

المنهج ليس ذلك البرنامج الدراسي الذي يقدم للمتعلم، وإنما هو ذلك النسق المتكامل الشمولي من أهداف ومحتوى وطرق ووسائل وتقويم ومعلم ومتعلم ومبنى مدرسي وبيئة طبيعية واجتماعية وثقافية ونفسية وفلسفية وإمكانات مادية وبشرية وفنية ومعارف ومهارات واتجاهات.

وهو عبارة عن تتابع جميع الخبرات المخططة الممكن الحصول عليها والتي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين الأطفال والكبار على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم بوسائل تفكير الجماعة[1].

والمنهج كوثيقة إذ يعرف بعض التربويين المنهج حسبما يقتضي الغرض منه والذي هو تحسين التعليم بالدرجة الأولى، وبذلك هو إجراءات مخططة أو معدة مسبقا لغرض التعليم.

المنهج كمحتوى، فهو عبارة عن مجمل الحقائق و المفاهيم و المعلومات الخاصة بمادة دراسية معينة ومنظمة بصيغة تربوية ونفسية ليسهل على الطلبة تعليمها[2].

بما أنه وسيلة تستخدمها التربية لتحقيق أهدافها المنشودة، وهو يمثل نظاما له مدخلاته، تتم من خلاله مجموعة عمليات تنتهي إلى مخرجات تتمثل في التلاميذ الذين تعدهم المدرسة بمستوى معين لخدمة أنفسهم وتكيفهم مع ذاتهم ومع بيئتهم من أجل تطوير مجتمعهم[3].

1-محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص27.

2-ابتسام الزويني، مرجع سابق، ص ص، 20-21.

3-وليد أحمد جابر، مرجع سابق، ص41.

26- المفهوم الحديث (الواسع) للمنهج:

المنهج بمفهومه الحديث هو مجموعة الخبرات التربوية التي تنظمها المدرسة داخل المدرسة أو خارجها بهدف مساعدة الطالب على الوصول إلى أفضل ما تمكنه منه قدراته وتجعله يدرك ويتصرف ويحسن وينفعل كما هي الحال في مجتمعه.

مجموعة الخبرات التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها للطلبة سواء داخلها أو خارجها وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا يواجههم من مشكلات[1].

27- خصائص المنهج التربوي:

1)لا ينظر المنهج إلى الجوانب الرئيسية في الموقف التعليمي (المتعلم والمعرفة والمجتمع) على أنها أبعادا منفصلة، فالغاية هي إعداد التلميذ ليعيش في مجتمع معين، قادرا على ممارسة دوره فيه، ووسيلته في ذلك قدر من المعرفة.

2)لا تكمن وظيفة المناهج التربوية في تخريج أفراد يعملون في سوق العمل والإنتاج فقط، وإنما أيضا في تخريج أفراد لديهم الكفاءة اللازمة لتطوير مجتمعهم وتنقية ما علق بالثقافة الاجتماعية من عادات سيئة أو تقاليد عقيمة أو غيرها مما يعوق حركة المجتمع وتطوره.

3)غير أن خصوصية المناهج التربوية في كونها ذات أبعاد ثلاثية متداخلة (المتعلم والمعرفة والمجتمع) لا يعني أن نظرية المناهج واحدة تصلح لكل مجتمع وفي كل زمان ومكان، وإنما تقوم النظرية على عمومها المطلق على هذه الأبعاد الثلاثة.

1-ابتسام الزويني، مرجع سابق، ص24.

4)وإذا كان أسس أي نظرية في النتائج التربوية هي المتعلم و المعرفة و المجتمع، فإن المعلم على صلة مباشرة بها جميعا، إذ انه يتولى مسؤولية تربية التلميذ، أي أن المعلم ينبغي أن يعي طبيعة هذا المتعلم وإمكاناته، وطبيعة الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه ومتطلباته، وكذلك بعض الأفكار حول العلم وتصورا عن البيئة المعرفية لهذه الأفكار[1].

27- المنهج التربوي وحاجات التلاميذ:

يجب على المنهج أن يهتم بأمور مهمة تساعد على تحقيق الخبرات المربية للمتعلمين.

1-إتاحة الفرص أمام التلاميذ للقيام بأنشطة جماعية متنوعة تدور حول حاجاتهم وتعمل على إشباعها.

2-إنه من الضروري أن يتم توجيه التلاميذ عند القيام بأنشطة مختلفة خصوصا لإشباع حاجاتهم فهذا يمكنهم من استغلال قدراتهم وفرصة لإظهار مهاراتهم في النشاط الذي يقومون به.

3-التركيز على الطرق الصحيحة التي يتبعها التلاميذ لإشباع حاجاتهم.

4-يتطلب من المنهج إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لتقويم الأنشطة التي قاموا بها، فمن خلال ذلك يعمل المنهج على تدعيم بعض القيم[2].

28- معايي فلسفة المنهج التربوي:

1-تعكس صياغة فلسفة المنهج رؤية واضحة للفلسفات التربوية المختلفة و الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال.

1-محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص27-28.

2-وليد احمد جابر، مرجع سابق، ص45.

2-تشرح فلسفة المنهج أسباب اختيارها وتوضح مميزاتها.

3-تتصف صياغة فلسفة المنهج بالوضوح.

4-تعطي فلسفة المنهج للقارئ تصورا لنوع المنهج، و التوقعات المنتظر تحقيقها نتيجة لتبني هذه الفلسفة.

5-توضح العبارات التي تصف فلسفة المنهج مدى ارتباطها بفلسفة المجتمع وإيديولوجياته.

6-تخاطب فلسفة المنهج المهتمين بشؤون التعليم سواء من السياسيين أو التربويين أو أولياء الأمور أو أفراد المجتمع بشكل عام.

7-تتصف فلسفة المنهج بالواقعية بحيث تساعد مصممي المنهج في اختيار وتحديد باقي عناصر المنهج بما يحقق طموحات النظام التعليمي[1].

29- المبادئ العامة لبناء المناهج التربوية:

1-الإيمان بضرورة الارتباط بالواقع.

2-الإيمان بضرورة إشباع حاجات المتعلمين الحقيقية.

3-الإيمان بضرورة الملاءمة لمستويات المتعلمين.

4-الإيمان بضرورة تنظيم خبرات المنهج.

5-الإيمان بضرورة تعدد البدائل وحرية الاختيار.

1-حسن شحاتة، وآخرون، تقويم المناهج الدراسية وتطويرها، ط 1، دار العلم العربي، القاهرة، 2018، ص92.

30- مكونات المنهج التربوي:

1-يحتوي المنهج على وثيقة مكتوبة، وهي تقترح المحتوى التربوي والخبرات التي ينبغي أن يمر بها التلاميذ ترعاهم المدرسة، وقد تتضمن هذه الوثيقة أيضا الأهداف الخاصة للمنهج، وقد تقترح المواد التعليمية، وقد توضي بطريقة التدريس.

2-يجب أن يمثل المنهج المجتمع الذي يدرس فيه، لذا ينبغي استشارة القطاعات المتعددة الموجودة بذلك المجتمع مثل الهيئات والوكالات المختلفة والمدرسين والتلاميذ...وما شابه لك بشأن أهمية المنهج وصلاحيته للتطبيق العملي.

3-يجب ألا يسمح المنهج فقط، بل ينبغي أن يشجع أيضا على وجود فروق بين الأطفال، فالأطفال الموجودة في مجتمع واحد، ويعيشون فيه لن يكونوا أبدا صورة واحدة متكررة أو معادة من بعضهم البعض، وينأة على ذلك ينبغي أن يوازن المنهج بين متطلبات المجتمع كوحدة، وبين التطور المتميز والمستقل لكل طفل على حدة.

4-ينبغي أن تفرق بين الوثيقة المكتوبة والتي هي خطة المنهج وتعتبر دليلا للمعلم يبنى المنهج على أساس ما يتعلمه الصغار، وبعامة عندما يحدث التفاعل بين الخطة وبين خلفيات التلاميذ وغير ذلك من الأمور والمواقف التي تحدث داخل الفصل الدراسي، فذلك يمثل المفهوم الديناميكي (الحي) للمحتوى.

5-يعتمد نجاح المنهج بصورة كبيرة على القرارات التدريسية التي يتخذها المدرس

6-على الرغم من أهمية وضرورة وجود تقويم المتغيرات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية المأمول حدوثها، فإن الاختبارات المقننة لا تكون مناسبة في أغلب الأحيان، لأنها تغلق رأي كل من صانع المنهج والمدرسة عند عملية التقويم ومن أجل

تطوير المنهج التدريسي، لابد من وجود تغذية راجحة ذات علاقة وثيقة بالمنهج نفسه[1].

31- أمور يجب مراعاتها في تطبيق المنهج التربوي:

1-أن تتضمن أهداف ومحتوى المنهج المواد الملائمة لكل مرحلة نمائية-عقلية إدراكية-ما يتلاءم مع خصائص هذه المرحلة.

2-أن تتنوع أهداف ومحتوى المنهج تنوعا-مندرجا-مع ميول واتجاهات التلاميذ المختلفة في جميع مراحل المدارسة.

3-أن تتضمن أهداف ومحتوى المنهج ما يلي حاجات المتعلمين في كل مرحلة من التعليم المختلفة.

4-أن تتضمن أهداف ومحتوى المنهج الطرائق المختلفة التي تشجع على تعلم التلاميذ طرائق التفكير الملائمة للمرحلة النمائية متدرجة من أبسط الطرائق كي تصل في النهاية إلى ما لا يمكن حصره من هذه الطرائق.

5-أن تراعي المناهج التوازن بين المتطلبات النظرية، والأداء العملي التطبيقي الذي تحدد أدوار التلميذ من خلاله في كل مرحلة من مراحل التعليم، بحيث لا يطغى الجانب النظري على الجوانب التطبيقية في محتوى المنهج وأهدافه، كما يشبع في معظم المناهج في دول العالم الثالث.

6-أن تنمي المناهج روح العمل والابتكار والإبداع لدى تلاميذ مختلف المراحل وذلك مع مراعاة، قدرات واستعدادات وخبرات التلاميذ في تلك المراحل.

1-وليد أحمد جابر،مرجع السابق، ص ص39-40.

7-أن توضح المناهج الأدوار والأنشطة التي يستطيع فيها تلاميذ كل مرحلة معينة في المشاركة الفاعلة في المواد المعدة لهم كي يتعلموها، وترسم أطراً نظرية لمساهمتهم المتوقعة في تعليم أنفسهم بأنفسهم كل حسب قدراته.

8-أن تتضمن أهداف المنهج ومحتواه ما يشعر التلميذ في جميع مراحل الدراسة بأنه عضو فاعل في مجتمعه عن طريق الدور المحدد والواضح الذي يقوم من خلاله بتقديم أي لون من ألوان النفع المادي أو العملي أو حتى اللفظي، لأسرته، وجيرانه-وزملائه في المدرسة، ومن ثم لمجتمعه الذي يعيش فيه، ومن المؤكد ان جميع التلاميذ على اختلاف قدراتهم العقلية والنفسية والاجتماعية، وحتى المادية قادرون على القيام بمثل تلك الأعمال[1].

32- دواعي تطوير المناهج التعليمية:

1-طبيعة العصر الذي نعيش فيه.

2-تأثير المتغير: ولعل آليات المتغير الراهنة التي تفرض مغادرة الحياة الرتيبة عديدة والتي من أبرزها، صورة العولمة وآثارها والتطور الهائل في تقانة المعلومات والاتصال، وبروز معايير جديدة للقوى الدولية وغيرها.

3-سوء وقصور المناهج الحالية، التي أظهرتها نتائج البحوث التربوية وتقارير الخبراء والموجهين والفنيين.

4-عدم قدرة المناهج الحالية على الإسهام الفعال في التغيير الاجتماعي.

5-عجز المناهج الحالية عن ملاحقة التطور في الفكر التربوي والنفسي.

6-ارتفاع نسبة الفاقد في التعليم.

1-وليد أحمد جابر،مرجع السابق، ص ص48-49.

7-مشكلة الغزو الثقافي[1].

33- مبادئ تطوير المناهج التعليمية:

*إتباع المنهجية العلمية في التطوير، فلا تتم بشكل عشوائي وان تتم على منهجية علمية وخطوات محددة وأهداف ودراسات حديثة.

*أن تكون مسبوقة بعملية تقويم شامل لأنه لا تطوير دون تقويم.

*مواكبة المستجدات في كل المجالات ذات العلاقة.

*الشمولية لجميع عناصر المنهج (الأهداف والمحتوى والاستراتيجيات التدريسية والأنشطة والتقنيات والتقويم).

*مساهمة جميع الشرائح المعنية بالمنهج داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

*الاستفادة من الإمكانات المادية والبشرية في بيئة ومسرح التعلم.

*أن تكون عملية التطوير عملية مستمرة حيث إن المناهج تبني لتطور.

*مراعاة الأسس التي صمم في ضوئها المنهج وكذلك المعايير العالمية.

*مراعاة التوازن بين الكم والكيف في المعرفة العلمية والإنسانية.

*مراعاة التكلفة الاقتصادية في ضوء نواتج التعلم[2].

1-ابتسام الزويني، مرجع سابق، ص85.

2-حسين شحاتة وآخرون، مرجع سابق، ص231.

34- نماذج تخطيط المناهج:

نموذج تايلر (Tyler)

يقف هذا النموذج على أربعة أسئلة مهمة عند التخطيط لأي منهج مدرسي جديد نذكرها:

1-ما الأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة أن تسعى لتحقيقها؟

2-ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟

3-كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بصورة فعالة؟

4-كيف يمكننا تحديد ما إذا كانت تلك الأهداف تم تحقيقها أم لا؟

نموذج سايلر:

ويوضح هذا النموذج إجراءات تخطيط المنهج آخذا بنظر الاعتبار ما يلي:

1-أثر العوامل الخارجية في تحديد المرامي و الأهداف لميادين الخطة.

2-خطة المنهج ما هي إلا تنظيم العوامل الداخلية من قبل المخطط لتحقيق هدف أو أهداف محددة لكل حقل من الحقول التي تتضمنها الخطة أو الخطة ككل:

نموذج هيلداتايا:

أكدت هذه الأخيرة على ما يلي:

1-تحليل الحاجات.

2-تحديد الأهداف المراد إنجازها Determining objectives

3-إختيار محتوى المنهج Selecting content

4-تنظيم المحتوى Organizing content

5-إنتقاء الخبرات التعليمية Selecting learning experiences

6-تنظيم الخبرات التعليميةOrganizing learning experience

7-التقويم تحديد المنجز من الأهداف[1]Evaluation

35-العوامل والمتغيرات المؤثرة في صناعة المناهج التعليمية:

فلسفة المجتمع.

يهدف المنهج إلى جعل محتوى التعليم يرتبط بطبيعة المجتمع والفلسفة التي يتشكل منها والمتمثلة في العادات والتقاليد والقيم والأعراف، والمعتقدات والدين والثقافة والتاريخ والسياسة والاقتصاد.

فموضوع التربية ورسم السياسات التعليمية تنطلق من النظرات الكلية والشمولية للمجتمع، وطبيعة ونوع الحياة المراد الوصول إليه، وكذلك طبيعة الهدف أو الحقيقة الكلية المنشود تحقيقها[2].

المتعلم:

لا يمكن صناعة مناهج تعليمية إلا إذا كانت هذه الأخيرة تراعي جوانب في حياة المتعلم وشخصيته ونفسيته فمراعاة القدرات العقلية والذهنية والفروق الفردية بين المتعلمين من أهم العوامل التي تؤثر على أن تحقق أهداف المناهج بالإضافة إلى ذلك فإن الاهتمام بالتأثيرات التي يخضع لها المتعلم وكذلك قدرته على تحصيل المعارف

1-ابتسام الزويني، مرجع سابق، ص ص80-81.

2-محمد هاشم فالوني، مرجع سابق، ص40.

والاتجاهات والقيم الاجتماعية والعادات التي يحملها هذا الأخير فكل هذه العوامل من شأنها أن تساهم في بناء مناهج تعليمية تؤدي الهدف المنشور[1].

المعلم:

إن نجاح أي منهج يعتمد في المقام الأول على:

1-مدى إيمان المعلمين به.

2-مدى استعدادهم لتنفيذه.

3-مدى كفايتهم وقدرتهم على تدريسه.

4-مدى مشاركتهم في تخطيطه ووضع أهدافه.

مادة التعلم:

إن عامل اختيار المحتوى التعليمي وتنظيم المعارف التي تحقق نجاح العملية التعليمية يتطلب منهجا مناسبا وحتى يكون كذلك لابد أن يكون في:

1-مواكبا للمعرفة العلمية المعاصرة.

2-مهتما بالأفكار الأساسية والمفاهيم الرئيسية

3-متصلا ومرتبطا بالحياة الواقعية

4-مستخدما لمنهج وطرق التفكير العلمي.[2]

1-محمد هاشم فالوني، مرجع سابق، ص40.

2-محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص ص41-42.

البيئة العلمية المحيطة بالمتعلمين:

كلما كان المجتمع متقدما في مجال العلم والمعرفة كلما كانت المناهج التعليمية أكثر مواكبة لهذه التطورات خاصة منها التكنولوجية التي صارت عاملا مهما يؤثر بشكل كبير على صناعة المناهج، فالتدفق المعرفي وعصر المعلوماتية والرقمنة نتاج للثورة العلمية التي يشهدها المتعلم اليوم فلا بد أن تواكبها المناهج التعليمية.

36- خطوات تطوير المناهج التربوية:

التعرف على المجال: وذلك عن طريق جمع المعلومات عن المحيط و العوامل التي تتحكم في عملية صياغة المناهج التعليمية كالقوى الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية وكل ما يحتاجه المتعلم و العاملين في مجال التعليم ولذلك وجب على القائمين بعملية التطوير الوقوف على هذه النقاط المهمة حتى يكون التطوير مناسبا ومواكبا لكل متغيرات العصر.

الحاجة إلى التطوير:تطوير المناهج التعليمية يخضع للحاجة الاجتماعية إلى ذلك حيث أن الواقع يفرض نفسه على المناهج لمواكبة تغيراته خصوصا إذا ما تعلق الأمر بالعصرنة والرقمنة والثورة العلمية والتكنولوجية في مجال الاتصالات.

إن الحاجة إلى تطوير المناهج التعليمية وتحسينها لا تتأتى فقط من إدراك نواحي قصور المنهج، ولكن أيضا استشراف المطلوب وما ينبغي أن يكون يخلق الرغبة في التطوير[1].

تحديد الأهداف:يتم ذلك في ضوء فلسفة التربية وحاجة المجتمع إلى تطوير مناهج التعليم حتى تكون مواكبة للعصر الذي تتواجد فيه.

1-محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص220.

التخطيط والتنسيق.

التجريب والتعميم: ويتمثل في اختيار صدق المناهج التعليمية التي يتم تعميمها في مجال ما إذا كانت ذات صدق وفاعلية.

6-التقويم والمتابعة: وهي الخطوة النهائية في عملية تطوير المناهج التربوية.

37- مصادر المعلومات في عملية تقويم المناهج التعليمية:

1-أحكام الخبراء وآرائهم حول المناهج التعليمية.

2-التقارير الفردية للخبراء حول هذه المناهج.

3-جلسات الاستماع تجمع كل الفاعلين في بناء المناهج التعليمية من خبراء وباحثين

4-المقابلات الفردية للمعنيين بقضية تقويم المناهج.

5-الاستجابة الجماعية من خلال تنظيم اجتماعات دورية للمشتغلين بحقل تطوير المناهج وتقويمها.

6-استخدام أساليب الملاحظة والتي من شأنها الإسهام في إظهار فاعلية المنهج من عدمه.

38- خطوات تقويم المناهج التعليمية:

1-تحديد الأهداف التي يسعى المنهج إلى تحقيقها.

2-تحديد المواقف التي يظهر من خلالها سلوك المتعلم.

3-اختيار أدوات التقويم المناسبة.

4-تطبيق أدوات التقويم.

5-رصد نتائج تطبيق أدوات التقويم.

6-تنظيم نتائج تطبيق أدوات التقويم.

7-تحديد المعايير التي في ضوئها سيتم الحكم على التلاميذ.

8-اتخاذ قرار بشأن العملية التعليمية[1].

39- المناهج الدراسية للمدرسة كنسق اجتماعي:

إن ارتباط المدرسة بنائيا ووظيفيا بالعقل الجمعي للمجتمع، يجعل محتوى المناهج الدراسية ومضمونها محققا لوظائفها المتعلقة بنقل ثقافة المجتمع لأعضائه، وتنشئتهم وبذلك تكون المعرفة المتضمنة في المناهج في خدمة الوعي الجمعي للمجتمع بتحقيق قدر من المماثلة بين الأعضاء، ودعم عوامل الشخص و لتنوع التي يقوم عليها التكامل في المجتمع الحديث، ومن ثم تكون المناهج جزءا من ثقافة الوعي الجمعي، ولذلك فهي تختلف من مجتمع لآخر، ومن عصر لعصر آخر، وذلك لأن المجتمع يحدد نمط الشخصية التي يرغبها، ويرسم معالمها لنا[2].

يذهب عالم الاجتماع الفرنسي "دوركهايم" إلى أن تحقيق النظام العام يتم من خلال عملية تكامل أعضاء المجتمع مع النسق العام، فالنسق العام عنده هوة العقل الجمعي، الذي يمثل مجموعة المشاعر والأحاسيس والعواطف الجمعية[3].

ولهذا نجد أن المناهج الدراسية توجه في صياغتها بأي من توجيهات الماضي والحاضر، والمستقبل وتكون توجيهات الماضي لتأكيد موروثاتها الثقافية والاجتماعية، وطابعها العام المميز حضاريا كما تأخذ بعض الدول في صياغة مناهجها بتوجيهات

1-حسن شحاتة، وآخرون، مرجع سابق، ص ص24-25.

2-فادية عمر الجولاني، مرجع سابق، ص 204.

3-المرجع نفسه، ص207.

الحاضر وقد أصبحت التوجيهات المستقبلية، لغة دولية للتطبيقات السياسية لمعظم الدول التي تؤكد على الطابع الوطني[1].

وعلى المدرسة أن تباشر عملية التراث الثقافي لتحافظ على ما يسود المجتمع من ثقافة هذه الثقافة التي لم تكن وليدة جهود فردية أو عمل جيل واحد، وإنما هي خلاصة جهود مفنية لأجيال متعاقبة[2].

إن التطورات الاجتماعية، وتعقد القضايا الحياتية والتفجر المعرفي الهائل والأفكار التربوية التقدمية، أقنعت العديد من المتخصصين في علم المناهج التربوية بإعادة اختيار مفهوم المناهج التعليمية بطريقة تساهم في تحسين الممارسات المطلوبة المبنية على دعامات نظرية قوية[3].

40- دمج مفاهيم العلوم الاجتماعية مع التاريخ والجغرافيا:

يعتبر موضوعات الدراسات الاجتماعية من أهم الموضوعات التي تتعرض للتغير والتحول بصورة سريعة نظرا لطبيعتها المتعلقة بالجانب الاجتماعي في ظل التحولات السياسية وذلك لأنها تجمع بين التاريخ والجغرافيا وغيرها من الدراسات الاجتماعية، كذلك تستمد محتواها من الإنسانيات، وتثري المعرفة البسيطة التي يملكها التلاميذ في التاريخ وفي الجغرافيا والمداولات والمناقشات التي تدور حول مناهج الدراسات الاجتماعية وما يجب أن تشتمل عليه من معارف[4].

فنقل التراث والاتصال الثقافي ضروري لنمو المجتمعات ودوامها والاحتفاظ بكيانها ولا بد أن تباشرها أجيال حاضرة لفائدة أجيال آتية على نحو واع منظم، ومعنى هذا لا

1-فادية عمر الجولاني، مرجع سابق، ص ص284-285.

2-صفوان حسين، مرجع سابق، ص20.

3-محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص25.

4-مجدي عزير إبراهيم، تنظيمات حديثة للمناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2003، ص410.

سبيل لحفظ المجتمعات ودوامها إلا عن طريق الجيل الصاعد الذي ينتقل إليها تراثنا من عادات ومعتقدات وسلوك...إلخ، وبهذا تبدو الصلة متينة بين التربية ونقل التراث[1].

41- معايير اختيار خبرات ومحتوى المنهج التعليمي:

1-صلة المحتوى بالأهداف.

2-أهمية المحتوى وقيمته بالنسبة للمتعلم والمجتمع.

3-صدق المحتوى ودلالته.

4-الاتساق مع الواقع الاجتماعي.

5-التوازن بين الشمول والعمق.

6-كلية الأهداف وشموليتها.

7-ملاءمة المحتوى لقدرات وخبرات وحاجات وميول التلاميذ.

42- أسس إختيار خبرات المنهج:

1-إتاحة الفرص المتعددة أمام التلميذ كي يختار من بينها ما يساعده على القيام بممارسة النشاط أو السلوك لتحقيق هدف تربوي معين ومرغوب فيه.

2-ضرورة تعدد خبرات التعليم و التعلم حتى يتعدد تبعا لذلك أنواع النشاط والسلوك الذي يقوم به التلميذ.

1-صفوان حسين، مرجع سابق، ص13.

3-إتاحة الفرص لإشباع حاجات التلميذ عند قيامه بنشاط أو سلوك تجاه الخبرات التعليمية و التربوية، فإذا لم تكن تلك الخبرات مشبعة لتلك الحاجات و الاهتمامات فيترتب على ذلك حدوث تعلم غير مرغوب فيه.

4-ضرورة مناسبة الخبرات التعليمية المقدمة في المنهج لمستوى التلميذ نفسه، وهذا يستدعي الإلمام بكافة المعلومات و البيانات الدالة عن حالة التلميذ(حاجاته، اهتماماته، استعداداته، قدراته، خصائص نموه....إلخ) قبل الشروع في بناء المنهج.

5-ضرورة اختيار الخبرات التعليمية بحيث تتفق مع نظريات وسيكولوجية التعلم، وهذا يستدعي ضرورة تنوع الخدمات التربوية تتناسب مع المستويات و الفروق الفردية بين التلاميذ.

6-ضرورة اختيار الخبرات التربوية بحيث يمكن أن تحقق كل خبرة منها نتائج متعددة، وأهدافا متنوعة (معلومات، مهارات، اتجاهات، ميول...إلخ)[1].

43- عناصر وشروط التخطيط السليم لمناهج مرحلة التعليم المتوسط:

1-الاستعانة بالمتخصصين والاختصاصيين والعاملين في الحقل التعليمي.

2-الاستفادة من تجارب وخبرات البشرية.

3-اعتماد الخبرات الحياتية والخبرات المباشرة.

4-توفير الوسائل التعليمية والمعينات التربوية.

5-توفير الكتاب المقرر، والمرشد العملي للمعلم، ودليل التلميذ بطريقة علمية.

6-توفر المرونة واعتماد مبدأ المواد الأساسية المقررة و المواد الاختيارية البديلة.

1-محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص163.

7–التوفيق بين الإعداد للحياة والإعداد للجامعة، وهذا يتطلب:

أ–مراعاة الوزن النسبي للعلوم الأكاديمية النظرية والعلوم العملية التطبيقية

ب–مراعاة احتياجات سوق العمل وشروطه ومواصفاته ومتطلباته.

ج–مراعاة إمكانيات التعليم الجامعي والمالي وقدرته الاستيعابية.

8–إدخال خبرة العمل في المناهج، والأخذ بمبدأ تمهين مناهج التعليم المتوسط.

9–التقويم، وهو العملية التي تحكم بها على مدى النجاح في تحقيق الأهداف.

التربوية وعلى قيمة هذه الأهداف في ذاتها وعلاقتها بالمحتوى التعليمي ومدى ملاءمته لمستويات التلاميذ.

التدريب أثناء العمل:

قدرة المنهج على خلق القابلية والدافعية لدى المتعلم على الاستمرار في التعلم مدى الحياة، والشعور الدائم بالحاجة إلى المزيد من الخبرة والإيمان بالمبدأ–من على أنه قد علم فقد جهل.[1]

44- معوقات وصعوبات تطوير المناهج التعليمية:

1–معوقات مالية مادية بسبب عدم توفر إمكانات مادية كبيرة تحتاجها عملية التطوير.

2–صعوبات بشرية ناتجة عن عدم وجود الكوادر المتخصصة لتطوير المناهج والتي لديها تأهيل تربوي عال، ومتخصص.

3–الروتين والبيروقراطية وتعدد الجهات المسؤولة عن المناهج.

1–محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص233.

4-عوامل سياسية وأمنية قد تحول دون إجراء التطوير في مواد دراسية بعينها.

5-اتجاهات سلبية سائدة في المجتمع حيال ان تطوير للمنهج ترجع إلى صعوبة التعامل مع المناهج الجديدة[1].

45- المدخل التكاملي في تنظيم محتوى المناهج الدراسية المنهج المتكامل:

التكامل هو جمع الأجزاء التي يلائم بعضها البعض الآخر في إطار متكاملو وعليه فإن تكامل المنهج يعني تجميع المعارف والمهارات وجميع جوانب التعلم في مجالات المعرفة المختلفة وذلك بهدف اكتشاف موضوع أو مجال أو قضية ملائمة للمتعلم.

إن المنهج المتكامل The integrated curriculum يعد واحدا من التنظيمات المنهجية التي تنظر إلى الخبرات التعليمية للطفل بصورة كلية Holistic بغض النظر عن الحدود والحواجز الفاصلة بن هذه الخبرات، وهذا التكامل يحدث بشكل طبيعي في بيئة تعليمية تشجع الأطفال ليكتشفوا ويطرحوا أسئلة ويبحثون عن إجابات للأسئلة وحلول المشكلات.[2]

إذن هو المنهج الذي يتخطى الحواجز بين المقررات الدراسية المختلفة -وأحيانا- يلغي هذه الحواجز أو يتجاهلها بهدف نماء المتعلم نموا متكاملا في مختلف النواحي، وبذلك يستطيع أن يكامل بين خبراته الحالية وخبراته السابق، وأن يستخدم الخبرات المتكاملة التي يحققها أو يكتسبها، في حل المشكلات التي تقابله سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خراجها[3].

1-حسن شحاتة وآخرون، مرجع سابق، ص252.

2-محمد إسماعيل عبد المقصود، استراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2009،ص234.

3-مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سابق، ص28.

46- خصائص المنهج التكاملي:

1-يتماشى مع طبيعة المعرفة التي تتميز بالشمول و التراكم و الارتباط بين عناصرها المعرفية كمواد الاجتماعيات(تاريخ جغرافيا، اقتصاد سياسية، آثار...)

2-يساهم في تنمية التفكير العقلاني الصحيح.

3-يعمل على إعداد الفرد المتعلم مهارات الحياة وذلك من خلال تعليم التلميذ كيف يتعلم، كيف يربط بين جوانب المعرفة، كيف يدرك العلاقات، كيف يستنتج وكيف يوظف ما استنتجه في حياته التي سوف يواجه فيها المشكلات المعقدة.

4-إنه يساعد في عملية التعزيز ودعم المحتوى وتفعيل دور الطالب.

5-إنه يشجع على التعلم الذاتي ولذلك يجب التنويع في مصادر المعرفة وعدم الاعتماد على الكتاب المدرسي لوحده في عملية تقديم المعرفة للمتعلمين.

6-إنه قائم على الممارسة والتطبيق.

7-تعدد مصادر التعلم حيث يستطيع المتعلم أن يجد حلولا لأي مشكلة أو موضوع يتعرض له وذلك عن طريق استخدام كل الوسائل المتاحة للحصول على المعلومة، وهنا نرى أن الطالب يكتسب مهارات الحصول على المعرفة، وتنظيمها واستخدامها وكل هذه المهارات تدعم فكرة التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة[1].

8-التكامل يساهم في تنمية القيم الاجتماعية لدى المتعلمين وكذا إكسابهم المهارات الاجتماعية اللازمة لمواجهة مشكلات الحياة التي تواجههم في حياتهم اليومية.

1-محمد إسماعيل عبد المقصود، مرجع سابق، ص ص237-238.

9-التكامل يحقق مفهوم الترابط بين كل المعارف التي يحصل عليها المتعلم من خلال الخبرات التي يكتسبها ويحققها عن طريق التعلم التعاوني من جهة وكذا التعلم الذاتي الذي يكسبه القدرة على تعلم مهارات مختلفة في حياته.

10-تجاوز كل المعيقات التي تجعل فروع المعرفة منفصلة فيما بينها فهو يحقق بذلك مفهوم الترابط الأفقي بين كل أنماط المعرفة.

47- جوانب وأبعاد التكامل الواجب مراعاتها عند بناء مناهج تعليمية متكاملة:

يجب مراعاة جوانب مختلفة عند بناء المناهج التعليمية المتكاملة والمتمثلة في:

1-المجال Scope of (مدى أو سعة التكامل)

ويقصد به عدد الموضوعات أو المقررات أو المناهج الدراسية التي يحدث التكامل فيما بينها[1].

ويمكن ذكر مجالات التكامل على النحو الآتي:

-تكامل على مستوى المادة الدراسية الواحدة.

-تكامل بين مادتين دراسيتين تنتميان إلى مجال واحد.

-تكامل بين جميع المواد الدراسية التي تنتمي إلى مجال واحد.

-تكامل بين جميع المجالات الدراسية.

1-ماهر اسماعيل صبري، مراحل مستجدة لبناء مناهج التعليم وتطويرها، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج2، ع1، يناير 2008، ص19.

2-الشدة (كثافة التكامل) Internsity of intergiration

ويقصد بهذا الجانب الدرجة أو المدى الذي تتعدم فيه الحدود بين المواد او الموضوعات المتكاملة، بمعنى آخر فإن شدة التكامل تعني درجة الترابط المنطقي والتداخل التفاعلي بين موضوعات المنهج المتكامل[1].

وهناك مستويات من شدة التكمل تتمثل في:

-**التناسق Coordination** يتم على عديد هيئة تخطيط واحدة ويكون لها هدف واحد حيث يتم فيه الجمع بين موضوعات ومجالات متقاربة ومتشابهة من حيث طبيعتها ومضمونها.

الترابط:Correction وهي ترابط مجموعة من المواد حول موضوع معين أو في حالة انتظام بعض الفصول من كتاب ما حول محور رئيسي[2].

-**التوظيف(الاتحاد) Combination:** حيث يجمع الموضوعات أو المجالات أو المناهج الدراسية في كل موجه حيث يصعب إدراك الفواصل بين المواد الدراسية المختلفة التي يرجع إليها المتعلم.

ويقصد به مدى ارتباط موضوعات مناهج التعلم باحتياجات المتعلمين وقضايا بيئتهم ومشكلاتها التي تصادفهم في حياتهم اليومية كما يقصد بعمق التكامل أيضا مدى التداخل بين كافة الخبرات ونواتج التعلم التي تسعى المناهج المتكاملة إلى تحقيقها[3].

1-ماهر اسماعيل صبري،مرجع سابق، ص 19.

2-عدي عبرة عبيد عكيلي الزيدي، الأسلوب التكاملي في بناء المنهج. http : www.uokobylon.edu.ig 29/06/2021

3-ماهر إسماعيلصبري،مرجع سابق ،ص 19

4-مرونة التكامل Flexibility of integration:

إن المناهج المتكاملة ليست قوالب جامدة بل لا بد أن تكون مرنة تمنح قدرا من الحرية للمعلمين و المتعلمين.

5-الاندماج البيئي Environemental involivement:

حيث يحقق هذا البعد مزايا تربوية تتمثل في معرفته مشكلات بيئته ومحيطه الذي يعيش فيه حيث تبحث فيه روح الوعي الاجتماعي وهذا يساعده على التكيف مع ما يطرأ على المحيط الذي يعيش فيه.

48- شروط المنهج التكاملي:

ينبغي عند بناء المناهج المتكاملة مراعاة مجموعة من الشروط أهمها:

-أن تدور المناهج عند بنائها حول محاور معينة، قد تكون مفاهيم أو مشكلات معاصرة وغيرها.

-أن يشتمل المنهج المتكامل على مساهمات من فروع العلوم المختلفة التي يراد تكامل بينها، بحيث تكون هذه المساهمات مرتبطة ببعضها بما يحقق وحدة المعرفة.

-أن يلم القائمون ببناء المنهج المتكامل في كيفية تنمية جميع جوانب شخصية التلميذ العقلية والجسمية والاجتماعية والنفسية.

-أن ترتبط خبرات المتعلمين وأنشطتهم بالبيئة التي يعيشون فيها، مع مراعاة مناسبتها لمستويات المتعلمين وحاجاتهم.

-تدريب المتعلمين على مهارات البحث والاكتشاف، لأنها أساليب هامة للحصول على خبرات متكاملة.

-مراعاة التهيئة النفسية للمعلمين والمسؤولين عن العملية التعليمية عند بناء المناهج المتكاملة، وذلك عن طريق تعريفهم بأهمية ومبررات قيام هذا النوع من المناهج الدراسية.

-الاهتمام في المعاهد وكليات التربية بإعداد المعلمين الذين يقومون بتدريس المناهج المتكاملة وعمل دورات للمدرسين أثناء الخدمة للتدريب على تدريس هذه المناهج المتكاملة.

-مراعاة تكامل كل من محتوى المنهج وطريقة تدريسه، حتى يتسنى تحقيق التكامل بالصورة المنشودة.

-ان تتضمن المناهج المتكاملة أساليب تقويم مختلفة لقياس مدى نمو المتعلمين ومعرفة مدى تحقق الأهداف.

-مراعاة توفير الإمكانات المادية في مباني مدرسية ومعامل وورش، وكذلك الإمكانات الإدارية لبناء وتنفيذ المناهج المتكاملة[1].

49- خطوات بناء المنهج التكاملي وطريقة تنفيذه:

يمكن أن نحمل أهم الخطوات الواجب إتباعها في بناء المنهج التكاملي وطريقة تنفيذه في النقاط التالية:

1)وضع الهيكل العام للمنهج التكاملي: ويكون ذلك عن طريق:

-تحديد الأهداف المراد تحقيقها من المنهج.

1-غادة بنت صالح الذيبان وآخرون، المنهج التكاملي، ورقة مقدمة ضمن متطلبات مقرر الاتجاهات الحديثة في المناهج. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، المملكة العربية السعودية، 1438هـ، ص ص 11-12.

-مرحلة التصميم.

2)محاور المنهج التكاملي: ويقصد بها المداخل التي يمكن استخدامها في بناء المنهج التكاملي وهي مدخل المفاهيم، مدخل المشكلات المعاصرة، المدخل التطبيقي، المدخل البيئي...إلخ.

3)الخطوات التفصيلية لبناء الوحدات الدراسية: والمتمثلة في:

* تحديد الموضوع أو الفكرة الرئيسية، ومبرراتها ومخرجات التعلم المقصود للطلاب.

* تجميع وتحليل الأفكار التي تدور حول الفكرة الرئيسية.

* البحث أكثر حول الموضوع بالقراءة في المصادر أو المراجع المختلفة.

* تحديد استراتيجيات التدريس وأنشطته المناسبة.

* تحديد المواد التعليمية اللازمة لتدريس الوحدة.

* كتابة خطة منظمة لتلك الوحدة التكاملية[1].

4)الإطار الزمني لتنفيذ المنهج التكاملي:

5)استراتيجيات التعليم والتعلم:

تتمثل في عمل تقارير أو كتابة مقالات أو برامج حاسوبية أو عمل مشاريع متنوعة في المجتمع المحلي ويمكن الاستعانة هنا بعدة مصادر كالمكتبة ومصادر التعلم وكذلك البيئة المحلية من متاحف وأشخاص وشركات ومحلات تجارية وغيرها.

1-غادة بنت صالح الذيبان وآخرون، مرجع سابق، ص13.

50- أساليب وأدوات التقييم:

تتمثل في مهمات أو متطلبات الأداء المشاريع والعروض و"البورتفوليو"

51- أهمية المنحى التكاملي ودعائمه:

-وضع الحوافز بين المواد الدراسية، أصبح غير مرغوب فيه، في عصر تداخلت فيه آفاق الثقافة العامة.

-التكامل يعين على تبين العلاقات المتداخلة بين المواد الدراسية.

-يحول المنحى التكاملي دون تكرار المواد التعليمية في المقرر الدراسي.

-التكامل يؤكد على وحدة المعرفة.

-الخبرة كل متكامل، تندمج في تيار خبرة الفرد تصبح جزءا منه[1].

كما يمكن الاتجاه التكاملي من إزالة التمييز بين المواد الدراسية بحيث يمكننا أن نجد أن بعض المواد الدراسية تأخذ حيز الاهتمام على حساب مواد أخرى، وبذلك فبناء المناهج على المنحى التكاملي يساعدنا في أن:" تضمن العدالة في توزيع ألوان المعرفة المختلفة على المنهج، لأن أي موضوع سوف يقدم في الإطار العام الذي يحزم تحقيق فكرة التكامل بين المواد المختلفة"[2].

1-محمد عيسى الطيطي، التربية الإجتماعية وأساليب تدريسها، ط 1، دار عالم الثقافة، عمان، 2015، ص269.

2-مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سابق، ص62.

52- الأسس التي يقوم عليها المنهج التكاملي:

1-مساعدة المتعلم على التكامل الطبيعي حيث يستمر مفهوم التكامل بين العناصر الدراسية التي تربط المواد الدراسية كمادتي التاريخ والجغرافيا مثلا أو الفيزياء والرياضيات...

2-يعني منهج التكامل بين المواد الدراسية بالفائدة التي يحصل عليها المتعلم من المواد التي يدرسها.

بحيث يهتم بنموه معرفيا في ظل تكامل المعارف بين المواد التي يدرسها، بحيث يصنع بيئة تعليمية خاصة بهذا المتعلم حتى يتكيف مع المعلومات التي يحصل عليها.

3-توفير مناخ تعلمي يحقق من خلاله المتعلم القدرة الكافية على التعلم الصحيح حيث يستطيع من خلال ذلك ان يجمع بين تعليمات سابقة وخبرات جديدة يستخدمها في إيجاد الحلول للمشكلات المعرفية التي تعترضه أثناء تعلمه.

53- مبررات الدعوة إلى التكامل بين المناهج الدراسية:

1-وضع الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة أصبح غير مرغوب فيه، في عصر تداخلت فيه آفاق الثقافة العامة إذ يبدو من المستحيل...عزل أي فرع من فروع العلم عن النظام الكلي للمعرفة العلمية.

2-الخبرة كل متكامل تندمج في تيار الخبرة الإنسانية للفرد الإنساني لتصبح جزءا منه، وهي تعتمد على ذكاء الفرد وتفكيره للربط بين أجزائها المختلفة.

3-تكامل المناهج يتيح الفرصة لأن ترتبط المناهج بالبيئة، فيتعرف الطلاب على مشكلات مجتمعهم فيسهمون في حلها، ومن ناحية أخرى ارتباط المناهج بالبيئة يحفز

الطالب ويزيد ميله إلى دراستها، مما ينمي ميوله العلمية وهذا ما تسعى إلى تحقيقه المدرسة.

4-يدرس الطالب المناهج المتكاملة بفاعلية ويتقبلها بايجابية ويؤيد ذلك الفيلسوف "هوايتهد" فيقول" غن نتيجة تدريس أجزاء السلبي لأفكار غير متصل يعفيها بالبعض الآخر فلنجعل الأفكار الرئيسية في تربية الطفل التي ندخلها في تربية الطفل قليلة ومهمة، ولنربطها سويا يقدر الأماكن.

5-يواجه الطالب المشكلات في حياته داخل المدرسة وخارجها، ويحتاج لحل هذه المشكلات إلى تضافر جهود أكثر من مادة علمية، وهنا تبرز أهمية المناهج العلمية المتكاملة، إذ تكون أكثر واقعية وارتباطا بالحياة.

6-تمتاز المناهج المتكاملة بعدم التكرار الذي يكون غالبا سمة المناهج المنفصلة، وعلى ذلك فإن تدريس المناهج المتكاملة لن يضيع وقت الطلاب، ولا يثير مللهم، كما يكون أكثر اقتصادا في الجهد والمال، بسبب توفير عدد المدرسين اللازمين والمعامل والكتب ووسائل التقويم.

7-المناهج المتكاملة تعمل على رفع المستوى العلمي للمدرسين، إذ يجد المدرس نفسه مضطر لأن يطور نفسه، ليكون على مستوى طيب في كافة التخصصات التي يشملها المنهج المتكامل[1].

54- المنحى التكاملي في الدراسات الاجتماعية

يقوم هذا المدخل على التكامل بين فروع المعرفة ومجالاتها المختلفة والمنهج المتكامل يعد واحدا من التنظيمات المنهجية التي تنظر إلى الخبرات التعليمية بطريقة

1-مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سابق، ص ص159-160.

كلية(Holistic)، فالدراسات الاجتماعية مادة تكاملية الهدف الأساسي لها مساعدة التلاميذ على رؤية العلاقات بين[1].

فالتكامل إذن يبحث في العلاقة الأفقية ين خبرات المنهج ومكونات المحتوى لمساعدة المتعلم في بناء نظرة أكثر توحدا توجه سلوكه وتعامله بفاعلية مع المشكلات الاجتماعية والحياتية من خلال ربط وتكامل عدة موضوعات دراسية حول محور معين.

وبالتالي فإن التكامل يتوسط انفصال المواد الدراسية ودمجها دمجا تاما، فهو يعترف بالمواد المنفصلة ويستخدمها ولكنه مع اعترافه بها واستخدامه لها فإنه يعبر حدودها كي يربط هذه المواد بعضها ببعض دون أن يدمجها، فالربط إما أن يكون ربطا عرضيا أو ربطا منظما كأن يربط المعلم بين جغرافية المكان وتاريخه.

أما الدمج فهي إزالة الحواجز بين المواد الدراسية كرد فعل لتعدد المواد الدراسية مثل (الدراسات الاجتماعية العلوم، الرياضيات)، وبالتالي فهو يخفي المعالم المميزة لكل مادة[2].

فالتاريخ و الجغرافيا وعلم السياسية، فإنها ندخل ممن الدراسات الاجتماعية وعلى الرغم من أن الجزء الأكبر من هذه المواضيع مشتق من تخصص مختلف فإن التوافق بين المعرفة المتخصصة والمعرفة المدرسية قد تباين بشكل كبير مع تغيير القوى الثقافية والسياسية التي أثرت على بناء المنهج[3].

1-محمد عيسى الطيطي، مرجع سابق، ص263.

2-المرجع نفسه، ص266.

3-عزمي احمد ضمرة،مرجع سابق، ص288.

لقد أصبح من شأن الإصلاح التربوي إنتاج وتنفيذ نتاجات تربوية محسنة والمعرفة حول تغيير المنهج مثل المعرفة بالتدريس انتقلت من الضمنية إلى الصراحة، وانتقل المدخل من العشوائية وغير النظامية إلى الانتظام والتخطيط[1].

55- أسس بناء المنهج التكاملي:

1-الأساس الفلسفي:

ينظر الفكر التربوي على أن الخبرة الإنسانية هي مجموع الخبرات المتكاملة والتي ترتبط فيما بينها ارتباطا وثيقا إما عن طريق العلاقات الإنسانية أو الاتصال المستمر والدائم بين الجماعة والبشرية، فالمنهج المتكامل بنظرته الفلسفية لجوهر هذا الفعل الإنساني بحيث أن التكامل والاستمرار والاتصال في الخبرة يؤدي إلى وحدتها، إذ ان الاستمرار والتكامل يؤديان إلى الاتصال، وذلك بدوره يؤدي إلى تحقيق الخبرة لنهايتها دون وجود فجوات تعتريها، ولذا لا يكون الارتباط بين أجزاء الخبرة مجرد ارتباط ميكانيكي فقط، إنما تندمج أجزاؤها اندماجا وثيقا يجعل من الصعب حدا التمييز بين هذه الأجزاء أثناء حركة سير الخبرة، فتتصف بالوحدة، وذلك يعني أن صفة الكلية هي الصفة السائدة التي تسيطر على جميع أجزاء الوحدة بالرغم من اختلاف وتباين وتنوع هذه الأجزاء فيما بينها[2].

فترابط أجزاء الخبرة يجعل الفرد المتعلم يحقق التكامل في بناء شخصية بدءا من تكامل معارفه التي تكتسبها من تعلمه ويعكسها في حياته.

1-عزمي احمد ضمرة،مرجع سابق، ص366.

2-مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سابق، ص162.

2-الأساس الاجتماعي:

وأهم ما يميز هذا الأساس هو الجانب الاجتماعي الذي تأثر كثيرا في السنوات الأخيرة بالتغيرات الكبيرة التي حدثت في العالم كالتطور التكنولوجي الذي حصل وأثر كثيرا على طبيعة المجتمعات حيث صار لزاما على المناهج التربوية أن تراعي مثل هذه الأحداث وأن تواكبها.

ففي عصرنا الحالي الذي صار يتسم بالتعقيد في جميع المجالات والميادين كان لابد علينا من إعطاء رؤية تكاملية لطبيعة المناهج التربوية والتي لابد لها أن تجعل المتعلم في قلب الحدث الاجتماعي الذي لا يجب عزله عنه وكل ما يواجه المجتمع الإنساني من مشكلات و التي يمكن أن نذكر بعض أسبابها في هذا الموضع:

"* التناحر الشديد بين الدول من ناحية، بين الأفراد المجتمع الواحد من ناحية أخرى، بسبب السعي، إلى المزيد والمزيد من التقدم المادي.

*نمطية التفكير جراء التأثر الكبير بوسائل التواصل الاجتماعي أو ما يمكن أن نسميه الشخصية النمطية التي صارت تسيطر على الأفراد بسب التأثير الكبير لهذه الوسائل.

* الصراع الاجتماعي القائم بين كل ما هو جديد حداثي وبين كل ما هو قديم أصالي بين حكر علمي تقليدي وفكر علمي حديث يقوم على التجريب والتكنولوجيا فهناك من يتمسك بالقديم ويدافع عنه وهناك من يدعو إلى الجديد والدفاع عنه بحكم مسايرة التطورات العلمية والكشوفات الجديدة في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

"* تغير شكل بناء المجتمع من ناحية وبناء الأسرة من ناحية أخرى، نتيجة عوامل كثيرة منها، التطورات التكنولوجية وخروج المرأة للعمل".

*أصبح التعليم الآن مطلبا شعبيا، وذلك يؤكد أهميته تعامل مهم من عوامل تكامل المجتمع، بما يحقق الوحدة والانسجام بين أفراد[1].

*يمكن من خلال الاتصال الفكري بين الجماعات ومن خلال المناقشات والمداولات تحليل الآراء والأفكار المختلفة ومحاولة التوفيق بين المتعارفي منها وبهذا تتحقق الأهداف المشتركة للأفراد والجماعات، وذلك يسهم في تحقيق الوحدة والانسجام بينهم.

56- مسألة التخطيط للمنهج التكاملي:

1. البدء من تنظيم معين له عدة خطوط تكاملية، ثم اختيار أحد هذه الخطوط ليجمع حولها الخبرات التربوية المناسبة، لملأ هذا الإطار التكاملي، ولذا وتصبح الخبرات التربوية المرتبطة به، أجزاء أو خطوات في نظام شامل.
2. البدء بموضوعات معينة وخبرات تربوية محددة لأهميتها ولارتباطها يتخصص المعلم أو بأية أهداف أخرى، ثم تجمع هذه الموضوعات أو الخبرات في إطار تنظيمي عام، وبذا يكون التركيز منصبا على الجزئيات لأعلى خبرة التكامل[2].

57- نماذج تكامل المنهج التربوي:

تتمثل فيما يلي: عودي للكتاب ص (182-183)

1-التكامل ضمن مجال معرفي واحدwithi single dixicipline

- النموذج المجزأ.
- النموذج للربط.
- النموذج العشي.

1-مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سابق، ص ص163-164.

2-المرجع نفسه، ص167.

2-التكامل عبر عدة مجالات معرفية:

- نموذج التتابع.
- نموذج المشاركة.
- النموذج العنكبوتي.
- النموذج الخيطي.
- النموذج المتكامل.

3-التكامل ضمن وعبر المتعلمين:

- نموذج المتضمن.
- نموذج العمل الشبكي.

مناهج الجيل الثاني في الإصلاحات التربوية الجديدة:

1- مناهج الجيل الثاني:

هي مناهج تعتمد على المقاربة بالكفاءات تطرح بصورة واضحة في فلسفتها القاعدية العلاقة الاجتماعية بكل تعقيداتها، والطموح المتمثل في تزويد التلاميذ بكفاءات فكرية عالية.

تعتمد المقاربة النسقية التي تضمن الربط بين المناهج من خلال وحدة المعلومة، فهي تتحقق أولا في مواد تنتظم فيما تعتبره حقلا من المواد، وتهدف إلى فك عزلة المواد وتجاوز انفصامها من أجل جعلها في خدمة المشروع التربوي وبالتالي، فهي تدعونا إلى إيجاد ارتباطات وقواسم مشتركة بين مناهج مختلف المواد[1].

(1)-http.www.education.gov.dz 08 :06،2020

الحوار، وزارة التربية الوطنية، مناهج الجيل الثاني بمنظور النوعية.

2- تصحيحات تتطلبها المناهج المعادة كتابتها:

- تعزيز القيم والتأكيد عليها أكثر بهدف ضمان التربية على قيم المجتمع الجزائري والتفتح على العالم.
- إحداث تمفصل أفضل بين المراحل التعليمية، وبين الأطوار داخل المرحلة، وبين السنوات داخل الطور بهدف ضمان الانسجام المنهاجي العمودي.
- إحداث اندماج أكبر للتعلمات بين المواد بهدف ضمان الانسجام المنهاجي الأفقي.
- تكييف ممارسات التقويم مع التوجهات الجديدة للتقييم، بهدف التقييم في خدمة التعلم.

3- المنهجيةالمعتمدة:

تهدف المنهجية المعتمدة إلى ضمان الاستمرارية بين مختلف مستويات المسار الدارسي بين التعليم الثانوي والتعليم العالي، بين التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة من التعليم الأساسي.

ويتعلق الأمر بفحص (في كل مرة) الانسجام العمودي لملامح التخرج على مستوى تمفصل المسار[1].

إن التغيرات التي تحدث في طريقة التربية ومناهجها هي من نتاج الحالة الاجتماعية المتغيرة، وهي بذلك جهد يسد حاجات المجتمع الجديد الآخذ بالتكون، ولهذا فهي مشابهة في نمطها للتغييرات التي تحدث في الصناعة والتجارة، وهو ما يمكن أن نطلق عليه بصورة إجمالية إصلاح، التربية الحديثة في ضوء تغيرات أوسع تحدث في المجتمع[2].

---

(1)-عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، 2015، ص30.

(2)-جون ديوي، المدرسة والمجتمع، تر:حمد حسين الرحيم، ط2، دار مكتبة الحياة ، بيروت، 1978، ص52.

إن ارتباط المدرسة بنائيا ووظيفيا بالعقل الجمعي للمجتمع يجعل محتوى المناهج الدراسية ومضمونها محققا بوظائفها المتعلقة بنقل ثقافة المجتمع لأعضائه، وتنشئتهم، وبذلك تكون المعرفة المتضمنة في المناهج في خدمة الوعي الجمعي للمجتمع بتحقيق قدر من المماثلة بين الأعضاء، ودعم عوامل الشخص، والتنوع التي يقوم عليها التكامل في المجتمع الحديث، ومن ثم تكون المناهج جزءا من ثقافة الوعي الجمعي، ولذلك فهي تختلف من مجتمع لآخر ومن عصر لآخر وذلك لأن المجتمع يحدد نمط الشخصية التي يرغبها ويرسم معالمها لنا[1].

ولذلك أصبح من شأن الإصلاح التربوي إنتاج وتنفيذ نتاجات تربوية محسنة والمعرفة حول تغيير المنهج مثل المعرفة بالتدريب، انتقلت من الضمنية إلى الصراحة وانتقل المدخل من العشوائية وغير النظامية إلى الانتظام والتخطيط[2].

