جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا

أطروحة دكتوراه الطور الثالث في علم الاجتماع تخصص: علم اجتماع التربية

الميدان: العلوم الاجتماعية

الشعبة: علم الاجتماع

التخصص: علم الاجتماع التربية

إعداد الطالب: تنـــاح محمـد

تحت إشراف : أ.د ناصر بودبزة

بعنـوان:

تمثلات التربية في إصلاحات الألفية في الجزائر وتأثيره على الواقع الاجتماعي.

دراسة ميدانية ـ من وجهة نظر المشرف العام للتربية بثانويات ولاية الجلفة-

نوقشت وأجيزت علنا بتاريخ: 2026/05/21

أمام لجنة المناقشة المكونة من الأساتذة:

لرقم	الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
1	عمر حمداوي	أستاذ	جامعة ورقلة	رئيسا
2	ناصر بودبزة	أستاذ	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
3	جميلة بن زاف	استاذ	جامعة ورقلة	مناقشا
4	نجاة بوساحة	استاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
5	فوزي لوحيدي	أستاذ	جامعة الوادي	مناقشا
6	صالح العقون	أستاذ	جامعة الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2026/2025

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا

أطروحة دكتوراه الطور الثالث في علم الاجتماع تخصص: علم اجتماع التربية

الميدان: العلوم الاجتماعية

الشعبة: علم الاجتماع

التخصص: علم الاجتماع التربية

تمثلات التربية في إصلاحات الألفية في الجزائر وتأثيره على الواقع الاجتماعي.

إعداد الطالب:

تنـاح محمد

تحت إشراف

أ.د ناصر بودبزة

السنة الجامعية: 2026/2025


بسم الله الرحمن الرحيم

شكـــر وعرفان

من لم يشكر الناس لم يشكر الله، لا يسعني في هذا العمل الا التقرب به إلى المولى عز وجل، شكرا وعرفانا لمن كانوا سببا في إنجازه وأخص بالذكرالأستاذ

الدكتور: **ناصر بودبزة**

على كرمه وحسن توجيهه وتأطيره وصبره طيلة فترة العمل والذي مهما شكرت لا أستوفي الرجل حقه، والشكر كذلك للدكتور: **قودة عزيز**

وكل أعضاء فريق لجنة التكوين السادة الدكاترة

كل باسمه وصفته، وكل أساتذتنا ممن ذكرنا منهم وممن لم نذكر فهم أصحاب الفضل بعد الله لما قدموه من نصح وتوجيه وارشاد ومعرفة.



الإهـــــداء



الحمد لله ا لذي بنعمته تتم الصالحات، وله الحمد وأن وفقنا ووصلنا لهاته المرحلة المهمة في مشوارنا الدراسي.

أدين بالشكر والامتنان لوالدتي ووالدي، اللذين هما قبس الحياة وأسباب نجاحي حفظهما الله.

وأشكر وأقدر دعم اخوتي الدائم لي: **خالد، سفيان، زينب، فتيحة، سارة، الياس.**

إلى كل الأصدقاء إلى كل الزملاء كل بإسمه أهدي لكم ثمرة مجهودي.



ملخص الدراسة:

تشير الدراسة إلى أن المدرسة الجزائرية تمثل فضاءً مركزياً لإعادة تشكيل التوازن بين الهوية الوطنية ومتطلبات الحداثة، حيث لم يعد دورها مقتصراً على نقل المعرفة، بل امتد ليشمل بناء شخصية المتعلم، وترسيخ منظومة القيم، وفي هذا السياق، تبرز التمثلات التربوية كآلية أساسية تتحكم في طبيعة التفاعلات داخل المؤسسة التعليمية، وتؤثر في علاقة المتعلم بالانتماء والمواطنة والدولة، وعلى هذا الأساس انطلقت الدراسة من تساؤل رئيس وهو كالتالي **هل تؤثر تمثلات المشرفين العامين لإصلاحات الألفية في الجزائر على الواقع المدرسي للمتعلم في ثانويات مدينة الجلفة؟** وللإجابة عن هذا التساؤل، تم اعتماد **المنهج الكيفي القائم على الفهم العميق للظاهرة،** شمل مجتمع البحث **31 مفردة** من المشرفين العامين من أصل **33 مفردة،** ومن خلال أدوات **المقابلة والملاحظة بالمشاركة،** تم التوصل إلى النتائج التالية:

أظهرت النتائج أن التمثلات التربوية للمشرفين العامين، تسهم في تشكيل الواقع المدرسي عبر ثلاث مستويات رئيسية:

أولاً: تمثل الهوية الوطنية الذي يتجسد في الطقوس الجماعية المنظمة مثل: تحية العلم والنشيد الوطني، مما يعزز بناء عقل جمعي مدرسي قائم على الانتماء والانضباط.

ثانياً: تمثل القانون الذي يُمارس أساساً كآلية للضبط والعقاب، مع محدودية الأبعاد الحوارية والتشاركية، ما يجعل المتعلم أقرب إلى فاعل منضبط منه إلى مواطن مبادر.

ثالثاً: تمثل الديمقراطية والانفتاح الذي يظهر غالباً في إطار شكلي وموجه، حيث تُضبط ممارساته من طرف المشرفين، ولا يتحول بشكل كافٍ إلى ممارسة نقدية واعية.

كما كشفت الدراسة عن حضور قوي للغة الرمزية والمؤسساتية في خطاب المشرفين، والتي تعيد إنتاج القيم الرسمية داخل الفضاء المدرسي، وتسهم في توجيه سلوك المتعلم وتشكيل تمثلاته، ويبرز في هذا السياق توتر بين الامتثال الجماعي ومتطلبات التعبير الفردي، في ظل هيمنة منطق الضبط على حساب الانفتاح الحقيقي.

الكلمات المفتاحية:

المدرسة الجزائرية، التمثلات التربوية، الهوية والانتماء، الإصلاحات التعليمية، المشاركة والديمقراطية.

Expanded Abstract:

The study indicates that the Algerian school functions as a central space for reconfiguring the balance between national identity and the demands of modernity, as its role is no longer limited to the transmission of knowledge but has expanded to include the construction of the learner's personality and the consolidation of a system of values. In this context, educational representations emerge as a fundamental mechanism that shapes the nature of interactions within the educational institution and influences the learner's relationship to belonging, citizenship, and the state. On this basis, the study was guided by the following main question: **Do the educational representations of general supervisors regarding the millennium reforms in Algeria affect the school reality of the learner in the secondary schools of the city of Djelfa**?

To answer this question, the study adopted a qualitative approach based on an in-depth understanding of the phenomenon. The research population consisted of **31 general** supervisors out of a total **of 33**, and data were collected through semi-structured **interviews and participant observation**, The analysis led to the following results:

The findings show that the educational representations of general supervisors contribute to shaping school reality across three main levels.

First, the representation of national identity is embodied in organized collective rituals such as the flag salute and the national anthem, which reinforces the construction of a school collective consciousness grounded in belonging and discipline.

Second, the representation of law is primarily enacted as a mechanism of control and sanction, with limited dialogical and participatory dimensions, which tends to position the learner more as a disciplined actor than as a proactive citizen.

Third, the representation of democracy and openness appears largely in a formal and guided framework, where its practices are regulated by supervisors and do not sufficiently develop into a critical and reflective educational practice.

The study also reveals a strong presence of symbolic and institutional language in the discourse of supervisors, which reproduces official values within the school space and contributes to directing learners' behaviour and shaping their representations. In this context, a tension emerges between collective conformity and the requirements of individual expression, under the predominance of a logic of control at the expense of genuine openness.

Keywords: Algerian school, Educational representations, Identity and belonging, Educational reforms, Participation and democracy.

Résumé étendu :

La présente étude indique que l'école algérienne constitue un espace central de reconfiguration de l'équilibre entre l'identité nationale et les exigences de la modernité. Son rôle ne se limite plus à la simple transmission des savoirs, mais s'est élargi pour inclure la construction de la personnalité de l'apprenant ainsi que la consolidation d'un système de valeurs. Dans ce contexte, les représentations éducatives apparaissent comme un mécanisme fondamental qui structure la nature des interactions au sein de l'institution scolaire et influence le rapport de l'apprenant à l'appartenance, à la citoyenneté et à l'État.

Sur cette base, l'étude s'est articulée autour de la question principale suivante **: les représentations éducatives des surveillants généraux concernant les réformes du millénaire en Algérie influencent-elles la réalité scolaire de l'apprenant dans les établissements secondaires de la ville de Djelfa ?**

Pour répondre à cette question, l'étude a adopté une approche qualitative fondée sur une compréhension approfondie du phénomène. La population étudiée était composée **de 31 surveillants** généraux sur un total de **33**, et les données ont été collectées à travers des **entretiens semi-directifs ainsi que par observation participante**.

L'analyse a conduit aux résultats suivants : les représentations éducatives des surveillants généraux contribuent à façonner la réalité scolaire à trois niveaux principaux.

Premièrement, la représentation de l'identité nationale se manifeste à travers des rituels collectifs organisés, tels que le salut au drapeau et l'hymne national, ce qui renforce la construction d'une conscience collective scolaire fondée sur l'appartenance et la discipline.

Deuxièmement, la représentation de la loi est principalement mise en œuvre comme un mécanisme de contrôle et de sanction, avec une faible dimension dialogique et participative, ce qui tend à positionner l'apprenant davantage comme un acteur discipliné que comme un citoyen actif.

Troisièmement, la représentation de la démocratie et de l'ouverture apparaît largement dans un cadre formel et encadré, où les pratiques sont régulées par les surveillants et ne se développent pas suffisamment en une pratique éducative critique et réflexive.

L'étude révèle également une forte présence d'un langage symbolique et institutionnel dans le discours des surveillants, qui reproduit les valeurs officielles au sein de l'espace scolaire et contribue à orienter les comportements des apprenants ainsi qu'à façonner leurs représentations. Dans ce contexte, une tension émerge entre le conformisme collectif et les exigences de l'expression individuelle, sous la prédominance d'une logique de contrôle au détriment d'une véritable ouverture.

Mots-clés : École algérienne, Représentations éducatives, Identité et appartenance, Réformes éducatives, Participation et démocratie.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الاهداء والتشكرات	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الاشكال	
مقدمة	أ
الفصل الأول: الإطار العـــام للدراسة	
1-الإشكالية	7
2-الفرضيات	11
3- أسباب اختيار الموضوع	21
4- أهداف الدراسة	13
5- أهمية الدراسة	14
6- مفاهيم الدراسة	14
7- الدراسات السابقة	20
8- المقاربة السوسيولوجية	43
خلاصة الفصل	46
الفصل الثاني: التمثلات من النشأة الى إطار التعلم متعددالمواد	
1- مفهوم التمثلات	52
2-نشأة التمثلات الاجتماعية	53
3-أهمية التمثلات في العلوم الاجتماعية	56
4-النماذج النظرية المفسرة للتمثلات الاجتماعية	57

5-المناهج في نظرية التمثلات الاجتماعية	66
6-استعارة الغابة والأشجار نموذج مفاهيمي للتعلم متعدد التمثلات	72
7- النظريات المعرفية لمعالجة التمثلات التربوية المختلفة	73
8-الأبعاد الاجتماعية والثقافية والتربوية في بناء الكفاءات التمثيلية	74
9-التمثلات التربوية المختلفة مقابل وجهات النظر المتعددة	74
10- التحديات المعرفية في البيئة الرقمية المعاصرة	75
11- إطار التعلم المتعدد والتمثلات	75
خلاصة الفصل	76
الفصل الثالث: الإصلاحات والتمثلات في المدرسة الجزائرية قبل سنة 2000	
1. مسارات إصلاحات التربية في الجزائر بعد الإستقلال للفترة 1962-1876	81
2. إصلاحات 1976	97
3. تجسيد مشروع المدرسة الأساسية	102
خلاصة الفصل	107
الفصل الرابع: الإصلاحات والتمثلات في المدرسة الجزائرية بعد سنة 2000	
1- تشكيل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2000	111
2- مهام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة الوطنية	111
3- الإطار المرجعي للجنة ودوره في تشكيل الفاعلين حول الإصلاح التربوي	112
4- تمثلات النخب وجينميات هندسة الإصلاح التربوي	113
5-الظروف الداخلية والخارجية المؤطرة لمسار الإصلاح التربوي	116
6- اللجنة الوطنية تتبنى المقاربة بالكفاءات	122
7- التحديات والدوافع المحلية والدولية لإعادة اصلاح مناهج التعليم في الجزائر	126
8- إصلاحات الجيل الثاني كاستجابة للتحولات الاجتماعية والتربوية	127
9- اصلاح نظام التقويم البيداغوجي من الجيل الأول إلى الجيل الثاني	134
خلاصة الفصل	139

الفصل الخامس: الإطار العام للمجالات والإجراءات المنهجية للدراسة	
1- المجالات العمرانية والاجتماعية	143
2- منهج الدراسة	149
3-المجال الزماني للدراسة	153
4- المجال البشري للدراسة	154
5- المسح الشامل	155
6- أدوات جمع البيانات	157
7- الأساليب الإحصائية	164
8- متغيرات الدراسة	168
خلاصة الفصل	169
الفصل السادس: فهم وتأويل وتفسير فرضيات الدراسة	
1-فهم وتاويل لمعطيات المقابلة الخاصة بالمشرفين العامين	173
2-عرض وتحليل وتوصيف نتائج البيانات العامة للدراسة	239
3-تحليل وتفسير لنتائج فرضيات الدراسة	244
3-1 المقاربة المعجمية	244
3-2 المقاربة اللغوية	250
3-3 المقاربة الموضوعية	259
الاستنتاج العام	277
خاتمة	280
قائمة المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح المواد الرئيسية مع معاملاتها، مدة اختباراتها للشعبة الشرعية الأدبية	89
2	يوضح المواد الرئيسية ومعاملاتها ومدة اختباراتها شعبة الرياضيات	90
3	يوضح المواد والمواد الرئيسية ومعاملاتها ومواد اختباراتها لشعبة العلوم منجز	91
4	يوضح عدد هياكل التعليم الأصلي	93
5	يوضح عدد تلاميذ التعليم الأصلي ما بين 1970 وَ 1975	93
6	يوضح مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني	132
7	يوضح حجم المجال التربوي بمدينة الجلفة	145
8	يوضح تعداد الثانويات (المجال العمراني الفرعي)	148
9	يوضح يبين أنواع المقابلة من إعداد الباحث.	160
10	يوضح كيفية إعداد شبكة الملاحظة	163
11	يوضح العلاقة بين برنامج MAXQDA والتمثلات التربوية	167
12	يوضح توصيف مجتمع البحث حسب الجنس والمستوى التعليمي	239
13	يوضح توصيف مجتمع البحث حسب الجنس والخبرة	241

14	يوضح توصيف مجتمع البحث حسب الجنس والتكوين	242
15	يوضح تكرار المفاهيم الأساسية حول التمثلات التربوية في خطاب المشرفين	245
16	يوضح تحليل وتفسير تكرارات تمثّلات المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم على واقعه المدرسي.	250
17	يوضح تحليل تكرارات تمثلات المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم على واقعه المدرسي.	253
18	يوضح تحليل وتفسير تكرارات تمثلات المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم يؤثر على واقعه المدرسي.	256
19	يوضح مقارنة تمثلات قيم الهوية الوطنية المستوى التعليمي	259
20	يوضح مقارنة تمثلات قيم الهوية الوطنية بين تحية العلم والتظاهرات الوطنية في الواقع المدرسي.	260
21	يوضح مقارنة قيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون مع المستوى التعليمي	265
22	يوضح مقتطفات دالة تظهر الترابط بين تمثل القانون كضبط والواقع المدرسي	266
23	يوضح مقارنة تمثلات الديمقراطية والانفتاح حسب المستوى التعليمي	269
24	يوضح مقتطفات دالة تظهر الترابط بين ضبط الحوار ومظاهر الوساطة	271

فهرس الاشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح العلاقة بين التفاعل والتمثل	44
2	يوضح تعداد التلاميذ للتعليم الأصلي ما بين 1970 وَ 1975	94
3	يوضح اهم الخطوات المنهجية البحثية المتبعة	152
4	يوضح توصيف مجتمع البحث حسب الجنس والمستوى التعليمي	239
5	يوضح توصيف مجتمع البحث حسب الجنس والخبرة	241
6	يوضح سحابة الكلمات الأساسية في خطاب المشرفين	246
7	يوضح تحليل تكرارات تمثّلات المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم على واقعه المدرسي	251
8	يوضح تحليل تكرارات تمثلات المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم على واقعه المدرسي.	254
9	يوضح تحليل وتفسير تكرارات تمثلات المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم يؤثر على واقعه المدرسي	257

مقدمـــــة

مقدمـــــة:

المدرسة الجزائرية، باعتبارها إحدى المؤسسات الاجتماعية المحورية، تلعب دورًا بالغ الأهمية في عملية التنشئة الاجتماعية وإعادة إنتاج بنية المجتمع، فقد شهدت الجزائر، على غرار المجتمعات الحديثة، تحولات عميقة في بنيتها المجتمعية، انعكست بشكل مباشر على المنظومات التعليمية والتربوية، وفي خضم هذه التحولات، برزت التمثلات التربوية كعنصر مركزي في تشكيل توجهات التعليم، وإعادة رسم الهوية الاجتماعية والوطنية للأفراد.

منذ نشأة المدرسة الجزائرية، ارتبطت وظيفتها ببناء شخصية الفرد، وإدماجه في الحياة الاجتماعية، وضمان استمرارية القيم والمعاني والرموز التي يتفاعل معها المتعلم داخل فضاء منظم ومنهجي، غير أن مسار التطور الاجتماعي، لا سيما بعد الاستقلال، كشف عن تغيرات جذرية أثرت في صورة المدرسة وواقعها البنائي والوظيفي، فانتقلت عملية التنشئة من الفضاء القبلي والأسري إلى مؤسسات الدولة الرسمية، التي رصدت لها إمكانات معتبرة، وحددت فلسفة التربية وفق رؤى وأطر نظرية علمية وتوجهات إيديولوجية تعكس هوية المجتمع وآفاقه المستقبلية.

مع توالي الإصلاحات الكبرى، خاصة بعد سنة 2000، باتت التمثلات التربوية للمدرسة الجزائرية أكثر وضوحًا وحساسية، حيث تغيرت صورة المدرسة في وعي الأفراد من مجرد فضاء معرفي إلى جهاز اجتماعي يحمل دلالات إيديولوجية وقيمية، ويعكس توجهات الدولة في مرحلة ما بعد الاستعمار، فقد أصبحت المدرسة أداة لإنتاج وإعادة إنتاج الرموز والقيم الوطنية، ولكنها واجهت عدة إشكالات على مستوى تمثلات الجودة والكفاءة ومكانتها بين المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالإعلام والأسرة والفضاءات الرقمية.

تؤكد النظريات السوسيولوجية أن نشأة التمثلات التربوية، لدى المتعلمين والأسر والأساتذة، ترتبط بتغير التجارب الشخصية والتحولات الاجتماعية والاقتصادية، فالمدرسة أصبحت تُرى أحيانًا كسُلَّم للترقي الاجتماعي، وأحيانًا أخرى كمؤسسة تصطدم بتحديات الجودة والاندماج في سوق الشغل مع هيمنة اللغات الأجنبية، كما تقترن التمثلات الحديثة بدرجة الدافعية والرضا تجاه المدرسة، وظهور فضاءات معرفية منافسة خارج الإطار التربوي التقليدي، مما وضع المدرسة أمام تحديات في المحافظة على مكانتها كمصدر أساسي للمعرفة.

في كل مرحلة إصلاح، خصوصًا إصلاح 2003 والقانون التوجيهي 08-04 لسنة 2008، تغيرت غايات التربية لتشمل تكوين مواطن جزائري متشبث بالهوية الوطنية، قادر على الانفتاح على العالم وفهم

متغيراته، دون فقدان الخصوصية الثقافية المحلية، فالدولة سعت عبر سياسة تربوية ممنهجة إلى بناء مجتمع حديث ومتجذر في تاريخه، يعتمد على تطوير مهارات التفكير النقدي ويسعى للاندماج الفاعل ضمن فضاءات المعارف الكونية.

لقد تشكلت تمثلات تربوية جديدة للمدرسة الجزائرية في ضوء هذه التحولات وانعكست على واقع المتعلم الاجتماعي، لم يعد التعليم مجرد عملية نقل معرفة، بل تحول إلى ممارسة تفاعلية تهدف إلى تطوير القدرات الذهنية والاجتماعية والثقافية، وتعزيز قيم الهوية الوطنية والانفتاح على العالم.

ومن خلال هاته التجاذبات فإننا نسعى من خلال هذه الدراسة إلى فهم العلاقة بين التمثلات التربوية وتأثيرها على الواقع الاجتماعي المدرسي للمتعلم وذلك من خلال طرح مجموعة من المفاهيم والقضايا الأساسية تلك التي تثير جملة من الإشكاليات والتساؤلات التي تستدعي الدراسة.

تتوزع هذه الدراسة على ستة فصول مترابطة، تم بناؤها وفق تسلسل تحليلي يجمع بين التأصيل النظري والمعالجة الميدانية للظاهرة المدروسة:

يُخصَّص **الفصل الأول** لضبط الإشكالية البحثية، هذا من خلال طرح مجموعة من التساؤلات المركزية التي تعكس تعقيد الظاهرة، حيث تم السعي للإجابة عنها عبر صياغة فرضيات موجهة، مدعّمة بتحديد دقيق للمفاهيم الأساسية وتبني مقاربة نظرية ملائمة، كما تم تدعيم هذا الإطار باستعراض نقدي لجملة من الدراسات السابقة، سواء الأجنبية أو العربية أو الجزائرية، بما يسمح بدخول الدراسة ضمن الحقل المعرفي القائم.

أما **الفصل الثاني** فينخرط ضمن البناء المفاهيمي، من خلال تناول مفهوم التمثلات الاجتماعية بوصفها نسقًا مركبًا من المعارف والمواقف والانفعالات، يتشكل داخل إطار اجتماعي تفاعلي، وقد تم إبراز خصائص هذه التمثلات باعتبارها بنية معرفية واجتماعية دينامية، تراكمية ومرنة، تقوم على تنظيم ثنائي بين نواة مركزية وعناصر محيطية، كما تم تحليل أبعادها الثلاثة: المعرفي، الوجداني، والقيمي، إلى جانب وظائفها الأساسية، المتمثلة في تنظيم المعنى، توجيه السلوك، وتعزيز التماسك الاجتماعي، وتم كذلك ربط التمثلات بالهوية الفردية والمهنية، باعتبارها آلية تفسيرية لفهم الذات والعالم الاجتماعي.

ويتناول **الفصل الثالث** تشكّل الفعل التربوي بالجزائر في سياق ما بعد الاستقلال، حيث تم تحليلها كنتاج لتفاعل مع نموذج ثقافي وسياسي ذي مرجعية غربية، تجسد في بناء مؤسسات حديثة، كما تم التطرق إلى تبني المشروع الاشتراكي كإطار لإعادة تنظيم البنى الاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية، تم استعراض الإصلاحات التربوية الأولى التي استهدفت تفكيك الإرث الاستعماري، وتعريب التعليم، وتعميم التمدرس،

مع إبراز التحديات البنيوية التي واجهتها، خاصة ما يتعلق بنقص الموارد البشرية وضعف الهياكل، إضافة إلى إشكالية التوفيق بين الخصوصية الثقافية ومتطلبات التحديث.

ويعالج **الفصل الرابع** ديناميات الإصلاحات التربوية منذ سنة 2000، من خلال مقاربة سوسيولوجية تأخذ بعين الاعتبار تداخل العوامل الداخلية والخارجية، فقد تم تحليل هذه الإصلاحات في سياق تجاوز تداعيات الأزمة الوطنية، وتأثيرات العولمة، وتوجيهات الهيئات الدولية، إلى جانب دور النخب في إعادة تشكيل المرجعيات الثقافية، خاصة من خلال ترسيم اللغة الأمازيغية وتعزيز التعددية، كما تم التطرق إلى الجيل الثاني من الإصلاحات، الذي ركّز على المقاربة بالكفاءات، إدماج التكنولوجيا، وإعادة هيكلة نظام التقويم نحو نموذج أكثر شمولية واستمرارية.

أما **الفصل الخامس** فيُعنى بالإطار المنهجي للدراسة، حيث تم عرض مختلف الخطوات الإجرائية المعتمدة، بدءًا بالدراسة الاستطلاعية، مرورًا بتحديد المنهج المناسب، ووصف مجتمع البحث وعينته، وصولًا إلى أدوات جمع البيانات، وقد تم تبرير اختيار المقابلة كأداة رئيسية، نظرًا لقدرتها على استكشاف التمثلات والمعاني العميقة التي ينتجها الفاعلون داخل الحقل التربوي.

ويُختتم العمل بالفصل السادس، الذي خُصص لعرض النتائج وتحليلها في ضوء الفرضيات المطروحة، من خلال معالجة منهجية للمعطيات الميدانية، وقد أفضت هذه العملية التحليلية إلى استخلاص نتائج عامة أكدت إلى حد كبير صحة الفرضيات، مع تقديم قراءة تفسيرية للنتائج في إطارها السوسيولوجي العام.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

تمهيد

1. الإشكالية.
2. الفرضيات.
3. أسباب اختيار الموضوع.
4. أهداف الدراسة.
5. أهمية الدراسة.
6. مفاهيم الدراسة.
7. الدراسات السابقة.
8. المقاربة السوسيولوجية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

في هذا الفصل سنحاول التعرض إلى البناء المنهجي للدراسة في إطارها العام، انطلاقا من تحديد إشكالية الدراسة والتعريف بموضوع الدراسة من أسباب اختيار الموضوع، وأهمية الدراسة وأهدافها وصولا إلى صياغة أسئلة الدراسة وفرضياتها، ومن ثم تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة والإلمام بتعاريفها اللغوية وأُصطلاحية والإجرائية، وتحديد الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوعنا، فيما سيتم بعد ذلك التعرض إلى المقاربة النظرية التي تبنتها الدراسة، كل هذا يشكل البداية الأولى للجانب النظري لدراستنا الحالية.

1. الإشكالية:

تشهد المجتمعات الحديثة تحولات عميقة أثرت على البناء المجتمعي بشكل عام، وأحد أهم هذه التحولات هو التغيّر في عملية التنشئة الاجتماعية، ففي الماضي كانت القبيلة تلعب دورًا أساسيًا في هذه العملية، حيث كانت تعدُّ الوحدة السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية التي تضمن تربية الأفراد للحفاظ على سلامة المجتمع ورفاهيته، ومع التطور الاجتماعي في العصر الحديث، أصبحت الدولة تستحوذ على قسط كبير من عملية التنشئة الاجتماعية حيث خصصت لهذه العملية مؤسسة رسمية مستقلة عن العائلة وهي المدرسة، تحت اشرافها حيث ترصد لها أموال معتبرة من الميزانية، وتجند لها مختصين من قطاعات مختلفة لتحديد فلسفة التربية وبلورة أهدافها وغاياتها التربوية وفق فلسفة المجتمع لتشكيل حاضر ومستقبل الفرد، من خلال أطر نظرية علمية وتوجهات إيديولوجية.

تعتبر المدرسة المؤسسة التي تعنى بعملية التربية منذ القدم وإن اختلفت الطرق (قديمة ، حديثة) فهي بناء منظم يعمل على استمرار القيم والمعاني والرموز التي يتفاعل معها المتعلم، وهي منذ القدم مؤسسة اجتماعية تربوية .....، لا يقتصر دورها على التعليم بل يشمل بناء شخصية الفرد، وإدماجه في الحياة الاجتماعية، وإعادة إنتاج البنية الثقافية للمجتمع، بل تشمل وظيفتها الأساسية التنشئة الاجتماعية وإعداد الفرد للاندماج في الحياة الجماعية، فهي المؤسسة التي من خلالها تُدخل الأجيال الراشدة قيمها ومعاييرها إلى الأجيال الناشئة، كونها فضاء يتحقق فيه ذلك بصورة منظمة، فلا يمكن فهم هذه العملية إلا من خلال فهم فلسفة المجتمع التي تتّبعها السياسة التربوية والتي تستند عليها في هذا المجال، من حيث الشكل والمضمون والاسلوب وتحديد مجمل المعاني والرموز التي يتم تداولها في الواقع التربوي بين أفراد العملية التعليمية التعلمية.

بإعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية تربوية منظمة تهدف إلى ترسيخ القيم والمعايير والأسس الفكرية لدى الأجيال الناشئة عبر آليتين التمثّل والتفاعل الرمزي، فالتمثّل كما يوضحهJodelet Denis وفقاً لطرح Émil Durkheim " ايميل دوركايم "هو إعادة إنتاج ذهني لصورة أو رمز أو علامة أو تفاعل يرتبط المتعلم من خلاله بموضوع معين ضمن بنية معرفية تراكمية تشمل الثقافة والعلم والدين والأساطير وغيرها ، كما يتشكل لدى ..... Serge Moscoviciنتاجاً فكرياً يمكّن المتعلم من التحكم في

بيئته[1]، أما جورج هربرت ميد .....George Herbert Mead فيرصد كيفية تشكيل الذات الاجتماعية عبر تفاعل المتعلم مع الآخرين باستخدام نظام رمزي مشترك يمنح أفعاله معانٍ متغيرة في نظر المحيطين به[2]، ومن خلال هاتين الآليتين تعزّز المدرسة شخصية المتعلم وتوجه فعله ليندمج في الحياة الجماعية، معيدة إنتاج الثقافة المجتمعية عبر تداول الرموز والمفاهيم في الممارسة التربوية.

إن المتمعّن في سيرورة تطور المدرسة الجزائرية من مرحلة لأخرى وإتباع آلية التمدرس وما يحكمه من خصائص تربوية، يجد أن التمدرس في الجزائر سابقا كان مرتبطا في مراحله الأولى بمجال عمراني تقليدي كونه يتم في الزوايا والكتاتيب، هذا النوع من التمدرس كان نموذجا يلائم المجتمع الجزائري التقليدي القائم على العلاقة بين المدرس والمتمدرس المبنية على التلقين والحفظ لأن الغاية الكلية منه هو الحفاظ على النموذج التربوي السائد في تلك الفترة.

مع دخول الاستعمار الفرنسي، طرأت تغييرات جذرية على النظام التعليمي، حيث فرضت السلطات الاستعمارية نموذجًا تربويًا جديدا يهدف إلى "فرنسة" وتحديث المجتمع الجزائري من خلال إدخال مناهج تعليمية جديدة تعتمد على اللغة الفرنسية والقيم الأوروبية. هذا التغيير لم يكن مجرد تغيير في المواد الدراسية، بل كان له أهداف أيديولوجية وثقافية: بناء هوية اوربية للجزائر الفرنسية وتهميش الهوية الثقافية الجزائرية الاصيلة، وتقليص تأثير اللغة العربية والأحوال الشخصية الإسلامية في المجتمع الجزائري، وإضعاف الولاء للثقافة المحلية وتنشئة أجيال جديدة بموروث ثقافي وديني جديد.

هذا التغيير تسبب في نشوء حالة من ازدواجية ثقافية داخل النظام التعليمي، حيث وجد التلاميذ أنفسهم أمام نموذجين تربويين متناقضين: أحدهما يعبر عن الثقافة المحلية الأصيلة، والآخر يعبر عن الثقافة الفرنسية الوافدة، الأول يعكس الثقافة المحلية والتقاليد الدينية، بينما الثاني يعبر عن الثقافة الاستعمارية الفرنسية، هذه الحالة أسهمت في تكوين عدم توازن داخلي لدى الأفراد والمجتمع بشكل عام (خلقت ازدواجية في النخب) .

---

[1] محمد خالدي، **تمثلات السلطة التنظيمية لدى عمال الصناعة بالجزائر**، رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر 2005-2006 ،ص22.

[2] نجاح موسى مولى، علي عبود المحمداوي، **النظرية التفاعلية الرمزية**، مجلة الأدب ، العدد: 150، سبتمبر 2021، ص 451 -452.

كرد فعل على النموذج التربوي الوافد، ظهرت جمعية العلماء المسلمين التي كان لها دور محوري في مقاومة النموذج التربوي الفرنسي والعودة إلى الجذور الثقافية والدينية(الإصلاح)، والتي سعت إلى إعادة صياغة نموذج تربوي جزائري يتناسب مع الهوية الثقافية والدينية للأمة ومع تحديات العصر. من خلال تأسيس المدارس الحرة وتطوير مناهج تعليمية وطنية، كانت تهدف إلى تصحيح المفاهيم التربوية التي سعت لتهميش الموروث الثقافي الأصيل (وغربلته)، وتحقيق العودة إلى الجذور الثقافية التي كانت قد طُمست بفعل عبر التاريخ الطويل وبفعل الاستعمار. هذا التحول في التصورات التربوية عزز فكرة التعليم كأداة لاستعادة الهوية الوطنية.

بعد استقلال الجزائر سنة 1962، أقدمت الدولة على إعادة بناء النظام التعليمي بهدف تعزيز الهوية الوطنية وتوحيد الشعب الجزائري. في تلك المرحلة، كان النموذج التربوي يتوجه نحو إعادة صياغة الهوية الثقافية الوطنية، والتركيز على القيم الإسلامية والعربية، حيث تم تعديل المناهج الدراسية لتتوافق مع القيم الوطنية، خلال هذه المرحلة، أصبحت المدرسة أداة أساسية لإعادة بناء المجتمع الوطني بعد سنوات من الاستعمار، حيث كانت تعتبر المدرسة جزءًا أساسيًا من عملية التنمية الوطنية، ركزت على مقومات الهوية الجزائرية متمثلة في اللغة العربية، والتاريخ، والدين، والتراث الثقافي، والقيم الوطنية في المناهج الدراسية ضمن سياق اجتماعي وثقافي جديد يعمل على إعادة إنتاج البنى الاجتماعية .

ومن خلال نظرية التمثلات ، يمكن اعتبار أمرية 16 أفريل 1976 هي نقطة تحول مهمة في البناء الاجتماعي ومحاولة لإعادة تشكيل الصورة الذهنية للمدرسة الجزائرية بعد الاستعمار، حيث لم تعد تُرى فقط كمكان للتعلم، بل كفضاء لغرس قيم الوطنية والتعريب والاشتراكية كنموذج سياسي، هذه التمثلات الجديدة أعادت بناء علاقة التلاميذ والمجتمع بالمدرسة باعتبارها أداة للهوية والاندماج الاجتماعي، أكثر من كونها مجرد مؤسسة معرفية، ومن منظور سوسيولوجي أيضا، لم تكن هذه الأمرية مجرد إصلاح بيداغوجي ، بل مشروع مجتمعي (مصطفى الأشرف)شامل من أهدافه جعل المدرسة أداة لإعادة بناء الهوية الوطنية، وتحقيق الاندماج الاجتماعي، ونشر قيم الدولة المستقلة، فهي مثلت رهانًا على المدرسة كوسيلة لإعادة تشكيل المجتمع الجزائري في مرحلة ما بعد الاستعمار (بناء الفرد الاشتراكي).

مع بداية الإصلاح كانت تمثل أداة قوية للحراك الاجتماعي ولكن مع أزمة التشغيل وتضخم البطالة، لم تعد الشهادة مرادفًا للترقي، بل أصبحت أحيانًا تعكس انسداد الأفق، ومن بين التحديات المهمة أيضا التي واجهت المنظومة التربوية، ازدواجية التمثلات بين الأسرة والمتعلم، وذلك من خلال رؤية أو تمثل الأسرة للمدرسة كطريق أساسي للنجاح، بينما بدأ التلاميذ يرونها فضاءً للضغط والامتحانات بدلًا

من فضاء للمعرفة والاكتشاف، مما أضعف الدافعية، والتحدي الأخير يتمثل في الفضاءات الموازية، وذلك من خلال ظهور الإعلام والفضاءات الافتراضية هذا التحدي خلق تمثلات جديدة للمعرفة والتعلم خارج المدرسة، ما جعلها تواجه تحديًا في الحفاظ على مكانتها كمصدر أساسي ووحيد للمعرفة.

خلال التسعينات و تحديدا خلال الموسم الدراسية 1993-1994 تم إدخال تعديلات وتحديثات في المناهج التعليمية بما يتلاءم مع التحولات الاجتماعية والسياسية، خصوصًا بعد الأزمة السياسية التي شهدتها البلاد في تلك الفترة، كان الهدف هو تجهيز الأجيال الجديدة بمهارات عملية وفكرية تساعدهم على التفاعل مع متغيرات العالم المعاصر.

أما مطلع الألفية الجديدة طبق إصلاح 2003 الذي كان نقطة فارقة في محاولة مواءمة النظام التعليمي مع متطلبات المجتمع الحديث، تزامن هذا الإصلاح مع العولمة والانفتاح على العالم، مع الحفاظ على القيم السابقة وإدخال قيم جديدة، كما ركز الإصلاح على تطوير مهارات التفكير النقدي والقدرة على التفاعل مع الحضارات المختلفة، مما يعكس توجهًا نحو جعل التعليم أكثر انفتاحًا على العولمة، مع الحفاظ على الأسس الثقافية المحلية.

حددت الجزائر غايات التربية في إصلاح 2003 من خلال القانون التوجيهي 08-04، التي تظهر في نص مادته الثانية، يجب تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية قوية، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله، متكيف معه، مؤثر فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية، كما حدد صفات المواطن المنشود، الذي يتسم بالتعلق بقيم الشعب الجزائري مع القدرة على فهم العالم والتكيف معه[1]..

وفي ضوء هذا الطرح، نجد أن السياسة التربوية قد أفرزت عدة تمثلات تربوية عبر إصلاحاتها من فترة ما بعد الاستقلال وحتى اليوم، كونها أداة رئيسية في تشكيل الهوية الوطنية وتعزيز القيم المجتمعية، تظهر هذه التحولات في تأثير التمثلات التربوية على واقع المتعلم الاجتماعي لأن التعليم في الجزائر لم يعد مجرد عملية نقل معرفة. بل أصبح يعمل على تطوير مهارات التفكير النقدي والقدرة على التفاعل مع الثقافات المختلفة.

[1] – ملامح الخروج أو غايات التربية المبينة في القانون التوجيهي 04-08 المادة 02

ملاحظة: الغايات الاربعة الأولى كلها تتعلق بالهوية الوطنية ولذلك نختصرها في قيم الهوية وتبقى الغايتان الاخيرتان كما هو مبين في التساؤلات الفرعية

ويتمحور بحثنا هذا حول نجاعة هذه الإصلاحات التربوية في تحقيق التطور والرقي الاجتماعي، من خلال استكشاف مدى فعالية التمثلات التربوية في تجسيد النموذج التربوي لمشروع المواطن في مخرجات التعليم الجزائري عامة والجلفاوي خاصة، وكيف يؤثر هذا الأخير في الواقع المدرسي للمتعلم.

وعلى هذا الأساس يكمن طرح التساؤل التالي:

التساؤل العام:

كيف تؤثر تمثلات التربية للمشرفين العامين في إصلاحات الألفية في الجزائر على الواقع المدرسي للمتعلم في ثانويات مدينة الجلفة؟

أسئلة الفرعية المعدّلة

1. كيف لتمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم أن تؤثر على واقعه المدرسي بثانويات مدينة الجلفة؟

2. كيف لتمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم أن تؤثر على واقعه المدرسي بثانويات مدينة الجلفة؟

3. كيف لتمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والانفتاح على العالم لدى المتعلم أن يؤثر على واقعه المدرسي بثانويات مدينة الجلفة؟

أعتمدنا في بناء التساؤلات على ملامح الخروج أو غايات التربية المبينة في القانون التوجيهي 04-08 المادة 02 الغايات الاربعة الأولى كلها تتعلق بالهوية الوطنية ولذلك نختصرها في قيم الهوية وتبقى الغايتان الاخيرتان كما هو مبين في التساؤلات الفرعية

2 – الفرضيات:

2-1 الفرضية العامة:

تمثلات التربية للمشرفين العامين في إصلاحات الألفية بالجزائر تؤثر على الواقع المدرسي للمتعلم في ثانويات مدينة الجلفة

2-2 الفرضيات الجزئية:

- يؤثر تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم على واقعه المدرسي بثانويات مدينة الجلفة

- يؤثر تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم على واقعه المدرسي بثانويات مدينة الجلفة
- تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم يؤثر على واقعه المدرسي بثانويات مدينة الجلفة

3. أسباب اختيار الموضوع

من أصعب مراحل البحث هو اختيار الباحث لموضوع البحث فهو يساهم في إثراء المجال المعرفي، لذلك وجب على الباحث توضيح أسباب اختياره لموضوع بحثه وأهداف الدراسة التي توضح الأبعاد الأساسية للموضوع، ثم أن أي باحث عند اختياره لموضوع بحثه تكون له أسباب تدفعه لاختيار موضوع دون غيره فلا بد أن يكون مقتنعا لها ومتشـــبثا بها حتى يملك القدرة على مواصـــلة هذا البحث، وهناك مجموعة من الأسباب دفعتنا للخوض في هذا الموضوع:

3-1: أسباب ذاتية

- المحاضرات التي قدمها أساتذتنا حول موضوع التمثلات بشكل عام والتمثلات التربوية بشكل خاص، خلق لدينا فضولاً علمياً جعلنا نتناول هذه الدراسة.
- العمل على إثراء رصيدنا المعرفي في مجال العلوم الاجتماعية الحديثة.
- الميل والرغبة لدراسة المواضيع المتعلقة بالتمثلات الاجتماعية.
- الرغبة في معرفة مدى تأثير التمثلات الاجتماعية على واقع المتعلم داخل المدرسة.
- الموضوع موضوع حديث ومثير للتقرب منه ومحاولة فهمه والاستفادة من جوانبه، ويندرج ضمن اهتماماتنا العلمية والبحثية.

3-2: أسباب موضوعية

- نقص الدراسات المتعلقة بجانب التمثلات التربوية، لأن أغلب الدراسات تركز على جوانب غير تربوية أو كرونولوجيا تاريخية.
- ضرورة حتمية للرجوع إلى التمثلات لأنها ميزة أساسية للذات الفاعلة اجتماعيا.
- إبراز مشكلة تأثير التمثلات التربوية للواقع الاجتماعي، لأنها هي الموجه والمكيف لعقل الفرد الفاعل.
- جدية موضوع التمثلات الاجتماعية وأثرها على الذات المتعلمة داخل المدرسة في واقعها.

- يعتبر الموضوع مهم لأنه متواجد في الواقع الذي نعيشه.
- معرفة وملاحظة أثر التمثلات الاجتماعية على الأسرة الجزائرية الحديثة في المدرسة الابتدائية.
- ندرة البحوث التي تناولت موضوع التمثلات.

4. أهداف الدراسة:

لكل موضـوع علمي هدف أو مجموعة غايات يسـعى إلى تحقيقها سـواء من خلال الباب النظري أو الميداني وعليه نريد من خلال هاته الدراسة إلى معرفة أثر التمثلات التربوية للقائمين على الإصلاحات في الحياة الاجتماعية للمتعلم وكذا:

- العمل على الموضوع الذي نبحث فيه ومحاولة الإلمام به قدر الإمكان.
- الإجابة عن الأسئلة التي طرحتها الإشكالية، تدعيما للدراسات السابقة والكشف عن الجديد في الموضوع.
- الوقوف على أثر هذه التمثلات في واقعنا من عدمه.
- تحديد آليات تعزيزها وتأثيرها من خلال المدرسة.

5. أهمية الدراسة:

نظرا للمكانة التي تكتســيها التمثلات التربوية وأثرها على المتعلم في الواقع الاجتماعي المدرســي كان من الضروري علينا:

-من الجانب العلمي تم تسليط الضوء على حيز التمثلات التربوية خاصة والتمثلات عامة من خلال علاقته بواقع الفرد والمجتمع وخلق جدل بين أثر ممارساتها ومدى تمثلها.

-ومن الجانب العملي أحالنا البحث في هذا الموضوع إلى مدى تبني غايات هذه الثقافة في التربية وخاصة بعد خروج المستعمر، فالمدرسة مؤسسة للدولة تظهر فيها تمثلات التربية المستمدة من خلال الفلسفة التربوية ومدى ممارساتها في الواقع الاجتماعي في سياقها الكلي لبلوغ تحليل علمي للظاهرة أقصى ما يمكن.

6. أهم المفاهيم:

1.6. مفاهيم أساسية:

1.1.6. مفهوم التمثلات: Représentations

التعريف ألنسقي:

هناك عدة تعاريف نذكر منها : "التمثل، هو عملية عقلية يقوم من خلالها الفرد باستحضار موقف أو ظاهرة ذات أثر في حياته، وذلك عبر صورة ذهنية أو رمز أو علامة تحمل معنى اجتماعيًا، يُفهم هذا المفهوم بوصفه انعكاسًا لتأثير البنية والمظاهر المجتمعية على طريقة تفكير الفرد وتصرفاته، فالفرد لا يتفاعل مع الواقع بمعزل عن جماعته، بل يتشكل إدراكه وتمثلاته وفق القيم، والمعايير، والمعاني التي تفرضها الجماعة، ليصبح التمثل آلية يجسد من خلالها المجتمع حضوره في وعي الفرد ويحدد أنماط سلوكه".[1]

يمكن تعريف التمثل على أنه "التفسير الذي يقدمه الفرد للعالم المحيط به، وذلك عبر النماذج التفسيرية التي يمتلكها. قد تكون هذه النماذج غير ملائمة وبالتالي قد تؤدي إلى أفكار خاطئة"، تسمح هذه الأنظمة التفسيرية للفرد بتنظيم المعلومات المفاهيمية في الذاكرة بطريقة معقدة جدًا وتجعل الواقع قابلاً للتصديق، وهي أيضًا "بناءات معرفية تحفز الخيال للسماح بحل مشكلات جديدة، والعمل بالقياسات، وتعميم المعلومات بهدف تفسير وتوقع الواقع أو التنبؤ بالأحداث المستقبلية[2]."

التعريف الإجرائي:

التمثلات هي بنيات معرفية رمزية يصوغها الفرد استنادًا إلى خبراته ومعارفه، في إطار تفاعله مع السياقات الاجتماعية والثقافية المحيطة، تشكّل هذه البنى أداة لتفسير الواقع وتوجيه السلوك، وتعمل كآلية يندمج عبرها الرصيد التجريبي مع المعطيات الراهنة، بما يعكس البعد الاجتماعي في تشكيل الوعي والفعل الإنساني.

2.1.6. مفهوم التربية:

---

[1] مليكة جابر، التمثلات الاجتماعية للطلبة الجامعيين لفرص العمل بعد التخرج، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 18 , مارس 2015,ص 17.

[2] Dehon, A., & Derobertmasure, **A. Évaluer les représentations des apprenants en sciences : application d'une méthode d'analyse. Evaluer**. Journal international de Recherche en Education et Formation, 2(2), (2016), 30.

التعريف ألنسقي:

التربية عند دوركايم: " التربية هي العملية التي تمارسها الأجيال الراشدة على الأجيال الجديدة بهدف إعدادهم للحياة الاجتماعية، تتضمن هذه العملية تنشئة الطفل وتطوير قدراته البدنية والفكرية والأخلاقية بما يلبي متطلبات المجتمع والبيئة التي ينتمي إليها، التربية تهدف إلى بناء شخصية متكاملة قادرة على التفاعل بشكل إيجابي مع محيطها الاجتماعي، مما يضمن استمرارية المجتمع وتحقيق استقراره الثقافي والاجتماعي..".[1]

التربية عند مالك بن نبي:

"إنها عملية تمثل العناصر الثقافية التي يأخذها الفرد من وسطه الاجتماعي الذي يعيش فيه ، لأن الثقافة ليست إلا المناخ النفسي والاجتماعي الذي ينمو فيه الفرد بل ويكبر من خلاله".[2]

التعريف الإجرائي: بناءً على التعريفين السابقين لدوركايم ومالك بن نبي، يمكن صياغة تعريف إجرائي للتربية على النحو التالي:

التربية هي عملية اجتماعية ثقافية تقوم من خلالها الأجيال الراشدة بنقل الموروث الحضاري إلى الأجيال الناشئة، بهدف تنمية قدراتهم البدنية والعقلية والأخلاقية، حيث تتضمن هذه العملية تمكين الفرد من تمثل العناصر الثقافية من وسطه الاجتماعي، وتحويلها إلى سلوكيات ومعارف قابلة للتطبيق، تهدف التربية إلى بناء شخصية متكاملة قادرة على التفاعل الإيجابي مع محيطها، مع الحفاظ على الهوية الثقافية وضمان استمرارية المجتمع واستقراره.

3.1.6. التمثلات التربوية:

التعريف النسقي:

من بين التعاريف نقدم التعريف التالي: " يُعرّف التعلم بأنه عملية إعادة بناء معرفية تقوم على تحويل البنى الذهنية القائمة، تتطلب هذه العملية تعديل المخططات المعرفية للمتعلم، وهذا عبر مرحلة اختلال معرفي تتحول إلى توازن أعلى، يشترط لحدوث هذا التحول أربعة عوامل: إدراك قصور التمثل الحالي، فهم البديل المعرفي، قبول معقوليته، والاقتناع بفعاليته التفسيرية.

---

[1] Émile Durkheim**, Éducation et sociologie** (Paris: Presses Universitaires de France, 1922), 49-51

[2] عمر النقيب، **مقومات مشروع بناء انسان الحضارة**، الشركة الجزائرية اللبنانية، الجزائر، 2009، ص ص49. 53.

تُحدث الوضعيات الإشكالية الاختلال المعرفي المطلوب، حيث يستدعي المتعلم تمثلاته لحل المشكلة، عند عدم كفايتها، يضطر لمراجعة بنيته المعرفية وتطوير تمثلات جديدة، يُسهّل التبادل الاجتماعي بين المتعلمين هذه العملية الجدلية."[1].

مفهوم تمثلات التربية الإجرائي:

تمثلات التربية للمشرف العام للتربية هي منظومة معرفية تتضمن تصوراته ورؤاه حول القيم التربوية الأساسية التي تم تشكلها لدى المتعلمين، في أبعادها الثلاث: قيم الهوية الوطنية، قيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون، وقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم، لتعمل هذه التمثلات كإطار توجيهي لمعرفة كيفية تأثيرها على الواقع المدرسي للمتعلم.

4.1.6. الواقع الاجتماعي

التعريف ألنسقي:

نجد أن اهم مفهوم الواقع الاجتماعي هو " يتمحور الهدف الأساسي لعلم الاجتماع حول فهم الواقع الاجتماعي من خلال تصورات الفاعلين الاجتماعيين وتحليل كيفية تشكيل هذه التصورات لأفعالهم وسلوكياتهم، مع استقصاء البنى العميقة والأنساق المعيارية التي ينتجها الأفراد لتنظيم حياتهم الاجتماعية، رغم عدم ادعاء هذا العلم الوصول لحقائق مطلقة، إلا أنه يوفر أدوات معرفية لفهم العالم المحيط.

وفقاً لنظرية البناء الاجتماعي للواقع لبيرجر ولوكمان، يشيّد الأفراد واقعهم الاجتماعي اليومي عبر عملية جدلية ثلاثية المراحل: التخارج (إنتاج الواقع عبر الأفعال والممارسات)، الموضعة (تحول هذا الإنتاج لواقع موضوعي مستقل)، والاستدماج (استيعاب الأفراد للواقع الموضوعي في بنيتهم الذاتية)، ينتج عن هذه العملية منظومة رمزية مشتركة تتضمن تصنيفات معرفية ودلالات اجتماعية تمكّن من التفاعل الاجتماعي الفعال وبناء الهويات الفردية والجماعية، حيث يتحول الواقع من نتاج إنساني إلى حقيقة موضوعية مؤسَّسة تشكل الأفراد الذين بنوها في علاقة ديالكتيكية مستمرة بين الفرد والمجتمع."[2].

---

[1] Dehon, A., & Derobertmasure, **A. Évaluer les représentations des apprenants en sciences : application d'une méthode d'analyse. Evaluer**. Journal international de Recherche en Education et Formation, 2(2), (2016), 31

[2] بودبزة ناصر، **الواقع الاجتماعي التربوي لعائلات الطبقات الوسطى في الجزائر وإنتاج المشروع المهني لأبنائها**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع التربوي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والاسلامية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الحاج لخضر –باتنة–، (2015/2014)، ص26.

التعريف الإجرائي:

يمكن تعريف الواقع الاجتماعي للمتعلمين على أنه مجموع الممارسات والعلاقات التي يشكلها الفرد داخل المدرسة باعتبارها فضاءً اجتماعياً مؤسَّساً يعكس ويعيد إنتاج البنية الاجتماعية، كون المقاربة بالكفاءات تعتمد على دمج المدرسة بالمجتمع، لتصبح المدرسة ليست مجرد ناقل للمعلومات، بل فضاءً يتفاعل فيه المتعلم مع المعرفة والواقع المعيشي، مما يتيح له استدماج المعارف، وتطوير وعي نقدي بأثر أفعاله، والمساهمة في إنتاج الواقع الاجتماعي بشكل مستمر.

2.6. المفاهيم المساعدة:

1.2.6. النظام التربوي:

التعريف ألنسقي:

نجد من اهم المفاهيم "النظام التربوي هو الإطار العام الذي يحدد القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تعتمدها الدولة لتنظيم قطاعي التربية والتعليم وتسييرهما، وهو يتجلى في الخطط والسياسات التربوية المعتمدة، ويعد انعكاساً مباشراً للفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية السائدة في المجتمع، سواء كانت هذه الفلسفة معلنة بوضوح أم غير مصرح بها."[1]

حيث نجد أن النظم التربوية يتأثر بعوامل رئيسية هي:

- العامل الاجتماعي.
- العامل الثقافي.
- العامل السياسي الإيديولوجي.
- العامل الطبيعي.

التعريف الإجرائي:

النظـام التربـوي عبـارة عـن جملـة مـن العناصـر والقواعـد المنبثقـة عـن الـنظم السياسـية والاقتصـادية والسوسـيوثقافية، ويتمثـل دورهـا في بلـورة أهـداف التربيـة وغاياتهـا، وتسـيير أمـور المدرسة وأدوارها وفقا لمبادئ تكوين الأفراد المنتمين إليها.

2.2.6. الإصلاح التربوي:

[1] اثراء فريدة شنان- مصطفى هجرسي، **المعجم التربوي**، ملحقة سعيدة الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، (2009)، ص118.

التعريف ألنسقي:

هناك عدة مفاهيم نذكر منها: "يشمل ذلك دراسة النظام التربوي القائم، بما في ذلك البنية التعليمية ومناهجها، من خلال تنفيذ بحوث تقويمية تحليلية، تمهيداً للشروع في عمليات التطوير التي تستجيب لمتطلبات المرحلة الراهنة وتستشرف التوجهات المستقبلية للنظام التربوي. وفي هذا الإطار، يُعدّ الاهتمام بالاتجاهات الحديثة ومظاهر التجديد التربوي عاملاً محورياً يجب أن يُؤخذ بعين الاعتبار.".[1]

التعريف الإجرائي:

الإصلاح التربوي هو عملية منظمة تهدف إلى إدخال تغييرات جذرية ومنهجية على نظام التعليم لتحسين بنيته وأدائه، يشمل ذلك تحديث المناهج وأساليب التدريس، تطوير قدرات المعلمين، وتحسين أساليب الإدارة المدرسية وتهيئة بيئة تعليمية مناسبة، بهدف رفع جودة التعليم وجعله أكثر قدرة على تلبية حاجات المجتمع وتطلعاته.

3.2.6. المناهج الدراسية:

التعريف ألنسقي:

المنهاج التربوي هو نظام مخطط ومتجانس، يتكونمن مجموعة من الخبرات التعليمية التي تقدمها المؤسسة للتلاميذ داخل وخارج المدرسة، ويهدف إلى تحقيق نمو شامل ومتوازن لشخصية المتعلم على المستويات العقلية، الوجدانية، والجسمية، عبر تنظيم الأهداف، المحتوى، الخبرات، أساليب التدريس وطرائق التقويم، كما يرتكز المنهاج على أسس فلسفية واجتماعية ونفسية تعكس توجهاته الكبرى، ويمر ضمن بيئات تعليمية منظمة، بهدف تكوين متعلم قادر على التفاعل الفاعل مع مجتمعه والمساهمة في تطويره، مما يجعله مشروعًا اجتماعيًا وثقافيًا ينبني على علاقة جدلية بين الفرد والمجتمع. [2]

التعريف الإجرائي:

المناهج الدراسية تمثل منظومة متكاملة من الخبرات التي تُنظَّم بشكل مُسبق، سواء أكان ذلك ضمن البيئة المدرسية أو خارجها، وتستند في بنائها إلى مرتكزات نفسية، ومعرفية، واجتماعية، وسياسية.

---

[1] اثراء فريدة شنان– مصطفى هجرسي، **المعجم التربوي**، نفس المرجع ، ص 118

[2] مرعي توفيق وأحمد الحيلة، محمد محمود، **المناهج التربوية الحديثة**، ط7 ، دار المسيرة، عمان الأردن ، 2009، ص30.

وتهدف هذه المنظومة أساساً إلى تطوير المتعلم في الجوانب الوجدانية والمعرفية والمهارية، بما يمكّنه من التفاعل الفعّال مع محيطه الواقعي..

7. الدراسات السابقة:

يعتبر العلم بطبيعته تراكميًا، حيث يستند كل بحث إلى دراسات ودراسات سابقة أو مشابهة. تشكل هذه الدراسات السابقة مصدرًا أساسيًا لإجراء أي بحث علمي، حيث تمكّن الباحث من تكوين خلفية معرفية حول موضوع بحثه ومعالجته من زوايا مختلفة. فمن خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة، يستطيع الباحث الاستفادة من الأخطاء التي وقع فيها الآخرون وتجنبها في بحثه.

تكتسب عملية استعراض الدراسات السابقة في البحث العلمي أهمية كبيرة، سواء من حيث الموضوع أو المنهج أو الأدوات أو التحليل أو حتى النتائج، حيث تسمح بإجراء مقارنات واستشهادات وتبريرات منهجية في الدراسة الحالية.

تكون الدراسات السابقة أو المشابهة عادةً ذات صلة بالموضوع المراد دراسته، وفي هذا السياق، تم الرجوع إلى بعض الدراسات ذات الصلة وتصنيفها حسب المتغيرات، حيث كأنت هذه الدراسات هي الأحدث والأقرب التي تم العثور عليها.

1.7– الدراسات الأجنبية:

- **الدراسة الأولى: أطروحة دكتوراه.**

عنوان الدراسة باللغتين[1]:

Representations of Algerian Identity in School Textbooks for the Teaching of French and English in Algeria Since 2003

تمثيلات الهوية الجزائرية في الكتب المدرسية لتدريس الفرنسية والإنجليزية في الجزائر منذ 2003

إعداد: أميرة زواوي – (Amira Zouaoui) جامعة ليدز، كلية اللغات والثقافة والمجتمعات

السنة: 2019

ملخص الدراسة:

[1] Zouaoui, Amira. "Representations of Algerian Identity in School Textbooks for the Teaching of French and English in Algeria Since 2003." PhD diss., University of Leeds, 2019.

تقدم الأطروحة تحليلاً نقدياً لسرديات الهوية الوطنية والثقافية والجندرية كما تُنتج في الكتب المدرسية الفرنسية والإنجليزية المستخدمة بالمدارس الجزائرية بعد ، تعتمد منهجياً على تحليل الخطاب النقدي وتحليل المحتوى لبيان التراتبية والصراع بين تمثيلات الهوية المختلفة، توضح الدراسة كيف يستدعي الكتاب المدرسي تاريخ القمع الاستعماري ضمن سرد المقاومة في كتب الفرنسية، بينما تركز كتب الإنجليزية على التمثيلات الحداثية المفتوحة، مع إبراز التناقضات في تمثيل الجندر ودور المرأة.

تساؤل الدراسة:

- كيف تختلف الكتب المدرسية في تمثيل الهوية الوطنية بين الفرنسية والإنجليزية؟
- ما هو دور تدريس اللغات الأجنبية في المناقشات المستمرة حول اللغة والهوية بالجزائر؟
- ما هو أثر التاريخ الاستعماري الفرنسي في صوغ مناهج اللغة والثقافة؟

فرضيات الدراسة:

- الكتب المدرسية تروّج للتمثلات المتنوعة والمتناقضة للهوية الجزائرية.
- كتب الفرنسية تحفز ثقافة المقاومة والتركيز على الذاكرة التاريخية الاستعمارية.
- كتب الإنجليزية تركز على قيم الحداثة والسلام والانفتاح.
- هناك تناقضات في تمثيل النساء بين الكتب ما يبرز الإشكاليات الجندرية الرسمية والواقعية.

المنهج المتبع في الدراسة:

استخدام منهج تحليل الخطاب النقدي في دراسة النصوص والصور المضمنة في الكتب، إضافة إلى مقابلات نوعية مع مسؤولين تربويين ودراسات مؤسسية لفهم بناء المحتوى.

العينة ووصفها وحجمها:

14كتاباً مدرسياً (7 فرنسية و7 إنجليزية) في المدارس الإعدادية والثانوية الجزائرية منذ 2003، إلى جانب مقابلات مع موظفي وزارة التربية ومعهد البحث التربوي.

الأدوات المنهجية:

- تحليل لغوي وتحليل صور
- مقابلات نصف منظمة
- تحليل مضمون لخطابات الهوية الوطنية والجندرية.

النتائج:

تكشف الدراسة عن نمطين متقابلين في تمثيلات الهوية: الكتب الفرنسية تركز على سرد المقاومة

البطولية والحفاظ على التراث الوطني من خلال تاريخ الاستعمار، مما يعزز الولاء الشعبي للذاكرة الوطنية، إلا أنها تحافظ على خطوط محافظة تجاه المرأة، أما كتب الإنجليزية، فتقدم خطاباً مشجعاً على التعددية الثقافية والقيم الديمقراطية، مع خطاب أكثر تحرراً حول قضايا الجندر لكنه يظل محدود التأثير داخل المجتمع، تبرز نتائج الدراسة أهمية المدارس ومناهجها كمسرح لصراع رمزي مستمر حول الهوية والتاريخ والسياسة الثقافية في الجزائر.

تعقيب عن الدراسة:

"Representations of Algerian Identity in School Textbooks for the Teaching of French and English in Algeria Since 2003

(" أميرة زواوي، 2019)

أوجه التشابه:

كلتا الدراستين تركزان على دور المدرسة والمؤسسات التعليمية في تشكيل وتمثيل الهوية الوطنية لدى المتعلم في الجزائر.

تستخدم الدراسات مفهوم التمثلات الاجتماعية لفهم كيف تُبنى الصور الذهنية والسرديات الثقافية حول الهوية والسياسة التربوية.

كلا الدراستين تعالجان موضوعات مرتبطة بتأثير السياسات التعليمية والإصلاحات على التمثلات في التعليم.

أوجه الاختلاف:

هذه الدراسة تركز بشكل خاص على تحليل الكتب المدرسية للغات الأجنبية (الفرنسية والإنجليزية) وتأثيرها في بناء الهوية الثقافية والجندرية، بينما الدراسة الأساسية تركز على تمثلات المشرفين العامين في الإصلاحات التربوية وتأثيرها على الواقع المدرسي.

هذه الدراسة تعتمد منهج تحليل الخطاب النقدي والتحليل النوعي للمحتويات النصية والرمزية، أما الدراسة الأساسية فتستخدم منهجاً ميدانيًا يعتمد على المقابلات وجمع البيانات من المشرفين والمتعلمين.

هذه الدراسة تبرز التناقضات بين التمثلات في كتب اللغات المختلفة، مع التركيز على الصراعات الرمزية بين المقاومة والثقافة الحديثة، بينما الدراسة الأساسية تتناول تأثير التمثلات التعليمية على القيم الوطنية والقانونية والديمقراطية في المدارس.

- **الدراسة الثانية: أطروحة دكتوراه.**

عنوان الدراسة باللغتين[1]:

Students' and Teachers' Social Representations of the Student-Teacher Relationship within the Classroom: A Study of Four Disadvantaged Secondary Schools in Small Towns of the Region of Valparaiso of Chile

التمثلات الاجتماعية لعلاقة الطالب-المعلم داخل الفصل الدراسي: دراسة لأربع مدارس ثانوية محرومة في منطقة فالبارايسو في تشيلي

إعداد:

خوسلين ليسيت موراليس فيردخو – (Jocelyn Lissette Morales Verdejo) معهد التعليم، جامعة كوليدج لندن

السنة: 2023

ملخص الدراسة:

تبحث هذه الأطروحة في كيفية تجسيد التمثلات الاجتماعية لعلاقة الطالب-المعلم ضمن الفصول الدراسية في أربع مدارس ثانوية محرومة تقع في بلدات صغيرة ضمن منطقة فالبارايسو بتشيلي، يعكف البحث على الكشف عن آليات تأثير الفقر والوصم الاجتماعي على نوعية التفاعل التربوي من خلال عدسة نظرية التمثلات الاجتماعية لموسكوفيتشي، تستخدم الدراسة أدوات نوعية تشمل المقابلات، المجموعات البؤرية، وملاحظات الدروس لدراسة التفاعلات الاجتماعية اليومية وتصورات الطلبة والمعلمين وممثلي الإدارة التعليمية حول طبيعة وأبعاد علاقة التعليم في سياق اجتماعي هش، تسلط الدراسة الضوء على دور الصور النمطية المرتبطة بالفقر والتهميش في التأثير على جودة العلاقة التعليمية، والتي بدورها تنعكس في المخرجات التعليمية كالتسرب والتأخر الدراسي، موضحةً أن انخراط الطلاب في المسألة اللغوية والاجتماعية والتربوية مرتبط بشكل وثيق ببنية هذه التمثلات.

[1] Morales Verdejo, Jocelyn Lissette. "Students' and Teachers' Social Representations of the Student-Teacher Relationship within the Classroom: A Study of Four Disadvantaged Secondary Schools in Small Towns of the Region of Valparaiso of Chile." PhD diss., University College London, 2023.

تساؤل الدراسة:

كيف تفسر فرق الإدارة السياسات المتعلقة بعلاقة الطالب–المعلم؟

ما هي الخصائص التي تميز التفاعلات بين الطلاب والمعلمين داخل الفصل؟

ما هي التمثلات الاجتماعية التي يحملها كل من الطلاب والمعلمين حول هذه العلاقة؟

فرضيات الدراسة:

التمثلات الاجتماعية للمعلمين والطلاب محكومة بصور نمطية عميقة حول الفقر، تؤثر في تكوين علاقات متباينة الجودة داخل المدرسة.

المعلمون يميلون إلى تبني توقعات أداء منخفضة تجاه طلبة المناطق المهمشة، مما ينعكس سلبيًا على تحفيز الطلاب وفرص نجاحهم.

تُشكّل علاقة الطالب–المعلم محورًا حيويًا يؤثر في نسب التسرب والتأخر الأكاديمي في المدارس المحرومة.

السياسات التعليمية والإدارية تلعب دورًا مؤثرًا في تكوين وإعادة إنتاج هذه التمثلات داخل الفصول.

المنهج المتبع في الدراسة:

اعتمدت الدراسة منهجًا نوعيًا استكشافيًا يستند إلى نظرية التمثلات الاجتماعية، تم جمع البيانات عبر مقابلات شبه منظمة مع المعلمين وإدارة المدارس، مجموعات بؤرية مع الطلاب والمعلمين، وملاحظات منهجية للدروس داخل الصفوف، ويستخدم التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)وتحليل الفيديو لتحليل طبيعة التفاعلات الصفية والتصورات الاجتماعية.

العينة ووصفها وحجمها:

شملت الدراسة أربع مدارس ثانوية بلدية تقع في بلدات صغيرة بشمال تشيلي، تعاني من مؤشر هشاشة مدرسية يزيد عن 75%. شارك في الدراسة 46 طالبًا، 27 معلمًا و16 إداريًا من المدارس المعنية، مما يضمن تغطية متعددة الأبعاد للظاهرة من وجهة نظر جميع الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية.

الأدوات المنهجية:

جداول مقابلات شبه منظمة لكل فئات المشاركين

جداول خاصة للمجموعات البؤرية سواء للطلاب أو المعلمين

جداول ملاحظة دقيقة لمجريات الدروس الصفية

تقنيتا التداعي الحر والصندوق السري لاستثارة المحتوى اللاواعي للتمثلات

تحاليل فيديو لتوثيق وتحليل التفاعلات الصفية

النتائج:

كشفت الدراسة عن تعقيد التمثلات الاجتماعية لعلاقة الطالب–المعلم، حيث استخلص الباحث ثمانية تمثلات أساسية عند الطلاب ترتكز حول أربعة محاور مركزية: الأدوار الاجتماعية (كالصداقة، السلطة، التوجيه والمعلم الأساسي)، المناخ المدرسي (تمثيلات "الأجواء الجيدة" مقابل "الأجواء السيئة")، أساليب المعاملة (الكرم والعدل)، والمثالية المرتبطة بالعلاقة "الجيدة" داخل الصف.

أفرزت تمثلات المعلمين مساحات متشابهة لكن مع اختلافات في التفاصيل، إذ سلطت الضوء على الأدوار الاجتماعية المتعددة (كالعائلة والتوجيه)، طرق المعاملة المتساوية، والمناخ المريح والهادف الذي يسعون لإرسائه.

أظهرت النتائج أيضًا أن الصور النمطية المرتبطة بالفقر والمجتمع المحروم تؤثر بشكل مباشر في توجهات المعلمين وطريقة تعاملهم مع الطلاب، حيث يلاحظ انحدار في التوقعات التعليمية لدى الفئات الهشة، ما ينتج عنه ضعف الروح التحفيزية، وزيادة نسب التسرب والتأخر الدراسي، أظهرت الدراسة كيف تتحول التمثلات إلى آليات تحكم وتوجيه للخطاب التعليمي والممارسات الصفية، بما يؤكد على دورها كعنصر فاعل في إعادة إنتاج عدم المساواة داخل المدرسة.

تؤكد الدراسة أن تحسين جودة العلاقة التعليمية يتطلب مواجهات استراتيجية للتمثلات السلبية والدعم المؤسسي القوي، مع تبني سياسات تربوية تساهم في بناء ثقة متبادلة وإعادة تشكيل الصور النمطية التي تؤثر سلبيًا على الأداء والاندماج الأكاديمي.

تعقيب عن الدراسة:

"Students' and Teachers' Social Representations of the Student-Teacher Relationship within the Classroom"

) Jocelyn Lissette Morales Verdejo, 2023)

أوجه التشابه:

كلتا الدراستين تعتمد نظرية التمثلات الاجتماعية لفهم التفاعلات داخل البيئة التعليمية وتأثيرها على المتعلمين.

تركز الدراستان على العلاقات التربوية وتأثيرها في الواقع المدرسي ومخرجات التعليم.

تستخدم الدراستان منهجاً نوعياً لجمع البيانات وتحليلها عبر مقابلات وملاحظات ميدانية.

أوجه الاختلاف:

هذه الدراسة تتناول علاقة الطالب بالمعلم في سياق المدارس الثانوية الفقيرة في تشيلي، بينما الدراسة الرئيسية تركز على تمثلات المشرفين العامين في إصلاحات التعليم في الجزائر.

تركيز على الظواهر الصفية اليومية وتأثير الفقر والوصم الاجتماعي، بينما الدراسة الأولى تركز على السياسة التعليمية والقيم الوطنية المرسخة في النظام التعليمي.

موضع الدراسة المحلية والاجتماعية مختلف بين البلدين، مع اختلاف في القضايا الاجتماعية التي تؤثر على التمثلات.

- **الدراسة الثالثة:** مقال علمي لدراسة حالة وصفية سوسيولوجية حول تمثلات التعلم عند طلاب المرحلة الثانوية.

عنوان الدراسة باللغتين:

[1]Social representations formulated by high school students about learning

التمثلات الاجتماعية المصاغة من قبل طلاب المدرسة الثانوية حول التعلم

المؤلف والمجلة:

Carvalho, Wilma N. dos S. G., and Márcia S. de Andrade

منشور في مجلة

SciELO - Estudos de Psicologia

السنة: 2013

ملخص الدراسة:

تبحث هذه الدراسة في طبيعة التمثلات الاجتماعية التي يحملها طلاب المرحلة الثانوية بشأن التعلم، مع التركيز على كيفية تشكل هذه التصورات في بيئات مدرسية واجتماعية مختلفة، استخدمت

[1] Carvalho, Wilma N. dos S. G., and Márcia S. de Andrade. "Social Representations Formulated by High School Students about Learning." Estudos de Psicologia (SciELO, Brazil), March 4, 2013.

الدراسة ثلاث حالات وصفية تعليمية، تشمل مدارس خاصة في أحياء الطبقة المتوسطة والعليا، ومدرسة حكومية بمدينة فقيرة في الضواحي، مما يوفر تنوعاً اجتماعياً وثقافياً في العينة. جُمعت البيانات عن طريق استبيان شبه منظم، وتحليل المحتوى النوعي رافقه تحليل وصفي وإحصائي للبيانات الكمية، مما أتاح بناء نموذج تفصيلي لأنماط التمثلات الاجتماعية للتعلم.

تساؤل الدراسة:

ما هي التمثلات الاجتماعية حول التعلم التي يبتكرها طلاب المرحلة الثانوية؟

كيف تتفاوت هذه التمثلات بحسب الخلفيات الاجتماعية والبيئية للمدارس؟

فرضيات الدراسة:

التمثلات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم تتوزع على ثلاثة أنماط نظرية: التقليدي، المتجدد، والمعاصر.

التمثيل المعاصر لعملية التعلم هو الأكثر حضوراً وتأثيراً بين الطلبة.

الخلفية الاجتماعية وأنماط المدرسة تلعب دوراً محورياً في تشكيل هذه التمثلات.

المنهج المتبع في الدراسة:

دراسة وصفية لحالات متعددة بمنهج مستعرض.(Cross-sectional descriptive study)

استخدام استبيان شبه منظم لجمع البيانات النوعية والكمية من الطلاب.

تحليل محتوى تفصيلي للبيانات النوعية، وتحليل وصفي واستنتاجي للكميات.

العينة ووصفها وحجمها:

طلاب من ثلاث مدارس:

مدرسة خاصة في حي الطبقة المتوسطة

مدرسة خاصة في حي الطبقة العليا

مدرسة عامة في حي فقير بضواحي المدينة

الأدوات المنهجية:

استبيانات شبه منظمة

تحليل محتوى نصوص الطلاب

تحليل إحصائي وصفي للبيانات الكمية

النتائج:

أظهرت النتائج قسماً واضحاً بين ثلاث أنماط من التمثلات التي يعكسها الطلاب:

التمثيل التقليدي المرتبط بمناهج التلقين والحفظ وأساليب التعليم الجامدة.

التمثيل المتجدد الذي يبدأ في توظيف أساليب التفكير الناقد والمشاركة الفعالة والتفاعل مثل التعلم التعاوني.

التمثيل المعاصر الذي يهيمن بين غالبية الطلبة، والذي يرى التعلم كعملية مستمرة متجددة ومفتوحة تشمل البحث، التفكير، والتطور الذاتي.

لوحظ تباين واضح بين المدارس بحسب خلفياتها الاجتماعية: حيث تميل مدارس الطبقة العليا إلى تعزيز التمثيل المعاصر، بينما تظهر ميولات أقوى نحو التمثيلات التقليدية والمتجددة في المدارس ذات الخلفيات المتوسطة والضعيفة. هذا يعكس تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية في تشكيل مفاهيم التعليم لدى الطلاب، ويبرز أهمية مراعاة هذا التنوع في تصميم السياسات التعليمية وتنفيذ المناهج الدراسية.

تعقيب عن الدراسة:

Social representations formulated by high school students about learning" (Carvalho and Andrade, 2013)

أوجه التشابه:

دراسة كلاهما تهتم بالتمثلات الاجتماعية في المجال التعليمي وكيف تؤثر على فهم التعلم وتفاعل الطلاب. كلا الدراسة تبرز تأثير الخلفيات الاجتماعية والثقافية على التمثلات التعليمية.

أوجه الاختلاف:

هذه الدراسة تركز على التمثلات الفردية والجماعية للمتعلمين حول التعلم نفسه، بينما الدراسة الرئيسية تتمحور حول التمثلات التربوية والمؤسسية وتأثير الإصلاحات التعليمية.

المنهج المستخدم في كارفالهو وصفي ومبني على استبيانات وتحليل نوعي وكمّي، في حين تعتمد الدراسة الجزائرية على مقابلات نوعية مع الفاعلين التربويين.

2.7- الدراسات العربية:

- **الدراسة الأولى:** مقال لدراسة وصفية وتحليلية اجتماعية تهدف إلى استكشاف وتفسير التحولات التي طرأت على التمثلات الاجتماعية المرتبطة بالمدرسة العمومية في تونس، في سياق التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي حصلت بعد ثورة 2011، ودراسة تأثيرات نمو التعليم الخاص كمنافس للقطاع العام في خلق تصورات مختلفة ومتباينة لدى الفاعلين الاجتماعيين.

عنوان الدراسة بالإنجليزية:

➢

Social representations of the public school between public sector choices and privatization trends

العنوان بالعربية:

التمثّلات الاجتماعية للمدرسة العمومية بين خيارات القطاع العام والخاص[1]

المؤلفون:

الصغيري فريدي – جامعة القيروان–

ملخص الدراسة:

تتناول الدراسة التحولات في التصور الذهني والاجتماعي الذي يشكل علاقة الفاعلين المجتمعيين بالمدرسة العمومية في تونس، في ظل توسع منظومة التعليم الخاص التي أصبحت منافسًا قويًا للمدرسة العمومية بسبب قدرة التعليم الخاص على استقطاب الفاعلين الاجتماعيين وتغيير تمثلاتهم التعليمية، مما أدى إلى تراجع الإيمان بأهمية ودور المدرسة العمومية، ركز الدراسة على كيف غيّر التعليم الخاص نظرة أولياء الأمور والمعلمين إلى نموذج التعليم، من استمرار التمثلات السلبية بالمدرسة العمومية إلى انحياز متزايد للتعليم الخاص المتميز.

تساؤل الدراسة:

ما هي الاختلافات وأوجه الائتلاف بين التمثلات الاجتماعية تجاه التعليم العمومي والخاص في تونس؟

كيف تؤثر التحولات السوسيولوجية والثقافية وعوامل الاتصال على تحولات التمثلات الاجتماعية، خاصة فيما يتعلق بخصخصة التعليم؟

كيف يمكن للمدرسة العمومية التونسية أن تدير هذه التمثلات المتباينة في إطار تحقيق المساواة والعدالة في الوصول إلى التعليم؟

فرضيات الدراسة:

تتحول التمثلات الاجتماعية للمدرسة العمومية والتعليم الخاص بفعل المتغيرات السياسية والاقتصادية وسياق الخصخصة التدريجي للتعليم.

[1] الصغيري فريدي: "التمثّلات الاجتماعية للمدرسة العمومية بين خيارات القطاع العام والخاص." مجلة نقد وتنوير، السنة 3، العدد 12، جامعة القيروان، تونس، يونيو 2022.

تؤثر مواقف المجتمع المتباينة تجاه التعليم العمومي والخاص على سلوكياتهم وقناعاتهم التعليمية، مما ينعكس على قبول أو رفض هذه المؤسسات.

المنهج المتبع:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مع جمع بيانات نوعية وكمية من خلال مقابلات مع فاعلين تربويين وأولياء أمور وأساتذة، بالإضافة إلى تحليل محتوى خطابات وشهادات متعلقة بالمدرسة العمومية والتعليم الخاص، وتوظيف تقنيات التداعي الحر والتحليل النوعي للبيانات.

العينة ووصفها وحجمها:

العينة تضم فاعلين تربويين وأسرًا تونسية (أولياء أمور، معلمين، وربما طلاب)، الحجم الدقيق غير محدد في النصوص المتوفرة لكنه يشمل عددًا متنوعًا من المشاركين لتوفير رؤية متعددة الأبعاد للتمثلات الاجتماعية.

الأدوات المنهجية:

مقابلات شبه مهيكلة وخطابية

استبيانات وتحليلها إحصائيًا ونوعيًا

تقنية التداعي الحر لـ"أبريك (Abric) "لفك رموز التمثلات الاجتماعية

تحليل محتوى باستخدام أدوات متقدمة لدراسة البنية الدلالية للتمثلات

النتائج:

شهدت المدرسة العمومية في تونس، وفق هذه الدراسة، تراجعًا ملموسًا في مستوى الثقة المجتمعية نظراً للشكوك المتزايدة حول جودة التعليم ومستوى مخرجات النظام التعليمي العام. وقد أدت هذه الوضعية إلى تحول بارز في التمثلات الاجتماعية المرتبطة بالتعليم الخاص؛ فقد تغيرت النظرة له من خيار هامشي أو بديل غير فعال إلى نموذج للنجاح والتميز قادر على استقطاب موارد واهتمام أكبر. هذه الانتقال المجتمعي انعكس على مواقف أولياء الأمور والمعلمين والطلاب، إذ صارت التمثلات الاجتماعية الجديدة تخدم تكوين قطيعة معرفية وانفصال عاطفي تجاه المدرسة العمومية، ما يشكل تحديًا استراتيجياً لمنظومة التعليم التونسية.

بشكل أعمق، تظهر هذه التمثلات كنتاج للظروف الاقتصادية، ولكن كنتيجة لتفاعل معقد بين البنيات الثقافية والاجتماعية الناشئة في سياق اجتماعي متحول تتصاعد فيه التوقعات حول تحقق العدالة التعليمية والمساواة في فرص التعلم، ولهذا فإن دراسة التحولات في هذه التمثلات تكشف عن صراعات

رمزية عميقة ومزدوجة داخل المجتمع التونسي، ما يتطلب إعادة النظر في السياسات التعليمية، فاستعادة الثقة بالمدرسة العمومية وتحقيق تكافؤ الفرص لم يعد أمرًا تقنيًا فحسب، بل هو خيار اجتماعي سياسي يضع المؤسسة التربوية كميدان للنضال الثقافي والاجتماعي في سبيل بناء مجتمع أكثر عدالة ومساواة.

تعقيب عن الدراسة:

"التمثّلات الاجتماعية للمدرسة العمومية بين خيارات القطاع العام والخاص" (الصغيري فريدي، 2022)

أوجه التشابه:

- اهتمام بالدور الاجتماعي للمدرسة ودورها في تشكيل التمثلات المجتمعية حول التعليم.
- كلا الدراستين تناقشان تأثير تغيرات سياسية واقتصادية على التمثلات المتعلقة بالتعليم.
- استخدام منهج وصفي وتحليلي يجمع بين طرق كمية ونوعية لجمع البيانات.

أوجه الاختلاف:

- هذه الدراسة تركز على القطاعين العام والخاص في تونس، بينما الدراسة الأساسية تناقش النظام التعليمي الجزائري والإصلاحات في سياق الهوية الوطنية.
- هذه الدراسة تتناول ظاهرة خصخصة التعليم وتأثيرها الاجتماعي، ما يختلف عن تركيز الدراسة الجزائرية على الإصلاحات المتتابعة وتأثيراتها الرمزية.

➢ **الدراسة الثانية:** مقال لدراسة نظرية وتحليلية تتناول مفهوم التمثلات الاجتماعية من منظور علم النفس الاجتماعي، مع التركيز على علاقة التمثلات بالسلوك والمواقف والاتجاهات وآليات الهوية.

عنوانها:

"التمثلات الاجتماعية: مقاربة لدراسة السلوك والمواقف والاتجاهات وفهم آليات الهوية"[1]

المؤلفون: كوثر السويسي

ملخص الدراسة:

[1] السويسي كوثر، «**التمثلات الاجتماعية: مقاربة لدراسة السلوك والمواقف والاتجاهات وفهم آليات الهوية**»، المجلة العلمية لعلم النفس، المجلد 01، العدد 1، 2018.

تناقش الدراسة مفهوم التمثلات الاجتماعية كنظام معرفي واجتماعي يساعد على فهم كيفية بناء الأفراد والجماعات لمعتقداتهم وسلوكياتهم، تستعرض الدراسة دور التمثلات في تشكيل المواقف والاتجاهات والسلوكيات، وتوضح كيف تساهم في تشكيل الهوية الاجتماعية من خلال إعادة إنتاج المعاني المشتركة بين أفراد المجتمع، كما توضح الدراسة كيف يتم التفاعل بين الأبعاد المعرفية والتعبيرية للتمثلات الاجتماعية.

تساؤل الدراسة:

كيف تسهم التمثلات الاجتماعية في فهم وتفسير السلوكيات الاجتماعية والمواقف والاتجاهات، وما آليات دورها في تشكيل الهوية؟

فرضيات الدراسة:

التمثلات الاجتماعية تشكل إطارًا معرفيًا يؤثر على مواقف وسلوكيات الأفراد.

الهوية الاجتماعية تتشكل وتتفاعل عبر التمثلات المشتركة داخل المجتمع.

هناك علاقة ديناميكية بين التمثلات الاجتماعية والسلوك الفردي والجماعي.

المنهج المتبع في الدراسة:

المنهج النظري التحليلي، حيث تم مراجعة الأدبيات المتعلقة بالتمثلات الاجتماعية وعلم النفس الاجتماع.

الأدوات المنهجية:

مراجعة أدبية منهجية للأبحاث والدراسات السابقة حول التمثلات الاجتماعية والسلوك والهوية.

النتائج:

أظهرت الدراسة أن التمثلات الاجتماعية تلعب دورًا محوريًا في تفسير وتحليل السلوك والمواقف والاتجاهات داخل المجتمعات، فهي ليست مجرد معرفات ثابتة، بل هي منظومات تتطور وتتغير عبر السياق الاجتماعي والزماني. كما تبين أن الهوية الاجتماعية تتشكل ديناميكيًا في تداخل مع التمثلات، مما يفسر تنوع الفهم والسلوك بين الأفراد داخل نفس المجتمع، وأكدت الدراسة على أهمية التمثلات في البحوث النفسية والاجتماعية لفهم الظواهر الجمعية بعمق أكثر، خاصة في بيئة قابلة للتغير الاجتماعي والثقافي.

كما نلاحظ أن هناك اوجه تشابه كثيرة بين كلا الدراستين والتي تساعدنا في فهم العديد من النقاط الأساسية حول الموضوع المقدم لكن إنطلاقتنا ستكون من المجتمع الجزائري.

تعقيب عن الدراسة:

"التمثلات الاجتماعية: مقاربة لدراسة السلوك والمواقف والاتجاهات وفهم آليات الهوية" (كوثر السويسي، 2018)

أوجه التشابه:

دراسة نظرية تحلل مفهوم التمثلات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوكيات والهوية، مما يدعم المفاهيم المستخدمة في الدراسة الأولى.

تركيز على دور التمثلات في إعادة إنتاج المعاني والرموز المشتركة داخل المجتمع والتعليم.

تشترك الدراسات في إطار نظري نفسي اجتماعي حول تكوين الهوية والتمثلات الاجتماعية.

أوجه الاختلاف:

الدراسة نظرية وتحليلية بشكل أساسي، بينما الدراسة الأولى ميدانية تطبيقية تبحث في تأثير التمثلات لدى الفاعلين التربويين في سياق الإصلاحات.

تركيز هذه الدراسة أوسع من حيث النطاق، بينما تركز الدراسة الأولى على تمثلات المشرفين وتأثيرها في المدارس الجزائرية بشكل محدد.

- **الدراســـة الثالثـــة:** مقـــال لدراســـة ميدانيـــة تحليليـــة ضـــمن المقاربـــة البنيويـــة للتمـثلات الاجتماعيـة، تهـدف إلى فهـم البنيـة التنظيميـة للتمـثلات الاجتماعيـة الخاصـة بمهنـة التـــــــدريس لـــــــدى أســـــــاتذة التعلـــــــيم الثـــــــانوي في المغـــــــرب.

عنوان الدراسة:

Représentations sociales du métier d'enseignant chez les enseignants marocains[1]

العنوان بالعربية:

[1] Cherki, Ezzedine. « **Représentations sociales du métier d'enseignant chez les enseignants marocains.** » Revue des Sciences Humaines, Centre Démocratique Arabe pour les Études Stratégiques, Politiques et Économiques, no 19, Berlin, Allemagne, juin 2021.

تمثلات مهنة التدريس لدى الأساتذة المغاربة

المؤلفون:

عـز الـدين الشـرقي، مختـبر الدراسـات النفسـية، الاجتماعيـة والثقافيـة – جامعـة سـيدي محمـد بن عبد الله، فاس، المغرب.

