الجمـــهورية الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العـالي والبحـث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــــة
كليـــــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

الرقم: .....

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة

الماستـر

تخصص: لسانيات تطبيقة

تجليات ملامح الهويّة الوطنيّة وأهميتها في بناء شخصيّة المتعلّم في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط-أنموذجا-

مقدمة من قبل:

الطالب (ة): **زينب فركوس**

الطالب (ة):**نور الهدى فيصلي**

تاريخ المناقشة: 13 / 06 / 2022

أمام اللجنة المشكلة من:

الاسم واللقب	الرتبـة	مؤسسة الانتماء	الصفة
وليد بركاني	أستاذ محاضر –أ–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا
حدة روابحية	أستاذ محاضر –أ–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا ومقررا
صويلح قاشي	أستاذ محاضر –أ–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2022/2021

الشكر وامتنان

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم﴿مَنْ لَمْ يَشْكُرِ النَّاسَ لَنْ يَشْكُرِ اللهَ﴾

قبل أن نمضي في تقديم أسمى آيات الشكر والامتنان والتّقدير، والمحّبة، إلى الّذين حملوا أقدس رسالة في الحياة نشكر الله عزّ وجلّ الّذي أعاننا، وشدّ من عزمنا لإكمال هذا البحث ونشكره راكعين، الّذي وهبنا الصّبر، والتحّدي، والحب لنجعل من هذا المشروع علمًا ينتفع به.

إلى الّتي مهّدت لنّا طريق العلم والمعرفة...

نتقدم بأجمل عبارات الشّكر والامتنان من قلوب فائضة بالمحبة والاحترام والتقدير، ونقدّم أزكى تحياتنا وأجملها وأثناها بكل ودٍ وحبٍ وإخلاصٍ، شكرا لك على كل ما قدمته لنا في إشرافك على هذا البحث، ولم تبخلِ علينا يومًا من عطائك وزادك.

شكرًا ... شكرًا...

ولك منا كل الحب والاحترام ...

الدكتورة الفاضلة: حدّة روابحيّة.

وكذلك نشكر كل من ساعد على إتمام هدا البحث، وقدم لنا يد العون لإتمامه.

كما نتوجه بجزيل الشكر والثناء، والتقدير إلى لجنة المناقشة.

نور الهدى فيصلي

زينب فركوس

مقدّمة

اشتغلت المجتمعات قاطبة بمفهوم الهويّة، لأنَّها تركِزُ على السّياق الثّقافيّ، والاجتماعيّ من حيث المنشأ والتّكوين للتأكيد على أهميّة تعزيز الهويّة في مختلف مجالات الحياة، اِنطلاقًا من عمليات التّنشئة الاجتماعيّة، والأدوار الّتي تؤديها في البيئة الإنسانيّة؛ لأنّ تشبّع الفرد بمبادئها يساهم في تنشئته، فهي بوابة الانتماء إلى ثقافة المجتمع، ممّا ألزم تلقينها للمتعلّم وفق المهارات المطلوبة للتّفاعل مع محيطه، وذلك بإدراج نشاطات مختلفة تتطابق مع مبادئ الهويّة، والعلاقات داخل الجماعات وتطوير الأدوار ونماذج السّلوك المتعلّقة بها.

وتحاول المناهج المدرسيّة المحافظة على كيان المجتمع، وتماسكه، وتحقّق أهدافها في تكوين الشّخصيّة الاجتماعيّة للمتعلّم ليكون منسجمًا مع مجتمعه، وقادرًا على المشاركة الإيجابيّة في الإنتاج المجتمعيّ، إذ أنّ الإحساس بالهويّة المشتركة يشكّل وعي الفرد بانتسابه إلى جماعة ما لُغةً، وتاريخًا، وقيّمًا، وسلوكًا، والمحافظة على الهويّة، والخصوصيّة الوطنيّة للمتعلّم.

ونظرًا لما تؤديه المناهج التّربويّة في الحفاظ على الهويّة فإنّنا ركّزنا في هذه الدّراسة على كتاب اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة – بعد الإصلاحات الّتي عرفها النّظام التّربويّ في الجزائر– وما يحمله هذا المنهاج من مضامين تجسّد قيّم الهويّة الوطنيّة.

ومن هنا تتمحور إشكالية البحث كالآتي:

كيف تتجلى ملامح الهويّة الوطنيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط؟وما هي أهميتها في بناء شخصيّة المتعلّم؟

وعليه فقد تفرعت إشكالية هذه الدّراسة حول جملة من التّساؤلات أهمها:

– ما مدى حضور قيم الهويّة الوطنيّة في الكّتاب المدرسيّ؟

– ما تأثير قيّم الهويّة الوطنيّة على الحاجات المعرفيّة للمتعلّم؟

– وكيف يعمل المعلّم على تعزيز هذه القيّم؟

– ما هي أبرز ملامح الهويّة الوطنيّة المتضّمنة في الكّتاب المدرسيّ؟ وهل حضورها كافٍ حتّى نبنيّ متعلّماً متكامل الهويّة؟

وقد انطلقنا من **فرضيّات** بعينها تجسّدت في النّقاط الآتيّة:

– أنّ محتوى النّصوص التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط تضمّن قيّم الهويّة الوطنيّة ذات البعد الدّينيّ.

– تضمّن محتويات كتاب اللّغة العربيّة لقيّم الهويّة الوطنيّة ذات **البعد الوطنيّ**.

– أنّ محتويات كتاب اللّغة العربيّة تضمّن قيّم الهويّة الوطنيّة ذات **البعد الثّقافيّ**.

– تجسّد قيّم الهويّة الوطنيّة ذات **البعد التّاريخيّ** في محتوى كتاب اللّغة العربيّة.

– أنّ محتويات كتاب اللّغة العربيّة تضمن قيّم الهويّة الوطنيّة ذات **البعد العربيّ**.

وللإلمام بأطراف هذه الدّراسة استندنا إلى جملة من الدّراسات السّابقة نذكر منها:

– رسالة ماجستير بعنوان: **قيّم الهويّة الوطنيّة في "كتاب التاريخ" دراسة تحليليّة لكّتاب التّاريخ للسّنة الرّابعة من التّعلّيم المتوسّط** من إعداد الطّالبة: «**أسماء فروي**» من قسم العلوم الاجتماعيّة، شعبة علم الاجتماع، سنة 2014م، وقد تمحور مضمون الدّراسة حول تجلي قيّم الهويّة الوطنيّة بأبعادها الثّلاثة (الإسلام والعروبة والأمازيغية) في كتاب التّاريخ للسّنة الرّابعة متوسط.

ومن أهم النّتائج الّتي توصلت إليها أنّ المدرسة تسهم في غرس مختلف قيّم الهوية الوطنيّة في نفوس المتعلّمين؛ لذلك وجب على الدّولة أن تبنيّ نظامًا تربويًّا وطنيًّا أصيلاً يعمل على ترسيخ هذه القيّم.

– مقال لـ" **سميرة وغريب**" بعنوان: "**أبعاد الهويّة الوطنيّة وتجسيدها في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى من التّعليم المتوسط**" منشور في مجلة: **إشكالات في اللّغة والأدب**، مج9، ع/4، لسّنة2020م. وقد جاءت الدّراسة لتحديد دور الكتّاب المدرسيّ في تكوين هويّة المتعلّم الوطنيّة، ورصد أبعاد هذه الهويّة في النّصوص التّعليميّة. وقد توصلت الباحثة إلى أنّ المنظّومة التربويّة قد اخفقت إلى حد كبير في إدراج أهم قيّم الهويّة الوطنيّة في الكّتب المدرسيّة، وضعف الوسائل التّعليميّة الّتي تساعد على ترسّيخ هذه القيّم في نفوس المتعلّمين.

لذلك ارتأينا أن نعالج في هذه الدّراسة تجلي ملامح الهويّة الوطنيّة في النّصوص التّعليميّة الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط؛ فجاء موضوع بحثنا موسومًا بـ "**ملامح الهويّة الوطنيّة وأثرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم –كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط أنموذجًا–**

ويرجع اختيارنا لهذا الموضوع إلى جملة من الأسباب نذكر منها:

–**أسباب ذاتية** : تمثّلت في رغبتنا الشّخصيّة في خوض غمار مثل هذه المواضيع، نظرًا لأهميّتها البالغة، حيث تمثّل الهويّة أساسًا في تحقيق ازدهار وتقدّم الأمم، وأخرى **موضوعية** تتجسّد في :

– ضرورة التّعرف على مدى تضمين منهاج اللّغة العربيّة لقيّم الهويّة الوطنيّة الجزائريّة، وخاصة في المرحلة المتوسّطة الّتي يتمكّن المتعلّم فيها بتطوير ملامح هذه القيّم.

– تشغلُ مسألة الهويّة الوطنيّة مكانًا بارزًا في الدّراسات النّفسيّة والاجتماعيّة المعاصرة، كما تشغلُ مكانًا مهمًا في السّياسات الرّسميّة للدّول، وأنّ العالم اليوم يعرف تغيّرات جديدة فرضتها رياح العوّلمة الّتي استطاعت أن تؤثر على جميع المستويات والأصعدة سياسيًّا، ونفسيًّا، واجتماعيًّا، واقتصاديًّا، وحضاريًّا، وثقافيًّا، وسلوكيًّا.

– الاهتمام الواسع بالهويّة الوطنيّة وتكاثف النّقاش الدّائر حولها وأهميّة التّنشئة على القيّم، وغرس مبادئ العقيدة الإسلاميّة في نفوس المتعلّمين، وتوسيع معارفهم.

ونسعى في هذه الدّراسة إلى تحقيق جملة من **الأهداف** لعلّ أهمها:

– التّعرف على مبادئ الهويّة الوطنيّة الجزائريّة، وأهم خصوصياتها في المجتمع الجزائريّ.

– محاولة إثبات كفاءة نصوص اللّغة العربيّة في تحقيق مبادئ الهويّة انطلاقًا من المدّونة المختارة.

– إبراز مدى تضمن النّصوص التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى من التّعليم المتوسط لقيّم الهويّة الوطنيّة.

– التّركيز على أثر قيّم الهويّة الوطنيّة في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم.

– توضيح رأي الأساتذة في موضوع الهويّة الوطنيّة نظرًا لاحتكاكهم المباشر بالمنظّومة التربويّة.

– معرفة علاقة الموضوع بالحياة العمليّة المستقبليّة، على اعتبار أثره الواضح في تنميّة مبادئ وتهذيب أخلاق الناشئة.

ولتحقيق هذه الأهداف اتّبعنا **المنهج الوصفي**، حيث قمنا بإحصاء عدد النّصوص التّعليميّة الّتي تتضمن ملامح الهويّة الوطنيّة، وتحليل محتواها مع التركّيز على تحديد أثرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة لمتعلّم السّنة أولى متوسّط.

وعليه عملنا على هيكلة وتصميم هذا البحث وفق خطوات علميّة وخطة منهجيّة، تضّمنت تقسيم مادة البحث إلى مقدّمة، وفصلين وقد تمت تقفيتها بخاتمة ومجموعة من النّتائج الّتي توصّلنا إليها مع ذكر بعض الاقتراحات.

تناولنا في المقدمة إشكاليّة البحث مع تحديد أسباب اختيار الموضوع، وأهدافه، بالإضافة إلى المنهج المتّبع في الدّراسة، ثمّ ذكرنا خطة العمل، وبعض المصادر والمراجع الّتي استندنا إليها.

أمّا الفصل الأوّل فجاء موسوما بـ"**ضبط المصّطلحات وتحديد المفاهيم**"، ضبطنا فيه المصطلحات المفاتيح لهذه الدّراسة، فعرّفنا الهويّة وحدّدنا أنواعها وأبعادها، كما عرّفنا الكّتاب المدرسيّ، والحاجة المعرفيّة وختمناه بتحديد مفهوم المرحلة المتوسّطة مع ذكر خصائص المتعلّم في هذه المرحلة.

بينما جاء الفصل الثّاني معنونًا بـ"**ملامح الهويّة الوطنيّة وأثرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم**"، حيث تّم تقسيمه إلى قسمين تضّمن القسم الأوّل تجلّيات ملامح الهويّة الوطنيّة في النّصوص التّعليميّة لكّتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط، وأثرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم، وتضّمن القسم الثّاني تحليلاً للاستبيانات الموجّهة لأساتذة اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط.

أمّا الخاتمة فتضّمنت أهم النتائج الّتي توصل إليها البحث، وجملة من الاقتراحات.

ولتحقيق هذه الخطة اعتمدنا جملة من المصادر والمراجع نذكر منها:

– **محمد الصالح حثروبي: نموذج التدّريس الهادف"أسسه وتطبيقاته".**

– **جمال الدّين قنان: قضايا ودراسات في تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر.**

– **محمد محمود الخوالدة: أسس المناهج التربويّة وتصميم الكّتاب التعليميّ.**

– أحمد بن نعمان: الهويّة الوطنيّة"الحقائق والمغالطات".

وختاما نتوجّه بخالص عبارات الشّكر إلى الأساتذة المشرفة: الدّكتورة«**حدّة روابحيّة**» الّتي أشرفت على هذا العمل وأطّرته، فلها منا كلّ التقدير والاحترام. كمّا نتوجه بجزيل الشّكر والثّناء والتّقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة.

﴿ **ومَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَ إِلَيْهِ أُنِيبُ**﴾ [سورة هود: 88]

فصل أوّل: ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم

أولًا: مفهوم الهويّة.

ثانيًا: مفهوم الهويّة الوطنيّة.

ثالثًا: مقوّمات الهويّة الوطنيّة .

رابعًا: أنواع الهويّة.

خامسًا: أبعاد الهويّة.

سادسًا: ماهيّة الكّتاب المدرسيّ.

سابعًا: مفهوم الحاجة.

ثامنًا: مفهوم الحاجة المعرفيّة.

تاسعًا: خصائص متعلّم المرحلة المتوسّطة.

تـمـهـيـد:

تعدّ القيّم ضرورة ملحة في حياة الفرد وبناء المجتمع، فهي تحكم تعامل النّاس مع بعضهم البعض وتوجّه سلوك الفرد، ونشاطه في مختلف المواقف الّتي تواجهه في حياته اليوميّة، ولأنّ بناء فرد متشبّع بالقيّم ينطلق من المدرسة فقد بات حضور القيّم في الكّتاب المدرسي أمرًا ضروريًّا لا مفر منه البتة. لذلك وجب التسلح بهذه القيم على اختلاف أبعادها.

ولأهميتها في حياة الفرد فقد انصب اهتمام المنّهاج التّربوي على غرسها في نفوس المتعلّمين، انطلاقًا من الحرص على حضورها في الكّتاب المدرسيّ، وتعدى ذلك إلى تعزيزها لديهم، مركّزين على الجانب الأخلاقيّ قبل المعرفيّ دون إهمال القيّم الدّينيّة والوطنيّة وغيرها، والّتي تساهم في مجملها في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم .

وتعدُّ تنميّة القيّم التّربوية والحاجات المعرفيّة، وغرس قيّم وملامح الهويّة الوطنيّة من أهم سبل مواجهة تحديّات القرن الحادي والعشرين؛ فالتقدّم الحقيقيّ للوطن في ظلّ تحدّيات القرن الجديد ومستجداته يضع أمام المؤسسّات التّعليميّة تحدّيات كبيرة في تنميّة القيّم التّربويّة.

ولما كانت مؤسسات التّعليم هي المصنع الحقيقي لإعداد المتعلّمين وتأهيلهم للانخراط بفاعليّة في المجتمع فعليها أن تعمل على تنميّة هذه القيّم وتعزيزها لدى المتعلّمين.

وتنطلق تنميّة القيّم التّربوية والحاجات المعرفيّة في المجتمع المسلم من احترام المبادئ الإسلاميّة، والقيّم الاجتماعيّة والثّقافيّة، وحريّة التّفكير وحريّة الرّأي المتوافقة مع هذه المبادئ، ممّا يجعل المؤسسات التربويّة تقوم بمهام تنميّة القيّم، وتمكين المتعلّمين لصقل أنفسهم،واحترام الوطن الّذي يعيشون فيه.

أولا: مـفـهـوم الـهـويّـة:

تشكّل الهوية محور اهتمام المفكّرين والسّياسيين بعدّها عنصرًا أساسًا من عناصر بناء المجتمعات وتقدّمها، لذلك عني العلماء والباحثون في مختلف التّخصصات بدراستها وتحديد ملامحها.

1-مـفـهـومـهـالـــغـــة:

وجاء في **"لسان العرب"** في مادة (هـ و ي)بأنّ: «**هُويّة تصغير هوّة وقيل الهويّة بئر بعيدة المهواة وعرشها شفقها المغمى عليها بالتراب**»؛[1]أي أنّ« **الهوية** »هي لفظة تعبّر عن كلّ ما هو داخليّ منغمس في قعر الشّيء.

كما وردت لفظة « **هويّة** » لتدل على: « **الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النّواة على الشّجرة في الغيب المطلق والهويّة السّاريّة في جميع الموجودات، ما إذا أخذ حقيقة الوجود لا بشرط شيء ولا بشرط لا شيء**».[2]

ممّا يعني أنّ هويّة الفرد هي النّواة التّي تصدر وفقها أفعاله وترسم كينونته. ويرجع مفهوم « **الهويّة** »إلى الأصول الأولى للفكر، وهي كلمة مصاغة من الأصل اللاتيني **(idem)**،والّذي يعني: « **الشّيء هو هو نفسه، ومنه فإنّ هويّة الشّيء تعني أن يكون ذلك الشّيء هو ذلك الشّيء، أي أن يكون هو هو نفسه**»[3]؛وهذا يعني أنّ هويّة الشّيء هي تلك الحقيقة المطلقة له والّتي تتطابق مع هو عليه وبالتالي فهويّة الشّيء هي شبيهه ونظيره أو الشّيء نفسه وعكسه المغاير والمخالف.

---

(1) ابن منظور (أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم (ت711هـ)): **لسان العرب**، تح/عامر أحمد حيدر، مج/5، مادة (هـ و ي)، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، ط200،1 م، ص793.

(2)الجرجاني (الشريف علي بن محمد (ت816هـ)) : **التعريفات**، دار الإيمان للنشر والتوزيع، الإسكندرية،مصر، ط2014،1م ، ص274.

(3) محمد بودهان: **في الهوية الأمازيغية للمغرب**، منشورات تاويزا، الرّباط، المغرب، ط2، 2013 م ،ص10.

2. مفهومها اصطلاحا:

تعدّ الهويّة مفهومًا تتجاذبه العديد من التّخصصات العلميّة، وقلّما تجد مفهومًا آخر تمت دراسته من جوانب مختلفة كما هو الحال بالنسبة للهويّة.

« **فالنفسانيون غالبا فهموا الهويّة "مفهوم الذات"، أما الاجتماعيون فقد ذهبوا إلى أنها نمط من الأدوار لشخصيّة ما، والعلماء الجنائيّون بحثوا عن تحديد"هويّة الجاني"، ودرس الأطباء النفسانيون"فقدان الهويّة "في الأمراض الفصاميّة، ووصف الأنتروبولوجي"الهويات العرقيّة" و"الهويات الأثنيّة"، وبحث النّفسانيون الأجزاء اللاشعورية للهوية السّلبية،ورأى اللاّهوتيون أساس الشّخصية الأصلي في الهوية الرّبانية**»[1]،وهكذا يمكن النظر للهوية على أنّها مجموع السمات والمميّزات الدّائمة، الّتي يصف بها الآخرين من نحو دراسات الاتّجاهات أو الاختبارات النّفسيّة على سبيل المثال.

فقد عرّف "علماء التربية" و"علماء النفس" « الهوية»بأنّها: «**مجموعة الصّفات والخصائص الجسميّة والعقليّة والخلقيّة والنّفسية والوجدانيّة والمزاجيّةالتي يتصف بها الإنسان على المستوى الفرديّ، وكذلك على المستوى الاجتماعيّ وتميّزه عن غيره من النّاس، وبهذا فإنّ الهويّة هي جماع ما لدى الإنسان من صفات جسميّة وعقليّة وخلقيّة...سواء كانت موروثة عن الآباء والأجداد أو مكتسبة من البيئة المحليّة**».[2]أي أنّ« **الهويّة** » هي تلك السّمات الجوهريّة لكل فرد أو مجتمع،والّتي تميّزه عن غيره من الأفراد أو المجتمعات.كما نجد أنّ: «**مضمون الهوية يدور حول**

---

(1) بيتر كوزيت: **البحث عن الهوية وتشتتها في حياة أريك اريكسون**، تر/سامر جميل، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، ط1، 2010م ،ص(93-92).

(2)رابح تركي: **التربيّة والشّخصيّة الجزائريّة**، مجلة الأصالة، وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، الجزائر، ع/4، أكتوبر1971م، ص28.

الذّاتية والتّفرّد والسّمات السّلوكيّة التي تميّز المجتمع عن غيره وأن الهويّة ترتبط بالانتماء ارتباطا وثيقًا».[1]

تعبّر الهويّة في هذا التعريف عن سمات خاصّة بجماعة دون غيرها، ومجموع السّلوكيات وردود الأفعال التّي تميّز أفراد الجماعة، وكذا علاقة أفرادها فيما بينهم وتأكيدهم على انتمائهم للجماعة من خلال تبني السّمات العامّة التي تميّز هذه الجماعة.

كما أنّ الهويّة : « **اسم الكيان أو الوجود على حاله؛ أي وجود الشّخص أو الشّعب أو الأمة كما هي بناء على مقوّمات ومواصفات وخصائص معيّنة، تمكّن من إدراك صاحب الهوية بعينه دون اشتباه مع أمثاله من الأشباه والمسألة في هذه القضية تتعلّق بنوعية تلك الصّفات والمقوّمات والخصائص**»[2]؛فجملة المواصفات والخصائص التي تميّز كلّ فرد أو شعب عن غيره، ذلك ما يسمى بـــ« **الهوية** »، سواء أكانت هذه الصّفات فرديّة (**هوية فردية**) مثل: بصمات الأصابع، والأحبال الصوتية، وقزحية العين وغيرها،بالإضافة إلى المميزات الفردية مثل: اسم الشّخص ومولوده وعمله و نسبه...الخ،أي كلّ ما يسمح للفرد بالتعرّف على نفسه وأن يقدّم نفسه وأن يتعرف النّاس عليه، أو صفات اجتماعيّة أي تميّز كلّ مجتمع عن غيره، وتلك السّمات الّتي ينفرد بها كل مجتمع ويتميّز بها عن غيره مثل: الثّقافة،اللّغة...

وفي مجال آخر تعرف الهويّة بأنّها: « **مجموعة من السّمات الثقافيّة التي تتصف بها جماعة من النّاس في فترة زمنيّة معيّنة، والتي تولّد الإحساس لدى الأفراد بالانتماء إلى شعب معيّن والارتباط بوطن معيّن والتعبير عن مشاعر الاعتزاز والافتخار بالشّعب الذّي ينتمي إليه هؤلاء الأفراد**»[3]؛ أي تلك السّمات الشخصيّة لكلّ من يحاول الدخول إلى المملكة أو الخروج منها والمثبتة بوثائق وأوراق ثبوتية تحدد جنسيته وبياناته الخاصة.

---

(1) لطيفة إبراهيم خضر : **هويتنا إلى أين؟**، الكُتيتب، القاهرة، مصر، ط2009،1م ،ص354.

(2) أحمد بن نعمان : الهوية الوطنية "**الحقائق والمغالطات**"، دار الأمة، برج الكيفان، الجزائر، (د- ط). (د- ت) ص10.

(3) عوض بن محمد غلاب الوذناني: **تقنيات تحديد الهوية في مواجهة التحديات الأمنية**،مرجع سابق،ص19.

ثانيا مفهوم الـهـويّـة الـوطـنيـة:

يتصل مفهوم الهويّة الوطنية بمصطلح حديث هو مفهوم القوميّات، وهو مصطلح ارتبط أساسا بتمييز القوميّات في القرن 19م، نسبة إلى الوطن أو الأمة التي ينتسب إليها شعب متميّز بخصائص هويته؛إنّ هويّة أي أمة من الأمم:«**هي مجموعة الصّفات والسّمات الثّقافية العامة التي تمثّل الحد الأدنى ألّذي يشترك فيه جميع أفرادها، والتّي تجعلهم يُعْرفُون ويتميّزون عمّا سواهم، من أفراد المجتمعات والأمم الأخرى**»[1]؛ فالهويّة الوطنيّة في كلّ أمة هي الخصائص والسّمات الّتي تتميّز بها، كما تترجم روح الانتماء لدى أبنائها ولها أهميتها في رفع شأن الأمم وتقدّمها وازدهارها.

فالهويّة الوطنيّة هي: «**مجموعة السّمات التي تلازم شعبا ما والتي ينفرد ويتميز بها شعب من الشّعوب الأخرى، وتتعلّق بإبراز أحوال روحيّة وفكريّة وسيكولوجيّة جماعيّة يتميّز بها شعب من الشّعوب،ترسّخ له الوجود على قطعة من الأرض عُرف بها وعُرفَتْ به**».[2]

حيث تعمل على توحيد جميع الفئات المختلفة في الدّين أو العرق أو اللّغة تحت قوانين وأنظمة ثابتة تابعة للوطن الّذي تعيش فيه الجماعات المختلفة، ممّا يحقّق الاستقرار ويوحد كلّ الأفراد في أمة واحدة.

فالهويّة الوطنيّة هي: « **مجموعة من الملامح الثّقافية الخاصة بجماعة سياسيّة واحدة بها يميّزها عن الجماعات الأخرى**»[3]؛ أي أن الإطار العام للهويّة الوطنيّة يحدّد بكل ما هو ثقافيّ ويعبّر عن جماعة سياسيّة و- نقصد بالسياسيّة هنا: حدود الدولة الجغرافيّة والروحيّة (الشعور بالمواطنة)-.وهذه الملامح

---

(1)أحمد نعمان: **الهوية الوطنية الحقائق والمغالطات**، مرجع سابق، ص11.

(2) سليمان عشراتي : **الشّخصية الجزائرية**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، ا لجزائر، (د.ط)،2002م ، ص1.

(3) هويدا عدلي: **الهوية و الإعلام**، دار الفرابي، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2002 م،ص8.

الثّقافيّة هي هويّة الدولة الواحدة ممّا يجعلها متميّزة عن الجماعات الأخرى فالهويّة وجدت لتعبّر عن كلّ عناصر المجتمع و تميّزهم عن باقي المجتمعات، إذ نعمل بعدّها قوة تربط بين أفراد المجتمع وتحميه من الانقسامات، حيث يحصل كلّ فرد على حقوقه ويتمتّع بالرفاهيّة داخل مجتمعه بناء على هويّته الوطنيّة وبغض النظر عن وضعه الاجتماعي أو الاقتصادي أو الدينيّ، وما إلى ذلك من الفروقات الفرديّة.

ثالثا: مقوّمات الهويّة الوطنيّة:

تقوم هويّة أو شخصيّة أي أمة من الأمم على مجموعة من العناصر أو المحدّدات الّتي تميّزها عن سائر الأمم الأخرى، مثلما يتميّز الفرد الواحد داخل المجتمع عن غيره من الأفراد، وأكدّ العلماء أنّ للمجتمع القوميّ مقوّمات تختلف من أمة لأخرى، وذلك تبعا لاختلاف الظّروف الزّمانية والمكانيّة الّتي تتحكّم فيها، لذا سنتناول في هذا المبحث مقوّمات الهويّة الوطنيّة، أجمع الباحثون الاجتماعيّون على أنّ « **أبرز المقوّمات الّتي تقوم عليها الهويّة الوطنيّة تتمثل في: اللّغة المشتركة، التاريخ المشترك، الوطن المشترك والثقافة القوميّة المشتركة**».[1]وتعدُّ هذه العناصر ركيزة تعرّفُ بها هويّة كل فرد أو أمة معيّنة، ويمكن تصنيف هذه العناصر إلى نوعين هما:«**عناصر ثابتة وتشتمل على الإطار الجغرافيّ المشترك والبنية الواحدة...الخ، وعناصر متحرّكة أو متطوّرة، ويندرج تحتها معظم المقوّمات المكوّنة للأمة مثل:اللّغة والمصالح المشتركة والضّمير الجماعيّ، وكدا الماضي المشترك...الخ**»[2]؛وعلى الرغم من ذلك إلا أنّها تبقى ثابتة لا تتغير إلا بعد عصور من الزّمن، فلغة فرد أو أمة ما فهي ثابتة لا يمكن أن يغيرها كونها لغته الرسميّة.

1- اللّغة العربيّة:

---

(1) رابح تركي: **التربيّة والشخصية الجزائرية**، مرجع سابق، ص29.

(2) جمال فنان : **قضايا ودراسات في تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر**، المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر، رويبة، الجزائر، (د.ط)،1994 م، ص297.

تعدّ اللّغة أداة للتعبير عن الأفكار والأحاسيس والعواطف، واللّسان هو الصورة الخارجية للعقل الّذي يعدّ منبعا للأفكار، « **فاللغة القومية المشتركة تعتبر من أوثق الروابط بين أفراد الشعب**»[1]، إذ تعدّ هذه الأخيرة نقطة مشتركة بين أفراد المجتمع الواحد.

كما أنّها:« **ذلك التيار الّذي يبث الرّوح في جميع أركان الأمة، ويضمن وحدة البنيان القوميّ؛أي أنّها تلك الصلة الّتي تحقق الروابط بين أفراد الأمة الواحدة، وذلك لسببين اثنين هما : الأوّل: لأنّ استعمال لغة قوميّة موحّدة هو الّذي يؤدي إلى التّقارب والانسجام بين أبناء الأمة أو الوطن الواحد، وبذلك ينصهرون في بوتقة اجتماعيّة وفكريّة واحدة.**

والثّانـي: باعتبارها الأداة الرئيسيّة لنشر الثّقافة المشتركة بين أبناء الأمة الواحدة كما أنّها تمثّل مستودع ثقافتها وتراثها الاجتماعيّ» [2].

إنّ اشتراك أفراد الأمة في لغة قوميّة موحّدة يحقّق بينهم نوعًا من التلاحم والانسجام، كما تساهم في نشر ثقافة تلك الأمة، وتمثّلها بين الأمم الأخرى، لذلك فمن الضروري « **أن نميّز بين اللّغة الّتي هي أداة التخاطب، والتعامل والقراءة، والثقافة والتي تستعمل على نطاق واسع، واللهجة التي تعدّ أداة تخاطب وتستعمل محليا فقط، فلا تقرأ، ولا تكتب، وألفاظها في معظمها مشتقة من اللّغة المشتركة**».[3]ممّا يعني أنّ اللّغة الرسميّة تشكّل مقوّما من مقوّمات الهويّة الوطنيّة،والّتي تحدّدها هيئات خاصة في الدّولة، وليست تلك اللّهجات التي تختلف من فرد إلى آخر داخل مجتمع واحد وفي حيّز جغرافيّ واحد، والّتي تكون معظم ألفاظها مشتقة من تلك اللّغة الرّسميّة.

وعندما أدرك الجزائريون مدلول الإسلام واعتنقوا مبادئه تعلّموا لغته، وما لبثت اللّغة العربيّة حتّى انتشرت فيما بينهم وأصبحت لغة وطنيّة، ولسان الأمة الجزائريّة كلّها، في حين أنّ اللّغة الأمازيغيّة استعملت

---

(1) رابح تركي : **التربيّة والشخصية الجزائرية**، مرجع سابق، ص(30-29).

(2) مولود قاسم نايت بلقاسم: **الشّخصية الجزائرية الدولية**،ج2، دار الأمة، برج الكيفان، الجزائر، ط2، ،2007م،ص28.

(3) جمال الدّين قنان : **قضايا ودراسات في تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر**، مرجع سابق، 295.294.

استعمالا شفهيًّا محليًّا وفي بعض المناطق فقط، وتعدّ اللّغة المقوّم الرئيس الّذي ترتكز عليه المقوّمات الأخرى أو تستند إليه في بناء الشّخصيّة الوطنيّة.[1]

ولهذا نجد المواثيق الوطنيّة الجزائريّة قد قدّست اللّغة العربيّة وجعلتها من بين أولويات قضايا الهويّة الجزائريّة، وسبب كلّ هذا الاهتمام هو أنّ الأمة الّتي تتمسّك بلغتها القوميّة وتعمل على الذّود عنها، إنّما بهذا العمل تتمسّك بأهم مقوّم من مقوّمات هويّتنا، وبذلك تحافظ على بقائها بين الأمم.

2- التّاريخ المشترك:

يمثّل التّاريخ مقوّمًا من المقوّمات الأساسيّة لهويّة أيُّ أمة، فهو:« **سرد لأعمال الأجداد، وتمجيدًا لبطولاتهم و تضحياتهم من أجل الوطن و المواطنين جميع**»،[2]إذْ يُعَدُ ذاكرة الأمم الّتي تحفظ بطولاتها وتخلّدها للأجيال، ومن أبرز المقوّمات الّتي يعتز بها كلّ وطن أمام الأوطان الأخرى.

حيث قيل في هذا الصّدد:«**التّاريخ يُحَبُ كالإنجيل يُلَقَّنُ للصّغار ويدرّس للكبار بنفس التّقديس والإجلال**»[3]،فالذاكرة التّاريخيّة المشتركة بين أبناء الأمة الواحدة تحفّزهم على الشّعور بأعمال أجدادهم، ودورهم في التّاريخ الإنسانيّ، وهذا ما يحسّسهم بمسؤوليّة الحفاظ على ما قام به الأجداد،

لذلك «**يعدُّ التّاريخ أمتن الروابط يجمع بين أفراد الأمة الواحدة ويوحّد بين قلوبهم، وهو الّذي يبرز شخصيّة الأمة و يميّزها عن الأمم و الأقوام الأخرى، فهو يعطي لها ذاتيّة خاصة، و كيانًا حضاريًا متميّزً**»[4]،إذ أنّ وعي الأمة بتاريخها، يدل على أنّ هناك وعيًا لدى أفرادها بأنّهم ينتمون إلى ماضٍ

---

(1) محمد الميلي: **ابن باديس وعروبة الجزائر**، ووزارة الثقافة، الجزائر، (د.ط)،2007م، ص48.

(2) عبد المالك مرتاض: **أصالة الشّخصية الجزائريّة**،مجلد الأصالة، وزارة التّعليم الأصليّ والشؤون الدّينيّة،الجزائر،ع/6،ماي-جوان1972م،ص216.

(3) مولود نايت بلقاسم: **الشّخصية الجزائريّة الدّولية وهيئتها العالمية**،مرجع سابق ص365.