ولهذا نجد أن المناهج الدراسية توجه في صياغتها يأتي من توجيهات الماضي والحاضر، والمستقبل، وتكون توجيهات الماضي لتأكيد موروثاتها الثقافية والاجتماعية وطابعها العام المميز حضاريا كما تأخذ بعض الدول في صياغة مناهجها بتوجيهات الحاضر، وقد أبحت التوجيهات المستقبلية لغة دولية للتطبيقات السياسية لمعظم الدول التي تؤكد على الطابع الوطني[3].

4- إصلاح الإصلاح:

مرحلة إصلاح الإصلاح هي:

المرحلة التي جعلها المسؤولون ورشة كبرى مفتوحة لإنجاز عمليات المراجعة والتغيير وإعادة النظر فيما تم إنجازه من خلال اقتراحات اللجنة المكلفة بالموضوع

---

(1)-فادية عمر الجولاني، مرجع سابق، ص204.

(2)-عزمي احمد ضمرة، مرجع سابق، ص366.

(3)-فادية عمر الجولاني، مرجع سابق، ص ص284-285.

والتي أبرزت في تقريرها المقدم إلى الحكومة رؤيتها التي تنتقص من قيمة السياسة القائمة، وتطرح ملامح سياسة بديلة، تنحصر في التركيز على المبادئ ذات الصلة بمفاهيم المواطنة والمساواة والتسامح والسلم والديمقراطية والتفتح[1].

5- الغايات التي حددها القانون التوجيهي للتربية الوطنية:

يوصي القانون التوجيهي للتربية بما يلي:

- تأسيس المناهج على كفاءات وجيهة، صلبة ومستدامة.
- تركيز المناهج على مقاربات مبنية على مسارات تحليلية، تلخيصية وحل المشكلات.
- تركيز التعلمات على بناء المعارف المهيكلة.
- ربط المناهج بالحياة الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية للمجتمع.
- تركيز المناهج على المقاربات التي تحضر إلى الاندماج[2].

إن إنجاز الكتب المدرسية على أساس الكفاءات المسطرة في المناهج، وكذا إنجاز نشاطات التعلم انطلاقا من الوضعيات المشكلة، ينبغي أن يلهم معدي هذه الكتب، ويجب ان تمكن الوسائل التعليمية المناسبة للمادة كما ونوعية من العمل المتفرد[3].

6- أركان السياسة التربوية وعناصرها في المناهج التربوية الجزائرية:

تتمثل في البعد الوطني والبعد الديمقراطي والبعد العلمي والتكنولوجي والبعد العصري والبعد المستقبلي، فهذه الأبعاد مجتمعة تسهم في تحريك جهود المجتمع نحو الاتجاه الذي يحقق منظومة تربوية متقدمة: على أساس:

---

(1)-عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، مرجع سابق، ص439.

(2)- عبد الله لوصيف، مرجع سابق، ص29.

(3)-المرجع نفسه، ص51.

1- أن البعد الوطني يربطه بالماضي وحقائق الحاضر وبعقيدته وقيمه وانتمائه وخصوصياته.

2- والبعد الديمقراطي يربطه بالجانب الاجتماعي والسياسي والاقتصادي ويجعله وجها لوجه أمام المفاهيم المتعلقة بحقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص.

3- والبعد العلمي والتكنولوجي يربطه بالتطور الحاصل في ميدان المعرفة وطرائق اكتسابها والممارسات التكنولوجية.

4- والبعد العصري يصلنا بحقائق العصر التي تعيش معنا وحولنا وبالتطورات الحضارية والتجارب الإنسانية المفيدة.

5- والبعد المستقبلي يربطنا بالتوقعات والطموحات التي تعيش في هواجسها أي بجوهر عملية التربية التي هي عملية مستقبلية في الأساس وإن كانت مرتبطة بالحاضر وغير مفصولة عن ماضي المجتمع لأنها تهتم بتكوين أجيال[1].

سيعيشون واقعا غير الواقع الذي نشأوا فيه وتتجسد هذه الاتجاهات في الأبعاد التالية:

أولا: البعد الوطني:

ويعني أن تكون اتجاهات المنظومة التربوية مستمدة أصلا من اتجاهات الوطن، وهويتها متطابقة مع هوية المجتمع، في اللغة والذين والتاريخ والقيم والذكريات المشتركة.

(1)-عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص435.

ثانيا: البعد الديمقراطي:

ويفرض العمل بمقتضى مبدأ ديمقراطية التعليم ان تتكفل المنظومة التربوية بتأمين الحق في التعلم للجميع مع ضمان مبدأ تكافؤ الفرص لمواصلة الدراسة في المراحل المختلفة حرصا على تحقيق العدالة المدرسية.

ثالثا: البعد العصري والعلمي:

ويعني أن المنظومة التربوية يجب أن تكون مفتوحة للتجديد ومنفتحة على البيئة العلمية المتطورة، وعلى التجارب الرائدة خاصة تلك التي تهتم بالعلم التطبيقي[1].

7- مبررات إعادة كتابة المناهج التربوية:

- من المسلم به عالميا أن المناهج المدرسية ككل المناهج التكوينية ليست جامدة، بل يجب أن تخضع دوريا.
- للضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج.
- للتحيين الذي يفرضه تقدم العلوم والتكنولوجيا، وذلك قصد إدراج معارف جديدة أو مواد جديدة.
- للتغيير الشامل في بعض الأحيان استجابة لمتطلبات اجتماعية جديدة في مجال التربية، أو إعادة النظر في صلاحيتها بعد تراجع المردود المدرسي.
- التزايد الدائم للمعارف، والتطور التكنولوجي المتسارع الذي يجعل هذه المعارف باطلة المفعول أكثر مما كانت عليه في الماضي.

---

(1)-عبد القادر فضيل، مرجع سابق، ص ص431-432.

- بروز حاجات جديدة في مجتمعنا وتطلعات جديدة في مجال التربية، وإصرار المجتمع على النوعية.
- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي الذي أصبح من الصعب تجاوزه[1].
- صممت مناهج الجيل الأول، سنة بعد سنة وفي غياب إطار مرجعي حيث تم صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04، المؤرخ في 2008/01/23 والمرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي الصادرة في مارس 2009 والدليل المنهجي لإعداد المناهج مكيفة مع القانون التوجيهي الصادر في مارس 2009.
- لم تأت بالتغيير البيداغوجي المنتظر من تبني المقاربة بالكفاءات.
- نقص في التنسيق بين الأطوار والمراحل.
- وضعت حيز التنفيذ بكيفية مستعجلة.
- غياب البعد المناهجي.
- عدم توحيد النمطية في تقديم المناهج وتناول المواد[2].

8- المبادئ الأساسية لإعادة كتابة المناهج:

- الشمولية، الانسجام، الوجاهة، المقروئية.
- القابلية للتطبيق، القابلية للتقويم، الحداثة
- تجدر المناهج في قيم وثقافة وواقع الأمة الجزائرية[3].

(1)-عبد الله لوصيف، مرجع سابق، ص02.

(2)-المرجع نفسه، ص04.

(3)-المرجع نفسه، ، ص06.

9- أهداف عملية كتابة مناهج الجيل الثاني:

- معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في المناهج الحالية (الجيل الأول).
- تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلمات.
- امتثال المناهج المدرسية للضوابط المحددة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج[1].

10- صفات منهاج الجيل الثاني:

- انسجامه مع القانون التوجيهي التربية وبالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي.
- ارتباط وتمفصل مستويات التعلم.
- تنفيذ التماشي المرتبط بالمقاربة بالكفاءات
- إرساؤها في الواقع.
- منهجة(curricularité) المواد والوضعيات التعلمية لتحقيق المدح الشامل (وحدة شاملة).
- توحيد تنظيم برامج المواد وبنيتها[2].

11- المبادئ التي تبنى عليها المناهج الدراسية في الإصلاح الجديد:

المناهج-كما كانت دائما-هي نتيجة مسار طويل من الإعداد، تتخلله فترات للنقاش والتشاور والتحرير، والوثائق المؤطرة التي تحدد توجهاتها الكبرى هما وثيقتان أساسيتان، القانون التوجيهي والمرجعية العامة للمناهج، أما المبادئ المؤسسة لها (كل المناهج) فهي أربعة أصناف: القيمي، الابستيمولوجي، المنهجي، البيداغوجي.

---

(1)-عبد الله لوصيف، مرجع سابق، ص02.

(2)-المرجع نفسه، ص19.

1- على المستوى القيمي(أكسيولوجي):

دور التربية في كل مجتمع هو نقل قيمه إلى الأجيال، سواء تلك التي يشترك فيها جميع أفراده وهدفها تعزيز الوحدة الوطنية، ونقصد بذلك القيم السياسية والاجتماعية والثقافية والروحية، أو تلك التي تتميز بالخصوصية الفردية، ونقصد بها القيم الوجدانية والأخلاقية، القيم الفكرية والجمالية، القيم الإنسانية المتفتحة على العالم.

ويمثل اختيار القيم وتنظيمها أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وكذا طبيعة المنهاج واختيار المضامين وطرائق التعلم، لكن على أي مبادئ، وعلى وأي قيم ينبغي أن تؤسس التكوين؟

حسب المبادئ الواردة في المرجعية العامة للمناهج، فإن المنظومة التربوية الجزائرية مطالبة بإكساب كل متعلم مجموعة من الكفاءات المتعلقة بالقيم، وتسعى إلى تحقيق بعد مزدوج، وتشكل كلا متكاملا ومنسجما.

- إكساب التلميذ مجموعة من قيم الهوية ذات المرجعية (الإسلام والعروبة والأمازيغية التي يكون اندماجها الانتماء الجزائري (L'algerianité).
- دعم اكتساب القيم العالمية.

وفي مجال قيم الهوية الوطنية، فإن القيم المستهدفة ينبغي أن تنمي لدى المتعلم ما يلي:

- تربية إسلامية أساسية تنمي-زيادة عن حفظ سور من القرآن الكريم والحديث الشريف-اكتساب السلوك الفردي والجماعي المطابق للقيم النبيلة للإسلام (روح العدل النظافة، النظافة والصحة، التضامن، العمل وبذل الجهد، النزاهة، والتسامح...).

- ترسيخ قيم الهوية (العروبة والأمازيغية) التي تساهم في بنية هوية التلميذ بتمكينه من اكتساب معالم تمكنه من معرفة انتمائه إلى جماعة تتقاسم معه قيما مشتركة.

إن تنمية هذه القيم ودعمها تتماشى وبعدها العالمي المتمثل في حقوق الإنسان، المواطنة، حفظ الحياة والوسط الذي نعيش فيه.

ويمكن لكل مادة دراسية أن تقدم للتلميذ عددا من النشاطات المتنوعة التي تتيح له فرصة تجنيد هذه القيم، واستخدامها ودعمها، كما يمكن لكل مادة أيضا أن تتيح له فرصة إثراء ثقافته، وتحضير نفسه للقيام بدور نشط في مجتمع ديمقراطي.

وبصفتها كفاءات عرضية، فإن اكتساب هذه القيم وتنميتها ينبغي أن يتم بدرجة متفاوتة خلال تعلم كل مادة.

بالنسبة للتعليم الإلزامي، فإن اكتساب هذه القيم وتنميتها ينبغي أن ينمي لدى المتعلم المعارف والسلوكات الآتية:

- ازدهار هويته وتفتح شخصيته –في إطار قيم الهوية الوطنية المرجعية– وتنمية استقلاليته.
- تنمية القيم الأخلاقية التي تستلزمها، مثل روح الحق، الحرية، العدل، الصدق، واحترام الحياة.
- التمسك بالتراث الوطني بكل أشكاله.
- الحفاظ على علاقاته مع الأطفال الآخرين ومع الكبار على مبدأ الانتماء إلى الجماعة المدرسية، والمحلية والوطنية والدولية.
- اكتساب معارف عن المواطنة، حقوق الإنسان، الديمقراطية، وعن سير المؤسسات السياسية والاجتماعية والتنمية المستدامة...حيث تتجسد هذه

المعارف في سلوك ينمي معنى حقوق المواطن وواجباته، وهو الأمر الذي يؤدي غلى التزام نشط، وشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع و الصالح العام.

- تنمية الإحساس بالواجب، التضامن والتعاون، التسامح على مختلف المستويات، المحلي الوطني، الجهوي والشامل.
- اكتساب طرائق عمل دقيقة فعالة، وذلك بتثمين الجهد، واحترام الوقت، والآجال، واحترام المحيط.
- تنمية الحس الجمالي والفني.

2- على مستوى الابستيمولوجي، المعارف المهيكلة للمادة (أو المصفوفة المفاهيمية):

المواد الدراسية (وهي أصل البرامج) هي كيانات خاصة أوجدتها المدرسة قصد الاستجابة للغايات الاجتماعية، وهي تتجذر وتتعدى من تربة ابستيمولوجية، فالمادة الدراسية هي قبل كل شيء تلك النظرة التي نوجهها نحو العالم لمسائلته غير أنه لا ينبغي الاعتقاد ان الموضوع المدروس هو الذي يميز المادة (لأن الموضوع نفسه يمكن أن تتناوله عدة مواد بشكل مختلف، لكن بصورة متكاملة)، بل الذي يمكن من تمييز خصوصيات المواد هو الكيفية التي ننظر بها إليه ونتصوره.

إن ما يميز المادة وجاهة ونجاعة الأسئلة، لأنه يمكن من الوصول إلى تصور جديد للعالم، ثم إن التشكل الابستيمولوجي المتميز هو الذي يربط بين الأهداف الخاصة لتجاوز العقبات الابستيمولوجية أو المعرفية، وكذا تنمية كفاءات المادة والكفاءات العرضية، وفي داخل المادة الواحدة فإن مبدأ الإدراك (المبدأ المنظم أو مصفوفة المادة) يمكن أن يتطور ويحيل إلى تمثلات مختلفة تستلزم اختيارات نظرية

في مناهج التعليم فمصفوفة المادة تربط مواضيع التعلم، والمهام، وكفاءات المادة والكفاءات العرضية[1].

هناك عدة كيفيات لتشكيل مادة من المواد الدراسية، من بينها، الربط التسلسلي للمفاهيم والتشارك الفوقي للمواد Transdisciplinaire ففي الربط التسلسلي للمفاهيم تبني المادة على أنها مفاهيم (أو محاور) متعاقبة ترتبط ارتباطا خطيا وزمنيا، لكن هذا التصور يتناقض ونمو المعارف الذي لا يتصف بالخطية بل بالحلزونية أما في التشارك الفوقي للمواد، فإن المادة متصورة في شبكة مزدوجة تتكون من كفاءات ومعارف في مجال الشبكات، وفي هذه الحال يكون الاهتمام بالكفاءات المشتركة بين عدة مواد.

وفي هذا الإطار، لا ينبغي ان نمهل في إعداد المناهج الربط بين الميدان المعرفي والميدان الاجتماعي الثقافي، وبعبارة أخرى، ينبغي أن نسجل مختلف الطلبات الاجتماعية في الحقيقة، لأن الثقافة في قلب معارف المادة في الابستيمولوجيا، كل صيغة غالبة لابد أن تندرج في البيئة الاجتماعية الثقافية، لأنها تحمل تصورا للمادة الدراسية وتصورا للمجتمع.

ينبغي أن تعطي المحتويات التعليمية الأولوية للمفاهيم، التصورات، المبادئ، الطرائق المهيكلة للمادة، لأنها تشكل أسس التعلمات، وتسهل الانسجام العمودي للمواد الملائم لهذه المقاربة.

يجد أن يوجد الانسجام الخاص بالمادة جهود مجالات النمو النفسي للمتعلم والأخذ الحسبان التمثلات التي يمكن أن تتصورها في ظل الحالة الراهنة لمعارفنا.

(1)–اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، ص16.

أما الانسجام الأفقي والعمودي لمضامين التعليم، فإنه يظهر في شكل توزيع للمادة في كل مرحلة تعليمية (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، ويترجمها الجدول الجامع لتوزيع التعلم، والذي يسمى بالمصفوفة المفاهيمية المتميزة بالانسجام على مدى المسار كله، وتغطي أكثر من سنة، مع العمل أن بعض المفاهيم أو بعض المهارات يتطلب استيعابها تناولا لا متكررا وبمقاربات متكاملة.

حتى نتمكن من تنظيم المعارف، ينبغي أن نحدد المفاهيم التي لها تأثير إدماجي كبير، وذلك قصد تكوين مصفوفة مفاهيمية.

وهذه المفاهيم (بالنسبة المادة معينة من المواد، أو مستوى من المستويات الدراسية) هي التي تقوم بإدماج المفاهيم المدرجة في عملية.

وفي التوزيع المتدرج للمحتويات الذي تبنى عليه كثير من الكتب المدرسية فإن الصورة المادية التي يمكن تقديمها هي التنظيم في فقرات تحت عنوان عام، وترجمة هذا العنوان بمعارف تنحو شيئا فشيئا نحو الدقة، ومعلبة بعضها في بعض.

ويستحسن تحديد أهداف المعارف وفق المفاهيم الكبرى العرضية المشتركة بين مختلف المواد، والتي سيبنيها التلاميذ خلال مسارهم الدراسي كله.

كل مفهوم مهيكل مجال بحث ونقص واسع) في علاقة مع عدد كبير من المفاهيم الأخرى).

- له دور تنظيمي لشبكات المفاهيم التي يكون مجال التقصي فيها محدودا (فهو يساعد على ربطها بعلاقات).
- له دور موحد (فهو يمكن من ترتيب مفاهيم أخرى) فهو بذلك يقيم نوعا من الانسجام بين المعارف التي تكون محل بناء.

– يمثل أداة تمكن من البناء بشكل أفضل لمفاهيم أخرى محدودة في مجال البحث والتقصي.

3– على المستوى المنهجي:

إن المقاربة النسقية على مستوى التصور والإنجاز سيضمن الوحدة المنهاجية والانسجام (إنسجام بين مناهج مختلف المراحل، تشارك فوقي للمواد Transdisciplinaire بين مناهج مختلف المواد، تطابق مضامين الكتب المدرسية مع المناهج، تطابق للممارسات داخل القسم مع التوجيهات البيداغوجية...) واختيار المقاربة بالكفاءات في التعلم له أثر على منهجية إعداد المناهج.

المقاربة المنهاجية:

إن هدف المقاربة المنهاجية هو جعل المناهج الدراسية تتضافر نحو متلق واحد هو التلميذ، ويرتكز هذا التضافر على الكفاءات العرضية (الأفقية) كن المواضيع العرضية أيضا يمكن أن تتناولها عدة مواد في الوقت نفسه، أو بصورة منفردة، أو بوساطة مشاريع المواد المتداخلة.

كما تربط المقاربة المنهاجية بين البرامج بتكريس وحدة المعارف التي تتحقق أولا في المواد المتقاربة التي تشكل مجالا المواد المتداخلة، تسعى إلى فك العزلة عن البرامج المنفردة بكل مادة دراسية، وجعلها في خدمة المشروع التربوي المواحد، وتدعو إلى تشكيل تقاطعات أفقية بين برامج مختلف المواد، أو على الأقل على مستوى مجالات المواد التي ستتكون[1].

(1)–اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص17.

ومجالات المواد تستخدم التقاطعات الأفقية بين المناهج في إطار المقاربة المنهاجية،

وتحيل إلى ميادين خاصة:

- ميدان نشاطات الايقاظ وتنمية الشخصية.
- ميدان اللغات والآداب.
- ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- ميدان العلوم والتكنولوجيا.

زيادة عن الطابع التعليمي للمجلات الميادين المذكورة، فإن بعد التشارك الفوقي للمواد Transdisciplinaire الذي ترتبط به المقاربة المنهاجية سيطبع كل الاستراتيجيات البيداغوجية.

ولضمان الانسجام العام للمنهاج، فإنه ينبغي إعداد البرامج حسب المواد وفق المسعى الآتي:

- من الغايات إلى ملامح التخرج في نهاية كل مرحلة تعليمية.
- من ملامح نهاية كل مرحلة تعليمية إلى ملامح الأطوار التعليمية.
- من ملامح الأطوار إلى مناهج المواد حسب السنة.

4- على المستوى البيداغوجي:

1.4. التيار البنيوي الاجتماعي:

على الرغم من أن بناء المعرفة أمر شخصي، إلا أنه يتم في إطار اجتماعي، لأن المعلومات مرتبطة بالوسط الاجتماعي، ولأن السياق يأتي مما نفكر ومما يساهم به الآخرون في عملية التفاعل، ويعتبر التيار البنيوي الاجتماعي امتدادا للبنيوية، ويركز على التفاعلات الاجتماعية في بناء المعارف، أي على المسارات والتداخلات النفسية، ويوضح أن المواجهة بين الأفراد هي مصدر النمو، كما أنها تقترح نموذجا حلزونيا بتسلسل متناوب من الجمل، مواجهة فردية داخلية، وبناء نماذج معرفية.

تضع البنيوية الاجتماعية في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلمين من بناء معارفهم، ويناقشون مساهماتهم داخل مجموعات الأقران، وبذلك فهم ينتجون بالاشتراك حالات من الواقع المدرك.

2.4. المقاربة بالكفاءات:

تتفق كل التعاريف "لكفاءة" على أنها تتأسس على الوضعية المعقدة (المركبة) التي تمكنها من البروز والظهور، فلا بد من حاجز قوي يصطدم به للمتعلم حتى يتمكن من تجنيد معارفه، لكن الحواجز المصطنعة المتواجدة خارج منطقة النمو غير محفزة، ولا تمكن من تنمية الكفاءة.

ويرى "فيليب بيرينو" Philippe Perrenoud أنه: "لا تبنى الكفاءات إلا بمواجهة عقبات حقيقية في مسعى المشروع أو حل مشكلات"، ولا يمكن للتلميذ أن يعتبر المشكل المطروح مشكلته الخاصة إلا إذا كان يتناول موضوعا راسخا في حياته

الخاصة أو العائلية أو الاجتماعية، ولا يحاول إيجاد حل له بإمكاناته الخاصة إلا إذا شعر بامتلاكه، وذلك بتجنيد موارده وليس باستنساخ إنتاجات غيره.

في المقاربة بالكفاءات (كصيغة جديدة) نلجأ عادة إلى إمكانية تجنيد المتعلم بصفة داخلية مجموعة مدمجة من الموارد قصد إيجاد حل لوضعيات مشكلة من عائلة واحدة.وبذلك فإن وضعيات التعلم(في المقاربة بالكفاءات) لا تركز على المضامين فقط، بل على تجنيدها الفعال، والمدمج في الوضعيات المشكلة أيضا وعلى استغلال تعقد الوضعيات المقدمة للتلاميذ كسند للتعلم والتقييم التكويني والاشهادي (التتويجي) وهي لا تقتصر في مسار التعلم على تكديس المعارف من مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها، أي بث الحياة المعارف[1].

12-المحاور المشتركة لموضوعات مناهج الجيل الثاني:

إن الهدف من هذه المحاور المشتركة هو:

إدراج موضوعات ذات بعد عالمي من أجل تنمية القيم التي تعطيها معنى نفعيا وأخلاقيا، فكل مادة تأخذ من هذه المحاور العامة المواضيع المناسبة.

القيم والكفاءات العرضية	المواضيع المشتركة بين المواد	زاوية تناول الموضوع في مادة علوم الطبيعة والحياة
التحلي بمواطنة بناءة وبصلات اجتماعية متينة	التنمية المستدامة	الاستغلال العقلاني للثروات الطبيعية [2]

(1)-اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص18.

(2)-عباد مليكة، المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، 2014-2015، ص4.

13- تصميم المناهج المدرسية:

إن تصميم المناهج وإنجازها تركز على درجة التنسيق قصد ضمان الوحدة والإنسجام

النسقي، الانسجام بين مناهج مختلف المراحل التعليمية.

14- مناهج الجيل الثاني التركيز على القيم الجزائرية والتعلمات الأساسية:

من المحاسن التي تتميز بها المناهج الجديدة تلك الجوانب التي تتمثل في اعتبار المدرسة

كيانا شاملا من حيث المعارف والمهارات التي تعمل على توظيف الجانب المعرفي وتفعيل للبنيوية الاجتماعية (معرفة كيفية بناء الأشكال، الاستقراء، الاستنتاج، التلخيص والتعميم، الخيال، النقاش، المعارضة، تسيير الصراعات، العمل الجماعي...) إلى جانب السلوك والتصرف، وذلك مسعى بناء الهوية وتحقيقها باعتبارها نتاجا لمسار تاريخي طويل، ومفعول فردي وجماعي (مكون عن مواقف وسلوكات) في حصيلة المسارات الثقافية لبلادنا.

ومناهج الجيل الثاني تركز على القيم الجزائرية لكونها، لحمة تضامن اجتماعي يحمله التاريخ كما تحمله الجغرافيا، والتراث الثقافي والقيم الروحية، وإلى جانب السياق الوطني لمضامين البرامج والمناهج المقبلة، فقد كان التأكيد أيضا على فك التعقيد الذي تتصف به اليوم الأمور في المجتمع والعالم أجمع والذي يفرض تجنيدا مختلفا للمعارف المبنية على أساس مهارات فكرية عالية[1].

(1)-https//www.education.gov.dz. الحوار، وزارة التربية الوطنية، مناهج الجيل الثاني بمنظور النوعية

15- محاور هيكلة مناهج الجيل الثاني:

1) المحور النسقي يقوم على:

- تقارب وتلاقي المناهج في وحدة تعليمية شاملة.
- تصور شامل وتنازلي للمناهج.
- الانسجام الأفقي والعمودي للمناهج.

2) المحور القيمي:

- **قيم الهوية:** الانتماء إلى الإسلام والعروبة و لأمازيغية في إطار جغرافي وزمني محدود.
- القيم الاجتماعية والثقافية.
- القيم الكونية.

3)المحور البيداغوجي:

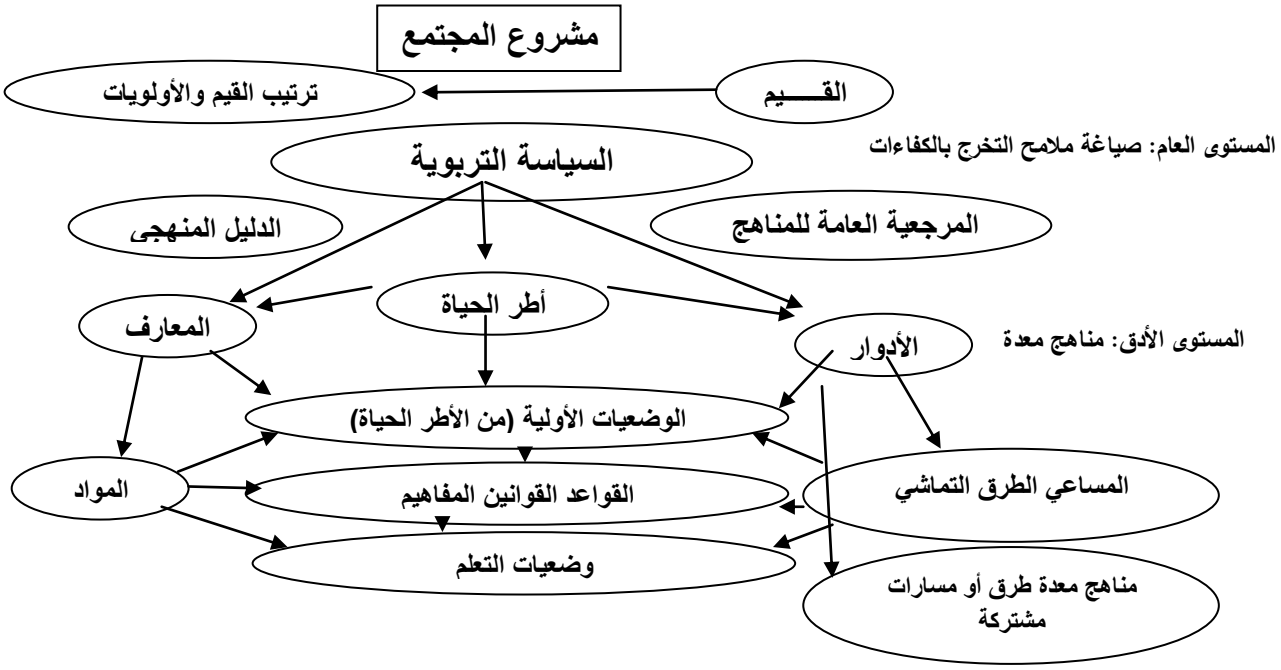
- النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية(المقاربة بالكفاءات، الوضعية التعليمية، الوضعية الاندماجية).
- التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات.

4)المحور المعرفي:

- التنظيم المنطقي للمعارف (المصفوفة المفاهيمية).
- تقديم منسجم مع خصوصيات المادة(المفاهيم المهيكلة للمادة).
- إدماج المعارف المادية(وحدة المعارف)

- المعارف في خدمة الإنسان والمجتمع[1].

الشكل رقم (07): نموذج تصميم الملامح وبناء المنهاج الجيل الثاني[2]



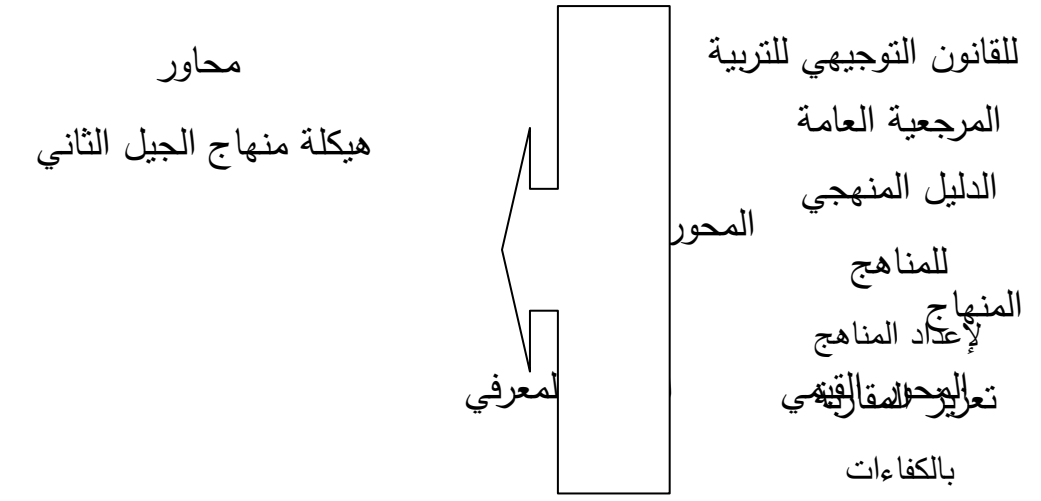
(1)–عبد الله لوصيف، مرجع سابق، ص08.

(2)–المرجع نفسه، ص12.

الشكل رقم (08): محاور هيكلة مناهج الجيل الثاني: [1]



الشكل رقم (09):امتثال المناهج المدرسية: [2]



(1)–عبد الله لوصيفمرجع سابق، ص07.

(2)–المرجع نفسه، ص08.

16- هيكلة الملمح الشامل لمناهج الإصلاح الجديد

يتكون من أربعة ميادين:

- **ميدان تكوين الشخصية ويشمل القيم المتعلقة بـ:**

أ) الهوية الجزائرية.

ب)الضمير الوطني(أو الوعي).

ج) المواطنة.

د) التفتح على العالم.

- ميدان الكفاءات العرضية:ويشمل الكفاءات ذات الطابع.

أ) الفكري.

ب)المنهجي.

ج) التواصلي.

د) الاجتماعي والشخصي.

- **ميدان كفاءات المواد المهيكلة:** على شكل كفاءات شاملة وكفاءات ختامية:
- ميدان المعارف الذي تمثله المصفوفة المفاهيمية التي ينبغي أن تحدد لكل ملمح المعارف(connaissances) التي سيكتسبها التلميذ.

2- مكونات الملمح الشامل:

يترتبط الملمح الشامل بغايات المدرسية، ويوصف وفق الميادين الآتية:

1- ميدان تكوين الشخصية:

يتعلق الأمر بإعداد التلميذ ليكون في المستقبل مواطنا راسخا في قيمه ومتفتحا على العالم بصفة مسؤولة وفكر ناقد، تنمية فهم التعلمات والقيم الأخلاقية للدين الإسلامي، فهم العلاقات التي تنظم حياة المجتمع، التحلي بالروح الوطنية والمواطنة وحب الوطن.

- من حيث التجذر الوطني، يكون في مقدور التلميذ:

– القيام بسلوكات في الحياة اليومية تساهم في تحقيق التماسك الوطني.

– المشاركة اليومية في حياة المواطنة، واتخاذ المواقف والقيام بسلوكات في كل الظروف–تنم عن احترام الحياة والإنسان، والتضامن، والتسامح وروح المسؤولية، وقادرا على تعلم كيفية نقلها للآخرين وعلى حمايتها من الانحراف.

– إدراك المبادئ التي يتأسس عليها الانتماء الجزائري (ش. م. خ. ي. ض. ف. خ. ض. م. ى) واتخاذ في كل الظروف المواقف والسلوكات التي تدل على احترام هذه المبادئ وتقديرها.

– معرفة مؤسسات الأمة الجزائرية ورموزها وإبداء احترامها وارتباطه بها في وضعيات الحياة اليومية، والالتزام بحمايتها والدفاع عنها.

– امتلاك معلومات صحيحة وعميقة عن التراث التاريخي واللغوي والثقافي والديني للأمة، وينمي مواقف وسلوكات حماية لها وحفاظا عليها[1].

- من حيث التفتح على العالم: يكون في مقدور التلميذ:

– إبراز تفتحه على العالم على الحضارات والثقافات الأجنبية.

– التكيف مع التطورات العالمية.

– معرفة المؤسسات والهيئات الدولية، وعلى دراية سليمة بعلاقتها بالحياة الوطنية وبسياق العولمة.

2– ميدان الكفاءات العرضية:

في اكتساب التلميذ مجموعة من الكفاءات المفتاحية التي تمكنه من متابعة تعليمه أو تلقي تكوين، أو الاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية.

(1)–اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص32.

17- كفاءات ذات طابع فكري:

في نهاية التعليم الأساسي يكون في مقدور التلميذ:

- أن يستغل المعلومة.
- أن يمارس قدراته على الملاحظة، والتحليل والتصنيف، والاستدلال المنطقي والتجريد.
- أن يحل المشكلات.
- أن يمارس حكمه النقدي.
- أن يبدي فضوله ويظهر خياله وإبداعه.

- **كفاءات ذات طابع منهجي:**

في نهاية التعليم الأساسي يكون في مقدور التلميذ:

- أن يكتسب منهجيات العمل الناجعة.
- أن يطور منهجيات العمل المستقل والعمل ضمن فوج.
- أن يطور مساعي التكوين الذاتي.
- أن يستغل تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- أن يطور استراتيجيات التواصل المتكيف مع مختلف الوضعيات.

- **كفاءات ذات طابع شخصي، جماعي واجتماعي:**

في نهاية التعليم الأساسي يكون في مقدور التلميذ:

- **على المستوى الشخصي:**

- أن يبني هويته الشخصية ويؤكدها.
- أن ينمي كفاءات تمكنه من الازدهار الفكري والروحي والجسمي.
- أن يحقق مشروعه الشخصي والمهني.

- أن يتخذ مبادرات يقوم بمجهودات ويثابر عليها يبرهن على صبره وقدرته على التحمل.
- أن يثبت حوافزه، ويعبر عن شعوره بالرضا عن النفس بعد بلوغ الأهداف وأداء مهمة ناجحة.
- أن يمارس استقلاليته ويقوم بسلوكات تنم عن التكوين الذاتي طوال حياته.
- أن يتحلى بروح المبادرة والجرأة.

- **على المستوى الجماعي والاجتماعي:**

- أن ينمي سلوكات تتماشى والقيم الوطنية والعالمية.
- أن ينمي سلوكات التعاون.
- أن ينمي سلوك الدعم وتقبل الآخر.
- أن ينمي مساعي معرفة الذات والمحيط، وعالم الشغل وكيفية الاندماج في المجتمع.

- **كفاءات ذات طابع تواصلي:**

في نهاية التعليم الأساسي يكون في مقدور التلميذ:

- استغلال واستعمال وسائل التعبير العلمي، الأدبي، الفني، الرمزي والجسمي للتواصل بصفة ملائمة.
- استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

3- ميدان المعارف:

على المدرسة أن تزود التلميذ بقاعدة من المعارف الضرورية (ما لا يمكن تجاهله) والثقافة المساعدة المرتبطة بالإشكاليات الإنسانية الكبرى المعاصرة وذلك قصد تنوير عقله[1].

(1)- اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص33.

18- ميدان المعارف الاجتماعية والإنسانية:

يكتسي هذا الميدان أهمية خاصة من أجل التنشئة الاجتماعية للمتعلم، واكتسابه قيما تتلاءم والهوية الوطنية وتعلم كيفية تطبيقها وللمواد هذا الميدان دور رئيس في تنمية وتعزيز القيم الإسلامية الأصيلة للمجتمع والقيم الروحية للتسامح والعدل واحترام النفس والآخرين وتعزيز الكفاءات العرضية المميزة للشخصية السوية المتفتحة على العالم.

- في نهاية التعليم الأساسي يكون في مقدور التلميذ:

- معرفة تاريخ وجغرافيا بلده عبر العصور.
- معرفة الشخصيات التي صنعت تاريخ هذا الوطن.
- تنمية معرفته بالقرآن الكريم والحديث الشريف واستخلاص القيم الروحية المرتبطة بالحياة الاجتماعية.
- تنمية فهمه لنشاطات التجارب الإنسانية، والإثراء المستمر لما يتلقاه، والتقييم العقلاني للواقع.
- التحكم في منهجيات التحليل والتفسير والنقد للوقائع المتعلقة بالتاريخ والجغرافيا، وتطور الفكر الإنساني.
- تهذيب تساؤلاته باستمرار وتصوره للوجود، وفهمه للأفكار والآراء والأحداث الواقعة في الزمان والمكان.
- تنمية معرفته وفهمه للمؤسسات والهيئات الدولية ودرايته السليمة بعلاقتها بالسياق الوطني، وتدخلاتها في تسيير العالم.
- فهم المنطق الذي تسير عليه وتتطور البيئة الاجتماعية والاقتصادية فيه على المستوى الوطني العالمي، والاستعداد للاندماج فيه، والمشاركة في التغيرات الحادثة.

- تنمية استعداداته لبناء حياته والتكفل بنفسه على مستوى التنمية الشخصية والمهنية.
- التحسيس بالديمقراطية وكيفية سيرها.
- تنمية معرفة واحترام واعد الحياة الجماعية والديمقراطية، وكيفية سير هيئات ومؤسسات الجمهورية.
- بناء تصور صحيح عن الحقوق والواجبات والرجوع إليها للمساهمة في تنظيم وتسيير الحياة المشتركة وإرساء علاقات مع هيئات ومؤسسات الجمهورية.
- تنمية قدراته على ممارسة حريته واستقلاليته ومسؤوليته بامتلاك معالم ومفاتيح القراءة لحل رموز الواقع في بعديه الزمني والمكاني والعمل على التكيف المستمر على تعزيز ضمير انتمائه. [1]

19- توجيه المواد في مناهج الاصلاح الجديد:

البرامج عادة هي برامج خاصة بالمواد وبصفة تكميلية تكون ذات طابع تشاركي بين المواد interdiscplinaire، فالنشاطات الخاصة بالمواد: تتعلق بما هو أساسي في المناهج المدرسية، وتعود إلى ميادين المعارف المهيكلة الخاصة بالمادة كما هي واردة في الموروث البشري.

أما النشاطات ذات الطابع التشاركي للمواد:

فإنها تستجيب لحاجات شخصية، أو اهتمامات تأخذ بعين الاعتبار التغيرات الهامة التي تحدث في المجتمع، وتستخدم مقاربات ذات طابع تداخلي وتشاركي للمواد في العلوم الاجتماعية والإنسانية.

(1)-اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص35.

إن التغيرات العميقة التي عرفتها الساحة الوطنية و العالمية تدعو العلوم الاجتماعية والإنسانية إلى تحمل مسؤولية أداء مهمتها الأساسية، أي تحويل الفرد إلى شخص اجتماعي متوازن وناجع.

والعلوم الاجتماعية والإنسانية في المنظومة التربوية الجزائرية مطالبة برفع غاياتها وأهدافها إلى مستوى يمكنها من رفع التحدي الذي يفرضه:

- على المستوى الداخلي.
- تعدد الأحزاب والانتقال إلى اقتصاد السوق، وضرورة بالإخلاص للوطن وحبه، والمواطنة، كما يفرضه على المستوى الخارجي كل من التوجه الحتمي نحو العولمة من جهة، والتحولات التي أحدثتها وسائل الإعلام والاتصال من جهة أخرى.

كل هذه التحولات العميقة والشاملة تستدعي إعادة النظر في دور العلوم الاجتماعية والإنسانية وكذا مكانتها في المنظومة التربوية، إذ لا ينبغي أن تقتصر على الدور الاجتماعي وتأكيد الهوية الوطنية بالمفهوم التقليدي للعبارة، بل يجب أن تتعداها إلى التكفل بالمطالب الاجتماعية والسياسية الاقتصادية والثقافية نتيجة العصرنة وتوسع المبادلات الدولية.

20- دور العلوم الاجتماعية والإنسانية ومكانتها في المنظومة التربوية:

تسعى العلوم الاجتماعية والإنسانية بمفهومها الحديث إلى بناء نماذج تفكير لا ترتكز على الوصف والمعاينة، بل على البحث والاستقصاء قصد تنمية روح النقد والإبداع والابتكار لدى المتعلم، ومن اجل بلوغ هذا الهدف، فإن العلوم تتطلع إلى تحسين قدرات التلاميذ على ترشيد النشاطات والخبرات الإنسانية، وتقويمها قصد الاستفادة منها وتجاوزها.

وتقوم العلوم الاجتماعية والإنسانية بالتفسير والتحليل النقدي للتاريخ والجغرافيا، والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كما تعتني أيضا بمسائل الإنسان والوجود والكون، مع الاهتمام الدائم بالإتقان إلى جانب ذلك، فهي تنمي معنى القيم الوطنية والإنسانية وتثير الوعي بمسائل البيئة والمحيط.

وعلى الكفاءات أن تزود المدرس بطبيعة المعارف التي ينبغي إكسابها للتلميذ حتى يثبت قدراته، والمقترحات الموالية تدخل في إطار المقاربة بالكفاءات يجدر بنا القول قبل استعراضها أن هذه المقاربة تقتضي تجديدا بيداغوجيا يأخذ في الحسبان الأهداف الآتية:

- التركيز على المعارف المهيكلة واكتساب مختلف الادوات الفكرية(تعلم كيفية التعلم) التي تمكن المتعلم من إعداد مشروع شخصي.
- تدريب المتعلمين على الاستخدام الوجيه للطرائق العلمية، مثل تحليل وثيقة تاريخية او نص فلسفي، قراءة عدد من المعطيات المناخية على صورة او خريطة، إنجاز مخططات صياغة فرضيات وتجريبها.
- اعتماد طرائق التعليم التي تشجع على المشاركة، وتوجه التفكير نحو جدلية الماضي/الحاضر(لا على الماضي وحده)، ونحو المسائل الكبرى وليس الأحداث، نحو النظم الجماعية لا المقاطعات والقارات، نحو البحث والتحليل لا الوصف والمعاينة.

- **التاريخ:**

تخصص برامج التاريخ في مختلف الأطوار مكانة مرموقة للتاريخ الوطني، وذلك لكونه القالب الذي صنعت منه الهوية الجزائرية، والإطار الذي ما فتئت الأمة الجزائرية تتطور فيه، وعلى المتعلم أن يستلزم من ماضيه الوطني بشتى مظاهره، دون أن يفضل فترة تاريخية معينة عن أخرى، وفي هذا السياق فعلى برامج التاريخ أن تكون المتعلم في إطار مبدأ الجنسية الجزائرية.

على هذه البرامج أن تهتم بتاريخ العالم وحضاراته وان تعتني بالميادين الآتية:

- المغرب العربي وحضاراته، واعتباره الموروث الأمازيغي القديم وعلاقته النشطة بتاريخ العالم العربي والإسلامي.
- عالم البحر الأبيض المتوسط وتطوره على المدى البعيد.
- إفريقيا والعالم الثالث في تفاعلهما في الماضي والحاضر.
- التحولات الكبرى في تاريخ العالم منذ النشأة إلى يومنا هذا. [1]

ولا بد أن يقدر التلميذ مكانة الجزائر في التاريخ العالمي دون مبالغة ولا انتقاص وعليه أن يعي ما يوحد الجنس البشري وتنوعه

وينبغي أن تعالج برامج التاريخ ومضامينها الأحداث التاريخية، والوقائع الاجتماعية والثقافية والفكرية، ولا سبيل إلى ذلك إلا بتبني مقاربتين متكاملتين هما:

- **المقاربة التاريخية:**

التي تستعرض الأحداث السياسية دون الوقوع في طريقة السرد، فهي تعتمد على العلاقة الواضحة بين الأحداث التاريخية في خطوطها العريضة، وعلى التمييز بين مختلف الأحقاب التاريخية، وتشير إلى أن فضل هذه المقاربة يكمن في توفير الأدوات التي تمكن من إدراك المسار الزمني، أي النشاطات الإنسانية في بعدها التاريخي.

- **المقاربة الموضوعية:**

التي تعتمد على تحليل المسائل والمشكلات المتعلقة بالتوجهات والقوانين التي تسير الدينامية التاريخية، وهي مقاربة تعيد الاعتبار للبيداغوجيا النشطة وترقي روح النقد والتحليل لدى التلميذ.

يجب أن يكون درس التاريخ –خاصة في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي– معتمدا على مصطلحات ثرية ودقيقة مكتسبة بوسائل ملموسة في المرحلة الابتدائية

1–اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص21.

والذي يتحول تدريجيا في المتوسط والثانوي إلى مفاهيم تاريخية دقيقة تفهم من خلال تفكير خصب كما يجب أن تلقن التلاميذ المفاهيم التاريخية القديمة مثل: السلطنة، الخلافة، القبيلة، الزاوية، الخراج، المكوس، إلخ... إلى جانب المفاهيم التاريخية الحديثة مثل: الأمة، الوطن، التنمية، الاقتصادية، الميزان التجاري، النظام البرلماني والنظام الجمهوري، لأنها مفاهيم تساهم في تعزيز الثقافة التاريخية للتلميذ، ولا شك أن المعرفة التاريخية في جانبيها النظري والتطبيقي ضرورية، لأنها تزود التلميذ بمعارف خاصة وتعده لاكتساب الطرائق العلمية.

- **الجغرافيا:**

تعتني برامج الجغرافيا عناية خاصة بجغرافيا الجزائر والمغرب العربي، وذلك قصد تحسيس التلميذ بضرورة الحفاظ على موارد وطنه وبيئته، كما أنها تعمل على تكوين قابليته للتفتح على العالم الذي يعيش فيه، والاستعداد لمجابهة التحديات في الحاضر والمستقبل.

إن تعليم الجغرافيا يهدف إلى تزويد التلميذ بالمعارف والمهارات التي تمكنه من الفهم السليم للفضاء الجغرافي، ومفهوم المسافة، والظواهر المتعلقة بالتوزيع الجغرافي.

ولا ينبغي في المرحلة التعليمية الأولى أن تهتم البرامج ومحتوياتها بالتفاصيل، مثل ميكانيزمات المناخ، ومختلف مظاهر التضاريس، بل يكتفي التلميذ بمعرفة الطبيعة من خلال الخرائط والأطالس الجغرافية، ويكون قادرا على قراءة المخططات والسلالم، ورسم خرائط صغيرة، وفهم نشرة أحوال الطقس.

وفي التعليم الثانوي، ينبغي أن تحتوي المضامين مسائل ذات طابع نظري ومنهجي في مجال الجغرافيا، كما ينبغي أن تأخذ في الحسبان مكتسبات البحث العلمي، خاصة تلك التي أجريت في ميدان ملاحظة الطقس عن طريق الأقمار

الاصطناعية، ولا ينبغي أن يتحول درس الجغرافيا إلى حصة وصف الأماكن والمناطق، بل على العكس ينبغي أن يستغل كفرصة للتفكير حول هذه الأماكن والمناطق، لأن وراء الظواهر الطبيعية قوانين تسير تنظيم النشاطات البشرية في الفضاء الجغرافي.

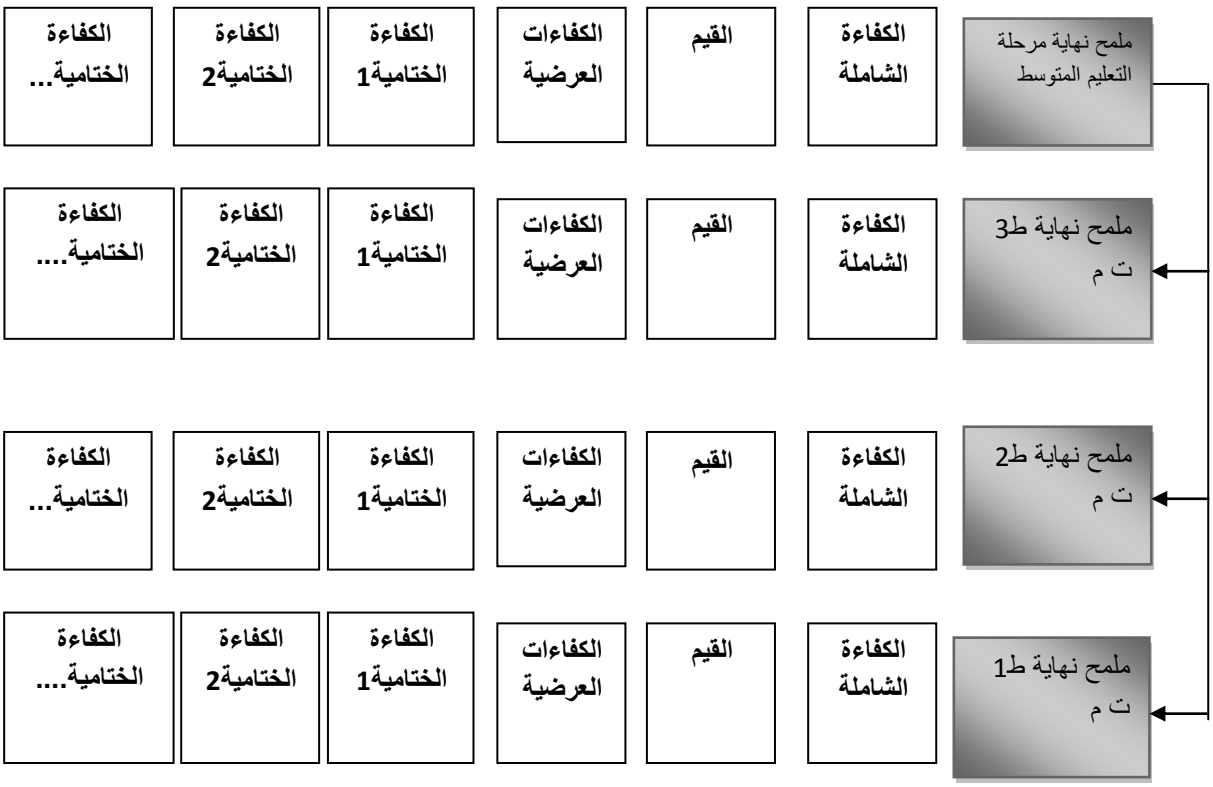
ومن المفيد أثناء دراسة النشاطات البشرية أن نركز الانتباه على التطورات الحالية المتعلقة بالتحولات التكنولوجية والتوجهات الاقتصادية الحديثة وآثارها على الهياكل الاجتماعية والمؤسسات السياسية.

والمقاربة الموضوعية (توزيع الجغرافيا في مجموعة من المواضيع، مثل التضاريس، الطقس، السكن أو التواصل) ضرورية لكنها لا ينبغي أن تنسينا أن هذه العناصر ما هي إلا مكونات نظام متماسك (لا يمكن مثلا–فهم الطقس دون فهم التضاريس) والظواهر الطبيعية هي وقائع جغرافيا معقدة، خاضعة لتطور دائم دون أن تفقد مظاهرها الأساسية لذا ينبغي أن تكون مقاربة هذه الظواهر ذات طابع نقدي.

وبهذا المنظور فإن أفضل مقاربة هي المقاربة النسقية التي تعتبر مصدر الفوائد المنهجية والمعرفية، فهي تمكن التلميذ من إبراز الروابط الموجودة بين الظواهر الإنسانية في دراسة الفضاء الجغرافي، كما تمكنه أيضا من الفهم الجيد لمكانته في الوسط الجغرافي[1].

(1)–اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص22.

الشكل رقم (10):ملامح التخرج من أطوار التعليم المتوسط: [1]



(1)–عبد الله لوصيف، مرجع سابق، ص16.

خلاصة:

إن إصلاح المناهج التربوية يأخذ على عاتقه الاهتمام بكل العناصر المساعدة على نجاحه وفق خصائص معينة للتأثير بشكل منظم ومباشر في المتعلمين فالغاية من ذلك هو الوصول إلى أهداف المنظومة التربوية وغاياتها وهو إحداث تغيير جذري ونوعي في المناهج الدراسية حتى تواكب العصر وتحافظ على قيم الهوية الوطنية والمجتمع الجزائري، فوظيفة التعليم هي نقل التراث من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة ونقل العلم والمعرفة الإنسانية بكل أشكالها إلى المتعلمين بشكل كامل ومتكامل ،وهذا التكامل لا يتحقق إلا إذا تكاملت المناهج الدراسية،وتم الربط بين المعارف النظرية والتطبيقية كما هو الحال بالنسبة لمناهج الإصلاحات التربوية الجزائرية التي جعلت من المنحى التكاملي بين المواد الدراسية بصفة عامة والمواد الاجتماعية بصفة خاصة مبدءا أساسيا حتى تضمن وحدة المعرفة لدى الناشئة ،ومناهج الجيل الثاني باعتبارها مناهج حديثة تبنت مفهوم التكامل المعرفي الذي يجعل المتعلم يتفاعل في محيطه الاجتماعي ويواكب كل الأحداث الراهنة.

الفصل السادس

مادة الاجتماعيات الأهداف والوسائل

تمهيد:

يعد تدريس المواد الاجتماعية في المراحل التعليمية الأولى أمرا مهما بالنسبة للمتعلمين كمواد دراسية تعنى بتربية الناشئة على المبادئ والقيم الاجتماعية والهوية الوطنية،حيث تسعى المناهج الدراسية لهذه المواد لتحقيق الأهداف التي يعمل النظام التربوي في أي مجتمع من خلالها إلى الأهداف والغايات والأهداف المنشودة من تدريسها، فمن خلالها يتعرف المتعلم على مختلف فاعليات الإنسان والأفراد والجماعات والأنشطة التي يمارسونها في البيئة التي يعيش فيها ليتفاعل مع مختلف الأحداث الراهنة والمشكلات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية التي تنشأ بحكم التفاعل الاجتماعي الذي يربط الفرد بتاريخه وماضيه وأرضه وكل ما يتعلق بأصالته التي تسعى المناهج التربوية لترسيخها في ذهن الناشئة،وحتى يتعرف هؤلاء على المؤسسات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية والدينية التي تؤثر في المجتمع ،وكذا تعريفهم بسبل النهضة العلمية والاجتماعية لمواكبة التطورات الراهنة في ظل التطور السريع الذي عرفته المجتمعات الإنسانية في القرن الحادي والعشرين.

وعليه سيتم التطرق في هذا الفصل إلى تقديم حوصلة حول المواد الاجتماعية وأهميتها في تربية الناشئة.