ملخص الدراسة:

تناولـت الدراسـة بنيـة وتنظـيم التمـثلات الاجتماعيـة المتعلقـة بمهنـة التـدريس لـدى أسـاتذة التعلـيم الثـانوي بسـلكيه الإعـدادي والتـأهيلي، والممارسـين في قطـاع التعلـيم الخصوصـي، شملـت العينـة 60 أسـتاذًا، مـوزعين علـى 28 أسـتاذًا في التعلـيم الإعـدادي، و32 أسـتاذًا في التعلـيم التـأهيلي، أظهـرت الدراسـة أن التمـثلات الاجتماعيـة حـول مهنـة التـدريس إيجابيـة، حيـث تتشـارك معـايير الصـبر والمسـؤولية كنـواة مركزيـة، بينمـا تشـكل عناصـر أخـرى مثـل التربيـة، الوفـاء، الاحـترام، الإنسـانية، والتعـب نظامًـا محيطيًـا كآليـات للـدفاع وحمايـة تلـك النواة المركزية.

تساؤل الدراسة:

ما طبيعة التمثلات الاجتماعية المرتبطة بمهنة التدريس لدى أساتذة التعليم الثانوي بالمغرب؟ كيف تتشكل بنية هذه التمثلات الاجتماعية؟

فرضيات الدراسة:

ترتبط التمثلات الاجتماعية بمهنة التدريس بقيم ومعتقدات إيجابية تعزز الهوية المهنية للأساتذة.

هناك توافق عام نسبي في التمثلات بين الأساتذة، على الرغم من وجود فروق فردية.

المنهج المتبع:

المنهج البنيوي لتحليل التمثلات الاجتماعية، مع جمع بيانات نوعية من مقابلات واستبيانات مع الأساتذة.

العينة ووصفها وحجمها:

عينة مكونة من 60 أستاذًا ثانويًا من قطاع التعليم الخاص بالمغرب، منهم 28 في التعليم الإعدادي و32 في التعليم التأهيلي.

الأدوات المنهجية:

استخدام استبيانات ومقابلات ميدانية لاستكشاف التمثلات الاجتماعية لدى المشاركين حول مهنة التدريس.

النتائج:

أظهرت النتائج أن التمثلات الاجتماعية لهذه الفئة من الأساتذة إيجابية وتتركز على قيم الصبر والمسؤولية، حيث تشكل هذه القيم النواة المركزية في بنية التمثلات، أما القيم المحيطية مثل التربية، الوفاء، الاحترام، الإنسانية، والتعب فتعمل كآليات دفاع لحماية وتعزيز التمثلات الأساسية، كما تؤثر هذه التمثلات في سلوكيات الأساتذة المهنية، تفاعلهم مع التلاميذ، وأساليبهم التدريسية، مما يعزز التزامهم المهني ويقوي هويتهم المهنية، كما أظهرت الدراسة أيضًا وجود توافق نسبي في التمثلات بين الأساتذة بالرغم من اختلافاتهم الفردية والفئوية.

تعقيب عن الدراسة:

" Représentations sociales du métier d'enseignant chez les enseignants marocains"

(عز الدين الشرقي، 2021)

أوجه التشابه:

دراسة تركز على تمثلات الفاعلين التربويين (الأساتذة) ودورها في تشكيل الهوية المهنية والسلوكية.

تهتم علاقة التمثلات الاجتماعية بالممارسات المهنية والتفاعل مع المتعلمين.

منهجية تعتمد على المقابلات والاستبيانات لفهم التمثلات الاجتماعية.

أوجه الاختلاف:

الدراسة المغربية تركز على مهنة التدريس والتمثلات المتعلقة بها في المغرب، بينما الدراسة الأولى تركز على تمثلات المشرفين في الإصلاحات التربوية في الجزائر وتأثيرها على القيم الوطنية.

الاختلاف في الإطار الثقافي والاجتماعي، حيث تختلف بُنى التعليم والسياسات في البلدين.

3.7- الدراسات الوطنية:

- **الدراسة الأولى:** أطروحة دكتوراه سوسيولوجية

عنوان الدراسة باللغتين:

Les représentations sociales des langues d'enseignement et de la recherche scientifique dans le milieu universitaire. Cas de l'université Mohamed Boudiaf de M'sila[1]

التمثلات الاجتماعية للغات التدريس والبحث العلمي في الوسط الجامعي: حالة جامعة محمد بوضياف المسيلة

إعداد:

بن حاج أحمد أمين – جامعة محمد بوضياف المسيلة

السنة: 2025

ملخص الدراسة:

تسعى هذه الأطروحة إلى استكشاف التمثلات الاجتماعية للغات المستخدمة في التدريس والبحث العلمي بالجامعة الجزائرية من خلال منظور سوسيولوجي، يفكك الباحث تركيب هذه التمثلات التي تشمل المعتقدات، المواقف، الصور النمطية، والأحكام المسبقة، من خلال دراسة كيف يتفاعل الطلاب والمجتمع الجامعي مع هذه اللغات داخل فضاء تعليمي وثقافي متعدد ومترابط، كما تحلل الدراسة آليات تأثير هذه التمثلات على الخيارات اللغوية التي يتخذها الطلاب في ممارساتهم الأكاديمية، ما يجعل التمثلات اللغوية نقطة ارتكاز لفهم التحولات التعليمية والاجتماعية في المحيط الجامعي.

تساؤل الدراسة:

ما طبيعة التمثلات التي يشكلها الطلاب حول لغات التدريس والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية؟

كيف تؤثر هذه التمثلات على توجهات واختيارات الطلاب اللغوية في التعلم والبحث العلمي؟

فرضيات الدراسة:

تتسم التمثلات الاجتماعية للغات التدريس والبحث العلمي بدرجة من التغير حسب الثقافة الجامعية والسياق الوطني.

[1] Benhadj Ahmed, Amine. "**Les représentations sociales des langues d'enseignement et de la recherche scientifique dans le milieu universitaire: Cas de l'université Mohamed Boudiaf de M'sila**." PhD diss., Université Mohamed Boudiaf de M’sila, 2025

عوامل مثل تراتبية اللغات، مكانتها في المجتمع، وسياسة اللغة تلعب دوراً جوهرياً في تشكل هذه التمثلات.

الممارسات الجامعية، مثل أساليب النشر والكتابة وأنظمة التواصل الأكاديمي، تصوغ وتعيد إنتاج هذه التمثلات المتغيرة.

المنهج المتبع في الدراسة:

اتبعت الدراسة منهجاً استطلاعياً يقوم على الجمع بين المقاربات الكمية والنوعية، اجتمعت بيانات ميدانية باستخدام استبيان موجه لطلبة الجامعة مع تحليل نوعي لمحتوى الخطاب الطلابي، في إطار رؤية اجتماعية تربط التمثلات بالبيئة المؤسسية والثقافية للجامعة.

العينة ووصفها وحجمها:

شملت العينة 500 طالب في السنة الثالثة ليسانس ينتمون إلى تخصصات الأدب واللغات (العربية، الفرنسية، الإنجليزية) بجامعة محمد بوضياف المسيلة في العام الجامعي 2022-2023، تمثل العينة تنوع الخلفيات والميول اللغوية داخل الجامعة.

الأدوات المنهجية:

استبيانات تسعى لالتقاط تمثلات الطلاب حيال اللغات.

تحليل مضمون خطابي نصي لتقييم مضامين الخطابات الجامعية حول اللغات.

رصد ميداني للممارسات اليومية للغة في الفضاء الجامعي.

النتائج :

أظهرت الدراسة أن تمثلات اللغة لدى الطلبة محكومة بتركيب معقد من العوامل التاريخية والاجتماعية والمؤسساتية، تتسم هذه التمثلات بتفاوت واضح في قيمة وتأثير اللغات، حيث تسود مكانة اللغة الفرنسية كلغة نخبوية لها امتيازات اجتماعية واقتصادية، بينما تصاعدت مكانة الإنجليزية كرمز عالمي للحداثة والبحث العلمي، وبرزت العربية كلغة ترابية لهواجس الهوية والثقافة، تعكس هذه التمثلات التفاعلات المستمرة بين الاستراتيجيات اللغوية الرسمية غير المتجانسة والواقع التنوع الثقافي والاجتماعي في الفضاء الجامعي، ما يلقي الضوء على دور اللغة كميدان صراع رمزي في توليد المواقف وممارسة السلطة الثقافية.

تعقيب عن الدراسة:

"Les représentations sociales des langues d'enseignement et de la recherche scientifique dans le milieu universitaire: Cas de l'université Mohamed Boudiaf de M'sila"

(بن حاج أحمد أمين، 2025)

أوجه التشابه:

كلا الدراستين تهتمان بالتمثلات الاجتماعية داخل مؤسسات التعليم الرسمية في الجزائر، مع تحليل كيفية تأثير هذه التمثلات في بيئة التعلم.

اهتمام مشترك بدور اللغة في تشكيل هوية المتعلم والممارسات التعليمية، مع التركيز على أبعاد اجتماعية وثقافية.

استخدام منهج جمع بيانات ميداني يخاطب الجوانب المعرفية والمواقفية تجاه موضوع التمثلات.

أوجه الاختلاف:

هذه الدراسة تركز على اللغات المستخدمة في التعليم العالي والبحث العلمي في الجامعة، بينما الدراسة الأساسية تركز على التمثلات التربوية لدى المشرفين في التعليم الثانوي.

هذه الدراسة تتحقق من التنوع اللغوي وأثره في التعليم الجامعي، بينما تركز الدراسة الرئيسية على الإصلاحات الوطنية في التعليم بين الهوية والقيم الوطنية.

- **الدراسة الثانية:** أطروحة دكتوراه

عنوان الدراسة:

"هوية المتمدرس وعلاقتها بتمثلاته لسلطة المدرس –دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التعليمية بولاية بسكرة–"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه طور ثالث في علم الاجتماع العائلي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع والديمغرافيا، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، (2020/2019).[1]

[1] كزيزأمال: "**هوية المتمدرس وعلاقتها بتمثلاته لسلطة المدرس**" أطروحة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية والديموغرافيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2020/2019.

إعداد: أمال كزيز– جامعة ورقلة–

إشكال الدراسة:

- ما هي العقلنة التي توجه أفعال وتفاعلاته المدرس؟ هل هي عقلنة ترقى إلى إنتاج رمزية تشكل هوية المتمدرس؟ ووفق أي نموذج ثقافي تتشكل؟ أم أنها عقلنة تغترب إلى الهيمنة الوظيفية لمجال التمدرس؟ وما هي تمثلات المتمدرس لهذه السلطة؟

تساؤلات الدراسة:

- هل النموذج الثقافي للمجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس تعمل على إنتاج معان ورموز تؤطر أفعاله وتفاعلاته مع المتمدرسين؟
- هل المعاني المشكلة لأفعال وتفاعلات المدرس مع المتمدرسين تؤدي به إلى إنتاج سلطة رمزية تشكل هوية المتمدرس؟
- هل المعاني التي تؤطر أفعال وتفاعلات المدرس اؤدي به إلى الاغتراب للمجالات الاجتماعية وإعادة إنتاج سلطة الهيمنة الوظيفية؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على كيفية تشكل هوية المتمدرس من خلال النماذج التي يعطيها المدرس للمتمدرس من رموز ومعان وأفعال وتفاعلات وقيم ومن خلال السلطة التي تشكل هذه الهوية.
- البحث عن طبيعة العلاقة بين المدرس والمتمدرس من خلال تمثل المتمدرس إلى سلطة المدرس والبحث عن مصادر تشكل النموذج الثقافي لكل من المدرس والمتمدرس الذي يحكم طبيعة العلاقة بينهما.
- البحث عن العقلنة التي تحكم مجال التمدرس في المنظومة التربوية الجزائرية.
- محاولة الكشف عن مؤشرات الفشل في منظومة التعليم الجزائري.
- فهم موجهات الفعل التربوي عند المدرسين والمتمدرسين والنموذج الثقافي الذي يحكم أفعال كل منهما.
- السعي لدراسة الموضوع من منظور جديد يعكس طبيعة الحياة اليومية وفق ما يفرزه الواقع الاجتماعي وتجاوز الطرح التقليدي لها.

عينة الدراسة: عينة قصدية.

أدوات الدراسة: الملاحظة العلمية البسيطة/ الوثائق والتسجيلات الصوتية/ أداة المقابلة.

النتائج المتوصل إليها:

- يعتبر مجال التمدرس من أبرز المجالات الاجتماعية التي تعكس واقع الفعل التربوي في المدرسة الجزائرية.
- المجتمع التربوي يعيش حالة من الأنوميا أو اللامعيارية، فهي حالة تصيب جوانب عديدة من المجتمع وتعبر عن انهيار منظومة القيم والمعايير والبناء الثقافي.
- إن اغتراب الفاعلين في مجال التمدرس لمجالات أخرى، وتشتت أفعالهم وتفاعلاتهم، واكتسابهم نماذج ثقافية تعبر عن مستويات تدفع بظهور مفهوم التشيؤ لدى هؤلاء الأفراد في مجال التمدرس تحت طائلة القوانين المدرسية والمناهج التعليمية التي باتت بدورها أحد مسببات اغتراب المتمدرسين عن واقعهم التعلمي.
- إن التنبؤ كمفهوم سوسيولوجي يحمل في طياته طابعا ايجابيا والذي يعبر على تسليم الفرد نفسه من أجل هدف واضح ذا معنى.
- إذ يشكل قطاع التربية والتعليم المجال الذي من خلاله يمكن إعادة إنتاج النموذج الثقافي للمجتمع القائم على مبادئه وتعاليمه والحفاظ على هوية الفرد.

تعقيب عن الدراسة:

"هوية المتمدرس وعلاقتها بتمثلاته لسلطة المدرس" (أمال كزيز، 2020/2019)

أوجه التشابه:

كلتا الدراستين تناقشان موضوع تمثلات الطلبة والمتمدرسين وتأثيرها في بنية السلطة التربوية والهوية.

اهتمام مشترك بديناميكيات السلطة داخل الحقل التعليمي وتشكيل الهوية الاجتماعية للأفراد داخل المؤسسات التعليمية.

استخدام منهج نوعي يتضمن مقابلات وتحليل للسلوكيات التربوية.

أوجه الاختلاف:

هذه الدراسة تركيزها على التفاعل بين السلطة المتمثلة في المدرس والتمدرس، وتأثيرها على هوية الطالب، في حين الدراسة الأساسية تركز على تمثلات المشرفين وتأثيرها على القيم الوطنية والواقعية المدرسية.

وجهة النظر الخاصة هذه الدراسة أكثر تركيزاً على تغييب أو اغتراب الطالب داخل نظام التعليم، أما الدراسة الأولى فتدرس أثر التمثلات على مخرجات التعليم بشكل عام.

- **الدراسة الثانية:** أطروحة دكتوراه

عنوان الدراسة:

التمثلات الاجتماعية للفاعلين التربويين وعلاقته بالإصلاح في الجزائر

–دراسة ميدانية بمدارس ابتدائية من مدينتي الجزائر العاصمة والجلفة–[1]

إعداد: محديد كهينة جامعة البليدة.

أهداف الدراسة:

الاطلاع على واقع ممارسة التربية البدنية في المدارس الابتدائية من ناحية الكفاءة التأطيرية، الوسائل والفضاءات المخصصة لها.

- معرفة تمثلات الفاعلين التربويين للتربية البدنية .
- –معرفة تمثلات معلمي الطور الابتدائي المشرفون على حصة التربية البدنية والرياضية نظرالعدم اختصاصهم ، ونظرتهم لعلاقتها بتكوين شخصية التلاميذ .
- لفت الانتباه إلى دور التربية البدنية في الطور الابتدائي.

إشكالية الدراسة:

- ماهو مضمون تمثلات الفاعلين التربويين للتربية البدنية في المرحلة الابتدائية؟
- ما هي توجهات التمثلات الاجتماعية للفاعلين التربويين للتربية البدنية للمرحلة الابتدائية؟
- هل توجد تباين في تمثلات الفاعلين التربويين للتربية البدنية حسب خصائصهم السوسيوديموغرافية (السن، الجنس، الأصل الجغرافي)

فرضيات الدراسة:

- تمثلات الفاعلين التربويين تتعارض مع مفهوم الإصلاح التربوي.
- تمثلات الفاعلين التربويين السلبية للتربية البدنية أدت إلى تهميش هذه المادة.

[1] محديد، كهينة. "**تمثل الفاعلين التربويين للتربية البدنية في المرحلة الابتدائية وعلاقته بالإصلاح التربوي في الجزائر: دراسة ميدانية بمدينتي الجزائر العاصمة والجلفة**"، أطروحة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية والديموغرافيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة 2 علي لونيسي، 2021/2020.

- هناك تباين في تمثلات الفاعلين التربويين للتربية البدنية حسب خصائصهم السوسيوديموغرافية (السن,الجنس, الأصل الجغرافي)

منهج الدراسة:

بما أن الدراسة تهدف إلى معرفة تمثلات الفاعلين التربويين للتربية البدنية وعلاقتها بالإصلاح التربوي بالتالي طبيعة الموضوع استوجبت على الباحثة استعمال المنهج الكيفي الذي تهدف من خلاله فهم للظاهرة إظافة إلى المنهج الكمي وذلك لحساب تكرارات خطابات المبحوثين.

أدوات الدراسة:

للوصول للأهداف التي يرمي إليها البحث استعملت تقنية الملاحظة، المقابلة، شبكة الترابطية وشبكة التداعيات الترابطية وكذا برنامج ألزست لتحليل البيانات الكيفية.

العينة:

تم اختيار عينة مكونة من 160 فردا اختيروا بطريقة قصدية فكانت 120 من مدينة الجزائر العاصمة مقاطعة الشرق، و60 من مدينة الجلفة.

نتائج الدراسة:

أثبتت النتائج المتحصل عنها أن مادة التربية البدنية هي مادة مهمشة مقارنة بالمواد الدراسية الاخرى وهذا نتيجة للتمثلات السلبية التي يحملها أساتذة الطور الابتدائي اتجاه هذه المادة، وهذا ما جعل الاساتذة يعوضونها بمواد دراسية أخرى ظنا منهمم أنها أكثر أهمية ، إضافة إلى النقص الكبير للوسائل و الإمكانيات المخصصة لتدريس التربية البدنية، يجعل المعلمين يتعالون عنها ويهملونها في الكثير من الأحيان ، باعتبار ان لهذه الوسائل والتجهيزات اهمية كبيرة في تسيير حصة التربية البدنية، إضافة إلى عدم توفر المساحات المخصصة لتدريس المادة وهذا راجع إلى تمثلات المسؤلين اتجاه هذه المادة، حتى الحجم الساعي للمنهاج المقرر من وزارة التربية و التعليم المخصص لمادة التربية البدنية ليس كافي للممارسة الجيدة للحصة ، ولا يقدم الإضافة، وما تم ملاحظته أيضا أن المعلم غير مؤهل لتولي تدريس حصة التربية البدنية، و ذلك بسبب عدم التكوين في هذا المجال، وعدم مطالعاته الجيدة الملمة لهذا الجانب، وكذلك عدم التحكم في تسيير الحصة، مما يؤثر على المستوى التربوي للتلميذ بصفة خاصة والعملية التعلمية بصفة عام.

تعقيب عن الدراسة:

"تمثل الفاعلين التربويين للتربية البدنية في المرحلة الابتدائية وعلاقته بالإصلاح التربوي في الجزائر" (محديد كهينة، 2021/2020)

أوجه التشابه:

– اهتمام بتأثير التمثلات الاجتماعية للفاعلين التربويين على ممارسة العملية التعليمية ومدى تجاوبهم مع الإصلاحات.

– كلتا الدراستين تنظران في الصعوبات التي تواجه النظام التعليمي من خلال مواقف ومعتقدات الفاعلين.

– استخدام منهج كيفي وكمّي لجمع البيانات حول التمثلات وردود الأفعال تجاه التغيير الإصلاحي.

أوجه الاختلاف:

– هذه الدراسة تركز بشكل خاص على مجال التربية البدنية في المدارس الابتدائية، مع تمثلات مرتبطة بعدم الاهتمام بهذا المجال، بينما الدراسة الأساسية تركز على تمثلات المشرفين للتربية وتأثير القيم الوطنية والثقافية في التعليم الثانوي على الواقع المدرسي.

– الاختلاف في المرحلة التعليمية والموضوع الفرعي المدروس.

➢ **تعقيب شامل:**

تكشف المقارنة بين دراستنا والدراسات الأجنبية والعربية والوطنية عن أبعاد متعددة لفهم تمثلات التعليم في السياق الجزائري والعربي، مع أبعاد مستمدة من تجارب دولية متعددة.

تبين المقارنة اتساع وتعقيد موضوع التمثلات الاجتماعية في المجال التربوي، حيث تشمل تمثلات الهوية الوطنية والثقافية في المناهج التعليمية، والعلاقات بين الفاعلين التربويين (طلاب، معلمين، مشرفين)، مستخدمة نظرية موسكوفيتشي كإطار فكري لتفسير التفاعلات التعليمية والاجتماعية، وهذا يعكس ثراء النظرية ومرونتها في التعاطي مع التحولات المجتمعية.

تؤكد على أهمية السياق الوطني الجزائري ما بعد الإصلاحات الألفية مع تداخل العوامل الثقافية والسياسية في تشكيل التمثلات التربوية، وهو ما يتماشى مع نتائج دراسات أجنبية تبرز دور الفقر، الهوامش الاجتماعية، والتعدد اللغوي في إنتاج هذه التمثلات، مما يبرز التشابه المنهجي والموضوعي رغم اختلاف المواقع الجغرافية.

من حيث المنهجية، تستخدم أغلب الدراسات أدوات نوعية وكمية متنوعة، مع تركيز الدراسة الجزائرية على مقابلات ميدانية معمقة مع المشرفين العامين، ما يتيح معالجة مباشرة لتأثير التمثلات على

القيم الوطنية والواقعية المدرسية، في حين تتوسع الدراسات الأجنبية في تحليل الخطاب والمجموعات البؤرية، ما يوفر تكاملاً معرفياً بين أدوات البحث المختلفة.

تبرز علاقة التمثلات لقيم الهوية وقيم الديمقراطية وقيم الانفتاح العالمي وقيم الجمهورية كأساس لفهم تأثيرها في الممارسات التربوية، سواء عبر التمثلات التربوية لدى المشرفين ، أو عبر تمثلات الهوية الوطنية في المناهج، ما يوضح أن التمثلات ليست مجرد تصورات معرفية بل أدوات فعالة في إنتاج الواقع الاجتماعي والتربوي.

تتميز الدراسة المقدمة بإسهامها الميداني في تحليل الإصلاحات التعليمية بالجزائر من منظور المشرفين العامين، وهو دراسة تميل للتحليل النصي أو التمثلات في فئات أخرى من الفاعلين، مما يجعلها إضافة في فهم آليات تأثر الواقع المدرسي بالتمثلات التربوية، خاصة في مرحلة ما بعد سنة2000.

8 المقاربة السوسيولوجية:

إن المتخصص أو المتتبع للحقول الاجتماعية يلاحظ ما يتميز به هذا المجال بوضوح من تعدد في المداخل التحليلية وتنوع كبير في المقاربات النظرية، وعليه أصبح من الضروري على المشتغل في العلوم الاجتماعية أن يمتلك قدرة انتقائية تُمكّنه من تحديد الاقتراب النظري الملائم لموضوع بحثه، معتمدا على طبيعة الإشكالية المطروحة والأهداف العلمية المرجو بلوغها. كما يمكن للباحث أن يستثمر في دراسته مقاربة أو أكثر من مقاربة واحدة، بحيث تُسهم هذا المقاربات في بلورة وتوجيه وتحليل التساؤلات وصياغة الفرضيات وضبط المفاهيم بصورة أدق، بما يسمح ببلوغ استنتاجات فعلية قائمة على توظيف أبرز مصطلحات النظريات ومفاهيمها.

هذه الدراسة تستدعي مقاربة سوسيولوجية متكاملة تجمع بين نظرية التمثلات الاجتماعية كما طورها سيرج موسكوفيسي وتلاميذه، ونظرية التفاعلية الرمزية كما أسسها جورج هربرت ميد وطورها بلومر، لفهم الآليات الدقيقة التي تحكم عملية انتقال القيم والمعاني من مستوى السياسات التربوية إلى مستوى الممارسة المدرسية الفعلية.

إن نظرية التمثلات الاجتماعية في جوهرها قدمت إطارها نظريا لفهم كيفية تشكل وتطور المعارف الاجتماعية التي توجه الفعل ويعرفها موسكوفيسي (Serge Moscovicià) "بأنها نظام من التفسيرات والتأويلات للمواضيع والأحداث الواقعية الموجودة في الأوساط السوسيو ثقافية التي ينتمي إليها الفاعلون الاجتماعيون"، أما جودلي (Denise Jodelet) ترى ان التمثلات الاجتماعية "شكلا من أشكال المعرفة الاجتماعية تهدف إلى بناء واقع جماعي مشترك"، في حين جون كلود أبريك يرى أن

التمثلات " انها عبارة عن نتاج وعملية عقلية تسمح للأفراد بإعادة إنتاج الواقع بمعنى منظِّم يعمل على ترجمة الواقع"[1].

هذه التمثلات تتكون من خلال عمليتي "الانغراس (anchoring) "التي تُرسّخ التمثلات داخل النظام الاجتماعي عبر ربطها بالخبرات والمعارف المسبقة، و"التوضيع (objectivation) "التي تحول الأفكار المجردة إلى حقائق محسوسة داخل الثقافة[2]. تقوم بتحويل القيم إلى صور ذهنية محددة ومتمثلة في رموز وممارسات واقعية معينة ، بينما تعمل عملية "الانغراس (anchoring) " على ربط هذه المفاهيم الجديدة بالمرجعيات الثقافية والاجتماعية السابقة للمجتمع.

ومن جانب أخر أظهرت هذه النظرية أهمية الإدماج المعرفي للموضوع المتمثل في نظام التفكير الذي يهيئ النواة المركزية:(Noyau central) لأنها تتكون من عناصر معرفية وقيمية متجانسة ومنظمة وتتميز بالثبات والاستقرار كما تؤدي وظيفتين الأولى توليدية تعطي معنى ومرجعية للتمثل، والثانية تنظيمية للعلاقة بين عناصره، أما تمثل العناصر المحيطية(Éléments périphériques) بالنواة المركزية في التمثلات الاجتماعية، وتتميز بمرونتها وقدرتها على التكيف مع التغيرات الاجتماعية. تلعب هذه العناصر دورًا حفاظيًا من خلال حماية النواة المركزية من الصدمات والتغيرات المفاجئة، كما تقوم بتجسيد وتنظيم ودفاع عن النواة لتثبيت استقرار التمثل[3].

في المقابل، تبرز أهمية توظيف نظرية التفاعلية الرمزية كما بلورها جورج هربرت ميد من جهة، قصد بناء إطار نظري تكاملي يسمح بفهم أعمق وأكثر شمولًا لهذه الظاهرة، ظهرت التفاعلية الرمزية في بدايات الثلاثينيات من مطلع القرن العشرين على يد الفيلسوف جورج هربرت ميد، تحديدا بعد تأليفه ونشره لكتاب العقل والذات والمجتمع[4]، الذي حمل أهم أفكاره ومبادئه حول التفاعلية الرمزية وسعى من خلاله إلى تنظيمها مع مطلع القرن العشرين، كان ميد يعتقد أن الفرد الفاعل عند انتهائه من عملية التفاعل مع

---

[1] بن ميسية فوزية، ضيف غنية ، **التمثلات الاجتماعية: مقاربات المفهوم في العلوم الاجتماعية**، مجلة المعيار، العدد: 60، المجلد 25، 2021، ص 690.

[2] بن عودة نصر الدين، ميلود حسين أحمد ، **دراسة سوسيولوجيا للتمثلات الاجتماعية**، مجلة دفاتر البحوث العلمية، العدد: 02، المجلد 11، 2023، ص 989.

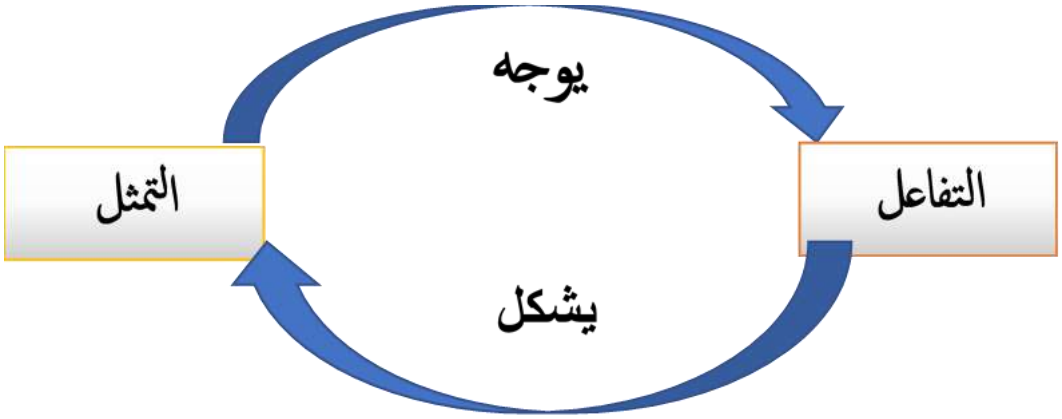
[3] حديدي محمد، **من التصورات الاجتماعية إلى النواة المركزية لجان كلود ابريك**، مجلة أفكار وأفاق، العدد: 01، المجلد 09، 2021، ص 31-32.

[4] – احسان محمد الحسن : **النظريات الاجتماعية المتقدمة** ، الطبعة الثالثة ، دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن 2015 ، ص 80

الآخرين، يتحول إلى "رمز" في نظر كل من تفاعل معهم، وقد يكون هذا الرمز إيجابيًا أو سلبيًا بحسب الكيفية التي أعطى بها الفرد معنى لذاته أمام الآخرين. وتقوم التفاعلية الرمزية على الربط بين العالم النفسي الداخلي للفرد وبين المجتمع الذي يعيش فيه بما يحتويه من لغة وثقافة ورموز.

كما تقدم نظرية التفاعلية الرمزية منظورًا مكملاً **يركز على الكيفية التي يتم بها ترجمة هذه التمثلات إلى ممارسات تفاعلية فعلية في الواقع المدرسي**، وكما يرى جورج هربرت ميد أن تشكل الذات الاجتماعية لايكون إلا من خلال تفاعله المستمر مع الآخرين الدالين باستخدام نظام من الرموز التي يزخر بها عالم البشر.[1]

هذه الرموز تشمل اللغة المستخدمة في التدريس، وطقوس الحياة المدرسية، والقواعد الانضباطية، والأنشطة التربوية المختلفة، تصبح أدوات لنقل وتأويل وفهم التمثلات التربوية الجديدة.



الشكل 01:يوضح العلاقة بين التفاعل والتمثل

مخطط من إعداد الطالب

إن التكامل بين هاتين النظريتين يتيح فهمًا أعمق لطبيعة العلاقة بين المستوى الماكرو-اجتماعي للإصلاحات التربوية والمستوى الميكرو-اجتماعي للتفاعلات في الواقع المدرسي، فبينما تقدم نظرية التمثلات الاجتماعية إطارًا لفهم كيفية تشكل المعاني الجماعية حول ما جاء به الإصلاح، فالنظرية التفاعلية الرمزية تتبع مسارات هذه المعاني واستقراء الواقع التربوي من خلالها وهي تتحول إلى ممارسات تفاعلية.

[1] نجاح موسى مولى، علي عبود المحمداوي، **النظرية التفاعلية الرمزية**، مجلة الأدب ، العدد: 150، سبتمبر 2021، ص 451-452.

خلاصة الفصل:

مما سبق عرضه في هذا الفصل نستنتج أنه قد تم استعراض البناء المنهجي للدراسة والذي يشكل الأساس القاعدي للظاهرة المستهدفة بالبحث، حيث تعرضنا إلى إشكالية الدراسة المطروحة انطلاقا من أبعادها، حيث تكلمنا على التمثلات التربوية في الإصلاحات الألفية وتأثيرها على الواقع الإجتماعي، بناء على تساؤلات علمية وفرضيات عملية وجهت البحث كبناء أساسي للظاهرة محل الدراسة، كما وقد أوضحنا في هذا الفصل أهمية الدراسة، والهدف من استعراضها فضلا عن التطرق إلى أهم الأسباب التي أدت بنا إلى اختيار هذا الموضوع والبحث في متغيرات هذه الدراسة، إضافة إلى تحديد المفاهيم التي تركزت عليها الدراسة لنعرج بعد ذلك على توظيف المقاربة النظرية كخلفية مرجعية للظاهرة في تحليلاتها تمهيدا للدراسات السابقة وأخيرا أهم الصعوبات التي واجهتنا في إجراء البحث بشقيها النظري والمنهجي.

الفصل الثاني: التمثلات من النشأة الى إطار التعلم متعدد المواد

الفصل الثاني: التمثلات من النشأة الى إطار التعلم متعددالمواد

تمهيد

1. مفهوم التمثلات
2. نشأة التمثلات الاجتماعية
3. أهمية التمثلات في العلوم الاجتماعية
4. النماذج النظرية المفسرة للتمثلات الاجتماعية
5. المناهج في نظرية التمثلات الاجتماعية
6. ستعارة الغابة والأشجار نموذج مفاهيمي للتعلم متعدد التمثلات
7. النظريات المعرفية لمعالجة التمثلات التربوية المختلفة
8. الأبعاد الاجتماعية والثقافية والتربوية في بناء الكفاءات التمثيلية
9. التمثلات التربوية المختلفة مقابل وجهات النظر المتعددة
10. التحديات المعرفية في البيئة الرقمية امعاصرة
11. إطار التعلم المتعدد والتمثلات

خلاصة الفصل

تمهيد:

التمثلات الاجتماعية مفهوم معقد رغم شيوع استعماله في الحياة اليومية. تناول العديد من الباحثين، مثل ماكس فيبر، دينيس جودليه، وإميل دوركايم، دراسة هذا المفهوم باعتباره مقاربة سوسيولوجية لفهم الواقع الاجتماعي، وتمثل شكلاً من أشكال المعرفة الفردية والجماعية يختلف عن المعرفة العلمية، إذ تتداخل فيها الأبعاد المعرفية والنفسية والاجتماعية لإعادة إنتاج الواقع الاجتماعي المعاش.

عالج هذا الفصل الموسوم بـ "التمثلات من النشأة إلى إطار التعلم متعدد المواد" جذور مفهوم التمثلات ومسارات تطوره ضمن الحقل السوسيولوجي، مع إبراز علاقته بالواقع التربوي والاجتماعي، كما يهدف إلى بيان كيف ساهمت النظريات والمقاربات الفكرية، خاصة لدى دوركايم، فيبر، وموسكوفيتشي، في تأسيس فهمٍ علمي للتمثلات الاجتماعية بوصفها انعكاسًا لبنية الوعي الجماعي وآلية لتفسير الظواهر الاجتماعية والتربوية في سياقها الثقافي المتحوّل.

1- **مفهوم التمثلات :**

مفهوم " التمثل " ذكر في لسان العرب بمعنى ماثل الشيء أي شابهه والمثال هو الصورة ومثل له الشيء أي صوره ، ومثلت له تمثيلا صورت له مثاله كتابة أو غيرها ، وقد ورد مفهوم التمثلات في قاموس علم الاجتماع هي: " شكل من أشكال المعرفة الفردية والجماعية تختلف عن المعرفة العلمية، وتحتوي على معالم معرفية، ونفسية واجتماعية متفاعلة فيما بينها، فالتمثلات تهدف إلى إعادة إنتاج الواقع الاجتماعي المعاش[1] .

كما نقرأ في قاموس le grand larousse مصطلح التمثل représentation المشتق من الفعل الفرنسي représenter بوصفه حضور الشيء، ومثوله أمام العين، أو الخيال بواسطة الرسم أو النحت أو اللغة أثناء الكلام " " Balzac Honore، وهو أحد أعمدة الرواية الفرنسية، حيث قام بتصور، أي باستحضار المجتمع الفرنسي إبان فترة الإصلاح، وذلك من خلال مختلف رواياته، يبدو أن الاشتقاق الفرنسي يضيف إلى الفعل تمثل ؛ فكرة استحضار صورة موضوع غائب عن الذهن، أو إمكانية تشبيه الشيء بآخر عن طريق الرسم ، أو النحت أو اللغة أو التعبير[2].

ومن جهة أخرى إن فعل التمثيل هو فعل فكري أو ذهني من خلاله يتم الربط بين شخص وموضوع، وبطريقة أخرى التمثل هو إعادة إنتاج ذهني لـ : شخص شيء ، حدث مادي أو معنوي ، أو فكرة ، أو غيرها[3].

يُستعمل مفهوم التمثل للدلالة على فكرة ذهنية تؤطر عملية الفهم والتفكير. وتتنوع المقاربات النظرية للتمثلات داخل العلوم الاجتماعية، حيث تُعدّ أداة بحثية تساعد الباحث على تفسير الواقع من خلال منظوره الخاص. فهي بناءات معرفية تشكل رؤية محددة للعالم، تبرز جوانب معينة من الظواهر الاجتماعية وتغفل جوانب أخرى. ومن ثم، فإن طبيعة التمثلات التي يعتمدها الأفراد تؤثر بعمق في طريقتهم في إدراك الواقع وتفسيره. [4].

---

[1] – بن منظور، **لسان العرب**، ط1 ، دار المعرفة بيروت، 1988، ص437.

[2] – فوزية بن ميسية، ضيف غنية، **التمثلات الاجتماعية، مقاربات المفهوم في العلوم الاجتماعية**، مجلة المعيار، جامعة الجزائر، المجلد 25، العدد 60، سنة 2021.

[3] – حسان محمد الحسن، **معجم علم الإجتماع**، ط2، بيروت، 1986، ص38.

[4] – محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، 2002، ص(89-90)

في "مشروع لعلم نفس علمي"، عرَّف فرويد التمثيل على أنه بناء تفكيري قد يكون مستقلاً تماماً عن الإدراك. يتضمن الإدراك وجود شيء أو محفز خارجي، بينما قد يشمل التمثيل صورة في الذاكرة فقط. بعض التمثيلات واعية؛ فالفرد يستطيع الوصول إليها بسهولة، وهي عادةً ما تكون مبنية على إدراكات الواقع. يمكن التعبير عن هذه التمثيلات لفظياً، مما يشير إلى ترجمة/نقل للصور والأفكار إلى كلمات (تمثيلات الأشياء تصبح تمثيلات الكلمات)، ونرى هنا أهمية صيغة التمثيل في عملية التحليل النفسي".[1]

أبدأ بالتذكير بأن مفهومي التمثيل والتمثيل الجمعي يبرزان كمعالم مهمة في العلاقات العلمية بين الجانبين البريطاني والفرنسي منذ القرن التاسع عشر. البريطانيون رفضوا المفهوم بدايةً لأنه بدا غامضًا ومبهما. كتب إيفانز-بريتشارد أن هذه الأنماط الفكرية التي تشكل مجمل عقلية شعب ما هي التمثلات الجمعية كما عرفها ليفي-بروهل، وهو مفهوم شائع بين علماء الاجتماع الفرنسيين آنذاك وترجمة للمصطلح الألماني Vorstellung. ويوحي بشيء غامض جدًا، مع أن المقصود هو فكرة أو معتقد مشترك بين معظم أفراد المجتمع[2].

2- نشأة التمثلات الاجتماعية:

يُعتبر إميل دوركايم من أوائل العلماء الذين طرحوا مفهوم التمثلات الجمعية ضمن الدراسات السوسيولوجية الحديثة في القرن التاسع عشر، وذلك من خلال تحليله للديانات والأساطير الأولى للبشرية. فقد اعتبر "أن التمثلات التي يصوغها الإنسان عن العالم وعن ذاته كانت دينية في أصلها، لأن الدين مثل

---

[1] De Timary, Philippe, Susann Heenen-Wolff, and Pierre Philippot.. "**The Question of 'Representation' in the Psychoanalytical and Cognitive-Behavioral Approaches**: **Some Theoretical Aspects and Therapy Considerations**." Frontiers in Psychology 2 (April2011): article 71 ،p02.

[2] – Moscovici, Serge. "**Notes towards a description of Social Representations**." European Journal of Social Psychology 18, no. 3 (1988), p(211-212).

الإطار الأول الذي من خلاله بنى الإنسان رموزه ومعتقداته الجماعية. ومن ثمّ رأى أن المجتمع يُنتِج نسقًا من التصورات المشتركة التي تمنح العالم الاجتماعي معناه وتجعل منه كيانًا يتجاوز الأفراد"[1].

كما يرى دوركايم أن المجتمع يمثل حقيقة sui generis، "أي حقيقة قائمة بذاتها تمتلك خصائصها الخاصة التي لا يمكن ردّها إلى الأفراد المكوّنين له. فالمجتمع ليس مجرد مجموع أفراد، بل كيان يتمتع بوجود موضوعي يُمارس تأثيرًا قهريًا على الأفراد. وبناءً على ذلك، فإن التمثلات الجمعية ليست مجرد مجموع التمثلات الفردية، وإنما هي بنى رمزية جماعية تعبر عن الوعي الجمعي وتُسهم في بناء النظام الأخلاقي والمعياري الذي يحافظ على تماسك المجتمع".[2]

يُميز دوركايم بين "التمثلات الفردية ((Représentations individuellesالتي تُنسب للفرد وتشمل معارفه وتجربته الذاتية، والتمثلات الجمعية ((Représentations collectivesالتي تُعبّر عن الجماعة وتتميز بالثبات النسبي والمشروعية الاجتماعية. فبينما تتغير الأولى تبعًا لتجربة الفرد الشخصية، تظل الثانية مستقرة لأنها ناتجة عن بنية الوعي الجمعي الذي يشكل جوهر المجتمع. ومن ثم، فالتمثلات الجمعية توجّه الأفراد وتضبط سلوكهم"[3] لأنها تنبع من مصدر اجتماعي يتجاوزهم .

لقد أُدخلت ظاهرة التمثلات الاجتماعية ((Social Representationsإلى علم النفس الاجتماعي ((Social Psychologyباعتبارها ابتكارًا منذ سنوات عديدة، ثم أصبحت لاحقًا عنصرًا موحدًا في علم النفس المعرفي ((Cognitive Psychology، وهي اليوم تنتشر بين علوم أخرى أيضًا، وهذا وحده كافٍ ليبرر وجودها؛ من الواجب أن يكون مجال علمنا متحفزًا للمطالبة بهذا الظاهرة بدل أن يزيد من تحفظاته حولها، إلا أن حقيقة أن غوستاف جاهودا ((Gustav Jahodaيخصص لها مثل هذا النقد الشديد في الوقت الحالي يوضح أن نظرية هذه الظاهرة تمس قضايا تعد أساسية جدًا في علم النفس الاجتماعي.[4]

---

[1] – محمد شريف فاتن، **الرؤية المجتمعية للمرأة والأسرة، الدراسات الأنثروبولوجيا**، ط1، دار الوفاء للطبعة والنشر، الإسكندرية، 2008، ص 55.

[2] – صالح حمزة، **الأسس النظرية للتمثلات الاجتماعية**، مجلة البحوث النفسية والاجتماعية، المجلة المغربية لنشر الأبحاث العلمية، العدد 07، سيدي إفني، بالمملكة المغربية، 2020، ص508.

[3] – سلمى بن سعيد، **الأبعاد النظرية للتمثل الاجتماعي**، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 88، لبنان، أفريل 2025، ص 97–99.

[4] - Moscovici, Serge. Ibid.p212

مفهومي "التمثيل" Representation و"التمثيل الجمعي"Collective كانا بارزين كمعالم رئيسية في العلاقات العلمية بين جانبي القناة (أي بين البريطانيين والفرنسيين) منذ القرن التاسع عشر؛ البريطانيون رفضوا المفهوم بداية لأنه بدا لهم غامضا ومبهما جدا؛ كتب إيفانز-بريتشارد Evans-Pritchard) " هذه الأنماط أو الأشكال من التفكير التي تشكل في مجموعها عقول أو عقلية شعب ما هي ما يسميه Lévy-Bruhl التمثلات الجمعية Collective Representations، وهو تعبير شائع عند علماء الاجتماع الفرنسيين آنذاك وترجمة، في رأيي، للمصطلح الألماني فورشتيلونغ Vorstellung، يوحي ذلك بشيء مبهم جدا، مع أن المقصود هو بالأساس ما نسميه فكرة أو مفهوما أو معتقدا، وعندما يقول إن التمثيل جمعي، لا يعني بذلك أكثر من أنه مشترك بين جميع أو معظم أعضاء المجتمع" ، سرعان ما أدرك البريطانيون قيمة المفهوم ورأوا فيه حافزا كبيرا لصياغة مشكلات جديدة؛ ونتيجة لذلك ترسخ المفهوم في الأنثروبولوجيا (Anthropology، وعلم الاجتماع Sociology، وعلم النفس الاجتماعي Social Psychology بارتليت Bartlett, 1932، بل وحتى في تاريخ الفلسفة كورنفورد[1]. Cornford, 1964

يضع إميل دوركايم Émile Durkheim التمثلات ضمن ثنائية الفرد والجماعة، الشخص والمجتمع، الثبات والتحول دوركايم Durkheim, 1898، ويربط الوقائع بهذين العالمين المختلفين، أحدهما يتطلب تفسيرا نفسيا والآخر يتطلب تفسيرا اجتماعيا، ولعل هذا الفصل كان ضروريًا لتأكيد استقلال علم الاجتماع الجديد، لكن حين يتبناه علم النفس الاجتماعي، يحرم نفسه من النظر إلى العلاقة بين الفرد والجماعة وأرضيتهم المشتركة، الهدف أن نتحرر من ثنائية تجعلنا نختار بين كيان اجتماعي يتجاوز مجموع أجزائه وبين فرد مكوّن بالكامل من سمات نفسية داخلية يتفاعل مع مؤثرات خارجية، كما أنه يتصف بثبات نسبي ويؤثر في تنوع تصورات الأفراد ومشاعرهم، التمثلات عملية جماعية متدرجة تتجذر في المجتمع، تُشارك عبر الأجيال، وتؤدي إلى نوع من الإكراه الرمزي الاجتماعي على الأفراد، وسواء تجلت في صورة دين أو أسطورة أو لغة، فهي تؤثر وتربط الأفراد بعضهم بعضا بنسق متجانس، وبذلك تحتل التمثلات موقعا اجتماعيا.[2]

[1] - Moscovici, Serge. Ibid.p213
[2] - Moscovici, Serge. Ibid.p215

التمثلات الاجتماعية ليست مشتركة وحسب أو تملك موضوعاً موحداً بل لأن لمجتمعنا قدرة على إضفاء استقلالية عليها باعتبارها معرفة شفوية خبيرة تحظى بسلطة مؤكدة، هذه الحرفة الجديرة بالاهتمام تتبنى مناهج تعتمد معرفة معمقة حول كيفية عمل الذهن ورؤية كلية للبعد الجمعي للمجتمع؛ ولعل جوهر الأمر أن مصطلح المجتمع المفكر Thinking society الذي أطرحه هو وصف واقعي تجريبي متواضع ولا علاقة له بخرافة "العقل الجمعي" Group mind fallacy التي تتعايش مع خرافة "العقل الفردي Individual (Individual mind fallacy ."[1]

3- **أهمية التمثلات في العلوم الإجتماعية:**

التمثلات الاجتماعية من العناصر الأساسية التي تفسر كيفية تشكّل المعارف، وتوزيعها بين أفراد المجتمع، فهي تتخطى كونها معلومات متناثرة، وتحمل نظاماً يسهم في تنظيم هذه المعارف بشكل موسوعي، بحيث يكون لكل فرد أو جماعة قاعدة معرفية مشتركة تساعد في توجيه علاقاتهم مع العالم، كما لها التمثلات دوراً محورياً في ضبط الأدوار داخل الجماعة، فهي تحدد من هو القائد أو العضو، وتوزع المهام على الأفراد، ما يسهم في مرونة وتماسك الجماعة، وعندما يحدث تغيير اجتماعي، تبرز وظيفة التمثلات في إدارة هذا التغيير وتسهيل التكيف معه، وتساعد في بناء الهوية الفردية والاجتماعية، فكل فرد يكتسب جزءاً من هويته من خلال تمثلات الجماعة التي ينتمي إليها، مما يحقق له الانتماء ويبرز تميزه، ويمتد تأثيرها إلى السلوك والمواقف، إذ تصبح التمثلات مرجعاً يحكم ردود أفعال الأفراد أمام مختلف التحديات والمواقف، وكما تطبع التمثلات كل سلوك أو تعامل أو موقف اجتماعي أثناء احتكاك الأفراد ببعضهم البعض من الناحية التفاعلية، فإن التمثلات الاجتماعية هي الأساس في تكوين النظام الجماعي، فهي تضمن التواصل الفعّال بين الأفراد، وتحفظ خصوصية الجماعة، وتساعد على فهم الواقع الاجتماعي وتفسيره، مما يسهم في انسجام المجتمع وقوة بنيته الداخلية.[2]

مفهوم التمثلات الاجتماعية هو بمثابة نسق من الأفكار والمواقف والمشاعر التي تتشكل داخل البنية الاجتماعية، لتوجّه سلوك الأفراد ومواقفهم تجاه مواضيع الحياة المختلفة، إن للتمثلات الاجتماعية وظيفة جوهرية في العلوم الاجتماعية، إذ تُعد نقطة التقاء بين علم الاجتماع، علم النفس الاجتماعي، والفلسفة، باعتبارها وسيلة لفهم العلاقة الجدلية بين البعد الذاتي والبعد الجماعي في تشكّل الفكر والسلوك الاجتماعي،

[1] - Moscovici, Serge. Ibid .p-226)2 (28

[2] - صالح حمزة، مرجع سابق، ص 517.

وهو ما يجعلها أداة تحليلية فعّالة لتفسير ديناميات الهوية والثقافة والتغير الاجتماعي.[1]

كما أن التمثلات الاجتماعية تؤدي وظائف دلالية وتنظيمية داخل المجتمع؛ فهي تنظم التفاعل الاجتماعي من خلال توفير قوالب ذهنية مشتركة تسمح للأفراد بفهم الواقع وضبط تصوراتهم نحوه، و تعتبر بمثابة ''شبكة تفسير اجتماعي'' تربط المعرفة العلمية بالمعتقدات اليومية، مما يجعلها بنية وسيطة بين المعرفة الأكاديمية والمعرفة الشعبية.[2]

تُظهر جل الدراسات الحديثة أن التمثلات الاجتماعية تندمج فيها الأبعاد النفسية والاجتماعية بصورة تكاملية، فإن التمثل لا يُختزل في النشاط الذهني الفردي، إذ تتفاعل فيه العمليات المعرفية (التخزين، التنظيم الذهني) مع الترميز الاجتماعي الذي يمنح الظواهر معناها الجماعي. وبذلك يصبح التمثل وسيطاً بين المعرفة الفردية والبنية الاجتماعية، حيث يُنظم السلوك ويحدد دلالته ضمن السياق الاجتماعي.[3]

التمثلات الاجتماعية "تستخدم في تحليل ظواهر متنوعة كالهجرة، التعليم، والعمل، والهوية، لأنه يسمح بفهم تصوّرات الأفراد تجاه هذه القضايا ضمن نسق جماعي من المعاني. فبفضل طابعه التفاعلي، يمكن توظيفه لتحليل الممارسات والمواقف الاجتماعية التي تبدو ظاهريًا فردية لكنها في الواقع ناتجة عن منظومة تمثلية جماعية".[4]

من خلال ما سبق، يتضح أن أهمية التمثلات الاجتماعية في العلوم الاجتماعية تكمن في قدرتها على ربط الذاتي بالجماعي والمعرفي بالثقافي. فهي لا تقتصر على وصف الظواهر الاجتماعية، بل تمكن من تحليل كيفية تشكّل الوعي.

4- النماذج النظرية المفسرة للتمثلات الاجتماعية:

حضيّ مفهوم التمثلات الاجتماعية باهتمام بالغ لدى مجموعة من الباحثين ، حيث تنوعت الرؤى

---

[1] – حمليل أمين، "**التمثلات الاجتماعية** مفهوم في مفترق طرق العلوم الاجتماعية"، مجلة أفكار وآفاق، المجلد 12، العدد 4، الصفحات 07–17، 2025، ص 10.

[2] - العياشي خطري، "**أسس التمثلات الاجتماعية: المصادر والنظريات والممارسات**"، مجلة عمران، العدد 48، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ص 240.

[3] – سلمى بن سعيد، مرجع سابق، ص93 – 94.

[4] - صالح حمزة، مرجع سابق، ص 517 –520.

والنماذج النظرية المقترحة من أجل الإحاطة بهذا المفهوم ، من أبرز هذه النماذج نظريات موسكوفيتشي وأبريك وهيرزليش وجودلي.

1-4 نظرية التمثلات الاجتماعية لموسكوفيتشي:

نتائج دراسة موسكوفيتشي ((Moscoviciأسفرت عن تأسيس مقاربة علمية أطلق عليها اسم "نظرية التمثلات الاجتماعية" اعتمدها جل الباحثين في دراسة أفعال الأفراد ومواقفهم واتجاهاتهم في تناولهم لمواضيع عدة، استخدمت هذه النظرية في دراسة تمثلات "المال" و"الأصدقاء المثاليين" و"قيم العمل" و"الجنون" و"تقنيات الاتصال الحديثة" وغيرها من الموضوعات داخل السياقات الغربية والعربية، وردا على الطرح الدوركايمي، يعتبر موسكوفيتشي أن التمثلات ليست فقط جمعية ((collectivesتتكون عبر الأجيال وغير قابلة للتغيير، بل اجتماعية ((socialesقابلة للمراجعة والتحديث وإعادة البناء من طرف المجموعات التي تشكل المجتمع الواحد لتنتج بذلك "معارف الحس العام" (savoir de sens commun)، يتكون الحس العام من نسق من القيم والمفاهيم والأفعال المرتبطة بسمات ومواضيع يحدد معالمها الوسط الاجتماعي تمكن من استقرار حياة الأفراد والجماعات ومن توجيه وصياغة السلوكات وردود الفعل المناسبة. [1]

عرّف موسكوفيتشي التمثلات الاجتماعية بأنها "تنظيم سيكولوجي ونموذج لمعارف خاصة وعملية وساطة بين المفهوم والإدراك، وهي أنساق مرجعية تسمح للفرد بتأويل ما يحدث له في الحياة اليومية، والتي هي حبيسة المواقع التي يشغلها الأفراد اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا", ركز موسكوفيتشي في مقاربته على وجود ثلاث أبعاد رئيسية للتمثلات الاجتماعية وهي: المعلومة والاتجاه وحقل التمثل, هذه الأبعاد الثلاثة تعطي نظرة لمحتوى ومفهوم التمثل:[2]

المعلومة: تمثل مجموعة من المعلومات تضعها الجماعة بخصوص موضوع اجتماعي وهي تعتبر الخطوة الأولى والأساسية في عملية التمثل.

[1] - صالح حمزة، مرجع سابق،509.

[2] - صالح حمزة، مرجع سابق، 510.

الاتجاه: هو الاتجاه العام الذي تمتلكه جماعة بخصوص هذا الموضوع الاجتماعي سواء كان إيجابياً أو سلبياً، حيث يشير موسكوفيتشي إلى أن الاتجاه يظهر حتى قبل عنصر المعلومة وحقل التمثل.

حقل التمثل: هو وحدة متدرجة من العناصر ليست بالضرورة منظمة.

يمكننا القول إذن أن التمثلات الاجتماعية لا تقتصر على إعادة بناء موضوع غائب من خلال استحضاره ذهنياً فقط، بل هي عملية تتطلب استخدام الخيال الفردي والاجتماعي والرجوع إلى القيم والمعايير السائدة في المجتمع، لحدوث هذه العملية، يجب أن تتوفر المعلومات وأن يكون هناك مجال للتصور الاجتماعي للتمثل، بالإضافة إلى موقف مسبق سواء بالقبول أو الرفض، بالتالي، يعتبر التصور الاجتماعي للتمثل نشاطاً نفسياً يتضمن مجموعة من الإدراكات ومنتجاً اجتماعياً وثقافياً، أكد موسكوفيتشي على أن عملية بناء وتشكيل التمثل الاجتماعي تمر كبناء اجتماعي بعدة مراحل، حيث تخضع هذه العملية إلى ميكانيزمين أساسيين:[1]

– التوضيع ((Objectivation

تشير آلية التوضيع إلى العملية التي تتحول بواسطتها المفاهيم الفردية إلى حقائق موضوعية وملموسة تمكن الفرد من تنظيم معارفه المتعلقة بالموضوع المتمثل, تكمن أهمية هذه السيرورة في "جعل الفرد ملموساً، تحويل المعارف العلمية إلى صور الأشياء, مثلاً، في إطار التمثل الاجتماعي للتحليل النفسي، أصبحت الديناميات النفسية عقداً، أو كيانات، أو بالأحرى تشوهات يمكن للمختص إزاحتها", تتم عملية التوضيع هذه بدورها عبر ثلاث مراحل:

– **مرحلة الانتقاء** (:(**la sélection**حيث تتم غربلة المعلومات حول موضوع التمثل ومن ثم تحليلها وتفسيرها بشكل بسيط ليسهل تداولها, قد يحدث تغيير لهذه المعلومات من خلال إضافة بعض العناصر أو حذفها مما يؤدي إلى إخراج موضوع التمثل من سياقه النظري العلمي إلى بناء معرفة ساذجة اجتماعية، قابلة للتداول بين عامة الناس وقابلة للفهم بطرق بسيطة.

– مرحلة تكوين النموذج: وتسمى كذلك مرحلة بناء النواة التصويرية، حيث تتفاعل العناصر المنتقاة سابقاً وتنتظم مما يسمح ببلورة نواة شكلية تمثل بنية تصويرية وبنية مفاهمية بطريقة ملموسة وفقاً للمعايير الاجتماعية للثقافة السائدة.

[1] - صالح حمزة، مرجع سابق، 511-510.

- **مرحلة التطبيع** :**La naturalisation**وهي عملية تتحول من خلالها المعلومات التي تم انتقاؤها في المرحلة الأولى والنواة التصويرية التي تم بناؤها في المرحلة الثانية، إلى وسائل وأدوات يوظفها الأفراد للتواصل بشكل طبيعي.

- **التوطيد ((l'ancrage**

تسمح هذه السيرورة باندماج عناصر معرفية جديدة ضمن شبكة من الأصناف المألوفة, تتم معالجة هذا التداخل من خلال تغيير بعض مكونات التمثلات السابقة لإدماج التمثلات الجديدة، وهذا ما يضفي على التمثلات كما أشار إلى ذلك موسكوفيتشي خاصية "التنوع المعرفي".

أنه لا يمكن الحديث عن مجال التمثل إلا في وجود وحدة مترابطة من العناصر، حيث تكون هذه الوحدة محملة بمعلومات متنوعة وغنية، بالإضافة إلى ذلك، فإن مجال التمثل، مثل المعلومات، يختلف من فرد إلى آخر، ومن جماعة إلى أخرى، كما يتباين داخلياً ضمن الجماعة نفسها وفقاً للمعايير الشخصية لكل فرد.

2-4 نموذج أبريك (1976) (Abric)نظرية النواة المركزية:

قام أبريك بتجارب ميدانية عديدة حول مواضيع مختلفة متعلقة بالتمثل, اهتم بمحتوى التمثلات الاجتماعية وكذلك كيفية تنظيم المحتوى في بنيات خاصة، اشتغل على مستويات ترتيب هذا المحتوى وكذلك تفاعل المحتويات مع بعضها داخل البنية, أسهمت نتائج هذه الأبحاث الميدانية في صياغة "نظرية النواة المركزية"،يعرّف جان أبريك التمثلات الاجتماعية باعتبارها "نتاج وسيرورة لنشاط ذهني من خلاله يعمل فرد أو جماعة على إعادة تشكيل الواقع الذي يواجهه من أجل إضفاء معنى عليه، فالتمثل هو مجموعة منظمة من الآراء، والاتجاهات، والمعتقدات، والمعلومات المرتبطة بموضوع أو وضعية, يتم تحديده من طرف الفرد ذاته (تاريخه، واقعه المعيش)، ومن طرف النسق الاجتماعي والإيديولوجي الذي يؤطره، ومن طرف طبيعة الصلات التي تربطه بهذا النسق الاجتماعي".[1]

تعتبر نظرية النواة المركزية مقاربة بنيوية للتمثلات الاجتماعية، وتنطلق من فرضية عامة مفادها أن كل تمثل ينتظم حول نواة مركزية، والتي تعتبر العنصر الأساسي للتمثل، كونها تحدد في الوقت نفسه معناه ودلالته من جهة، وتنظيمه من جهة أخرى، فكل تمثل يحتوي على مجموعة منظمة ومرتبة من العناصر المعرفية التي

[1] - GASSAA, Khawla et OUCHENANE, Hakima. « Social representations (reading on the subject) ». El mohtaref journal of sports Science. Social And Human Science, vol. 12, n° 01, 2025,p 08.

لا تشغل نفس المكانة والأهمية: فبعضها أساسي، وبعضها مهم وبعضها الآخر ثانوي وفق العناصر الأساسية التالية:

- ✓ **النواة المركزية** noyau central وهي عنصر أو مجموعة من العناصر الأساسية الخاصة بموضوع التمثل، تمتاز بالتنظيم والثبات والتجانس، وهي العنصر المحرك والمنظم والمثبت للتمثل un élément générateur, organisateur et stabilisateur

وهو المسؤول عن التوجه العام للتمثل.

- ✓ **العناصر المحيطية أو النظام المحيطي le système périphérique** فهي قابلة للتغيير وأقل مركزية وغير ثابتة، وبالتالي فتغييرها لا يؤثر في التمثل, يقول أبريك في هذا الصدد بأن "العناصر المحيطة للتمثل تنتظم حول النواة المركزية وهي على علاقة مباشرة مع هذه النواة"، إن طبيعة هذه العناصر وقيمتها ووظيفتها تكون أكثر أو أقل اقتراباً من النواة المركزية، فكلما اقتربت العناصر المحيطية من النواة تكون أهميتها أكبر في جعل معنى التمثل ملموساً، وكلما ابتعدت عن النواة كلما كانت أهميتها أقل، أما عن وظيفة العناصر المحيطة، فهي تنظم وتدافع عن النواة المركزية، وتعمل العناصر المحيطة، على إضافة معنى وميزة المرونة تجعلها أكثر تلاؤماً وتكيفاً مع الوضعيات الجديدة، فتكون بذلك قابلة للتغيير والتعديل لكي تحمي في نفس الوقت المعنى الأساسي للتمثل الاجتماعي.

توصل أبريك بعد عدة تجارب إلى أن عناصر التمثلات الاجتماعية المتكونة من المعارف والمعتقدات والاتجاهات موزعة بطريقة منظمة وتفاضلية في أذهاننا, عموماً يسند أبريك للتمثلات الاجتماعية أربع وظائف: [1]

وظائف معرفية: تسمح بفهم وتفسير الحقيقة كما تسمح باكتساب المعارف وتناسقها وإدماجها في الوسط الاجتماعي.

[1] - صالح حمزة، مرجع سابق، 512.

وظائف توجيهية: حيث تقوم التمثلات الاجتماعية بتوجيه سلوكات الأفراد وتصرفاتهم.

وظائف خاصة بالهوية: حيث تعرّف الهوية وتسمح بالحفاظ عليها داخل الجماعة من خلال سيرورة التنشئة الاجتماعية.

وظائف توضيحية: حيث تسمح للأفراد بتفسير وتوضيح تصرفاتهم داخل الجماعة.

ميز أبريك بين ثلاث علاقات بين التمثلات وسيرورات معرفية أخرى:[1]

- **التمثل والفعل بين الأفراد:** حيث أثبتت دراسات (KAHN وأبريك، 1972) أن فعل الفرد لا يمليه الفعل للشريك، بل يخضع للتمثل الذي يحمله الفرد لشريكه, بمعنى أن الغير يتدخل كمصفاة تؤثر عليه,

- **التمثل الاجتماعي وحل المشكلات والأداء:** في إحدى الدراسات التجريبية التي قام بها أبريك (1971)، أثبت أن طبيعة المهمة ليست المحدد لبنية التواصل والأداء داخل المجموعة، ولكن بالأحرى تمثل المجموعة للمهمة.

- **التمثلات والتفاعل بين المجموعات:** أثبتت الدراسات التي قام بها "دواز وليام" (Willem Doise)أنه حتى قبل أن تتم التفاعلات بين الأفراد، فإن هؤلاء ينسبون تحفيزات أكثر للفريق الخصم منهم، أو للفريق الذي ينتمون إليه، يقول أبريك في هذا الصدد: "إن وجود تمثل قبل التفاعل يسمح بفهم أن الرهانات تحسم قبل المواجهة في أغلب الحالات، بغض النظر عن الاتجاهات والسلوكات الحقيقية للفريق الخصم، إن التمثل يسبق الفعل ويحدده، فهو كما يقول دواز فعل حول الواقعة الاجتماعية".

3-4 نموذج هيرزليش :(1969) (Herzlich)

أعمال كلودين هيرزليش حول الصحة والمرض تحتل مكانة خاصة داخل السوسيولوجيا الفرنسية، اهتمت بدراسة علاقة الفرد بمجتمعه والطبيعة من خلال الصورة التي يكونها عن المرض واللغة التي يعبر بها عنه، تمحورت دراستها حول التمثلات الاجتماعية للصحة والمرض، وهدفت للكشف عن هذا البعد الاجتماعي والرمزي للمرض داخل المجتمع،خلصت دراستها إلى أن المرض له تمثلات اجتماعية مشتركة، متقاسمة

[1] - صالح حمزة، مرجع سابق، 513.

وموضوعية من قبل الأفراد، حسب هيرزليش يتجه الأفراد لبناء المرض اجتماعياً عن طريق إضفاء أبعاد اجتماعية على الظواهر البيولوجية كالموت والمرض والصحة، فالمرض يصور كسيرورة ميكروبية معدية تتواجد في المجتمع، أكدت على أن تمثلات الأفراد للصحة والمرض ليست تمثلات فردية بل هي تمثلات اجتماعية متقاسمة ومشتركة بين الأفراد، وهي ناتجة عن علاقة الفرد بمجتمعه.

في هذا الإطار تعرّف هيرزليش التصور بأنه "سيرورة من البناء للواقع", أسفرت دراستها على عدة نتائج أجمعت على أن المرض يتخذ داخل المجتمعات الإنسانية ثلاثة أشكال أساسية:

يعتبر المرض "محطماً" ((la maladie destructrice، حيث يصبح المرض مرادفاً للعجز، ويسبب في الإقصاء الاجتماعي للفرد والتخلي عن أدواره المهنية والأسرية، هذا الإقصاء الاجتماعي يمثله المرض كشبه الآخر، ويعتبره المجتمع من خلال إزاحة المريض عن أدواره الاجتماعية والمهنية، والنتيجة الشائعة لهذا الآخر ما يولد لدى المريض الإحساس بالقلق والدونية، كما يعتبر المرض "محرراً" ((la maladie libératrice، أي أن حالة المرض تحرر الفرد، وتفك ارتباطه من كل أدواره الاجتماعية، وأشكال المسؤولية التي تسند إليه ويحاسب عليها, وهكذا يوفر المرض للأفراد الوقت الذي كانت تستنزفه أدوارهم الاجتماعية، ويتحول بذلك المرض إلى وسيلة دفاعية أمام متطلبات المجتمع، يصير المرض "عملاً" ((la maladie métier، المقصود هنا امتهان الأشخاص للظاهرة المرضية، استعملت هيرزليش هذا المفهوم من أجل وصف فعلالمريض الذي يجعل من محاربة المرض غايته الأولى, فالمريض المهني ما هو إلا نتيجة للتمثيلين السابقين، فإذا كان العجز والإقصاء الذي يخلقه الشكل الأول من أشكال المرض يزعج الأفراد، فإن الحرية التي يمنحها، والوقت الذي يوفره المرض في شكله الثاني، هو ما يعطي للفرد القوة من أجل السعي نحو القضاء على المرض، يعتبر هيرزليش أن الدفاع عن البعد الاجتماعي والرمزي للمرض ينبع من قناعتها بأن دراسة كيفية تصور المريض للمرض هي الخطوة الأولى لفهم الظاهرة الصحية في كل المجتمعات الإنسانية, فليس وراء زيارة الأفراد للطبيب أو التوجه إلى المستشفى لا يقتصر على الأعراض الجسدية فقط، بل يرتبط أيضاً بفكرة "الواقع الحزين" الذي يهدد حياة الفرد .[1]

[1] - صالح حمزة، مرجع سابق، 514.

4-4 نموذج جودلي :Jodelet

منذ بداية الاهتمام العلمي بموضوع التمثلات، شهد التمثل الاجتماعي بصفة خاصة، اختلافاً في تناوله علمياً من طرف مجموعة من الباحثين المعاصرين، لعل أكثر من تعمقت أبحاثه في هذا الصدد هي دونيس جودلي ((Denise Jodelet، حيث قامت بدراسة حول تمثل المرض العقلي، وحاولت أن تلاحظ مجمل أفكار أفراد العينة حول هذا الموضوع من خلال المناقشات، توصلت إلى أن أفراد العينة لهم تمثلات اجتماعية مشتركة اتجاه المرض، وأن مجمل هذه التمثلات لها بعد إجرائي في تشكيل سلوكيات معينة في التعامل مع المرضى العقليين، حسب جودلي، نماذج للتفكير الاجتماعي تتعارض مع التفكير المنطقي العلمي الفرضي، وفي هذا الإطار تعتبر جودلي أن التمثل الاجتماعي هو "شكل من أشكال المعرفة، يتم تشاركها اجتماعياً وله هدف تطبيقي، تساعد على بناء واقع مشترك إلا أنها معرفة تختلف عن المعرفة العلمية وتسمى المعرفة الساذجة".[1]

حسب جودلي (1989)، يتميز كل تمثل اجتماعي بالسمات التالية:

يرتبط التمثل الاجتماعي مع موضوعه في علاقة "رمزية" أو "تأويلية"، ما يسمح للذات ببناء المعاني، هذه الأخيرة هي ناتج نشاط يجعل من التمثل بناءً، أو تعبيراً من تشكيل الذات، باعتباره شكلاً من أشكال المعرفة، يعد التمثل بمثابة "نمذجة" ((modélisationللموضوع المحدد، أو المستنبط من مختلف الدعام اللغوية، والسلوكية أو المادية، إن كل تمثل يسمح بالتأثير في العالم، أو في الغير.
خصائص التمثلات الاجتماعية حسب جودلي:تميز جودلي بين ثلاث خصائص مميزة لكل تمثل اجتماعي:[2]
أ- **الحيوية** (:(**la vitalité**تعني أن عمومية الدراسات، والإجابات النظرية والعلمية تركزت حول التمثلات الاجتماعية، وهذا ما شكل أرضية لتقدم المعرفة السيكولوجية في شتى مجالاتها.
ب**– العرضانية** (:(**la transversalité**لقد أصبح مفهوم التمثلات الاجتماعية مفهوماً يتقاطع عدة علوم إنسانية واجتماعية: علم النفس، علم الاجتماع، والأنثروبولوجيا، والتاريخ، في هذا السياق تقول جودلي: "هذا التعدد في العلاقات ما بين المباحث المتجاوزة يمنح للمعالجة السيكو اجتماعية للتمثلات وضعية مفصلية تستدعي وتوحد عدة مجالات بحثية، تعبر ليس فقط عن تقاطع بين هذه المجالات، ولكن عن انسجام حقيقي في وجهات نظرهم".

[1] - صالح حمزة، مرجع سابق، 515.
[2] - صالح حمزة، مرجع سابق، 516.

ت– التعقيد (:(**la complexité**يشكل مفهوم التمثلات الاجتماعية مجالاً تتقاطع فيه مباحث علمية متعددة, ما يستدعي مقاربته ضمن إطار يأخذ بعين الاعتبار خاصية التعقيد التي تميزه من خلال تعبئة السيرورات التي تعبر عن الديناميات الاجتماعية، وعن الديناميات النفسية من جهة، ومن جهة أخرى، تبني نسقاً نظرياً معقدا.

التمثل عبارة عن معطى أو معلومة أو معرفة مسبقة حول موضوع ما، تأخذ شكل آراء ومعتقدات وصور ومواقف وقيم، وتنبني من خلال التواصل والتنشئة الاجتماعية، وآليات التعلم والموروث الثقافي واللغة والتجربة الخاصة، فهي معرفة مشتركة ومكتسبة يتقاسمها أفراد المجتمع الواحد، هدفها ضبط فعل المجتمع وتوجيهه عملياً.[1]

4–5 وظائف التمثلات الاجتماعية وفق النماذج الأربع: من خلال النماذج الأربع التي تم التطرق لها، يمكننا أن نعرض أهم وظائف التمثلات الاجتماعية:[2]

– تعتبر نظاماً سوسيو معرفياً ينظم الموضوعات، وبشكل محور أساسي لنظرتنا للعالم.

تحدد الأدوار ومكانة الأفراد داخل المجتمع.

– تعمل كآلية دفاعية، حيث تحد من القلق وتحافظ على التوازن النفسي للفرد, حيث يشير الباحثون إلى أن "الاتجاه ميكانيزم سيكولوجي".

– تقوم التمثلات بحماية كل من الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية، كما تقوم بتعريفهما وتحافظ على بنائهما، أي "تسمح ببلورة الهوية الفردية والاجتماعية".

– تعمل على اكساب الفرد بناءً معرفياً منظماً ومتناسقاً.

– تعمل كاستراتيجيات معرفية للأفراد تساعدهم في مواجهة الحوادث والمشاكل.

- للتمثلات الاجتماعية دوراً مهماً في تحديد سلوكيات الأفراد، وكذلك ممارساتهم، وتوجيه علاقاتهم المختلفة، لهذا يعتبرها عدة أخصائيين كنظام تشفير لرموز الواقع، حيث تتيح الربط بين المنتوج المعرفي واللغوي والتنظيم الدال للواقع الذي يصبح مفهوماً واقعياً وعلمياً، فالتمثلات الاجتماعية إذن وسيلة لفهم وتوجيه الأفعال.

[1] - GASSAA, Khawla et OUCHENANE, Hakima. Ibid ،p06.

[2] - صالح حمزة، مرجع سابق، 516.

– تدخل التمثلات في سيرورة الاندماج الاجتماعي وتساهم في تشكيل التصرفات وتوجيه التفاعل, تعمل على اكساب الفرد منظومة متكاملة من المعرفة والقيم والمعايير والعادات والمعتقدات, كما أن التمثلات أدوات فاعلة في صياغة السلطة وفتح إمكانيات التحول الاجتماعي، وتعتبر التوترات والصراعات محركاً أساسياً للتغيير.[1]

5- المناهج في نظرية التمثلات الاجتماعية:

شكلت المناهج موضع جدل طويل في نظرية التمثلات الاجتماعية، لكن بؤرة النقاش تغيرت مع الزم، ففي الثمانينيات والتسعينيات، انصبت الانتقادات على افتقار النظرية للاهتمام المنهجي الكافي، وظهور ما سُمي بالتعددية المنهجية حيث رأى البعض أن نهج "كل شيء مقبول" قد يضعف النظرية، طالب الباحثون بإرشادات منهجية أوضح، نظرية التمثلات الاجتماعية ليست منهجاً بحد ذاتها، بل إطار نظري يدرس كيفية إدراك الأفراد في المجموعات الاجتماعية للعالم وتطور هذه التمثلات، تتحدد المناهج وفقاً لسؤال البحث، وهناك طرائق متعددة لتعريف التمثلات والتركيز عليها، لذا فتنوع المناهج ليس فقط محتوماً بل مفضل.[2]

انتقل الاهتمام من نقص النقاش المنهجي إلى الجوانب الإشكالية لاستخدام أنواع معينة من المناهج، استمرت الدراسات في الجمع بين الكيفي والكمي، وأصبح الاهتمام منصباً على دراسة تطور التمثلات عبر مستويات متعددة ثلاث مترابطة:[3]

النمو الفردي: كيفية تشكل التمثلات لدى الفرد عبر نموه, يُعطى اهتمام خاص لتمثلات النوع الاجتماعي والدراسات الطولية لفهم تطور التمثلات المرتبطة بالهوية.

---

[1] – Caroline Howarth, "A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory," British Journal of Social Psychology,45(1) , 2006. 28 – 29

[2] - Flick Uwe. "**Researching social representations**." In Social Representations: Developments in Theory and Research, edited by Georg Bauer and Jonathan Gaskell ،Cambridge ،Cambridge University Press, 2015.p 64

[3] – Ibid ،p 65.

النمو الاجتماعي: انتشار وتطور التمثلات مجتمعياً، عادة باستخدام تحليل الوثائق والإعلام.
النمو الجزئي: العمليات التفاعلية داخل المجموعات عبر مقابلات أو الإثنوغرافيا.

5-1 التحليل الكيفي في دراسة التمثلات الاجتماعية:

يرتكز التحليل الكيفي في نظرية التمثلات الاجتماعية على أدوات متنوعة، تأتي المقابلة في الصدارة، إذ تُعد من أكثر الأساليب فاعلية في رصد وفهم الحس العام لدى الأفراد والجماعات، بدأ هذا التوجه مع دراسات مبكرة لـ هيرتزلتش (1973) الذي ركز على تمثلات الصحة والمرض، حيث أُجريت مقابلات شبه مهيكلة في بيئات حضرية وريفية بفرنسا تهدف إلى جمع آراء المشاركين وتحليلها بحثًا عن أنماط أو تمثلات متكررة، رغم أن دراسة موسكوفيتشي الأولى (1976/1961) تضمنت بعض الجوانب الكيفية، إلا أن عمل هيرتزلتش يعتبر أول دراسة كيفية بحتة، يعتمد هذا النموذج على طرح الأسئلة للمشاركين، ثم الانتقال لتوظيف طرق كيفيّة أخرى في التحليل، مع التركيز على فهم التصورات المجتمعية، تعتبر المقابلة الفردية والسردية من أبرز أدوات البحث الكيفي في المجال، تسمح المقابلات السردية بربط سرد المشاركين حول تجاربهم الشخصية بالتمثلات الاجتماعية، حيث يستخلص الباحث الأنماط والمعاني من قصص التحول أو تطور الهوية أو المرض، أكد على هذا النهج الباحثان Jovchelovitch و Bauer من خلال بحوثهما التي تؤكد استخراج التحليل من السرد المباشر للمشاركين، إلا أن هذا النمط يواجه بعض القيود أثناء التنفيذ، مثل الامتناع عن طرح سؤال "لماذا"، مما يفرض حدودًا على الاستكشاف.[1]

لتخطي هذه القيود طور Flick أسلوب المقابلة الحدثية، حيث يجمع المحاور بين سرد التجارب الشخصية وطرح أسئلة توضح المفاهيم الذاتية والأسباب والنتائج، فيستدعي المشاركون ذكرياتهم حول مواقف مهمة كالالتحاق بالمدرسة أو اتخاذ قرار المغادرة، ويعرّفون المدرّس الجيد أو النجاح بطريقتهم، يسمح هذا الأسلوب بدمج الرواية مع الأسئلة التحليلية، ويبرز أهمية الطبيعة الاجتماعية للتمثلات، إذ يرى الباحثان Lunt و Livingstone (1996)أن المقابلات الجماعية أكثر فعالية، حيث يعتمد التفاعل على قوة

[1] - Ibid ،p 66.

المشروع أو الهوية المشتركة داخل المجموعة، ويستطيع المحاور إبراز الجوانب الضمنية في التمثلات الجماعية كما أشار Markova، ويكتشف المسلمات أو البديهيات التي غالبًا لا تُذكر صراحة، كما يتجلى دور الباحث في تقديم الذات كطرف متعلم في بعض السياقات كما أكد Foster، بينما قد يُنظر إليه أحيانًا "من الداخل" أو يتم التعامل معه بناء على هويته الشخصية والاجتماعية، ما يمكن أن يؤثر بشكل مباشر في نوعية وأسلوب الإجابات المقدمة من المشاركين، خاصة في الحالات التي تتعلق بقضايا حساسة أو مثيرة للجدل كما لوحظ في دراسة Rose (2003) بخصوص العلاج بالصدمات الكهربائية.[1]

- **أهمية التحليل الكيفي في دراسة التمثلات الاجتماعية:**

- **الأهمية على مستوى الفعل:**

التحليل الكيفي يحظى بأهمية خاصة في دراسة التمثلات على مستوى الفعل وتنظيم الحياة اليومية والمؤسسات والطقوس الاجتماعية، كما أكد موسكوفيتشي (1984) على أن التمثلات لا تقتصر على المعتقدات الذهنية بل تتجسد في الممارسات الفعلية, يتطلب ذلك إما تعميق تحليل بيانات المقابلات لتجاوز السطح المعلَن والوصول إلى الجوانب الضمنية، أو توسيع طرق جمع البيانات لتشمل الملاحظة الميدانية وتحليل الوثائق والإعلام، أشار Condor (1997) إلى ضرورة تجاوز "الوقائع" المعلنة والتعمق في الطبقات الأعمق من التمثلات، كما حذر Bauer وآخرون (2000) من "التجريبية بالوكالة" التي تعتمد على الأقوال وحسب دون رصد الأفعال.[2]

- **الفجوة بين المعلَن والضمني:**

قد لا تكون كل جوانب التمثيل متاحة أو واعية لدى المشاركين أنفسهم، كما أشار Joffe (1999, 2003)، مما يفرض ضرورة تجاوز ما يصرح به المشاركون، تُجسد دراسة Jodelet (1989/1991) عن تمثلات الفُصام في الريف الفرنسي هذا التناقض بوضوح، حيث رفضت الأسر صراحة فكرة العدوى من المرضى العقليين، لكنها اتبعت طقوساً صارمة من الفصل والعزلة تعكس معتقداً

[1] - Ibid ،p .68-67

[2] - Ibid ،p 6.9

عميقاً حول خطر العدوى، قد يحجم المشاركون عن ذكر بعض القناعات خوفاً من الوصم أو الظهور بصورة التمييز ضد مجموعات معينة.[1]

- تنويع طرق جمع البيانات والملاحظة الإثنوغرافية:

يحتّم الاختلاف بين الفعل المعلَن والفعلي تنويع طرق جمع البيانات عبر الإثنوغرافيا وغيرها من الأساليب لرصد الجوانب الضمنية والممارسات الفعلية، تتمتع الإثنوغرافيا بفائدة خاصة في الأبحاث الكيفية حول التمثلات الاجتماعية، فهي تجمع بين اللقاءات المباشرة والملاحظة المشاركة وتحليل الوثائق، جسدت دراسة Jodelet (1989/1991)عن تفاعل الأسر مع المرضى العقليين هذا النهج المتكامل، حيث تمكنت من الكشف عن كيفية تجسد التمثلات بالممارسة اليومية على مستوى الفرد والمؤسسة.[2]

- التطورات الحديثة في التحليل الموضوعاتي:

ازدادت الأدبيات البحثية مؤخراً التي توضح خطوات التحليل الكيفي، خصوصاً التحليل الموضوعاتي، حيث أوضح Flick و Foster أهمية التحليل المتعمق للمواضيع والعلاقات القائمة بينها لفهم شامل للتمثلات، إلا أن Provencher حذرت من الاعتماد الآلي على خطوات الترميز البسيطة دون تفسير اجتماعي وتخيل سوسيولوجي حقيقي، يتطلب التحليل الفعّال استشراف الأنساق الغائبة والحاضرة وأنماط الفهم الاجتماعي للفعل والتفاعل.[3]

- ربط التحليل بالممارسة التفاعلية:

يجب ربط التحليل بالممارسة التفاعلية الفعلية في المجموعات عبر تحليل الحوار ومحادثات المجموعات، كما قدمها Markova وآخرون و Caillaud و Kalampalikis، تقترح الأدبيات الحديثة دمج تحليل المحادثة ضمن الدراسات الكيفية لدراسة التفاعل الديناميكي وكيفية تطور الحوار وتشكل المعاني المشتركة في المجموعات الاجتماعية.[4]

---

[1] - Ibid ،p .70

[2] - Ibid ،p .70

[3] - Ibid ،p .71

[4] -Ibid ،p .71

2-5 استخدام التحليل الكمي في دراسة التمثلات الاجتماعية:

تُستخدم أدوات التحليل الكمي، لا سيما التحليل الإحصائي، لاستخلاص البُنى والتوترات المنظمة للتمثلات الاجتماعية كبديل لمجرد البحث عن المتوسطات أو التباين العام, تركز النظرية على التعددية والجدل كما أكد موسكوفيتشي (2001)، والتوافق هنا وظيفي وليس تماثليّاً مطلقاً, بالتالي يكون الانحراف المعياري أحياناً أكثر إفادة من المتوسط الحسابي، لأنه يعكس التنوع والاختلافات في التمثلات بدلاً من إخفاءها تحت متوسط واحد، التحليل العاملي ((factor analysisهو مجموعة من الأساليب المتطورة لتحديد الروابط بين المتغيرات أو بينها وبين الأفراد أو السياق الذي تُنتج فيه البيانات، يُسقط التحليل البياني للبيانات على محاور متعامدة لتفسير أكبر قدر من التباين، توجد تقنيات متعددة منها التحليل المركب الرئيسي وتحليل المراسلات وتحليل العوامل المتعدد، وتختلف هذه التقنيات وفق جدول البيانات المستخدم وطبيعة المتغيرات المراد دراستها.[1]

- **الدور التنظيمي للفروق الفردية والسياق**

تناول Doise وآخرون الدور التنظيمي المهم للفروق الفردية والسياق في تشكيل التمثلات، ففي دراسة حقوق الإنسان التي أجرها Doise وآخرون (1999) تم افتراض أن تمثيلات معينة تمثل رؤى مشتركة تنظمها الواقع الرمزي والثقافي والتجربة الحية والمعتقدات النفسية الاجتماعية للأفراد، استخدم Campbell وزملاؤه (1992) استبيانات ثنائية لتحليل تمثلات العدوانية عند الجنسين بواسطة التحليل العاملي، حيث كانت هذه الأداة قادرة على الكشف عن الفروقات بين الذكور والإناث في طريقة إدراكهم للعدوانية.[2]

- **تعددية الأهداف والخطابات المتعددة**

يمكن استخدام التحليل العاملي لأهداف متعددة، ليس فقط إبراز الفروق الفردية بين المجموعات، بل أيضاً إظهار كيف ينتج عن التمثيل الاجتماعي الواحد خطابات متعددة تختلف حسب السياق والأفراد المعنيين، يظهر هذا بوضوح في مثال النبيذ في فرنسا، حيث تختلف التقييمات والتمثلات حول النبيذ

[1] - Ibid ،p .72

[2] - Ibid ،p .73

بشكل كبير حسب هوية المحاور وسياق إجراء المقابلة والخصائص الاجتماعية والثقافية للمشاركين، مما يؤكد أن التمثلات الاجتماعية ليست موحدة بل متعددة ومرنة حسب الظروف والعوامل الاجتماعية المختلفة.[1]

- **التحليل العنقودي التسلسلي والمناهج المتقدمة : hierarchical cluster analysis**

هناك تعددية غنية في المناهج المتقدمة الكمية ضمن دراسات نظرية التمثلات الاجتماعية منها:[2]

- **طريقة ألسيست وتحليل النصوص:**

التحليل العنقودي التسلسلي ((hierarchical cluster analysisيمثل أداة قوية في معالجة البيانات النصية الكبيرة، وتُعتبر طريقة ألسيست ((Alcesteمن أشهر تطبيقاته وأكثرها استخداماً في الدراسات الكيفية، تحلل هذه الطريقة تكرارية الكلمات في النصوص الطويلة وتقسم النص إلى عوالم معجمية مختلفة يتم تفسيرها وفقاً للسياق والخطاب المدروس, جسدت هذا التطبيق دراسات عديدة منها تحليل مؤتمر باليي للمناخ في الإعلام الفرنسي والألماني، حيث استخدمت الطريقة لكشف الاختلافات في طريقة معالجة القضايا المناخية بين السياقات الإعلامية المختلفة.

- **نمذجة المعادلات الهيكلية والقيود النظرية:**

رغم الاهتمام المتزايد بنمذجة المعادلات الهيكلية ((SEMفي علم النفس الاجتماعي، فهي نادراً ما تُستخدم في أبحاث التمثلات الاجتماعية، يعود ذلك غالباً إلى أن هذه النمذجة تعتمد على علاقات سببية صرفة وخطية، في حين تعتمد نظرية التمثلات الاجتماعية على الحوارات والتفاعلات الديناميكية أكثر من السببية الخطية الصارمة.