(4) جمال قنان : **قضايا و دراسات في تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر**،مرجع سابق ص291.

مشترك من الوقائعوالأحداث والرموز الشّخصيّة، ممّا يقوي روابطهم، كما يعدّ برهانا على حيويتها وسيرورتها عبر التاريخ لذلك فإنّ: «**المقوّم التّاريخيّ يمثّل جزءًا كبيرًا من هويّتنا، وهو من أسباب ترشيد المجتمع وتنوير فئاته**»[1]،فالأمم بواسطة ماضيها وتاريخها العريق تبني حضارتها، إذ ترجع إليه في توضيح شخصيتها الوطنيّة عبر الماضي البعيد، لذلك كان الاعتزاز بالتّاريخ بمثابة الاعتزاز بالذات.

3- الـدّيــن الإسـلامــيّ:

يعدّ الدِّين من بين المقوّمات الّتي أثارت جدلا حول أهميته بالنسبة لهويّة الأمم، فوحدة الدّين تشكّل مقياسًا عامًا صالحًا لكل الأمم والأقوام، وشرطًا رئيسيًا لاكتمال قوميتها، والملاحظ أنّ مقوّم الدّين يختلف في أهميته من أمة لأخرى، فهناك من تضعه في مقدّمة العناصر المكوّنة للشخصيّة،ومنها من تتجاهله، لكن الشّيء الأكيد أنّه يؤدي دورًا كبيرًا بين أفراد المجتمع الّذي يؤمن أفراده بعقيدة واحدة، حيث يوحّد صفوفهم وكلمتهم وآمالهم[2]؛والإسلام في الجزائر له وضعه الخاص إذ أنّها لم تنصرف عن الإسلام بالأمس ولا باليوم، فمنذ القرن الأول الهجري تم الفتح الكامل لبلاد الجزائر، ومنذ هذا التّاريخ أصبح الدّين الإسلاميّ يمثّل إحدى مقوّمات الهويّة الوطنيّة الأساسيّة، فمن المستحيل تخيّل الشّخصيّة الجزائريّة مجردة من الإسلام، كما يعدُّ الدّين الإسلاميّ القاسم المشّترك بين الجزائريّين جميعا، فهو يتجاوز قداسة التراب الوطنيّ، ويعدّ الإطار الرّوحيّ الّذي جمع ومزج بين البربر والعرب في شمال إفريقيا بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة، وأكسبها

---

[1] إسماعيلتاجي : **مولود قاسم نايت بلقاسم نضاله السياسي ونظرته للهوية الوطنية**،مذكرة ماجستير،قسم التاريخ والآثار،جامعةمنتوري، قسنطينة،الجزائر،2006م،ص144.

[2] جمال قنان: **قضايا ودراسات في تاريخ الجزائر الدّولية وهيبتها العالمية**، مرجع سابق، ص293.

خصوصيتها التّاريخية والحضارية[1].ويعدّ العامل الرّئيسي الّذي ظلّ يمثّل غذاءُ التجدّد الرّوحيّ، ومنبع المقاومة والصّمود والحفاظ على البقاء والسّعي إلى الرقيّ.

ونظرا لأهمية الدّين – في مقوّمات الهويّة الوطنيّة – للأمة الجزائرية، فإنّ جمعيّة العلماء المسلمين قد ركّزت عليه ودافعت عنه واتّخذته دستورا لها، حيث جاء في المادة (66) من القانون الدّاخلي لها:«**الأمة الجزائرية أمة إسلاميّة عريقة في إسلامها، فالإسلام هو دينا الّذي تتفاخر به وميراثها الخالد**»[2]،ونجد أيضا أنّ المواثيق الوطنيّة قد ركّزت على بناء الدّولة الوطنيّة في إطار المبادئ الإسلاميّة فكان في مقدّمة الأهداف الداخليّة والخارجيّة في بيان الفاتح من نوفمبر 1954م.

4- الوطن المشترك: (الرقعة الجغرافيّة):

لكلّ شعب من شعوب العامل رقعة جغرافيّة معيّنة يرتبط بها ارتباطًا وثيقًا،فالعوامل الطّبيعيّة للمنطقة كالمناخ والتربة لها تأثيرها على البنيّة الاجتماعيّة لأفراد ذلك المجتمع، ممّا ينتج تفاعلًا بين العوامل البشريّة مع العوامل الطّبيعيّة، هذا مايؤدي إلى تكوين مجتمع له خصوصياته وشخصيّته وثقافته[3]، ففي ظلّ الوطن المشترك يمارس السّكان نشاطاتهم المختلفة، ممّا يؤدي إلى بروز المصالح المشتركة والّتي تعود فائدتها على أفراد الشّعب والوطن بأكمله، وهذا المحدّد يعدّ من مقومات الشّخصيّة الجزائريّة، فهو الّذي يوحّد بين عواطف الشّعب ومصالحهم وأفكارهم وأهدافهم[4]، لذلك تعدّ الرقعة الجغرافيّة جزءًا لا يتجزأ من مقوّمات الشّخصيّة الوطنيّة وعنصرًا من عناصرها الأساسيّة المكوّنة لها وأحد رموز سيادتها، فلا يمكن تصوّر أمة خارج رقعة جغرافيّة معيّنة، فمحدّد الوطن المشّترك لا يقل أهمية على بقية المحدّدات الّتي ذكرناها.

---

(1) إسماعيل تاحي: **مولود قاسم نايت بلقاسم نضاله السياسي ونظرته للهوية الوطنية**، مرجع سابق، ص137.

(2) محمد البشير الإبراهيمي: **آثار البشير الإبراهيمي**، تح/أحمد طالب الإبراهيمي، ج1، دار الغرب الإسلاميّ، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ص84.

(3) جمال قنان: **قضايا ودراسات في تاريخ الجزائر الدولية وأهميتها العالمية**، مرجع سابق، ص288.

(4) إسماعيل تاحي: **مولود قاسم نايت بلقاسم نضاله السياسي ونظرته للهوية**، مرجع سابق، ص150.

5- الثّقافة المشتركة:

تعدّ الثّقافة المشّتركة بمثابة مجموعة من الخصائص المميز لأمتنا العربيّة الإسلاميّة والّتي تولّت حفظ كياننا وشخصيتنا من الذّوبان والانحلال، وميزتنا عن الأمم الأخرى، ومن عناصرها العادات والتّقاليد الّتي هي مجموعة الظّواهر الاجتماعيّة، الّتي ألف المجتمع رؤيتها وممارستها، وتختلف باختلاف الشّعوب والأمم، فهي من بين المحدّدات الّتي تميّز الشّعوب فتُحترم كاحترام المبادئ الدّينيّة، والثّقافيّة المشتركة بما تحتويه من عناصر حصّنت الشّخصيّة الجزائريّة وحفظتها من الاضمحلال[1]. وتكمن ميزة الثّقافة العربيّة الجزائريّة في العناصر التاليّة[2]:

- إنّ هناك ثقافة عربيّة تشكّل اللّغة العربيّة إطارها العام، وتعدّ العربيّة ذات تاريخ عريق متصل الحلقات.- إنّ التراث الفكري لهذه الثّقافة تراث خصب وغنيّ، احتكت ونهلت منه مختلف الحضارات.- إنّ للثقافة العربيّة آدابها وفنونها وحرفها وآثارها التي طبعتها بطابعها الخاص.

رابـعـا: أنـواع الـهـويّة:

تنوّعت أنواع الهويّة وتباينت بتباين مدلولاتها، ومع ذلك فقد أجمع ثلة من علماء الاجتماع على جملة من الأنواع نذكر منها:

1- الـهويّـة الـفـرديّة:

يعرّف هذا النّوع من الهويّة الشّخص من حيث اسمُه وشكلُه وصفاتُه وسلوكياته وانتماؤه المرجعيّ؛ أيّ أنّها:« **تشمل كلّ ما يمكن أن يعزّيه المر إلى نفسه من أشياء: الجسدو القدرات النّفسيّة ولأسلاف، والأعمال، وتولّد هذه الأشياء المملوكة انفعالات ومشاعر توجد في أصل المعرفة القيّميّة**»[3]،فنحن ندرك أن الهويّة الفرديّة تنشأ من خلال تفاعل العوامل النّفسيّة الدّاخلية الّتي تخلق في

---

(1) عبد المالك مرتاض: **أصالة الشخصية الجزائرية**، مرجع سابق، ص92.

(2) رابح تركي : **التربية والشخصية الجزائرية**، مرجع سابق، ص93.

(3)أليكس ميشيكللي : **الهويّة**، تر/علي وطفة، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، سوريا، (د.ط)، 1993م، ص68.

الفرد الشّعور بالانتماء الّذي يستند إلى التّماثل مع نماذج تقدّمها مجموعته الأكبر؛ أيّ الوطن فهي إدراك الفرد لذاته.

2- الـهـويّـة الاجـتـمـاعـيّة:

تعدّ الهويّة الاجتماعيّة مجموعة من الروابط القوميّة الممتدّة بين أفراد الجماعة الواحدة فهي:«**شكل من أشكال التّوحد أو الإدراك الذاتي المشترك بين الأفراد**»[1]، حيث تنشأ تبعًا للخصائص الجامعة بين عناصر المجتمع من لغة، ودين، وثقافة، و قيم ...كما أنّها:« **مزودة بفاعلية اجتماعية وهي ظاهرة مركزية في نظام العلاقات الاجتماعية وتنظيم التبادلات في كل مجالات الحياة**».[2]تجسد الهويّة الاجتماعيّة شعور الجماعة بارتباطهم القويّ فيما بينهم، وانتمائهم المشترك لوطن ذو خصائص تميزهم عن غيرهم من الشّعوب.

3- الـهـويّـة الـوطنـيّـة:

تعدّ الهويّة الوطنيّة أكثر الأنواع بروزا ظهورًا لأنّها تقوم على العلاقات الاجتماعيّة، والتّفاعلات بين أبناء الوطن الواحد الّذين تجمع بينهم الصّفات والسّمات التّاريخيّة والثّقافيّة والفكريّة ومجموع الرّوابط القويّة الممتدّة بين أفراد الجماعة الواحدةفهي:" **اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمّة أو وطن، تؤطّره خصائص مشتركة من الأرض والنّاس والعادات والتّقاليد، والثّقافة والقيّم، والتّاريخ**. .."[3]،لذلك فإنّ الهويّة الوطنيّة تجسّد شعور الجماعة بارتباطهم القوي فيما بينهم، وانتمائهم المشترك لوطن واحد ذو خصائص تميّزهم عن غيرهم من الشّعوب.

خـامـسـا: أبـعـاد الـهـويّـة:

---

(1) محمد الجوهري: **العولمة و الهوية الثقافية**، أبحاث مؤتمر العولمة والهوية الثقافية (16.12) أفريل، 1998م، ص649.

(2)محمد العربي ولد خليفة :**المسألة الثقافية و قضايا اللسان والهوية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ط)، 2003م، ص112.

(3) محمد عبد الخالق وآخرون: **الموسوعة العربيّة**، العالميّة، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط2، 1999م، ص 311.

تطبع الهويّة بصورة آليّة انتماء الفرد لوطن محدّد، وهي المسؤولة عن الإحساس بالانتماء والولاءوالتّضامن بين أفراده، ونجد أنّه في حالة وجود ارتياب وشك حولها فإنّنا غالبًا ما نشهد حالة من المشاحنات والصّراع أو حتّى الاقتتال الدّاخلي بين أفراد الوطن الواحدإذ تتحوّل من عامل وحدة وولاء إلى عامل تفرقة وتنافر فغالبًا ما تنتهج الدّول المستعمرة والمتأمرة على بلد ما، اللّعب بثوابت وأبعاد هويّته من أجل خلق الفتنة به وفك روابطه ممّا يسهل عليه غزوهُ لذا تعدّ دراسة الهويّة مسألة مهمة، وقد ارتأينا في هذا الجزء دراسة **أبـــعـــاد الـهـويّـــة**.

1- الـبعد الـدّيـنـيّـة:

يعدّ الدّين من أهم عناصر الهويّة فهو الضابط الأوّل لحياة الفرد، والرّاسم لمعالم سلوكه السّليم القائم على تعاليم الدّين و قيّم مجتمعه وعليه:"**إنّ مفهوم الدّين على اعتباره نظامًا يجمع بين المعتقدات والممارسات الشّعائريّة داخل المجتمع**"[1]، يجسّد أبرز مقوّمات تشكيل الشّخصيات والجماعات.

تركّز الهويّة الدّينية على قاعدة الانتماء إلى معتقد دينيّ؛ يتمثل بطائفة دينيّة أو فرقة أو مذهب حيث أنّ مقوّم الدّين هو العامل الحاسم في بناء وتكوين هذا النوع من الهويّة، وتتحدّد علاقة الهويّة الدّينيّة من خلال النّصوص الدينيّة المقدّسة، الّتي تضفي على هذه الهويّة الاعتقادية هالة من القداسة والرّمزية بوصفها

(1) بياربونت ميشال إيزار وآخرون: **معجم الاثنولوجيا والانثروبولوجيا**، تح/مصباح الصّمد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 2011م، ص487.

مطلقة مقدّسة ومنزّهة كما تشحنها وتغذيها بجملة من الخصائص والسّمات الرّئيسية الّتي تجعلها تتمايز عن غيرها من الهويّات[1].

ممّا يعني أنّ للممارسات الطقسيّة والتعبديّة دورًا كبيرا في تكوين الهويّة الدّينيّة وتعززها لذلك تقترن الهويّة الدّينيّة بالطقوس والمبادئ والقيم والأخلاقيات الدّينيّة ،الّتي يؤمن بها الأفراد ويسيرون على ضوئها.

2- البعد الثّقافيّة:

يتّسم مفهوم الهويّة الثّقافيّة بكثرة معانيه المتعدّدة، لأنّه مفهوم حديث النشأة إذ تعدُّ الولايات المتحدة أول من وضع تعريفا لها خلال الخمسيّنات مفاده أنّ الهويّة الثّقافيّة تتمثّل في كونها هويّة تحدد سلوك الفرد والجماعات،وهي مستقرة نوعًا ما، وتأخذنا مسألة الهويّة الثّقافيّة إلى مسألة أكثر انفتاحًا واتّساعًا هي مسألة الهويّة الاجتماعيّة والّتي هي أحد مكوّناتها[2].

ممّا يدّل على أنّ الهويّة الثّقافية تضم في طياتها العديد من المستويات المتداخلة، والّتي تشكّل مركزًا واحدًا معها منها: **الهويّة الفرديّة، والهويّة الجماعيّة، والهوية القومية** ذلك لأنّها تعدّ " **جملة الخبرات الاجتماعيّة والحكمة الأخلاقيّة والدّينيّة والاتفاقات الاديولوجيّة النّظريّة الّتي يصيغها مجتمع ما، حيث تصبح تلك الخبرات والاتّفاقات النّظريّة قوانين ملزمة ليس من اليسير اختراقها أو العبث بها، ومحاولة تغييّرها إلا من أجل تطورها والارتقاء بها**".[3]ويعني ذلك أنّ الهويّة الثّقافيّة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالهوية الاجتماعيّة، وهي عبارة عن جملة من الخبرات الاجتماعيّة.

---

(1) سعديّة بن دنيا: **الهويّة الدينية وسؤال الاختلاف**، مجلة الإنسان والمجال، جامعة مستغانم، الجزائر، ع/7، جوان 2018م، ص3.

(2) مولاي أحمد بن نكاع : **ملامح الهويّة في السينما الجزائرية**، رسالة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة وهران، الجزائر، 2013م، ص85.

(3) عبد العزيز بن عثمان التويجري: **التراث والهويّة**، منشورات المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم والثقافية، الرباط، المغرب، (د.ط)، 2011م، ص21.

كما نجد أنّ للهويّة الثّقافيّة: **"القدر الثابت والجوهريّ والمشترك من السّمات والقسمات العامّة الّتي تميّز حضارة هذه الأمّة عن غيرها من الحضارات، والّتي تجعل للشخصيّة الوطنيّة أو القوميّة طابعًا تتميّز به عن الشّخصيات الوطنيّة والقوميّة الأخرى"**،[1] ممّا يدّل أنّها أمر راسخ وضروريّ لا مفر منه، وهو يربطها بالهويّة القوميّة أيضا، ذلك لأنّ الهويّة الثّقافيّة بمثابة بطاقة شخصيّة لكلّ فرد؛ فهي الّتي تميّزه عن غيره من الأفراد وتثبت خصوصيّته وتحقق وجوده بينهم من خلال ثقافته.

3- البعد القوميّ:

إنّ إحساس الفرد بانتمائه لأمته أو مجتمعه وفخره به هو ما يمكنه من اكتساب هويّته القوميّة؛حيث " **تمثل الايديولوجيّة القوميّة أهم ركائز العصر الحديث، إذ لم تترك أيُّ رؤية في العالم أثرها على الخريطة العالميّة مثلما فعلت القوميّة في تحريك الوجدان والوعي بالهويّة والصراعات والتّنافس**"[2]،فهي تنبع من داخل الفرد وتعمل على تحريك وعيّه ووجدانه.

كما تعدّ الهويّة القوميّة **"الإسم السّياسيّ للشّخصية التّاريخية، أو الشّخصية الثّقافيّة أو الكيان الحضاريّ لمجموعة من النّاس في مكان معيّن"**[3]، إذ يمكن تحقيقها **"بفعل العوامل المتراكمةوالمتنوّعة الّتي تنحدر من مجموعة بشريّة ذات خصائص تاريخيّة وجغرافيّة و إنسانيّة مشتركة"**[4]؛أيّ أنّها تنشأ لدى مجموعة من الأشخاص تجمع بينهم جملة من الخصائص التاريخيّة، والجغرافيّة والإنسانية؛ أيّ يجمعهم تاريخٌ واحدٌ، ورقعةٌ جغرافيّة واحدة، وثقافة واحدة.

---

[1] دنيس كوش : **مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعيّة**، مرجع سابق، ص 148.

[2] عبير بسيوني رضوان: **أزمة الهوة والثّورة على الدّولة في غياب المواطنة وبروز الطائفية**، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيعوالترجمة، بيروت، لبنان، (د.ط)، 2012م، ص99.

[3] ينظر: رضا شريف: **الهويّة العربيّة الإسلاميّة وإشكاليّة العولمة عند الجابري**، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع ، الجزائر، (د.ط)، 2011م، ص16.

[4] المرجع نفسه ص18.

كما عرفت الهويّة الثقافيّة بأنّها: **"الشفرة الّتي يمكن للفرد عن طريقها أَنْ يعرف نفسه وعلاقته بالجماعة الاجتماعيّة الّتي ينتمي إليها، والّتي ينتمي إليها، والّتي عن طريقها يتعرف عليه الآخرون باعتباره منتميًا إلى تلك الجماعة.**.[1].

ونستشف من كلّ ذلك أنّ الهويّة القوميّة تتفق وتختلف في آن واحد؛ فهناك من ردّها إلى الشّخصيّة التّاريخيّة، وهناك من يرى أنّها تتحقّق بفعل العوامل المتنوّعة، وهناك من عدّها وسيلة للتّعرف على الفرد وتحديد المجتمع الذي ينتمي إليه.

سادسا: ماهيّة الكّتاب المدرسيّ:

يعدّ الكتاب المدرسيّ في ظل المفهوم الحديث للمنهج أداة لتحقيق الأهداف المرسومة للمادة الدّراسيّة، فهو المصدر المنظّم الّذي يحتوي المعارف والمعلومات المراد توصيلها للمتعلّمين، فضلًا عن أنّه يعدّ وسيلة من وسائل الاتّصال المباشر بين المعلّم والمتعلّم، ويساهم في تهيئة بيئة تعليميّة خصبة وإيجابيّة قائمة على الحيويّة والتّفاعل إذ استخدم الاستخدام الأمثل الّذي يتناسب مع الأهداف التّربويّة والمحتوى والوسائل التّعليميّة وأساليب التّقويم،تعدّ معرفة خصائص المتعلّمين من أجل تفصيل المعرفة العلمية والنشاطات التّعليميّة مسألة في غاية الأهميّة عند بناء الكتّاب التّعليميّ لكل فئة من فئات المتعلّمين، ولنحسّن هذه الغاية لابدّ أن تتوفر في الكتّاب المدرسيّ شروط في تصميمه بشكل يجعله وسيط تربويّ مهم في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

1- **مفهوم الكّتاب المدرسيّ:**

اهتم المختصون في المجال التربويّ بموضوع الكّتاب المدرسيّ بعدّه وسيلة تعليميّة مهمة لتقديم مختلف النشاطات التّعليميّة فهو:**"الوثيقة التّعليميّة المطبوعة الّتي تجسّد البرنامج الرسمي لوزارة التّربيّة الوطنيّة، والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلّمين، وإكسابهم بعض المهارات، ومساعدة كلّ من**

[1]رشاد عبد الله الشّامي: **إشكاليّة الهويّة في إسرائيل**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للأدب والثقافة والفنون، الكويت، أوت1997م، ع/244، ص07.

المعلّم والمتعلّم على تفعيل سيرورة التّعلّم"[1]،يتضح من هذا التعريف أنّ الكتاب المدرسيّ وثيقة رسميّة وأساسيّة وله مكانة رمزيّة في النظام التربويّ عامة فهو أيسر مصادر المعرفة العلميّة المتوفرة للمتعلّم،وله الدور التعليميّ الأساس في التربيّة،كونه يساعد كلّ من المعلّم و المتعلّم على تفعيل سيرورة التّعلم.

يعدُّ أيضا: " **وثيقة تعليميّة رسميّة تعدّها جهة مختصة تعتمدها الدّولة لذلك يحمل بين دفتيه المادة العلميّة لأحد المواد الدّراسية المقرّرة في شكل وحدات تعليميّة متنوّعة بأنشطة يراعى فيها التّكامل والتّوازن بالرجوع إلى المصادر المناسبة"**[2]،ممّا يدّل على أنّه وثيقة رسميّة معدّة من طرف جهة مختصة وهذه الوثيقة مترجمة للبرامج التّعليميّة الموجهة لجمهور المتعلّمين من أجل إكسابهم قسط من العلم والمعرفةفهو بذلك أحد أركان العمليّة التّعليميّة إذ يعدّ:" **أهم مصدر تعليميّ لأنه يمثل أكبر قدر من المنهاج التربويّ المقرر ويوفر أعلى مستوى من الخبرات التّعليميّة الموجّهة لتحقيق الأهداف التعليميّة المنشودة"**[3] ممّا يثبت أنّه الوجه التطبيقي لهذه المناهج إذ يعدُّ ترجمة لها ويوفر أعلى مستوى من الخبرات التّعليميّة لتحقيق الأهداف التعليميّة المراد الوصول إليها لإحداث تغيّرات إيجابيّة في سلوكيات المتعلّمين.

ويعدّ أيضا:"**الوعاء الّذي يضم المحتوى من المادة الدّراسيّة، وما يصاحبها من وسائل تعليميّة وأنشطة وتدريبات وتطبيقات وأساليب تقويم مختلفة"**[4]،وبذلك فإنّه يضم بين طيّاته مقرّر المادة الّتي يستعملها المتعلّمين ومايتبعها من أنشطة تعزّز من المعرفة المدرجة فيه، حيث يعدّ الكّتاب المدرسيّ وسيطًا

---

(1) محمد الصّالح حثروبي: **نموذج التدريس الهادف "أسسه و تطبيقاته"**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د.ط)، 1997م، ص80.

(2) هندي صالح ذياب وآخرون: **تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر**، عمان، الأردن، ط1، 1999م، ص248.

(3) محمد محمود الخوالدة : **أسس المناهج التربويّة وتصميم الكتاب التعليمي**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص300.

(4) أحمد حسين اللّقاني: **المنهج**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 1995م، ص16.

من الوسائط المساعدة في العمليّة التّعليميّة التعلميّة فهو يعدُّ من أهم الوسائل التّعليميّة الّتي يستند إليها في تبليغ وتقديم مختلف المعلومات للمتعلّمين.[1]

فهو بمثابة ركيزة إجرائية أساسية في العمليّة التّعلميّة حيث: "**يضبط الخطوط العريضة للمواد الدراسيّة، وطرق تدريسها، ويتضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسيّة في مقرّر معيّن، كما يتضمن أيضا القيّم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها إلى جميع التلاميذ**"[2]،ومنه فالكتاب المدرسيّ يشتمل على العناصر الضروريّة لتعليم الأفراد وتثقيفهم فهو مصدر للّغة والتّاريخ والدّين والقيّم المنبثقة أساسا من المجتمع وخصائص المتعلّم،ويعمل على تنمية المهارات والاتّجاهات المهمة الّتي يريد توصيلها لكل التلاميذ.

كما يعدُّ الكّتاب:"**مجموعة من المعلومات المختارة والمبوبة والمبسطة التي يمكن تدريسها، حيث تمكّن التلميذ من استخدام الكّتاب المدرسيّ بصورة مستقلّة، أو عبارة عن كتب عرضت فيها المادة العلميّة بطريقة منظمة ومختارة في موضوع معيّن،وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث تناسب موقفا بعينه في عمليّة التّعليم والتّعلم، وهو كذلك وثيقة رسميّة موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسيّة، ومصممة للاستخدام في القسم تتضمن مصطلحات ونصوصًا مناسبة، وأشكالًا وتمارين**"[3]،إذ يؤلف تبعًا لمنهج دراسيّ قّررته وزارة التربيّة الوطنيّة على كلّ فريق تربويّ في مرحلة من مراحل التّعلم فهو يشتمل على جزء أساسيّ من المناهج الدّراسي.

2-أهـميّـة الـكّتـاب الـمـدرسـيّ:

---

[1] ينظر: حسين شحاته: **تدريس اللّغة العربيّة**، الدار المصريّة البنانيّة، القاهرة، مصر، ط3، 1996م، ص44.

[2] أحمد خيري كاضم،جابر عبد الحميد : **الوسائل التعليميّة والمنهج**، دار النهضة العربيّة، القاهرة، مصر، ط3، م1956، ص211.

[3] فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح : عثمان آيت مهدي: **المعجم التربوي**، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009م، ص 84.

يشكّل الكّتاب المدرسيّ أحد مصادر المادة التّعليميّة الّتي تخدم مقررات المناهج الدّراسيّة على اختلاف مستوياتها الأكاديمية فهو ليس مجرد وسيلة فقط للتعلّم بل هو أداة مهمة لذا اكتسى أهمية كبيرة في العمليّة التّربويّة نذكر منها ما يلي[1]:

ـ يسهل على المعلّم عمليّة تحضير الدروس إذ يهيئ له القدر الضروريّ من المعلومات ومن التمارين التطبيقيّةفيتفرغ للتفكير في الوسائل والطرائق والأساليب.

ـ يحدّد للمعلّم ما الّذي ينبغي عليه تدريسه للتّلاميذ وذلك طبقًا للبرنامج المقرّر وتوزيع المواد وقت العمل.

ـ يلازم التلميذ خلال مراحل تمدرسه فهو المصدر الأساسيّ الّذي يستقي منه في معظم الأوقات المعرفة عن طريق القراءة.

ـ يعزّز أعمال التلاميذ في الأنشطة والواجبات المنزليّة والتمارين التطبيقيّة .

ومنه يتبيّن أنّه وسيلة تثري وتسهل على المعلّم التحضير الجيد لدروسه، وفي كيفية تقديمها كما أنّه يعزّز مكانته وفاعليتهُ في العمليّة التعليميّة ممّا يدل على أنه له أهميّة بالغة تكمن في[2]:

- مصدر تعليميّ وسهل الاستعمال في نفس الوقت.
- أنّه مهم للمعلّم والمتعلّم، و ذلك ما يزيده مكانة وفاعليّة في العمليّة التّعليميّة.
- أنّه مادة علميّة تثري أفكار المتعلّم، وتسهل عليه المراجعة وتزيد من تحصيله.
- ربط خبرات المتعلّم بمجتمعه أي بما يقدّمه من نماذج فيعمل على ترسيخ القيّم وتمثّل الأدوار الاجتماعيّة.

ممّا يعني أنّه وسيلة لإصلاح المجتمع، فمن خلال يمكن للتلاميذ التعرف على التغييرات الاجتماعيّة، فهو يستخدم بمثابة مساعد رئيسي ومرجع و مرشد أيضًا.

ومن جهة أخرى فهو يعدّ[1]:

---

[1] محمد الصّالح حثروبي: **نموذج التدريس الهادف**،"أسسه و تطبيقاته" مرجع سابق،ص78.

[2] هندي، صالح ذياب و آخرون : **تخطيط المنهج و تطوره**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 1999م،248،249.

- مصدر رئيسي للمعرفة يلازم المتعلّم خلال مراحل تمدرسه.
- يحدّد للمعلّم ما ينبغي له تدريسه للمتعلّمين وكيف يمكن تعليمه وتقديمه إلّا أنّ هذه الوثيقة لا تقيّد المعلّم بصرامة، وتمنعه من التحرّر أحيانا بل يكون له وسيلة أو حافز تساعده في تقديم الدّروس إذ نَسيَ، ويعود له من حين لآخر ولا يعتمد عليه كلّ الاعتماد.

ومع ذلك فمهما تعدّدت مصادر التعلّم يبقى للكّتاب المدرسيّ دور مهم في نواتج عمليات التّعلم، وأثر بالغ في نوعيّة العمليّة التربويّة والارتقاء بها، لذلك فإنّ الاتّجاهات الحديثة في مجال التربيّة والتّعليم تنظر إلى أنّ تطوير الكتب المدرسيّة يعدّ مدخلا رئيسيًا من مداخل تطوير العليّة التربويّة برمتها لذلك شدّدت على وجوب أن تكون عمليّة التقويم والتطوير للكتب المدرسيّة من حيث أهدافها ومحتواها وتنظيمها عمليّة مستمرة لاتقبل الرّكود والتوقف عند مستوى معيّن مع الأخذ بالاعتبار مصادر التعلم الأخرى الّتي تميّزت بتعدّدها وتطويرها في عالم اليوم على المستوى النّوعيّ والكميّ.[2]

بعد تحديدنا لأهمية الكتاب المدرسيّ يتبيّن أنّ له قيمة بيداغوجية مهمة فهو يعدّ مصدرًا رئيسيًا لنقل ثقافة المجتمع إلى المتعلّمين، كما أنّه ييسّر للمتعلّم عمليّة الاحتكاك والتّكيف السّليم معا بالإضافة إلى إتاحة الفضاء للمقارنة بين ثقافة مجتمعه وثقافات المجتمعات الأخرى،الّتي تتيح له الفرص ليتعرّف إلى تجاربومجهودات الآخرين لتقدير مجتمعه وثقافته،كما أنّه يؤدي محورًا بارزًا في قيادة التّغيّر الثّقافيّ في المنشور من ناحيّة أخرى.

يدخل الكّتاب ضمن الوسائل الرئيسيّة المساعدة يشكل مباشرةلكل من المعلّم والمتعلّم بناءً على الكفاءات المحددة في المناهج، ووفقا لمقتضيات المنهجيّة البنائية للتّعليم،وهذا ما دفع بالعديد من الدارسين

---

[1] ينظر: **أوزي أحمد: المدرسة المغربيّة ورهان الجودة**، مجلة العلوم التربيّة، ع57، انداكوم للصحافة والاتصال، الرباط، المغرب، 2011م، ص89.

[2] الهاشمي وعطيّة عبد الرحمن ومحسن علي: **تحليل مضمون المناهج المدرسيّة**، دار الصّفاء، عمان، الأردن، (د، ط)، 2011م، ص79.

إلى تصنيف أهميّة الكّتاب المدرسيّ على أنّها:"**تنبثق في العمليّة التّربويّة من كونه يعدُّ الوعاء الّذي يحتوي المادة التّعليميّة الّتي تعدّ من أهم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التعليميّ ودوره الفاعل في إنجاح العمليّة التعليميّة، وعلى هذا الأساس فإنّه يمثّل مركز المشروع التربويّ الّذي ينطلق منه المعلّمة، في عملهم التّعليميّ ويلجأ إليه المعلّمون في تحصيل الكثير من المعارف**"[1]،لذلك يعدّ الكّتاب المدرسيّ الأداة الأولى الّتي تعبّر عن المنهج وترجمه وتدفعه نحو تحقيق غاياته فهو يحدّد بدرجة كبيرة مادة التّعليم حيث تركّز العمليّة التّربويّة عليه وعلى المعلّم والطريقة التدّريسيّة والمنهج، وأنّ أي خلل في هذه الأركان يعني الخلل في العمليّة التّعليميّة.

3-أهــداف الكّتـاب الـمـدرسـيّ

يعدّ الكّتاب المدرسيّ من أبرز وأهم الوسائل التّعليميّة الّتي تعبّر عن محتويات المنهج الأساسيّة فهو المعين الّذي يستمد منه المتعلّم معلوماته حتى يصل إلى هدفه المنشود ويمكن توضيح أبرز أهدافه في العناصر الآتيّة:[2]

- يساعد المتعلّم على اكتساب المعارف.
- يراعي شروط التّعلم (الحسيّة، والعقليّة،والوجدانيّة) وشخصيّة المتعلّم.
- يدعّم المنهاج التربويّ (المحتوى، والأهداف،والطرائق)
- يرشد المتعلم للقيام بعمليات التقويم كما يحدّد المادة الدّراسيّة وعناصرها، ويعزّز التّعليم والتّعلمومنه يعدّ الكّتاب المدرسيّ ملازما للمتعلّم بالدرجة الأولى، فهو يضم محتوى البرنامج الدّراسيّ، ومن ثم فهو مرجع أساسيّ حُرر بنمط هادف يجلب انتباه المتعلّم خاصة في المراحل الأولى من التّعليم.

---

[1] الهاشمي وعطيّة، عبد الرحمن ومحسن علي: **تخليل مضمون المناهج المدرسيّة**، دار الصّفاء، عمان، الأردن، (د.ط)، 2011م، ص79.

[2] محمد محمود الخوالدة: **أسس بناء المناهج التربويّة و تصميم الكتاب التعليمي**، دار الميسرة للنشر والطباعة، عمان، الأردن، (د.ط)، 2007م، ص322.

5- معايير الكّتاب المدرسيّ الجيّد:

للكّتاب المدرسيّ الجيّد عدة معايير ينبغي أن يتصف بها، وعلى المؤسسة المسؤولة عن وضعه مراعاتها وتنظيمها داخل الكّتاب المدرسيّ وهذه المعايير هي:[1]

1- ما يخص المؤلف ومكانته العلميّة وخبرته في التدريس، والدقة العلميّة الّتي يتصف بها إذ يكون عند المؤلف وضوح كامل لأهداف المرحلة التعليميّة، وأهداف المادة الّتي يؤلف فيها الكتاب وأن تكون لديه دراية كاملة بقوانين التعليم وخصائص نمو المتعلمين الّذين يؤلف الكتاب من أجلهم.