1- المواد الاجتماعية:

المواد الاجتماعية مصطلح يطلق على التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية والاقتصاد كمواد مستقلة في المرحلة الثانوية حيث تستقل كل مادة وتصبح منفصلة بمناهجها وكتبها ومعلميها،وأحيانا موجهيها. والمواد الاجتماعية مواد دراسية بسيطة ومثيرة ومقبولة وقابلة للتعلم ولتحقيق الأهداف التربوية.[1]

ويطلق مصطلح الاجتماعيات على المناهج التعليمية التي تتناول فاعليات الإنسان ونشاطه الفردي أو الجماعي في الماضي والحاضر، بحيث تعالج العلاقة بين الفرد والمجتمع. وعلاقة المجتمع بالمجتمعات الأخرى، كما يمكن تعرف الاجتماعيات بأنها دراسة علاقات الإنسان وميادين سلوكه في البيئة والمجتمع الذي يعيش فيهما والآثار المترتبة على هذه العلاقات والمشكلات الناجمة عنها. وفي أغلب الأنظمة المدرسية تقسّم الاجتماعيات إلى ثلاث أقسام رئيسية: التاريخ-الجغرافيا-التربية الوطنية.[2]

أهداف مواد الاجتماعيات بشكل عام:

- تعريف التلميذ بأهم المؤسسات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر في حياة الناس في الوقت الحاضر والتعرض لبعض الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة وتقويمها في ضوء الإسلام.
- تبصير التلميذ بالكوارث التي جاءت بأرقام العالم الإسلامي ودفعه للقيام بواجبه نحوها.

1- خالد عبد اللطيف محمد عمران. تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر العولمة وثورة الاتصالات، رؤى تربوية معاصرة، ط1، دار الورق، عمان، الأردن، 2018، ص34.

2- المرجع نفسه، ص17.

– تعريف التلميذ بمقومات النهضة في وطنه الخاص وفي عالم أمتهالإسلامية بصورة عامة وما يخطط لهذه النهضة من مشروعات استثمارية وخدمات اجتماعية ومايتطلبه ذلك من تأهيل علمي وأدبي واجتماعي.

– تنمية قدرة التلميذ على عادات التفكير السليم التي تعتمد على الملاحظة والتحليل والمقارنة والربط والاستنباط والتجريد والتركيب وتبث فيه روح السبق والتجريب والابتكار.[1]

أهداف المواد الاجتماعية في نظر جوناثون ماكدوندون:

– فهم الملامح الرئيسية للبيئة الاجتماعية وفهم الضوابط الاجتماعية والخصائص الأصلية المدينة.

– مهارات جمع البيانات حول العلاقات الإنسانية وتنظيمها.

– تكوين اتجاهات ايجابية في الحياة العملية والعلمية.

أهداف المواد الاجتماعية في نظر جويس:

– التربية الفكرية التي تمكن المتعلم من التعرف إلى المشكلات الاجتماعية وحلها عن طريق استخدام طرق حل المشكلات.

أهداف المواد الاجتماعية في نظر الطنطاوي:

– تكوين المواطن الصالح القادر على تحمل المسؤوليات وعمل الخير لنفسه ومجتمعه وأمته وبيئته وذلك من خلال تزويده يقدر من الخبرات الاجتماعية.

أهداف المواد الاجتماعية في نظر كل من لافلن وهار توبيان 1993:

– فهم الأهميةالحضارية للمجتمع المحلي والعالمي.

– إن يدرك التطور التاريخي لبلاده ويربط بين علاقات الماضي والحاضر والمستقبل.

1– عدنان احمد أبو دية، مرجع سابق، ص ص28–29.

- يستوعب العلاقات بين حضارة بلاده والحضارات الأخرى.
- التنبؤ بالمشكلات الملحة بين المجموعات والأمم.
- الالتزام بحل المشكلات من خلال المعرفة وخدمة المجتمع.
- فهم الثقافات المتنوعة في أنحاء العالم.
- لابد من معرفة مساهمة الحضارات الأخرى لبناء حاضر الأمة.
- فهم مبادىء الحوكمة الديمقراطية وحقوق وواجبات المواطن عبر الزمن.[1]

الفرق بين المواد الاجتماعية والدراسات الاجتماعية:

- إن مفهوم المواد الاجتماعية يركز على المادة التي سادت المناهج التي تتخذ المادة العلمية محورا وركيزة أساسية لها. بينما يدور مفهوم الدراسات الاجتماعية حول المتعلم وما يبذله من جهود في دراسة المواد. وذلك يعد متماشيا مع تطور الفكر التربوي. حيث انتقل محور الاهتمام من المادة التعليمية إلى المتعلم. وأصبح المتعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية.

- إن مفهوم المواد الاجتماعية يتجه إلى عدد من المواد هي الجغرافيا والتاريخ والتربية القومية أو الوطنية. بينما يعني مفهوم الدراسات الاجتماعية بتوسيع الدائرة على اعتبار ان هناك مفاهيم عديدة اجتماعية تقع في نطاق مواد أخرى غير الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية. فأصبح الاقتصاد والاجتماع والمنطق وعلم النفس والفلسفة والانثروبولوجي والسياسية والعلاقات الدولية... وغيرها من صميم الدراسات الاجتماعية وعلى ذلك فالفرق هنا هو مدى الاتساع فالمواد الاجتماعية محددة في اهتماماتها. بينما الدراسات الاجتماعية تكون أميلإلى الانطلاق إلىأفاق معرفية تساعد في دراسة موضوعات معينة

1- عدنان احمد أبو دية، مرجع سابق، ص26.

– إن مفهوم المواد الاجتماعية متأثرا بالمفهوم التقليدي للمنهج. والذي انعكس بشكل مباشر وواضح على مناهج المواد الدراسية المفضلة. بينما جاء مفهوم الدراسات الاجتماعية متأثرا بما حدث من تطور في مجال المناهج كانعكاس لتطور الفكر التربوي. مما أسفر عنه مناهج متطورة حاولت أن تجعل من المعرفة وسيلة وليست غاية لأنها. وحاولت أن تقيم شكلا من أشكال التكامل بين المتعلم وحاجاته واهتماماته. والمجتمع وخلفياته وتوقعاته.

– والمعرفة وأشكالها وتصنيفاتها والعلاقات التي تحكمها والنظم التركيبية التي تنتمي إليها.

– مجالات العلوم الاجتماعية هي ذاتها مجالات المواد والدراسات الاجتماعية. إلاأن الفرق بين الاثنين هي أن العلوم الاجتماعية تهتم بالبحث في المعلومات والحقائق مهما بلغت درجة تعقيدها أو تشابكها. وهي مجال الدراسة الأكاديمية المتخصصة. والهدف من وراء ذلك هو تطور المعرفة العلمية ذاتها. وهذا ما تقوم به الجامعات في أقساماالجغرافيا والتاريخ والفلسفة وعلم النفس والاجتماع والاقتصاد... وغيرها. وبينما تتناول المواد الاجتماعية أو الدراسات الاجتماعية نفس المعلومات والحقائق بأسلوب يعتمد على الاختيار والتبسيط والتعديل بما يتناسب مع أهداف محددة لمستويات المتعلمين في المراحل الدراسيةالمختلفة.[1]

صعوبات تدريس الاجتماعيات:

– ارتباطها بالأمد الزمني.

– اختلاط الأحداث والتواريخ.

– إدراك العلاقات المكانية.

– إدراك علاقات التأثيروالتأثر بين الأفراد والظواهر.

1– خالد عبد اللطيف محمد عمران، مرجع سابق، ص ص 39–40.

– إدراكأسباب الظواهر الطبيعية والاجتماعية المحيطة.

– تعسير حياة الآخرين في إطارها الاجتماعي والاقتصادي والسياسية.

– التفكير في مفاهيم العدل والحرية والظلم والحق والواجب والضعف والنوع.[1]

أمثلةالأهداف العامة لمنهج المواد الاجتماعية:

– توضيح العوامل الجغرافية والتاريخية المهمة في الماضي والحاضر والمستقبل المنظور.

– حماية الحقوق والحريات تحت ظل الأنظمة والقوانين والشرائع المتفق عليها.

– كساب التلاميذ مهارة استخدام المصادر والوثائق التاريخية.

– تقدير التراث العربي الإسلامي في مجالات العلوم والآداب والفلسفة والطب والفنون والعمران التي حققها المسلمون على مر العصور.

– التعرف إلىأهمية الجغرافيا في حياة الأفرادوالأمم والشعوب المختلفة.

– بيان أوجه الشبه ونقاط الاختلاف في طرق تحقيق الحاجات الإنسانية في الماضي والحاضر.

– توضيح تفاعل الإنسان مع بيئته واستغلاله للثروات الطبيعية وتأثيرأنواع الطقس والمناخ وتكيف الإنسان مع البيئة وتأثره بها وتأثيره فيها. مع فهم العلاقات الزمانية والمكانية ذات الأثر المهم في الحياة اليومية.

– تنمية مهارة حل المشكلات لدى التلاميذ للمساهمة في وضع الحلول المناسبة للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المختلفة التي تواجه مجتمعهم المحلي وأمتهم العربية.

– تنمية التاريخ لدى التلاميذ على أنه طريقة فعالة وحيوية باستمرار. مع تنمية دور المؤرخ في ذلك الفهم.

1– هشام يعقوب مريزيق، مرجع سابق، ص172.

– إكساب التلاميذ مهارة رسم الخرائط التاريخية والجغرافية المختلفة.

– الاعتزاز بما قدمه الجغرافيون العرب والمسلمون في سبيل تطوير علم الجغرافيا بصفة عامة وعلم الخرائط على وجه الخصوص.

– تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ فيما يلاحظونه من تفاعل بين الإنسان والبيئة المحيطة به.

– ممارسة التلاميذ لأنواع المناشط المختلفة بحيث ينو لديهم الاتجاه الايجابي للإسهام في تطوير البيئة في حدود استعداداته وقدراته وإمكانياته.

– تشجيع التلاميذ على الولاء والانتماء للوطن الذي يعيشون على أرضية ويأكلون من خيراته.

– وعي التلاميذ بحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه وتطلعاته المستقبلية.

– تنمية الشعور بالمواطنة الصالحة لدى التلاميذ ومحاولة تطبيق ذلك في الحياة اليومية.

– تنمية مشاعر الثقة بالنفس لدى التلاميذ كي يكونوا عناصر فاعلة لخدمة أنفسهم ومجتمعهم.

– إلمام التلاميذ بحقوقهم كمواطنين وبواجباتهم نحو الآخرين.[1]

– إلمام التلاميذ بتاريخ وحضارة الأمة العربية التي ينتمون إليها.

– تدريب التلاميذ على اكتساب المعلومات عن طريق الملاحظة.

– تشجيع التلاميذ على التكيف الاجتماعي السليم.

– تدريب التلاميذ على مقارنة الأشياءأوالأفكارأوالآراءأو الحوادث على أساس بيان أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بينهما.

1– جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005، ص ص 74–75.

– ممارسة التلاميذ لطرح الأسئلة المناسبة والعميقة في المجالات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة.

– تنمية مهارة استنتاج المعلومات وتفسيرها لدى التلاميذ.

– تدريب التلاميذ على عمليات صنع القرارات المختلفة اعتماد على مايتوفر لديهم من معلومات دقيقة ذات علاقة.

– تنمية مهارات جمع البيانات الصحيحة لدى التلاميذ في التلاميذ في المجالات الاجتماعية والاقتصادي.

– تنمية التفكير الجغرافي لدى التلاميذ القائم على تعليل الظواهر واستنتاج الأمور اعتمادا على البيانات والمعلومات الدقيقة المتوفرة .

– تزويد التلاميذ بالمعارف التاريخية الوفيرة المتعلقة بالماضي

– تشجيع التلاميذ على اخذ الدروس والعبر من الحوادث التاريخية الكثيرة سواء ما يتصل منها بالانتصارات أو تلك المتعلقة بالهزائم.

– تدريب التلاميذ على فهم حاضرهم جيدا عن طريق فهمهم العميق الماضي.

– تشجيع التلاميذ على الاقتداء بالأبطال والقادة والشخصيات البارزة التي أسهمت في بناء التاريخ العربي الإسلامي بنجاح كبير.

– تنمية فهم التلاميذ للموارد الطبيعية والبشرية التي تساعد على للنمو الاقتصادي.

– فهم التلاميذ للتاريخ وحوادثه الكثيرة عن طريقالمشاهدة الحقيقية للآثار التاريخية أو عن طريق الصور والوسائل التعليمية العديدة.

– تنمية الاهتمام لدى التلاميذ بالحوادث الجارية وانعكاساتها على وطنهم العربي.[1]

– تشجيع التلاميذ على تعليل كثير من الظواهر الجغرافية أو الاجتماعية أو الطبيعية أو البشرية والربط بين السبب والنتيجة.

1– جودت أحمد سعادة، مرجع سابق، ص ص 76–77.

– إلمام التلاميذ بوظائف المؤسسات الاجتماعية المختلفة ودورها الفعال في خدمة المجتمع المحلي.

– فهم التلاميذ لدور الأمة العربية الإسلامية في إثراء الحضارة الإنسانية.

– إدراك التلاميذ للعلاقات الزمانية والمكانية العديدة في الماضي والحاضر.

– تشجيع التلاميذ على المحافظة الحقيقية على البيئة من التلوث بأنواعه المختلفة.

– تدريب التلاميذ على تحديد المواقع الكثيرة على خريطة الجغرافية باستخدام طرق الموقع الدقيق والملائم والموقع النسبية.

– تعريف التلاميذ بأهمية الخرائط الجغرافية في حياتهم اليومية.

– تدريب التلاميذ على التعامل مع أنواع مقاييس رسم الخرائط المختلفة.

– تدريب التلاميذ على حسابالمسافات بين الأماكن المختلفة على الخريطة الجغرافية باستخدام مقاييس الرسم المتعددة.

– تدريب التلاميذ على حساب المساحات على الخريطة الجغرافية بالرجوع إلى مقاييس الرسم المختلفة.

– تدريب التلاميذ على تكبير الخرائط الجغرافية وتصغيرها باستخدام طرقمختلفة.

– تدريب التلاميذ على القراءة الصحيحة لرموز الخريطة الجغرافية.

– تنمية مفهوم الوقت لدى التلاميذ وأهميته في الحياة اليومية.

– تدريب التلاميذ على حساب الوقت في أماكن مختلفة من سطح الأرض للاستعانة بخطوط الطول.

– تنمية الاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ نحو استخدام الخرائط داخل المدرسة وخارجه.

– تشجيع التلاميذ على صنع الخرائط الجغرافية ورسمها.

– تعريف التلاميذ بأهمية الدور الذي تلعبه الخرائط الجغرافية والتاريخية في توضيح الكثير من الأحداث التاريخية وتفسيرها.

– تشجيع التلاميذ على المساهمة في عمل المعارض الخاصة بالخرائط والرسوم ذات العلاقة بالموضوعات التاريخية والجغرافية.

– إلمام التلاميذ بالخصائص الرئيسية للعصور الجيولوجية.

– تعريف التلاميذ بنشأة الصخور وخصائصها وأنواعها المختلفة.

– تعريف التلاميذ بالعوامل المؤثرة في تشكيل سطح الأرض سواء الداخلية منهاأو الخارجية.

– فهم التلاميذ للدور الكبير الذي يقوم به الإنسان لبناء أجزاء من سطح الأرض وتجميلها.

– إلمام التلاميذ بالآثار المترتبة على عوامل التعرية من نحت ونقل وترسيب.

– – إلمام التلاميذ على طرح أمثلة من البيئة المحلية لأنواع الصخور وتأثير عوامل التعرية فيها.

– إلمام التلاميذ بأنواعالالتواء والانكسارات في القشرة الأرضية.

– تعميق الإيمان بالله عز وجل في نفوس التلاميذ من خلال دراسة الظواهر الطبيعية المختلفة كالسهول والجبال والهضاب والأنهار والبحار والمحيطات.

– إدراك التلاميذ للمخاطر الكبيرة التي تتركها الزلازل والبراكين والأعاصير القوية والفيضانات المدمرة والعمل على تجنبها قدر الإمكان.

– تقدير دور خطوط المواصلات البرية والبحرية.

– والجوية في التقريب بين بني البشر في الأقطار والقارات المختلفة.[1]

– تعريف التلاميذ بالدور الذي تلعبه الأنهار في العالم من حيث ري الأراضي الزراعية واستخدامها كوسيلة للنقل التجاري.

– إدراك التلاميذ لأهمية الغلاف الغازي في استمرار الحياة للإنسان والحيوان والنبات.

1– جودت أحمد سعادة. المرجع السابق. ص ص 78–79.

– تثمين الدور الذي تلعبه الدول المختلفة للحفاظ على الغلاف الغازي نقيا مع محاولات تجنب تلوثه بالملوثات الكيميائية المختلفة.

– إدراك التلاميذ لأهمية المحيطات في حياة الإنسان من حيث التأثير في المناخ وتسهيل عملية نقل البضائع والركاب واحتوائها على مصادر غذائية ضخمة.

– إكساب التلاميذ مهارة قياس درجة الحرارة والضغط الجوي وسرعة الرياح ونسبة الرطوبة وكمية الأمطار المتساقطة. وذلك باستخدام الأجهزة ذات العلاقة.

– تقدير الجهود العربية والدولية المبذولة للمحافظة على الثروات الطبيعية لأطول فترة ممكنة بها أجيال عديدة.

– تعريف التلاميذ بالتاريخ العربي الإسلاميوالأحداث المهمة فيه والتي كان لها تأثير كبير في مصير الأمة العربية الإسلامية.

– إلمام التلاميذ بالعلاقات التاريخية التي تربط الأمة العربية بالأمم العديدة في شرق الكرة الأرضية وغربها.

– تشجيع التلاميذ على القيام بالرحلات والزيارات المختلفة لدراسة تاريخ الأمة العربية وجغرافيتها على الطبيعة.

– تنمية روح التضحية والفداء في سبيل الله والوطن لدى التلاميذ.

– إلمام التلاميذ بالتاريخ الأوروبي الحديث وأثاره السلبية في استعمار أجزاء واسعة من الوطن العربيفهم التلاميذ لمظاهر التنمية الاقتصادية وأثرها في تقدم أمتهم العربية.

– تنمية الوعي السياسي لدى التلاميذ القائم على مبدأ الشورى ومبدأ الديمقراطية والمشاركة في خدمة المجتمع.

– تنمية الاعتزاز لدى التلاميذ بالأمة العربية التي ينتمون إليها وتقدير دورها في خدمة الإنسانية.

– تقوية الإيمان في نفوس التلاميذ بأهمية التضامن العربي في مواجهة التحديات السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

– تقوية الإيمان في نفوس التلاميذ بان الوحدة العربية هي مطلب أبناءالأمة العربية وأنها تزيد من هيبة الأمة العربية بين أممالأرض قاطبة.

– إدراك التلاميذ للمخاطر الشديدة التي تتركها النزاعات العربية على وحدة الأمة من جهة وتقدمها وتطورها من جهة ثانية.

– تنمية الاتجاه لدى التلاميذ بالانفتاح نحو الثقافات العالمية الأخرى ولاسيما في الدول المتطورة مع الانتفاع بتجارب الآخرين وخبراتهم التي لا تتعارض مع ثقافاتنا العربية الإسلامية.

– تعريف التلاميذ بالمشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه وطنهم العربي والتي تتمثل في الدرجة الأولى بالجهل والمرض والزيادة السكانية وضعف النمو الاقتصادي.

– تعريف التلاميذ بمقومات الصناعة الحديثة ودورها في رفع مستوى المعيشة بين أبناء الوطن العربي.

– إلمام التلاميذ بأهمية التكامل الاقتصادي بين أقطار الوطن العربي المتعددة.[1]

– تنمية الاعتزاز في نفوس التلاميذ بالدور الكبير الذي يلعبه الوطن العربي في تزويد العالم بمصادر الطاقة المهمة وعلى رأسها البترول والغاز الطبيعي.

– إلمام التلاميذ بدور الجامعة العربية وأهميتها كمؤسسة تجمع الأقطار العربية وتوفق بينها، مع توضيح أنها ليست البديل للوحدة العربية الشاملة.

– تعريف التلاميذ بالعلاقة المتميزة التي تربط الوطن العربي بأقطار العالم الإسلامي تاريخيا وحضاريا وثقافيا.

– تشجيع التلاميذ على احترام النظام والقانون الذي يسير الحياة الاجتماعية المعاصرة.

– تنمية مهارة تفسير الحوادث التاريخية لدى التلاميذ.

– تشجيع التلاميذ على قراءة الأحداث التاريخية بموضوعية تامة.

1– جودت أحمد سعادة. مرجع سابق، ص ص 80–81.

– تنمية مجالات التعاطف في نفوس التلاميذ نحو قضايا الظلم والقهر والتفرقة ومساندة الجهود الدولية للقضاء على هذه المظاهر البشرية القاسية.

– تشجيع التلاميذ على استنباط الحقائق والمعلومات من الخرائط أو الأعمدة البيانية أو الجداول الإحصائية المتعلقة بمظاهر طبيعية أو بشرية.

– إلمام التلاميذ بجوانب التغير الاجتماعي الايجابية والسلبية والمساهمة في حل المشكلات الناجمة عن ذلك.

– تنمية مهارة قراءة الأطاليس والخرائط التاريخية لدى التلاميذ واستخلاص المعلومات المهمة منها.

– تنمية مهارة تمثيل الحوادث التاريخية وتجسيدها لدى التلاميذ عن طريق عمل التمثيليات المسرحية لتلك الحوادث أو لأبطالها المشهورين.

– إدراك التلاميذ لعوامل الوحدة العربية من لغة ودين وأهداف مشتركة وتاريخ ومصير وبقعة جغرافية متكاملة مما يعمق قناعتهم بقيام وحدة عربية شاملة كهدف يحقق لأبناء الشعب العربي أمانيهم وطموحاتهم.

– تعريف التلاميذ بالمشروعات الاقتصادية الضخمة في الوطن العربي الكبير وبيان أثرها في رفع مستوى المعيشة بين أبنائه.

– زيادة الوعي لدى التلاميذ بأهمية التخطيط الاجتماعي والاقتصادي في حياة المجتمعات عامة وحياة المجتمع العربي خاصة.

– تقدير التلاميذ لجهود الآباءوالأجداد في صد الغزاة والطامعين بأرض الوطن العربي وثرواته الهائلة منذ قديم الزمان وحتى الوقت الحاضر.

– تعريف التلاميذ بالدور الكبير الذي لعبه الإسلام في توحيد العرب بعد ان كانوا عبارة عن جماعات متناحرة تخضع لقوى الأممالأخرى.

– الاعتزاز بعمليات الفتوحات الإسلامية زمن المد الإسلاميأيام الخلفاء الأمويين ولاسيما الوليد بن عبد الملك حيث وصلت الفتوحات الإسلامية إلى بلاد الصين شرقا وإلى بلاد الأندلس غربا.

– تعريف التلاميذ بالمآثر الايجابية الكبيرة للخلافة العباسية في الحفاظ على كيان الدولة العربية الإسلامية من جهة ونشر العلوم والفنون من جهة ثانية.

– إلمام التلاميذ بالحضارة العريقة التي إقامتها الدولة الأموية في الأندلسوأثرت بها على مجرى العلوم والفنون في اروبا خلال العصور الوسط.

– إدراك التلاميذ للمآسي والأخطار التي عصفت بالعرب والمسلمين عندما تفرقت كلمتهم بوجود الدويلات الإسلامية التي ظهرت في أواخر الدولة العباسية وبملوك الطوائف الذين ظهروا إبان ضعف الدولة الأموية في الأندلس.[1]

– تعريف التلاميذ بالدور البطولي الذي قام به المماليك لصد الغزوات المغولية المدمرة للمشرق العربي.

– تقدير التلاميذ للجهود الجبارة التي قام بها صلاح الدين الأيوبي في كسر شوكة الحملات الصليبية وتطهير القدس من احتلالهم لها.

– إلمام التلاميذ بالهجمة الاستعمارية الأوربية الشرسة على معظم أجزاء الوطن العربي وبخاصة خلال القرنين التاسع عشر والعشرون.

– تزويد التلاميذ بالمعلومات الكافية عن حركات التحرر العربية والإسلامية ضد الاستعمار الأوروبي الحديث.

– إلمام التلاميذ بالإحداث التاريخية التي أدت إلى استقلال الأقطار العربية بعد كفاح مرير ضد الاستعمار.

1– جودت أحمد سعادة،مرجع سابق، ص ص 82–83.

– إلمام التلاميذ بمراحل القضية الفلسطينية المختلفة من الكفاح المسلح وخوض حروب عربية إسرائيلية عديدة.

– تعريف التلاميذ بالظروف التي أدت إلى انهيار المعسكر الشرقي الشيوعي بزعامة الاتحاد السوفياتي سابقا وظهور قوة واحدة عظمى فقط تتمثل في الولايات المتحدة الأمريكية وحلفائها في حلف الشمال الأطلسي.

– إلمام التلاميذ بالمحاولات الدولية الحديثة لتكوين التكتلات الاقتصادية الكبرى وزيادة النمو الاقتصادي في العالم.[1]

2– التربية الاجتماعية:

"هي رديف للدراسات الاجتماعية فهي تقدم للناشئة في مستوى أقل من الدراسات الاجتماعية وخصوصا في المرحلة الأساسية الأولى، وتوضع في قالب تربوي تتناسب مع إدراك التلاميذ في هذه المرحلة".

التربية الاجتماعية هي عملية تطبيع وتنشئة اجتماعية وتوضع في قالب تربوي يتناسب مع إدراك التلاميذ في هذه المرحلة.[2]

طبيعة التربية الاجتماعية:

تتمثل الخصائص التالية:

1– مادة غير مستقرة: تتجدد معلوماتها ومفاهيمها باستمرار فهي كما شبهها Sin بقطعة ماس منحوتة جيداً، تصدر إشعاعاتها إلى جميع الجهات فلها علاقة بالجغرافية والتاريخ والاقتصاد والسياسة... الخ.

1– جودت أحمد سعادة، مرجع سابق، ص ص 84–85.

2– محمد عيسى الطيطي، مرجع سابق، ص ص 34–35.

2- مادة مجردة: أي تتعامل مع مفاهيم مجردة كمفهوم الحرية والديمقراطية.

3- مادة تجمع بين البعدين الزماني والمكاني:أي أنها تتحدث عن أماكن جغرافية متعددة ووقائع تاريخية من معارك وحروب وحضارات وقعت في هذه الأماكن.

4- مادة متغيرة: ترتبط بالماضي والحاضر والأحداث الجارية، أي تلاحق التطورات وتتابع التغيرات باستمرار.

5- متعددة الأبعاد، حيث تتكون من أبعاد أربعة

أ- البعد العقلي: ويرتبط بمهارات التفكير من جمع البيانات والمهارات الذهنية ومهارة طرح الأسئلة وصنع القرار والتعامل مع الآخرينإضافة إلى مهارات التفكير العلمي.

ب- البعد الاجتماعي: وهو الذي يمكن الفرد من دخول الحياة الاجتماعية، فالتربية الاجتماعية لها علاقة بالحياة والمجتمع والتقاليدوالعادات والنمو الاجتماعي المستمر.

ج- البعد الشخصي: حيث تسعى التربية الاجتماعية إلى تكوين أنماط السلوك المرغوب فيه لدى الفرد.

د-البعد الانفعالي: وهو الذي يهدف من خلال تدريس التربية الاجتماعية إلى التمسك بالقيم والاتجاهات والشعور بالولاء للجماعة والوطن وتقبل المسؤوليات المترتبة على هذا الولاء (أبوحلو وآخرون، 1993).[1]

ويمكن إيجاز طبيعة الدراسات أو التربية الاجتماعية فيما يلي:

- نقل وتربية المواطنة في المجتمع الديمقراطي.
- تكامل الدراسات الاجتماعية مع العلوم الاجتماعية.
- إعداد المواطنة يتطلب أن يمارس الأفراد عمليات التقصي والتأمل وحل المشكلات واتخاذ القرارات من خلال منهج الدراسات الاجتماعية.

1- محمد عيسى الطيطي، مرجع سابق، ص ص 17-18.

- كنا بهدف التربية الاجتماعية إلى:

1) بتنمية المواطنة.

2) تزويد الطلبة بالمعرفة.

3) تزويد الطلبة بالمهارات.

4) تزويد الطلية بالقيم.

مفهوم الأحداث الجارية في التربية الاجتماعية:

"يطلق على الأحداث الجارية كل التغيرات اليومية التي تحدث في البيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلم والمجتمع والعالم".[1]

"وتلتقي القضايا المعاصرة ظلالا واسعة على الأحداث الجارية، فهذه القضايا لها جذور في الماضي ولازالت مستمرة في الحاضر ولها آثار مستقبلية كقضية فلسطين والعراق ولبنان وغيرها فأي حدث في العالم مهما كان بعيدا، يعتبر من الأحداث الجارية التي يمكن أن يستفيد منها معلم التربية الاجتماعية ويعتبرها مدخلا التدريس التربية الاجتماعية".[2]

أهداف توظيف الأحداث الجارية فى التربية الاجتماعية:

- مساعدة التلاميذ في التعرف على المشكلات والقضايا الرئيسيةوالمعاصرة .
- اكتساب التلاميذ ميولا حول متابعة الأحداث التي تقع في بيئته المحلية والعربية والعالمية.
- اكتساب التلاميذ التسامح والتعاطف نحو الشعوب والأمم التي تعاني من مجاعات وحروب وكوارث.

1- محمد عيسى الطيطي، مرجع سابق، ص 22.

2- المرجع نفسه، ص 21.

- تنمية التفكير من خلال اقتراح حلول للمشكلات والأحداث الجارية على مستوى البيئة الصفية والمدرسة.
- إكساب التلاميذ ميولا نحو قراءة الصحف والمجلات كيفية ومتابعة الأحداث الجارية من خلال وسائل الإعلام.

كيفية اختيار الأحداث الجارية:

1. أن تكون هذه الأحداث مرتبطة بالمنهاج.
2. أن تكون هذه الأحداث ملائمة لمستوى التلاميذ ومرتبطة بخبراتهم وخالية من المفاهيم المعقدة والتراكيب الغامضة.
3. أن تكون الأحداث صادقة وقعت فعلا وتعتمد على مصادر ووثائق دقيقة كالصور والمشاهدات.
4. أن تتصف الأحداث الجارية بالحداثة كالمخترعات والمكتشفات والوقائع والأحداث.
5. أن تكون للأحداث الجارية أثر على الأفراد والجماعات الحاضر والمستقبل، مثل الحروب والكوارث والأوبئة.[1]

1- محمد عيسى الطبطبي، مرجع سابق، ص ص 219-220.

3- مجالات التربية الاجتماعية:

3-1- الجغرافيا:

"عرف فتحي أبو عيانه الجغرافيا هو علم دراسة تسطح الأرض في تبيانه المساحي يوصفه موطنا لبني البشر وذلك بأسلوب علمي منظم يقوم على الملاحظة والوصف والشرح والاستنتاج لظواهر هذا السطح وتوزيعها واستنباط أوجه العلاقات القائمة بينه وبين الإنسان.

ويعرفه جودة حسين جودة بأنه العلم الذي يتناول توزيع وربط وتحليل الظواهر المختلفة على سطح الأرض، مع التركيز على دراسة العلاقة المتبادلة بين البيئة الطبيعية وتوزيع الإنسان وأنشطته المختلفة".[1]

والجغرافيا كعلم، وكمادة دراسية تبحث في العلاقة الكائنة بين الإنسان والبيئة التي يعيش فيها ويتعايش معها، مؤثرا فيها متأثرا بها، فالجغرافيا علم ديناميكي متطور، غير ثابت، كما أن الجغرافيا علم تركبي Compound Scienceفهي تجمع مادتها في شتى العلوم كالاقتصاد والاجتماع والسياسة والفلك والجيولوجيا والفيزياء بكل فروعها.[2]

وهناك من عرفها "كوصف علمي لأنشطة الإنسان وحركته داخل المجال، وذلك وفق خمسة مكونات: التوطين، التضاريس، عناصر التأثير الطبيعية والبشرية، شبكة الاتصالات، التداخل النسقي بين مكونات المجال."

1- خالد عبد اللطيف محمد عمران، تقنية تعلم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات، ط1، دار الوراق، عمان، الأردن، 2018.

2- محمد إسماعيل عبد المقصود، استراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2009، ص ص 22-23.

"وذهب البعض إلى أن الجغرافيا علم من العلوم الاجتماعية تهتم بدراسة الأرض والسكان من خلال تحليل المعطيات الطبيعية والبشرية بقصد توضيح وتفسير وتوزيع مختلف أنشطة الإنسان فوق المجال وتنطلق من ثلاث سماعي أساسية تتمثل في دراسة العلاقات العمودية بين الإنسان والوسط الطبيعي ودراسة العلاقات الأفقية بين الإنسان ثم دراسة توزيعات المجتمعات".[1]

هناك من اعتبرها دراسة ووصف لمظاهر السطح من مناخ، تضاريس، ونباتات وتجمعات بشر وأيضا القوى الطبيعية والبشرية المتحكمة فيها بقصد توضيح الترابطات بين تلك المظاهر سواء على السطح العام للأرض أو في إطار إقليمي.

"كما يعرفها المجلس القومي التربوي للجغرافيا" National Council for Geography Education:

هو علم ديناميكي تتسم بالملاحظة الدقيقة وبالتفكير المنطقي الذي يقوم على الوصف والتحليل عالم والتفسير لظواهر سطح الأرض، ويهتم باكتساب المتعلمين المهارات التي تساعدهم على التكيفوظروف حياتهم اليومية والعلمية.

فروع الجغرافيا:

– الجغرافيا الطبيعية: وهي علم دراسة سطح الأرض وبخاصة الظواهرالطبيعية ووظيفتها.

1–المصطفى الخضخاضي، تدريس التاريخ والجغرافيا، حقل الجغرافيا المرجعية الفكرية والممارسة الديداكتيكية، مجلة جغرافيا المغرب، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2011، ص 10.

– الجغرافيا الإقليمية:وهي التي تهتم بدراسة منطقة ما أو إقليم من أقاليم سطح الأرض يكون متجانساً على أساس بعض المعايير الخاصة كالموقع، وأشكال سطح الأرض، والمناخ والنشاط البشرى والاقتصادي.

– الجغرافيا الاجتماعية: وهي التي تهتم بدراسة العلاقات بين الإنسان والبيئة، أي أنها تهتم بالتطور الاجتماعي والظروف البيئية المحيطة بالإنسان.

– الجغرافيا الاقتصادية:ويهتم هذا الفرع بدراسة الإنتاج البشرى في أي صورة من،صوره، زراعياً وحيوانياً كان أم غابيا أم معدنياً أم صناعياً، وما يرتبط بهذا الإنتاج من توزيع واستهلاك.

– الجغرافيا المكانية: وهي تسعى لتفسير العديد من الظواهر الجغرافية والإجابة عن الأسئلة مثل: لماذا تنتظم المدن والجبال والسكان بهذا الشكل على سطح الأرض؟ ولماذا يوجد اختلاف في الكثافات والتوزيع السكاني من مكان إلى آخر على سطح الكرة الأرضية؟ وغير ذلك.

– الجغرافيا التاريخية: وتعني بدراسة التغيير الجغرافي للأقاليم عبر العصور، وهنا يقوم الجغرافي بتتبع الظواهر الجغرافية منذ نشأتها حتى الوقت الحاضر تعميقاً للفهم وإبرازاً للجهد البشرى في الأزمنة المتعاقبة، مما يُيسر السُبل للوصول إلى أساسيات الظاهرات الجغرافية المختلفة.[1]

مجالات الجغرافيا البشرية في دراسة المجتمعات :

الجغرافيا البشرية تدرس المجتمعات لا الأفراد وذلك ف المجالات الثلاثة الآتية:

– دراسة الجنس البشري، أعداده وتوزيعه والاختلافات في مجال الجغرافيا الديمغرافية والتي تعد في فرعا من فروع الجغرافيا البشرية.

1– خالد عبد اللطيف محمد عمران، مرجع سابق، ص ص 42 –43.

– دراسة استغلال الأرض وشغلها بواسطة المجتمعات. البشرية وذلك ابتداء في أكثر المحلات العمرانية تواضعا حتى أكثر احمده تعقيدا كعنصر هام.

– دراسة استخدام الموارد الطبيعية: دراسة ما يعرف بالجغرافيا الاقتصادية كفرع من فروع الجغرافيا البشرية وانعكاس ذلك كله على أقدار الدول وعلاقاتها فيما يعرف بتحليل القوة السياسية للدولة فيما يعرف بالجغرافيا السياسية.

"إن الجغرافيا البشرية لا تقنع بدراسةالحقائق والمشاهدة فقط بل تستدير للتاريخ لتستكشف المظهر الأصلي والتطور التاريخي للحقائق ولعل في دراستها. للعمران الحضري والريفي ما يعكس هذا الأسلوب وذلك لان الجغرافيا تستقي التفسير في تاريخ العمران وتطورهكذلك فإن دراسة بيئة من البيئات في دولة قديمة تأثرت بالحضارة الأوربية ليس من اليسير فهمها دون معرفة تاريخ استغلال الأرض وتطوره وإزالة الغطاء النباتي الأصلي بها ومدى التطور طرأ على أساليب الزراعة من عصر لأخر وانعكاس ذلك كله على التغير الاجتماعي الذي طرأ على السكان والذي لا شك قد تأثر بالاحتكاك الحضاري والهجرة والتي لا يمكن افتقاد أثرها على أرض الواقع فقط ولكن في التاريخ كذلك."[1]

طبيعة الجغرافيا:

1–علم ديناميكي متطور غير ثابت.

2–علم تركيبي science compound تجمع مادتها من علوم.

3–شتى كالاقتصاد والسياسية والفلك والجيولوجياوالفيزياء بكل فروعها.

4–اتساع ميدانها، إنها تدرس ظواهر متشابكةومتعددة.

5–علم تحليلي Analytical.

1– فتحي محمد أبو عيانة وآخرون، أسس علم الجغرافيا الطبيعية والبشرية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ص272.

6-ذات توجه اجتماعي social geography.

ويمكن أن تحدد خمسة قواعد أساسية لتحديد هوية الجغرافيا:

1-إن الجغرافيا علم تركيبي.

2-إن الجغرافيا تسعى لتحديد الظواهر وتثبيتموقعها(المسح والرسم).

3-أن الجغرافيا تهتم أساسا بالظواهر المرئية.(مكونات السطح)والظواهر غير المرئية (لعلاقة الإنسان بالمجال).

4-أن الجغرافيا تسعى الدراسة العلاقات بين الظواهربدون اتخاذ موقف مع أو ضد الحتمية".

5-أن تعتبر تعليم الجغرافيا في مجال المراحل التعليمية علما تطبيقيا.[1]

مناهج دراسة الجغرافيا:

-**المنهج الأصولي Systematic Approach:** يركز على الموضوعات أكثر من تركيزه على الأماكن أو على الظاهرة الجغرافية كذلك يشمل هذا المنهج فروع الجغرافيا البشرية التي تتناول بالدراسة الظاهرات البشرية على سطح الأرض.[2]

- **المنهج الإقليمي Regional Approach:** يشمل في دراسة كل الظاهرات الجغرافية الطبيعية والبشرية في إطار مساحة معينة في سطح الأرض أو وحدة مكانية واحدة في الإقليم Regionفالجغرافيا الإقليمية تهدف إلى الربط بين الظاهرات الجغرافية المختلفة لإبراز العلاقة التبادلية بين الإنسان والبيئة في إقليم واحد، كذلك تهدف إلى تحديد شخصية الإقليم إبراز التباين الإقليمي في الوحدة المكانية وإذا كان المنهج الأصولي والمنهج الإقليمي يؤلفان معا الواقع الجغرافي في الوقت الحاضر في شكل

1- المصطفى الخصخاصي، مرجع سابق، ص 11.

2- فتحي محمد أبو عيانه وآخرون، مرجع سابق، ص 259.

مستوى من بعدين اثنين فقط، فإن الجانب التاريخي يمثل البعد الثالث في الدراسات الجغرافية أي البعد الزمني، فكل الفروع الجغرافية التي يتناولها المنهج الأصولي لها جذور تاريخية أو تطورية، كذلك الحال في الفروع التي يتناولها المنهج الإقليمي ويتمثل هذا التأليف بين المنهجين ما يعرف بجغرافيا الماضي أي الجغرافيا التاريخية. ومعنى ذلك ببساطة إن الجغرافيا بها منهجين أحدهما أصولي والآخر إقليمي، وبديهي إن المنهج الأصولي يتناول بالتحليل تطور ظاهرة معينة طبيعية كانت آو بشرية، على امتداد فترة زمنية محددة، أو فترات زمنية متعاقبة، أما المنهج الإقليمي فيتناول دراسة الظاهرتين الجغرافية المختلفة في إقليم معين خلال فترة زمنية أو فترات زمنية محددة.[1]

وإذا كان المنهج الأصولي والمنهج الإقليمي يؤلفان معا الواقع الجغرافي في الوقت الحاضر في شكل مستوى من بعدين اثنين فقط، فإن الجانب التاريخي يمثل البعد الثالث في الدراسات الجغرافية أي البعد الزمني، فكل الفروع الجغرافية التي يتناولها المنهج الأصولي لها جذور تاريخية أو تطورية، كذلك الحال في الفروع التي يتناولها المنهج الإقليمي ويتمثل هذا التأليف بين المنهجين ما يعرف بجغرافيا الماضي أي الجغرافيا التاريخية. ومعنى ذلك ببساطة إن الجغرافيا بها منهجين أحدهما أصولي والآخر إقليمي، وبديهي إن المنهج الأصولي يتناول بالتحليل تطور ظاهرة معينة طبيعية كانت أو بشرية، على امتداد فترة زمنية محددة، أو فترات زمنية متعاقبة، أما المنهج الإقليمي فيتناول دراسة الظاهرتين الجغرافية المختلفة في إقليم معين خلال فترة زمنية أو فترات زمنية محددة.

1- فتحي محمد أبو عيانه وآخرون، مرجع سابق، ص 260.

أهداف الجغرافيا:

"فهم العالم الذي نعيش فيه وإدراك حقائقه، بالتحليل والربط والاستنتاج مساحات محددة على يطح الأرض قد تجمعها دولة واحدة أو عدة دول أو حتى قارة من القارات، وللوصول إلى هذا الهدف فإن البحث الجغرافي يستمد معلومات وفيرة من العلوم البيولوجية والاجتماعية والإنسانية التي تفيد في منهج الدراسة والجغرافيا وهي تربط بين فروعها والعلوم الأساسية إنما تسهم في تكامل العلوم وفهم حقائق الأرض والإنسان بدرجة لا تنافسها فيها علوم أخرى.

وفي تكامل الجغرافيا بالعلوم الأخرى يقول جورج كريسي (cressey): إن الجغرافيا تستمد معلوماتها من مصادر عديدة ومبعثرة ثم ما تلبث أن تعطيها مغزى جديدا لفهم مساحات محددة على سطح الأرض.

تهدف إلى شرح الأنماط المكانية وتستكشف العلاقات فيما بينها وأوجه التباين والتشابه بين الأقاليم المختلفة في البيئات بعناصرها الطبيعية كأساس وقاعدة، لفهم العناصر الحضارية culture of mon-made المترتبة عليه والمترابطة معه داخل البيئة.

والجغرافي يحاول أن يجد الإجابة الدقيقة والمنطقية والشاملة لأسئلة عدة أبرزها سؤالان هما (أين- لماذا هناك)؟

وتتناول الجغرافيا الكثير من مشكلات عالمنا المعاصر ومتغيراته في البيئات المختلفة ولعل أبرز هذه المشكلات التزايد السكاني الضخم الذي شهدته معظم أقاليم العالم في القرن العشرين.[1]

1- فتحي محمد أبو عيانة وآخرون: مرجع سابق، ص ص 256-257.

أهداف مادة الجغرافيا:

- ✓ إدراك مكانة بلد المتعلم بين الدول ودوره في خدمة الدين.
- ✓ ترسيخ أفق التلميذ تعريفه بمختلف قارات العالم لكي يدرك عظمة الخالق عز وجل.
- ✓ تعريف التلميذ ببيئته وبلاده ثم البلاد الأخرى وعلاقته بوطنه.
- ✓ إبراز ما تحويه بلاده من منابع الثروة ووسائل المعيشة.
- ✓ تنمي الجغرافيا عند التلميذ الإرادة الإنسانية عند دراسته قصص الاستكشافات وما صادفه المستكشفون من متاعب.
- ✓ تساعد الجغرافيا في تكوين الأفكار العلمية الصحيحة عن شكل الأرض وإبعادها.
- ✓ إدراك العلاقة بين الإنسان والبيئة والتأثير المتبادل بينهما للانتفاع بالبيئة واتخاذ جميع السبل للاستفادة منها.
- ✓ ترسيخ اليقين لدى التلميذ بأن آيات الله عزّ وجل المتمثلة في مظاهر سطح الأرض وعناصر المناخ والحياة النباتية والحيوانية لا تسير من غير هدى وإنما وفق هدى وقوانين ربانية ينبغي التأمل فيها.
- ✓ أسعار التلميذ بما في الكون وظواهره من إتقان وحسن الإبداع للحس الفني إنما هو دليل على قدرة الله عز وجل وإبداعه.[1]

1- عدنان أحمد أبو دية: أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، ط1، دار أسامة، عمان، الأردن، 2011، ص ص 29-30.

أهداف تدريس الجغرافيا:

- ✓ الجغرافيا أداة للتنشئة الاجتماعية: إن تعلم فك رموز المجال والطبيعة يساعد التلاميذ على التنشئة الاجتماعية فمعرفة وظيفة المجال الجغرافي يمكن الأطفال من إن يكونوا فاعلين فيه.
- ✓ تعلم الملاحظة والوصف وفهم الواقع.
- ✓ اكتساب الرصيد الجغرافي.
- ✓ تمكين التلميذ من مهارة التفكير الناقد.
- ✓ تمكينه من فهم جوانب الحياة في مجتمعه.
- ✓ تمكينه من معرفة طبيعة العلاقة العضوية بين العلم والتكنولوجيا.
- ✓ اشباع حاجاته من المعلومات للبحث عن علل الأشياء وحل مشكلاتها.
- ✓ تنمية القدرة على الانتباه والملاحظة والبحث في المصادر لاكتساب معلومات ذاتيا.
- ✓ تساعد التلميذ على تكوين تصور للمكان يتسع شيئا فشيئا وعلى،وجود إطار يجمع بين الظواهر الأرضية جميعا.
- ✓ تساهم في تكوين الوعي القومي.
- ✓ تدمج التلميذ في بيئته.
- ✓ تعلم رؤية الحوادث العادية المألوفة.
- ✓ إيصال معنى المجال، فتدريس الجغرافيا يعطي للتلاميذ معنى المجال، ممكنا إياهم من إدراكه وتمثيله والعمل على اكتساب تربية جغرافية.
- ✓ تمكين التلميذ من تحليل المجال.[1]

1- عدنان أحمد أبو دية: مرجع سابق، ص ص 282-283.

المعرفة الجغرافية المدرسية:

صارت الجغرافيا المدرسية ترتكز على تقسيم تنظيم المجال لخدمة الفضول العلمي عند المتعلمين وذلك يجعله قادر على:

- فهم وظيفة المجتمعات داخل مجالاتها.
- وضع فرضيات ومتابعة تحقيقها.
- دراية وضعيات، مشكلة ومعالجة أسئلة حقيقية منبثقة من وضعيات جغرافية معينة.
- التفاعل مع مجموعة من الإشكاليات والمواضع والتمارين الجغرافية بقصد فهم أنشطة الأفراد والمجتمعات وإكسابه لعدة مهارات يوظفها في حياته اليومية (قراءة الخرائط الطبوغرافية والموضوعاتية، تحليل المشاهد، قراءة الجداول والصور الجوية).
- طرح ومعالجة مشاكل جغرافية حقيقية تبعا لمستواه الدراسي كمطالبته بالبحث عن التوطين الأفضل لوحدة إنتاجية معينة أو تقديم حلول لمشكلة بيئية معينة.

الشكل رقم (11):خطاطة إسهامات الجغرافيا في تكوين النشء[1]



"فمعرفة الفرد تمكنه من فهم المهام المعروضة وتحديد الهدف منها وتحديد المعلومات المطلوبة لأدائها مثل القوانين والحقائق وكذلك تساعده في تكوين تنبؤات وتوقعات للنتائج، وعلى هذا تسهل المعرفة الأداء الفعلي للمهمة وعمليات المراقبة وتعليم النواتج".[2]

1- المصطفى الخصخاصي، مرجع سابق، ص 75.

2-المرجع نفسه، ص 80.

أصناف ومواضيع الجغرافيا المدرسية من خلال المناهج الدراسية:

يجب أن تعني الكتب المدرسية بإبراز المشاكل الحيوية خاصة مشاكل الأقاليم والظواهر الطبيعية والإنسانية وذلك باستحضار أربعة مكونات أساسية هي:

- اهتمام الجغرافيا بالظواهر المرئية(المعطيات البارزة على السطح).
- تحديد الظواهر الجغرافيا وتثبيت مواقعها ثم تحديد مواقع الظواهر واكتشاف المشاكل التي ينبغي حلها والعوامل التي تفسرها.
- دراسة العلاقات بين الظواهر والتفاعل بينها.
- اعتبار الجغرافيا علما تطبيقيا يركز على الأعمال الميدانية والانجازات التطبيقية.[1]

السياق الاجتماعي للجغرافيا:

من خلال هذا التوجه تظهر الجغرافيا رائدة في هذا المجال إذ أصبحت تركز على الواقع المعيش للفرد والجماعة لتعالج المكونات المجالية بمختلف المقاييس وتساعد على إعداد المجال والتخطيط له واتخاذ القرار في شأن قضاياه وبالتالي اعتبار الجغرافيا منهجا للتفكير المجالي وفي هذا السياق تتحتم مساءلة الجغرافيا كمادة مدرسية حول طبيعة العمل التربوي الذي تمارسه على الناشئة، وذلك في سياق ترشيد المنظومة التربوية وتأهيلها.

إن اندراج الجغرافيا المدرسية في هذا السياق الاجتماعي خيار يرسخ الهوية والمواطنة وتتيح إمكانية التحكم في آليات التنمية المستدامة والتخطيط لها.وهذا يفرض الانتقال

1- ربيع عبده أحمد رشوان، التعليم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز، نماذج ودراسات معاصرة، ط 1، القاهرة، مصر، 2006، ص 32.

بالجغرافيا في مادة إخبارية عن الظواهر المجالية إلى مادة تكوينية تساهم فعليا، في تطوير خبرة المتعلم.[1]

أساليب تدريس الجغرافيا:

يتم تدريس الجغرافيا وفق مجموعتين من الأساليب:

أساليب تعتمد على مشاهد المتعلم وملاحظته المباشرة لما يمكن رؤيته عيانا في الطبيعية، مثل عملية تنظيم زيارة ميدانية للمتعلمين لإحدى المناطقالزراعية أو الصناعية وإقدامهم على وصف الملامح الطبيعية أو الاقتصادية التي يرونها.

– أساليب تعتمد على مشاهدة المتعلم وملاحظته غير المباشرة لوثائق ودعامات تعليمية مثل عمليات إطلاع المتعلمين على خريطة أو رسوم أو صور لأنشطة بشرية معينة أو أطاليس وقواميس وموسوعات، ومطالبتهم بوصفها وتفسير عوامل تركزها وتوظيف هذه الدعامات تستهدف تحقيق هدفين مركزيين:

1. تمكين المتعلم من ضبط صدق هذه الوثائق والدعامات والتحكم في تقنيات التحليل لها.
2. تمكين المتعلم من بناء وتأسيس هذه الدعامات في بعض الحالات الدراسية (وضع رسوم تخطيطية، ملأ خرائط صماء، رسم بيانات...).[2]

إن الزيارات الميدانية هي احتكاك مباشر بالظاهرات الطبيعية والبشرية الموجودة بالبيئة، وتلك الظاهرات يتعرض الطالب لدراستها نظريا في الكتاب المدرسي ولكن الفارق كبير بين أن يسمع وبين أن يرى ليقدر ويدرك الجهد الكامل وراء حدوث تلك الظاهرات ليرى

1– المصطفى الخصخاصي، مرجع سابق ، ص ص 86 – 87.

2– المرجع نفسه، ص ص 61–62.

ويقدر الجهود الخدمية التي تقوم بها الهيئات والمؤسسات في الحي الذي يعيش فيه، وتقدير الجهود هو أحد السبل المؤدية والمحققة للولاء.[1]

فالزيارات الميدانية تكسب الطالب اتجاها ايجابيا نحو البيئة التي ينتمي إليها وبالتالي يتحقق ولاءه لها.

ويلزم أن تتركز توجيهات المدرس على مظاهر تكيف المتعلم مع البيئة أو على الأساليب المستخدمة في معالجة المشاكل التي تنشأ عنها، فالتدريب على الوصف والمشاهدة يطور ملكة النقد والتفكير وفق مرجعية الحقائق والتعليمات السابقة وأيضا التفاعل مع المظاهر الجغرافية، وتتمثل عملية الوصف في اصطحاب المدرس للمتعلمين للموقع أو المظهر الجغرافي الذي يراد مشاهدته ووصفه، حيث يقوم المتعلمون برؤية المظاهر وتسجيل وصفهم على دعامات معينة (خرائط، جداول...)وعند عودتهم إلى الفصل الدراسي يقومون بتطبيقات عن طريق أعمال التلوين والوصف والتبويب والمناقشة والتفسير.[2]

3-2- التاريخ:

يقول الرازي (التاريخ والتوريخ) يعني تعريف الوقت والتاريخ علم يبحث فيه عن الزمان وأحواله وعن أحوال ما يتعلق به من حيث تعيين ذلك وتوقيته ويذهب آخرون أن التاريخ ليس هو الحوادث وإنما هو تفسير هذه الحوادث والاهتداء إلى الروابط الظاهرة والخفية التي تجمع شتاتها، وتجعل منها وحدة متماسكة الحلقات، متفاعلية الجزئيات، ممتدة مع الزمن والبيئة امتداد الكائن الحي في الزمان والمكان.

وقد عرف ابن خلدون التاريخ بقوله: "إن خبر عن الاجتماع الإنساني الذي هو عمران العالم، وما يعرض لطبيعة ذلك العمران من الأحوال، مثل التوجس، والتأنس، والعصبيات،

1- محمد اسماعيل عبد المقصود: مرجع سابق، ص ص 159- 160.

2- المصطفى الخصخاصي: مرجع سابق، ص 56.

وأصناف التغلبات للبشر بعضهم على بعض، وما ينتجه البشر بأعمالهم ومساعيهم من الكسب والمعاش والعلم والضائع، وسائر ما يحدث في ذلك العمران بطبيعة الأحوال[1].

فالتاريخ إذن هو سجل للحوادث يسعى إلى محاولة معرفة ما فعله الإنسان وما فكر به، أو تطلع إليه منذ وجوده في هذا الكون فهو والحالة هذه دراسة سيرة الإنسان بكل أبعادها السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية، أي أنه وثيقة لأحداث الماضي، ويمثل التاريخ التفاعل القائم بين الإنسان والمكان والزمان فالتاريخ هو حركة الكون وحركة الأرض وحركة الأحياء والناس على سطح الأرض وما يستتبع هذه الحركة من تغير دائم.[2]

"ومنه فالتاريخ علم نقد وتحقيق، يبحث في الموجود من مخلفات الماضي وسجلاته التي قد تعين على جلاء الحاضر وتوضيحه".

إن نطاق التاريخ يتسع لجميع الصوالح البشرية فكل ما يقع من الإنسان أو يقع عليه، وكل ما يبنيه أو يهدمه داخل في حدود البحث التاريخي".[3]

- **المستويات الاساسية التي تكون مقطع المادة التاريخية:**

-التاريخ السياسي الحدثي.

-الديمغرافيا التاريخية.

-التاريخ الاقتصادي والاجتماعي.

-تاريخ الذهنيات أو العقليات.

---

(1)-هشام يعقوب مريزيقوآخرون، مرجع سابق، ص18.

(2)-محمد عيسى الطيطي، مرجع سابق، ص ص26-27.