تشترك كل المنهجيات الكمية في منظور موحد يقوم على استكشاف التوترات والبُنى المنظمة للبيانات والسياق الذي تُنتج فيه، ظل التفسير وربط النتائج بالتمثلات في سياق الدراسة هو الجوهر الحقيقي للعملية البحثية، فالأرقام والإحصاءات وحدها لا معنى لها بدون فهم عميق للسياق الاجتماعي والثقافي الذي تعكسه.

---

[1] - Ibid ،p .73

[2] - Ibid ،p .75

3-5 المنهج المختلط والتثليث: ((Triangulation

نظراً لتعقيد الظاهرة التي تدرسها نظرية التمثلات الاجتماعية، يلزم غالباً الدمج بين أكثر من منهج بحثي واحد، يجري الجمع بين أساليب متعددة كالمقابلة السردية والملاحظة الميدانية ومقابلات الخبراء كما في دراسة الخدمات الصحية للمراهقين المشردين، وذلك للحصول على منظور متعدد وشامل يُدعم بالتثليث النظري والمنهجي، أصبحت المنهجية المختلطة أكثر انتشاراً وقبولاً في الأوساط الأكاديمية، وأصبح يُنصح بدمج بيانات وأساليب متعددة لضمان صحة النتائج ومصداقيتها، نذكر عن التثليث الفعال دراسة اضطرابات النوم بدور المسنين هذا النهج المتكامل بشكل واضح، حيث جمعت بين بيانات تقييم طبية موضوعية ومقابلات مفصلة مع الموظفين والمقيمين أنفسهم, كشفت هذه الدراسة الفجوة الحقيقية بين النظرية الطبية والممارسة الفعلية، وأظهرت أيضاً الفارق بين التصور الطبي الرسمي للظاهرة والتصور الاجتماعي لها كما يعيشها الأفراد, مثال كهذا يوضح كيف أن التثليث المنهجي لا يقتصر على تأكيد النتائج بل يفتح أفقاً جديدة لفهم التمثلات الاجتماعية بعمق وشمولية.[1]

هذه التعددية الغنية في المنهاهج الكيفية والكمية ضمن دراسات نظرية التمثلات الاجتماعية، حيث يكون اختيار المنهج على هدف الدراسة بالدرجة الأولى وليس على تفضيل مسبق لأي منهج، مع بقاء المعيار الأساسي هو مدى دلالة البيانات والنتائج على التمثلات الاجتماعية المعنية، فالعلاقة هنا تفسيرية تعتمد على تحليل مستويات الظاهرة المدروسة.

6- استعارة الغابة والأشجار نموذج مفاهيمي للتعلم متعدد التمثلات

يقدم الإطار النظري للتعلم من التمثلات التربوية المتعددة استعارة بصرية غنية تشبّه البيئة المعرفية المعاصرة بغابة كثيفة من الأشجار، حيث تمثل كل شجرة مورداً معرفياً مستقلاً له بنية ثلاثية الأبعاد، تتكون هذه البنية من:[2]

الجذور التي ترمز إلى المصدر الأصلي للمعلومة وما يحمله من قيم ومواقف ثقافية ومعرفية تؤثر في طريقة إنتاج المحتوى. والجذع الذي يجسد المضمون المعرفي الجوهري للموضوع المطروح.

---

[1] – Ibid ،p .78-76

[2] - Van Meter, Peggy, Amanda L. Holton, André Weinberger, and Sigrid E. Blömeke, eds." ***Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives***" ،London: Routledge, 2020 ،p 21-19

الأوراق التي تعبر عن الصيغة التمثيلية التي تُعرض بها المعلومات سواء كانت نصوصاً مكتوبة، أو رسوماً بيانية، أو صوراً توضيحية، أو معادلات رياضية، أو جداول إحصائية.

تكمن قوة هذه الاستعارة في قدرتها على توضيح التعقيد البنيوي الذي يواجهه المتعلم في عصر المعرفة الرقمية، فالمتعلم لا يتعامل مع شجرة واحدة معزولة، بل مع غابة كاملة من الموارد المعرفية المتنوعة والمتشابكة، التحدي الأساسي يكمن في القدرة على رؤية الغابة من خلال الأشجار، أي بناء فهم شامل ومتكامل يربط بين المصادر المختلفة رغم تباين أشكالها ومنظوراتها، بدلاً من الاكتفاء بالنظر إلى كل مصدر بمعزل عن الآخر، يحدد هذا النموذج أن مصدر المعلومات لا يقتصر على تقديم المعلومة وإنما يشمل أيضاً منظومة القيم والمواقف والخصائص الثقافية والمعرفية للكاتب أو المنتج، والتي تؤثر على صياغة وعرض المحتوى.

7- النظريات المعرفية لمعالجة التمثلات التربوية المختلفة

تستند عملية التعلم من التمثلات التربوية المختلفة إلى مجموعة من النظريات المعرفية التي تفسر كيفية معالجة الدماغ البشري للمعلومات المقدمة عبر وسائط وصيغ مختلفة، تشمل هذه النظريات آليات معالجة المعلومات البصرية كالصور والرسوم البيانية، إلى جانب المعالجة اللفظية للنصوص المكتوبة، وكيفية تكامل هذه الأنماط المختلفة في بنية معرفية موحدة، يواجه المتعلم تحدياً معرفياً مركباً عندما تُعرض المعلومات بأنساق رمزية متباينة، إذ لا تكون هذه التمثلات متطابقة تماماً في محتواها، بل متكاملة ومتممة لبعضها، يتطلب ذلك امتلاك مهارات عقلية متقدمة للربط بين الأنساق المختلفة، واستخلاص العلاقات الضمنية بينها، وبناء صورة معرفية شاملة تتجاوز مجموع الأجزاء المنفصلة.[1]

تختلف كفاءة المتعلمين في التعامل مع التمثلات التربوية المختلفة بشكل كبير بناءً على مستوى خبرتهم ومعرفتهم السابقة، يظهر الخبراء قدرة متميزة على التنقل السلس بين التمثلات المختلفة، واستخدامها بشكل استراتيجي لحل المشكلات المعقدة، بينما يواجه المبتدئون صعوبات في فهم العلاقة بين التمثلات المختلفة، وقد يعالجونها بشكل سطحي أو منفصل، هذا الفارق في الأداء يعكس اختلافاً في البنى المعرفية الأساسية والاستراتيجيات الذهنية المستخدمة في المعالجة.[2]

[1] - Ibid ،p 19-17.

[2] - Ibid ،p 33-32.

8- الأبعاد الاجتماعية والثقافية والتربوية في بناء الكفاءات التمثيلية

لا تقتصر عملية التعلم من التمثلات التربوية المختلفة على العمليات المعرفية الفردية، بل تتشكل بشكل جوهري من خلال السياق الاجتماعي والثقافي الذي يحدث فيه التعلم، تلعب البيئة الصفية والممارسات الجماعية دوراً محورياً في تطوير استراتيجيات التعامل مع التمثلات الخارجية، حيث يتعلم الطلاب من خلال التفاعل مع أقرانهم ومعلميهم كيفية قراءة وتفسير واستخدام مختلف أشكال التمثيل المعرفي، و تؤثر الخبرة والممارسة المستمرة على تطور الكفاءة التعلمية عند التعامل مع التمثلات، حيث يصبح المتعلم أكثر مرونة في التنقل بين الصيغ المختلفة، وأكثر قدرة على اختيار التمثل الأنسب للمهمة المعرفية المطلوبة، التفاعل الاجتماعي يوفر فرصاً لتبادل الاستراتيجيات، وتطوير لغة مشتركة حول التمثلات، وبناء معايير جماعية لتقييم جودة التمثلات المختلفة وملاءمتها.[1]

9- التمثلات التربوية المختلفة مقابل وجهات النظر المتعددة

يميز الإطار النظري بين نمطين رئيسيين للتعلم في البيئات المعرفية المعقدة، ولكل منهما خصائصه ومتطلباته المعرفية:[2]

النمط الأول هو التعلم من خلال التمثلات التربوية المختلفة، ويحدث عندما تُقدم المعلومات عبر وسائط وصيغ رمزية مختلفة كالنصوص، والصور، والرسوم البيانية، والبيانات الرقمية، والمعادلات الرياضية، تتميز هذه التمثلات بكونها متكاملة وليست متطابقة، فكل تمثل يضيف بُعداً معرفياً مختلفاً للموضوع، يستلزم هذا النمط قدرة المتعلم على مقارنة التمثلات، وإيجاد الروابط والتناظرات بينها، ودمجها في بنية معرفية موحدة للحصول على صورة معرفية شاملة.

النمط الثاني هو التعلم من وجهات النظر المتعددة، والذي يبرز عند تناول قضايا إشكالية أو موضوعات جدلية لا تحمل إجابة واحدة محددة، يتطلب هذا النمط من المتعلم مقارنة وتحليل زوايا ورؤى متباينة، وفهم الأسس المعرفية والقيمية التي تستند إليها كل وجهة نظر، وبناء فهم متكامل عميق يستوعب التعقيد والتنوع في المنظورات المطروحة حول القضية المدروسة، يرتبط هذا النمط ارتباطاً وثيقاً بتطوير مهارات التفكير النقدي والحكم المتوازن.

[1] - Ibid ،p 48-49.

[2] - Ibid ،p22.

10- التحديات المعرفية في البيئة الرقمية المعاصرة

تتسم البيئة المعلوماتية الرقمية المعاصرة بتعقيد غير مسبوق، حيث يواجه المتعلمون تدفقاً متزايداً ومتنوعاً من المعلومات عبر منصات ووسائط متعددة، يفرض هذا الوضع تحديات جوهرية تتعلق بالقدرة على ربط المعلومات المتفرقة، والتحقق من صدقيتها ودقتها ونسبتها وسياقها، وفهم العلاقة بينها وصحتها.

يزداد التحدي تعقيداً مع احتمال وجود محتوى متعارض أو مضلل أو مشوّه، مما يجعل من الصعب أحياناً تحديد العلاقة الحقيقية بين المعلومات وتقييم مصداقيتها بالنظر إلى تداخل المصادر وتنوع صيغ التمثيل، يتطلب ذلك من المتعلم تطوير مهارات تحليلية ونقدية دقيقة تمكّنه من فحص المصادر، وتقييم جودة الأدلة، واكتشاف التحيزات المحتملة، وتحليل المعلومات الواردة وربطها بسياقها الثقافي والمعرفي والاجتماعي الأصلي للوقوف على المصداقية، وعليه، تبرز الحاجة إلى تطوير مهارات التفكير النقدي لدى المتعلم.[1]

11- إطار التعلم متعدد الموارد والتمثلات:

يطرح الإطار النظري نموذجاً شاملاً يُعرف بـ"إطار التعلم متعدد الموارد"، والذي يسعى إلى ربط مختلف أبعاد عملية التعلم في بيئة معرفية متعددة المصادر والتمثلات، يتجاوز هذا الإطار النظرة الضيقة التي تركز على العمليات المعرفية الفردية فقط، ليشمل الأبعاد الوجدانية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في كيفية استيعاب واستخدام الموارد المعرفية.

يربط الإطار بين خصائص المتعلم المعرفية والوجدانية والثقافية من جهة، والعمليات العقلية والاجتماعية المطلوبة لإنتاج المعرفة من جهة أخرى، يؤكد على ضرورة بناء روابط معرفية بين الموارد والتمثلات بشكل تكاملي، وعلى أهمية استحضار السياق الاجتماعي والثقافي في تقييم واستخدام المصادر, يؤكد العمل على أن تكامل الموارد المعرفية وتعدد الوسائط لا بد أن يُدرس في سياق يمتزج فيه الفهم المعرفي بالعمليات الاجتماعية والعاطفية التي ترافق الاستيعاب، يعكس هذا النهج التكاملي فهماً عميقاً لتعقيد عملية التعلم وتشابك أبعادها المختلفة حيث يتم الربط بين خصائص المتعلم والعمليات الذهنية والسياقية اللازمة لاستخدام هذه الموارد بشكل فعال.[2]

[1] - Ibid ،p 22 - 23.

[2] - Ibid ،p 23.

خلاصة الفصل:

رأينا في هذا الفصل كيف تؤثر التمثلات كمفهوم ستاتيكي أو ديناميكي في الاستعدادات السلوكية للأفراد وتصرفات الفرد داخل المجتمع كعضو يؤثر ويتأثر، ثمّ رأينا أهم المحددات النظرية أو المقاربات التي تعمل في إطار الوضعيات الاجتماعية من جهة والتفاعلات المجتمعية من جهة أخرى، حيث يكتسب الفرد رصيدا سوسيو ثقافي ومعرفي يسير وفقه في مختلف التجاذبات التي يقع فيها؛ وقدّمنا تفسيرات كل المقاربات السوسيولوجية حول التمثلات بما يناسب افتراضاتها.

الفصل الثالث: الاصلاحات والتمثلات في المدرسة الجزائرية قبل سنة 2000

الفصل الثالث: الاصلاحات والتمثلات في المدرسة الجزائرية قبل سنة 2000

تمهيد

1. مسارات إصلاحات التربية في الجزائر بعد الإستقلال للفترة 1962-1876

1-1 دور النخب وأثر مخلفات الاحتلال في إعادة تشكيل النظام التربوي الجزائري

2-1 التوجهات الفكرية والسياسية للمشروع التربوي الجزائري

3-1 الطرح الفرنسي لمستقبل التعليم في الجزائر: قراءة في دراسات "جزائر الغد"

4-1 اللجنة العليا لإصلاح التعليم

5-1 سياسات الإصلاح نحو استعادة النموذج الثقافي الجزائري الأصيل

2. إصلاحات 1976

1-2 الأهداف إصلاح 1976 المعلنة

2-2 مرتكزات إصلاح 1976

3. تجسيد مشروع المدرسة الأساسية

1-3 التعريب

2-3 تحولات تمثلات النخب الجزائرية وصراع اللغة في سياق التعددية الجزبية

خلاصة الفصل

تمهيد:

الجزائريين بعد الاستقلال كانت أمامهم عملية البناء والتشيد لتجاوز الوضع السيء الدي خلفه الأستعممار في مختلف الميادين والمجالات وسنتطرق في هذا الفصل إلى كرونولوجيا تاريخية للإصلاحات التربوية الجزائرية منذ 1962 والجدل في طرح المشروع التربوي من خلال ما تمثله المصلحون في تلك الفترة، ونظراً لأهمية السياق السوسيوتاريخي في تحليل مفهوم النموذج الثقافة التربوي والهوية وواقع المجتمع في تلك الفترة، حيث الجزائر تتمظهر كدولة وطنية في الفترة ما بعد الإستعمار محاولتا النهوض بعد خروج فرنسا.

1- مسار إصلاحات التربية في الجزائر بعد الاستقلال للفترة 1962-1976:

عرفت المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال سلسلة من الإصلاحات التربوية، وقد تم تصنيف هذه الإصلاحات وفق تقسيمات متعددة، من بينها التصنيف الذي اعتمده الباحث رابحي إسماعيل،[1] كونه إستند في هذا التصنيف على التراث النظري للإصلاح التربوي وقد قسمها إلى مستويين:

- فيما يتعلق بالتغييرات الجزئية، تمثل هذه المرحلة المساعي التي قامت بها الدولة لإدخال تعديلات محدودة على بعض عناصر النظام التربوي، سواء في بنيته التنظيمية أو في مضامين المناهج التعليمية. وتشمل هذه التغييرات مجموعة من الإجراءات الرامية إلى تحسين جوانب معينة دون المساس بالمنظومة التربوية ككل، على سبيل المثال، تلك التي شهدتها السنوات التالية: 1963، 1969-1970، 1980، 1992، و1996.
- أما الإصلاحات الفعلية، فتشمل التدخلات الشاملة التي تستهدف مختلف مكونات ومستويات النظام التربوي، مع تركيز خاص على الجانب التشريعي الذي يعبر عن الفلسفة والسياسة التربوية للدولة. وقد اختزل الباحث رابحي إسماعيل هذه التجارب في إصلاحين رئيسيين، هما إصلاحات عام 1976 وإصلاحات عام 2000.

1-1 دور النخب وأثر مخلفات الاحتلال في إعادة تشكيل النظام التربوي الجزائري:

1-1-1 . دور النخب: النخب التي وُجدت في الجزائر في 1962 كما يلي:[2]

- **النخب المفرنسة:** تتكون من خريجي المدارس والجامعات الفرنسية وغالباً ما تضم أفراداً من الجزائريين غير المشاركين في الحراك الأمازيغي، وتسعى هذه النخب إلى بناء جزائر حديثة تعتمد على المنهج الغربي، إذ تعتبر أن نقد الاستعمار وتعرية وحشيته ينبع من الحضارة الغربية التي من شأنها تمكين الجزائريين جميعاً من تحقيق مستوى الحداثة دون استثناء أو تمييز.

---

[1] رابحي إسماعيل، **الاصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية**، دراسة تحليلية تقويمية، لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل، أطروحة دكتوراه، إشراف نادية بعيبع، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الاسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، (2013/2012)، ص152.

[2] طيبي الغماري ، **خمسون سنة من التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية صراع هويات ينتهي إلى أمية**، مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ منشورات جامعة معسكر، الرشاد للطباعة والنشر سيدي بلعباس–الجزائر، العدد رقم07، 2012، ص54.

- **النخب الأمازيغية:** تتشكل أساسًا من خريجي المدارس الفرنسية، وتميز نفسها بطلب تعزيز الثقافة واللغة الأمازيغية كبديل للغة العربية، التي تعتبرها لغة مرتبطة بالاحتلال ومصرة على ضرورة إزالتها.
- **النخب المعربة:** هي خريجو المدارس والمؤسسات التعليمية الخاصة والجامعات في الدول العربية، تتبنى هذه النخب الفكر النهضوي الإسلامي والقومي المأثر بمشروع الأفغاني ومحمد عبده ورشيد رضا، وترى في إمكانية نهضة الأمة الجزائرية فرصة للاستفادة من الحضارة الغربية بما يتوافق مع متطلبات الدين الإسلامي.

يتبين أن تباين النخب في مرجعياتها وأهدافها يفضي حتمًا إلى صراع عميق الجذور حول ماهية المشروع الاجتماعي الذي ينبغي للجزائر العمل على تجسيده، ويجدر التنبيه إلى أن المثقف المعرب تم تخصيصه بالقطاعات الوزارية المرتبطة بالدين، والأيديولوجيا، والتاريخ، وذلك في ضوء الرؤية السائدة التي تعتبر اللغة العربية لغة الآخر والتراث والدين، بينما نُسبت إلى المثقف المفرنس القطاعات المتعلقة بالصناعة، والإدارة، والتسيير، لما تُعتبره لغة العلم والتقنية.[1]

1-1-2. مخلفات الإستعمار في قطاع التعليم:

مثّل الدخول المدرسي لعام 1963/1962 اختباراً حقيقياً للدولة الجزائرية عقب الاستقلال، وذلك بسبب ما كان يعيشه قطاع التعليم من ظروف صعبة ووضع حرج، وقد لخّص الغماري هذه الحالة على النحو التالي: [2]

غادر نحو 20,000 معلم فرنسي الجزائر، مما أدى إلى تفريغ شبه كلي للإطارات التربوية في المدارس العمومية، وكان أكثر من 80% من الأطفال في سن التمدرس غير مسجلين في المدارس العمومية أو الخاصة، ما يعني إضافة قرابة مليون طفل يطالبون بحقهم في التعليم إلى 400,000 طفل كانوا بالفعل ضمن المنظومة التربوية الموروثة عن الاحتلال، وتركت فرنسا حوالي 3,050 مدرسة ابتدائية و49 مدرسة ثانوية فقط، وهو عدد لا يكفي لاستيعاب الطلب المتزايد، كما بلغ معدل الأمية حوالي

[1] مجيد مسعودي، **إصلاح المنظومة التربوية بين الخطاب والواقع 2000-2010**، رسالة ماجستير في التنظيمات السياسية والإدارية تخصص موارد بشرية، كلية العلوم السياسية والإعلام، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر3، (2012/2011)، ص55.

[2] طيبي الغماري، مرجع سابق، ص60.

85%، وهذه المؤشرات تعكس حجم التحديات البنية والتنظيمية والتعليمية والاجتماعية التي واجهت النظام التربوي الجزائري في مرحلة ما بعد الاستقلال.

وبخصوص ما يتعلق بالمعلمين من أول دخول ماجتماعي مدرسي فيشار إلى الإحصائيات التالية :[1]

ساهمت كفاءة الإطارات التربوية الأجنبية بشكل ملحوظ في النظام التعليمي، حيث تجاوزت نسبة المؤطرين الأجانب 50%، ولا سيما في التعليم الثانوي، إذ بلغ عدد الأساتذة 3704 منهم 1935 أستاذًا أجنبيًا، أي ما يعادل 52.25%، أما من حيث المستوى الثقافي، فقد كان أغلب المعلمين ينتمون إلى فئة الممرنين والمساعدين ومعلمي المرحلة الابتدائية، ففي سنة 1963/1962 كان عدد الممرنين باللغة العربية في التعليم الابتدائي يبلغ 1672 ممرنًا، بينما لم يتجاوز عدد المساعدين 36 فقط، مما يبرز النقص في التحصيل المعرفي والتربوي اللازم لتدريس المواد المكلفين بها، وهو ما أدى إلى محدودية الخبرة التربوية بين الإطارات التعليمية، علاوة على أن معظم المعلمين تلقوا تكوينهم باللغة الفرنسية بنسبة 82.67% من بين 19908 معلمين في الابتدائي خلال موسم 1963/1962، إذ بلغ عدد المعلمين المتكونين بالعربية 3452 معلمًا فقط، أي 17.33%، وكان من بينهم عدد غير قليل من الجنسيات الفرنسية وبعض الجزائريين من "ترقية لاكوست" الذين أُعدوا من قبل المستعمر لشغل مواقع في الإدارة والتعليم بعد الاستقلال، رغم أن المناصب التي شغلوها خلال الاحتلال لم تكن متناسبة مع مستواهم الثقافي والعلمي، وأما التعليم الحر الموروث عن الحركة الوطنية، فقد كان موجودًا في كل من مدارس جمعية العلماء المسلمين، كما يوجد بدرجة أقل في مدارس حزب الشعب، دون ان ننسى الزوايا، مما يشير إلى تعدد المرجعيات التربوية ضمن النظام التربوي الجزائري آنذاك.

1-2. التوجهات الفكرية والسياسية للمشروع التربوي الجزائري:

تناولت الأوساط الفكرية والسياسية الجزائرية مسألة التربية والتعليم بآراء متباينة، وقد جسدت هذه الآراء في وثائق رسمية تعكس رؤية الدولة الناشئة:

ميثاق طرابلس جاء ليؤكد أن الثقافة يجب أن تكون وطنية وثورية وعلمية، محددًا دورها بإعادة الاعتبار للغة العربية كمعبر حقيقي عن القيم الثقافية الوطنية وكرامة الشعب، وكأداة حضارية قادرة على إعادة بناء وتثمين التراث الوطني بأبعاده القديمة والحديثة، وبمقاومة الهيمنة الثقافية والنفوذ الغربي اللذين

[1] بشير سعدوني،**المسار التاريخي للمنظومة التربوية الجزائرية (التعليم الابتدائي والثانوي) من 1962 إلى 1989**، رسالة ماجستير، إشراف جمال قنان، معهد التاريخ، جامعة الجزائر، 2001، ص15.

أسهما في ترسيخ احتقار الجزائريين للغتهم الوطنية وقيمهم الأصيلة[1]، واستكمل ميثاق الجزائر لسنة 1964 هذا التوجه، متبنيًا برنامج طرابلس وموضعًا برنامج عمل شامل للتعليم ومحو الأمية يستهدف تحقيق الرقي الاجتماعي والثقافي للمجتمع الجزائري، إلا أن محمد العربي الزبيري يشير إلى أن مفهوم الثقافة في الميثاقين، رغم ثوريته ووضوحه الظاهري، كان يحتوي على فقرات قد تبدو هامشية إلا أنها تمثل عوائق أساسية في طريق البناء التربوي، لا سيما تلك الفقرات التي تشكك في قدرة اللغة العربية على أن تكون وسيطًا حضاريًا معاصرًا للعلوم والثقافة الحديثة، مما قد يؤدي إلى الإضرار بالنظام التعليمي وتفاقم أزمة الجهل الموروثة من الهيمنة الاستعمارية، وبهذا المعنى، فإن هذه الفقرات الظاهرة البساطة كانت كفيلة بتحويل الانتباه عن القضايا الأساسية وإثارة صراعات هامشية أحاطت موضوع تعريب التعليم بغموض كبير، وحولته إلى ساحة صراع حادة بين فئات المعربين والمفرنسين، صراع حجب القضايا الجوهرية للنظام التربوي وأعاق مسارات البناء المؤسسي .[2]

1-3. الطرح الفرنسي لمستقبل التعليم في الجزائر: قراءة في دراسات "جزائر الغد"

قام مجموعة من الباحثين الفرنسيين، تحت غطاء علمي كما يشير إليه محمد الطيب العلوي، بإعداد دراسات شاملة تتعلق بمستقبل الجزائر المستقلة، وتم جمع هذه الدراسات في كتاب حمل عنوان "جزائر الغد" تحت إشراف الأستاذ François Perroux، وتناولت الدراسات الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والتنموية، والتعاون المالي بين فرنسا والجزائر المستقلة، بالإضافة إلى دراسات تتعلق بالصحراء واستقلال الجزائريين السياسي، وفيما يخص السياسة المدرسية، ركزت الدراسات على عدد من الافتراضات والتوجهات: [3]

تؤكد الدراسات أن الجزائر دولة ذات أغلبية مسلمة واقتصاد ضعيف يعتمد على الزراعة بوسائل محدودة، وتطرح هذه الوضعية تساؤلات جوهرية حول ما إذا كان يجب الاستمرار في نمط تعليمي يحافظ على التقاليس الإسلامية للمجموعة المسلمة، أم يجب الإسراع بتطوير التعليم عبر المدرسة وفق معايير

---

[1] محمد الطيب العلوي، **التربية بين الأصالة والتغريب**، منشورات دحلب، الجزائر، 1998، ص159.

[2] محمد العربي الزبيري، **الغزو الثقافي في الجزائر 1962/1982**، مجلة الرؤيا، الصادرة عن اتحاد الكتاب الجزائريين، العدد3، السنة2، دار البعث، الجزائر، 1983، ص ص 19/16.

[3] محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص من 162 إلى 169.

تبنّت السياسة التعليمية آنذاك نمطاً من العمل والتفكير مستلهماً من النموذج الغربي، إذ اعتُبرت المدرسة الفرنسية أداة رئيسية لتوحيد الأمة وإدماجها ثقافياً، دون منح مساحة تُذكر للخصوصيات اللغوية أو الثقافية المحلية، وقد كان الهدف، يتمثل في تعميم التعليم بين الشباب الجزائري وفق معايير جودة مستوحاة من النموذج الفرنسي، معتبرة هذا الطموح الوحيد القابل للتطبيق في التجارب المدرسية للبلدان النامية، وتحذر من أن محاولة تأميم الثقافة والعودة للثقافة الأصيلة ستفرض مشاكل جسيمة تتعلق بالإصلاح والهيكلة وتكوين المعلمين، خاصة معلمي اللغة العربية، كما قد يشجع على مغادرة معلمي اللغة الفرنسية بأعداد كبيرة، وتؤكد على أن نقص الكوادر التعليمية يجعل من المستحيل إدماج جميع الشبيبة الجزائريين في التعليم الابتدائي حسب مقاييس الكيفية الفرنسية في فترة زمنية قصيرة، لذا اقترحت تجربة "التمدرس الأساسي" منذ عام 1955 شرعت السلطات الفرنسية في إنشاء مراكز اجتماعية تربوية تكميلية، تجسيداً للسياسة التعليمية والاجتماعية التي أرادت ترسيخ نفوذها الثقافي في الجزائر. وقد نصت اتفاقيات إيفيان لاحقاً على تمكين المديرية الثقافية الفرنسية من تأسيس مؤسسات تعليمية وجامعية داخل الجزائر المستقلة، تتولى مهام ذات طابع استراتيجي، تشمل ثلاثة محاور أساسية: الإشراف المباشر على مؤسسات البحث العلمي المتخصص، وتنظيم التعليم التكميلي الذي لا تتكفل به السلطات الجزائرية، وتطوير منظومة تعليمية ذات بعد نفوذي تهدف إلى ضمان استمرارية الوجود الثقافي والفكري الفرنسي في الجزائر.

1-4. اللجنة العليا لإصلاح التعليم:

تأسست اللجنة وعقدت اجتماعها الأول في 13 ديسمبر 1962، وحددت من خلال هذا الاجتماع الأهداف الأساسية التي من المفترض أن توجه مسار النظام التعليمي في الجزائر، والتي تمثلت في جزأرة الإطارات التعليمية، والتعريب التدريجي للمناهج والبرامج، وتوحيد النظام التعليمي برمته، والتركيز على التوجه العلمي والتقني في العملية التربوية، بالإضافة إلى تحقيق ديمقراطية التعليم وإتاحته للجميع دون استثناء.[1]

نظراً لتعقد العوامل العامة والخاصة بقطاع التربية التي تم تناولها، كان من الصعب على القيادة تحقيق دخول مدرسي ناجح من جميع الجوانب الإجتماعية، فقد كان محور اهتمام القيادة الجزائرية

[1] مجيد مسعودي، مرجع سابق، ص49.

الجديدة ينصب على كيفية ضمان انطلاق السنة الدراسية بنجاح، وهو ما استوجب التركيز على توفير المناصب التعليمية والإطارات التربوية الكافية لتلبية الطلب المتزايد على التعليم، وبناءً على ذلك تم تأجيل الاهتمام بمسائل الهوية الوطنية وإعادة الاعتبار للغة العربية إلى فترة لاحقة.[1]

1-5. سياسات الإصلاح نحو استعادة النموذج الثقافي الجزائري الأصيل:

- **التعريب:** شهدت هذه المرحلة خطوات تدريجية نحو تعريب النظام التعليمي، حيث تم تعريب السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي وتعريب جزئي للسنة الثالثة ليتم استكمال هذه العملية في سنة 1969، وفي مجال التعليم الثانوي، تم إنشاء ثلاث مؤسسات تجمع بين المرحلتين المتوسطة والثانوية، وقد اعتمدت هذه المؤسسات اللغة العربية لغةً للتدريس في مختلف المواد الأدبية والعلمية، مع إدراج بعض المواد العربية في باقي الأقسام التعليمية.[2]

وجاءت أمرية سنة 1976 لتقرّ تعريباً كاملاً لمستويات التعليم الأساسي، الذي أصبح يشمل المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، إلى جانب تعميم التعريب على التعليم الثانوي كذلك.[3]

- **التعليم الحـــر:**

التعليم الأصلي أو التعليم الحر امتداداً لإرث النظام التعليمي الجزائري السابق للاحتلال، ورغم ما اعترض مسيرة التعليم من عراقيل وصعوبات، فقد أسهم هذا النظام في توفير الحد الأدنى من التكوين الذي أسس لملامح الشخصية الوطنية المرتبطة بالثقافة العربية الإسلامية، وساهم في حمايتها من تأثيرات التثاقف السطحي الذي يفضي إلى تآكل الهوية الحضارية والوطنية، وقد تجلّت نتائج هذا التباين في فقدان عدد كبير من خريجي المدارس الفرنسية لانتمائهم الثقافي الأصيل، بما في ذلك بعض رموز الحركة الوطنية الجزائرية.

تمثلت الانطلاقة الرسمية لهذا النمط من التعليم في صدور المرسوم المؤرخ في 11 جانفي 1964، الذي تولى تنظيمه وتحديد أهدافه الأساسية. وتنص مادته الأولى على أن النظام التعليمي يتفرع إلى نوعين، أحدهما التعليم الديني الإسلامي الذي يُعد من صلاحيات وزارة الأوقاف، ويشمل هذا النوع

---

[1] طيبي الغماري، مرجع سابق، ص61.

[2] صالح بلعيد، **اللغة العربية خلال خمسين سنة 1962-2012**، دار أسامة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2015، ص248.

[3] طيبي الغماري، مرجع سابق، ص63.

على التعليم القرآني والتعليم الإكمالي والثانوي بالإضافة إلى التعليم العالي الإسلامي،[1] وقد استهدف هذا التعليم إعداد جيل متشبع بالثقافة العربية الإسلامية، مع امتلاكه رصيداً معرفياً راسخاً في العلوم الحديثة، من خلال تكوين إطارات دينية مؤهلة تتحمل مسؤولياتها في توجيه المجتمع ونشر رسالته، وتحقيق تكوين علمي متكامل يرتكز على مبادئ التربية الإسلامية في صورتها المعاصرة.[2]

انطلق التعليم الديني تحت إشراف الأستاذ توفيق المدني، وهو أحد أعضاء جمعية العلماء المسلمين والأول الذي تولى وزارة الأوقاف (1962-1964)، حيث بدأ هذا التعليم برأس مال من أربع مؤسسات موزعة على ولايات مختلفة من القطر: العاصمة، وتيزي وزو (في بني دوالا)، وقسنطينة، وباتنة.[3]

شهدت سنة 1970 منعطفاً حاسماً في مسار التعليم الأصلي، حيث عرف دفعة قوية من الاهتمام والإنجاز عندما تولى وزارة الأوقاف مولود قاسم نايت بلقاسم، وهو شخصية ذات حضور قوي وتأثير واضح، ويروي نايت بلقاسم قصة تعيينه قائلاً: إنه دُعي للوزارة من قبل الرئيس الراحل هواري بومدين سنة 1970، وحيث كانت الوزارة آنذاك تحمل تسمية وزارة الأوقاف، وهي تسمية تعكس الاهتمام التقليدي بالزوايا والتكايا والصدقات والفقراء وما إلى ذلك، غير أن الواقع يشير إلى أن الدولة الجزائرية فقدت أوقافها بعد مصادرتها من قبل الاستعمار الفرنسي، لذا اقترح على بومدين إعادة تسمية الوزارة إلى "وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية"، لاعتقاده بأن التعليم هو الأساس والوسيلة الأولى في بناء الأمة، وهو الشرط الذي يجب توفره لإعطاء الوزارة معنى حقيقياً، وأبدى الرئيس بومدين قلقه من احتمالية اعتراض البعض على هذا التغيير في التسمية، فأجاب نايت بلقاسم أنه سيكفل الموافقة على هذه التسمية وسيجيب على جميع المعترضين، فوافق بومدين على هذا الاقتراح.[4]

---

[1] إسماعيل تاحي، **تجربة التعليم الأصلي في الجزائر مشروع نهضوي في سياق تجاذبات فكرية**، مجلة تاريخ المغرب العربي، العدد6، 2017، ص ص 226/224.

[2] عبد المجيد الشريف، **التعليم الأصلي في الجزائر**، مجلة الأصالة، عدد4، 1971، ص68.

[3] إسماعيل تاحي، مرجع سابق، ص225.

[4] بوعلام جوهري، **البعد الدعوي في أعمال مولود قاسم نايت بلقاسم، دراسة في الأصول الفلسفية، لمدرسته الإصلاحية والدعوية**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2012، ص355.

ينقسم التعليم الأصلي إلى مرحلتين أساسيتين: تتألف هذه المنظومة من مرحلتين متتاليتين: مرحلة تكميلية يُختتم مسارها بالحصول على "الشهادة الأهلية للتعليم الأصلي"، تليها المرحلة الثانوية التي تُتوج ببكالوريا تعادل نظيرتها في التعليم العام، وفي هذا الإطار صدر المرسوم الرئاسي رقم 71-128 بتاريخ 18 ربيع الأول سنة 1391 الموافق لـ13 ماي 1971، الذي نص على استحداث شهادة بكالوريا خاصة بالتعليم الأصلي، معادلة لتلك المنشأة وفق المرسوم رقم 63-495 الصادر في 31 ديسمبر 1963، على أن تُجرى جميع امتحاناتها باللغة العربية، باستثناء مواد اللغات الأجنبية،[1] جاء القرار الصادر في التاريخ نفسه مفسراً لكيفية تطبيق المرسوم، محدداً الفئات المؤهلة لاجتياز بكالوريا التعليم الأصلي:

وهم تلاميذ الأقسام النهائية بالمعاهد الإسلامية والثانويات العمومية والخاصة المعترف بها، إضافة إلى المترشحين الأحرار الذين تعتمدهم اللجنة المركزية للامتحان، كما ضبط القرار شروط التسجيل، وتكوين اللجنة وصلاحياتها، ومعايير التقييم التي تتدرج من مقبول إلى حسن جداً، مع منع منح تقديري "حسن" و"حسن جداً" لمن يحصل على أقل من 5 من 20 في أي مادة، واعتبار الصفر رسوباً مباشراً. وحدد المواد الأساسية للاختبار في التفسير، الحديث، الفقه الإسلامي، الأدب العربي، والفلسفة، وتنظيم سير مراكز الامتحان.

أُلغِي القرار السابق بموجب قرار جديد مؤرخ في 19 ذي الحجة سنة 1394 الموافق لـ2 يناير 1975، المتعلق بتطبيق المرسوم رقم 71-128، حيث أُدخل تعديل جوهري على نظام الامتحانات، يسمح للمترشحين باختيار إحدى ثلاث شعب عند التسجيل: الشعبة الشرعية الأدبية، شعبة الرياضيات، أو الشعبة العلمية، كما نص القرار على تنظيم الامتحانات بواسطة أوراق رسمية معتمدة من وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، وتضمن أحكاماً تتصل بإجراءات مكافحة الغش، وتنظيم سير الاختبارات، وتحديد مهام اللجنة المركزية للإشراف ولجنة إعداد الأسئلة.

أما ترتيب الملاحظات الجديد فقد حدده على النحو التالي: مقبول (أقل من 12 من 20)، قريب من الحسن (من 12 إلى أقل من 14 من 20)، حسن (من 14 إلى أقل من 16 من 20)، حسن جداً (من 16 إلى أقل من 19 من 20)، ممتاز (من 19 إلى 20)، وشدّد القرار على أن

[1] مرسوم 71-128 المؤرخ في 13 ماي 1971.

التقديرات "حسن"، و"حسن جداً"، و"ممتاز" لا تُمنح للتلميذ إذا حصل على أقل من 5 من 20 في أي اختبار كتابي، وفي هذه الحالة يُمنح التقدير الأدنى مباشرة، كما نص القرار على تحديد المواد الأساسية التي تشمل ما يلي:

رقم	المادة الدراسية	طبيعة المادة	المدة المحددة	المعامل
1	تفسير القرآن الكريم	مادة أساسية	3ساعات	3
2	الفقه الإسلامي	مادة أساسية	3ساعات	3
3	أصول الفقه	مادة مكملة	3ساعات	3
4	الفلسفة	مادة أساسية	4ساعات	6
5	الأدب العربي	مادة أساسية	3ساعات	4
6	اللغة الأجنبية الأولى	مادة مكملة	3ساعات	3
7	اللغة الأجنبية الثانية	مادة مكملة	ساعتان	2
8	التاريخ	مادة مكملة	ساعة ونصف	2
9	الجغرافيا	مادة مكملة	ساعة ونصف	2
10	الرياضيات	مادة مكملة	ساعتان	2
11	التربية البدنية	مادة تكميلية	غير محددة	1

جدول رقم 01: يوضح المواد الرئيسية والمكملة للشعبة الشرعية الأدبية مع معاملاتها ومدة اختباراتها. من إعداد الباحث.

المصدر: القرار المؤرخ في 19 ذي الحجة 1394 هـ الموافق لـ 2 يناير 1975 المتضمن تطبيق المرسوم 71-128 المتضمن إحداث شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي.

رقم	المادة الدراسية	طبيعة المادة	المدة الزمنية	المعامل
1	تفسير القرآن الكريم	مادة مكملة	3ساعات	2
2	الفقه الإسلامي	مادة مكملة	3ساعات	2
3	الفلسفة	مادة مكملة	3ساعات	2
4	الأدب العربي	مادة مكملة	ساعتان	2
5	اللغة الأجنبية الأولى	مادة مكملة	ساعتان	2
6	اللغة الأجنبية الثانية	مادة مكملة	ساعتان	1
7	الرياضيات	مادة أساسية	4ساعات	8
8	العلوم الفيزيائية	مادة أساسية	4ساعات	7
9	العلوم الطبيعية	مادة مكملة	ساعة ونصف	2
10	التربية البدنية	مادة مكملة	غير محددة	1

جدول02: يوضح المواد الرئيسية والمكملة لشعبة الرياضيات ومعاملاتها ومدة اختباراتها من إعداد الباحث.

المصدر: الملحق3 للقرار المؤرخ في 19 ذي الحجة 1394 هـ والموافق لـ 2 يناير 1975، المتضمن تطبيق المرسوم 71-128 المتضمن إحداث شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي.

رقم	المادة	طبيعة المادة	المدة	المعامل
1	تفسير القرآن الكريم	مادة مكملة	3ساعات	2
2	الفقه	مادة مكملة	3ساعات	2
3	الفلسفة	مادة مكملة	3ساعات	2
4	الأدب العربي	مادة مكملة	ساعتان	2
5	اللغة الحية 1	مادة مكملة	ساعتان	2
6	اللغة الحية 2	مادة مكملة	ساعتان	1
7	الرياضيات	مادة رئيسية	3ساعات	5
8	العلوم الفيزيائية	مادة رئيسية	3ساعات	5
9	العلوم الطبيعية	مادة رئيسية	3ساعات	5
10	التربية البدنية	مادة مكملة	غير محددة	1

جدول03 : يوضح المواد والمواد الرئيسية والمكملة لشعبة العلوم ومعاملاتها ومواد اختباراتها. من طرف الباحث.

من المصدر: القرار المؤرخ في 19 ذي الحجة 1394 الموافق لـ 2 يناير 1979 المتضمن تطبيق المرسوم 71-128 المتضمن إحداث شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي.

يكشف التحليل المتأني للقوانين والبيانات الإحصائية المتتالية عن تطور جوهري على أصعدة متعددة، تشمل البناء التشريعي والهياكل المؤسسية والنمو الكمي للملتحقين، وهو ما يشهد على وجود إرادة سياسية حقيقية تسعى لرفع من شأن التعليم الأصلي وتثمين نواتجه في السياق الاجتماعي والثقافي للدولة الجزائرية الناشئة، وينبني هذا التطور على تصور نظري يرتكز على الاعتقاد بأن الخريجين من هذا النمط التعليمي سيحوزون على معرفة عملية معقولة بأسس العلوم الحديثة، متزامنة مع تمكنهم من أساسيات قوية في مجالات الهوية والتراث الوطني كالدراسات الإسلامية والتاريخ واللغة العربية، الأمر الذي يسمح بتكوين نموذج متوازن من الكفاءات يجمع بين العمق الفكري والقدرات التقنية.

وتتطابق محتويات برنامج العلوم العصرية في التعليم الأصلي مع نظيره في التعليم العام الموجود بوزارة التعليم الابتدائي والثانوي، غير أن الفارق الحقيقي يكمن في التركيز النسبي الأعلى على موضوعات

الهوية والثقافة الوطنية، وهذا الاختلاف يعكس رؤية تربوية وسياسية تسعى لتحقيق توازن دقيق بين الحاجة الملحة إلى الاستيعاب الفعلي للمعارف العلمية والتكنولوجية المعاصرة من جهة، والضرورة الحتمية للحفاظ على التجذر في الأصول الثقافية والحضارية من جهة أخرى، وتعكس هذه الاستراتيجية التربوية تمثلاً اجتماعياً عميق الجذور في أوساط صناع القرار السياسي والمؤسساتي، مفاده أن التنمية الحقيقية والمستدامة للمجتمع لا تستلزم القطع مع الهوية والجذور الثقافية، بل على العكس تقتضي استمرار تعزيزها وإحياؤها بأشكال معاصرة، وبالتالي تشكيل نخب متعلمة وواعية قادرة على قيادة المجتمع من خلال انطلاقها من قاعدة أساسية قوية من المرجعيات الثقافية والوطنية الأصيلة.

- **البرنامج والهياكل:**

اتسم برنامج التعليم الأصلي بسعيه لتحقيق التكامل بين الأصالة والانفتاح على العلوم العصريةإلى جانب المواد الإسلامية مثل الفقه، والعقيدة، والتفسير، والسيرة النبوية، وأصول الدين والفلسفة، ، اشتمل على مقررات في اللغة العربية والعلوم الحديثة كعلوم الرياضيات والفيزياء والكيمياء والتاريخ والجغرافيا، إضافة إلى اللغتين الأجنبيتين: الفرنسية والإنجليزية. وقد روعي في هذا التنوع أن تسهم جميع هذه المواد مجتمعة في تشكيل ثقافة معرفية متوازنة ونسق تربوي يسعى إلى التكامل في البناء الفكري والعلمي للمتعلم.[1]

كان برنامج العلوم يشمل كل من الرياضيات والعلوم والفيزياء والكيمياء والتاريخ واللغتين الأجنبيتين والتربية البدنية والرسم والموسيقى، وقد كان هذا البرنامج متطابقاً مع برنامج وزارة التعليم الابتدائي والثانوي. [2]

---

[1] عثمان شبوب، **دور التعليم الأصلي في ثقافتنا الحديثة**، مجلة الأصالة، عدد 11، السنة الثانية، 1972، ص5.

[2] عبد المجيد شريف، مرجع سابق، ص70.

شهدت البنية التحتية للتعليم الأصلي تطورًا نوعيًا عبر السنوات، إذ انطلقت المؤسسات التعليمية من أبنية ذات تجهيزات بسيطة، لتعرف فيما بعد عمليات تحديث وإنشاء مرافق جديدة أكثر تطورًا. في المرحلة الأولى بعد الاستقلال، بلغ عدد المؤسسات المخصصة للتعليم الأصلي سبع مؤسسات فقط، ثم ارتفع العدد تدريجيًا ليصل إلى إحدى وعشرين مؤسسة تكميلية. وقد استوعبت هذه المؤسسات في عام 1972 ما مجموعه 15,345 تلميذًا، من بينهم 12,478 من الذكور و2,867 من الإناث، الأمر الذي يعبر بوضوح عن تزايد الإقبال على هذا النموذج التعليمي وتحقق نمو كمّي ملحوظ في أعداد المستفيدين:

السنة	عدد المؤسسات
1971	21
1972	27
1973	31
1976	52

جدول 04: يوضح تعدد الهياكل للتعليم الأصلي

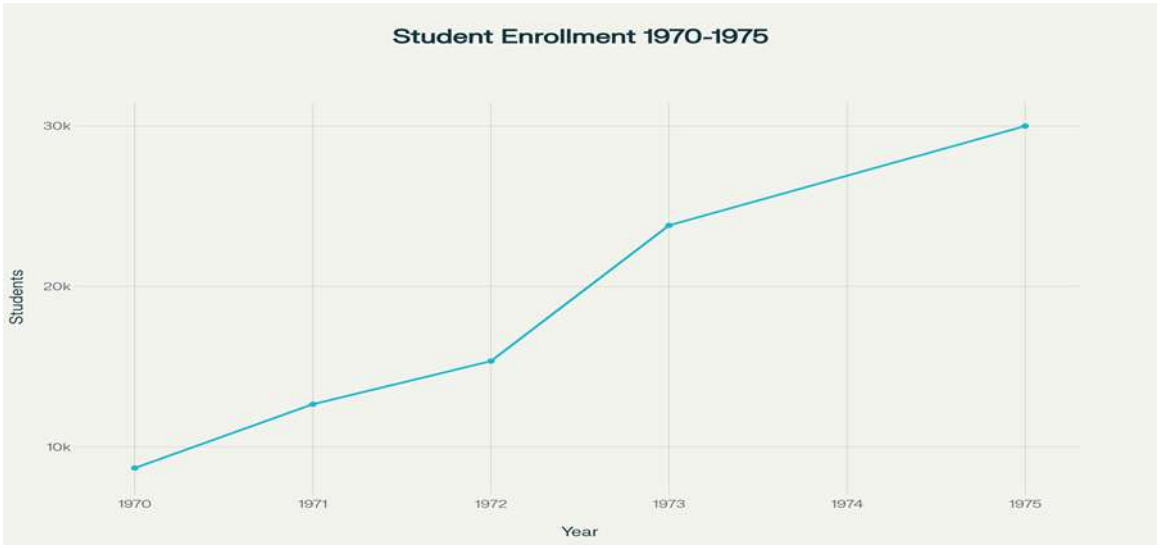
المصدر: إسماعيل تاجي، مجلة تاريخ المغرب العربي، العدد6، ص233، 2017.

و**التلاميذ**:في الجدول الآتي إحصاء لعدد التلاميذ منذ 1970 إلى غاية 1975

السنة⟵	1970	1971	1972	1973	1975
العدد↓	8682	12655	15345	23807	**30000**

جدول 05: يوضح تعداد التلاميذ للتعليم الأصلي ما بين 1970 وَ 1975

المصدر: إسماعيل تاجي، مجلة تاريخ المغرب العربي، العدد6، ص230.



الشكل 02: يوضح تعداد التلاميذ للتعليم الأصلي ما بين 1970 وَ 1975

- **الجامعة والتعليم العالي:**

بعد تحصل التلميذ على شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي، يتاح له الالتحاق بمسار التعليم العالي عبر ثلاث كليات جديدة تم استحداثها، الأولى متخصصة في **الشريعة والقانون المقارن**، والثانية في **أصول الدين وتاريخ الأديان المقارن**، والثالثة في **اللغة العربية وآدابها** إضافة إلى **اللغات القديمة**، وتم توزيع هذه الكليات على ثلاث مدن رئيسية هي قسنطينة والعاصمة ووهران، واعتُبرت هذه المؤسسات الأكاديمية بمثابة نواة تأسيسية لجامعة إسلامية شاملة مستقبلية يُتوخى أن تضم كليات إضافية متنوعة كالطب والصيدلة والاقتصاد والزراعة والهندسة والعلوم الإنسانية وغيرها، بهدف إثراء المجتمع بإطارات واعية ومتبصرة تتمتع برؤية ثقافية وروحية دينية عميقة تسمح لهم بفهم أسرار الشريعة الإسلامية وتطبيقاتها، متزامنة مع امتلاكهم الكفاءة في العلوم العصرية والتطبيقية.[1]

- **تعميم التعليم:**

اتجهت الوزارة تحت قيادة وزيرها نحو تطبيق مبادئ التعليم الحر التقليدي في الجزائر، منطلقة من قناعة أن التعليم حق أساسي لا ينبغي أن يقتصر على فئة معينة أو عمر محدد، بل يشمل الجميع بمختلف فئاتهم الاجتماعية وأعمارهم، وترجمة لهذا المبدأ، بادرت الوزارة بتنظيم حملة شاملة لمحو الأمية

[1] أحمد درار، **التعليم الأصلي في الجزائر خلال العشر سنوات في استرجاع الاستقلال**، مجلة الأصالة، عدد8، السنة الثانية، 1972، ص236.

في مختلف مساجد القطر ابتداءً من 15 أكتوبر 1970، وحظيت هذه المبادرة برعاية الرئيس هواري بومدين الذي افتتح الحملة شخصياً وتفقد مسارها في عدة ولايات.

شملت الحملة انتشاراً واسعاً عبر 1,615 مركزاً موزعة على مختلف أنحاء الوطن، التحق بها ما يقارب 35,000 متعلم، تركزت أعدادهم بشكل أساسي في المناطق ذات الكثافة السكانية الكبيرة كمدينة تيزي وزو التي استقطبت 2,500 متعلم عبر 320 مركز، تليها سطيف بـ 4,656 متعلماً في 231 مركز، والعاصمة بـ 4,915 متعلماً في 123 مركز، وأظهرت هذه الحملة نتائج إيجابية، إذ تمكن 173 متعلماً فقط من الحصول على شهادات الابتدائية والنهائية سنة 1972، مع تراجع نسبة النجاح في معظم الولايات، الأمر الذي يعكس الصعوبات التي واجهت هذه المبادرة من حيث الدعم المؤسسي والإمكانيات المتاحة.[1]

حدد الوزير دور الإمام في المسجد بما يتجاوز المهام الدينية التقليدية، ليشمل مسؤوليات تربوية واجتماعية جديدة، تتمثل أولاً في تحفيظ القرآن الكريم [للأطفال الصغار، وهي مهمة معتبرة من الواجبات الإجبارية على الإمام، وثانياً تقديم الدروس التقليدية في مجالات الفقه والحديث والنحو والصرف وغيرها، وفقاً لمستوى الإمام العلمي ومستوى المتعلمين الاستيعابي، وثالثاً وهي المهمة الجديدة نسبياً، مكافحة الأمية لدى الكبار من خلال دروس منظمة داخل المساجد بدأت فعلياً في أواخر سنة 1970 وامتدت لتشمل جميع أنحاء القطر، وقد اعتمدت هذه الدروس على وسائل تعليمية حديثة نسبياً كالسبورة والكتب المنهجية المعدة وفقاً للمعايير التربوية التي وضعتها منظمة اليونيسكو[2]، مما يشير إلى محاولة المؤسسة الحكومية الجمع بين الأصول التربوية الإسلامية التقليدية والمعايير التعليمية الحديثة المعترف بها دولياً.

بموازاة النظام التعليمي الرسمي، اهتمت وزارة التعليم الأصلي بالفئات السكانية التي فاتتها فرصة التمدرس في السن المناسبة، فأنشأت ما أطلقت عليه "الجامعة الشعبية" على مستوى جميع مؤسسات التعليم الأصلي، وتميزت هذه البرامج بمرونتها إذ لم تفرض الشروط الإدارية والتنظيمية المطلوبة من التلاميذ النظاميين، حيث نُظمت الدروس بصيغة مسائية تمتد من الساعة السادسة إلى التاسعة ليلاً، وتغطي نفس المحتويات البرامجية المدرسة للنظاميين، مما سمح للراغبين من الكبار والعاملين بمتابعة دراستهم دون

[1] إسماعيل تاحي، مرجع سابق، ص233 -235-236.

[2] بوعلام جوهري، مرجع سابق، ص316.

التضحية بنشاطاتهم الاقتصادية اليومية، وشهدت هذه التجربة إقبالاً لافتاً، حيث بلغ عدد المنخرطين فيها حوالي عشرة آلاف تلميذ سنة 1976، وهو ما يعكس الطلب الاجتماعي الكبير على إتاحة فرص التعليم للفئات المهمشة اجتماعياً واقتصادياً.[1]

- **نتائج التعليم الأصلي:**

حظي هذا النمط التعليمي بقبول اجتماعي واضح من الأوساط الجزائرية المختلفة، وتجسد ذلك في الإقبال المتزايد والمستمر على الالتحاق به، إضافة إلى ما برهن عليه من تفوق كمي وكيفي لتلاميذه مقارنة بنظرائهم في مؤسسات وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، فبلغ عدد الملتحقين به حوالي أربعين ألف طالب موزعين بين عشرة آلاف طالب يدرسون بصيغة مسائية وثلاثين ألف آخرين بالنظام النظامي، وأتم عدد كبير من هؤلاء الطلبة دراستهم حتى مستوى البكالوريا التي كانت معادلة دولياً وتحظى بالاعتراف العالمي، وأثبتت التنافسات الرياضية والثقافية التي كانت تبث على التلفاز بين مختلف الثانويات أن طلبة التعليم الأصلي، وهم في غالبيتهم من أبناء الفئات الفقيرة والأيتام والسكان الريفيين، كانوا يحققون نتائج متفوقة على نظرائهم من طلبة وزارة التربية والتعليم، وأثار هذا الأداء الاستثنائي انتباه الرأي العام والإعلام، حيث نشرت الصحف الوطنية أخباراً عن إنجازات متميزة تحققها طالبات من ثانوية صلاح الدين الأيوبي بمدينة باتنة، من بينها تفوق إحداهن على نظرائها من الذكور في السباقات الرياضية التي أقيمت بالمركب الأولمبي، وهو ما يعكس مستوى عالياً من التنمية الشاملة للشخصية التي حققتها هذه المؤسسات التعليمية[2] ، هذا النجاح الكمي والكيفي في ظرف قصير كان جديراً بالملاحظة.

رغم النجاح النسبي الذي حققه التعليم الأصلي، إلا أنه واجه عدة تحديات من بينها احتواؤه على هامش من الإيديولوجيات الوافدة إلى المجال الجزائري، خاصة من خلال الإطارات التعليمية والمؤسسات القادمة من الدول العربية المشرقية التي حملت معها إيديولوجيات متنوعة كالبعثية والناصرية والأصولية الإسلامية، وقد أثرت هذه التوجهات الفكرية على الطلبة مما تجسد في نزاعات واصطدامات طلابية متكررة في الجامعات والأحياء الجامعية، وبلغت ذروتها في حادثة عنف خطيرة وقعت في كلية الحقوق

[1] إسماعيل تاحي، مرجع سابق، ص237.

[2] بوعلام جوهري، مرجع سابق، ص358.

بين عكنون في ماي 1975، مما كشف عن وجود تجاذبات أيديولوجية عميقة داخل المؤسسات الأكاديمية كانت تعكس صراعات فكرية أوسع في المجتمع الجزائري.[1]

شكلت فترة السبعينات لحظة تاريخية حساسة شهدت تنامي الفكر اليساري في أوساط الحركة الوطنية، خاصة مع تبني الدولة الجزائرية للنهج الاشتراكي، وهو ما أثار ردود فعل قوية داخل المجتمع، وعلى الرغم من أن الإيديولوجيات المختلفة كانت حاضرة في مختلف مؤسسات الدولة وليست قصراً على التعليم الأصلي، إلا أن معارضو هذا التعليم استغلوا الجدل الأيديولوجي للطعن فيه وإثارة المخاوف لدى قيادة الدولة، فعندما لاحظ الرئيس بومدين نجاحات طالبات التعليم الأصلي الرياضية والعلمية، بدأ يشكك في الأهداف الحقيقية لهذا التعليم، وسأل الوزير مولود قاسم إن كانوا يدرسون التربية العسكرية للطلبة، فأجاب الوزير بأنهم يركزون على التربية البدنية في إطار من الحشمة والأخلاق والالتزام بالقيم الإسلامية، لكن المعارضين استثمروا هذا الحوار وروجوا لرواية مختلفة ادعوا من خلالها أن التعليم الأصلي شكل شبكة تنظيمية للإخوان المسلمين تهدف إلى نشر إيديولوجيا رجعية معاكسة للاشتراكية، وحذروا من أن انتشار خريجيه في المؤسسات الحساسة كالجيش والهندسة والطب سيؤدي إلى تقويض النظام الاشتراكي، وتحت تأثير هذه الضغوط والمخاوف، استجاب الرئيس بومدين وقررت الحكومة في الميثاق الوطني لسنة 1975 القضاء على التعليم الأصلي بصيغة جاهزة نصت على "إزالة التعليم الأصلي في أسرع الآجال".[2]

2. إصلاحات 1976:

تأسست اللجنة العليا لإصلاح التعليم سنة 1962 بهدف رسم معالم المشروع التعليمي للدولة الجزائرية الناشئة، وحددت هذه اللجنة الأهداف الاستراتيجية الأساسية التي من المفترض أن توجه مسار النظام التعليمي خلال المرحلة القادمة، وتمثلت هذه الأهداف في جزأرة التعليم بمعنى استرجاع السيطرة الوطنية على المؤسسات التعليمية والإطارات، والتعريب التدريجي للمناهج والبرامج واستعادة اللغة العربية كوسيط تعليمي، وتوحيد النظام التعليمي بكل مستوياته ومكوناته، والتركيز على التوجيه العلمي والتقني

[1] إسماعيل تاحي، مرجع سابق، ص241.

[2] بوعلام جوهري، مرجع سابق، ص358.

لمواكبة احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وضمان ديمقراطية التعليم بإتاحته للجميع بغض النظر عن أصولهم الاجتماعية والاقتصادية.[1]

كما تجسد بوضوح في بيان أول نوفمبر 1954 وميثاق طرابلس 1962، سعت الدولة الجزائرية إلى تتويج الاستقلال السياسي بحقيقي استقلال ثقافي وحضاري، لذا أولت المدرسة الجزائرية أهمية قصوى، حيث انصبت جهودها على تطويرها الشامل وإصلاح منظومتها التعليمية بما يتوافق مع الثقافة الوطنية واللغة العربية والقيم الإسلامية، وعليه شهدت الفترة ما بين 1962 و1979 سلسلة من التعديلات التربوية المتتالية، غير أن هذه التعديلات اتسمت في معظمها بالطابع الجزئي والمحدود، إذ لم تمس سوى عناصر معينة من النظام التربوي دون المساس بهياكله الأساسية أو توجهاته الكلية.[2]

2-1. الأهداف إصلاح 1976 المعلنة:

جاء إصلاح 1976 ليمثل نقطة تحول استراتيجية في المشروع التربوي الجزائري، حيث سعى الخطاب الرسمي لتكريس ما أسماه "النسق الثوري" في التعليم، وقد أولى هذا الإصلاح اهتماماً كبيراً لدور التربية كأداة لتحقيق الأهداف السياسية والأيديولوجية للدولة، وفي هذا السياق استوحت وزارة التربية الوطنية نموذج "المدرسة الأساسية متعددة التقنيات" من التجربة الألمانية الشرقية، غير أنها أدخلت عليها تعديلات جوهرية لمواءمتها مع السياق الوطني الجزائري وقيمه التاريخية والثقافية، حيث استبدلت مبادئ "التربية الاشتراكية" بـ "التربية الإسلامية"، مما يعكس رغبة الدولة في التوفيق بين الطموحات الاشتراكية والمرجعيات الثقافية الإسلامية كما أن أهداف الثورة الثقافية كانت[3]:

كان من الأهداف المركزية تعزيز الهوية الجزائرية وترسيخها في نفوس الأجيال، إلى جانب السعي المستمر للارتقاء بالمستوى التعليمي في المدارس، كما تم التأكيد على ضرورة تبني نمط حياة ينسجم مع المبادئ الاشتراكية التي أرستها الثورة، وتتجلى أبعاد الهوية الوطنية بوضوح في ديباجة أمرية 16 أفريل 1976، حيث ورد فيها أن وطنية المنظومة التربوية تحتم اعتماد اللغة العربية في التعليم ونشر القيم الروحية والثقافة الأصيلة، لتؤدي المدرسة دورها في إحياء التراث الحضاري الثري وإعادة بعث عناصره مع التكيف حسب متطلبات المجتمع.

---

[1] مجيد مسعودي، مرجع سابق، ص 49.

[2] رابحي إسماعيل، مرجع سابق، ص 152.

[3] مجيد مسعودي، مرجع سابق، ص ص 52/49.

حددت المدرسة الأساسية بموجب هذا الإصلاح أهدافاً متعددة الأبعاد تجسد التمثلات السياسية والاجتماعية السائدة في الخطاب الرسمي، فعلى الصعيد السياسي والأيديولوجي، اعتُبرت المدرسة وسيلة أساسية لبناء وحدة وطنية موحدة، تقوم على تنشئة الفرد على حب الوطن والإيمان بأصالته والافتخار بقيمه الحضارية، وخاصة اللغة العربية وتعاليم الإسلام ومكتسبات "الثورة الاشتراكية"، وعلى المستوى الاقتصادي، استهدف النظام التعليمي الجديد تطوير الموارد البشرية المؤهلة التي تكون قادرة على تحمل مسؤوليات التنمية الاقتصادية والمساهمة في مشروع الدولة التنموي، أما على الصعيد الاجتماعي والثقافي، فقد وُسمت المدرسة كمحرك أساسي للثورة الثقافية الوطنية، تسمح للتلميذ بالتفاعل المباشر مع واقع محيطه الاجتماعي وتدرّبه على التفكير العلمي والمنطقي بدلاً من الاعتماد على الموروث التقليدي البحت.

2-2. مرتكزات إصلاح 1976:

من أهم مرتكزات الهوية في السياسة التربوية الجزائرية في اصلاح 1976 جاء مايلي:

التعريب: توضح ديباجة أمرية 16 أفريل 1976 أن الطابع الوطني للمنظومة التربوية يفرض اعتماد اللغة العربية في التربية، إلى جانب نشر القيم الروحية والثقافة الأصيلة، بما يعزز دور المدرسة في إحياء تراث وطني عريق غني بمظاهر التطور، ويربط تطوير هذه المنظومة بمتطلبات المجتمع. وانسجامًا مع هذا التوجه، نصت المادة الثامنة من المرسوم 35/76 الصادر في 16 أفريل 1976 على أن يكون التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين ولكافة المواد الدراسية. [1]

اعتبر الرئيس بومدين قضية التعريب مطلباً وطنياً أساسياً وهدفاً ثورياً لا يمكن الفصل بينه وبين تحقيق أهداف الثورة الجزائرية، حيث استحضر مقولة عبد الحميد بن باديس "الجزائر وطننا والإسلام ديننا والعربية لغتنا" كرؤية شاملة تسعى إلى القضاء على الموروثات الاستعمارية من خلال إعادة بناء منظومة تعليمية وطنية تتمحور حول اللغة العربية؛ وبذلك جمع النظام السياسي بين البعد الرمزي للغة كمكون هويّاتي جماعي وبين البعد الوظيفي لها كأداة لنقل المعرفة، مما يعكس محاولة سوسيولوجية لإعادة تشكيل البناء الاجتماعي للمجتمع الجزائري عبر إحلال منطق ثقافي وطني محل المنطق الاستعماري

[1] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004، ص58.

السابق، والانفتاح في ذات الوقت على التقدم التقني والحداثة العلمية من خلال قنوات ثقافية ولغوية أصيلة.[1]

تكتسب اللغة العربية في السياق الجزائري ثنائية وظيفية متكاملة؛ فهي من جهة مكون أساسي من مكونات الهوية الجماعية، ومن جهة أخرى أداة تربوية لنقل المعرفة والقيم، وقد عكست الخطابات الفكرية والسياسية آنذاك هذا الفهم الشامل للغة كعامل تماسك اجتماعي متعدد الأبعاد؛ حيث رآها المفكرون كتركي رابح كقوة موحدة ساهمت عبر قرون طويلة في الحفاظ على التماسك الاجتماعي للمجتمع الجزائري، إذ تربط الأفراد فيما بينهم على المستوى الوطني، كما تربطهم بامتداد أوسع على مستوى الأمة العربية والحضارة الإسلامية؛ وبذلك تعمل اللغة كجسر ثقافي وحضاري يحدد الانتماء المزدوج للفرد الجزائري نحو مجتمعه الوطني وفي الوقت ذاته نحو المرجعية الإسلامية الأعم من خلال كونها لغة القرآن الكريم والتراث الفكري والروحي الإسلامي؛ وبهذا المعنى تصبح اللغة العربية حسب رؤية بن باديس الرابطة الجامعة التي تمسك بين ماضي الجزائر المجيد وحاضرها وتشكل مساراً نحو مستقبلها، لتتحول إلى رمز متسع الدلالة يجمع بين البعد الديني والبعد القومي والبعد الوطني في منظومة واحدة متناسقة.[2]

- **الإسلام**: أما فيما يتعلق بالبعد الديني فقد جسدت أمرية 1976 توجهاً استراتيجياً يقضي بأن تسعى المنظومة التربوية إلى ترسيخ المبادئ الإسلامية بوصفها قيماً أخلاقية وسوسيولوجية تنظم العلاقات الاجتماعية، حيث تستند هذه المبادئ إلى معايير تضامنية وأخويّة تؤسس للتماسك الجماعي من خلال الإخاء والوفاق والتكافل الاجتماعي؛ وبذلك لا تقتصر الدعوة الإسلامية في الخطاب التربوي على البعد العقدي المحض، بل تتجاوزه إلى التعبئة الأخلاقية والاجتماعية التي تربط بين أفراد الجماعة برابط التضامن والتعاضد، والقيام بواجب الكفالة والنصرة للضعفاء والمحتاجين، والعمل الجماعي ضد مظاهر الشر والفساد.[3] وهكذا يتحول الإسلام في هذا السياق من مرجعية دينية محضة إلى نظام قيمي وأخلاقي يستهدف إعادة تشكيل البناء الاجتماعي للفرد والجماعة معاً.

---

[1] مجيد مسعودي، مرجع سابق، ص50.

[2] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004، ص59.

[3] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004، ص52.

- **الجزأرة:** واجهت الدولة الجزائرية بعد الاستقلال تحدياً استراتيجياً متعدد الأبعاد تمثل في ضرورة جزأرة المنظومة التربوية؛ فقد ورثت نظاماً تعليمياً فرنسياً متخلفاً عن الواقع الاجتماعي للمجتمع الجزائري، الأمر الذي أدى إلى تفاقم التفاوتات الاجتماعية وانقطاع الاتصال بين النخب المتعلمة القليلة والأغلبية الشعبية المحرومة من التعليم، وكان استمرار هذا الواقع يعني استدامة شكل جديد من أشكال التبعية الثقافية والاقتصادية والسياسية للمحتل السابق؛ وأمام الضغط الاجتماعي المتزايد للالتحاق بالمدارس في الستينيات والافتقار الشديد إلى الكوادر المؤهلة، اضطرت الدولة إلى الاعتماد على خبرات أجنبية من الشرق والغرب، مما أبقاها تحت سيطرة الاستقطاب الحضاري والأيديولوجي؛ وبناءً على هذا الواقع المعقد، اتخذت أمرية 1976 قراراً استراتيجياً بجزأرة تدريجية للمنظومة التربوية على مستويي المحتوى والتأطير، بهدف استرجاع السيادة التربوية وتحقيق استقلالية حقيقية في صناعة القرار التعليمي، ما يعكس طموحاً حضارياً لبناء مؤسسة تربوية وطنية تستجيب لتطلعات المجتمع الجزائري وتحمي مساره التنموي من أخطار التبعية المستمرة. [1]

تجلت سياسة الجزأرة من خلال سلسلة متواصلة من الإجراءات المترابطة، استُهلت بتعزيز حضور اللغة العربية تدريجياً في المنظومة التربوية، مع إعادة بناء محتوى المواد ذات العلاقة بالهوية والثقافة، كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية الدينية والوطنية والأخلاقية، وفي مرحلة مفصلية لاحقة، تم اعتماد الجزأرة الكاملة على مستوى المناهج، حيث أصبحت ابتداءً من عام 1989 جميع البرامج والكتب المدرسية للمرحلة الأساسية (من السنة الأولى حتى التاسعة) من إنتاج وإعداد خبراء جزائريين، مما ضمن السيطرة الوطنية الكاملة على العملية من مراحل التصميم الفكري إلى التوزيع على مؤسسات التعليم؛ وتزامن مع ذلك استثمار حكومي ضخم في بناء قاعدة بشرية وطنية من خلال تكاثر مؤسسات تكوين الأساتذة والمعلمين وإنشاء معاهد تكنولوجية تربوية بدلاً من المدارس العليا التقليدية، مما أسفر عن تحقيق استقلالية حقيقية في الكوادر التعليمية وتقليل الاعتماد على الخبرات الأجنبية، وبذلك انتقلت الدولة من مرحلة الاستعانة بالخارج إلى مرحلة الاعتماد على الذات في بناء منظومة تربوية وطنية متكاملة. [2]

يتضح من مسار الإصلاحات التربوية أن الخطاب الرسمي حول غايات التربية المتصلة بالهوية استند إلى أركان متكاملة تجمع بين البعد الديني والبعد اللغوي والبعد التاريخي والمصير المشترك؛ حيث عكست

[1] نفس المرجع، ص ص 61/60.

[2] نفس المرجع، ص62.

النصوص التشريعية هذا التوجه بإعادة تأصيل القيم الروحية والدينية من خلال الإسلام، وترسيخ اللغة العربية كأداة تعليمية وهويّاتية تربط المجتمع الجزائري بامتداده الحضاري في الأمة العربية الإسلامية، وتحقيق استقلالية وطنية عبر جزأرة المنظومة التربوية على صعيدي التأطير والمحتوى؛ إلا أن الممارسات الفعلية كشفت عن واقع اجتماعي مختلف عما جاء في الخطاب الرسمي؛ فرغم التركيز على العناصر الثقافية الأصلية كتوجه معلن، استمرت الهياكل التربوية في الاعتماد على كوادر وخبرات ارتبطت بالنموذج الثقافي الفرنسي السابق، مما أدى إلى استمرار نفوذ هذه النخب داخل المؤسسات التعليمية؛ وعندما برزت محاولات لتطوير نمط تعليمي بديل متجذر في الثقافة المحلية، اصطدمت هذه المحاولات بمقاومات متعددة المستويات من داخل الجهاز الإداري والسياسي؛ وبذلك يكشف الواقع الاجتماعي عن فجوة بين ما يعلنه الخطاب الرسمي عن الهوية الوطنية وبين الآليات الفعلية لإعادة إنتاج الهياكل الاجتماعية، مما يعكس صراعات حقيقية حول التوجهات التربوية تتجاوز مستوى الخطاب إلى مستوى توزيع السلطة والنفوذ داخل المؤسسات.

3- تجسيد مشروع المدرسة الأساسية:

شهدت المنظومة التربوية انقطاعاً فعلياً في تطبيق مشروع التعليم الأصلي خلال فترة وزارة مصطفى الأشرف (1977-1979)، لكن خليفه محمد خروبي عمل على إحياء المشروع من جديد من خلال تعديلات جوهرية على هيكل المناهج؛ حيث قلل نسبة الفلسفة من 6 إلى 4 ورفع نصاب اللغة العربية والتاريخ إلى 6 ساعات، مما يعكس إعادة توازن في الأولويات التربوية نحو تعزيز المكونات الهويّاتية؛ غير أن هذه التعديلات أثارت ردود فعل اجتماعية قوية تجسدت في احتجاجات طلابية واسعة ضد المشروع، حيث عبر المتظاهرون عن معارضتهم برفع شعارات ترفض إعادة الأهمية للتاريخ؛ وفي سياق هذه التوترات، وجد خروبي نفسه محور اتهام شديد من أطراف مختلفة بأنه المسؤول عن هذه المظاهرات، بل تم ربط اسمه بأحداث القبايل اللاحقة في الثمانينات؛ وهكذا تكشف هذه الحادثة عن الطبيعة الصراعية للعملية التربوية، حيث تحولت القرارات المتعلقة بالمناهج والمحتوى إلى مواقع صراع حقيقية بين رؤى مختلفة حول الهوية والانتماء، مما أدى إلى تحميل الفاعلين السياسيين مسؤولية تتجاوز نطاق قراراتهم الفعلية. [1]

[1] محمد العلمي شراد، مرجع سابق، ص ص 66/65.

كشفت طريقة تطبيق مشروع المدرسة الأساسية عن استعجالية غير مدروسة افتقرت إلى التحضيرات المؤسسية والبشرية اللازمة، مما انعكس إيجابياً على مصالح النخب المفرنسة التي استطاعت استثمار هذا الواقع في الصراع؛ فأي عرقلة، حتى لو كانت ظرفية، للمشاريع التي تطرحها النخب المعربة تعتبر كسباً حقيقياً للنخب المفرنسة التي اقتصر دورها على الحفاظ على الوضع الراهن؛ وهنا يتجلى الفرق بين رؤيتي النخبتين؛ فالنخب المعربة تعمل على بناء مشروع تربوي يستعيد أصالة المجتمع ويرسم مساراً حضارياً مستقلاً، بينما النخب المفرنسة تكتفي بمنع أي تقدم للمشروع الأول؛ غير أن الميثاق الوطني لسنة 1986 يمثل نقطة تحول نسبية حيث اكتسب وضوحاً أكثر في رسم ملامح الشخصية الوطنية مقارنة بالمواثيق السابقة كميثاق طرابلس، وترجم هذا الوضوح تحديداً نوعياً في الرؤية الأيديولوجية والحضارية للمنظومة التربوية؛ حيث استند الميثاق على منظومة القيم العربية الإسلامية كركيزة أساسية للبناء الاجتماعي، وقدم صياغة دقيقة لأهداف التربية والتكوين بما يستجيب لحاجات التنمية الشاملة للفرد والمجتمع؛ وفي هذا السياق، يؤكد المفكرون أن الطريق إلى العالمية والحداثة الحقيقية لا يمر عبر الاستنساخ الأعمى للنماذج الغربية، بل عبر الارتقاء بالخصوصيات والمرجعيات الحضارية المحلية إلى مستوى من النضج الفكري والعلمي يسمح بالمساهمة الفاعلة في الحضارة الإنسانية.[1]

شهدت السياسة التربوية منعطفاً مهماً سنة 1988 حين اتخذت الدولة قراراً رئاسياً بمصادرة المؤسسات التعليمية التابعة للديوان الثقافي الفرنسي، وإدراج هذه المؤسسات ومثيلاتها في أنحاء البلاد ضمن النظام التعليمي الوطني وجزأرة مناهجها؛ مما يعكس محاولة جادة لاستعادة السيادة التربوية الكاملة على المؤسسات الموروثة من الاستعمار؛ لكن هذا المسار شهد انقلاباً حاداً مع قدوم الوزير جبار خلفاً للسيد علي بن محمد الذي اضطر للاستقالة إثر أزمة تسريب أسئلة امتحان البكالوريا سنة 1992؛ حيث ألغيت القرارات السابقة وأعيدت هذه المؤسسات إلى وضعها الأول كمراكز للتعليم وفق البرامج الفرنسية، وتحولت من كونها مختصة بأبناء الدبلوماسيين إلى مؤسسات مفتوحة لمن يرغب في الالتحاق بالتعليم الفرنسي بديلاً عن النظام التعليمي الجزائري؛ كما قرر الوزير جبار أيضاً إلغاء قرار سلفه بتأجيل تدريس اللغات الأجنبية إلى الصف الخامس؛ وهكذا عكست هذه التطورات انقلاباً سياسياً واضحاً

[1] عبد المالك حمروش، **التربية والشخصية الجزائرية العربية (بين عبقرية ثورة التحرير وضلال الثورة المضادة)**، مطبعة

عمار قرفي، باتنة، ص ص 46/42.

في توجهات السياسة التربوية، حيث أفسحت الدولة المجال مجدداً أمام البرامج التعليمية الفرنسية وآليات التعليم الغربية، مما يشير إلى استعادة نفوذ النخب المفرنسة على مفاصل القرار التربوي.[1]

1-3 التعريب: شهدت فترة ما بعد سنة 1980 نقطة تحول استراتيجية في سياق التعريب على مستوى التعليم العالي؛ حيث عقدت الندوة الوطنية الأولى للتكوين العالي سنة 1980 واتخذت قراراً بتعريب السنة الأولى من جميع التخصصات الإنسانية ابتداءً من أكتوبر 1980، فشملت عملية التعريب كليات الحقوق والعلوم الاقتصادية والسياسية وعلم النفس وعلم الاجتماع والعلوم الاجتماعية الأخرى؛ وعلى الرغم من نقص الإطارات الأكاديمية المؤهلة في عدد من الوحدات التعليمية، بادرت الدولة بتكليف ديوان المطبوعات الجامعية باستيراد المراجع والمصادر العلمية من الدول العربية إلى جانب الإنتاج المحلي الجزائري؛ غير أن هذا المسار اصطدم بعقبات جوهرية أهمها مشكلة توحيد المصطلحات العلمية بين الأساتذة العرب المعارين، حيث سادت حالة من اللبس والفوضى في استخدام الترجمات والمصطلحات العلمية الموحدة؛ وعلى الصعيد التشريعي، صدر القانون رقم 05-91 المؤرخ في 16 جانفي 1991 بهدف تعميم استخدام اللغة العربية في جميع مؤسسات الدولة، لكن ما يناقض هذا التوجه أن المجلس الاستشاري للحكومة أصدر قراراً بعد سنة واحدة من صدور القانون يلغي العمل باللغة العربية؛ وهكذا تعكس هذه التطورات تناقضاً حاداً بين القرارات التشريعية الرسمية والممارسات الفعلية على الأرض.[2]

دخلت الجزائر في أزمة سياسية وأمنية حادة امتدت على مدى عشرية كاملة، وفي خضم هذه الأوضاع المتوترة صدر قرار في 17 ديسمبر 1996 يتضمن رفع التجميد عن اللغة العربية، لكن تطبيقه لم يبدأ فعلياً إلا في 5 جويلية 1998؛ وتلا ذلك قرار رئاسي في 11 جويلية من العام نفسه بتأسيس المجلس الأعلى للغة العربية الذي أناطت به الدولة مسؤولية تطوير اللغة العربية وخدمة مصالحها؛ غير أن الممارسة الفعلية كشفت عن واقع مختلف تماماً عما يشير إليه الخطاب الرسمي؛ فبعد مرور أكثر من ست وثلاثين سنة من الجهود التشريعية والإدارية، لم تتمكن الدولة من اتخاذ قرار حاسم وموحد لصالح التعريب الشامل والمتسق؛ حيث أقتصر تطبيق التعريب فعلياً على عدد محدود من القطاعات الحكومية مثل وزارة العدل ووزارة الشؤون الدينية والأوقاف وقطاع التربية الوطنية بمختلف مستوياته الابتدائي

[1] محمد العلمي شراد، مرجع سابق، ص66.

[2] صالح بلعيد، مرجع سابق، ص ص 408/136.

والمتوسط والثانوي، بينما ظلت باقي الوزارات والقطاعات الحكومية بعيدة عن التعريب الفعلي؛ وترتب على هذا التفاوت والتردد في تطبيق سياسة التعريب مشكلة هيكلية خطيرة؛ فالخريجون من المنظومة التعليمية يتلقون تعليماً معربياً بالكامل، لكنهم يجدون أنفسهم في سوق عمل ولقطاعات حكومية وتعليمية لم تعرب بعد، مما يضع هؤلاء الخريجين أمام معضلة حقيقية بين الفشل المهني أو بذل جهد إضافي للعودة إلى تعلم اللغات الأجنبية، وهكذا يتكرس انقسام في المنظومة التربوية والإدارية يعكس الصراعات المستمرة حول أولويات السياسة اللغوية والتعليمية. [1]

مع نهاية القرن الماضي شهد العالم تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية بارزة مثل سقوط الاتحاد السوفياتي وجدار برلين وتحول الدول الاشتراكية نحو الرأسمالية، أما في الجزائر، فقد أدى تبني التعددية الحزبية واقتصاد السوق إلى إطلاق سلسلة من الإصلاحات التربوية، من بينها تكييف أمرية 1976 لتتلاءم مع الظروف المستجدة، وإدخال تعديلات مرحلية على مناهج المواد الاجتماعية سنة 1989 ثم تخفيف محتوى المناهج سنة 1993 وإعادة صياغتها في 1996، وإدراج اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى في التعليم الأساسي، وتجربة المدرسة الأساسية المندمجة على الصعيدين البيداغوجي والإداري، بالإضافة إلى تأسيس المجلس الأعلى للتربية من أجل تنسيق الإصلاحات التربوية. [2]

2-3 تحولات تمثلات النخب الجزائرية وصراع اللغة في سياق التعددية الجزبية:

شهدت نهاية النظام الأحادي في الجزائر إعادة ترتيب موازين القوى بين النخب داخل المؤسسات المختلفة، إذ أدى تراجع هيمنة النخب المرتبطة باللغة العربية إلى صعود النخب المفرنسة وتأثيرها المتزايد، وبرز ذلك في تمثلات الفاعلين للمدرسة الجزائرية التي أصبحت فضاءً لتجاذب الصراعات اللغوية والثقافية، كما تحولت المدرسة والإعلام إلى مجالات تنازع تعكس التغيرات الاجتماعية والسياسية العميقة، في ظل أزمات اقتصادية واجتماعية متلاحقة، مما أفرز تمثلات جديدة حول دور المدرسة وهوية النخب الفاعلة فيها [3].

1 طيبي الغماري، مرجع سابق، ص64.

2 بوفلجة غيات، **التربية والتكوين بالجزائر**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2002، ص49.

3 مجيد مسعودي، مرجع سابق، ص59.

انتقلت السلطة في الجزائر من دور الوساطة بين النخب إلى مواجهة واقع جديد فرضته التحولات السياسية والاقتصادية والأمنية، فقد أدى ظهور التعددية وتبني الخيار الرأسمالي وما صاحب ذلك من أزمات إلى انسحاب تدريجي للنخب المعربة وهيمنة النخب المفرنسة، ورافق هذا التغير بروز خريطة سياسية تتسم بتعدد التيارات الإسلامية، الصحافة الفرانكوفونية، والأحزاب الأمازيغية المنادية بالديمقراطية والعلمانية، في هذا السياق أصبحت الفرانكوفونية أكثر حضوراً وتمثلت في دفاع نخبها عن مصالحها اللغوية والثقافية، ما انعكس في تمثلات الفاعلين حول المدرسة الجزائرية باعتبارها ساحة صراع بين مكونات ومصالح متباينة .[1]

في ظل هذا الواقع العام، ومع مطلع الألفية الجديدة، باشرت الدولة الجزائرية دفعة جديدة من الإصلاحات التربوية فور تولي الرئيس عبد العزيز بوتفليقة الحكم إثر الانتخابات المبكرة لعام 1999.

[1] عبد الله الركيب، **الفرانكوفونية مشرقاً ومغرباً**، دار العربي للكتاب، الجزائر، 2009، ص ص 152/150.

خاتمة الفصل:

يبرز الفصل كيف شكلت الإصلاحات التربوية في الجزائر مساراً متشابكاً بين التحولات السياسية والاجتماعية والنزاعات حول الهوية اللغوية والثقافية، فقد أعادت الإصلاحات رسم موازين القوى بين النخب المعربة والمفرنسة وتجلت آثارها في المدرسة التي تحولت إلى ساحة صراع حول التمثلات والخيارات التربوية، في سياق اتسم بأزمات سياسية واقتصادية، أظهرت التعددية الحزبية وصعود تيارات وحركات جديدة، مثل التيار الفرانكوفوني والأمازيغي والإسلامي، كيف انعكست هذه الديناميات على المدرسة باعتبارها مرآة للواقع الاجتماعي والتغيرات المجتمعية، إذ لم تقتصر الإصلاحات على تعديل البرامج والتعليم، بل شملت أيضاً إعادة تعريف الأدوار والهويات داخل المؤسسة التربوية، ما جعل المدرسة جوهراً للجدل حول مستقبل المجتمع وموقعه بين لغات وثقافات وتوجهات متعددة.

الفصل الرابع: الإصلاحات والتمثلات في المدرسة الجزائرية بعد سنة 2000

الفصل الرابع: الإصلاحات والتمثلات في المدرسة الجزائرية بعد سنة 2000

تمهيد

1 تشكيل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2000

2 مهام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة الوطنية

3 الإطار المرجعي للجنة ودوره في تشكيل الفاعلين حول الإصلاح التربوي

4 مثلات النخب وجينميات هندسة الإصلاح التربوي

5 الظروف الداخلية والخارجية المؤطرة لمسار الإصلاح التربوي

6 اللجنة الوطنية تتبني المقاربة بالكفاءات

7 التحديات والدوافع المحلية والدولية لإعادة اصلاح مناهج التعليم في الجزائر

8 إصلاحات الجيل الثاني كاستجابة للتحولات الاجتماعية والتربوية

9 اصلاح نظام التقويم البيداغوجي من الجيل الأول إلى الجيل الثاني

خلاصة الفصل

تمهيد:

يشكل هذا الفصل امتدادا تحليليا للفصل السابق الذي تناول الفترة الممتدة بين سنتي 1962 و2000، إذ نسعى من خلاله إلى دراسة تمثلات مسار الإصلاحات التربوية وما ارتبط بها من تحولات في سياقاتها التاريخية والتربوية المتغيرة، وتعد النتائج المستخلصة من المرحلة السابقة تمهيدا ضروريا لفهم هذه المرحلة اللاحقة، حيث يشهد العالم انتقالا تدريجيا نحو طور أكثر عمقا وتأثيرا في بنية النظم التعليمية، وما يصاحب ذلك من إعادة تشكل للفاعلين والقيم والمعايير داخل الحقل التربوي والاجتماعي.

1- تشكيل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2000:

بعد اجتياز الجزائر مرحلة العشرية السوداء وما خلفته من تغيرات عميقة في المشهدين الداخلي والخارجي، بادرت الدولة إلى إطلاق عملية إصلاح تربوية شاملة، حيث اتخذ رئيس الجمهورية قراراً بإلغاء المجلس الأعلى للتربية الذي تم تأسيسه في عهد سابق للإشراف على الإصلاحات لكنه لم يتمكن من تقديم تقرير تقويمي لنشاطه أو تنفيذ توصياته، وفي هذا السياق، تم استحداث لجنة وطنية مؤقتة محددة المهام والأجل تتمثل في **اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية** [1]، وذلك بتاريخ 03-05-2000، وقد جرى إخضاع نتائج وأعمال هذه اللجنة لتحليل ومناقشات متكررة من طرف الحكومة خلال شهري فبراير ومارس من سنة 2002، قبل عرضها على مجلس الوزراء الذي بدوره صادق عليها بمشاركة مجلس الأمة بتاريخ 30 أبريل لسنة 2002، الأمر الذي يعكس دينامية في اتخاذ القرار الإصلاحي وتداخل الاعتبارات السياسية والاجتماعية ضمن سياقات إعادة هيكلة المنظومة التربوية وبلورة رؤية جديدة للتربية والتعليم في الجزائر.