2- الشكل العام لحجم الكتاب وملائمة حجم الخطوط ابتداءًا من الغلاف وانتهاء في الصفحة الأخيرة، ومراعاة صحة الطباعة ووضوحها في اللون المثبت على المورق الجيّد.

3- تنظيم المادة العلميّة وملائمتها لمستوى المتعلّم وارتباطها بالأهداف الّتي صيغت من أجلها مع مراعاة المستوى اللّغوي والفكري للمتعلّم إذ يكون الكتاب في جملته سهل الأسلوب شيّق العرض في موضوعاته متدرج الصعوبة في معلوماته ملائمًا لمستوى المتعلّم في التعبير أصيلًا في كتاباته متنوع الغرض والاتجاه في موضوعاته.

4- الجوانب العامة من وضوح العناوين الرئيسية في الكتاب، وكفاية قائمة المحتويات وشمولها، والتسلسل في تبويب الكتاب.

5- دمج الكتاب بأنشطة ووسائل تعليميّة متنوّعة منها: الرسوم والخرائط والصور والوثائق...وسواها، على أن تكون ملائمة لخبرات المتعلّم، ومراعاة حداثتها ووضوحها، ودقة سلامة المحتوى.

6- تنوع أساليب التقويم وتشمل:(**المقاليّة والموضوعيّة والملاحظة...وسواها**) مع مراعاة وضوح الأسئلة في الصياغة، وتوزيعها على الكّتاب المدرسي بنحو عادل لكي تحقق الأهداف الّتي وضعت من أجلها المادة.

---

[1] رحيم علي صالح، سماء تركي داخل: **المنهج والكتاب المدرسيّ**، مكتبة نور الحسر للطباعة والتنضيد، بغداد، العراق، ط1، 2017م، ص (162- 164).

وبعد تحديدنا لمعايير الكّتاب المدرسيّ يتضح أنّه لابدّ أن تكون هناك علاقة واضحة بين مادة الكتابوتنظيمه، وأن تتصف تلك المادة بالحداثة والعمق والشمول فضلا عمايحتويه الكتا من معلومات وحقائق ومفاهيم ومصطلحات ملائمة لمستويات المتعلّمين العقليّة والثقافيّة والاجتماعيّة واللّغويّة.

5- وظـــائـــف الـكّتـاب الـمـدرســيّ:

يتنوع الكتاب المدرسيّ بوظائف منها ما يتعلّق بالمعلّم، ومنها ما يتعلّق بالمتعلّم:

1.5- وظـائـف متعلقة بـالـمعلّـم:

تتحدّ وظائف الكتاب المتعلّقة بالمعلم في النّقاط الآتيّة:

ا- وظـيفـة تـبـليغيّة:(وظيفة إعلام علميّ و عام) وتتطلب اختيار المعلومات في مادة دراسيّة معيّنة، وفي موضوع محدّد، حيث يكون اكتسابها تدريجيًا عبر السّنوات المتتالية للمسار الدّراسيّ،كما ينبغي أيضًا غربلة هذه المعلومات وتبسيطها لجعلها في متناول تلاميذ مستوى دراسيّ معيّن، وهو أيضًا يقدّم معارف وفق فلسفة معرفيّة معيّنة، وإطار تاريخيّ محدّد ومقاييس لغويّة معيّنة، وهذا ما يجعله صالحًا لفترة معيّنة دون غيرها، نظرًا للمتغيّرات الاجتماعيّة والثّقافية والسياسيّة والاقتصاديّة الحاصلة[1]، وهذا ما يؤكد بأنّ الوظيفة التبليغيّة تقوم على شروط معيّنة من بينها اختيار المعلومات في مادة دراسيّة معيّنة وموضوع محدّد حيث يتم تقديمه تدريجيًا عبر سنوات الدّراسة المتتالية للتّلميذ.

ب- وظـيفـة الـتـكـويـن: وهي وظيفة تكوينيّة بيداغوجيّة مرتبطة بالمادة، وهذا من الأنشطة المحضّرة مسبقًا الّتي تسمح بنمذجة كيفيات التعلّم، وهذا ما يوضح أنّ وظيفة التكوين تكون من التحضير المسبق والجيّد للأنشطة الّتي تسمح بسيرورة التعلّم ونجاحه والوصول[2] إلى أهداف مرجوة.

---

[1] ينظر: حسان الحيلالي، لوحيدي فوزيّة: **أهمية الكتاب المدرسي في العمليّة التربويّة**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، الجزائر، 9 ديسمبر 2014م، ص 199.

[2] ينظر : محمد عبد العزيز: **الكتاب المدرسي ووظائفه التعليميّة التعلميّة**، مرجع سابق، ص.

ج- وظيفة مساعدة لتقديم المكتسبات: وتندرج هاته الوظيفة ضمن ما يسمى بالتّقييّم والتقويّم، وذلك من تقويم المكتسبات القبليّة، والتقويم التكوينيّ، والتقويمات الحوصليّة.[1]

2.5- وظائف متعلّقة بالمتعلّم: تتجه وظائف الكتاب المدرسيّ بالنسبة للمتعلّم إلى:

أ- وظائف خاصة بالمتعلّم: و تتمثل في نقل المعارف وتنميّة القدرات والمهارات فكتاب التلميذ لايسمح باستيعاب سلسلة من المعارف فقط بل يستهدف أيضًا اكتساب المتعلّم طرائق وسلوكات، وحتّى عادات تحسس المتعلّم بالعمل والحياة مثل الكتب الّتي تسعى إلى تنميّة تعلّم لغة أوتعلّم التلخيص أوتنظيم التعلّم، بينما اكتساب القدرات والمهارات يرتكز على نشاط يمارسه المتعلّم في عدّة مواضيع تعليميّة إضافة إلى تعزيز المكتسبات وتتحقّق بالتطبيقات المستمرة إلى جانب تقديم هاته المكتسبات[2]؛ممّا يعني أنّ للتعلّم وظيفة معيّنة من بينها نقل المعارف وصقل المواهب وتنميّة القدرات والمهارات، فالكتّاب يسمح للمتعلّم باستيعاب مجموعة من المعارف بالإضافة إلى أنّه يساعده في اكتساب طرائق وسلوكات جديدة سواء في الحياة العلميّة أو العمليّة.

ب- وظائف خاصة لمواجهة الحياة اليوميّة والمهنيّة: ويسميها البعض بوظيفة دعم ودمج المكتسبات، وهي وظيفة تطبيق التمارين والأنشطة الّتي تمكّن من ترابط القدرات والكفاءات من عدّة مواد ونشاطات، كما أنّ الكّتاب المدرسي يسمح للتّلميذ بتعويض النقائص المتعلّقة باستيعاب مفاهيم الدّروس والتّسجيلات وأخذ رؤوس الأقلام[3]؛ ممّا يعني أن الكتاب المدرسيّ يعبر عن مفهوم معيّن للاتصال ، وعن العلاقة الرابطة بين المعلّم والمتعلّم، بالإضافة إلى الوسط الاجتماعيّ والثقافيّ للمتعلّم، فهو يمنح الفرصة للمتعلّم بدمج

---

(1) المرجع السّابق، ص269.

(2)ينظر: قريسي ظريفة: **اللغة العربيّة- تكوين المعلمين – مستوى السنة الثانية الإرسال 2 و3**، مفتشية التربيّة والتكوين، (د.ط)،2007م، ص104.

(3) ينظر محمد عبد العزيز: **الكّتاب المدرسيّ ووظائفه التعليميّة و التعلميّة**، (د.ط)، ص(270- 271).

مكتسباته وتطبيق الأنشطة المختلفة الّتي تمكنه من ربط القدرات والكفاءات من عدّة مواد، كما يساعد الكّتاب المتعلّم بتعويض جميع نقائصه.

ســـــابـعـــا: مفـهـوم الـحـاجـة:

يستخدم مفهوم الحاجة استخدامًا واسعًا في العديد من المجالات لذلك نجد العديد من الدارسين قد اختلفوا في ضبط مفهوم شاملا لكافة هذه المجالات إذ أنّهم يعرفونها بحسب الميدان الذي وردت فيه.

1- مـفـهـومـهـا لـــغـــة:

تعرّف « **الحاجة** » في اللّغة بأنّها مصطلح مشتق من الفعل (**حَاجَ**) ومعناه افتقر، وقد جاء في "**لسان العرب**" في مادة (**ح و ج**) بأنّها:" **الحاجة والحائِجَة المأْرَبَةُ معروفة، حاج ويحوجُ حوجًا أي احتاج**"[1]: أيّ أنّ "**الحاجة**" لفظة تعبر على كلّ ما فيه احتياج ورغبة في شيء ما ماديًا كان أم معنويًا.

كما وردت لفظة « **الحاجة** » لتدّل على:" **الاحتياجُ، نقول قد حاج واحتاج و أَحْوَجَ، وأَحْوَجَتْهُ، وبالضم: الفقر، والحاجةُ: مفرد، كالحَوْجاءِ، وتَحْوّجَ: طَلَبَهَا، جمع: حاجٌ وحاجاتٌ وحِوَجٌ وحَوَائِجٌ**"[2]،ممّا يعني أنّ الحاجة مصدر للفعل "**احتاج**" وتأتي على عدّة معانٍ منها: المأربة والافتقار والقصور والاضطرار إلى الشيء...

كما نجد أنّه يقال « **حاج إليه و أَحَوْجَ فلانًا إلى كذا أيّ جعله محتاجًا إليه، والحائِجَةُ هي مـا يفتقر الإنسانو يطلبه**[3]»؛ أي أنّها تستخدم للإشارة إلى افتقار الإنسان لشيء ما وعوزه إليّه،حتّى قيل: «**حاجَ بـمعنى افتقر، واحتاجَ، : افتقر إليه، يَـحِوّجَ: أي طـلـب الحاجة، أمـا الـحائـجُ فـهـو المفتقر،**

---

[1]ابن منظور(**أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت711هـ)**)، لسان العرب، تح/عامر أحمد حيدر، مج2 مادة (ح و ج)، دار الكتاب التعليمية، بيروت، لبنان، ط1، 2005م، ص161.

[2] الفيروز أبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب (ت817هـ): **القاموس المحيط**، تح/أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، مج1، مادة (ح و ج)، دار الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2008م،ص145.

[3]مجمع اللغة العربية: **المعجم الوجيز**، مادة (ح و ج)، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، مصر، (د،ط)، 2014م، ص125.

وحائجة هي مايفتقر إليّه الإنسان ويطلبه».[1]نستشف من كلّ هذا، أن مفهوم " **الحاجة** " لغة قد انصهر تحت ما يعبر عن العوز والافتقار والاحتياج إلى الشيء ممّا يلزم طلبه.

2- مـفـهـومـهـا اصـطلاحًـا:

تحدّد "**الحاجة**"وفق كلّ تخصّص وميدان علميّ كما تتباين مضامينها بتباين التوجيهات الإيديولوجيّة لكلّ باحث إلاّ أنّ هذه التعريفات مهما اختلفت ألفاظها فإنّها تدور حول معنى عام مؤداه: " **أنّ الحاجة هي كلّ ما يحتاجه الفرد من أجل الحفاظ على حياته، وإشباع رغباته المتنوّعة وتوفير ما هو مفيد لتطوّره ونموّه**" [2]، ممّا يعني أنّها من ضروريات الحيات الّتي يكون الإنسان في حاجة ماسة إليها حتّى يحقّق تطوره ونموه،وقد أردف تعريف آخر للحاجة فقيل بأنّها:"**كلّ ما يفتقر إليّه الكائن كحالة من النقص أو الافتقار الجسميّ والنفسيّ والاجتماعيّ، وإنْ لم تلق إشباعًا أثارت نوعًا من التوتر والضيق يستلزم وجود قوّة دافعة تحفّز على الإشباع**"،[3]ممّا يدلّ على **أنّ** «**الحاجة**» مصطلح يعبّر عن حالة أو أمر يضع الفرد في موقف صعب أو محنة تُشعره بالعوز والرّغبة إلى شيء ضروريّ؛أي أنّها:«**حالة عدم توازن يشعر بها الفرد أوالجماعة أوالمجتمع، نتيجة للإحساس بالرّغبة في تحقيق هدف معيّن، يحتاج تحقيقه إلى زيادة كفاءة التنظيم الاجتماعيّ في المجتمع**».[4]

ومن المنظور النّفسيّ فإنّه ينظر إلى"**الحاجة**" على أنّها مفهوم فردي، يعبر عن«**حالة من التوتر الناشئ من خلال عملية التوظيف الفيسيولوجيّ، والنفسيّ، والاجتماعيّ، فالحاجة تؤدي إلى حالة من**

---

[1]ينظر: عبد المسيح جورج متري: لغة العرب: **معجم مطول اللغة العربية ومصطلحاتها الحديثة**، ج1 مادة (ح و ج)، مكتبة لبنان للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،ط1، 1993م ص185.

[2]مان ميشيل : **موسوعة العلوم الاجتماعية**، عادل الهواري وسعد مصلوح، مكتبة الفلاح للتوزيع والنشر، الكويت،ط1، 1994م،ص153.

[3] المرجع نفسه، ص154.

[4]ينظر السّكري أحمد شفيق : **قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية**، دار الوفاء لدنيا للنشر والطباعة، الإسكندرية، مصر، ط1، 2013 م، ص334.

عدم التوازن، وتعبّر عن متطلبات نفسيّة وسيكولوجيّة واقتصاديّة واجتماعيّة تحتاج إلى إشباع"[1]. أيّ أنّ الحاجات الإنسانيّة إمّا أن تستثار داخليًا أو أن تأخذ في التحرّك نتيجة لتنبيه خارجيّ، يؤدي إلى إشباعها.

وقد صنفت الحاجات الإنسانيّة إلى ثلاث فئات هي[2]:

أ- احتياجات النقص: وتتطلب رفع المقاييس إلى مستوى مقرّر، مثل الكفايّة الفيسيولوجيّة.

ب- احتياجات الاكتفاء: وهي الحاجات المطلوب إشباعها للوصول إلى مقاييس عند مستوى مقبول.

ج- احتياجات النّمو: والّتي يتعدّى إشباعها حدّ الكفايّة، بحيث يتيح للفرد تجاوز الكفايّة الماديّة إلى إشباع المتطلبات غير الماديّة.

ممّا يعنى أنّ حاجات الإنسان على اختلافها إلاّ أنّها تكون نتيجة لنقص أوبسبب اكتفاء أو نمو.

ثامنا: مفهوم الحاجة المعرفيّة:

تعدّ الحاجة إلى المعرفة إحدى الدوافع العقليّة المهمة لدى الإنسان والّتي بمجرد ظهورها على شكل نقص معرفيّ تستشير لدى الفرد الدافعيّة والرغبة للعمل على إشباعها.

لذلك فقد عرّفت الحاجة المعرفيّة بأنّها:"**الحاجة للبحث والتساؤل للوصول إلى للحقائق واستكشافها وتوجيه الأسئلة وإشباع الفضول والحاجة للقراءة وطلب المعرفة.**"[3]ممّا يعني أنّ الحاجة المعرِفيّة هي افتقار الإنسان للمعرفة بما فيها من بحث وتساؤل واكتشاف للحقائق والحاجة للقراءة وطلب المعرفة، فيشعر الفرد بضرورة تلبية هذه الحاجة بالاطلاع والبحث عن المعرفة.ويمكن تعريف الحاجة المعرفية

---

(1) ينظر أبو زيد، صافيناز محمد محمد: **تقدير حاجات المعاقين المودعين لمؤسسات رعاية الأيتام**، المؤتمر الدولي الخامس والعشرون لكلية الخدمة الاجتماعية، ج3، حلوان، مصر، (د،ت)، ص114.

(2) عبد الوهاب جودة الحايس: **تقدير الاحتياجات الأساسية للسكان المحليين كمدخل للتنمية الشاملة**، رسالة ماجيستير، قسم الآداب واللغات جامعة عين شمس، مصر، 2015م ص3.

(3) ينظر: جرادات عبد الكريم: **الحاجة إلى المعرفة و الشعور بالذات لدى الطلاب الجامعيين**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عمان، الأردن، مج6، ع/4، 2010م، ص413.

أيضا بأنّها:" **نزعة الفرد إلى الانشغال بالأنشطة الّتي تتطلب جهداً عقليًا جادًا، والتحديات المعرفيّة المختلفة والتفاعل معها للوصول إلى المعرفة وتوليدها والاستمتاع بذلك التحدّي، من خلال أداء مجموعة من المعالجات المعرفيّة المعقدة القادرة على الوصول إلى مستويات أعلى من الفهم والأداء.**[1]لذلك تشير هذه الحاجة إلى الرغبة المستمرة للفهم والمعرفة، وتظهر واضحة في النشاطات الاستطلاعيّة، الّتي يعتمد فيها الفرد على إعمال عقله.

كما أردَف تعريفًا آخر للحاجة المعرفيّة فقيل بأنّها:"**إحدى الفروق الفرديّة في الدافعيّة للتعلّم، تختلف بين الأفراد وتحدد قدرتهم على معالجة المعلومات والاستمتاع بحل المشكلة**"[2]، ممّا يعني أنّ الحاجة المعرفيّة هي حالة من التوتر بهيئة تساؤل وبحث وحبّ الإطلاع، وتنشأ نتيجة عدم قدرة الفرد على فهموتفسيروضبط بعض المواقف النظريّة والعمليّة الّتي تواجهه، وهي تختلف باختلاف القدرات الفرديّة للفرد.

تاسعا:خصائص متعلّم المرحلة المتوسّطة:

يرتكز حديثنا عن أساسيات تكوين فكرة عامة وواضحة حول مرحلة تعليميّة جديرة بإمعان النظر في أهميتها وقواعد وأسس بنائها، وأهدافها العامة والخاصة، والجديد والمستحدث فيها،وهي المرحلة المتوسّطة بوصفها الخطوة الثانية في قيام النظام التّعليميّ الجزائريّ،حيّث تمثل هذه المرحلة ملمحا للالتحاق بمرحلة تعليمية عالية يستوجب التعلّم والتّعليم فيها تكوينا مسبقا يرتكز على فكرة التكامل بين مختلف المراحل التعليميّة.

1- مفهوم المرحلة المتوسّطة:

[1]خالد خضر القرشي : **الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والعلاقة بينهما**، مجلة كلية التربية، السعودية، مج36، ع5، مايو2020م، ص3.

[2] المرجع نفسه، ص2.

تعرّف المرحلة المتوسطة على أنّها "**مرحلة تعليميّة تقع بين مرحلة التّعليم الابتدائيّ ومرحلة التعليم الثانويّ،ومدّتها أربع سنوات بعد أن كانت ثلاث سنوات يلتحق بها جلّ التلاميذ الّذين أنهوا المرحلة الابتدائيّة والّتي مدّتها خمس سنوات**"[1]، فالمرحلة المتوسطة تُمثل إحدى المسارات التّعليميّة الّتي يمرّ عبرها المتعلّم في رحلته التّعليميّة الّتي يخضع فيها إلى تكوين متعدّد الأبعاد يتجزأ على مختلف المراحل التّعليميّة فتأخذ كلّ مرحلة من تلك المراحل دورها الخاص فيذلك التكوين، وتعدّ المرحلة المتوسطة من تلك المراحل التّعليميّة الّتي أخذت نصيبها من تكوين التلاميذ على مدار أربع سنوات متتالية تُخَصص كلُّ سنة لتحقيق جملة من الأهداف التّعليميّة التربويّة لتشكل في الأخير حقلا متكاملا من الأهداف.

وعموما فالمرحلة المتوسطة هي:"**منبر يتم الإعلان فيه عمّا حققه التلميذ من نتائج تعليميّة وأخرى تربويّة متعلّقة بمرحلة تعليميّة سابقا، وهي مرحلة التعليم الابتدائي مع العمل على أن يكون التكوين المعرفي والمنهجي الّذي سيقع في مختلف سنوات هذه المرحلة مترابطا ومكملا لما تمّ اكتسابه سابقا**"[2]، وعليه فإنّ لكل مرحلة تعليميّة حدودها وأهدافها الخاصة الّتي تميّزها عن غيرها لكنها في الآن نفسه تترجم الانسجام والترابط والتكامل بين مختلف الأهداف والحدود الخاصة بجميع المراحل التعليميّة ومن الضّروريّ أن نشير إلى أنّه في المرحلة المتوسطة "**يتم التركيز على المفاهيم الأخلاقيّة والقيّم والمُثُل العليا، مع بداية تأسيس التعاطي بشكل جادّ مع العلوم الأساسية في الدّين والتّاريخ والعلوم والرياضيّات، والتّوسع في تعلّم اللغات،وتنمية مهارات القراءة والكتابة والمحادثة**"[3]، ومن هنا كان قيام هذه المرحلة الّتعليميّة مبنيًا على جملة من المحدّدات المتنوّعة الّتي تسمح للتلميذ بتنمية وتطوير مكتسباته ممّا يكتسبه من معارف

---

[1] نسيمة بومعراف وأحمد سعيدي: **انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط**، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2012م، ص362.

[2] أحلام علية: **التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني**، رسالة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2019م، ص56.

[3] أحمد العيسى: **إصلاح التعليم في السعودية– بين غياب الرؤية السياسيّة وتوّجس الثقافة الدينيّة وعجز الإدارة التربوية**، دار الساقي، بيروت، لبنان،ط1، 2009م، ص111.

جديدة في العمليّة التّعليميّة، وبناءً على ذلك كان تزويد المتعلّم بتلك المعارف قائما هو الآخر على الالتزام بمراعاة خصوصياته العمرية الّتي تشكّل حجر الأساس في بناء مضامين الكتب المدرسية والمناهج التربوية الخاصة بهذه المرحلة التعليميّة.

والمرحلة المتوسّطة هي:"**مرحلة تقع ضمن ما يعرف بالتّعليم الأساسي وتشترك في ذلك مع المرحلة الابتدائيّة**"[1]، فالتّعليم الأساسيّ"**يضمن تعليما مشتركا لكل التلاميذ ويسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسيّة الضروريّة لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أوالمشاركة في حياة المجتمع**"؛ فالمتعلّم في المرحلة المتوسطة يُزَوَّد بمجموعة من المعطيات المعرفيّة والمنهجيّة الّتي يبنى عليها ممارساته التّعليميّة داخل المؤسسة، وممارساته المهنية خارج المؤسسة.

ويمكن أن نلخص **الأهداف** الّتي يجمعها التّعليم الأساسيُّ في نقطتين مهمتين هما:[2]

– تزويد التلاميذ بأدوات التّعليم الأساسيّ المتمثّلة في القراءة والكتابة والحساب.– منح المحتويات التربويّة الأساسيّة في مختلف المواد التعليميّة الّتي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف.

واستنادا إلى هذين الهدفين الرئيسيين في تشكّل النظام التعليميّ الأساسي الّذي تعدّ المرحلة المتوسّطة أحد مكوناته يمكن القول إنّ العمليّة التّعليميّة في المرحلة المتوسّطة تقوم على أهميّة تزويد المتعلّم بأساليب تحسين وتنمية مردوده التعليميّ الّذي يتأسس على جملة من المقوّمات، اذ تشكل القيّم التربويّة أهمها، استنادا إلى أنّ المنظومة التربويّة تهدف لخلق وبناء فرد متشبّع بالقيّم الوطنيّة والروحيّة الّتي تمكّنه من التعامل بشكل سليم مع التّحديات الخارجية.

كما أنّ تزويد التّلاميذ بالقيّم والمواقف في هذه المرحلة يمكنهم من:[1]

---

[1] سعد لعمش وإبراهيم قلاتي: **الجامع في التّشريع المدرسيّ الجزائريّ**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، ج1، عين مليلة، الجزائر، 2011م، ص57.

[2] المرجع نفسه، ص57.

- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التّعلم مدى حياتهم.
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيّم والتقاليد الاجتماعيّة والرّوحيّة والأخلاقيّة النابعة من التراث الثقافي المشترك.
- التشبع بقيّم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.
- تعلّم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحيّ والجامد، وكذا السّيرورات التكنولوجيّة للصنع والإنتاج.
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما، وتنمية قدراتهم البدنيّة واليدويّة.
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوّة التحمل.
- التفتح على الحضارات الأجنبية وتقبل الاختلاف السلميّ مع الشعوب الأخرى.
- مواصلة الدّراسة أو التكوين لاحقًا.

إنّ الغاية العامة الّتي يتمحور حولها التّعليم الأساسيّ تتبيّن في مهمة تطوير أداء المتعلّم إلى حدود التماشي مع متطلبات ومستجدات العصر فتستدعي لبلوغ ذلك كلّ الإجراءات والوسائل التّعليميّة الّتي تجعل المتعلّم يتحرّر من قيود التّعليم التقليديّ الّذي كانت تلخصه المقاربات التّعليميّة التّقليديّة في مبدأي التلقين و الحفظ فأصبح التعليم الحديث يسعى إلى تكوين متعلم متجانس فكريا، ومعرفيّا، ولغويًا، ودينيًا، وقيميًّ، وتاريخيًا، واجتماعيًا، مع المجتمع الّذي ينتمي إليه وكذا مع النطاقات القوميّة والمحليّة والدوليّة.

2- خصائص المتعلّم في المرحلة المتوسطة:

[1] المرجع نفسه، ص57.

تعدّ مرحلة التّعليم المتوسّط مرحلة التّوجيه التّعليميّ لذلك يجب معرفة ميول التلاميذ واستعداداتهم نحو توزيع التعليم المناسب وحتّى يتم هذا لابد من أن يتصف المتعلم بجملة من الخصائص في هذه المرحلة نذكر منها ما يلي :

1.2- خصائص النّمو الجسميّ:

يرتبط النّمو الجسميّ بالتّغيرات الّتي تظهر على الطّالب في هذه المرحلة الطول والعرض و الوزن، فهو يواجه عمليّة تحوّل كامل في وزنه وحجمه وشكله، والأجهزة الدّاخلية والخارجية للطالب، وبعد هـذا التحوّل الجسدي ميزة لمرحلة المراهقة[1].

ويتصف النّمو الجسميّ لهذه المرحلة بالزيادة السّريعة المفاجئة بمعدل سريع النّمو مع ملاحظة تباين في النمو بين الطلاب.[2]

-حيث تتضح أهمية المعلّم في معرفة النمو الجسميّ وخصائصه لمتعلمي هذه المرحلة، وما يترب عليه من توجيهات؛ ممّا يعني أنّ النّمو الجسميّ يحدث تغيرات هرمونيّة تغير الشكل الخارجي لجسم المراهق، وتؤدي بالمتعلّم إلى الشّعور بالارتباك والحساسيّة.

2.2- خصائص النّمو العقليّ:

تزداد القدرات العقليّة في النمو في هذه المرحلة وبخاصة القدرات اللّفظية، والسّرعة الإدراكيّة، وتتسع المدارك وتنمو المعارف[3]؛فالمراهق في هذه المرحلة يصل إلى (95%) من ذكائه تقريبًا؛ حيث تنمو في هذه الفترة قدرة المراهق على التّعليل التّحليل وإدراك العلاقات بين الأشياء.

وعليه فإنّ خصائص النّمو العقليّ يعنى بها نمو التّذكر وزيادة القدرة على التخيّل المجرد والمبني على الألفاظ، وتزداد القدرة على التّفكير والاستدلال والاستنتاج والحكم على الأشياء وحلّ المشكلات .

---

[1] عبد العزيز النغيمشي: **المراهقون**، دار المسلم، الرياض، السعودية، ط1993،2م-1414هـ، ص11.

[2] أبوعلام محمود رجاء: **علم النفس التربوي**، دار القلم، قطر، الكويت، (د- ط)1414هـ،ص145.

[3] زهران حامد عبد السلام: **علم النفس الاجتماعيّ**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط5، 1986م، ص(377-376).

3.2- خصائص النّمو الانفعالي:

يعدّ الارتباك من أبرز خصائص النّمو الانفعاليّ وهو يمثّل عجز المراهق عن مواجهة موقف معقّد، لا يتمكّن من التصرّف حياله، وحساسيته الشّديدة لنقد الكّبار، وتطوّر مثيرات الخوف واستجاباته[1].

وتتميّز هذه المرحلة بتكوين بعض العواطف الشّخصية نحو الذّات حيث يفخر الطّالب بنفسه، ويعتدُّ برأيه، ويشعر بأنّه لم يعدّ طفلًا، وأنّ له الحقّ في إبداء رأيه نحو الموضوعات المختلفة، كما يرغب في الاستقلالية وتحمّل المسؤولية،ممّا يؤكّد أهمية وعي المعلّم بهذا النّمو،وضرورة توجيه طلاّبه بالرؤى الصّحيحة والمناسبة.

4.2- خصائص النّمو الاجتماعيّ:

والمقصود بالنّمو الاجتماعيّ التّطور الّذي يطرأ على علاقات الطّالب الاجتماعية مع من يتعامل معهم ممن حوله من الأقران في مدرسته والمجتمع بشكل عام؛ حيث تزداد في هذه المرحلة العلاقات الاجتماعية ويتوحّد المراهق بقوة أقرانه، ويكون تأثيرهم عليه كبيرًا فيما يتعلق بالجانب القيمي.[2]

ممّا يعني أنّ المتتبع لسلوك الطلاب في هذه السّن يجد أنهم يتسمون بالتمرّد على الرّاشدين ومحاولة التحرّر من سلطة الأسرة، وقد يسرفون في هذا التحرّر، ويحاولون التحرّر من السلطة بشكل عام وأحيانا ينتج عنه السخريّة بالآخرين، بمعنى التمرد بكل صوره في المواقف الحياتيّة فيبرُزْ دور المعلّم في ضرورة تهذيب خُلُقِ الطّالب ومحاولة إكسابهم قيم، واحترام الآخرين وعدم التمرّد على الأسرة و غيرها.

خلاصة:

تعدّ قيّم وملامح الهويّة الوطنيّة معياراً أساسيًّا في تشكيل حياة المجتمع،وحراسة الأنظمة وحمايّة البناء الاجتماعيّ من التدهور والانهيّار،وكما رأينا في هذا الفصل أنّ للهويّة تعريفات عدّة تعدّدت بتعدّد أبعادها وخصائصها، وأنّ للكّتاب المدرسيّ دور مهم وجدّ فعّال في غرس قيّم وملامح الهويّة الوطنيّة للأجيال

---

[1] أحمد محمد الزغبي: **علم نفس الطفولة والمراهقة**، مرجع سابق، ص364.

[2] المرجع السّابق، ص476.

الصّاعدة،من خلال تناول الهويّة في المناهج المدرسيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط لما لها من أهميّة في الحفاظ على الوحدة الوطنيّة،وضبط سلوك المتعلميّن وتنميّة معارفهم ليسهموا بدورهم في تطوير المجتمع وتقدّمه.

فصل ثان: تجلي ملامح الهويّة الوطنيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط.

جزء أول: دراسة تجليات ملامح الهويّة الوطنيّة في النّصوص التعليميّة لكتاب اللّغة العربيّة-للسّنة أولى متوسّط- وأثرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم.

جزء ثانٍ: تحليل استبانات الأساتذة.

مقدّمـــة:

تشكّل مرحلة التّعليم المتوسّط مرحلة مهمة في المسار التّعليمي للمتعلّم،؛ إذ يكتسب فيها مختلف المعارف والمعلومات، وينمّي كفاءاته، فالمدرسة لها أهمية بارزة في تشكيل هويّة المتعلّمين وتعليمهم مختلف مبادئ العلوم والأخلاق والقيّم والاتّجاهات الفكريّة المختلفة.ممّا دفع القائمون على التّربيّة والتّعليم توفير كلّ الشّروط اللّازمة لوضع البرامج التّعلميّة في الكّتاب المدرسيّ، حيث سعت المنظومة التّربويّة الجزائريّة لترسيخ ثوابت الهويّة الوطنيّة لدى المتعلّمين والتمسّك بالوحدة واللّحمة الوطنيّة وفق نظام تعليميّ يدعّم ثوابت هذه الهويّة.

لذلك ارتأينا أن نُعالج في هذا الفصل قيّم الهويّة الوطنيّة وأبعادها في كّتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من الطّور المتوسّط، محاولين الإجابة على التّساؤل الآتي: **كيف تتجلّى قيّم الهويّة الوطنيّة في الكّتاب المدرسيّ؟ وكيف يتم الحفاظ على هاته القيّم وترسيخ أسسها في أذهان المتعلّمين؟**

– كيف تساهم ملامح الهويّة الوطنيّة في تنمية الحاجات المعرفية للمتعلّمين وتطويرها؟

1- وصف المدوّنة:

يعدُّ الكّتاب المدرسيّ أحد أهم العناصر المكوّنة للنظام التّربويّ التّعليمي، وقد تمّ اختيار كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسط (الجيل الثاني) مدّونة للدّراسة حتى نتمكن من استنباط ملامح الهويّة الوطنيّة في النّصوص التعليميّة الّتي يتضمنها هذا الكتاب، فهو قاعدة خصبة لدراسة مضمون الخطاب القيميّ الّذي يستهدف تكوين هويّة المتعلّم على اختلاف أضربها.

وسنحاول أولّاً وصف هذا الكتاب من حيث الشكل والمضمون، لنقدّم بعد ذلك نماذج مختارة من النّصوص التّعليميّة الّتي تضمنّت لبعض ملامح الهويّة الوطنيّة مع إبراز أثرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة لمتعلّم السّنة أولى متوسّط.

1-1 من حيث الشكل:

بنيّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط- الجيل الثاني- على عدّة عناصر شكلت بنيته الهيكليّة يمكن حصرها في السّمات الآتية:

توسط عنوان الكّتاب الغلاف الأماميّ، وجاء باللون الأحمر الحار، وبخط عريض يجلب الانتباه، وتمت كتابة عبارة «**كتابي في اللّغة العربيّة**» في الجانب الأيمن، حيث كتبت عبارة "**كتابي في**" باللون الأبيض، ودونت على الجانب الأيسر عبارة "**السّنة أولى متوسّط**"، وكتبت بالألوان الحارة(الأخضر، الأحمر، الأزرق)، ورسمت عليه صورة للوحة إلكترونيّة ومجموعة من الكتب، بألوان مختلفة: أحمر وبرتقالي وبنفسجي وأصفر...، بعضها مفتوح والآخر مغلق.