(3)-ج.هرنشو، علم التاريخ، تر: عبد الحميد العيادي، ط2، دار الحداثة، بيروت، لبنان، 1982، ص ص08-09.

2-المفاهيم التاريخية:

يحاول المؤرخون تعريف الواقع التاريخي المعقد بمفاهيم أساسية.

- **الزمن:**في علاقته بالحركة وتوالي الإحداث والتطور والتغيير.

التعامل مع الزمن التاريخ يعني الانتقال من زمن معيش إلى زمن موضوع(اليوميات، التحقيب، الكرونولوجيا) الماضي -الحاضر.

-**المجال:** في ارتباطه بالأحداثوالوقائع التاريخية ومن خلال واقع وبنية المجال في الماضي أو كيان داخل المجال.

-**المجتمع:** كل السلوكاتوالانتاجات الفردية والجماعية للإنسان في الماضي بما فيها السوسيو-اقتصادي(الديمغرافيا) والسوسيو-سياسي والسوسيو-ثقافي(العقليات)الاستمرارية والتغيير، الصراع، التناقض التاريخي، الثورة القومية، النزعة التاريخية[1].

طبيعة التاريخ:

- التاريخ في كونه علم نقد وتحقيق، كما أنه علم اجتماعي له منهجه في البحث الذي يمتاز به ويعرف بمنهج البحث التاريخي، الذي يقوم على الاستدلال والنقد والمقارنة والمقابلة ووزن الأدلة.
- للتاريخ جانبين هما: جانب ظاهر يتعلق بالأحداث والوقائع التي تظهر وكأنها غير مرتبة ودون هدف محدد، وجانب باطن يتعلق بالروح التي تجعل له مسار محكما معقولا، ودراسة التاريخ تعتمد أساسا على تفسير العلاقات بين الجانبين: الظاهر والباطن من الأحداث والصراع والقضايا التاريخية.

(1)-عدنان أحمد أبو دية، مرجع سابق، ص47.

• إن دراسة التاريخ تعتمد على التفكير في الحقائق والمفاهيم والتواريخ والأسماءوالأحداث بحيث تثار الأسئلة التي تتطلب في الإجابة عنها الاعتماد على المصادر والأدلة والتفسير والأدلة والاستنتاج والتحليل.

• طبيعة التاريخ تتحدد بالعمليات التي يمر بها المؤرخ لرصد الحوادث التاريخية التي تحدث للإنسان عبر الأزمنةوالأماكن بالاعتماد على الوثائق الأصلية.

• إن التاريخ هو علم دراسته للأحداث أو الظواهر التاريخية التي تتكون من ثلاثة أركان (الزمان، الإنسان، المكان).[1]

• إن التاريخ يهتم بدراسة علاقة الإنسان بنفسه وبأخيه الإنسان في الماضي والحاضر وبيئته الطبيعية والمشكلات التي تنشأ عن ذلك، وكذلك دراسة التغيير في السلوك على ضوء هذه العلاقات.

• إن التاريخ معنى أكثر من غيره من المواد الدراسية من حيث المحتوى بمعالجة المسائل والقضايا والأحداث المتصلة بالمجتمع وفلسفته واتجاهاته وأحداثه.

• إن التاريخ يهتم دائما بالقضايا التي تركز على مسائل التحول الاجتماعي سواء من حيث المحتوى أو من حيث الطريقة، فمثلا مفاهيم مثل الديمقراطية، الملكية الرأسمالية، وغيرها يستطيع أن يتضمنها المحتوى ويتناولها المعلم.

• إن التاريخ دائما يكون معنيا بالعلاقات والمشكلات والسلوك متتبعا النشأة والتطور والنتائج التي ترتبت على هذا التطور، كما انه يلقي الضوء على الماضي وعلى ما هو كائن في الحاضر من العلاقات والمشكلات والسلوك، ويبرز في كل هذا ادوار القيادة والبطولة وجهود الشعوب والنتائج التي ترتبت عليها[2].

---

(1)–عاطف محمد بدوي، مرجع سابق، ص21.

(2)–مرجع سابق، ص22.

علاقة التاريخ بالجغرافية:

للتاريخ علاقة بالجغرافيا فالمكان يمثل عاملا مشتركا بينهما، فما من حدث تاريخي إلا وله خلفية جغرافية تفسره، فكم من صراعات قامت للحصول على أماكن إستراتيجية، فالتاريخ والجغرافيا وجهان لعملة واحدة[1].

اعتبارات مهمة عند تأليف الكتاب المدرسي في التاريخ:

- أن يتم الاعتماد على المعنيين اللغوي والاصطلاحي أثناء الكتابة.
- إن التاريخ كعلم ونظام تعليمي يرتبط كثيرا بالرأي الذي يرى في التاريخ سجلا لما مضى من أعمال البشر، ومحاولة الاستفادة منها في الحاضر والمستقبل.
- إن التاريخ والكتابة فيه يجب أن تكون متكاملة ولذلك لابد لكاتب التاريخ أن يهتم بالإطار المكاني نفس اهتمامه بالإطار الزماني، أي الاهتمام بالتكامل مع البيئة والجغرافيا، وعلم الإنسان.
- إن التاريخ له قيمة مهمة وهي أنه الحركة وحيث أن الحركة تغيير مستمر فإن التاريخ أيضا متصل ويشمل الماضي والحاضر والمستقبل، ويجب أن يراعي ذلك في مختلف المناهج الدراسية.
- إن التاريخ كعلم ونظام تعليمي يرتبط كثيرا بالاستخدام الذي يرى في التاريخ سجلا لما مضى من أعمال البشر، لذلك يجب أن تركز المناهج الدراسية على الإفادة من ذلك السجل للحاضر والمستقبل.
- يجب أن تراعي المناهج الدراسية أيضا أن التاريخ يأتي كاستجابة لمحاولة الإنسان لمعرفة نفسه ومعرفة الآخرين.

---

(1)–محمد عيسى الطيطي، مرجع سابق، ص27.

أي أنه دراسة إنسانية تؤكد على أهمية الناس واختياراتهم وقيمهم كوسيلة مهمة لمعرفة الإنسان بالكون في الحاضر والمستقبل[1].

أهداف تدريس التاريخ:

يهدف درس التاريخ إلى التواصل مع مخلفات الماضي، واستيعاب منهجية التواصل مع أحداث التاريخ، إذ الحرص ينصب أساسا على نقل الذاكرة التاريخية إلى الأجيال وتنمية الفكر النقدي عندهم والاهتمام بتعليم المفاهيم الزمنية وإعطائها أهمية تربوية وتفعيلها في العمل التربوي[2].

"فالواجب أن يكون التاريخ للمربي علم اجتماع بصورة غير مباشرة–فالمجتمع القائم شديد القرب من الطفل شديد التعقيد عليه، فالأمر الجوهري في تقديمه–التاريخ– أن نجعله محركا ومتحركا فلا ينبغي ان يقدم التاريخ على أنه جهود أو نتائج متراكمة أو عبارات مجردة كما يحدث، ولكن على أنه شيء مؤثر مليء بالقوة"، فدراسة التاريخ لا تعني كتلة من المعلومات ولكنها تعني استعمال المعلومات لخلق صورة حية وبناءة لما قام به الناس، وكيف قاموا به ولماذا قاموا به على هذه الصورة، وكيف نالوا نجاحهم أو منيوا بالخيبة في عملهم، وعندها يفهم التاريخ على أنه متحرك ومحرك يقع تأكيد على جوانبه الصناعية والاقتصادية"[3].

وذهب "شارلز رولان" Charles Rollin إلى أن التاريخ له وظيفة خلقية مهمة وذكر في ذلك الشأن إن التاريخ إذا أحسن تدريسه، كان مدرسة لتربية أخلاق المواطنين...وأوصى بأن يكون ضمن مواد التعليم منذ الطفولة الأولى[4].

---

(1)–عاطف محمد بدوي، مرجع سابق، ص ص 19–20.

(2)–المصطفى الخصخاصي، مرجع سابق، ص50.

(3)–ديوي جون، مرجع سابق، ص ص150–151.

(4)–عاطف محمد بدوي، مرجع سابق، ص13.

ونادى "ريدل" RIDLEبوجوب تدريس تاريخ الوطن في المدارس والجامعات وذهب إلى انه من الواجب ألا يعهد بشيء من الوظائف العامة لأي رجل لا يتذوق تاريخ وطنه...وفي الولايات المتحدة كانت أغراض تدريس التاريخ في القرن التاسع عشر هي التربية الخلقية وغرس روح الوطنيةوالإعداد للمواطنة، وتدريب الذاكرة فالناخب ما هو إلا سياسي وكل سياسي يحتاج إلى التاريخ لأنه مصدر روحي واسترشاد"[1].

ويمكن أن نجمل أهداف تدريس التاريخ فيما يلي:

- معرفة الحقائق التاريخية.
- فهم الحاضر من خلال معرفة الماضي.
- معالجة علاقات السببية التاريخية وفهمها.
- تنمية القدرات والمهارات العامة والنوعية.
- تعلم الطريقة التاريخية في التفكير.
- تنمية الجوانب الوجدانية لتكوين الميول والقيم والاتجاهات.

مصادر التعلم وتدريس التاريخ:

أهمية استخدام مصادر تعلم التاريخ في التدريس:

*إن الاستعانة بمصادر التعلم في تدريس التاريخ يؤدي إلى تنمية الجوانب المعرفية مثل التحصيل واكتساب الحقائق و المفاهيم.

*إن استخدام مصادر التعلم في تدريس التاريخ يؤدي إلى تجسد الماضي أو إعطائه صبغة مادية حقيقية وتصويره في عقول التلاميذ، كما لو كانوا معايشين للحدث أو الموقف ومن ثم يسهل عليهم عملية التعلم واكتساب المعلومات.

(1)-عاطف محمد بدوي، مرجع سابق، ص15.

*إن استخدام مصادر التعلم في تدريس التاريخ يؤدي إلى تدعيم حقائق التاريخ والإجابة عن كثير من الأسئلة التي تدور في ذهن الطلاب.

*إن استخدام مصادر تعلم التاريخ في التدريس يؤدي إلى تنمية الجوانب الوجدانية مثل الاتجاه نحو المادة والدافعية والحماس للتعلم وتنمية قيم الولاء والانتماء.

*إن استخدام مصادر التعلم في تدريس التاريخ يؤدي إلى إثارة دافعية الطلاب للتعلم من خلال قيامهم بالعديد من الأنشطة فضلا على أنها تحفزهم على العمل وكتابة المقالات والتعليقات[1].

*إن استخدام مصادر تعلم التاريخ يعد وسيلة مهمة لتنمية مهارات البحث التاريخي والتفكير المنطقي وتقتضي الحقائق واتخاذ القرار.

*إن استخدام مصادر التعلم في تدريس التاريخ يؤدي إلى تنمية مهارات التنبؤ بالأحداث والتحليل والاستنتاج والنقد وعقد مقارنات وربط الأسباب بالنتائج[2].

معايير اختيار واستخدام مصادر التعلم في تدريس التاريخ:

تتمثل فيما يلي:

1-الارتباط بالمحتوى:

أي لا بد من ارتباط المصدر التاريخي بموضوع الدرس وتوضيح ما في المحتوى من حقائق ومفاهيم.

1-عاطف محمد بدوي، مرجع سابق، ص ص56-57.

2-المرجع نفسه، ص58.

2-تحقيق الأهداف:

أي قدرة المصدر على تحقيق ما حدد للدرس من أهداف سواء أكانت معرفية أم وجدانية أم مهارية.

3-مستوى الطلاب:

أي أن يكون المصدر المستخدم مناسبا لمستوى الطلاب ومراعيا لخصائص نموهم حتى يتم معالجة ما بين الطلاب من فروق فردية.

4-صدق المصدر:

أي أن تكون المعلومات الواردة في المصدر صادقة وصحيحة وتحقق ما وضعت له حتى يتمكن الطلاب من التحليل والتفسير والاستنتاج بطرق صحيحة.

5-الإثارة و التشويق:

أي أن يكون المصدر مثيرا ومشوقا من حيث معلوماته أو صوره أو شكله أو إخراجه.

6-الأهمية:

أي أن تكون قد ثبتت أهمية هذا المصدر أو ذاك من خلال محتواه وأدلته لدرجة يمكن الوثوق به في الحصول على تفسيرات.

7-سهولة الحصول عليه:

أي أن يكون المصدر متاحا للمعلم و الطلاب على السواء حتى يمكن الرجوع إليه بسهولة ويسر.

8-الحداثة:

أي أنه كلما كان المصدر حديثا كان أفضل للتعلم، ومعيار الحداثة هنا يمكن تفسيره أيضا على أساس معاصرة المصدر للحدث التاريخي.

9-الاستخدام الصحيح للمصدر:

أي إتباع المعلم للطرق الصحيحة المتمثلة في التعريف به وبمحتواه وتوضيح الهدف منه و النتائج المطلوب الوصول إليها واستخدامه في الأوقات السليمة وتعريف الطلاب بأماكن وجوده وطريقة التعامل معه.

10-الاقتناع:

أي ضرورة اقتناع المعلم بأهمية المصدر وتحقيقه لما حدده من أهداف، واقتناع الطلاب بفائدة وقيمة الرجوع إلى تلك المصادر للاستفادة منها.[1]

الإجراءات المتبعة عند استخدام مصادر التعلم في تدريس التاريخ:

*عرض وثيقة أو نص تاريخي يتطلب توزيعها على الطلاب خصوصا إذا كانت مطبوعة حتى يتسنى للجميع الإطلاع عليها شخصيا، وبالتالي يتمكن المتعلم من وجود فرصة لطرح الأسئلة حول الموضوع المدروس.

*على المعلم إذا قدم بعض المصادر كالوثائق مثلا أن يفسر ويوضح بعض مدلولات المصطلحات و المفاهيم الصعبة فيها.

*لابد من وضوح المصادر المستخدمة خصوصا إذا كانت خرائط أو صور أو رسومات بحيث الوضوح من شانه أن يفتح المجال لإثارة الأسئلة وتحليل مضمونها وتفسيره فتعليق الأستاذ غير كاف على ذلك.

1-عاطف محمد بدوي، مرجع سابق، ص ص60-61.

*الاهتمام بتقويم المصدر قبل وأثناء وبعد الاستخدام من حيث التعريف به وبمؤلفه وزمنه وتاريخ كتابته والمنهج المتبع في العرض وعلاقته بالأحداث التي وردت بالكتاب.

*توجيه الطلاب إلى أماكن المصادر ومساعدتهم في الاختيار السليم وتكوين الآراء وإصدار الأحكام وتدريبهم على الكتابة التاريخية والتفكير الناقد.

*تدريب الطلاب على التفكير الناقد ومهارات استخدام المصادر والوعي بها.

*جعل الطالب عنصرا فعالا داخل الفصل وخارجه والاهتمام بالتعلم التعاوني وعمل الطلاب في مجموعات.

*اختيار الوقت المناسب والملائم لاستخدام المصدر.

*التركيز على دور الطلاب في استخدام المصادر[1].

الوثائق التاريخية:Histoire documentaire:

هي كل أثر مادي وأدبي خلفه لنا الماضي ويضفي على دراسة التاريخ نوعا من الحقيقة كاليوميات والمعاهدات والنقود والأدوات والتماثيل والرسوم التخطيطية والنقوش أو هي كل الأصول التي تحتوي معلومات تاريخية دون أن ينحصر ذلك قيما كتب عنها ودون على الورق، بينما تعنى بالمعنى الدقيق الكتابات الرسمية أو شبه الرسمية، مثل الأوامر والمراسيم والقرارات والمعاهدات والمذكرات واليوميات.

1-عاطف محمد بدوي، مرجع سابق، ص ص64-65.

أهميتها في تدريس التاريخ:

*تحقيق أهداف تدريس التاريخ بجوانبها المختلفة(معرفية، وجدانية ومهارية).

*تشجيع الطلاب على ممارسة الأنشطة وإعمال الفكر واتخاذ القرارات السليمة بشكل يستند إلى التفكير العلمي القائم على الأدلة.

*وضع الطالب في موقف المؤرخ حيث يعرف الكثير عن طرق وخطوات الكتابة التاريخية من طرق جمع الوثائق وترتيبها وتحديد قيمتها وتقويمها.

*تدريب الطلاب على إعداد البحوث القصيرة والتقارير بالاعتماد على بعض النصوص والوثائق.

*مساعدة الطلاب على فهم البيئة بمعناها الواسع وبأبعادها المختلفة.

*مساعدة الطلاب في إدراك العلاقات بين الدول بعضها ببعض ومعرفة مظاهر الاحتلال والاستعمار المختلفة وأساليبها.

*تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستقصاء وحل المشكلات واستخدام الأسلوب العلمي في التفكير.[1]

شروط اختيار الوثائق التاريخية المستعملة في تدريس التاريخ:

*مراعاة الدقة في اختيار الوثيقة، ويشترط أن تكون صادرة عن جهة رسمية أو شاهد للأحداث متمتع بالثقة والمصداقية أو مرجع معتمد أي أنه كلما كانت الوثيقة أصلية أو أولية كانت الفرض لتحقيق الأهداف أكثر والثقة في المحتوى أكبر.

*أن تكون الوثيقة قصيرة أو مختصرة قدر الإمكان.

1-عاطف محمد بدوي، مرجع سابق، ص68.

*أن تخاطب الوثيقة عقول الطلاب قبل حواسهم، وهنا يتحتم أن تكون لغة الوثيقة واضحة ومفهومة وأحداثها تثير الاهتمام وتجسد العصر، وكذلك الظروف التي أحاطت بالوثيقة وكاتبها.

*أن تعكس الوثيقة الموضوع أو المحتوى التاريخي المقدم، وتتكامل معه وتفسر ما به من غموض وتسهم في تحقيق الأهداف.

*أن تحقق الأهداف الوجدانية إلى جانب المعرفية و المهارية.

*يفضل أن يستخدم المعلم أكثر من نوع للوثائق مثل كتابات المؤرخين المعاصرين أو المراسلات الرسمية أو المعاهدات أو الدساتير أو المراسيم أو القوانين أو اليوميات أو السجلات الرسمية و الإحصاءات.

*أن تكون الوثيقة ملائمة في معناها لمدارك الطلاب العقلية ومقدرتهم اللغوية.

*أن تساعد الوثيقة في تنمية المهارات المختلفة مثل مهارات التفسير والتحليل والبحث والتفكير.

*أن تكون الوثيقة قابلة للاستخدام في عملية التقويم ولا يقتصر دورها على الاستخدام في التدريس فقط.

*أن تكون الوثيقة معاصرة للفترة أو الزمن الذي يتناوله موضوع الدرس[1].

الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الاجتماعيات:

يقصد بالوسائل التعليمية مختلفة الأدوات اللازمة لنشاط معين، يتم توظيفها من طرف المدرس والمتعلم معا، فوظيفتها الأساسية هي تمثيل مظهر من مظاهر الواقع ليتم نقله أو إيصاله من المرسل إلى المستقبل وبهذا المفهوم، تكون وسيلة الاتصال قناة مادية

1-عاطف محمد بدوي، مرجع سابق، ص ص70-71.

اصطناعية مهمتها تمرير الرسالة أو الخطاب عبر الإدراك الحسي للمشاهد حتى يتمكن من تصور الواقع الذي تنقله.

أنواع الوسائل التعليمية:

المجموعة الأولى: الوسائل البصرية

*الصورة المعتمة و الشرائح.

*الأفلام الثابتة.

*الأفلام المتحركة والثابتة.

*السبورة.

*الخرائط.

*الكرة الأرضية.

*اللوحات والبطاقات.

*الرسوم البيانية.

*النماذج والعينات.

*المعارض والمتاحف.

المجموعة الثانية: الوسائل السمعية:

*الإذاعة المدرسية الداخلية.

*المذياع(الراديو).

*الحاكي(الجرامفون).

*أجهزة التسجيل الصوتي.

المجموعة الثالثة: الوسائل السمعية البصرية:

*الأفلام المتحركة والناطقة.

*الأفلام الثابتة والمصحوبة بتسجيلات صوتية.

*مسرح العرائس.

*التلفاز.

*جهاز عرض الأفلام(الفيديو).

المجموعة الرابعة:

*الرحلات التعليمية.

*المعارض التعليمية.

*المتاحف المدرسية[1].

أهم الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس المواد الاجتماعية:

*الكتاب المدرسي.

*الأطلس المدرسي.

*الخرائط.

1-عدنان أحمد أبو دية، مرجع سابق، ص ص197-198.

*الصور.

*الأشكال والمجسمات

*الجداول والرسوم.

*الوثائق.

*أجهزة العرض.

وسنذكر أهمها:

01-الخرائط الجغرافية المدرسية:

*الخرائط هي تمثيل لسطح الكرة الأرضية أو لجزء من هذا السطح، من أجل إعطاء صورة حقيقية عن شكل وحجم المنطقة التي تمثلها وبأن أهم مظاهرها الحقيقية كالارتفاع وتوزيع الأمطار والمنتجات الزراعية والثروة الحيوانية والسكان والمناطق الحربية ومواقع الثغور إلى غير ذلك من المظاهر المختلفة.

*كما يعرفها "اللقائي" وزملاؤه بأنها تمثيل لظاهرات سطح الأرض أو جزء منه على سطح مستوى بمقياس رسم ومسقط معين ورموز معينة.

*ويعرفها "منشي" وزميله بأنها عبارة عن التمثيل الكارتوغرافي للمعلومات الجغرافية من حيث علاقتها بموقعها الأصلي على سطح الأرض تمثيلا يراعي شكل الأرض الفعلي.

*وعرفها "سعادة" أنها عبارة عن رسم تخطيطي يمثل سطح الأرض كله أو جزء منه بحيث يتم فيه توضيح الحجم النسبي والموقع لذلك الجزء بناءا على استخدام مقياس رسم معين للتصغير واعتماد مسقط خريطة محدد من المسافة المعروفة مما يساعد

على توضيح الظواهر الطبيعية أو الأنشطة البشرية المتعددة للمنطقة الجغرافية المرسومة[1].

أنواع الخرائط:

1-الخرائط العامة لبعض الدول والأقطار، والتي تستعمل لتوضيح بعض المعلومات العامة كتعيين مواقع الدول وحدودها، ومواقع بعض المدن عليها، وقد تكون هذه الخرائط سياسية أو طبيعية أو اقتصادية.

2-الخرائط الخاصة بموضوع الدرس والموضحة لبعض النواحي التفصيلية الدقيقة.

3-الخرائط الصماء التي يكتفي برسم حدودها فقط، ودون كتابة أسماء عليها، ويقوم التلاميذ بتدوين المعلومات عليها[2].

ميزات استخدام الخرائط الجغرافية:

*تتميز الخرائط بأنها وسيلة مركزة وملخصة للمعلومات التي يمكن استخلاصها بمجرد النظر إليها.

*تبين الخرائط أوجه الاختلاف والتباين والتشابه والتماثل المكاني بين عدد منوع من الظواهر الجغرافية.

*تساعد الخرائط على قراءة وتحليل العوامل المختلفة والمثيرة فيما يبحث عنه من ظواهر كما تساعد في التعرف على المواقع المكانية بالنسبة إلى بعضها البعض وتحديد الاتجاه والإحساس بالحجم والمساحة.

1-عدنان أحمد أبو دية، مرجع سابق، ص190.

2-هشام يعقوب مريزيق، مرجع سابق، ص179.

*تساعد الخرائط عند إضافة الألوان والرموز والكتابة على سرعة التمييز والتخصيص والتجديد[1].

المعلومات البشرية التي تقدمها الخريطة:(الخريطة الطوبوغرافية)

*توزيع الزراعات والأوضاع السكانية والسكنية بأشكالها المختلفة.

*تعين مناطق المراعي والأنواع المختلفة للمزروعات كما تدل على حدود الملكيات الزراعية وأنواع السياج المحيط بهذه الملكيات وعلى أنواع الغابات المختلفة وغير ذلك من المعلومات المفيدة.

***بنية السكن:**يهتم في البنية السكنية بمشكلين أساسيين هما الشكلForme والمكان Location[2].

الخريطة المدرسية:

الخرائط المدرسية من أهم الوسائل التعليمية في تدريس مادة الاجتماعيات، حيث "تعد مصورة المسرح المكاني للحوادث الجغرافية والتاريخية والاجتماعية، فيما يتمكن المعلم من تعيين الموقع الصحيح للحادثة الاجتماعية من مدن وأنهار ومناطق أثرية هامة.[3]

1-عدنان أحمد أبو دية، مرجع سابقو ص192.

2-ج.تريكار وآخرون، مدخل إلى الأعمال التطبيقية في الجغرافيا،تر: حليمي عبد القادر،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص ص68-69.

3-هشام يعقوب مريزيق وآخرون، مرجع سابق، ص178.

أهمية استخدام الخرائط الجغرافية في التدريس:

يوضح "اللقائي" وزملاؤه "أن الخرائط الجغرافية تعتبر جزء أمهما في حياة الإنسان يتعامل معها ويستخدمها خصوصا إذا استخدمها بكفاءة عالية فغنها تساعده على حل الكثير من المشكلات وتفسير العديد من الظواهر التي تبدو غامضة.

ويعتبرها "سعادة"(2001) أنها لغة مثل أي لغة أخرى من اللغات لأنها تتضمن كميات هائلة من المعلومات عن العالم، فهي لغة مختصرة وتنقل معلومات كثيرة وبشكل واضح أكثر من أي وسيلة تعليمية أخرى.

وتؤكد "البنعلي" أن الخريطة تعتبر مصدرا مهما من مصادر الحصول على المعرفة ومن أهم المصادر التعليمية المستخدمة في تدريس المواد الاجتماعية بصفة عامة ومادة الجغرافيا بصفة خاصة لأنها تساعد في فهم الظواهر الطبيعية والبشرية وتعمل بذلك على تحقيق الأهداف التعليمية التي لا تستطيع وسائل أو مصادر أخرى تحقيقها، لذا فإن إتقان مهارة قراءة الخرائط وتفسيرها تعتبر من الكفاءات الأساسية لمعلم المواد الاجتماعية.[1]

ويؤكد "حيدر" أن الخريطة تحتل في مجال التدريس أهميته كبرى خاصة في تدريس الجغرافيا فهي تعطى رؤية واسعة لمساحات كبيرة وبعيدة وتساعد التلاميذ على فهم العديد من العلاقات التي قد لا يدركونها، وتوضح لهم الارتفاعات والانخفاضات وتثير ميولهم نحو موضوعات الدراسة وتساعدهم على اكتشاف المعلومات من رموزها وربطها بمعلومات واقعية.

1-عدنان أحمد أبو دية، مرجع سابق، ص189.

ويرى "إبراهيم القاعود"، أنه يجب على معلم الجغرافيا استخدام خرائط مختلفة وان يكون مدربا على استخدمها في التدريس وعلى طرق إرشاد تلاميذه في استخدام هذه الوسيلة.[1]

ومنه فالخرائط المدرسية لها أهمية كبيرة تتمثل في:

*توضح النقاط الأساسية في موضوع الدرس.

*توضح التغيرات التي طرأت على الحدود لبعض الأقطار والنواحي السياسية والتاريخية المتعلقة به.

*توضح أيضا العلاقات المترابطة بين مختلف الظواهر الطبيعية والبشرية.

*تساعد في الحصول على المعلومة ومعرفة الاتجاهات وإجراء المقارنات.

*تساعد الأطفال على ربط مضمون الخريطة بالمنطقة الجغرافية وتحديد الأماكن وقراءة الرموز[2].

ويمكن أن نختصر الفوائد التربوية لاستخدام الخرائط الجغرافية فيما يلي:

*تنمي لدى الطلبة القدرة على الملاحظة الدقيقة و التفصيلية وبشكل خاص الملاحظة عن قرب.

*تساعد الطلبة على فهم الأحداث الجارية وربط تلك الأحداث مع خبراتهم.

*تساعد على إيجاد جوهر التسلية واستغلال أوقات الفراغ في رسمها أو صنعها أو قراءتها أو ربطها بالواقع.

1-عدنان احمد أبو دية، مرجع سابق، ص189.

2-هشام يعقوب مريزيق وآخرون، مرجع سابق، ص179.

*تساعد التلاميذ على تحديد مواقع الظواهر الجغرافية المختلفة وإظهار مساحة الأقاليم أو الدول والتعرف على الحدود السياسية وبيان المسافات بين الدول أو المدن إضافة إلى توضيح التغيرات الجغرافية الاقتصادية والسياسية والحربية والاجتماعية ودراسة الطرق البرية والبحرية.

*تساعد على تنمية المفاهيم الجغرافية ومفاهيم الأبعاد والأحجام وتنمية الميول والاهتمامات الإيجابية فيما يخص الظواهر الطبيعية والبشرية السائدة في العالم، إضافة إلى إدراك ما يتعلق بها من حقائق ومعلومات خلال وقت قصير[1].

الخرائط التاريخية(خرائط التاريخ):

للخرائط التاريخية أهمية كبيرة تتمثل في:

*تقريب مادة التاريخ لطلبته ودراسية بصورة عامة.

*تحفز الطالب وتثير اهتماماته لدراسة مادة التاريخ.

*سهولة استيعاب المادة وبفترة قصيرة وعميقة.

*ترسم صورة التاريخ وتثبيتها بذهن الطالب بصورة واضحة وجلية.

*تساعد على عدم نسيان ما يدرسه بل تساعد على بناء وثبوت وترسيخ المادة التاريخية لمدة طويلة.

*تقوي الحس الزمني عند الطلاب وتمكنهم من الانتقال بسهولة من مرحلة تاريخية إلى أخرى بسهولة.

*تمكن الطلاب من المقارنة بين الحاضر والماضي.

1-عدنان أحمد أبو دية، مرجع سابق، ص193.

*تعمل الخرائط التاريخية على إثارة عناصر التشويق لدراسة التاريخ وكسر مادة الجمود إن وجدت في أحد المواضيع التاريخية.

*تذلل الخرائط المدرسية الصعوبات التي قد يجدها مدرس مادة التاريخ في نقل المعلومات إلى أذهان المتعلمين[1].

2-الصورة الفوتوغرافية:Photographs:

هي تمثيل بصري لشخص أو لشيء بواسطة النحت أو الرسم أو الصورة الفوتوغرافية، وهي وسيلة من وسائل التمثيل البصري قد يشتمل على موضع واحد أو تعرض لتفاصيل وجزئيات معينة منه، وأحيانا قد تقدم الموضوع مفصولا مما يحيط به من مكونات مكملة مقاساتها مختلفة وغير محددة.

-أهداف الصور الفوتوغرافية وأهميتها في التدريس:

*تمثل لغة عالمية.

*سريعة الفهم.

*دقيقة في التبليغ والإيصال.

*بليغة أكثر من الكلام.

*تصحح تخيلات وتمثلات الطفل والمتعلم.

*تضفي الواقعية على الدرس.

*تعمل على تركيز الملاحظة وتدفعهم إلى التحليل والتركيب والتقويم تحمل أخبار متعددة الدلالات.

1-عدنان أحمد أبو دية، مرجع سابق، ص194.

*مؤثرة وفاعلة ومحفزة و المدرس مدعو إلى تقديم الصورة وقراءتها وفق مقاربة تعكس طبيعة الفكر الجغرافي وصفا وتفسيرا وتعميما، ...حيث تتداخل عوامل سيكولوجية وأخرى سوسيوثقافية في قراءته[1].

وتسهم الصور الفوتوغرافية بدور كبير في تدريس التاريخ فهي توضح الشواهد المرئية للأدلة التاريخية المرئيةvisual evidence ولذلك فهي ذات أهمية بالغة كما أشار إليها العديد من الباحثين في هذا المجال، نذكر منها:

*تنمية الجوانب المعرفية لدى الطلاب حيث إن استخدام الصور يزيد من الخبرة المباشرة للطلاب ويجعلهم يخرجون بمعلومات جيدة ومعبرة.

*تنمية الجوانب الوجدانية لدى الطلاب وخاصة الاتجاهات والقيم والميول والتعاطف.

*تنمية الجوانب المهارية، فاستخدام الصور يكسب الطلاب القدرة على التغيير والوصف الدقيق لمحتوى الصور والتفسير والتحليل والاستنتاج.

*استخدام الصور في التدريس يؤدي إلى تدريب الطلاب على استخدام الأدلة التاريخية في الشرح والتفسير والتحليل.

*استخدام الصور في التدريس ينمي قدرة المعلم على استخدام الأماكن التاريخية في التدريس عن طريق عرض المكان التاريخي بمجموعة من الصور مرئية تاريخيا.

*استخدام الكتب المصورة في التدريس يؤدي إلى تنمية المهارات النقدية للطلاب وينمي المفاهيم المعقدة والمجردة.

*استخدام الصور في التدريس يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير التخيلي خاصة إذا كانت الصور منظمة ومتوازنة وذات إيقاع وانسجام ومتعددة الأشكال[2] والصور في منهاج مادة التاريخ أساسية ليتكيف المتعلم مع مختلف الأحداث وأماكن سير الأحداث فالمتعلم يعيش في حضارة تتميز بسيادة الصور ومختلف الوسائل السمعية

1-عدنان أحمد أبو دية، مرجع سابق، ص ص186-187.

2-عاطف محمد بدوي، مرجع سابق، ص ص79-80.

البصرية...ولكي تصبح الصورة منطلق المعرفة التاريخية يلزم حسن قراءتها وتحليلها...

كما شكلت اللوحات الفنية أهم مميزات وخصائص حقبة ما قبل التاريخ، وجسدت صورة النقود والأواني أهمية كبرى لدراسة الخصائص الحضارية للتاريخ القديم[1].

شروط اختيار واستخدام الصور في تدريس التاريخ:

ومن هذه الشروط نذكر ما يلي:

- أن تكون الصور بسيطة وواضحة ومعبرة.
- أن تكون مناسبة لمستوى الطلاب.
- أن تعرض الصور بصورة تاريخية أي تكون مرئية خاصة إذا كانت لموضوع واحد.
- أن تكون الصور شاملة لكل عناصر الموضوع.
- أن يتم تقديم الصورة بأسلوب شيق.
- أن يتاح لكل طالب الفرصة الكافية لملاحظة الصور وفحصها.
- أن يحفز المعلم الطلاب على التصوير وجمع الصور المتعلقة بالأحداث سواء القديمة أو المعاصرة.
- أن تستخدم الأجهزة العلمية في عرض الصورة وتعبيرها مما يزيد من وضوحها.
- أن يتم الحصول على الصور من مصادر متعددة، كالكتب والصحف والمجلات أو إلتقاط الصور بكاميرا تظهر الوقت و المكان بصورة جيدة.
- فالصورة يلزم أن تعكس مختلف التطورات التاريخية في الجوانب الثقافية، والتقنية، والفنية، تعكس خصوصية المرحلة وتفسر مميزاتها الذهنية والمجتمعية[2]

1-المصطفى الخصخاصي، مرجع سابق، ص ص92-93.

2-المرجع نفسه، ص23.

الغاية من تدريس التاريخ في نظر "جون ديوي":

فالواجب أن يكون التاريخ للمربي علم اجتماع بصورة غير مباشرة أي دراسته للمجتمع بعد أن يكشف عملياته في الصيرورة وأنماطه في التنظيم....فإذا كان الهدف من تدريس التاريخ أن نمكن الطفل من تقدير قيم الحياة الاجتماعية وأن يرى بتخيله القوى المفضلة التي تسمح للناس بالتعاون المستمر بعضهم مع بعض، وأن يفهم أنواع الخلق التي تساعد في التقدم أو تعوقه، فالأمر الجوهري في تقديمه أن تجعله محركا ومتحركا، فلا ينبغي أن يقدم التاريخ على أنه جهود أو نتائج متراكمة أو عبارات مجردة عما حدث ولكن على أنه شيء مؤثر مليء بالقوة[1].

صعوبة تدريس التاريخ:

- اجتماع بعدي الزمان والمكان في دراسة التاريخ.
- طبيعة الحقائق والمفاهيم التاريخية.
- صعوبة التدرج في المادة التاريخية.
- إتساع موضوعات التاريخ وتشغيله.
- كثرة التواريخ والأرقام في منهج التاريخ.
- التاريخ من حيث وصفه لأعمال وتفكير الراشدين يشكل صعوبة بالنسبة للمتعلم.
- إن أحداث التاريخ وقضاياه ليست محلية فقط وإنما قومية وعالمية.

(1)–ديوي جون، مرجع سابق، ص ص150–151.

أبعاد التاريخ الوظيفية للمتعلمين:

1-أبعاد الوظيفة الاجتماعية للتاريخ:

تبنى "سان سيمون" Sain Simon فكرة الوظيفة الاجتماعية للتاريخ حيث أكد أن وجوب دراسة الحوادث المتعلقة بحياة الإنسان الماضية لكي نستكشف قوانين تقدمها، وترصد حركاتها لأنها لا تستطيع التنبؤ بمستقبل الأحداث إلا إذا فهمنا الماضي الجماعي للإنسان، وذلك بتحليل المجتمع تحليلا فيزيائيا، بحيث يصبح علم التاريخ كغيره من العلوم الطبيعية الأخرى[1].

- تكوين المواطن الوطني والقومي.
- المشاركة في تنمية الحساسية الاجتماعية والقدرة على السلوك الاجتماعي السليم.
- تنمية فكرة التغير.
- موازنة الماضي بالحاضر.
- مواجهة التحديات الاجتماعية للعولمة.
- تنمية فكرة التطور.

2-أبعاد الوظيفة السياسية للتاريخ:

إن التاريخ في معظمه هو علم السياسة في الماضي بمعنى أن الجزء الأكبر من التاريخ الذي يقرأ ويكتب في وقتنا الحاضر بدور بالدرجة الأولى حول الجانب السياسي وعلى حد قول الأستاذ "آلتون"Elton بالنسبة لي فإن أكثر الأمور أهمية في نظري هو

(1)-عاطف محمد بدوي، مرجع سابق، ص63.

حالة الدولة، وكيفية إعادة بنائها وتشكيل ملامحها تدريجيا أي تاريخ الأمة وزعمائها الذين برزوا على مسرحها السياسي وبمعنى أعم وأشمل هو تاريخ الحكومة[1].

- تنمية الوعي السياسي واستخراج الدروس السياسية المستفادة.
- تنمية فكرة التفاهم الدولي.
- إتاحة الفرص للفرد للإحساس بالأمن.
- فهم القضايا العالمية المعاصرة.
- كشف الحاضر وتوضيح اتجاه المستقبل.
- مواجهة التحديات السياسية للعولمة.

3-أبعاد الوظيفة العلمية للتاريخ:

- تكوين النظرة الموضوعية لدى المتعلم نحو مجريات الأمور حوله.
- تنمية الفكرة على التفكير الناقد.
- تنمية مهارات البحث التاريخي.
- توسيع الإدراك.
- تنمية التفكير العلمي ومهاراته.
- تدريب الطلاب على التفكير الموضوعي في مشاكل المجتمع والبحث عن الحلول الصحيحة لها.
- إكساب الطلاب مهارات البحث التاريخي.

4-أبعاد الوظيفة الاقتصادية للتاريخ:

- تنمية فهم الإنسان لبيئته.
- الكثير من الحركات التاريخية لا يمكن تفسيرها إلا في إطار اقتصادي.
- اتخاذ القرارات بالنسبة للاختيارات الاقتصادية.

---

(1)-عاطف محمد بدوي، مرجع سابق، ص ص70-71.

- مواجهة التحديات الاقتصادية للعولمة.[1]

وظيفة التاريخ:

- **التاريخ هو الحياة:**

فالتاريخ مطالب بأن يساير التطورات والتحولات التي تشهدها البشرية، فقد عرف مؤرخو مدرسة الحوليات أنفسهم بأبناء الحاضر وأنهم لا يطرحون إلا أسئلة عن المستقبل، "فبروديل" كشف وهو يعرض لتطور الرأسمالية في الغرب، كيف أن التاريخ شهد تحولات بالتجدر في الاقتصاد، ولكن أيضا الطريق الذي لا يزال أمامه لصقل أدواته ومن أجل فهم أفضل للمؤهلات العميقة لحركة الأشخاص، ومن ثم فالتاريخ دائما مطلوب إعادة كتابته، فهو دائم التشكيل والتجاوز وليس مصيره النهاية لأنه مرتبط بكياننا.

فحياتنا المعاصرة ابتلعتها الصورة ومختلف الوسائط المعلوماتية أمام هيمنة العولمة، مما فرض إعادة تحديد المؤرخ وتحد كبير له، وقد بدأ الظهور المكثف للصورة كعلامة عن قطيعة وفهم جديد للتاريخ، وكمساهمة نوعية في كتابة التاريخ فالصورة ليست بديلا للتاريخ ولا إلغاء مضرا جوهريا بكل مسافة أو مدى، لذلك فلا قيمة للصورة في حياتنا إلا بما تعنيه وما تحمله من دلالة ومساهمة في تاريخ ذاكرتنا الجماعية، فمن المؤكد أن بإمكان العالم اليوم بفضل الصورة أن يتأثر بويلات البؤس وفضاعات الحروب، لكن على الرغم من السيل الهائل من الصور استمرت الصراعات في الكثير من بقاع العالم.

---

(1)–عاطف محمد بدوي، علم التاريخ، جدواه ووظائفه التربوية في عالمنا المتغير بين التنظير والتطبيق، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، مصر، 2006.

- **معرفة أصول أحداث العالم وسيرورتها:**

الأحداث التاريخية لا تقع بالصدفة ولكنها نتيجة لسيرورة ما...فالتفكير يدلنا أن التاريخ بمعنى دراسته ينبع من حاجات واهتمامات أساسية يمتد جذورها في صميم التجربة الإنسانية الجماعية.

فهدف التاريخ هو ألا يمحو الزمن ما قدم الإنسان من أعمال، وألا تفقد مكانتها ما قامت به الشعوب من إنجازات عظيمة[1].

فالمؤرخ يتحرك إذن في أرضية الواقع، يتجه إلى عالم الماضي ليستنطقه ويستخرج كل إشاراته ومقتضياته فتساعده على إدراك سلسلة من الأحداث التاريخية في نطاق سيرورة ومن الأزمات السياسية والاجتماعية الحادة التي طبعت تاريخ مجتمع معين على المدى الطويل.

- **تنمية الوعي التاريخي:**

إن الموروث المجتمعي سواء كان مكتوبا أو شفويا فإن التاريخ ومن خلاله يقوي الوعي الذاتي ويشكل ذاكرة جماعية، وذلك بتوجيه ذاكرة الأفراد المتعددة فيتجاوز الخطاب التاريخي الغث في سبيل تثبيت هوية الجماعة فازدياد الوعي التاريخي يقوي الهوية الوطنية والذاكرة الجماعية للشعوب[2].

فوائد تدريس التاريخ:

1-التاريخ هو أحد العلوم الاجتماعية والأصل فيه إدراك الإنسان لحقيقة وأصول وجوده، إذا قيمة التاريخ ترجع إلى انه يحيطنا علما بأعمال الإنسان في الماضي ومن ثم بحقيقة هذا الإنسان.

---

(1)-المصطفى الخصخاصي، مرجع سابق، ص ص18-19.

(2)-المرجع نفسه، ص ص20-21.

2-التاريخ يعالج علاقات السببية بين السابق واللاحق في الأحداث والقضايا.

والتاريخ يبحث عن أسباب تسلسل الظواهر، ويحاول ربط بعضها البعض وتعليلها تعليلا يقبله العقل ويدرس آثاره المباشرة، وغير المباشرة على حياة الشعوب في الماضي وكيفية امتدادها إلى الحاضر، ويذكر بعض المؤرخين في هذا الشأن "إن أعظم ما في معرفة التاريخ من مصاعب كون الحاضر الذي يكتنفنا ونراه جيدا صادرا عن ماضي بعيد لا نراه فيقتضي حسن إدراك الحوادث أن يرجع إلى سلسلة طويلة من العلل السابقة"[1].

3-التاريخ يجتمع فيه البعدان الزماني والمكاني ارتباط التاريخ بالمكان لا يقل عن ارتباطه بالزمان، حيث أن أحداثه إنما تتم بالضرورة في مسرح هو الأرض، وفي مكان محدد منها، وتتحكم معطيات ذلك المكان (الطبيعية والاقتصادية والبشرية والسياسية) في حدة وأهمية وتوتر الحدث، وتغطية أبعاده التي تتناسب معها[2].

4-إن أحداث التاريخ وقضاياه ليست أحداثا وقضايا محلية فقط وإنما قومية وعالمية أيضا.

5-تبسيط التاريخ للمتعلمين من شأنه أن يذلل صعوبة تعلمه لدى المتعلمين وهذا الأمر يتطلب ممارسة فعلية للمتعلمين حتى يشعروا بلذة تعلمه خاصة إذا كان التاريخ يرتبط بأحداث بعيدة في الزمن عن المتعلمين.

---

(1)-عاطف محمد بدوي، مرجع سابق، ص ص21-22.

(2)-المرجع نفسه، ص 23.

6-التدرج في المادة التاريخية من أصعب الأمور التي يواجهها المعلم أثناء تدريسه لمادة التاريخ لكن يمكن له فعل ذلك إذا كان المعلم حاصلا على تكوين جيد يستطيع أن يستغل المادة الدراسية في تفسير الأحداث وفهم مشكلات الحياة[1].

وبصفة عامة فإن التاريخ:

- يغذي العقل وينمي الفكر ويخصب التجارب فهو علم رجل الدولة.
- دراسة التاريخ تساعد الأمم على معرفة هويتها ومكانتها بين الأمم.
- دراسة التاريخ تساعد على فهم حقائق الأحداث في سياقها التاريخي.
- التاريخ بالنسبة للمسلمين يخدم دينهم حيث انه يدلنا على تقلب أحوال الماضين كبروز المسلمين كقوة حضارية في تاريخ الإنسانية لا يمكن أن ينكرها أحد.
- التاريخ يساهم في معرفة الشعوب لبعضها البعض عن طريق الذاكرة.[2]

مجالات التاريخ:

للتاريخ عدة مجالات منها:

1-التاريخ السياسي:

حيث يتحدث عن الدول والحكومات والحروب وأعمال الشخصيات المتميزة والبارزة والتي كان لها أثر كبير في توجيه قوى التاريخ..

2-التاريخ الحضاري:

حيث يتناول مظاهر الفعاليات البشرية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي لها دور في تطور المجتمعات البشرية.

---

(1)- عاطف محمد بدوي، مرجع سابق، ص23.

(2)-هشام يعقوب مريزيق، وآخرون، مرجع سابق، ص24.

3-السير والتراجم:

والتراجم هي سيرة شخصية وهي ما يكتبه الأشخاص عن أنفسهم أما السير فهي ما يكتب عن آخرين[1].

السياق الاجتماعي للتاريخ:

1-تكوين إنسان يفهم مجتمعه، ويتموضع فيه، حتى يصبح مشاركا وفاعلا فيه.

2-يساهم في التكوين الشخصي للإنسان بتلقينه ذاكرة جماعية تتسع من المجموعة المحلية إلى الأمة، ثم إلى العالم.

3-يمده-الإنسان- بالمعالم الأساسية لفهم العالم والتنظيم المعقول للماضي والحاضر.

4-يساهم في التكوين الفكري للإنسان بتنمية الحس النقدي بالنسبة للأحداث الاجتماعية وتكوين العقل لتحليل الوضعيات، وتكوين الرأي[2].

وفيما يخص تعرف الطفل بصورة شخصية أو نقلية على الحياة الاجتماعية المدروسة والتي هي من خصائص المرحلة الأولى يضع نفسه في مركز المشكلات التي يتوجب حلها ليكتشف مرة ثانية قدر إمكان الطرائق التي تحل بها تلك المشكلات...ولأن العمل التاريخي يعتمد على تقدير أو تقييم المحيط الطبيعي، لأنه يقدم المصادر أو المواد ويمثل المشكلات الملحة[3].

ودراسة التاريخ لا تعني كتلة من المعلومات ولكنها تعني استعمال المعلومات في خلق صورة حية وبناءة لما قام به الناس، وكيف قاموا بهو ولماذا قاموا به على هذه

---

(1)-محمد عيسى الطيطي، مرجع سابق، ص ص27-28.

(2)-وزارة التربية والتعليم العالي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة، ص ص03-04.

(3)-ديوي جون، مرجع سابق، ص110.

الصورة وكيف نالوا نجاحهم أو منيوا بالخيبة في عملهم وعندما يفهم على أنه متحرك ومحرك يقع تأكيد على جوانبه الصناعية والاقتصادية[1].

وارتباط الإنسانية بالتاريخية ليس هو من حيث الأصل، والكيان فحسب، بل من حيث التفاعل والتأثير المتبادل أيضا.

فكلما ارتفع الإنسان في مراتب الإنسانية، ارتفعت نظرته التاريخية وعزز فعله التاريخي، وكذلك كلما كان وعيه للماضي أصفى ومجابهته له أصدق وأعمق اغتنى كيانه الإنساني وغدا أقدر على الإنتاج والإبداع[2].

كما ويحكم التاريخ أيضا في أصالتنا وعراقتنا، في مدى تبنينا للتراث الباقي من ماضينا القومي والإنساني، وتلمسنا للأعمال المبدعة التي كونته وتكاملت فيه ونوع الصلة التي تربطنا به ومقدرا أمانتنا له وحرصنا عليه[3].

إن ذاكرة الجنس الإنساني هي التاريخ، فبالتاريخ يتوافر للجنس الإنساني الشعور الذاتي، يقول "درويس": "إن التاريخ هو مبدأ (إعرف نفسك) مضافا إلى الجنس الإنساني، هو ضميره.

وبهذا الشعور الذاتي يمكن الجنس الإنساني أن يصبح إلى حد ما مسيطرا على مستقبله، وبدونه تستحيل عليه تلك السيطرة، وبواسطته يستطيع التحكم في مصائره وأن يمضي قدما في طريق الرقي والفلاح[4].

---

(1)–ديوي جون، مرجع سابق، ص151.

(2)–قسطنطين رزيق، نحن والتاريخ، ص22.

(3)–المرجع نفسه، ص237.

(4)–ج.هرنشو، مرجع سابق، ص112.

خلاصة:

إن غرس القيم الوطنية وتنشئة الناشئة عليها يتطلب من المدرسة جهودا حثيثة ومضنية،ذلك بأن الاهتمام بهذا المبدأ يتطلب السهر على المواد الدراسية ذات الصلة بكل ما يتعلق بالتاريخ والجغرافيا والهوية والقيم والمبادئ، ومادة الاجتماعيات باعتبارها وثاق الانسجام الاجتماعي وكذلك ترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة واللغة في مجتمع متماسك يحقق مبدأ السلم والديمقراطية وذلك عن طريق ترسيخ قيم الثورة الجزائرية ومبادئها النبيلة للحفاظ على التراث التاريخي والثقافي للمجتمع الجزائري من أجل ترقية قيم الجمهورية الجزائرية ودولة القانون في إطار مرجعي من قيم روحية وأخلاقية وثقافية وحضارية متشبعة بمبادئ الدين الإسلامي لتحقيق التضامن والاحترام والمحافظة على حقوق الإنسان عن طريق تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية.

وعليه فإن المواد الاجتماعية تلعب هذا الدور المنوط بها والمتمثل في مهمة التربية الاجتماعية التي تضمن لنا مواطنا جزائريا متحضرا يحافظ على قيمه الوطنية ومبادئ وقيم الثورة الجزائرية.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل السابع

الأسس المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

يتوقف نجاح الدراسة الميدانية على كيفية التطرق إلى موضوع الدراسة ونوعية الأسلوب المستعمل في المعالجة والمعاينة، ولذلك فان صحة البحث العلمي تقوم أساسا على المنهجية المتبعة، ولهذا اتبعت الطالبة جملة من القواعد المنهجية لإضفاء الطبيعة العلمية لبحث إشكالية التكامل المعرفي بين المواد الدراسية في المناهج التربوية للجيل في الطور المتوسط، للكشف عن للظاهرة المدروسة والنتائج المترتبة عنها بطريقة علمية منظمة .

وفي هذا الفصل تتطرق الطالبة إلى المناهج المستعملة وأدوات البحث التي وظفتها والعينة وطريقة اختيارها والتقنيات المعتمدة في الدراسة والمجال الذي أنجزت فيه.

كما سيتم عرض نتائج الدراسة وتحليل نتائجها.

1- مجتمع البحث:

يعرف موريس أنجرس مجتمع البحث بأنه " مجموعة من العناصر التي تحمل خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر والتي يجرى عليها البحث أو التقصي".[1]

ولما كان بحث إشكالية التكامل المعرفي بين المواد الدراسية ي المناهج التربوية للجيل الثاني في الطور المتوسط فقد تمثل مجتمع الدراسة في كتب الجيل الثاني لمرحلة التعليم المتوسط والأساتذة لتقدم إليهم استمارات البحث المقدمة للدراسة، ونظرا للاضطرابات التي مر بها قطاع التربية والتعليم بسبب الأزمة الوبائية العالمية كوفيد 19 والتي تم بسببها إغلاق المدارس كتدابير وقائية واحترازية للحد من انتشار الوباء. واختيار كتب الجيل الثاني للطور المتوسط والأساتذة يرجع إلى أن مجتمع البحث خاصة الكتب جاءت في فترة توالي عمليات الإصلاح التربوي الواحدة تلوى الأخرى وتضارب الآراء المختلفة عن مصادر هذه الأخيرة والطرق والوسائل المستعملة في تطبيقها والظروف الاستثنائية التي تمر بها المنظومة التربوية في الجزائر منذ إصلاح 2001م النظام بصفة عامة ومناهج الجيل الثاني بصفة خاصة.

2- العينة وطريقة اختيارها:

بعد تحديد مجتمع البحث تأتي مرحلة اختيار العينة المناسبة التي تمثل هذا المجتمع البحثي، وقد عرفها موريس أنجرس على أنها " مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين"[2]

1- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تر، بوزيد صحراوي وسعيد سبعون ط2، دار القصبة ، الجزائر 2004 م ص. 298.

2- المرجع نفسه، ص 301.

يتم تحديد حجمها "عن طريق مجموعة من العمليات تسمح بانتقاء مجموعة فرعية من مجتمع البحث"

ومنه فالعينة جزء مهم من مجتمع البحث تمثله في كل خصائصه، من خلالها نجمع بيانات البحث المقدم للدراسة الميدانية ومنه لابد أن يتوفر فيها شرط تمثيل مجتمع البحث من حيث المميزات والخصائص فكانت العينة في بحث:"إشكالية التكامل المعرفي بين المواد الدراسية في المناهج التربوية للجيل الثاني في الطور المتوسط "، عينة قصدية منظمة " حيث تم القصد في اختيار كتب المواد الاجتماعية باعتبارها مصدرا مهما من مصادر بناء شخصية المتعلم وهويته، أما بالنسبة للأساتذة كانت عينة عشوائية بسيطة لأساتذة مواد الاجتماعيات من بعض متوسطات البليدة والمدية.

3- مجالالدراسة:

أ- المجال البشري:

في إطار منهجية الدراسة لابد من وضع منهجية علمية منظمة تتماشى مع طبيعة الموضوع المدروس من خلالها يتم تحديد العينة المختارة بشكل سليم والمتمثل في أساتذة التعليم المتوسط لمود الاجتماعيات وآراؤهم المتباينة نحو مناهج الجيل الثاني والكتب المدرسية المستعملة لتحقيق الهدف التربوي المنتظر تحقيقه منها والمسطر من طرف وزارة التربية الوطنية.

ونظرا للظرف الصحي كوفيد 19 صعب توزيع استبيان الدراسة لعينة الاساتذة المعنيين بالبحث وهذا خارج نطاق الطالبة والتي وزعتها بعد الأزمة الصحية حينما تم افتتاح المدارس نهائيا في أواخر أفريل وبداية من السنة الدراسية 2021م_ 2022م مدعمة بالدراسة الاستطلاعية التي تم إجراؤها في نهاية 2017م، قامت الطالبة بتوزيع 110 استمارة تَمَّ استرجاع 60 استمارة 10 منها من دون إجابة و50 مملوءة عدتها الطالبة عينة لبحثها.