2- مهام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية: تلخصت في ما يلي[2]:

- التحقق وتقييم النتائج السلبية والإيجابية للمنظومة التربوية، وتحليل الأسباب العميقة وراء تلك النتائج
- تحليل التحديات المستجدة التي تواجه النظام التربوي، وتحديد المتطلبات الضرورية لتكوين مواطن منفتح وقادر على المساهمة في التنمية الوطنية والتكيف مع التحولات العالمية.
- اقتراح التدابير الكفيلة بضمان استفادة جميع الناشئة الجزائرية من تعليم قاعدي إلزامي مجاني، وتعزيز تكافؤ فرص النجاح.
- التأكيد على توفير الظروف المناسبة لضمان نجاح أكبر عدد ممكن من التلاميذ.
- وضع خيارات بنيوية لمعالجة الإشكالات التنظيمية المتعلقة بالتعليم ما بعد الأساسي.
- دراسة الوسائل الفعّالة لتجديد المحتويات والمناهج البيداغوجية بشكل جذري.

---

[1] مجيد مسعودي، **إصلاح المنظومة التربوية بين الخطاب والواقع 2000-2010**، رسالة ماجستير في التنظيمات السياسية والإدارية، تخصص موارد بشرية، كلية العلوم السياسية والإعلام، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر3، (2012/2011)، ص54.

[2] رابحي إسماعيل، **الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية**، دراسة تحليلية تقويمية، لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل، أطروحة دكتوراه، إشراف نادية بعيبع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، (2013/2012)، ص160.

- اقتراح ترتيبات مناسبة لإدماج تعليم اللغات الأجنبية عبر مختلف مراحل النظام التربوي، بهدف تبسيط الوصول إلى المعارف العالمية وتسهيل الانفتاح الثقافي.
- تحديد الظروف والآليات الملائمة لإدماج التكنولوجيات الحديثة ضمن العملية التعليمية.
- اقتراح منظومة مستدامة وفعّالة لتكوين وتقييم الكفاءات التدريسية والكوادر التربوية.

3- الإطار المرجعي للجنة ودوره في تشكيل تمثلات الفاعلين حول الإصلاح التربوي

أكدت الرسالة الموجهة من رئيس الجمهورية للجنة الإصلاح ضرورة أن تستند اللجنة في أداء مهامها إلى مرجعية قائمة على المبادئ والقيم الأساسية المرتبطة بمفاهيم المواطنة، المساواة، التسامح، السلم، الديمقراطية، حب الوطن والانفتاح على العالم، بحيث تُعتبر هذه القيم قاعدة مركزية يُبنى عليها نشاط المدرسة الجزائرية، بالنظر إلى اعتبار المدرسة المدرج الأول لغرس الثقافة الديمقراطية والتي تشكل بدورها أحسن ضمان لتحقيق التلاحم الاجتماعي والوحدة الوطنية، وفي هذا الإطار، ترتكز المدرسة الجزائرية على ثلاثة أطر أساسية تمثل الأساس البنيوي للعمل التربوي ضمن المشروع الإصلاحي المقترح[1]:

- . ضرورة إرساء أسس المدرسة على مرتكزات متينة تستند إلى الثوابت الجغرافية والتاريخية والحضارية والبشرية للمجتمع الجزائري.
- اعتماد سياسة تعليمية واضحة المعالم وحازمة، تضمن وضوح الرؤية وتنظيم مراحل التطوير التربوي وفق أهداف محددة.
- بلورة استراتيجية إصلاحية تتسم بالواقعية والشجاعة، تجمع بين المرونة في التكيف مع المستجدات والحزم في التنفيذ.

إن تحديد الغايات الكبرى للعملية التربوية من خلال إصدار نصوص تشريعية تضبط الأهداف والمرامي، وذلك كما تجلى في القانون التوجيهي لسنة 2008 المستمد من منطلقات لجنة الإصلاح، باعتباره إطاراً مرجعياً يستكمل مسار الإصلاح ويوجه السياسات التعليمية نحو تحقيق التكامل والتطور وقد جاء في هذا القانون غايات التربية المتوخاة من الإصلاحات، وقد ذكرت في المادة الثانية منه [2] وهي:

- بناء مواطن يمتلك وعياً وطنياً راسخاً وارتباطاً قوياً بقيم المجتمع الجزائري.

1 رابحي إسماعيل، مرجع سابق، 161.

2 القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، ص8.

- تعزيز الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية كعنصر أساسي لتحقيق الانسجام الاجتماعي، وذلك عبر ترقية القيم المرتبطة بالإسلام، والعروبة، والأمازيغية.
- إعداد جيل متشبع بمبادئ وقيم الدين الإسلامي في جوانبه الروحية والأخلاقية والثقافية.
- تعميق الشعور بالانتماء للشعب الجزائري وتجذيره لدى الناشئة، وتنشئة الأطفال على محبة الوطن والاعتزاز به والتعلق بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.
- تثبيت قيم ومبادئ أول نوفمبر 1954 في الوعي الجمعي.
- تعزيز قيم الجمهورية وترسيخ دولة القانون.
- تأسيس مجتمع يثمن السلم والديمقراطية، منفتح على العالم ومتفاعل مع المتغيرات المعاصرة.
- اعتبار البعد الأمازيغي مكوناً أصيلاً في الهوية الوطنية إلى جانب الإسلام والعروبة، والانطلاق من معطى أن تعزيز الهوية الوطنية يشكل ركيزة أساسية للمواطن الذي تسعى هذه الإصلاحات إلى تكوينه.

تركز المدرسة الجزائرية، في سياق المشروع الإصلاحي، على ثلاث دعائم أساسية: تثبيت أسس التعليم على مرتكزات المجتمع الجغرافية والتاريخية والحضارية والبشرية، اعتماد سياسة تعليمية واضحة وفعّالة، ثم بلورة استراتيجية إصلاحية تتسم بالواقعية والمرونة والحزم. وقد تم تجسيد هذه المرتكزات في القانون التوجيهي لسنة 2008، الذي وضع أهدافاً واضحة تشمل بناء مواطن مرتبط بهوية وطنية جامعة ومتجذر في القيم الجزائرية (الإسلام، العروبة، الأمازيغية)، وترسيخ روح الانتماء وتعزيز الوحدة الوطنية والانفتاح على العالم. وتأتي أهمية هذه الدعائم في ارتباطها الوثيق بالتمثلات التربوية للفاعلين الاجتماعيين، إذ تساهم في تشكيل تصوراتهم حول المدرسة ودورها في المجتمع، وتحدد ملامح الهوية الجماعية التي يسعى النظام التربوي إلى صياغتها وترسيخها عبر السياسات والإصلاحات المعتمد وهذا مانحن بصدد تتبعه في دراستنا.

4- تمثلات النخب وديناميات هندسة الإصلاح التربوي

نص المرسوم الرئاسي رقم 101.2000 الصادر بتاريخ 9 مارس سنة 2000 على تحديد تركيبة ومهام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، حيث أكدت المادة الثانية منه ضرورة تكليف لجنة بناءً على

معايير علمية وبيداغوجية، لإجراء تقييم شامل وموضوعي لجميع مكونات المنظومة التربوية[1] ، ويظهر من خلال ذلك أن المرسوم يسعى إلى تحييد المؤثرات الأيديولوجية والسياسية، وجعل المقاييس المهنية معياراً رئيسياً في انتقاء أعضاء اللجنة[2]، وقد بلغ عدد أعضاء اللجنة أكثر من 150 عضوا وبمقتضى المرسوم يُعيَّن:

رئيس اللجنة: عبد الرحمن حاج صالح.

نواب الرئيس: بن علي بن زاغو، خليدة مسعودي، الطاهر حجار، إبراهيم حراوبية.

والباقي هم أعضاء اللجنة.

بحسب رابح خدوسي تصنف الخلفيات الإيديولوجية لأعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ضمن مكونات متباينة من حيث المرجعيات الفكرية والتمثلات، إذ تضم اللجنة شريحة من الأعضاء المناصرين للثوابت الوطنية، ممن يحافظون على الهوية الثقافية والوحدة الرمزية للدولة، في المقابل، يبرز حضور فئة تمثل تياراً يتجه نحو تكريس التوجهات الفرانكفونية داخل المدرسة والمجتمع، يعكس ذلك النزوع إلى إعادة صياغة المضامين التعليمية وهوية الفضاء التربوي بما يتوافق مع معايير وقيم مغايرة للمرجعية الوطنية، فضلاً عن وجود فئة ثالثة تبدو أقل نشاطاً وتفاعلاً، تقتصر أدوارها على الحضور الشكلي أو الاستجابة الآلية.[3]

ويقول علي بن محمد الوزير السابق للتربية :" تشير تركيبة اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية إلى وجود اختلال واضح في التوازن الإيديولوجي بين أعضائها، إذ تبرز ضمن تشكيلتها مجموعات تنتمي إلى أحزاب لائكية تتسم بحدة المواقف تجاه كل ما يرتبط بالتوجه العربي الإسلامي في التعليم وباقي المجالات، وقد ارتبطت هذه الفئات تاريخياً بحملات نقدية مستمرة تستهدف المدرسة ومنظوماتها القيمية، في المقابل، اقتضت معادلة التشكيل حضور محدود للمنتمين إلى الاتجاه الوطني العربي الإسلامي[4]"، ما يعكس اختلالاً في تمثيل المرجعيات الفكرية ويؤشر على ديناميات صراع رمزي داخل اللجنة من شأنه التأثير في بناء الخيارات والسياسات التربوية المقترحة.

---

[1] رابح خدوس، **مذكرات شاهد، 100 في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية**، دار الحضارة، الجزائر، 2002، ص12.

[2] مجيد مسعودي، مرجع سابق، ص82.

3 رابح خدوس، مرجع سابق، ص23.

4 مجيد مسعودي، مرجع سابق، ص83.

بالرغم من تأكيد رئيس الجمهورية على ضرورة اعتماد الطابع العلمي والموضوعي في عمل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، فإن ممارسات اللجنة أظهرت صعوبة الفصل بين المقاييس العلمية والخلفيات الإيديولوجية، وذلك بالنظر إلى هيمنة النخب المفرنسة على تركيبتها كما بين رابح خدوسي، وفي الدورة الرابعة المنعقدة يومي 27 و28 سبتمبر 2000، عرضت اللجان الفرعية تقارير تشخيصية للوضع الراهن للمنظومة، وقد وُزّع على أعضاء اللجنة نص التقرير الموجه لرئاسة الجمهورية بشأن الإجراءات الاستعجالية الواجب تطبيقها مع الدخول المدرسي 2001/2000، وخلال هذه الدورة اكتشف الأعضاء تلاعباً في محتوى التقرير، حيث أقدم مكتب اللجنة على إدراج كل المقترحات، سواء المتفق عليها أو المختلف بشأنها، الأمر الذي دفع أكثر من 19 عضواً إلى تقديم اعتراض رسمي مكتوب[1]، وبعد أن تناولت الصحافة هذا الجدل، صدر قرار رئاسي يتمثل في تنحية رئيس اللجنة عبد الرحمن حاج صالح، وتعيين علي بن زاغو رئيساً جديداً، مع انضمام عمر اسكندر إلى مكتب اللجنة، وهو صاحب اقتراح تدريس اللغة الفرنسية بداية من السنة الثانية، وفي الدورة الخامسة التي انعقدت يومي 25 و26 أكتوبر 2000، لوحظ تشدد أكبر في إدارة الجلسات وإحلال اللغة الفرنسية كلغة رسمية في تسيير أعمال اللجنة، ما يدل على استمرار الصراع حول هوية المنظومة التربوية، ويتضح من سياق تلك الأحداث مدى تأثير موازين القوى النخبوية خارج قطاع التربية على اتجاهات الإصلاح وسياسات التعليم المتبناة .[2]

يؤكد رابح خدوسي عضو هذه اللجنة لإصلاح المنظومة التربوية أن تقرير اللجنة تضمن جملة من الاقتراحات التي تتميز بالوجاهة العلمية والتقنية، غير أن الجانب الإيديولوجي الحضاري يظهر توجهات تهدف في عمقها إلى تجاوز أو تهميش المكون العربي الإسلامي للهوية الجزائرية، والابتعاد عن امتداداتها الدينية واللغوية المشارقية، وهي النزعة التي ارتبطت بمشاريع الهيمنة الفرنسية زمن الاحتلال وتجد امتداداتها في بعض التيارات الراهنة، كما يرى أن التقرير تضمّن توصيات قد تمس من المبادئ الديمقراطية وتماسك الوحدة الوطنية، حيث صيغت الاقتراحات بأسلوب ذكي يدمجها ضمن خطاب عام يسعى إلى تحديث المدرسة وتطويرها علمياً وتكنولوجيا، وهو ما يتراءى كاستجابة لمطالب اجتماعية

1 نفس المرجع، ص84.

2 رابح خدوس، مرجع سابق، ص ص 31،35.

وعصرية، غير أن القراءة المتعمقة تكشف عن مخاطر تهدد كينونة المجتمع ووحدته على المدى المتوسط والبعيد.

وقد برزت تجليات هذا المنحى الإيديولوجي في عدد من الأخطاء التي ظهرت في الكتب المدرسية بعد الإصلاحات، إذ أثيرت مسألة حذف جزء من النشيد الوطني ضمن مادة التاريخ، وقد تدخلت جهات رسمية وجمعيات وطنية للمطالبة بتصحيح ذلك الخطأ، كما تم فتح تحقيق بهذا الشأن، وبرزت انتقادات واسعة في سنة 2007 حول بعض المضامين في كتاب التاريخ للسنة الخامسة ابتدائي، والتي اعتُبرت تمجيداً للاستعمار الفرنسي، فضلاً عن توصيف المشاركين في مظاهرات الثامن من ماي 1945 بعبارات تنزع الشرعية عن نضالهم الوطني، كل ذلك يدل على استمرار الصراع بين اتجاهات النخب داخل قطاع التربية وامتداد هذا الجدل منذ الاستقلال إلى اللحظة الراهنة. [1]

كشفت ظروف تشكيل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، عن حضور قوي للتمثلات التربوية المختلفة بين الفاعلين، حيث انعكس تنوع المرجعيات والنخب على صياغة سياسات الإصلاح ومضامينه، ورغم التأكيد الرسمي على الطابع العلمي، بقيت الصراعات حول الهوية والمدرسة حاضرة في ممارسات أعضاء اللجنة وفي الخيارات التربوية المقترحة، وظهر أثر ذلك في الواقع الاجتماعي من خلال النقاشات الحادة حول المضمون القيمي للكتب المدرسية وسياسات اللغة، ما يبرهن أن التمثلات الجماعية والسياسية للنخب تشكل عاملا محوريا في توجيه حركية التمثلات (*la dynamique des représentations*) في الإصلاح التربوي داخل المجتمع الجزائري.

5- الظروف الداخلية والخارجية المؤطرة لمسار الإصلاح التربوي:

جاءت الإصلاحات التربوية الأخيرة في الجزائر استجابة للتحديات التي واجهتها المدرسة والمجتمع على المستوى الداخلي، حيث برزت الحاجة إلى إعادة بناء منظومة التعليم وتنشيط قيم الهوية الوطنية في ظل أزمات اجتماعية وثقافية متراكمة، وفي الوقت ذاته، فرضت المتغيرات العالمية، مثل انهيار الاتحاد السوفياتي وصعود الولايات المتحدة وتوسع ظاهرة العولمة، ضغوطاً خارجية دفعت إلى مراجعة السياسات التعليمية ومواجهة تهديدات تمس سيادة الدولة وثقافتها، وهو ما انعكس في تمثلات الفاعلين

1 مجيد مسعودي، مرجع سابق، ص 94.

الاجتماعيين الذين باتوا يرون في الإصلاح ضرورة لضمان التكيف مع التحولات الداخلية والدولية وصون الهوية المحلية أمام موجات التغيير العالمي.

5-1- الظروف الداخلية للإصلاح:

- **الظروف السياسية:**

شهدت الجزائر بدءاً من دستور 1989 مرحلة جديدة اتسمت بانفتاح سياسي ودخول عهد التعددية الحزبية، حيث أُنشئت العديد من الأحزاب والجمعيات، وتوالت بعدها أولى الانتخابات المحلية في يونيو 1990، ثم الانتخابات التشريعية في ديسمبر 1991، غير أن البلاد عاشت مرحلة انتقالية اتسمت بأزمة شرعية سياسية عميقة أثرت في استقرار المؤسسات. وفي سياق البحث عن حلول، أُجريت أول انتخابات رئاسية تعددية في نوفمبر 1995، توجت بفوز اليامين زروال، الذي سرعان ما أعلن عن تخفيض مدة ولايته والدعوة لانتخابات رئاسية مسبقة جرت في أبريل 1999، ليدخل عبد العزيز بوتفليقة وحده منافساتها بعد انسحاب باقي المترشحين، ويحقق فوزاً واسعاً، ما يعكس ديناميات التحول في المجال السياسي والاجتماعي الجزائري خلال تلك الفترة.[1]

أشار تقرير صادر عن وزارة التربية الوطنية إلى أن التحول نحو التعددية السياسية أوجب على النظام التربوي إدماج مفهوم الديمقراطية في المناهج، بهدف غرس روح المواطنة لدى الأجيال الصاعدة، كما شدد التقرير على ضرورة أن تتجنب المدرسة التحريضات الأيديولوجية وتنأى بنفسها عن الضغوط السياسية، مؤكداً في الوقت ذاته على التحديات التي تواجهها مؤسسات الدولة نتيجة تراجع القيم الأخلاقية وضعف النزاهة المهنية في أوساطها.[2]

- **الوضع الاقتصادي:**

انتقلت الجزائر إلى تبني اقتصاد السوق في ظل إشراف مباشر من المؤسسات المالية والنقدية الدولية، مما أدخل البلاد في أزمة اقتصادية عميقة انعكست آثارها على مختلف المستويات الاجتماعية. فقد ارتفعت معدلات البطالة بشكل ملحوظ أثناء فترة تطبيق برامج التعديل الهيكلي بين 1995 و1998، ليصل عدد الأشخاص المتأثرين إلى حوالي أربعين ألفاً، دون احتساب العمال المؤقتين أو نتائج حملات التسريح الموسعة لسنة 1998. ويلاحظ بشكل خاص تفاقم ظاهرة بطالة خريجي الجامعات، حيث

1 مجيد مسعودي، مرجع سابق، ص61.

2 رابحي إسماعيل، مرجع سابق،156-157.

بلغ عددهم في سنة 1996 نحو ثمانين ألفاً من حملة الشهادات العليا، ما أفرز تحديات سوسيو-اقتصادية حادة وطرح إشكاليات جديدة تتعلق باندماج الفئات المؤهلة في سوق العمل.[1]

أوضح تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية أن الإصلاحات التربوية كانت في جوهرها استجابة للتحولات الكبرى التي عرفها المجتمع، وعلى رأسها التخلي عن الاقتصاد الموجه وأساليب التسيير المركزي، والانطلاق نحو التأسيس التدريجي لاقتصاد السوق، وقد أدت هذه التحولات إلى ارتفاع معدلات البطالة، لاسيما في صفوف الجامعيين، ما ساهم في إشاعة ثقافة اليأس داخل المجتمع وفتح المجال لتفشي مظاهر التطرف والعنف الاجتماعي.[2]

- **أحداث2001** :

في أعقاب أحداث "ربيع الجزائر الأسود" سنة 2001، شهدت الجزائر تحوّلاً بارزاً في سياساتها اللغوية والهوياتية، إذ أقدمت السلطات على الاعتراف باللغة الأمازيغية كلغة وطنية إلى جانب اللغة العربية، وجاء هذا الاعتراف تجسيداً لمطالب اجتماعية وهوية متجذرة في عمق المجتمع الجزائري. وفي العاشر من أبريل 2002، قام رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة بتعديل المادة الثالثة من الدستور، ليمنح اللغة الأمازيغية مكانة رسمية بوصفها لغة وطنية، ما ساهم في تعزيز التعددية اللغوية وصياغة تمثلات جديدة للهوية الوطنية ضمن مشروع الإصلاح والتغيير المجتمعي.[3]

5-2- الظروف الخارجية للإصلاح:

شهد العالم في تلك الفترة مجموعة من التحولات العميقة أثرت بشكل مباشر وغير مباشر في السياسات الوطنية والخيارات المجتمعية وسنشير إلى أهمها في ما يلي:

- **أثر التحولات السياسية على توجهات الإصلاح التربوي**

شهد العالم خلال تلك الفترة تغيرات سياسية جذرية، حيث أدى انهيار الاتحاد السوفياتي وتراجع النظام الشيوعي إلى تصاعد الدعوات نحو الديمقراطية والاقتصاد الحر، بالإضافة إلى تصاعد تأثير المنظمات غير الحكومية على المستويين الدولي والمحلي، برزت نقاشات واسعة حول مفهوم المجتمع المدني، أدواره، وآليات تفاعله مع الحكومات، مما أبرز أهمية الفاعلين الدوليين من غير الدول في صياغة

1 مجيد مسعودي، مرجع سابق، ص61.

2 رابحي إسماعيل، مرجع سابق، ص157.

3 مجيد مسعودي، مرجع سابق، ص 64.

السياسات والتأثير في المشهد الدولي. وقد أفضت هذه التحولات إلى التشكيك في قدرة الدولة الوطنية على الحفاظ على سيادتها وأمنها، إذ لم تعد الحدود الوطنية آمنة ولا السيادة المطلقة على الثروات والجغرافيا أمراً مسلّماً به، وتجسد ذلك ضمن سياق هيمنة الولايات المتحدة الأمريكية كقوة محورية في النظام العالمي الجديد. [1]

أشار تقرير المجلس الأعلى للتربية إلى أن العالم بات يسير وفق نمطية موحّدة يغلب عليها الطابع الغربي والأمريكي، بفعل تأثير المنظمات التجارية والمؤسسات المالية العالمية التي تفرض شروطها على الدول تحت شعار دعم التنمية الاقتصادية، ما يؤدي إلى المساس بجوانب من السيادة الوطنية في مقابل الحصول على المساعدات. وفي ضوء هذه المعطيات، يرى التقرير أن المدرسة الجزائرية مطالبة بتأهيل أفراد يتمتعون بقدرة نقدية ووعي لمواجهة مخاطر التثقيف القسري الناتج عن تداعيات العولمة، وذلك حفاظاً على الهوية الوطنية وتماسك المجتمع أمام ضغوطات النمطية الكونية. [2]

- **أثر التحولات الاقتصادية على سياسات الإصلاح التربوي:**

تزامنت الثورة العلمية والتكنولوجية مع تغيرات اقتصادية عميقة تجسدت في تصاعد الاعتماد المتبادل وتقسيم العمل الدولي وزيادة الاستثمارات ونشر قيم حرية التجارة وفتح الأسواق أمام التبادلات العالمية. وأدى ذلك إلى ظهور نظام اقتصادي عالمي موحد قائم على قواعد الرأسمالية الليبرالية، تتحكم فيه مؤسسات مالية عالمية وشركات متعددة الجنسيات ذات نفوذ مؤثر على جميع الاقتصادات الوطنية، وأصبحت عناصر الاقتصاد والدولة والثقافة الوطنية تتراجع تدريجياً لصالح المنظومة الكونية، حيث فرض النموذج العالمي نفسه على حساب الخصوصيات المحلية، ما خلَق تحديات جديدة تتعلق بالحفاظ على السيادة والهوية الوطنية في ظل الهيمنة الاقتصادية والثقافية العالمية.[3]

- **انعكاسات العولمة واقتصاد السوق على توجهات الإصلاح التربوي:**

تأثر قطاع التعليم بشكل كبير بالعولمة، إذ أُدرج ضمن اتفاقيات التجارة العالمية وأصبح خاضعاً لتحولات اقتصادية وسياسات ليبرالية تشجع على تقليص دور الدولة وزيادة تدخل القطاع الخاص، اعتمدت دول المنطقة توجهات البنك الدولي التي ركزت على خفض الإنفاق العمومي، تحويل تمويل

1 مجيد مسعودي، مرجع سابق، ص65.

2 – رابحي إسماعيل، مرجع سابق، ص158.

3 – مجيد مسعودي، مرجع سابق، ص65.

التعليم نحو المراحل الأساسية، وربط المساعدات الدولية بشروط وإملاءات تؤثر في رسم السياسات التربوية الوطنية.

ومن بين المؤسسات العالمية التي قدمت إعانات للجزائر في إطار الإصلاحات نذكر[1]:

* **اليونيسكو**: وقع وزير التربية الوطنية والمدير العام لليونسكو اتفاق شراكة في أكتوبر 2003، أُطلق من خلاله برنامج "دعم إصلاح النظام التربوي" الذي يركز على تعزيز الإصلاحات التعليمية في الجزائر عبر التعاون التقني وتطوير التنظيم البيداغوجي لفائدة الأساتذة، وفي سياق هذا التعاون، تم إصدار ثلاثة مؤلفات أكاديمية تناولت قضايا التجديد والإصلاح التربوي، وهي:

- "إصلاح البيداغوجيا في الجزائر: التحديات والرهانات في مجتمع متحول."
- "المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية."
- "إصلاح التربية والتجديد البيداغوجي بالجزائر."

* **اليونيسيف**: قامت المنظمة بتمويل عدة مشاريع تربوية في الجزائر، مثل مشروع "المدرسة صديقة الأطفال" ومشروع "التربية الشاملة"، بهدف تعزيز قيم المواطنة والسلم والتسامح والتضامن لدى الأطفال، كما ساهمت في دراسات تقييمية تضمنت تقويم أثر المقاربة بالكفاءات في البرامج التعليمية الجديدة.

* **الاتحاد الأوربي**: خصص الاتحاد الأوروبي برامج لدعم إصلاح التربية والتعليم في الجزائر، من بينها برنامج "تامبوس" الذي رُصد له مبلغ أربعة ملايين يورو بهدف تطوير التعاون وعصرنة أنظمة التعليم، كما مول الاتحاد الأوروبي مشاريع وبرامج تربوية أخرى بقيمة سبعة عشر مليون يورو لتحسين جودة المناهج وتنفيذ مبادرات تربوية إضافية.

***البنك الدولي**: اقترح البنك الدولي خطة مسرَّعة لتطوير قطاع التربية والتعليم على مستويين متكاملين. المرحلة الأولى تستهدف التعليم الابتدائي وتندرج تحت شعار "التربية للجميع"، وخصص لها غلاف مالي بقيمة 205.5 مليار دولار، أما المرحلة الثانية فتركز على التعليم المتوسط بتمويل يبلغ 10 مليارات دولار، يستهدف المشروع الأول 85 دولة، بينما يشمل المشروع الثاني 82 دولة، من بينها الجزائر.

1 مجيد مسعودي، مرجع سابق، ص من 98 إلى 100.

- **التأثيرات الخارجية في توجهات الإصلاح التربوي الجزائرية**

عقب أحداث 11 سبتمبر 2001، ازدادت الضغوط الغربية، ولا سيما من طرف الولايات المتحدة الأمريكية، على المنظومات التربوية في الدول العربية. اعتُبر إصلاح المناهج والبرامج التعليمية ضرورة من وجهة النظر الغربية، إذ وُجه الاتهام إلى محتوى التعليم العربي، خاصة في مجال التربية الدينية، بأنه أحد العوامل المؤثرة في نشوء التطرف. وقد تزايدت الحملة الإعلامية بعد ربط بعض الدراسات بين أصول منفذي هجمات 11 سبتمبر والمناهج الدراسية السعودية، حيث أُشير إلى مسؤولية النظام التعليمي في تشكيل التوجهات والسلوكيات، وهو ما دفع إلى مطالبات متزايدة بإعادة النظر في السياسات والبرامج التربوية العربية تحت تأثير الضغوط الدولية[1].

- **تأثير الضغوط الدولية ومشاريع حقوق الإنسان العالمية على مسار الإصلاح التربوي في الجزائر:**

طرح مشروع "الشرق الأوسط الكبير"، الذي أعلن عنه مسؤولون أمريكيون في مطلع الألفية الثالثة، تصوراً نقدياً لطبيعة الأنظمة العربية وسياساتها التربوية، حيث اعتُبرت المناهج التعليمية والثقافية والإعلامية، إلى جانب الأساليب السلطوية والفساد، من بين الأسباب الرئيسية لتنامي مظاهر التطرف والعنف في المنطقة، وانطلق هذا المشروع من الدعوة إلى تعميم الديمقراطية، وترسيخ الحكم الرشيد، وبناء مجتمع المعرفة، بالإضافة إلى توسيع الفرص الاقتصادية، إذ يرى واضعو المشروع أن التربية العربية تحمل في بنيتها ميولاً للعنف والعدوان، وتُتهم بغياب التربية الديمقراطية والتشبث بالتراث على حساب الانخراط في الثقافة العالمية، استجابة لهذه الضغوط الدولية، بادرت جامعة الدول العربية إلى إطلاق خطة نموذجية للتربية على حقوق الإنسان، من أجل إدماج قيم حقوق الإنسان في المراحل التعليمية وتأهيل الكوادر وتوسيع المشاركة المجتمعية، ورغم الطابع الإنساني لهذا المشروع، فإن مفهوم حقوق الإنسان يبقى مرتبطاً بجذور أوروبية في سياق نشأته وتطوره، ويفرض تأصيلاً نقدياً وقراءة محايدة بعيداً عن الاستخدام السياسي للمفهوم في العلاقات الدولية، إذ أصبح توظيف حقوق الإنسان ذريعة للتدخل في السيادة الوطنية وانتهاك الخصوصيات المجتمعية والثقافية[2].

1 رابحي مسعود، مرجع سابق، ص ص 102،103.

2 مجيد مسعودي، مرجع سابق، ص ص 106/105.

وتبرز آثار هذه التأثيرات في السياسات الإصلاحية للمنظومة التعليمية الجزائرية، حيث شهدت برامج التربية الإسلامية تعديلات تهدف إلى تعزيز القيم الإنسانية ذات المرجعية العالمية مثل التسامح والأخوة والاجتهاد، كما ألغيت شعبة علوم الشريعة الإسلامية من التعليم الثانوي، واتجهت مقاربات تدريس الفلسفة نحو بعد إنساني كوني[1] ، أما مقرر التاريخ، فقد أوصت تقارير الإصلاح بالتركيز على جميع الأطوار التاريخية دون تفضيل أي حقبة، مع تغييب البعد العربي الإسلامي لصالح تعددية الرؤى والاهتمامات الحضارية الأفريقية والمتوسطية، ما يؤشر لتأثير واضح للاتجاهات الغربية في رسم أولويات الإصلاح التربوي الجزائري.[2]

6- اللجنة الوطنية تتبنى المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات تصوراً تربوياً معاصراً ينبع من توجهات علمية متعددة المصادر، حيث ترتكز في بنائها المفاهيمي على إفادات التربية وعلم النفس والاجتماع والاقتصاد، ويُعاد من خلالها تشكيل المنظومة التعليمية حول المتعلم بوصفه محور العملية التربوية، فيُصبح قادراً على تعبئة مكتسباته وتوظيف معارفه ومهاراته ضمن وضعيات مركبة تستوجب الاستحضار السريع والإبداع في الحلول، ومن هذا المنطلق تؤسس هذه المقاربة لتعلم قائم على تجنيد موارد ذاتية ومتكاملة لحل المشكلات داخل سياقات اجتماعية واقتصادية متغيرة، كما يتغير دور المعلم من ناقل للمعلومات إلى منشط وموجه ومرافق يسهم في تيسير دينامية التعلم وبناء القدرات لدى المتعلم، ويصبح التقييم عملية ترصد مدى فاعلية المتعلم في إنتاج المعارف والمهارات، في حين أن الفعل التربوي يركز على تنمية الكفاءات ودمجها في الأداء الفردي والجماعي، بهذا تندمج العناصر النفسية والسوسيولوجية في إطار بيداغوجي متناغم يهدف لإعداد فاعلين اجتماعيين قادرين على استيعاب متغيرات العصر والتفاعل البناء مع مستجدات البيئة والمحيط الاجتماعي.[3]

تُعد المقاربة بالكفاءات توجهاً تربوياً عالج محدودية النماذج التقليدية في التعليم التي ركزت على نقل المعارف النظرية وإيداعها في ذهن المتعلم، ما أفضى إلى أجيال غير قادرة على تفعيل ما اكتسبته

1 مجيد مسعودي، مرجع سابق، ص107.

2فضيل عبد القادر، **المدرسة في الجزائر الحقائق والإشكاليات**، الطبعة الثانية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص382.

3 – بومدفع الطاهر، وعبد القادر خنوش، **المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية؛ لماذا؟ وكيف؟**، مجلة التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر 2، المجلد 6، العدد الأول، 2020، ص 164-165.

في ممارساتها الحياتية، ويبرز هذا التوجه في ربط التعلم بمواقف وسياقات اجتماعية تهدف إلى تثمين المعارف وجعلها أدوات عملية قابلة للتوظيف في مختلف مناحي الحياة، وفي السياق نفسه، تأتي هذه المقاربة كاستجابة لقصور الفلسفة التعليمية التي تعتمد على أهداف ضيقة وغير منسجمة مع التحولات المعرفية والاجتماعية المعاصرة، إذ إنها تتجاوز الاقتصاد في التحصيل نحو تمكين المتعلم من مواجهة متطلبات الحياة المتغيرة وتطوير قدراته للتكيّف مع تطورات العصر، ما يجعلها تؤسس لفعل تعليمي يُعلي من شأن المهارات الحياتية والاجتماعية كبنية مركزية في بناء شخصية الفرد وتأهيله للاندماج البنّاء في المجتمع. [1]

تقوم فكرة المقاربة بالكفاءات على تحديد الغايات التعليمية بما يتوافق مع الاستراتيجيات الكبرى للمؤسسة التربوية، بما يشمل أساليب التعليم، واختيار الكفاءات والمهارات التي يجب تعلمها، وطرق وأساليب التقويم ذات الصلة بالبنية الاجتماعية. بهذا المعنى، تخضع العملية التعليمية لتكييف مستمر يحاكي تطور المتطلبات الاجتماعية ويركز على تشكيل الفرد القادر على معالجة الإشكالات الواقعية وليس فقط النجاح الأكاديمي، يظهر بوضوح أن المقاربة بالكفاءات ليست مجرد تقنية بيداغوجية، بل هي استجابة اجتماعية وسوسيولوجية للواقع الاجتماعي في كثير من المجتمعات النامية، حيث تسعى الأنظمة التعليمية إلى سد الفجوات بين التعليم النظري والحياة العملية والمساهمة في عملية التغيير الاجتماعي المنشودة[2].

المقاربة بالكفاءات والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003 في المناهج التربوية الجزائرية المعتمدة .

1-6 تشديد اللجنة الوطنية على أهمية التكامل العضوي بين المجال المعرفي والمجال الاجتماعي الثقافي في المنظومة التعليمية:

إذ ترى أن تفاعل المادة الدراسية مع الواقع الاجتماعي يمثل ضرورة حتمية لتحقيق الأهداف التربوية، حيث يرتبط مضمون التعليم ارتباطاً وثيقاً بالمحددات الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع،

1 – بناني أحمد، "**المقاربة بالكفاءات وآفاق إنجاحها في المنظومة التربوية الجزائرية**"، مجلة مدارات اجتماعية، المركز الجامعي أمين العقال الحاج موسى أق آموق – تمنغست، العدد 3، السنة 2، 2019، ص 112.

2 – زهور شتوح، **الإصلاح التربوي الجزائري في ظل مناهج الجيل الثاني: المزايا والمزالق**، مجلة الدراسات الأكاديمية، عدد 3، سبتمبر 2019 ، المركز الجامعي أقلو، ص187.

ويأتي ذلك من منطلق أن المادة الدراسية ليست معزولة بل تتجذر في السياقات المجتمعية التي تصنع استمرارية الفعل التعليمي وتمنحه دلالة واقعية[1].

6-2 التأكيد على أهمية ربط المحتوى التعليمي بمجالات النمو النفسي للمتعلم:

يُبنى المقرر الدراسي بطريقة تتيح له مواجهة تحديات الحياة وتطوير الذات، ويأتي ذلك تماشياً مع فلسفة المقاربة بالكفاءات التي تجعل البعد النفسي أحد محاور تصميم الخبرات التعليمية، ما يتطلب انسجاماً بين الأبعاد المعرفية والاجتماعية والنفسية، إلى جانب تقديم محتوى متوائم مع القيم والاتجاهات الفردية للمتعلم، وترسيخ دور المربي كفاعل مركزي في توجيه وتطوير شخصية المتعلم وضمان استمرارية تطوره الذاتي والاجتماعي[2].

6-3 ارتباط المقاربة بالكفاءات مع مقاربة المشروعات وحل المشكلات:

إن اكتساب كفاءات عملية اجتماعية وتربوية مركبة تُبنى داخل وضعيات واقعية تلامس الحياة اليومية للفرد في أبعادها الاجتماعية والأسرية والشخصية، وتُعد المعرفة والمهارة نتاجاً لتفاعل المتعلم مع مشكلات متجددة تستدعي منه قدرة على التخطيط والتنظيم واتخاذ القرار، مما يجعل المشروع الدراسي آلية ديناميكية لبناء التعلم الهادف لا مجرد نشاط ظرفي عابر، فالمشكل يمثل لحظة تأسيسية في عملية اكتساب الكفاءة، لأنه يضع المتعلم أمام وضعية جديدة تدفعه إلى اختبار الرصيد المعرفي والمهاراتي الذي يمتلكه واستثماره في سياق عملي، فينتقل من موقع المتلقي إلى موقع الفاعل المستكشف، ويتحول الفعل التعليمي إلى سيرورة جماعية يتفاعل فيها الذكاء الفردي مع الذكاء الجمعي، بما يعزز روح التعاون ويوجه الطاقة الذهنية نحو الإبداع والإنتاج، كما تتكاثف الكفاءات وتتطور من خلال التحكم المستمر في المضامين الدراسية وربطها بالمشكلات الحياتية وتجسيدها في منتجات تعليمية وإبداعية مثل الخرائط والتجارب العلمية والأعمال الفنية، ويهدف العمل بالمشروع إلى تمكين جميع التلاميذ من المشاركة الفردية والجماعية في أنشطة معرفية تطبيقية ترتبط بواقعهم الاجتماعي والثقافي، فيتحقق التعلم بوصفه سيرورة لتكوين الذات وتنمية الكفاءات المتعددة الأبعاد، وترسيخ الدافعية الذاتية نحو الاكتساب المستمر الذي يجعل من المقاربة بالكفاءات إطاراً لتربية نشطة ومتحولة تستجيب لمتطلبات الحياة المعاصرة[3].

1 - بناني أحمد، مرجع سابق، ص 121.

2 - بناني أحمد، مرجع سابق، ص 121-122.

3 - بناني أحمد، مرجع سابق، ص 122-123.

6-4 محور المقاربة بالكفاءات المتعلم كونه فاعلاً :

يصبح المتعلم مسؤولاً عن تقدمه ومساره ويشارك بفعالية في اتخاذ القرار التعليمي، وتستلهم وضعيات التعلم من واقع الحياة في صورة مشكلات مركبة تتطلب منه تشغيل الأدوات الفكرية وتوظيف المهارات العملية، ويؤدي المتعلم دوراً محورياً في تطوير ذاته، بحيث تربط خبراته بالأهداف المأمولة وتعكس تفاعلاته مع البيئة المحيطة، بينما يأخذ المعلم وظيفة الموجّه والداعم والمنشط، ليصبح التعلم فضاءً تفاعلياً قائماً على دينامية الحوار ومبادرة المتعلم، وتهدف هذه المقاربة إلى بناء كفاءات مكتسبة تدعم الريادة والابتكار، وترتقي بقدرة المتعلم على التكيف وتحويل المعرفة إلى أدوات فعّالة لمواجهة تحديات الحياة والتفاعل مع المحيط الاجتماعي بطاقة إبداعية متجددة. [1]

6-5 التقويم في المقاربة بالكفاءات جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية:

تندمج آليات التقويم مع مسار التعلم وترافق المتعلم باستمرار، فيتيح اكتشاف النقائص وتحليل الاختلالات التي تواجه الفرد في مختلف مراحل التعليم، ويسهم التقويم في معالجة الصعوبات عبر إجراءات منتظمة تركز على تشخيص المشكلات وتقديم الحلول التربوية المناسبة، ويمنع هذا السياق استغلال أخطاء التلاميذ بشكل سلبي في التقييم، بل يُوجّه نحو بناء آليات داعمة تساعد على تطوير الأداء والمهارات، ويتيح للمعلم والمتعلم المشاركة الفعّالة في إدارة عملية التعلم، حيث يكتشف المتعلم ذاته ويحدد جوانب القصور التي تحتاج إلى تحسين، ويرتقي مستوى التعلم ليصبح التقويم أداة ديناميكية تُمكّن كافّة الأطراف من التفاعل المستمر وتحقيق الهدف التشاركي في تطوير الشخصية وتنمية المهارات في بيئة تربوية متجددة[2].

6-6 عملية تكوين الأساتذة لفهم ألية المقاربة بالكفاءات:

لا يمكن لأي تطوير تربوي أن ينجح دون التأسيس لممارسات تكوينية تضمن مواكبة العاملين في التعليم للتحولات المعرفية والاجتماعية المتسارعة، وتقتضي هذه الدينامية إعداد برامج تكوين منهجية ترسخ المعارف والاتجاهات الحديثة وتوظف أحدث الوسائل التعليمية، ويظهر التكوين المستمر كعملية متكاملة، تهدف إلى رفع مستوى الأداء المهني للمعلمين والموجهين وتوسيع مداركهم الفكرية والتطبيقية، ويعزز هذا النهج قابلية الكوادر التربوية على الابتكار والتجديد ويدعم قدرتهم على التكيف مع تحديات

1 - بناني أحمد، مرجع سابق، ص 123.

2 - بناني أحمد، مرجع سابق، ص 124.

الواقع، ما يجعل التكوين البنائي ركيزة استراتيجية في بناء منظومة تربوية متجددة تستجيب لمتطلبات المجتمع المعاصر وتجسد فلسفة التنمية المستدامة في قطاع التعليم.[1]

6-7 المتابعة الميدانية لضمان فاعلية تجسيد المقاربة بالكفاءات:

هي ممارسات عملية تستدعي انخراط جماعي وتكامل الشروط التنظيمية والبشرية ضمن المؤسسات التعليمية، وتتحقق هذه المقومات عبر تعددية مستويات المتابعة التي تشمل الإشراف المؤسساتي والتفتيش التربوي والمرافقة الإدارية، وتسهم هذه الآلية في تقييم التطبيق وتحديد مكامن القوة والضعف في تحديث المناهج وطرائق التعليم والتقويم، كما يرتبط نجاح التجديد التربوي بتوفير الأدوات الضرورية والوسائط التعليمية الحديثة وظروف العمل المناسبة، ويتطلب الأمر تظافر الجهود لتطوير خطط الإعلام والتكوين المستمر، فضلا عن حصر كافة المعلومات الميدانية حول تطبيق المناهج وتحليل الحصيلة ونقل نتائجها للمصالح المركزية بهدف تحسين السياسات التربوية وتكييفها مع التحولات المجتمعية[2].

7- التحديات والدوافع المحلية والدولية لإعادة إصلاح مناهج التعليم في الجزائر:

تبني المنظومة التربوية الجزائرية استجابة لجملة من الدوافع والسياقات المحلية والعالمية، إذ يُعزى ذلك إلى الرغبة في تجاوز صعوبات مزمنة على غرار ارتفاع نسب الرسوب والتسرب المدرسي، الأمر الذي يستلزم نموذجاً تربوياً يراعي الأبعاد الكمية والنوعية في آن واحد، كما ينبع هذا التوجه من الحاجة الماسة لتحسين نوعية مخرجات المدرسة الجزائرية وتعزيز قدرة الخريجين على التكيف والمنافسة داخل الحقل التربوي وخارجه، فضلا عن معالجة الخلل القائم بين الموارد المستثمرة والنتائج المحققة في قطاع التعليم، وتفرض التحولات البيداغوجية المعاصرة مراجعة أسس بناء المناهج بما ينسجم مع المستجدات العلمية.[3]

يبرز الواقع التطبيقي عدداً من الإشكالات الجوهرية التي تمس طبيعة العملية التربوية وهيكلها الوظيفي، إذ يقف ضعف إعداد المعلمين والأساتذة عائقاً أمام تحقيق الأهداف، كما يؤدي تكليف بعض المدرسين بمواد خارج اختصاصهم، إلى ارتباك في التنفيذ وضبابية في المنهج المأمول، وتظهر التحديات أيضاً في غموض الأهداف وتداخل الآليات ، وتسهم محدودية الاهتمام بتكوين التلميذ وتطوير رصيده المعرفي في انخفاض فعالية البرامج التعليمية، إضافة إلى تفاوت طرق التدريس بين الأساتذة

[1] - بناني أحمد، مرجع سابق، ص 124-125 .

[2] - بناني أحمد، مرجع سابق، ص 125.

3 - بومدفع الطاهر، وعبد القادر خنوش، مرجع سابق ، ص 172.

وعدم توحيد الأساليب، كما أن المنظومة التربوية تتسم بعدم اعتماد التكنولوجيا الحديثة في كافة مراحلها ومضامينها، فضلاً عن تجاهل الفروق الفردية نتيجة الكثافة العددية للتلاميذ، ويزداد الأمر تعقيداً في ظل غياب خطة مرجعية شاملة تساعد على تقييم كفاءة التنفيذ في التطبيقات الدرسية، الانتقال المفاجئ بين مراحل التعليم وتغيير المناهج بشكل غير مدروس فيؤدي إلى اضطراب المسار التربوي، ويبرز كذلك ضعف الربط بين مواقف الحياة العامة وحياة المتعلم بطريقة تكاملية، مما يحد من فرص بناء كفاءات حقيقية، ويصعب الأمر مع غياب القراءة العلمية النقدية لنماذج التطبيق، عدم استثمار خبرات المختصين في التربية وعلم الاجتماع التربوي وعلم النفس.[1]

8- إصلاحات الجيل الثاني كاستجابة للتحولات الاجتماعية والتربوية:

تظهر إصلاحات مناهج الجيل الثاني كاستجابة ديناميكية لسيرورة التحولات الاجتماعية والتربوية، حيث يَبرز التفاعل بين النسيج المؤسساتي والتطلعات المجتمعية داخل اتجاه تطوير المناهج التعليمية، ارتكزت هذه الإصلاحات على مراجعة المناهج السابقة ضمن رؤية تجديدية تضع الخصوصية المعرفية لكل مادة ضمن سياق واحد شمولي، أفرزت الإصلاحات تعديلات ظرفية في التطبيق، وإدراج مواد ومعارف حديثة فرضها التطور العلمي والتكنولوجي، مع الخضوع للقانون التوجيهي كإطار تنظيمي، أضيفت تحسينات عبر تعزيز الاختبارات المهنية وتعميمها، وانطلقت مراجعة شاملة لتجاوز سلبيات المناهج السابقة التي أُنجزت في عجالة ولم تستقر منهجيا بشكل كاف، في البعد التواصلي، شكّل تطوير الكفاءة اللغوية هدفا مركزيا، حيث صارت مهارات التواصل الشفهي والكتابي معيارا لتقييم مدى تحقق الكفاءة لدى المتعلم، يتعزز دور اللغة العربية داخل المشاريع التربوية باعتبارها أداة للتعبير والإبداع الفكري، تقترن الكفاءة التواصلية بالقدرة على التفعل في مواقف اجتماعية ومدنية متعددة، مع الحفاظ على السلوك المدني، أما اللغة الأجنبية فتشكل أفقا للانتماء العالمي عبر تعرف رموز الفكر والأدب والتاريخ، كما تعزز السيطرة على لغتين أجنبيتين مكانة المتعلم في منظومة الثقافة العالمية، بذلك تتجسد غاية الإصلاحات في تمتين العلاقة بين المعرفة والتواصل، وتجسيد التكامل بين الهوية الثقافية والانفتاح الحضاري ضمن إطار سوسيولوجي يواكب التحولات المجتمعية المستمرة.[2]

---

1 – بناني أحمد، مرجع سابق، ص 126.

2 – زويش سليم، **تطبيقية اللغة العربية وإصلاحات مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات "مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا"**، مجلة المعني، العدد 11، 2024، ص 227-228.

كما يعكس النظام البيداغوجي الجديد توجهًا متزايدًا نحو بناء التعلمات بدلًا من التركيز التقليدي على الحفظ والاسترجاع الآلي للمعلومات، وهو اتجاه يبرز أهمية الدور المدرسي في إعادة تنظيم المحتوى والتفاعل مع الجوانب التنظيمية والبيداغوجية على مستوى المرحلة الابتدائية، ويولي اهتمامًا بهياكل الاستقبال والوسائل المادية، وتبرز هذه المقاربة في إدخال تحسينات في المناهج، مع المحافظة على بنية المواد وزمنها التعليمي، إذ تهدف التحسينات إلى تعميق خيارات التعليم وتعزيز القيم المحلية والمبادئ الوطنية في القسم، وينصب التركيز على فهم الدروس بدلًا من حفظها، والسعي لاكتساب المهارات بدلاً من التكرار، مع جعل المتعلم محور العملية التعليمية بطريقة تمكّنه من تنمية مهارات ترتيب الأفكار، التحليل، والاستنتاج كمسارات ضرورية تمكنه من التعامل المستقبلي في حياته الأسرية والاجتماعية، أما دور الأستاذ فيتركز على التوجيه والتقويم مع اعتماد الطرق التعليمية الحديثة والمعاصرة، الأمر الذي يعزز العلاقات الاجتماعية داخل القسم وينمي التفاعل بين مكونات المجتمع المدرسي.[1]

8-1 مميزات الإصلاح للجيل الثاني:

يمثل الجيل الثاني من المناهج التربوية الجزائرية نقلة نوعية تستدعي إعادة نظر في لغة التعليم وطرقه التقليدية إذ ينهض هذا النموذج على التكامل بين التوجيه من الهيئات التربوية وبين الحاجات السوسيولوجية للمجتمع الجزائري حيث يتصل ذلك بتوظيف المعرفة العلمية والاجتماعية في بلورة مناهج تراعي تحولات الفرد والجماعة وتفسح المجال أمام بناء علاقات معرفية توفر للمتعلمين فرصا أوسع لتطوير الذات والاندماج في الحياة الاجتماعية والعملية في السياق نفسه تطرح هذه المناهج إشكالية الوظيفة التعليمية عبر مقاربة تربط محتوى المادة بمتطلبات الواقع المهني والاجتماعي وتستند إلى تطوير المهارات والكفاءات في ظروف التعلم المستمر في إطار تشاركي مفتوح يعتمد الجيل الثاني كذلك على هياكل معرفية متعددة المحاور تدمج البنية والوظيفة والمعيار الوطني والدولي في تصورات متكاملة تشرح العلاقات بين مكونات المادة خلال المراحل الدراسية وتراعي خصوصيات المعرفة والمفاهيم الحاكمة لها ويهدف المحور السوسيولوجي إلى بناء متعلم قادر على فهم ذاته ومجتمعه وإدراك متطلبات كل مرحلة معرفية من خلال منظومة متكيفة مع السياقات الوطنية والمحلية والدولية وتستدعي هذه الرؤية المقارنة بين الأهداف

[1] – زهور شتوح، مرجع سابق، ص 188.

الإجرائية والغايات بعيدة المدى وتأكيد التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي في ضوء المعايير المرجعية التي تسعى إلى إرساء مجتمع المعرفة.[1]

8-2 الإجراءات المتبعة في الإصلاحات للجيل الثاني:

جاءت إجراءات هذا الإصلاح بناء على الاستشارة الميدانية حول التعليم الإلزامي2013 و ترسيخا لما جاء به القانون التوجيهي للتربية ،2008 والدليل المنهجي لإعداد المناهج ،2009 و صدور ميثاق أخلاقيات المهنة كالتالي:[2]

- المستوى التصوري للمناهج يعكس جملة من التحولات المرتبطة بفلسفة التعليم، حيث يركز على نقل المعارف والمهارات الأساسية ضمن رؤية شمولية تراعي إحداث التوازن بين مختلف المواد وتستهدف تكوين متعلم فعّال ومتكيّف مع بيئته.
- المستوى الإجرائي يتجسد في تحويل مضامين المعرفة إلى كفاءات عملية تدمج بين المعرفة النظرية والتطبيقات العملية، ويتم ذلك من خلال انتقاء الأنشطة البيداغوجية المناسبة واعتماد طرائق تدريس حديثة تحفز المتعلم على العمل الجماعي والبناء الذاتي للمعرفة.
- مبدأ التكامل يُعد من ركائز مناهج الجيل الثاني، إذ يهدف إلى ربط المواد الدراسية ببعضها البعض، ويعزز المقاربة التكاملية وظائف المهارات العرضية والقدرات الذاتية، مما يدعم بناء شخصية متكاملة قادرة على مواجهة التحديات الاجتماعية والاقتصادية.
- نظام التقويم في المناهج الحديثة يُصاغ بشكل مُركّب ليضمن استمرارية قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية عبر مراحل متعددة، بداية من التقويم التشخيصي لتحديد المستوى الأولي للمتعلمين، وصولاً إلى التقويم التكويني الذي يواكب تطور المعارف والمهارات والسلوكات، وانتهاءً بالتقويم النهائي الذي يصدر بموجبه القرار الإداري.

---

[1] – نورالدين بوالشعير، "**إصلاح التربوي من خلال مناهج الجيل الثاني: رؤية نقدية**"، مجلة التكامل، العدد الرابع (ديسمبر 2018)، جامعة باجي مختار – عنابة، الجزائر. 12-13

[2] – سليماني فاطمة الزهراء، وبلقوصي عباس، "**مناهج الجيل الثاني والأسرة الجزائرية، أي واقع؟**"، مجلة التنمية البشرية، عدد 10 (مارس 2018): 5، جامعة وهران 2. ص 5-6-7.

- تقييم القيم والسلوكات يحتل مساحة هامة في مكونات التقويم، حيث يقوم على تتبع مدى اكتساب المتعلم للكفاءات القيمية والسلوكية والمعرفية معاً، وهو ما يعبر عن الرؤية الجديدة للمدرسة كمؤسسة اجتماعية تسعى لإعادة إنتاج الإنسان المواطن.
- الأسرة الجزائرية تُسهم في تدعيم نجاح العملية التعليمية عبر ممارسة أنشطة متنوعة لمواكبة أبنائها في البيت والمدرسة، إضافة إلى تفاعلها الفعّال مع المؤسسة التربوية بما في ذلك المشاركة في الاجتماعات والأنشطة المدرسية.

8-3 المفاهيم المتداولة في الإصلاح الأخير:

هناك عدة مفاهيم ولكن أبرزها:[1]

- **الكفاءة الشاملة:** تمثل الكفاءة الشاملة البعد الاستراتيجي للعملية التعليمية، إذ يجري السعي لتحقيقها عبر مختلف المراحل الدراسية، بحيث تتوزع الكفاءات الفرعية على كل طور وسنة، وبذلك يصبح المسار الدراسي بناءً متكاملاً يصوغ مسارات النمو المعرفي والاجتماعي للمتعلم.
- **المصفوفات المفاهيمية:** تؤسس المضامين الفهمية لمبدأ التكامل والتداخل بين عناصر المادة الدراسية، إذ تبرز أهمية الإدماج الأفقي والعمودي بين المعارف، ما يفضي إلى دعم شبكة المفاهيم داخل المادة وتكريس مقومات الكفاءة الشاملة في صميم العملية التعليمية.
- **مخطط التعلم السنوي:** يقوم المخطط السنوي للتعلم بدور تنظيمي محوري، حيث يضع رؤية متكاملة لتوزيع المضامين على مدد زمنية محددة، ويربط بين الأهداف والوضعيات التعليمية في وحدة متماسكة تراعي سياق المادة، وخصوصيات المتعلم والمؤسسة،
- **الكتاب الموجد:** يحمل الكتاب الموجد بعداً وظيفياً جديداً في بناء المادة التعليمية، إذ يعزز توحيد المحتوى ويراعي التدرج الزمني والمنهجي، ويُعتبر أداة مرجعية تجمع التوجيه الأكاديمي والتنظيم البنيوي لمفاهيم الكفاءة.
- **ملمح التخرج:** يشكل ملمح التخرج المحصلة النهائية لمسار التعلم عند الطالب، حيث يعكس تراكم التراكيب التعليمية والمعرفية التي اكتسبها في مختلف الأطوار، ليصبح بذلك أداة لتقييم ناتج التعلم وكفاءاته التطبيقية والمعرفية.

[1] – زهور شتوح، المرجع السابق، ص 189-190.

- **الوضعيات التعلمية:** تعد الوضعيات التعلمية وحدات تعليمية تركز على بناء المفاهيم وحل المشكلات، كما تطرح إشكاليات تربط المعرفة النظرية بالواقع اليومي للمتعلم، وتنطلق من الكفاءة لتكوين تعلمات متجددة تكيف المعرفة مع البيئة.
- **وضعية تعلم الإدماج:** توفر هذه الوضعية مجالاً فعليًا للمتعلمين لتطبيق الكفاءات المستهدفة، وذلك عبر استثمار المعارف والمهارات المكتسبة في سياق تجريبي جماعي أو فردي، مما يجسد التفاعلات العملية داخل المجال التربوي.
- **الوضعية المشكلة:** تشكل هذه الوضعية فرصة لإعادة إنتاج التفكير والتحليل النقدي في الفضاء التعليمي، بحيث تمتد دلالتها المعرفية لتشمل الحياة اليومية، وتكرّس القدرة على مواجهة الإشكاليات الاجتماعية والوجدانية.
- **الأنشطة العملية:** تبرز الأنشطة العملية بوصفها مساحة تطبيقية للمعلومات المكتسبة حديثاً، حيث تتيح للمتعلم اختبار مدى تحكمه في المعرفة بشكل سريع وتفاعلي، وتدعم ترسيخ التعلمات الجديدة في الذاكرة والسلوك.
- **المقاربة النصية:** تعتمد هذه المقاربة على استكشاف عمق النص وربط الفقرات والأفكار في نسق متكامل، إذ تشكل النصوص وسيلة لاكتساب الفهم الثقافي والمعرفي الضروري لبناء هوية المتعلم وتنمية تفكيره النقدي والاجتماعي.

4-8 مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني: يبين الجول التالي أهم المتغيرات بين اصلاح الجيل الأول والثاني :

الجدول (6): يوضح **مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني:**

المصدر: زهور شتوح، المرجع السابق، ص 195.

المجال	مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
تصور المناهج	بناء المناهج على رسم مسبق وبنية ثابتة للمواد، كل مادة مدونة وفق موارد أكاديمية، تتم معالجة محتوى المادة بشكل تقليدي يركز على التسلسل الأفقي والطولي فقط،	تصور منهجي مرن، بناء المناهج يتم عبر ملف تخرج شامل للمرحلة، التفكير في التكامل مع المواد وتوحيد شكل الملف والكفاءات والمضامين،
المقاربة للكفاءات	التركيز على المفاهيم فقط ونقص في ربط عناصر النشاط، التركيز على الكفاءات المنفصلة والأهداف وتطبيقها،	التركيز على مركبات الكفاءات، الكفاءة تشمل السلوكيات والقيم إلى جانب المفاهيم، يعتمد بناء الكفاءات على ترابط الوضعيات والسلوكات ضمن منهج موحد،
الموارد المعرفية والمرجعية	الأولوية للتحكم في الموارد، نقص في الجداول المرجعية،	تحديد الموارد المرجعية الضرورية لبناء الكفاءات، إعداد جداول مرجعية دقيقة،
المصطلحات	مصطلحات ثابتة في المنهج،	مصطلحات موحدة في كل المناهج، مصطلحات معرفية للمحتوى (كفاءات منهجية، ملف التخرج، ...)،
شروط وضع المناهج حيز التنفيذ	نقص في ذكر الكفاءات الشاملة في مناهج الجيل الأول، الأهداف العامة تنحصر في الجانب الأكاديمي، الحصص التعليمية محدودة (28 حصة سنويًا)،	وضع تصور شامل للكفاءات، توزيع زمني وسنوي لكل مرحلة، زيادة الحصص (36 حصة سنويًا) أو أكثر (حتى 324 ساعة)،
النشاطات العلمية والتقويم	نشاطات تعليمية وأغلب التقويم موجه نحو التحكم في المفاهيم فقط،	إدراج نشاطات تعليمية لتوظيف الموارد المعرفية، تعليم الإدماج يؤطر القيم والسلوكات إلى جانب المفاهيم،

9- إصلاح نظام التقويم البيداغوجي من الجيل الأول إلى الجيل الثاني:

التقويم البيداغوجي يمثل ركيزة أساسية في التحولات التعليمية النوعية، إذ أصبح من الضروري تجاوز الوظائف التقليدية للتقويم، والسعي نحو ممارسات جديدة تعكس تطور الفهم التعليمي الميداني، وهذا يستلزم أن ينسجم التقويم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج المستحدثة، فبدلاً من اعتباره مجرد وسيلة

لاتخاذ القرار أو أداة لمتابعة الأداء، يجب التعامل معه كإطار ثقافي يُدمج ضمن الحياة المدرسية ويُشجع التفاعل الاجتماعي ويطور ديناميكيات التعلُّم لدى جميع الفاعلين في الحقل التربوي.[1]

عملية التقويم في السياق التربوي أداة مركزية لتوجيه الفعل التعليمي وتقييم نتائجه، رغم أن تقدير المكتسبات وتحديد مستويات التعلم لا يمكن أن يتسم بالدقة المطلقة، إذ إن أدوات القياس غالباً ما تعتمد على مؤشرات غير مباشرة بدل التقويم الحقيقي للتمثلات الفردية والاجتماعية، مع ذلك، فإن التقويم يوفر بيانات تساعد في فهم كفاءات المتعلمين وقدرتهم على التكيف مع متطلبات البيئة المدرسية، ويتيح رصد الأهداف غير المحققة على مستوى التنظيم البيداغوجي للقسم والمجموعة الفرعية، كما يسمح بتحديد التراتبية النسبية للمتعلمين وفق معايير إنجاز الكفايات المستهدفة، ويساعد في رصد الموقع الفردي والاجتماعي لكل متعلم استناداً إلى تحليل أداء الكفايات المنعزلة، بالإضافة إلى ذلك، يمثل التقويم وسيلة لفحص مدى ملاءمة المقاربات التعليمية التي يوظفها المعلم داخل الحقل المدرسي، ويتيح الفرصة لتقييم مدى الاتساق بين محتوى المقرر الدراسي ومضامين الكفايات المعلنة والمعرَّف عنها ضمن الفصول المدرسية، مما يعزز من فهم تأثير البنية التربوية في بناء التمثلات وترسيخ السلوكات المرتبطة بالفعل التعليمي.[2]

9-1 المبادئ المنهجية للتقويم في الجيل الأول:

المقاربة الحديثة للتقويم تسعى إلى تجاوز منهجية تجزئة القدرات والمعارف، حيث تعتبر الفعل التقويمي عملية مركبة تستهدف الحكم على التكامل البنائي للمتعلم، بالاعتماد على موارد متنوعة تسند بناء الكفاءة، فالممارسات التقويمية ينبغي أن تندمج ضمن المسار التعلمي ذاته، لتعكس الصعوبات الواقعية وتكتشف فرص النمو، مع ضرورة تعديل عمليات التعليم والعلاج بشكل فوري كلما ظهرت الحاجة، هذا يقتضي أن التصحيح يتجاوز إلغاء الخطأ ليصبح مساراً داعماً لبناء الكفايات تدريجياً عبر أدوات دائمة، كما أن جمع معلومات دقيقة وموضوعية حول مستويات الإنجاز يفتح الباب أمام تدخلات تربوية تصحيحية شاملة ترتكز على الكفايات المستهدفة وتتم بشكل متجدد ومستمر، بينما تبتعد الرؤية الجديدة عن اختزال التقويم في النتائج النهائية وتحويله إلى سيرورة تبرز علاقات تفاعلية بين

[1] – النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، العدد 488، أفريل 2005، ص3.

[2] – المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **بناء الاختبارات: سند تكويني موجه لمنظمي التفتيش والتعليم**.، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ، 2005 ، ص 05.

التلميذ والمعلم والولي، في النهاية يصبح التقويم فعلاً قائماً على وضعيات حقيقية تتطلب من المتعلم وعياً بإستراتيجيات تعلمه وتملّك موقف تأملي لتقدير وجاهتها وفعاليتها.[1]

2-9 الاختبارات في إصلاحات الجيل الأول: لكل هذه الانوع أغراض أساسية لابد من إتباعها:[2]

- **الاختبار النهائي:** يهدف إلى معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الكفايات المنشود، وتكون هذه الامتحانات أو الاختبارات في نهاية الوحدة الدراسية، أو نهاية فصل دراسي، أو نهاية سنة دراسية، أو مرحلة دراسية.
- **الاختبار القبلي:** يهدف بوجه عام إلى تحديد مستوى الاستعداد لدى التلاميذ، ومستوى البدء لعملية التدريس لموضوع معين أو وحدة تعليمية معينة، وينقسم بدوره إلى ثلاثة أنواع:

أ - **التشخيص:** ويهدف إلى التعرف على معلومات التلميذ ومهاراته السابقة التي يمتلكها قبل البدء في تعلم المحتوى الدراسي اللاحق، وبالتالي الكشف عن نواحي القوة والضعف في تعلمه السابق، وعن المشكلات الدراسية التي يعاني منها والتي قد تعوق تقدمه المدرسي في المواد اللاحقة.

ب - **الاستعداد:** ويهدف إلى تحديد مدى الاستعداد لدى تلميذ لتعلم موضوع علمي جديد أو وحدة تعليمية جديدة وبسرعة ووتيرة تعلمه.

ج - **التصنيف:** ويهدف إلى تحديد مستوى التلاميذ لتصنيفهم أو وضعهم في أفواج، أو مجموعات، أو مستويات تعليمية معينة وذلك مجتمعياً من حيث القدرات والميول والاهتمامات.

- **الاختبار التكويني:** ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية/التعلمية خلال مسارها، ويهدف بوجه عام إلى تحديد مدى تقدم التلاميذ.

3-9 إصلاح نظام التقويم البيداغوجي لنهاية الطول الأول (امتحان تقويم المكتسبات):

تقييم المكتسبات جاء بعد إلغاء امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وإعادة النظر في منظومة الامتحانات المدرسية الوطنية وتكييفها، ليعوضه بداية من السنة الدراسية 2022/2023 " هو تقييم

[1] - النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، العدد 488، أفريل 2005، ص5-6.

[2] - المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **بناء الاختبارات: سند تكويني موجه لمنظمي التفتيش والتعليم**.، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005 ، ص 16-17.

مكتسبات التلاميذ، انطلاقا من مكتسباتهم المستهدفة في المناهج أي مستوى الكفاءة، قصد ضمان حظ أوفر في المراحل الموالية.[1]

امتحان تقييم المكتسبات يمثل مقاربة تربوية حديثة تنسجم مع التحولات التشريعية والسياسات التعليمية، فهو لا يُعنى بالتصنيف الرقمي أو خلق ترتيب هرمي بين التلاميذ، بل يُبرز التقدير النوعي لمستوى تحكم المتعلم في الكفاءات الأساسية، ويتخذ من الدفتر المدرسي وثيقة ترافق المسار التعليمي وتوثق تطور المهارات والقدرات باستمرار، هذا التوجه يعكس تصورا جديدا لهوية التلميذ المدرسية ويمنح الأولوية لدينامية التعلم الفعلي وسيرورة بناء المعرفة عوض الاكتفاء بمنطق التقويم الكمي العابر، يشتغل التقييم ضمن منظومة دعم وتشخيص لنقاط الضعف بغاية تكافؤ الفرص وتيسير الانتقال المدرسي دون انقطاع أو صدمات تربوية، ويراعي هذا الأسلوب تطوير الكفاءات الختامية والخبرات التطبيقية لجميع الحقول المعرفية، وهو ما يحقق التوازن الهيكلي بين مستويات التعليم الابتدائي والمتوسط ويستجيب لتطلعات المجتمع في إصلاح النظام التربوي، إن هذه الفلسفة تشدد على القيمة التشخيصية التنبؤية للتقييم في الكشف المبكر عن الفوارق والانحرافات، لتتم معالجتها عبر خطط علاجية موجهة للفئات المتعثرة، أما الدفتر المدرسي فيتحول من أداة رصد تقليدية إلى دعامه ديناميكية لتنمية رأس المال المعرفي والاجتماعي لدى المتعلم، مما يجعل التقييم نقطة ارتكاز لفهم ديناميات النتائج وتوجيه مشاريع التغيير الاجتماعي والتربوي ضمن إطار السياسات الإصلاحية الشاملة.[2]

9-4 إصلاح التقويم البيداغوجي للمراحل الثلاث 2023-2024:

التقويم البيداغوجي أداة أساسية في المنظومة التعليمية الجزائرية لمتابعة تطور المتعلمين وتقييم مدى اكتسابهم للكفاءات والمعارف والمهارات في جميع الأطوار التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، يعتمد هذا التقويم على تنويع أشكاله وطرق تقديمه لضمان تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص وضبط المسار المدرسي بدقة وفق المرجعية الوطنية التالية:[3]

---

[1] - القرار ،14 وزارة التربية الوطنية، المديرية العامة للتعليم،2023، ص 1.

[2] - يخلف انتصال، **فعالية تقييم المكتسبات المطبق في السنة الدراسية 2023/2024 في تعزيز التصورات الضرورية لتنمية المهارات والكفاءات الختامية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة الرياضيات (دراسة وصفية تحليلية لدليل ودفتر تقييم المكتسبات في مادة الرياضيات)**، مجلة اللسانيات التطبيقية 9، عدد 1 ، 2025، ص 176-177.

[3] - المنشور272 المؤرخ في 18-10-2023 ، **التقويم البيداغوجي في المراحل الثلاث للسنة الدراسية2023-2024** ،ص1

9-4-1 التعليم الابتدائي:[1]

- التقويم المستمر:

يرافق المعلم نشاطات التلميذ بشكل دائم، ويقيم أدائه من خلال مشاركة التلميذ في القسم، الأعمال المنجزة، والقدرة على التعلم الذاتي والعمل الجماعي. يمنح المعلم ملاحظات آنية بهدف تصحيح الأخطاء وصنع الحلول.

- محتوى التقويم:

يغطي تقويم التعلم المستمر أنشطة التعبير الشفوي، القراءة، الكتابة، الإملاء في الطور الأول، ويشمل التعبير، القراءة، الإنتاج الكتابي في الأطوار الثانية والثالثة. أما في الرياضيات فيتوزع بين الأعداد والحساب والقوانين وتنظيم المعطيات والفضاء والهندسة.

- الضبط النهائي للعلامة:

تمنح العلامة النهائية بناء على إنجازات التلميذ في الأنشطة، مشاركة التلميذ في القسم، الأعمال المنجزة في الكراريس، وتضاف ملاحظات نوعية تعكس سياق الإنجاز والصعوبات المرصودة.

- الفروض والاختبارات الفصلية:

يخضع كل تلميذ لاختبار فصل في كل مادة وفق الأنشطة السنوية المرجعية مع احترام السلم المرجعي الخاص بكل مادة وخصوصيتها، ويراعى تكييف مدتها حسب المستوى.

- حساب المعدلات:

- معدل التقويم المستمر = مجموع علامات النشاطات ÷ عدد الأنشطة
- معدل الفصل السنوي النهائي = (معدل التقويم المستمر + علامة الاختبار) ÷ 2
- المعدلات الفصلية للمواد السنوية = مجموع المعدلات + علامات اختبارات المواد الأخرى ÷ عدد المواد
- المعدل الفصلي = (معدل الفصل 1 + الفصل 2 + الفصل 3) ÷ 3
- المعدل السنوي = (معدل الفصل 1 + الفصل 2 + الفصل 3) ÷ 3

تسجل كل النتائج النهائية والملاحظات بدفتر الأستاذ النهائي وتوجه للمجالس المختصة.

[1] - المنشور272 المؤرخ في 18-10-2023 ، **التقويم البيداغوجي في المراحل الثلاث للسنة الدراسية2023-2024** ،ص2-3.

9-4-2 التعليم المتوسط:[1]

●التقويم المستمر والمراقبة:

يهدف إلى تقييم مستمر للمتعلمين عبر تقويم نشاطاتهم الشفهية والكتابية (استجوابات، مشاركة فعالة، أعمال منزلية، مشاريع). يرفق المعلم ملاحظات وتقارير كيفية ترصد نقاط القوة والصعوبات وتضمن معالجة آنية لها.

●الفروض:

تجرى فرض أو فرضان في كل مادة ولكل فصل، وتدون النقاط ونتائج النشاطات والفروض بدفتر الأستاذ النهائى.

●الاختبارات الفصلية:

تجرى ضمن ظروف متوسطة ورزنامة وطنية معلنة مسبقًا لكل التلاميذ بغرض ضمان تكافؤ الفرص.

- حساب المعدلات:
- معدل التقويم المستمر = علامة النشاطات + العروض ÷ 2
- المعدل الفصلي لكل مادة = (معدل التقويم المستمر + علامة الاختبار × 2) ÷ 3
- المعدل الفصلي النهائي = مجموع المعدلات الفصلية للمواد ÷ عدد المواد
- المعدل السنوي النهائي = (معدل الفصل 1 + الفصل 2 + الفصل 3) ÷ 3

تسجل النتائج بدقة وترسل للتقييم النهائي.

9-4-3 التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:[2]

●المبادئ التنظيمية:

يشترط توحيد أشكال التقويم لعدالة الفرص، وضرورة الانسجام مع أهداف المنهاج والكفاءات المستهدفة، مع ضبط إجراءات التنظيم المركزي.

●آليات التنفيذ:

[1] - المنشور272 المؤرخ في 18-10-2023 ، **التقويم البيداغوجي في المراحل الثلاث للسنة الدراسية2023-2024** ،ص3-4.

[2] - المنشور272 ،المرجع نفسه ،ص4-5-6.

يشمل تقييم الأعمال المنجزة داخل وخارج القسم (وظائف منزلية، مشاريع، أعمال تطبيقية)، وكذلك المشاركة الشفوية ومهارات التعبير.

- حساب معدل المادة والفصل السنوي:

- معدل المادة (الأدب/العلوم/اللغات) = (معدل التقويم + معدل اختبار الفصل + عناصر التقييم) × 2 ÷ 5
- المعدل الفصلي = مجموع المعدلات الفصلية للمواد ÷ عدد المواد
- المعدل السنوي = مجموع معدلات الفصول الثلاث ÷ 3

تجمع النتائج وترصد في دفاتر الأستاذ النهائي للمؤسسة، وتعرض على المجالس المختصة لاتخاذ القرار النهائي بحسب السلم المرجعي لكل مادة وكل مرحلة.

خلاصة الفصل:

منذ الاستقلال عام 1962 وحتى عام 2000 شهدت الجزائر تحولاتٍ عميقة شملت البنية التعليمية والاجتماعية، حيث تميزت تلك المرحلة بتأسيس نظام تعليمي وطني خضع لسلسلة من الإصلاحات المتواصلة، وقد شكلت أحداث مايو 2000 نقطة فاصلة أدت إلى الإعلان عن حزمة إصلاحات جديدة، تبلورت في إجراءات وأنظمة ظهرت بوضوح بين عامي 2001 و2002، إذ أُقر نحو ثلاثين إجراءً إصلاحيًا جديدًا عام 2003، شملت هذه الإصلاحات تحديثات مؤسسية وديموغرافية، بينت الإحصائيات الرسمية نتائجها المتصلة بمخرجات النظام التربوي والكفاءة المدرسية، وامتدت مسارات الإصلاح بتركيز أكبر في الفترة ما بين 2003 و2008، مع الاهتمام بمتابعة ديناميات التغير الاجتماعي ونتائجها على تمثلات الأفراد والمؤسسات. وفي الأعوام الأخيرة 2022-2024، واصلت الجزائر عمليات التقييم من خلال تقسيمات رقمية ونوعية، فبرز تأثير الإصلاح بشكل ملموسٍ في تمثلات المعلمين والطلبة والأكاديميين، مع التأكيد على أهمية مراحل التحول والأحداث المفصلية في رسم واقع جديد للمنظومة التعليمية والاجتماعية في البلاد.

الفصل الخامس: الإطار العام للمجالات والإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الخامس: الإطار العام للمجالات والإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1 المجالات العمرانية والاجتماعية
2 منهج الدراسة
3 المجال الزماني للدراسة
4 المجال البشري للدراسة
5 المسح الشامل
6 أدوات جمع البيانات
7 الأساليب الإحصائية
8 متغيرات الدراسة
9 خلاصة الفصل

تمهيد:

تقتضي الدراسات العلمية، على اختلاف موضوعاتها، أن ينطلق الباحث من مرحلة تجميع المعطيات النظرية وتحليل الموروث العلمي المتصل بموضوع البحث، باعتبار ذلك المدخل المعرفي الأساسي لبناء الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة، غير أنّ القيمة العلمية الحقيقية لأي بحث اجتماعي تتجلى في مستوى ضبطه للإجراءات المنهجية الخاصة بالدراسة التطبيقية، لما تمثله هذه المرحلة من أداة تحليلية تسمح بالانتقال من المعطى النظري إلى الفهم الميداني للظواهر الاجتماعية.

وفي هذا الإطار، تم اعتماد جملة من الإجراءات المنهجية التي تستجيب لطبيعة البحث وأهدافه اتبعنا في هذا الفصل إجراءات منهجية معينة، حيث قمنا بدراسة استطلاعية، ثم الدراسة الأساسية (الرئيسية) حيث قمنا بعرض المنهج والمجتمع الأصلي للدراسة، والأداة المستعملة في الدراسة، كما قمنا بشرح التقنيات الإحصائية المستخدمة في المعالجة للبيانات المتحصل عليها من التطبيق النهائي لأدوات البحث.

وانطلاقاً من هذا الفهم التكاملي، تم تأويل مفردات الظاهرة المدروسة بربطها بسياقها الاجتماعي والمكاني، مع مراعاة التناسق بين الإطار النظري والأدوات المنهجية الموظفة في العمل الميداني، بما يحقق غاية الدراسة.

1- المجالات العمرانية والاجتماعية:

1.1. مجالات الدراسة العمرانية:

لكل موضوع من مواضيع علم الاجماع مجالاته الخاصة والمختلفة كالمجال العمراني والمجال الاجتماعي والزمني باعتباره خطوة مهمة تساعد الباحث في تحديد دراسته بشكل دقيق وسهل وهذا ما سيتم الاخذ به في بحثنا.

وفي هذا المجال نريد ان نفهم طبيعة المجالات العمرانية والاجتماعية التي ستجرى بها الدراسة وتساعدنا في وضع الخطوات الميدانية للدراسة.

المجال العمراني اليوم يوصف بأنه معطًى جغرافيًا يحمل مقومات طبيعية واقتصادية، ويتجسّد فيه المنتوج العمراني للتفاعلات الاجتماعية، فيغدو نتاجًا ماديًا لها ومجالًا يعيد التأثير فيها، لم يعد العمران كما عند ابن خلدون ثمرة توسع القبائل البدوية التي تختط البلدان وتعمرها، بل أصبح منتوجًا لفاعل معاصر هو الدولة الحديثة، عبر دورها في إنشاء المراكز الحضرية والقرى والمدن الجديدة، وتخطيطها وتنظيمها إداريًا وسياسيا، وبهذا المعنى يغدو التحضر حتمية سياسية يرتسم مسارها وفق متغير القوة والقرارات[1].

المجال العمراني الرئيسي "ولاية الجلفة":

تقع الجلفة في قلب السهوب الوسطى، عند نقطة التقاء الصحراء بالهضاب العليا، حيث تتلاقي الشمس مع الفضاءات الرحبة، على بعد نحو 300 كيلومتر إلى الجنوب من العاصمة الجزائر. ويغلب على الجزء الجنوبي من الجلفة الطابع الصحراوي، مما يمنحها موقعًا استراتيجيًا يربط شمال البلاد بجنوبها. وتجاور الولاية المدية من الشمال، والمسيلة من الشرق، وتيارت من الغرب، بينما تشترك في حدودها الجنوبية الشرقية مع كل من بسكرة، الوادي وورقلة، وتحدها الأغواط وغرداية من الجنوب الغربي. وقد تأسست ولاية الجلفة ضمن التقسيم الإداري للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية سنة 1974.[2] ويقدر عدد سكانها وفق إحصاء 2008 بنحو 1092184 نسمة.[3](الملحق 04)

- ✓ **الطراز العمراني الذي تتميز به ولاية الجلفة:**

[1] - كزيز أكال، مرجع سابق، ص 184

[2] - مديرية التربية لولاية الجلفة ، **ولاية الجلفة** ، منشور مثبت، https://dedjelfa.education.dz

[3] - الديوان الوطني للإحصاء، الموقع الرسمي https://www.ons.dz/spip.php?rubrique43

تمتاز مدينة الجلفة بين ثلاث انماط وهي المباني المحلية والعمارات الحديثة ومباني الحقبة الاستعمارية، يتوزع هذا النمط السكني في الولاية كما يلي المباني الغير مصرحة 2.5% والمساكن التقليدية4.52% إضافة الى البناء الفوضوي 10.78% أما السكنات الفردية60.40 % اما العمارات 21.74 %.[1]

أسهمت منهجية الملاحظة في تمكين الباحث من رصد وتحليل المؤشرات العمرانية والاجتماعية المرتبطة بالمجال الحضري، من خلال جمع بيانات تفصيلية حول حدود البناء، النمط العمراني، وانتشار مؤسسات الخدمات بمختلف أنواعها. وقد اتضح أن المجال الحضري في مدينة الجلفة يتميز بتنوع وتعدد مظاهر البنية الحديثة، وتوزع شبكات النقل والمرافق الحيوية كالمدارس، دور الحضانة، الإدارات، مراكز الأمن، المساجد، الملاعب، والحدائق، مما يعكس دينامية المكان وتكامله الوظيفي.

هذا التنوع انعكس أيضاً على البنية الاجتماعية للسكان، إذ لا تجمعهم أصول اجتماعية واحدة، بل تبرز بينهم علاقات قائمة على التعايش داخل المجال العمراني، مدعومة بتمازج جغرافي واسع نتيجة موقع المدينة كحلقة وصل بين سبع ولايات، الأمر الذي أوجد نمطاً اجتماعياً حضرياً قائماً على الانفتاح والتعددية.

- ✓ **المجال العمراني الفرعي للدراسة:**

المجال العمراني الفرعي في هذا المجال الكلي هو المجال الذي ستجرى به الدراسة ويتمثل في المؤسسات التعليمية في ولاية الجلفة وقد تم اختيار هذه المؤسسات انطلاقا من الإحصائيات المقدمة من مديرية التربية والجدول التالي يوضح حجم المجال الدراسي:

[1] – قندوز عبد العزيز محمود: **التوسع العمراني مدينة الجلفة**، مجلة دراسات وأبحاث، العدد 9 سنة 2012، ص 99

المؤسسات التربوية	التعليم الابتدائي	التعليم المتوسط	التعليم الثانوي	المجموع
عدد مؤسسات	609	152	76	837
عدد الأفواج	5667	2440	1365	9472
عدد تلاميذ	174459	96723	41250	312432
عدد المؤطرين التربويين	6915	4607	2878	14400
عدد المؤطرين الاداريين والعمال المهنيون	1460 إداريين	4256	2676	839
تعداد القائمين في الحقل التربوي لولاية الجلفة				22792

الجدول07: يوضح **حجم المجال التربوي بمدينة الجلفة**

من إعداد الباحث

المصدر: موقع مديرية التربية /https://dedjelfa.education.dz

آخر تحديث للإحصائيات يوم 05/12/2022

✓ **الثانويات مجال عمراني فرعي للدراسة:**

يُعَدّ التعليم الثانوي مكوّنًا أساسيًا ضمن البنية الكلية للمنظومة التربوية، إذ يشكّل حلقة محورية في الربط بين منظومتي التربية والتكوين من جهة، ومنظومتي التعليم العالي وسوق العمل من جهة أخرى. ويأتي موقعه الوسيط بين التعليم المتوسط، الذي يستوعب عددًا كبيرًا من التلاميذ إلى جانب مسار التكوين المهني، وبين التعليم العالي الذي يُعَدّ المصدر الرئيس للطلبة المقبلين على الدراسة الجامعية والاندماج في الحياة المهنية لاحقًا. تمتدّ مرحلة التعليم الثانوي على مدى ثلاث سنوات، وهي فترة تتزامن مع مرحلة المراهقة التي تُمثّل مرحلة حاسمة تتسم بالتحولات النفسية والجسدية العميقة لدى المتعلمين. [1]

[1] – محمد بن بسعي، **"مرحلة التعليم الثانوي بين الواقع والطموح"**، "مجلة دراسات نفسية وتربوية"، المجلد 3، العدد 2 (2020)،31.

يحتوي هذا المجال على مجموعة من التجهيزات البيداغوجية والإدارية التي تساعد في عملية التدريس وتتمثل هذه الوسائل في الوسائل والتجهيزات الإدارية مجموعة المكاتب المتعلقة بالإداريين وقاعة الأساتذة، وكذا الوسائل البيداغوجية مثل الطاولات والسبورات وعارض الشرائح والمخابر والوسائل الداعمة للدرس مثل الخرائط ومكبر الصوت وعارض الشرائح، كما تتمتع بميزانية مستقلة الآمر بالصرف هو المدير.

2-1 المجال الاجتماعي للثانويات:

هناك عدة مجالات اجتماعية تتشكل داخل هذا المجال العمراني في موضوع الدراسة وطبيعة التمثلات التربوية التي تتشكل فيه، وقبل ذلك لابد ان نعرف مفهوم المجال الاجتماعي فيما يلي:

"" المجال الاجتماعي يعني الحقل الذي يتم فيه التفاعل بين المعني ومحيطه الاجتماعي، فالمجال الاجتماعي يختلف عن المجال العمراني لأن هذا الأخير عبارة عن منتوج للتفاعلات التي تتم في المجال الاجتماعي ثم يصبح بعد ذلك نتاجا لها، فالمجال الاجتماعي إذن لا يمكن تحديده نظريا من طرف الباحث بل يتحدد وفق المعاني التي يعطيها المبحوث له، فهو المعنى الثقافي الذي من خلاله يتفاعل المعنيين ويعملون عن طريق تفاعلاتهم اليومية على إنتاجه وإعادة إنتاجه".[1]

يخضع التفاعل الاجتماعي داخل المؤسسة التربوية لمنظومة معقدة من آليات الضبط والمراقبة تختلف باختلاف المواقع والأدوار التي يشغلها الأفراد داخلها. فكل فاعل تربوي، سواء كان متعلمًا أو مربيًا أو إداريًا، يمارس دوره ضمن شبكة من العلاقات التي تتوزع بين التفاعل الأفقي القائم بين المتعلمين أنفسهم، والتفاعل العمودي الذي يربطهم بالهيئات التعليمية والإدارية، يمثل سلوك المتعلم انعكاسًا لبنية رمزية واجتماعية موروثة تُوجّه ممارساته وتضبط أنماط تواصله داخل المؤسسة، بحيث تصبح تصرفاته مشروطة بجملة من القيم والمعاني المتجذرة في النسق التربوي الذي ينتمي إليه.

✓ هوية المجال:

تعرف هوية المجال "بالوعاء الحامل والمتضمن لنسق المعاني في لحظة معينة من تفاعلات الفرد التي تمكنه من ضبط علاقاته بذاته وبالموضوعات الخارجية سواء كانت اجتماعية، أو غير اجتماعية وهيكلتها على ضوء ذلك، أو هي محصلة المعاني التي تعني إذن المعاني الحقيقية التي ،يكونها الفرد عن

[1] – بن عيسى محمد المهدي، صباح زين: **الطلاق في المجتمع الجزائري :تمثلات العلاقة الزواجية لدى المرأة الجزائرية بين القدسية والتشيؤ**، مجلة الباحث في العلم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد 13، العدد 4 أكتوبر 2021، ص 183.