كما جاء الكتاب بحجم كبير بهدف توسيع مدارك المتعلّمين وفتح المجال أمام التمثّلات البصريّة من أجل استيعابٍ أفضل للكتابة والصور الموجودة في الكتاب.يتصدّر الكتاب شعار الجمهوريّة الجزائريّة الشعبيّة الّذي يبين لمتصفحه هويّته، وهو من إصدار وزارة التربيّة والتعلّيم.

أمّا الغلاف الخلفيّ فقد جاء باللون الأخضر، وتضمن في أسفل الواجهةرقم الإيداع القانوني، وسعر البيع المؤرخ بـ2017-2018، وهو من إصدار الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة.

وقامبإعداد هذا الكتاب وتنسيقه وإشرافه "**محفوظ كحوال**"، ومن تأليف كلّ من: "**محفوظ كحوال**" و "**محمد بومشاط**".أمّا عن التّصميم الفنيّ والغلاف فكان من إعداد "**محمد زهير قروني**"، ومن تركيب: "**محمد زهير قروني**"، و"**صبرينة جعيد**"

2-1 من حيث المضمون:

تضمّن الكتاب محتويات وضعت بين يدي المتعلّم موارد مهمّة من النّصوص وأنشطتها، من أجل اكسابه قاعدة علميّة، وبناء الكفاءات في هذه الموارد وما يتخلل ذلك من قيّم، ومبادئ،إذ تعدُّ الكفاءة «**قدرة على التصرّف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالًا ناجعًا (لمعارف مكتسبة، حسن التصرف، قيّم، وقدرات فكريّة، مواقف شخصيّة...)لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة**»[1] لذلك يبنى الكتاب على تحقيق هذه الكفاءات.

ويتضمن الكّتاب ثمانية مقاطع تمثّل «**مجموعة مرتّبةٌ ومترابطةٌ من الأنشطة والمهمات، ويتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة وتحقيق مستوى من مستويات الكفاءة الشّاملة أو تحقيق كفاءات ختاميّة معينة**»[2]؛ أي أنّ هذه المقاطع تضمّ العديد من الأنشطة الّتي تهدف إلى ترسيخ فكرة معيّنة في ذهن المتعلّم، مع وجود علاقة جامعة بين هذه الأنشطة التّعليميّة، والّتي وزّعت في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط وفق توقيت زمني معيّن.

أمّا المقطع التّعليميّ (الوحدة) فيتكوّن من أربعة أسابيع تعليميّة بحجم ساعي بلغ اثنين وعشرين(22) ساعة للمقطع.

---

[1] محفوظ كحوال: **دليل الأستاذ مادة اللّغة العربيّة وآدابها "السنة الأولى من تعليم المتوسط"**، موفم للنشر، الجزائر، (د.ت)، ص45.

[2] المصدر نفسه، ص47.

في حين ميادين المقطع التّعليميّ فهي «**جزء مهيكلٌ ومنظّمٌ للمادة قصد التعلّم**»[1] إذ تمثّل مجموعة حصص تعلّميّة مبنيّة لغرض تحقيق مستوى معيّن من الكفاءات تكون مسترسلة، ومنظّمة حول وضعيات تعلّميّة، بهدف تحقيق أهداف منسجمةٍ ومترابطةٍ فيما بينها.

وقد جاءت ميادين المقطع التعلّيمي موزّعة على النّحو الأتي:

- فهم المنطوق: أربعة (04) ساعات
- إنتاج المكتوب: أربع (04) ساعات.
- فهم المكتوب: إثنا عشر (12) ساعة
- إدماج معالجة: (02) ساعتان.

حيث يتجسّد ميدان فهم المنطوق في «**إلقاءِ نصٍ بجهارةِ الصوتِ وإبداءِالانفعالِ بهِ، تصاحبهُ إشاراتٌ باليدِ أو بغيرها، لإثارةِ السّامعينَ وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابةً**»[2].ويقوم المعلّم في هذا الميدان بقراءة نصوص مختلفة على مسامع المتعلّمين مستعينًا بمهارات القراءة الشّفهية. ليقوم بعد ذلك بتحليل هذا النّص لطرح الأسئلة، ويهدف تدريس هذا الميدان لإفهام الخطابات المنطوقة، وإبراز السّمات الرئيسيّة للّغة العربيّة، كما يمكّن المتعلّم من استعمال مجموعة من المفاتيح أثناء القراءة لتخمين المعنى.

أمّا ميدان فهم المكتوب فهو«**عمليّةٌ فكريّةٌ تترجمُ الرموزَ إلى دلالاتٍ مقروءةٍ، فهو نشاطٌ ذهنيٌ يتناول مجموعةٌ من المركباتِ (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص) ويعتبر أهم وسيلة في إكساب المعرفة، وإثراء التفكير وتنمية المتعة وحب الاستطلاع**»[3]، فميدان فهم المكتوب هو عمليّة ذهنية تتناول مجموعة من النّصوص تقرأ بطريقة سليمة وصحيحة، لاكتساب المعرفة، والتّدريب على الاستطلاع والتّفكير، ويشمل هذا الميدان نشاط القراءة والمطالعة.

---

[1] المصدر السابق، ص46.

[2] سمية عزيز، سهيلة جبلون:**دور ميدان فهم المكتوب في الإكتساب اللغوي "السنة الثالثة إبتدائي أنموذجًا"**، مذكرة ماجستير، كلية الآداب واللغات جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2020م، ص18.

[3] المرجع نفسه، ص(19-18).

في حين إنتاج المكتوب فهو«**القدرةُ على استعمالِ اللّغةِ المكتوبةِ بشكلٍ سليمٍ وبأسلوبٍ منطقيٍ منسجمٍ واضحٍ تترجمُ من خلالهِ الأفكار والعواطف والميول، وهو الصورةُ النهائيةُ لعمليّةِ الإدماجِ**»[1] ممّا يدّل على أنّه نشاطٌ لغويٌّ تربويٌّ يتخذه المتعلّم، طريقة يعبّر بها عن أفكاره، ومشاعره، وأحاسيسه بلغة سليمة، وخطٍ واضحٍ ومفهوم، ويسير وفق خطة، ويعدُّ النتيجة النهائية في دراسة اللّغة، حيث تسهم جميع فنون اللّغة العربيّة في تطوير قدرات المتعلّمين لكتابة مواضيع في المستوى من ترجمة أفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم.

ويختمُ المقطع التّعليميّ بادماج معالجة وهو«**عمليةُ المزجِ بين مختلف الموارد والمهارات اللازمة لتربية المتعلّم، وعرف أيضًا بأنّه توظيف المتعلّم مختلف مكتسباته بشكل متّصل في وضعيات ذات دلالة أي تفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقةٍ منسجمةٍ**»[2]؛ وعليه فإنّ نشاط الإدماج يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالكفاءات؛ إذ يعدُّ من خصائص بيداغوجيا الكفاءات، الّتي تنمي قدرات المتعلّم بمكتسباته المدرسيّة في وضعياتٍ ذات دلالةٍ تجعله على دراية وإدراك بالفوائد الّتي يجنيها من مختلف المواد، فادماج التعلّمات يدّل على السّيرورة وتمكّن المتعلّم من زرع تعلّمات جديدة داخل تعلّمات سابقة تجعله يحاول بناء عالمه الداخليّ ويطبّق على وضعيات جديدة ملموسة تدفع بالمتعلّم لاستثمار موارده.

وبما أنّ دراسة البحث تهدف إلى إبراز ملامح الهويّة في الكّتاب المدرسيّ فإنّ المغزى من مضمون ميدان فهم المكتوب يؤدي إلى ترسيخ قيّم الهويّة.

---

[1] المرجع السابق، ص21.

[2] سمية عزيز، سهيلة جبلون، **دور ميدان فهم المكتوب في الاكتساب اللغوي السنة الثالثة إبتدائي أنموذجًا**، مرجع سابق، ص31.

الجزء الأول: ملامح الهويّة الوطنيّة وأثرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة لدى المتعلّم في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط:

تمهيد:

يؤدي الكّتاب المدرسيّ دورًا أساسيًا في تكوين هويّة المتعلّم الوطنيّة، والّتي تبرز في الصّور القاعديّة الّتي يغرسها في عقله ووجدانه في كلّ المراحل التّعليميّة،كما تتجسّد في النّصوص و الصّور التّعلميّة، إذ يعدُّ وسيلة مهمة لتعزيز عمليّة إكساب منظومة القيّم وتحقيقها ،لتنشئة متعلّم صالح متشبت بثوابت هويته، والّذي تسعى المنظومة التربوية لتكوينه في ضوء الوثائق الرّسمية للبلاد، وفي ضوء المناهج التربويّة، وعليه تهدف هذه الدّراسة إلى رصد ملامح الهويّة الوطنيّة وأثرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى من التعليم المتوسّط، ومن ثمّ تتبع أثرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة لدى المتعلّم.

1- الدّين الإسلاميّ:

بعد الاطّلاع على النّصوص الّتي يتضمنها كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، يتضح أنّ البعد الإسلاميّ قد تجسّد في أحد عشر نصّا موزّعة على خمسة مقاطع تعليميّة، وهي نسبة ضئيلة بالنظر إلى أهمية هذا البعد في تكوين شخصيّة المتعلّم؛ إذ يعدّ من أبرز مكوّنات الهويّة الجزائريّة، وتتطرق أغلب هذه النّصوص لمواضيع متنوّعة (مدنيّة، واجتماعيّة، وأخلاقيّة)، وسنحاول تحليل مضمون هذه النّصوص وتحديد البعد الإسلاميّ المتجلي ضمنها.

1-1 مقطع الحياة العائليّة:

وهو المقطع التّعليميّ الأوّل ضمن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط، حيث يجسّد طبيعة العلاقة بين الآباء والأبناء، وما تجسّده من قيّم أسرية، ويبدو أنّ ملمح الدّين الإسلاميّ قد تجلى بوضوحٍ في هذا المقطع، ويمكن أن نوضّح ذلك بتحليل مضمون النّصوص التّعليميّة الواردة ضمنه:

1-1-1 النّص التّعليميّ الموسوم بـ «أبي»"محمد الأخضر السّائحي" ص14:

وهو نص يعبّر عن العلاقة بين الأب والابن إذ واجب الآباء نحو الأبناء رعايتهم والاهتمام بهم، وعبارات النّص تحدّد ذلك بوضوح، حيث ورد في النّص:

«- إذا اعترضتني في طريقي تعرّضتَ تحميني شرورَ النوائبِ.

- تعاني هومًا قاتلاتٍ....ويبتني خيالكَ لي مجدًا رفيعَ المراتبِ.

- فيَا أيّهَا القَلبُ الرَّحيمُ تحيّةً وسقيًا لعهدٍ كنت فيه بجانبي».[1]

وفي المقابل وجب على الأبناء طاعة الوالدين واحترامهما والإحسان لهما فقد قال عزّوجلّ: ﴿**وَاعْبُدُوا اللهَ وَلاَ تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا**﴾(**النساء- 36**) والبيت الأخير من النّص يجسّد هذه الفكرة بوضوح:

«فيا أيّها القلبُ الرّحيمُ تحيّةً وسقيًا لعهدٍ كنت فيه بجانبي».[2]

فالمتعلّم من هذا النّص يتفهم المعارف الّتي يكتسبها حول واجباته نحو والديه ويستطيع الحكم فيما يفكر فيه لطاعتهما وتحقيق حاجاته الشّخصيّة.

1-1-2 النّص التّعليميّ المعنون ب«قلب الأم» "علاء محمود حمزة" ص16 :

وهو عبارة عن قصة حزينة عن أمٍ هجرها ابنها، تهدف إلى تحريك عواطف المتعلّم، وتحسيسه بالتعب الّذي تعانيه الأمهات من أجل أبنائهن حتّى ينمو المتعلّم على حبّ الوالدين وطاعتهما، فالمؤمن الصّالح يحترم والديه ويوقرّهما في كبرهما، وقد حمل النّص العديد من العبارات الّتي تجسّد ذلك منها «**ابني قدْ ماتَ ضميرهُ، تركنِي وحيدةً بعدَ أنْ أفنيتُ عمرِي في تربيتِه وتعليمِهِ أحسنَ تعليمٍ، فقدْ دفعتُ**

---

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط: **كتابي في اللغة العربية."السنة الأولى من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017م- 2018م ،ص14.

[2] المصدر نفسه، ص14.

كلّمدخراتِي(...) لأدخلَهُ جامعةَ أحلامهِ(...) نسِيَأنني حملتُهُ في أحشائِي، نسيَ أنّني أطعمتهُ بيدي نسيَ أنّني غطيتهُ وأعطيتهُ الدواءَ وسهرتُ الليالي معهُ،...».[1]

وهي عبارات تنبه المتعلّم ألّا ينسى عطف أمّه عليه، وأن يحسن إليها قبل فوات الأوان، حيث يقول تعالى: ﴿**ووصَّينا الإنسان بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كرهًا وَوَضَعَتْهُ كرْهًا وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا حتَّى إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُ وَبَلَغَ أَرْبَعِينَ سَنَةً قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وإِنِّي مِنَ المُسْلِمِينَ**﴾ (**البقرة: 126**)؛ممّا يعني أنّ المتعلّم بعدما اكتسب جملة من القيّم والمبادئ الأوليّة نحو: طاعة الوالدين والصبر،والتعاون...،في مرحلة الابتدائي،يحاول تثبيت هذه القيّم و توسيع معارفه وتثمينها بمبادئ جديدة في المرحلة المتوسّطة

كما يمكن استنتاج سمة سلبيّة في هذا النّص تتجلى في تخلي الأبناء عن آبائهم لتحقيق أهدافهم بعيدين عنهم، وهي فكرة قد تغرس في نفوسه المتعلّمين أفكارًا سيئة، وجب التّنبيه إليها أثناء شرح النّص التّعليميّ، لأنّ المتعلّم قد يفكر في القيّام بما قام به رامي ويترك أمّه ،أو يتشبّث بمبادئه ،لذلك لابدَّ من الحيطة والحذر في تعليم مثل هذه النّصوص.

بعد تحليلنا لمضمون النّصوص التّعليميّة الواردة في المقطع التعليميّ«**الحياة العائليّة**»، يتضح أنّ ملمح الدّين الإسلاميّتجلى بوضوحٍ، وذلك في القيّم الّتي يهدف هذا المقطع التّعليميّ إلى غرسها في المتعلّم، والتي تنمي معارفه،وجعله يغار على أسرته وعائلته ومجتمعه، ويحافظ عليها، ويطيعُ والديه ويوقرهما.

1-2 مقطع «حبّ الوطن»:

وهو المقطع التّعليميّ الثّاني في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى من الّتعليم المتوسّط، ويمكن القول بأنّه من أكثر المقاطع التّعليميّة الّتي يتجلّى فيها البعد الإسلاميّ (الدينيّ)، حيث يتضح ذلك في عنوان المقطع في حدّ ذاته، إذ حبّ الوطن من الإيمان، فالإسلام يدعوا إلى حبّ الوطن والإخلاص له حيث يقول عزّ وجلّ: ﴿**وَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا بَلَدًا آَمِنًا وارزق أَهْلَهُ من الثَمَرَاتِ مَنْ آمنَ مِنْهُمْ بِاللهِ وَاليَومِ الآخِرِ**﴾ (**البقرة: 126**)

[1] المصدر السّابق، ص16.

وسنحاول تحديد ملامح البعد الإسلاميّ بتحليل مضمون النّصوص الواردة ضمن هذا المقطع.

1-2-1 النص الأول:«حبّ الوطن من الإيمان»لـ "عبد الحميد بن باديس" ص32:

يتجلى البعد الإسلاميّ بوضوح في هذا النّص التّعليميّ، حيث يتحدّد ذلك ابتداء من العنوان؛ حيث حاول العلامة«**عبد الحميد بن باديس**» توضيح العلاقة الوطيدة بين حبّ الوطن والإيمان، فالإنسان المؤمن هو الّذي يكرّس حياته لحبّ وطنه والإخلاص له، ومعظم العبارات الواردة في هذا النّص تجسّد ذلك نحو:«**من الإيمان أن تحبّ من أحسن إليك، ومن أحسن إليك مثل وطنك؟ منه تغذّى أبوك وأمُك**(...) **جاء الإسلام في محبَّة الوطن بما تقتضيه الفطرة، ويقبَلُهُ العقلْ ويعترف به حكماء الأمم**...».[1]فلا يكون الإنسان مؤمنًا إلّا إذا أحبّ وطنه، لذلك نصح الشّيخ **"عبد الحميد بن باديس"** الأمّة العربيّة أن تحبّ وطنها، وأن تخلص له، وتعمل على تحقيق اِزدهاره وتطويره، فعبارات هذا النّص تعدّ حافزًا محرّكًا لمشاعر المتعلّم ودعوته الصّريحة لحبّ وطنه حتّى يحبّه الله، مما يثبت أنَّ مضمون هذا النّص سينميفعلًا الحاجات المعرفيّة للمتعلّم، حيث يتعرّف على أفكار جديدة، ويكتسب من النّص أبعاد حبّ الوطن وكيفية التضحيّة في سبيله، فتنمو معارفه، لأنَّه في هذه المرحلة بالذّات يسعى تدريجيا لاكتساب مجموعة من القيّم، ونظامًا أخلاقيًا يكون مرشدًا له في سلوكه، فالمراهق يشتق إيديولوجيته بجهوده الخاصة، مما يحيط به من أشخاص وأحداث، ومن هنا يتبيّن ضرورة إحاطته بالقدوة الطيّبة.

---

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط: **كتابي في اللغة العربية "السنة الأولى من التعليم المتوسط**، مصدر سابق ص32.

1-2-2 النّص الثاني: «الوطنيُّ»لـ "محمد الصّالح الصّديق "ص44:

وهو عنوان جاء اسمًا معرفًا بـ"ال" ومنتهيا بياء النسبة الّتي تشكّل أهمية بالغة لتحديد البعد الإسلاميّ في هذا العنوان، فهو يحيل إلى المواطن الصّالح الصّادق الّذي يحبُّ وطنه ويتغنّ بأمجاده التاريخيّة.وقد تجسّد ذلك في عبارات النّص، حيث نجد في بدايته:«**الوطنيُّ الصّالحُ الصّادقُ هو الّذي يهيم بحبِّ وطنه، ويتغنّى صادقًا بأمجاده التّاريخيّة، وتأخذه النّخوة من أعماقه عندما يرى عَلَمَ وطنه يرفرف هنا وهناك مُوحيًا بالمعاني السّامية والقيّم الخالدة**».[1]

كما نلمس ذلك أيضًا في العبارات الأخيرة الّتي تثبت بوضوح علاقة حبّ الوطن والإيمان«**وحبّ الوطن في نظر الإسلام من الإيمان، فمتى قويّ إيمانُ المرءِ ورسب في أعماقه قويت روحه الوطنيّة وليس المرءُ في حقيقته وجوهره إلا إيمانًا ووطنيةً**».[2]

ويمكن القول إنّ عبارات النّص تجسّد بوضوح أسمى العواطف وأنبل المشاعر نحو الوطن؛ فالمواطن الصّالح هو الّذي يحبّ وطنه ويضحي لأجله بالنّفس والنّفيس، فكلّما قوي إيمان المرء في أعماقه، تنامت روحه الوطنيّة، مما يثبت العلاقة الوطيدة بين حبّ الوطن والإيمان، فالمتعلّم الّذي يفهم حقيقة عبارات هذا النّص الّتي شُحنت بمبدأ الوطنيّة سيتغنى بحبّ وطنه، وسيعمل على تطويره، ممّا يثبت أنّ محتوى النّص التّعليميّ سيسهم في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم ويوسّع رصيده المعرفيّ، ويعمل على توظيف هذه المعلومات وقت الحاجة.

بعد تحليلنا لمضمون النّصوص الواردة في المقطع التعليميّ «**حبّ الوطن**» يتجلى بوضوح ملمح الدّين الإسلاميّ وأثره في تنمية مبدأ "**الوطنيّة**"، حيث تسعى المنظومة التربويّة الجزائريّة إلى غرس هذا المبدأ في نفوس المتعلّمين وتربيتهم على حبّ الوطن في هذه الفترة على وجه الخصوص.

---

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط: **كتابي في اللغة العربية**، السنة الأولى متوسط، مصدر سابق ص44.

[2] المصدر نفسه، ص44.

1-3 مقطع "عظماء الإنسانيّة":

يتمكّن المتعلّم ضمن هذا المقطع من التعرّف على أبرز الشّخصيّات الّتي كان لها دورًا بارزًا في مجال من مجالات الحياة، وقد تجسّد ملمح الدّين الإسلاميّ ضمن هذا المقطع في نصّيين تعليميّين سنحاول تحديد ملامح هذا المبدأ فيهما وتبيين أثرهما في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم في هذه السّنة بالذّات.

1-3-1 النّص الأوّل: «سرّ العظمة»لـ" توفيق الحكيم" ص52:

وهو نص يسرد أسباب عظمة الرّسول- صلى الله عليه وسلم-، فاختيار هذه الشّخصية كان اختيارًا موفقًا لتزويد المتعلّمين بمجموعة من المعارف الّتي وجب ترسيخها في أذهانهم.فقد جاء في بداية النّص موقف العالم من الدّعوة المحمديّة في بدايتها وصفاته – صلى الله عليه وسلم – وأخلاقه الّتي مثّلت جانبًا من جوانب سرِّ عظمته، وساعدت على تحقيق أهداف رسالته السّامية عليه الصّلاة والسّلام ومن العبارات الدّالة على ذلك نجد: «**ينبغي لمن أرادَ أنْ يعلمَ سرّ عظمةِ «محمد» أنْ يتخيلَ رجلاً وحيدًا فقيرًا تمكنتْ من قلبهِ عقيدةٌ، فنظرَ حولهُ فإذا النّاسُ كلّهمْ في جانبٍ وإذ هو بمفردهِ في جانبٍ هو وحدهُ الّذي يُدينُ بدينٍ جديدٍ(...) لا يرونَ ما يرى ، ولا يشعرونَ لهُ بوجودٍ... هذا موقفُ النبيُّ، وهذَا موقفُ العالمِ**».[1]

كما يهدف النّص إلى تعريف المتعلّم بالدعوة المحمديّة وموقف العالم منها، وعن صمود النّبي – صلى الله عيه وسلم- ومواجهته لأهله،فالنبيّ- صلى الله عليه وسلم -شخصيّة امتازت بصفات لم تجتمع في أحد، فهو أعظم شخصيّة عرفها التّاريخ، وأكمل رجل عرفته الإنسانيّة على الإطلاق، ممّا ينمّي في المتعلّم حبّ التّحلي بالصّفات الحميدة للنّبيّ – صلى الله عليه وسلم- والاعتصام بحبل الله تعالى.

وقد جاء في نهاية النّص ما يدلّ على ذلك نحو:«**ولقدْ جاهدَ الرّسولُ فعلًا في كلِّ لحظةٍ منْ لحظاتِ حياتهِ إلى أنْ استطاعَ ذاتَ يومٍ أنْ ينقلَ العقيدةَ الّتي في قلبهِ حارةً قويّةً إلى قلوبِ النّاسِ جميعًا وهناكانَ النّصرُ الأخيرُ وتمتْ المعجزةُ**».[2]

---

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط: **كتابي في اللغة العربية "السّنة أولى متوسّط"**، مصدر سابق، ص52.

[2] محفوظ كحوال، محمد بومشاط : **كتاب اللّغة العربيّة "السّنة أولى متوسّط"**، مصدر سابق ص:58

يبدو أنّ عبارات هذا النّص تعبّر عن عظمة الرّسول- صلى الله عليه وسلم-، وتحدّد سرّ هذه العظمة، بإيراد بعض صفات الرّسول نحو قوة إيمانه، وتحليه بالصّبر، ممّا يعمل على نقل سيرة النّبيّ – صلى الله عليه وسلم – إلى عقول المتعلّمين ودفعهم للتعرّف على شخصيته ومعرفة أبرز إنجازاته، وهذا ما يثبت أنّ الملمح الدّيني له أثر بارز لتدعيم الحاجات المعرفيّة للمتعلّم خاصة في هذا العصر الّذي يعيشه، أين غُيّب الوازع الدّيني، وانقاد النّاس إلى تقليد العالم الغربيّ، في كثير من الأمور، لذلك فإيراد مثل هذه النّصوص في البرامج التّعليميّة سيؤثر في تنميّة وتطوير الرّصيد المعرفيّ للمتعلّم في هذه السّنة.

1-3-2 النّص الثاني: «عمر ورسول كسرى»لـ "حافظ ابراهيم" ص58:

وهو نص يتغنى بأحد الصّحابة رضي الله عنهم وهو "**عمربنالخطاب**" رضي الله عنه، وقد أبرز أهم صفة من صفاته وهو العدل، إذ أصبح من الصّفات الغائبة في عصرنا الحالي، على الرّغم من أنّ الله عزّ وجل قد أوصى به في كتابه الكّريم حيث قال: ﴿**إِنَّ اللَه يأمركم أن تُؤَدُّوا الأَمَانَاتِ إلى أَهْلِهَا وإذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أنْ تَحْكُمُوا بِالعَدْلِ إنَّ الله نِعَمَّ يَعِظُكُمْ بِهِ إنَّ الله كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا**﴾(**النساء:58**).لذلك دعا النّص إلى هذه القيمة الدّينيّة وأشاد بها، نظرًا لأهميتها في الدّين الإسلاميّ، والدّليل على ذلك العبارة الواردة في النّص:

«**أمِنْت لمّا أَقَمْتُ العَدْلَ بينهم فنمت نومَ قريرِ العينِ هاينها**»[1]

فعمر بن الخطاب مثالوقدوة يحتذى به في التّواضع ،وهذا ما جعل رسول كسرى ينبهر ويعجب به، لذلك فإيراد مثل هذه النّصوص التّعليميّة سيؤثر في المتعلّم ويكسبه قيّمًا جديدةً، لأنّ المتعلّم في مرحلة التّعليم الابتدائيتعرّف على سيرة الرّسول صلى الله عليه وسلم، وحياة بعض الصّحابة فقط، لكن في مرحلة التعليم المتوسّط تتوسع معارفه أكثر لمعرفةصفاتالنّبي -صلى الله عليه وسلم -وصحابته ليقتدي بهم ليزداد رصيده المعرفيّ.

1-4 مقطع الأخلاق والمجتمع :

وهو عنوان يتجلّى فيه البعد الإسلاميّفي تعبيره على ضرورة التحلّي بالأخلاق النبيلة وربط الأخلاق بالمجتمع لأنّأنبل المجتمعات هي المجتمعات المتخلقة.

1-4-1النّص الأول:"آيات من سورة الحجرات"ص72:

وهو نص عبارة عن آياتقرآنية من سورة الحجرات تدعوإلى التّحلي بجملة من الصّفات الأخلاقيّة الّتي وجب على المتعلّم أن يتصف بها، فقد جاء النّص ليوجّه المتعلّم ويحثّه للتمسّك بما أمرنا به الدّين الإسلاميّ منها تقرير مبدأالأخوةالإسلاميّة ووجوب تحقيقها بالقول والعمل، حيث ورد في النّص﴿**إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَإِخْوَةٌفَأَصْلِحُوا بَيْنَأَخَوَيْكُمْ وَاتْقُوا الله لَعَلَكُمْ تُرْحَمُونَ**﴾(**الحجرات: 10**) فقد أورد النّص تحريم السُخرية والهمز واللمز والتنابز بالألقاب السيئة حيث قال تعالى﴿**يَا أَيُّهَا الّذِينآمَنُوا لَايَسْخَرُ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسى أَنْ يَكُونُوا خَيرًا مِنْهم ولا نِسَاءٌ من نساءٍ عسى أن يَكُنَّ خيرًا مِنْهُنَّ ولا تَلْمِزُوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقاب بيس الاِسم الفسوق بعد الإيمان ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون**﴾(**الحجرات :11**).كما حثّ النّص على الابتعاد عن التّجسّس والغيبة والنّميمة لأنّها أخلاق تؤدي إلى الفرقة، فقد أمر الإسلام بالتعارف وهو ضرورة بشريّة، والتّقوى والعمل الصّالح فهو أساس التّفاضل بين النّاس، ممّا يحيلنا إلى أنّ المتعلّم قد انتقل إلى مرحلة جديدة – مرحلة المتوسّط- لذلك لابد من توسيع القيّم الّتي يجب غرسها فيه،لأنّ معارفه في مرحلة التعليم الابتدائي كانت بسيطة تتماشى مع قدراته العقلية نحو: التّحلي بالصّبر،وآداء الأمانة، وقول الصّدق، وزيارة الأقارب...، أمّا في مرحلة التعليم المتوسّط فقدراته المعرفية تتطور ويسعى لاكتشاف المجهول والبحث عن الجديد، كما أنّه يدخل في مرحلة حساسة- مرحلة المراهقة- لذلك يجب إحاطته بالقدوة الطيّبة وإشباعه بالمثل والقيّم العليا الّتي توّجه سلوكه وتهذبه،كما تنمي فيه الرغبة في التّوسع للبحثفيالشّؤون العقائديّة والدينيّة.

وقد جاءهذا النّص ليبرز أهم القيّم الّتي نادى بها ديننا الحنيف والّتي توجّه المتعلّم بطريقة مباشرة إلى التخلّق بها والابتعاد عن المحارم والمكاره .

1-4-2 النّص الثّاني: «إنّ لكم معالم للرّسول صلى الله عليه وسلّم»ص82:

وهو نص يتجلى فيه البعد الإسلاميّ، إذ يسرد أهم الصّفات والنصائح الّتي ترشد المتعلّم وتحثّه على الالتزام بحدود الله وعدم تجاوزها، والحرص على الطّاعات والعبادات، واغتنام الحياة قبل الموت والصّحة قبل المرض، والشّباب قبل الكبر، فبعد الموت لا ينفع النّدم ولا اللّوم ولا العتاب وأنّ الدّار الحقيقيّة هي إمّا الجنّة

أو النّار. ومعظم العبارات الواردة في هذا النّص تجسّد ذلك نحو: «**أَيُّهَا النّاسُ إِنَّ لَكُمْ مَعَالِمَ، فانْتَهُوا إلى مَعَالِمِكِم، وإنَّ لَكُمْ نِهَايَةً فانْتَهُوا إلى نِهَايَتِكُمْ، إِنَّ العَبْدَ بَيْنَ مَخَافَتَيْنِ: بَيْنَ أَجَلٍ قَدْ مَضَى لا يَدْرِي ما الله صَانِعٌ بِهِ، وَبَيْنَ أَجَلٍ قَدْ بَقِيَ لَا يَدْرِي مَا الله قَاضٍ فِيهِ، فَلْيَأْخُذْ العَبْدِ مِن نَفْسِهِ لِنَفْسِهِ، وَمِنْ دُنْيَاهُ لآخِرَتِهِ، وَمِن الشَبِيبَةِ قَبْلَ الكِبَرِ، وَمِنَ الحَيَاةِ قَبْل المَوْتِ، والّذِي نَفْسُ مُحَمَدُ بِيَدِهِ مَا بَعْدَ المَوْتِ مِنْ مُسْتَعْتَبٍ، وَمَا بَعْدَ الدُنْيَا مِنْ دَارٍ إلّا الجنّة أو النّار**».[1]

يعدُّ إيراد مثل هذه النّصوص التّعليميّة ضرورة تعليميّة لابد منها، حتّى تنضج القدرات الفكريّة لدى المتعلّم ويتوسّع ذهنه فتظهر قابليته الدّينيّة والأخلاقيّة، وتشعره بالحاجة إلى ثقافة دينيّة ومهاراتٍ علميّة مفيدة وخبرات أخلاقيّة تعينه لرفع مستواه العام.

1-5 مقطع : «الأعياد»:

يجسّد هذا المقطع في الكّتاب الكفاءة الختاميّة، حيث تتحدّد بعد تدريس مضمون هذا المقطع في قدرة المتعلّمين على إنتاج نصوص منسجمة ومتسقة بلغة سليمة، يتحدّث فيها عمَّا يميّز علاقات النّاس في الأعياد، موظّفًا الوصف من العام إلى الخاص، والمزج بين الوصف والسّرد، ويتجلّى البعد الإسلاميّ في هذا المقطع بورود بعض النّصوص الّتي يحدّدُ مضمونها هذا الملمح نذكر منها:

1-5-1 النّص الأول:«الأعياد»"لعبد الحليم محمود" ص112:

وهو نص تجسّد فيه الملمح الدّينيّ، لتذكيره بحادثة دينيّة، وإحياء تاريخ الأجداد وتقوية العزائم، ممّا يوسّع معارف المتعلّم بالسّير الدّينيّة،ويقوي فيهم حبّ إحياء هذه الشّعائر الدينيّة، والّتي تعدّ سنّة فطرية جبل عليها النّاس منذ القدم، وقد تجلّى في النّص دوافع الاحتفال بالأعياد وهي الترفيه عن النّفوس ، كما تعدُّ أيضًا موروثا تتوارثه الأجيال لتقويّ به عزائمها وتبثّ روح العمل والنّشاط، وفي النّص عبارات تدّل على ذلك منها:

---

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط: **كتابي في اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التعليم المتوسط**، مصدر سابق، ص82.

«الأعيادُ سنةٌ فطريةٌ جبلَ عليها النّاسُ وعرفوهاَ وفكروا فيهَا،(...) الباعثُ على هذه الأعياد قدْ يكون مجردَ الترفيهِ عنِ النفوسِ وتمكينها منْ حرّيةٍ شخصيّةٍ،(...) والأعيادُ بعدَ ذلكَ ذاتُ صحفٍ ماضيّةٍ محبذةٍ، ينشرهَا في جوِّ الفرحِ والسرورِ، أبناءَ العصرِ الحاضرِ عنْ آبائهم الأولين...»[1]

إنّ ورود مثل هذه النّصوص التّعليميّة في الكّتاب المدرسيّ ينمي حاجات المتعلّم، ويزيد من رغبته في مشاركة زملائه لتبادل الآراء والأحاديث حول كيفية إحياء مثل هذه المناسبات الدّينيّة، كما يميل إلى المساهمة في الخدمات العامة والإصلاح الاجتماعيّ، وعدم التخلّي عن العادات الموروثة في هذه الأعياد، وتحسين كلّ ما يحيط به.