ب- المجال المكاني:

أجريت الدراسة ببعض متوسطات البليدة والمدية في الفترة المحددة مابين نهاية شهر أفريل وبداية شهر ماي، بعد الظرف الاستثنائي الذي مرت به المدارس أثناء كوفيد 19،حيث تم غلقها ومنع دخول الأجانب إلى المؤسسات التربوية من غير التلاميذ والأساتذة والطاقم الإداري في إطار التدابير الاحترازية الوقائية للحد من انتشار عدوى الفيروس خاصة ولايات الوسط كالبليدة والمدية اللتان تضررتا كثيرا جراء الفيروس وسقوط ضحايا بين الأساتذة _رحمهم الله_

4- الدراسة الاستطلاعية:

و هي فترة التعرف على الوسط الذي تم فيه تطبيق مناهج الجيل الثاني من خلال الاحتكاك بأساتذة التعليم المتوسط على مرحلتين ،تمثلت الأولى في بداية تطبيق مناهج الجيل الثاني العمل بها ابتداء من الموسم الدراسي 2016م _2017م،حيث لاحظت الطالبة عدة تناقضات وتضارب في الآراء حول إمكانية تطبيق الإصلاح الجديد من عدمه وردّة فعل الأساتذة السلبية تجاه هذا القرار التربوي المفاجئ القاضي بتغيير الكتب المدرسية من دون سابق إنذار ولا حتى تكوينهم على العمل بها مسبقا ورأى بعضهم أنها آنية ومستعجلة يمكن أن يؤثر هذا القرار السريع على عملية التحصيل لدى المتعلمين. أما المرحلة الثانية من الدراسة الاستكشافية كانت في نهاية الموسم الدراسي 2016م_2017م فترة النتائج التي رأى فيها الأساتذة المستطلع عليهم ،أن نتائج مناهج الجيل الثاني لدى السنة الأولى متوسط _المطبق عليهم مناهج إصلاح الإصلاح_ كانت كارثية حسب المبحوثين المستطلعين من أساتذة ومستشاري التوجيه خاصة مادة الرياضيات والتاريخ والجغرافيا واللغة العربية،التي كانت تعرف نوعا من التحسن النوعي لدى المتعلمين مقارنة مع اللغة الأجنبية الفرنسية التي يجد فيها معظم المتعلمين صعوبة في التأقلم معها مقارنة بالانجليزية قبل مناهج

الإصلاح.وقد أكد معظم الأساتذة في الدراسة الاستطلاعية أن مناهج الجيل الثاني تفوق مستوى المتعلمين وقدراتهم الذهنية مع النقص الكبير في الوسائل التعليمية وهذا ما توصلت إليه "بوكبشة جمعية" في دراستين علميتين لها الأولى2006م_2007م.والدراسة الثانية2014م_2015م تحت عنوان"المنهاج التربوي والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي" تحت عنوان "تحديث المنهاج التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".والملاحظ أن كلتا الدراستين زامنتا فترتين من الإصلاح التربوي الذي وصف بالمستمر دون انقطاع فالأولى كانت نتائجها ترتبط بإصلاحات 2001م_2003م والثانية ارتبطت نتائجها بإصلاح الإصلاح من 2012م_ إلى 2015م، حيث وجدت أن مناهج الإصلاحات التربوية تتميز بكثافة البرامج الدراسية،حجم ساعي لا يتلاءم مع محتوى المواد الدراسية، نقص في الوسائل التعليمة المساعدة على التحصيل الدراسي،الاكتظاظ داخل الأقسام الدراسية يقلل من تركيز المتعلمين.كما لاحظنا أيضا من قراءتنا للدراسة الاستطلاعية أن الأساتذة المستطلعين توافقت آراؤهم ودراسة "محمد بونخلة"2020م تحت عنوان "اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقتها برضاهم الوظيفي وجودة أدائهم التدريسي"،والمتمثلة في كثافة محتوى مناهج الجيل الثاني والتي تجعل الأستاذ يسابق الزمن في إنهاء البرنامج الدراسي دون الأخذ بعين الاعتبار تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، إضافة إلى النقص الكبير في تكوين الأساتذة والوسائل التعليمية وعدم توفرها خاصة مادة الفيزياء والعلوم الطبيعية ومادة التاريخ والجغرافيا،وحسب "بونخلة"فإن الإصلاحات التربوية الجديدة جاءت بنصوص حديثة، لكنها جسدت في بيئة مدرسية ذات طراز قديم. وحسب المقابلات الاستكشافية التي تم إجراؤها في نهاية سنة إدراج مناهج الجيل الثاني للسنة الأولى متوسط مع مستشاري التوجيه المدرسي لاحظت الطالبة – حسب تصريحاتهم– أن نسبة الرسوب في الدورة العادية للتلاميذ فاقت 40% إلى 44%،أما الدورة الاستدراكية فقد فاقت نسبة الرسوب 25% إلى 30%.وهذا

مؤشر سلبي لأول سنة لتطبيق مناهج الجيل الثاني.وقد أوعزت الطالبة هذا الرسوب لعدة أسباب:منها صعوبة تطبيق مناهج الجيل الثاني في سنتها الأولى نظرا لكثافتها وصعوبة بعض الدروس والمفاهيم كالميدان الأول من كتاب التاريخ للسنة الأولى من التعليم المتوسط ،الوثائق التاريخية وكذا الوضعية الأولى:الخطوات المنهجية لدراسة الوثيقة التاريخية من الميدان الأول :الوثائق التاريخية من كتاب التاريخ للسنة الثانية من التعليم المتوسط فكون مادة الاجتماعيات تحتاج إلى تبسيط مفاهيمها إلى التلاميذ فإن تلميذ المتوسط في مرحلة عمرية لا يحتاج إلى تكديس المعلومة ولا إلى المفاهيم العلمية الصعبة بل يحتاج إلى تبسيطها وتخفيفها حتى نضمن له معلومات يستعملها في حياته اليومية فلا فائدة من مفاهيم ومعلومات تبقى رهينة الكراس والحفظ والاسترجاع أثناء الامتحان فارتفاع نسبة الإعادة بين تلاميذ السنة الأولى متوسط دليل كاف على إعادة النظر في المناهج الدراسية لأنها لا تلائم القدرات الذهنية لكل المتعلمين أو ربما أغفلت مراعاة الفروقات الفردية .فالملاحظ أن مناهجنا الدراسية تركز على الكم بدل الكيف والنوع.فنسبة إعادة السنة في الدراسة الاستطلاعية كمؤشر سلبي أدى إلى اكتظاظ الأقسام لأن نسبة كبيرة من المتعلمين لهم حق إعادة السنة الدراسية هذا من جهة ،من جهة أخرى قامت الطالبة بربط العلاقة بين المرحلتين التعليميتين للمتعلمين والمتمثلة في أن دفعة 2016- 2017 ممن تمد رسوا بنظام الخامسة ابتدائي وهذا يعني أن الكم المعرفي لدى هؤلاء غير كاف أو عجز معرفي كبير جعلهم لا يتأقلمون مع مناهج الجيل الثاني وقد وصفت الطالبة "خيرة مرصالي" هذه الحالة بانشطار التخمة المعرفية لدى المتعلمين في هذه المرحلة يصاحبها القيء المعرفي الاجتماعي ويمكن تعريف انشطار التخمة المعرفية إجرائيا بأنه تشتت ذهن المتعلم المحشو معرفيا تجاه التعلمات نظير اكتظاظ البرامج الدراسية التي تركز على تكديس المعرفة بإدراج مفاهيم معرفية كثيرة في حقل معرفي معين ،يقابله اجتماعيا تركيز المجتمع وحرصه على جعل المتعلم يسترجع كل هذا الكم المعرفي بصفة آلية يصاحبه

قلق اجتماعي يتمظهر في الخوف من رسوب الابن المتعلم أثناء الامتحان ،وهذه الظاهرة تفاقمت في السنوات الأخيرة جرّاء الضغط والخوف من رسوب الأبناء لدى الأسرة الجزائرية هذا ما جعلها تلجأ إلى الدروس الخصوصية حتى تصل بالأبناء إلى مرحلة النجاح على حساب بعض القيم المعرفية كالفهم وحسن استخدام المعرفة في الحياة اليومية. هذا وافق آراء الأساتذة في الدراسة الاستطلاعية التي كانت من السنة الدراسية 2016م– 2017 م، سنة تطبيق مناهج الجيل الثاني.

5– منهج الدراسة:

يمثّل منهج الدراسة الطريقة الموضوعية التي ينتهجها الباحث في دراسته "والمنهج يعني مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم" [1]

وحسب طبيعة موضوع بحث الدراسة : " إشكالية التكامل المعرفي بين المواد الدراسية في المناهج التربوية للجيل الثاني في الطور المتوسط" فإن المنهج المتبّع في هذه الدراسة تمثّل في "منهج البحث الميداني" فهو أنسب للدراسة " يتم اللجوء إلى هذا المنهج عادة لدراسة ظواهر موجودة في الوقت الراهن" [2]ومنهج البحث الميداني يتم عادة عن طريق الاستعانة بالمعاينة وذلك بانتقاء جزء من مجموع هؤلاء الأفراد ... إن طبيعة المعلومات المراد الحصول عليها قد تكون متنوعة جدا أراء، عادات حياة، مشاعر، سلوكات في مختلف الميادين، وقد يسعى الباحث أيضا إلى دراسة العلاقات بين مختلف هذه الجوانب"[3]

1– عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق اعداد البحوث، ط07، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 2014 ص 99.

2– موريس أنجرس، مرجع سابق، ص 106.

3موريس أنجرس، مرجع سابق، ص 106.

ونظرا لطبيعة الموضوع المدروس، فان الدراسة وصفية تفسيرية تحليلية مقارنة نظرا للوسائل المستخدمة لإجرائها من استمارة ومقابلة وملاحظة وتحليل محتوى.و لذلك فإن الدراسات والبحوث الاجتماعية التربوية تستخدم هذه الطرق في عملية التحليل السوسيولوجي للوقائع.

والظواهر التربوية لأنها تخضع للوصف والمقارنة و المعبرة عن الدراسة باعتبارها دراسة كيفية تحلل نتائجها إلى معطيات كمية عن طريق المنهج الإحصائي الذي تم توظيفه في الدراسة.

الفصل الثامن

تحليل جداول البيانات العامة

جدول رقم (01): جنس المبحوثين

التكرار / الجنس	ك	%
أنثى	27	54
ذكر	23	46
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 54% من أفراد العينة جنس إناث يقابله 46% من المبحوثين جنس ذكور.

جدول رقم (02): علاقة الدورات التكوينية بالأقدمية في التدريس

الدورات التكوينية / الأقدمية في التدريس		1				2				3				المجموع	
		تكوين قبل				تكوين أثناء				عدم التكوين					
		نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1	من 1 إلى 3	03	23,07	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	03	06
2	من 4 إلى 6	07	53,84	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	07	14
3	من 7 إلى 9	03	23,07	02	13,33	05	33,33	/	/	02	28,57	/	/	12	24
4	من 10 إلى 13	/	/	07	46,66	06	40	/	/	02	28,57	/	/	15	30
5	أكثر من 14	/	/	06	40	04	26,66	/	/	03	42,85	/	/	13	26
	المجموع	13	100	15	100	15	100	/	/	07	100	/	/	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 53,84% من الأساتذة المبحوثين هي الفئة [04-06] أقدمية في التدريس تلقوا تكوينا قيل إدراج مناهج الجيل الثاني تليها نسبة 40% من المبحوثين ذوي الأقدمية من 10 إلى 13 سنة الذين تلقوا تكوينا أثناء الخدمة عند تطبيق مناهج الجيل الثاني, تليها نسبة 33,33% من أفراد العينة من ذوي الفئة 07 إلى 09 سنوات عند تطبيق مناهج الجيل الثاني، تليها نسبة 26,66% من المبحوثين من الفئة أكثر من 14 سنة أقدمية رأوا أنهم أيضا تلقوا التكوين أثناء الخدمة أثناء تطبيق مناهج الجيل الثاني تليها نسبة 23,07% من المبحوثين من الفئتين 01 إلى 03 سنوات ومن 07 إلى 09 سنوات رأوا أنهم تلقوا تكوينا أثناء الخدمة, في حين نلاحظ في المقابل أن نسبة 46,66% من المبحوثين من ذوي الفئة من 10 إلى 13 سنة أقدمية في التدريس رأوا أنهم لم يتلقوا تكوينا قبل الخدمة, تليها نسبة 40% من المبحوثين ذوي الفئة أكثر من 14 سنة أقدمية رأوا أنهم لم يتلقوا تكوينا أثناء الخدمة, تليها نسبة 13,33% من أفراد العينة الفئة من 07 إلى 09 سنوات أقدمية رأوا أنهم لم يتلقوا تكوينا قبل تطبيق مناهج الجيل الثاني, في حين نلاحظ كذلك في المقابل أن نسبة 42,85% من المبحوثين من فئة أكثر من 14 سنة خبرة رأوا أنهم لم يتلقوا أي تكوين حول مناهج الجيل الثاني, تليها نسبة 28,57% من أفراد العينة من ذوي فئة من 07 إلى 09 سنوات وفئة من 10 إلى 13 سنة رأوا أنهم لم يتلقوا أي تكوين حول مناهج الجيل الثاني.

جدول رقم (03): العلاقة في التدريس والمؤهل العلمي

الأقدمية في التدريس / المؤهل العلمي		من 01 إلى 03 سنوات		من 04 إلى 06 سنوات		من 07 إلى 09 سنوات		من 10 إلى 13 سنة		أكثر من 14 سنة		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1	ل.ك تاريخ	00	00	00	00	03	25	05	33,33	06	46,15	14	28
2	ل.ك جغرافيا	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
3	ل.ك م إ ج مدرسة عليا	00	00	00	00	03	25	06	40	06	46,15	15	30
4	م تاريخ	00	00	02	28,57	02	16,66	04	26,66	00	00	08	16
5	م جغرافيا	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
6	م م عليا م إ ج	03	100	05	71,42	04	33,33	00	00	00	00	12	24
7	آخر (علم الآثار)	00	00	00	00	00	00	00	00	01	07,69	01	02
المجموع		03	100	07	100	12	100	15	100	13	100	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 100% من أفراد العينة من فئة 01 إلى 03 سنوات أقدمية حاصلين على ماستر في المواد الاجتماعية من المدرسة العليا للأساتذة, في حين نلاحظ أن نسبة 71,42% من المبحوثين من ذوي فئة 04 إلى 06 سنوات أقدمية حاصلين على ماستر في المواد الاجتماعية من المدرسة العليا, تليها نسبة 28,57% من المبحوثين من 04 إلى 06 سنوات حاصلين على ماستر في التاريخ, في حين نلاحظ في المقابل أن نسبة 46,15% من المبحوثين من فئة أكثر من 14 سنة أقدمية حاصلين على ليسانس كلاسيك تاريخ, وليسانس كلاسيك في المواد الاجتماعية من المدرسة العليا, تليها نسبة 07,69% من المبحوثين من فئة أكثر من 14 سنة خبرة حاصلين على ليسانس كلاسيك في علم الآثار, في حين نلاحظ في المقابل أن نسبة 40% من المبحوثين من ذوي فئة 10 إلى 13 سنة أقدمية في التدريس حاصلين على ليسانس كلاسيك في المواد الاجتماعية من المدرسة العليا للأساتذة, تليها نسبة 33,33% من أفراد العينة من فئة 10 إلى 13 سنة حاصلين على ليسانس كلاسيك في التاريخ تليها نسبة 26,66% من المبحوثين من فئة 10 إلى 13 سنة حاصلين على ماستر في التاريخ, في حين نلاحظ في المقابل أن نسبة 33,33% من أفراد العينة من فئة 07 إلى 09 سنوات حاصلين على ماستر في المواد الاجتماعية من المدرسة العليا للأساتذة, تليها نسبة 25% من نفس الفئة من المبحوثين حاصلين على كلاسيك في المواد الاجتماعية من المدرسة العليا, تليها نسبة 16,66% من أفراد العينة من نفس الفئة حاصلين على ماستر في التاريخ.

خلاصة عامة لقراءة جداول البيانات العامة:

إن القراءة الأولية للبيانات العامة مكننا من الإماطة ببعض المعلومات حول المبحوثين كالجنس والمؤهل العلمي والأقدمية في التدريس وكذا الدورات التكوينية, فأما بالنسبة للجنس من خلال توزيع النسبة المئوية نستنتج أن نسبة الإناث مرتفعة بالمقارنة مع نسبة الذكور وتفسير هذه الدلالة هو أن قطاع التربية والتعليم في الجزائر عرف تحولا ملحوظا عن موظفي القطاع الذي شهد في السنوات الأخيرة إقبالا كبيرا من جنس الإناث ونفورا واضحا من جنس الذكور, والسبب في ذلك يعود إلى بعض الخصوصيات لقطاع التربية والتعليم, بالنسبة للإناث من المعلمات حيث تتميز هذه المهنة بطبيعتها التي توافق عقلية المجتمع الذي يفضل أن تكون وظيفة المرأة ترتبط بمهن محددة والتعليم أحد هذه الوظائف التي يميل المجتمع إلى قبولها وممارستها من طرف المرأة خاصة بعد الانفتاح الاجتماعي الواضح على عمل المرأة, بالإضافة إلى بعض الامتيازات كالعطل الفصلية رغم أنها مهنة شاقة في جوهرها إلا أن اختيارها كمهنة يخضع لهذه الخصوصيات التي ذكرناها.

أما بالنسبة لتراجع نسبةجنس الذكور في قطاع التربية والتعليم راجع إلى تدني المستوى المعيشي للمعلم وموظفي القطاع بصفة عامة على اعتبار أن مسؤولية النفقة تعود إلى الموظف نفسه خاصة إذا المعيل الوحيد للأسرة لذلك صار الذكور ينفرون من مهنة التعليم فانتظار المرتب الشهري في نهاية الشهر كفيل بأن يدفع المعلم إلى الاستدانة بالإضافة إلى غياب الحوافز المادية في الأعياد والمناسبات كباقي المهن في القطاعات الأخرى, ولهذا نجد أن تراجع نسبة جنس الذكور يقل سنة بعد سنة في قطاع التربية والتعليم, فتحسين المستوى المعيشي له دور كبير في جلب العنصر الذكري خاصة في فترة صارت فيه الماديات هي التي تتحكم في حياة الموظفين بصفة عامة كامتلاك سيارة ومنزل ومرتب يضمن الحياة الكريمة للموظف المعلم في قطاع التربية والتعليم.

أما بالنسبة لأقدمية المعلمين والمعلمات نستنتج أن قطاع التربية والتعليم بعد الإصلاحات التربوية التي عرفها من سنة 2000 إلى غاية اليوم صار يعتمد على تكوين الأساتذة في المدارس العليا ولا يلجأ إلى مسابقات التوظيف إلا إذا كان القطاع بحاجة إلى حملة الليسانس من خريجي الجامعات أو حاملي الماستر نظام ل م د رغم أن المتتبع للتوظيف في القطاع يلاحظ أنه يعتمد على نظام التعاقد على المناصب الشاغرة والاستخلاف نظرا للنقص الملحوظ في تكوين المعلمين والمعلمات في المدارس العليا. وشح مسابقات التوظيف دليل على تراجع القطاع بشكل ملحوظ في تنظيم عملية الإصلاح التربوي التي تعتمد بشكل واضح على نسبة من خريجي الجامعات خاصة تخصصات الآداب والفلسفة والعلوم الإسلامية واللغات الأجنبية, فتجميد المسابقات الوطنية شكل عائقا أمام نقابات عمال التربية التي باتت تطالب الوزارة الوصية بفتحها أمام الراغبين في الانتماء لقطاع التربية والتعليم خاصة بعد إدراج المناهج الجديدة التي تتطلب عددا قليلا من المتعلمين داخل القسم الدراسي الذي بات يعاني الاكتظاظ الذي فاق في المناطق الحضرية أكثر من 45–50 تلميذا داخل القسم الواحد, فعلى المشرفين على عملية الإصلاحات التربوية الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المتعلمين والمناهج التعليمية وطرق تكييفها في المحيط الاجتماعي الذي بات محتاجا إلى تحسين مستوى التعليم, فعملية التوظيف وفتح المسابقات بشكل دوري من شأنه أن يزيل الغبن عن قطاع التربية والعليم من جهة, ويعطي فرصا في العمل لخريجي الجامعات من التخصصات المذكورة آنفا. وهكذا يمكن أن تنجح عملية الإصلاح التربوي بالتفتح أكثر للأقدمية يرتبط بمفهوم تشبيب القطاع حيث غادر قطاع التربية والتعليم في السنوات القليلة الماضية نسبة كبيرة من الموظفين القدماء من معلمين وغيرهم بصيغة التعاقد النسبي نظير التراكمات التي تعرض لها القطاع على رأسها الإضرابات العمالية التي طالت القطاع بسبب تردي الأوضاع الاجتماعية لعمال قطاع التربية والتعليم, فالمطالب العمالية بعد الانفتاح على اقتصاد السوق والاقتصاد الحر ودخول التكنولوجيا صارت ضرورة لابد منها خاصة إذا ما قورن قطاع التعليم بقطاعات أخرى في

نظر النقابات العمالية التي ظلت تراقب التحولات السوسيو اقتصادية لفئة المعلمين في قطاع الوظيفة العمومية, إضافة إلى هذا كله فإن مفهوم الإصلاح لم يمس القانون الأساسي للمعلم مما أدخل القطاع في حالة اضطراب وهزات ارتدادية ميزت مرحلة الإصلاحات التربوية التي لم يلاحظ مشرفوها الثغرات الوظيفية لتعطيل أو إفشال مفهوم الإصلاح التربوي وإخراجه بشكل يوافق كل الأطراف الفاعلة في عملية التربية والتعليم.

أما بالنسبة لمناهج الجيل الثاني كإصلاح جديد قائم على إصلاح الجيل الأول فاختلفت آراء المعلمين في عملية تكوينهم على هذه المناهج, فخريجي المدارس العليا حسب رأيهم خضعوا للتكوين قبل تطبيق المناهج وهذا راجع لاهتمام الوزارة الوصية بمعلمي المدارس العليا أكثر مما هم في القطاع ومرد ذلك أن المعلمين في الخدمة يمكن تكوينهم في الأيام البيداغوجية التكوينية ويرتبط هذا بخبرتهم في الميدان لأنهم يخضعون إما شهريا أو نصف شهريا للتكوين, أما الذين لم يتلقوا تكوينا إما لأنهم قدماء رفضوا المناهج الجديدة أو لأنهم اعتادوا على نفس الطرق التي تعرفوا عليها سابقا, لذلك فالتكوين على مناهج الجيل الثاني اختلفت فيه الآراء كما وضحه الجدول رقم 02 ص , كما وافق دراستنا هذه دراسة بونخلة محمد (2020-2021) المتمثلة في اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقتها برضاهم الوظيفي وجودة أدائهم التدريسي, حيث توصلت إلى أن الرضا الوظيفي لدى الأساتذة مرتبط كان منخفضا حيث بلغت نسبة غير الراضين وظيفيا من مجموع العينة المشار إليها في الدراسة 71,70% مما يعادل 345 أستاذا من المجموع الكلي للعينة 481 أستاذا مبحوثا في التعليم المتوسط. حيث توصلت الدراسة إلى أن العائد المادي يعتبر من أهم الأسباب التي جعلت أساتذة المتوسط –عينة دراسة الباحث بونخلة- غير راضين عن الراتب الشهري والمكافآت المادية الأخرى وكذا تراجع مكانة الأستاذ في المجتمع والتي لها ارتباط وثيق بمدى الأهمية التي يوليها المجتمع لمهنة التعليم, إضافة إلى فرص الترقية المعمول به وفق رزنامة التصنيف المحدد في الوظيفة العمومية التي تخضع لمعايير

ومقاييس تقويمية للموظف غير نزيهة وشفافة وأحيانا غير موضوعية تخضع لنقطة التفتيش والنقطة الإدارية التي تخيب ظنهم في كثير من الأحيان وهذا ما يبينه الجدول رقم25 ص 184 من دراسة بونخلة (2020-2021) كما تقاطعت دراستنا مع دراسة الباحث من حيث الجنس فيما يخص نفور العنصر الذكري من مهنة التعليم ويظهر هذا في عينة دراسته التي أوضحها الجدولان رقم 05 و06 ص ص 150-151 على التوالي. فتراجع نسبة جنس الذكور في مهنة التعليم يرتبط بشكل مباشر بعدم رضاهم الوظيفي المرتبط بالجانب المادي كأهم عامل من الوجهة الوسيو اقتصادية كما أوضحته الدراستان.

تحليل نتائج الفرضية الأولى

تمهيد:

إن قراءة وتحليل البيانات إحصائيا وسوسيولوجيا من أهم خطوات البحث العلمي للوصول إلى نتائج معبرة أفضل عن الظاهرة المدروسة, وبناء على جداول الفرضية الأولى من الدراسة والمتمثلة في أن البرامج الدراسية لمناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات في الطور المتوسط قائمة على التكامل المعرفي "من الموضوع العام للبحث" إشكالية التكامل المعرفي بين المواد الدراسية في المناهج التربوية للجيل الثاني في الطور المتوسط, وهذا المبحث يتم فيه تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

جدول رقم (04): مفهوم التكامل في كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات

يلغي الحواجز / التكامل يقصد به		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	وحدة المعرفة بين المواد	12	24	03	23,07	15	23,07
2	مواد متصلة	15	30	05	38,46	20	30,76
3	مواد قائمة على معرفة	03	06	02	15,38	05	07,69
4	مواد مكملة لبعضها البعض	20	40	03	23,07	23	35,38
5	أمر آخر	–	–	–	–	–	–
المجموع		50	100	13	100	63	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 40% من المبحوثين رأوا أن مفهوم التكامل في كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات يلغي الحواجز بين المواد الاجتماعية ويقدم المعرفة في مواد مكملة لبعضها البعض, تليها نسبة 30% من المبحوثين التي رأت أن التكامل يلغي الحواجز ويقدم المعرفة في شكل مواد متصلة فيما بينها, تليها نسبة 24% من العينة التي رأت أن التكامل يقصد به وحدة المعرفة بين المواد الدراسية, في حين نلاحظ أن هذه النسب تقابلها نسبة 38,46% من المبحوثين الذين رأوا بأن التكامل لا يلغي الحواجز بين المعرفة في كتب الجيل الثاني ولا يقصد به مواد متصلة نسبة 23,07% من المبحوثين الذين رأوا أن التكامل لا يلغي الحواجز ولا يقصد به وحدة المعرفة بين المواد ولا مواد مكملة لبعضها البعض على التوالي.

الاستنتاج:

نستنتج مما سبق أن مفهوم التكامل المعرفي في كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات يقصد به مواد دراسية مكملة لبعضها البعض أو مواد متصلة ببعضها البعض مشكلة وحدة المعرفة فيما بينها, كما نستنتج أن مفهوم التكامل لا يلغي الحواجز بين المواد المتصلة ولا يشكل وحدة المعرفة بين هذه المواد ولا يمكن أن تكون مواد مكملة لبعضها البعض, ولا يمكن اعتبارها مواد قائمة على معرفة محددة وهذا الاختلاف الواضح في آراء المبحوثين من عينة البحث يعود إلى طبيعة تكوين الأساتذة وطبيعة المؤهل العلمي الحاصلين عليه, وربما تكون للأقدمية في تقديم مفهوم التكامل في كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات.

إن التكامل المعرفي كجوهر لابد أن تقوم عليه كتب الاجتماعيات لمناهج الجيل الثاني حسب الدراسة الاستطلاعية قد شكل بصفة عامة إشكالية عدم الإطلاع المسبق لهذه المناهج من طرف أساتذة التعليم المتوسط لمادة الاجتماعيات بحيث لاحظنا من خلال مقابلتنا لبعضهم أن الإسراع في تطبيق الإصلاح التربوي والذي أخذ طابع الاستعجالية جعل بعضهم في حيرة من أمرهم لأنهم تعرفوا على محتوى الكتب إلا في بداية الموسم الدراسي 2016-2017 وهذا ما جعل بعضهم الآخر خاصة حديثي العهد بالتعليم في حيرة من أمرهم نظرا – كما سبق وأن أشرنا– قد تضاربت الآراء في عملية التكوين في العمل بهذه المناهج رغم وصفها بالجدة إلا أنها في محتواها لا تختلف عن مناهج إصلاح الجيل الأول ولذلك يجد بعض الأساتذة ذوي الخبرة صعوبة في مباشرة العمل بها أو حتى الإشراف على الأساتذة الجدد على توجيههم والعمل بها قبل البدء في عملية التكوين البيداغوجي المبرمج من طرف الوزارة الوصية عن طريق المفتشيات.

جدول رقم (05): تكاملية المواد الاجتماعية

التكرار / مواد اجتماعية كل متكامل	ك	%
نعم	45	90
لا	05	10
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة90% من أفراد العينة أجابوا بأن المواد الاجتماعية في مناهج الجيل الثاني متكاملة فيما بينها, يقابله نسبة 10% من أفراد العينة الذين أجابوا بعدم وجود التكامل بين المواد الاجتماعية.

الاستناج:

نستنتج مما سبق أن المواد الاجتماعية متكاملة فيما بينها, فلا الشك أن التاريخ لوحده لا يحقق الهدف المرجو في بناء الشخصية الوطنية ولا الجغرافيا لوحدها تحقق هذا الهدف, خاصة التاريخ الوطني والجغرافيا الوطنية فلابد أن يتعرف المتعلم الجزائري على هاتين المادتين بشكلهما المتكامل لأن التاريخ نفسه ينعكس على الأرض والعكس بالعكس صحيح, وهذا ما حرصت عليه مبدئيا مناهج الجيل الثاني مقتفية في ذلك أثر المناهج السابقة سواء مناهج الإصلاح للجيل الأول أو التي اعتبرت مناهج تقليدية قبل الإصلاح الذي تبنته الوزارة الوصية والتعديل الذي لحقه فيما بعد واصطلح على تسميته بإصلاح الإصلاح في شكل مناهج الجيل الثاني.

جدول رقم (06): تأكيد مناهج الجيل الثاني على التكامل المعرفي

التكرار / التأكيد على التكامل المعرفي	ك	%
نعم	40	80
لا	10	20
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 80% من أفراد العينة أكدوا أن مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات قائمة على التكامل المعرفي تقابلها نسبة 20% من المبحوثين الذين أجابوا بأن مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات لا تقوم على التكامل المعرفي.

الاستنتاج:

نستنتج مما سبق أن أفراد العينة يؤكدون أن مناهج الجيل الثاني قائمة على التكامل المعرفي بين المواد الاجتماعية, باعتبار أن المواد الاجتماعية أساسية لتكوين الشخصية الوطنية للمتعلمين على غرار مادة الدين واللغة فهي تعتبر جوهرية لبناء مواطن صالح.

جدول رقم (07): تحقق مفهوم الترابط في موضوعات المحتوى التعليمي لمواد الاجتماعيات

التكرار / تحقق مفهوم الترابط	ك	%
نعم	37	74
لا	13	26
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 74% من أفراد العينة أجابوا أنه تحقق مفهوم الترابط في موضوعات المحتوى التعليمي لمواد الاجتماعيات يقابله 26% من المبحوثين الذين أجابوا بأنه لا يتحقق مفهوم الترابط في موضوعات المحتوى التعليمي لمواد الاجتماعيات.

الاستنتاج:

نستنتج مما سبق أن موضوعات المحتوى التعليمي لمناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات يحقق الترابط فيما بينهما حسب أفراد العينة من أساتذة التعليم المتوسط, في حين نجد دراسة محمد بونخلة (2021) الجزائر توصلت إلى أن اتجاهات الأساتذة موجبة نحو أهداف مناهج الجيل الثاني في حين كانت سالبة نحو محتوى هذه المناهج لأنه لا يتلاءم مع المراحل العمرية للمتعلمين, لكن الملاحظ حسب الباحثة أن مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات فيها غزارة في المعلومات رغم أن المناهج الحديثة تميل إلى التخفيف عن المتعلمين غير أن الأساتذة في المقابل يترك لهم هامش الحرية في اختيار ما يناسب من المتعلمين وبالخصوص عند مراعاة الفروق الفردية لهم, فحسب بعضهم ليس كل ما يرد في

المنهاج يقدم للمتعلمين وهذا متعارف عليه في الأعراف البيداغوجية في الأيام البيداغوجية التربوية التكوينية التي يطرح فيها الأساتذة إشكالية صعوبة المناهج الدراسية بعد عمليات الإصلاح التي وسمت التربية والتعليم منذ دخول الألفية الثانية.

كما أشار عبد الرزاق (2005) الجزائر إلى دراسة محمد عبد المجيد المنشورة في مجلة دراسات تربوية العدد 66, أن دراسة –محمد عبد المجيد– أنه لا يوجد توافق بين عناوين الكتب وما ينبغي أن تحويه من قيم موجبة نحو البيئة موضوع الدراسة.

كما أشارت دراسة معاذ نظمي (2009) فلسطين إلى دراسة البيطار والعسالي (2008) إلى عدم وجود توازن بين أنماط المعرفة في محتوى مادة التاريخ للصف السابع الأساسي, ولا يوجد تلاؤم ما بين النسب المحصلة للأوزان النسبية للمحتوى مع المستوى العقلي للمتعلم.

كما أشارت نفس الدراسة السابقة إلى دراسة بروفي (1992) أمريكا, حيث ركز محتوى الكتب عل الحقائق ولم يهتم بالمبادئ إلا قليلا ولم يهتم بعرض الأفكار الأساسية ولم يراع البنية التنظيمية المنطقية للمحتوى ولا التكامل في موضوعات المحتوى.

فالترابط مهم جدا بين المواد الدراسية خاصة الاجتماعية منها ذلك أن عقل المتعلم لا يمكنه ربط العلاقات فيما بين المواد الدراسية أو حتى الموضوعات في المادة الواحدة لذلك على المعلم أن يبذل كل ما بوسعه ليجعل المتعلم في الصورة الصواب.

جدول رقم (08): العلاقة بين مفهوم التكامل ومعالجة المنهج التكاملي لعيوب المواد المنفصلة

التكامل يلغي الحواجز / معالجة عيوب منهج المواد المنفصلة		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	الربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة	24	38,70	10	35,71	34	37,77
2	تفادي عملية تكرار موضوعات دراسة ما	21	33,87	09	32,14	30	33,33
3	تقديم المعرفة المدرسية منسجمة ومتوافقة مع بعضها البعض	17	27,41	09	32,14	26	28,88
المجموع		62	100	28	100	90	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 38,70% من المبحوثين رأوا أن مفهوم التكامل هو الربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة وأن المنهج التكاملي يعالج عيوب منهج المواد المنفصلة يليها 33,41% من أفراد العينة رأوا أن مفهوم التكامل هو تفادي عملية تكرار موضوعات دراسة ما, تليها نسبة 27,41% من المبحوثين الذين رأوا أن مفهوم التكامل هو تقديم المعرفة المدرسية منسجمة ومتوافقة مع بعضها البعض, في حين نلاحظ أن نسبة 35,71% من المبحوثين رأوا أن مفهوم التكامل ليس الربط بين المواد الدراسية وأن المنهج التكاملي لا يعالج عيوب منهج المواد المنفصلة, تليها نسبة 32,14% من أفراد العينة رأوا أن مفهوم التكامل لا يعني تفادي عملية تكرار موضوعات دراسية ما ولا تقديم المعرفة المدرسية منسجمة ومتوافقة مع بعضها البعض وأن المنهج التكاملي لا يعالج عيوب منهج المواد المنفصلة.

الاستنتاج:

نستنتج مما سبق أنه توجد علاقة بين مفهوم التكامل المعرفي بين المواد الدراسية لمواد الاجتماعيات ومعالجته لعيوب منهج المواد المنفصلة فهو يلغي الحواجز المعرفية ويقوم بالربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة حيث يقوم بتفادي التكرار بين موضوعات دراسة ما في المقرر الدراسي الذي يتلقاه المتعلمون , فتقديم المعرفة المدرسية حسب المبحوثين منسجمة ومتوافقة مع بعضها البعض, لكن هناك من رأى عكس ذلك لأن المنهج التكاملي حسبهم يختلف كل الاختلاف عن منهج المواد المنفصلة, فهما لا يمكنهما التواجد في آن واحد, خاصة المواد الاجتماعية المعروفة بطبيعتها التكاملية, لكن هذا لا يعني أن يفصل القائمون على صياغة المناهج التعليمية بين عناصرها إذا شاءوا وهذا لا يمكنه أن يخدم المواد الاجتماعية خاصة إذا نظرنا إلى طبيعة هذه المواد التي تتميز بالإنسانية والمرونة.

وفقد أشارت سمية شاتي يونس هندي (2009) في دراستها إلى دراسة مبارك (1994) التي توصلت إلى عدم وضوح الأساليب التكاملية في تنظيم محتوى المنهاج.

كما أشارت دراسة سمية شاتي يونس هندي إلى دراسة خليل (1993) التي توصلت إلى أن كتب التربية الاجتماعية لا تراعي التكامل والتنسيق مع كتب المباحث الأخرى.

فمناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات حسب الأساتذة المبحوثين فيها نوع من الاختلاف عن كتب الدراسات السابقة المشار إليها من حيث تراعي التكامل والانسجام فيما بينها وتعتمد على التسلسل الزمني كما سنوضحه لاحقا في دراستنا هذه.

جدول رقم (09): مساعدة التكامل على تنمية القيم واكتساب مهارة التفكير السليم لدى المتعلمين وقدرتهم على التذكر

يساعد التكامل على تنمية القيم ومهارة التفكير / التكامل المعرفي يساعد المتعلمين على		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	عدم نسيان المعلومات المقدمة إليهم	12	18,75	18	35,29	30	26,08
2	تكامل الخبرات الكفاءات القبلية مع البعدية	30	46,87	20	39,21	50	43,47
3	المرونة في التعامل مع المعرفة	17	26,56	13	25,49	30	26,08
4	أمر آخر التوافق بين المعارف	05	07,81	-	-	05	04,34
المجموع		64	100	51	100	115	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 46,87% من أفراد العينة رأوا بأن التكامل يساعد على تنمية القيم ومهارة التفكير ويساعدهم على تكامل الخبرات (الكفاءات القبلية والبعدية), تقابلها نسبة 39,21% من المبحوثين الذين رأوا بأن التكامل لا يساعد على تنمية القيم ومهارة التفكير ولا يساعد على تكامل الخبرات.

كما نلاحظ أيضا من خلال الجدول أن نسبة 35,29% من المبحوثين رأوا أن التكامل لا يساعد على تنمية القيم ولا يساعد المتعلمين على عدم نسيان المعلومات المقدمة إليهم, تقابلها نسبة 26,56% من أفراد العينة الذين رأوا بأن التكامل يساعد المتعلمين على تنمية القيم ويساعدهم على المرونة في التعامل مع المعرفة, في حين رأت نسبة 25,49% من المبحوثين أن التكامل لا يساعد على المرونة في التعامل مع المعرفة.

الاستنتاج:

نستنتج مما سبق أن التكامل بين المواد الدراسية في مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات يساعد على تنمية القيم واكتساب مهارات التفكير السليم لدى المتعلمين كما يساعدهم على التذكر حيث تتكامل الخبرات المقدمة إليهم والمتمثلة في الكفاءات القبلية مع البعدية بحيث يجعل المتعلمين يتعامل مع المعرفة بطريقة مرنة مما يساعدهم على عدم نسيان المعلومات المقدمة إليهم مما يؤدي إلى توافق المعارف فيما بينها.

وفي دراسة مبارك (1994) التي أشارت إليها سمية شاتي يونس هندي (2009) وجد الباحث أن مناهج الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لا تنمي القيم لدى الطلاب, فالمحتوى يتضمن عددا قليلا من القيم المصرية بعد ثورة تموز (1952) حسب ما توصل إليه الباحث, ومن نستنتج أن المشرفين على المناهج المدروسة من طرف الباحث تأخذ بعين الاعتبار القيم التي جاءت بها ثورة تموز في ضوء التطورات التي مرت على

المجتمع المصري منذ تلك الثورة على عكس ما تتوافر عليه مناهج الجيل الثاني باعتبارها مناهج خضعت لتصميم وتأليف إطارات جزائرية كما وضحته جداول الدراسة الفنية لكتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات.

كما لاحظنا أن دراسة إيليوت وناجل وودورد ((Eiliot, Nagel, Wood Word 1985, المشار إليها عند نفس الباحثة سمية شاتي يونس هندي في دراستها (2009) أن كتب المواد الاجتماعية في ولاية كاليفورنيا لم ترتبط ببعضها البعض.

وخلاصة القول فإن كتب الجيل الثاني حسب الجدول رقم 09 تسعى لمساعدة المتعلمين على تنمية القيم واكتساب مهارة التفكير السليم لدى المتعلمين وتمنحهم القدرة على التفكير.

جدول رقم (10): مدى ملاءمة التكامل بين التاريخ والجغرافيا المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط

التكرار / ملاءمة التكامل المتعلمين	ك	%
نعم	29	58
لا	21	42
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 58% من أفراد العينة أجابوا أنه يوجد ملاءمة التكامل بين التاريخ والجغرافيا المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط, يقابله نسبة 42% من الذين أجابوا أنه لا يوجد ملاءمة بين التاريخ والجغرافيا المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط.

الاستنتاج:

نستنتج مما سبق أن التكامل بين التاريخ والجغرافيا يلاءم المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط ذلك راجع لخصوصية المادتين اللتين تقومان على مفهوم بنائهما لشخصيات المتعلمين باعتبارهما من أهم مواد الهوية الوطنية للفرد, ولأن التاريخ في حد ذاته فعل اجتماعي لا يكون إلا في جغرافية اجتماعية على أرض تمارس فيها كل الأنشطة الاجتماعية التي توارثها الإنسان أبا عن جد عن طريق التنشئة الاجتماعية والتي بدورها تساهم في الحفاظ على القيم الاجتماعية, والمواد الاجتماعية كأهم رافد من روافد التنشئة الاجتماعية التي تحفظ الهوية الوطنية والقيم الاجتماعية المشكلة لعناصر الشخصية التي يحملها الفرد في المجتمع, فالمناهج التربوية بشكل عام تعمل على زرع هذه القيم من خلال الأهداف

المسطرة لها والتي تسعى عمليات الإصلاح التربوي في كل مرة دعمها وتعزيزها لدى الناشئة.

فالتعرف على الحدث التاريخي ضمن خريطة جغرافية ذلك الحدث من شأنه أن يعزز الثقة بين المتعلمين وتاريخهم لأن عنصر الخريطة سيجعلهم يعيشون الحدث في مخيالهم فإذا توصل المتعلمون إلى هذا الشعور فإنهم سيصلون إلى إثبات وجودهم في المكان والزمان المنظمين لهذا الحدث الذي يرتبط بشخصياتهم كمتعلمين أولا وكمشكلين لهذا التاريخ وجغرافيته ثانيا عن طريق الشعور بالاعتزاز والافتخار الذي يتنامى فيهم يوما بعد يوم وهو الهدف المرجو من تدريس المواد الاجتماعية.

نتائج الفرضية الأولى:

من خلال تحليل الجداول الخاصة بالفرضية الأولى والمتمثلة في أن البرامج الدراسية لمناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات في الطور المتوسط قائمة على التكامل المعرفي, واستنادا على المعطيات المقدمة في الجداول من طرف المبحوثين باعتبارها المادة الأساسية في التحليل السوسيولوجي تم التوصل إلى أن مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات تتميز موادها الدراسية قائمة على التكامل فهي تكمل بعضها البعض مشكلة وحدة معرفية, حيث أن المنهج التكاملي يلغي الحواجز بين المواد الدراسية ويعالج عيوب منهج المواد المنفصلة حيث يتفادى فيه الوقوع في تكرار الدروس والموضوعات حيث يساعد هذا على الانسجام بين عناصر المنهاج الدراسي, فالتكامل بين المواد الدراسية يساعد في تنمية القيم واكتساب مهارات التفكير الإيجابي والسليم لدى المتعلمين, حيث تتكامل الخبرات القبلية مع البعدية المقدمة إليهم وهذا ما يجعلهم يتعاملون مع المعرفة التاريخية أو الجغرافية بطريقة مرنة تساعدهم على التذكر وعدم نسيان المعارف المقدمة إليهم, فالمواد الاجتماعية تقوم بعملية بناء شخصيات المتعلمين فهي تساهم في عملية التنشئة الاجتماعية باعتبارها مواد الهوية الوطنية التي يتشبع من خلالها الفرد بالقيم والمعايير الاجتماعية التي تسعى أهداف التربية الوطنية غرسها في المتعلمين, وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت المناهج قائمة على معرفة متكاملة توافق طبيعة المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط, وعليه يمكن القول بأن مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات حققت مفهوم التكامل بين المواد ومنه فرضية البحث الأولى قد تحققت.

تحليل نتائج الفرضية الثانية

تمهيد:

إن قراءة وتحليل البيانات إحصائيا وسوسيولوجيا من أهم خطوات البحث العلمي الاجتماعي للوصول إلى نتائج معبرة عن الظاهرة المدروسة, وبناء على جداول الفرضية الثانية من الدراسة والمتمثلة في أن "العلمية تمثل طبيعة مضمون محتوى كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط من الموضوع العام للبحث" إشكالية التكامل المعرفي بين المواد الدراسية في المناهج التربوية للجيل الثاني في الطور المتوسط, وهذا المبحث يتم فيه تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

جدول رقم (11): علمية كتب الجيل الثاني للمواد الاجتماعية

تصنيف كتب المواد الاجتماعية / تشمل كتب الجيل الثاني على	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
حقائق علمية	39	38,61	–	–	39	38,61
مفاهيم وتعميمات	29	28,71	–	–	29	28,71
رسومات بيانية وأرقام	33	32,67	–	–	33	32,67
المجموع	101	100	–	–	101	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 38,61% من أفراد العينة رأوا أن كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تتصف بالعلمية وتشتمل على حقائق علمية, تليها نسبة 32,67% من المبحوثين رأوا أن الكتب تشتمل على رسومات بيانية وأرقام, تليها نسبة 28,71% من المبحوثين الذين رأوا أن الكتب تشمل على مفاهيم وتعميمات.

الاستنتاج:

نستنتج مما سبق أن كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات تتميز بالعلمية حيث أنها كمناهج إصلاح ركزت على أن تكون الحقائق العلمية هي أولى اهتماماتها حيث تم الرجوع في بنائها على كتب ودوريات علمية تم تدعيمها برسومات بيانية وأرقام وإحصائيات مختلفة بحيث لا يخلو كل درس منها, هذه الطريقة تساهم في الرفع من قيمة المواد الاجتماعية التي يعتقد الكثير من الطلاب أنها مواد للحفظ وفقط, في حين نرى بأن مناهج الجيل الثاني رغم اكتظاظها وكذا وجود بعض المفاهيم والمصطلحات العلمية الصعبة على المتعلمين إلا أنها توظفها –المفاهيم والتعميمات العلمية– بشكل سليم على عقل المتعلمين, إضافة إلى هذا المتصفح لكتب الجيل الثاني وحتى كتب الجيل الأول تعتمد على معلوماتها من مصادر ومراجع ودوريات علمية وحتى مواقع علمية خاصة فيما يتعلق بالإحصائيات والبيانات في الجغرافيا أو موضوعات البيئة والاقتصاد التي شغلت حيزا معتبرا في الكتب, فمن حيث طبيعة محتوى الكتب فهي مقدمة بمنهجية علمية مدروسة وفقا لمنهج المقاربة بالكفاءات الذي يعتمد في جوهره على تقديم المعلومة للمتعلمين في إطار علمي مناسب لذلك, وكل هذا يساهم من تحقيق الهدف المرجو من المواد الاجتماعية وحتى يزاح عنها اللبس والغموض الذي ألحق بها كمواد أدبية ينفر منها المتعلمون, فقيمة المادة الاجتماعية بقيمتها العلمية التي تبرز لنا من خلال عمليات التحليل والفهم والنقاش والاستنتاج والنتيجة التي يتدرب عليها المتعلمون داخل القسم الدراسي تحت إشراف وتوجيه المعلم.

جدول رقم (12): التوافق بين الجانب النظري والتطبيقي في مواد الاجتماعيات

التكرار / التوافق بين النظري والتطبيقي	ك	%
نعم	30	60
لا	20	40
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 60% من أفراد العينة قد أجابوا بأن مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تتميز بالتوافق بين الجانب النظري والتطبيقي يقابلها نسبة 40 % من المبحوثين أجابوا بعدم وجود توافق بين الجانب النظري والتطبيقي في مناهج الجيل الثاني.

الاستنتاج:

نستنتج مما سبق أن الجانب النظري يتوافق مع الجانب التطبيقي في مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات, غير أنه لا يزال النقص قائما في هذا الموضوع خاصة إذا ارتبط بالوسائل التعليمية المدعمة لعملية التعليم والتعلم من غير الخريطة المدرسية والكرة الأرضية والمستندات التي يعتمدها الأستاذ في الدرس, لذلك لسد عجز التوفيق بين الجانب النظري والتطبيقي نجد الأستاذ يسعى لمجهوداته الشخصية لتحقيق أهداف الدرس والإمكانيات المتاحة له في المؤسسة أو الخاصة لذلك فنجاح الدرس في هذه الحالة يرتبط بالأستاذ في حد ذاته سواء كان يتمتع بأقدمية أولا, لذلك يعتمد بعضهم على حواسيبهم الشخصية في نسخ ولصق واقتباس وبناء تعلمات من مواقع متاحة يمكن للأستاذ أن يستخدمها ليوجه متعلميه إلى الجانب التطبيقي من الدرس وهذا كنقص يعاني منه الكثير من الأساتذة إذ هناك من لا تتوفر لديه الإمكانات خاصة الربط بشبكة الأنترنت وعدم توفر الحواسيب وأحيانا عدم إتاحتها هي والكاشف الضوئي من طرف إدارة المؤسسات التربوية, أما فيما يخص الخرجات الميدانية كزيارة الآثار والمتاحف يرتبط بالجانب المادي المكلف, فنجد الكثير من الأحيان يوجه هذا الفعل التربوي إلى طريقة ذكية تتمثل في توزيع فيديوهات عن طريق موقع أو مجموعة افتراضية خارج الدرس مما يسهل عليه العمل وتقليص الحجم الساعي الذي يكلفه هذا النشاط داخل القسم الدراسي, وبصفة عامة فإن التوفيق في الجانب النظري والتطبيقي في مناهج الجيل الثاني في المواد الاجتماعية يبقى الجزء الأكبر منه لمجهود الأستاذ الشخصي وبوسائله الخاصة في الكثير من الأحيان.

جدول رقم (13): صحة محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات من الناحية العلمية

التكرار / صحة علمية الكتب	ك	%
نعم	43	86
لا	07	14
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 86% من أفراد العينة أجابوا أن محتوى كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات صحيح من الناحية العلمية يقابله نسبة 14% من المبحوثين الذين أجابوا أن محتوى كتب مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات ليس صحيحا من الناحية العلمية.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات صحيح من الناحية العلمية, فالمعلومات التاريخية أو الجغرافية المختلفة كما اتضح في الجدول رقم 11 تتم بالعلمية باعتبارها حقائق تاريخية أو جغرافية اعتمد فيها مؤلفوها على مؤشرات مهمة كما سبق وأن بيّنا كالرسومات البيانية والإحصائيات والأرقام والخرائط والمفاهيم والتعميمات التي يعتمد عليها في معرفة مدى علمية المناهج وصحتها كمؤشرات واضحة تظهرها الدوريات والمراجع والدراسات العلمية المنشورة في المجلات الدولية.

وقد أظهرت دراسة فياض سكيكر 1988 (دمشق, سوريا) أن مناهج الجغرافيا للمرحلتين الإعدادية والثانوية, ومن خلال تحليل هذه الكتب توصلت إلى وجود انخفاض أوزان المفهومات النسبية للمفهومات بشكل عام ولكنها عموما تتصف بالعلمية.

كما نجد أيضا دراسة عبد المجيد أحمد مفلح عبيدات 1989 توصلت إلى أن محتوى الكتب تتصف بالدقة العلمية والترتيب المنطقي إلا أنه لا يتضمن قراءات إضافية ولا فهارس بالأعلام والأقطار والمفاهيم حيث لا يساعد التلاميذ على التعلم الذاتي ولا ينمي التفكير العلمي لديهم وروح البحث والاستكشاف ولا يجدون فيه الطرفة والتشويق, وهذا ما لم نلمسه عموما في مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات التي برزت عليها سمة العلمية رغم بعض النقائص التي لا يسلم منها أي محتوى دراسي.

جدول رقم (14): معالجة محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات

موضوعات ترتبط بالحداثة والدقة العلمية

التكرار / موضوعات ترتبط بالحداثة والدقة	ك	%
نعم	26	52
لا	24	48
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 52% من أفراد العينة أجابوا بأن محتوى كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات يعالج موضوعات ترتبط بالحداثة والدقة العلمية يقابله نسبة 48% من المبحوثين الذين أجابوا أن محتوى الكتب لا يعالج موضوعات ترتبط بالحداثة والدقة العلمية.

الاستنتاج:

نستنتج مما سبق أن محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات يعالج موضوعات ترتبط بالحداثة والدقة العلمية, ففي مادة الجغرافيا نجد أن موضوع البيئة أخذ حيزا معتبرا كالتصحر والتلوث وإنجراف التربة وغيرها من الموضوعات البيئية, ومن الناحية الاجتماعية نجد أيضا موضوعات ترتبط بالنمو الديموغرافي والاهتمام بموضوع السكان وغيرها من الموضوعات التي سلطت مناهج الجيل الثاني الضوء عليها باعتبارها موضوعات جديدة وحديث الساعة على المناهج الدراسية الوقوف عليها, أما بالنسبة لمادة التاريخ تطرق كتاب التاريخ للسنة الأولى من التعليم المتوسط في الميدان الأول إلى دراسة الوثائق التاريخية, وهذا لم يسبق التطرق إليه لهذه المنهجية الجديدة من قبل, فالطرق المنهجية الحديثة في دراسة مادة التاريخ والتي وسمت بها مناهج الجيل الثاني جعلتها تقدم المادة التاريخية بطريقة كرونولوجية أو الحقبية وصولا إلى التاريخ الحديث والمعاصر لكن الملاحظ أن كتابي التاريخ والجغرافيا للسنة الرابعة متوسط كتابان من الإصلاح الأول أو ما يعرف بالجيل الأول, غير أنهما تناولا موضوعات كثيرة ومتنوعة حول مفهوم الحداثة أو حتى التاريخ المعاصر للجزائر في سنوات حكم الرئيس الجزائري المخلوع "عبد العزيز بوتفليقة" أو ما يمكن أن نطلق عليه كمصطلح التاريخ السياسي للجزائر المعاصرة, حيث تم ربط الواقع بالمناهج والصورة في كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط وهذا دليل على سريان مفعول محتوى كتابي السنة الرابعة لمادة التاريخ والجغرافيا وعدم تحيينها أو إصلاحهما, وهنا يمكن القول أن كتب الجيل الثاني ما هي إلا امتداد من الإصلاحات التربوية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية منذ 2001.

جدول رقم (15): مساعدة مناهج الجيل الثاني المتعلمين على الرفع من معارفهم العلمية

التكرار / التوافق بين النظري والتطبيقي	ك	%
نعم	25	50
لا	25	50
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 50% من أفراد العينة الذين أجابوا أن مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تساعد المتعلمين على الرفع من معارفهم العلمية يقابلها نفس النسبة 50% من أفراد العينة الذين رأوا أن مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لا تساعد المتعلمين على الرفع من معارفهم العلمية.