ذاته وعن الموضوعات الأخرى انطلاقا من خبراته التفاعلية يحملها الفرد عن ذاته ومن خلالها يتفاعل ويتم التفاعل معه على أساسها."[1]

نلاحظ من خلال اداة الملاحظة أن في هذا المجال يتفاعل المتفاعلون وفق مؤشرات الرابط الاجتماعي والنشاط السائد للمجال العمراني ووفق النموذج التربوي السائد، تحديد المتعلمين الذي يتصرفون وفق التمثلات المكتسبة في المجال العمراني ومعاني ومعارف المنهاج التعليمي.

1. **3 تحديد درجة الانتماء لكل مجال:** المجال العمراني الفرعي في هذا المجال الكلي هو المجال الذي ستجرى به الدراسة ويتمثل في المؤسسات التعليمية للطور الثانوي في ولاية الجلفة وقد تم اختيار هذه

المؤسسات انطلاقا من الإحصائيات المقدمة من مديرية التربية وكذا اداة الملاحظة وخلصنا الى الجدول التالي في كيفية تحديد درجة الانتماء:

[1] 183 . المرجع نفسه، ص

تعداد الثانويات (المجال العمراني الفرعي)	الدائرة
بلدية الجلفة عدد الثانويات بها 19.	الجلفة
بلدية حاسي بحبح 7ثانويات، بلدية عين معبد 1 ثانوية، بلدية حاسي العش 1 ثانوية، بلدية الزعفران 1 ثانوية.	حاسي بحبح
بلدية الإدريسية 3 ثانوية، بلدية الدويس1 ثانوية.	الإدريسية
بلدية عين وسارة بها 8 ثانويات	عين وسارة
بلدية البيرين بها 3 ثانويات، بلدية بن هار 1 ثانوية	بيرين
بلدية عين الإبل بها 1 ثانوية، بلدية مجبر 1 ثانوية، بلدية تاعظميت 1 ثانوية	عين الإبل
بلدية مسعد بها 6 ثانويات، بلدية القطارة 1 ثانوية، بلدية سلمانة 1 ثانوية، بلدية سد الرحال 1 ثانوية.	مسعد
بلدية دار الشيوخ 3 ثانويات، بلدية المليليحة 1 ثانوية.	دار الشيوخ
بلدية الشارف 2 ثانوية، بلدية القديد 1 ثانوية.	الشارف
بلدية فيض البطمة 1 ثانوية	فيض البطمة
بلدية سيدي العجال 1 ثانوية، بلدية حاسي فدول 1 ثانوية	سيدي العجال
بلدية حد الصحاري 3 ثانويات، بلدية عين فكة 1 ثانوية، بلدية بويرة الأحدب 1 ثانوية.	حد الصحاري
المجموع:	72 ثانوية على تراب الولاية

الجدول08: يوضح **تعداد الثانويات (المجال العمراني الفرعي)**

من إعداد الطالب

المصدر مديرية التربية لولاية الجلفة، التعليم الثانوي

/https://dedjelfa.education.dz

2- **منهج الدراسة:** كل بحث علمي يقوم به الباحث يرتكز على منهج لابد ان يتبعه من اجل الوصول إلى حقائق دقيقة بغرض تعميمها بالشكل المناسب للظاهرة المدروسة، يشير منهج البحث

العلمي إلى مجموعة القواعد والضوابط والإجراءات التي وضعها المختصون في مجال البحث، والتي يلزم الباحث باتباعها للوصول إلى نتائج علمية دقيقة ومقبولة، ومن بين المتطلبات الأساسية التي يقوم عليها البحث العلمي، التفكير في الوسائل التي يستعين بها الباحث عبر مراحل بحثه ، و ذلك باعتماد منهج مناسب للدراسة المراد القيام بها، و يجب أن يكون هذا المنهج واضح المعالم و الأهداف و يعمل على توجيه الباحث بطريقة علمية لكي يقوِّم تقويمًا إيجابيًا و لا يتأتى ذلك إلا من صحة نتائجه ، و من خلال هذا و رغم وجود تعاريف كثيرة للمنهج و المناهج، و من التعاريف التي تبين لنا معنى المنهج و أهميته استخدامه فقد اخترنا التعريف الذي يوضح لنا بأن :[1]

المنهج هو إطار منهجي منظم يسير به الباحث لفهم الظواهر الاجتماعية من خلال تحليل تراكيبها وعلاقاتها، ويهدف إلى تفسير السلوك الاجتماعي وارداده بالسياقات التاريخية والثقافية والسياسية، يعتمد المنهج على خطوات متسلسلة تبدأ بتحديد الظاهرة الاجتماعية، وضبط موضوع البحث، واختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات كالمقابلات والاستبيانات، ثم تحليلها بشكل موضوعي علمي للوصول إلى نتائج قابلة للاختبار والتكرار.

يمزج المنهج بين الرؤية الكلية للأنظمة الاجتماعية (المنهج الماكروسوسيولوجي) والتركيز على التفاعلات الفردية (المنهج الميكروسوسيولوجي)، كما يوازن بين المقاربات التفسيرية التي تركز على العلاقات السببية، والمقاربات التأويلية التي تسعى لفهم دلالات الأفعال الاجتماعية من منظور الفاعلين أنفسهم، فهو ليس مجرد مجموعة أدوات بحث، بل نظام فكري ومنهجي يضمن للباحث الموضوعية والاتساق في دراسة المجتمع، ويمكن من بناء معرفة علمية دقيقة عن الظواهر الاجتماعية المعقدة، مما يسهم في فهم أكثر عمقاً للسلوك الإنساني وعوامل تغيره.

- ✓ **المنهج الكيفي:**

البحث النوعي أو الكيفي "هو منهج علمي يعتمد على جمع البيانات من الواقع الميداني من خلال الملاحظة المباشرة والمقابلات المتعمقة، دون اللجوء إلى التحليل الإحصائي الكمي، ويستند هذا النمط من البحوث إلى التفاعل المباشر بين الباحث والمشاركين في الدراسة، إذ يسعى إلى فهم

[1] – ليندة لطاد وآخرون، **منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية**، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين – ألمانيا،2019، ص 13-14.

الظواهر الاجتماعية في سياقها الطبيعي، وغالباً ما يشارك أفراد المجتمع في تنفيذ الأنشطة البحثية، الأمر الذي يجعل هذا النوع من البحوث يُعرف بالبحوث القائمة على الملاحظة بالمشاركة، كما تختلف درجة تفاعل الباحث مع أفراد العينة باختلاف طبيعة موضوع الدراسة وأهدافها وإجراءاتها المنهجية"[1].

تم الاعتماد في دراستنا هذه على المنهج الكيفي بهدف الإلمام بالظاهرة المدروسة بطريقة علمية منهجية من خلال التركيز في فهم ظاهرة التمثلات للإصلاح ومحاولة الفهم المعمق لها، كوننا نهتم بالعملية والمعنى أكثر من السبب والنتيجة.

يُراد من اعتماد المنهج الكيفي الإحاطة بمجالات التفاعل الاجتماعي في سياقها الواقعي، والاقتراب من الحقائق المرتبطة بها، مع تجاوز حدود المناهج الوضعية التي تُغفل الأبعاد المعنوية للفعل الاجتماعي، ويسعى هذا المنهج إلى التعمق في فهم المعاني التي توجه أفعال الأفراد ضمن البنى والمجالات المكونة للواقع الاجتماعي، وقد تم توظيف المنهج الكيفي في هذه الدراسة لكونه الأكثر ملاءمة لطبيعتها، إذ يعتمد على الفهم والتأويل العميق لمجريات الظاهرة وأبعادها ضمن بيئتها الاجتماعية، ويُركز على تحليل الرموز والمعاني والتفاعلات والسلوكيات التي يستنبطها الباحث من الميدان، ويتسق هذا النهج مع غاية المنهج الكيفي الرامية إلى وضع الظاهرة في إطارها العلمي القائم على الفهم والتأويل، إدراكاً بأن المعرفة العلمية الحقيقية تستلزم وعياً عميقاً بالموضوع وبالمنهج المستخدم في معالجته.

وعليه" المنهج الكيفي في اعتقادنا هو المنهج القادر على الغوص في ذاتية المبحوثين للوصول إلى الحقيقة التي تربطهم بالظاهرة قبل أن نتطرق إلى الفهم كمنهج خاص بالعلوم الاجتماعية بصفة عامة وعلم الاجتماع بصفة خاصة".[2]

إن الغرض من إتباع المنهج الكيفي في دراستنا هو الانطلاق من الفهم بمستوياته وبلوغ التأويل وفق المستويات وننطلق مما يلي:[3]

---

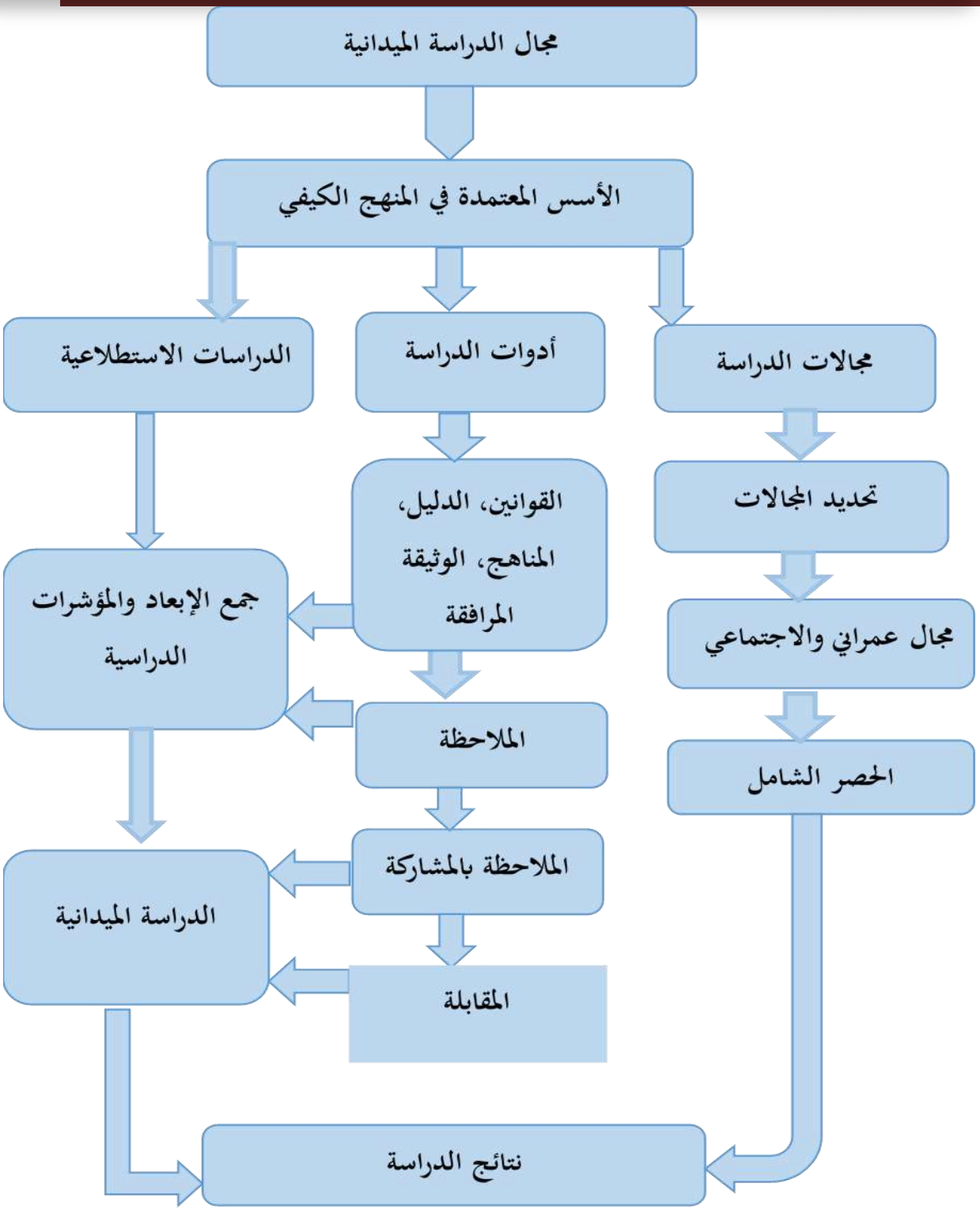
[1] محسن بالقاسم: **المنهج الكيفي والكمي في الدراسات الاجتماعية: النظرية والممارسة**، مجلة التكامل في البحوث الاجتماعية والرياضية ،ا لمجلد 07،العدد 01،جامعة مولاي إسماعيل (المغرب)،جوان 2023،ص101-102

[2] – بن عيسى محمد المهدي، بغدادي خيرة: **المنهج الكيفي في المعرفة السوسيولوجية الفهم والتأويل بين الفلسفة وعلم الاجتماع** ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد 11، العدد 33 مارس 2018،ورقلة ، ص 986.

[3] – بن عيسى محمد المهدي، بغدادي خيرة: **المنهج الكيفي 2 :الفهم ، التأويل و التفسير في مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية..** مجلة الباحث في العلم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 11، العدد 04، 2019، ورقلة، ص 255-256.

المستوى الأول نريد فهم طبيعة العلاقة بين التمثلات ومجال التفاعل والدراسة أما المستوى الثاني فهم معاني التمثلات المنتجة في المجال الاجتماعي، أما المستوى الثالث فهم طبيعة تفاعلات التمثل الذي تحكم المعاني في المجال، أما بالنسبة المستوى الرابع من الفهم الأفعال والهوية المترتبة عن هذه التفاعلات مغتربة للمجالات الأخرى أو منسحبة من مجال التفاعل.

ننتقل بعد الفهم إلى عملية التأويل، التي تتدرج عبر مستويات رئيسية. في المستوى الأول، ينصب التأويل على استكشاف طبيعة العلاقة بين التمثلات والأفراد الحاملين لها ضمن سياقهم الاجتماعي، وذلك بالاعتماد على أدوات مثل الملاحظة والمقابلة، ليُعاد تفسير الفهم السوسيولوجي الأولي لتلك التمثلات. أما في المستوى الثاني، فينصب التركيز على إدراك كيفية اشتغال هذه التمثلات في إنتاج وإعادة إنتاج المجال المدرسي بكل عناصره، وما ينبثق عنها من تفاعل المتمثلين للأنساق التربوية وتشكيلهم للواقع المدرسي، لنصل تبعاً لذلك إلى تأويل أعمق للفهم. وفي المستوى الثالث، يتم التوغل أكثر في ذاتية الأفراد محل البحث، عبر أدوات مثل المقابلات، لاستخلاص محددات أفعالهم وممارساتهم اليومية داخل البيئة المدرسية، مما يؤدي في النهاية إلى تصنيف تفاعلاتهم، إذ قد يكون الفرد مندمجًا أو منسحبًا أو في حالة نزاع أو تشتت بين نموذجين ثقافيين تربويين: النمط الأصلي ونموذج مخالف له. وأخيرًا، في المستوى الرابع، يتم التعمق في الذاتية بغرض الوقوف على العناصر الكامنة التي تؤطر أفعال الأفراد وممارساتهم، بهدف تفسير علاقة الفرد بواقعه وتحليل مكونات ذلك التفاعل.



الشكل رقم 03: يوضح **اهم الخطوات المنهجية البحثية المتبعة**

المخطط من إعداد الباحث

3- المجال الزمني للدراسة:

إن المجال الزمني هو الفترة الزمنية التي استغرقها الباحث في دراسته بشقيها النظري والميداني، والقصد هو الوقوف على جميع مراحل إنجاز الدراسة، من تبيان إشكاليتها إلى فرضياتها ومفاهيمها إلى تراثها النظري وإجراءاتها وصولا الى نتائجها وفق مسلك تجريدي ينتقل بالدراسة إلى طابع البحث العلمي الموضوعي، ومنه مر الباحث بهذه المراحل التالية:

✓**المرحلة الاولى:** تبدأ باختيار موضوع الدراسة وضبط متغيراته ليقوم الباحث بضبط خطة ينطلق فيها من خلال جمع المادة العلمية والتراث النظري المناسب لموضوعه، ليقوم من خلالها الباحث في بناء فصول الدراسة النظرية.

✓ **المرحلة الثانية:**

هذه المرحلة هي مرحلة إجراءات الدراسة الميدانية وفهم وتفسير نتائج الدراسة.

✓ **الدراسة الاستطلاعية:**

الدراسة الاستطلاعية هي عملية يقوم بها الباحث ولا يكاد بحث يخلو منها، وتعتبر من اهم المراحل المنهجية والبحثية كونها تقدم للباحث معطيات تمكنه من الاستمرار في متابعة ومعالجة مشكلة بحثه والتعرف على خصائص مجتمعه البحثي، وتساعد الدراسة الاستطلاعية على:

- تجربة وسائل بحثه لمعرفة صلاحيتها وصدقها لضمان دقة وموضوعية النتائج المحصل عليها في النهاية؛
- معرفة مختلف الظروف المحيطة بالمجال الاجتماعي والعمراني للدراسة.
- ضبط متغيرات الدراسة وجمع أبعاد ومؤشرات الدراسة.
- وضع فروض الدراسة في سياقها العلمي.

فبعد الاطلاع على الدراسات المشابهة وبعض الكتب المتخصصة قمنا بإعداد أسئلة تخدم بحثنا وتهدف الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها إلى الإلمام والإحاطة بمختلف جوانب الموضوع، وعليه تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من نوفمبر2022 إلى غاية ديسمبر2023 وهذا ما ساهم في التعرف وانتقاء مفردات الدراسة.

✓ **الدراسة الميدانية:**

الدراسة الميدانية حظية بفترة زمنية كبيرة جعلت الباحث دائم النزول إلى الميدان وإجراء المقابلات مع حالات الدراسة (مستشار التربية في التعليم الثانوي)، تنقل الباحث بين مختلف الثانويات في المجالات العمرانية المختلف مع اختيار الأوقات والأزمنة التي تجعل من مدة المقابلة تطول أكثر من أجل تغطية شاملة للدراسة من اجل بلوغ نتائج جادة اكثر مصداقية وترابط بناء على الاسس العلمية التي يعتمد عليها البحث الموضوعي.

امتدت هذه الدراسة من ديسمبر2023 إلى غاية سبتمبر2025

في هذه المرحلة تتبلور وتتشكل الصورة النهائية للبحث من خلال دراسة وفهم وتحليل وتأويل نتائج الدراسة مفردة مفردة، والغاية طبعا الوصول الى النتائج النهائية التي من شأنها أن تنقل البحث إلى الطابع العلمي المراد الوصول له.

4- المجال البشري:

تُعد خطوة تحديد المجال البشري من أبرز المراحل المنهجية في البحوث السوسيولوجية، إذ تهدف إلى التعرف على المجتمع البحثي الأساسي أو مفرداته، ولا يمكن الانتقال إلى الجانب التطبيقي من الدراسة دون وجود مجال بشري محدد. وفي هذه الدراسة يمثل المجال البشري الفاعلون في ميدان التربية بولاية الجلفة، ومن خلالهم يتم تحديد العينة الملائمة لدراسة ظاهرة التمثلات التربوية

✓ **المجتمع الأصلي للدراسة:**

مجتمع البحث: في العلوم الإنسانية يمثل:

"مجموع العناصر أو الوحدات التي تشترك في خصائص محددة تشكل موضوع الدراسة، وهو الإطار العام الذي يستمد منه الباحث بياناته بهدف فهم الظواهر الاجتماعية وتحليلها، يمكن القول: إن مجتمع البحث هو كل الأفراد أو الظواهر أو الأشياء التي يوجه إليها الباحث ملاحظاته وتحليلاته، شريطة أن تكون متجانسة من حيث الصفات المشتركة التي تهم موضوع البحث".[1]

[1] - أنجرس موريس، منهجية **البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات عملية**، ترجمة: بوزيد صحراوي، ودكتور كمال بوشرف، ودكتور سعيد سبعون، دار النشر القصبة، الجزائر ، 2006، 298 - 300.

ويعرف مجتمع البحث بأنه: "جميع الأفراد والأشخاص، أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث".[1]

ومنه "يقوم الباحث في هذه الخطوة بتحديد المجتمع الأصلي للدراسة تحديدا واضحا ودقيقا".[2]

يُعد تحديد مجتمع البحث مرحلة محورية في إعداد البحث العلمي، إذ يحدد المجموعة التي ينتمي إليها الأفراد أو الوحدات الذين تتوافر فيهم خصائص مرتبطة بموضوع الدراسة، يجب أن يحدد الباحث هذه المجموعة بدقة من خلال: " وضع معايير واضحة تسهم في رسم حدود مجتمع البحث وضبطه من الناحية الميدانية، ويهدف هذا التحديد إلى ضمان دقة النتائج، وتجنب التعميم الخاطئ، والحفاظ على انسجام خطوات البحث مع أهدافه العلمية، فكلما كان مجتمع البحث محددًا بوضوح من حيث خصائص أفراده أو وحداته، كان مسار الدراسة أكثر دقة ونتائجها أكثر موثوقية"[3].

فمجتمعنا يتمثل في المشرف العام للتربية في إطار القانون الأساسي الجديد لقطاع التربية لسنة 2025 (المرسوم التنفيذي 25-54)، هو أعلى رتبة في سلك مشرفي التربية ، ويمثّل امتدادًا لمسار ترقّي يبدأ من مشرف التربية، ثم مشرف التربية الرئيسي، ثم المشرف الرئيس، وصولًا إلى المشرف العامُ، يكلف وفق القراءات الأولية لنص القانون (الملحق 05).

بتنسيق عمل فريق المشرفين داخل المؤسسة التربوية، وضبط تنظيم الحياة المدرسية في أبعادها الانضباطية والتربوية، من خلال متابعة حركة التلاميذ، مراقبة النظام الداخلي، الإشراف على الفضاءات المشتركة، والمساهمة في تأطير الأنشطة التربوية والاجتماعية. كما يعمل المشرف العام في ظل سلطة مدير المؤسسة وبالتعاون معه على تنفيذ السياسة التربوية للمؤسسة، لاسيما فيما يتصل بالمتابعة السلوكية والبيداغوجية للتلاميذ، والعلاقة مع الأولياء، مما يجعله فاعلًا محوريا في الربط بين الجوانب الإدارية والتنظيمية وبين وظيفة الضبط الاجتماعي داخل المدرسة. (الملحق 05)

[1]- عبيدات ذوفان، عبد الحق كايد وآخرون، **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط7، 2001، ص 109.

[2]- عبيدات ذوقان، مرجع سابق، ص 110.

3 - أنجرس موريس، مرجع سابق، ص 301.

5- المسح الشامل: يُعد المسح الاجتماعي إحدى أبرز الطرق العلمية المستعملة في البحث السوسيولوجي، "إذ يهدف إلى الكشف عن العلاقات المتشابكة بين المتغيرات الاجتماعية من خلال دراسة ميدانية شاملة للمجتمع موضوع البحث. ويُطلق عليه «المسح العام» عندما تشمل الدراسة جميع وحدات المجتمع دون استثناء، بينما يُعدّ اللجوء إلى العينة نوعًا من التخصيص المنهجي يقتصر على فحص جزء يمثل الكل"[1].

تتجلى فلسفة المسح الاجتماعي الشامل في رفض مبدأ التمثيل الجزئي، لأن الظواهر الإنسانية لا تُختزل في أجزاء؛ فكل فرد في المجتمع يحمل أثرًا مميزًا يساهم في تكوين الصورة الكلية للواقع الاجتماعي. ويقوم المسح الاجتماعي بوصفه منهجًا عمليًا على جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها بطريقة منظمة تكشف عن الوضع الراهن لنظام اجتماعي أو جماعة أو فئة بشرية محددة.

ولا يُعد المسح الاجتماعي منهجًا نظريًا مستقلاً بقدر ما هو إطار تطبيقي يستخدم أدوات متنوعة مثل المقابلة والاستبيان والملاحظة لجمع البيانات حول الظواهر الاجتماعية في بعدها الواقعي والآنِي.

أنواع المسح الشامل: فتنقسم تبعًا لطبيعة الدراسة إلى:[2]

مسوح عامة تتناول الموضوعات بصورة شاملة من حيث الأبعاد التعليمية والصحية والاقتصادية والسكنية وغيرها.

مسوح خاصة تركز على جانب محدد من الحياة الاجتماعية كالصحة أو التعليم أو الخدمات.

كما يمكن تصنيفه وفق النطاق البشري إلى **مسوح شاملة** تشمل كل مفردات المجتمع، **ومسوح بالعينة** تقتصر على جزء منه وفق ضوابط منهجية تضمن التمثيل العلمي وتقليل الأخطاء.

مراحل المسح الشامل: تتطلب عملية المسح الاجتماعي المرور بمراحل متكاملة تبدأ: [3]

- برسم خطة البحث وتحديد الأهداف، مرورًا
- بجمع البيانات وتحليلها وتصنيفها، ثم

1 - عبد الغني عماد، "منهجية البحث العلمي في علم الاجتماع: الاشكاليّات، التقنيّات، المقاربات، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2007، ص 51.

2 - عبد الغني عماد، مرجع سابق، ص 54.

3 - عبد الغني عماد، مرجع سابق، ص 55.

– استخلاص النتائج العلمية.

رغم قيمته العلمية العالية، يُعد المسح الاجتماعي من أكثر طرائق البحث كلفةً وجهدًا، ولذلك يُستعمل عادةً في المجتمعات أو الوحدات الصغيرة التي يمكن التحكم فيها ميدانيًا.

المسح الاجتماعي يوفر للباحث إمكانية فهم النظام الاجتماعي من الداخل عبر جمع بيانات كميةو كيفية تسمح بتفسير الظواهر الملاحظة، وألا يقتصر الأمر على وصفها فقط، ومن هذا المنطلق، يعتبر المسح منهجًا ملائمًا للبحث الميداني الذي يتعامل مع الإنسان في محيطه الاجتماعي المباشر. إن اختيار وحدات الدراسة والبحث في المسح الاجتماعي يقع على عاتق الباحث، والتي تحدد تبعًا لهدف البحث وطبيعة المجتمع المدروس. وقد استندنا في دراستنا إلى طبيعة البحث وأهدافه، فتم اعتماد الحصر الشامل للمجتمع المحلي، وأُجريت مقابلة مع المشرفين العامين للتربية في مديرية التربية بولاية الجلفة بناءً على هذا المسح، تم تشكيل مجتمع البحث المتكامل الذي شمل 31 مفردة من أصل 33 مفردة بحثية تحقق الخصائص المطلوبة والتي تغطي جوانب متعددة من الظاهرة محل الدراسة.

كون المشرف العام يرتبط بالتمثلات التربوية لأنه الفاعل الذي تتجسد عبره سلطة المدرسة يوميًا في فضاءات الحياة المدرسية (الساحة، الممرات، الانضباط، الغيابات). من خلال أسلوب تعامله مع التلاميذ في الضبط، الحوار، والعقاب، تتكوّن لدى التلميذ صور ذهنية عن المدرسة والقانون والعدالة والانتماء، فيصبح المشرف العام أحد أهم من يُسهم عمليًا في تشكيل التمثلات التربوية حول المؤسسة التعليمية ودورها.(ملحق06)

6– أدوات جمع البيانات

دراسة التمثلات التربوية تتطلب طرق عديدة للكشف عن العناصر المكونة للتمثل وكذا معرفة ميكانيزمات تنظيم هذه العناصر، وللوصول لتأثير هذه التمثلات فإن هناك عدة طرق وتقنيات التي ساعدت الباحثين على دراسة المشكلات الاجتماعية المختلفة من خلال التمثلات الاجتماعية العديدة والمتنوعة.

تندرج تقنية جمع البيانات ضمن نموذجين شاملين بحسب أبريك، وهما الطرق الاستفهامية والطرق التداعوية أو الجماعية ، الطريقة الاستفهامية هي تشمل كل من المقابلة والاستبيان، وكلاهما يجسد أولى التقنيات المنهجية[1].

اعتمدنا على الطرق الاستفهامية هذه الطرق جمع التعبيرات المجمعة من مجتمع الدراسة، ويمكن أن تكون هذه التعبيرات لفظية أو تصويرية، وكانت التعبيرات اللفظية من أكثر التقنيات شيوعًا.

6-1 المقابلة:

تعد المقابلة واحدة من طرق البحث النوعي التي تقوم على إقامة حوار بين الباحث والمبحوث، وتتضمن طرح مجموعة من الأسئلة على المستجيبين وجمع البيانات حول الموضوع، وهي "إحدى التقنيات المستخدمة في دراسة التمثلات الاجتماعية، خاصة المقابلة شبه الموجهة، حيث يُدعى المبحوث ليشرح ما بداخله بشكل تلقائي، وفي إطار محتوى البحث، يتم ذلك من خلال الإجابة على مجموعة من الأسئلة اللفظية التي يطرحها الباحث، حيث تظهر التمثلات من خلال المحادثة القائمة بين الباحث والمبحوث، وهذا يسمح بالوصول إلى محتوى التمثلات، لكن المقابلة تعكس جانبًا من ذاتية الباحث في توجهات الفرد، لذلك يجب على الباحث أن يستخدم تقنيات أخرى من أجل التحكم في المعلومات التي تم جمعها ومقارنتها، وتعمقها، والتعرف على جميع بيانات البحث".[2]

كما تعتبر "وسيلة شخصية مباشرة" غرضها الحصول على حقائق ومواقف أو سلوك أو معتقدات أو اتجاهات يحتاج إلى تجميعها في ضوء أهداف بحثه من أجل فهم أوضح للظاهرة المبحوثة في جميع أبعادها ومؤشراتها.

فهي تقابل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن يستشير معلومات أو آراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعية.[3]

---

[1] - Boualleg Linda, and Nassira Brahma. **"Methodological Techniques for Studying Social Representations."** Scientific Research Bulletins 12, no. 2 (2024).p 291.

[2] -Boualleg Linda, and Nassira Brahma، Op.Cit, p 292.

[3].أحمد نقي، **المقابلة: الماهية، الأهمية، الأهداف، الأنواع**، مجلة أفانين الخطاب، المجلد01، العدد02، كلية الآداب واللغات، جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة، الجزائر، 2021، ص86.

✓ **مراحل إنجاز المقابلة في البحث السوسيولوجي**

تشكل المقابلة أداة حيوية في البحوث السوسيولوجية، إذ تتطلب احترام ضوابط أخلاقية ومهنية وفنية لضمان مصداقية النتائج، مع تنويع صيغ المقابلة نجد أنها تستعمل في عدة مواضع ولها عدة مراحل وفق متطلبات البحث والمجال الميداني المعاين والتي نستعرضها فيما يلي:

- **المرحلة الأولية أو الاستطلاعية[1]:**

تُعنى هذه المرحلة باكتشاف مجال الدراسة، والحصول على إرشادات من ذوي الخبرة les personnes ressources، أو انتقاء أنسب طرق التعامل مع الموضوع قيد البحث.

- **مرحلة الإنجاز:**

تعد المقابلة أداة أساسية لجمع المعطيات، سواء كانت كمية لمعالجة القضايا الإحصائية أو نوعية لمعالجة الإشكالات العميقة للموضوع المدروس.

- **مرحلة الإبداع أو التعمق:**

تُمكّن هذه المرحلة الباحث من التعمق في دراسة بعض العمليات أو المتغيرات التي يصعب الوصول إليها بوسائل أخرى، وتستدعي شروطاً منهجية خاصة بحسب طبيعة البحث.

أنواع المقابلة في البحث السيسيولوجي:

المقابلة أداة حيوية لها أنواع مختلفة في البحوث السوسيولوجية، تتعير هذه الأنواع في عدة مواضع وفق متطلبات البحث وفق طريقة بناء الاسئلة والتي نستعرضها فيما يلي:

[1] – عمار حمداش، تقنيات البحث السوسيولوجي، المطبعة السريعة، القنيطرة، المغرب، الطبعة الأولى، 2006. 37

النوع	الوصف
المقابلة الحرة أو غير الموجهة	لا تُحَدد فيها الأسئلة مُسبقاً، ولا يُحصَر عددها أو ترتيبها. وتمكّن المستَجوب من حرية التعبير الكاملة.
المقابلة الموجهة	تعتمد على دليل أسئلة مُعد مسبقاً، مع إعطاء المتحدث حيزاً للتعبير، ولكن ضمن عدد وأسئلة محددة مسبقة.
المقابلة نصف الموجهة	مزيج بين النوعين السابقين، حيث تُعد محاور وأُطُر عامة مع بعض الأسئلة المفتوحة لفسح المجال لعرض حر.

الجدول09: يوضح **أنواع المقابلة من إعداد الباحث.**

المصدر: عمار حمداش، تقنيات البحث السوسيولوجي، ص 38.

ومن هنا في دراستنا وقع الاختيار على *المقابلة الموجهة (L'interview Guide)* تعتمد على دليل أسئلة محدد أعده الباحث، مع التركيز على أسئلة مركزية مفتوحة تهم البحث.

شروط إنجاز المقابلة العلمية:[1]

شروط مهنية:

تتضمن القدرة على تجاوز معوقات العمل الميداني، وتهيئة الظروف الموضوعية المناسبة لإجراء الدراسةهناك عدة إعتبارات أساسية وإجرائية نستعرضها فيما يلي:

- ✓ **اعتبارات أساسية:**
  - احترام العقد الأخلاقي مع المبحوث، وتكريس الأمانة العلمية في استعمال المعطيات.
  - احترام شخصية وكرامة المبحوث، وضمان الاستعمال النزيه للمعلومات المجموعة.
  - التحضير الجيد للمقابلة من حيث المواعيد، الوسائل، وضبط أهدافها.
  - الإلمام المسبق بموضوع البحث وخصوصيات الأفراد محل الدراسة.

[1] – عمار حمداش، مرجع سابق، ص 39 – 40.

✓ **شروط إجرائية:**

لتحقيق الغرض المطلوب من المقابلة البحثية، يجب توافر الشروط التالية: القدرة على إجابة الأسئلة المطلوبة من قبل المستجوب، وفهم المستجوب لهذه الأسئلة وعلاقتها بموضوع البحث، بالإضافة إلى وجود دافع لدى المستجيب لتقديم إجابات صحيحة ودقيقة، ويجب على الباحث أن يستطيع تحفيز هذا الدافع وضمان صدق المعلومات المقدمة.[1]

✓ **بناء دليل المقابلة:**

تحتاج المقابلة إلى دليل لينظم الباحث ويوجهه ويقوده، وكذلك من أجل التحقق من الأسئلة على أنها قابلة للإجابة، ولا تعجز المستجوبين.

-طلب المشاركة: يشرح فيه الباحث طبيعة الموضوع والأسئلة، وعلى أنها عمل علمي، وتبقى كل أجوبة المبحوثين سرية. [2]

تظل المقابلة أداة لا غنى عنها في جمع البيانات، لا يمكن تعويضها بواسطة وسائل أخرى، مع ذلك، تتطلب هذه التقنية جهدا ووقتاً كبيرين من الباحث، وتستلزم مهارة ومرونة عالية في إدارة الحوار وتنظيم النقاش بين المشرفين العامين للتربية وتعتمد فعاليتها على ما سبق.

6 . 2 الملاحظة المباشرة:

الملاحظة هي إحدى الأدوات الأساسية في جمع المعطيات الميدانية:" تتيح للباحث معاينة السلوك أو الظاهرة مباشرة وتدوين خصائصها بدقة، وتتمثل في توجيه الحواس والانتباه لمتابعة ما يُراد دراسته بهدف الكشف عن سماته الجوهرية واستخلاص المعرفة العلمية المرتبطة به، كما أن الملاحظة المباشرة من أكثر الأساليب اعتماداً في البحوث الميدانية، لما توفره من معطيات واقعية تساعد على تفسير الظواهر وفهمها ضمن سياقاتها الاجتماعية أو السلوكية[3].

كما أنها أنواع وأصناف مختلفة نجد من أبرزها :

✓ **الملاحظة بالمشاركة:**

1 - ليندة لطاد وآخرون، مرجع سابق، ص 71.

2 - بودبزة ناصر، مرجع سابق، ص273.

3 - ليندة لطاد وآخرون، مرجع سابق، ص 68.

هي من الأصناف التي اعتمدنا عليها في بحثنا هذا لأنها من أهم التقنيات النوعية في البحث السوسيولوجي والأنثروبولوجي.

" يدخل الباحث إلى مجتمع الدراسة كعضو فاعل، ويشارك في مختلف الأنشطة الحياتية اليومية للسكان المدروسين. يتيح هذا النوع من الملاحظة للباحث فرصة التفاعل المباشر وفهم الأنساق الاجتماعية من الداخل، بعيداً عن الأحكام الخارجية أو الرصد البعيد. ويشترط نجاح هذه التقنية قدرة الباحث على الاندماج في البيئة الاجتماعية والقبول من طرف المبحوثين، مع مراعاة الجانب الأخلاقي في ممارسة الملاحظة. برهن عدد من الباحثين البارزين مثل مالينوفسكي، على أن الملاحظة بالمشاركة تنتج بيانات أكثر دقة وعمقاً، وتمنح الباحث رؤية واقعية دقيقة لكافة أدوار وأنشطة المجتمع موضوع الدراسة"[1].

✓ **شروط إنجازها**

لتأدية الملاحظة لوظائفها العلمية بكفاءة، ينبغي أن تتم وفق مجموعة من الشروط المنهجية والمعايير التنظيمية التي تضمن صدقيتها ودقتها، من أهمها ما يلي[2]:

- **تحديد موقع وأهمية تقنية الملاحظة** ضمن التصميم المنهجي للدراسة، وبيان قيمتها في تحقيق الأهداف المعرفية المقصودة.
- **إعداد بطاقة تقنية أو شبكة ملاحظة مسبقة**، يتم تصميمها تبعاً لموضوع البحث وأسئلته الرئيسة، لتوجيه أعمال الرصد الميداني.
- **تحديد مجال الملاحظة بدقة**، سواء تعلق الأمر بملاحظة موسعة أو معمقة، والنظر في مدى الحاجة إلى مساعدين أو ملاحظين إضافيين.
- **تمييز الباحث بين الأوضاع الخارجية للمبحوثين** (كالظروف الاجتماعية والمكانية) وبين الممارسات والوقائع الاجتماعية المدروسة، لتسهيل عملية التصنيف والتحليل لاحقاً.

[1] - عمار حمداش، مرجع سابق، ص 30.

2 - عمار حمداش، مرجع سابق، ص (33 – 34).

- **توضيح رؤية الباحث للمجتمع المدروس**، خاصة في الملاحظة بالمشاركة، بما يضمن الشفافية ويمنع الالتباس حول دوره وموقعه.

- **تسجيل الملاحظات الميدانية في الأوقات المناسبة**، مع تجنب التدوين أثناء المواقف الحساسة أو إذا كان من شأن ذلك أن يؤثر على سلوك المشاركين.

- **تدوين الملاحظات غير المباشرة ذات الصلة بالسياق الاجتماعي أو الموضوعي** متى قدّرت أنها ذات قيمة تحليلية محتملة.

- **التوقف عن الملاحظة عند بلوغ مرحلة الإشباع**، أي عندما تتكرر المعلومات دون تقديم معطيات جديدة ذات صلة بالموضوع.

- **شبكة الملاحظة** أداة هيكلية تمكّن الباحث من تنظيم عملية الرصد وضبط العناصر الأساسية لموضوع الدراسة في ضوء النسق والنظام الاجتماعي قيد التحليل.

المحور الرئيس	محتوى أو توضيح العنصر	عناصر الملاحظة
(الباحث)	تحديد هوية الملاحظ ووضعه الاجتماعي والمهني، والعوامل التي قد تؤثر في ملاحظاته.	السن ، المنصب ، العلاقة بالميدان، الملاحظات العامة ، الظروف المحيطة بعملية الملاحظة ، زمن الملاحظة .
(الموضوع)	الأحداث والسلوكيات قيد الدراسة. يوفر هذا المحور الإطار الموضوعي الذي تُسجّل ضمنه.	الملاحظة ، وصف النشاط أو الحادثة علاقة الملاحظ بالمجتمع الشامل ،وضعية الأفراد أثناء النشاط ، المكان ، الحالات الاجتماعية المختلفة، نوع التفاعل الاجتماعي .
والوسيلة) (الوسط	يصف الخصائص المكانية والمادية للملاحظة والوسائل التقنية الموظفة للرصد والتوثيق.	وسط الملاحظة، وسيلة التسجيل ، الطريقة التقنية المعتمدة ،أدوات التدوين (بطاقة، مذكرة، ورقة) ، وصف دقيق لأجواء البيئة .

جدول10: يوضح **كيفية إعداد شبكة الملاحظة**

من إعداد الطالب

المصدر: عمار حمداش، مرجع سابق، ص (33 – 34).

انطلاقًا من اعتماد الملاحظة بالمشاركة، تم إعداد شبكة ملاحظة ركزت على كيفية ممارسة السلطة التربوية داخل فضاءات المؤسسة وعلى تمظهرات النظام والانضباط في الحياة المدرسية، وقد أُعيد توظيف المعطيات الوصفية المتحصَّل عليها في بناء أسئلة المقابلة ، بحيث صيغت أسئلة تستهدف استكشاف تمثلات التلاميذ والمشرفين العامين للمفاهيم المركزية (القانون، الانضباط، المواطنة، الانتماء) كما تتجسد في الممارسات اليومية، وليس كتصورات مجردة، وسمح هذا التكامل بين الملاحظة والمقابلة بتحويل المؤشرات الميدانية (مثل طريقة التدخل في حالات التأخر أو العقاب، وأنماط التفاعل في الساحة المدرسية) إلى أسئلة مفتوحة تكشف البعد المعرفي والوجداني والقيمي في التمثلات التربوية للفاعلين.

7– الأساليب الإحصائية: اعتمدنا في دراستنا على الأسلوب الإحصائي التالي:

1.7 مفهوم البيانات النوعية وتطور تحليلها:

يشير مفهوم "البيانات النوعية" إلى طيف واسع من المعطيات الميدانية والسوسيولوجية التي تهدف إلى فهم الظواهر الاجتماعية من منظور المعنى والسياق، ومع تطور التكنولوجيا الرقمية، بدأ الباحثون في العلوم الاجتماعية بالاعتماد على برامج التحليل المدعومة بالكمبيوتر (CAQDAS) لتوسيع قدراتهم في معالجة هذا التنوع من البيانات، بما في ذلك البيانات متعددة الوسائط مثل مقاطع الفيديو والتسجيلات. أصبح استخدام الحواسيب المحمولة والهواتف الذكية في جمع البيانات وتحليلها ممارسة شائعة، مكّنت الباحثين من تحويل البيانات الميدانية الخام إلى معطيات قابلة للتحليل المنهجي، يعرض هذا الفصل نظرة شمولية على أنواع البيانات التي يمكن تحليلها باستخدام برنامجMAXQDA ، مع بيان قدراته التقنية ووظائفه المنهجية، وعلاقته بالمقاربات النوعية في البحث الاجتماعي[1].

برنامج MAXQDA كأداة بحثية في العلوم الاجتماعية:

تنبع خصوصية MAXQDA من موقعه بوصفه أداة تحليلية تُمكّن الباحث من التعامل مع

[1] -Udo Kuckartz and Stefan Rädiker**,** ***Analyzing Qualitative Data with MAXQDA: Text, Audio, and Video*** **Cham**،Springer Nature Switzerland AG، 2019,p 1

البيانات النوعية بمستويات متعددة من الترميز والاستخلاص، دون أن تحوّله إلى تابع منطقي للبنية التقنية، فالبرنامج يعزز استقلالية الباحث، ويمنحه القدرة على الدمج بين الحس التفسيري والمنهج التحليلي المنظم[1].

التنوع النوعي ومجالات التحليل:

تُعرّف البيانات النوعية في علم الاجتماع بأنها جميع المعطيات غير الرقمية وغير المهيكلة، مثل المقابلات، الملاحظات الميدانية، الوثائق، الصور، والتسجيلات، وهي تختلف عن المتغيرات النوعية الكمية (كالنوع الاجتماعي أو الحالة الاجتماعية) التي تُستخدم في التحليل الإحصائي ضمن هذا الإطار، يتيح MAXQDA التعامل مع طيف واسع من المادة البحثية، بدءاً من النصوص المفرغة إلى البيانات البصرية والصوتية، كما يسمح البرنامج بتحليل النصوص بصيغ مختلفة (RTF، DOCX، PDF)، إضافة إلى إبقاء الروابط حية بين النصوص والتسجيلات المرافقة، يشبه تنوع البيانات النوعية ما يمكن وصفه بـ "تعدد الأنواع الاجتماعية"، حيث ينخرط الباحث في دراسة أنماط متباينة من المعاني والخطابات بدلاً من الاقتصار على مقاييس رقمية ثابتة، ويساعد البرنامج على تحويل هذا التعدد إلى بنى تحليلية منظمة دون فقدان عمق المحتوى[2].

الإمكانات التقنية لبرنامج:MAXQDA

يمتاز MAXQDA بقدرته على تحليل طيف واسع من الملفات، منها نصوص المقابلات واليوميات والملاحظات الميدانية، والوثائق الرسمية، والتقارير البحثية، والمقالات الأكاديمية، والتسجيلات الصوتية والمرئية، إضافة إلى الصور والبيانات الببليوغرافية وصفحات الويب، لا يقتصر دور البرنامج على البحث الاجتماعي بل يمتد إلى المجالات الأكاديمية والإدارية؛ فهو يوفر بيئة متكاملة للتحليل النوعي والكمّي المختلط(Mixed Methods) ، وتنظيم الملاحظات، وإعداد التقارير، والإدارة الجماعية للمشاريع البحثية وفق الإمكانات التالية:[3]

[1] Ibid ،p ،1-2.
[2] - Ibid ،p ،2-3.
[3] - Ibid ،p ،4-5.

الترميز (Coding) الوظيفة المركزية في البرنامج، إذ يتيح تصنيف المقاطع النصية أو المشاهد البصرية وفق فئات مفهومية،كما يدعم **التحليل التأويلي** عبر أدوات البحث المتقدمة، والربط بين النصوص والصور، **وتكوين شبكات مفهومية** دون الحاجة إلى تصنيف مسبق.

تشمل وظائفه أيضاً إنشاء فئات استقرائية، والترميز التلقائي، وإدارة المذكرات البحثية، وبناء أنظمة التصنيف الهرمية، وتوثيق مسار التحليل خطوة بخطوة، مما يوفر درجة عالية من الشفافية العلمية. يدعم البرنامج كل لغاتUnicode ، ما يجعله مناسباً لتحليل النصوص بالعربية وغيرها من اللغات العالمية.

التحليل النوعي والتحولات المنهجية:

أدى الانتشار الواسع لبرامج CAQDAS في السنوات الأخيرة إلى تحوّل نوعي في بنية البحث الاجتماعي، فقد أصبح التحليل النوعي رافداً مهماً للعلوم الاجتماعية، ليس فقط في إدارة البيانات الضخمة، بل في ابتكار منهجيات جديدة لقراءة النصوص والسياقات، وتتيح الأدوات الذكية في هذه البرامج (كالترشيح، والبحث، والمذكرات، وإدارة الأكواد) إمكانيات جديدة لتتبع الأفكار والمفاهيم بطريقة منظمة، مما أدخل البحوث النوعية في عصر التحليل السحابي والمشاركة البحثية عن بعد، كما أصبحت هذه البرمجيات قادرة على الربط بين البيانات الكمية والنوعية، مما يفتح المجال لمقاربات تحليلية شمولية تجمع بين التأويل الإنساني والدعم الخوارزمي، فرض هذا التحول تحديات على الباحثين، أهمها ضرورة اكتساب كفاءات رقمية عالية والتعامل الواعي مع قضايا حماية البيانات الحساسة[1].

[1] - Ibid ،6-8.

محور المخطط الانسيابي	العلاقة بالفرضيات السوسيولوجية	أمثلة تطبيقية من الفرضيات
مفهوم البيانات النوعية وتطور التحليل	البيانات غير الرقمية (تمثلات، قيم، مواقف)	تمثلات المشرفين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون.
برنامج MAXQDA كأداة بحثية	البرنامج يحلل خطابات وممارسات الفاعلين	تحليل مقابلات أو خطابات المشرفين حول الانتخابات أو الإمتثال أو قبول القرارات.
التنوع النوعي ومجالات التحليل	أنواع بيانات متنوعة: مقابلات، نصوص سلوكيات	تسجيلات، تقارير، ملاحظة تفاعل المشرفين العامين والمتعلمين في الواقع المدرسي.
الإمكانات التقنية	دعم الترميز لفئات تحليلية مستمدة من الفرضيات.	فئة "تمثّل قيم الجمهورية"، فئة "احترام القانون"، إلخ.....
التحليل النوعي والتحولات المنهجية	تكوين شبكات ترميز تربط بين القيم والأفعال.	كيف يؤثر تمثّل قيمة معينة في ظهور أو غياب أنماط من الأفعال في الواقع المدرسي.

الجدول 11: يوضح العلاقة بين برنامج MAXQDA والتمثلات التربوية

الجدول من إعداد الطلب

8- متغيرات الدراسة:

يرتبط المتغير في البحث العلمي بمفهوم نظري يشير إلى جانب معين من الظاهرة يمكن أن تتغير قيمه، المتغير هو تمثيل كمي أو وصفي لما نرغب في قياسه أو ملاحظته وتحويله من فكرة مجرّدة إلى وحدة قابلة للدراسة والتحليل:[1]

المتغير المستقل:

المتغير المستقل هو العامل الذي يتحكم فيه الباحث بشكل مباشر عند إجراء تجربة أو دراسة، ويهدف من خلال تغييره إلى معرفة أثره على متغير آخر. غالبا ما يُطلق عليه المسبِّب أو المحفِّز أو العامل التجريبي.

في دراستنا الحالية تأثير التمثلات التربوية للمشرف العام للتربية على الاصلاح.

المتغير التابع:

أما المتغير التابع فهو العنصر الذي يتغير نتيجة تأثره بالمتغير المستقل، أي أنه يمثل المخرجات أو النتائج التي نسعى لقياسها أو تفسيرها لمعرفة أثر المتغيرات الأخرى عليها.

في دراستنا يمثل الواقع المدرسي للمتعلمين داخل الثانوية والذين يكون تأثيرهم به مباشر من خلال التمثلات التربوية.

[1] - أنجرس موريس، مرجع سابق، ص 168-172.

خلاصة الفصل:

باعتبار خصوصية المشكلة التي يتناولها بحثنا الحالي، كان من الضروري تخصيص هذا الفصل للتعريف بالدراسة ومنهجها وإجراءاتها العملية، انطلقنا في معالجة الإشكالية عبر الحصر الشامل، بهدف تثمين الموضوع من خلال إجراء دراسة استطلاعية تُثبت وجود المشكلة محل البحث، بما أن هذا الفصل يُعد بمثابة دليل منهجي، فقد أسهم بشكل ملموس في تذليل الصعوبات التي واجهتنا وساعدنا على تحقيق أهداف الدراسة بكفاءة، كما تم فيه التطرق إلى العناصر الجوهرية التي تخدم البحث بصورة مباشرة، مثل المنهج المعتمد، والدراسة الاستطلاعية، ومتغيرات البحث، ومجتمع الدراسة، ومجالات البحث، وأدوات جمع البيانات، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السادس: فهم وتأويل وتفسير نتائج فرضيات الدراسة

الفصل السادس: فهم وتأويل وتفسير نتائج فرضيات الدراسة

تمهيد:

1- فهم وتاويل لمعطيات المقابلة الخاصة بالمشرفين العامين

2- عرض وتحليل وتوصيف نتائج البيانات العامة للدراسة

3- تحليل وتفسير لنتائج فرضيات الدراسة

أولا : المقاربة المعجمية

ثانيا: المقاربة اللغوية

ثالثا: المقاربة الموضوعية

الاستنتاج العام

تمهيـــد:

في هذا الجزء، تم عرض النتائج المستخلصة من الدراسة وتحليلها بشكل مفصل من خلال الجداول التي تضمنت تفصيلًا لمختلف متغيرات الدراسة وأبعادها بما يتناسب مع الفرضيات المقترحة، وفي ختام هذه العملية، توصلنا إلى استنتاج عام أكد على صحة الفرضيات التي تم طرحها في البداية

1- فهم وتأويل لمعطيات المقـابلات الخاصة بالمشرفين العامين:

المبحوث رقم01:

المبحوث من جنس إناث، عمرها أكثر من 50 سنة، وتشغل منصب مشرف عام للتربية. المستوى الدراسي لها ليسانس، وتملك خبرة تربوية تفوق العشرين سنة. حالتها الاجتماعية متزوجة ولم تتلق تكويناً حول إصلاحات 2003، لكنها تلقت تكويناً خاصاً بالترقية إلى رتبة مستشار للتربية.

المحور الأول :تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**يتنافسوا المتعلمون لرفع العلم كلهم والوقوف بنظام واستعداد ويجلجلون النشيد الوطني بروح حماسية**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يشارك المتعلم في تزيين القسم والساحة بملصقات تعبر عن الهوية الوطنية سواء كانت صورا تاريخية أو أدبية أو علمية في المجلة الحائطية في الساحة أو في القسم**"، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**تعتبر هذه المشاركة للمتعلمين زينة ويستمتعوا بيها تشوف الروح الوطنية فيهم لأنها تخليهم دائما في علاقة بين الماضي والحاضر كما أنها متنفس ليهم**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، رد قائلاً" :**هذه المحاولات دائما تكون في مناسبات او نشاطات فكرية وتدعم الهوية الوطنية بمختلف أطيافها وتوجهاتها وترسيخا لتاريخنا وحاضرنا في أغلب الأوقات تكون المشاركة فعالة خاصة من جيهة البنات**"، وحول استعمال عبارات التحية بلغات أخرى، أجاب قائلاً" :**ـــ لا ـــــــــ ما شفتهاش فيهم قاع**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية في المحافل، صرح قائلاً" :**يعبر المتعلم عن اعتزازه بالهوية الوطنية فكل بدلي بدلوه من شعر أو مسرح رسم حسب المناسبة وحسب نشاط الأستاذ معاهم**"، وحول العروض الوطنية والتظاهرات، رد قائلاً" :**تقديم ملحمات نثرية وعروض مسرحية بأزياء وطنية او تقليدية على حسب التظاهرة وأما الدروس والندوات التربوية يكونوا مستمعين فقط**"،أما عن دافع المشاركة، أجاب قائلاً" :**تطوعي**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**أكـــيـــد ويطغى ذلك لأن أهل المنطقة يهتمون بالجانب الديني.**"

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**الحضور والانضباط دائما وأبدا**"، وعن كيفية الترشح للنوادي أو المجالس، أجاب قائلاً" :**بتزكية من زملائه أو بتوصية من الأستاذ**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بالنتائج، صرح قائلاً" :**أكـــيـــد يشاركوا لأنوا يكون مفيد ليهم وخاصة إذا كان تلميذ نشيط**"، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**عن طريق المشرفين وإدارة الرقابة أو عن طريق الأستاذ المنسق للمادة**"، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى أو المشكلة، أجاب قائلاً" :**يعلمون بذلك ويدركون ان المشرفين والرقابة وحتى الناظر أنهم المسؤولين عن هذه الأمور**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**تبليغ شفهي مباشر للرقابة أو الناظر، حالات نادرة تكون كتابية في أمور يحشم المتعلم يقولها**"، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**يوجد في المدرسة تضامن بسيط عن طريق الإعارة او تقديم ما لا يحتاجونه أو يزيد عن حاجتهم أي شيء من هذا القبيل**"، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً" :**نعم في كثير من الأحيان لأنه يعلم في قرارة نفسه أن ذلك المتعلم متميز**"، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**عن طريق السؤال المباشر للأستاذ أو عن طريق إدارة الرقابة العامة أو طلب خطي من قبل الولي.**"

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**في أوقات غياب الأستاذ بتوجيه من المشرف عن الرواق الخاص بهم أو بتوجيه من العون المكلف بالمكتبة أو تحفيز من قبل الرقابة قصد تجنب الفوضى**"،وفيما يخص احترام آراء الآخرين وآداب الحوار، أجاب قائلاً" :**في كثير من الأحيان**"، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**تعهد مكتوب أو تعهد لفضي بعدم تكرار ذلك فقط**"، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**ليس دائما –مرات فقط– خاصة في الخلافات التي يسهل حلها**"، وبشأن الدعم الدراسي أو النفسي للزملاء، أجاب قائلاً : "**عن طريق النصيحة أو توجه له في المنزل أو عن طريق استغلال أوقات الفراغ بالمكتبة لأنها تخلق الجو المناسب أو شرح بسيط في الاستراحة او بين الحصص أو المراجعة معه في المنزل**"، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**مرات فقط حسب المناسبة او المزاج أو حسب جو الحصة وتأثيرها عليه ونجدها تحديدا عند النجباء**"، وفي شأن الحفاظ على نظافة القسم والساحة، رد قائلاً :

"**الاثنين معا شعورا منه بالمسؤولية وخوفا من العقوبات**"، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**لا يتقبلها بحجة أن أمثاله كثر وهو من عوقب فقط حالات نادرة جدا.**"

تدل الممارسات الوطنية كرفع العلم وتزيين القسم والساحة على تعزيز الجماعة والانتماء لدى المتعلم، وتتحول النشاطات المدرسية إلى رموز شحن للذاكرة الجمعية، عدم استخدام التحية بلغات أخرى يشير إلى تمسك بثقافة الجماعة، الأعمال الفنية الوطنية تدعم ترسيخ الهوية، والقيم الإسلامية تسهم بقوة في بناء علاقات إيجابية بين المتعلمين.

تظهر قيم النظام والانضباط من خلال الالتزام اليومي، الترشح والمشاركة في الأنشطة أساسها العلاقات الشخصية، معالجة الشكاوى والمشكلات أغلبها شفهي، التضامن مبسط ضمن إطار جماعي محدود، تقدير الإدارة يعزز السلوك المتميز، ونمط التواصل في الاستفسار مباشر.

المبادرات الجماعية تتكون غالبا بتشجيع وإشراف داخلي، الاحترام متبادل لكنه غير دائم، الاعتذار غالباً شكلي وتعهد بوعد، الدعم بين الزملاء فردي أو جماعي خارج الدرس، استخدام العبارات الأجنبية محدود ويظهر عند النجباء، النظافة نابعة من حس مسؤولية وخوف من العقوبة، قبول العقوبة نادر بسبب التضامن بين الطلبة.

المبحوث رقم02:

المبحوث من جنس إناث، عمرها أكثر من 50 سنة، وتشغل منصب مشرف عام للتربية. المستوى الدراسي لها ليسانس، ولديها خبرة في الميدان التربوي تتجاوز العشرين سنة. حالتها الاجتماعية متزوجة ولم تتلق تكويناً حول إصلاحات 2003، بل تلقت تكويناً خاصاً فيما يتعلق بالترقية لرتبة مستشار للتربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**لا وجود لتنافس ابدا**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يشارك قلة من المتعلمين في تزيين القسم والساحة بملصقات تظهر الهوية الوطنية، مثل صور تاريخية أو أدبية أو علمية في القسم عادة**"، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**نعم، تعتبر مشاركة المتعلمون في الفعاليات الوطنية فعّالة جدًا**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، رد قائلاً" :**نعم، تعد هذه الكتابات والرسومات تعبيرًا واضحًا عن مدى تقدير المتعلم لهويته الوطنية**"، وحول استعمال عبارات

التحية والمجاملة بلغات الزملاء الأمازيغية، أجاب قائلاً" :**نعم، يُسهم استخدام عبارات التحية والمجاملة بالأمازيغية في محيط ضيق خاص بالمتعلمين الأمازيغ وأصدقاءهم**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية في المحافل، صرح قائلاً" :**يلقي المتعلم قصيدة وطنية أمام الجمهور أو يقدم شعر وطني أما الأولياء ليعبر عن اعتزازه بالهوية**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات الوطنية، رد قائلاً" :**يرتدي المتعلم زيًا تقليديًا يمثل منطقته في المناسبة المدرسية**"، أما عن دافع المشاركة، أجاب قائلاً" :**مشاركة المتعلم تطوعية**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**نعم، تعزز القيم الإسلامية روح الاحترام والتعاون بين المتعلمين.**"

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**المتعلمون يلتزمون بقوانين المدرسة**"، وعن كيفية الترشح للنوادي أو المجالس، أجاب قائلاً" :**غالبًا ما يترشح المتعلم من تلقاء نفسه لرئاسة النادي أو القسم رغبة في القيادة**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بالنتائج، صرح قائلاً" :**نعم، يشارك المتعلمون بحماس في انتخابات رؤساء الأقسام والنوادي المدرسية**"، وبخصوص نقل انشغالات المتعلمين للإدارة، رد قائلاً" :**يعرض رئيس القسم انشغالات المتعلمين مباشرة مع الرقابة**"، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى أو المشكلة، أجاب قائلاً" :**نعم، يدرك الكثير من المتعلمين الجهات المختصة التي يمكنهم اللجوء إليها لحل مشاكلهم المشرف العام والمشرفين التربويين**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**يبلغ المتعلم المسؤولين مباشرة عند ملاحظة سلوك غير قانوني شفهيا**"، أما عن المبادرات الخيرية والتضامن، رد قائلاً" :**تظهر، المتعلم يشارك في جمع التبرعات لزملائه المحتاجين**"، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً" :**نعم، غالبًا يظهر المتعلمون ارتياحًا عندما يشاهدون تقدير الإدارة لزملائهم الملتزمين**"، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**يسأل المتعلم استاذه مباشرة عن سبب نتيجة أو علامة حصل عليها.**"

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**يتفق المتعلمين فيما بينهم على تكوين مجموعة مذاكرة بعد الحصص أو أثناء غياب الأستاذ**"، وفيما يخص احترام آراء الآخرين وآداب الحوار، أجاب قائلاً" :**نعم، غالبًا يظهر المتعلمون احترامًا لآراء زملائهم أثناء النقاشات**

المدرسية"، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**يعتذر المتعلم لفظيًا أمام الشخص المتضرر معترفًا بخطئه اذا كان بسيط أو كتابيا إذا تجاوز الحدود"**، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**يستعين المتعلمون بأحد الزملاء ليكون وسيطًا بينهم أثناء النزاع** ,"وبشأن الدعم الدراسي أو النفسي للزملاء، أجاب قائلاً" :**يشرح المتعلم الدروس لزميله الذي يواجه صعوبة في المادة أو المراجعة معه في المنزل"**، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**نعم، يستخدم المتعلمين النجباء التحية بلغات أجنبية كنوع من الانفتاح الثقافي"**، وفي شأن الحفاظ على نظافة القسم والساحة، رد قائلاً" :**نعم، يحافظ المتعلم على نظافة المدرسة لشعوره بالانتماء والمسؤولية تجاهها"**، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**نعم، غالبًا يتقبل المتعلم المعاقب قرارات المجلس ويُظهر استعدادًا لتحمل المسؤولية."**

التمثلات المرتبطة بالهوية الوطنية لدى المتعلمين تظهر عبر فعاليات وطنية ومساهمات رمزية وفنية، إلا أن المشاركة في بعض الأنشطة يبقى محدودًا لبعض الفئات، بينما يستخدم فريق صغير من المتعلمين الأمازيغ رموزهم اللغوية، والمواقف يُعززها الإطار الديني والانتماء الجماعي الذي يمنح أجواءً من التعاون والتقدير لقيم الأصالة.

تدل إجابات المبحوث على التزام واضح بالقوانين المدرسية ورغبة في القيادة الذاتية، الترشح والمبادرة غالبًا فردية، ونقل الانشغالات يجري بشكل مباشر وعملي، المشاركة في أعمال التضامن مقيدة بالمبادرات الفردية والاحتياجات اللحظية، ويظهر جانب من الرضا عند تقدير الإدارة، أما الاستفسار والتظلم فيتم غالبًا عبر قنوات مباشرة وشفهية.

يتضح من الأجوبة أنّ المبادرات الجماعية في الدراسة والتعاون نابعة من اتفاق ذاتي بين المتعلمين، الاحترام المتبادل والاعتذار والوساطة كلها حاضرة في الثقافة المدرسية، الدعم متبادل ويشمل المراجعة والمساندة، الانفتاح الثقافي يظهر بمبادرات فردية عبر اللغة، والنظافة ترتبط بمشاعر المسؤولية، ويتجلى قبول العقوبة كدليل على الوعي بالمسؤولية والتربية على التحمل.

المبحوث رقم03:

المبحوث من جنس ذكور، عمره أكثر من 50 سنة، ويعمل مشرفاً عاماً للتربية. حائز على شهادة ليسانس، وخبرته تراكمت لأكثر من عشرين سنة. حالته الاجتماعية متزوج، لم يتلق تكويناً حول إصلاحات 2003 وتلقى فقط تكويناً خاصاً بالترقية لرتبة مستشار للتربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**الاقلية فقط سنة أولى ثانوي فقط البقية ملتزمون بالنظام**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يضع المتعلم ملصقات تعبر عن التاريخ او الأدب أو الفن في الساحة أو القسم، وتشمل صورًا لشخصيات أو أحداث وطنية**"، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**مشاركة المتعلمين في الاحتفالات الوطنية من خلال المسرحيات والأنشطة المختلفة فعالة نزها**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، رد قائلاً" :**إبداع المتعلم في كتابة المقالة أو القصيدة أو في الرسم يوم عيد العلم يمثل ارتباطًا عمليًا ووجدانيًا بالتراث الوطني**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**يُلاحظ أن المتعلمون الأمازيغ هم من يبادلون زملاءهم التحية بلغتهم الأصلية يرسخون قيم الاحترام والقبول المتبادل في البيئة المدرسية**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية في المحافل، صرح قائلاً" :**يشارك المتعلم في سرد قصة تاريخية تجسد الانتماء الوطني في إحدى المناسبات ومرات أمام الزملاء في القسم**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات الوطنية، رد قائلاً : "**يشارك المتعلم في تزيين القسم والساحة بملصقات تعبر عن الهوية الوطنية سواء كانت صورا تاريخية أو أدبية أو علمية في المجلة الحائطية في الساحة أو في القسم**"، أما عن دافع المشاركة، أجاب قائلاً : "**التطوع في الاحتفالات**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**نعم تدعم المبادئ الإسلامية التسامح والرحمة في العلاقات المدرسية.**"

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**يظهر الانضباط واحترامهم للقوانين المدرسية والأنظمة**"، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً" :**الترشيح الحر لتمثيل المتعلمين في رئاسة القسم**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً : "**يشاركوا غالبية المتعلمين ويلتزمون بنتائج الانتخابات وتحترم اختيار الأغلبية**"، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**يكتب ممثل النادي أو رئيس القسم تقريرًا عن مشكلات زملائه ويقدمه للإدارة**"، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، أجاب قائلاً" :**غالبية المتعلمين يتوجهون إلى مستشار التوجيه أو المشرف العام والمشرفين التربويين عند حدوث مشكلة**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**شفهيا**"، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**يساعد المتعلم في**

تنظيم حملات فيما بيناتهم لصالح زملاءه"، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً" :**يبدي المتعلم رضا واضح عند رؤية مكافأة التزام زميله بالقوانين المدرسية"**، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**يطلب المتعلم شرحًا لدرجاته أثناء الحصة أو اللقاء الفردي في الرواق او الإدارة مع الأستاذ."**

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**يدعو أحد المتعلمون زملاءه للانضمام إلى فريق مشروع جماعي خارج الحصص"**، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، أجاب قائلاً : **"يتقبل المتعلمين وجهات النظر المختلفة عند تطبيق آداب الحوار في الفصل"**، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**يقدّم المتعلم هدية بسيطة للتعبير عن ندمه وطلب الصفح اذا كان المر بسيط جدا أما أغلب الأوقات تعهد"**، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**نعم، يلجأ المتعلمين للوساطة من أجل حل خلافاتهم بشكل سلمي"**، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي للزملاء، أجاب قائلاً" :**يشجع المتعلم زميله على تجاوز المشكلة ويمنحه كلمات دعم وتحفيز"**، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**لا توجد، عبارات المجاملة الأجنبية النجباء من يستعملها وقليل"**، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**يدرك المتعلم أن المحافظة على النظافة جزء من واجبه"**، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**يلتزم المتعلم بتنفيذ العقوبة ويعترف بخطئه أمام الأعضاء."**

تبين الأجوبة أن المشاركة في الأنشطة الوطنية ترتكز على انخراط جزئي لفئة معينة، بينما الطابع التطوعي والرمزي حاضر بقوة في مظاهر الاحتفال والتزيين والكتابة، استخدام التحية الأمازيغية يُبرز تعدد الهويات المدرسية واحترامها، وتنمو العلاقات الإيجابية بين التلاميذ بدعم من القيم الإسلامية.

يبين المبحوث التزامًا ملحوظًا بقوانين المدرسة مع نزعة للترشيح الحر والمشاركة الجماعية في الانتخابات، ويغلب النمط الشفهي في التبليغ وإيصال الشكاوى، بينما التضامن الطلابي يتجسد في المبادرات الخيرية بينهم، ويظهر تقدير الإدارة كعامل محفز للالتزام.

يتكشف السلوك الديمقراطي للمتعلمين في تكوين مجموعات التعاون والحوار واحترام الآراء، أساليب الاعتذار والوساطة متواجدة وتنبع من ثقافة صفية قائمة على المرونة، الدعم والمساندة يسودان

ضمن الدينامية الجماعية، بينما استخدام العبارات الأجنبية يبقى قليلا جدا، والنظافة مطلوبة شعوريًا، وتبرز المسؤولية الجماعية عند الاعتراف بالخطأ والقبول بالعقوبة.

المبحوث رقم 04:

المبحوث ذكر، يتجاوز عمره خمسين سنة، يشغل منصب مشرف عام للتربية. مستواه الدراسي ليسانس وخبرته المهنية تزيد عن عشرين سنة. متزوج، لم يتلق تكويناً حول إصلاحات 2003، بل تلقى تكويناً خاصاً بالترقية لمستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**نعم يتنافسون في رفعه بل ويتباهون في ذلك حتى أنهم يرفعون بالمشاركة**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**الصور والأعلام لكن الامر ليس تلقائي بل موجه دائما**"، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**مشاركتهم فعالة في أنشطة 1 نوفمبر فقط، 5 جويلية راهم عطلة**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، رد قائلاً" :**إسهامات المتعلمون الأدبية والفنية خلال المناسبات الوطنية تؤكد وعيهم بانتمائهم الوطني واعتزازهم به**"، وحول استعمال عبارات التحية الأمازيغية، أجاب قائلاً" :**لم الاحظ ذلك في ثانويتنا**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية في المحافل، صرح قائلاً" :**يكتب المتعلم مقالة قصيرة يبرز فيها قيم الوطن ويعبّر عن فخره بهويته وعادة تعلق في جدارية في الساحة او أمام مدخل الإدارة كنوع من التحفيز**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، رد قائلاً" :**تعتبر هذه المشاركة للمتعلمين زينة ويستمتعوا بيها تشوف الروح الوطنية فيهم لأنها تخليهم دائما في علاقة بين الماضي والحاضر كما أنها متنفس ليهم**"، أما عن دافع المشاركة، أجاب قائلاً" :**المشاركة الإلزامية خاصة للنجباء والمميزين والمبدعين**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**أكيد القيم الإسلامية تُرسخ التضامن والتكافل بين التلاميذ.**"

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**الحرص على الحضور والانتظام والإلتزام بضوابط المدرسة**"، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً" :**يُطلب من المتعلمين الترشح إلزاميًا لضمان وجود ممثلين لجميع الأقسام**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**المشاركة في الانتخابات كما يلتزمون بنتائج الانتخابات**"، وبخصوص

نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**ينقل رئيس القسم آراء المتعلمين في ورقة ويعرضها على المشرف العام**"، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، أجاب قائلاً" :**يلجأ المتعلم الى المشرف العام والمشرفين التربويين عند مواجهة سلوكيات سلبية من زملائه**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً : "**شكوى شفهية غالبا**"، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**مكانش قاع**"، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً" :**بعض المتعلمون يشعرون بالفخر عندما يتم احترام سلوك زملائهم الإيجابي**"، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**يتوجه المتعلم للأستاذ للاستفسار عن تقييمه.**"

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**المتعلمين يشكّلون مجموعة للدراسة بتشجيع من الأستاذ او أحد المشرفين**"، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، أجاب قائلاً : "**تسود روح الحوار الإيجابي بين المتعلمون في أغلب الأنشطة المدرسية**"، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**المتعلم يعتذر شفهيا**"، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً : "**يطلب المتعلمين تدخل الأستاذ أو مستشار التوجيه للوساطة في الخلافات**"، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي للزملاء، أجاب قائلاً" :**يذاكر المتعلم مع زميله في المنزل ويشاركه نصائح وطريقة حل التمارين**"، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**نادرا والقد منها لإظهار الاحترام والتنوع اللغوي**"، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**يشعر المتعلم بالفخر**"، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**يتعلم المتعلم من موقف المجلس ويحرص على عدم تكرار المخالفة.**"

المنافسة على رفع العلم تُعد رمزًا للانتماء والاعتزاز، والمدرسة تلعب دورًا موجّهًا في المجالات التعبيرية والوطنية، المشاركة في الفعاليات مركزة على مناسبات محددة، غياب التحية بغير العربية ظاهر، التعبير الأدبي والفني حاضر، المشاركة غالبًا إلزامية لأصحاب الامتياز، وتظل القيم الإسلامية مصدرًا للتكافل داخل الجماعة المدرسية.

الالتزام بقوانين المدرسة في الحضور والسلوك ظاهر، والترشيح إلزامي لضمان التمثيل، أما المشاركة بالانتخابات فهي منظمة ويلتزَم بنتائجها، نقل الشكاوى والآراء غالبًا شفهي أو كتابي عبر ممثل القسم، غياب بيانات التضامن الخيري، بينما يظهر الفخر الفردي عند تقدير الإدارة للملتزمين، ويوجد تواصل مباشر مع الأستاذ للاستفسار.

تشكيل مجموعات التعاون مدعوم من الإدارة أو الأستاذ، الحوار الإيجابي سائد مع الاعتذار الشفهي كأسلوب أساسي، الوساطة في النزاعات تطلب غالبًا تدخل الكادر التربوي، الدعم الدراسي مبني على علاقات خاصة ويشمل تبادل الحلول، استخدام العبارات الأجنبية محدود للغاية، وتبرز المسؤولية المدرسية والشعور بالفخر بالحفاظ على النظافة، كما أن تقبل العقوبة يظهر سلوكًا تصحيحيًا فعالًا.

المبحوث رقم05:

ذكر عمره أكثر من 50 سنة، يعمل مشرف عام للتربية، حاصل على ليسانس بخبرة تربوية تتعدى العشرين سنة. متزوج، لم يتلق تكوين حول إصلاحات 2003، لكنه استفاد من تكوين خاص بالترقية لرتبة مستشار التربية

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**يتنافسون بطلب الأذن من المشرف المسؤول**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**نادرا ما يبادرون لذلك**"، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**تشكّل العروض المسرحية والأنشطة المتنوعة منبرًا للمتعلمين للبروز في التظاهرات كلها**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، رد قائلاً" :**توضح هذه الأعمال الإبداعية عمق إحساس المتعلم بقيمة الوطن وتعزز لديه روح الاعتزاز بالهوية**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**نادرا ما نسمع تبادل الكلمات او التحية بالأمازيغية**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**ينشد المتعلم أنشودة تمجد رموز الوطن وترسخ الاعتزاز بالانتماء يقدم مسرحية مع الزملاء عن الثورة**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، رد قائلاً" :**ـــ لا ـــــــــ ما شفتهاش فيهم قاع**"، أما عن دافع المشاركة، أجاب قائلاً" :**المتعلم يختار المشاركة بحرية وإرادة**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً : "**التعاليم الإسلامية هي أساس العلاقات الإيجابية.**"

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**الحفاظ على نظافة المرافق جزء من مسؤولية المتعلم ودليل على وعيه والقانون فوق الجميع**"، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً" :**الرغبة الشخصية من تلقاء نفسه للانضمام إلى رئاسة القسم أو النادي**"، أما عن

المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**يشاركوا غالبية المتعلمين كما يلتزمون بنتائج الانتخابات لمن يرونه الأنسب لتمثيلهم في المجلس**"، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً : "**شفهيا في أغلب الأحيان**"، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، أجاب قائلاً" :**يعرف المتعلم أن الرقابة هي المرجع الأساسي**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**حسب الحالة يبلغ رئيس القسم شفهيا أو كتابيا**"، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**مجموعة قليلة دير مبادرات من هذا الشكل**"، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً" :**تظهر علامات الرضا والإعجاب على المتعلمين عندما يكرم زميلهم بسبب تصرفاته الحسنة**"، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**يكتب المتعلم طلبًا خطيًا للمشرف العام إذا ماتحصلش على المعلومة من قبل الأستاذ.**"

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**يستخدم المتعلمين حصص الفراغ او الغياب لترتيب جلسات دراسة مشتركة**"، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، أجاب قائلاً" :**يحرص الكثير من المتعلمين على عدم مقاطعة زملائهم أثناء الحديث**"، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**يتعهد المتعلم شفهيًا أو كتابيًا بعدم تكرار الخطأ مستقبلاً**"، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**تُعقد جلسات تصالح بإشراف وسيط لحل المشكلات بين المتعلمين**"، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، أجاب قائلاً" :**يصغي المتعلم لصديقه ويشاركه مشاعره إذا كان يمر بأزمة نفسية**"، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**مرات المتعلم يستخدم التحيات بلغات غير لغتهم الأصلية**"، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**نعم، تعكس محافظة المتعلم على النظافة احترامه للمكان الذي يتعلم فيه**"، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**نعم، غالبًا يتقبل المتعلم بأهمية العدالة ويقبلون نتائج قرارات التأديب.**"

التمثلات الوطنية تتجلى في مبادرات فردية وتنافس محدود في الأنشطة الرسمية، بينما المشاركة في التزيين والمبادرات الجماعية ضعيفة، ويظهر الاعتزاز بالوطن أساسًا عبر الأعمال الإبداعية والمسرح، المبادرات اللغوية الثقافية شبه غائبة، حرية المشاركة حاضرة والقيم الإسلامية تمثل الدعامة الأساسية للعلاقات الإيجابية في الوسط المدرسي.

تتجلى قيم النظام والمسؤولية في حرص الطلاب على النظافة واحترام القوانين، الترشح إرادي والمشاركة في الانتخابات ملتزم بها بفاعلية، نقل الانشغالات يغلب عليه الطابع الشفهي، ويوجد مبادرات خيرية فردية بدرجة قليلة، وهناك فخر وتقدير داخلي للطلاب الملتزمين، أما الاستيضاح عن التقييم فيتم بالطلب الخطي أو السؤال المباشر.

المبادرات الجماعية تعكس انتظامًا وتعاونًا محفزًا من البيئة، الحوار محترم والاعتذار غالبًا تعهد مباشر، الوساطة موجودة بإشراف تربوي، الدعم العاطفي متبادل ويتجسد في حالات الصعوبات، المبادرات اللغوية الأجنبية تظهر أحيانًا كنوع من التقدير، النظافة يعكسها احترام المكان، وتقبل العقوبات والعدالة المدرسية حاضر في الوعي الجماعي.

المبحوث رقم 06:

ذكر عمره أكثر من 50 سنة، يشغل منصب مشرف عام للتربية، المستوى الدراسي له ليسانس، والخبرة تفوق العشرين سنة. متزوج ولم يتلق تكويناً حول إصلاحات 2003، لكنه تلقى تكويناً خاصاً يتعلق بالترقية لمستشار للتربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**من خلال التناسق في الأداء الجماعي بصوت واضح أو عال ليحاول بذلك أن يكون أداؤه أكثر تميزا**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**نعم التلاميذ يرغبون دائما في تزيين القاعات بالأعلام الوطنية ومقاطع النشيد الوطني وحتى المشاركة طلاء القسم بإذن من الإدارة**"، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**هذه المشاركات للتلاميذ فعالة ولذيذة لأنها تمنحهم تجربة تعليمية متنوّعة وممتعة في الوقت ذاته**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، رد قائلاً" :**رسومات ومقالات المتعلمون في هذه المناسبات تترجم حبهم لوطنهم وتجسد فهمهم للرموز الوطنية**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**لا يتقنون الامازيغية ولا يستعملونها**". ، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**يشارك المتعلم بورقة بحثية حول شخصية وطنية مؤثرة، مؤكدًا ارتباطه بجذوره**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، رد قائلاً" :**يعبر المتعلم عن اعتزازه بالهوية الوطنية فكل بدلي بدلوه من شعر أو مسرح رسم حسب المناسبة وحسب نشاط الأستاذ معاهم**"،

أما عن دافع المشاركة، أجاب قائلاً" :**التطوع**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**الأخلاق الإسلامية ينشر الألفة والمحبة داخل المدرسة.**"

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**الالتزام بالسلوك الحسن داخل المدرسة يُظهر تربية المتعلم قبل احترامه للقانون**"، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً" :**يختار بعض المتعلمين الترشح بناءً على تشجيع الزملاء والأساتذة**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**الالتزام بنتائج الانتخابات**"، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**شفهيا وعن المشرف العام**". ، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، أجاب قائلاً : "**بعض المتعلمون يختارون رئيس القسم أو ممثل النادي للتوجه للرقابة العامة**". ، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**عادة ما يسألون عن ذلك بالطرق القانونية لكنها تتم شفها نادرا ما تكون كتابيا**"، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**المقترحات كاينة لدعم الزملاء في مبادرات خيرية مدرسية التطبيق صعيب**"، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً" :**يفرح المتعلمون بمشاهدة الإدارة تثني على الملتزمين في صفهم**"، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**يناقش المتعلم نتائج المواد الدراسية مع الأستاذ في الحصة.**"

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**يقسّم المعلم المتعلمين ضمن مجموعات لتنفيذ مشروع مراجعة معين أو المشرف في حالة غياب الأستاذ لتجنب حالة الفوضى**"، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، أجاب قائلاً" :**احترام متبادل**"، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**يتعهد المتعلم شفهيًا أو كتابيًا بعدم تكرار الخطأ مستقبلاً**"، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**يطلب المتعلمين تدخل الأستاذ أو مستشار التوجيه للوساطة في الخلافات**"، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، أجاب قائلاً" :**يبادر المتعلم بمساعدة زميله في الواجبات المدرسية أو مراجعة نقاط الضعف**"، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**يعد استعمال العبارات الأجنبية قليل بين الطلبة ليظهر بمظهر عصري**"، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**يحافظ المتعلم في نظافة الساحة والقسم لأنه يعتبرها بيته الثاني**"، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**يتقبل المتعلم.**"

المنافسة تبرز في الجانب الجماعي للأداء الرمزي مثل النشيد الوطني، وحب التزيين والتطوع في الأنشطة الوطنية يظهر بدرجات جيدة لدى المتعلمين، بينما يظل البعد الثقافي اللغوي الأمازيغي غائب تقريبًا، والمشاركة الإبداعية تؤكد ارتباط المتعلمين بالرموز الوطنية، والأخلاق الإسلامية تلعب دورًا مركزيًا في بناء العلاقات الإيجابية.

يسود مناخ الالتزام الذاتي والاحترام المتبادل للسلوك كقيمة عليا، التشجيع الجماعي أساس الترشح، أما الانتخابات فتشهد التزامًا عامًّا بالنتائج، التبليغ ونقل المشكلات تسوده الشفاهية والمباشرة مع وجود صعوبة في تطبيق المبادرات التضامنية، وتقدير الإدارة مصدر بهجة للمتعلمين المتفوقين.

تُبنى العلاقات بالمبادرة من جهة الإدارة أو المشرف وتقوم على التعاون الجماعي نهجًا للمراجعة، آداب الحوار متبادلة والاعتذار سلوك معتاد، يتوسط المعلم أو المستشار بفعل وعي جماعي، أما دعم الزملاء غالبًا من باب الواجب والصداقة، الاستخدام الثقافي للغة الأجنبية نادر، والمحافظة على النظافة والالتزام بالقرارات التحكيمية يعكس روح الانضباط والتعامل الإيجابي مع محيط المدرسة.

المبحوث رقم 07:

ذكر أكثر من خمسين سنة، مشرف عام للتربية، حائز على ليسانس وخبرة تتعدى العشرين سنة. حالته الاجتماعية متزوج ولم يتلق تكويناً حول إصلاحات 2003، بينما تلقى تكويناً لرتبة مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**يتنافسون بطلب الأذن من المشرف المسؤول**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**اغلب الأحيان يبادروا لكن بتوجيه من قبل الرقابة**"، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**فعالية مشاركة المتعلمون في إحياء المناسبات الوطنية دايما موجودة**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، رد قائلاً" :**الممارسات الفنية والأدبية للمتعلمين في عيد العلم أو يناير تظهر تمسكهم بالماضي وافتخارهم بأصالتهم وهويتهم**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً : "**لاعتبارها لحمة وطنية تبرز لكن في محيط ذلك المتعلم الذي يتكلم الأمازيغية وأصدقائه**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**يرسم المتعلم لوحة فنية تعكس الثورة المجيدة أو عيد العلم أو فن من فنون الخط في مناسبة مدرسية**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، رد قائلاً :

"تقديم ملحمات نثرية وعروض مسرحية بأزياء وطنية او تقليدية على حسب التظاهرة وأما الدروس والندوات التربوية يكونوا مستمعين فقط"، أما عن دافع المشاركة، أجاب قائلاً" :**بعض الأنشطة تحتاج تنظيمًا إلزاميًا لضمان مشاركة الجميع والفائدة الجماعية وبعضها تطوعي"**، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**القيم الدينية تجعلهم في علاقات إيجابية مع بعضهم البعض."**

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**بعض المتعلمين يحتاجون مزيدًا من التوجيه لتقوية الالتزام بالقوانين"**، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً" :**كل قسم وكفاه حسب شخصية المتعلمين كاين لي يختار لروحوا وكاين لي نخيروه لرئاسة القسم او النادي حسب القدرة"**، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**بعض المتعلمين قد يتذمرون من النتائج لكنهم يقبلونها في النهاية"**، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**يرفع رئيس القسم الأمر كتابيا أو شفهيا حسي الضرف"**، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، أجاب قائلاً" :**يلجأ المتعلم إلى المشرف العام والمشرفين التربويين إذا تعذر عليه معالجة المشكلة داخل المدرسة يتوجه للولي"**، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**بتبليغ الإدارة شفويا وخاصتا المشرف أو الاستاذ المحبب عندهم وخاصتا اساتذة التربية البدنية والفنية"**، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**يساهم المتعلم في حملات التضامن البسيطة بين التلاميذ"**، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً" :**يشعر المتعلم بالحفيز عندما يرى تقدير زميله من طرف الإدارة"**، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**يطلبها المتعلم من الأستاذ أو طلب خطي عند المشرف العام."**

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**مبادرة تجمع المهتمين من التلاميذ ويقوم المشرف بعملية حمايتهم من المشاغبين"**، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، أجاب قائلاً" :**توجد قواعد الحوار البناء بين جميع التلاميذ"**، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**يختار المتعلم طريقة حضارية كالمصافحة أو العناق للدلالة على الأسف"**، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**يلجأ المتعلمون للوساطة الأستاذ أو مستشار التوجيه أو المشرف العام حين يكون النزاع بين أكثر من طالب"**، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، أجاب قائلاً" :**يطمئن**

المتعلم زميله بأنه ليس وحده ويعرض عليه الدعم المعنوي – ران معاك طول"– ، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**تلاميذ قسم اللغات اهتمامهم باستخدام التحية الأجنبية وغيرها"**، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**تظهر مسؤوليته من خلال رمي القمامة في المكان المخصص"**، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**يدرك المتعلم أن العقوبة خط فاصل بين البقاء او التوجه للحياة العملية."**

المنافسة على رفع العلم تظهر بتنظيم وإذن، والمبادرات الوطنية غالبًا ما تأتي بتوجيه، بينما الأعمال الإبداعية والفنية تعكس التمسك بالرموز التاريخية والاجتماعية، استخدام التحية الأمازيغية محدود في محيط معين، المشاركة أحيانًا إلزامية وأحيانًا تطوعية، والقيم الدينية تدعم العلاقات الإيجابية في الفضاء المدرسي.

الالتزام بالقوانين يتفاوت بين التلاميذ ويحتاج أحيانًا لتوجيه إضافي، الترشح والمسؤولية تحددها شخصية التلميذ وظروف القسم، قبول نتائج الانتخابات وإن كان بممانعة، نقل الانشغالات للإدارة يتم حسب الحال شفويًا أو كتابيًا، التبليغ غالبًا مباشر وبثقة للمعلم أو المشرف، المبادرات التضامنية بسيطة، والتقدير الإداري يحفز الالتزام، أما الاستيضاح فيتم بالمباشرة.