1-5-2 النّص الثّاني: «مولد محمّدٍ»لـ "محمد الهادي السنوسي الزهراوي"ص118:

وهو نص شعريّ يسرد يوم ميلاد محمد – صلى الله عليه وسلم- إذ يدعو الشّاعر في هذا النّص إلى ضرورة الاهتمام بتاريخ مولد النّبي والتّذكير بخصاله الحميدة، وذلك برواية سيرته والحديث عن البطولات الّتي قام بها لنشر الدّين الإسلاميّ حتّى نتمكّن من غرس مكارم الأخلاق في نفوس المتعلّمين بعد ما تلاشت قي هذا العصر، وضرورة التّأكيد على إحياء هذه الذكرى حتّى نتذكّر أخلاق الرّسول الفاضلة، كما نلتمس في القصيدة عاطفة حسرة وأسف على واقع أمتنا وحالها ويستنجد به متأسفا لما وصلت إليه، حيث يقول:[2]

"-محمد هذه حال أمتك الّتي عرفنا وهذا الحال في شرعنا غُيِب

- نذوب أسى مما نراه وحسرة وما لذوي الإهمال غير الرّدى غلب"

كان اختيار هذا النّص اختيارًا موفّقا لتزويد المتعلّمين بمجموعة من المعارف عن مولد النّبي – صلى الله عليه وسلم – والّتي وجب ترسيخها في أذهانهم، وإيقاظ ضمائرهم لعزوفهم عن ما أمرنا وأوصانا به – صلى الله عليه وسلّم –، وإيقاظهم من غفلتهم، والابتعاد عن التقليد الأعمى لمن هم ليسوا أهلا لتقليدهم، بل وجوب تقليد خير الأنام في أخلاقه وصفاته.

1-5-3 النّص الثالث: «عيد القرية» "عن أحمد حسن الزيات" ص124:

---

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط: **كتابي في اللّغة العربيّة**، مصدر سابق ص112.

[2] المصدر نفسه ص118.

وهو نص يجسّد أبهى صور العيد، وأهم الشّعائر الّتي يقوم بها المسلمون يوم العيد والّتي وجب على المتعلّم التعرّف عليها من أجل التحلّي بها، والمحافظة عليها من الزوال والاندثار، ومن العبارات الدّالة على ذلك في النّص نجد «**تشرقُ شمسُ العيدِ على القريةِ في غيرِ وجههَا المألوفِ، فلا النّورُ كانَ باهرًا كهذَا النّورِ، ولا الشعاعُ كان ساحرًا كهذا الشعاعِ وتستقبلهَا القريةُ في غيرِ زيّهَا المعروفِ، فلا الوجوهُ كانت ضاحكةً كهذهِ الوجوهُ، ولا الجلابيبُ كانتْ ناصعةً كهذهِ الجلابيبُ، ولا العمائمُ كانتْ بيضاءَ، كهذهِ العمائمُ، ولا الدروبُ كانتْ مطرّزةٌ بألوانِ الربيعِ كمَا هي اليومَ**».[1]

كما يحمل النّص بين طياته قيّما دينيّة وأخلاقيّة، فهو يشجّع المتعلّم على صلة الرّحم وتلاوة القرآن والتّصدق على المحتاجين والتّمسّك بقيّم الإسلام، حيث جاء في النّص ما يبرز ذلك: « **ثمَّ يذهبُ الرجالُ إلى زيارةِ المقابرِ فترى الطريقَ غاصةً بالمارةِ وتنتقلُ القريةُ الحيّةُ إلى القريةِ الميتةِ فيقضي الزائرونَ جزءًا منَ النهارِ في الاستغفارِ وتلاوةِ القرآنِ والتّصدقِ على المحتاجينَ**».[2]فإيراد هذه النّصوص التّعليميّة ضمن البرامج التعلّميّة يوسّع معارف المتعلّم، وينميّهابجملة من القيّم والمبادئ الّتي تصقل سلوكاته، وتغرس فيه حبّ التّطلع والاستكشاف والمشاركة بآراء جديدة وفعالة.

2- اللّـــغـــة الـــعـــربـــيّـــة:

جاء في منهاج اللّغة العربيّة للطور الأول من التّعليم المتوسّط أنّ اللّغة العربيّة هي لغة المدرسة الجزائريّة، واللّغة الوطنيّة الرّسميّة، وإحدى مركّبات الهويّة الوطنيّة الجزائريّة، وأحد رموز السّيادة الوطنيّة؛فتعليمها وتعلّمها يكتسي أهميّة بالغة والتّحكم في ملكتها أمر ضروريّ لكونها كفاءة مهمة، فكلّ المواد التّعليميّة في حاجة إليها، وكلّ نقص في اكتسابها يؤدي إلى نقص في باقي المواد.حيث يرمي تعليم اللّغة العربيّة في مرحلة التعلّيم المتوسّط إلى دعم المكتسبات اللّغوية للمتعلّمين وإثرائها، وتغذية البعد الثّقافيّ والوجدانيّ، وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسيّة والاجتماعيّة، باعتمادها وسيلة للتواصل اليوميّ الشّفويّ والكتابيّ.

---

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط: **كتابي في اللّغة العربيّة"السّنة أولى من التعليم المتوسّط"**، مصدر سابق، ص124.

[2] المصدر نفسه،ص124.

وهذا ما نصّ عليه منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى المتوسّط، إلّا أنّ ما نلمسه في كتاب اللّغة العربيّة لهذه السّنة هو خلوه من النّصوص التّعليميّة الّتي تثمّن مكانة اللّغة العربيّة للمتعلّم، والّتي تعزّز روح الانتماء لديه، وكذلك الأمازيغيّة، حيث لم يتجسّد هذا البعد من الهويّة الجزائريّة، وهو ما يعدُّ إجحافًا ومخالفة لما نصَّ عليه المنهاج ، فتغييب الثّقافة الأمازيغيّة، يؤكّد مرة أخرى عدم تحقيق الكتاب لمبدأ «**جزائريّةالجزائريّ**» بل يعكس رؤية فرديّة لمعدّي الكّتاب، وتوجّهاتهم الّتي لا تعكس توجهات الدّولة الجزائريّة المنصوص عليها في المنهاج، وباقي الوثائق الرّسميّة للبلاد، إذ كان من الأجدر بمعدّي محتوى هذا الكتاب أن يدرجوا نصوصًا حول اللّغة العربيّة والأمازيغيّة، ومكانتها في الإسلام ، ودورها في تثبيت ملامح وقيّم الهويّة الوطنيّة، ليدرك المتعلّم قيمة لغته، وأبجديّة أسلافه، ويفتخر بعروبته أمام الأجناس الأخرى، إذ يؤدي إدراج هذا النّوع من النّصوص إلى دعم المكتسبات اللّغوية للمتعلّمين، وإثرائها، وتغذيّة ثقافتهم، وتوسيع معارفهم بلغتهم، وذلك لتلبية حاجاتهمالمعرفيّة، وغرس القيّم الأخلاقيّة، والروحيّة، للأمة الجزائريّة وتذوق جماليات آدابها وفنونها والاعتزاز بأمجادها.

3- التّاريخ المشترك:

يعدُّ التّاريخ دائمًا وأبدًا بمثابة حجر الزّاوية في مجال بناء وصيانة هويّة الجماعة حيث أنّه: « **لاَ يتصورُ على وجهِ الكرةِ الأرضيةِ وجودَ أمّةٍ تشعرُ بذاتهَا، وتعرفُ نفسهَا قائمةً بنفسهَا إلّاَ إذَا كانتْ حافظةً لتاريخهَا، وواعيةً لماضيهَا، متذّكرةً لأولوياتهَا، ومبادئِهَا، مسلسلةًلأنسابهَا، خازنةً لآدابهاَ ممّا لاَ يقومُ بهِ إلّا علمُ التاريخْ الّذي هوَ الوصلُ بينَ الماضي والمستقبلْ، والرّابطْ بينَ الآنفِ والمستأنفِ**».[1]

وهذا ما تسعى المنظومة التّربويّة الجزائريّة إلى زرعه في المتعلّمين باختلاف أطوارهم الدّراسيّة من خلال ما يتم وضعه في المنهاج التربويّ من أنشطة متعدّدة، وعلى وجه الخصوص نصوص الكّتاب المدرسيّ، وهذا ما نجده في كّتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط حيث أنّ معرفة تاريخ الأمّة وحبّ الإطلاع عليه يعدّ من

[1] ينظر: مولاي أحمد بن نكاع، **ملامح الهويّة في السينما، رسالة دكتوراه في الأدب العربي إشراف بن ذهبيّة**، جامعة وهران، الجزائر، 2012م، 2013م، ص149.

أهم القيّم الّتي يجب على المؤسسات التّربويّة أن تحرص على تثمينها في نفوس الناشئة، لما يترتب عليها من سلوكات إيجابيّة في نفوسهم، وتوعيتهم بالمواطنة والتّاريخ الجزائريّ، ويمكن أن نوضّح تجلّي هذا الملمح بتحليل مضمون النّصوص المندرجة ضمن المقاطع التّعليميّة ويمكن أن نمثّل لذلك بـــ:

1-3 مقطع:«حُـــبّ الـوطـــن»:

وهو مقطع تعليميّ تتجسّد فيه الكفاءة الختاميّة بعد تدريس النّصوص المندرجة ضمنه في إنتاج المتعلّمين لنّص بطوليّ عن شهيد من شهداء الثّورة الجزائريّة المجيدة، بلغةٍ سليمةٍيضَمِّنُهُ قيمًا وطنيّة يجمع فيه بين السّرد والوصف.وهي كفاءة تؤكّد ضرورة التحلّي بالقيّم الوطنيّة الّتي وجب غرسها في نفوس المتعلّمين والعمل على تذكيرهم بها، وذلك بسرد بعض النّصوص الّتي تحكي بطولات المجاهدين وتضحيات الشّهداء في الثّورة الجزائريّة المجيدة، ويبدو أنّ النّصوص التّعليميّة المندرجة ضمنه قد حدّدت الملمح التاريخيّ منها:

1-3-1 النّص الأول «فـداء الجـزائـر»لـ "حنفي بن عيسى"ص40 :

وهو عنوان يوحي بتجلّي البعد التاريخيّ، إذ يتبيّن ذلك بوجود علاقة وطيدة بين حبّ الوطن وتنميّة الرّوح الوطنيّة لدى المتعلّم، ويشعر بعظمة الأبطال الّذين ضحوا في سبيل الوطن؛ فالإنسان المتشبّع بالثّقافة التّاريخيّة هو الّذي يكرّس حياته للدّفاع عن وطنه بكلّ شجاعة، ومعظم العبارات الواردة في النّص تجسّد ذلك نحو: «**كانَ ينوي أن يَرْمِي القنبلة على المركز نَفْسِه، غَيْرَ أنَّهُ أَبْصَرَ دَوْرِيَّةً عَسْكَرِيَّةً مُقْبِلَةَ، مِنْ شارع مجاورٍ، فقلت في نَفْسِي لَعَلَّهُ لا يَجْرُؤُ على الِانْدِفَاعِ، لَكِنَّهُ انْدَفَعَ نَحْوَهَا بشجاعةٍ حَتَّى اقْتَرَبَ مِنْهَا ورَمى القُنْبُلَةَ وَسَمِعْتُ دَوِيَّ قويًا أَعقبته طَلَقَاتُ مِدْفَعٍ رَشَّاشٍ، وَخِلالَ الطلقات الّتي لَمْ تنقطع سَمِعْتُ صوتًا يصرخُ بافتخار وتحدٍّ: «تحيا الجزائر**».[1]وهذا ما يثبت أنّ الشّخصيّة التاريخيّة المذكورة في هذا النّص تتسم بالقوّة والشّجاعة، لتصديها للعدو وتحديهبكلّ ثقة من أجل تحرير وطنه والحصول على الاستقلال، والتخلّص من المعاملات السّيئة من طرف المستعمر.

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط، **كتابي في اللغة العربيّة. السّنة الأولى من التعلّيم المتوسط** : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017م،2018م،ص40.

ومنها قول الكاتب أيضا: «**ناوليني قنبلةً ثانيةً يَا زهورْ**»[1]الّذي يوضّح أنّ البطل المغوار المذكور في النّص "**مـخلـوف**" مصممًا على مواجهة العدو الفرنسيّ بكلّ قوته ، كما يتحدّد أيضًا في قوله:« **لَمْ تُخْفني عُيُونهم الزَّرقاء المليئة بالقسوة**»[2]دلالة على التّحدي والتصدّي للعدو.

كمَّا صوّر النّص مشهدًا من مشاهد الاستعمار الفرنسيّ إبان الثّورة، وقسوته على الشّعب الجزائريّ، وسلبه حقوقهم وأراضيهم وتجريدهم من هويّتهم، والمساس بمقومات الهويّة الوطنيّة الجزائريّة، إلّا أنّهذا لا يعني أنّ الجزائريّين ظلّوا صامدين، بل تصدّوا للعدو الفرنسيّ بكلّ قوة وشجاعة للدّفاع عن وطنهم وأراضيهم.

كما جسَّد هذا النّص شجاعة أبطال وأبناء الجزائر الّذين ضحّوا بالنّفس والنفيس من أجل تحرير وطنهم من قيود المستعمر الفرنسيّ الغاشم، حيث يحكي بطولات كلّ من «**مخلوف وزهور**» وتحديهما للجيش الفرنسيّ، حيث فضّل مخلوف رمي القنبلة على الدّورية العسكريّة الفرنسيّة، والتضحيّة بنفسه في سبيل قتل العدو وتدميره، وصرخ بافتخار وتحدٍّ «**تـــحـــيّـــا الجـــزائـــــر**» فاستشهد في هذه العمليّة.

وبعد تحليلنا لمضمون هذا النّص يتبيّن أنّ المرأة الجزائريّة كانت رفيقة للرجل، فالتحقت بصفوف الجيش للدفاع عن الوطن.وهو ما يحيلنا إلى القول أنّ النّص يعزّز في المتعلّم حبّ الوطن، والإخلاص له، والتفاني في العمل بكلّ صدق، كما أنّه ينمي فيه التحلّي بروح الوطنيّة والاعتزاز بالانتماء إلى الوطن، كما تُجسَّد فيه قيّم الافتخار بالهويّة الجزائريّة، والدّعوة إلى العمل على تطويره، والمحافظة على مقوّماته فهو جزء من أمجاد أجدادنا وأبطالنا.

وكلّ عبارات النّص توحي بتجلي البعد التّاريخيّ ويتجلى ذلك في شجاعة الشّخصيّة المذكورة في النّص، البطل المغوار «**مخلوف**» الّذي مَرَّ أمام المضليّين الفرنسيّين في مدخل القصبة دون أن يرتابه أي خوف حيث نجد في بدايته «**لَمْ تُخِفْنِي عُيُونُهُمُ الزرقاء المليئَةِ بالقسوةِ**»[3] ممّا يعني أنّ ورود مثل هذه النّصوص سيعمل على تذكير الجيل الجديد ببطولات المجاهدين الّذين بذلوا جهودًا جبارة لتحرير أرض

---

[1] المصدر نفسه، ص 40.

[2] المصدر نفسه، ص40.

[3] المصدر السابق ص40.

الوطن، ممّا يبث في نفوسهم حبَّ الوطن، والعمل على قراءة تاريخ الجزائر وإحيائه، فتتوسع بذلك معارفهم، ويدركون قيمة التضحيّة، ودورها في تحرير الوطن من الاحتلال.

1-3-1 النّص الثاني: "نـــــــوفـــمـــبـــــر"سليمان جوادي ص42:

جسَّد عنوان النّص التّاريخ العريق للجزائر، إذ يمثّل شهر "نوفمبر" اندلاع الثّورة التّحريريّة ضد الاستعمار الفرنسيّ، فهو منبع الثائرين، كما أنّه يحدّد تاريخ العظماء، الّذين صنعوا المجد لبلادهم، فالمتعلّم أثناء قراءته لهذا العنوان يتبادر إلى ذهنه من الوهلة الأولى أنّ"نوفمبر" هو يوم فخر واعتزاز للشعب الجزائريّ الّذي كافح أبنائه من أجل استرجاع السّيادة الوطنيّة ضد الاحتلال الاستيطانيّ الفرنسيّ، الّذي عذب ودمّر وقتل شعب آمَنَ بالحريّة، ووقف مدافعًا عن كرامته، وكرامة المواطن العربيّ، وناضل بقوة مؤمنًا بحتميّة الانتصار مستعدًا للتضحية من أجل وطنه، وهو عنوان جاء ليحدّد البعد التاريخيّ في النّص حيث يدعوا إلى الاعتزاز بيوم الجزائر، الّذي يتم الاحتفال به سنويًا لإحياء ذكرى الشّهداء الّذين كتبوا التّاريخ وأناروا شموع الحريّة، وقهروا الظلم، والطّغيان، وكانوا نبراس نسترشد منه لكتابة التّاريخ للأجيال، والحفاظ على روح الثورة، ومعظم العبارات الواردة في هذا النّص تجسّد ذلك نحو:

«- ثـــورةُ الـــمـــاجـــديـــنَ.

- شـــعـــلـــةُ الثـــــوراتِ.

- مَـــنْـــبَـــعُ الـــفـــَائـِزيـــنَ »[1]، وهي عبارات توحي بعظماء الشّهداء الّذين حقّقوا انتصارات عديدة، وخاضوا العديد من الثّورات ضد المستعمر الغاشم.

كما جاء النّص ليبيّن اعتزاز الشّاعر وإفتخاره بثورة "نوفمبر" المجيدة، وبيان انتصارات الشّعب الجزائريّ، والتغنّي بأمجاد وثورات الجزائر، وهذه القصيدة الشّعريّة تعكس تاريخ الوطن الجزائريّ، وأمانيوطموحات الشّعوب في الحياة الكريمة، وبيوم خالد يكرّس فيه الوفاء لمن هم أكرمُ منا جميعًا، واليوم نتحدث عن شهداء الجزائر الّذين رووا طريق النّصر، وتحقيق البطولة لتغرس هاته القيّم النبيلة في نفوس المتعلّمين، وتترك فيهم بصمة تاريخيّة يتغنون بها طيلة حياتهم بكلّ فخر واعتزاز داخل الوطن وخارجه.

---

[1] المصدر السّابق، ص42.

فبعد تعرّف المتعلّم على بعض المجاهدين والشهداء في التعليم الإبتدائيّ نحو:"**الأمير عبد القادر**"، و"**المقراني**"، و"**العربي بن مهيدي**"سيتمكن بعد اطّلاعه على مضمون النّصوص الواردة في مقطع حبّ الوطن من معرفة أثر الثورة التّحريريّة، ودورها في تحقيق استقلال الجزائر بفضل تضحيات الشهداء الّذين خَلَّدَ التّاريخ أسمائهم، ممّا يسهم في إثراء رصيده المعرفيّ، وتنميته وتوجيهه للإطّلاع أكثر على بطولات هؤلاء الشهداء خاصة، وأنّ الكفاءة الختاميّة لهذا المقطع تمكّنه من كتابة نص بطولي عن شهيد من شهداء الثورة الجزائريّة المجيدة، كما يجعله يستمر في قراءة سير العظماء والأبطال، والقصص ومتابعة الأحداث التاريخيّة.

3-2 مقطع "عظماء الإنسانيّة":

الّذي تجسّد فيه البعد التاريخيّ في الشّخصيّة التاريخيّة المذكورة في النّص،والّتي تبرز العظمة التاريخيّة على مرّ التّاريخ، لأنّهم ساهموا في جعل حياة البشر أفضل وأسهل، وشاركوا في تغيير مجرى التّاريخ بأفكارهم واختراعاتهم، ونظرياتهم، وبطولاتهم الّتي خلّدها التّاريخ ومايثبت ذلك النّصوص التّعليميّة الّتي تضمّنها هذا المقطع منها:

2-3-2 النّص الأول: «جميلة بوحيرد»صديقة الصحراء، وأسطورة القرن العشرين لـ سليمان العيسى ص54:

وهو عنوان يوحي بتجلّي البعد التّاريخيّ لأنّه يتحدّث عن شخصيّة جزائريّة عظيمة، وواحدة من النّساء المجاهدات اللّاتي انضممنا إلى جبهة التحرير الجزائريّةدِفاعًا عن أرضهن بدمائهن الطّاهرة، ومن العبارات الّتي تجسّد ذلك:

- **«طردنَا الّذِي استعمرَا**
- **فكنّا كأسدِ الشَّرَى**
- **فَممْ مُدنٍ وقرَى...**
- **طفنَا رجالًا... حرائرْ**
- **لنيْل العُلى والشرفْ**

– بـــجـــمـــع الـــعِـــصـــي والـخـنـاجـرْ».[1]

فالقصيدة تكرّس روح العمل الوطنيّ، والجاد ليحتفظ الإنسان بمبادئالوفاء، والتّضحية، وليكتب أروع صفحات العطاء بفعل تلك الدّماء الّتي تنير الطّريق للأجيال صانعة الثّورة والتّاريخ والحضارة...

كما نجد أنّ"جبال الأوراس" الّتي كانت بمثابة اللّسان النّاطق لبطولات الشّعب الجزائريّ، وهذا ما تجسّد في البيتين الأخيرين من القصيدة: [2]

– «وأوراس يـشـهـدُ عـنّـا

– بـأنّـا كِـرامًـا صَـمـدنَا

– قـتـلـنَـا بـهِ وقَـتَـلـنْـا

– ومـنـهُ أتـتـنـا الـبـشـائـر».

فجبال الأوراس كانت منبعًا للثّوار والمجاهدين في الثّورة الجزائريّة، وتاريخ الجزائر الحديث والقديم، ونظرًا لدور هذه الجبال في نجاح الثّورة فقد تغنّى بها الشّعراء الجزائريون والعرب؛ وهذا ما يحيلنا إلى أنّ الهدف المنشود من هاته القصيدة هو تبيان أهميّة الثّورة الجزائريّة، ثورة الجماهير والحرب الشعبيّة الّتي خاضتها، والكفاح المسلّح الّذي عمّد بدماء الشّهداء أساس النّضال ضد الاستعمار الفرنسيّ، وتمثّل دور **"جميلة"** النضاليّ في كونها حلقة الوصل بين قادة الجبل في جبهة التحرير الجزائريّة ومندوب القيادة في المدينة.

وقد تغنّى النّص بشخصيّة جزائريّة لها قيمة بارزة في تاريخ الجزائر، كما تبيّن القصيدة جمال وكبرياء بنت الصّحراء**"جميلة بوحيرد"**؛ وما يدلّ على ذلك من القصيدة البيت الأوّل:

أَيْـنَ مِـنِّـي عَـيْـنَـانِ خَـلـفَ جِـدَار السّ جْـنِمَـكْـحُـولَـتـَانِ بـالـكـبْـرِيَـاء[3]

وتبرز هذه القصيدة شجاعة **"بوحيرد"** أمام جرائم المستعمر، فالمغزى العام المرجوّ من هذا النّص هو التّعريف بهاته الشّخصيّة، فهي بنت الضّياء، ورمز المقاومة في الجزائر، فقد ألهمت الشّعراء حتّى أنّ بعض النّقاد أحصى ما يقرب من سبعين قصيدة كتبها عنها أشهر الشّعراء في الوطن العربيّ مثل: **نزار قباني،**

---

[1] المصدر السابق، ص42.

[2] المصدر نفسه، ص42.

[3] محفوظ كحوال،محمد بومشاط:**كتابي في اللّغة العربيّة**"السّنة الأولى من التعليم المتوسّط،مصدر سابق،ص54

صلاح عبد الصبور،**بدر شاكر السَّياب**، **الجواهري**، وعشرات آخرين، فإدراج مثل هذه النّصوص يرسّخ في ذهن المتعلّم هاته الشّخصيّات التّاريخيّة، وبطولاتهم وعلى الرغم من ذكر البطلة الشّهيدة "**جميلة بوحيرد**"وجعلها من عظماء الإنسانيّة فإنّ هذا لايكفي، إذ هناك العديد من الشّخصيات العربيّة الجزائريّة العظيمة الّتي تجعل المتعلّم يقتدي ببطولاتها وخصالها أمثال: **الأمير عبد القادر**، **البشير الإبراهيمي**، **العلامة بن باديس**... إلّا أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط قد خصّص نصا واحدا يبرز الشّخصيّة الجزائريّة، وفي ذلك اجحاف في حق أبطال الجزائر، وهذا ما قد يؤدي بالمتعلّم إلى أن ينظر نظرة سلبيّة، ونظرة حقد وإحتقارلباقي الشّخصيّات الجزائريّة، كون المنهاج التعليميّ لم يعرّف بها، وبهذاتقلّ ثقافته التّاريخيّة، وتتلاشى شيئًا فشيئًا.

4- البعد الثّقافيّ:

انطلاقا من تحليلنا للمحتوى الثّقافيّ في نصوص اللّغة العربيّة، يتضح أنّه لم يقتصر على تزويد المتعلّم بالثّقافة الوطنيّة فحسب بل تجاوز ذلك إلى ثقافاتٍ عالمية أخرى، وسنحاول تحديد ملامح البعد الثّقافيّ بتحليل مضمون النّصوص الواردة ضمن كلّ مقطع.

4-1 الثّقافة الوطنيّة:

تمظهرت الثّقافة الوطنيّة بشكل جليٍّ في أبعادها المختلفة: التّاريخيّةوالسّياسيّة، والشّخصيّات والأحداث الوطنيّة، وقد برز ذلك بوضوح في المقاطع التّعليميّة:

4-1-1 مقطع «حبّ الوطن»:

وهو المقطع التّعليميّ الثّاني في كتاب اللّغة العربيّة، والّذي يتجلّى فيه البعد الثّقافيّ الوطنيّ، ويتضح ذلك في عنوان المقطع في حدّذاته، حيث تضمن نصوصا تعليميّة تسرد تاريخ الجزائر وشخصياتها وضرورة حبّ الوطن نذكر منها:

4-1-1-1 النّص الأول: «ثقْ يا أيّها الوطن المفدى»ابراهيم أبو اليقظان ص34:

وهو نص يبيّن ضرورة حبّ الوطن والإخلاص، والوفاء له، والاعتزاز به لأنّ رقيّ الوطن وازدهاره يكْمن في حرص وصمود رجاله، وفي النّص عبارات تجسّد ذلك نحو:

« بـــلادِي مـــنبـــتُ العـــظـــمـــاء وداعًـــا فـــقـــدْ أزِفَ الـــرحـــيـــل بـنـا ســـرَاعـَـا

ألا فـلـيـعـلـم الأضـــداد أنّـــــــــــا نـــريـــد لـــشـــعـــبـنـاحـــقّـــا مُـشـاعـَـا

فـــإنْ ســـلـــمًـا فـنـحـن لـــذاك أهـــــــل وإن ضـــــدّا فـــإن لـــــنا لـــــبـاعـَـــا

فـشـــق يـــا أيّـــهـا الـــوطـــنُ الـــمُـفـَـدّي بِـــأنَّ لـــكَ الـضـمـائِـرَ لـــنْ تـبـاعـَـا»[1].

إذ أنّ الوطنيّ الحق هو الغيور على وطنه وتاريخ أجداده، ويحرص للدفاع عنه مهما كلّفه ذلك، ممّا ينمي في المتعلّم ضرورة التّفكير المطوّل والمستمر في المسؤوليات الملقات على عاتقه تجاه وطنه، والقرارات الّتي يجب أن يتّخذها من أجل حمايته، والتّصدي لأيّ عدوٍ يحاول انتهاك ترابه.

4-1-1-2 الـنّـص الثّـــاني: «فـداء الـجزائـر»لـ حنفي بن عيسى ص40:

وهو نص يجسّد صورة لتاريخ الجزائر إبّان الاستعمار، وكيف ضحى المواطن الجزائريّ بنفسه من أجل وطنه، فكلُّ عبارات النّص توحي بذلك حيث نجد قول الكاتب: «**كانَ ينويَّ أنْ يرميَ القنبلةَ على المركزِ نفسهِ،غيرَ أنّهُ أبصرَ دوريّةً عسكريّةً مقبلةً منْ شارعٍ مجاورٍ،فقلتُ في نفسِي لعلَّهُ لا يجرُؤُ على الإندفاعِ ،لكنّه اندفعَ نحوهَا بشجاعةٍ حتّى اقتربَ منهَا ورمَى القنبلةَ و سَمعتُ دويًّا قويًّا أعقبتهُطلاقاتُ مدفعٍ رشّاشٍ، وخلالَ الطّلقاتِ الّتي لمْ تنقطعْ سمعتُ صوتًا يصرخُ بافتخارٍ وتحدٍّ«تحيَا الجزائِر»**»[2]، وهي عبارات تساعد على تذكير تاريخ الجزائر، وتنميّة الثّقافة الوطنيّة للمتعلّم، وبناء شخصيّته، واكتسابه روح المواطنة، والإشادة بهذه الثّقافة، بترقية وحفظ القيّم المتصلة بالثّقافة الوطنيّة، بعدّها مكوّنا من مكوّنات الهويّة الوطنيّة؛ ممّا يحفّز المتعلّم على ضرورة البحث في الموضوعات الوطنيّة المتميّزة، والّتي تتطلب نوعًا خاصا من التتبع، لتوسيع معارفه الوطنيّة، فيميل إلى حبّ الاطلاع على الصّحف والجرائد كما يميل إلى الاستماع إلى الإذاعة والأحاديث الاجتماعيّة الوطنيّة.

---

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط: **كتابي في اللّغة العربيّة "السنة أولى من التعليم المتوسط**، مصدر سابق ، ص34.

[2] محفوظ كحوال، محمد بومشاط: **كتابي في اللّغة العربيّة**، مصدر سابق، ص40.

4-1-1-3 النّص الثالث: «نوفمبر»ص42

وهي قصيدة شعريّة للشّاعر **"سليْمان جوادي"** والّتي جسّدت اعتزاز الشّاعر وافتخاره بثورة "نوفمبر" المجيدة، وبيان انتصارات الشّعب الجزائريّ وقوة صموده وتحديه للمستعمر الفرنسيّ، وقد تجسّد ذلك في العبارات الآتية:« **هنَا منبعُ الفائزينَ**

هنَا ثورةُ الماجدينَ

هُنَا موطنُ الظَّافِرينَ

جزائر..جزائر..جزائر

هُنَا شُعلَتُ الثَورَات

هُنَا فِي رياضْ الحُمات»[1]

كما جسّدت القصيدة شمولية ثورة نوفمبر لكلّ أنحاء الوطن وذلك ليتعرّف المتعلّم على عظمة هذه الثورة الّتي دخلت التّاريخ من بابه الواسع، ودونت هذا الانتصار العظيم بأحرف من ذهب، حيث قال الشاعر:

« – طُردنا الّذي استعمرا

– فَكُنَا كأسْدِ الشَّرى

– فَمنْ مدنٍ وقرى...

– طفنا رجالًا ...حرائر

– فردد معي لا تجف

– ألسنا الألى من وقف

– لنيل العُلى والشرف»[2]

وقد شهد على هذه الثّورة "جبال الأوراس" الّتي كانت لسانًا ناطقا لبطولات الشّعب الجزائريّ حيث قال الشّاعر:

---

[1] المصدر نفسه، ص42.

[2] محفوظ كحوال، محمد بومشاط: **كتابي في اللغة العربية "السنة أولى متوسط"**، مصدر سابق ص42.

«– وأوراس يـــشـــهـــد عـــنا.

– بـــأنـــا كـــرامـــا صـــمدنـــا.

– قُـــتلنـــا بـــه وقـــتـــلـــنـــا.

– ومـــنـــه أتـــتـــنـــا البـــشـــائـــر».[1]

وهي عبارات تعزّز روح الانتماء إلى هويّة جماعيّة وثقافيّة مشتركة في نفس المتعلّم، ممّا يقوي النّزعة الوطنيّة في تصرّفاته وآرائه المستقلة، كما تزداد غيرته على وطنه، ورغبته في أداء تحيّة العلم، والمحافظة على ممتلكات مؤسسته.

4-1-2 مـــقـــطـــع "عـــظـــمـــاء الإنـــســـانـــيّـــة":

وهو مقطع تجسّدت فيه ملامح الثّقافة الوطنيّة، بذكر رمز من رموز الثورة الجزائريّة، وسنحاول تحليل ذلك بدراسة نصوص هذا المقطع:

4-1-2-1 الـنـّـص الأوّل: «جميلة بوحيرد– صديقة الصحراء، وأسطورة القرن العشرين»ص54:

وهو نص استطاع أن يضع المتعلّم في دائرة هويّته مبرزًا علاقته بوطنه، ورموزه باعثة فيه إحساس الاعتزاز والافتخار به، وبكلّ ما يتصل به من أحداث ورموز وشخصيّات، فقد جسّد النّص جمال وكبرياء بنت الصّحراء **"جميلة بوحيرد"** ومدى صمودها أمام جرائم المستعمر، وفي النّص عبارات تثبت ذلك منها قول الشّاعر:

« – أيـنَ مـنِي عـينـان خـلـفَ جـدارِ الســ جـنِ مـكـحـولـتـان بـالـكـبـريـــــاءِ.

– بـسـمـة ألـحـقـت بـهـا شـرف الـتّـــــاريـخ صـدِّيـقـة مـن الـصـحـــــراءِ.

– يـلـحـق الـوحـش جُـرحـا فتغمض الـ طـرف كِبرًا فـي صـامـتٍ من إبَـــــاءٍ.

---

[1] المصدر نفسه ص42.

- أين مني جميلةٌ تزأُر السّـــــا حـات من صمتها بألف حُداءٍ».[1]

إنّ إيراد مثل هذه النّصوص ضمن البرامج التّعليميّة تجعل المتعلّم يتعلّق بمكوّنات الهويّة الجزائريّة، ويحترم رموزها، وتراث وطنه التّاريخيّ والجغرافيّ والثّقافيّ ويقدّره، كما ينميّ فيه حبَّ قراءة سيَّر العظماء والأبطال والافتخار بها.

2-4- الثّقافة العربيّة الإسلاميّة:

سبق وأن أشرنا إلى البعد الدّينيّ البارز في كتاب اللّغة العربيّة للسنّة الأولى متوسّط، والّذي تجسّد في النّصوص التّعليميّة الّتي احتوت مضامين وملامح تعّبر عن هذا البعد منها:

4-2-1 النّص الأول: «آيات من سورة الحجرات»ص72

وهو نص من **مقطع«الأخلاق والمجتمع»**، عبارة عن آيات قرآنيّة تدعوا إلى التحلّي بروح الأخوّة والبعد عن الغيبة والنميمة والتجسّس والبغضاء، لأنّ الشّعب الجزائريّ هو شعب عربيّ مسلم فليس من المعقول أن لا يتمّ إدراج مثل هذه النّصوص القرآنيّة في المناهج التّعليميّة، لأنّها تساعد على توسيع ثقافة المتعلّم الإسلاميّة، ويتفهم المعارف الّتي يكتسبهاممّا قدِّم في هذه النّصوص ويستطيع الحكم فيما بعد عمّا يفكّر فيه لتحقيق أغراضه وحاجاته الشّخصيّة في إطار القيّم المكتسبة.