الاستنتاج:

نستنتج مما سبق أن مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات في متوسطها تساعد المتعلمين على الرفع من معارفهم العلمية, لكن ليس بالشكل الكبير ذلك لاعتبارها مناهج تتسم بالكثافة والصعوبة والغموض في بعض الأحيان, وهذا ما جعل البعض يرى بأنها جيدة لكنها لا تناسب قدرات المتعلمين الذهنية ولا تراعي إلى حد ما الفروقات الفردية بين المتعلمين لكن عموما تتسم في الرفع من معارفهم العلمية وتساعدهم على التفكير الناقد والإبداعي والعلمي وروح الاستكشاف ويظهر ذلك من خلال الأنشطة المقدمة في الكتب المدرسية.

نتائج الفرضية الثانية:

من خلال تحليل الجداول الخاصة بالفرضية الثانية والمتمثلة في أن العملية تمثل طبيعة مضمون محتوى كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط واستنادا على المعطيات المقدمة في الجداول من طرف المبحوثين باعتبارها المادة الأساسية في التحليل السوسيولوجي, تم التوصل إلى أن طبيعة مضمون محتوى كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط تتميز بالطابع العلمي, فهي علمية ذلك أنها تقدم في محتواها حقائق علمية ومفاهيم وتعميمات يعتمد عليها في بناء المعرفة المدرسية لمادة الاجتماعيات والتي تعتمد على التوفيق بين الجانب النظري والتطبيقي حتى يسهل على المتعلمين الفهم الجيد والتأقلم مع المادة الدراسية المقدمة إليهم بشكل سليم ومبسط, فصحة المعلومات التي يأخذها المتعلمون من مناهج الجيل الثاني راجع إلى طبيعة المحتوى العلمي الذي اعتمد فيه على مراجع ومصادر علمية ودوريات اعتمد عليها في معالجة موضوعات ترتبط بالحداثة والدقة العلمية, فهذه المناهج في محتواها يساعد المتعلمين على الرفع من معارفهم العلمية رغم كثافتها التي لا تسمح في الكثير من الأحيان على إنهاء البرامج الدراسية في السنة الدراسية نظرا لأن الوقت المخصص لها لا يناسب, كما أن بعض المفاهيم العلمية تفوق القدرات الذهنية للمتعلمين رغم محاولة الأساتذة تبسيطها لكنها عموما تتميز بالطابع العلمي وهذا من أهم الأهداف التي سطرتها وزارة التربية الوطنية وتسعى في كل إصلاح تربوي الوقوف على هذه الميزة في كتب التربية والتعليم التي من شأنها أن تقدم معرفة علمية متكاملة للمتعلمين.

وعليه يمكن القول بأن محتوى مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات يحمل في مضمونه الطابع العلمي ومنه ففرضية البحث الثانية قد تحققت.

تحليل نتائج الفرضية الثالثة

تمهيد:

إن قراءة وتحليل البيانات إحصائيا وسوسيولوجيا من أهم خطوات البحث العلمي الاجتماعي للوصول إلى نتائج معبرة عن الظاهرة المدروسة, وبناء على جداول الفرضية الثالثة من الدراسة والمتمثلة في أن كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط تحقق أهداف التربية الوطنية الجزائرية, من الموضوع العام للبحث "إشكالية التكامل المعرفي بين المواد الدراسية في المناهج التربوية للجيل الثاني في الطور المتوسط", وهذا المبحث فيه تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

جدول رقم (16): اشتمال كتب الجيل الثاني لأهداف التربية الوطنية وعلاقته باهتمام الكتب بشكل كاف بالجغرافيات المختلفة

اشتمال الكتب لأهداف التربية الوطنية / اهتمام الكتب بالجغرافية		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	الوطنية	25	28,08	08	22,85	33	26,61
2	المغرب العربي	15	16,85	07	20,00	22	17,74
3	الوطن العربي	13	14,60	08	22,85	21	16,93
4	الأوربية	18	20,22	07	20,00	25	20,16
5	العالمية	18	20,22	05	14,28	21	16,93
المجموع		89	100	35	100	124	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 28,08% من المبحوثين رأوا أن كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات يشتمل على أهداف التربية الوطنية وتهتم بشكل كاف بالجغرافية الوطنية, تليها نسبة 20,22% من أفراد العينة رأوا أن الكتب تهتم بالجغرافية الأوربية والعالمية بشكل كاف, تليها نسبة 16,85% و14,60% على التوالي من المبحوثين رأوا أن محتوى الكتب يهتم بجغرافيا المغرب العربي والوطن العربي على التوالي. في حين نلاحظ أن نسبة 22,85% من المبحوثين رأوا أن كتب الجيل الثاني لا تشتمل على أهداف التربية الوطنية ولا تهتم بالجغرافية الوطنية وجغرافية الوطن العربي, تليها نسبة 20% من أفراد العينة رأوا أن الكتب لا تهتم بجغرافيا المغرب العربي والجغرافية الأوربية, تليها نسبة 14,28% من أفراد العينة رأوا أن الكتب لا تهتم بالجغرافيا العالمية.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تشتمل على أهداف التربية الوطنية وأنها تهتم بشكل كاف بالجغرافيات المختلفة على رأسها الجغرافية الوطنية لأنها أصل الأهداف البيداغوجية التي تركز عليها مناهج الجيل الثاني, وقد أكد محمد بونخلة 2021 (الجزائر) هذا في دراسته التي توصلت إلى أن اتجاهات الأساتذة موجبة نحو أهداف مناهج الجيل الثاني في حين كانت سالبة نحو محتوى هذه المناهج وذلك لأنها لا تتلاءم مع المراحل العمرية أو بصفة أخرى تميزها بنوع من الصعوبة وكتب الجغرافيا إذ تضطلع على الجغرافية الوطنية بالدرجة الأولى, لكن هذه المناهج في حد ذاتها لا تتغافل عن الجغرافيات الأخرى كالعالمية والأوربية, تليها جغرافيا الوطن العربي والمغرب العربي لما لها كلها من أهمية في الرفع من الرصيد المعرفي للمتعلمين نظرا لما لها من أهمية في تكوين الرصيد العلمي والمعرفي للمتعلمين.

وهذا ما لم تتوصل إليه دراسة سعيد أبو بكر شيخ أحمد 2007 (الصومال) في تحليله لمناهج الكتب الصومالية حيث وجد أن أهداف الكتب لا تتصف بالوضوح بسبب التناقض بينها وبين ما يحقق محتوى الكتب مما يشكل غموضا أمام معلمي ومعلمات المواد الاجتماعية الصومالية فمحتواها لا يرتبط بالأهداف العامة للتربية الصومالية والسبب في ذلك حسب الباحث يعود إلى أن مناهج المواد الاجتماعية الصومالية تم إعدادها من طرف اليونيسكو وهذا عكس ما نلمسه في أهداف مناهج الجيل الثاني التي تنبثق أهدافها من الأهداف العامة للتربية الوطنية الجزائرية التي تسعى المنظومة التربوية تحقيقها.

وفي دراسة هوج 1986 التي أشارت إليها سمية شاتي يونس هندي 2009 (فلسطين) أن كتب المواد الاجتماعية لبعض الولايات الأمريكية لا تتسم بوضوح الأهداف والمفاهيم والعبارات التي تتضمنها الكتب.

جدول رقم (17): التزام مناهج الجيل الثاني بالأهداف العامة والغايات المنشودة للتربية والتعليم في الجزائر وعلاقته بمدى تحقيق المناهج الدراسية الأهداف الاجتماعية

التزام المناهج بالأهداف العامة ترتبط بتحقيق		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	الأهداف الاجتماعية	16	30,18	13	33,33	29	31,52
2	بناء مواطن صالح	18	34,61	12	30,76	30	32,60
3	تنمية القيم الاجتماعية	19	36,53	14	35,89	33	35,86
المجموع		53	100	39	100	92	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 36,53% من المبحوثين رأوا بأن مناهج الجيل الثاني تلتزم بالأهداف العامة والغايات المنشودة للتربية والتعليم في الجزائر وأن المناهج الدراسية تحقق الأهداف الاجتماعية وتنمي القيم الاجتماعية, تليها نسبة 34,53% من المبحوثين رأوا أن المناهج الدراسية للجيل الثاني تلتزم بالأهداف وتحقق الأهداف الاجتماعية في بناء مواطن صالح, تليها نسبة 30,18% من أفراد العينة رأوا أن المناهج ملتزمة بالأهداف العامة وتحقق الأهداف الاجتماعية, في حين نلاحظ أن نسبة 35,89% من المبحوثين رأوا أن مناهج الجيل الثاني لا تلتزم بالأهداف العامة والغايات المنشودة للتربية والتعليم في الجزائر, ولا تحقق الأهداف الاجتماعية في تنمية القيم الاجتماعية , تليها نسبة 33,33% من أفراد العينة رأوا أن المناهج لا تلتزم بالأهداف العامة ولا تحقق الأهداف الاجتماعية, تليها نسبة 30,76% من المبحوثين رأوا أن المناهج لا تلتزم بالأهداف العامة ولا تحقق الأهداف الاجتماعية لبناء مواطن صالح.

الاستنتاج:

نستنتج مما سبق أن مناهج الجيل الثاني تلتزم بالأهداف العامة والغايات المنشودة للتربية والتعليم في الجزائر فهي مناهج دراسية تسعى لتحقيق الأهداف الاجتماعية المتمثلة في تنمية القيم الاجتماعية وتسعى لبناء مواطن صالح يساهم في التنمية الاجتماعية متشبع بالقيم والمبادئ الاجتماعية للمجتمع الجزائري من خلال التاريخ الوطني والجغرافية الوطنية اللتان تساهمان في بناء الشخصية الجزائرية بكل أبعادها, وهذا يدخل في باب التنشئة الاجتماعية الذي تولته المدرسة الجزائرية على عاتقها عقب الاستقلال, حيث سعت الدولة الجزائرية إلى محاولة تثبيت الشخصية الجزائرية عن طريق المناهج التربوية التي تعتبر في كل المجتمعات وسيلة لبناء مواطن صالح يؤدي واجباته ويعرف كيف يأخذ حقوقه وكيف يحافظ على وطنه, فمناهج الجيل الثاني تسعى لجعل المتعلمين فاعلين اجتماعيين يتميزون بالأبعاد الوطنية والعالمية معا. وتعتبر المناهج الدراسية مهمة للتحكم في عقول الناشئة وهذا ما توصلت إليه دراسة التجاني (1993) التي أشارت إليها سمية شاتي يونس هندي 2009 (فلسطين) حيث وجد أن مناهج الاجتماعيات الإسرائيلية تسعى لصياغة عقول أطفالها وتشكيل اتجاهاتهم نحو مجموعة من القضايا التي تخص الإنسان الفلسطيني في الأراضي المحتلة, حيث أن الفكر الصهيوني يبرر لعقول ناشئتهم الحق التاريخي لليهود في فلسطين, حيث يتم عن طريق المناهج إبراز التفوق اليهودي على الشعوب الأخرى وبخاصة الشعب العربي (الفلسطيني), فهذه المناهج حسب دراسة الباحثة تسعى لطمس الهوية العربية للفلسطينيين عن طريق طمس كل الأسماء العربية للأماكن والآثار في فلسطين المحتلة أو حتى المتعلقة بمهاجمة الديانات السماوية غير اليهودية (الإسلام) وهذا كله من أجل تحقيق نظرية إثبات الحق اليهودي في فلسطين.

لذا فالملاحظ مما سبق أن المناهج وسيلة للتأثير في الناشئة من خلال بث الوعي ودغدغة مشاعر المتعلمين حيال قضايا اجتماعية أوسياسية أو تاريخية أو دينية.

جدول رقم (18): اشتمال كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات لأهداف التربية الوطنية وعلاقته باهتمام الكتب بشكل كاف بالتاريخ

اشتمال الكتب لأهداف التربية الوطنية / اهتمام الكتب بالتاريخ		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	الوطني	28	37,33	07	19,44	35	31,53
2	المغرب العربي	18	24,00	05	13,88	23	20,72
3	الوطن العربي	10	13,33	10	27,77	20	18,01
4	الأوروبي	07	09,33	09	25,00	16	14,41
5	العالمي	12	16,00	05	13,88	17	15,31
المجموع		75	100	36	100	111	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 37,33% من أفراد العينة رأوا أن كتب الجيل الثاني تشتمل على أهداف التربية الوطنية وتهتم بشكل كاف بالتاريخ الوطني تليها نسبة 24,00% من المبحوثين رأوا أن الكتب تشتمل على أهداف التربية الوطنية وتهتم بشكل كاف بتاريخ المغرب العربي, كما نلاحظ في المقابل أن نسبة 27,77% من المبحوثين الذين رأوا أن كتب الجيل الثاني لا تشتمل على أهداف التربية الوطنية ولا تهتم بشكل كاف بتاريخ الوطن العربي, تليها نسبة 25,00% من أفراد العينة رأوا بأن الكتب تهتم بشكل كاف بالتاريخ الأوربي, تليها نسبة 19,44% من المبحوثين رأوا بأن الكتب لا تشتمل على أهداف التربية الوطنية ولا تهتم بشكل كاف بالتاريخ الوطني.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تشتمل على أهداف التربية الوطنية وأنها تهتم بشكل كاف بالتاريخ خاصة التاريخ الوطني الذي يشكل حلقة وصل بين الأجيال فيما بينهم وهو أصل الأهداف البيداغوجية التي تركز عليها مناهج الجيل الثاني وقد أكد محمد بونخلة 2021 (الجزائر) هذا في دراسته التي توصلت إلى أن اتجاهات الأساتذة موجبة نحو أهداف مناهج الجيل الثاني في حين كانت سالبة نحو محتوى هذه المناهج وذلك لأنها لا تتلاءم مع المراحل العمرية أو بصفة أخرى تميزها بنوع من الصعوبة, وكتب التاريخ إذ تضطلع على التاريخ الوطني بالدرجة الأولى, غير أنها لا تتغافل عن التاريخ الإقليمي أو العالمي أو حتى الأوربي, فالاهتمام بتاريخ المغرب العربي أو الوطن العربي مهم جدا وذلك لزرع الاعتزاز والافتخار فيهم بالتاريخ المشترك بين هذه الشعوب وأن أواصر الأخوة التي تجمع شعوب المغرب العربي والتطلع إلى مستقبل أفضل وإيقاظ شعورهم بالانتماء إلى الوطن العربي فمناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات –مادة التاريخ– تنبثق أهدافها من الأهداف العامة للتربية الوطنية الجزائرية التي تسعى المنظومة التربوية تحقيقها.

وقد توصلت دراسة قامت بها جامعة مقديشو الأهلية (2005) والتي أشارت إليها دراسة سعيد أبو بكر شيخ أحمد 2007 (الصومال) حيث توصلت إلى ضرورة إضافة موضوعات حول تاريخ الصومال والتاريخ الإسلامي في المحتويات, فهذه الكتب مقررة من طرف اليونيسكو حيث تم التحكم في محتواها وهذا دليل على أن المناهج الدراسية أهمية في التحكم في عقول الناشئة ولذلك فالاهتمام بمحتواها والعناية بانتقاء المعارف المقدمة للمتعلمين حساسة خاصة إذا تعلق الأمر بالتاريخ الوطني.

جدول رقم (19): مساهمة محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات على تنمية القيم والمبادئ الاجتماعية وعلاقته بمدى تحقيق مناهج الجيل الثاني الأهداف الاجتماعية

تنمية القيم والمبادئ الاجتماعية / تحقيق المناهج للأهداف الاجتماعية		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	مواطن صالح	22	35,48	06	30	28	34,41
2	علاقات اجتماعية متينة	19	30,64	05	25	24	29,26
3	صورة عن الوطن الأم (الجزائر	21	33,87	05	25	26	31,70
4	أمر آخر	-	-	04	20	04	04,87
المجموع		62	100	20	100	82	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 35,48% من أفراد العينة رأوا بأن محتوى مناهج الجيل الثاني يساهم في تنمية القيم والمبادئ الاجتماعية وتحقق الأهداف الاجتماعية لبناء مواطن صالح, تليها نسبة 33,87% من الذين رأوا بأن مناهج الجيل الثاني تساهم في تحقيق صورة عن الوطن الأمن (الجزائر), تليها نسبة 30,64% ممن رأوا بأنها تساهم في تحقيق علاقات اجتماعية متينة, في المقابل نلاحظ أن نسبة 30% من المبحوثين رأوا أن محتوى مناهج الجيل الثاني لا يساهم في تحقيق الأهداف الاجتماعية لبناء مواطن صالح, تليها نسبة 25% من المبحوثين رأوا أن محتوى مناهج الجيل الثاني لا تساهم ولا تحقق الأهداف الاجتماعية في بناء علاقات اجتماعية متينة ولا صورة عن الوطن الأم.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات تساهم في تنمية القيم والمبادئ الاجتماعية وتحقق الأهداف الاجتماعية المتمثلة في بناء مواطن صالح يشكل في مخياله الاجتماعي صورة عن الوطن الأم الجزائر بحيث تساهم تلك الصورة في تشكيل علاقات اجتماعية متينة, فالقيم الاجتماعية تساهم في الحفاظ على هوية الفرد في المجتمع وتنمي مظاهر التعاون والتضامن داخل المجتمع الواحد, فتشكل هذه الصورة لدى المتعلمين عند المتعلمين من شأنه أن يجعلهم اجتماعيين يؤثرون ويتأثرون بما يدور حولهم من أحداث مختلفة وقد أشارت دراسة عريف عبد الرزاق 2005 (الجزائر) إلى دراسة عبد المجيد حزين حيث سجلت الدراسة الغياب التام لبعض القيم, حيث خلا كتابي الصف الثاني والثالث ثانوي تماما من قيمة المحافظة على نظافة البيئة والإحساس بالمسؤولية اتجاهها وقيمة تقدير المخاطر التي تترتب على إساءة الإنسان للبيئة.

وفي دراستها أشارت سمية شاتي يونس هندي (2009) إلى دراسة مبارك (1994) التي توصلت إلى أن محتوى الكتب بعد ثورة تموز 1952 تضمن عددا قليلا من القيم خاصة في كتب الصف السابع والثامن ولاحظ أيضا اختلاف نسبة المحتوى المناسب لكل قيمة فقد وردت بعض القيم كثيرا من التعاون, التضحية, الحرية, الشجاعة والشورى, كما أظهرت الدراسة أيضا عدم معرفة مؤلفي الكتب المدرسية الطريقة السليمة التي تتم بواسطتها تضمين القيم الاجتماعية للكتب المدرسية.

جدول رقم (20): تركيز محتوى كتب الجيل الثاني على القضايا والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الراهنة وعلاقته بارتباط محتوى الكتب بالأحداث المحلية والعربية والعالمية

تركيز محتوى الكتب على القضايا / ارتباط محتوى الكتب بالأحداث		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	المحلية	35	43,20	13	30,95	48	39,02
2	العربية	20	24,69	17	40,47	37	30,08
3	العالمية	26	32,09	12	28,57	38	30,89
المجموع		81	100	42	100	123	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 43,20% من المبحوثين رأوا أن محتوى كتب الجيل الثاني تركز على القضايا والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الراهنة وأن محتواها يرتبط بالأحداث المحلية تليها نسبة 32,09% من أفراد العينة رأوا أن محتوى الكتب يركز على القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الراهنة وأن محتواها يرتبط بالأحداث العالمية, كما نلاحظ في المقابل أن نسبة 40,47% من المبحوثين رأوا أن محتوى الكتب لا يركز على القضايا والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الراهنة وأن محتواها لا يرتبط بالأحداث العربية تليها نسبة 30,95% من أفراد العينة رأوا أن محتوى الكتب لا يرتبط بالأحداث المحلية تليها نسبة 28,57% من المبحوثين الذين رأوا أن محتوى الكتب لا يرتبط بالأحداث العالمية.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن محتوى كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تركز على القضايا والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الراهنة كما أنه تركز على الأحداث المحلية التي تربط بالوطن في ظل الاهتمام بالأحداث العالمية والعربية.

حيث أن المناهج التربوية من أهدافها تعريف المتعلمين بمحيطهم الذي يعيشون فيه وأهم القضايا التي تخصهم حتى يشعروا أنهم جزء لا يتجزأ من هذه الأحداث التي يرونها أو يتعايشون معها كالمشكلات الاجتماعية التي ترتبط بالمشكلات الاقتصادية والتي بدورها ترتبط بالمشكلات السياسية, والهدف من هذا كله هو جعل هؤلاء المتعلمين يوظفون مهاراتهم المختلفة, على رأسها الملاحظة, المناقشة والتحليل والاستنتاج ومختلف الطرق التي تساهم في استغلال قدراتهم الذهنية وجعلهم يفكرون بطريقة إبداعية ناقدة وعلمية, فحل المشكلات هو الهدف الذي لابد أن تصل إليه المناهج الدراسية حتى كطريقة من الطرق الفعالة لتقديم المعرفة للمتعلمين وجعلهم يتفاعلون معها, خاصة إذا كان المعلم يعرف ما يقدم للمتعلمين من معارف تنفعهم في حياتهم في ظل تفاقم المشاكل اليومية في محيطهم الاجتماعي حيث صار العالم قرية واحدة, فمعرفة الأحداث المحلية المختلفة ليست كافية لمعرفتهم بل لابد أن تكون مرتبطة بزخم الأحداث العالمية والعربية التي تؤثر بطريقة أو بأخرى على الأحداث المحلية في ظل التغيرات الكثيرة التي صارت فيه العولمة والتكنولوجيا تتحكم في الكثير من نواحي الحياة المختلفة وهذا يعني لابد من جعل المتعلمين في قلب هذه التحولات والتغيرات ليتكيفوا معها ويتمكنوا من مواكبة كل جديد يطرأ على حياتهم.

جدول رقم (21): مساهمة كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات على تنمية القيم والمبادئ الاجتماعية وعلاقته باحتواء المناهج الدراسية في أبعادها مفهوم العلاقات المختلفة

	تنمية القيم والمبادئ / احتواء المناهج في أبعادها على العلاقات	نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	العلاقات الاجتماعية	21	26,92	12	19,35	33	23,57
2	العلاقات الاقتصادية	17	21,79	10	16,12	27	19,28
3	العلاقات التاريخية	13	16,66	07	11,29	20	14,28
4	العلاقات السياسية	13	16,66	11	17,47	24	17,14
5	العلاقات الثقافية	07	08,97	10	16,12	17	12,14
6	العلاقات الدينية	05	06,41	12	19,35	17	12,14
7	أمر آخر البيئة والجغرافيا	02	02,56	-	-	02	01,42
	المجموع	78	100	62	100	140	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 26,92% من المبحوثين رأوا أن كتب الجيل الثاني تساهم في تنمية القيم والمبادئ الاجتماعية وأن المناهج الدراسية تحتوي في أبعادها على مفهوم العلاقات الاجتماعية, تليها نسبة 21,79% من المبحوثين رأوا أن الكتب تنمي القيم والمبادئ الاجتماعية وأن المناهج تحوي في أبعادها العلاقات الاقتصادية, تليها نسبة 16,66% من المبحوثين من رأوا أن المناهج الدراسية تحوي في أبعادها مفهوم العلاقات التاريخية والسياسية. في حين نلاحظ أن نسبة 19,35% من المبحوثين رأوا أن كتب الجيل الثاني لا تساهم في تنمية القيم والمبادئ الاجتماعية وأن مناهجها الدراسية لا تحوي في

أبعادها مفهوم العلاقات الاجتماعية والدينية, تليها نسبة 17,74% من المبحوثين رأوا أن الكتب لا تنمي القيم والمبادئ ولا العلاقات السياسية, تليها نسبة 16,12% من أفراد العينة رأوا أن الكتب لا تنمي القيم والمبادئ الاجتماعية وأن المناهج الدراسية لا تحتوي في أبعادها مفهوم العلاقات الاقتصادية والثقافية معا.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تساهم في تنمية القيم والمبادئ الاجتماعية وتحتوي في أبعادها مفهوم العلاقات المختلفة على رأسها العلاقات الاجتماعية التي تعبر عن أهم القيم التي لابد أن تنميها المناهج الدراسية مرتبطة بالعلاقات الاقتصادية, حيث أن الاستقرار الاجتماعي يرتبط بالاستقرار الاقتصادي والسياسي معا فهي كلها مؤشرات تسمح للمتعلمين بالتفاعل مع الجانب التاريخي والثقافي والديني, فالروابط الاجتماعية مهمة في حياة المتعلمين تجعلهم يتأقلمون مع بيئاتهم المختلفة الاقتصادية كمعرفة مؤشرات التنمية الاقتصادية أو الميزان التجاري مفهوم العرض والطلب وكيف تؤثر السياسة في المجتمع والاقتصاد معا في ظل التحولات السوسيو اقتصادية أو السوسيو تاريخية ضمن مجال بيئتهم الاجتماعية المرتبطة بحياتهم اليومية كالنفقة المنزلية أو الزيادة في معاشات الآباء أو تدني مستوى المعيشة كمؤثرات ترتبط بالحياة المادية المترفة أو البائسة وطرق تحصيل الرزق في ظل تدهور القدرة الشرائية أو تحسين الظروف المعيشية التي ينادى بها في شعارات السياسيين في الانتخابات أو مشاكل السكن, كلها مؤشرات وظيفية يقوم المعلم بربطها بالمادة الدراسية حتى يتعرف هؤلاء المتعلمين على طرق العيش وروافده المختلفة وسعي الفرد في المجتمع وتطلعه إلى الأفضل لتجاوز المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية, وهذا هو الهدف من المناهج التربوية في سعيها لجعل المتعلمين يتأقلمون مع محيطهم الاجتماعي في ظل كل تلك التغيرات المحيطة بهم.

جدول رقم (22): مساعدة محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات المتعلمين على إيجاد معارف تاريخية أو جغرافية وعلاقته بارتباط أنشطة الكتب بأهداف المنهاج

إيجاد معارف تاريخية وجغرافية / ارتباط الأنشطة بأهداف المنهاج		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	العامة	25	38,46	13	31,70	38	36,19
2	متوسطة العمومية	22	34,37	15	36,58	37	35,23
3	خاصة	17	26,56	13	31,70	30	28,57
المجموع		64	100	41	100	105	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 38,46% من أفراد العينة رأوا أن محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات يساعد المتعلمين على إيجاد معارف تاريخية وجغرافية مع ارتباط الأنشطة التعليمية بأهداف المنهاج العامة, يقابلها نسبة 36,58% من المبحوثين الذين رأوا أن محتوى الكتب لا تساعد على إيجاد معارف تاريخية وجغرافية وارتباطها بأهداف المنهاج متوسطة العمومية.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات تساعد المتعلمين على إيجاد معارف تاريخية أو جغرافية كما أنشطة الكتب ترتبط بأهداف المنهاج الدراسي العامة التي تم تسطيرها من طرف وزارة التربية الوطنية, وذلك لإرساء جملة من الموارد المعرفية, المنهجية والقيمية التي تساعد المتعلمين في فهم سيرورة التاريخ للاعتبار منه ودور الفرد الجزائري واسهاماته الحضارية في التاريخ الإنساني في جغرافيته التي وجد في أرضها منذ فجر التاريخ فنشاط الإنسان وأشكال عيشه وكيفية التعامل مع محيطه والسعي وراء التنمية تجعل المتعلمين يدركون أن هذه الأرض التي يعيشون عليها هي ماضي وحاضر ومستقبل فلا شك أن المعلم هو الذي بإمكانه إيصال الرسالة السامية لهؤلاء المتعلمين ذلك أن بناء شخصيات متوازنة سيجعلها تتفاعل مع الماضي برؤية الأخطاء ومع الحاضر بتصحيح ما وقع فيه السلف ورسم الأهداف والخطط الإستراتيجية للعيش السليم في المستقبل, وهذه العملية تساهم في تعزيز ملكة النقد البناء وبناء سلوكيات ومواقف حضارية ومسؤولة لدى الناشئة, حتى يعتبروا بالدور التاريخي لبلدهم وأهمية موقعه الجغرافي كبلد يتميز بمختلف الإمكانيات المادية والبشرية والطبيعية مجتمعة لابد من استغلالها استغلالا حسنا في ظل التحولان الجيوسياسية والإستراتيجية التي يعيشها العالم بعد تداعيات العولمة والثورة الرقمية وتكنولوجيا الاتصالات الجديدة.

جدول رقم (23): اهتمام مناهج الجيل الثاني بالأحداث الراهنة وعلاقته بمساعدة المناهج المتعلمين على التأقلم مع الأحداث الراهنة

الاهتمام بالأحداث الراهنة / مساعدة المناهج المتعلمين		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	التأقلم مع الأحداث	18	25,35	11	23,40	29	24,57
2	حب الاكتشاف	13	18,30	13	27,65	26	22,03
3	التعامل بتلقائية	21	29,57	12	25,53	33	27,96
4	التفاعل مع الآخرين	19	26,76	11	23,40	30	25,42
المجموع		71	100	47	100	118	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 29,57% من أفراد العينة رأوا بأن مناهج الجيل الثاني تهتم بالأحداث الراهنة وتساعد المتعلمين على التعامل بتلقائية, تليها نسبة 26,76% من المبحوثين الذين رأوا أن المناهج تهتم بالأحداث الراهنة وتساعد على التفاعل مع الآخرين, تليها نسبة 25,35% من الذين رأوا أنها تساعد على التأقلم مع الأحداث. في حين نلاحظ أن نسبة 27,65% من المبحوثين الذين رأوا أن مناهج الجيل الثاني لا تهتم بالأحداث الراهنة ولا حب الاكتشاف, تليها نسبة 25,53% من أفراد العينة رأوا بأن مناهج الجيل الثاني لا تهتم بالأحداث الراهنة ولا تساعد على التعامل بتلقائية, تليها نسبة 23,40% من المبحوثين الذين رأوا أن مناهج الجيل الثاني لا تهتم بالأحداث الراهنة ولا تساعد على التأقلم مع الأحداث ولا تساعد التفاعل مع الآخرين.

الاستنتاج:

من خلال ما سبق نستنتج أن مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تهتم بالأحداث الراهنة فهي تساعد المتعلمين على التأقلم والتعامل معها بطريقة تلقائية ذلك أنهم صاروا يمتلكون القدرة على معرفة المستجدات عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي وهذا يجعلهم يتفاعلون بصورة إيجابية مع الدروس التي تتناول موضوعات الساعة وفيما بينهم وحتى مع الآخرين في محيطهم الاجتماعي, فالتأقلم مع الوضع الراهن جعلهم يحبون اكتشاف المعارف فيها نوع التشويق, وهذا كله لا يتحقق إلا بالجهود التي يقوم بها المعلوم وطريقة إقناعه متعلمية في كيفية البحث عن المعلومة أو التفاعل معها وهذا هو الهدف من المناهج الدراسية التي تسعى إلى ترسيخ القيم والمبادئ الاجتماعية في المتعلمين وكيفية تجسيدها في محيطهم الاجتماعي بشكل سليم.

جدول رقم (24): مدى تركيز كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات على تنمية اتجاهات المتعلمين نحو مادة الاجتماعيات

تركيز محتوى كتب الجيل الثاني / كتب الجيل الثاني تنمي		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	ينمي اتجاهات إيجابية	19	32,20	13	29,54	32	31,06
2	تساعد التلميذ على خبرته المعرفية	14	23,72	09	20,45	23	22,33
3	التفاعل مع الدروس	17	28,81	12	27,27	29	28,15
4	آخر	09	15,25	10	22,72	19	18,44
المجموع		59	100	44	100	103	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 32,20% من أفراد العينة رأوا أن كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات تركز على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة الاجتماعيات, تليها نسبة 28,81% من المبحوثين رأوا أنها تركز على التفاعل مع الدروس, تليها نسبة 23,72% من أفراد العينة رأوا أن الكتب تساعد التلميذ على اكتساب خبرته المعرفية. في حين نلاحظ في المقابل أن نسبة 29,54% من المبحوثين رأوا أن كتب الجيل الثاني لا تركز على تنمية الاتجاهات الإيجابية, تليها نسبة 27,27% من أفراد العينة رأوا أن الكتب لا تركز على التفاعل مع الدروس, تليها نسبة 22,72% من المبحوثين رأوا أن الكتب لا تركز على تنمية الاتجاهات نحو مادة الاجتماعيات ولا أمر آخر, تليها نسبة 20,45% من المبحوثين الذين رأوا أن الكتب لا تساعد التلميذ على اكتساب خبرته المعرفية.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن كتب الجيل الثاني لمود الاجتماعيات تركز على تنمية اتجاهات المتعلمين نحو مادة الاجتماعيات بشكل إيجابي بحيث تنمي فيهم اتجاهات إيجابية نحو مادتهم الدراسية وتجعلهم يتفاعلون مع دروسهم كما تساعدهم أيضا على اكتساب خبرات معرفية مختلفة والسبب في ذلك يعود إلى أن المناهج جديدة وقابلة للتطبيق على أرض الميدان من طرف المعلومين غير أنها رغم صعوبتها وكثافة برامجها إلا أنها تحقق الأهداف التربوية المنشودة لا توفر لها المناخ المناسب لذلك.

جدول رقم (25): قابلية محتوى كتب الاجتماعيات للتطبيق في حياة المتعلمين

التكرار / قابلية محتوى الكتب للتطبيق	ك	%
ضعيف	13	26
متوسط	20	40
كبير	17	34
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 40% من أفراد العينة أجابوا أن محتوى كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات ذات قابلية متوسطة للتطبيق في حياة المتعلمين, تقابله نسبة 34% من المبحوثين الذين أجابوا أن محتوى الكتب ذو قابلية كبيرة للتطبيق تقابلها نسبة 26% من المبحوثين الذين أجابوا بأن محتوى الكتب ذو قابلية ضعيفة للتطبيق في حياة المتعلمين.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن محتوى كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات قابلة للتطبيق في حياة المتعلمين بشكل متوسط ذلك أن مناهج الجيل الثاني في محتواها تتميز بنوع من الصعوبة وكثافة برامجها حيث نجد أن بعض المعلمين خاصة حديثي العهد بالتدريس يقدمون المحتوى بكل جزئياته وهذا أمر طبيعي حتى يتمرسوا في الميدان ويكتسبوا خبرة واسعة في مجال التدريس على الأقل ثلاث سنوات والإشراف على كل المستويات من السنة الأولى متوسط إلى الرابعة متوسط وبذلك تصبح لدى هؤلاء المعلمين الخبرة الكافية للتصرف في بعض الصعوبات التي يتلقونها مع تلاميذهم خاصة ذوي القدرات الذهنية المحدودة, أما المعلمون ذوو الخبرة الكافية بإمكانهم تذليل الصعوبات التي تواجه المتعلمين ويمكنهم أن يوجهوا محتوى الكتب الدراسية لصالح متعلميهم ليطبقوها بشكل كبير في حياتهم وهذا كله يرتبط بتقنيات التدريس الحديثة التي يستعملها كل معلم في تقديم درسه قابلية تطبيق محتوى الكتب الدراسية يرتبط بما يتوافر من ظروف حسنة لتقديم المادة الدراسية كالوسائل والتقنيات والطرق الحديثة في التدريس والدورات التكوينية لفائدة فئة المعلمين الجدد والسهر على راحة المعلمين والمتعلمين في مناخ تربوي يتواءم ومخرجات العملية التعليمية التعلمية التي تسعى المنظومة التربوية الوصول إليها وفقا للأهداف المسطرة من قبل المشرفين على التربية والتعليم.

نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال تحليل الجداول الخاصة بالفرضية الثالثة والمتمثلة في أن كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط تحقق أهداف التربية الوطنية الجزائرية, واستنادا على المعطيات المقدمة في الجداول من طرف المبحوثين باعتبارها المادة الأساسية في التحليل السوسيولوجي تم التوصل إلى أن كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تشتمل على أهداف التربية الوطنية بحيث تهتم الكتب بالمعرفة الجغرافية المختلفة على رأسها الجغرافية الوطنية والجغرافيات الأخرى التي لابد أن يتعرف عليها المتعلمون, كما أنها مناهج تلتزم بالأهداف العامة والغايات المنشودة للتربية والتعليم في الجزائر فهي مناهج دراسية تحقق الأهداف الاجتماعية للتربية والتعليم باعتبارها مواد هوية تساهم في التنشئة الاجتماعية, فهي كتب تهتم اهتماما واسعا بالمادة التاريخية, خاصة التاريخ الوطني وتاريخ الأمم والمجتمعات الأخرى باعتبار أن التاريخ الوطني هو جزء من تاريخ الإنسانية جمعاء, لابد أن يتعرف عليه المتعلمون في إطار التأثير والتأثر المتبادلين بين التاريخ الوطني وتاريخ الأمم الأخرى.

كما أن محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات يساهم في تنمية القيم والمبادئ الاجتماعية المرتبطة بالأهداف الاجتماعية للتربية الوطنية فهي تركز بصفة عامة على أهم القضايا والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الراهنة والتي ترتبط بسياق الأحداث العالمية, فهي مناهج تساهم على تنمية القيم لاحتواء أبعادها على العلاقات الاجتماعية الاقتصادية وغيرها التي لابد أن يتعلمها المتعلمون لأنها مهمة لتكوين شخصياتهم وترفع من معارفهم التاريخية والجغرافية بشكل جيد حيث يساهم هذا في إيجاد لأنشطة الكتب المرتبطة بأهداف منهاج المواد الاجتماعية, فاهتمام هذه المناهج بالعلاقات والقيم الاجتماعية والأحداث الراهنة يساعد المتعلمين على التأقلم مع الأحداث الراهنة والتفاعل معها, فهي

تركز على تنمية اتجاهات المتعلمين نحو مادة الاجتماعيات عموما هي مناهج قابلة للتطبيق في حياة المتعلمين.

وعليه يمكن القول بأن كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط تحقق أهداف التربية الوطنية الجزائرية ومنه ففرضية البحث الثالثة قد تحققت.

تحليل نتائج الفرضية الرابعة

تمهيد:

إن قراءة وتحليل البيانات إحصائيا وسوسيولوجيا من أهم خطوات البحث العلمي الاجتماعي للوصول إلى نتائج معبرة عن الظاهرة المدروسة وبناءً على جداول الفرضية الرابعة من الدراسة والمتمثلة في أن محتوى كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات يتناسب وطرائق التدريس والوسائل التعليمية المستعملة في عملية التعليم والتعلم, من الموضوع العام للبحث إشكالية التكامل المعرفي بين المواد الدراسية في المناهج التربوية للجيل الثاني في الطور المتوسط, وهذا المبحث يتم فيه تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

جدول رقم (26): تشجيع مناهج الجيل الثاني على الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية وعلاقته بتأكيدها على التكامل بين عناصر المحتوى

التشجيع على الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية / تأكيد المناهج على		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	عناصر المحتوى وطرائق التدريس	21	30,43	10	26,31	31	28,97
2	الوسائل التعليمية والأنشطة	23	33,33	12	31,57	35	32,71
3	بين النظري والتطبيقي	15	21,73	09	23,68	24	22,42
4	أمر آخر	10	14,49	07	18,42	17	15,88
المجموع		69	100	38	100	107	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 33,33% من المبحوثين رأوا أن مناهج الجيل الثاني تشجع على الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية وتؤكد على التكامل بين عناصر المحتوى وطرائق التدريس, تليها نسبة 30,43% من أفراد العينة رأوا أن المناهج تشجع على الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية وتؤكد على التكامل بين عناصر المحتوى والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية تليها نسبة 21,73% من المبحوثين رأوا أن المناهج تشجع على الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية وتؤكد على التكامل بين عناصر المحتوى النظري والتطبيقي. في حين نلاحظ أن نسبة 31,57% من أفراد العينة رأوا أن مناهج الجيل الثاني لا تشجع على الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية ولا يؤكد على التكامل بين عناصر المحتوى والوسائل التعليمية والأنشطة, تليها نسبة 26,31% من المبحوثين رأوا أن

المناهج لا تشجع على الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية ولا تؤكد على التكامل بين عناصر المحتوى وطرائق التدريس, تليها نسبة 23,68% من المبحوثين الذين رأوا أن المناهج لا تشجع على الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية ولا تؤكد على التكامل بين عناصر المحتوى النظري والتطبيقي.

الاستنتاج:

نستنتج مما سبق أن مناهج الجيل الثاني تساعد على الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية يرتبط هذا بتأكيدها على التكامل بين عناصر المحتوى, فالوسائل التعليمية هي عنصر مهم من المنهج الدراسي يستخدمها المعلمون في تقديم دروسهم لمتعلميهم, فهي تساهم في توصيل المادة المعرفية إلى أذهان المتعلمين وتساعدهم على الفهم الجيد كما أنها تساعد المعلمين على إنجاز دروسهم بطريقة سهلة وواضحة وهذا يسهل عليهم تحقيق أهداف الدرس المنجز مع التلاميذ فتكامل عناصر المحتوى وطرائق التدريس خلال ممارسة الأنشطة التعليمية التي تجعل الدرس الجهد الفردي مع نقص الوسائل التعليمية وهذا ما يحرم التلميذ من ممارسة حقه التعليمي في القيام بالتجارب, فنقص الوسائل التعليمية عاملا إضافيا مؤثرا في التحصيل الدراسي ومن أي نقص أو خلل في استعمال الوسائل بسبب ضعف الاستيعاب وبالتالي التأثير السلبي على النتائج المدرسية, كما توصلت دراسة أخرى لها أجريت 2014 حيث وجدت أن تحديث المنهاج التربوي لم يصحبه تحديث على مستوى الوسائل التكنولوجية الحديثة وتبقى للاجتهاد الشخصي والاستعمال الخاص ونقصها هذا ما أدى إلى الاكتفاء بالشرح النظري وإعادة شرح الدرس بطرق أخرى حسب الباحثة ومنه وبصفة عامة فإن المناهج الدراسية لابد أن تخضع لعامل التحديث الكلي لا الجزئي الذي يؤثر على عناصر العملية لتعليمية.

جدول رقم (27): التنوع في الوسائل التعليمية وعلاقته بتنوع الأنشطة والوسائل في كتب الجيل الثاني

	التنوع في الوسائل / التنوع في الأنشطة والوسائل	نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	الخرائط	27	26,47	08	19,04	35	24,30
2	المجسمات (الكرة الأرضية)	22	21,56	06	14,28	28	19,44
3	الأشرطة والوثائق والصور	19	18,62	09	21,42	28	19,44
4	الرسومات والأشكال والجداول	21	20,58	08	19,04	29	20,13
5	الكاشف الضوئي	13	12,74	11	26,19	24	16,66
	المجموع	102	100	42	100	144	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 26,47% من المبحوثين رأوا بأنه يوجد تنوع في استعمال الوسائل التعليمية والأنشطة على رأسها الخرائط تليها المجسمات بنسبة 21,56% ثم الرسومات والأشكال والجداول بنسبة 20,58%. في حين نلاحظ أن النسبة 26,19% من أفراد العينة رأوا أنه لا يوجد تنوع في الوسائل والأنشطة خاصة الكاشف الضوئي, تليها نسبة 21,42% من المبحوثين الذين أجابوا بعدم وجود تنوع في الأشرطة والوثائق والصور, تليها نسبة 19,04% ممن أجابوا بعدم وجود تنوع في الوسائل والأنشطة فيما يخص الخرائط والرسومات والأشكال والجداول.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن التنوع في الوسائل التعليمية يرتبط بتنوع الأنشطة والوسائل في كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات فالخريطة المدرسية تعد أهم وسيلة تعليمية يستخدمها المعلم في درسي التاريخ والجغرافيا معا, فهي وسيلة مشتركة بين المادتين الدراسيتين تصاحبها المجسمات على رأسها الكرة الأرضية والرسومات والأشكال والجداول والأشرطة والوثائق والصور التي يتم عرضها بالكاشف الضوئي, غير أن نقصها كما توصلت بعض الدراسات يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى المتعلمين ويعرقل السير الحسن لتسيير الدرس, فتقديم درس التاريخ أو الجغرافيا لابد له من وسائل تعليمية كافية خاصة عندما ارتبط التعليم بتكنولوجيا المعلومات التي صارت عاملا مهما في عملية تقديم الدروس بصورة تضمن مسايرة التقدم العلمي خاصة وأن المناهج الدراسية يسعى القائمون عليها على تحديثها وهذا وحده لا يكفي بل لابد من مراعاة الوسائل التعليمية التي تضمن السي الحسن للدرس في مادة الاجتماعيات باعتبارها مادة تحتاج للتحديث وفقا لمتطلبات التغير الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الذي تعيشه المجتمعات المعاصرة.

جدول رقم (28): الحيز المكاني للوسائل التعليمية في كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات

التكرار / الحيز المكاني للوسائل التعليمية	ك	%
نعم	32	64
لا	18	36
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 64% من أفراد العينة أجابوا بأنه يوجد حيز مكاني للوسائل التعليمية في كتب مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات يقابله نسبة 36% من المبحوثين الذين أجابوا بعدم وجود حيز مكاني للوسائل التعليمية في كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن الحيز المكاني للوسائل التعليمية صحيح وصائب في كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات, حيث أن الأنشطة تتطلب استعمال وسائل محددة حسب موضوع الدرس لذلك فحسن استعمالها يساعد على السير الحسن لعناصر الدرس غير أن نقصها من شأنه أن يكون عاملا سلبيا يتمثل في نقص التحصيل العلمي للمادة خاصة وأن هذه الوسائل تسهم مساهمة فعالة في جعل العملية التعليمية التعلمية مرنة خاصة في مراحل التعليم الإلزامي باعتبارها وسائل إيضاحية فالخريطة والكرة الأرضية والكاشف الضوئي وغيرها من الوسائل التعليمية تجعل سيرورة دروس التاريخ والجغرافيا ناجحة.

جدول رقم (29): تقديم الصور والرسومات والبيانات والأشكال في أماكن مناسبة للدرس وعلاقته بتقديمها في نفس صفحة الدرس

الأماكن المناسبة للرسومات والصور / ورود الرسومات والأشكال البيانية		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	دائما	21	37,50	26	59,09	47	47,00
2	أحيانا	35	62,50	18	40,90	53	53,00
3	غير موجودة	00	00	00	00	00	00
المجموع		56	100	44	100	100	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 62,50% من أفراد العينة رأوا أن الصور والرسومات والبيانات والأشكال تقدم في أماكن مناسبة للدرس وأنها أحيانا تقدم في نفس صفحة الدرس, تليها نسبة 37,50% من المبحوثين الذين رأوا أن الصور والرسومات لا تقدم دائما في نفس صفحة الدرس. في حين نلاحظ في المقابل أن نسبة 59,09% من أفراد العينة رأوا أن الصور والرسومات والأشكال لا تقدم دائما في أماكن مناسبة للدرس ولا في نفس الصفحة, يليها نسبة 40,90% من أفراد العينة رأوا بأن الصور والرسومات والأشكال لا تقدم أحيانا في أماكن مناسبة للدرس ولا في نفس الصفحة.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن الصور والرسومات والبيانات والأشكال تقدم في أماكن مناسبة للدرس يرتبط بتقديمها في نفس صفحة الدرس في كتب مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات لكن ليس دائما ويعود السبب لطبيعة الدرس والموضوع المتناول ذلك أن الكتاب المدرسي في الكثير من الأحيان يقدم بعض الخيارات للأستاذ في استخدام الوسيلة التعليمية المناسبة التي تخدم الدرس فالأستاذ ذو الخبرة يمكنه أن يتجاوز هذه الإشكالية من خلال تقديم إمكانيات متنوعة لجعل الوسيلة التعليمية أكثر ملاءمة لموضوع الدرس, فيبقى على الأستاذ فرصة الاختيار لكن أحيانا يجد نفسه أمام وسائل قديمة مقارنة مع محتوى الكتب الذي يتميز بطابع التحديث وهذا ما توصلت إليه دراسة سعيد أبو بكر شيخ أحمد 2007 (الصومال) حيث أن الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس محتوى كتب العلوم الاجتماعية غير حديثة, كما توصلت بوكيشة جمعية في دراستين لها (2016 و2014) الجزائر, إلى أن نقص الوسائل التعليمية عاملا إضافيا يؤثر في عملية التحصيل الدراسي لدى المتعلمين والآداء التربوي معا, ومنه فالتحديث الجزئي للمنهاج لا يخدم العملية التعليمية التعلمية ولا يضمن نجاحها 100%.

جدول رقم (30): الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية وعلاقته بأهداف مناهج الجيل الثاني

	تشجع على الاستخدام الصحيح للوسائل / تساعد أهداف مناهج الجيل الثاني على	نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	تفسير البيانات والأشكال	19	38,00	19	37,25	38	37,62
2	قراءة الخرائط قراءة صحيحة	17	34,00	15	29,41	32	31,68
3	تمثيل المعطيات في أشكال بيانية	14	28,00	17	33,33	31	30,69
المجموع		50	100	51	100	101	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 38,00% من المبحوثين رأوا أن كتب الجيل الثاني تشجع على الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية وأن أهداف مناهج الجيل الثاني تساعد على تفسير البيانات والأشكال تليها نسبة 34,00% من أفراد العينة رأوا أنها تساعد على قراءة الخرائط قراءة صحيحة, تليها نسبة 28,00% من المبحوثين رأوا أنها تساعد على تمثيل المعطيات في أشكال بيانية. في حين نلاحظ في المقابل أن نسبة 37,25% من أفراد العينة رأوا أن الكتب لا تشجع على الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية وأن أهداف المناهج لا تساعد على تفسير البيانات والأشكال, تليها نسبة 33,33% من المبحوثين رأوا أن الكتب لا تساعد على تمثيل المعطيات في أشكال بيانية, تليها نسبة 29,41% من أفراد العينة رأوا أن الكتب لا تشجع على الاستخدام الصحيح للوسائل وأن أهداف المناهج لا تساعد على قراءة الخرائط قراءة صحيحة.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن الوسائل التعليمية تستخدم استخداما صحيحا يرتبط بأهداف منهاج الجيل الثاني والمتمثلة في تفسير البيانات والأشكال وقراءة الخرائط المختلفة قراءة صحيحة مع القيام بتمثيل المعطيات في أشكال بيانية مختلفة, فهذه العملية يقوم بها المعلم مع تلامذته في القسم أثناء عملية القيام بالتحليلات اللازمة أو التطبيقات المصاحبة للدرس في آن واحد وهذا حتى يضمن الفهم الجيد للتلاميذ وكذا تدريبهم على عمليات القراءة الصحيحة للبيانات أو تفسيرها أو الاستخدام الصحيح للخريطة أو قراءتها قراءة صحيحة أيضا, فقراءة البيانات وتمثيلها بطريقة علمية تضمن للمتعلمين فهم عناصر الدرس بطريقة سليمة.

جدول رقم (31): يبين مراعاة حاجيات التلاميذ وميولاتهم ورغباتهم في استعمال الوسائل التعليمية

التكرار / مراعاة حاجيات التلاميذ	ك	%
نعم	27	54
لا	23	46
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 54% من أفراد العينة أجابوا أن مناهج الجيل الثاني تراعي حاجيات التلاميذ وميولاتهم ورغباتهم في استعمال الوسائل التعليمية يقابله نسبة 46% من المبحوثين الذين أجابوا بأن مناهج الجيل الثاني لا تراعي حاجيات التلاميذ وميولاتهم ورغباتهم في استعمال الوسائل التعليمية.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن مناهج الجيل الثاني تراعي حاجيات التلاميذ وميولاتهم ورغباتهم في استعمال الوسائل التعليمية كالخرائط المدرسية والمجسمات (الكرة الأرضية) بغض النظر على أن الكتاب المدرسي والسبورة من أهم الوسائل التي يعتمد عليها في العملية التعليمية التعلمية حيث ترافق المتعلمين في مسارهم الدراسي دون انقطاع حتى لا نكاد نقول أن الدرس لا تقوم له قائمة من دونهما ولهذا على عمليات الإصلاح أن تأخذ بعين الاعتبار عملية إصلاح الوسائل التعليمية من خلال ملاحظة قدرة تلبيتها حاجيات المتعلمين وميولاتهم ورغباتهم أثناء استعمالها في عملية التعلم فهذا مهم يساعد المتعلمين على التحصيل الدراسي الجيد.

جدول رقم (32): مساعدة أهداف مناهج الجيل الثاني على تنمية مهارات رسم الخرائط واستخدامها

التكرار / مساعدة الأهداف على تنمية المهارات	ك	%
نعم	35	70
لا	15	30
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 70% من أفراد العينة أجابوا بأن أهداف مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تساعد على تنمية مهارات رسم الخرائط واستخدامها يقابله 30% من المبحوثين الذين أجابوا بعدم مساعدة أهداف مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات على تنمية مهرات رسم الخرائط واستخدامها من طرف المتعلمين.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن أهداف مناهج الجيل الثاني تساعد على تنمية مهارات رسم الخرائط واستخدامها, حيث تشجع المتعلمين على تعلم مختلف الطرق المساعدة على الفهم الجيد للدروس ذلك أن معرفة القدرات الذهنية والفروقات الفردية للمتعلمين من شأنه أن يجعل الأستاذ يستخدم الوسائل التعليمية التي تحقق الهدف المنشود من العملية التعليمية التعلمية وكذا التي تخدم أهداف درس مادة الاجتماعيات.

جدول رقم (33): تركيز مناهج الجيل الثاني في أنشطتها على الجولات والزيارات الميدانية وعلاقته باهتمام المحتوى التعليمي للكتب بدعوة المتعلمين لممارسة أنشطة مختلفة تتعلق بالمادة

التركيز على الجولات / اهتمام المحتوى التعليمي		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	مشاهدة الأفلام التاريخية	20	20,83	07	21,87	27	21,09
2	عمل أشرطة وثائقية وفيديوهات	23	23,95	06	18,75	29	22,65
3	إنجاز مجسمات وخرائط	25	26,04	07	21,87	32	25,00
4	زيارة المتاحف والأثار	21	21,87	07	21,87	28	21,87
5	أمر آخر (قراءة بعض الكتب)	07	07,29	05	12,62	12	09,37
المجموع		96	100	32	100	128	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 26,04% من أفراد العينة رأوا أن مناهج الجيل الثاني تركز في أنشطتها ومحتواها التعليمي على دعوة المتعلمين لممارسة نشاط إنجاز المجسمات والخرائط يليه نشاط عمل أشرطة وثائقية وفيديوهات بنسبة 23,95% تليها نسبة 21,87% تمثلت في زيارة المتاحف والآثار. في حين نلاحظ أن نسبة 21,87% من

أفراد العينة رأوا أن محتوى مناهج الجيل الثاني لا يركز في أنشطته ولا يهتم بمشاهدة الأفلام التاريخية وإنجاز المجسمات والخرائط وكذا زيارة المتاحف والآثار.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن أهداف مناهج الجيل الثاني تركز في أنشطتها على الجولات والزيارات الميدانية يرتبط باهتمام المحتوى التعليمي للكتب بدعوة المتعلمين لممارسة أنشطة مختلفة تتعلق بالمادة كإنجاز مجسمات وخرائط, عمل أشرطة وثائقية وفيديوهات إذا توفرت الشروط والوسائل المساعدة لإنجاز هذا النشاط لكن عموما قلة الإمكانيات وعدم توفرها في الكثير من الأحيان سواء بالنسبة للأستاذ أو المتعلمين ربما يكون إنجاز هذه المشاريع والأنشطة في الأماكن الحضرية أو المدارس الخاصة أو المدارس النموذجية يمكن أن تكون للمناهج نصيب فيها حتى زيارة المتاحف والآثار في الكثير من الأحيان لا يزور المتعلمون مع أساتذتهم هذه الأماكن والسبب راجع لغياب الإمكانيات المادية وإذا توفرت تكون على حساب المتعلمين وأولياؤهم رغم أن مناهج الجيل الثاني تشجع على زيارة المتاحف والآثار باعتبارها أنشطة مدعمة للعملية التعليمية التعلمية لكن في المقابل يمكن لنسب معتبرة من المتعلمين أن يشاهدوا أفلاما تاريخية أو فيديوهات نظرا لتوفير الأولياء بعض المستلزمات كجهاز الكمبيوتر أو الهاتف الذكي كوسائل شخصية للمتعلمين أو الأساتذة إضافة إلى قراءة بعض الكتب أو الدوريات بتوجيه من الأستاذ فممارسة أنشطة مختلفة بمادة الاجتماعيات يرتبط بتوفير الإمكانيات المادية اللازمة لأن الزيارات الميدانية أو إنجاز أشرطة أخرى تستلزم مناخا مناسبا لذلك.