تتشكل مجموعات الدراسة بمبادرة جماعية ويشرف عليها الكادر التربوي للحفاظ على النظام، الحوار الحضاري حاضر والاعتذار غالبًا بسلوك عملي واجتماعي، الوساطة تعتمد على تدخل تربوي، الدعم العاطفي شفهي ومعنوي، استخدام التحية الأجنبية يقتصر على قسم اللغات، المحافظة على النظافة سلوك مسؤول، وتقبل العقوبة يظهر وعيًا بالحدود والمسؤولية المدرسية.

المبحوث رقم 08:

المبحوث ذكر، عمره يفوق خمسين سنة، يعمل كمشرف عام للتربية، يحمل شهادة ليسانس، وخبرته تتجاوز العشرين سنة. متزوج ولم يتلق تكويناً حول إصلاحات 2003، بل تلقى تكويناً للترقية لمستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**بجدية وروح وطنية وأداء متميز"**، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يحب التلاميذ النشاطات اللاصفية بتزيين الاقسام والاروقة والساحات بالأعلام الوطنية وتمجيد الشهداء"**، وبشأن فعالية

المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**المتعلمون النجباء هم الفاعلين في الفعاليات**". ، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، رد قائلاً" :**نعم تلمس الروح الوطنية في أعمالهم**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**ليل جدا ويستعملونها لإظهار التفاهم والتقرب من بعض**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**يعبر شفويا بالعربية الفصيحة مع التقمص أو كتابيا مع فن الخطابة أو مسرحية تندمج هو والمستمع لها**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، رد قائلاً" :**يرتدي المتعلم زيًا تقليديًا يمثل منطقته في المناسبة المدرسية**"، أما عن دافع المشاركة، أجاب قائلاً" :**المشاركة الطوعية**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**تعاليم الإسلام تجعلهم في علاقات إيجابية مع بعضهم البعض.**"

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**التزام المتعلمون بالضوابط المدرسية**"، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً" :**الترشح التطوعي للطالب**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**يشاركوا غالبية المتعلمين كما يلتزمون بنتائج الانتخابات**"، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**يجمع ممثل النادي ملاحظات الطلبة وينقلها للمشرف العام او مستشار التوجيه**"، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، أجاب قائلاً" :**يتوجه المتعلم المشرف العام والمشرفين التربويين**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**عن طريق تبليغ الأستاذ شفهيا أو المشرف العام**"، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**لا توجد**"، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً" :**نعم كاين رضا**"، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**يستفسر المتعلم من المعلم او المشرف العام.**"

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**يتعاون المتعلمين في اختيار المجموعة وفي أي وقت فراغ يجتمعوا في المكتبة تحت عيون الإدارة**"، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، أجاب قائلاً" :**أكيد، أسس الحوار الجيد من خلال الممارسات الجماعية**"، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**ينفذ المتعلم عملًا إيجابيًا، يتعهد شفهيًا أو كتابيًا بعدم تكرار الخطأ مستقبلاً**"، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**قليلة جدا**"، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، أجاب قائلاً" :**يقترح المتعلم على زميله الذهاب إلى مستشار التوجيه للحصول على**

مساعدة إضافية"، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**يمزج المتعلم لغات متعددة في تحياتهم اليومية كمظهر ثقافي إيجابي بين تلاميذ قسم اللغات والباقي تقليد"**، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**يحافظ لأن النظافة مسؤولية مشتركة تعبر عن حبه لمدرسته"**، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**بعض المتعلمين يحسنون التصرف ويستجيبون للسلطة التأديبية بشكل إيجابي."**

تنعكس الروح الوطنية في التنافس والأداء الرمزي كرفع العلم وتزيين الساحات، وتبرز الفعاليات الوطنية في حضور النجباء، بينما يتجسد الشعور بالانتماء في الأعمال الفنية والأدبية، استخدام التحيات الأمازيغية قليل ويظهر لغرض التقارب، التعبير عن الاعتزاز بالهوية يكون بالعربية الفصيحة كتابةً وشفهياً، والمشاركة تطوعية، بينما القيم الإسلامية تدعم العلاقات الإيجابية بين المتعلمين.

تسود روح الالتزام بالقانون والترشح الحر للمناصب، ويحضر التفاعل في الانتخابات بنتائجها، بينما تُنقل الانشغالات من خلال ممثلي الأقسام، وتُحل المشكلات عبر المشرفين أو المعلمين، التبليغ شفهي والمبادرات الخيرية نادرة، ويظهر الرضا عند التقدير، أما الاستفسار يتم مباشرة مع المعلم أو المشرف.

يتشكل التعاون الجماعي في المجموعات بمبادرة ذاتية وتحت إشراف الإدارة، الحوار الجماعي حاضر والاعتذار يتنوع بين الإيجابية والتعهد، أساليب الوساطة قليلة، والدعم الدراسي غالبًا توجيه نحو مستشار التوجيه، يبرز المزج اللغوي في التحية كمظهر ثقافي، بينما الالتزام بالنظافة يمثل مسؤولية مشتركة، ويظهر استجابة إيجابية عند مواجهة العقوبات التأديبية.

المبحوث رقم 09:

ذكر، عمره أكثر من 50 سنة، يشغل منصب مشرف عام للتربية، مستواه الدراسي ليسانس، وخبرته تتجاوز عشرين سنة. متزوج ولم يتلق تكوين إصلاحات 2003، لكنه تلقى تكويناً خاصاً للترقية مستشار التربية.

المحور الأول تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم:

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**يتنافسون بطلب الأذن من المشرف المسؤول"**، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يتم التزين بالصور، والعلم الوطني وحتى رسومات إبداعية من قبل الطلبة الفنانين الذين لديهم ملكة في الرسم"**، وبشأن

فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**مشاركة فعالة في جميع المناسبات وموجهة ليست تلقائية**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، رد قائلاً" :**نعم دائما أعمالهم تحسها وطنية فيها اعتزاز وفخر**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**قلا وجود للأمازيغية أبدا**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**شفهيا وكتابيا أو حتى في رسوم ويتعدها للباس التقليدي**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، رد قائلاً" :**كما يقدم شيء معنوي من شعر أو نثر**"، أما عن دافع المشاركة، أجاب قائلاً" :**الالتزام الإجباري ضروريًا في الفعاليات الرسمية من أجل الوحدة والجدية وباقي التظاهرات تطوعية**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**القيم الإسلامية تخلي المتعلم سند لزملائه وعلاقتهم طيبة.**"

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**الامر نسبي مجموعة كبيرة تلتزم والباقي تلزمه العقوبة**"، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً" :**في بعض الأحيان يكون الترشح إلزاميًا**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**يلتزم المتعلمين بنتائج الانتخابات والقبول بالقرار الجماعي**"، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**شفهيا للمراقب العام**"، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، أجاب قائلاً" :**نعم، الرقابة بجميع عناصرها**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**تبليغ شفوي مباشرة لعناصر الرقابة**"، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**ضعيفة أو تكون نادرة**". ، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً" :**نعم يبدي رضى**"، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**يستفسر المتعلم من المعلم او المشرف العام أو طلب خطي من قبل الولي للإدارة.**"

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**يجتمع المتعلمون في مكتبة المدرسة لتنظيم المراجعة أو إنجاز مهمة جماعية بتنسيق مع المشرفين**"، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، أجاب قائلاً" :**يتبني المتعلمين قيم الاحترام وتقبل الرأي الآخر**"، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**يعتذر المتعلم داخل مجموعة أو نشاط مدرسي شفهيا كمبادرة لإصلاح العلاقة**"، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**توجد وصادقة دايما من قبل الأستاذ لتلطيف الأجواء**"، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، أجاب قائلاً" :**يشجع المتعلم صديقه على المشاركة**

في المجموعات الدراسية خارج المدرسة – دروس خصوصية– للرفع من مستواه"، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**يظهر متعلمي اللغات الأجنبية روح التفاعل مع العولمة عبر استخدام المجاملات الأجنبية"**، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**يحافظ المتعلم على نظافة المرافق إدراكًا منه لأهمية البيئة الصحية للتعلم"**، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**قلة من يتقبل العقاب عندما يجد فيه فرصة للتصحيح والتعلم."**

تظهر روح الوطنية في التنافس المنظم والمبادرات الفنية في التزيين، أما المشاركة في المناسبات فهي غالبًا موجهة رسميًا، الأعمال الإبداعية تحمل اعتزازًا قويًا أمازيغيًا شبه غائب، التعبير عن الهوية متعدد، في الشعر والرسم وحتى اللباس، المشاركة الإلزامية تعكس وحدة الجماعة، والقيم الإسلامية تعزز العلاقات الإيجابية والدعم المتبادل.

الالتزام بالقوانين يظهر بين أغلبية التلاميذ بينما الأقل يحتاج إلى عقوبات، الترشح أحيانًا إلزامي، والقرار الجماعي مقبول بعد الانتخابات، نقل الانشغالات وتبليغ المخالفات يتم غالبًا بشكل شفهي، المبادرات التضامنية ضعيفة، الرضا يظهر عند التقدير، والاستفسار يتم مباشرة مع المعلم أو الإدارة.

المجموعات التشاركية تنظم بأنشطة وتحت إشراف، الاحترام والرأي الآخر سلوك عام، الاعتذار والمبادرات التصالحية شفوية، الوساطة واعية من قبل الأستاذ، الدعم الدراسي والعاطفي محفز نحو التطور، استخدام التحيات الأجنبية يبرز في قسم اللغات، الحفاظ على النظافة مسؤولية جماعية، والتعامل مع العقوبة يعتبر فرصة للتعلم والتصحيح لدى البعض.

المبحوث رقم 10:

ذكر، عمره أكثر من 50 سنة، مشرف عام للتربية، حاصل على ليسانس، وخبرة تفوق العشرين سنة. متزوج، لم يتلق تكوين إصلاحات 2003، بل تلقى تكويناً خاصاً بالترقية مستشار تربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**نعم يتنافسون في رفعه بل ويتباهون في ذلك حتى أنهم يرفعون بالمشاركة"**، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يشارك اولا بطريقة تعبيرية عن حب الوطن ثم عبارات ورسمات على لوحات أو حدران القسم إذا كان يتقن الرسم بإذن من الإدارة"**، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**يشارك بفعالية الا اذا طلب منهم ذلك"**، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، رد

قائلاً" :**أكيد ما يفعله التلاميذ من رسوم و أعمال و حفظ و آداء مسرحي في مختلف التظاهرات يعكس افتخاره و حبه لوطنه و موروثه"**، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً : **"نادرا ما تراها في الساحة او في القسم"**، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**المتعلم عادة ما يعتز بوطنه و هذا ما نجده في مختلف الأعمال و المشاركات المختلف شفويا وكتابيا"**، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، رد قائلاً" :**يحضر المتعلم أكلات شعبية ليشارك بها كمساهمة في التظاهرة ونجدها عند البنات كنوع من التنافس"**، أما عن دافع المشاركة، أجاب قائلاً" :**اجباري دائما نادرا ما تكون اختيارية"**، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**العلاقة بين المتعلمين بعضهم البعض إيجابية لأن الوازع الديني قايم دائما."**

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**النخبة فقط والباقي دائما النصح والإرشاد أو استدعاء الولي"**، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً : **"المشاركة التلقائية"**، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**يشاركوا غالبية المتعلمين كما يلتزمون بنتائج الانتخابات"**، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**الامر نسبي قد ينقل الامر شفهيا او كتابيا"**: ، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، أجاب قائلاً" :**عادة ما يستنجد بالأساتذة ومع الوقت يعرف أن الرقابة هي الأول والأخير مصدر الحماية له"**، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**بتبليغ الإدارة وخاصتا المشرف أو الاستاذ المحبب عندهم وخاصتا اساتذة التربية البدنية والفنية"**، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**إشراك المتعلم في مثل هذه المبادرات التضامنية لتكتشف مدى فاعليته وإيجابيتة التي تفوق الخيال"**، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً" :**احيانا يبدي رضى"**، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**يشارك المتعلم في جلسة تقديم النقاط والتصحيح الجماعي، واذا كان غائب يستفسر من الأستاذ او عن طريق طلب خطي للرقابة العامة."**

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**أوقات الفراغ تتكون مجموعات ببمراجة وتكون بين النجباء فقط"**، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، أجاب قائلاً" :**نعم اسلوب مهذب ومراعاة مشاعر الآخرين"**، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**يقرّ المتعلم أمام**

المعلم أو الإدارة بمسؤوليته ويلتزم باحترام القانون المدرسي"، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**الأستاذ أو مستشار التوجيه او المشرف العام هم الوسطاء بين المتخاصمين"**، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، أجاب قائلاً" :**الامر نسبي عادة المراجعة في المنزل"**، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**المتعلمون يستعملوا عبارات بسيطة مؤخرا في الحياة المدرسية"**، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**يحافظ ويشارك المتعلم في حملات التنظيف تطوعًا لخدمة مدرسته ومجتمعه"**، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**يتحمل المتعلمين المسؤولية تدريجيًا مع الزمن."**

المنافسة في الأنشطة الوطنية حاضرة وبارزة خاصة في رفع العلم، والمشاركة الفنية والتعبيرية في تزيين الأقسام والساحات وأداء المسرحيات تبرز الاعتزاز بالهوية، استخدام التحيات والعبارات الأمازيغية نادر، الفعاليات غالبًا ذات طابع إلزامي، والأخلاق الإسلامية تخلق علاقات إيجابية بين المتعلمين.

الالتزام بالنظام يغلب على الفئة النخبوية والتوجيه والمتابعة مستمرة للبقية، المشاركة تبرز تلقائياً والالتزام بنتائج الانتخابات يظهر كقيمة مستوعبة، التواصل مع الإدارة متعدد الوسائط، التبليغ عن السلوكيات يتم بشكل مباشر إلى المعلمين أو الإدارة، وتساهم المبادرات الخيرية في تعزيز القيم التضامنية بشكل إيجابي أحيانًا.

المجموعات الدراسية تظهر في أوقات الفراغ وأكثر بين النخبة، الاحترام والحوار قيم حاضرة، الاعتراف بالخطأ والوساطة التربوية آليات لحل النزاعات، الدعم الأكاديمي يتباين حسب الحالة، استخدام المجاملات الأجنبية سلوك حديث نسبيًا، المشاركة في حملات التنظيف تعكس حس الخدمة والمسؤولية، وتقبل المسؤولية يتطور تدريجيًا مع النضج.

المبحوث رقم 11:

ذكر، عمره أكثر من 50 سنة، مشرف عام للتربية، مستواه ليسانس وخبرته أكثر من 20 سنة. متزوج ولم يتلق تكوين إصلاحات 2003، وتلقى تكويناً خاصاً للترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**يتنافسون بطلب الأذن من المشرف المسؤول"**، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**بعمل ملصقات ويجمون المال مع بعضهم لشراء مستلزمات التزيين"**، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية،

صرح قائلاً" :**مداومة التلاميذ على احياء الفعاليات الوطنية من اناشيد ومسرحيات ثورية تغرس حب الوطن والتمسك بعهد الشهداء حتى تصل الى تقمص دور الشخصيات في الحياة اليومية**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، رد قائلاً" :**نعم وخاصتا النخبة**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**موجودة بين الزملاء المتكلمين بها فقط**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**في المناسبات الوطنية يعبر بكل الطرق المتاحة يعبر شفويا بالعربية الفصيحة مع التقمص أو كتابيا مع فن الخطابة فقط حسب الطلب او بمبادرات فردية**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، رد قائلاً" :**يعرض المتعلم أدوات وصناعات تقليدية ولباس وأكلات على حسب التظاهرة وطبيعتها**"، أما عن دافع المشاركة، أجاب قائلاً" :**لا وجود لشكل تطوعي لو تركت المتعلمين وحدهم فلن يحتفل أحد ولن يستفيد احد**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً : "**تعاليم الإسلام تصنع بيئة مدرسية إيجابية قائمة على الأخوة والصداقة.**"

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**نعم يوجد انضباط لكن المشكل في الاكتظاظ**"، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً" :**أبدا يكون بترشيح من قبل أحد الأساتذة او الإدارة**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**يلتزم المتعلمين بالقرارات المنبثقة عن الانتخابات**"، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**بواسطة رئيس القسم شفهيا او كتابيا**"، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، أجاب قائلاً" :**غالبا التوجه للرقابة والتعامل بشكل مباشر مع المشرف العام**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**تكون بصفة مباشرة**". ، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**متوسطة حسب الحال وحسب الحاجة**"، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً" :**المتعلم يبدي رضى ظاهرا لزميل له حظي بتقدير الإدارة في إطار التزاماته بالقواعد المدرسية وهذا ما لاحظناه في كثير من الحالات**"، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**يستفسر المتعلم من المعلم او المشرف العام.**"

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**ينشئ المتعلمون مجموعة خاصة لمراجعة الدروس أو التمارين الصعبة النجباء فقك أما الأخرين مجموعات للتشويش**"، وفيما

يخص احترام آراء الآخرين، أجاب قائلاً" :**أغلب الأوقات**". ، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً : "**يتعهد المتعلم شفهيًا أو كتابيًا بعدم تكرار الخطأ مستقبلاً**"، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**الأستاذ يحل الخلاف ويجعل الامر وسطي بيناهم او يدخل المشرف العام في ذلك**"، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، أجاب قائلاً" :**حسب الصداقات المواساة داخل القسم أو في المنزل**"، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**العبارات الأجنبية ا بين الطلبة المنتمين لقسم اللغات والباقي قليل جدا**"، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**يعتبر المتعلم نظافة المدرسة تعكس تربيته واحترامه للآخرين وحضارته**"، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً : "**لا يتقبل المتعلم.**"

روح الوطنية تظهر في المبادرات المشتركة للتزيين ونشاطات الذكرى، والتميّز في الفعاليات يظهر خاصة بين النخبة، التحية الأمازيغية موجودة داخل جماعات صغيرة، والتعبير عن الاعتزاز الوطني متعدد الوسائط حسب الحدث، المشاركة عادة إلزامية بينما القيم الإسلامية تصنع بيئة إيجابية داعمة في الفضاء المدرسي.

النظام والانضباط يواجهان تحديات الاكتظاظ، الترشح غالبًا يتم بالتكليف، الانتخابات محترمة وقرارها ملزم، التواصل الإداري بين التلاميذ والإدارة مباشر وذو قنوات متنوعة، المبادرات التضامنية حاضرة باعتدال، يوجد تقدير للتلاميذ الملتزمين، والمسائل الأكاديمية والسلوكية تستفسر مباشرة من هيئة التدريس أو الإدارة.

التعاون الأكاديمي يظهر أقوى بين النجباء، والاحترام سائد بشكل عام، الوساطة التربوية والمعلمين أساسيون لحل الخلافات، الدعم العاطفي له علاقة بالقرب الشخصي بين المتعلمين، استخدام العبارات الأجنبية محدود بمجموعات معينة، النظافة تمثل قيمة حضارية، أما قبول العقوبة فيبقى ضعيفًا لدى المتعلمين.

المبحوث رقم 12:

ذكر، عمره أكثر من خمسين سنة، مشرف عام للتربية، مستواه ليسانس وخبرته تتجاوز العشرين سنة. الحالة الاجتماعية متزوج، لم يتلقى تكوين إصلاحات 2003، بينما تلقى تكويناً خاصاً للترقية مستشار للتربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**بحب وشغف خاصة في منطقتنا كونها ريفية وعندهم النخوة والاعتزاز**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**أكثرهم من يساهموا في رسم العلم الوطني ومشاريع عن محاور مبرمجة في المنهاج عن المواطنة يتم تزيين القسم بها أما الساحة فممنوع**"، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**نعم فعالة ولافتة تجعلك تستمتع بالأداء**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، رد قائلاً" :**نعم من خلال ما يقوم به المتعلمين من أنشطة ثقافية أو نشاطات لا صفية فإنهم من خلال ذلك يحاولون إبراز انتمائهم لوطنهم واعتزازهم بتاريخهم الوطني المجيد**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**أحيانا تلاحظ كلمات عابرة**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**يعبر المتعلم عن اعتزازه بمقومات الهوية الوطنية وذلك من خلال قيامه بعدة أنشطة عبر عن الهوية الوطنية منها ما هو شفهي كالمسرح والأناشيد الوطنية أو كتابيا مثل شعر او نثر قصص أو أشعار أو نصوص نثرية كالرسائل مثلا والتي تتحدث عن تاريخنا المجيد**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، رد قائلاً" :**يشارك المتعلم في ركن يشرح فيه قصة أكلة من تراث بلده في يناير أو أصل اللباس او نثر يبرز فيه علاقته بالمناسبة**"، أما عن دافع المشاركة، أجاب قائلاً" :**عادة ما تكون المشاركة طوعية بل يجتهد في اقناع الأستاذ حتى يختاره في ذلك**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**المبادئ الإسلامية تخلي الشعور ايجابي بين المتعلمين.**"

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**نعم وخاصتا النخبة وتختلف حسب انضباط وصرامة الطاقم الاداري والتربوي**"، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً" :**نعم بشكل تطوعي**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**نعم يشاركوا ويحترموا النتائج**"، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**ينفلها شفهيا في أغلب الأمور ويتعامل مع المشرف العام مباشرة**"، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، أجاب قائلاً" :**نعم يدرك ذلك تمام الإدراك الأستاذ المنسق للمادة أو المشرف العام او أحد المشرفين**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**عادة ما يسألون عن ذلك بالطرق القانونية لكنها تتم شفها نادرا ما تكون كتابيا**"، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**تظهر لي هاته المشاركات بشكل لافت خاصة الذكور حيث يعبر بها المتعلمون عن تضامنهم مع بعضهم البعض ويحاولون إبراز الجانب الإنساني**

الإيجابي لشخصياتهم"، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً" :**أحيانا نعم وأحيانا لا حسب نفسية وشخصية كل تلميذ"**، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**المتعلم يتحصل عليها في القسم عندما يُخصص لمراجعة التقييمات الفردية وفي حالة الغياب عن طريق الرقابة العامة."**

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**بطلب من الأستاذ او من المشرف المسؤول عن الرواق"**، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، أجاب قائلاً" :**نعم يحترمون ويتقبلونها وفق آداب الحوار"**، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**يتعهد المتعلم شفهيًا أو كتابيًا بعدم تكرار الخطأ مستقبلاً"**، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**الوساطة وتقنياتها أغلب التلاميذ يتعملوها بذكاء باختيار الأستاذ او المراقب او مشرف أو مستشار التوجيه"**، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، أجاب قائلاً" :**يقدمها له بزيارة للمنزل او في مكتبة المطالعة او مع الأستاذ"**، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**ينفتح المتعلمين على عادات متنوعة باستخدام تحيات بلغات أخرى وخاصة بعد تأثير مواقع التواصل"**، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**يحرص المتعلم على ترك مكانه نظيفًا ليستفيد منه الآخرون بعده"**، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**لا يتقبل المتعلم للقرار لأنه يعلم العواقب ويدعي المسكنة."**

الأنشطة الوطنية تظهر بحماس قوي خاصة في المناطق الريفية، ويبرز التزيين والعروض وأنشطة التعبير كطرق لتكريس الهوية والانتماء، التحيات بلغات أخرى تظهر بشكل عابر، المشاركة غالبًا طوعية، والقيم الإسلامية تدعم الجو الإيجابي والدعم المشترك في علاقات المتعلمين.

الانضباط يظهر بقوة لدى النخبة وتعود شدته إلى صرامة الكادر، الترشح يتم غالبًا بشكل تطوعي والمشاركة في الانتخابات محترمة، التواصل مع الإدارة مباشر وشفهي، معرفة الجهة المختصة واضحة بالنسبة للمتعلم، الممارسات التضامنية تبرز خصوصًا عند الذكور وبعض البنات، تقدير الإدارة يؤثر في المتعلم حسب شخصيته، والاستفسار الأكاديمي يتم عبر التقييمات أو الرقابة العامة.

التنظيم الجماعي للمذاكرة يكون بمبادرة المعلمين، الاحترام وآداب الحوار سائدة، الاعتذار يتخذ شكل التعهد، الوساطة اختيار واعٍ يعتمد على علاقة الطالب بالكادر، الدعم الدراسي والعاطفي يتم

بزيارات ومساعدات، استخدام التحيات الأجنبية مرتبط بتأثير التواصل الجديد، الاهتمام بالنظافة يصب في الجماعة، وقبول العقوبة يبقى ضعيفًا جداً.

المبحوث رقم 13:

ذكر، عمره أكثر من 50 سنة، مشرف عام للتربية، مؤهله ليسانس وخبرته تجاوزت عشرين سنة. متزوج، لم يتلقى تكوين إصلاحات 2003، بل تلقى تكويناً خاصاً للترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**الاستعداد جيدا تكون تحيا العلم رائعة وفي جو حماسي وتنافسي بصوت شجي**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**وذلك من خلال النشاط داخل النوادي المدرسية والتي تنظم عمل التلاميذ وتعطي فرصا أكثر لإبراز المواهب والقدرات أو بمبادرات فردية بإشراف الأستاذ**"، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**مشاركتهم كبيرة وفعالة لدرجة يولي عملنا انتقاء الأفضل من خلال المسرح، الشعر، الأناشيد، معرض المعلقات والصور البحوث الاستقصائية وغيرها من الأعمال**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، رد قائلاً" :**نعم وخاصتا النجباء والمبدعين**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**لا يستعملونها إلا نادرا أو محاكاة وتقليد لزملائهم احيانا**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**في المناسبات الوطنية فقط حسب الطلب كالمسرح والأناشيد الوطنية أو كتابيا مثل شعر او نثر قصص نصوص نثرية او بمبادرات فردية**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، رد قائلاً" :**يقدم المتعلم فقرة تعريفية عن معنى الشيء سواء لباس او أكل أمام زملائه بناء على التظاهرة**"، أما عن دافع المشاركة، أجاب قائلاً : "**تطوعي غالبا**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**القيم الدينية توجه المتعلم لنشر الخير والتعامل الإيجابي مع الجميع**."

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**الصرامة تجعل المتعلم منضبط وملتزم بالقوانين**"، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً" :**كل التلاميذ يتنافسون في رئاسة القسم أو تمثيل المؤسسة فهذا يجعلهم أكثر ثقة و اعتزاز**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**نعم يشاركوا ويحترموا النتائج**"، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة،

رد قائلاً" :**ينقلها شفهيا في أغلب الأمور**"، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، أجاب قائلاً" :**نعم، الرقابة العامة مباشرة**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**بتبليغ الإدارة شفويا وخاصتا المشرف أو الاستاذ المحبب عندهم وخاصتا اساتذة التربية البدنية والفنية**"، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**متوسطة تبرز ضعيفة أو تكون نادرة**". ، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً : "**نعم يبدي رضى**"، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**المتعلم يتحصل عليها في القسم عندما يُخصص لمراجعة التقييمات الفردية وفي حالة الغياب عن طريق الرقابة العامة.**"

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**دروس دعم مجانية ويستجيب لها النجباء ما لم يكن الامر فرضا**"، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، أجاب قائلاً" :**نعم يحترمون ويتقبلونها وفق آداب الحوار**"، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**يشرح المتعلم أسباب الخطأ ويعترف بها علنًا مع تحمل المسؤولية**"، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً : "**يطلب المتعلمين تدخل الأستاذ أو مستشار التوجيه أو المشرف العام للوساطة في الخلافات**"، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، أجاب قائلاً" :**الصحبة والمحبة تجعل من المتعلم يقدم الدعم لصديقه دون ملل أو كلل، في المنزل في القسم في المكتبة مع الأستاذ**"، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**يستعمل المتعلمين العبارات تعزيزًا للثقافة وهذا لتأثير شعبة لغات على بقية زملائهم**"، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**يحافظ عليها خوفا لا رغبة**"، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**ابدا ولا حتى وليه الشرعي لا يتقبلون ذلك.**"

تتجلى القيم الوطنية في الحماس الجماعي لأداء النشيد والمشاركة في تزيين الأقسام والنشاطات الثقافية والفنية، وغالبا ما تبرز المواهب الفردية في هذه الفعاليات، المبادرات الطوعية حاضرة، واستخدام التحيات الأجنبية أو الأمازيغية محدود وعابر، والقيم الإسلامية حاضرة في بناء العلاقات الإيجابية بين التلاميذ.

يظهر الانضباط عامة بفضل الصرامة الإدارية، والمنافسة على المناصب الطلابية ترفع من ثقة التلاميذ، نقل الانشغالات شفهي ومباشر للمشرف العام أو الإدارة، المبادرات الخيرية ضعيفة نسبيًا،

أما تقدير الإدارة للملتزمين فهو موضوع اهتمام ويحفز الرضا، والاستفسار حول النقاط أو السلوك يتم غالبا في القسم أو عبر الرقابة.

المشاركة في مجموعات الدعم والتعاون الدراسي تقتصر غالبا على التلاميذ المجتهدين، الحوار البناء والاعتذار سلوكان واضحان، التدخل التربوي حاضر لمساعدة المتخاصمين، الدعم الدراسي والعاطفي نابع من الصداقات، استخدام اللغات الأجنبية يعكس انفتاحًا ثقافيًا متأثرًا بالشعب العلمية، الانضباط السلوكي غالباً مدفوع بالخوف أكثر من القناعة، وقبول العقوبة ضعيف عمليًا لدى أكثر المتعلمين وأوليائهم.

المبحوث رقم 14:

ذكر، عمره أكثر من خمسين سنة، مشرف عام للتربية، مستواه ليسانس وخبرته تفوق العشرين سنة. متزوج، لم يتلقى تكوين إصلاحات 2003، تلقى فقط تكويناً خاصاً للترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**بجدية وروح وطنية وأداء متميز**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**اغلب الأحيان وخصوصا في بداية السنة**"، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**مشاركتهم قليلة نوعا ما لغياب الوقت للنشاطات الثقافية**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، رد قائلاً" :**نعم تعكس الاعتزاز بالهوية**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**لم الاحظ ذلك في ثانويتنا**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**كل ما ذكر بالإضافة الى الاناشيد والمسرحيات**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، رد قائلاً" :**يعرض الطفل لوحة توضح العادات والتقاليد المرتبطة بمناسبات وطنية**"، أما عن دافع المشاركة، أجاب قائلاً" :**أرى أن يكون أولا تشجيع وتحفيز المتعلمين على القيام بهاتة الاحتفاليات من خلال برمجة مجموعة من النشاطات المختلفة وتقديم هدايا متميزة تعكس الاهتمام والتقدير لهاته الأنشطة . ومنه يصبح المتعلمون مقبلون عليها طواعية. من العادة أيكون الأمر بشكل تطوعي**". ، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**أكيد تعاليم الإسلام تجعل العلاقات بين المتعلمين هايلة**".

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**نعم الأغلبية وتختلف حسب انضباط وصرامة الطاقم الاداري والتربوي**"، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً : "**يكون بالتطوع**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**نعم الكل يشارك و عادة ما يلتزمون بها**". ، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**يتم ذلك من خلال كتابة تقارير كتابية تبلغ للإدارة أو عن طريق نقلها شفهيا مباشرة أمام المشرف العام ومنها تتدخل الإدارة لإيجاد الحلول المناسبة**". ، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، أجاب قائلاً" :**نعم يقترب من المشرف او المسؤول الاكثر حبا له او الذي يراه في الحق**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**عن طريق تبليغ الأستاذ شفهيا أو المشرف العام**"، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً : "**متوسطة تبرز في تقديم الكتب المستعملة او ما يزيد عن حاجتهم من أدوات**"، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً" :**نوعا ما بالإضافة الى الغيرة**"، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**عادة ما يستلمها من عند الأستاذ**".

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**تفرض على المتعلم إنشاء مجموعة و العمل التشاركي و تبادل الخبرات من قبل الأستاذ او من قبل المشرف**". ، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، أجاب قائلاً" :**لا يحترمون ولا يتقبلونها وفق آداب الحوار**"، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**يدعو المتعلم المتضرر ويطلب التسامح**"، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**يطلب المتعلمين تدخل الأستاذ المقرب لهم أو مستشار التوجيه للوساطة في الخلافات**"، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، أجاب قائلاً" :**بمبادرات فردية من النخبة عادة في المنزل**"، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**استخدام التحية الأجنبية كاين بالصح قليل**"، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**ابدا لا يوجد ذلك**"، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**يحاول الدفاع عن النفس قدر المستطاع ولو كان على خطأ**".

تتجلى القيم الوطنية في الجدية وحب الانتماء وتزيين الأقسام، والمبادرات غالبًا تطوعية وتحفيزية وتنعكس في الفعاليات الفنية والثقافية، المشاركة ليست دائمة لقلة الوقت، العلاقات الإيجابية تتعزز بقيم الإسلام، واستخدام التحية بلغات الزملاء شبه غائب.

الالتزام بالنظام متفاوت بين التلاميذ ويتأثر بصرامة الطاقم، الترشح غالبًا تطوعي، المشاركة في الانتخابات ملتزم بها غالبًا، التواصل مع الإدارة كتابياً أو شفهياً، المبادرات الخيرية متوسطة، التقدير يخلق نوعًا من الغيرة، والمعالجة للسلوكيات تجمع بين التقارير والشفوية.

تُفرض المشاركة في العمل الجماعي غالبًا ولا تظهر آداب الحوار بالكامل بين التلاميذ، المبادرات الفردية الأكاديمية والدعم موجود لكن النخبة تقودها، الوساطة تشرف عليها جهة تربوية، والتحية الأجنبية نادرة، بينما الحفاظ على النظافة شبه غائب، وقبول العقوبة ضعيف والدفاع عن النفس واضح حتى عند الخطأ.

المبحوث رقم 15:

ذكر، عمره أكثر من 50 سنة، مشرف عام للتربية، يحمل ليسانس، خبرته تتعدى العشرين سنة. متزوج، لم يتلقى تكوين حول إصلاحات 2003، تلقى تكويناً خاصاً بالترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**يتنافسون لإظهار الوطنية وحب الوطن**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يحب التلاميذ النشاطات اللاصفية بتزيين الاقسام والاروقة والساحات بالأعلام الوطنية وتمجيد الشهداء**"، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**غير فعالة بحكم التوقيت المجهد للتلميذ وبحكم الاكتظاظ**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، رد قائلاً" :**نعم تلمس الروح الوطنية في أعمالهم**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**نادرا ما نسمع تبادل الكلمات او التحية بالأمازيغية**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**يعبر شفويا بالعربية الفصيحة مع التقمص أو كتابيا مع فن الخطابة أو مسرحية تندمج هو والمستمع لها**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، رد قائلاً" :**يساهم المتعلم في توضيح العادات والتقاليد ويقدم كل ما هو متاح له بالمنزل داخل المدرسة**"، أما عن دافع المشاركة، أجاب قائلاً" :**تطوعي غاليا**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**الالتزام بالقيم الإسلامية لدى المتعلم ينمي شعور المسؤولية تجاه زملائه.**"

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**نعم يوجد انضباط لكن توجد حالات خاصة تتطلب نصح وارشاد**"، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً : "**تطوعي لأن ما نقوم به داخل القسم حسب نظرنا هو تشجيع المتعلمين على المبادرة للترشح لتمثيل زملائهم في ترأس أحد النوادي أو القسم، ونادرا ما يجبر المتعلم على ذلك في حالة لم يتقدم أي متعلم لذلك**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**نعم لابد أن نعود المتعلمين على المشاركة في الانتخابات المختلفة التي تجرى في الثانوية**". ، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**ينقلها شفهيا في أغلب الأحيان تكون بصفة مباشرة غالبا للرقابة العامة**"، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، أجاب قائلاً" :**نعم ، المراقب العام او احد المشرفين وخاصة الصارمين منهم**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**تبليغ شفوي مباشرة لعناصر الرقابة**"، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**مبادرات قوية خاصة في بداية السنة ويجب المحافظة عليه وتنميته**"، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً" :**اكيد يبدي رضى**"، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**بالاتصال بالإدارة كتابيا**."

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**التشاور فيما بينهم ومحاولة استرضاء بعضهم البعض ليشكلوا مجموعات سواء في المذاكرة أو المشاريع المدرسية**"، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، أجاب قائلاً" :**المتعلم يتقبل الأفكار فالفكرة عندما تكون بالدليل والبرهان عادة ما يتقبلها الآخرون أو القدوة الحسنة للآخر فعندما يحبه يقتنع بأفكاره**"، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**يُبادر بإصلاح ما أفسده سواء كان شيء مادي أو معنوي ويتعهد المتعلم شفهيًا أو كتابيًا بعدم تكرار الخطأ مستقبلاً**"، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**يطلب المتعلمين تدخل الأستاذ أو مستشار التوجيه أو أحد أعضاء الإدارة المقرب إليهم أو المحبوب كثيرا للوساطة في الخلافات**"، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، أجاب قائلاً" :**كثيرا ما نلاحظ أن المتعلمين يبدون رغبة في مساعدة بعضهم البعض إما عن طريق العمل الثنائي أو في مجموعة مذاكرة أو يتم ذلك مشافهة بطريقة آنية**"، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً : "**يتبادل المتعلمين المجاملات بلغات متعددة للتسلية أو حب البروز فقط لكن بنسبة قليلة**"، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**أحيانا فقط قلة قليلة**"، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب

قائلاً" :**في الغالب لا يتقبل العقاب خاصة إن شعر أنه مظلوم أو القرار التأديبي يكون أكبر و أشد من الفعل في حد ذاته."**

تمثلات الهوية الوطنية تظهر بوضوح في الأنشطة الجماعية مثل رفع العلم وتزيين الأقسام، الروح الوطنية موجودة بالأعمال الطلابية، لكن المشاركة الفعلية بالفعاليات ضعيفة نسبياً، التحية الأمازيغية نادرة، وتبرز القيم الإسلامية كعامل تماسك رئيسي للعلاقات الإيجابية.

القيم القانونية تظهر في الانضباط مع حالات استثنائية تتطلب تدخلًا، الترشح غالبا تطوعي، المشاركات الانتخابية متكررة وملتزم بها، التواصل الإداري مباشر وشفهي أو كتابي حسب الحاجة، ويسود الرضا عند التقدير، أما المبادرات التضامنية فهي قوية في بداية السنة وتحتاج للتنمية المستمرة.

التعاون والمساعدة تظهر في مجموعات ودعم ثنائي، الاحترام للأفكار يكون مرتبطاً بالبرهان أو المكانة الشخصية، الاعتذار فعّال ومصحوب بإصلاح، الوساطة تربوية، المجاملات اللغوية قليلة، الحفاظ على النظافة محدود، وتقبل العقوبة منخفض خاصة إذا اعتبر المتعلم القرار غير عادل.

المبحوث رقم 16:

ذكر فوق الخمسين سنة، مشرف عام للتربية، مؤهله ليسانس وخبرته المهنية أكثر من 20 سنة. متزوج، لم يتلقى تكوين حول إصلاحات 2003، تلقى فقط تكويناً خاصاً بالترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**يتنافسون لإظهار الوطنية وحب الوطن**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يحب التلاميذ النشاطات اللاصفية بتزيين الاقسام والاروقة والساحات بالأعلام الوطنية وتمجيد الشهداء**"، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**غير فعالة بحكم التوقيت المجهد للتلميذ وبحكم الاكتظاظ**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، رد قائلاً" :**نعم تلمس الروح الوطنية في أعمالهم**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**نادرا ما نسمع تبادل الكلمات او التحية بالأمازيغية**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**يعبر شفويا بالعربية الفصيحة مع التقمص أو كتابيا مع فن الخطابة أو مسرحية تندمج هو والمستمع لها**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، رد قائلاً" :**يساهم المتعلم في توضيح العادات والتقاليد ويقدم كل ما هو متاح له بالمنزل داخل المدرسة**"، أما عن دافع المشاركة، أجاب قائلاً" :**تطوعي غاليا**"،

وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**الالتزام بالقيم الإسلامية لدى المتعلم ينمي شعور المسؤولية تجاه زملائه**".

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**نعم يوجد انضباط لكن توجد حالات خاصة تتطلب نصح وارشاد**"، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً : "**تطوعي لأن ما نقوم به داخل القسم حسب نظرنا هو تشجيع المتعلمين على المبادرة للترشح لتمثيل زملائهم في ترأس أحد النوادي أو القسم، ونادرا ما يجبر المتعلم على ذلك في حالة لم يتقدم أي متعلم لذلك**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**نعم لابد أن نعود المتعلمين على المشاركة في الانتخابات المختلفة التي تجرى في الثانوية**"، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**ينقلها شفهيا في أغلب الأحيان تكون بصفة مباشرة غالبا للرقابة العامة**"، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، أجاب قائلاً" :**نعم ، المراقب العام او احد المشرفين وخاصة الصارمين منهم**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**تبليغ شفوي مباشرة لعناصر الرقابة**"، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**مبادرات قوية خاصة في بداية السنة ويجب المحافظة عليه وتنميته**"، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً" :**اكيد يبدي رضى**"، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**بالاتصال بالإدارة كتابيا**".

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**القرب والجوار أو علاقات الصداقة**"، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، أجاب قائلاً" :**نعم الاحترام اساس في الثانوية والمتعلمون يتقبلون ذلك**"، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**يُعبّر بأفعال إيجابية متكررة عن الأسف والإقرار بالخطأ في المستقبل ويتعهد المتعلم شفهيًا أو كتابيًا بعدم تكرار الخطأ مستقبلاً**"، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**نعم وساطة الأستاذ او المشرف أو مستشار التوجيه أو زميل نجيب**"، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، أجاب قائلاً" :**بمبادرات فردية من النخبة مساعدة في القسم او المكتبة**"، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**التحيات الأجنبية بين المتعلمين موجودة لأن المتعلم يحس بالود واللطافة لكن قليلة نسبيا**"، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**بعضهم نعم يفعل ذلك من منطلق المسؤولية والبعض الآخر يعل ذلك**

بدواعي أمور أخرى كقوة شخصية أو أنه تعود عن هذا الفعل أو عملا بنصائح أساتذته".، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**لا يتقبل القرار."**

تظهر روح الوطنية بشكل جلي في المنافسة الجماعية والأعمال الإبداعية، المشاركة في الفعاليات الوطنية محدودة أحياناً بسبب التوقيت، العلاقات الإيجابية والدعم نابع من الالتزام بالقيم الإسلامية، واستخدام التحية الأمازيغية شبه معدوم في البيئة المدرسية.

الانضباط عام بين الأغلبية ومرتبط بالنصح الفردي أحياناً، الترشح غالبا تطوعي والمشاركة في الانتخابات تدرّب المتعلم، التواصل مع الإدارة مباشر شفهي وكتابي، المبادرات التضامنية قوية نسبياً في البدايات، والتقدير يخلق دوافع إيجابية، أما الاستفسار فيتم غالباً عبر الإدارة وكتابياً.

التعاون يظهر مدفوعاً بالعلاقات الشخصية، الاحترام وقبول الرأي الآخر عادة سائدة، الاعتذار سلوك عملي ومكتوب، الوساطة التربوية مباشرة، والدعم الدراسي النخبوي، أما الاستخدام الثقافي للغات الأجنبية فقليل، النظافة قيمة نسبية وقبول العقوبة ضعيف.

المبحوث رقم 17:

ذكر أكثر من 50 سنة، مشرف عام للتربية، مؤهله ليسانس، الخبرة تزيد عن عشرين سنة. متزوج، لم يتلقى تكوين حول إصلاحات 2003، استفاد من تكوين بالترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**الاستعداد جيدا تكون تحيا العلم رائعة وفي جو حماسي وتنافسي بصوت شجي"**.، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يشارك اولا بطريقة تعبيرية عن حب الوطن ثم عبارات ورسمات على لوحات أو حدران القسم إذا كان يتقن الرسم بإذن من الإدارة"**، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**نعم بتأطير الطاقم التربوي والاداري"**، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، صرح قائلاً" :**أكيد ما يفعله التلاميذ من رسوم و أعمال و حفظ و آداء مسرحي في مختلف التظاهرات يعكس افتخاره و حبه لوطنه و موروثه"**.، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، صرح قائلاً" :**لاعتبارها لحمة وطنية تبرز لكن في محيط ذلك المتعلم الذي يتكلم الأمازيغية وأصدقائه"**.، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**المتعلم عادة ما يعتز بوطنه و هذا ما نجده في مختلف الأعمال و المشاركات المختلف شفويا وكتابيا"**.، وحول مشاركة المتعلم في

التظاهرات، صرح قائلاً" :**يشارك المتعلم في مثل هذه التظاهرات**"، أما عن دافع المشاركة، صرح قائلاً" :**اجباري دائما نادرا ما تكون اختيارية**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**نعم. العلاقات الإيجابية نتيجة للقيم الإسلامية حتما**".

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، أجاب قائلاً" :**نعم يوجد انضباط لكن المشكل في الاكتظاظ**"، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، رد قائلاً" :**من تلقاء نفسه**". ، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**يحب التلاميذ المشاركة في عملية الانتخابات ويلتزمون بها**"، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، أجاب قائلاً" :**الامر نسبي قد ينقل الامر شفهيا او كتابيا**": ، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، صرح قائلاً" :**نعم، الرقابة العامة مباشرة**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**كتابيا او شفويا حسب نوع موضوع الشكوى**"، أما عن المبادرات الخيرية، أجاب قائلاً" :**ايجابية نلاحظها في عدة اقسام بطريقة عجيبة بحيث نثمنها ونوسها على باقي الأقسام**"، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، صرح قائلاً" :**أحيانا نعم وأحيانا لا حسب نفسية وشخصية كل تلميذ**"، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، أجاب قائلاً" :**عبر الاستاذ المعني بالمادة أو كتابيا عند المشرف العام**".

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، صرح قائلاً" :**بطلب من الأستاذ أو طبيعة العلاقة بينهما مما يسهل تشكيل جماعة**"، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، رد قائلاً" :**أحيانا يحترمون ويتقبلونها وفق آداب الحوار**"، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**لفظي عادة او بالبكاء والاستعطاف بعدم تكرار ذلك**"، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، صرح قائلاً : "**هذه ظاهرة منتشرة بقوة خاصة في الآونة الأخيرة فعادة يلجأ اليها المتعلمون في حل خلافاتهم وساطة الأستاذ او المشرف**"، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، صرح قائلاً" :**كل متعلم وله طريقته في ذلك المنزل أو في القسم أو حتى السؤال بدل زميله**"، وعن استخدام عبارات أجنبية، رد قائلاً" :**نعم يستعمل المتعلمون عبارات التحية باللغات الأجنبية ليس فقط كتعزيز ثقافي ففي الكثير من المرات تكون إثبات وجود أو ردة فعل أو خلفية أسرية ومجتمعية أو مقصودة قصد التعلم وتبرز في أقسام اللغات**"، وفي شأن الحفاظ على النظافة، صرح قائلاً" :**خوفا من القانون**

الداخلي والعقوبات توجد روح المسؤولية".، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**لا يتقبل المتعلم ذلك. لأنه دائما مايشعر أنه غير مذنب ولا يتقبل أن في أحيان كثيرة عواقب أخطائه ويتهرب منها في كثير من الأحيان. لذا فتحمله المسؤولية قليل جدا"**.

تنعكس القيم الوطنية في الحماس والأداء المنظم والاحتفالات المدرسية المنظمة، التعبير عن الاعتزاز بالهوية الوطنية يكون بشتى الوسائل الفنية والشفوية، المشاركة غالبا إجبارية، العلاقات الطيبة أساسها القيم الإسلامية، أما التحية الأمازيغية فلا تظهر إلا في محيط ضيق لدى بعض المتعلمين.

الانضباط حاضر مع التأثر بظروف الاكتظاظ، الترشح والمشاركة بالنوادي والمجالس غالبا تلقائي، نقل الانشغالات للإدارة مرن بين الشفهي والكتابي، التبليغ عن السلوكيات يتم حسب حساسية الموضوع، للمبادرات الخيرية حضور ملحوظ ومرغوب في انتشاره، التقدير الإداري لا يلقى استجابة موحدة، وطرق الاستفسار متعددة.

مجموعات المذاكرة والمشاريع تتشكل بعلاقات مباشرة أو بإشراف تربوي، الحوار وآداب النقاش غير دائمة، ويشيع الأسلوب العملي أو العاطفي في الاعتذار، الوساطة التحكيمية متكررة، المبادرات المساندة متنوعة، استخدام العبارات الأجنبية أكبر لدى أقسام اللغات، النظافة غالبا خوفا من العقوبة، وقبول العقوبة ضعيف جدا لدى معظم المتعلمين.

المبحوث رقم 18:

ذكر فوق الخمسين سنة، مشرف عام للتربية، حامل ليسانس وخبرة تفوق 20 سنة. متزوج، لم يتلقى تكوين حول إصلاحات 2003، تلقى تكويناً خاصاً للترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**يتنافس المتعلمون في أداء مهمة رفع العلم ضمن أجواء منظمة تعبّر عن الانضباط والالتزام، ويرددون النشيد الوطني بروح وطنية عالية"**.، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**أكثرهم من يساهموا في رسم العلم الوطني ومشاريع عن محاور مبرمجة في المنهاج عن المواطنة يتم تزيين القسم بها أما الساحة فممنوع"**.، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**مشاركتهم ذات فعالية تظهر من خلال تفاعل المجموعة مع الأداء والدور أو تفاعل زملاءهم مع أنشطتهم"**. ، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، صرح قائلاً" :**مش تعكس فقط بل تزيد حبه للهوية الوطنية**

فتكون الرسمة والقصيدة هادفة في جلها".، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً : **"كاينة بالصح قليلة باه يكسر الحواجز ويعزز التفاهم بين مختلف المجموعات داخل المدرسة"**.، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**في المناسبات الوطنية يعبر بكل الطرق المتاحة يعبر شفويا بالعربية الفصيحة مع التقمص أو كتابيا مع فن الخطابة فقط حسب الطلب او بمبادرات فردية"**.، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، صرح قائلاً" :**لاحظنا أن هناك تداخل ومزيج بين يناير الأمازيغ ويناير العرب فالمحتفل أصبح يحتفل بلباسه التقليدي وأكلاته الشعبية والممثلة في منطقته ويفتخر بذلك وهو يدرك جيدا أن الجزائر غنية بعاداتها وتقاليدها الخاصة بكل منطقة"**.، أما عن دافع المشاركة، صرح قائلاً" :**عادة ما تكون المشاركة طوعية بل يجتهد في اقناع الأستاذ حتى يختاره في ذلك"**، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**اكيد التعاليم الإسلامية والقيم الدينية تجعل المتعلمين في علاقات إيجابية."**

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، أجاب قائلاً" :**نعم وخاصتا النخبة وتختلف حسب انضباط وصرامة الطاقم الاداري والتربوي"**.، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، صرح قائلاً" :**كل التلاميذ يتنافسون في رئاسة القسم أو تمثيل المؤسسة فهذا يجعلهم أكثر ثقة و اعتزاز"**.، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، أجاب قائلاً" :**نعم لابد أن نعود المتعلمين على المشاركة في الانتخابات المختلفة التي تجرى في الثانوية"**. ، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، صرح قائلاً" :**يتم ذلك من خلال كتابة تقارير كتابية تبلغ للإدارة أو عن طريق نقلها شفهيا مباشرة أمام المشرف العام ومنها تتدخل الإدارة لإيجاد الحلول المناسبة"**. ، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، أجاب قائلاً" :**الرقابة بجميع نعم يدرك ذلك تمام الإدراك الأستاذ المنسق للمادة أو المشرف العام او أحد المشرفين"**.، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**عبر الإخبار الشفهي أو عبر وريقات ترسل للأساتذة او المشرف أو المشرف العام"**، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً : **"مشاركاتهم محتشمة تكاد تكون ضعيفة لا تبرز إلا في حالات نادرة مثل الكتب المستعملة او مجموعة أدوات بسيطة"**.، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، صرح قائلاً" :**نعم المتعلم يتأثر كثيرا عند مشاهدة تقدير أو يناله هو"**.، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، أجاب قائلاً" :**عبر الاستاذ المعني بالمادة أو كتابيا من قبل الولي في حال الغياب"**.

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، صرح قائلاً" :**تفرض على المتعلم إنشاء مجموعة و العمل التشاركي و تبادل الخبرات من قبل الأستاذ او من قبل المشرف**". ، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، رد قائلاً" :**أحيانا نعم وأحيانا لا . في بعض الأحيان يحتاج الأمر لتدخل الأستاذ لضبط العملية**".، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**عادة ما يكون الاعتذار حسب الحالة فهناك أخطاء لا تستدعي سوى اعتذار لفظي بينما هناك أخطاء أخرى ترقى إلى تعهدات**". ، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، أجاب قائلاً" :**أحيانا قليلة حسب ما تعود عليه المتعلمون في بيوتهم فهم بذلك يقومون بترجمة ما تعلموه لينعكس على واقعهم المعاش ويستعملون وساطة الأستاذ او المشرف**"، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، صرح قائلاً" :**الصحبة والمحبة تجعل من المتعلم يقدم الدعم لصديقه دون ملل أو كلل، في المنزل في القسم في المكتبة مع الأستاذ**".، وعن استخدام عبارات أجنبية، رد قائلاً" :**أحيانا بين التلاميذ الشعب الأدبية كنوع من التعزيز القافي والبروز في نفس الوقت**".، وفي شأن الحفاظ على النظافة، صرح قائلاً" :**لا خوف من العقوبة و لا روح مسؤولية**".، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**لا يتقبل قرارات المجلس التأديبي ولا يتحمل المسؤولية.**

تظهر روح الوطنية بشكل منظم من خلال المنافسة والانضباط الجماعي، وتبرز أعمال المتعلمين الفنية والأدبية كرمز للاعتزاز بالهوية، المشاركة غالبا طوعية وتظهر تكامل العادات المحلية في التظاهرات المشتركة، وتلعب القيم الإسلامية دورا أساسيا في العلاقات الإيجابية.

القيم الجمهورية تظهر في الالتزام والانضباط الجماعي خاصة لدى النخبة، والمنافسة الطلابية ترفع من الثقة، نقل الانشغالات للإدارة مرن، المبادرات التضامنية محدودة، وهناك تأثير واضح للتقدير الإداري على التلاميذ، أما الاستفسارات فتتم شفهيًا أو كتابيًا حسب الحاجة.

تركيبة المجموعات الدراسية والعمل الجماعي غالبا مفروض، الحوار واحترام الآخر متذبذب وحاجته للتدخل التربوي، أساليب الاعتذار والوساطة تعتمد على الحالة، الدعم متبادل لكنه نخبوي، العبارات الثقافية الأجنبية تظهر كنوع من التعزيز، الاهتمام بالنظافة متدنٍ، وتقبل العقوبات ضعيف والمسؤولية منخفضة.

المبحوث رقم 19:

ذكر فوق الخمسين سنة، مشرف عام للتربية، مؤهله ليسانس وخبرته أكثر من 20 سنة. متزوج، لم يتلقى تكوين حول إصلاحات 2003، تلقى تكويناً خاصاً بالترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**يظهر فيهم روح التنافس والانضباط أثناء رفع العلم، حيث يقفون بترتيب دقيق وينشدون النشيد الوطني بحماسة متزنة".**، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**نادرا ما يساهم المتعلم في تعليق ملصقات وطنية في المجلة الحائطية أو على جدران القسم أو الساحة".**، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**مداومة التلاميذ على احياء الفعاليات الوطنية من اناشيد ومسرحيات ثورية تغرس حب الوطن والتمسك بعهد الشهداء حتى تصل الى تقمص دور الشخصيات في الحياة اليومية".**، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، صرح قائلاً" :**هذا الإنتاج الإبداعي يعد انعكاسًا لفهم المتعلم للمعاني الوطنية وتقديره للمناسبات والقيم المشتركة".**، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**كاين احترام المتعلمين لهوية زملائهم الثقافية لكن استخدام عبارات التحية والمجاملة قليلة بلغتهم الأصلية".**، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**اولا باستعمال اللغة العربية الوطنية الرسمية ثم أن يكون الأداء مميز وترك الأثر على من يشاهد".**، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، صرح قائلاً" :**التظاهرات الوطنية التي تبرز الاعتزاز بالبعد الأمازيغي المتجذر في التاريخ يعكس إلزامية حضور المتعلمين في قلب هاته الأحداث ومحاولة وضعهم في مجريات هاته الأحداث. فبذلك سيكونون أقرب وأكثر تأثيرا وتأثرا بهاته المقومات الوطنية وجعلهم أكثر فهما لها. فبالتالي قيامهم بهاتة النشاطات من خلال عروض مسرحية واحتفاليات ينشطونها داخل الثانوية تجعلهم يعيشون الحدث فعليا".**، أما عن دافع المشاركة، صرح قائلاً" :**المزج بين التطوع والإلزام حسب نوع النشاط وأهدافه".**، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**أكيد التعاليم الإسلامية والقيم الدينية تجعل المتعلمين في علاقات إيجابية وهذا ما لاحظناه مثلا في حفظة القرآن الكريم تكون علاقاتهم بباقي التلاميذ أفضل من غيرهم وأكثرهم تأثيرا".**

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، أجاب قائلاً" :**لا يلتزم وبالتالي لابد من برامج التوعية المستمرة لترسيخ القوانين والانضباط المدرسي".**، وعن كيفية الترشح للمجالس أو

النوادي، رد قائلاً" :**يكون بالتطوع أغلب الأحيان نادرا ما يرشح أحدهم من قبل الأستاذ او الإدارة**".، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**نعم يشاركوا ويحترموا النتائج**".، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، أجاب قائلاً" :**بالتقرب من المشرف العام للتربية او أحد المشرفين بالرقابة ونقل انشغال زملائه سواء شفهي أو كتابي أغلبها شفهي**".، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، صرح قائلاً" :**في الحالات العاجلة، يلجأ المتعلم مباشرة للمشرف العام أو الناظر أو أي فرد من الإداريين**".، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، رد قائلاً" :**يلجأ المتعلم لرئيس القسم أو ممثل النادي لعرض المشاكل على الرقابة**".، أما عن المبادرات الخيرية، صرح قائلاً" :**ايجابية نلاحظها في عدة اقسام بطريقة عجيبة بحيث نثمنها ونوسها على باقي الأقسام**".، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، صرح قائلاً" :**اكيد يبدي رضى**".، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، أجاب قائلاً" :**يتقدم لأستاذه ويقوم بطلب ذلك بأسلوب لبق ومحترم ويتلقى التوضيحات من أستاذه أو بالتوجه الى الادارة في حالة الغياب مع التبرير**".

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، صرح قائلاً" :**التشاور فيما بينهم ومحاولة استرضاء بعضهم البعض ليشكلوا مجموعات سواء في المذاكرة أو المشاريع المدرسية**".، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، رد قائلاً" :**أحيانا نعم وأحيانا لا . في بعض الأحيان يحتاج الأمر لتدخل الأستاذ لضبط العملية**".، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**لفظي غالبا وأحيانا قليلة أو نادرة يكون بتقديم هدية اعتذار واسترضاء**".، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**نعم وساطة الأستاذ او المشرف أو مستشار التوجيه**".، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، صرح قائلاً : "**بالدفاع عنه فقط أو المراجعة معه في المنزل**".، وعن استخدام عبارات أجنبية، رد قائلاً" :**توجد بصورة لافتة مؤخرا**".، وفي شأن الحفاظ على النظافة، صرح قائلاً" :**بعض المتعلمين ليس لهم شعور بالمسؤولية**"، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**يعبّر المتعلم عن امتعاضه لكنه مجبر على أن يلتزم في النهاية بقرارات المجلس**".

تظهر تمثلات الهوية الوطنية بوضوح في أجواء رفع العلم والنشيد وفي الفعاليات الوطنية التي تعزز الشعور الجماعي، المشاركة الفنية والإبداعية تحمل اعتزازا بالموروث وعلاقة المتعلمين بماضيهم، وتتخللها

مشاعر الانتماء للأمازيغية، والمشاركة عادة مزيج بين التطوع والإلزام. القيم الإسلامية تدعم الروابط والعلاقات الإيجابية في الوسط المدرسي.

تظهر الحاجة لتعزيز الالتزام بالقوانين عبر برامج التوعية، الترشح غالبا تطوعي ونقل الانشغالات متنوع وأغلبه شفهي، المبادرات التضامنية والمساهمات الخيرية إيجابية ومرغوبة، أما الرضا بالتقدير فهو شائع، والتواصل الأكاديمي يتم باحترام مع الهيئة التعليمية، والمشكلات غالبا تعرض على الرقابة أو الإدارة.

المجموعات تشكل غالبا عبر التشاور والعلاقات، احترام الرأي الآخر يتفاوت ويحتاج أحيانا لضبط تربوي، الاعتذار في الغالب لفظي، الوساطة حاضرة ومباشرة، الدعم الدراسي والعاطفي غالبا عبر الدفاع أو المراجعة المنزلية، استخدام التحيات الأجنبية في الوسط المدرسي متزايد، المسؤولية تجاه النظافة ضعيفة، وقبول العقوبة غالباً كره مشوب بالامتثال وليس عن قناعة.

المبحوث رقم 20:

ذكر أكثر من 50 سنة، مشرف عام للتربية، مستواه ليسانس، خبرة تربوية تزيد عن 20 سنة. متزوج، لم يتلقى تكوين حول إصلاحات 2003، لكنه استفاد من تكوين خاص بالترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**يشارك المتعلمون في مراسم رفع العلم بانتظام وانسجام**".، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**بعمل ملصقات ويجمون المال مع بعضهم لشراء مستلزمات التزيين**".، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**مشاركتهم كبيرة وفعالة لدرجة يولي عملنا انتقاء الأفضل من خلال المسرح، الشعر، الأناشيد، معرض المعلقات والصور البحوث الاستقصائية وغيرها من الأعمال**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، صرح قائلاً" :**نعم من خلال ما يقوم به المتعلمين من أنشطة ثقافية أو نشاطات لا صفية**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**قليل جدا ويستعملونها لإظهار التفاهم والتقرب من بعض**".، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**عادة شعر. انشودة. مسرحية. يتقمص ويعيش الدور ويتفاعل معاه وهذا ما يبين الاعتزاز**".، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، صرح قائلاً" :**يتم الان في الثانويات لباس تقليدي معرض للأشياء**

التقليدية معرض أكلات تقليدية "، أما عن دافع المشاركة، صرح قائلاً" :**لا بد ان تكون اجبارية لترسيخ الوطنية والدينية في الذات"**.، وعن تأثير القيم الإسلامية، أجاب قائلاً" :**نعم ما جاء به ديننا الإسلامي من قيم فهي تضبط كل سلوكيات وتعامل المسلم مع أخيه المسلم. فبالتالي عندما يتلقاها المتعلم في الصف فإنه سيتشبع بها وتغرس في وجدانه فبالتالي يتعامل وفق هاته القيم والتعاليم مما ينعكس على التعاملات الإيجابية مع زملائه"**.

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، رد قائلاً" :**الالتزام كبير من التلاميذ والمحافظة على هياكل وأدوات الثانوية أمر محتوم"**.، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً" :**نعم تطوعي في أغلب الحيان"**.، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**نعم الكل يشارك و عادة ما يلتزمون بها"**. ، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً : **"ينفلها شفهيا في أغلب الأمور ويتعامل مع المشرف العام مباشرة"**.، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، صرح قائلاً" :**يستخدم المتعلمين الأسلوب الشفهي عادة للإبلاغ عن مشكلاتهم"**.، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، رد قائلاً" :**يتحدث المتعلم إلى الأستاذ أو مستشار التوجيه أو المشرفين"**.، أما عن المبادرات الخيرية، صرح قائلاً" :**نرى هذه المبادرات التي تعزز قيم التضامن لدى التلاميذ بشكل لافت في أقسام النهائي بكالوريا"**.، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، رد قائلاً : **"عدم وجود رضا الغيرة والحسد"**.، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**لا يطلبه بل وليه من يطلب ذلك كتابيا من الإدارة ومنها تطلع عليها"**.

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، صرح قائلاً" :**دروس دعم مجانية ويستجيب لها النجباء ما لم يكن الامر فرضا"**، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، أجاب قائلاً" :**نعم الاحترام اساس في الثانوية والمتعلمون يتقبلون ذلك"**.، وعن الاعتذار بعد الخطأ، رد قائلاً" :**في رأيي أكثر ما يعبر به المتعلم عن ارتكابه الأخطاء عن طريق المشافهة باللفظ وأحيانا يشفع ذلك بتعهد على عدم تكرار نفس الأخطاء"**. ، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، صرح قائلاً : **"أحيانا قليلة حسب ما تعود عليه المتعلمون في بيوتهم فهم بذلك يقومون بترجمة ما تعلموه لينعكس على واقعهم المعاش ويستعملون وساطة الأستاذ او المشرف"**، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي،

رد قائلاً" :**تقديم شروحات إضافية له او حل تمارين في المادة بالمنزل**".، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**توجد لكن بنوع من المزاح**".، وفي شأن الحفاظ على النظافة، أجاب قائلاً : "**يدرك المتعلم أن النظافة تخلق بيئة تعليمية مريحة وصحية للجميع لكن القانون يعاقب بشدة**".، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، صرح قائلاً" :**تظهر لدى المتعلم رغبة في الإصلاح بعد قبول نتائج المجلس**".

تنعكس القيم الوطنية في الانضباط والمشاركة الفعالة في الفعاليات وتنظيم معارض تقليدية، التعبير عن الاعتزاز بالهوية يظهر في الأعمال المسرحية والأنشطة المتنوعة، والمبادرات غالبًا إجبارية، بينما تظل التحية بلغات أخرى محدودة، وتلعب القيم الإسلامية دورًا في دعم الروابط الإيجابية.

تسود روح الالتزام بالممتلكات والانضباط العام، الترشح والأدوار في المجالس غالبًا تطوعية، عمليات نقل المشكلات غالبًا شفوية، المبادرات التضامنية بارزة في الأقسام النهائية، ويوجد تنافس شعوري بين الرضى والغيرة، أما التوضيحات فيتم طلبها غالبًا من أولياء الأمور.

تظهر المجموعات التشاركية والعمل الجماعي بين النجباء خاصة، ويغلب على الحوار الاحترام، والاعتذار غالبًا لفظي ومعزز بتعهد عند الحاجة، وجود وساطة تربوية، الدعم يتم عبر الشرح والعمل المنزلي، المجاملات الأجنبية موجودة كمزاح، والنظافة تعتبر قيمة قانونية أكثر من عادة، الرغبة في الإصلاح تظهر بعد صدور الحكم التأديبي.

المبحوث رقم 21:

ذكر فوق الخمسين سنة، مشرف عام للتربية، مستواه ليسانس وخبرته تفوق العشرين سنة. متزوج، لم يتلقى تكوين إصلاحات 2003، تلقى فقط تكويناً خاصاً للترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**يتناوب المتعلمون على رفع العلم اثنان من كل قسم في إطار من النظام والانضباط، ويؤدّون النشيد الوطني جيّدا**".، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**أصبحت عادة تزيين القسم والساحة بصور وملصقات وطنية، سواء كانت عن التاريخ أو الأدب أو العلم**".، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**مشاركتهم قليلة نوعا ما لغياب الوقت للنشاطات الثقافية**".، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، صرح قائلاً" :**نعم تعكس فخره واعتزازه بهوية وطنه**".، وحول استعمال

عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**أحيانا تلاحظ كلمات عابرة**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**هتافات 123 تحيا الجزائر ملحمات مسرحيات أو رسومات وحتى كتابات شعرية**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، صرح قائلاً" :**يتم الان في الثانويات لباس تقليدي معرض للأشياء التقليدية معرض أكلات تقليدية** "، أما عن دافع المشاركة، صرح قائلاً : "**القليل يشارك تطوعا، والأغلبية تشارك اجباريا**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**نعم أكيد التعاليم الإسلامية والقيم الدينية تجعل المتعلمين في علاقات إيجابية**".

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، صرح قائلاً" :**الصرامة تجعل المتعلم منضبط وملتزم بالقوانين**"، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً" :**نعم بشكل تطوعي**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، أجاب قائلاً" :**نعم الكل يشارك و عادة ما يلتزمون بها**". ، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، صرح قائلاً" :**شفهيا أو كتابيا حسب الحاجة للإدارة من مشرفين او المشرف العام او مستشار التوجيه**"، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، أجاب قائلاً : "**نعم يقترب من المشرف او المسؤول الاكثر حبا له او الذي يراه في الحق**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**يُبلغ المتعلم مستشار التوجيه او المشرف العام أو المشرف بالمشكلة**"، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**مبادرات قوية خاصة في بداية السنة ويجب المحافظة عليه وتنميته**"، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، صرح قائلاً" :**نعم يبدي رضى**"، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، أجاب قائلاً" :**يطلبها من الأستاذ مباشرة**".

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، صرح قائلاً" :**حاليا عادة ما تكون خارج الثانوية لوجود الاكتظاظ في المؤسسة**"، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، رد قائلاً" :**ليس غالبا تكون حسب الموضوع ودرجة الانسجام الحاصل**"، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**عادة ما يكون الاعتذار حسب الحالة فهناك أخطاء لا تستدعي سوى اعتذار لفظي بينما هناك أخطاء أخرى ترقى إلى تعهدات**". ، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**نعم وساطة الأستاذ او المشرف أو مستشار التوجيه**"، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، صرح قائلاً" :**كثيرا ما نلاحظ أن المتعلمين يبدون رغبة في مساعدة بعضهم البعض إما عن طريق العمل الثنائي أو في**

مجموعة مذاكرة أو يتم ذلك مشافهة بطريقة آنية".، وعن استخدام عبارات أجنبية، رد قائلاً" :**نعم وبقوة مؤخرا بل أصبحت رائدة في قسم اللغات الأجنبية والباقي يقلدهم"**.، وفي شأن الحفاظ على النظافة، صرح قائلاً" :**خوفا من القانون الداخلي والعقوبات توجد روح المسؤولية"**.، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**مجبر على تقبل"**.

روح الوطنية تظهر في مراسم العلم والنشيد والانضباط، والممارسات الفنية تعبر عن فخر المتعلم رغم أن المشاركة الثقافية ليست دائما مرتفعة، يوجد احترام متبادل للخصوصيات الثقافية، المشاركة في المناسبات غالبا إجبارية، والقيم الإسلامية محور العلاقات الإيجابية.

انضباط المتعلمين مرتبط بصرامة الإدارة، المشاركة في الحياة المدرسية غالبا تطوعية، وآليات نقل الانشغالات متعددة، المبادرات التضامنية قوية في بداية السنة، والرضى عن التقدير متحقق نسبيا، أما الاستفسار فيتم غالبا مع الأستاذ مباشرة.

المجموعات الدراسية تتشكل حسب الظروف، الحوار ليس دائما متكاملا، الاعتذار بمستويات متعددة، مسارات الوساطة واضحة، والدعم الطلابي متنوع، التحية الأجنبية ثقافة بارزة في أقسام اللغات، السلوك المرتبط بالنظافة نابع من الالتزام القسري، وتقبل العقوبة غالبا إجباري وليس نابع من اقتناع.

المبحوث رقم 22:

ذكر فوق الخمسين سنة، مشرف عام للتربية، مؤهله ليسانس وخبرته تتجاوز 20 سنة. متزوج، لم يتلقى تكوين حول إصلاحات 2003، وبينما تلقى تكويناً خاصاً للترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**قلة من المتعلمين النجباء يحبون رفع العلم وفق أسلوب راقي، ويؤدون النشيد الوطني بإحساس جماعي"**.، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يشارك المتعلم وخاصة الإناث بوضع ملصقات للوطن، مثل صور لأبطال أو علماء أو مشاهد من تاريخ بلادنا، على جدران القسم والساحة"**.، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**غير فعالة بحكم التوقيت المجهد للتلميذ وبحكم الاكتظاظ"**.، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، صرح قائلاً" :**تسهم هذه المشاركات في تقوية الشعور بالانتماء، حيث يعبر الطلبة عن رموز وهوية الوطن عبر كلماتهم ورسوماتهم"**.،

وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**المجاملة بالأمازيغية كاينة وقليلة بين المتعلمين من خلفيات لغوية متنوعة**".، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**اولا باستعمال اللغة العربية الوطنية الرسمية ثم أن يكون الأداء مميز وترك الأثر على من يشاهد**".، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، صرح قائلاً" :**المتعلم يقدم المتاح له في الفعالية الوطنية**".، أما عن دافع المشاركة، صرح قائلاً" :**لا بد ان تكون اجبارية لترسيخ الوطنية والدينية في الذات**".، وعن تأثير القيم الإسلامية، أجاب قائلاً" :**نعم، العلاقات الإيجابية نتيجة للقيم الإسلامية حتما**".

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، صرح قائلاً" :**احترام النظام الداخلي المدرسة خوفا من العقوبات**".، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً" :**تطوعي لأن ما نقوم به داخل القسم حسب نظرنا هو تشجيع المتعلمين على المبادرة للترشح لتمثيل زملائهم في ترأس أحد النوادي أو القسم، ونادرا ما يجبر المتعلم على ذلك في حالة لم يتقدم أي متعلم لذلك**".، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**يحب التلاميذ المشاركة في عملية الانتخابات ويلتزمون بها**".، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**عبر الاستاذ المكلف بالقسم أو المشرف أو المشرف العام شفهيا غالبا**".، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، صرح قائلاً" :**نعم ، المراقب العام او احد المشرفين وخاصة الصارمين منهم**".، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، رد قائلاً" :**بالتبليغ الرقابة العامة من قبل رئيس القسم**".، أما عن المبادرات الخيرية، صرح قائلاً" :**متوسطة تبرز في تقديم الكتب المستعملة أو في حوليات ومطويات في الأقسام النهائية – بكالوريا**".–، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، رد قائلاً" :**ايه، يزداد احترام المتعلمين لزميلهم المجتهد**".، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**بالتوجه الى الأستاذ للمادة أو توجه للإدارة مع تقديم تبرير**".

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، أجاب قائلاً" :**تكون غالبا حسب القرب من السكن والمستوى الدراسي**".، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، رد قائلاً" :**نجد ذلك عند شريحة من المتعلمين فقط وليس كلهم**".، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**عادة يكون بالتعبير اللفظي او هدية كنوع من الترضية**".، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً :

"**بعضهم فقط من يلجأ للوساطة من وساطة الأستاذ او المشرف**".، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، صرح قائلاً" :**يقدمها له بزيارة للمنزل او في مكتبة المطالعة او مع الأستاذ**".، وعن استخدام عبارات أجنبية، رد قائلاً" :**نعم بعضهم وليس كل المتعلمين شعبة الآداب هي المميزة**".، وفي شأن الحفاظ على النظافة، صرح قائلاً" :**نعم أصبح معتقد يؤمن به ويفتخر**".، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**مجبر على تقبل**".

التمثلات الوطنية تظهر بقوة لدى النجباء وفي المبادرات الفنية لتزيين الأقسام، وتظل مشاركة الفعاليات ضعيفة بفعل الاكتظاظ والضغوط، المجاملة الأمازيغية محدودة، والتعبير دائما باللغة العربية الرسمية، كما أن المشاركة التنظيمية إجبارية وتؤدي لدعم العلاقات عبر القيم الإسلامية.

يبرز احترام النظام الداخلي غالبا من دافع الخوف من العقوبات، الترشح والمبادرة للأدوار غالبا تطوعية، نقل مشكلات المدرسة غالبا عبر المشرفين والأساتذة، المبادرات التضامنية متوسطة، تقدير الإدارة يرفع الاحترام بين عنصري المجتهدين، والاستفسار يكون عبر الأساتذة أو الإدارة مع التبرير.

مجموعات الدراسة تُنشأ حسب السكن والمستوى، الحوار الإيجابي ليس عاما، والأعتذار غالبا لفظي أو عبر هدية، أساليب الوساطة تعتمد على التقليد، الدعم الأكاديمي يتم غالبا خارج المدرسة، المجاملة الأجنبية سلوك خاص في شعب الآداب، النظافة مرتبطة باعتقاد شخصي والكبار مجبرون على تقبل العقوبات.

المبحوث رقم 23:

ذكر أكثر من خمسين سنة، مشرف عام للتربية، مستواه ليسانس وخبرته تفوق العشرين سنة. حالته الاجتماعية متزوج، لم يتلقى تكوين إصلاحات 2003، بل تلقى تكويناً خاصاً للترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**أغلب المتعلمون لا علاقة في المبادرات لرفع العلم ، تتخللها إنشاد النشيد الوطني بروح وطنية خوفا**".، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يزين المتعلم القسم أو الساحة بملصقات عن الأدب والتاريخ والعلم التي تمثل هويته الوطنية وحتى طلاء القسم بتنسيق مع الإدارة**".، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**العروض والأناشيد الوطنية تعرفها فعالة لأن المتعلمون يكون شعورهم بالفخر**".، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، صرح قائلاً" :**يعبر المتعلمون عن**

مكانة الوطن لديهم من خلال إنتاجاتهم الأدبية أو الفنية في مثل هذه الأيام الخاصة".، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**البيئة مفتوحة والتعامل بيناتهم مليح منين ذاك كلمات قبايلية شاوية يعكس هذا السلوك رغبة المتعلمون في التفاهم"**.، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**يقدم المتعلم كلمة افتتاحية في احتفال وطني وغيرها من الأساليب ياسر لأن المتعلم أطور في عملية النقد والمبادرة"**.، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، صرح قائلاً : **"مشاركة فعالة من ازياء واكلات وحتى معارض للأشياء التقليدية من حلي زرابي أواني"**..... ، أما عن دافع المشاركة، صرح قائلاً" :**من العادة ان تكون اجبارية"**، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**أكيد الركيزة الاساسية لمردود جيد"**.

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، صرح قائلاً" :**الحضور والانضباط شرطان لضبط قوانين الثانوية"**.، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً" :**عادة يتم تقديم من هم أهل لتمثيل زملائهم من قبل الأساتذة أو من تلقاء أنفسهم"**، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**نعم انتخاب رئيس للقسم أمر مهم ويلتزموا بيها ويعملون معه"**.، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**ينفلها شفهيا عبر المشرف أو المشرف العام"**.، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، صرح قائلاً" :**يلجأ بعض المتعلمين لمستشار التوجيه لحل المشاكل الشخصية أما الأمور الأخرى المشرف العام والمشرفين التربويين"**.، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، رد قائلاً" :**يُخبر المتعلم هيئة الرقابة المدرسية مباشرة"**.، أما عن المبادرات الخيرية، صرح قائلاً" :**المبادرة التضامنية كاينة ومرات بالتنسيق مع الأساتذة والإدارة"**.، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، رد قائلاً" :**نعم يتقبلوا ذلك وهو دافعًا للاقتداء بسلوك زميلهم الملتزم"**.، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**يطلبها من الأستاذ مباشرة"**.

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**لا يوجد مجال وفضاءات لتشكيل تجمعات نتيجة الاكتظاظ"**.، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، صرح قائلاً" :**اكيد لا بد ان يكون هناك حوار بأخذ وعطاء مع احترام النقد البناء"**. ، وعن الاعتذار بعد الخطأ، رد قائلاً" :**لفظي عادة او بالبكاء والاستعطاف بعدم تكرار ذلك"**.، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات،

صرح قائلاً" :**نعم وساطة الأستاذ او المشرف أو مستشار التوجيه**".، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، رد قائلاً" :**بمبادرات فردية من النخبة عادة في المنزل**".، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**أصبح العديد من المتعلمين يميلون لذلك ولو على سبيل محاكاة لأستاذهم أو لما يتأثرون به وقد ينعكس ذلك على جانب التعزيز الثقافي بطريقة أو بأخرى**"، وفي شأن الحفاظ على النظافة، صرح قائلاً" :**يحافظ المتعلم على مدرسته شعورا بالمسؤولية**".، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**مهما يكن طبيعة المتعلم لا يتقبل قراراته**

التنافس على رفع العلم والنشيد يظهر عند القلة، بينما الأغلبية تظهر مشاركة شكلية نتيجة الخوف، ويبدو التزيين سلوكاً جماعياً يبرز لدى الإناث ومواسم خاصة، المشاركة الفعلية محدودة بفعل الضغوط، وتتنوع المبادرات وفق العادات المحلية، كما أن القيم الإسلامية تشكل أساس الروابط الإيجابية.

ضبط النظام ينبني على حضور المتعلمين وانضباطهم، وترشيح القيادات طوعي أو باقتراحات الأساتذة، آليات نقل المشكلات مباشرة، والمبادرات التضامنية موجودة ومتفاوتة، والرضى يؤدي غالبا إلى الاقتداء، أما طريقة الاستفسار فهي مباشرة مع الأساتذة

تشكيل مجموعات الدعم محدود للاكتظاظ، الحوار وأسلوب النقد مطلوب، الإعتذار يغلب عليه الطابع اللفظي أو العاطفي، الوساطة متكررة من الكادر التربوي، والمبادرات الفردية للدعم تبرز بين النخبة، استخدام المجاملات الأجنبية بدأ يأخذ طابعا ثقافيا، بينما النظافة مؤشر على الشعور الذاتي بالمسؤولية، وتقبل العقوبة ضعيف.

المبحوث رقم 24:

ذكر فوق الخمسين سنة، مشرف عام للتربية، مستواه ليسانس وخبرته تزيد عن عشرين سنة. متزوج، لم يتلقى تكوين حول إصلاحات 2003، تلقى فقط تكويناً خاصاً للترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**يشكّل رفع العلم لحظة رمزية يشارك فيها المتعلمين بانضباط ووعي طواعيتا، مؤدين النشيد الوطني بروح تعبّر عن التزامهم بالقيم الوطنية**".، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يساهم بتزيين القسم بملصقات او كتابات عن رموز الوطن أو أعلامه أو أحداثه المهمة**".، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**المتعلمون المبادرون والنجباء مشاركتهم فعالة في الأنشطة الوطنية**

وغيرها، إذ تخلق جوا من التفاعل والفرحة والمرح".، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، صرح قائلاً" :**تمثل مشاركات المتعلمون في الكتابة والرسم أثناء المناسبات الوطنية وسيلة ملموسة لتجسيد هويتهم ووحدتهم"**.، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**المتعلمين واعين بالتنوع الثقافي بالصح استعمال الامازيغية قليل ياسر بين الأصدقاء المقربين فقط"**.، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**يدوّن المتعلم أبياتًا شعرية تتغنى بقيم الوطن ورموزه في فعالية مناسبة كل يدلوا بدلوه"**.، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، صرح قائلاً" :**مشاركة فعالة من ازياء واكلات وحتى معارض للأشياء التقليدية من حلي زرابي أواني"**..... ، أما عن دافع المشاركة، رد قائلاً" :**القليل يشارك تطوعا، والاغلبية تشارك اجباريا"**.، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً : **"اكيد التعاليم الإسلامية والقيم الدينية تجعل المتعلمين في علاقات إيجابية"**.

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، صرح قائلاً" :**نعم الأغلبية وتختلف حسب انضباط وصرامة الطاقم الاداري والتربوي"**، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً : **"لا يمكن ان يرشح نفسه بل يتم تزكيته من الزملاء أو الأساتذة لأن دوره فعال"**.، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، رد قائلاً" :**نعم تسير الانتخابات وفق القوانين التربوية ويحترمها الجميع"**، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، صرح قائلاً" :**ينقلها شفهيا في أغلب الأحيان تكون بصفة مباشرة غالبا للرقابة العامة"**.، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، رد قائلاً" :**يعرف المتعلم أن المشرف العام والمشرفين التربويين هم الجهة الأساسية"**.، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**يرفع المتعلم شكوى مكتوبة إلى المشرف العام"**.، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**روح التضامن كاينة بالصح محدودة مثل الكتب المستعملة او أشياء زايدة عن حاجته"**.، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، صرح قائلاً" :**يبدي كثير من المتعلمين تقبل وارتياح ن حين يرون الاعتراف بسلوك إيجابي لزميلهم"**.، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، رد قائلاً" :**يقدم المتعلم ورقة استفسار رسمية حول مراعاة النقاط في تحصيله الأكاديمي للرقابة إذا كان غائب أما الحضور يطلبها شفهيا من الأستاذ"**.

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، صرح قائلاً" :**عادة يكون الاختيار لعناصر القسم او من هم في نفس الحي السكني او من نفس المستوى الدراسي**".، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، رد قائلاً" :**يناقشون بكل حرية في جو يسوده الاحترام والإنصات**".، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**في رأيي أكثر ما يعبر به المتعلم عن ارتكابه الأخطاء عن طريق المشافهة باللفظ وأحيانا يشفع ذلك بتعهد على عدم تكرار نفس الأخطاء**". ، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**عن طريق الاولياء أو وساطة الأستاذ او المشرف**".، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، صرح قائلاً" :**بمبادرات فردية من النخبة مساعدة في القسم او المكتبة**".، وعن استخدام عبارات أجنبية، رد قائلاً" :**التلاميذ يستعملها كثيرا**".، وفي شأن الحفاظ على النظافة، صرح قائلاً" :**للأسف القلقة فقط**"، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**قلة من يتقبل المتعلم ويستجيب لتوصيات مجلس التأديب ويصبح تلميذ آخر**"

يعكس رفع العلم والانضباط تعلق المتعلمين بالقيم الوطنية، المشاركة في الفعاليات نشطة بين النجباء وضعيفة بين غيرهم، الكتابة والفن أدوات تعبير ملموسة عن الوحدة والهُوية، استعمال الأمازيغية محدود ويقتصر على الأصدقاء المقربين، المشاركة في الفعاليات غالبا إجبارية، والقيم الإسلامية تخلق تفاعلا اجتماعيا إيجابيا.

الالتزام بالنظام بارز عند الأغلبية ويتفاوت مع صرامة الإدارة ونظامها، الترشح أحيانا عبر تزكية الأساتذة أو الزملاء، المشاركة الانتخابية محترمة، نقل الانشغالات غالبا شفهي، الشكاوى ترفع برسائل رسمية، روح التضامن موجودة ومساحة التقدير مؤثرة، وطلب التوضيحات يعتمد على الحضور والغياب.

اختيار مجموعات الدعم يتم غالبا حسب السكن والمستوى، الحوار يسوده الاحترام في الغالب، الاعتذار شفهي أو كتابي وتظهر تعهّدات، الوساطة الأسرية أو التربوية، الدعم متبادل بمبادرات النخبة، استعمال التحيات الأجنبية منتشر، نظافة المدرسة مسؤولية الأقلية، وتقبل العقوبة يظهر عند قلة فقط.

المبحوث رقم 25:

ذكر يزيد عمره عن خمسين سنة، مشرف عام للتربية، حائز على ليسانس بخبرة تفوق عشرين سنة. متزوج، لم يتلقى تكوين حول إصلاحات 2003، تلقى تكويناً خاصاً مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**لا يبادرون لرفع العلم بل يعين من قبل المشرف العام هاك اعتباطيا – مقالفة–، أداؤهم للنشيد الوطني جيد لأن عين المشرف العام لا تنام**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يضع المتعلم ملصقات تظهر جمال الوطن وتاريخه في القسم فقط**"، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**نعم بتأطير الطاقم التربوي والاداري**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، صرح قائلاً" :**نعم وخاصتا النخبة**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**قليلة جدا رغم روح التضامن بين المتعلمين**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**تكون مرئية ضاهرية مثل المسرح والأناشيد وحتى الألقاء الشعري**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، صرح قائلاً" :**بالتنافس وخاصتا محاولة إظهار العادات والتقاليد المحلية**"، أما عن دافع المشاركة، رد قائلاً : "**تطوعي غالبا**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**اكيد التعاليم الإسلامية والقيم الدينية تجعل المتعلمين في علاقات إيجابية**"

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، صرح قائلاً" :**نعم يوجد انضباط لكن توجد حالات خاصة تتطلب نصح وارشاد**"، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، رد قائلاً : "**يكون بالتطوع**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، أجاب قائلاً" :**نعم يشاركوا ويحترموا النتائج**"، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، صرح قائلاً" :**بواسطة رئيس القسم شفهيا او كتابيا**"، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، رد قائلاً" :**نعم، الرقابة العامة مباشرة**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**شفهيا مع المراقب العام**"، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**في تقديم الكتب المستعملة او ما يزيد عن حاجتهم من أدوات**"، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، صرح قائلاً" :**نوعا ما بالإضافة الى الغيرة**"، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، رد قائلاً" :**عبر الاستاذ المعني بالمادة أو**"

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**القرب والجوار أو علاقات الصداقة**"، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، صرح قائلاً" :**أحيانا يحترمون ويتقبلونها وفق آداب الحوار**"، وعن الاعتذار بعد الخطأ، رد قائلاً" :**تعهدات كتابية تجبرهم عليها الادارة**"، أما بخصوص

أساليب الوساطة في حل الخلافات، صرح قائلاً" :**لا توجد وساطات**"..، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، رد قائلاً" :**المراجعة معه في المنزل**"..، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**نادرا ما نلاحظها**"..، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**للأسف القلة فقط**"..، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**لا يتقبل قرارات المجلس التأديبي ولا يتحمل المسؤولية**".