4-2-2 النّص الثّاني: «سرّ العظمة»

وهو نص من مقطع «**عظماء الإنسانيّة**»، يتحدَّث عن صفات الرَّسول -صلى الله عليه وسلّم- حيث يقول: « **ينبغي لمن أراد أن يعلم سرَّ عظمة محمد أن يتخيل رجلاً وحيدًا فقيرًا، تمكنت من قلبه عقيدة...**»[2]، وقد جاء النّص للتعريف بأهم عظماء الثّقافة الإسلاميّة والإشادة بأخلاقه النّبيلة، حتّى ينشأ المتعلّم متشبعًا بالثّقافة الإسلاميّة.

4-2-3 النّص الثالث: «إنَّ لكم معالم للرَّسول -صلى الله عليه وسلّم-»:

---

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط: **كتابي في اللغة العربية**، مصدر سابق، ص54.

[2] المصدر السابق، ص 52.

وهو نص من مقطع «**الأخلاق والمجتمع**»،مقتطف من حجّة الوداع للرّسول-صلى الله عليه وسلّم- والّذي يذكرنا فيه بالمصير المنتظر للإنسان، ويحثُّه للمسارعة لعمل الخير لينال الجنَّة، ممَّا يسهم في تنميَّة روح البساطة والاقتناع والهيبة من ارتكاب المحارم والسيئات، لأنّه يذكّره بنهايته وما ينتظره، فلا غاية من وجوده سوى كسب الخير والتقرّب إلى الله، على عكس ما كان يقدَّم للمتعلّم في المرحلة الابتدائيَّة إذ كان يكتفي بتعرّفه على عائلة الرَّسول-صلى الله عليه وسلم-، وبعض القيّم الّتي تناسب سنّه مثل: الصّبر، الصّلاة، وآداء الأمانة، والتحلي بالصّدق...، لكن بعد انتقاله إلى مرحلة جديدة لابدّ من التعرّف أكثر والتوّسع في إدراك ثوابت العقيدة الإسلاميّة حتّى تنمى معارفه وثقافته الإسلاميّة، وتزداد رغبته في مناقشة الآراء والأفكار ويكون أكثر إطلاعًا على ذلك.

4-2-4 النّص الرابع: «عمر ورسول كسرى»ص58:

وهو نص من مقطع «**عظماء الإنسانيَّة**» للكاتب "**حافظ إبراهيم**" وهي قصيدة تسرد إحدى الروايات الإسلاميّة عن الخليفة والصّحابيّ الجليل "**عمربن الخطّاب**"-رضي الله عنه-، ممّا يسهم في إدراك المتعلّم لثقافته الدّينيّة وتوسيع معارفه بها، وتهذيب سلوكاته، فينميّ فيه مبدأ المطالعة وقراءة السّير، والتعرّف أكثر على عظماء الإنسانيّةويتسع رصيده المعرفيّ.

أمَّا عن ملمح الثّقافة العربيّة فقد اهتم كتاب اللّغة العربيّة بتعريف المتعلّم بشخصيَّاتٍ عربيّةٍ خالدةٍ، وسنحاول تحديد ذلك بتحليل النّصوص التّعليميّة الواردة ضمنه:

4-2-5 النّص الخامس: «الرَّازي...طبيبًا عظيمًا»زيغريد هونكة ص60:

وهو نص من مقطع «**عظماء الإنسانيَّة**»للكاتبة: «**زيغريد هونكة**»، يعرّف المتعلّم بهذه الشّخصيّة العظيمة، حيث جسّد سيرة الطبيب الرّازي العظيم وإسهاماته الطبّية الّتي جعلته زعيم أطباء العالم، إذ لم يبق هذا الطبيب العربيّ معروفًا في بلاده فحسب بل زعزع فرنسا وأوروبا ليجعل منه أبّ الطّبِّ وعنوانه لقرون خلت، وما يثبت ذلك ورود العبارات الآتية في النَّص«**وقبل ستمائة عام لم تكن كليةُ الطّبّ في باريسِ تحتوي إلّا مؤلفًا واحدًا يُعتمدُ عليهِ في الطّبِّ هو كتابُ«الحاوي» لأبي بكرْ الرَّازي، وقدْ ظلَّ هذا الكتابُ المرجعُالأساسيُّ للطّبِّ في أوروبَا مُدّةَ أربعمائة سنة، وقد أقامَ الباريسيونَ لهذا العالِمِ، العظيمِ**

تمثالاً وعلقُوا صورتَهُ في قاعةٍ علميّةٍ، واضطرّ ملكُ فرنسَا أنْ ينسخَ كتابهُ ويحتفظُ بهِ ليرجعَ أطبائهُ إليهِ إذَا ما هدّدَ أسرتهُ مرضٌ أو أَلَمَّ بهِ داءُ»[1]؛فإيراد مثل هذه النّصوص التَّعليميّة، يعزّز معارف المتعلّم وتجعله يفتخر بعروبته، وتشجعه على محاولة السّير على منوال هذه الشّخصيّات العظيمة، ممّا ينميّ مبدأ «**العروبة**» لديه، ويسعى للتعرّف على الدول العربيّة وثقافتها وتوسيع معارفه، ويكون قادرًا على مناقشة الآراء والأفكار الّتي تواجهه، كما تجعله قويًّا مقتنعًا بثقافته والابتعاد عن الذوبان في الآخر والثّقافات الأجنبيّة الأخرى.

4-2-6 النّص السادس: «ابن الهيثم العبقريّ العربيّ الّذي تظاهر بالجنون»ص64:

وهو نص من مقطع «**عظماء الإنسانيّة**»لـ"**عبد العظيم أنيس**"، عبارة عن قصّة نشرت أحداثها بمصر وتحديدًا بالقاهرة بين الحاكم والعبقريّ"ابن الهيثم"، وقد أشاد النّص بهذا العالم العربيّ، وجسّد عبقريّته وحيلته، كما أبرز صفاته منها: نبوغه وتواضعه، فالعالم النّبيل هو الّذي لا تهزه المناصب والماديات ويتحلّى بالصّبر والتّواضع؛ وهذا ما حاول الكاتب غرسه في المتعلّم وما يدل على ذلك من النّص قول الكاتب:«...**فالثابتُ أنّ الحاكمَ قَبَلَ اعتذارهُ، واقتنعَ بمَا أبدَى منَ الأسبابِ بلْ ولّاهُ منصبًا من مناصبِ الدولةِ، على أنّهُ منَ الثابتِ أنّ ابنَ الهيثمِ كانَ كارهًا لهذا المنصبِ الّذي ولّاهُ الحاكمَ، فقدْ كانَ بطبعهِ كارهًا للمناصبِ**»[2]،ممّا ينميّ في المتعلّم حبّه للعلماء واحترامهم والإشادة بخصالهم، فقد أوصانا الله عزَّ وجلَّ في كتابه الكريم بذلك حيث قال: ﴿**إِنَّمَا يَخْشَى اللهُ مِنْ عِبادِهِ العُلَمَاءُ إنَّ اللهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ**﴾(**فاطر:28**).

كما تجعل المتعلّم يبتعد عن الصّفات الذّميمة نحو التّعالي والغرور والتّكبر، فكيف لا وأنَّ عَالِمًا عَظِيمًا مثل"**ابن الهيثم**" قد تحلّى بهذه الصفات النبيلة .

---

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط: **كتابي في اللغة العربية "السّنة أولى متوسّط"**، مصدر سابقص60.

[2] محفوظ كحوال، محمد بومشاط: **كتابي في اللّغة العربيّة"السّنة أولى متوسّط"**، مصدر سابق، ص64.

وعليه فإنّ أهم الأسباب الّتي أدّت للاهتمام بالمحتويات الثّقافية (سواء الثّقافة الوطنيّة الّتي تخص وطنه أم الثّقافة العربيّة والإسلاميّة الّتي تَهُمُّ دينه) هي حاجة المتعلّم إلى ترسيخ ملامح هويّته الثّقافيّة بعد امتزاج الثّقافات بسبب التّطور التكنولوجيّ المتسارع، وحاجته إلى اكتساب مثل هذه القيّم الّتي تنعكس على سلوكاته وترفع مكانته في المجتمع.

4-3 الثّقافة العالميّة:

انفتحت النّصوص التّعليميّة لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط على الثّقافة العالميّة، وقد تجسّد ذلك في المقطع التّعليميّ الموسوم بـ«**عظماء الإنسانيّة**» والّذي برز فيه مجموعة من الشّخصيّات العالميّة، وقد تضمن ذلك في نصين من هذا المقطع هما:

4-3-1 النّـــص الأول: «فـــرانـــزفـــانـــون»نوارة حسين ص56:

وهو نص يعرّف بشخصيّةٍ عالميّةٍ ساهمت في الثّورة التحريريّة بسلاح الفكر والثّقافة، وقد وضّح النّص دور هذه الشّخصيّة في المجتمع حيث قال الكاتب: «**كانَ فكرُ«فرانزفانون» يريدُ إنارةَ طريقَ المثقّفِ الإفريقيِّ، وتوضيحَ العملِ والدورِ الّذي يجبُ أنْ يؤديهِ في المجتمعِ مستقلٌ ألا وهو البناءُ الوطنيُّ، هذا البناءُ الوطنيُّ الّذي يجبُ أنْ يكونَمصحوبًا باكتشافِ القيّمِ العالميّةِ الشاملةِ والعملِ من أجلِ ترقيتهَا**»[1]؛ حيث تؤكّد هذه الشّخصيَّة العظيمة على بناء الوطنوالارتقاء به، وذلك بالتطّلع على القيّم العالميّة، وما توصّل إليه العالم من أجل تطبيقه على الوطن لمواكبة التّطورات العالميّة الحاصلة، ممّا يثير في المتعلّم حبّ التعرّف على الشّخصيّات العالميّة والاستفادة من تجربتها.

4-3-2 النّـص الـثـّانـــي: «بـــيـتـهـــوفـــن»مولود قاسم نايت بلقاسم ص62:

وهو نص لـ"**مولود قاسم نايت بلقاسم**"، والّذي برز فيه ملمح الثّقافة العالميّة الّتي أهدت للعالم فنًا راقيًا حيث قال الكاتب:«**لمْ تكنْ موسيقَى "بيتهوفن" فنٌ لمجردِ إمتاعِ الأذنِ...بلْ كانتْ تعبيرًا عن أفكارٍ ساميةٍ، عن مبادِئ عليَا، عنْ معانٍ عميقةٍ...بل إنّ مشاكلَ البشريّةِ المعذبةِ هي الّتي كانت**

[1] المصدر نفسه، ص56.

تحركهُ، ولم يكنْ يعنَى إلّا بها»[1]؛ ممّا يعني أنَّ العالم كان ينظر للموسيقى على أنّها تعابيرٌ فصيحة لمشاعرٍ فياضةٍ وأفكارٍ ساميةٍ، يحاول الموسيقيّ إيصالها إلى الآخر والتعبير عما يؤذيه ويعذّبه، فمثل هذه المعلومات تثري رصيده الفكريّ الثّقافيّ، وتطلعه على الثّقافات الأخرى كما تمكّنه من تفضيل الحديث في القضايا العامة والموضوعات الّتي ترتبط بالفنون والموسيقى، وينعكس ذلك على التحوّل الظّاهر في ميولاته واحتياجاته المعرفيّة والثّقافيّة، ممّا يجعله مستعدًالمشاركة الجماعات والمنظّمات والتّعاون معها والاستجابة لأهدافها وأغراضها،فيكون عنصرًا مفيدًا ومنتجًا لتحرّره.

وعليه فالمحتوى الثّقافيّ هو الّذي يحوي العديد من الموضوعات الموجّهة للمتعلّم من أجل تزويده بالقيّم والمعارف، والمفاهيم، الّتي تعمل على خلق سلوك سويّ هادف، وإكسابه طرق التفكير المنهجة، وتأهيله ليكون فردًا صالحًا في المجتمع، وفي كلّ مجالات الحياة، كما أنّ المحتوى الثّقافيّ له الفضل البارزفي تكوين شخصيّة المتعلّم من النواحي العلميّة، والأدبيّة، والاجتماعيّة، والنّفسيّة، والصحيّة...، لإكسابه القيّم والمبادئ الحسنة والسلوكات السّويّة والحفاظ على الهويّة .

5- الـــوطـــن الـــمـــشـــتـــرك:

يعدُّ ملمح الوطن المشترك من أهم ملامح الهويّة الّتي لابدّ من تواجدها في المناهج التّعليميّة، لينمو المتعلّم على حبّ الوطن والإعتزاز به، وأن لا تخلق لديه فكرة الهجرة غير الشرعيّة، ففي هذه المرحلة من عمره (سن المراهقة) يبدأ في التّعرف على الثّقافات الأجنبيّة ممّا يولّد لديه حبّ الهجرة، ولكن إدراج نصوص تجسّد حبّالوطن تُصرفه عن التفكير في مثل هذه التّصرفات، ونجد أنّ كّتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط قد راعى تجسّيد هذا الملمح، وذلك في:

5-1 مقطع "حـــبّ الـــوطـــن":

وهو مقطع تعليميّ تتجسّد فيه الكفاءة الختاميّة بعد تدريس النّصوص المندرجة ضمنه في إخراج متعلّمين يتميزون بكفاءة عاليّة، وخبرة معرفيّة جيّدة، لتثبيت قيّم وطنيّة، وتجسّد فيهم روح الاهتمام بالجانب

[1] المصدر السّابق،ص62.

الوطنيّ والتحلّي بحبّ الوطن، وضرورة الخوف عليه، وإفدائه بالروح في سبيل المحافظة عليه، وسنحاول تحديد ملامح هذا البعد بتحليل النّصوص الواردة ضمن هذا المقطع:

1-5-2 النّص الأول: "ثق أيّها الوطن المفدّي"ص34:

وهو عنوان يُشيد بحبّ الوطن، والوفاء له، لانّ الفرد الصّالح هو الّذي يحبّ وطنه ويغار عليه، ويعدّد مكارمه؛ حيث يقول الشّاعر في هذا النّص:

«**بلادي منبت العظماء وداعًا فقد أزف الرحيل بنا سراعا**».[1]

ممّا يعني أنّ التحلّي بالوطنيّة والإخلاص للوطن وجهان لعملة واحدة ومتواجدة فطريًّا في أبناء الشّعب الجزائريّ، وهذا ما جسّده البيت الأخير من القصيدة:

« **فثق يا أيّها الوطن المفدي بأنّ لك الضمائر لن تُباعَا**».[2]

فالمواطن المخلص مستعدًا للدفاع عن وطنه واسترجاع حقّه المسلوب مهما كلّفه ذلك، حتى وإن كان بعيدًا عنه سيظلُّ دائما متمسكًا به،كما أنَّ رقيّالوطن وازدهاره يكمن في غرس روح الوطنيّة في نفوس الأجيال.

1-5-3 النّص الثّاني: «مُتعة العودة إلى الوطنِ»

وهو عنوان يوحي بتجلّي البعد الوطنيّ، فمهما طالت المسافات بين الإنسان ووطنه يَحِّنُ إليه، فهو رمز هويّته وتاريخه، وفخره وكرامته.فالوطن هو الحنين الغريزيّ، والفطريّ الموجود داخل الإنسان دون إرادة أو اختيار منه، فيغمره الشّوق والحنين لوطنه، والشّغف في معرفة أخباره المحليّة، ومتابعة أحداثه بأنواعها المختلفة السياسيّة، والاقتصاديّة، والثقافيّة، فالوطن هو مسقط رأسه، وهذا ما تجسّد في قول الكاتب:«**عندما سَمِعْتُ النَّاسَ في فرنسا يَقُولُونَ لِي: «عُدْ إلى بلادِك، يا بيكو»، عندئذ أدركت أنّ لي وطنًا، وأنّني سأعتبر دائمًا أجنبيًا في غيره من الأوطان، وَقَدْ غَفَلْتُ عَنْ هذه الحقيقة الخفية عشرين سَنةً**

---

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط: **كتابي في اللّغة العربيّة"السّنة أولى متوسّط"**، مرجع سابق، ص 34.

[2] المصدر نفسه، ص34.

وحينماانتبهتُ من غفلتي صِرْتُ لا أطيقُ صَبْرًا على بلادي، وشعرتُ برغبةٍ جامحةٍ في زيارتها، والتمتع بخيراتها، والتهامِ فواكهها اللذيذة».[1]

1-5-4 النّص الثّالث: «الوطنيّ»

وهو عنوان يوحي بتجلّي الوطنيّة الصّادقة وكيفيّة تجسيدها وطريقة التّعبير عنها من القلب، حيث يقول الكاتب في النّص:**"الوطنيُّ الصّالح الصَّادِقُ هو الّذي يهيمُ بحبِّ وطنه، ويتغنَّى صادقًا بأمجاده التّاريخيّة".**[2]

ممّا سبق يتضح أنّ النّص يصورُ دوافع حبّ الوطن وسبل تجسّيدها، وأنّ الإسلام يدعو إلى ضرورة حبّ الوطن والدّفاع عنه، وهذا ما ورد في نهايّة النّص:

«**وحبُّ الوطن في نظر الإسلام مِنَ الإيمان، فمتى قويّ إيمانُ المرءِ، ورسب في أعماقهِ قويت روحه الوطنيّة، وليس المرء في حقيقته وجوهره إلّا إيمانًا، ووطنيّة**».[3]فالمغزى العام الّذي يحقّقه النّص هو غرس مبدأ الوطنيّة في نفوس المتعلّمين، وأن يكونوا مخلصين محبّين لوطنهم، ومعتزّين بكلّ مقوّماته. وتشبّع المتعلّم بهذه النّصوص والقيّم الّتي تضمنتها ينعكس على سلوكاته داخل المؤسسة مثل: حبِّه لأداء تحيّة العلم كلّ يوم، ومحافظته على ممتلكات مؤسّسته.

خلاصة:

بعد تحديد القيّم الواردة في النّصوص التّعليميّة لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّطيتضّحأنَّه قد تضمن العديد من ملامح الهويّة الوطنيّة خاصة ملمح الدّين الاسلاميّ،وملمحي التّاريخ والثّقافةكونهما عناصر تصبُّفي ميدان بناء متعلّم صالح متزن في علاقاته مع أفراد مجتمعه، متشبّعًا بالمعارف الدّينيّة والتّاريخيّة ،والثّقافيّة لذلك فهي أهداف تسعى المنظومة التّربويّة الى غرسها في نفوس الناشئة،فهم بوادر الأمل في بناء الفرد والوطن.

---

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط: **كتابي في اللّغة العربيّة للسّنة أولى من التعلّيم المتوسّط**،مرجع سابق،ص36

[2] المصدر نفسه ،ص44.

[3] المصدر نفسه، ص44.

الجزء الثاني: تحليل اِستبانة خاصة بأساتذة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التعلّيم المتوسّط

تعدُّ مرحلة التّعلّيم المتوسّط من أهم المراحل الّتي يمرّ بها المتعلّم؛ ففيها يكتسب جملةً من المعارف والخبرات الّتي تخوّله لاختيار التوجّه التّعليميّ الّذي يتماشى مع رغباته وقدراته.

ويعدُّ الكّتاب المدرسيّ المصدر الّذي يستقي منه المتعلّم معارفه، ويكتسب منه جملة القيّم الّتي تبني شخصيّته، وعليه فقد اخترنا المرحلة الأولى من التعلّيم المتوسّط لدراسة ملامح الهويّة الوطنيّة في كتاب اللّغة العربيّة وأثرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم، معتمدين على مجموعة من الاِستبياناتِ.

أولا: إجـراءات الـدّراســـة:

تتطلب كلّ دراسة اتباع جملة من الخطوات، وذلك وفق منهج محدّد ومجال زمنيّ ومكانيّ معيّن، بالإضافة لبعض الأدوات الّتي تساعدنا على تحقيق الأهداف المرجو الوصول إليها.

1- الــمنـهـج الــمستـخـــدم:

يعرّف المنهج بأنّه: «**الطّريقةُ الّتي يسلكهَا الباحثُ للوصولِ إلى نتيجةٍ معيّنةٍ**»[1] وهو بذلك يعدُّ من الأساسيات الّتي تبنى عليها الدّراسة العلميّة، وعمليّة اختيار المنهج المناسب مرتبطةٌ بطبيعةِ الموضوع، لأنّ لكلّ منهج خصائص معيّنة.

وتندرج هذه الدّراسة ضمن الدّراسات التّحليليّة القائمة على وصف الظّواهر ومحاولة تحليلها، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفيّ الّذي يعرّف بأنّه: **استقصاءٌ ينصبّ على تشخيص ظاهرة ما وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر أخرى**[2]**، وهو يقوم على رصد ومتابعة دقيقةٍ لظاهرةٍ معيّنةٍ في فتراتٍ زمنيّةٍ للوصول إلى نتائج تعمّم وتساعد على فهم الواقع وتطويره**[3].لذلك كان من الجدير تحليل الاستبيانات للوصول إلى نتائج دقيقةٍ.

2- عــيّــنــة الــــدّراســـــة:

---

(1) عمار بوحوش: **دليل الباحث في المنهجيّة وكتابة الرّسائل الجامعيّة**، المؤسسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، ط2، 1985م، ص23.

(2) ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي: **مقدّمة في منهج البحث العلميّ**، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص97.

(3) ينظر: ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم: **مناهج وأساليب البحث العلميّ "النظريّة والتطبيق"**، دار الصّفاء، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص43.

تعرّف العيّنة بأنّها: «**الفئة الّتي تمثّل مجتمع البحث أو جمهور البحث؛ أي جميع مفردات الظّاهرة الّتي يدرسها الباحث أو جميع الأفراد الّذين يشكلون موضوع الدّراسة**»[1]، وهي تتحدّد تبعًا لنطاق الدّراسة وطبيعة الموضوع.

وقد شملت عيّنة دراستنا معلّمي السّنة الأولى من التعلّيم المتوسّط.

3- حـدود الـــدّراســـة:

لكلّ دراسةٍ علميّةٍ مكانٌ معيّنٌ، وفترةٌ زمنيّةٌ محدّدةٌ

3-1 الحد الموضوعيّ: تمحور موضوع الدّراسة حول تجليّات ملامح الهويّة الوطنيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى من التعلّيم المتوسّط، وأثرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم.

3-2 الحدود الزّمانيّة:أنجزت دراستنا خلال الموسم الجامعيّ 2021م/2022م، وقد امتدّت منذ بداية التربّص.

3-3 الحدود المكانيّة: أجريت هذه الدّراسة في مختلف المتوسّطات في ولاية قالمة، وقد رُوعِيّ التَّنوّع في أماكن المتوسّطات عبر مختلف أرجاء الولايّة، وذلك لاختلاف مردود العمليّة التّعليميّة من منطقة إلى أخرى بفعل ظروف معيّنة.

ومن أجل ذلك فقد تمّ إنشاء استبانة موّجهة إلى أساتذة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط، وقد بلغ عدد الأساتذة المجيبين **ثلاثين(30)** أستاذًا يتوزعون على مختلف متوسّطات الولاية على النحو الآتي:

	اسم المتوسّطة
01	زغدودي الطّاهر

[1]رجاء وحيد دويدري: **البحث العلميّ "أساسياته النظرية" وممارسته العلميّة"**، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000م، ص305.

02	صالح مخلوفي
03	8 ماي 1945
04	محمد صالح زواوي
05	مالك بن نبي
06	محمد عبده
07	بلوح مبارك
08	رحابي صالح

4- أدوات الـدّراســة:

1.4 الكّــتــاب الـمــدرســيّ:

لقد قمنا بدراسة كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط، لإبراز ملامح الهويّة الوطنيّة في نصوصه التّعليميّة، ومدى تأثيرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم.

2.4 الاســتــبــانــة:

تعرّف الاستبانة بأنّها: «**مجموعةٌ من الأسّئلة والاستفسارات المتنوّعة والمرتبطة ببعضها الآخر بشكل يحقّق الهدف أو الأهداف الّتي يسعى إليها الباحث، وذلك في ضوء موضوع البحث والمشكلة الّتي اختارها**».[1]وهي بذلك تعدُّ من أبرز الأدوات الّتي يتوسّلها الباحث لجمع المعلومات المتعلّقة بدراسته، ومن هذا المنطلق اعتمدنا هذه الوسيلة من أجل تحصيل معلومات عن مدى اِهتمام المعلّم بكيفية ترسيخ قيّم وملامح الهويّة الوطنيّة، وتعزيزها في نفوس المتعلّمين،وأثر ذلك في تلبية الحاجات المعرفيّة للمتعلّم، ولهذا وجّهنا استبانةً إلى أساتذة السّنة الأولى متوسّط.

5- أسلوب التّحليل:

---

[1] عمار قندلجي: **البحث العلميّ واستخدام مصادر المعلومات التقليديّة والالكترونيّة"أسسه، أساليبه، مفاهيمه، أدواته"**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2010م، ص165.

بعدما تمّت عمليّة جمع الاستبانات ومراجعتها، قمنا بتحويلها إلى بيانات إحصائيّةٍ في الحاسب الآليّ.

ثـــانـــيـــا: عـــرض نـــتـــائـــج الـــدّراســـة وتـــحـــلـيـلـهـا:

تمَّ توزيع الاستبانة على معلّميّ اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط، وذلك لمعرفة مدى تأثير النّصوص التّعليميّة في المتعلّم، والهدف من تحليلنا للاستبانة هووصف المعلومات الواردة فيها ومعرفة ردود المعلّمين المستجوّبين، ثمّ تحويلها إلى جداولٍ إحصائيّةٍ ودوائرّ نسبيّة.

1- تـــبـــويـــب الـــبـيـانـــات والـتّـــعـلـيـق عـلـيـهـا وتـــحـــلـيـلـهـا:

سنحاول عرض نتائج الاستبانة في صورة جداول، وأشكال توضيحيّة تتضمّن النّسب المئويّة لإجابات المعلّمين عن الأسّئلة المطروحة، مع إرفاق ذلك بنتائج التّحليل، وقد تمّ تقسيم طبيعة الأسّئلة إلى ثلاث محاور؛ محور يرتبط بطبيعة المستجوب ومحورين يضمان أسئلة ترتبط بموضوع البحث.

1.1 المحور الأول: طبيعة المستجوب

وقد ارتبط بتحديد طبيعة المستجوب من حيث جنسه وعمره وخبرته المهنيّة وتناولنا فيه سّتة أسئلة وهي:

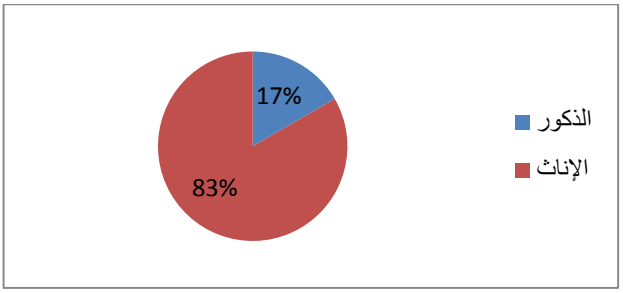
السّؤال الأول: ارتبط بتحديد الجنس

جاءت الإجابة عن هذا السّؤالموضّحة في بيانات الجدول الآتي:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	05	%17
الإناث	25	%83
المجموع	30	%100

الجدول 01: يوضّح توزيع المعلّمين المجيبين حسب الجنس

ويمكن توضيح بيانات هذا الجدول في الدّائرة النسبيّة الآتية:



(01) دائرة نسبيّة توضح توزيع المتعلّمين المجيبين حسب الجنّس

تبيّن نتائج الجدول أعلاه أن مؤشّر نسبة الإناث يفوق مؤشّر الذّكور، حيث بلغ عدد الإناث (**25**) **خمس وعشرين** معلّمة بنسبة قدّرت بـ (83%)، في حين كان عدد الذّكور (**05**) **خمس** معلّمين بنسبة قدرت بـ (17%)؛ ولعلّ السّبب في ذلك يعود لميل المرأة إلى قطاع التّربيّة والتّعلّيم، لأنّه مرتبطٌ بالتّربيّة والمرأة مربيّة بالفطرة تتعامل بنوع من الحنان والصّبر، بالإضافة إلى العُطَلِ الّتي تحظى بها في هذا القطاع دون غيره، والّتي تتيح لها التّوفيق بين البيت والأسرة لذا ترى أنّ مجال التّعلّيم هو الأنسب لها، في حين يميل الرّجال إلى التّخصّصات العلّميّة أكثر.

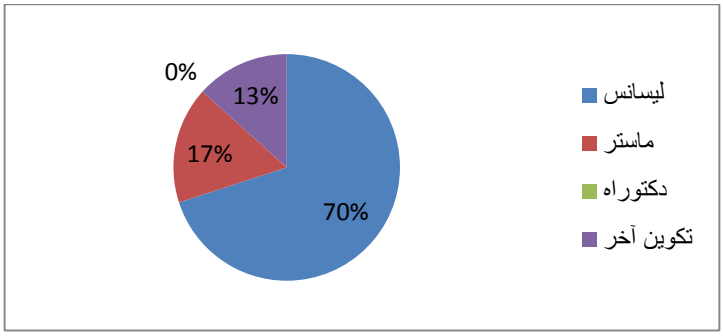
السّؤال الثاني:تحديد نوع الشهادة المتحصّل عليها.

تنوّعت الشّهادات العلميّة للمعلّمين، وبيانات الجدول الآتي توضّح ذلك:

الشّهادة العلميّة	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	21	%70
ماستر	05	%16.66
دكتوراه	00	%0
تكوين آخر	04	%13.34
المجموع	30	%100

الجدول02: يمثّل توزيع المعلّمين المجيبين حسب الشّهادات.

ويمكن تجسّيد بيانات هذا الجدول وفق الدّائرة النسبيّة الآتيّة:



(02) دائرة نسبيّة توضّح توزيع المعلّمين المجيبين حسب الشّهادات المتحصل عليها.

تُظهر هذه النتائج أنّ عدد معلّمي السّنة الأولى متوسّط المتحصّلين على شهادة ليسانس بلغ (**21**) **واحد وعشرين** معلّمًا بنسبة تقدّر بـ (70%)، ممّا يدلّ على أنّهم درسوا وفق النّظام الكلاسيكي، وبالتالي يكثر تواجدهم في التّعليم المتوسّط تبعًا لظروف التّوظيف، في حين كان عدد المتحصّلين على شهادة الماستر (**05**) **خمس** معلّمين بنسبة قدّرت بـــ 16.66%، ممّا يدّل أنّ التّعليم في الجامعة كان يغلب عليهالنّظام الكلاسيكيّ، لكن فقًا للنظاما الجديد(LMD)أصبح الطالب يتحصل على شهادة الماستر بعد خمس سنوات، في حين قدّرت نسبة المتحصّلين على شهادة دكتوراه بـ 0% ذلك لقلة مناصب التوظيف في الجامعة، كما نجد أنّ المتحصّلين على تكوين آخر قد قدر بـ (**04**) **معلّمين** بنسبة 13.34%، ممّا يعني أنّهم من الّذين درسوا حسب النّظام الكلاسيكي القديم وتلقوا تكوينًا في معاهد علّميّة.

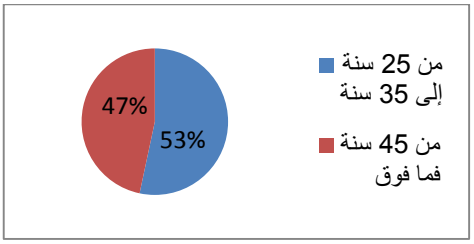
السؤال الثّالث: تحديد أعمار المعلمين

تتراوح أعمار المعلّمين ما بين25سنة إلى أكثر من35سنة، ويمكن تجسّيد ذلك وفق الجدول الآتي:

السّن	التكرار	النسبة المئويّة
من 25 سنة إلى 35 سنة	16	%53.34
من 45 سنة فما فوق	14	%46.66
المجموع	30	%100

الجدول 03: يمثّل توزيع المعلّمين المجيبين حسب السن

تعكس الدّائرة النسبيّة الأتية يانات هذا الجدول:



(03) دائرة نسبيّة توضح توزيع المعلّمين حسب السن .

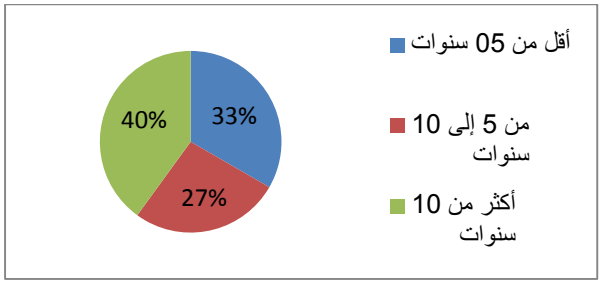
يتبدى من هذه البيانات أنّ مؤشّر الفئة العمريّة من (25) خمس وعشرين سنة إلى خمس وثلاثين سنة (35) قد مثّل النّسبة الأعلى، حيث بلغ عدد معلّمي هذه الفئة **ستّ عشرة (16)** معلّمًا بما يعادل نسبة 53.34%، وهذا مايدلّ على أنّ الأقسام الأولى عادة ما تستند إلى معلّمين لهم خبرة في العمل، والقدرة الشّبابيّة والمهنيّةفي الميدان، لأنّها مرحلة تعليميّة حساسة ذات أبعاد تربويّة، وبيداغوجيّة واجتماعيّة محدّدة، والمتعلّم فيها مهيء لِاستقبال معارف جديدة لتنميّة مهاراته وقدراته الفكريّة والعقليّة، في حين تليها مباشرة الفئة العمريّة من **خمس وأربعين**(45)سنة فما فوق،بـ**(14) أربع عشرة معلّمًا**،بما يعادل نسبة 46.66%. ومَردّ ذلك حرص المديرين وبتوصية من مديريّة التربيّة أنْ يسندوا أقسام السّنة أولى متوسّط للمعلّمين ذات خبرةٍ و كفاءة عالية.

تتنوع خبرة المعلّمين ما بين عشر سنوات إلى أكثر من ذلك، ويمكن توضيح ذلك وفق الجدول الآتي:

الخبرة الدراسيّة	التكرار	النسبة المئويّة
أقل من 05 سنوات	10	%33.34
من 5 إلى 10 سنوات	08	%25.66
أكثر من 10 سنوات	12	%40
المجموع	30	%100

الجدول04: جدول يمثّل توزيع المعلّمين حسب الخبرة الدّراسيّة.