جدول رقم (34): صعوبة استعمال الوسائل التعليمية في تدريس الاجتماعيات

التكرار / صعوبة استعمال الوسائل	ك	%
نعم	25	50
لا	25	50
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 50% من أفراد العينة أجابوا أنه لا توجد صعوبة في استعمال الوسائل التعليمية في تدريس مادة الاجتماعيات يقابله نسبة 50% من المبحوثين الذين أجابوا بأنه توجد صعوبة في استعمال الوسائل التعليمية في تدريس مادة الاجتماعيات.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن استعمال الوسائل التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية أحيانا يتميز بالصعوبة وأحيانا أخرى بالسهولة ولكنه يرتبط بنوعية الوسيلة التعليمية ومعرفة طرق استخدامها من طرف الأستاذ وكذا إمكانية توفرها بالشكل الكافي كما هو موضح في الجدول رقم (33) فالصعوبة كونها لا تتناسب موضع الدرس خاصة إذا كانت وسيلة قديمة لا تخدم الأهداف التي سطرها الأستاذ لذلك فالطرق الحديثة في تقديم الدروس تحتاج إلى وسائل تعليمية حديثة تناسب التعلمات الجديدة التي جاءت بها الإصلاحات الجديدة لمحتوى الكتب المدرسية.

استنتاج الفرضية الرابعة:

من خلال تحليل الجداول الخاصة بالفرضية الرابعة والمتمثلة في أن محتوى كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات يتناسب وطرائق التدريس والوسائل التعليمية المستعملة في عملية التعليم والتعلم, واستنادا للمعطيات الواردة في الجداول من طرف المبحوثين باعتبارها المادة الأساسية في التحليل السوسيولوجي تم التوصل إلى أن مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تساعد على الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية وهذا يرتبط بتأكيدها على التكامل بين عناصر المحتوى التعليمي غير أن نقصها يؤدي في الكثير من الأحيان بالمعلم إلى إيجاد حلول إجرائية وهذا لا ينطبق على كل الأساتذة بل على ذوي الخبرة في التعليم, فالمناهج الدراسية التي تم تحديثها بمسمى الجيل الثاني تحتاج إلى استعمال مكثف للوسائل التعليمية لأن نقصها حسب بعض النتائج المتوصل إليها يؤدي إلى صعوبة الفهم وعدم اتضاح الرؤية المعرفية لدى المتعلمين وبالتالي ضعف التحصيل الدراسي, ولذلك فالتنوع في الوسائل التعليمية وملاءمتها للأنشطة وطبيعة الوسيلة في حد ذاتها, كما أن استعمالها بطريقة صحيحة, فالحيز المكاني لاستعمالها من شأنه أن يجعل سيرورة دروس الاجتماعيات يكون بطريقة ناجعة وفعالة فهذا الاستخدام يرتبط بأهداف منهاج الجيل الثاني فهي عموما تسعى لمراعاة حاجيات وميولات ورغبات المتعلمين وهذا يساعد على تنمية المهارات التعلمية التي تساعد على الفهم الجيد للمتعلمين يتم تدعيمه بالزيارات الميدانية للمتحف والأماكن الأثرية وغيرها وكذا الأشرطة الوثائقية والفيديوهات وعليه فإن فرضية البحث الرابعة قد تحققت.

تحليل نتائج الفرضية الخامسة

تمهيد:

إن قراءة وتحليل البيانات إحصائيا وسوسيولوجيا من أهم خطوات البحث العلمي الاجتماعي للوصول إلى نتائج معبرة عن الظاهرة المدروسة وبناءً على جداول الفرضية الخامسة من الدراسة والمتمثلة في أن كتب مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط تحقق التسلسل الزمني والتنوع في استخدام إستراتيجيات التدريس بالكفاءات, من الموضوع العام للبحث إشكالية التكامل المعرفي بين المواد الدراسية في المناهج التربوية للجيل الثاني في الطور المتوسط, وهذا المبحث يتم فيه تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

جدول رقم (35): العلاقة بين إمكانية استخدام إستراتيجيات التدريس والطرق المستخدمة

إمكانية استخدام إستراتيجيات التدريس / الطرق والإستراتيجيات المستخدمة		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	المناقشة	15	16,12	07	09,33	22	13,09
2	الحوار	15	16,12	13	17,33	28	16,66
3	الإلقاء	17	18,27	11	14,66	28	16,66
4	حل المشكلات	10	10,75	13	17,33	23	13,69
5	العصف الذهني	05	05,37	12	16,00	17	10,11
6	التعلم التعاوني	15	16,12	10	13,33	25	14,88
7	التعلم الذاتي	13	13,97	09	12,00	22	13,09
8	طريقة أخرى التدخل الكشفي	03	03,22	-	-	03	01,78
المجموع		93	100	75	100	168	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 18,27% من أفراد العينة رأوا أن استخدام استراتيجيات التدريس له علاقة بالطرق المستخدمة كطريقة الإلقاء, تليها نسبة 16,12% للمناقشة والحوار والتعلم التعاوني ثم تليها نسبة 13,97% من المبحوثين الذين رأوا أن التعلم التعاوني طريقة من الطرق المستخدمة كإستراتيجية في التدريس بالكفاءات, تليها نسبة 10,75% من أفراد العينة رأوا أن حل المشكلات كإمكانية من إمكانيات استخدام استراتيجيات الطرق المستخدمة في التدريس. في حين نجد في المقابل أن نسبة

17,33%من المبحوثين رأوا أنه لا يمكن استخدام طريقتي الحوار وحل المشكلات كإستراتيجية مستخدمة في التدريس, تليها نسبة 16,00% من أفراد العينة رأوا أن العصف الذهني كطريقة إستراتيجية لا يمكن استخدامه في التدريس, تليها نسبة 14,66% من المبحوثين رأوا أن الإلقاء كطريقة إستراتيجية لا يمكن استخدامها, تليها نسبة 13,33% و12,00% من المبحوثين رأوا أن التعلم التعاوني والتعلم الذاتي لا يمكن استخدامهما كطريقتين إستراتيجيتين في التدريس.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن هناك علاقة بين إمكانية استخدام إستراتيجيات التدريس والطرق المستخدمة من طرف المعلم في مناهج الجيل الثاني, فطريقة الإلقاء أهم طريقة يستخدمها أستاذ مادة الاجتماعيات نظرا لتلاؤم طبيعة المادة مع الطريقة لكن في المقابل يتم تدعيمها بالمناقشة والحوار والتعلم التعاوني, لكن تبقى طريقة التعلم الذاتي أقل منها ذلك يعود إلى أسباب مختلفة تتمثل في الفروقات الفردية بين المتعلمين, كما أن حل المشكلات والعصف الذهني يمكن أن نقول عنهما ترتبطان بالظروف المحيطة لعملية تقديم الدرس والوسائل المستعملة في ذلك إضافة إلى قدرات المتعلمين الذهنية وقدرة الأستاذ في حد ذاته وطبيعة تكوينه وخبرته في التدريس لذلك فإن استخدام هذه الطرق والتنويع بينها يجعل للأستاذ فرصة للتحرر من الطرق التقليدية عموما على رأسها الطريقة الإلقائية والمناقشة التي لا يمكن التحرر منها بأي شكل من الأشكال في مادة الاجتماعيات, فوضع إستراتيجية للتدريس يرتبط ارتباطا وثيقا بالطرق المستخدمة في التدريس, غير أن دراسة (محمد بونخلة, 2020-2021, الجزائر) من خلال الجدول رقم 23 ص 177, لاحظ أن أغلبية أساتذة التعليم المتوسط يحملون اتجاهات محايدة ومن بين العوامل التي ساهمت في تبلور هذا الاتجاه نقص أو انعدام الوسائل التعليمية التي تعتبر من الضروريات لأنها تمكن الأساتذة من تحقيق الأهداف المسطرة, فنتائج الجدول تؤكد بأن أغلب الأساتذة المشاركين في الدراسة يحملون اتجاها محايدا نحو وسائل وطرق التدريس والأنشطة في مناهج الجيل الثاني.

جدول رقم (36): علمية كتب الجيل الثاني للمواد الاجتماعية

التكرار / التدريس بطريقة التكامل	ك	%
نعم	31	62
لا	19	38
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 62% من أفراد العينة أجابوا أن التدريس بطريقة التكامل تحقق أهداف مناهج الجيل الثاني, يقابله نسبة من أفراد العينة أجابوا أن التدريس بطريقة التكامل تحقق أهداف مناهج الجيل الثاني, يقابله نسبة 38% من أفراد العينة أجابوا أن التدريس بطريقة التكامل لا تحقق أهداف مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن التدريس بطريقة التكامل تحقق أهداف مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات, فالجمع بين طرائق التدريس يجعل أستاذ مادة الاجتماعيات يوفق إلى حد ما في انتقاء أنجع الطرق والوسائل التعليمية التي تساعده في بناء المعرفة لدى المتعلمين, فالتكامل بين الطرائق يساهم كذلك في اكتشاف مهارات المتعلمين وكفاءاتهم المعرفية التي تسمح للأستاذ بالاختيار السليم وتكييف الطرق والوسائل التعليمية معا, وهذا يسهم في جعل تحصيل المتعلمين أفضل من استخدام الطرق التقليدية التي صارت لا تلبي حاجياتهم المعرفية ولا توافق قدراتهم الذهنية ومنه فالأستاذ إذا توفرت لديه الظروف المناسبة والمناخ الملائم لممارسة نشاطه داخل القسم ينعكس إيجابا على العملية التعليمية التعلمية التي تعتمد على مفهوم التكامل بين كل العناصر الفاعلة في الوصول إلى الأهداف التربوية المسطرة في المناهج الدراسية لمناهج الجيل الثاني.

جدول رقم (37): يبين توزيع وحدات محتوى كتب الجيل الثاني حسب الفصول وعلاقته بالصعوبات التي يواجهها الأستاذ في تقديم الدروس

توزيع وحدات محتوى الكتب / الصعوبات التي يواجهها الأستاذ		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	ضعف المستوى	17	29,31	07	21,87	24	26,66
2	قلة الوسائل	18	31,03	13	40,62	31	34,44
3	عدم القدرة	–	–	07	21,87	07	07,77
4	ضيق الوقت	19	32,75	05	15,62	24	26,66
5	آخر (حجم الكتاب)	04	06,89	–	–	04	04,44
المجموع		58	100	32	100	90	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 40,62% من المبحوثين رأوا أن وحدات محتوى كتب الجيل الثاني لا تتوزع حسب الفصول وأن الصعوبات التي يواجهها الأستاذ في تقديم الدروس لا تتعلق بقلة الوسائل, تليها نسبة 21,87% من المبحوثين الذين رأوا أن وحدات محتوى الكتب لا تتوزع حسب الفصول وأن الصعوبات التي يواجهها الأستاذ لا تتعلق بضعف المستوى,في حين نلاحظ أن نسبة 32% من أفراد العينة رأوا بأن محتوى كتب الجيل الثاني يتوزع حسب الفصول وأن الصعوبات التي يواجهها الأستاذ تتعلق بضيق الوقت, تليها نسبة 31,03% من المبحوثين الذين رأوا بأن محتوى الكتب يتوزع حسب الفصول, والصعوبات التي يواجهها الأستاذ تتعلق بقلة الوسائل التعليمية, تليها نسبة 29,31% من أفراد العينة رأوا أن الصعوبات التي يواجهها الأستاذ في تقديم الدروس تتعلق بضعف مستوى التلاميذ.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن وحدات محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات ليست موزعة حسب الفصول مرتبطة بصعوبات متعددة يواجهها الأستاذ في تقديم الدروس, حيث يعتبر الفصل الدراسي الأول أطول فصل في السنة الدراسية حيث يبذل جهدا كبيرا لتقديم الدروس في هذا الفصل لأنه يعتبر فصل العمل الجاد يليه الفصل الثاني أين تقل جهود المتعلمين فيه بصفة عامة حيث أن الدروس التي تقدم في هذا الفصل لا تساوي الحجم الساعي المقدم لمادة الاجتماعيات, يليه الفصل الثالث أقصر فصل في السنة الدراسية والأستاذ مطالب بأن يتم وحدات البرنامج الدراسي فعدم التوافق بين وحدات محتوى كتب الجيل الثاني حسب الفصول جعل أستاذ مادة الاجتماعيات يواجه صعوبات في تقديم الدروس, يمكن حصرها في ضيق الوقت المخصص لتقديم أو التفاوت بين الفصول يصاحبه قلة الوسائل المساعدة على تحسين نوعية المادة العلمية المقدمة للمتعلمين, فكثيرا ما يلجأ الأستاذ إلى وسائله الشخصية لكن ليس كل الأساتذة يمكنهم أن يوفروا كل ما يحتاجه المتعلمون ذلك يعود إلى إمكانيات المؤسسة في حد ذاتها, وما توفره كالخريطة المدرسية والكرة الأرضية وربما الكاشف الضوئي لأنه غير متاح بين كل المواد التي تحتاج إلى الصورة الضوئية كالفيزياء والعلوم الطبيعية, لهذا فاحتمال استعمال السبورة الضوئية أمر مستبعد كثيرا حسب بعض الأساتذة, إضافة إلى ضعف مستوى المتعلمين من مرحلة التعليم الابتدائي التي تدوم خمس سنوات والذين لا يجتازون امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في مواد الهوية, حيث ينصب اهتمام أوليائهم على ثلاث مواد فقط والمتمثلة في اللغة العربية والفرنسية والرياضيات, والملاحظ أن عدم إدراج مادة التاريخ والجغرافيا في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي من شأنه أن يضعف مستوى المتعلمين ويخاف لديهم اللامبالاة تجاه مادة الاجتماعيات التي سيواجهون فيها صعوبات في السنة الأولى متوسط خاصة مناهج الجيل الثاني التي اتفق معظم الأساتذة على أن برنامجها الدراسي مكثف جدا, كما أنه يتميز

بمفاهيم تاريخية وجغرافية نوعا ما صعبة على متعلمين تنقصهم الكفاءة المعرفية من مرحلة التعليم الابتدائي, ولهذه الأسباب فإن الأستاذ يواجه صعوبات في إنجاز البرنامج الدراسي وإنهاء كل الوحدات الدراسية بنفس الوتيرة والطاقة.

جدول رقم (38): مراعاة مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات للزمن المحدد لتطبيق الدروس

التكرار / مراعاة الزمن المحدد	ك	%
نعم	23	46
لا	27	54
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 54% من أفراد العينة أجابوا بعدم وجود مراعاة مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات للزمن المحدد لتطبيق الدروس, يقابله نسبة 46% من المبحوثين الذين أجابوا أن مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تراعي الزمن المحدد لتطبيق الدروس.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات لا تراعي الزمن المحدد لتطبيق الدروس, فالبرنامج الدراسي مكثف والحجم الساعي ليس كافيا لتنفيذه, فنقص الوسائل التعليمية يساهم أيضا في تجاوز الزمن المحدد خاصة إذا كانت حديثة كاستعمال الكاشف الضوئي الذي بإمكانه أن يقلص الفارق الزمن بدلا من استعمال الطرق التقليدية التي يستهلك فيها الأستاذ درسه في الكثير من الأحيان بطريقة روتينية يغيب فيها مفهوم التفاعل الصفي غير أن الأستاذ لابد له من إيجاد بدائل حتى يكون درسه مشوقا حتى وإن كانت الوسائل التعليمية ناقصة, فالخبرة والدورات التكوينية التي يتلقاها تساعده في إنجاح درسه بمختلف الطرق والوسائل التعليمية المتاحة مستثمرا بذلك الزمن المحدد رغم وجود صعوبات تواجه الأستاذ في تقديم درسه.

جدول رقم (39): تناسب محتوى كتب الجيل الثاني مع الحجم الساعي (الوقت المخصص له) وعلاقته بالتسلسل الزمني لمادة التاريخ

	تناسب محتوى الكتب / التسلسل الزمني	نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	ضيق الوقت (الحجم الساعي)	22	23,40	07	19,44	29	22,30
2	عدم القدرة على التحكم في الوقت	13	13,82	08	22,22	21	16,15
3	كثافة البرنامج (المحتوى)	15	26,59	07	19,44	32	24,61
4	الالتزام بإنهاء البرنامج الدراسي	27	28,72	08	22,22	35	26,92
5	إدراج دروس غير موجودة في البرنامج	07	07,44	06	16,66	13	10,00
	المجموع	94	100	36	100	130	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 28,72% من المبحوثين رأوا أن محتوى كتب الجيل الثاني يتناسب مع الحجم الساعي ويرتبط بالتسلسل الزمني في مادة التاريخ وذلك للالتزام بإنهاء البرنامج الدراسي في الوقت, تليها نسبة 26,59% ممن روا أن المحتوى يرتبط بكثافة البرنامج, تليها نسبة 23,40% من أفراد العينة رأوا أن المحتوى يرتبط بضيق الوقت. في حين نلاحظ أن نسبة 22,22% من أفراد العينة رأوا أن المحتوى لا يتناسب مع الحجم الساعي ولا يرتبط بالتسلسل الزمني لعدم القدرة على التحكم في الوقت وعدم الالتزام

بإنهاء البرنامج الدراسي في الوقت, تليها نسبة 19,44% من الذين أجابوا أن ضيق الوقت وكثافة البرنامج لا تتناسب ومحتوى كتب الجيل الثاني في كتب التاريخ.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن محتوى كتب الجيل الثاني لا يتناسب مع الحجم الساعي (الوقت المخصص له) لكن يرتبط بالتسلسل الزمني لمادة التاريخ, حيث يسعى أستاذ مادة الاجتماعيات للالتزام بإنهاء البرنامج الدراسي في الوقت المخصص لإنجازه لكن كثافة المحتوى تحول دون إتمام البرنامج بسبب ضيق الوقت وهذا يؤدي إلى عدم القدرة على التحكم الفعلي في الوقت وهذا ما توصلت إليه دراسة (بوكبشة جمعية, 2006, الجزائر) أن محتوى البرامج التعليمية تتميز بكثافة برامج السنة الأولى ثانوي لكلا الجذعين الأدبي أو العلمي يقابل بذلك كثرة المواد الدراسية هذا يؤثر على نشاط المتعلمين, كما توصلت الدراسة إلى أن برمجة الزمن الدراسي يؤثر في تحصيل التلاميذ انطلاقا من التوقيت المبرمج للحصص المدرسية ذلك أن الحجم الساعي لا يتوافق مع كثافة البرامج الدراسية وهذا يؤدي في المقابل إلى إسراع المعلمين في تقديم الدروس.

ومنه فصعوبة المنهاج وكثافة البرامج الدراسية حسب الباحثة بوكبشة في مناهج الجيل الأول تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي فبناء المناهج الدراسية حسبها لا يتناسب ومحتوى البرامج الدراسية في ظل منهج المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم (40): مراعاة مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات للفروق الفردية وعلاقته بالتدرج

مراعاة الفروق الفردية / التدرج		نعم		لا		المجموع	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	من السهل إلى الصعب	19	33,33	13	34,21	32	33,68
2	من الخاص إلى العام	17	29,82	13	34,21	30	31,75
3	من الجزء إلى الكل	21	36,68	12	31,57	33	34,73
	المجموع	57	100	28	100	95	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة36,68% من أفراد العينة رأوا أن مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تراعي الفروق الفردية وتتدرج من الجزء إلى الكل، تليها نسبة 33,33% من المبحوثين الذين رأوا أن المناهج تراعي الفروق الفردية وتتدرج من السهل إلى الصعب, تليها نسبة 29,82% من أفراد العينة رأوا أن المناهج تراعي الفروق الفردية وتتدرج من الخاص إلى العام. في حين نلاحظ في المقابل أن نسبة 34,21% من المبحوثين رأوا أن المناهج لا تراعي الفروق الفردية ولا تتدرج من السهل إلى الصعب ولا تتدرج من الخاص إلى العام، تليها نسبة 31,57% من المبحوثين رأوا أن المناهج لا تراعي الفروق الفردية ولا تتدرج من الجزء إلى الكل.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تراعي نوعا ما الفروقات الفردية وترتبط بالتدرج المعرفي من الجزء إلى الكل المقدم في البرامج التعليمية لكنها تتميز نوعا ما بالصعوبة، ذلك أن بعض المفاهيم والمصطلحات في مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات صعبة يحاول الأستاذ دائما تكثيفها وجعلها في متناول المتعلمين لكن ليس في كل الأوقات, ولهذا فهذه المناهج نوعا ما بعيدة عن واقع المتعلمين وقدراتهم الذهنية، ففي الدراسة الاستطلاعية لـ (بونخلة محمد, 2020-2021, الجزائر) حول آراء الأساتذة نحو محتوى مناهج الجيل الثاني حيث وجد أن نسبة 28,12% رأو أن محتوى مناهج الجيل الثاني لا يتلاءم مع المراحل العمرية للمتعلمين, ونسبة 21,87% أقروا بأنه محتوى لا يخدم المتعلم, ونسبة 18,78% رأوا أنه محتوى منطقي يمكن تطبيقه, ونسبة 15,62% أقروا بأنه محتوى جيد يحتاج إلى تعديلات، ونسبة 09,37% رأوا بأن المحتوى جيد ولكنه يمتاز بالكثافة, ونسبة 06,25% رأوا بأنه محتوى منطقي توجد بعض الصعوبات في تطبيقه.

جدول رقم (41): مراعاة أنشطة مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات للفروق الفردية

التكرار / مراعاة الأنشطة الفروق الفردية	ك	%
نعم	26	52
لا	24	48
المجموع	50	100

التحليل الإحصائي:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 52% من أفراد العينة أجابوا بأن أنشطة مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تراعي الفروق الفردية, يقابله نسبة 48% من المبحوثين الذين أجابوا بأن أنشطة مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لا تراعي الفروق الفردية.

الاستنتاج:

مما سبق نستنتج أن أنشطة مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات تراعي الفروقات الفردية للمتعلمين ذلك أنها ترتبط بالدروس المقدمة لهم يقوم أستاذ المادة بتكييفها حسب القدرات الذهنية لهم لكنها بصفة عامة تحتاج إلى الوسائل المدعمة لفهم المتعلمين, فالكثير من الأساتذة يواجهون بعض الصعوبات في تقديم الدروس كنقص الوسائل التعليمية خاصة وأن مادة الاجتماعيات تحتاج إلى دعم مادي يسهم في تسهيل شرح الدروس وإيصالها بشكل مبسط إلى أذهان المتعلمين.

نتائج الفرضية الخامسة:

من خلال تحليل الجداول الخاصة بالفرضية الخامسة والمتمثلة في أن كتب مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط تحقق التسلسل الزمني والتنوع في استخدام إستراتيجيات التدريس بالكفاءات من الموضوع العام للدراسة "إشكالية التكامل المعرفي بين المواد الدراسية في المناهج التربوية للجيل الثاني في الطور المتوسط" ومن خلال عرض النتائج وتحليل مؤشرات الفرضية الخامسة للدراسة وبعد القراءة السوسيولوجية لنتائج الفرضية تحقق كتب مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط التسلسل الزمني والتنوع في استخدام إستراتيجيات التدريس بالكفاءات.

الجدول رقم(42): بيانات عامة عن كتب الجيل الثاني لمادة التاريخ

لجنة التأليف و الرتبة		عنوان الكتاب	المستوى	عدد الصفحات	بلد النشر	دار النشر	تاريخ النشر	الجهة الممولة
الكتاب الاول								
تأليف	- موبحة فوضيل :مفتش التربية و التعليم المتوسط -منقر صالح: مفتش التربية الوطنية -قطاف ليلى: مفتشة التربية الوطنية -سحنين نجية: أستاذة جامعية	كتاب في التاريخ	السنة الاولى من التعليم المتوسط	175	الجزائر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية موفم للنشر	2016 - 2017	الدولة الجزائرية
إشراف	-موبحة فوضيل: مفتش التربية الوطنية							
تصميم و تركيب الغلاف	-قروني محمد زهير: ماستر في مهن الكتاب و النشر							
الكتاب الثاني								
تأليف	-نور الدين لوشن: مفتش التربية الوطنية -عبد الله بن الشيخ: أستاذ التعليم الثانوي - جبار عزالدين: مفتش التربية الوطنية	التاريخ	السنة الثانية من التعليم المتوسط	127	الجزائر	دار الهدى	2018	الدولة الجزائرية
إشراف	-نور الدين لوشن: مفتش							

	التربية الوطنية							
الدعم العلمي و المراجعة	-أ د محمد البشير شنيني							
الكتاب الثالث		التاريخ: الجزائر و العالم من نشأة الدولة العثمانية الى قبيل الاحتلال الفرنسي 1800/1300	السنة الثالثة من التعليم المتوسط	127	الجزائر	دار الهدى	2017	الدولة الجزائرية
تأليف	-نور الدين لوشن: مفتش التربية الوطنية -عبد الله بن الشيخ: أستاذ التعليم الثانوي - أحمد سامي عمرون: أستاذ التعليم المتوسط							
إشراف	--نور الدين لوشن: مفتش التربية الوطنية							
الدعم العلمي و المراجعة	-أ د محمد البشير شنيني							
الكاتب الرابع		كتاب التاريخ	السنة الرابعة من التعليم المتوسط	175	الجزائر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية	رقم الإيداع القانوني 2006-233 طبقا للقرار رقم538/م ع 2009/ المؤرخ في 12 آفريل 2009	الدولة الجزائرية
تأليف	-فاطمة بومعراف:مفتشة التربية و التكوين لمادتي التاريخ و الجغرافيا -زرزور سرغيتي: مفتش التربية و التعليم المتوسط للتاريخ و الجغرافيا							
إشراف	-يوسف مناصرية : أستاذ التاريخ المعاصر							
معالجة الصور	-يوسف قاسي وعلي							
تصميم و تركيب	- سامية بوراس							
إعداد الخرائط	- خالد بلعيد							

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن لجنة الإشراف على كتب الجيل الثاني لمادة التاريخ لمرحلة التعليم المتوسط مكونة من إطارات جزائرية 100% و تحت إشراف وزارة التربية الوطنية و بتمويل من الدولة الجزائرية 100% مطبوعة و منشورة في الجزائر يلاحظ أيضا أن الكتب المدرسة لمرحلة التعليم المتوسط فاقة مئة صفحة و هو حجم كبير لا يناسب سن المتعلمين المتراوح ما بين [11-14] سنة

مما سبق نستنتج أن الكتب المدرسية لمادة التاريخ لمرحلة التعليم المتوسط منتوج جزائري يدل على سيادة الدولة الجزائرية على الإشراف و تأليف الكتب المدرسية و هذا ما تعاني منه بعض الدول الأفريقية كما توضحه دراسة سعيد أبو بكر شيخ أحمد حيث أن كتب مواد الاجتماعيات كلها معدة من طرف اليونسكو واليونيسيف و ثم الإشراف عليها من غير الكوادر الصومالية بتمويل و نشر خارج الصومال و هذا ما أثر على المحتوى الكتب المدرسية خاصة مواد الهوية حيث رأى الباحث أنها تحكمت في بعض الموضوعات المهمة المرتبطة بتكوين شخصية الفرد الصومالي.

لكن في المقابل نلاحظ أن عدد صفحات الكتب فاق مئة صفحة هذا ما أدى إلى اكتظاظ البرامج التعليمية حسب رأي المبحوثين في الدراسة الميدانية

الجدول رقم(43):بيانات عامة عن كتب الجغرافية

لجنة التأليف و الرتبة		عنوان الكتاب	المستوى	عدد الصفحات	بلد النشر	دار النشر	تاريخ النشر	الجهة الممولة
الكتاب الاول								
تأليف	– صرافي لخضر :مفتش التعليم المتوسط	كتاب في الجغرافيا	السنة الاولى من التعليم المتوسط	151	الجزائر	موفم للنشر	2016	الدولة الجزائرية
إشراف	– صرافي لخضر :مفتش التعليم المتوسط							
الكتاب الثاني								
تأليف	– صرافي لخضر :مفتش التعليم المتوسط وآخرون	كتاب الجغرافيا	السنة الثانية من التعليم المتوسط	127	الجزائر	دار الهلال	2018	الدولة الجزائرية
إشراف –	- صرافي لخضر :مفتش التعليم المتوسط							
الكتاب الثالث								
تأليف	-- صرافي لخضر :مفتش التعليم المتوسط وآخرون	كتاب الجغرافيا	السنة الثالثة من التعليم	128	الجزائر	دار الهلال	2018	الدولة الجزائرية

إشراف	– صرافي لخضر :مفتش التعليم المتوسط وآخرون		المتوسط					
الكاتب الرابع								
تأليف	–علي طالب عبد القادر: مفتش التربية و التكوين وآخرون	الجغرافيا	السنة الرابعة من التعليم المتوسط	143	الجزائر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية	الطبعة الأولى (2006–2007)	الدولة الجزائرية
إشراف	–علي طالب عبد القادر: مفتش التربية و التكوين							

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن لجنة إشراف كتب الجغرافية للجيل الثاني لمرحلة التعليم المتوسط مكونة 100%من إطارات جزائرية وتحت إشراف وزارة التربية الوطنية وبتمويل من الدولة الجزائرية,مطبوعة ومنشورة في الجزائر

مما سبق نستنتج أن الدولة الجزائرية لها السيادة الوطنية على تأليف الكتب المدرسية الجزائرية.

لكن في المقابل نلاحظ أن عدد صفحات الكتب فاق مئة صفحة هذا ما أدى إلى اكتظاظ البرامج التعليمية حسب رأي المبحوثين في الدراسة الميدانية

جدول رقم (44): وصف موضوعات كتاب التاريخ للسنة الأولى متوسط

يلاحظ من خلال الجدول أدناه أن كتاب السنة الأولى متوسط لمادة التاريخ موزعا على ثلاث وحدات كل وحد تحوي ثلاث وضعيات و نشاط إدماجي كما يلاحظ أن حجم الوحدة الثالثة من البرنامج موزعا بنسبة 40.57% تقابلها الوحدة الثانية بنسبة 34.85% بينما الوحدة الأولى موزعة بنسبة 6.28% من الحجم العام الموزع على البرنامج الدراسي لوحدات الكتاب المدرسي و هي أقل نسبة في التوزيع.

نستنتج مما سبق أن واضعي البرامج الدراسة لكتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط أعطوا أهمية كبرى بالنسبة للتاريخ العام والتاريخ الوطني وهو مؤشر على تكامل الوحدات الدراسية في كتاب التاريخ للسنة الأولى بين التاريخ العام والتاريخ الوطني.

الوحدات		الوضعيات(الموضوعات العامة)	الصفحات	عدد الصفحات المستهلكة	النسبة المئوية
الميدان الأول	الوثائق التاريخية	-الوضعية الأول دراسة الآثار القديمة - الوضعية الثانية: كرونولوجيا عصور ما قبل التاريخ -الوضعية الثالثة: الآثار عنان الفترة التي عاش فيها الإنسان نشاط إدماجي	[21-10] [31-22] [35 -32] [37 -36]	27	%15.42
الميدان الثاني	التاريخ الوطني	-الوضعية الأولى: الجزائر و شمال إفريقيا -الوضعية الثانية: التطور الحضاري لمماليك شمال إفريقيا -الوضعية الثالثة: الاحتلال الأجنبي و مقوماته - نشاط إدماجي	[55 -40] [87 -56] [99 -88] [101- 100]	61	%34.58
الميدان الثالث	التاريخ العام	-الوضعية الأولى:الحضارات القديمة في العالم -الوضعية الثانية: عاملا التأثر و التأثير - نشاط إدماجي	[168-104] [173-169] [175 -174]	71	%40.57
عدد الصفحات		175 %100	Σ	159	%90.84
الوحدات		الوضعيات(الموضوعات العامة)	الصفحات	عدد الصفحات المستهلكة	النسبة المئوية

الميدان الأول	الوثائق التاريخية	-الوضعية الأول دراسة الآثار القديمة - الوضعية الثانية: كرونولوجيا عصور ما قبل التاريخ -الوضعية الثالثة: الآثار عنان الفترة التي عاش فيها الإنسان نشاط إدماجي	[10-21] [22- 31] [32- 35] [36- 37]	27	%15.42
الميدان الثاني	التاريخ الوطني	-الوضعية الأولى: الجزائر و شمال إفريقيا -الوضعية الثانية: التطور الحضاري لمماليك شمال إفريقيا -الوضعية الثالثة: الاحتلال الأجنبي و مقوماته - نشاط إدماجي	[40- 55] [56- 87] [88- 99] [100- 101]	61	%34.58
الميدان الثالث	التاريخ العام	-الوضعية الأولى:الحضارات القديمة في العالم -الوضعية الثانية: عاملا التأثر و التأثير - نشاط إدماجي	[104-168] [169-173] [174- 175]	71	%40.57
عدد الصفحات		175 %100	Σ	159	%90.84

الجدول رقم (45): وصف موضوعات كتاب التاريخ للسنة الثانية متوسط

نلاحظ من خلال الجدول أدناه أن كتاب السنة الثانية متوسط لمادة التاريخ موزعا على ثلاث وحدات كل وحدة تحوي ثلاث وضعيات ووضعية إدماج و تقويم. كما يلاحظ أن حجم الوحدة الثانية من البرنامج الدراسي موزعا بنسبة 35.43% تقابله الوحدة الثالثة بنسبة 29.13% بحيث لا يوجد فارق كبير بين التاريخ الوطني و التاريخ العام , بينما وزعت الوحدة الأولى بنسبة 22.83% و هي وحدة لا تقل أهمية عن الوحدة الثانية و الثالثة من حيث التوزيع

نستنتج مما سبق أن واضعي البرامج الدراسية يولون أهمية كبيرة للتاريخ الوطني و التاريخ العام. و هذا يؤكد حرص الدولة الجزائرية على أهمية التاريخ الوطني في خصم التاريخ العام باعتباره عنصر من عناصر بناء الشخصية الوطنية

الوحدات		الوضعيات(الموضوعات العامة)	الصفحات	عدد الصفحات المستهلكة	النسبة المئوية
الميدان الأول	الوثائق التاريخية	-الوضعية الأول: الخريطة التاريخية - الوضعية الثانية: نشأة الدولة العثمانية من الإمارة إلى السلطنة -الوضعية الثالثة: تطور الدولة العثمانية من الإمارة إلى الإمبراطورية -وضعية إدماج: القسطنطينية تاريخ و حضارة -وضعية تقويم	[17-10] [29-18] [37 -30] [39-38] [41 -40]	31	%24.40
الميدان الثاني	التاريخ الوطني	-الوضعية الأولى: التنظيم السياسي للدولة الجزائرية الحديثة -الوضعية الثانية: الأسطول و البحرية الجزائرية في حوض البحر المتوسط -الوضعية الثالثة: مكانة الجزائر الدولية و علاقاتها الخارجية -وضعية إدماج: الأسطول الجزائري هيبة و سيدة -وضعية تقويم	[57 -42] [67 -58] [79 -68] [81- 80] [83 -82]	41	%32.28

الميدان الثالث	التاريخ العام	-الوضعية الأولى:عوامل قيام النهضة الأوروبية -الوضعية الثانية: مظاهر النهضة الأوروبية -الوضعية الثالثة: اختلال التوازن بين الشرق و الغرب -وضعية إدماج -وضعية تقويم	[84-97] [98-111] [112- 121] [122- 123] [124- 125]	41	%32.28
عدد الصفحات		127 %100	Σ	111	%87.39

جدول رقم (46):وصف موضوعات كتاب التاريخ للسنة الثالثة متوسط

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن كتاب السنة الثالثة متوسط لمادة التاريخ موزعا على ثلاث وحدات كل وحدة تحوي ثلاث وضعيات و وضعية إدماج و تقويم , كما يلاحظ أن حجم الوحدة الثانية بنسبة 32.28% تكافؤها الوحدة الثالثة 32.28% بينما وزعت الوحدة الأولى من البرنامج الدراسي بنسبة 24.40%

نستنتج مما سبق أن واضعي البرامج يولون أهمية للتاريخ الوطني في فترة النهضة الأوروبية و هذا يؤكد أن كتاب السنة الثالثة تكاملت فيه الوحدات الدراسية بحيث يرى المتعلم تاريخ الجزائر الوسيط بمنظور تكاملي في تاريخ العالم في العصور الوسطى

الوحدات		الوضعيات(الموضوعات العامة)	الصفحات	عدد الصفحات المستهلكة	النسبة المئوية
الميدان الأول	الوثائق التاريخية	-الوضعية الأول: الخريطة التاريخية - الوضعية الثانية: نشأة الدولة العثمانية من الإمارة إلى السلطنة -الوضعية الثالثة: تطور الدولة العثمانية من الإمارة إلى الإمبراطورية -وضعية إدماج: القسطنطينية تاريخ و حضارة -وضعية تقويم	[17-10] [29-18] [37 -30] [39-38] [41 -40]	31	%24.40
الميدان الثاني	التاريخ الوطني	-الوضعية الأولى: التنظيم السياسي للدولة الجزائرية الحديثة -الوضعية الثانية: الأسطول و البحرية الجزائرية في حوض البحر المتوسط -الوضعية الثالثة: مكانة الجزائر الدولية و علاقاتها الخارجية -وضعية إدماج: الأسطول الجزائري هيبة و سيدة -وضعية تقويم	[57 -42] [67 -58] [79 -68] [81- 80] [83 -82]	41	%32.28
الميدان الثالث	التاريخ العام	-الوضعية الأولى:عوامل قيام النهضة الأوروبية -الوضعية الثانية: مظاهر النهضة الأوروبية -الوضعية الثالثة: اختلال التوازن بين الشرق و الغرب -وضعية إدماج -وضعية تقويم	[97-84] [111-98] [121 -112] [123 -122] [125 -124]	41	%32.28
عدد الصفحات		127 %100	∑	111	%87.39

جدول رقم (47):وصف موضوعات كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن كتاب السنة الرابعة متوسط لمادة التاريخ موزعا على ثلاث وحدات حيث تحوي الحدتان الأولى و الثانية أربع وضعيات مرفقة بوضعية إدماج و تقويم و كذا ملفات بحث في سياق المشروع الشخصي أما الوحدة الثالثة فتحتوي على ثلاث وحدات و وضعية إدماج و تقويم و ملفات بحث في سياق الملف الشخصي. كما يلاحظ أن الوحدة الثانية موزعة بنسبة 40.57% تقابلها توزيع الوحدة الأولى بنسبة 29.14% في حين الوحدة الثالثة كانت نسبة توزيعها 15.42%

نستنتج مما سبق أن واضعي البرامج الدراسية أولوا أهمية لتاريخ الثورة الجزائرية و الحركة الوطنية . و هذا الاهتمام يؤكد بأن تاريخ الثورة الجزائرية محور مهم في تاريخ الجزائر يربط ما قبل الثورة مع ما بعد الثورة و من الواضح أن تاريخ الجزائر المعاصر يكتسب أهمية لدى المتعلمين من تاريخ الثورة الجزائرية و الحركة الوطنية معا

الوحدات		الوضعيات(الموضوعات العامة)	الصفحات	عدد الصفحات المستهلكة	النسبة المئوية
الوحدة التعليمية الأولى	الجزائر 1870- 1953	-الوضعية الأول: السياسة الاستعمارية في الجزائر و تجدد المقاومة الوطنية - الوضعية الثانية:التحول في المقاومة الوطنية بين 1919- 1939 -الوضعية الثالثة: مسار الحركة الوطنية خلال الحرب العالمية الثانية 1939-1945 -الوضعية الرابعة: إعادة بناء الحركة الوطنية عقب الحرب العالمية الثانية -وضعية إدماج و تقويم -ملفات بحث في سياق المشروع الشخصي للتلاميذ	[20-39] [40- 49] [50- 55] [56- 65] [66- 71] [71]	51	%29.14
الوحدة التعليمية الثانية	الثورة التحريرية الكبرى 1954- 1962	-الوضعية الأولى: تحضير الثورة و اندلاعها -الوضعية الثانية: انتشار الثورة و تنظيمها بين 1954- 1956 -الوضعية الثالثة: المخططات الاستعمارية الكبرى	[74- 91] [92- 107] [108- 119] [120 -127]	71	%40.57

		الوضعية الرابعة:الدبلوماسية الجزائرية الوضعية الخامسة: المفاوضات الجزائرية و استعادة السيادة الوطنية –وضعية إدماج وتقويم – ملفات بحث في سياق المشروع الشخصي	[128– 141] [142– 142] [145]		
الوحدة التعليمية الثالثة	الجزائر و القضايا الدولية	–الوضعية الأولى:القضايا الدولية من خلال مواثيق الثورة التحريرية و الدولة الجزائرية –الوضعية الثانية: الجزائر و المنظمات الدولية الأممية و الإقليمية و الاقتصادية –الوضعية الثالثة: الجزائر و بوادر النظام الدولي الجديد –وضعيات إدماج و تقويم – ملفات بحث في سياق المشروع الشخصي للتلاميذ	[148–151] [152–165] [166– 167] [168– 173] [174– 175]	27	%15.42
عدد الصفحات		175 %100	Σ	149	%85.13

جدول رقم (48): وصف موضوعات كتاب الجغرافيا للسنة الأولى متوسط

نلاحظ من خلال الجدول أدناه لكتاب الجغرافيا للسنة الأولى متوسط أن البرنامج الدراسي موزع على ثلاث وحدات دراسية, تمثل الوحدة الثالثة السكان و البيئة نسبة 37.74% تقابلها الوحدة الثانية السكان و التنمية بنسبة 25.16% في حين تمثل وحدة المجال الجغرافي 23.17% من حجم البرنامج الدراسي لمادة الجغرافيامن خلال ما سبق نستنتج أن الاهتمام بمجال السكان و البيئة أخذ حيزا واسعا من برنامج السنة الأولى متوسط ذلك أن هذه الموضوعات صارت لها أهمية في مجال الجغرافيا, حيت أن علاقة المتعلمين بهذه الموضوعات الكبرى ترتبط ارتباط وثيق لأنها تشكل جزء من حياته فاهتمام واضعي البرامج الدراسية لموضوعات السكان و البيئة و التنمية دليل على تكامل العلاقة الجغرافيات الطبيعية و الاجتماعية و الاقتصادية حيث أن المتعلم لا يستطيع أن يعيش بمعزل على بيئته و محيطه الاجتماعي و الاقتصادي.

الوحدات		الوضعيات(الموضوعات العامة)	الصفحات	عدد الصفحات المستهلكة	النسبة المئوية
الميدان الأول	المجال الجغرافي	أولا: المعالم و الإحداثيات الجغرافية ثانيا: المجموعات الكبرى على سطح الأرض ثالثا: بيئات جغرافية متنوعة وضعية التقويم	[10-27] [28-37] [38-42] [43-45]	35	%23.17
الميدان الثاني	السكان و التنمية	أولا: توزيع السكان في العالم ثانيا: مراكز التجمع السكاني ثالثا: مشاكل التنمية وضعية التقويم	[48-61] [62-70] [71-83] [84-86]	38	%25.16
الميدان الثالث	السكان والبيئة	أولا: نشاط السكان في البيئة ثانيا: التدهور البيئي ثالثا: حل المشكل البيئي وضعية التقويم	[89-124] [125-138] [139-144] [145-146]	57	%37.74
عدد الصفحات		151 %100	Σ	130	%86.07

جدول رقم (49): وصف موضوعات كتاب الجغرافيا للسنة الثانية متوسط

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه لكتاب الجغرافيا للسنة الثانية متوسط أن البرنامج الدراسي موزع على ثلاث وحدات دراسية حيث أن توزيع حجم البرنامج بالنسبة لقارة أمريكا يمثل بنسبة 31.49% تقابله نسبة 29.13% بالنسبة للوحدة الثانية والمتمثلة في السكان والتنمية في الصين واليابان في حين تمثل الجغرافيا الطبيعية لقارة أسيا 22.83%.

نستنتج أن واضعي البرامج الدراسية لمادة الجغرافيا للسنة الثالثة متوسط قد أولوا أهمية لقارة أسيا بالمقارنة مع قارة أمريكا ذلك أن كلا من الصين واليابان كدولتين مهمتين في القارة الأسيوية قد قطعتا شوطا كبيرا في التنمية الاقتصادية وعلى وجه التحديد التصنيع الإلكتروني

الوحدات		الوضعيات(الموضوعات العامة)	الصفحات	عدد الصفحات المستهلكة	النسبة المئوية
الميدان الأول	المجال الجغرافي قارة أسيا	أولا: الخصائص الطبيعية أسيا ثانيا:التنوع و التباين التضاريسي و المناخي في قارة أسيا ثالثا: طبيعة المناخ الموسمي و التساقط في قارة أسيا أتعلم الإدماج وضعية الإدماج وضعية التقويم	[22-10] [27-23] [37-28] [38] [38] [39]	29	%22.84
الميدان الثاني	السكان و التنمية -الصين واليابان-	أولا: السكان و الموارد الطبيعية ثانيا: المعيقات و إستراتيجية التنمية في الصين و اليابان ثالثا:الأمن الغذائي في الصين و اليابان والهجرة أتعلم الإدماج وضعية الإدماج وضعية التقويم	[60-42] [72-61] [77-73] [78] [78] [79]	37	%29.13
الميدان الثالث	السكان والبيئة -قارة أمريكا-	أولا: التهيئة الإقليمية في قارة أمريكا ثانيا: البرازيل ثالثا: تهيئة الإقليم في غابة الأمازون	[99-82] [111-100] [121-112] [122] [122]	40	%31.49

		أتعلم الإدماج وضعية الإدماج وضعية التقويم			
عدد الصفحات	127	Σ	106	106	%83.45
	%100				

جدول رقم (50): وصف موضوعات كتاب الجغرافيا للسنة الثالثة متوسط

الوحدات		الوضعيات(الموضوعات العامة)	الصفحات	عدد الصفحات المستهلكة	النسبة المئوية
الميدان الأول	المجال الجغرافي في قارة أوقيانوسيا	أولا: الخصائص الطبيعية لاوقيانوسيا ثانيا:صعوبات تهيئة الإقليم في البيئة المحيطية ثالثا: اقتراح الحلول لمشاكل التنمية في أوقيانوسيا وضعية التقويم	[19-08] [28-20] [42-29] [43]	35	%27.34
الميدان الثاني	السكان و التنمية –قارة إفريقيا–	أولا: التنوع و التباين الجغرافيين في إفريقيا ثانيا: التنمية في إفريقيا بين الوفرة و المعيقات ثالثا:اقتراح حلول لمشاكل التنمية في إفريقيا وضعية التقويم	[56-44] [66-57] [74-67] [75]	31	%24.21
الميدان الثالث	السكان والبيئة –قارة أوروبا–	أولا: ميادين الصناعة في أوروبا ثانيا: مشاكل الصناعة في أوروبا ثالثا: الحلول الممكنة لمواجهة التدهور البيئي في أوروبا (ألمانيا نموذجا) رابعا: مشاكل التطور المفرط	[94-76] [106-95] [120-107] [126-121] [127]	51	%39.84

		للصناعة في البحر الأبيض المتوسط وضعية التقويم			
عدد الصفحات	128	Σ	117	%91.39	
	%100				

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه لكتاب الجغرافيا للسنة الثالثة متوسط أن البرنامج الدراسي موزع على ثلاث وحدات دراسية للقارات الثلاث و المتمثلة أوقيانوسيا , إفريقيا و أوروبا . كما يلاحظ أن حجم البرنامج تناول قارة أوروبا بنسبة 39.84% يقابلها 27.34% من التوزيع الدراسي لقارة أوقيانوسيا في حين احتلت إفريقيا 24.21% من الحجم العام للبرنامج الدراسي

نستنتج أن الاهتمام بالقارة الأوروبية له أهمية كون أن بلدان هذه الأخيرة تتميز بالتقدم الصناعي و ما ينجم عنه من إقامة الجزائر شراكات اقتصادية

جدول رقم (51): وصف موضوعات كتاب الجغرافيا للسنة الرابعة متوسط

الوحدات		الوضعيات(الموضوعات العامة)	الصفحات	عدد الصفحات المستهلكة	النسبة المئوية
الميدان الأول	الموقع و الخصائص الطبيعية في الجزائر	-الوضعية الأولى: المجال الجغرافي للجزائر - الوضعية الثانية: أهمية موقع الجزائر -الوضعية الثالثة: تضاريس الجزائر - الوضعية الرابعة: المناخ في الجزائر -وضعية إدماجية	[12-10] [16-13] [27 -17] [35 -28] [37 -36]	27	%18.88
الميدان الثاني	السكان و التنمية في الجزائر	-الوضعية الأولى: نمو السكان و توزيعهم -الوضعية الثانية: المدن في الجزائر -الوضعية الثالثة: الموارد الطبيعية في الجزائر -الوضعية الرابعة:التنمية الاقتصادية -وضعية إدماج و تقويم -نصوص للمطالعة	[50 -40] [56 -51] [66 -57] [96-67] [98 -97] [101 -99]	61	%42.65
الميدان الثالث	مشاكل البيئة	-الوضعية الأولى:الجفاف- الانجراف- التصحر -الوضعية الثانية: التلوث-	[112-104] [119-113]	39	%27.27

	و الكوارث الطبيعية في الجزائر	النفايات– الزحف العمراني – الوضعية الثالثة: الكوارث الطبيعية– الزلازل– الفيضانات –الوضعية الرابعة: الجراد – وضعية إدماج و تقويم	[120– 131] [132– 139] [140– 143]		
عدد الصفحات		143	Σ	127	%88.80
		%100			

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه لكتاب الجغرافيا للسنة الرابعة متوسط أن توزيع البرنامج الدراسي انصب على جغرافيا الجزائر فقط, حيث أن الوحدة الثانية موزعة بنسبة 42.65% يقابلها توزيع الوحدة الثالثة مشاكل البيئة و الكوارث الطبيعية في الجزائر بنسبة 27.27% في حين تم توزيع الجغرافيا الطبيعية للجزائر بنسبة 18.88%

نستنتج من خلال ما سبق أن الاهتمام بالسكان والتنمية الاقتصادية والاجتماعية صار من أولويات السياسة الجزائرية نظرا لأهمية العنصر البشري ودوره في بناء اقتصاد وطني حيث أولى واضعو البرامج الدراسية لمادة الجغرافيا أهمية كبيرة لهذين المجالين(السكان والتنمية) وحتى يتعرف المتعلم على أهميته في بيئته ومحيطه الاجتماعي, كما أولى واضعو البرامج الدراسية أهمية لمشاكل البيئة في الجزائر وذلك بغية تحسيس المتعلم بأهم المشاكل البيئية التي يتعرض لها الإنسان في محيطه وكذا قدرة الإنسان على التكيف مع هذه الظروف بإيجاد الحلول اللازمة والذكية من أجل التأقلم معها و مواصلة العيش فيها.

تم الاعتماد على تحليل محتوى كتب الجيل الثاني لمادة التاريخ لمرحلة التعليم المتوسط و ذلك للكشف عن مفهوم التكامل المعرفي بين مادة التاريخ و الجغرافيا. و قد توصل التحليل إلى تفيئة مفاهيم مادة الجغرافيا المستعملة في مادة التاريخ إلى ثمانية فئات رئيسية و كل فئة تتفرع عنها عناصر فرعية نوردها فيما يلي:

1- الفئة الأولى: مفاهيم الجغرافية الطبيعية سطح الأرض – تضاريس- مناخ- غطاء نباتي- مسطحات مائية

2- الفئة الثانية:مفاهيم الجغرافية الإقليمية منطقة – موطن- إقليم – موقع- دولة – حدود

3- الفئة الثالثة: مفاهيم الجغرافية البشرية تأثير المناخ على السلوك البشري- علاقة الإنسان بطبيعته(التأقلم مع الطبيعة)- التطور الطبيعي للمجتمعات الإنسانية – الظروف الطبيعية المحيطة بالإنسان- تأثير المناخ على السلوك البشري – التوزيع الجغرافي للسكان و الهجرة البشرية- الانفجار الديمغرافي و انعدام مفهوم التزايد الطبيعي- تأثير البيئة الطبيعية على ارتفاع أو انخفاض معدلات النمو الطبيعي في المناطق المختلفة – الظروف الطبيعية المحيطة الإنسان – الظروف الطبيعية و البيئية و المناخية المتحكمة في توزيع النظم الاجتماعية (اللغة, الدين, الثقافة,التعليم)

4- الفئة الرابعة: مفاهيم الجغرافية الاقتصادية الظروف الطبيعية المتحكمة في النشاط الاقتصادي – الإنتاج البشري- سوق العمل و المال و قوى الشغل و البطالة- النشاط الصناعي , النشاط الزراعي و الفلاحي – الاستهلاك- المبادلات التجارية البرية و البحرية – النقل و المواصلات- الخدمات

5- الفئة الخامسة: مفاهيم جغرافية الأجناس و السلالات البشرية العوامل الطبيعية و البيئة المتحكمة في طبيعة الجنس البشري- أنواع السلالات - المميزات الجسمية للجنس البشري

6- الفئة السادسة: مفاهيم الجغرافية المكانية تنظيم عناصر الطبيعة (جبال, سهول,هضاب) – تنظيم السكان في المدن- تأثير الطبيعة على توزيع السكان في سطح الأرض- كثافة سكانية

7- الفئة الثامنة: مفاهيم الجغرافية الحيوانية العوامل الطبيعية المؤثرة على توزيع الثروة الحيوانية – تربية الماشية و نشاط الرعي

8- الفئة التاسعة: مفاهيم الجغرافية السياسية الظروف الطبيعية المتحكمة في الحدود- البلدان- العواصم- النظم السياسية- القوى القومية و السياسات الدولية المتحكمة في اتساع جغرافية الدول أو ضيقها

أما في مجال الجغرافيا يمكن تفيئة المفاهيم التاريخية المستعملة فيها إلى فئات رئيسية تتدرج تحتها عناصر فرعية نوردها فيما يلي:

1- الفئة الأولى: فئة الفعل الماضي للدلالة على السرد التاريخي

2- الفئة الثانية ألفاظ تعبر عن الزمن عام – تاريخ – ولد- توفى- قبل الميلاد- عمر – سنة- عصر

3- الفئة الثالثة: مفاهيم تاريخية مهمة عصر حجري قديم- عصر حجري جديد- رسومات الطاسيلي- التأثير – الفينيقي- التوسع الروماني, الوندالي, البيزنطي- الفتح الإسلامي – القرون الوسطى- العثمانيين- الاستعمار الفرنسي

4- الفئة الرابعة: مفاهيم متنوعة أجيال – رسومات تاريخية- معمرين- حروب- استيطان- رحلات تاريخية- تاريخ

نلاحظ من تحليل الكتب الدراسية لمادة الاجتماعيات للمرحلة المتوسطة اعتمادها على المنهج التكاملي في المادة المعرفية. بحيث يسعى هذا الأخير إلى جعل المناهج الدراسية متكاملة معرفيا و هذا ما يساهم في الرفع من عملية التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

كما نلاحظ أيضا أن مادة التاريخ تعتمد بشكل أوسع على الجغرافيا ذلك أن رؤية الأحداث التاريخية و تفسيرها لا يكون إلا ضمن الرقعة الجغرافية التي حدثت فيها كما ترى بعض النظريات المفسرة للتاريخ و حتى نقدم أيضا للمتعلمين صورة واضحة على أن التاريخ مادة غير جافة ليست للحفظ فقط كما يعتقد الكثير بل هي مادة دراسية محاطة بعلوم أخرى يمكن استخدامها لتفسير الحوادث التاريخية كعلم الجغرافيا.