مراسم رفع العلم والنشيد تتم بمتابعة المشرف أكثر مما هي مبادرات طوعية، والتزيين أعمال بسيطة بالقسم، تظهر المشاركة الفاعلة في المناسبات الكبرى خاصة بين النخبة، التضامن بين الثقافات موجود ولو بشكل محدود، والتعبير عن الهوية في المحافل يأخذ طابعا ظاهريا، والمشاركة غالبا تطوعية والقيم الدينية محور العلاقات الإيجابية.

يلتزم المتعلمون بشكل عام بضوابط المدرسة، لكن يحتاج بعضهم لنصح أكثر، التمثيل الطلابي تطوعي غالبا، ونقل المشكلات يتم غالبا من خلال رئيس القسم، التضامن الخيري يتجلى في تبادل الأدوات، والتقدير مشوب أحيانا بالغيرة، وطلب التوضيحات يتم غالبا بصورة مباشرة.

العلاقات والمجموعات تتكون حسب القرب والصداقة، التقبل والاحترام للأفكار متذبذب ومرتبط بالمواقف، والاعتذار غالبا نتيجة لإجراءات إدارية، الوساطة غائبة، الدعم الدراسي فردي، المجاملات الأجنبية نادرة، النظافة التزام الأقلية، وتقبل العقوبة غائب.

المبحوث رقم 26:

ذكر أكثر من خمسين سنة، مشرف عام للتربية، مستواه ليسانس وخبرته المهنية تتجاوز 20 سنة. متزوج، لم يتلقى تكوين حول إصلاحات 2003، تلقى فقط تكويناً خاصاً بالترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**يحرص المتعلمون على المشاركة الفاعلة في رفع العلم. خاصة تلاميذ سنة أولى ثانوي**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يساهم القلة من المتعلمون في تعليق تزين القسم والساحة لكن**". ، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**نعم فعالة ولافتة تجعلك تستمتع بالأداء**"..، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، صرح قائلاً" :**طبعا ، هذه الكتابات ترسخ الاعتزاز بالهوية الوطنية**"..، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**مكانش قاع**"..، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**يكتب المتعلم نصًا أدبيًا أو خاطرة تعبر عن فخره بموروثه**

الثقافي".، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، صرح قائلاً" :**بالتنافس وخاصتا محاولة إظهار العادات والتقاليد المحلية"**، أما عن دافع المشاركة، رد قائلاً" :**منهم من يتطوع ومنهم من يجبر"**.، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**نعم تجعلهم أكثر ودا وتنظيما"**.

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، صرح قائلاً" :**غير ملتزمين، النجباء فقط"**.، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، أجاب قائلاً" :**من تلقاء نفسه"**، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، رد قائلاً" :**نعم الكل يشارك و عادة ما يلتزمون بها"**. ، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، صرح قائلاً" :**ينفلها شفهيا في أغلب الأمور"**، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، رد قائلاً" :**يتوجهون إلى الرقابة التربوية سواء شفهيا أو ورقة ممضية"**.، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، صرح قائلاً" :**يقدم المتعلم رسالة للمشرف العام أو شفهيا"**.، أما عن المبادرات الخيرية، رد قائلاً" :**متوسطة حسب الوضع وحسب الحاجة"**.، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، صرح قائلاً : **"اكيد لأنه يمثل شخصية مع زميله"**.، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، رد قائلاً" :**بالاتصال بالإدارة كتابيا"**.

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، صرح قائلاً" :**بطلب من الأستاذ أو طبيعة العلاقة بينهما مما يسهل تشكيل جماعة"**.، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، رد قائلاً" :**أحيانا يحترمون ويتقبلونها وفق آداب الحوار"**، وعن الاعتذار بعد الخطأ، صرح قائلاً" :**لفظي غالبا وأحيانا قليلة أو نادرة يكون بتقديم هدية اعتذار واسترضاء"**. ، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، رد قائلاً" :**عن طريق الاولياء أو وساطة الأستاذ او المشرف"**.، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، صرح قائلاً" :**اغلبهم يساعدون بعضهم في المنزل لأن الوقت غير كافي الثانوية"**.، وعن استخدام عبارات أجنبية، رد قائلاً" :**احيانا تبرز وبقوة نتيجة عامل خارجي مؤثر"**.، وفي شأن الحفاظ على النظافة، صرح قائلاً" :**لا يحافظ على نظافة القسم ولا يكترث"**.، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**مهما يكن طبيعة المتعلم لا يتقبل قراراته"**

المبادرة للمشاركة في رفع العلم محصورة في فئة محدودة، بينما التزيين والمشاركة في الفعاليات نشاط فردي أكثر من كونه جماعيا، الكتابة والفن أدوات لترسيخ الهوية، غياب شبه تام للتحيات بالأمازيغية،

المشاركة بين التطوع والإجبار والقيم الإسلامية تدعم التفاعل الإيجابي.

الالتزام العام بالنظام ضعيف عدا النخبة، الترشح غالبا فردي، الالتزام بالانتخابات قوي، أغلب التواصل حول المشكلات يتم شفهيا، والمبادرات التضامنية متوسطة، تقدير الإدارة للمجتهدين موضع اهتمام واحترام، والاستفسار غالبا عبر الإدارة كتابيا.

التكوين الجماعي للمذاكرة مشروط بطبيعة العلاقات، الحوار أحيانا متبادل، الاعتذار غالبا لفظي وبعض الأحيان مادي، الوساطة غالبا تربوية أو عائلية، وهناك ميل متقطع لاستخدام التحية الأجنبية، والمبادرات الدراسية عادة منزلية، أما النظافة فموضع إهمال وقبول العقوبة غائب.

المبحوث رقم 27:

ذكر أكثر من 50 سنة، مشرف عام للتربية، مؤهله ليسانس وخبرته أكثر من عشرين سنة. متزوج، لم يتلقى تكوين حول إصلاحات 2003، تلقى تكويناً خاصاً مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**تنفّذ مراسم رفع العلم بمشاركة منظمة من المتعلمين وبتوجيه من المشرفين، الذين يقفون بانضباط ويرددون النشيد الوطني في انسجام تام**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يصنع المتعلم ملصقات ويشارك زملاءه في وضعها بالقسم الساحة لالا**"، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**المشاركة فعالة لأنك تشوف قيم المجتمع تجسدت هي ومضامين المنهاج الوطني بصورة عملية وعلى مباشرة**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، صرح قائلاً" :**يظهر الاعتزاز الوطني جليًا في فعاليات عيد العلم أو يناير عبر كل مقال أو قصيدة أو رسم ينجزه المتعلمين**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**كاينة خاصة عند النجباء باه يعزز الصداقة بين المتعلمين متعددي اللغات**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً : "**يعبّر المتعلم شفهيًا خلال مناقشة أو حوار جماعي أو عرض خطابي عن فخره بأجداده او أمجاد وطنه**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، صرح قائلاً" :**يشترك المتعلم في تقديم فقرات عن العادات والتقاليد أمام الحضور بروح وطنية ويكون يوم مميز عادة**"، أما عن دافع المشاركة، رد قائلاً" :**لمشاركة ذات طابع اختياري مبنيًا على الرغبة الداخلية للمتعلم**"، وعن تأثير القيم الإسلامية،

صرح قائلاً" :**داخل المؤسسة تظهر العلاقات ايجابية لكن وبمجرد خروجهم من الثانوية تتلاشى كل القيم ونسمع عنهم اخبار لا ترضينا**".

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، صرح قائلاً" :**يتفاوت مستوى الالتزام بين المتعلمين حسب التربية والظروف الاجتماعية لكن النظام المدرسي يعمل على إحلاله**".، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، رد قائلاً" :**المبادرة الفردية ورغبته في خدمة الآخرين**".، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**يحترم المتعلمون نتائج الانتخابات**".، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**يُنسق رؤساء الأقسام بين الزملاء والإدارة شفهيا في غالبية انشغالاتهم**".، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، صرح قائلاً" :**يختار المتعلم الطريقة الأنسب المشرف العام والمشرفين التربويين ومستشار التوجيه حالات خاصة**".، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، رد قائلاً" :**يبلغ المتعلم أي مشرف او أستاذ توصل للرقابة العامة مباشره**".، أما عن المبادرات الخيرية، صرح قائلاً" :**يقدم المتعلم خدمات تطوعية في جمع الكتب المستعملة**".، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، رد قائلاً" :**الرضا الظاهر موجود مع ان الغيرة مرات تسبب مشاكل خاصة بين البنات**".، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**يناقش المتعلم أسلوب تقييمه مع الأستاذ أو مستشار التربية إذا احتاج ذلك**".

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**ينسق المتعلمون فيما بينهم لتحديد أوقات وأماكن الاجتماعات الجماعية وتكون بين الحصص او أوقات الفراغ في المكتبة او في حالة غياب أحد الاساتذة**".، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، صرح قائلاً" :**يقدم ويجاوب ويتقبل جميع الآراء بكل ادب واحترام**"، وعن الاعتذار بعد الخطأ، رد قائلاً" :**وعود لفظية تتحول بالزمن إلى تعهدات**".، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، صرح قائلاً" :**المتعلمون وساطة ذاتية، بأن يحاول أحدهم تقريب وجهات النظر دون تدخل أستاذ او مراقب، أما إذا صعب الأمر عليهم يطلب المساعدة من المشرفين أو المشرف العام او الاستاذ**".، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، رد قائلاً" :**يساند المتعلم زميله بالدعاء أو كلمات الأمل عندما يواجه مشكلات نفسية أو دراسية أو بملخصات او مطويات او حوليات**"..... ، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح

قائلاً" :**نعم وبقوة مؤخرا بل أصبحت رائدة في قسم اللغات الأجنبية والباقي يقلدهم**"..، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**يتحمل المتعلم مسؤولية نظافة مدرسته كدليل سلطة الضبط**".

مراسم العلم تتم بانضباط وإشراف المشرفين، والمشاركة في التزيين وبعض المناسبات نابعة من مبادرات فردية أو نُخبوية، بينما المشاركة العامة غالبا اختيارية، وتبرز الأعمال الوطنية أكثر في المناسبات، ويوجد حضور محدود للتحيات الأمازيغية، ويظهر تفاعل قيم العلاقات الإسلامية لكن مع اختلاف واضح بعد مغادرة المؤسسة.

يتفاوت الالتزام بالنظام حسب التربية، مع تدخل النظام المدرسي لتثبيته، يسود الترشح الفردي والمبادر، نقل الانشغالات وروح التضامن غالبا شفهي وتطوعي، ويظهر الرضا عند التقدير الإداري إلا أن مشاعر الغيرة تظهر خاصة بين الفتيات، والتواصل غالبا شفهي أو مع الأستاذ.

تنظيم المجموعات جماعي حسب الأوقات المتاحة وغالبا ذات تنسيق طلابي، الاحترام والحوار سائد، الاعتذار غالبا وعود تتطور إلى التزام، الوساطة تبدأ بين الطلاب وتلجأ أحيانا للعنصر التربوي، والدعم يتنوع بين المشاعر والمساعدة الأكاديمية، المجاملات الأجنبية منتشرة، وتحمل النظافة يتسم بالرقابة الذاتية.

المبحوث رقم 28:

ذكر عمره فوق الخمسين سنة، مشرف عام للتربية، مستواه الدراسي ليسانس بخبرة تتجاوز 20 سنة. متزوج ولم يتلقى تكوين حول إصلاحات 2003، تلقى تكويناً خاصاً بالترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**يؤدّي المتعلمون نشاط رفع العلم بانتظام وجدية، ملتزمين بالانضباط أثناء ترديد النشيد الوطني**"..، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**نادرا ما نراها لقلة المبادرين بها**"..، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**الأنشطة الوطنية بيئة مناسبة برزت فيها مواهب من طلبة غير نجباء فما بالك**". ، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، صرح قائلاً" :**ظهر اعتزازه بالهوية خاصة المنافسات بين الأقسام والأكثر بروز وتأثير وتميز**"..، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**كلمات تتعد على الأصابع**"..، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً : "**يشارك المتعلم في مشهد تمثيلي لعرض مسرحي**". ، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، صرح قائلاً" :**الكل يكمل الاخر، ازياء وطنية رسمية واكلات شعبية تقليدية ومعرض**". ، أما عن دافع

المشاركة، رد قائلاً" :**التطوع مع تحفيز الجميع للمشاركة**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً : "**نعم أكيد التعاليم الإسلامية والقيم الدينية تجعل المتعلمين في علاقات إيجابية**".

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، صرح قائلاً" :**تفعيل القوانين المدرسية يجعل المتعلم ملتزم تماما**"، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، رد قائلاً" :**إلزامية لترشيح ممثل عن كل قسم ونختار الكفاءة**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً : "**يشاركوا غالبية المتعلمين كما يلتزمون بنتائج الانتخابات**"، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**كتابيا او شفهيا إلى المشرف العام او مستشار التوجيه**"، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، صرح قائلاً" :**غالبا الرقابة العامة او الأستاذ الأقرب لقلبه**"، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، رد قائلاً" :**يتواصل المتعلم مع هيئة الرقابة المدرسية**"، أما عن المبادرات الخيرية، صرح قائلاً" :**مكانش نادرا مانشوفوها**"، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، رد قائلاً" :**نعم إضافة الى الغيرة**"، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**كتابيا عند المشرف العام**".

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**بطلب من الأستاذ**"، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، صرح قائلاً" :**أحيانا يحترمون ويتقبلونها وفق آداب الحوار**"، وعن الاعتذار بعد الخطأ، رد قائلاً" :**عادة يكون بالتعبير اللفظي او هدية كنوع من الترضية**"، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، صرح قائلاً" :**عن طريق الاولياء أو وساطة الأستاذ او المشرف**"، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، رد قائلاً" :**يخفف المتعلم عن زميله الحزين ويشجعه بإيماءات أو كلمات إيجابية**"، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**توجد بصورة لافتة مؤخرا**"، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**بعض المتعلمين ليس لهم شعور بالمسؤولية**"، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**لا يتقبل القرار**"

المنافسة على رفع العلم والنشيد الوطني منظمة وملتزمة، لكن المشاركة في التزيين ضعيفة جداً، بينما الأنشطة الوطنية تبرز مواهب فئات مختلفة وتكون منافسات بين الأقسام، استخدام التحية الأمازيغية ضعيف للغاية، وتمثل العروض المسرحية أهم وسيلة للتعبير الوطني. القيم الإسلامية تعزز العلاقات الإيجابية، والمشاركة في الفعاليات الأغلب فيها تطوعي محفَّز.

فرض القوانين يؤدي إلى التزام عام، والتمثيل الطلابي يتم بشكل إلزامي باختيار الكفاءة، المشاركة الانتخابية عالية، وتواصل نقل الانشغالات متنوع، المبادرات التضامنية شبه غائبة، والتقدير غالبًا يصاحبه غيرة. التواصل مع الإدارة كتابي غالبًا.

إطلاق مجموعات المذاكرة يتم عادة بطلب الأستاذ، الحوار أحيانا محترم وأحيانا لا، الاعتذار غالبا شفهي أو رمزي، الوساطة تربوية أو عائلية، الدعم النفسي والعاطفي يظهر بالإيماء والكلمة أكثر، استعمال العبارات الأجنبية بازدياد، الشعور بالمسؤولية تجاه النظافة غير منتشر، وتقبل العقوبة ضعيف.

المبحوث رقم 29:

ذكر عمره من 40 إلى 50 سنة، مشرف عام للتربية، مؤهله الدراسي ماستر وخبرته أكثر من عشرين سنة. متزوج، لم يتلقى تكوين إصلاحات 2003، تلقى تكويناً خاصاً للترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**يتنافس المتعلمون بأسلوب منظم لرفع العلم، ويعكس إنشادهم الجماعي للنشيد الوطني أداءهم الحسن**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يعلقها في أماكن بارزة بالقسم أو الساحة متعارف عليها ومتفق عليها مع الإدارة**"، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**المساهمة قوية لأنوا حب البروز يخليهم فاعلين ومتميزين ومن خلالهم تشوف أوجه جديدة للتعبير الوطني**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، صرح قائلاً" :**إنتاج المتعلمون من نصوص أدبية أو لوحات في تلك المناسبات يُعد اعتراف بجذورهم الوطنية**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**بعض المتعلمين يستعملوا عبارات التحية بالأمازيغية باه يبان متفتح على الآخرين**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**يشارك المتعلم في إعداد مجلة حائطية هو وزملاء ويكون فيها الشعر والنثر والرسم والحكمة والخاطرة تبرز جوانب من الهوية الوطنية**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، صرح قائلاً" :**يرتدي المتعلم ملابس مزينة برموز وطنية في المناسبات الوطنية وتكثر الهتافات والفوضى**". ، أما عن دافع المشاركة، رد قائلاً" :**التطوع طول كاين مواهب ومولات حقيقية**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، صرح قائلاً" :**نعم أكيد التعاليم الإسلامية والقيم الدينية تجعل المتعلمين في علاقات إيجابية**".

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، صرح قائلاً" :**يحترم القوانين ويطبقها قلة قليلة من المتعلمين المشاغبين**".، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، رد قائلاً" :**الترشح اختياري لجميع التلاميذ**".، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**يلتزم المتعلمين بالعملية الانتخابية ويدعمون الفائزين**".، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**ينقل ممثلو النوادي رغبات المتعلمين عبر شفهيا او مكتوبة في ورقة إلى الإدارة**".، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، صرح قائلاً" :**يدرك المتعلم أن الإدارة المتمثلة في الرقابة والمشرفين هم الجهة المباشرة**".، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، رد قائلاً" :**يوجّه المتعلم الشكوى للمشرف العام**".، أما عن المبادرات الخيرية، صرح قائلاً" :**مبادرات بجمع الكتب القديمة وإعادة توزيعها من قبل الإدارة**".، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، رد قائلاً" :**كاين رضا بل المتعلم يفرح ان الإدارة فايقتلوا**".، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**بالسؤال عن نقطة الاختبار لكل أستاذ من أساتذته**".

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**يطلب المتعلمين من المشرف او الأستاذ الموافقة على تكوين مجموعة دراسة في القسم او التوجه للمكتبة**"، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، صرح قائلاً" :**النقاش شيق ويحترم ردود زملائه**".، وعن الاعتذار بعد الخطأ، رد قائلاً : "**عادة يكون لفظيا**"، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، صرح قائلاً" :**نعم هي من انجع الوسائل لحل الخلافات خاصة وساطة الزملاء النجباء والأستاذ**".، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، رد قائلاً" :**يدعم المتعلم زميله بكلمات طيبة أو بتقديم ملخصات تسهل عملية الفهم**".، وعن استخدام عبارات أجنبية، صرح قائلاً" :**نعم بعضهم وليس كل المتعلمين شعبة الآداب هي المميزة**".، وفي شأن الحفاظ على النظافة، رد قائلاً" :**لا توجد قلة قليلة جدا من يشعر بالمسؤولية**".، وأخيرا عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**غالبا لا يتقبل لكن مجبر على تنفيذه**".

تنظيم رفع العلم وحسن الإنشاد مرتبط بالمبادرات وحب البروز، تزيين الأقسام رأيناه في أماكن بارزة لكن التطوع الأقوى، الأنشطة الوطنية تبرز مواهب كثيرة وتعمق الاعتزاز الوطني، أما الأمازيغية فتستخدم كعنصر انفتاح، والمجلة الحائطية تجمع كافة أشكال التعبير، المشاركة غالبا تطوعية، وقيم الإسلام تضمن علاقات إيجابية.

نسبة الالتزام الفعلي بالقوانين ضعيفة باستثناء قلة والتمثيل الطلابي اختياري، العملية الانتخابية محترمة، ويجري نقل الانشغالات بأسلوب مباشر، المبادرات الخيرية موجودة عبر الإدارة، الرضا بالتقدير ملموس، والاستفسار غالبا للأستاذ.

المجموعات تتشكل بموافقة المشرف أو المدرس، نقاشات الطلبة تتسم غالباً بالاحترام، الاعتذار عادة لفظي، بينما الوساطة تحل أغلب الخلافات خاصة بواسطة المتفوقين أو الأستاذ، الدعم الأكاديمي والعاطفي متنوع، استخدام المجاملة الأجنبية سائد بين طلاب الآداب، النظافة مسؤولية الأقلية، والعقوبة غالبا مرفوضة لكن مفروضة.

المبحوث رقم30:

ذكر، عمره من 40 إلى 50 سنة، مشرف عام للتربية، حائز على شهادة ماستر وخبرته المهنية تتعدى العشرين سنة. الحالة الاجتماعية متزوج، لم يتلقى تكوين حول إصلاحات 2003، تلقى فقط تكويناً خاصاً بالترقية مستشار التربية.

المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم يؤثر على واقعه المدرسي

أجاب المبحوث فيما يخص رفع العلم الوطني وأداء النشيد، رد قائلاً" :**يسهم المتعلمون في رفع العلم ضمن إطار من النظام بمبادرتهم لذلك، مصحوب بإنشاد النشيد الوطني في جو من الحماسة الهادئة**"، وحول مشاركة المتعلم في تزيين القسم والساحة، أجاب قائلاً" :**يصنع المتعلمون المميزون مع زملائه ملصقات وصورًا عن الوطن لوضعها في المجلة الحائطية بالقسم أو الساحة**"، وبشأن فعالية المشاركة في الفعاليات الوطنية، صرح قائلاً" :**فعالة لأن نفسية الذراري تتبدل ويولي شايق أي منجذب لتقديم شيء مميز يتميز بيه عن غيره**"، أما عن الكتابة والرسم في المناسبات الوطنية، صرح قائلاً" :**تبرز هذه الكتابات واللوحات حماس المتعلم ورغبته في إظهار اعتزازه بهوية وتاريخ بلده**"، وحول استعمال عبارات التحية بالأمازيغية، أجاب قائلاً" :**كاين تلاميذ فظوليين تشوفهم يستعملوا كلمات أمازيغية وكأنوا يوطد في العلاقة أو يتعرف**"، وبشأن طرق التعبير عن الهوية الوطنية، صرح قائلاً" :**يلقي المتعلم حوارًا أمام زملائه عن أهمية الحفاظ على الهوية الوطنية**"، وحول مشاركة المتعلم في التظاهرات، أجاب قائلاً" :**البعض فقط من يلتزم باللباس والأكل ولكن اغلبيتهم تتبع النمط العالمي – المودا**"-، أما عن دافع المشاركة، صرح قائلاً" :**المشاركة الإجبارية**"، وعن تأثير القيم الإسلامية، أجاب قائلاً" :**نعم، العلاقات الإيجابية نتيجة للقيم الإسلامية حتما**".

المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم يؤثر على واقعه المدرسي

أجاب المبحوث فيما يخص الالتزام بالنظام والانضباط، صرح قائلاً" :**الرقابة وتشديد المتابعة يجعلهم يلتزمون بالقوانين**"..، وعن كيفية الترشح للمجالس أو النوادي، رد قائلاً" :**الترشح التطوعي**"، أما عن المشاركة في الانتخابات والالتزام بنتائجها، صرح قائلاً" :**نعم الكل يشارك و يلتزمون بها**"..، وبخصوص نقل الانشغالات للإدارة، رد قائلاً" :**يلجأ رؤساء الأقسام إلى المشرف العام او مستشار التوجيه أغلب المور شفهيا**"..، وحول معرفة المتعلم لجهة الشكوى، صرح قائلاً" :**يبحث المتعلم عن المشرف العام والمشرفين التربويين**"..، وبشأن تبليغ السلوكيات المخالفة، أجاب قائلاً" :**يُخبر المتعلم هيئة الرقابة المدرسية مباشرة**"..، أما عن المبادرات الخيرية، صرح قائلاً" :**قليلة لكن كاينة مشاركة جماعية مرات تبهرك**"..، وبخصوص تقدير الإدارة للملتزمين، أجاب قائلاً" :**رضا المتعلم موجود ماعدا بعض الغيرة**"..، وأما عن طريقة طلب التوضيحات حول التحصيل أو التقييم، صرح قائلاً" :**بالتوجه الى الأستاذ للمادة أو توجه للإدارة مع تقديم تبرير**".

المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم يؤثر على واقعه

أجاب المبحوث عن تكوين مجموعات المذاكرة والمشاريع، رد قائلاً" :**طبيعة العلاقة بينهما الصداقة القرابة الجوار في السكن مما يسهل تشكيل جماعة**"، وفيما يخص احترام آراء الآخرين، صرح قائلاً : "**نعم الاحترام اساس في الثانوية والمتعلمون واعون بذلك**"..، وعن الاعتذار بعد الخطأ، أجاب قائلاً : "**لفظي غالبا**". ، أما بخصوص أساليب الوساطة في حل الخلافات، صرح قائلاً" :**نعم وساطة الأستاذ او المشرف أو مستشار التوجيه**"..، وبشأن الدعم الدراسي أو العاطفي، أجاب قائلاً" :**يساعد المتعلم زميله عبر مشاركة ملخصات أو مطبوعات او حوليات تسهل الفهم**"..، وعن استخدام عبارات أجنبية، أجاب قائلاً" :**لم الاحظ ذلك**"..، وفي شأن الحفاظ على النظافة، صرح قائلاً" :**لا خوف من تأدية عقوبة لا روح مسؤولية**"..، وأخيراً عن تقبل العقوبة التأديبية، أجاب قائلاً" :**لا يتقبل قرارات المجلس التأديبي ولا يتحمل المسؤولية**".

المبادرة في رفع العلم والتزيين الوطني مقتصرة على النخب، بينما المشاركة في الفعاليات الوطنية ذات أثر تحفيزي للتميز رغم غلبة الطابع الإجباري، والاستخدام الفردي للتحيات الأمازيغية محدود، والعلاقات بين التلاميذ تتأثر إيجابيًا بالقيم الإسلامية داخل المؤسسة.

الالتزام بالنظام مصدره الأساسي الرقابة، مع وجود مشاركة تطوعية نسبياً في الترشح والانتخابات، بينما نقل المشكلات والإبلاغ عن التجاوزات غالباً شفهي، والمبادرات التضامنية والخيرية قليلة، ويظهر الرضا عند التقدير أحيانًا مختلطًا بالغيرة.

يتم تشكيل المجموعات بفعل الروابط الاجتماعية، والاحترام متواجد بين التلاميذ غالباً، أما الاعتذار فلفظي في أغلب الحالات، ودور الوساطة التربوية بارز في حل النزاعات، بينما الدعم الدراسي فردي، والمسؤولية تجاه النظافة ضعيفة ومربوطة بالخوف من العقوبة، وقبول العقوبة التأديبية يكاد يكون منعدمًا.

المبحوث رقم 31:

ذكر، عمره بين 40 و50 سنة، يشغل منصب مشرف عام للتربية، حاصل على ماستر وخبرة تفوق 20 سنة. متزوج، لم يتلقى تكويناً حول إصلاحات 2003، تلقى تكويناً خاصاً بالترقية مستشار التربية.

المحور الأول:يؤثر تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم على واقعه المدرسي

حيث أن رفع العلم وأداء النشيد يتم كفعالية تربوية يلتزم فيها الطلاب بالنظام وحسن الأداء، "**يتعامل المتعلمون مع مراسم رفع العلم كفعالية تربوية، يظهرون فيها الالتزام والترتيب وحسن أداء النشيد الوطني** ".أما التزيين الوطني فيأتي من مبادرة الطلاب بتزيين القسم والساحة بالملصقات والصور لشخصيات أو أحداث وطنية، "**يبادر المتعلم إلى تزيين بالملصقات وصورًا عن شخصيات أو أحداث وطنية على جدران الفصل أو في ساحة المدرسة** ".كما أن المشاركة في الفعاليات الوطنية فعالة وتُكسب الطلاب خبرة في التنظيم والتوثيق، "**فعالة لأن المتعلمون من السنة أولى أيبحث عندهم خبرة في التنظيم والتواصل، كما يدركون أهمية أرشفة الأعمال لوقت الحاجة** ".ويظهر التعبير الفردي عن الهوية الوطنية في الكتابات والرسومات، "**هذه الأنشطة تتيح للمتعلمين إيجاد طرق شخصية ومبدعة للتعبير عن افتخارهم بوطنهم وتراثهم** ".بينما التحية الأمازيغية شبه غائبة بين الطلاب، "**مكانش نادرا مانراها** ".ويعبّر بعض الطلاب عن الاعتزاز الوطني عبر خطابات وطنية، "**يقرأ المتعلم**

خطابًا وطنيًا يُظهر فيه مدى تشبثه بالهوية والتراث ".كما تظهر مظاهر الهوية من خلال تنظيم المعارض للصور والأزياء والأكلات الشعبية في المدرسة، "**ينظم المتعلمون معرض صور للأزياء والعادات الشعبية والأكلات في المدرسة خاصة يناير** ".وغالباً ما تكون المشاركة في هذه الأنشطة طوعية لكنها أكثر فاعلية بتحفيز الإدارة، "**المشاركة طوعية لكن بالتحفيز** ".وتضفي القيم الإسلامية على العلاقات بين الطلاب تنظيماً ووداً، "**نعم تجعلهم أكثر ودا وتنظيما**".

المحور الثاني:تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون يظهر في الواقع داخل المدرسة

أجاب المبحوث أن الإنظباط عند الطلاب حيث، "**الانضباط موجود لأن الأغلبية يخافوا من التبعات** ".أما الترشح والمشاركة في المجالس فغالباً تأتي بتحفيز الإدارة أو الأساتذة للطلاب دون إلزام، "**هناك حالات تحفز فيها الإدارة أو الأساتذة المتعلمين على الترشح دون إلزام** ".وتُظهر الانتخابات التزام أغلب الطلاب بها وبنتائجها، "**يشاركوا غالبية المتعلمين كما يلتزمون بنتائج الانتخابات** ".نقل الانشغالات يتم غالباً بشكل شفوي من خلال ممثلي الأقسام أمام المشرف العام، "**يحرص رؤساء الأقسام على التحدث باسم زملائهم عند المشرف العام شفهيا** ".وعند ظهور مشكلة أو شكوى يتوجه الطلاب مباشرة إلى الرقابة العامة، "**الرقابة العامة** ".ويتم الإبلاغ عن المخالفات بتقرير مكتوب أو شفوي، "**يكتب المتعلم تقريرًا ويسلمه للرقابة او نقل شفوي للمشرف العام** ".كما أن المبادرات التضامنية والخيرية فردية وتظهر حسب الظروف الشخصية للطالب، "**يشارك بمبادرات فردية حسب الحالة المادية لولي المتعلم** ".أما التكريم الإداري للطالب الملتزم فيكسبه احترام زملائه، "**أكيد ويحترمون زميلهم عند تكريم الإدارة له** ".وفي طلب التوضيحات يلجأ الطالب للسؤال المباشر لأستاذه، "**عن طريق السؤال المباشر لأستاذه**".

المحور الثالث:فيما يخص تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم

أجاب المبحوث أن مجموعات المذاكرة يقودها عادة التلاميذ النجباء، "**النجباء فقط من ينشئ المجموعات للمراجعة** ".كما أن الاحترام المتبادل وقواعد الحوار حاضر في ثقافة الطلاب، "**يلتزم المتعلمين بقواعد الحوار** ".والاعتذار في أغلب الحالات لفظي، "**اعتذار لفظي** ".وتعتمد الوساطة في حل الخلافات على تدخل الأولياء أو الأستاذ أو المشرف، "**عن طريق الاولياء أو وساطة الأستاذ او**

المشرف ".والدعم الدراسي غالباً ما يكون مباشراً مع الأستاذ، "**يدعو المتعلم زميله لمحادثة مع الأستاذ للمادة لحل المشكلة بشكل مباشر** ".واستعمال التحية والمجاملة بلغات أجنبية أصبح منتشراً بين الطلاب، "**التلاميذ يستعملها كثيرا** ".كما أن النظافة تحولت إلى قيمة يفخر بها الطلاب، "**نعم أصبح معتقد يؤمن به ويفتخر** ".وتقبل العقوبات برز كظاهرة إيجابية بين الكثير منهم، "**نعم الكثير يتقبلونها**".

تسود روح الالتزام والانضباط في الأنشطة الوطنية ويبرز التعبير الفردي داخل بيئة مشجعة على الإبداع. المبادرات الطوعية كثيرة ولكن التحية الأمازيغية شبه غائبة والمبادرات الثقافية الفردية أقوى من الجماعية، في حين أن القيم الإسلامية تضمن بوضوح بناء علاقات إيجابية وانضباطية بين المتعلمين.

سلوك الانضباط المرتبط بالخوف والرقابة يطغى على النمط الإداري، والمشاركة الديموقراطية محفَّزة، بينما الاتصالات الإدارية غالبا شفوية أو كتابية وتظهر المبادرات الفردية حسب الظروف، في حين يبقى التكريم الإداري محفزاً للسلوك الإيجابي والإحترام العام في المدرسة.

تتبلور المبادرات الجماعية بقيادة النخبة، ويظهر احترام الحوار كأساس في العلاقات الدراسية، عملية الاعتذار مباشرة ولفظية، والوساطة الأسرية والتربوية أسلوب فعال في الحل، أما القيم الجديدة كالنظافة والتحية الأجنبية وتقبل العقوبة فهي علامات على تحول السلوك المدرسي نحو مزيد من الانضباط والانفتاح الثقافي.

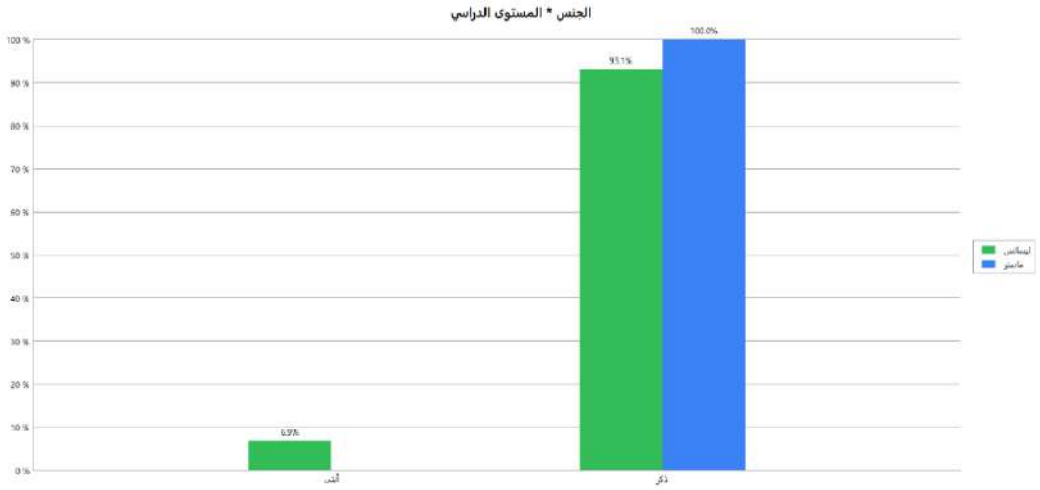
2.عرض وتحليل وتوصيف نتائج البيانات العامة للدارسة:

فيما يلي استعراض لبعض الخصائص التي تميز أفراد مجتمع الدراسة، وتركيبة مجتمع البحوث خصائصه من حيث: الجنس، السن، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، الخبرة، التكـــوين، طبيعة العمل.

الجنس	ليسانس	ماستر	المجموع
أنثى	2 %6.5	0 %0.00	2 %6.5
ذكر	27 %87.1	2 %6.5	29 %93.5
المجموع	29 %93.5	2 %6.5	31 %100

الجدول رقم12: يوضح توصيف مجتمع البحث حسب الجنس والمستوى التعليمي

المصدر: من مخرجات MAXQDA



الشكل رقم04: يوضح توصيف مجتمع البحث حسب الجنس والمستوى التعليمي

يكشف الجدول رقم (..)توصيفًا مجتمع البحث المشرفين العامين حسب الجنس والمستوى التعليمي؛ الذكور يشكّلون 93.5% (29 من 31) من مجموع العينة، منهم 27 يحملون الليسانس (87.1%) و2 فقط يحملون الماستر (6.5%)، بينما الإناث نسبتهن 6.5% فقط (2 من 31) وجميعهن يحملن الليسانس، ولا توجد مشرفة تحمل شهادة الماستر، وجميع حملة الماستر ذكور، وجميع الإناث (100%) اندرجن ضمن حملة الليسانس فقط.

يوضح الجدول سيطرة الذكور على السلطة الإشرافية في المؤسسة التعليمية، ليس فقط على مستوى العدد بل أيضاً على مستوى المؤهل العلمي الأعلى (الماستر)، يظهر نمط بنيوي ذكوري كمرجعية معرفية وتنظيمية، ويبرز الاعتماد الأكبر على الليسانس في التأهيل الإداري، مع غياب التمثيل النسوي في التدرج العلمي والقيادي.

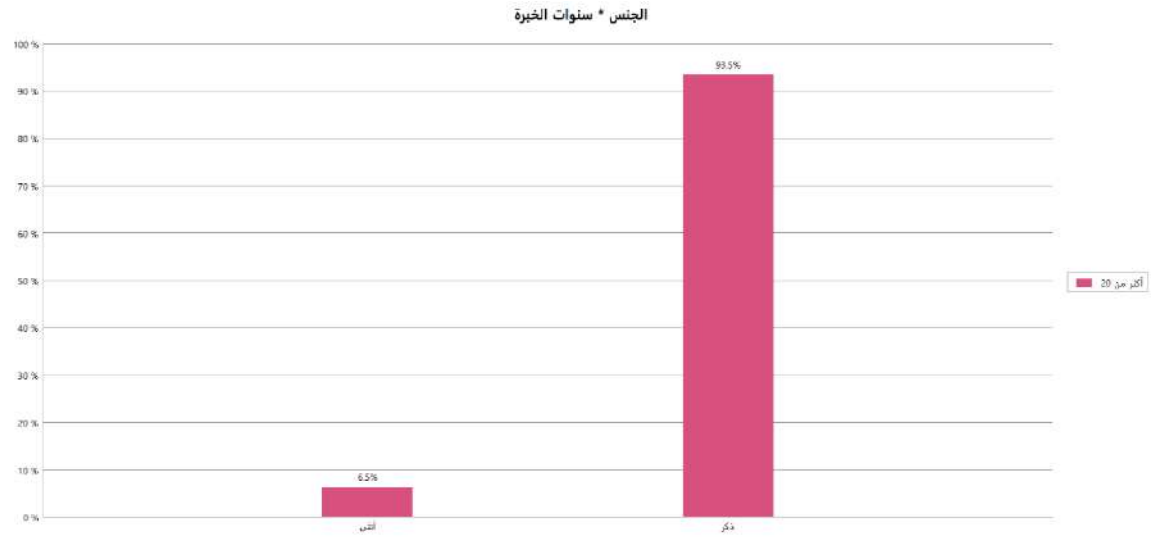
يعكس هذا التوزيع تقسيمًا اجتماعيًا للعمل مبنيًا على التضامن العضوي والرمزي داخل المؤسسة وفق دوركايم ، إذ يهندس هذا التضامن العلاقات المهنية بحيث يُنتج الذكور التمثلات التربوية، انطلاقاً من نظرية موسكوفيتشي للتمثلات الاجتماعية، يتشكل "النواة المركزية" للتمثلات التربوية للمشرف ، ويرتبط المؤهل الأكاديمي العالي (الماستر) حصريًا بالذكور، ما يُضفي طابعًا رمزياً على معنى الكفاءة في الواقع المدرسي، فتصبح صورة القيادة قرينة بالخبرة الذكورية ومعايير الجماعة المسيطرة، وفي ضوء التفاعلية الرمزية، إذ يُستوعب الذكر كفاعل مركزي يحمل سلطة التوجيه والمتابعة والضبط، ويعاد إنتاج هذا النمط باستمرار في تفاعل المتعلمين في المؤسسة مع المشرفين العامين كل في الواقع المدرسي.

يوضح الجدول كيف تعيد أن الإشرافية ناتجة من مجتمع ذكوري من خلال معايير التوظيف والتدرج العلمي والرمزي، إن تمثلات الهوية الوطنية وضبط القيم القانونية والديمقراطية للمتعلم كما يتمثلها المشرفون (وهم هنا الذكور الأغلبية)، فتنعكس في سياسات التوجيه وآليات الانضباط ونمط الحوار والتكامل في الممارسة اليومية، كما تنتقل التمثلات التربوية للمشرفين حول القيم الجمهورية والديمقراطية إلى المتعلم من خلال آليات الضبط ا والتفاعلات اليومية حيث ينال الذكر حق توجيه الفعل المدرسي وصنع المعايير وفق عمليات نمذجة يومية للتمثلات التربوية، ويكون الواقع المدرسي امتدادًا لهذا الإشراف النوعي التي يحكم الضبط والتجيه ومراقبة الفعل التعليمي للمتعلم داخل الواقع المدرسي في الجزائر.

الجنس	أكثر من 20	المجموع
أنثى	6.5% (100.0%)	6.5% (100.0%)
ذكر	93.5% (100.0%)	93.5% (100.0%)
المجموع	100.0% (100.0%)	100.0% (100.0%)

الجدول رقم13: يوضح توصيف مجتمع البحث حسب الجنس والخبرة

المصدر: من مخرجات MAXQDA



الشكل رقم05: يوضح توصيف مجتمع البحث حسب الجنس والخبرة

المصدر: من مخرجات MAXQDA

يكشف هذا التوزيع عن نتائج حاسمة تؤطر التحليل الموضوعي اللاحق للتمثلات:

أن جميع المشرفين العامين ذكورًا وإناثًا يتمتعون بخبرة أكثر من 20 سنة بنسبة 100%، مع تفوق عدد الذكور في العينة بنسبة 93.5% والإناث بنسبة 6.5%، هذا التجانس في الخبرة يعكس استقراراً في الطاقم الإشرافي، ويوفر قاعدة قوية لنقل الخبرات إلى المتعلمين داخل المدرسة.

يعكس هذا التوزيع وجود طاقم مشرفين يتسم بالخبرة الطويلة والتنوع النوعي، ما يهيئ بيئة مدرسية داعمة لنقل القيم التربوية من خلال المعايشة العملية والمواقف اليومية، وجود مشرفين ذوي خبرة

طويلة يوفر للمتعلم فرصًا متعددة للاستفادة من تجارب سابقة، ويعزز ثقافة التعلم والتواصل الفعّال في الواقع المدرسي.

كما يشير الجدول إلى أن التمثلات التربوية تتجسد في واقع المتعلم عبر خبرة ووعي المشرفين، فكل تفاعل بين المشرف العام والمتعلم يحمل معه تمثلات تربوية من القيم والممارسات يعزز الاتجاه الإيجابي نحو احترام القيم المدرسية، تطوير المهارات، وتكريس روح التعاون والحوار، تولّد هذه التمثلات بيئة مدرسية مشجعة للمتعلم على التكيف والتطور والمشاركة الإيجابية في الجماعة المدرسية.

يوحي توزيع الخبرة والجنس لدى المشرفين أن واقع المتعلم في المدرسة يتأثر بالخبرات المتراكمة والقيم التي يحملها الطاقم الإشرافي، حيث تُشكل تلك التمثلات التربوية أرضية خصبة لتحفيز المتعلم على الانخراط الفاعل، تعزيز الهوية المدرسية، تبني قيم الاحترام، وتطوير العلاقة مع الجماعة، مما ينعكس إيجابياً على تكيفه ونجاحه في الوسط المدرسي.

الجنس	تلقي التكوين في إطار إصلاحات 2003		المجموع
	لا	نعم	
أنثى	6.5% (100%)	0.00	6.5% (100.0%)
ذكر	93.5% (100%)	0.00	93.5% (100.0%)
المجموع	100.0% (100%)	0.00	100.0% (100.0%)

الجدول رقم14: يوضح توصيف مجتمع البحث حسب الجنس والتكوين

المصدر: من مخرجات MAXQDA

الجدول رقم (..) يبين أن جميع أفراد مجتمع البحث من المشرفين العامين، ذكوراً وإناثاً، لم يتلقوا أي تكوين في إطار إصلاحات 2003 بنسبة 100%، ويضاف إلى ذلك أن جميعهم متزوجون أيضاً بنسبة 100%، ما يجعل العينة متجانسة من حيث التكوين والوضع الاجتماعي، كما يبلغ الذكور 93.5% والإناث 6.5% من إجمالي المجتمع، ما يعكس ثباتاً واضحاً في السمات الأساسية للمشرفين من حيث تكوينهم وحالتهم الاجتماعية.

يكشف هذا التوزيع عن مجتمع مهني مستقر يتمتع بتجربة مهنية واجتماعية متجانسة، جميع المشرفين متزوجون ولم يتلقوا أي تدريب خاص بالإصلاحات الحديثة مما يجعل خبرتهم في الواقع التربوي

وتفاعلهم مع الفاعلين الأخرين الذين تكونوا في حالة اكتساب للتمثل ، الأمر الذي يمنحهم نظرة موحدة وواقعية حول العمل التربوي مبنية أساساً على الخبرة العملية والمعايشة اليومية مع المتعلمين، هذا الاستقرار الاجتماعي والتربوي يدعم القدرة على نقل قيم الإصلاح للمتعلم، ويوفر أرضية خصبة لتكريس التوازن والانضباط داخل المدرسة بغض النظر عن المتغيرات الفردية .

يُفسَّر ضعف حضور الإناث (10٪ فقط) في رتبة مشرف عام للتربية جندريًا بكون هذه الرتبة مُعرَّفة ومتصوَّرة اجتماعيًا كمنصب ضبط وسلطة ميدانية "صلبة" (التعامل مع العنف، النظام، الفضاء العمومي)، وهي أدوار تُنسب ثقافيًا للذكور أكثر من الإناث. إضافة إلى ذلك، تعيق قيود التنشئة والأدوار الأسرية (عبء العمل المنزلي، التحفظ على ساعات العمل الطويلة والتنقلات) ترشّح النساء لمسارات الترقية نحو هذه الوظائف، بينما تميل آليات الانتقاء والترقية غير الرسمية إلى تفضيل الرجال في مواقع الإشراف العليا، فيُعاد إنتاج الفجوة الجندرية في قمة السلك حتى لو كانت النساء حاضرات بقوة في القاعدة التعليمية.

يعكس الجدول كيف تؤثر الحالة الاجتماعية والخلفية المهنية المتجانسة للمشرفين على تمثلاتهم التربوية، فحياة المشرفين المتشابهة أسرياً واجتماعياً تتيح نقل القيم والتفاعل للمتعلم ورغم غياب التكوين في إصلاحات 2003 إلى أن تمثلاتهم في العمل اليومي تعتمد بالدرجة الأولى على الأفعال المكتسبة من الواقع المدرسي والخبرة الذاتية وليس على البرامج الجديدة، ما يجعل التأثير على المتعلم نابعاً من ممارسات تمنح الواقع المدرسي تعزيزا للتواصل والاندماج الإيجابي بين الأطراف.

يوضح الجدول علاقة واضحة بين الاستقرار الاجتماعي والمهني للمشرفين وبين طبيعة تمثلاتهم التربوية، إذ يتحول الزواج والخبرة الطويلة رغم عدم تلقي التكوين الحديث إلى عناصر داعمة لنقل تمثلات تربوية نابعة من القيم الجماعية والاحترام والتكافل للمتعلمين ، هذا التجانس يدعم فرضية أن المشرفين يوظفون خبراتهم وواقعهم الاجتماعي لبناء بيئة تربوية تفاعلية وإيجابية، انتقال المعرفة يكون عبر الممارسة اليومية والتفاعل الرمزي، حيث تتشكل تمثلاتهم التربوية تجاه أفعال المتعلم في وسط مدرسي مستقر، ويجد الدعم والتشجيع عبر القدوة والخبرة لا عبر البرامج أو التكوينات الجديدة، ما يسمح بصياغة واقع مدرسي يعزز قدرة المتعلم على التكيف والبناء المستمر لشخصيته وقيمه.

3 – تحليل وتفسير لنتائج فرضيات الدراسة:

لعرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات وفق برنامج MAXQDA لتحليل البيانات النوعية قمنا بتطبيق عدة مقاربات تحليلية يستخدمها البرنامج تتمثل في المقاربة المعجمية لتحليل الأولويات والنواة المركزية عبر تكويد الكلمات والمفاهيم الأكثر أهمية، مع إتاحة تحليل التباينات على الأطراف غير المركزية، كما استعملنا المقاربة اللغوية التي تركز على تحليل الاتساق والانسجام بين أجزاء النص، مما يعكس الترابط داخل النصوص، كما استعملنا المقاربة الموضوعية التي تمكن من اختبار الفرضيات الجزئية عن طريق بناء شبكات العلاقات التي تسهل فهم الترابط بين الأكواد والموضوعات كالتالي:

أولاً: المقاربة المعجمية (تحليل الأولوية والنواة المركزية)

تعتمد المقاربة المعجمية (approche lexicale) على تحليل البُنية اللغوية للمضامين التربوية بهدف فهم النواة المركزية (noyau central) للتمثلات الاجتماعية لدى المشرفين، يرتكز هذا التحليل على دراسة التكرارات الإحصائية (Code Frequencies) للمفاهيم والمحاور والشفرات التي تظهر في خطاباتهم، مما يساعد في التعرف على الكلمات والمصطلحات التي تبرز بشكل واضح وتشكّل محور البناء التصوري لديهم.

إن تكرار بعض المفاهيم بشكل لافت يكشف عن وجود أولويات فكرية (priorités cognitives) تحكم تمثلات المشرفين، إذ تتجسد هذه الأولويات كمنظومة مترابطة تترجم رؤيتهم للواقع المدرسي وتؤثر على تفسيرهم للظواهر التربوية وفعلهم الإشرافي، يظهر التحليل المعجمي كيف تتبلور النواة المركزية داخل الخطاب من خلال عمليات الترسيخ (anchoring) والموضعة (objectivation) أثناء التفاعل مع الوسط المدرسي، فتتحول التمثلات إلى آليات تضبط العلاقات واتخاذ الفعل وتوجّه عملية التأثير التربوي للمتعلم.

كما تسمح هذه المقاربة بتتبع أوجه التشابه والاختلاف بين تمثلات المشرفين بشأن قضايا التعليم والإصلاح وتتبع القيم لدى المتعلم وتأثرها في واقعة المدرسي، من خلال توزيع المفاهيم بين العناصر المركزية (éléments centraux) والعناصر المحيطية (éléments

(périphériques، في إطار يجعل تفسير التأثير للتمثلات التربوية أكثر اتساقاً مع بيئة العمل والتفاعل اليومي داخل الواقع المدرسي.

جدول 15: يوضح تكرار المفاهيم الأساسية حول التمثلات التربوية في خطاب المشرفين

الكلمة	التكرار	%النسبة	الرتبة
الوطنية	172	1.33	1
المشرفين	104	0.81	2
المدرسي	96	0.74	3
العامين	93	0.72	4
العلم	83	0.64	5
المدرسية	80	0.62	6
المشرف	78	0.60	7
التحية	72	0.56	8
مشاركة	72	0.56	8
الأستاذ	70	0.54	10
الهوية	70	0.54	10
اعتزازه	68	0.53	12
والساحة	68	0.53	12
بلغات	66	0.51	14
الدراسي	64	0.50	15
والمجاملة	64	0.50	15
سلوكيات	62	0.48	17
الإدارة	61	0.47	18
أساليب	60	0.47	19
الوطني	56	0.43	20

العام	53	0.41	21
الإسلامية	50	0.39	22
وطنية	50	0.39	22
المدرسة	46	0.36	24
الوطن	45	0.35	25
إيجابية	44	0.34	26
تطوعي	44	0.34	26
الحوار	43	0.33	28
علاقات	42	0.33	29
الأقسام	40	0.31	30
الزملاء	40	0.31	30
زملائهم	40	0.31	30

المصدر: من مخرجات MAXQDA

شكل06: سحابة الكلمات الأساسية في خطاب المشرفين



المصدر: من مخرجات MAXQDA

يتصدر مفهوما الوطنية 172، 1.33% والمشرفين 104، 0.81%جدول التكرارات، ما يدل على مركزية الانتماء الوطني والدور الإداري والتنظيمي للمشرف العام في تمثلاته التربوية، يليهما مصطلح المدرسي96 ، 0.74%، وهو مؤشر على توجيه القيمة الوطنية إلى المؤسسة التعليمية كمجال للفعل والتأثير، وتتشكل بنية القيم عبر مفردات مثل العلم، الهوية، مشاركة، التحية، الإدارة، بلغات، الحوار، والزملاء، يبرز كذلك حضور واضح لقيم مرتبطة بالإشراف التربوي ، المدرسية، الدراسي، والعلاقات الإنسانية مشاركة، الحوار، المجاملة، علاقات، وأبعاد الهوية الثقافية والدينية الإسلامية، الهوية، الوطن.

تظهر نواة مركزية للتمثلات تتمثل في التكثيف حول ثلاثة أعمدة: الوطنية، المشرفين، والمدرسة، يمثل ذلك تمثلاً تربويا حيث تكون مهمة المشرف العام للتربية هي متابعة إنتاج الرموز والانتماءات في واقع المدرسة، كما تبرز المفاهيم المحيطة مثل التحية، مشاركة، الحوار في تعزيز قيم المشاركة والاحترام المتبادل، ما يُعزز بعد الديمقراطية وقيم الجمهورية داخل الواقع المدرسي، حيث قيم الانفتاح تبدو جلية في الحضور المتكرر لكلمة بلغات ما يعكس إدراكاً لأهمية التواصل مع العالم واكتساب كفاءات لغوية وثقافية جديدة، إن الترتيب العالي لمفردات مثل اعتزازه، إيجابية، تطوعي وإدماجها في سياق الفعل المدرسي يدل على الدفع نحو تكوين هوية نشطة ومتفاعلة، غير مغلقة بل مستعدة للمبادرة والانفتاح.

ترتكز تمثلات التربية على توظيف المدرسة كواقع لصناعة فرد معتز بهويته الوطنية، حامل لقيم الجمهورية والديمقراطية، وقادر على التواصل والانفتاح على الآخر، يهيمن التصور الذي يجعل النواة المركزية لقيم التمثلات تدور حول الوطن، المشرف، والمدرسة، بينما تشكل بقية القيم عناصر داعمة لهذا المركز، تُعزز الوظائف الاجتماعية والمدنية للمدرسة.

ينسجم هذا مع المنظور البنيوي الذي يرى المدرسة جهازاً لإعادة إنتاج الأنماط الرمزية والاجتماعية، إذ يتجلى عند المشرف العام حرص على دمج قيم الوطنية مع قيم الجمهورية والانفتاح، ما يخلق بيئة تعليمية ذات بعد اجتماعي.

وبذلك يصبح المشرف التربوي محوراً مركزياً في متابعة بناء واقع اجتماعي مدرسي تتداخل فيه المرجعيات الوطنية والممارسات الديمقراطية وقيم الانفتاح، لتشكيل بيئة تربوية مؤسساتية قائمة على التعدد، المبادرة، والمواطنة الفاعلة لدى المتعلم في حد ذاته.

.2آليات التفاعل الموجه وتجسيد الفعل التربوي:

تبرز آليات التفاعل الموجه وتجسيد الفعل التربوي في الفضاء الاجتماعي المدرسي على النحو التالي:

تنعكس قوة الحضور التنظيمي في كلمات مثل المشرفين، الإدارة، الأقسام، المدرسي، المدرسية، العامين، حيث يُنظَم الواقع المدرسي عبر سلطة المشرفين وإدارة المؤسسة، ويتجسد ذلك في ضبط سير العملية الدراسية، توزيع المهام في الأقسام، وتفعيل الرقابة والمتابعة الإدارية، ضمن مناخ يسعى لضمان النظام والانضباط وتحسين الأداء التربوي للجماعة المدرسية، وفق منطق النواة المركزية للتمثلات التربوية التي تعتبر الوظيفة الإشرافية شرطاً أساسياً لاستمرار ونجاح تأثير التمثلات التربوية علة الواقع المدرسي.

كما تُسلط كلمات الوطنية، الوطني، الوطن، اعتزازه، الهوية، الإسلامية، العلم، الضوء على الفعل الرمزي الذي يمارسه المشرفون لترسيخ الانتماء الوطني والديني لدى الطلاب ومتبعة ترسيخ القيم لديهم ، حيث يتم استحضار هذه القيم باستمرار في الخطاب اليومي والتظاهرات والاحتفالات الوطنية والدينية، كما تُدعم عبر التأكيد على الرموز (العلم، النشيد الوطني، الشعارات) ويتم تعزيز الاعتزاز بالهوية الجماعية من خلال الأنشطة والأدوار الرمزية الهادفة.

بينما يتجسد التفاعل الإيجابي بين أفراد الجماعة المدرسية في اللغة التربوية عبر كلمات مثل مشاركة، التحية، الحوار، المجاملة، علاقات، الزملاء، زملائهم، حيث يشجع المشرفون العامون على المشاركة الجماعية، المبادرات التعاونية، الحوار المنفتح، وتبادل التحية والمجاملة اليومية، بهدف تعزيز قيم الاحترام، قبول الآخر، وتماسك الروابط الاجتماعية داخل المؤسسة، بما يعكس منطق النواة المركزية للمقاربة التي تمنح العلاقات الإنسانية مكانة محورية باعتبارها الأساس في بناء وتشكل الواقع الاجتماعي المدرسي .

تظهر كلمات الفعل، تطوعي، إيجابية، أساليب، الأستاذ، الدراسي، في سياق تشجيع الفعل التطوعي والتربوي، حيث يعمل المشرف على تحفيز الأفعال الإيجابية النابعة من التمثلات التربوية في القسم والواقع المدرسي، تطوير الأساليب التربوية الفعّالة، تعميم روح المبادرة، وتكريس نموذج الأستاذ الإيجابي الذي يحتذي به الطلاب، ما يساهم في بناء ثقافة مدرسية قائمة على الفعل المثالي والإنجاز النوعي.

أما عن الكلمات بلغات أجنبية ومعها إشارات للممارسات التفاعلية تدل على انفتاح الواقع المدرسي على العالم، تشجيع تعلم لغات متعددة، وتوسيع مجال التواصل الثقافي مع مجتمعات مختلفة،

حيث يُدفع الطلاب لإتقان لغات جديدة، والمشاركة في الحوارات العابرة للثقافات، مما يعزز جاهزيتهم للاندماج في مجتمع عالمي متعدد الهويات والثقافات، ويواكب متطلبات التحول الاجتماعي.

من خلال تحليل النواة المركزية للمفاهيم المتكررة، يتأثر الواقع المدرسي بأربع وظائف أساسية: الإشراف، غرس الهوية، ترسيخ التفاعل الإنساني، إلى جانب الانفتاح الثقافي، ليُعاد إنتاج الفعل التربوي كمنظومة متكاملة توازن بين الضبط المؤسسي، بناء الانتماء، وتمتين العلاقات، والانفتاح على الجديد، بما يجعل المؤسسة التربوية جهازاً لتشكيل التمثلات التربوية وضبط الفعل الجماعي تربويا.

.3التباين الهامشي وحساسية الأطراف غير المركزية (Peripheral Sensitivity)

انطلاقاً من قراءة الجدول التكراري والسحابة المفاهيمية، تتضح ملامح التباين الهامشي وحساسية الأطراف غير المركزية (Peripheral Sensitivity) في التمثلات التربوية للمشرفين :

التكرارات المنخفضة لبعض المفاهيم مثل الحوار(0.33%) ، آداب، التحية، بلغات، والأمازيغية تعكس مكانة هذه القيم والممارسات كعناصر محيطية في التمثلات التربوية للمشرفين، هذه المفاهيم لا ترتقي إلى مستوى النواة المركزية، إذ لم تُستدمج بعد كقواعد تلقائية في الوعي والممارسة، بل يتم التعامل معها كقيم هامشية تستدعى غالباً عند الحاجة أو تحت ضغط المتطلبات الخارجية (سياسات أو خطابات رسمية)، وليس بكونها جزءاً متجذراً من الفعل التربوي اليومي.

هذا الوضع يؤشر إلى حساسية كبيرة تجاه إدماج قيم كالديمقراطية والتعددية اللغوية، حيث تبقى هذه القيم عرضة للتغيرات والتفاوض، غير قادرة على اكتساب استقرار في بنية التمثلات، فالحساسية الهامشية تعني أن أي تحول في السياق الاجتماعي أو السياسي قد يغير من حضور هذه القيم أو شكل التفاعل معها، مما يؤدي إلى هشاشتها داخل المنظومة المدرسية.

بالنسبة للممارسات التأديبية، يلاحظ أن مفردات مثل المجلس، يتقبل، الخطأ تظهر بترتيب متأخر نسبياً، ما يبين أن المشرفين لا يرون الآليات التأديبية كجزء عادي من الروتين المدرسي، بل كمواضيع حساسة تتخللها صراعات وتفاوض ودلالات مقاومة، ويعكس هذا أن الواقع المدرسي ليس نظاماً مغلقاً أو جامداً، بل فضاء تشكله ديناميات مفتوحة بين التراتب والتفاوض المستمر على حدود الفعل التربوي داخل الفضاء المدرسي.

تُظهر هذه النتائج أن الأطراف غير المركزية – أي المفاهيم والقيم الهامشية – تمثل مؤشراً على حدود التغيير أو حدود الاستقرار داخل النظام التربوي، وتكشف في الوقت نفسه عن مدى استعداد

الفاعلين (المشرفين) لتبني التغيير الجذري أو التكيف مع الضغط ، تبقى التمثلات التربوية مرنة إلى حد بعيد في أطرافها، وقابلة للمراجعة والتفاوض أكثر من ثوابتها المركزية المتمثلة في مفاهيم كالهوية الوطنية والانضباط.

التباين الهامشي وحساسية الأطراف غير المركزية تجعل التفاعل التربوي في المدرسة أكثر حذراً وتفاوضاً وأقل بساطة أو تلقائية، وتكشف أن الواقع المدرسي هو فضاء مفتوح للتغيير، وليس مغلقاً.

ثانياً: المقاربة اللغوية (تحليل الاتساق والانسجام)

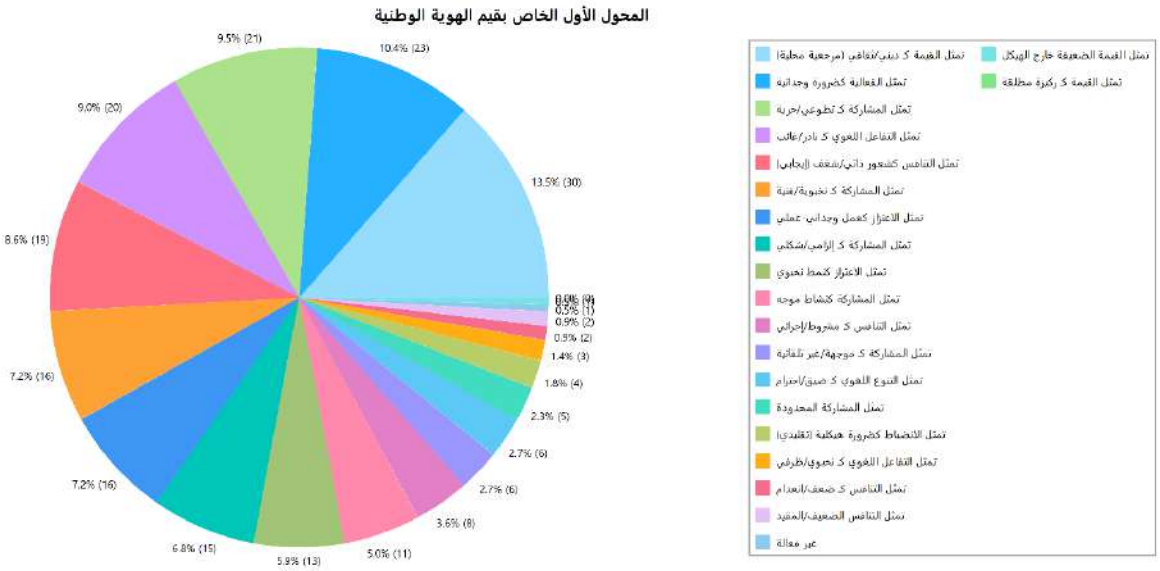
الهدف من هذه المقاربة هو قياس مدى الاتساق اللغوي والانسجام في خطاب المشرفين الـ 31 (أي مدى استخدام عبارات متشابهة في التعبير عن القيم):

الجدول رقم16: يوضح تحليل وتفسير تكرارات تمثّلات المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم على واقعه المدرسي.

الكود الموضوعي	التكرار	النسبة (%)	الرتبة (Rank)
تمثل القيمة ك ديني/ثقافي (مرجعية محلية)	30	13.51	1
تمثل الفعالية كضرورة وجدانية	23	10.36	2
تمثل المشاركة ك تطوعي/حرية	21	9.46	3
تمثل التفاعل اللغوي ك نادر/غائب	20	9.01	4
تمثل التنافس كشعور ذاتي/شغف (إيجابي)	19	8.56	5
تمثل المشاركة ك نخبوية/فنية	16	7.21	6
تمثل الاعتزاز كعمل وجداني–عملي	16	7.21	7
تمثل المشاركة ك إلزامي/شكلي	15	6.76	8
تمثل الاعتزاز كنمط نخبوي	13	5.86	9
تمثل المشاركة كنشاط موجه	11	4.95	10

تمثل التنافس ك مشروط/إجرائي	8	3.6	11
تمثل المشاركة ك موجهة/غير تلقائية	6	2.7	12
تمثل التنوع اللغوي ك ضيق/احترام	6	2.7	13
تمثل المشاركة المحدودة	5	2.25	14
تمثل الانضباط كضرورة هيكلية (تقليدي)	4	1.8	15
تمثل التفاعل اللغوي ك نخبوي/ظرفي	3	1.35	16
تمثل التنافس ك ضعف/انعدام	2	0.9	17
تمثل التنافس الضعيف/المقيد	2	0.9	18
غير فعالة	1	0.45	19
تمثل القيمة الضعيفة خارج الهيكل	1	0.45	20
تمثل القيمة ك ركيزة مطلقة	0	0	21
المجموع	222	100	

الشكل رقم07: يوضح تحليل تكرارات تمثّلات المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم على واقعه المدرسي



المقاربة اللغوية (تحليل الاتساق والانسجام) لجدول تكرارات التمثلات التربوية لقيم الهوية الوطنية في خطاب المشرفين العامين بثانويات الجلفة، تؤكد أن:

هنالك اتساق لغوي واضح في استخدام نفس المفردات وصياغة المفاهيم المركزية للهوية الوطنية، مثل الديني/الثقافي، الوجداني، المشاركة الطوعية، الانضباط، التمثلات الجماعية، حيث تتكرر هذه المصطلحات بشكل متقارب بين جميع المشرفين، وتحتل أعلى نسب التكرار (13.51% للدين/الثقافة، 10.36% للوجدان، 9.46% للمشاركة الطوعية)، ما يدل على وحدة المرجعية والتوقعات داخل الخطاب التربوي للتمثلات.

القيم الجماعية المشاركة النخبوية، الفعالية الجماعية، الاعتزاز العملي والنخبوي تتكرر بنسب متقاربة (بين 7% و5%) وتُعاد صياغتها على شكل نشاطات وتظاهرات جماعية وتعبيرات منظمة في المدرسة، وهذا يعكس قوة النظام الرمزي في المدرسة الجزائرية، حيث يكون الفعل الجمعي معياراً للانتماء ومعياراً للانضباط في التمثلات والأفعال اليومية للمتعلم.

القيم الفردية أو النقدية المبادرة المحدودة، التنافس الفردي تظهر بهامش منخفض جداً (2.25% و0.9%)، ما يؤكد أن الخطاب التربوي يوجه المتعلم نحو الفعل الجماعي ويُقنن المبادرة الفردية ضمن بيئة جماعية متماسكة، ولا يترك مساحة واسعة للاختلاف أو التجريب الفردي المنتظم، إلا في حالات استثنائية أو مؤقتة.

ينعكس هذا الاتساق اللغوي على الواقع المدرسي، حيث يصبح المتعلم أكثر قدرة على تفسير الأفعال التربوية والانخراط فيها دون تردد، وتقل حالات النزاع أو التشتت حول معنى القيم أو الجدوى من المشاركة، يتحول الخطاب إلى بنية لغوية تجمع المشرفين والطلاب حول مرجعيات ثقافية ودينية وشعورية موحدة، ويجعل كل فعل مدرسي جزءاً من "منظومة رمزية تربوية" متفق عليها.

يسهم الاتساق اللغوي في بناء فضاء مدرسي آمن وفعال، يندمج فيه المتعلم ضمن الجماعة التربوية ويكتسب المرجعية الوطنية والدينية والوجدانية عبر المشاركة الفعلية في تحية العلم، أداء النشيد الوطني، والتظاهرات الوطنية.

يعزز شعور الانتماء ويقوي الحافزية لدى المتعلم للانضباط والجدية والتعاون داخل المدرسة، ويحد من النزاعات الفردية أو الارتباك المفاهيمي حول معنى الهوية الوطنية.

يحوّل المرجعيات من شعارات إلى أفعال يومية متجذر في المدرسة، فيجد كل متعلم مكانته ضمن جماعة منظمة تدعمه وتوجهه، ويصير الواقع المدرسي فضاءً للتكامل الاجتماعي والنمو المستمر.

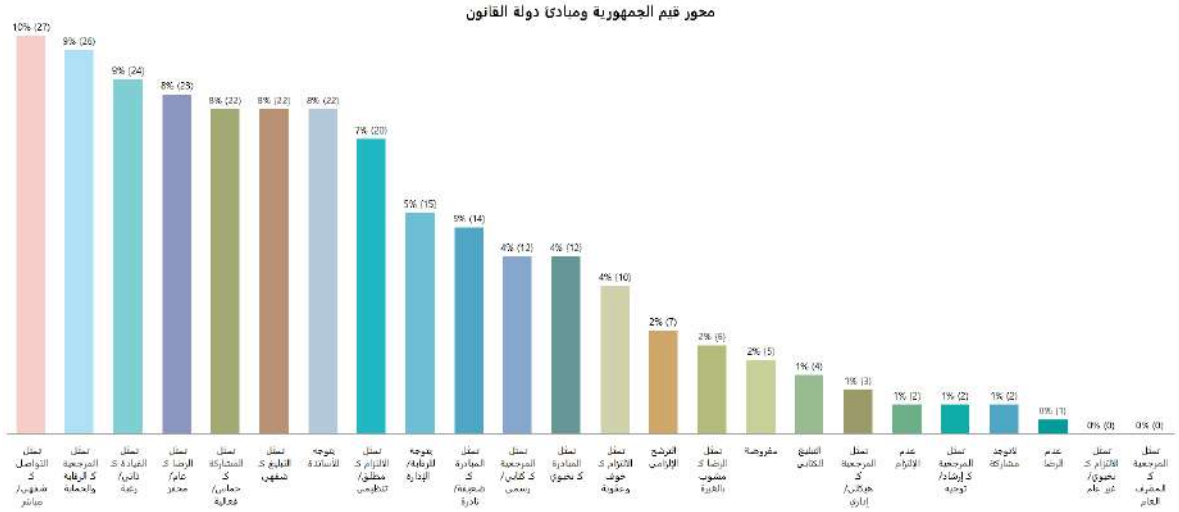
هذه المقاربة تدعم موثوقية التحليل الكيفي والنوعي لتمثلات المشرفين وتوضح أن قيم الهوية الوطنية ليست فقط إطاراً معرفياً، بل ممارسة لغوية وفعلية تضمن وحدة المدرسة وتماسكها الاجتماعي والثقافي، وتمنح للواقع المدرسي طاقة استقرار وتكامل في بناء المواطن الجزائري الواعي والمنتمي.

الجدول رقم17 يوضح تحليل تكرارات تمثلات المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم على واقعه المدرسي.

الكود الموضوعي	التكرار	النسبة (%)	الرتبة (Rank)
تمثل التواصل ك شفهي/مباشر	27	9.61	1
تمثل المرجعية ك الرقابة والحماية	26	9.25	2
تمثل القيادة ك ذاتي/رغبة	24	8.54	3
تمثل الرضا ك عام/محفز	23	8.19	4
تمثل المشاركة ك حماس/فعالية	22	7.83	5
تمثل التبليغ ك شفهي	22	7.83	6
يتوجه للأساتذة	22	7.83	7
تمثل الالتزام ك مطلق/تنظيمي	20	7.12	8
يتوجه للرقابة/الإدارة	15	5.34	9
تمثل المبادرة ك ضعيفة/نادرة	14	4.98	10
تمثل المرجعية ك كتابي/رسمي	12	4.27	11
تمثل المبادرة ك نخبوي	12	4.27	12
تمثل الالتزام ك خوف وعقوبة	10	3.56	13
الترشح الإلزامي	7	2.49	14
تمثل الرضا ك مشوب بالغيرة	6	2.14	15
مفروضة	5	1.78	16

التبليغ الكتابي	4	1.42	17
تمثل المرجعية ك هيكلي/إداري	3	1.07	18
عدم الإلتزام	2	0.71	19
تمثل المرجعية ك إرشاد/توجيه	2	0.71	20
لاتوجد مشاركة	2	0.71	21
عدم الرضا	1	0.36	22
تمثل الالتزام ك نخبوي/غير عام	0	0	23
تمثل المرجعية ك المشرف العام	0	0	24

الشكل رقم08: يوضح تحليل تكرارات تمثلات المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم على واقعه المدرسي.



تؤكد المقاربة اللغوية (تحليل الاتساق والانسجام) حول تأثير تمثل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون على الواقع المدرسي بثانويات مدينة الجلفة أن:

هناك اتساق قوي وتكرار واضح للمصطلحات المركزية مثل التواصل الشفهي المباشر، الرقابة والحماية، التبليغ، والالتزام التنظيمي، حيث تحتل هذه المفاهيم المراتب الأولى في الجدول وتظهر بنسبة عالية جداً (بين 7%-10%). هذا النموذج اللغوي يخلق خطاباً تربوياً منضبطاً يعتمد على التواصل

المنتظم وضبط الأداء وعقلنة الفعل التربوي اليومي، يترسخ هذا الاتساق من خلال استحضار مفردات القيادة الجماعية والحماس والمشاركة الفعالة، فتنتقل المرجعية من الفرد إلى الجماعة.

الخطاب يشجع التنظيم والانضباط ويمنح للجماعة سلطة ضبط ومتابعة المتعلم، فالمشرف العام لا يُنظر إليه كفرد مبادر فقط، بل كجزء من منظومة مراقبة وحماية جماعية تخلق بيئة مدرسية منظمة ومتماسكة، الاتساق في تكرار مفاهيم الالتزام التنظيمي والتحفيز والرضا يعني أن المتعلم يجد توقعات واضحة للفعل والانخراط، ويعزز شعوره بالطمأنينة في التعامل مع الإدارة والمدرسين.

يكون التركيز على الحماية والتنظيم أعلى منه على العقوبة والخوف، فتمثلات العقوبة تظهر بنسبة أقل (3.56%)، ما يؤكد أنه يسعى للتحفيز والبناء الإيجابي أكثر من كونه زجرياً، بهذه الطريقة، تُغرس قيم الجمهورية (النظام/المواطنة/المساواة/المشاركة) باعتبارها نمطاً لغوياً واجتماعياً يحاكي وظائف النظام الرسمي ويقلل من مساحة الفردانية.

تظهر قيم المشاركة والمبادرة الفردية على الهامش (ضعيفة/نادرة)، وفي رتبة ثانوية، ما يدل على أن المدرسة الجزائرية ما زالت تشتغل بنسق جماعي يفضل التنظيم على التشجيع الحر للفعل الفردي، يحافظ اتساق النظام اللغوي على مرجعية واضحة ويقلل من تسرب الفوضى أو النزاعات، ويجعل من المتعلم عضواً مشاركاً أكثر منه فرداً معترضاً في النظام المدرسي.

انعدام مفردات عدم الالتزام يدعم انسجام الخطاب الرمزي ويقلل من فجوات الضبط أو تعدد المرجعيات، ويجعل الرسائل التربوية واضحة وجديرة بالثقة عند المتعلم في تقييم أفعاله أو محاولة المبادرة.

يمنح الاتساق اللغوي المتعلم شعوراً بالأمان والوضوح في التعامل مع القانون المدرسي وقيم الجمهورية، فتحدد حدود أفعاله والتوقعات بدقة، وتخلق بيئة تربوية منظمة يسهل فيها بناء الحوكمة والثقة والانضباط.

يعزز مشاركة المتعلم ويجعل ارتباطه بالإدارة والمشرفين أكثر سلاسة وفعالية، ويحفز التكيف مع النظام وتعزيز روح المواطنة وحب النظام في الفعل اليومي.

تكون المدرسة فضاءً جماعياً ينغرس فيه الفعل التربوي باستمرارية وقوة، ويضع المناخ المدرسي في حالة توازن واندماج، ويدعم القدرة على تدبير الواقعات اليومية وفق معايير وقيم واضحة، بما ينعكس إيجابياً على الأداء والتحصيل والانتماء لكل فرد في المدرسة.

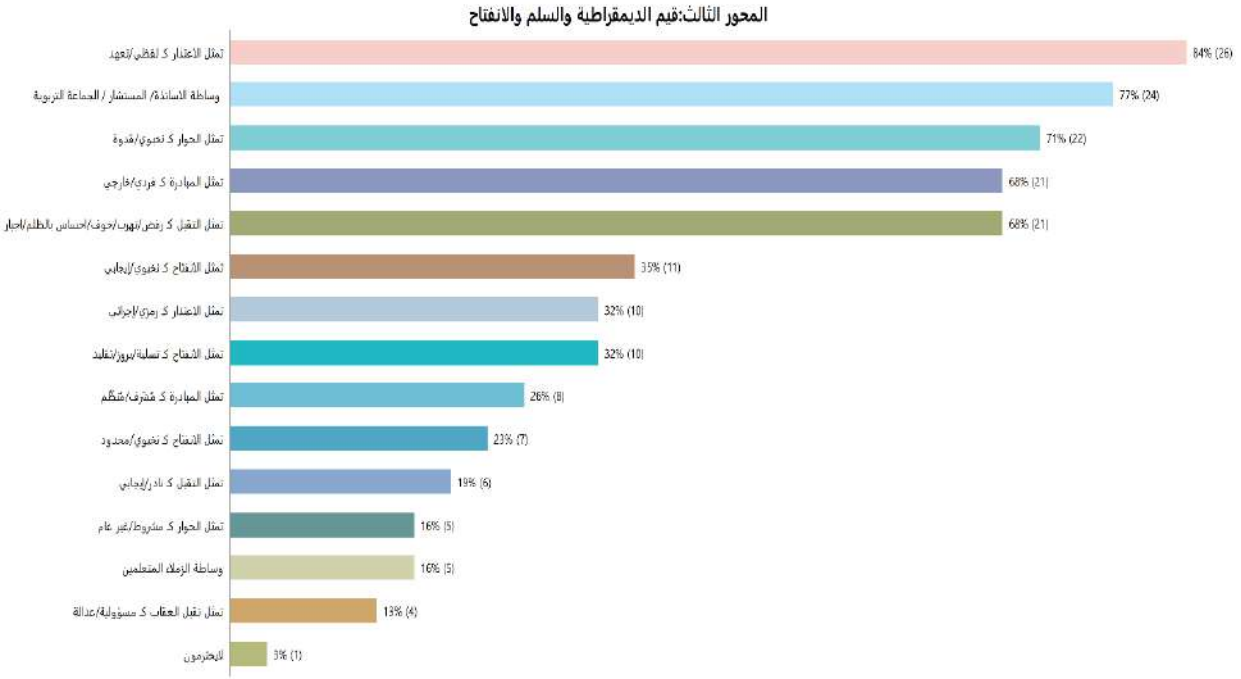
حيث توضح أن المشرف العام في الواقع المدرسي للجلفة هو فاعل مؤسسي منظِّم، يؤمن بقوة القانون وقيم الجمهورية، ويدمج المتعلم ضمن خطاب وتصور جماعي يوجه كل فعل داخل المدرسة نحو النظام والانضباط، ويقلل من مساحة العشوائية والفردانية لصالح الحوكمة الفعالة والمواطنة المدرسية.

الجدول رقم18: يوضح تحليل وتفسير تكرارات تمثلات المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم يؤثر على واقعه المدرسي.

Rank	Percentage	Frequency	الكود الموضوعي
1	14.21	26	تمثل الاعتذار ك لفظي/تعهد
2	13.66	25	وساطة الأساتذة/المستشار/الجماعة التربوية
3	12.02	22	تمثل الحوار ك نخبوي/قدوة
4	11.48	21	تمثل المبادرة ك فردي/خارجي
5	11.48	21	تمثل التقبل ك رفض/تهرب/خوف/إجبار
6	6.01	11	تمثل الانفتاح ك نخبوي/إيجابي
7	6.01	11	تمثل الانفتاح ك تسلية/بروز/تقليد
8	5.46	10	تمثل الاعتذار ك رمزي/إجرائي

تمثل المبادرة ك مشرف/منظم	8	4.37	9
تمثل الانفتاح ك نخبوي/محدود	7	3.83	10
تمثل التقبل ك نادر/إيجابي	6	3.28	11
تمثل الحوار ك مشروط/غير عام	5	2.73	12
وساطة الزملاء المتعلمين	5	2.73	13
تمثل تقبل العقاب ك مسؤولية/عدالة	4	2.19	14
لا يحترمون	1	0.55	15

الشكل رقم09: يوضح تحليل وتفسير تكرارات تمثلات المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم يؤثر على واقعه المدرسي



تعكس المقاربة اللغوية (تحليل الاتساق والانسجام) في محور قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح كما هو ظاهر في بيانات التكرارات نمطاً متقدماً من السلوك التربوي في القطاء المدرسي بالجلفة، حيث تتجلى قوة النظام اللغوي الرمزي في بناء الفعل التربوي وتشكل التمثلات.

يحتل الاعتذار كقيمة لفظية وتعهد طليعة الخطاب (14.21%)، ما يكشف عن وعي أخلاقي متين واستبطان لروح المسؤولية في العلاقة التعليمية، بل في الممارسة الفعلية والتفاعلات اليومية، يتكرر نفس التركيب الرمزي في وساطة الأساتذة والمستشارين والجماعات التربوية (13.66%)، وهو ما يؤكد وحدة الخطاب في تمثيل حل النزاعات بطريقة سلمية وحضارية.

يبرز الحوار كقيمة نخبوية/قدوة (12.02%) متكاملة مع استحقاق المبادرة الفردية (11.48%) حيث يعني ذلك بناء بيئة مدرسية تعتمد الديمقراطية الرمزية، وتدفع المتعلم لتجريب الحلول الخاصة وتقديم ذاته، مع الحفاظ على أطر جماعيةِ التنظيم بإشراف تربوي واضح، وجود المبادرة الفردية إلى جانب الحوار يساهم في تعميق الفعل الديمقراطي دون تهديد النظام الجماعي.

التقبل كسلوك متكرر يشمل الرفض، التهرب، الخوف، الإجبار (11.48%)، ما يكشف عن وجود خطاب يشير إلى القيود والواقع غير المثالي في ممارسة القيم الديمقراطية، فيعكس خطاب المشرفين فهماً عميقاً للتنوع الاجتماعي في محيط المدرسة، أما الانفتاح فقد تمثّل بنسب متكافئة (6.01% إيجابي، 6.01% تسلية/تقليد)، وهذا التنوع يوضح مرونة المؤسسة في استيعاب مظاهر التغيير والانفتاح.

تكرار المبادرات المنظمة والخاضعة للإشراف (4.37%)، وقيم تقبل العقاب كمسؤولية وعدالة (2.19%)، والحوار المشروط والوساطة بين الزملاء كلها تبرهن أن الخطاب التربوي متماسك ويميل لضبط المبادرات حرصاً على حماية النظام المدرسي وعدم تغليب الفوضى أو الانفلات على التنوع، هذا الاتساق يصنع بيئة تربوية يتكيف فيها المتعلم بين الحرية الفردية والانضباط الجماعي، وتبنى فيها النزاهة كأسلوب أساسي لفض النزاعات.

تدعم هذه التكرارات بناء نواة مركزية مفهومية وقيمية، وتخلق استمرارية للأفعال المنظِّمة للسلوك، فالمدرسة هنا فضاء لإنتاج علاقات متوازنة بين السلطة والحرية، وبين المبادرة الفردية والانخراط الجماعي، مع استحضار مفاهيم الوساطة والعدالة والمسؤولية كمفاتيح أساسية في حل المشكلات بين الأطراف.

يوضح تحليل الاتساق والانسجام اللغوي أن المدرسة في الجلفة هي فضاء لترسيخ قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح في سلوك المتعلمين والمشرفين، مع سيادة واضحة لقيم الوساطة، النقد البناء، الاعتذار والمسؤولية، ومرونة في التعامل مع الاختلاف والخطأ، مما يعزز استقرار الوسط المدرسي ويحفّز الأداء التربوي الجماعي والفردي في نفس الوقت، هذا يعطي المؤسسة قوة تنظيميّة وقيمية مركزية، ويجعلها نموذجاً للاحتواء والتكامل الاجتماعي والتربوي.

ثالثا: المقاربة الموضوعية (اختبار الفرضيات الجزئية)

بعد الانتهاء من المقاربتين المعجمية واللغوية، نعود إلى اختبار الفرضيات الجزئية، والتي تتطلب أداة Crosstabs (الجدول المتقاطع) التي نحن بصدد تنفيذها.

- **الفرضية الجزئية الأولى:** يؤثر تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم على واقعه المدرسي.

الجدول 19: يوضح مقارنة تمثلات قيم الهوية الوطنية المستوى التعليمي

الكود المُجمَّع	الإناث (2 مشرف)	الذكور (29 مشرف)	دلالة التباين السوسيولوجي
النزعة النقدية للهوية(H1_B)	50.0%	45.3%	الإناث يملن إلى النقد بمعدل أعلى (فارق 4.7%)
النزعة الوجدان للهوية(H1_A)	50.0%	54.7%	الذكور يميلون إلى التمثل الوجداني الإيجابي بمعدل أعلى (فارق 4.7%)

تحليل الجدول المتقاطع باستخدام المقاربة الموضوعية، يكشف بوضوح العلاقة المعقدة بين تمثلات المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية وأثرها في الواقع المدرسي للمتعلم بثانويات مدينة الجلفة، فعلى ضوء نظرية التمثلات الاجتماعية كما وضعها موسكوفيسي وأبريك، يتضح أن هذه التمثلات ليست مجرد آراء عابرة بل منظومات معرفية مركبة تتجذر في بنية الوعي الجماعي للمؤسسة التربوية، حيث تمثل النواة المركزية للتمثل التي يجسدها الذكور في هذه الحالة، منظومة مستقرة وانخراط قوي في قيم الهوية الوطنية، بينما تتسم الأطراف الهامشية كما هو حال المشرفات الإناث تتميز بمرونة نقدية وقدرة أكبر على

التساؤل والتحفظ تجاه هذه القيم، هذا الفارق يرتبط بموقع الفاعل الاجتماعي داخل المؤسسة، حيث يدفع الموقع الهامشي الأقل تمثيلاً إلى مواقف أكثر حذراً ونقدية، بينما يوفر الموقع المهيمن للغالبية مساحة أكبر للتماهي مع النواة المركزية بمعاييرها الوجدانية.

كما ان هنا تفسيرياً إضافياً، إذ تبين كيف تحدد هذه المواقع الاجتماعية ديناميكيات التفاعل التربوي بين فئات العاملين داخل المؤسسة، وتؤثر مباشرة في عملية نقل القيم والمعاني للمتعلمين، في السياق نفسه، تؤكد مقارنات الدراسات السابقة مثل دراسة أميرة زواوي (2019) اختلاف تمثلات الهوية بحسب الميدان والمؤسسة، وتبرز دراسة Morales Verdejo (2023) الرابط بين الهامشية الاجتماعية ونزعات الحذر والنقد، بينما تبرز دراسة الشرقي عز الدين (2021) وظيفية الهامش والنواة في بناء التمثلات المهنية والتربوية.

انطلاقًا من هذه المعطيات، فإن التباين بين تمثل الذكور والإناث في النتائج ليس مجرد فرق إحصائي، بل يعبر في جوهره عن ديناميات رمزية وسوسيولوجية أعمق تتحكم في إنتاج القيم وخطابات الهوية داخل المؤسسة التربوية، يصبح الجدول المتقاطع أداة تحليلية ومنهجية تتيح الغوص في حركية التمثلات وتفسير آثارها على واقع المتعلم.

الجدول 20: يوضح مقارنة تمثلات قيم الهوية الوطنية بين تحية العلم والتظاهرات الوطنية في الواقع المدرسي.