ويمكن تجسّيد بيانات هذا الجدول وفق الدّائرة النسبيّة الآتيّة:



(04) دائرة نسبيّة تمثل توزيع المعلّمين حسب الخبرة الدراسيّة.

يتبين من النتائج الواردة أعلاه أنّ عدد المعلّمين الّذين تجاوزت خبرتهم العلمية أكثر من عشر (10) سنوات، بلغ **اثني عشرة معلّما**، بنسبة تقدّر بـ (40%)، بينما بلغ عدد المعلّمين الّذين تراوحت خبرتهم من 5 سنوات إلى عشر سنوات **بثمان (08) معلّمين**، بما يعادل نسبة (26.66%)، في حين قدّر عدد المعلّمين الّذين تقلّ خبرتهم عن خمس (05) سنوات بعشرة (10) معلّمين ما نسبته (33.34%)، مما يدلّ على وجود ترابط منطقيّ بين السّن والخبرة، لأنّ معظم المعلّمين المستجوبينتفوق أعمارهم ثلاثين (30) سنة.

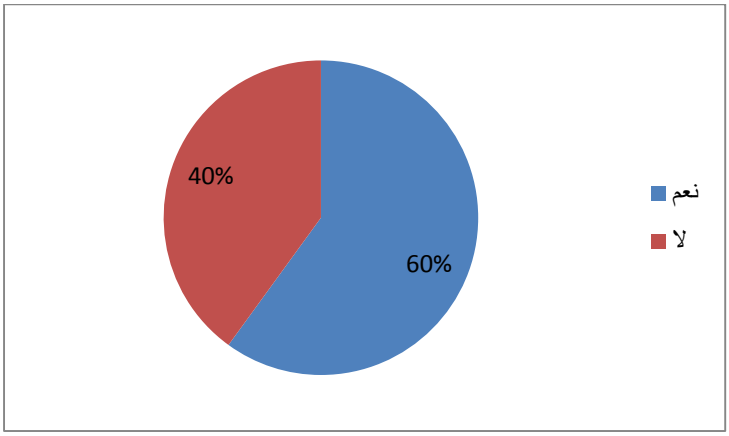
السّؤال الرابع: ارتبط بتلقي التكوين أثناء فترة العمل

تحدّد بيانات هذا الجدول طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال:

هل تلقيّت تكوينا أثناء العمل	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	18	%60
لا	12	%40
المجموع	30	%100

الجدول(05): يمثّل توزيع المعلّمين المجيبين حسب تكوين آخر قبل العمل.

وتعكس الدائرة النسبيّة الآتية بيانات هذا الجدول:



(05) دائرة نسبية توضّح توزيع المعلّمين حسب تلقيهم لتكوين آخر أثناء فترة العمل.

تجسّد هذه النتائجمؤشر نسبة المجيبين؛فقد بلغ عدد المجبين بـ (نعم) **ثمانية عشر(18) معلّمًا**،بنسبة تقدّر بـ (60%)، في حين بلغ عدد المجيبين بـ (لا) **اثني عشرة (12) معلمًا** قدرت بنسبة (40%)، ممّا يثبت أنّ مديريّة التربيّة تعمل على تكوين المعلّم تكوينًا بيداغوجيًا ، ليستفادوا من خبرات المعلّمين ذات الأقدميّة في الميدان، نظرًا لما تشهده الحياة العمليّة من اختلاف عن الحياة الدراسيّة (التّعليميّة)

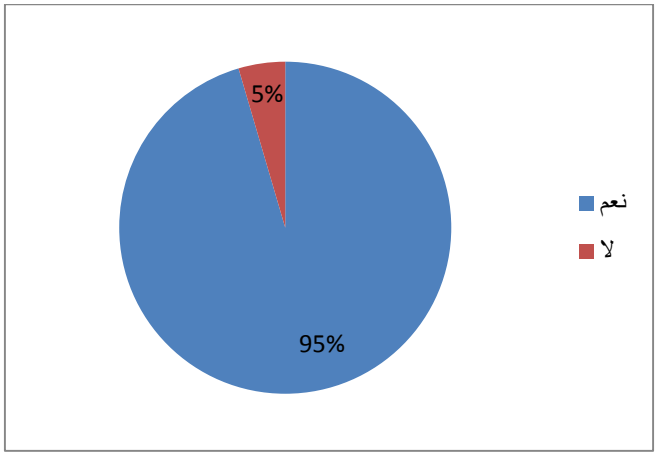
1-2-المحور الثّاني: قيّم الهويّة الوطنيّة في الكّتاب المدرسيّ في التعلّيم المتوسّط

- السؤال الأول: هل راعت المنظومة التربويّة في الجزائر قيّم الهويّة الوطنيّة في بناء المناهج التّعليميّة؟

جاءت الإجابة عنهذا السّؤال وفق بيانات الجدول الآتي:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	21	%70
لا	1	%3.33
المجموع	30	%100

ويمكن إسقاط بيانات هذا الجدول في الدائرة النسبية الآتية:



(06)دائرة نسبية توضّح مدى مراعاة المنظومة التربويّة لقيّم الهويّة الوطنيّة في بناء المناهج التّعليميّة

نستشف من بيانات هذا الجدول أنّ أغلب المعلّمين كان تقييّمهم لمدى مراعاة المنظومة التربويّة في الجزائر لقيّم الهويّة الوطنيّة في بناء المناهج التّعليميّة، "**بنعم**" وقد بلغ عددهم**واحدًا وعشرين (21)معلّمًا**، بنسبة تقدّر بـ **70%**، حيث تضمن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط عدّة مقاطع تبرز ملامح الهويّةالوطنيّة من بينها «**حياة العائلة**» و «**حبّ الوطن من الإيمان**» و«**عظماء الانسانيّة**»؛ إذ تتداخل في هذه المقاطع العديد من القيّم منها قيمة التحلّي بروح الوطنيّة والاعتزاز بالوطن، بالإضافة إلى مقطع «**الأعيّاد**»حيث يتعرّف فيه المتعلّم على العديد من الأعياد الوطنيّة والدّينيّة مع ضرورة التحلّي بروح الوطنيّة والتّمسّك بالوازع الدّينيّ ،أمّا مقطع «**الأخلاق والمجتمع**»فيعزّز القيّمة الدّينيّة والأخلاقيّة والوطنيّة في نفوس المتعلّمين، في حين أنّ عدد المعلّمين المجيبين بـ "لا" قدّر **بمعلّم واحد** بنسبة تقدّر بـ 33.3%ممّا يثبت أنّ النصوص التّعليمية الواردة في الكّتاب المدرسيّ تعزز قيّم الهويّة الوطنيّة في نفوس المتعلّمين.

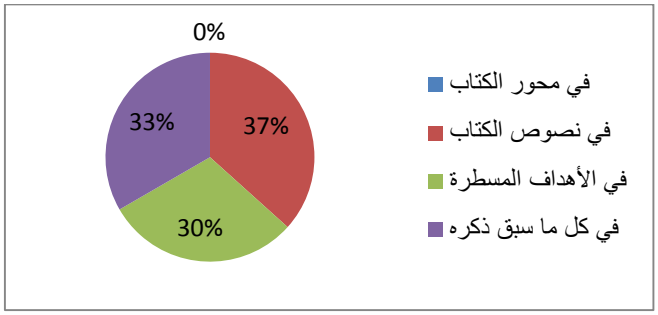
الـــــــســـؤال 02: أين تتجلّى قيّم الهويّة الوطنيّة في الكّتاب المدرسيّ؟

ويمكن توضيح طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال وفق بيانات هذا الجدول:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
في محور الكتاب	0	%0
في نصوص الكتاب	11	%36.66
في الأهداف المسطرة	9	%30

في كل ما سبق ذكره	10	%33.34
المجموع	30	%100

وتبين الدّائرة النسّبية الآتيّة المعلومات الواردة في الجدول:



(07) دائرة نسّبية توضّح تجلّي قيّم الهويّة الوطنيّة في الكّتاب المدرسيّ

تحدّد النتائج الواردة أعلاه أنّ عدد المعلّمين الّذين يقرّون بتجلّي قيّم الهويّة الوطنيّة في الكّتاب المدرسيّ قدّر بأحد عشر (11)معلّمًا،بنسبة 36.66%، حيث تضّمن كتاب اللّغة العربيّة العديد من النّصوص الّتي تهدف إلى غرس الكثير من القيّم في نفوس المتعلّمين، وتهذيب عقولهم منها نص «**حبّ الوطن من الإيمان**»، والّذي يهدف إلى تربية المتعلّم على حبّ الوطن، والتّحلّي بثوابت العقيدة الإسلاميّة، كما نجد نصوصاً أخرى منها: «**متعة العودة إلى الوطن**» و«**فداء الجزائر**»، و«**الوطنيّ**»،حيث يتمكّن المتعلّم بعد قراءتها من الافتخار والاعتزاز بوطنه، وتمنعه من التّفكير في الهجرة غير الشرعيّة، في حين نجد أنّ عدد المعلّمين الّذين أقرّوا بأنّ هذه القيّم تتجلّى في الأهداف المسطّرةقدّر عددهم بتسع (09) معلّمين بنسبة 30%، ممّا يعني أنّ الهدف من إدراج هذه النّصوص التّعليميّة هو غرس قيّم الهويّة الوطنيّة في المتعلّم.

كما نجد نّص «**جميلة بوحيرد**»الّذي يعرّف المتعلّمباحدى بطالات الثّورة الجزائريّة، ممّا ينميلمح من ملامح الهويّة الوطنيّة بعدّه هدف من الأهداف المسطرة لهذا النّص،كما نجد نّص «**آيات من سورة الحجرات**» الّذي يدعوا المتعلّم إلى التأدب وحسن السّلوك في المجتمع، وينهاه عن السّلوكات الّتي تغضب الخالق عزّ وجّل، كما ينبذ النّص العصبيّة العرقيّة وكلّ ما فيه تحيّز وعنصريّة. ممّا يحيلنا أنّ هناك العديد من النّصوص الّتي تهدف إلى تنميّة قيّم الهويّة الوطنيّة في المتعلّم.

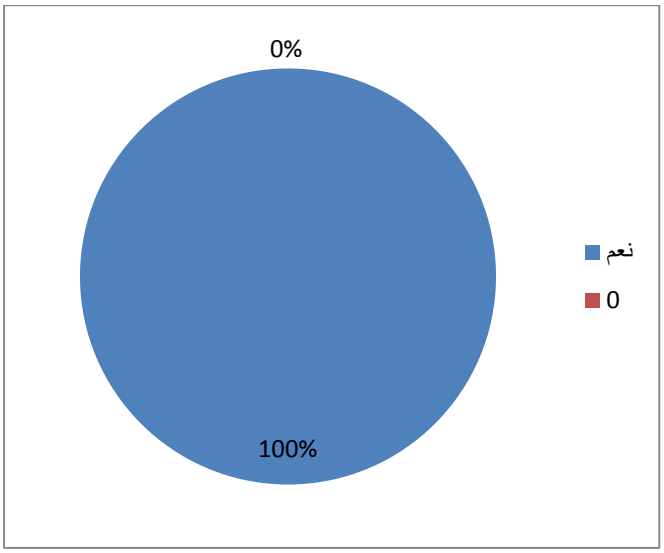
أمّا عدد المعلّمين الّذين أجابوا بأنّ تجلّي قيّم الهويّة الوطنيّة في الكّتاب المدرسيّ يكمن في كلّ محاور الكّتاب، ونصوصه وفي الأهداف المسطرة، حيث قدّر عددهم بعشر (10) معلّمين بنسبة 33.34% ممّا يعني أنّ كتاب اللّغة العربيّة قد خصّص محاور بعينها تهدف إلى غرس هذه القيّم في المتعلّم.

السؤال الثالث: هل تهدف نصوص السّنة الأولى متوسّط إلى غرس قيّم الهوية الوطنيّة في نفوس المتعلّمين؟

تمت الإجابة عن هذا السّؤال وفق بيانات الجدول الآتي:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%100
لا	0	%0
المجموع	30	%100

ويمكن إسقاط بيانات الجدول في الدائرة النسبية الآتية:



(08) دائرة نسبية توضّح أهداف نصوص السّنة الأولى متوسّط في غرس قيّم الهويّة الوطنيّة في نفوس المتعلّمين.

يتبيّن من نتائج الجدول اتفاق المعلّمين على أنّ نصوص السّنة الأولى متوسّط تهدف إلى غرس قيّم الهويّة الوطنيّة في نفوس المتعلّمين،وقدّر عددهم بثلاثين(30) معلّما بنسبة 100%، ومن هنا يتأتى دور التّعلّيم بصفة عامة في تعزيز الهويّة الوطنيّة، إذ تشكّل هذه النّصوص قوةً هادفة يستخدمها المعلّم لتحقيق غايات الانتماء والولاء، وتثبيت مفهوم الهويّة الوطنيّة في أذهان المتعلمين، وغرس الرّوح الوطنيّة فيهم، وتثبيتهم على التمسّك بوطنهم.

الـــسّـــؤال الـــرّابـــع: ما هي أكثر القيّم الّتي تسعى النّصوص إلى زرعها في المتعلّم؟

-قيّم دينيّة ☐

- قيّم وطنيّة ☐

- قيّم اجتماعيّة ☐

- قيّم أخلاقيّة ☐

- قيّم أخرى ☐

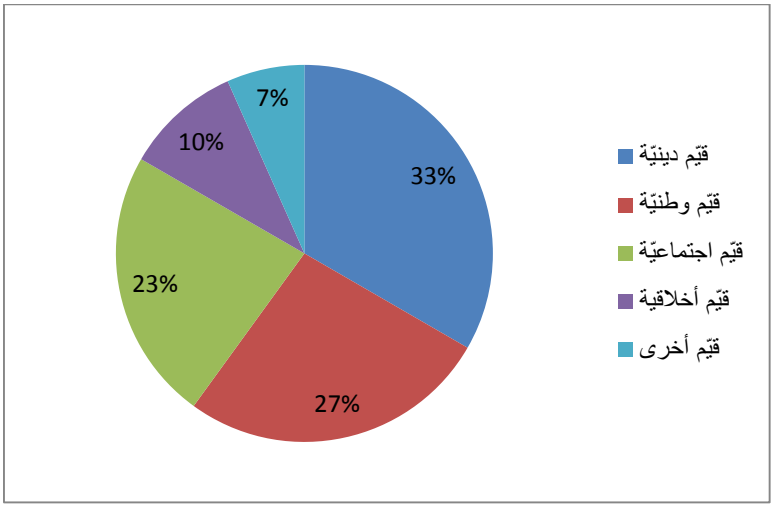
أذكرها.....

ويمكن توضّيح طبيعة الاجابة عن هذا السّؤال وفق بيانات هذا الجدول:

القيّم	التكرار	النسبة المئوية
قيّم وطنيّة	10	%33.34
قيّم وطنيّة	08	%26.65
قيّم اجتماعية	07	%23.34
قيّم أخلاقيّة	03	%10
قيّم أخرى	02	%6.67
المجموع	30	%100

الجدول 09: يوضّح أكثر القيّم الّتي تسعى النّصوص إلى زرعها في المتعلّم.

ويمكن توضّيح بيانات هذا الجدول في الدّائرة النسبيّة الاتيّة:



(09)دائرة نسبية توضّح أكثر القيّم الّتي تسعى النّصوص إلى زرعها في المتعلّم.

يتبيّن من نتائج الجدول أنّ كافة المعلّمين اتفقوا على أنّ القيّم الّتي تسعى النّصوص إلى زرعها في أذهان المتعلّمين هي قيّم دينيّة والّتي قدّر عدد المجيبين عنها بنسبة (34.33%)، ممّا يعني أنّ المنظومة التربويّة تسعى جاهدة إلى غرس وتثبيت العقيدة الإسلاميّة في نفوس المتعلّمين، وتنشأتهم على معالم دينهم الحنيف والسّير على خُطى الرّسول _صلى الله عليه وسلم _لتنشئة المتعلّم تنشئة سليمة، وتليها القيّمة الوطنيّة الّتي قدّرت نسبة اختارها (26.65%) ممّا يعني تثبيت معالم الدّين الإسلاميّ في نفوس المتعلّمين،كما تهدف أيضًا إلى تعزيز روح الوطنيّة وغرسها في قلوبهم قبل أذهانهملإبراز مكانة وأهميّة وطنه المجيد والتغنّي بثرواته وأمجاده وشهدائه، في حين بلغت نسبة اختار القيّم الاجتماعيّة (23.34%)، ممّا يوضّح دور التّعليم في تكوين المتعلّم تكوينًا مشبّعًا بقيّم اجتماعيّة وذلك بإدراج نصوص مختلفة تبرز تعاون وتآزر الأفراد مع بعضهم البعض، والحثُّ على التّكافل الاجتماعيّ، في حين بلغت نسبة القيّمة الأخلاقيّة (10%) ممّا يوضّح أنّ دور المعلّم مقتصر على تلقين المتعلّم الدروس فقط، دون تعزيز القيّم الأخلاقيّة في نفوسهم وربطها بواقعهم المعاش، لتتوضّح لهم الفكرة أكثر. كما نلمح أنّ بعض المعلّمين أضافوا قيّمًا أخرىتجسّدت في:القيّمالثّقافيّة، والقيّمالإنسانية، وقد بلغت نسبة إجابتهم (6.67%) ممّايثبت ضرورةغرس كافة القيّم في نفوس المتعلّمين دون تفضيل قيمة عن أخرى.

السّـــؤال الخـامس: أذكر بعض النّصوص الّتي تعزّز في المتعلّم القيّم الوطنيّة والدّينيّة؟

بعد التّعرف على إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال يتضّح أنّه من بين النّصوص التّي تعزّز في المتعلّم القيّم الوطنيّة والدّينيّة نذكر:" **حبّ الوطن من الإيمان**"، و"**متعة العودة إلى الوطن**"،**و" عيد الجزائر**"، بالإضافة إلى نص" **فداء الجزائر**"، و"**الوطنيّ**"حيث لاحظنا أنّ نص " **حبّ الوطن من الإيمان**" قد تكرّر بكثرة في إجاباتهم، ممّا يعني أنّ من أبرز الأهداف المسطّرة في تدريس النّصوص هو تنميّة الإعتزاز بالانتماء للوطن، في حين تجسّدت النّصوص الّتي تعزّز القيّمة الدينيّة في: نص" **مولد محمد صلى الله عليه وسلم**"،و" **العبوديّة**"؛ ممّا يؤكّد أنّ نسبةالنّصوص الّتي تعزّز القيّم الدّينيّة ضعيف في المنهاج التّربويّ.

السّـؤال السّـادس: كيف يتبيّن للمعلّم نوع القيّم المرجو ترسيخها في أذهان المتعلّمين ؟

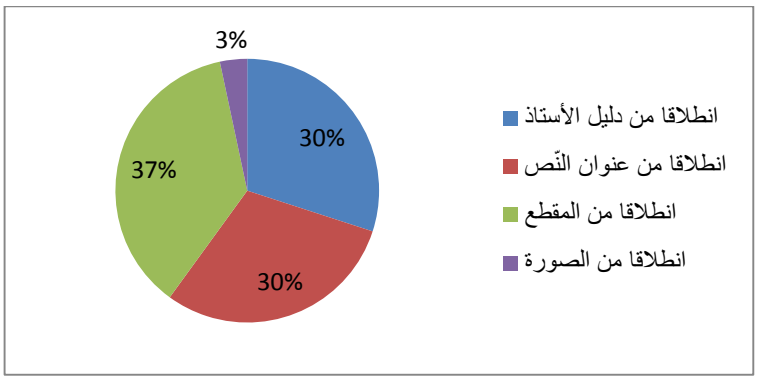
- انطلاقًا من دليل الأستاذ ☐
- انطلاقًا من عنوان النّص ☐
- انطلاقًا من المقطع ☐
- انطلاقا من الصّورة ☐

ويمكن توضّيح طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال وفق بيانات هذا الجدول:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئويّة
انطلاقًا من دليل الأستاذ	09	%30
انطلاقاً من عنوان النّص	09	%30
انطلاقًا من المقطع	11	%36.66
انطلاقًا من الصورة	01	%3.34
المجموع	30	%100

الجدول(10):جدول يوضّح كيفيّة تبيّن المعلّم نوع القيّم المرجو ترسيخها في أذهان المتعلّمين

وتبيّن الدّائرة النسبيّة الآتيّة المعلومات الواردة في الجدول أعلاه:



(10) دائرة نسبيّة توضّح كيفيّة تبين المعلّم نوع القيّم المرجو ترسيخها في أذهان المتعلّمين.

يتّضح من النّتائج الواردة في الجدول أعلاه أنّنسبة (30%) من المعلّمين اختاروا **"دليل الأستاذ"** و**"عنوان النّص"** لأنّهما يساعدان على تحديد نوع القيّم الّتي يسعون لترسيخها في أذهان المتعلّمين، فدليل الأستاذ يعدّ الوثيقة الأولى الّتي ينطلقون منها لغرس مختلف القيّم وإبراز ملامحها، أمّا **"عنوان النّص"** فيشكّل العتبة الأولى الّتي يتم الولوج من خلالها إلى عالم النّص وفهم مضامينه ومقاصده، في حين بلغت نسبة الانطلاقة من المقطع (36.66%)، مما يعني أنّ المقاطع التّعليميّة تجسّد القيّمة الموجودة في النّصوص دون الرجوع إليها، فهي تعدّ المنطلق الأوّللإعطاء فكرة عامة حول نصوص هذا المقطع، في حين قدّرت نسبة المعلّمين الّذين اختاروا **"الانطلاق من الصّورة"** لترسيخ القيّم بـ (3.34%) ممّا يعني أنّ الصورة التّعليميّة لاتجسّد كثيرًا القيّم في النّصوص وإنّما هي وسيلة مساعدة لنقل محتوى النّص.

السّؤال السّابع: كيف يتم تقييم المتعلّم لمعرفة مدى ترسيخ القيّم لديه؟

يتبيّن ممَّا ورد في الاستبانة وجود تباين في الآراء من طرف المعلّمين في كيفيّة تقييمهم للمتعلّم لمعرفة مدى ترسُّخ القيّم لديه من خلال:

- ممارساته وسلوكاته داخل القسم، ومن الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة.
- أثناء الحصة (تقييم مباشر) بالإضافة للنشاطات اللاّصفيّة، والسّلوكات العامة أثناء العام الدّراسيّ، وأثناء الاحتفالات الوطنيّة(1نوفمبر، 8ماي، رأس السّنة الهجريّة..)
- الانضباط والمحافظة على مرافق المؤسسة واحترام تحيّة العلم الوطنيّ.
- طريقة تعاملهم مع المعلّمين وزملائهم داخل وخارج القسم.
- الوقفات التّقويميّة، ونهايّة المقطع.

السّـؤال الـثـّامن: هل يتم ربط القيّم الموجودة في النّصوص بالواقع المعاش للمتعلّم؟ ولماذا؟

نعم ☐

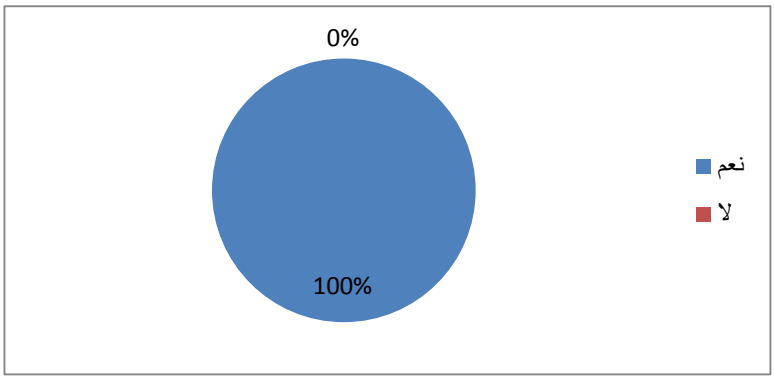
لا ☐

جاءت الإجابة عن هذا السّؤال موضّحة في بيانات هذا الجدول:

الإختيارات	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	30	%100
لا	0	%0
المجموع	30	%100

الجدول (11): يوضّح كيفيّة ربط القيّم الموجودة في النّصوص بالواقع المعاش للمتعلّم.

ويمكن إسقاط بيانات هذا الجدول في الدّائرة النسبيّة الآتيّة:



(11) دائرة نسبيّة توضّح كيفيّة ربط القيّم الموجودة في النّصوص بالواقع المعاش للمتعلّم.

يتبيّن من النتائج الواردة أعلاه أنّ كلّ المعلّمين أكدُّوا وجود ترابط بين القيّم الواردة في النّصوص التّعليميّة والواقع المعاش للمتعلّم، وقد بلغت نسبة إجابتهم 100%؛ لأنّ المتعلّم يعيش في الواقع ومتأثر به، وعليه أن يطبق هذه القيّم الّتي اكتسبها من المحيط الدراسيّ على أرض الواقع حتّى تتحقّق الكفاءة الختاميّة من هذه النّصوص، وتترسّخ في نفوسهم وتصبح جزءًا لا يتجزأ منهم، كما أنّ التعلّيم وفق المقاربة بالكّفاءات يتطلب ذلك.

السّـؤال التّاسع: هل تكرّس النّصوص الوعيُّ بالثّقافة الجزائريّة فقط، أم تتجاوزها إلى ثقافات أخرى؟

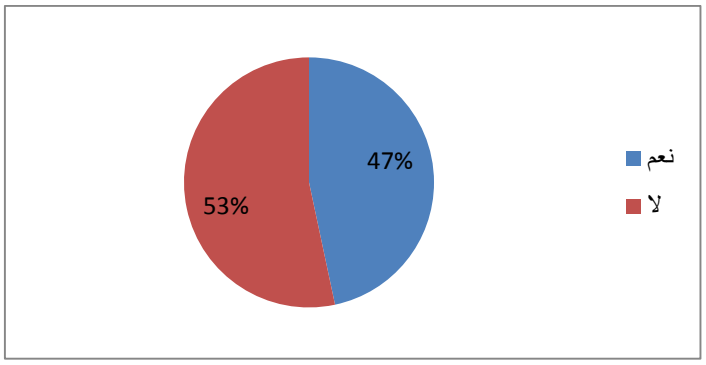
نعم ☐ **لا** ☐

ويمكن توضيح طبيعة الإجابة عن هذا السّؤال وفق بيانات الجدول الآتي:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%46.66
لا	16	%53.34
المجموع	30	%100

الجدول(12):يوضّح تكريس النّصوص للوعيّ بالثّقافة الجزائرية فقط أم تتجاوزها الى ثقافات أخرى

ويمكن إسقاط بيانات الجدول أعلاه في الدّائرة النسبيّة الآتيّة:



(12) دائرة نسبيّة توضّح تكريس النّصوص للوعي بالثقافة الجزائرية فقط أم تتجاوزها إلى ثقافات أخرى.

يتضح من النتائج الواردة في الجدول أعلاه أنّ عدد المعلّمين المجيبين بـ"نعم" قدّر بأربع عشرة(14) معلّمًا، وبلغت نسبة إجابتهم (46.66%)، ممّا يعني أنّ النّصوص التّعليميّة لاتكرّس الوعي بالثّقافة الجزائريّة فقط، وإنّما تتجاوزها إلى ثقافات أخرى، وذلك من أجل الانفتاح على ثقافة الآخر، ممّا ينمي في المتعلّم حبّ الاطلاع، والتّعرف على عادات الشّعوب، وسبل تفكيرهم، ويكوّن بذلك زادا معرفيّا واسعا، فالله عزّوجلّ يوصينا بالتّعرف على ثقافة الآخر حيث يقول تعالى: ﴿**يَـا أَيّـُهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنـَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾(**الحجرات:13**)؛ لذلك لابدّ من التّعرف على الثّقافات الأخرى؛ في حين قدّر عدد المجيبيّن بـ"**لا**" بست عشر(16) معلمًا، بنسبة (53.34%) ممّا يعني أنّ النّصوص التّعليميّة في نظرهم تكرّس الوعيّ

بالثّقافة الجزائريّة فقط، ولا تتعداها إلى ثقافات شعوب أخرى، لأنّالمتعلّم في هذه المرحلة بالذّات سيتأثر بالجانب السّلبي أكثر من الجانب الإيجابيّ لهذه الثّقافات.

السّؤال العاشر: ماهي التّحديات الّتي تواجهها المنظّومة التربويّة الجزائريّة لتثبيت مبادئ الهويّة في ظلّ العولمة والرّقمنة؟

تباينت إجابات المعلّمين حول التحدّيات الّتي تواجهها المنظّومة التربويّة الجزائريّة لتثبيت مبادئ الهويّة في ظلّ العولمة والرّقمنة، ويمكن تلخيص إجاباتهم في النقاط الآتيّة:

- تعمل المنظّومة التربويّة على تقويّة الوازع الدّينيّ.
- تهتم بالموروث الثّقافيّ، وتساير التطوّر العلميّ وتواكب عالم الرّقمنة، حتّى لا تترك فراغًا لأيٍّ من الفضاءات أو المواقع الإلكترونيّة باختلاف أنواعها لتثبيت ما تريده من أفكار وثقافات غريبة عن المجتمع.
- تعمل على غرس المقوّمات الدّينيّة والوطنيّة في المراحل التّعليميّة الأولى.
- إثراء المناهج والكتب المدرسيّة بما يعزّز هذه القيّم في مخيّلة ووجدان المتعلّم.
- إحداث تغيير وإصلاح جزئيّ في أنشطة اللّغة بغرض رفع المستوى التّعليميّ.
- تحسين المنظّومة التربويّة شكلًا ومضمونًا(نصوص، طريقة التدّريس).
- العمل على تطبيق أنشطة لاصفيّة بزيارة المتاحف والمواقع الثّوريّة، وإحياء المناسبات الوطنيّة بطريقة تجلب انتباه المتعلّمين.

1-3-المحورالثالث: قيّم الهويّة الوطنيّة وتنميّة الحاجات المعرفيّة:

السّؤال الحادي عشر: هل ينمي محتوى كتاب السّنة أولى متوسّط حاجات المتعلّم المعرفيّة؟

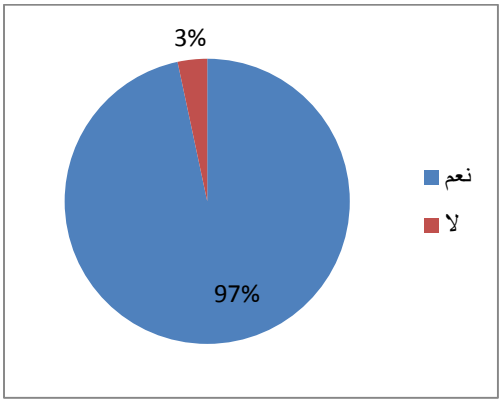
نعم ☐ ☐

تجسّدت إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال في بيانات الجدول الآتي:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	29	%96.66
لا	01	%3.34
المجموع	30	%100

الجدول (13): يوضّح كيف ينمي محتوى كتاب السّنة أولى متوسّط حاجات المتعلّم المعرفيّة.

ويمكن إسقاط بيانات هذا الجدول في الدّائرة النسبيّة الآتيّة:



(13) دائرة نسبية توضّح كيف ينمي محتوى كتاب السّنة أولى متوسّط حاجات المتعلّم المعرفيّة.

نستشف من بيانات الجدول أعلاه أنّ عدد المعلّمين المجيبين بـ"نعم" بلغ تسع وعشرين(29) معلمًا، بنسبة قدرت بـ(97.66%)، ممّا يعني أنّ كتاب السّنة أولى متوسّط يعمل على تنميّة حاجات المتعلّم المعرفيّة بصفة كبيرة، وذلك لتزويد المتعلّم برصيد لغويّ؛ وغرس العديد من القيّم الوطنيّة والدّينيّة، كما يعالج محتوى الكتاب المدرسيّ قضايا أدبيّة ولغويّة ومعجميّة وأسلوبيّة وغيرها من القضايا الّتي تخدم دراسة اللّغة العربيّة وتطويرها، وجعلها ممكنة التوظيف في إنتاجات المتعلّم الشّفويّة والكتابيّة.في حين ترى نسبة

(3.34%) أنّ محتوى الكتاب لا ينمي في نظرهم حاجات المتعلّم المعرفيّة وهي نسبة ضئيلة إذا قورنت بالنسبة الأولى، لأنّ هذا المحتوى يعمل بالفعل على تنمية الحاجات المعرفيّة للمتعلّمين.

السّؤال الثّاني عشر:ماهي القيّم الواجب غرسها في نفوس المتعلّمين لتنميّة قدراتهم العقليّة والنفسيّة واهتماماتهم؟

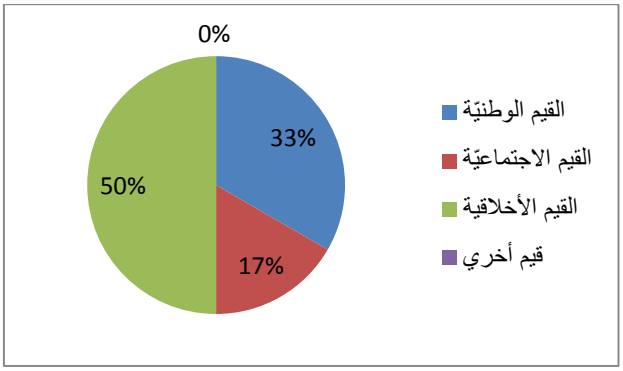
- **قيم وطنيّة** ☐
- **قيم اجتماعيّة** ☐
- **قيم أخلاقيّة** ☐
- **قيم أخرى** ☐

تتحدّد إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال في بيانات الجدول الآتي:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
القيّم الوطنيّة	10	%33.34
القيّم الاجتماعيّة	05	%16.66
القيّم الأخلاقيّة	15	%50
قيّم أخرى	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول(14): يوضّح القيّم الواجب غرسها في المتعلّم لتنميّة قدراته العقليّة والنفسيّة واهتماماته.

ويمكن إسقاط بيانات هذا الجدول في الدّائرة النسبيّة الآتية:



(14) دائرة نسبيّة توضّح القيّم الواجب غرسها في المتعلّم لتنميّة قدراته العقلية والنفسية واهتماماته.