رابعا: محتوى الكتب

أ- طريقة عرض المادة العلمية للكتب

1- تم إبراز مادة الكتب عن طريق استعمال العناوين العامة لكتب الجيل الثاني لمادة العلوم الاجتماعية (تاريخ/جغرافيا) كما تم استخدام العناوين الرئيسية و الفرعية للكتب و لكي لا يتوه المتعلم تم إدراج رقم الميدان و عنوانه في أعلى كل صفحات الكتب و هذه طريقة جيدة في توزيع مادة الكتب الدراسية و تناسب كثيرا المتعلمين.

2- تراعي الكتب مبدأ التدرج في عرض المادة العلمية لكن ما يلاحظ عليها اكتظاظ في المعلومات.

3- تعتمد الكتب على أنشطة ختامية يستثمر فيها المتعلمون قدراتهم على الفهم منها ما يساهم في العمل الجماعي (التعليم التعاوني) و منها ما يبرز القدرة على التعليم الذاتي و هذه الطريقة تساعد على إعداد المتعلمين للاندماج في الحياة الاجتماعية عن طريق العمل الجماعي بالإضافة إلى تنمية قدراتهم الذاتية عن طريق التفكير الناقد

ب- لغة الكتاب:

لغة كتب الجيل الثاني لغة عربية سليمة و فصيحة و علمية متخصصة إلا ما ورد من أخطاء مطبعية فهي تساهم في رفع المحصول اللغوي لدى المتعلمين من خلال تكوين معجم لغوي متخصص في مادتي التاريخ والجغرافية ,كما أن الكتب ترفق

بترجمة مفاهيم و مصطلحات علمية تاريخية و جغرافية إلى اللغتين الإنجليزية و الفرنسية . يلاحظ أيضا أن بعض المفاهيم و المصطلحات التاريخية و الجغرافية مرفقة بتعريف أو توضيح لتساعد المتعلمين على فهمها و تذليل صعوباتها.

ت- **المناهج المعتمدة في الكتب:**

تم الاعتماد على منهج المقاربة بالكفاءات في كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط و يظهر التأكيد على العمل بها من خلال مقدمة كل كتاب حيث تم التوضيح فيها أهداف المادة الدراسية (الاجتماعيات) و طريقة العمل المنظم لها لتقديم المعرفة التاريخية و الجغرافية للمتعلمين بصورة علمية مبسطة وفقا للطرق البيداغوجية الحديثة المعتمدة في تدريس مادة الاجتماعيات.

خامسا: الطرق والوسائل التعليمية المصاحبة لكتب الجيل الثاني

- تمثلت طريقة التدريس في عملية الإلقاء , المحاضرة, المناقشة , الحوار, المشروع. حيث تدعم بالتعلم الذاتي و التعليم التعاوني.
- أما الوسائل التعليمية تمثلت في الكتب نفسها للمستوى الموجه إليه من السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط لمادتي التاريخ و الجغرافيا معا و عددها ثمانية .أربعة منها للتاريخ و أربعة للجغرافيا. فالكتاب أول وسيلة تعليمية يستعمله المتعلم تأتي بعده مباشرة الخريطة التعليمية المدرسية التي يوظفها المعلم داخل القسم يرافقها مجسم الكرة الأرضية و بعض الوثائق التاريخية (خاصة مادة التاريخ)مستنسخة أو مقدمة عن طريق شاشة العرض إضافة إلى ذلك يدعم الكتاب بأشرطة و فيديوهات حول الأحداث التاريخية المدروسة و حسب الإمكانيات المادية المتاحة مدعمة بخرجات ميدانية إلى الأماكن التاريخية و الأثرية أو المتاحف الوطنية في عطل الأسبوع فكتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تقدم إمكانيات كثيرة و متاحة أمام معلم المادة في استخدام الوسائل البيداغوجية خاصة الخرائط منها و المجسمات و الصور و

الوثائق التي يستطيع الحصول عليها من مواقع الأرشيف الوطني أو المتاحف كما يمكن إشراك المتعلمين في هذه العملية في إطار التعليم التعاوني أو التعليم الذاتي من خلال طريقة العمل بالمشروع و أنشطة الكتب المختلفة حيث تساهم كثيرا في استغلال الوسائل المتاحة و المتنوعة لسير حسن للعملية التعليمية التعليمية لمادة الاجتماعيات فهي وسائل تعليمية مساعدة تؤدي الغرض البيداغوجي و ترفع من نسبة تحصيل المادة العلمية لدي المتعلمين في التاريخ و الجغرافيا وفق منهج المقاربة بالكفاءات.

سادسا: الأنشطة والتدريبات

تتميز كتب الجيل الثاني لمرحلة التعليم المتوسط كونها تعتمد على العمل الذاتي و التعاوني و نشاط المشروع حيث أنها تفتح المجال للمتعلمين بإبراز قدراتهم الذاتية في التعليم و كذا التعبير عن ميولاتهم و رغباتهم الخاصة من خلال الأنشطة المقدمة إليهم في الكتب المدرسة لمادة الاجتماعيات كما أنها تساهم في جعلهم أفرادا متفاعلين و نشطين داخل فوج العمل الدراسي حيث تكون طريقة المشروع فرصة لاندماجهم في مختلف الأنشطة المقدمة للتعلمات مساعدة إياهم على روح التعلم التعاوني و هذا ما يخلق روح التضامن و التعاون بينهم فأنشطة الكتب بصفة عامة رغم اكتظاظها نلاحظ أنها تساعد على التعليم الذاتي و التعاوني معا و تساهم في تنمية حب الإبداع و التفكير العلمي لدى المتعلمين إضافة إلى فتح فرصة الاستكشاف و التواصل خاصة مع التراث المادي كالآثار و بقايا السابقين و زيارة المتاحف و التراث اللامادي المرتبط بالثقافة و الهوية.

الاستنتاج العام:

من خلال فرضيات الدراسة يظهر جليا بأن إشكالية التكامل المعرفي بين المواد الدراسية في المناهج التربوية للجيل الثاني في الطور المتوسط, ومن خلال عرض النتائج وتحليل مؤشرات الفرضيات الخمس, ومقارنتها بالدراسة الاستطلاعية لأساتذة مادة الاجتماعيات لمناهج الجيل الثاني وكذا نتائج استمارة البحث الميداني وتحليل محتوى كتب مادة الاجتماعيات تظهر لنا النتائج بعد القراءة السوسيولوجية بأن بناء المناهج التربوية لكتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط قائمة على التكامل المعرفي, فالبرامج الدراسية لهذه تلغى كل الحواجز المعرفية التي يعاني منها منهج المواد بحيث يجعل الانسجام بين عناصر المناهج فكتب الجيل الثاني رغم جدتها لكنها تمتاز بنوع من المرونة لكن في نفس الوقت بعيدة نوعا ما عن أرض الواقع لما تتميز به من صعوبة بعض مفاهيمها العلمية المختلفة رغم علميتها لكن هذا ما وجه الأساتذة في ميدان من الناحية العلمية فالجانب النظري منها غير مدعوم بما يلائمه من جانب تطبيقي وهذا ما لمسناه في الدراسة الاستطلاعية التي وجدنا فيها بأن الأساتذة الذين استجوبناهم أن ميزة العلمية تطغى على مناهج الجيل الثاني, لكن في المقابل تفوق مستوى التلاميذ هذا من جهة ومن جهة أخرى فاق عدد صفحات الكتب المقدمة لتلميذ المتوسط خاصة السنة الأولى المئة صفحة وهذا ما أظهره تحليل الكتب المدرسية.

رغم أن مؤطري هذه الكتب جلهم إن لم نقل كلهم ينتمون لقطاع التربية والتعليم وهذا دليل كافي على أن المناهج الدراسية وحسب ما أظهرته الدراسة الاستطلاعية شرع في تنفيذها في نفس سنة الإصلاح ولم يتم تجريبها ميدانيا قبل الشروع في تطبيقها لكن في المقابل كفاءة أساتذة التعليم المتوسط ذللت الصعوبات التي واجهتهم في البدايات الأولى ما لبثوا يتأقلمون مع الوضع الراهن رغم نقص الوسائل البيداغوجية التي حسب

رأيهم تعرقل تقدم الدروس والبرامج الدراسية فالمجهودات التي يقدمها هؤلاء ترتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة تكوينهم العلمي والشهادة العلمية المحصل عليها خاصة إذا ما تعلق الأمر بالخريطة المدرسية التي تظهر في تحليل الكتاب المدرسي مجزوءة خاصة الوطنية والتي لا تخدم الأهداف العامة التي سطرتها المنظومة التربوية التي تسعى لترسيخ فيهم قيم الوحدة الوطنية واللحمة بين العناصر المشكلة للمجتمع الجزائري ومع ذلك فإن الأساتذة جعلوا من الكتاب المدرسي وسيلة مرجعية للمتعلمين ذلك أن الكتاب المدرسي أهم وسيلة ترافق المتعلمين في عملية تحصليهم العلمي, وما لوحظ على الكتب من خلال نتائج الدراسية هو كثافة البرامج الدراسية خاصة أن مادة الاجتماعيات تحتاج إلى تركيز تام للمتعلمين. لكن عموما هي مناهج قابلة للتطبيق في حياة المتعلمين لكن نوعا ما بعيدة عن الواقع, فهي تحتاج إلى دعم مادي ومعنوي معا لما لها من خاصية المتعلمين في حالة التعلم الذاتي والتعاوني معا, لذلك فهذه الميزة التي تتميز بها مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات تجعل طرائق التدريس والوسائل التعليمية تتناسب مع محتوي البرامج التعليمية وتحقق أهدافها وغايتها المنشودة غير أن نقصها أو عدم توفر البعض منها يجعل المناهج تعاني القصور ذلك أن الجانب النظري غني في المقابل يبقى الجانب التطبيقي منها يعاني كباقي المناهج السابقة من بعض السلبيات والنقائص, فاستخدامها عموما يرتبط بأهداف مناهج الجيل الثاني الذي يعتبر امتداد لمناهج الجيل الأول, التي اعتمدت على استخدام استراتيجيات التدريس بالكفاءات, وعليه وبصفة عامة فإن بناء المناهج التربوية لكتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات لمرحلة التعليم المتوسط قائمة على التكامل والتدرج المعرفيبنومتسلسلة تسلسلا زمنيا ويتناسب مضمون محتواها إلى حد ما مع المراحل العمرية لمتعلمي مرحلة التعليم المتوسط كونها تتميز بأنها مناهج علمية تصعب فيها نوعا ما المفاهيم والمصطلحات, كما أن محتواها يتناسب وطرائق التدريس والوسائل التعليمية التي تناسب منهج المقاربة بالكفاءات الذي تتيح للأستاذ والمتعلمين التنويع في استراتيجيات

التدريس بالكفاءات فهي في عمومها لا تختلف على مناهج الإصلاح الأول إلا في الشكل أما المحتوى بصفة عامة يتشابه إلى حد بعيد ذلك لأن مادة الاجتماعيات تعتمد على كل ما له علاقة بأهداف المنظومة التربوية بصفة عامة ومادة الاجتماعيات بصفة خاصة.

خاتمةالبحث:

إن إصلاح الناهج التربوية في أي منظومة تعليمية ما وفي أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية التي تأخذ بعين الاعتبار أهمية التربية والتعليم في صناعة مجتمع متقدم يواكب كل المستجدات الراهنة والتغيرات التي طرأت على منظومة الفكر الإنساني خاصة لما أصبح التعلم صناعة كبرى تولي له الدول المتقدمة أهمية كبيرة ذلك لأنها عرفت بأن التقدم العلمي والتكنولوجي لا يتحقق إلا إذا كانت التربية والتعليم متقدمين وصارت كمؤشر واضح على تقدم المنظومة الاجتماعية والمساهمة في التنمية الاقتصادية, فوجود المخرجات التعليمية ينعكس على مستوى التقدم الاجتماعي الذي صارت فيه الاعتماد على النوع والكيف لذلك أصبح العمل التربوي أكثر دقة وفاعلية تسعى المجتمعات إلى الوصول إليها عن طريق وضع سياسة تربوية وتعليمية تنطلق من فلسفة تربوية تجعل المناهج التربوية فعالة في التكيف مع كل المستجدات الراهنة,وما وصلت إليه المجتمعات المتقدمة من رقي وازدهار لما أولت للتربية والتعليم أهمية خاصة, والبلدان العربية بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة أولت منذ الاستقلال 1962 إلى غاية اليوم أهمية كبرى للتربية والتعليم واعتبرت أن بناء الدولة الجزائرية لا يكون إلا بسواعد أبنائها,فخاضت عدة معارك في مجال الإصلاح التربوي محاولة في كل مرة تحسين المناهج التربوية والمنظومة التربوية التي تسعى إلى تحقيق غايات وأهداف المجتمع الجزائري من المدرسة الجزائرية التي تعتبر السبيل الوحيد لخوض غمار تجارب عالمية ونماذج تربوية ناجحة في ظل مسوغات الفعل السوسيوثقافي للمجتمع الجزائري الذي يتطلع إلى مستقبل أفضل وواعد لأبنائه نتيجة ما عاناه من ظلم واضطهاد وجهل وأمية في الحقبة الاستعمارية التي مارس فيها المستعمر كل أشكال السلخ والجلد وطمس للهوية الجزائرية والتعليم أول ما استهدفته فرنسا فقامت بمحاربة كل أشكال التعليم العربي الذي ينطلق من هوية الفرد وتاريخه وأصالته التي ترتبط بجغرافيته وأرضه التي سلبها المستعمر والتي اعتبرتها فرنسا أرض فرنسية

وعبأت الناشئة بهذه الإيديولوجية الخبيثة حتى يتسنى لها المجال للعبث بعقول الجزائريين الذين أوجدوا لأنفسهم كل الأسباب لمحاربة هذه الأباطيل والمزاعم عن طريق إعطاء الأهمية البالغة للمواد الاجتماعية التي تعتبر وسيلة مهمة للحفاظ على قيم المجتمع الجزائري المسلم في ظل كل التغيرات السوسيوثقافي واقتصادية والعلمية التي فرضتها الثورة التكنولوجية الواسعة والتدفق المعرفي الكبير والتداخل بين الثقافات وتغلب بعضها على بعض من خلال تأثير النموذج الناجح على المجتمعات السائرة في طريق النمو وهذا ما جعل المنظومة التربوية الجزائرية تأخذ كل أشكال التغريب الممارس على عقول الناشئة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا بعين الاعتبار عن طريق الإصلاحات الدورية للمناهج الدراسية التي باتت ضرورة ملحة على موكبتها كل التطورات الحديثة لكن في ظل القيم المنبثقة من تاريخ الجزائر عبر الأجيال.

مقترحات الدراسة:

بعد إنهاء هذا العمل المقدم لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع سأقدم مجموعة من التوصيات أو المقترحات التي ارتأيتها تساهم في من قريب أو من بعيد في إصلاح المناهج الدراسية,كمساهمة جديدة في حقل البحث التربوي .

وعليه أقترح ما يلي:

1- القيام بالمزيد من الدراسات والبحوث الاجتماعية في مجال التربية والتعليم.

2- تحليل وتقويم الكتب المدرسية لاسيما الاجتماعية منها لمختلف الأطوار التعليمية.

3- القيام بتحليل شامل وكامل لكتب المواد الدراسية لمعرفة مكامن القوة والضعف باعتبار أن المناهج الدراسية تتكامل فيما بينها أثناء عملية الإصلاح التربوي وهذا بغية تحقيق مفهوم التكامل المعرفي بين المواد الدراسية بما فيها مادة الاجتماعيات

4- التقييم المستمر لأداء المعلم في ظل التطبيق الفعلي للمناهج الدراسية المستحدثة.

5- القيام بتحديث المناهج التربوية بما يوافق البيئة الاجتماعية (الإخصاب الاجتماعي للمناهج التربوية وكذا تأبيرها اجتماعيا).

6- تبئير المناهج الدراسية وجعلها محط اهتمام الفاعلين التربويين بما فيهم السياسيين.

7- تجنيد كل الوسائل المادية والمعنوية لدراسة البيئة التي تطبق فيها المناهج الدراسية.

8- إعادة النظر في واقع المناهج الدراسية في بلادنا وجعلها فعليا تواكب المنحى التقدمي الذي يسعى المجتمع الجزائري الوصول إليه.

9- التكوين الدوري والفعال للأساتذة والمعلمين في كيفية التعامل مع المناهج الدراسية المستحدثة.

10- رقمنة القطاع وعصرنته للحاق بركب الدول المتقدمة.

11- رقمنة الكتاب المدرسي وجعله إلكترونيا تخفيفا على المتعلمين.

12- توفير الوسائل البيداغوجية والتعليمية اللازمة لتقديم الدروس النظرية والتطبيقية في جو ملائم.

13- تخفيف المناهج الدراسية وعدم الذهاب بها نحو المجهول.

14- إعطاء أهمية كبيرة للمواد الدراسية لاسيما مواد الهوية.

15- الاهتمام بجودة الكتاب المدرسي شكلا ومضمونا.

16- اتخاذ الحكمة والرزانة عند الشروع في عملية الإصلاح التربوي وعدم اتخاذ القرارات الارتجالية دونما اللجوء إلى الخبراء والمتخصصين في مجال التربية والتعليم خاصة عند اقتباس مناهج أجنبية.

17- تجريب المناهج الدراسية قبل البدء في تطبيقها.

18- الموازنة بين محتوى المناهج الدراسية وتطبيقاتها على أرض الواقع.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. ابتسام الزويني، المناهج وتحليل الكتب، ط 2، دار الصفاء، عمان، 2014.

2. أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، دار القصبة، الجزائر، 2009.

3. أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، دار القصبة، الجزائر، 2009.

4. أحلام بن عمرة، المعايير العالمية للجودة في قطاع التربية والتعليم، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2016.

5. أحمد زين العابدين بوعامر وآخرون، تقييم أساتذة التعليم الثانوي للتكوين المستمر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، 2014.

6. أليفيي ربول، فلسفة التربية، تر عبد الكريم معروفي، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، 1994.

7. أيوب علي دخل الله، التربية المدرسية وحقوق الإنسان في ضوء الفكر الإسلامي، دار الخلدونية، القبة القديمة، الجزائر، 2008.

8. بوفلجة غياث، التربية والتعليم في الجزائر، ط 2، دار الغرب، الجزائر، 2006.

9. تركي رايح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.

10. ج. تريكار وآخرون، مدخل إلى الأعمال التطبيقية في الجغرافيا، تر: حليمي عبد القادر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.

11. ج. هرنشو، علم التاريخ، تر: عبد الحميد العيادي، ط2، دار الحداثة، بيروت، لبنان، 1982.

12. جابر عبد الحميد جابر، مدرس قرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

13. جان بياجي، علم النفس وفن التربية، تر: محمد بردودي،ط5،دار توبقال، الدار البيضاء، 1992.

14. جمال أبو الوفا وآخرون، الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم، دار الجامعة الجديدة، مصر، 2008.

15. جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005.

16. جودت حمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ط 1، دار الشروق، عمان، 2005.

17. جون ديوي، المدرسة والمجتمع، تر:حمد حسين الرحيم، ط2، دار مكتبة الحياة ، بيروت، 1978

18. حسن شحاتة، وآخرون، تقويم المناهج الدراسية وتطويرها، ط 1، دار العلم العربي، القاهرة، 2018.

19. الحوار، وزارة التربية الوطنية، مناهج الجيل الثاني بمنظور النوعية.

20. خالد عبد اللطيف محمد عمران. تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر العولمة وثورة الاتصالات، رؤى تربوية معاصرة، ط1، دار الورق، عمان، الأردن، 2018.

21. خالد عبد اللطيف محمد عمران، تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات، رؤى تربوية معاصرة، ط 1، دار الوراق، عمان، 2018.

22. خالد عبد اللطيف محمد عمران، تقنية تعلم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات، ط1، دار الوراق، عمان، الأردن، 2018.

23. رابح خدوسي، المدرسة والاصلاح 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مذكرات شاهد، ط2، دار الحضارة، الجزائر،2015.

24. ربيع عبده أحمد رشوان، التعليم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز، نماذج ودراسات معاصرة، ط 1، القاهرة، مصر، 2006.

25. رشدي أحمد طعيمة وآخرون، التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.

26. رمزي أحمد عبد الحي، التربية المقارنة والنظم التعليمية المختلفة، ط 1، دار الوراق، عمان، 2014.

27. رونيه أوبير، التربية العامة، تر: عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، بيروت، 1966.

28. سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، الكويت، 1995.

29. السيد سلامة الخميسي، التجديد في فلسفة التربية لمواجهة تحديات العولمة، المكتبة الإلكترونية.

30. الشيخ علي جابر، نظرية المعرفة عند الفلاسفة المسلمين، ط1، دار الهدى، بيروت، لبنان، 2004.

31. صالح بلعيد، في قضايا التربية، ط 1، دار الخلدونية، القبة القديمة، الجزائر، 2009.

32. صفوان حسن، في الاتصال الثقافي والوعي، دار المعرفة، باب الوادي، الجزائر، 2011.

33. عاطف محمد بدوي، علم التاريخ، جدواه ووظائفه التربوية في عالمنا المتغير بين التنظير والتطبيق، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، مصر، 2006.

34. عباد مليكة، المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، 2014-2015

35. عبد الرحمن بن ابراهيم الشاعر، مواقع التواصل الاجتماعي والسلوك الإنساني، ط 1، دار الصفاء، عمان، 2015.

36. عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، ط 2، جسور المحمدية، الجزائر، 2013.

37. عبد القادر فضيل، نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي، ط 1، جسور المحمدية، 2016.

38. عبد الكريم اليماني، أسس التربية، ط 1، دار وائل للنشر، عمان، 2011.

39. عبد اللطيف بن حسين فرج، نظم التربية والتعليم في العالم، ط 1، دار المسيرة، عمان، 2005.

40. عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، ط 1، دار الشروق، عمان، 1999.

41. عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط 5، دار العلم للملايين، بيروت، 1984.

42. عبد الله لوصيف، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، 2015

43. عدنان أحمد أبو دية: أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، ط1، دار أسامة، عمان، الأردن، 2011.

44. عدنان أحمد أبو دية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، ط 1، دار أسامة، عمان، 2011.

45. عدي عبرة عبيد عكيلي الزيدي، الأسلوب التكاملي في بناء المنهج. : http www.uokobylon.edu.ig 29/06/2021

46. عزمي أحمد ضمرة، تحليل المناهج وتقويمها ونقدها، ط 1، دار الوراق، عمان، 2002.

47. علي ديدونة، المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال، ط 1، دار نوريد، بوزريعة، 2009.

48. عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث، ط07، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2014.

49. عمر التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، الدار العربية للكتاب. ليبيا، 1988،

50. غادة بنت صالح الذيبان وآخرون، المنهج التكاملي، ورقة مقدمة ضمن متطلبات مقرر الاتجاهات الحديثة في المناهج. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، المملكة العربية السعودية، 1438هـ.

51. فادية عمر الجولاني، علم الاجتماع التربوي، مركز الاسكندرية للكتاب، 1997.

52. فاطمة بدوي، علم اجتماع المعرفة بين الفكر الخلدوني والفكر العربي، منشورات جروس برس، لبنان، 1995.

53. فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، عمان، الأردن، 2012.

54. فتحي حسين ملكاوي، مفاهيم التكامل المعرفي، أعمال ملتقى التكامل المعرفي أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية، تحرير رائد جميل عكاشة، ط1، بيروت، لبنان، 2012.

55. فتحي ذياب سبيتان، التدريس الفعال والمعلم الذي نريد، ط1، الجنادرية، عمان، الأردن، 2014.

56. فتحي محمد أبو عيانة وآخرون، أسس علم الجغرافيا الطبيعية والبشرية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2014.

57. قسطنطين رزيق، نحن والتاريخ، د ط، لبنان، 1978.

58. كاهنة محيوت، جودة المدارس والتنمية البشرية، منشورات مختبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2016.

59. اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009

60. لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات، الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الانسانية، عدد خاص، 2012.

61. لورسي عبد القادر، المرجع في التعليمة الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ط1، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، 2014.

62. ماهر اسماعيل صبري، مراحل مستجدة لبناء مناهج التعليم وتطويرها، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج2، ع1، يناير 2008،

63. مجدي عزير إبراهيم، تنظيمات حديثة للمناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2003.

64. محمد إسماعيل عبد المقصود، استراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2009.

65. محمد إسماعيل عبد المقصود، استراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2009.

66. محمد الطيب العلوي،التربية بين الأصالة والتغريب، مطبعة دحلب، الجزائر، 1997.

67. محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2006.

68. محمد زيدان، نظرية المعرفة عند مفكري الإسلام وفلاسفة الغرب المعاصرين، ط1، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 1989.

69. محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، ط 1، الأنجلو مصرية، القاهرة، 2008.

70. محمد عيسى الطيطي، التربية الإجتماعية وأساليب تدريسها، ط 1، دار عالم الثقافة، عمان، 2015.

71. محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعية للتربية، ط 7، دار النهضة العربية، بيروت 1978.

72. محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية، بيروت، 1992.

73. محمد متولي غنيمة، التخطيط التربوي، ط 1، دار المسيرة، عمان، 2006.

74. محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، ط 2، عالم الكتب، القاهرة، 1996.

75. محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1997.

76. المصطفى الخضخاضي، تدريس التاريخ والجغرافيا، حقل الجغرافيا المرجعية الفكرية والممارسة الديداكتيكية، مجلة جغرافيا المغرب، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2011.

77. موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تر، بوزيد صحراوي وآخرون ط2، دار القصبة، الجزائر، 2004.

78. موسوعة علم النفس الشاملة للتربية والتعليم، ج8، بيروت، لبنان.

79. هبة تقي محمد، مدرسة المستقبل في الوطن العربي، ط 1، عمان، 2007.

80. هشام يعقوب مريزيق وآخرون، أساليب تدريس الاجتماعيات، ط1، دار الراية، عمان، الأردن، 2008.

81. هشام يعقوب مريزيق وآخرون، أساليب تدريس الاجتماعيات، ط1، دار الراية، عمان، 2008.

82. وزارة التربية والتعليم العالي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة،المملكة المغربية، 2012.

83. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط 2، دار الفكر، عمان، 2005.

84. يوسف حنطايلي، عوائق التكامل المعرفي في مجال العلوم الاجتماعية في العالم العربي والاسلامي، أعمال ملتقى التكامل المعرفي، تحرير رائد جميل عكاشة، ط1، بيروت، 2012.

مواقع الانترنت:

http.www.education.gov.dz
www.gulfkids.com

الدراسات السابقة:

- **الدراسات الجزائرية:**

1. بوكبشة جمعية، المنهاج التربوي والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير ،جامعة سعد دحلب البليدة،2006.
2. بوكبشة جمعية، تحديث المنهاج التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الثانوية،أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي،جامعة البليدة–2–لونيسي علي، 2015.
3. عريف عبد الرزاق، القيم التنمويةفي المدرسة الجزائرية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستيرفي علم اجتماع التنمية،جامعة بسكرة،2005.
4. محمد بونخلة، اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقتها برضاهم الوظيفي وجودة آدائهم التدريسي،أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراهفي علم النفس،جامعة البليدة، 2021.
5. نجمة بن مسعود، استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية،التعلميةالمستخدمة لدى مدرسي مادة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي،رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستيرفي التعليمية ومشكلات التلعلم،البليدة2013،2.

- **الدراسات العربية:**

1. ذياب مقبل هارب الشراري:اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو تكامل المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير السعودية،2003.
2. الرباعي سعدون شهاب حمادة السعدون، أثر استخدام بعض عناصر البيئة المحلية على التحصيل الدراسي في تدريس وحدة من كتاب الجغرافيا لتلاميذ

الصف الخامس ابتدائي،رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستيرفي المناهج وطرق التدريس 1416هـ.

3. سعيد أبو بكر شيخ أحمد، تحليل وتقويم كتب العلوم الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بالصومال مقررات اليونيسكو،رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في التربية،جامعة أمدرمان الإسلامية،2007.
4. سمية شاتي يونس هندي، تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني،دراسة نقدية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستيرفي التربية،جامعة النجاح،فلسطين،2009.
5. عبد المجيد أحمد مفلح عبيدات، دراسة تحليلية لكتب التاريخ للصف الثالث الثانوي الأدبي قديما،دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في التربية،جامعة اليرموك،1989.
6. فياض سكيكر سكيكر، دراسة تحليلية لمحتوى كتب ومناهج الجغرافية للمرحلتين الإعدادية والثانوية،رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستيرفي التربية،جامعة دمشق،1988.
7. معاد نظمي بشير :تحليل محتوى كتب التربية الوطنية وتقويمها للصفوف الخامس والسادس،السابع،من وجهة نظر معلمي ومعلمات محافظات شمال الضفة الغربية،رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستيرفي المناهج،جامعة النجاح،2009.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة2

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه علوم تخصص علم الاجتماع التربوي تحت عنوان " إشكالية التكامل المعرفي بين المواد الدراسية في المناهج التربوية للجيل الثاني في الطور المتوسط". فنرجوا منكم أعزائي الأساتذة المساهمة في إنجاز هذا العمل وشكرا.

وفيما يلي عبارات تمثل اتجاهك نحو كتب مناهج الجيل الثاني، وهذه المواقف التي تتخذها ليست امتحانا، ولا تعد إجابة صحيحة أو خاطئة، وإنما لك مطلق الحرية إن تتفق معها أو لا تتفق.

– أرجوأن تعبر عن رأيك في إجابتك، علما أن المعلومات التي سيتم جمعها ستكون في غاية السرية والكتمان ولا تستغل إلا لغرض البحث العلمي.

– أمام كل فقرة من فقرات الإستبيان بدائل, يرجى قراءة كل فقرة ثم الإدلاء برأيك وذلك بوضع إشارة (X) في العمود الذي يناسب رأيك، وإن كان السؤال مفتوح فلك مطلق الحرية للإجابة.

الطالبة: مرصالي

بيانات عامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي:

☐

– ليسانس كلاسيك في التاريخ

– ليسانس كلاسيك في الجغرافيا ☐

–ليسانس كلاسيك في المواد الاجتماعية للمدرسة العليا ☐

– ماستر في التاريخ ☐

– ماستر في الجغرافيا ☐

– ماستر في المواد المواد الاجتماعية للمدرسة العليا ☐

- **تخصصات أخرى مثل:** علم الإجتماع ☐ نثروبولوجيا ☐ لآثار ☐

الأقدمية في التدريس:

- من سنة إلى 03 سنوات ☐
- من 04 سنوات إلى 06 سنوات ☐
- من 07 سنوات إلى 09 سنوات ☐
- من 10 سنوات إلى 13 سنة ☐
- أكثر من 14 سنة ☐

الدورات التكوينية:

1- تكوين قبل تطبيق مناهج الجيل الثاني نعم ☐ لا ☐
2- تكوين أثناء تطبيق مناهج الجيل الثاني نعم ☐ لا ☐
3- عدم التكوين أثناء وبعد تطبيق مناهج الجيل الثاني نعم ☐ لا ☐

لماذا:.....

<u>الأسئلة:</u>

1- **هل التكامل يلغي الحواجز بين المواد الاجتماعية ويقدم المعرفة بصورة متكاملة؟**نعم ☐ ☐

لماذا؟:.....

2- **يساعد التكامل بين المواد الاجتماعية على:**

عدم نسيان المعلومات المقدمة إليهم ☐ تكامل الخبرات (الكفاءات القبلية والبعدية) ☐

المرونة في التعامل مع المعرفة ☐ أمر آخر ☐

لماذا؟:.....

3- **هل المواد الاجتماعية كل متكامل لا يمكن أن نجزءها عن بعضها البعض؟**نعم ☐ ☐

لماذا؟: .....

4- هل التكامل بين المواد الاجتماعية يقصد به:

- وحدة المعرفة بين المواد ☐ متصلة ☐ قائمة على معرفة ☐

مواد مكملة لبعضها البعض ☐ أمر آخر تعرفه ☐

5- **هل التدريس بطريقة التكامل يحقق أهداف مناهج الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات؟** نعم ☐ لا ☐

لماذا؟: .....

6- هل التكامل المعرفي بين المواد الاجتماعية يساعد المتعلمين على:

- عدم نسيان المعلومات المقدمة إليهم. ☐

- تكامل (الخبرات) الكفاءات القبلية مع البعدية (الكفاءة الختامية) ☐

- يسهل على المتعلمين التعامل مع المعرفة بطريقة مرنة ☐

- أمر آخر أذكره:.....

7- يعالج المنهج التكاملي عيوب المنهج المنفصل باعتبار أنه منهج قائم على؟

الربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة ☐ **تفادي عملية تكرار موضوعات دراسات ما** ☐

تقديم المعرفة المدرسية منسجمة ومتوافقة مع بعضها البعض ☐

8- هل ترى أن التكامل بين التاريخ والجغرافيا في مناهج الجيل الثاني يلائم كثيرا المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط؟ نعم ☐ **لا** ☐

لماذا؟:.....

9- هل تتصف كتب المواد الاجتماعية بالمواصفات العلمية الصحيحة؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا : .....

10- هل هناك توافق بين الجانب النظري والتطبيقي في مواد الاجتماعيات من مناهج الجيل الثاني؟

نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك؟.....

11- هل تلتزم مناهج المواد الاجتماعية بالاهداف التعليمية العامة والغايات المنشودة للتربية والتعليم في الجزائر؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟:.....

12- تتحقق مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات

الأهداف الاجتماعية ☐ **بناء مواطن صالح** ☐ **تنمية القيم الاجتماعية** ☐

13- تساعد مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات المتعلمين على:

التأقلم مع الأحداث الراهنة المختلفة ☐ **حب اكتساب محيطهم الاجتماعي** ☐

التعامل بتلقائية مع المستجدات ☐ التفاعل مع الآخرين ☐

كيف ذلك؟:.....

14- هل تؤكد مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات على التكامل المعرفي؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟:.....

15-هل تؤكد مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات على التكامل بين؟

عناصر المحتوى وطرائق التدريس ☐ الوسائل التعليمية والأنشطة ☐

النظري والتطبيقي ☐ أمر آخر ☐

كيف ذلك؟:.....

16-هل تساعد أهداف مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات على تنمية مهارات رسم الخرائط وإستخدامها؟

نعم ☐ **لا** ☐

كيف ذلك؟:.....

17- هل تساعد أهداف مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات على؟

تفسير البيانات والاشكال ☐ **قراءة الخرائط قراءة صحيحةتمثيلات في أشكال** ☐
بيانيةلماذا؟:.....

18-هل مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات تتضمن في أبعادها مفهوم العلاقات؟

الاجتماعية ☐ **الاقتصادية** ☐ **التاريخية** ☐ **السياسية** ☐ **الثقافية** ☐

الدينية ☐ **أمر آخر** ☐

19-**هل تراعي مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات الزمن المحدد لتطبيق الدروس؟**

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟:.....

20-هل تشجع مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات على الاستخدام الصحيح للوسائل التعليمية المختلفة؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟: .....

21-هل تهتم مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات بالاحداث الراهنة؟ نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك ؟.....

22- هل تساعد مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات المتعلمين على الرفع من معارفهم العلمية؟

نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك؟:.....

23-هل يساهم محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات على تنمية القيم والمبادئ الاجتماعية؟

نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك ؟ .....

24-هل تراعي مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات الفروقات الفردية بين المتعلمين؟

نعم ☐ **لا** ☐

لماذا؟:.....

25- تتنوع الأنشطة والوسائل التعليمية المستعملة في كتب الجيل الثانيلمواد الاجتماعيات منها:

الخرائط ☐ **المجسمات (الكرة الأرضية)** ☐ **الأشرطة والوثائق والصور** ☐

الرسومات والأشكال والجداول ☐ **الكاشف الضوئي** ☐

لماذا؟:.....

26-هل يراعى في استعمال الوسائل التعليمية حاجيات التلاميذ وميولاتهم ورغباتهم؟نعم ☐ **لا** ☐

لماذا؟:.....

27-هل يعالج محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات موضوعات ترتبط بالحداثة والدقة العلمية؟

نعم ☐ **لا** ☐

لماذا؟:.....

28-هل تشتمل كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات على؟

حقائق علمية ☐ **تعميمات رسوم بيانية وأرقام** ☐ ☐

لماذا؟:.....

29-هل تقدم الصور والرسومات والبيانات والأشكال في كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات في أماكن مناسبة للدرس؟ نعم ☐ **لا** ☐

لماذا؟:.....

30- هل محتوى كتب مواد الاجتماعيات صحيح من الناحية العلمية؟نعم ☐ **لا** ☐

وضح ذلك؟.....

31- هل موضوعات المحتوى التعليمي تحقق مفهوم الترابط بين مواد الاجتماعيات للجيل الثاني

نعم ☐ **لا** ☐

لماذا؟.....

32- هل أنشطة كتب المواد الاجتماعيات تتدرج من؟

السهل إلى الصعب ☐ **الخاص إلى العام** ☐ **الجزء إلى الكل** ☐

لماذا؟: .....

33-هل الأنشطة في كتب مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات تراعي الفروق الفردية؟

نعم ☐ ☐

لماذا؟:.....

34 - هل يهتم المحتوى التعليمي من كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات بدعوة المتعلمين إلى:

مشاهدة الأفلام التاريخية ☐ **عمل أشرطة وثائقية وفيديوهات** ☐

إنجاز مجسمات وخرائط ☐ **زيارة المتاحف والآثار** ☐ **أمر آخر** ☐

لماذا؟: .....

35- ماهي الخصائص المميزة للوسائل التعليمية المستعملة في كتب مناهج الجيل الثاني للمواد الاجتماعية؟أذكر :

.....

.....

36- هل كتب مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات تشمل أهداف التربية الوطنية التي وضعيتها وزارة التربية الوطنية؟نعم ☐ **لا** ☐

لماذا؟: .....

37- ماهي الصعوبات التي تواجهها في تقديم دروس الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات؟

ضعف مستوى التلاميذ ☐ **قلة الوسائل التعليمية** ☐ **عدم القدرة على إيصال المعلومات** ☐

ضيق الوقت ☐ **أمر آخر** ☐

38- الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في تدريس مواد الاجتماعيات؟

طريقة المناقشة ☐ **طريقة الحوار** ☐ **طريقة الإلقاء** ☐ **قة حل المشكلات** ☐

العصف الذهني ☐ **التعلم التعاوني** ☐ **التعلم الذاتي** ☐ **أمر أخر** ☐

39- هل توجد صعوبة في إستعمال الوسائل التعليمية في تدريس مواد الاجتماعيات؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟:.....

40- هل يوجد إمكانيات متنوعة في إستخدام إستراتيجيات التدريس المحتلفة؟ نعم ☐ **لا** ☐

لماذا؟: .....

41- مامدى قابلية محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات للتطبيق في حياة المتعلمين؟

ضعيف ☐ **متوسط** ☐ **كبيير** ☐

كيف ذلك؟: .....

42-لا يتناسب محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات:

- **ضيق الوقت المخصص له (الحجم الساعي)** ☐
- **عدم القدرة على التحكم في الوقت** ☐
- كثافة البرنامج الدراسي (المحتوى) ☐
- الالتزام بإنهاء البرنامج الدراسي ☐
- أمر آخر ☐

43-هل تتوزع وحدات محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات حسب الفصول الدراسية؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟: .....

44-هل تتسلسل موضوعات كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات تسلسلا زمنيا ومنطقيا بالضبط مادة التاريخ؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟:.....

45- هل ترى أن كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات

- **تنمي إتجاهات إيجابية لمواد الاجتماعيات** ☐
- **تساعد التلميذ على خبرته المعرفية** ☐

- التفاعل مع الدروس ☐
- أمر آخر ☐

لماذا؟: .....

46- هل يركز محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات على المفاهيم والمهارات التاريخية والجغرافية الأساسية؟
نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك؟: .....

47- ترتبط مناهج الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات بتحقيق

- الأهداف الاجتماعية ☐
- بناء مواطن صالح ☐
- تنمية القيم الاجتماعية ☐

48- تقع الرسومات والاشكال البيانية والخرائط في نفس صفحة الدرس في كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات

دائما موجودة ☐ أحيانا ☐ غير موجودة ☐

لماذا؟: .....

49- هل تتنوع الأنشطة والوسائل التعليمية كالرسومات والأشكال والجداول والخرائط في كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟: .....

50- ترتبط أنشطة كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات بأهداف المنهاج؟

العامة ☐ المتوسطة ☐ خاصة ☐

51- هل يساعد محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات المتعلمين على إيجاد معارف تاريخية أو جغرافية من تأليفهم؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟: .....

52- هل يهتم المحتوى التعليمي من كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات بدعوة المتعلمين إلى مشاهدة الأفلام التاريخية وعمل أشرطة وثائقية فيديوهات، مجسمات وخرائط؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟: .....

53- هل يرتبط محتوى كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات مع الأحداث:

المحلية ☐ العربية ☐ العالمية ☐

54- هل تركز محتوى كتب الثاني لمادة الاجتماعيات على القضايا والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الراهنة؟ نعم ☐ ☐

لماذا؟: .....

55- هل الوسائل التعليمية تشغل حيزا مكانيا من الحجم العام في كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات؟

نعم ☐ **لا** ☐

لماذا؟: .....

56- هل يتم ربط دروس الجغرافيا بالمواد الأخرى أثناء تنفيذ الدرس؟ نعم ☐ **لا** ☐

لماذا؟: .....

57- هل تهتم كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات بشكل كاف بالتاريخ ؟

الوطني ☐ **المغرب العربي** ☐ **الوطن العربي** ☐ **الأوربي** ☐ **العالمي** ☐

58- هل تهتم كتب الجيل الثاني لمادة الاجتماعيات بشكل كاف بالجغرافيا الوطنية؟نعم ☐ ☐

كيف ذلك؟: .....

59- مارأيك في كتب الجيل الثاني لمواد الاجتماعيات وذلك بتقديم بعض الملاحظات بكل موضوعية مهنية؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

شكرا لتعاونكم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية



كتاب الجغرافيا 2

السنة الثانية من التعليم المتوسط



ORIGINAL PRODUCT GUARANTEE
Hillal

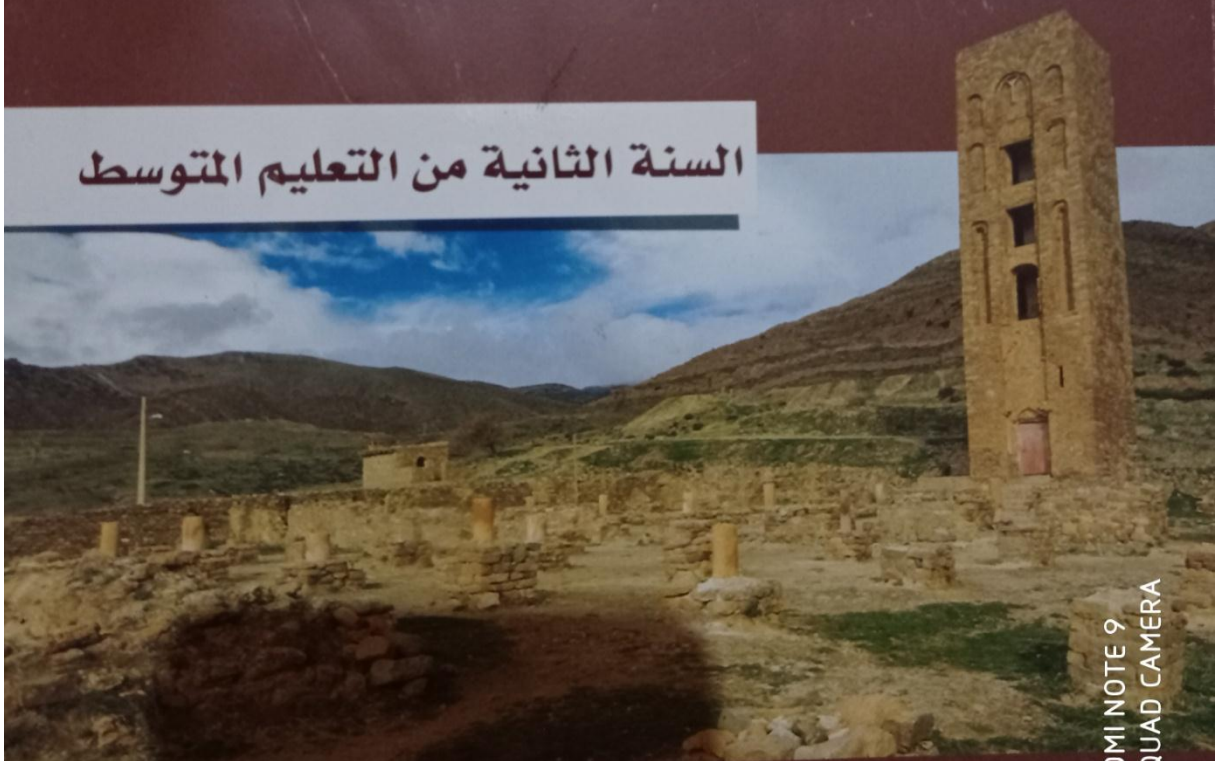
REDMI NOTE 9
AI QUAD CAMERA

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

التاريخ

السنة الثانية من التعليم المتوسط



REDMI NOTE 9
AI QUAD CAMERA

دار الهدى

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

السنة 1 متوسط

التاريخ

ENAG EDITIONS

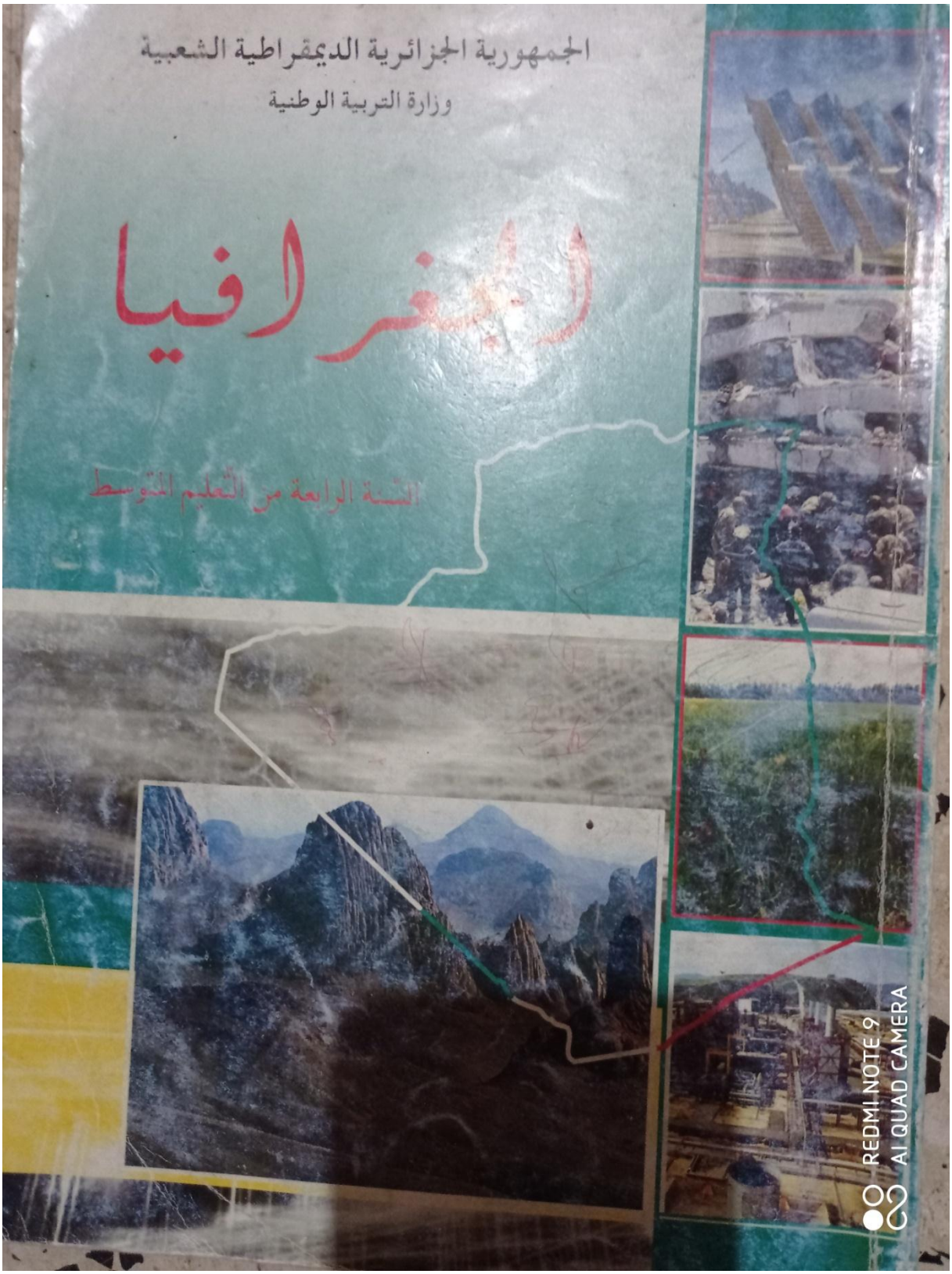
REDMI NOTE 9
AI QUAD CAMERA

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الجغرافيا

السنة الرابعة من التعليم المتوسط



REDMI NOTE 9
AI QUAD CAMERA

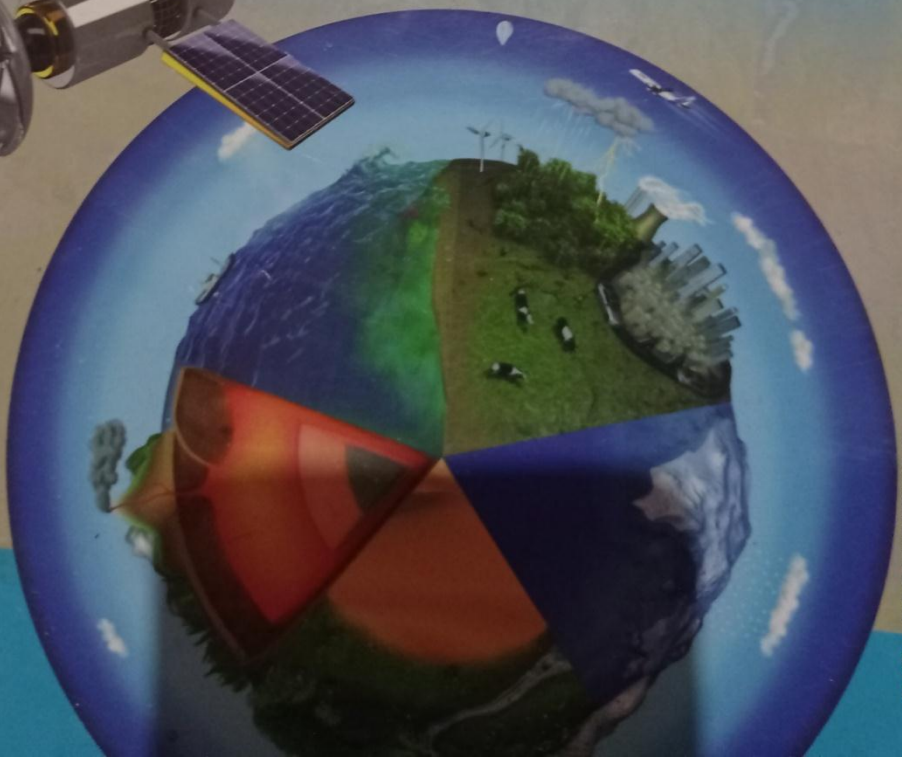
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

السنة
1
متوسط

كتاب التلميذ

الجغرافيا

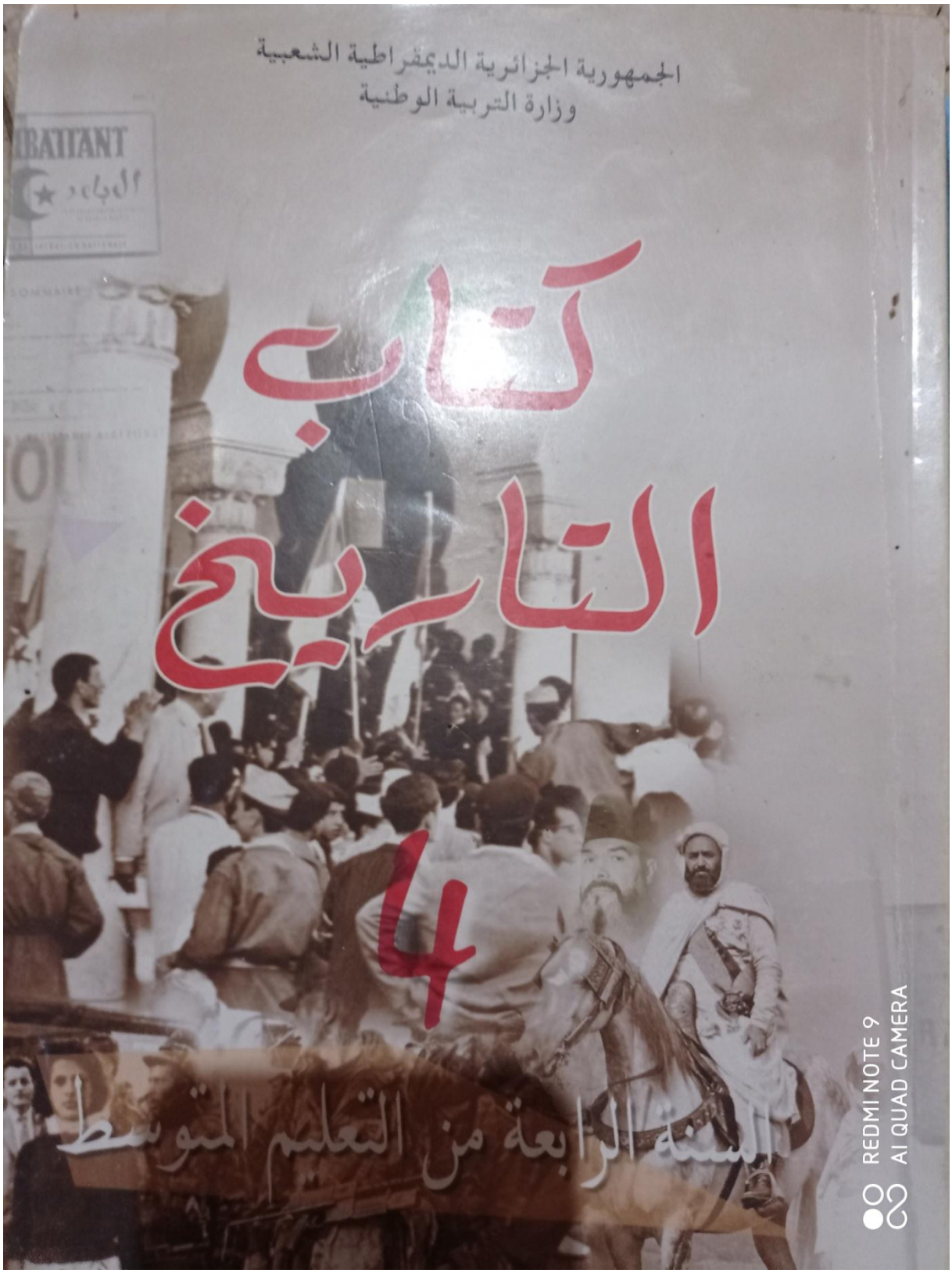




ENAG

REDMI NOTE 9
AI QUAD CAMERA

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية



كتاب التاريخ

4

السنة الرابعة من التعليم المتوسط

REDMI NOTE 9
AI QUAD CAMERA

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

التاريخ

الجزائر والعالم

من نشأة الدولة العثمانية إلى قبيل الاحتلال الفرنسي

1300 - 1800م

السنة الثالثة من التعليم المتوسط



REDMI NOTE 9
AI QUAD CAMERA


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
كتاب
الجغرافيا
3
السنة الثالثة من التعليم المتوسط
Hillal
REDMI NOTE 9
AI QUAD CAMERA