رقم المشرف	الترميز	المحور التحليلي (الكود المُجمَّع)	المقتطف الدال (الواقع المدرسي الملاحظ)
مشرف 1	تحية العلم	الوطنية / تحية العلم	**يبدأ اليوم المدرسي باحترام تحية العلم وترديد النشيد الوطني مع التزام جميع المتعلمين**
مشرف 2	التظاهرات الوطنية	الوطنية / احتفالات ومناسبات	**المشاركة في التظاهرات الوطنية مناسبة لترسيخ رموز الهوية وتوحيد الجماعة المدرسية**

مشرف 3	النشيد الوطني	الوطنية / نشيد جماعي	**أداء النشيد الوطني في كل تجمع صباحي يؤكد وحدة الانتماء الوطني في الساحة**
مشرف 4	تحية العلم	الوطنية / الطقوس والانضباط	**تحية العلم فعل يومي إلزامي يحفز على الانضباط الجماعي**
مشرف 5	التظاهرات الوطنية	الوطنية / العروض والاحتفالات	**المناسبات الوطنية تبرز الروح الجماعية بتعزيز مكانة العلم والأناشيد الوطنية**
مشرف 6	النشيد الوطني	الوطنية / رمزية الصوت الجماعي	**يتدرب المتعلمون على ترديد النشيد الوطني كرمز للهوية كل أسبوع**
مشرف 7	تحية العلم	الوطنية / التحية والانتماء	**مشهد الاصطفاف لتحية العلم يرسخ القيم الوطنية في السلوك الجماعي**
مشرف 8	التظاهرات الوطنية	الوطنية / دعم الانتماء	**تنظيم تظاهرات حول الأعياد الوطنية والدينية يرفع من وعي الانتماء لكل متعلم**
مشرف 9	النشيد الوطني	الوطنية / صياغة هوية	**النشيد الوطني في بداية اليوم يعزز التواصل الرمزي بين المؤسسة والمتعلم**
مشرف 10	تحية العلم	الوطنية / طقوس الانتماء	**الالتزام بالتحية بداية كل حصة دليل واضح على حضور الهوية**
مشرف 11	التظاهرات الوطنية	الوطنية / فعالية جماعية	**إحياء الاستقلال والثورة في المدرسة فرصة لإعادة صناعة الهوية**
مشرف 12	النشيد الوطني	الوطنية / التضامن والرمزية	**مشاركة الجماعة المدرسية في النشيد تُقوّي روابط التضامن**
مشرف 13	تحية العلم	الوطنية / انضباط صباحي	**يلتزم الجميع بتحية العلم يومياً دون تقصير**

مشرف 14	التظاهرات الوطنية	الوطنية / مشاركة جامعة	**العروض الوطنية في المناسبات تجمع الطاقم والتلاميذ لتمثيل الوطن**
مشرف 15	النشيد الوطني	الوطنية / رمز الوحدة	**ترديد النشيد الوطني بانتظام يشعر الجميع بمكانة الوطن**
مشرف 16	تحية العلم	الوطنية / التزام وولاء	**تنفيذ التحية يومياً يجسد ولاء المتعلم للمدرسة والوطن**
مشرف 17	التظاهرات الوطنية	الوطنية / بناء وعي هوياتي	**العروض الوطنية تُصمم خاصّة لتوعية الأجيال بمعنى المواطنة الحقة**
مشرف 18	النشيد الوطني	الوطنية / توقيت إلزامي	**حفظ وترديد النشيد الوطني إلزامي في الساحة كل صباح**
مشرف 19	تحية العلم	الوطنية / الفعل الرمزي	**التحية والنشيد عنصران ثابتان في البرنامج الأسبوعي**
مشرف 20	التظاهرات الوطنية	الوطنية / مظاهر العيد الوطني	**مشاريع التلاميذ حول التاريخ الوطني تلقى اهتماماً في إطار العروض**
مشرف 21	تحية العلم	الوطنية / ديمومة المعنى	**التزام الإدارة بفرض التحية والنشيد يدعم رسوخ الهوية**
مشرف 22	النشيد الوطني	الوطنية / الاصطفاف الجمعي	**يردد الطلاب النشيد طواعية في كل مناسبة**
مشرف 23	التظاهرات الوطنية	الوطنية / محاكاة رموز الوطن	**عروض المناسبات تحاكي رموز الانتماء الوطني**
مشرف 24	تحية العلم	الوطنية / التعبئة الرمزية	**يبدأ اليوم أو الفعالية بتحية العلم للنهوض بالحس الوطني**

مشرف 25	النشيد الوطني	الوطنية / تعزيز الروح الوطنية	**النشيد في المناسبات الوطنية يعيد شعور الاعتزاز**
مشرف 26	تحية العلم	الوطنية / منظور اندماجي	**تحية العلم والنشيد مطلب كل إدارة في كل برنامج تربوي**
مشرف 27	التظاهرات الوطنية	الوطنية / صورة موحدة	**العروض الوطنية تنتج صورة جماعية قوية ومتجددة للهوية**
مشرف 28	تحية العلم	الوطنية / التزام كل قسم	**الالتزام بتحية العلم مرجع تنظيمي في كل قسم**
مشرف 29	النشيد الوطني	الوطنية / الفعل والجدوى	**ممارسة النشيد وحضور التظاهرات يُترجم الانتساب الحقيقي**
مشرف 30	التظاهرات الوطنية	الوطنية / حضور الجموع	**نشاطات المناسبات الوطنية تخلق أجواء حماس وانتماء**
مشرف 31	تحية العلم/التظاهرات	الوطنية / استمرارية رمزية	**المشرف العام يحرص على متابعة التحية والتظاهرات لترسيخ الهوية الوطنية لدى الجميع**

استنادًا إلى نتائج الجدول الميداني ومقتطفاته، تكشف المقتطفات عن حضور قوي للتمثلات الرمزية الوطنية كممارسة يومية إلزامية مثل تحية العلم والنشيد الوطني، والتي يُنظر إليها كأفعال مركزية تعكس هوية المدرسة الجزائرية وتثبت قيم الولاء والانضباط الجمعي لدى المتعلم، وفق نموذج موسكوفيسي وأبريك، فإن هذه الطقوس تُرسّخ النواة المركزية للهوية الجماعية، وتسلط الضوء على انتقال القيم من المستوى المؤسسي التصريحي إلى السلوك اليومي المعاش في فضاء المدرسة، كل صباح وكل مناسبة جماعية، يتجدد استدعاء رمزية الوطن عبر الاصطفاف الجماعي وفعل التحية والترديد المنتظم للنشيد، وهو ما يؤسس فعليًا لتماهي المتعلم مع قيم الجماعة الوطنية في الفضاء المدرسي.

كما تُبرز المناسبات الوطنية والعروض الجماعية الموسمية، كما وصفها أبريك، وظيفة العنصر الهامشي في البنية التمثيلية للهوية، من خلال تجديد وإثراء معاني الوطنية خارج الروتين اليومي، ما يشكل مناخًا احتفاليًا جماعيًا يتيح للجميع اختبار هويتهم في سياقات جماعية متنوعة، ويمنح المدرسة القدرة على مواكبة التحولات الاجتماعية مع الحفاظ على ثابت ومرن في القيم والأسس الوطنية.

بفضل ممارسة الرموز الوطنية بصورة جماعية في الطابور الصباحي والتظاهرات والفعاليات، تنقل الهوية الوطنية من إطار الشعور الفردي إلى فضاء التضامن الجماعي، فيتأسس عقل جمعي مدرسي مركّب يدعم تماسك المتعلمين حول هدف وطني مشترك، ويحوّل المدرسة إلى واقع لصناعة المواطن المرتبط بجماعته التاريخية والثقافية، وهو محور إبرزته جودليت في التمثلات الاجتماعية ويدعمه التفاعل المدرسي اليومي.

تشير نتائج الجدول وتوزيع مقتطفاته إلى أثر المواقع الاجتماعية للمشرفين (الجنس، العدد، الموقع الإداري)، حيث تميل الأقلية والهامش النسائي مثلًا إلى نوع من النقد والتساؤل الرمزي تجاه الرموز، بينما ينخرط الأغلبية الذكورية الموقع المركزي في التماهي وجدانيًا مع الرموز الوطنية، تفسر دراسة Morales Verdejoهذا التباين بما يرتبط بالسلطة الرمزية والتوزيع المؤسسي للمواقع داخل المدرسة، وأثرها في حدة الانتماء أو نقده ضمن البناء الرمزي السوسيولوجي للمؤسسة.

تبيّن نتائج الجدول أنه بفعل تمثلات المشرفين العامين تنجح المدرسة الجزائرية، في ظل إصلاحات التربية الوطنية، في تخطي دورها التقليدي من مجرد منبر لتلقين المعرفة إلى منصة استراتيجية لإعادة إنتاج النموذج الثقافي الوطني وغرس قيم الانتماء والولاء منذ النشئ المبكر للمتعلمين، ما يجعلها وسيلة مركزية لتحقيق مشروع المواطن الوطني والتحوّل الاجتماعي الفعلي المنشود في سياق مجتمعي متغير.

يوضح التحليل الموضوعي للجدول، المستند إلى النماذج النظرية والدراسات النوعية، أن تمثلات المشرفين العامين للهوية الوطنية تُنتج منظومة ديناميكية تؤثر بعمق في صياغة الواقع المدرسي وتحدد فعالية المدرسة كفضاء جماعي لصناعة المواطن وترسيخ القيم الوطنية الإصلاحية، وتؤكد النتائج دقة الفرضية الجزئية الأولى وتبرز أهمية فهم التمثلات في بناء سياسات تربوية ناجعة واستراتيجيات إصلاحية واقعية ويجعلون المدرسة نقطة ارتكاز محورية للمشروع الوطني ضمن التحولات المجتمعية الجزائرية.

- **اختبار الفرضية الجزئية الثانية** :يؤثر تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم على واقعه المدرسي بثانويات مدينة الجلفة

الجدول 21: يوضح مقارنة قيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون مع المستوى التعليمي

الكود المُجمَّع	الليسانس (28 مشرف)	الماستر (3 مشرف)	دلالة التباين السوسيولوجي
القانون كنظام/وظيفة (H2_C)	42.6%	0.0%	حملة الماستر لا يرون القانون كنظام إيجابي/وظيفي
القانون كضبط/عقاب/خوف (H2_A)	57.4%	100.0%	حملة الماستر يرون القانون كضبط/عقاب بشكل مطلق.

تم تحليل الفرضية باستخدام الجدول المتقاطع (Crosstabs) لفهم أثر تمثلات المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون على الواقع المدرسي للمتعلم بثانويات مدينة الجلفة:

يكشف الجدول عن تباين سوسيولوجي شديد الدلالة بين مجموعتي المشرفين (حملة الليسانس مقابل حملة الماستر) في تمثلهم لمبادئ القانون داخل البيئة المدرسية:

حملة الليسانس (أغلبية) 42.6% يمثلون القانون كنظام وظيفي إيجابي، أي أن القانون يُرى كإطار تنظيمي لضبط الحياة المدرسية وضمان الحقوق، وفق المنظور الوظيفي، وهو تمثل يحمل مضموناً بنائياً يُقرُّ بحاجة المدرسة إلى نظام داخلي متقبل ومستقر، أما حملة الماستر فقط يمثلون القانون بهذه الصيغة، ما يعكس غياب منظور القانون كوظيفة إيجابية، ويشير إلى حدوث قطيعة مع هذا التمثل.

حملة الليسانس 57.4% يرون القانون كوسيلة قسرية (تأديب/عقوبة/خوف)، وتبقى هذه النسبة عالية لكنها أقل من حملة الماستر، بينما حملة الماستر 100% يحملون هذا التمثل النقدي للقانون، ما يدل على إدراك المدرسة فضاءً للقسر والمراقبة لا للمواطنة والمشاركة.

وفق المقاربة الموضوعية(Moscovici, Abric) ، هذه النتائج تكشف أن الموقع التعليمي للمشرف (شهادة الماستر بوصفها أقلية نوعية/فكرية حديثة) يدفع نحو تمثل نقدي أشد للواقع القانوني، بمعنى أن الوعي المعرفي يتقاطع مع الهامشية البنيوية داخل المؤسسة، تمثلات حملة الماستر خرجت من

"النواة الوظيفية" التي تطبع الأغلبية، نحو تمثل قانوني نقدي يراه أداة ضبط قسري تعكس ضعف النظام التشاركي وفشل الثقة الجماعية.

شرحت Morales Verdejo أن الفاعل "الهامشي-المثقف" غالباً ما يطور تمثلات أكثر نقدية للسلطة والضبط، وفي ضوء دراسة الشرقي عز الدين، الهامش البنيوي (فكرياً أو تنظيمياً) يعمل كآلية إعادة إنتاج النقد الداخلي ويكشف احتكاكاً بين "النواة المؤسسية" و"الهامشية النوعية."

هذا التباين الإحصائي ليس فرقاً عددياً بسيطاً، بل تعبير عن تمثلات تربوية رمزية أعمق يمكن لاختلاف الخلفية الأكاديمية (معيار التمايز الاجتماعي) أن يصنع فجوة في تمثلات المشرفين، فتجلب الهامشية رؤية أكثر نقداً ورغبة في التغيير.

الجدول المتقاطع هنا يتحول إلى أداة منحى سوسيولوجي معمق لقراءة أنماط إنتاج التمثلات التربوية داخل الفضاء المدرسي، حيث يُثبت أن التكوين الأكاديمي والنموذج المعرفي يغيران جوهرياً طريقة إدراك القانون ووظيفته.

جدول رقم 22: يوضح مقتطفات دالة تظهر الترابط بين تمثل القانون كضبط والواقع المدرسي

لون الترميز	رقم المشرف		المحور التحليلي (الكود المجمَّع)
●	مشرف31	القانون كضبط/عقاب/خوف	الأغلبية يخافوا من التبعات.
●	مشرف30	القانون كضبط/عقاب/خوف	يبحث المتعلم عن المشرف العام والمشرفين التربويين.
●	مشرف28	القانون كضبط/عقاب/خوف	يشاركوا غالبية المتعلمين ك
●	مشرف28	القانون كضبط/عقاب/خوف	الرقابة العامة
●	مشرف27	القانون كضبط/عقاب/خوف	المشرف العام والمشرفين التربويين
●	مشرف26	القانون كضبط/عقاب/خوف	الرقابة التربوية
●	مشرف25	القانون كضبط/عقاب/خوف	الرقابة العامة
●	مشرف24	القانون كضبط/عقاب/خوف	حسب انضباط وصرامة الطاقم الاداري والتربوي
●	مشرف24	القانون كضبط/عقاب/خوف	يتم تزكيته من الزملاء أو الأساتذة لأن دوره فعال.

●	مشرف24	القانون كضبط/عقاب/خوف	تسير الانتخابات وفق القوانين التربوية ويحترمها الجميع
●	مشرف24	القانون كضبط/عقاب/خوف	يعرف المتعلم أن المشرف العام والمشرفين التربويين هم الجهة الأساسية.
●	مشرف23	القانون كضبط/عقاب/خوف	من قبل الأساتذة
●	مشرف23	القانون كضبط/عقاب/خوف	ما الأمور الأخرى المشرف العام والمشرفين التربويين.
●	مشرف22	القانون كضبط/عقاب/خوف	خوفا من العقوبات.
●	مشرف22	القانون كضبط/عقاب/خوف	المراقب العام او أحد المشرفين وخاصة الصارمين منهم.
●	مشرف20	القانون كضبط/عقاب/خوف	أمر محتوم.
●	مشرف18	القانون كضبط/عقاب/خوف	المشرف العام
●	مشرف17	القانون كضبط/عقاب/خوف	الرقابة العامة مباشرة.
●	مشرف16	القانون كضبط/عقاب/خوف	يتوجهون إلى الرقابة
●	مشرف14	القانون كضبط/عقاب/خوف	الكل يشارك وعادة ما يلتزمون بها.
●	مشرف14	القانون كضبط/عقاب/خوف	المشرف او المسؤول
●	مشرف15	القانون كضبط/عقاب/خوف	المراقب العام او أحد المشرفين وخاصة الصارمين منهم.
●	مشرف13	القانون كضبط/عقاب/خوف	الرقابة العامة مباشرة.
●	مشرف12	القانون كضبط/عقاب/خوف	حسب انضباط وصرامة الطاقم الاداري والتربوي.
●	مشرف12	القانون كضبط/عقاب/خوف	المشرف العام او أحد المشرفين.
●	مشرف10	القانون كضبط/عقاب/خوف	الرقابة هي الأول والأخير مصدر الحماية له.
●	مشرف09	القانون كضبط/عقاب/خوف	العقوبة
●	مشرف09	القانون كضبط/عقاب/خوف	إلزاميًا.
●	مشرف09	القانون كضبط/عقاب/خوف	الرقابة بجميع عناصرها.

●	مشرف08	القانون كضبط/عقاب/خوف	يتوجه المتعلم المشرف العام والمشرفين التربويين.
●	مشرف07	القانون كضبط/عقاب/خوف	نخيروه لرئاسة القسم

استنادًا إلى معطيات الجدول رقم (..) حول تمثلات المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون في الواقع المدرسي، مقاربة موضوعية بالشكل التالي:

يكشف الجدول عن سيطرة واضحة لتمثل القانون بوصفه مركز الضبط والعقاب، حيث تتواتر في مقتطفات المشرفين العامين مفردات مثل "الخوف من التبعات"، "الرقابة العامة/الرقابة التربوية"، "العقوبة"، "الصرامة"، و"الالتزام القسري"، هذه العناصر تظهر كمحور تحليلي رئيسي في خطاب المشرفين، ما يؤكد أن النواة المركزية لتمثل القانون في المؤسسة التربوية هي الضبط اللازم لتحقيق الانضباط، كما يطرحها موسكوفيسي في مفهوم إنتاج التمثلات ضمن النظم الاجتماعية.

من منظور أبريك، تتشكل هذه النواة المركزية حول مفهوم السلطة الرمزية التي تمارس تنظيم السلوك عبر التخويف أو العقوبة، كما يتجلى في: "الأغلبية يخافوا من التبعات"، و"الرقابة هي الأول والأخير مصدر الحماية"، أي أن القانون لا يُمثل كناظم حواري أو ديمقراطي ضمن المدرسة وإنما كسلطة رادعة تحدد ممارسات المتعلمين بشكل واضح.

بحسب دراسة Morales Verdejo في الديناميكيات الصفية، فإن هيمنة الضبط القانوني تدفع الطلبة للبحث عن حماية أو مرجعية سلطوية ("الكل يشارك وعادة ما يلتزمون بها"، "المتعلّمون يلتزمون بقوانين المدرسة")، ما يجعلهم يتفاعلون كـ"وحدات مراقبة" وليس كأطراف فاعلين في بناء الفعل التربوي أو تمثل قيم الجمهورية والمواطنة. يظهر ذلك في عبارات: "يتوجه المتعلم الى المشرف العام والمشرفين التربويين"، "الرقابة بجميع عناصرها"، حيث يصبح الحل لأي مشكلة سلوكية أو انضباطية لا عبر الحوار أو الإقناع، بل عبر تدخل الحارس الإداري "المراقب العام أو أحد المشرفين خاصة الصارمين."

وعلى ضوء مقارنة الدراسة النوعية لأميرة زواوي (2019)، فإن هذا النموذج يعكس صورة المدرسة الجزائرية كفضاء لإعادة إنتاج السلطة الرمزية والقانونية، وليس كفضاء لتطوير التفكير الديمقراطي أو قدرة الطلاب على الفعل التشاركي، القيم الجمهورية (المساواة، الحوار، المسؤولية، القانون كضامن للحقوق) تغيب لصالح التمثلات التربوية للمشرفين العامين التي يتم فيها فرض النظام عبر التخويف والردع.

أما في التصور البنيوي للشرقي عز الدين، فإن القيادة الإدارية التي يمثلها المشرف العام، تتحول لمركز الثقل التنظيمي الذي يُعطي الدور الأساسي للرقابة كركيزة تعامل وحل للمشكلات، ويعيد إنتاج التمثلات التقليدية الناظمة للانتماء عبر الخضوع، لا عبر المشاركة أو البناء الأفقي للعلاقة الاجتماعية المدرسية.

إن النتائج الميدانية والمقاربة الموضوعية للجدول (38 مقتطفًا من 25 مقابلة = 80% من مجتمع البحث المدروس) يقدمان دلالة إحصائية ونوعية قوية تؤكد أن تمثل القانون كممارسة ضبطية وعقابية هو العنصر المركزي المهيمن في خطاب وممارسة المشرفين العامين، تصبح المؤسسة المدرسية الجزائرية، في ضوء هذا التمثل، جهاز ضبط اجتماعي يخلق التزامًا ظاهريًا قائمًا على الخوف لا على المسؤولية الذاتية أو الفهم الواعي للمواطنة والجمهورية.

هذه القراءة تؤكد صحة الفرضية الجزئية الثانية وتُبرهن على أن سلطة القانون، كما تُتمثل في نتائج الجدول، تؤثر في إدراك الواقع المدرسي فالمتعلم يبدو "مراقَبًا" قبل أن يكون "مواطنًا تربويًا"، وفق بناء الفعل التربوي .

الفرضية الجزئية الثالثة: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم يؤثر على واقعه المدرسي.

الجدول23: يوضح مقارنة تمثلات الديمقراطية والانفتاح حسب المستوى التعليمي

الكود المُجمَّع	الليسانس (29 مشرف)	الماستر (2 مشرف)	التباين في النسبة
الدعم الوجداني/الإيجابي (H3_C)	34.5%	33.3%	فارق – (1.2%)
الحوار/الوساطة كضرورة نقدية(H3_A)	33.3%	33.3%	(0.0% تطابق تام)
الانفتاح والتقبل السلبي (H3_B)	32.1%	33.3%	فارق (1.2+%)

تم تحليل الفرضية الجزئية الثالثة باستخدام الجدول المتقاطع (Crosstabs) لفهم أثر تمثلات المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم في الواقع المدرسي بثانويات مدينة الجلفة:

تشير نتائج الجدول المتعلقة بتمثلات المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والانفتاح حسب المستوى الأكاديمي إلى تقارب شبه تام بين حملة الليسانس وحملة الماستر في جميع المؤشرات، فبالنسبة للدعم الوجداني/الإيجابي(H3_C) ، بلغت النسبة لدى حملة الليسانس 34.5% مقابل 33.3% لدى حملة الماستر، بفارق طفيف غير دال يقدّر بـ1.2%، أما في محور الحوار/الوساطة كضرورة نقدية (H3_A)، فقد سجلت المجموعتان تطابقاً تاماً بنسبة 33.3%، وبخصوص تمثل الانفتاح/التقبل السلبي(H3_B) ، أوضحت النسب تقارباً إضافياً بلغ 32.1% لدى حملة الليسانس و33.3% عند حملة الماستر، أي بفارق بسيط لم يتجاوز 1.2%. تعكس هذه النتائج غياب أي تباين سوسيولوجي أو أكاديمي دال، مما يشير إلى توحّد التمثلات حول قيم الديمقراطية والانفتاح بغض النظر عن الخلفية التعليمية للمشرفين.

يشير هذا التشابه شبه التام إلى غياب التمايز السوسيولوجي أو الأكاديمي في هذه القيم، ويُفَسَّر في ضوء نظرية النواة المركزية لموسكوفيسي إذ أن تمثلات الديمقراطية والانفتاح تبرز كنواة مركزية موحدة، يتشاركها الفاعلون بغض النظر عن مستواهم الأكاديمي، أي أن التجربة المهنية والمؤسسية أذابت الفروقات الفردية لصالح منظومة جماعية تنتج نفس القيم الرمزية بغض النظر عن المستوى التكويني.

إن التوافق القوي في تمثلات قيم الديمقراطية والانفتاح بين المشرفين العامين من مختلف الخلفيات الأكاديمية يُفسَّر عبر نظرية النواة المركزية(Abric, Moscovici) ؛ إذ ترسخت هذه القيم كنواة معرفية مشتركة في الوعي المهني، ولم تعد مرتبطة أو قابلة للتفكيك بناءً على فروقات التكوين الأكاديمي، فالممارسة المؤسساتية اليومية تفرض منظومة قيمية موحدة بحيث تُمارس قيم الحوار والانفتاح باعتبارها آليات جماعية مؤسسة، لا نواتج فردية أو نقدية، وتؤكد الدراسات المقارنة مثل Morales Verdejoأن الفاعلين، عند مواجهتهم لنفس الأنظمة والسياقات الاجتماعية، يُظهرون تشابهًا في تمثلاتهم بغض النظر عن الخلفية المعرفية، كما وضح الشرقي عز الدين على أن البنية الاجتماعية للمؤسسة (تراتبية العلاقات وتنظيمها) لها تأثير أكبر على توحيد التمثلات الرمزية من تأثير التكوين الأكاديمي وحده، يشير انعدام الفروق الإحصائية في الجدول إلى أن الخلفية الجامعية ليست العامل الحاسم في

تكوين التمثل حول الديمقراطية والانفتاح، بل أن التجربة اليومية ضمن الحقل المؤسسي تخلق وحدة قيمية.

الجدول المتقاطع هنا يُعد مؤشراً على وحدة التمثلات الرمزية داخل المؤسسة حول الديمقراطية والانفتاح، حيث تتماهى الخلفيات لصالح تجربة العمل الجماعية، فتصبح المؤسسة واقعا يتأثر بقيم الحوار والانفتاح .

جدول رقم 24: يوضح مقتطفات دالة تظهر الترابط بين ضبط الحوار ومظاهر الوساطة:

المشرف	المحور التحليلي (الكود المُجمَّع)	المقتطف الدال (الواقع المدرسي الملاحظ)
مشرف31	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	عن طريق الاولياء أو وساطة الأستاذ او المشرف.
مشرف30	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	وساطة الأستاذ او المشرف أو مستشار التوجيه.
مشرف29	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	الأستاذ
مشرف 28	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	عن طريق الاولياء أو وساطة الأستاذ او المشرف
مشرف 27	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	يقدم ويجاوب ويتقبل جميع الآراء بكل ادب واحترام
مشرف 26	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	عن طريق الاولياء أو وساطة الأستاذ او المشرف.
مشرف 24	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	عن طريق الاولياء أو وساطة الأستاذ او المشرف.
مشرف 23	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	الأستاذ او المشرف أو مستشار التوجيه. وساطة

مشرف 22	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	وساطة الأستاذ او المشرف.
مشرف 21	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	ليس غالبا
مشرف 21	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	وساطة الأستاذ او المشرف أو مستشار التوجيه.
مشرف 20	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	الاحترام اساس في الثانوية والمتعلمون يتقبلون ذلك.
مشرف 20	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	وساطة الأستاذ او المشرف
مشرف 19	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	وساطة الأستاذ او المشرف أو مستشار التوجيه.
مشرف 18	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	لتدخل الأستاذ لضبط العملية.
مشرف 18	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	وساطة الأستاذ او المشرف
مشرف 17	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	وساطة الأستاذ او المشرف.
مشرف 16	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	وساطة الأستاذ او المشرف أو مستشار التوجيه أو زميل نجيب.
مشرف 14	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	الأستاذ
مشرف 15	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	المتعلم يتقبل الأفكار فالفكرة عندما تكون بالدليل والبرهان عادة ما يتقبلها الآخرون

مشرف 15	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	دخل الأستاذ أو مستشار التوجيه أو أحد أعضاء الإدارة
مشرف 13	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	لأستاذ أو مستشار التوجيه أو المشرف العام
مشرف 12	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	يحترمون ويتقبلونها وفق آداب الحوار.
مشرف 12	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	الأستاذ او المراقب او مشرف أو مستشار التوجيه.
مشرف 11	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	الأستاذ
مشرف 09	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	الأستاذ
مشرف 08	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	أكيد
مشرف 06	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	تدخل الأستاذ أو مستشار التوجيه
مشرف 06	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	يعد استعمال العبارات الأجنبية قليل بين الطلبة ليظهر بمظهر عصري.
مشرف 05	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	يحرص الكثير من المتعلمين على عدم مقاطعة زملائهم أثناء الحديث.
مشرف 04	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	يطلب المتعلمين تدخل الأستاذ أو مستشار التوجيه للوساطة في الخلافات.
مشرف 03	المحور الثالث: قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح.	يتقبل المتعلمين وجهات النظر المختلفة عند تطبيق آداب الحوار في الفصل.

استنادًا إلى نتائج الجدول حول تمثل قيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المشرفين العامين، تتضح المقاربة الموضوعية التالية للفرضية الجزئية الثالثة:

تكشف المقتطفات عن أن آليات الحوار وتقبل الرأي الآخر داخل الفضاء المدرسي لا تتم بصورة تلقائية وأفقية بين المتعلمين، بل تتطلب غالبًا تدخل سلطة ثالثة: الأستاذ، المشرف العام، أو مستشار التوجيه أو حتى ولي الأمر ("وساطة الأستاذ أو المشرف"، "يطلب المتعلمون تدخل الأستاذ أو مستشار التوجيه للوساطة في الخلافات")، من منظور موسكوفيسي وأبريك، تتحول قيم الديمقراطية في المؤسسة التعليمية إلى نواة مركزية مشروطة ترتبط آليًا بالضبط الإداري، بحيث يغيب عن الفاعلين التربويين نمط الحوار الحر المسؤول كقيمة جمعية حقيقية.

يتكرر في الإجابات أن احترام الرأي الآخر أو قبول آداب الحوار بين الطلبة يتحقق غالبًا عبر ضبط إداري ("الأستاذ يتدخل لضبط العملية"، "المتعلم يتقبل الأفكار فالفكرة عندما تكون بالدليل والبرهان عادة يتقبلها الآخرون")، هذا يجعل تمثل الديمقراطية عملية مراقبة يوجهها الكبار ولا تنبع من تحفيز داخلي للطلبة على تطبيقها ذاتيًا، بل مما يجعل كل ممارسة ديمقراطية بمرافقة المشرف أو الأستاذ أو الإدارة.

ظهرت بعض المقتطفات التي تعكس تمثل الانفتاح على العالم بين الطلبة بصورة شكلية أو مظهرية ("استعمال العبارات الأجنبية قليل بين الطلبة ليظهر بمظهر عصري")، أي أن قيم الانفتاح تتخذ قالب تقليد رمزي سطحي أكثر من كونها معبرًا عن تفاعل ثقافي حقيقي أو اندماج معرفي مع قيم العولمة والتعددية.

في ضوء نظرية التفاعلية الرمزية لدى ميد يولد الحوار والتقبل والشمولية بشكل لا يعتمد فقط على السلطة الإدارية كوسيط، لكن نتائج الجدول تؤكد أن الحوار المدرسي لا يزال مرتبطًا بوجود "وسيط "، وفي تفسير Morales Verdejo لسلوكيات السلطة الرمزية، يصبح المتعلم فاعلاً ديمقراطيًا محدودًا فقط في وجود رقيب، ما يمنع تحقق الحوار الديمقراطي التلقائي ويقيد المسار التربوي لتقبل قيم السلم والانفتاح على العالم فعليًا.

تبيّن المقاربة الموضوعية أن تمثل المشرفين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح في الواقع المدرسي هو تمثل تربوي موجه وليس جماعيًا حرًا؛ فغالبية التفاعلات الحوارية والتشاركية تمر عبر وساطة إدارية ، ما يؤثر في الواقع المدرسي .

الاستنتاج العام

الاستنتاج العام:

تشكل التمثلات التربوية للمشرفين العامين الركيزة الأساسية في بناء الواقع المدرسي والاجتماعي للمتعلم الجزائري، فهي تعكس وتعيد إنتاج بنية القيم والمعايير والرموز الرسمية التي يراد للمؤسسة المدرسية غرسها في الأجيال الجديدة بغية تشكيل مواطن متكيف مع تحولات المجتمع الحديثة، فالنماذج النظرية والمعرفة الميدانيةMoscovici ، Jodelet، Abric، Mead، تشير كلها إلى أن الفعل التربوي لا يُنظم فقط بواسطة الخطاب الرسمي، بل يعيد صياغة الواقع يومياً من خلال نسق معقد من التمثلات التربوية التي يتحكم بها الفاعلون الرئيسيون في المدرسة: المشرفون العامون، المدرّسون، والإدارة، هذه الرؤية السوسيولوجية المبنية على المقاربات (المعجمية، اللغوية، الموضوعية) تؤدي إلى تحليل كيف تؤثر هذه التمثلات في أفعال المتعلم، وتشكيل عقله الجمعي، وتفاعله الاجتماعي داخل الفضاء التربوي، بما يؤدي إلى بناء مجتمع مدرسي يمثل انعكاساً لتطورات المجتمع الوطني.

من خلال تحليل مضمون إجابات المشرفين العامين حول قيم الهوية الوطنية (تحية العلم، ترديد النشيد الوطني، المشاركة في التظاهرات)، تظهر كلمات ومعان ترتبط بالنواة المركزية للهوية الوطنية الانضباط، الولاء، الانتماء الجماعي، التضامن، والاندماج في المشروع الوطني، يمارس المتعلم هذه الرموز في واقعه يوميا ومناسباتياً، فينتقل التمثل التربوي من مجرد معرفة نظرية إلى فعل في الواقع المدرسي (فكرة الانغراس اليومي عند موسكوفيسي).

يرتبط هذا بالتكرار اللفظي والرمزي للمعاني الوطنية الذي ينتج عقل جمعي (جودليت) يرى في المدرسة فضاءً معرفياً وشعورياً، لا مجرد وسيلة لنقل المعرفة بل منصة لغرس رمزية الوطن، تؤكد دراسة أميرة زواوي (2019) على أن التمثيل النصي والرمزي في المناهج يعبر عن صورة مؤسسية للهوية، لكن التحليل المعجمي للمقتطفات الميدانية يكشف أن الفعل الحقيقي لهذه القيم يتم عبر الممارسة الجماعية المنظّمة.

يفصح خطاب المبحوثين الذي ينتجه المشرفون العامون عن منظومة لغوية متكررة فيها الفعل الجماعي والحوار المنظم والانفعال الجمعي بالمناسبات، الآليات اللغوية المستخدمة (مثل "التزام"، "انضباط"، "إلزامي"، "تعبئة رمزية") تترجم إلى تفاعل إجرائي في حياة المتعلم؛ فالمدرسة تدمج لغتها الخاصة في تشكيل تمثلات المتعلم نفسه.

تكشف المقاربة اللغوية في تحليل مضمون إجابات المشرفين عن التوتر الموجود بين الشعور الفردي وبين ضرورة الانخراط الجماعي في ممارسة الرموز، وهو ما أبرزه كلاً من ميد ودراسات Morales Verdejoفي فكرة التفاعلية الرمزية، حيث يصبح التلميذ فاعلاً ومنضبطاً في ظل النظام اللغوي الرمزي للمدرسة.

نتائج الجداول الميدانية (جدول الهوية الوطنية، جدول تمثل القانون، جدول الديمقراطية/الانفتاح) تعطي صوراً متماسكة لتوزيع التمثلات الاجتماعية للمشرفين العامين، حيث تؤكد صحة الفرضيات الثلاثة وتجسدها في الواقع المدرسي والتربوي كالتالي:

1. التمثل التربوي للهوية الوطنية :يتجسد في الممارسات الجماعية المنظمة، حيث تصبح المدرسة واقعا للاندماج الوطني عبر الطقوس المركزية (تحية العلم، النشيد، التظاهرات)، هذه النواة المركزية تخلق عقل جمعي مدرسي موحد حول الانتماء، وتؤطر الفعل الفردي داخل جماعة متماسكة.
2. التمثل التربوي للقانون ومدى الضبط :يمارس القانون في المدرسة كآلية للضبط والعقاب، في حين تصبح وظائفه الحوارية أو التشاركية في الواقع الخاص بالمتعلم هامشية ومن منظور Morales Verdejo والتحليل البنيوي لأبريك إن المتعلم هو وحدة مراقبة تتجنب العقاب، مواطن مشارك يُبادر بالمسؤولية في حدود أليات الضبط.
3. الديمقراطية والانفتاح كممارسات وفعل تربوي: الحوار، احترام الرأي الآخر والانفتاح يتم غالباً بوساطة من المشرفين أو الإدارة، يُكشف في المقتطفات عن ضبط في بناء المساحات الديمقراطية، حيث يوجه المشرف غالبية الممارسات الجماعية، أما مظاهر الانفتاح ترتبط بتقليد رمزي أكثر منه انخراط نقدي في ثقافة العصر الحديث، ويصبح الحوار موجها لتشكيل تمثلات تربوية صحيحة.

تظل المدرسة الجزائرية، في ضوء نتائج تحليل التمثلات التربوية، ليست فقط آلية لنقل المعرفة أو التربية التقليدية، بل فضاءً استراتيجياً لتجذير رموز المجتمع ومشروع الوطن الحاضر، وأداة لصناعة المواطن المندمج والمنضبط، وربما المنفتح شكلياً، لكنه واقع يحتاج متابعة، لأن نتائج المقاربة الموضوعية والمعجمية

تثبت أن الفضاء المدرسي يحقق إلى حد ما بعد مشروع الإصلاح الحديث للمدرسة كمؤسسة مواطنة حقيقية تستثمر في مشاركة المتعلمين وحوارهم الداخلي.

خاتمة

خاتمة:

تُظهر الدراسة الحالية أن المؤسسة المدرسية الجزائرية تُمثل محيطًا اجتماعيًا نشطًا يعاد فيه إنتاج القيم والمعايير والسلوكيات الوطنية، حيث تندمج الطقوس الرمزية مثل تحية العلم وترديد النشيد الوطني في الحياة اليومية للمتعلمين وتكتسب مكانة محورية في تشكيل وعيهم الجمعي، وبذلك تتحول المدرسة إلى مجال خصب لغرس مشاعر الانتماء الجماعي والمسؤولية تجاه الإرث الوطني.

يشير تحليل التمثلات المرتبطة بالقانون إلى أن آليات الضبط والإلزام المؤسسي تشكل أساسًا للفاعلية التربوية، إذ تبرز مفاهيم الرقابة والعقوبة كوسائط تنظيمية تحدد أنماط التفاعل وتوجه سلوك المتعلم داخل الفضاء المدرسي، وينعكس ذلك في سيادة نمط المشاركة الخاضعة للسلطة وفي اقتصار الانضباط على الاستجابة للمتطلبات النظامية، مما ينحّي فرص المبادرة الفردية لصالح الامتثال والجماعية المنظمة.

أما قيم الديمقراطية والانفتاح على العالم، فغالبًا ما تُستدعى وتُطبّق عبر تدخل مباشر من الأطراف الإدارية أو التربوية، ولا تظهر كممارسات تلقائية بين المتعلمين، فتظل المشاركة الحوارية مرتبطة بالوساطة الإدارية بدل الاعتماد على المبادرة الذاتية أو التفكير النقدي، وهو ما يجعل حضور هذه القيم أقرب إلى الطابع الرمزي أو المظهري بدلاً من الترسيخ المعرفي العميق.

تؤكد المقاربة التحليلية أن بناء الفعل المدرسي يخضع لمنطق توافقي ينتج خطابًا جمعيًا يحافظ على رموز المجتمع وانضباط أفراده، في حين تغيب مساحة التفاعلات الحرة والمبادرات الفردية، ويبرز الولاء والانضباط كسمتين غالبتين في وجدان المتعلم وسلوكه اليومي.

وفي ضوء هذه النتائج، يتضح أن الرهان الإصلاحي للمدرسة الجزائرية يقتضي تجاوز المقاربات التقليدية للتمثلات التربوية والعمل على تمكين المتعلمين من أدوات الحوار الحر والمشاركة الفعالة، وتوسيع نطاق المواطنة النقدية واستيعاب التحولات المجتمعية ضمن إطار تربوي مرن يمنح المتعلم القدرة على الفعل الديمقراطي والانخراط الوطني بصورة واعية ومتجددة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

قائمة المعاجم:

1- بن منظور، **لسان العرب**، ط1 ، دار المعرفة بيروت، 1988.

2- حسان محمد الحسن، معجم علم الإجتماع، ط2، بيروت، 1986.

3- محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، 2002.

قائمة المراجع بالغة العربية:

1. احسان محمد الحسن : **النظريات الاجتماعية المتقدمة** ، الطبعة الثالثة ، دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن 2015 .

2. أحمد نقي، **المقابلة: الماهية، الأهمية، الأهداف، الأنواع**، مجلة أفانين الخطاب، المجلد01، العدد02، كلية الآداب واللغات، جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة، الجزائر، 2021.

3. أنجرس موريس، منهجية **البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات عملية**، ترجمة: بوزيد صحراوي، ودكتور كمال بوشرف، ودكتور سعيد سبعون، دار النشر القصبة، الجزائر ، 2006.

4. بشير سعدوني،**المسار التاريخي للمنظومة التربوية الجزائرية (التعليم الابتدائي والثانوي) من 1962 إلى 1989**، رسالة ماجستير، إشراف جمال قنان، معهد التاريخ، جامعة الجزائر، 2001.

5.بوعلام جوهري، **البعد الدعوي في أعمال مولود قاسم نايت بلقاسم، دراسة في الأصول الفلسفية، لمدرسته الإصلاحية والدعوية**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2012.

6.بوفلجة غيات، **التربية والتكوين بالجزائر**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2002.

7.رابح خدوس، **مذكرات شاهد، 100 في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية**، دار الحضارة، الجزائر، 2002.

8. صالح بلعيد، **اللغة العربية خلال خمسين سنة 1962–2012**، دار أسامة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2015.
9. عبد الغني عماد، "**منهجية البحث العلمي في علم الاجتماع: الاشكاليّات، التقنيّات، المقاربات**، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2007.
10. عبد الله الركيب، **الفرانكوفونية مشرقاً ومغرباً**، دار العربي للكتاب، الجزائر، 2009.
11. عبد المالك حمروش، **التربية والشخصية الجزائرية العربية (بين عبقرية ثورة التحرير وضلال الثورة المضادة)**، مطبعة عمار قرفي، باتنة.
12. عبيدات ذوفان، عبد الحق كايد وآخرون، **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط7، 2001.
13. عمار حمداش، **تقنيات البحث السوسيولوجي**، المطبعة السريعة، القنيطرة، المغرب، الطبعة الأولى، 2006.
14. عمر النقيب، **مقومات مشروع بناء انسان الحضارة**، الشركة الجزائرية اللبنانية، الجزائر، 2009.
15. فضيل عبد القادر، **المدرسة في الجزائر الحقائق والإشكاليات**، الطبعة الثانية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013.
16. محمد الطيب العلوي، **التربية بين الأصالة والتغريب**، منشورات دحلب، الجزائر، 1998.
17. محمد شريف فاتن، **الرؤية المجتمعية للمرأة والأسرة، الدراسات الأنثروبولوجيا**، ط1، دار الوفاء للطبعة والنشر، الإسكندرية، 2008.
18. مرعي توفيق وأحمد الحيلة، محمد محمود، **المناهج التربوية الحديثة**، ط7 ، دار المسيرة، عمان الأردن ، 2009.
19. نجاح موسى مولى، علي عبود المحمداوي، **النظرية التفاعلية الرمزية**، مجلة الأدب، العدد، سبتمبر 2021.

قائمة أطروحات:

1.بودبزة ناصر، **الواقع الاجتماعي التربوي لعائلات الطبقات الوسطى في الجزائر وإنتاج المشروع المهني لأبنائها**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع التربوي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والاسلامية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الحاج لخضر –باتنة–، (2015/2014).

2.رابحي إسماعيل، **الاصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية**، دراسة تحليلية تقويمية، لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل، أطروحة دكتوراه، إشراف نادية بعيبع، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الاسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، (2013/2012).

3. كزيزأمال: "**هوية المتمدرس وعلاقتها بتمثلاته لسلطة المدرس**" أطروحة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية والديموغرافيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2020/2019.

4.مجيد مسعودي، **إصلاح المنظومة التربوية بين الخطاب والواقع 2000–2010**، رسالة ماجستير في التنظيمات السياسية والإدارية تخصص موارد بشرية، كلية العلوم السياسية والإعلام، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر3، (2012/2011).

5. محديد، كهينة. "**تمثل الفاعلين التربويين للتربية البدنية في المرحلة الابتدائية وعلاقته بالإصلاح التربوي في الجزائر: دراسة ميدانية بمدينتي الجزائر العاصمة والجلفة**"، أطروحة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية والديموغرافيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البليدة 2 علي لونيسي، 2021/2020.

6. محمد خالدي، تمثلات السلطة التنظيمية لدى عمال الصناعة بالجزائر رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر 2005-2006 .

قائمة الملتقيات والمقالات:

1.- قندوز عبد العزيز محمود: **التوسع العمراني مدينة الجلفة**، مجلة دراسات وأبحاث، العدد 9 سنة 2012.

2. السويسي كوثر، «**التمثلات الاجتماعية: مقاربة لدراسة السلوك والمواقف والاتجاهات وفهم آليات الهوية**»، المجلة العلمية لعلم النفس، المجلد 01، العدد 1، 2018.

3.أحمد درار، **التعليم الأصلي في الجزائر خلال العشر سنوات في استرجاع الاستقلال**، مجلة الأصالة، عدد8، السنة الثانية، 1972.

4.إسماعيل تاحي، **تجربة التعليم الأصلي في الجزائر مشروع نهضوي في سياق تجاذبات فكرية**، مجلة تاريخ المغرب العربي، العدد6، 2017.

5.بن عودة نصر الدين، ميلود حسين أحمد، **دراسة سوسيولوجيا للتمثلات الاجتماعية**، مجلة دفاتر البحوث العلمية، العدد: 02، المجلد 11، 2023.

6.بن عيسى محمد المهدي، بغدادي خيرة: **المنهج الكيفي 2 :الفهم ، التأويل و التفسير في مقاربة الهوية والمجالات الاجتماعية**.. مجلة الباحث في العلم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 11، العدد 04، 2019، ورقلة.

7.بن عيسى محمد المهدي، بغدادي خيرة: **المنهج الكيفي في المعرفة السوسيولوجية الفهم والتأويل بين الفلسفة وعلم الاجتماع** ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد 11، العدد 33 مارس 2018،ورقلة .

8.بن عيسى محمد المهدي، صباح زين: **الطلاق في المجتمع الجزائري :تمثلات العلاقة الزواجية لدى المرأة الجزائرية بين القدسية والتشيؤ**، مجلة الباحث في العلم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد 13، العدد 4 أكتوبر 2021.

9.بن ميسية فوزية، ضيف غنية، **التمثلات الاجتماعية: مقاربات المفهوم في العلوم الاجتماعية**، مجلة المعيار، العدد: 60، المجلد 25، 2021.

10. بناني أحمد، "**المقاربة بالكفاءات وآفاق إنجاحها في المنظومة التربوية الجزائرية**"، مجلة مدارات اجتماعية، المركز الجامعي أمين العقال الحاج موسى أق آموق – تمنغست، العدد 3، السنة 2، 2019.

11. بومدفع الطاهر، وعبد القادر خنوش، **المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية؛ لماذا؟ وكيف؟**، مجلة التربية والصحة النفسية، جامعة الجزائر 2، المجلد 6، العدد الأول.

12. حديدي محمد، **من التصورات الاجتماعية إلى النواة المركزية لجان كلود ابريك**، مجلة أفكار وأفاق، العدد: 01، المجلد 09، 2021.

13. حمليل أمين، "**التمثلات الاجتماعية** مفهوم في مفترق طرق العلوم الاجتماعية"، مجلة أفكار وآفاق، المجلد 12، العدد 4، 2025.

14. زهور شتوح، **الإصلاح التربوي الجزائري في ظل مناهج الجيل الثاني: المزايا والمزالق**، مجلة الدراسات الأكاديمية، عدد 3، سبتمبر 2019، المركز الجامعي أقلو.

15. زويش سليم، **تطبيقية اللغة العربية وإصلاحات مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات "مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا"**، مجلة المعني، العدد 11، 2024.

16. سلمى بن سعيد، **الأبعاد النظرية للتمثل الاجتماعي**، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 88، لبنان، أفريل 2025.

17. سليماني فاطمة الزهراء، وبلقوصي عباس، "**مناهج الجيل الثاني والأسرة الجزائرية، أي واقع؟**"، مجلة التنمية البشرية، عدد 10 (مارس 2018): 5، جامعة وهران 2.

18. السويسي كوثر، «**التمثلات الاجتماعية: مقاربة لدراسة السلوك والمواقف والاتجاهات وفهم آليات الهوية**»، المجلة العلمية لعلم النفس، المجلد 01، العدد 1، 2018.

19. صالح حمزة، **الأسس النظرية للتمثلات الاجتماعية**، مجلة البحوث النفسية والاجتماعية، المجلة المغربية لنشر الأبحاث العلمية، العدد 07، سيدي إفني، بالمملكة المغربية، 2020..

20. الصغيري فريدي، "**التمثّلات الاجتماعية للمدرسة العمومية بين خيارات القطاع العام والخاص.**" مجلة نقد وتنوير، السنة 3، العدد 12، جامعة القيروان، تونس، يونيو 2022.

21. طيبي الغماري ، **خمسون سنة من التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية صراع هويات ينتهي إلى أمية**، مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ منشورات جامعة معسكر، الرشاد للطباعة والنشر سيدي بلعباس–الجزائر، العدد رقم07، 2012.

22. عبد المجيد الشريف، **التعليم الأصلي في الجزائر**، مجلة الأصالة، عدد4، 1971.

23. عثمان شبوب، **دور التعليم الأصلي في ثقافتنا الحديثة**، مجلة الأصالة، عدد 11، السنة الثانية، 1972.

24. العياشي خطري، "**أسس التمثلات الاجتماعية: المصادر والنظريات والممارسات**"، مجلة عمران، المركز العربي، العدد 48.

25. فوزية بن ميسية، ضيف غنية، **التمثلات الاجتماعية، مقاربات المفهوم في العلوم الاجتماعية**، مجلة المعيار، جامعة الجزائر، المجلد 25، العدد 60، سنة 2021.

26. ليندة لطاد وآخرون، **منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية**، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين – ألمانيا،2019.

27. محسن بالقاسم: **المنهج الكيفي والكمي في الدراسات الاجتماعية: النظرية والممارسة**، مجلة التكامل في البحوث الاجتماعية والرياضية ،ا لمجلد 07،العدد 01،جامعة مولاي إسماعيل (المغرب)،جوان 2023.

28. محمد العربي الزبيري، **الغزو الثقافي في الجزائر 1962/1982**، مجلة الرؤيا، الصادرة عن اتحاد الكتاب الجزائريين، العدد3، السنة2، دار البعث، الجزائر، 1983.

29. محمد بن بسعي، "**مرحلة التعليم الثانوي بين الواقع والطموح**"، "مجلة دراسات نفسية وتربوية"، المجلد 3، العدد 2 (2020).

30. مليكة جابر، **التمثلات الاجتماعية للطلبة الجامعيين لفرص العمل بعد التخرج**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 18 , مارس 2015.

31. نجاح موسى مولى، علي عبود المحمداوي، **النظرية التفاعلية الرمزية**، مجلة الأدب ، العدد: 150، سبتمبر 2021.

32. نجاح موسى مولى، علي عبود المحمداوي، **النظرية التفاعلية الرمزية**، مجلة الأدب ، العدد: 150، سبتمبر 2021.

33. نورالدين بوالشعير، "**إصلاح التربوي من خلال مناهج الجيل الثاني: رؤية نقدية**"، مجلة التكامل، العدد الرابع (ديسمبر 2018)، جامعة باجي مختار – عنابة، الجزائر.

34. يخلف انتصار، **فعالية تقييم المكتسبات المطبق في السنة الدراسية 2024/2023 في تعزيز التصورات الضرورية لتنمية المهارات والكفاءات الختامية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مادة الرياضيات (دراسة وصفية تحليلية لدليل ودفتر تقييم المكتسبات في مادة الرياضيات)**، مجلة اللسانيات التطبيقية 9، عدد 1 ، 2025.

قائمة القرارات والمناشير:

1. اثراء فريدة شنان- مصطفى هجرسي، **المعجم التربوي**، ملحقة سعيدة الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، (2009).

2. القانون التوجيهي 04-08 المادة 02.

3. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

4. القرار ،14 وزارة التربية الوطنية، المديرية العامة للتعليم،2023.

5. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **بناء الاختبارات: سند تكويني موجه لمنظمي التفتيش والتعليم**.، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005 .

6. النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المعهد الوطني لمستخدمي التربية، 2004.

قائمةالمراجع باللغة الأجنبية:

1. Benhadj Ahmed, Amine. "**Les représentations sociales des langues d'enseignement et de la recherche scientifique dans le milieu universitaire: Cas de l'université Mohamed**

Boudiaf de M'sila." PhD diss., Université Mohamed Boudiaf de M’sila, 2025.

2. Boualleg Linda, and Nassira Brahma. "**Methodological Techniques for Studying Social Representations.**" Scientific Research Bulletins 12, no. 2 (2024).

3. Caroline Howarth, "**A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory,**" British Journal of Social Psychology,45(1) , 2006.

4. Carvalho, Wilma N. dos S. G., and Márcia S. de Andrade. “**Social Representations Formulated by High School Students about Learning**.” Estudos de Psicologia (SciELO, Brazil), March 4, 2013.

5. Cherki, Ezzedine. « **Représentations sociales du métier d’enseignant chez les enseignants marocains.** » Revue des Sciences Humaines, Centre Démocratique Arabe pour les Études Stratégiques, Politiques et Économiques, no 19, Berlin, Allemagne, juin 2021.

6. De Timary, Philippe, Susann Heenen-Wolff, and Pierre Philippot.. "**The Question of 'Representation' in the Psychoanalytical and Cognitive-Behavioral Approaches:**

Some Theoretical Aspects and Therapy Considerations." Frontiers in Psychology 2 (April2011): article 71.

7. Dehon, A., & Derobertmasure, **A. Évaluer les représentations des apprenants en sciences : application d'une méthode d'analyse. Evaluer**. Journal international de Recherche en Education et Formation, 2(2), (2016).

8. Émile Durkheim**, Éducation et sociologie** (Paris: Presses Universitaires de France, 1922).

9. Flick Uwe. "**Researching social representations**." **In Social Representations: Developments in Theory and Research**, edited by Georg Bauer and Jonathan Gaskell ‹ Cambridge ‹Cambridge University Press, 2015.

10. GASSAA, Khawla et OUCHENANE, Hakima. **« Social representations (reading on the subject) ».** El mohtaref journal of sports Science. Social And Human Science, vol. 12, n° 01, 2025.

11. Morales Verdejo, Jocelyn Lissette. "**Students' and Teachers' Social Representations of the Student-Teacher Relationship within the Classroom:** A Study of Four Disadvantaged Secondary Schools in Small Towns of the Region of Valparaiso of Chile." PhD diss., University College London, 2023.

12. Moscovici, Serge. "**Notes towards a description of Social Representations**." European Journal of Social Psychology 18, no. 3 (1988).

13. Udo Kuckartz and Stefan Rädiker**, *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA: Text, Audio, and Video*** **Cham**،Springer Nature Switzerland AG، 2019.

14. Van Meter, Peggy, Amanda L. Holton, André Weinberger, and Sigrid E. Blömeke, eds." ***Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives"*** ،London: Routledge, 2020.

15. Zouaoui, Amira. "**Representations of Algerian Identity in School Textbooks for the Teaching of French and English in Algeria Since 2003**." PhD diss., University of Leeds, 2019.

المواقع:

1. مديرية التربية لولاية الجلفة ، **ولاية الجلفة** الرابط: **https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/10929/1/ben%20issa%20mohamed%20-%20kochi%20ibtissem.pdf**
2. مديرية التربية لولاية الجلفة ، **ولاية الجلفة** ، منشور مثبت،
3. https://dedjelfa.education.dz

ملاحق

ملحق رقم (01):

جامعة ورقلة

رقم الدليل: .....

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية تاريخ: .....

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص: علم اجتماع التربية

دليل المقابلة تحت بعنوان:

تمثلات التربية في إصلاحات الألفية في الجزائر وتأثيره على الواقع الاجتماعي.

دراسة ميدانية – من وجهة نظر المشرف العام التربوي– بثانويات ولاية الجلفة

مقدمة المقابلة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. أشكركم على قبولكم المشاركة في هذه المقابلة البحثية التي تهدف إلى فهم التمثلات التربوية حول إصلاحات المنظومة التربوية لعام 2003 وأثرها على الواقع الاجتماعي المدرسي.

ستتمحور مقابلتنا حول ثلاثة محاور أساسية، وأؤكد لكم أن جميع المعلومات ستبقى سرية وستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

من اعداد الطالب: تناح محمد

السنة الدراسية: **2024-2025**

- **المحور الأول: تمثّل المشرفين العامين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم يؤثر على واقعه المدرسي بثانويات مدينة الجلفة**

1. كيف يتنافس المتعلمون في فترة رفع العلم الوطني وأداء النشيد ؟
2. كيف يشارك المتعلم في تزيين القسم والساحة بعبارات تعبر عن حب الوطن (صور، أعلام، شعارات). ؟
3. في رأيك مشاركة المتعلمين فعّالة في الفعاليات الوطنية: 1 نوفمبر أو 5 جويلية، سواء من خلال عروض مسرحية أو أناشيد أو تنظيم أنشطة مختلفة؟
4. في نظرك كتابات المتعلمين من مقالة قصيرة أو قصيدة أو رسم لوحات في عيد العلم أو يناير تعكس اعتزازه بالهوية الوطنية؟
5. حسب رؤيتك هل يستعمل المتعلمون عبارات التحية والمجاملة بلغات الزملاء الأمازيغية.. لتعزيز التفاهم المتبادل؟
6. كيف يعبر المتعلم عن اعتزازه بمقومات الهوية في المحافل الوطنية سواء شفهيًا أو كتابيًا (إلقاء شعر. قصة.....)؟
7. في رأيك كيف يشارك المتعلم في تظاهرات (اليوم العالمي، يناير..) مدرسية من خلال (أزياء وطنية أو أكلات..) المستمدة من العادات والتقاليد؟
8. في رأيك مشاركة المتعلم في الاحتفالات المدرسية الوطنية والدينية بشكل تطوعي أم إجباري؟
9. هل تعاليم القيم الإسلامية للمتعلمين تجعلهم في علاقات إيجابية مع بعضهم البعض؟

- **المحور الثاني: تمثّل المشرفين العامين لقيم الجمهورية ومبادئ دولة القانون لدى المتعلم يؤثر على واقعه المدرسي بثانويات مدينة الجلفة**

10. في رأيك يلتزم المتعلمون بقوانين المدرسة وضوابطها (الحضور، الانضباط، الحفاظ على المرافق، النظافة، السلوك....)؟

11. في نظرك يترشح المتعلم من تلقاء نفسه أو يلزم لمجلس الطلاب أو رئاسة نادي أو القسم لتمثيل زملائه في الشؤون المدرسية؟

12. حسب رأيك يشارك المتعلمون في انتخابات رؤساء القسم أو النوادي المدرسية والالتزام بنتائجها؟

13. كيف يتم لرؤساء الأقسام وممثلي النوادي نقل انشغالات زملائهم للإدارة؟

14. في رأيك يدرك المتعلم أين يتوجه في حال وجود مشكلة أو شكوى (أخلاقية، سلوكيات سلبية، إدارية ...) للجهة المناسبة؟

15. كيف ينقل ويبلغ المتعلمون عن أي سلوكيات تتنافى مع القانون؟

16. كيف تظهر لك مشاركات المتعلم في المبادرات الخيرية وفي حملات التضامن مع الزملاء؟

17. في رأيك المتعلم يبدي رضى ظاهرا عند مشاهدة تقدير الإدارة لزميل له ملتزم بالقواعد المدرسية؟

18. كيف يطلب المتعلم توضيحات حول تحصيله الدراسي أو تقييمه السلوكي ؟

- **المحور الثالث: تمثّل المشرفين العامين لقيم الديمقراطية والسلم والانفتاح على العالم لدى المتعلم يؤثر على واقعه المدرسي بثانويات مدينة الجلفة**

19. كيف تتم مبادرات المتعلمين في تكوين مجموعات للمذاكرة أو المشاريع الجماعية؟

20. في نظرك يحترم المتعلمون آراء بعضهم البعض ويتقبلونها وفق آداب الحوار داخل المدرسة؟

21. في رأيك كيف يتم اعتذر المتعلم عند ارتكابه الخطأ معترفاً بمسؤوليته (لفظي، هدية، تعهد... أساليب أخرى)؟

22. في رأيك يستخدم المتعلمون أساليب الوساطة لحل خلافاتهم؟

23. كيف يقدم المتعلم دعمه الدراسي أو العاطفي للزميل الذي يواجه صعوبة في مادة معينة أو نفسية؟

24. حسب رأيك يستعمل المتعلمون بعض عبارات التحية والمجاملة بلغات أجنبية كتعزيز ثقافي؟

25. حسب رأيك يحافظ المتعلم على نظافة القسم والساحة .... شعورًا منه بالمسؤولية تجاه مدرسته؟

26. في نظرك يتقبل المتعلم المعاقب قرارات المجلس التأديبي أو مجلس القسم ويتحمل المسؤولية؟

بيانات المقابلة

- اسم الباحث/ة: .....
- تاريخ المقابلة: .....
- مكان المقابلة: .....
- مدة المقابلة المقدرة **90–60** :دقيقة

البيانات الشخصية والمهنية

27. الجنس :ذكر ☐ أنثى☐

28. العمر :30-40 ☐ 41-50 ☐ أكثر من 50☐

29. سنوات الخبرة :5– 10 ☐ 11-20 ☐ أكثر من 20☐

30. المستوى التعليمي :ليسانس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه☐

31. هل تلقيت تكوينًا في إطار إصلاحات 2003؟ ☐ نعم ☐ لا

ملحق رقم (02):

جامعة ورقلة **رقم الشبكة: .....**

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية **تاريخ: .....**

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص: علم اجتماع التربية

شبكة الملاحظة بالمشاركة

تمثلات التربية في إصلاحات الألفية في الجزائر وتأثيره على الواقع الاجتماعي.

دراسة ميدانية – من وجهة نظر المشرف العام التربوي– بثانويات ولاية الجلفة

هذه الشبكة البحثية التي تهدف إلى فهم التمثلات التربوية حول إصلاحات المنظومة في الواقع الاجتماعي المدرسي، وتُستخدم لدعم البحث الكيفي في التحليل السوسيولوجي:

المؤسسة التعليمية: .....

الطقس والظروف البيئية: .....

المحور الأول: ملاحظة تمثلات الهوية الوطنية والانتماءالرموز والممارسات الوطنية

العنصر الملاحظ	الوصف التفصيلي	السياق	التأويل الأولي
العلم الوطني	حالته، موقعه، كيفية التعامل معه		
النشيد الوطني	متى يُعزف؟ كيف يتفاعل التلاميذ؟		
الشعار الوطني	وجوده، وضوحه، اهتمام التلاميذ به		
صور الرئيس/الشهداء	حضورها، حالتها، ردود فعل التلاميذ		
التاريخ الوطني	المناسبات المحتفل بها، طريقة الاحتفال		

اللغات والهوية الثقافية

استعمال اللغة العربية والأمازيغية :

في التعليم.....

في التفاعلات.....

في اللوحات الإرشادية.....

في التفاعلات.....

في اللوحات الإرشادية.....

في التفاعلات.....

في اللوحات الإرشادية.....

المحور الثاني: ملاحظة تمثلات التفتح على العالم

التكنولوجيا والانفتاح الرقمي	اللغات الأجنبية والتواصل
الأدوات التكنولوجية الموجودة:	اللغة الفرنسية: .....
الحواسيب: العدد ..... الحالة	مستوى الاستخدام: ☐ عالي ☐ متوسط ☐ محدود
الألواح التفاعلية:	سياقات الاستعمال : .....
الإنترنت: ☐ متوفر ☐ محدود ☐ غير متوفر	اتجاهات التلاميذ: ☐ إيجابية ☐ محايدة ☐ سلبية
الهواتف الذكية: كيف يستخدمها التلاميذ؟	اللغة الإنجليزية: .....
التفاعل مع المحتوى العالمي:	الحضور في المحيط المدرسي: .....
استخدام مصادر أجنبية :	تفاعل التلاميذ معها: .....
النقاشات حول القضايا العالمية:.....	لغات أخرى: .....

المحور الثالث: ملاحظة التأثير الاجتماعي والمواطنة

العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة	المبادرات والأنشطة الاجتماعية
بين التلاميذ:	المبادرات البيئية: : .....
التعاون:	نظافة المحيط: .....
التنافس:	الوعي البيئي: .....
حل النزاعات:	المشاريع الخضراء: .....
التضامن:	المبادرات التضامنية: .....
مع المعلمين:	مساعدة الزملاء: .....
الاحترام المتبادل:	العمل الجماعي: .....
التفاعل الإيجابي:	الأنشطة الخيرية: : .....
الثقة والانفتاح:	الأنشطة الثقافية والفنية: .....

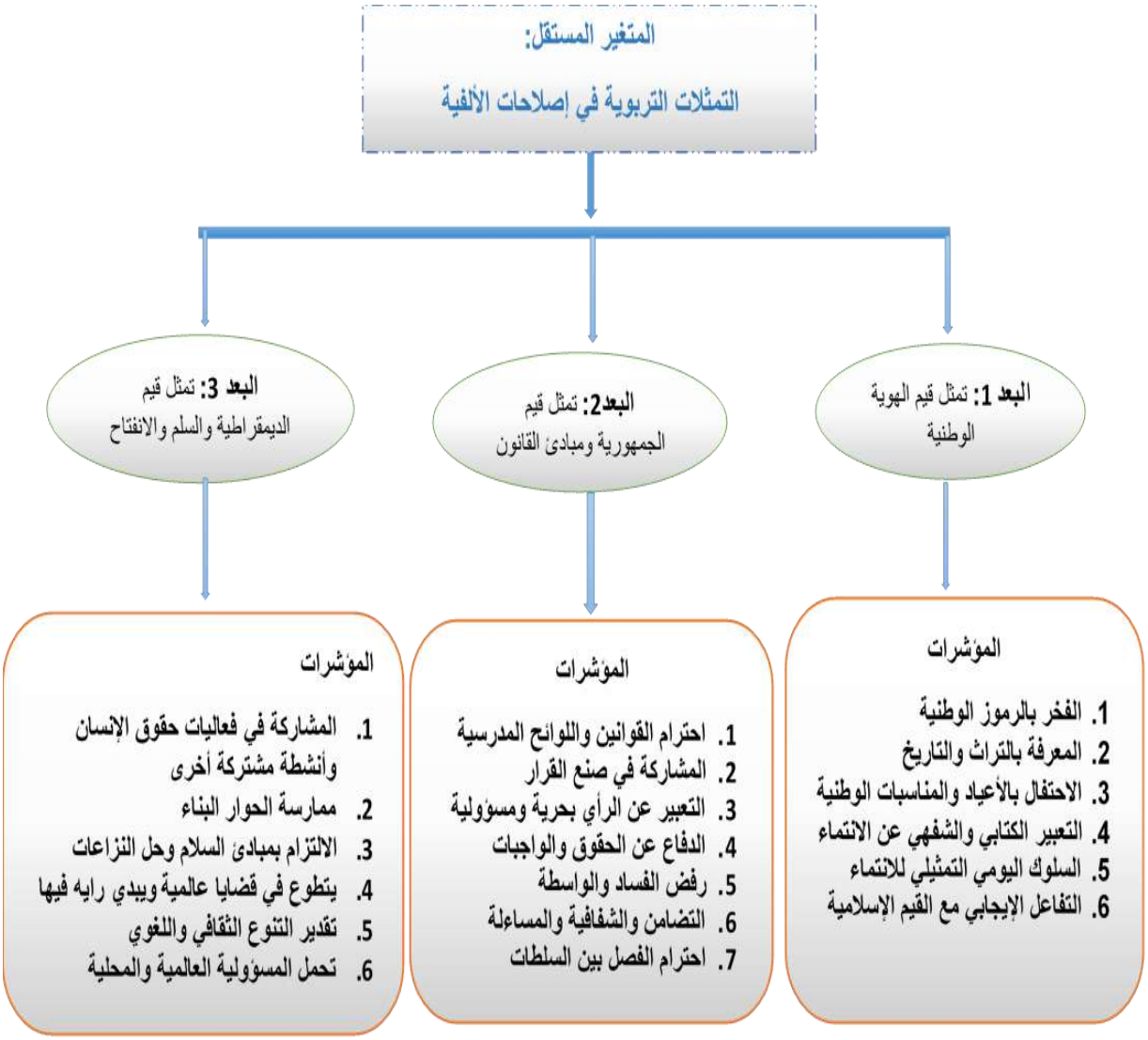
مع الإدارة:	المسرح المدرسي: .....
الانضباط:	النوادي العلمية: .....
المشاركة في القرارات:	الأنشطة الرياضية: .....

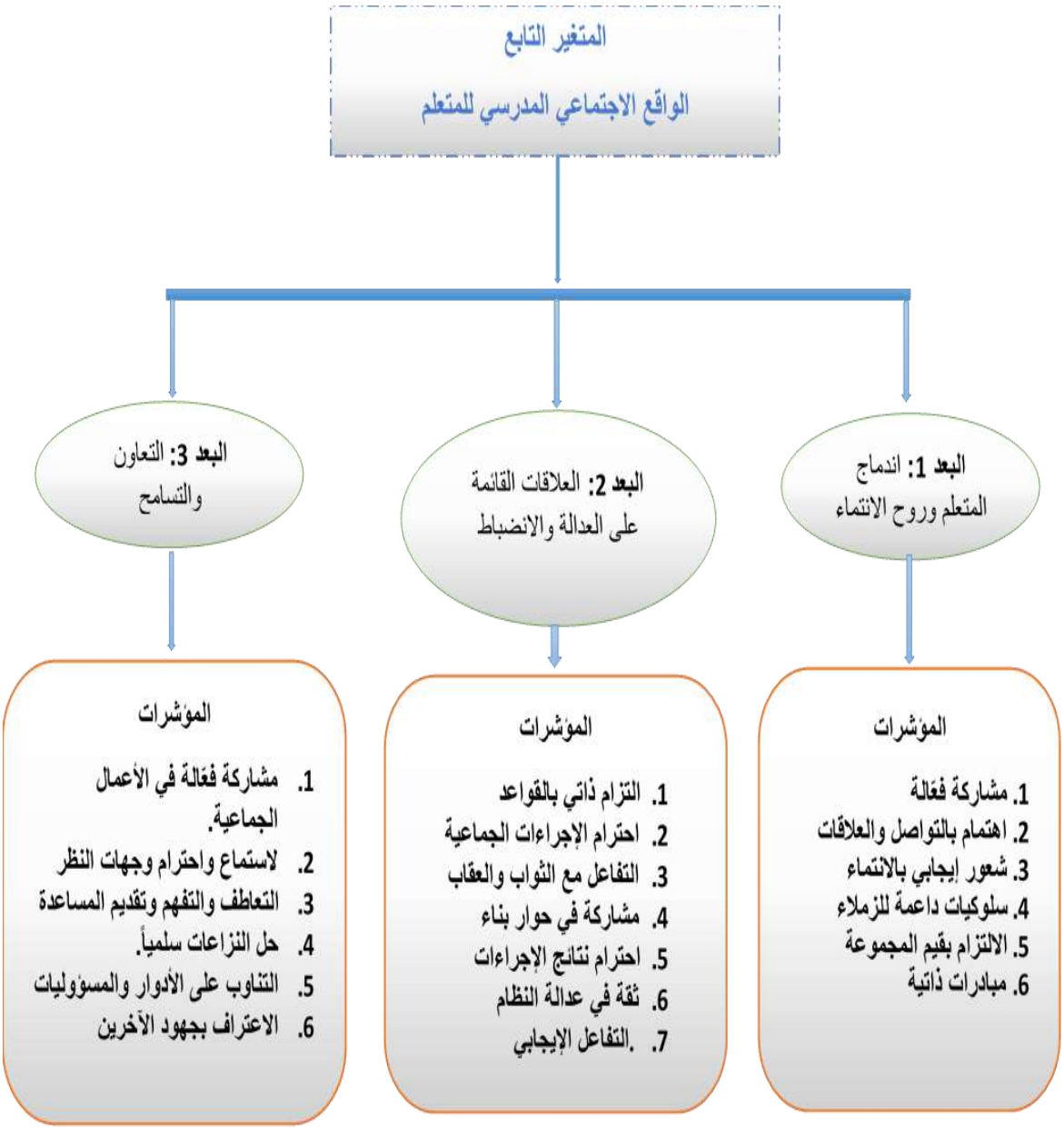
دليل الرموز للتحليل

رموز الأفعال	رموز التفاعل
+ = سلوك إيجابي قوي	⟷ = تفاعل متبادل
± = سلوك متأرجح/متناقض	→ = تأثير أحادي الاتجاه
– = سلوك سلبي واضح	↑ = تصاعد
? = سلوك غامض يحتاج تفسير	↓ = تراجع
! = سلوك مفاجئ/استثنائي	

الملحق رقم (03):

مخطط للتحليل المفهومي:




المتغير التابع
الواقع الاجتماعي المدرسي للمتعلم
البعد 1: اندماج المتعلم وروح الانتماء
البعد 2: العلاقات القائمة على العدالة والانضباط
البعد 3: التعاون والتسامح
المؤشرات
1. مشاركة فعّالة
2. اهتمام بالتواصل والعلاقات
3. شعور إيجابي بالانتماء
4. سلوكيات داعمة للزملاء
5. الالتزام بقيم المجموعة
6. مبادرات ذاتية
المؤشرات
1. التزام ذاتي بالقواعد
2. احترام الإجراءات الجماعية
3. التفاعل مع الثواب والعقاب
4. مشاركة في حوار بناء
5. احترام نتائج الإجراءات
6. ثقة في عدالة النظام
7. التفاعل الإيجابي.
المؤشرات
1. مشاركة فعّالة في الأعمال الجماعية.
2. لاستماع واحترام وجهات النظر
3. التعاطف والتفهم وتقديم المساعدة
4. حل النزاعات سلمياً.
5. التناوب على الأدوار والمسؤوليات
6. الاعتراف بجهود الآخرين

الملحق رقم(04)

توزيع السكان المقيمين من الأسر العادية والجماعية حسب بلدية الإقامة والتشتت

Répartition de la population résidente des ménages ordinaires et collectifs, selon la commune de résidence et la dispersion.

Communes	تجمع حضري رئيسي	تجمع حضري ثانوي	المنطقة المبعثرة	المجموع	البلدية
	Agglomération Chef Lieu (ACL)	Agglomérations Secondaires (AS)	Zone Eparse (ZE)	Total	
Djelfa	265833	10575	12818	289226	الجلفة
Moudjebara	7108	0	6944	14052	مجبر
El Guedid	6689	989	5155	12833	القديد
Hassi Bahbah	77001	0	9421	86421	حاسي بحبح
Ain Maabed	14839	0	5158	19997	عين معبد
Sed Rahal	6263	0	7430	13693	سد الرحال
Feidh El Botma	26857	0	5644	32501	فيض البطمة
Birine	26670	1020	3224	30913	بيرين
Bouira Lahdeb	5356	0	5637	10993	بويرة الأحدب
Zaccar	1387	0	422	1809	زكار
El Khemis	1067	0	4338	5405	الخميس
Sidi Baizid	2051	1285	4597	7933	سيدي بايزيد
Mliliha	4754	1946	7541	14242	المليليحة
El Idrissia	29856	0	3044	32900	الادريسية
Douis	6743	0	2601	9344	دويس
Hassi El Euch	6936	0	4756	11692	حاسي العش
Messaad	97091	879	4484	102453	مسعد
Guettara	3790	2588	3548	9926	القطارة
Sidi Ladjel	8194	0	5467	13661	سيدي لعجال
Had Sahary	22240	0	8211	30451	حد الصحارى
Guemini	1037	0	3557	4594	قرنيني
Selmana	1570	5836	12065	19471	سلمانة
Ain Chouhada	2959	1025	565	4549	عين الشهداء
Oum Laadham	4291	0	18760	23051	أم العظام
Dar Chioukh	26605	1886	1881	30372	دار الشيوخ
Charef	15502	1327	7200	24028	الشارف
Beniyagoub	4684	0	5256	9940	بني يعقوب
Zaafrane	5202	0	7770	12972	زعفران
Deldoul	2649	2955	5626	11230	دلدول
Ain El Ibel	16749	6175	5482	28406	عين الابل
Ain Oussera	98107	0	3132	101239	عين وسارة
Benhar	1695	4453	11060	17207	بن هار
Hassi Fedoul	2976	0	10195	13171	حاسي فدول
Amourah	3883	2167	1694	7744	عمورة
Ain Fekka	15070	0	8333	23404	عين فكة
Tadmit	1707	3699	4953	10359	تاعظميت
Total	**825411**	**48805**	**217968**	**1092184**	**المجموع**

الملحق (05)

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل في قائمة التأهيل في حدود 10 % من المناصب المطلوب شغلها، المساعدون الرئيسيون للتربية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع المترشحون المقبولون طبقا للمطتين 2 و 3 أعلاه، قبل ترقيتهم، لمتابعة بنجاح تكوين تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادة 149 : يرقّى على أساس الشهادة في رتبة مشرف التربية، مساعدو التربية والمساعدون الرئيسيون للتربية الذين تحصلوا بعد توظيفهم على شهادة تقني سام أو شهادة معترف بمعادلتها في الاختصاص المطلوب.

المادة 150 : يرقّى في رتبة مشرف رئيسي للتربية :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود المناصب المطلوب شغلها، مشرفو التربية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل في قائمة التأهيل في حدود 50 % من المناصب المطلوب شغلها، مشرفو التربية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع المترشحون المقبولون، قبل ترقيتهم، لمتابعة بنجاح تكوينا تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادة 151 : يرقّى في رتبة مشرف رئيس للتربية :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود المناصب المطلوب شغلها، المشرفون الرئيسيون للتربية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل في قائمة التأهيل في حدود 50 % من المناصب المطلوب شغلها، المشرفون الرئيسيون للتربية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

المادة 152 : يرقّى على أساس الشهادة في رتبة مشرف رئيس للتربية، مشرفو التربية والمشرفون الرئيسيون للتربية ومساعدو التربية والمساعدون الرئيسيون للتربية الذين تحصلوا بعد توظيفهم على شهادة الليسانس أو شهادة معترف بمعادلتها في الاختصاص المطلوب.

المادة 153 : يرقّى في رتبة مشرف عام للتربية :

– عن طريق الامتحان المهني في حدود المناصب المطلوب شغلها، المشرفون الرؤساء للتربية الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة،

– على سبيل الاختيار بعد التسجيل في قائمة التأهيل في حدود 50 % من المناصب المطلوب شغلها، المشرفون الرؤساء للتربية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

يخضع المترشحون المقبولون، قبل ترقيتهم، لمتابعة بنجاح تكوينا تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.

المادة 154 : يرقّى على أساس الشهادة في رتبة مشرف عام للتربية، مشرفو التربية والمشرفون الرئيسيون للتربية والمشرفون الرؤساء للتربية ومساعدو التربية والمساعدون الرئيسيون للتربية الذين تحصلوا بعد توظيفهم على شهادة الماستر أو شهادة معترف بمعادلتها في الاختصاص المطلوب.

الفقرة الثالثة

أحكام انتقالية

المادة 155 : يدمج في رتبة مشرف التربية :

– مشرفو التربية المرسمون والمتربصون،

– مساعدو التربية والمساعدون الرئيسيون للتربية، الحائزون على شهادة تقني سام أو شهادة معترف بمعادلتها في الاختصاص المطلوب،

– المساعدون الرئيسيون للتربية، الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

المادة 156 : يدمج في رتبة مشرف رئيسي للتربية :

– المشرفون الرئيسيون للتربية،

– مشرفو التربية المرسمون والمتربصون ومساعدو التربية والمساعدون الرئيسيون للتربية الحائزون على شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية المتحصل عليها على أساس شهادة البكالوريا وبعد ثلاث (3) سنوات من التعليم العالي أو شهادة معترف بمعادلتها،

– مشرفو التربية الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

المادة 157 : قصد التكوين الأولي للرتبة، يدمج في رتبة مشرف رئيس للتربية :

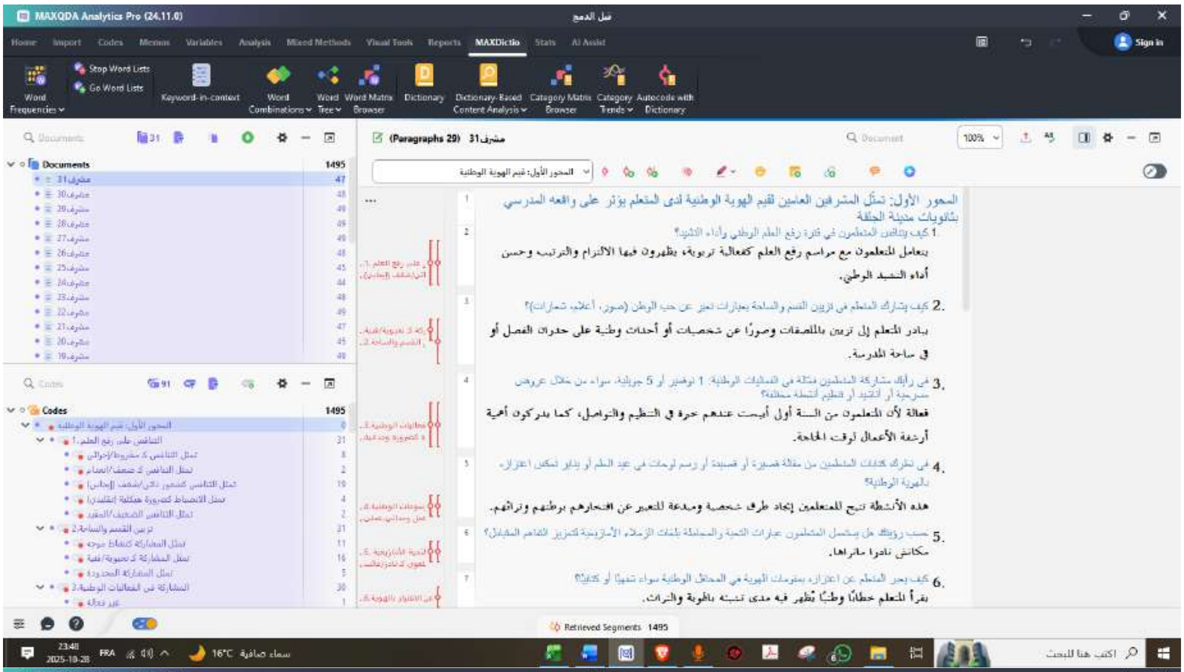
– مشرفو التربية المرسمون والمتربصون والمشرفون الرئيسيون للتربية ومساعدو التربية والمساعدون الرئيسيون للتربية الحاصلون على شهادة الليسانس، على الأقل، أو شهادة معترف بمعادلتها،

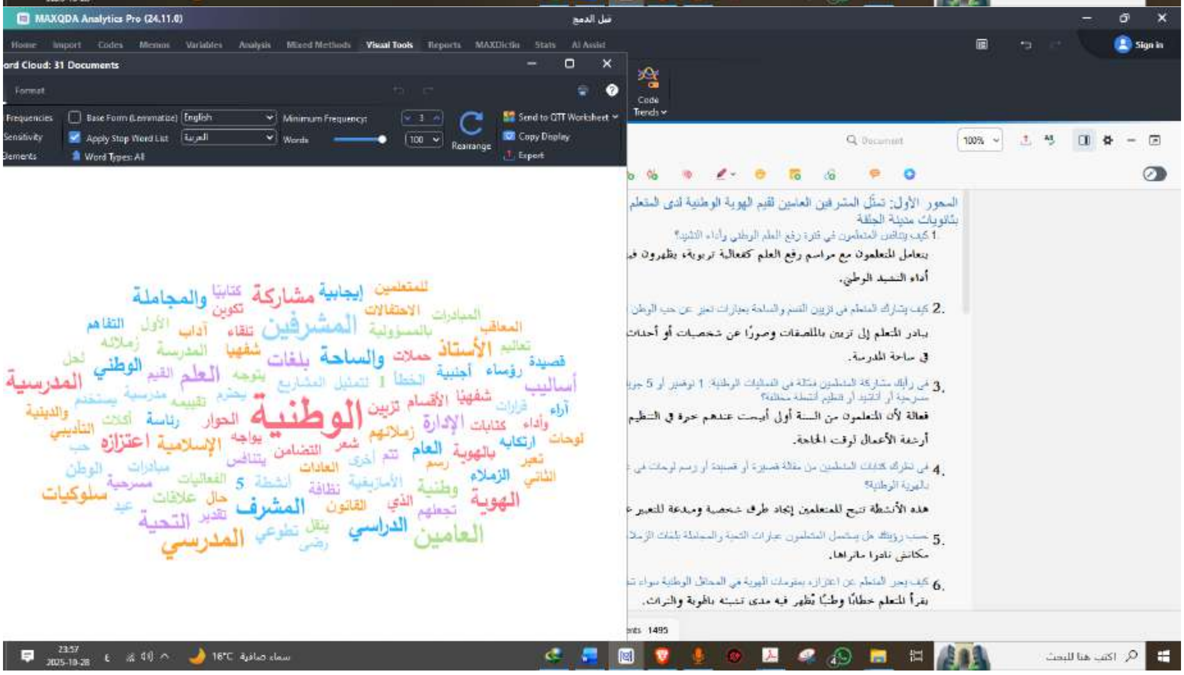
الملحق (06)

قائمة مشرف عام للتربية بعد المشور 24-54 المؤرخ في 21-1-25بمديرية التربية لولاية الجلفة

قد	مشرف عام للتربية		الأمير خالد
حـ	مشرف عام للتربية		الشهيد زرنوح محمد
سع	مشرف عام للتربية		11ديسمبر1960
حـ	مشرف عام للتربية		المجاهد حساني أسعيد
ط	مشرف عام للتربية		المجاهد طعبة خيرة
ش	مشرف عام للتربية		المجاهد بن شريك عبد الرحمان بن أحمد
بل	مشرف عام للتربية		ابن الاحرش السعيد
بن	مشرف عام للتربية		المجاهد مسعودي عطية
عـ	مشرف عام للتربية		عبد الحق بن حمودة
بن	مشرف عام للتربية		ابن خلدون
بو	مشرف عام للتربية		كيحل بن شهرة
قو	مشرف عام للتربية		صيلع مبروك
عـ	مشرف عام للتربية		المجاهد فضة عبد القادر (القطب الحضري بربيح)
صـ	مشرف عام للتربية		الشهيد قشام محمد
هد	مشرف عام للتربية		غيبش بن ثابت
ر	مشرف عام للتربية		المجاهد أحميدات الأخضر براهيم
بل	مشرف عام للتربية		بن لحرش بشير
ب	مشرف عام للتربية		الشهيد قاسيمي الحسني نور الدين
ع	مشرف عام للتربية		موفقي محمد
ش	مشرف عام للتربية		الشيخ عبد الحميد بن باديس
ص	مشرف عام للتربية		الشهيد طيبي قويدر
ع	مشرف عام للتربية		بن عيسى بلقاسم
ف	مشرف عام للتربية		الشهيد حمامة احمد
شد	مشرف عام للتربية		بن عمران ثامر
	مشرف عام للتربية		الشهيد زاغز جلول
بن	مشرف عام للتربية		الشهيد حسوني رمضان
ا	مشرف عام للتربية		رزازقة الحركاتي
ا	مشرف عام للتربية		المجاهد جاب الله اسعيد بن علي
بن	مشرف عام للتربية		عين الشهداء
بن	مشرف عام للتربية		الشهيد نايل علي (الحرية)
صـ	مشرف عام للتربية		الشهيد سبع عامر
ج	مشرف عام للتربية		عمر بن عبد العزيز
ا	مشرف عام للتربية		الشهيد بلقاسم قرادة

الملحق (07)


MAXQDA Analytics Pro (24.11.0)
قبل الدمج
المحور الأول: تمثّل المتعلمين العاملين لقيم الهوية الوطنية لدى المتعلم يؤثر على واقعه المدرسي بثانويات مدينة الجلفة
Retrieved Segments 1495


MAXQDA Analytics Pro (24.11.0)
قبل الدمج
Word Cloud: 31 Documents
الوطنية
المشرفين
المشرف
الهوية
العاملين
الدراسي
المدرسي
سلوكيات
المدرسية
اعتزازه
الإسلامية
الأستاذ
العلم
الوطني
والساحة
مشاركة
إيجابية
والمجاملة
التحية
أساليب