نستشف من بيانات الجدول أعلاه أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة ترى أنّ القيّم الّتي يجب غرسها في نفوس المتعلّمين لتنميّة قدراتهم العقليّة والنّفسيّة هي القيّم الأخلاقيّة حيث بلغ عددهم خمس عشرة(15) معلّمًا، بنسبة تقدّر بـ(50%)،ويعني ذلك أنّ الهدف المنشود من زرع القيّم الأخلاقيّة في نفوس المتعلّمين يتجسّد في حثّهم للتمسّك بقيّم العقيدة الإسلاميّة، وأن يتّخذوا من القرآن والسّنة مرجعًا لتنميّة قدراتهم العقليّة والنفسيّة، ممّا يساعدهملاكتساب أخلاق نبيلة وحميدة، بينما بلغ عدد المعلّمين المجيبيّن بضرورة غرس القيّم الوطنيّة في المتعلّم لتنميّة قدراتهم العقليّة، والنّفسيّةبعشرة(10) معلّمين، بنسبة قدرت بـ(33.34%)، لأنّ غرس مثل هذه القيّم في المتعلّم ينمّي فيه الرّوح الوطنيّة، ، والافتخاربوطنه والاعتزاز به. في حين قدّر عدد المعلّمين المجيبيّن بضرورة غرس القيّم الاجتماعيّة بخمس(05) معلّمين بنسبة (16.66%)، لأنّ معظم المتعلّمين يتشبّعون بالقيّم الاجتماعيّة من أسرتهم ومن المحيط الّذي يعيشون فيه، والمدرسة تعمل على تثبيت هذه القيّم وتقويتها، انطلاقًا من النّصوص التّعليميّة.

السّؤال الثّالث عشر: أين تظهر رغبة المتعلّم في تنميّة حاجاته المعرفيّة؟

يتضّح من إجابات المعلّمين أنّ رغبة المتعلّم في تنميّة حاجاته المعرفيّة تظهر في مدى انتباهه إلى المعلّم، وزيادة حبّه للقراءة والمطالعة، لأنّها أساس ثراء رصيده اللّغويّ والمعرفيّ، وكذلك في الإنتاج الكتابيّ(التعبير الكتابيّ).كما تتجلى أيضًا في اهتمامه بتحضير الدّروس، ومساهمته في إحياء الأيام الوطنيّة وحبّه لأداء تحيّة العلم، والمحافظة على ممتلكات مؤسسته، ورغبته في قراءة سيّر العظماء والقصص وغيرها، وكثرة تساؤلاته حول المعارف المقدّمة له.

السّؤال الرابع عشر: ما هي المهارات الّتي ينبغي تنميتها حتّى تترسّخ في المتعلّم قيّم الهويّة الوطنيّة؟

- **مهارات الانتباه** ☐
- **مهارات التفكير** ☐

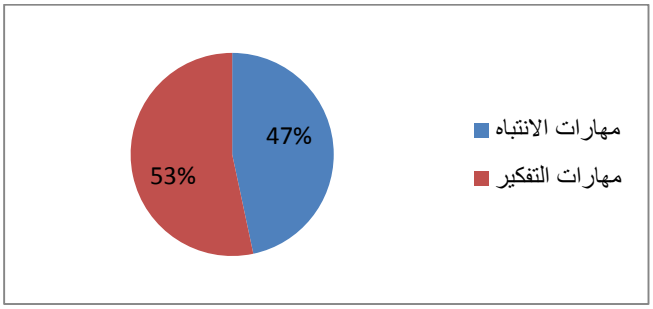
تجسّدت إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال في بيانات الجدول الآتي:

الاختيارات	التكرار	النّسبة المئوية

مهارات الانتباه	14	%46.66
مهارات التفكير	16	%53.34
المجموع	30	%100

الجدول(15): يوضّح المهارات الّتي ينبغي تنميّنها حتّى تترسّخ في المتعلّم قيّم الهويّة الوطنيّة.

ويمكن إسقاط بيانات هذا الجدول في الدّائرة النسبيّة الآتيّة:



(15) دائرة نسبيّة توضّح المهارات الّتي ينبغي تنميتّها حتّى تترسّخ في المتعلّم قيّم الهويّة الوطنيّة.

تحدّد هذه النتائج أنّ ست عشرة (16) معلّما يرون أنّ تنميّة مهارة التّفكير تسهم بدرجة كبيرة في ترسيخ قيّم الهويّة الوطنيّة، وقدرت نسبة إجابتهم بـ (53.34%)، بينما يرى أربع عشرة معلّما أنّ مهارة الانتباه تعمل على ترسيخ قيّم الهويّة الوطنيّة في أذهان المتعلّمينوقدّرت نسبة إجابتهم بـ(66.46%)، ممّا يعني أنّ تنميّة هاتين المهارتين في المتعلّم تسهم في ترسّيخ قيّم الهويّة الوطنيّة، وتعزيز الآداء، ورفع الكفاءة، حتى يتمكّن من التّفكير بطرق مختلفة، وإنتاج أفكار جديدة، ، والانتقال من عمليات التفكير العادي إلى الاستجابة ورد الفعل وإدراك الأمور بطرق متفاوتة.

السّؤال الخامس عشر: هل المتعلّم في حاجة إلى مكتسبات قبليّةحول قيّم الهويّة الوطنيّة؟

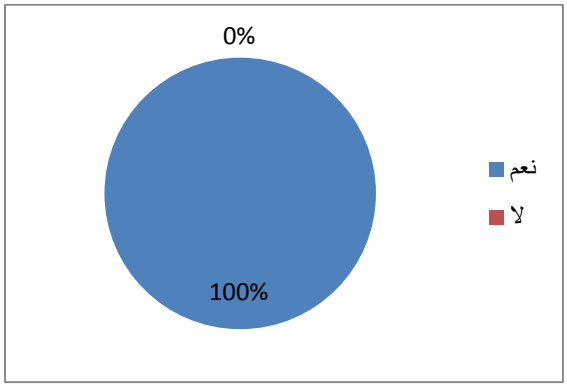
تتحدّد إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال في بيانات الجدول الآتي:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية

نعم	30	%100
لا	0	%0
المجموع	30	%100

الجدول(16): يوضّح حاجة المتعلّم إلى مكتسبات قبليّة عن قيّم الهويّة الوطنيّة.

ويمكن إسقاط بيانات الجدول في الدّائرة النسبيّة الآتية:



(16) دائرة نسبيّة توضّح حاجة المتعلّم إلى مكتسبات قبليّة عن قيّم الهويّة الوطنيّة.

تحدّد هذه البيانات إجماع الفئة المستجوبة على ضرورة تشبّع المتعلّم بمكتسبات قبليّة حول قيّم الهويّة الوطنيّة، لأنّه يكتسب قيّمه الاجتماعيّة من محيطه العائليّ، وتعمل المدرسة بدورها على تعزيز هذه المكتسبات وتثبيتها.

السّؤال السّادس عشر: هل تقترحون نصوصًا في كتب اللّغة العربيّة تكون عاملًا إيجابيًا في تعزيز مبادئ الهويّة الوطنيّة؟

بعد الإطلاع على إجابات المعلّمين تبين أنّ هذا السّؤال نال اهتماما بالغًا، حيث قدّم العديد من الأساتذة اقتراحات تعمل على جعل نصوص الكّتاب المدرسيّ عاملًا إيجابيًا في تعزيز مبادئ الهويّة الوطنيّة لدى المتعلّم خاصة في مرحلة التّعليم المتوسّط نذكر ما ورد منها:

-كلّ ماله علاقة مباشرة بواقع المتعلّم وذاكرة أجداده.

- إدراج نصوص شعريّة لشاعر الثّورة **"مفدي زكريا"**، وقصص المجاهدين وسيّرهم الذاتيّة.

- تكثيف نصوص **"البشير الإبراهيمي"**، والعلامة **"عبد الحميد بن باديس"**.

– توظيف أكبر عدد ممكن من الآيات القرآنيّة والأحاديث النّبويّة الشّريفة وسيّر الرّسول–صلى الله عليه وسلم– والصّحابة رضوان الله عليهم.

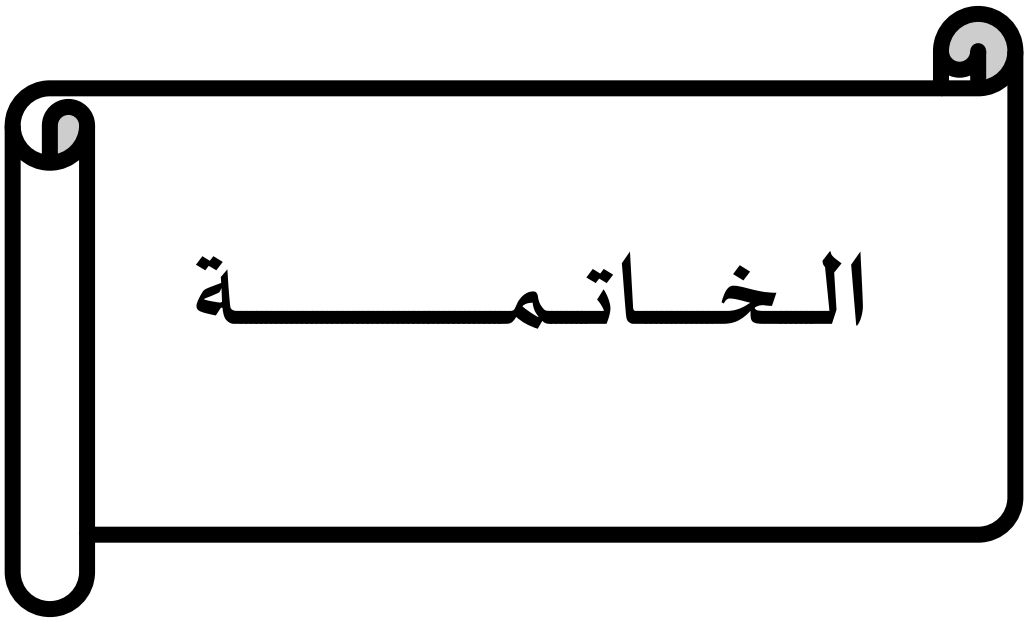
بالإضافة إلى ضرورة:

– صياغة المناهج الدّراسيّة بشكل يحافظ على الموروث الجزائريّ.

– اقتراح نصوص في الكّتاب تتحدّث عن مؤسس الدّولة الجزائرية **"الأمير عبد القادر"**؛ ورائد النّهضة **"عبد الحميد بن باديس"** ونصوص دينيّة (سير وتراجم الصّحابة)، والغزوات.

ملخص الدّراسة:

يتضح بعد تحليل أسئلة الاستبانات وجود اختلاف وتباين في أرآء المعلّمين المجيبين حول القيّم المتضمنة في النّصوص التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط ،لذا وجب على معدّي الكّتاب أن يهتموا بمحتوى النّصوص الّتي تدرس للمتعلّمين في هاته المرحلة ، والّتي تتضمن ملامح الهويّة وقيّمها باعتبار هذه الأخيرة الوعاء الّذي يحفظ ميراث الشّعوب والأمم الدّينيّ والثّقافيّ،والتّاريخيّ،والوطنيّ،والعربيّ.


الـخـــاتـمـــــــة

يؤدي المنهاج المدرسيّ دورًا بالغ الأهميّة في إعداد الأجيال الناشئة بما يتفق والفلسفة الّتي يعتنقها المجتمع، وهو كذلك أداة فاعلة في معالجة المشكلات الّتي يواجهها المتعلّم في حياته اليوميّة، ولكي يُكتب للمنهاج المدرسيّ النّجاح ويكتسب الحيويّة، ويؤدي الأدوار الوطنيّة المنوطة به، ينبغي مراعاة الأسس الفلسفيّة والإجتماعيّة والنّفسيّة عند الشّروع في عمليّة تخطيطه، وتصميمه، وتنفيذه، وتقويمه، وذلك للإحاطة بالمتعلّم من كافة الجوانب (فكريًا ومعرفيًا ونفسيًا وسلوكيًا)، لذلك حاولنا في هذه الدّراسة إبراز ملامح الهويّة الوطنيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط، وتبيّين أثرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم، حيث توصّلنا إلى جملة من النتائج نلخصها في النقاط الآتيّة:

– تُشكّل ملامح الهويّة الوطنيّة أثرًا بالغ الأهميّة في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم، لذلك بات حضورها ضروريًا في الكّتاب المدرسيّ.

– برزت ملامح الهويّة الوطنيّة في الكّتاب المدرسيّ في القيّم المتضّمنة في النّصوص التّعليميّة على تباينها: دينيّة، ووطنيّة، واجتماعيّة، وأخلاقيّة.

– ثراء كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط بالبعد الإسلاميّ المتضّمن في العديد من النّصوص التّعليميّة نحو: نّص «**آيات من سورة الحجرات**»، و«**إنّ لكم معالم للرّسول _صلى الله عليه وسلّم_**»؛ ممّا ينمي في المتعلّم البحث في الشّؤون الدّينيّة، ومناقشاته الفكريّة.

– انفتاح كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط على العديد من الثّقافات العربيّة، والعالميّة، ويتجلّى ذلك في العديد النّصوص التّعليميّة مثل: نّص «**ابن الهيثم العبقري**» ، و«**فرانزفانون**» ممّا ينمي في المتعلّم السّعي لتحقيق مستوى معرفيّ، وتعليميّ عالٍ، ويستمر في قراءة سيّر العظماء، والأبطال، والقصّص التّاريخيّة ليوسّع رصيده المعرفيّ.

– خلو كّتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط من النّصوص التّعليميّة الّتي تعرّف بالشّخصيّات الوطنيّة، وبطولاتهم التّاريخيّة، اكتفاءً بنصٍ واحدٍ بعنوان **"جميلة بوحيرد"** ممّا يعود بالسّلب على المتعلّم، ويضعف رصيده المعرفيّ التّاريخيّ.

– انعدام النّصوص التّعليميّة الّتي تعزّز ملمح اللّغة العربيّة في المدّونة، ممّا يضعف بناء شخصيّة المتعلّم.

– تواتر النّصوص التعليميّة المتضّمنة لملمح الوطن المشترك في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط بكثرة، ممّا يعزّز مبدأ الوطنيّة لدى المتعلّم.

– تعدُّ دراسة قيّم المواطنة في مناهج اللّغة العربيّة لمرحلة التعلّيم المتوسّط ضرورة ملحة لما لها من تحديد أولويات المجتمع نحو تكونه، وتربيّة المواطن الصّالح المخلص لوطنه وأمته.

– إخفاق كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط إلى حد كبير في إراد ثوابت الهويّة الوطنيّة، لأنّ اختيار النّصوص التّعليميّة الواردة فيه لم تخدم الغايات المسّطرة، والمحدّدة في كلّ من الدّستور الجزائريّ، والمنهاج التّربويّ.

– وجود فجوة عميقة بين أصالة الشّعب الجزائريّ وموروثه الدّينيّ والثّقافيّ، والحضّاريّ، واللّغويّ الثّريّ ثراء الحضّارات المتعاقبة عليه؛ والّتي تبرز بوضوح لقارئ النّصوص التّعليميّة الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط.

أمّا عن "**الاقتراحات**" الّتي تسهم في إثراء مادة اللّغة العربيّة بعدّها كفاءةٌ حاملةٌ للقيّم:

– ضرورة انتقاء النّصوص التّعليميّة وفق معايير محدّدة تتكفّل بتجسّيد أبعاد الهويّة الوطنيّة والقيّم، والمواقف المستهدفة في المراحل التّعليميّة ولاسيّما النّصوص الّتي تبرز مكانة اللّغة العربيّة للمتعلّم.

– العمل على إثراء النّصوص المقترحة، والمقرّرة في الكتّاب المدرسيّ بوسائل توضيحيّة مثل: الأشرطة السّمعيّة، والبصريّة، والصّور الفوتوغرافيّة، وقصاصات من الجرائد تتناول الموضوع المعنيّ بالدّرس أو إضافة آيات قرآنيّة، وأحاديث نبويّة شريفة، ومقولات، وأمثال، وحكم من شأنها أن تعمّق مفهوم الانتماء، والهويّة.

– عدم تشويش ذهن المتعلّم بنصوص تحمل قيّمًا بعيدة عن العرف الاجتماعيّ وما يقوم عليه من مبادئ.

– لابدّ من تكثيف النّصوص الدّينيّة الّتي تعمل على صقل أخلاق المتعلّمين والتخلّق بقيّم دينيّة، والسّير عليها طيلة حياتهم.

– بناء ركيزة وطنيّة متينة، وذلك للإنطلاق منها في بناء شخصيّة المتعلّم، والّتي تتحدّد وفقها المعالم النّفسيّة والتّاريخيّة، والمعرفيّة له.

– التّخطيط المحكم لمخرجات التّعلّيم من مناهج، وأساليب التّدريس، والكتب المدرسيّة، وتكريسها من أجل تطوير المحتوى القيميّ في العمليّة التّعليميّة حتّى تغدو عاملًا معزّزًا للهويّة وخصائصها.

– يجب تقويّة ملامح الهويّة في النّظام التربويّ لحماية الأجيال من الذّوبان في الآخر، وذلك بالتّمسّك بمقوّمات الشّخصيّة الوطنيّة (**الدّين الإسلاميّ، اللّغة العربيّة، الثّقافيّة العربيّة، التّاريخ المشّترك، الوطن المشّترك**).

وختاما نرجو أن نكونا قد لامسنا بعض الجوانب المهمّة من هذا البحث حتّى تكون إفادة لغيرنا، ولسنا نسعى من وراء ذلك إلّا أن نسهم بما أمكن في تعزيز قيّم الهويّة الوطنيّة لدى المتعلّم.

والله وليّ التوفيق والسداد.

ملحق

الجمهـوريــة الجـزائــريــة الديمقـراطيــة الشعبيــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي 1945 – قالمة-

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

قسم اللغة والأدب العربي

تخصص لسانيّات تطبيقيّة

استبانة متعلقة بمذكرة التّخرج موجهة لمدرسي السّنة أولى متوسط

ملامح الهويّة الوطنية وأثرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلم كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى متوسط –أنموذجًا-

اعداد الطالبتين:

- نور الهدى فيصلي
- زينب فركوس

اشراف الأساتذة:

د.حدة روابحيّة

السنة الجامعيّة: 2022/2021

يسرنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة الّتي صمّمت لجمع المعلومات اللّازمة للدّراسة الّتي نقوم بإعدادها استكمالا لنيل شهادة الماستر في اللّغة العربيّة وآدابها، تخصّص**"لسانيات تطبيقيّة"** والموسومة بـ **"ملامح الهويّة الوطنيّة وأثرها في تنمية الحاجات المعرفيّة للمتعلم، في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الأولى متوسّط –أنموذجاً–"** .

ونهدف من خلالها إلى معرفة آراء مدرّسي السّنة الأولى متوسط حول كيفيّة تجلي هاته الملامح في نصوص اللّغة العربيّة وكيفية تعزيزها وما أثرها في تنمية الحاجات المعرفيّة لمتعلم **السّنة أولى متوسّط**.

ونظرًا لأهميّة رأيكم في هذا الموضوع نأمل منكم التّكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبانة بدقّة، ونحيطكم علمًا أنّ جميع إجاباتكم لن تستخدم إلاّ لأغراض علميّة.

نتقدم إليكم بجزيل الشكر والعرفان، وفائق الاحترام والتقدير لتعاونكم الصّادق في خدمة هذا البحث.

المحور الأوّل: بيانات شخصيّة.

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
- **المستوى الدّراسّي:** ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐ تكوين آخر ☐
- **السّن:** من 25 سنة إلى 35 سنة ☐
  من 45 فما فوق ☐
- **الخبرة المهنيّة:** – أقل من 05 سنوات ☐
  – من 5 إلى 10 سنوات ☐
  – أكثر من 10 سنوات ☐
- **هل تلقيت تكوينًاأثناء فترة العمل:** _نعم ☐
  – لا ☐

المحور الثاني: قيّم الهوية الوطنيّة في الكّتاب المدرسيّ في المتوسط:

1) هل راعت المنظومة التربويّة في الجزائر قيم الهويّة الوطنيّة في بناء المناهج التعليميّة؟

– نعم ☐

- لا ☐
- إذا كانت الإجابة بنعم ، فأين يتمثل ذلك ؟ .....

.....

2) أين تتجلّى قيّم الهويّة الوطنيّة في الكّتاب المدرسيّ؟

- في محور الكّتاب. ☐
- في نصوص الكّتاب. ☐
- في الأهداف المسطّرة. ☐
- كل ما سبق ذكره. ☐

3) هل تهدف نصوص السّنة الأولى متوسط إلى غرس قيّم الهويّة الوطنيّة في نفوس المتعلمين؟

- نعم ☐
- لا ☐

4) ما هي أكثر القيّم التّي تسعى النصوص إلى زرعها في المتعلّم؟

- قيّم دينيّة ☐
- قيم وطنيّة ☐
- قيّم اجتماعيّة ☐
- قيّم أخلاقيّة ☐
- قيّم أخرى ☐

أذكرها: .....

5) أذكر بعض النّصوص التّي تعّزز في المتعلّم القيّم الوطنيّة والدّينيّة؟

.....

.....

.....

6) كيف يتبيّن للمعلّم نوع القيّم المرجو ترسيخها في أذهان المتعلميّن؟

- انطلاقًا من دليل الأستاذ. ☐

- انطلاقًا من عنوان النّص. ☐
- انطلاقًا من المقطع. ☐
- انطلاقًا من الصّورة. ☐

7) كيف يتم تقييم المتعلّم لمعرفة مدى ترسخ القيّم لديه؟

.....

.....

8) هل يتم ربط القيّم الموجودة في النّصوص بالواقع المعاش للمتعلّم؟ ولماذا؟

- نعم ☐
- لا ☐

علّل إجابتك: .....

9) هل تكرّس النّصوص الوعي بالثقافة الجزائرية فقط، أم تتجاوزها الى ثقافات أخرى؟

- نعم ☐
- لا ☐

علّل إجابتك: .....

10) هل تتجلّى القيّم على اختلافها في كلّ نصوص الكتاب ومحاوره؟

- نعم ☐
- لا ☐

11) ماي التّحديات التي تواجهها المنظومة التربويّة الجزائريّة لتثبيت مبادئ الهويّة في ظلّ العولمة والرّقمنة؟

.....

.....

12) هل نصوص الكتاب المدرسي الّتي تحمل في طياتها قيمًا ايمانيّة، لها دور في صقل قيّم المتّعلمين ومبادئهم؟

- نعم ☐
- لا ☐

المحور الثالث: قيّم الهويّة الوطنيّة وتنمية الحاجات المعرفيّة:

13) هل ينمي محتوى كتاب السّنة أولى متوسط حاجات المتعلّم المعرفيّة؟

- نعم ☐
- لا ☐

علّل إجابتك: .....

14) ماهي القيّم الواجب غرسها في المتعلّم لتنمية قدراته العقليّة والنفسيّة واهتماماته؟

- القيّم الوطنيّة ☐
- القيّم الاجتماعيّة ☐
- القيّم الأخلاقيّة ☐
- قيّم أخرى ☐

- أذكر قيم أخرى أذكرها ان وجدت: .....

.....

15) أين تظهر رغبة المتعلّم في تنميّة حاجاته المعرفيّة؟

.....

.....

16) ماهي المهارات التي ينبغي تنميتها حتّى تترسّخ في المتعلّم قيّم الهويّة الوطنيّة؟

- مهارات الانتباه. ☐
- ☐

– مهارات التفكير.

مهارات أخرى: .....

17) هل المتعلّم في حاجة إلى مكتسبات قبليّة عن قيّم الهويّة الوطنيّة؟

– نعم ☐

– لا ☐

علّل إجابتك: .....

18) هل تقترحون نصوصًا في كتب اللّغة العربية تكون عاملاً ايجابيًا في تعزيز مبادئ الهويّة الوطنيّة لدى المتعلّم في هذه المرحلة؟

.....

.....

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم: برواية ورش، عن نافع، مكتبة علوم القرآن، حسين داي، الجزائر العاصمة، ط10، 2017م

أولًا: المصادر:

محفوظ كحوال، محمد بومشاط:

1- كتابي في اللّغة العربيّة، السّنة أولى من التعليم المتوسّط، الديوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2019م/2020م

محفوظ كحوال:

2- دليل الأستاذ: مادة اللّغة العربيّة وآدابها، السّنة أولى من التعلّيم المتوسّط موفم للنشر، الجزائر (د.ت)

ثانيًا: المعاجم:

الجرجاني (الشريف علي محمد (ت816هـ)):

3- التّعريفات، دار الإيمان للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، ط1، 2014م.

عبد المسيح جورج متري:

4- لغة العرّب: معجم اللّغة العربيّة ومصّطلحاتها الحديثة، ج1، مكتبة لبنان للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1993م.

الفيروز أبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب (ت817)):

5- القاموس المحيط، تح/أنس محمد الشّامي وزكريا جابر أحمد، مج1، دار الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2008م.

مجمع اللّغة العربيّة:

6- المعجم الوجيز، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميريّة، القاهرة، مصر، (د- ط)، 2014م.

ابن منظور (أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم (ت711هـ)):

7- لسان العرّب، تح/عامر أحمد حيدر، مج/5، دار الكتاب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2005.

ثـــــالـــــثًـــــا: الـــمـــراجـــع الـــعـــربـــيّـــة:

أحـــمـــد حـسـيـن اللّـقـانـي الـمـنـهـج:

8- عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 1995م.

أحـــمـــد خـــيـــري كـاظـم ،جـابـر عـبـد الـحـمـيـد:

9- الوسائل التّعليميّة والمنهج، دار النهضّة العربيّة، القاهرة، مصر، ط3، 1956م.

أحـــمـــد مـــحـــمـــد الـــزغـــبـــي:

10- علم النّفس الطفولة والمراهقة، دار الزّهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د- ط)، 2001م.

أحـــمـــد الـــعـــيـســـى:

11- إصلاح التّعليم في السعوديّة- بين غياب الرؤيّة السياسيّة وتوّجس الثّقافة الدّينيّة وعجز الإدارة التّربويّة، دار الساقي، بيروت، لبنان، ط1، 2009م.

أحـــمـــد بـــن نـــعـــمـــان:

12- الهويّة الوطنيّة "الحقائق والمغالطات"، دار الأمة، برج الكيفان، الجزائر، (د- ط)، (د- ت).

حـــشـــروبـــي، مـحـمـد الـصـالـح:

13- نموذج التدّريس الهادف."أسسه وتطبيقاته"، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (د- ط)، 1997م.

حـــســـن شـــحـــاتـــة:

14- تدّريس اللّغة العربيّة، الدار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، مصر، ط3، 1996.

جـــمـــال قـنـــــــّان:

15- قضايا ودراسات في تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر، المؤسسّة الوطنيّة للاتصال والنشر، الجزائر، (د - ط)، 1994م.

رابـــح تـــركـــي:

16- التّربيّة والشّخصيّة الجزائريّة الدّوليّة، ج2، دار الأمة، برج الكيفان، الجزائر، ط2، 2007م.

رجـــاء وحـــيـــــد دويـــــدري:

17- البحث العلميّ، "أساسياته النظريّة وممارسته العلّميّة"، دار الفكر، دمشق، سوريا،ط1، 2000م.

رحـــيـم علـي صـالـــح، ســمـــاء تـــركـــي داخل:

18- المنهج والكتّاب المدرسيّ، مكتبة نور الحسر، بغداد، العراق، ط1، 2017م

رحـــيـــم يـــونـــس كـــرو الـعـــزاوي:

19- مقدّمة في منهج البحث العلميّ، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

رشـــا عـــبـــد اللـــه الـــشّـــامـــي:

20- إشكالية الهويّة في إسرائيل، عالم المعرفة، المجلس الوطنيّ للآداب والثّقافة والفنون، الكويت، أوت 1997م، ع/244.

رضـــا شـــريـــــــف:

21- الهويّة العربيّة الإسلاميّة وإشكاليّة العوّلمة عند الجابريّ، مؤسسّة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، (د- ط)، 2011م.

ريـــحـــي مـــصـــطـــفـى عـــليـان وعثمـــان مـحـمـــد عـــتيـــم:

22- مناهج وأساليب البحث العلميّ، "النّظريّة والتّطبيق"، دار الصّفاء.

زهـــران حـــامـــد عـــبـــد الـــســـلام:

23- علم النّفس الاجتماعيّ، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط5، 1986م.

ســـعـــد لـــعـمـش وإبـــراهـــيـــم قـــلانـــي:

24- الجامع في التّشريع المدرسيّ الجزائريّ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، ج1، عين مليلة، الجزائر، 2011م.

ســـلـــيـــمـــان عـــشـــرانـــــي:

25- الشّخصية الجزائريّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، (د- ط)، 2002م.

عـــبـــد الـــعـــزيـــز الـــنـــغـيـــمـشـــي:

26– المراهقون، دار المسلم، الريّاض، السعوديّة، ط2، 1993م.

عـــبـــيـــر بـــسـيـــونـــي رضـــوان:

27– أزمة الهويّة والثّورة على الدّولة في غياب المواطنة وبروز الطائفيّة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة: بيروت، لبنان، (د– ط)، 2012م.

عـــمـــــر بـــــوحـــــوش:

28– دليل الباحث في المنهجيّة وكتابة الرّسائل الجامعيّة، المؤسسة الوطنيّة للكتاب، الجزائر، ط2، 1985م.

عـــمـــار قـــنـــدّلـــجـــــي:

29– البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التّقليديّة والالكترونيّة، "أسسه، أساليبه، مفاهيمه، أدواته"، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2010،2م.

عـــوض بـــن مـحـمـــد غـــلاب الـــوذنـــاتـــي:

30– تقنيات تحديد الهويّة في مواجهة التحديّات الأمنيّة، دار الحامد للنّشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2014م.

فـــريـــدة شـنّـــان، مـــصـــطـــفـــى هـــجـرســـي:

31– المعجم التربويّ، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي ، الجزائر، المركز الوطنيّ للوثائق التربويّة، الجزائر، 2009م

قـــريســـــي ظـــريـــفـــة:

32– اللّغة العربيّة – تكوين المعلّمين – مستوى السّنة الثانية الإرسال 2و3، مفتشيّة التربيّة والتكوين، (د– ط)، 2007م.

لـطـيـفـة إبـراهـيـم خـــضـــر:

33– هويتنا إلى أين؟ عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2009م.

محمد البشير الإبراهيميّ:

34- آثار البشير الإبراهيميّ، تح/أحمد طالب الإبراهيميّ، ج1، دار الغرب الإسلاميّ، بيروت، لبنان، ط1، 1997م.

محمد بود هان:

35- في الهويّة الأمازيغيّة للمغرب، منشورات تاويزا، الرّباط، المغرب، ط2، 2013م.

محمد عبد الخالق وآخرون:

36- الموسوعة العربيّة العالميّة، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الريّاض، السعوديّة، ط2، 1999م.

محمد عبد العزيز:

37- الكّتاب المدرسيّ ووظائفه التّعليميّة التعلّميّة (د- ط)، (د- ت).

محمد العربي ولد خليفة:

38- المسألة الثقافيّة وقضايا اللسّان والهويّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائر، (د- ط)، 2003م.

محمد محمود الخوالدة:

39- أسس المناهج التربويّة، وتصميم الكّتاب التّعليميّ، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

محمد الميلي:

40- ابن باديس وعروبة الجزائر، وزارة الثّقافة، الجزائر، (د- ط)، 2007م.

مولود قاسم نايت بلقاسم:

41- الشّخصيّة الدوليّة، ج2، دار الأمة، برج الكيفان، الجزائر، ط2، 2007م.

الهاشمي وعطية عبد الرحمن ومحسن علي:

42- تحليل مضمون المناهج المدرسيّة، دار الصّفاء، عمان، الأردن، (د- ط)، 2011م.

هندي صالح ذياب وآخرون:

43- تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1999،1م.

هـــويـــدا عـــدلـــي:

44- الهويّة والإعلام، دار الفرابي، بيروت، لبنان، (د- ط)، 2002م.

رابـــعـًــا: مـــراجـــع مـتـــرجـمـــة:

أليـكـــس ميشـكـــلـلـي:

41- الهويّة، تر/ علي وطفة، دار الوسيم للخدمات الطباعيّة، دمشق، سوريا، (د-ط)، 1993م.

بـــيـــاربـــونـــت مـــيشـــال إيـــزار وآخـــرون:

42- معجم الاثنولوجيا والأنثربولوجيا، تح/ مصباح الصّمد، المؤسسة الجامعيّة للدراسّات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 2011م.

بـــيـــتـــر كـــوزيـــت:

43- البحث عن الهويّة وتشتتها في حياة أريك اريكسون، تر/سامر جميل، دار الكّتاب الجامعيّ، الإمارات العربيّة، ط1، 2010م.

دنـــيـــس كـــــوس:

44- مفهوم الثّقافة في العلوم الاجتماعيّة، تر/ منير السعيّداني، مرتجعة الطاهر لبيب، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2007م.

مـــــان مـيـشـيـــــــل:

45- موسوعة العلوم الاجتماعيّة، تر/عادل الهواريّ وسعد مصلوح، مكتبة الفلّاح للتوزيع والنشر، الكويت، ط1، 1994م.

خـــامـــسـًا: الـــدّوريـــــــات (مجـــلات):

أوزي أحـــــمـــــــد:

46- المدرسة المغربيّة ورهان الجوّدة، مجلة العلوم التربيّة،ع57، أنداكوم للصّحافة والاتصال، الرباط، المغرب، 2011م.

جـرادات عـبـد الـكـــريـــم:

47- الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلاب الجامعيّن، المجلة الأردنيّة في العلوم التربويّة، عمان، الأردن، مج6، ع/4، 2010م.

حـســان الحـيلالـي: لـوحـيـدي فـوزيـة:

48- أهميّة الكّتاب المدرسيّ في العمليّة التربويّة، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، الجزائر، 9 ديسمبر 2014م.

خـالـد خـضـر الـقـرشـي:

49- الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتيّة والعلاقة بينهما، مجلة كليّة التربيّة، السعوديّة، مج36، ع5، مايو 2020م

سـعـديـة بـن دنـيـا:

50- الهويّة الدينيّة وسؤال الاختلاف، مجلة الإنسان والمجال جامعة مستغانم، الجزائر، ع/7، جوان 2018م.

عـبـد الـعـزيـز بـن عـثمـان الـتويـجـري:

51- التراث والهويّة، منشورات المنظمة الإسلاميّة للتربيّة والعلوم والثقافة، الرباط، المغرب، (د- ط)، 2011م.

عـبـد الـمـالك مـرتـاض:

52- أصالة الشخصيّة الجزائريّة، مجلة الأصالة، وزارة التّعليم الأصليّ، والشّؤون الدينيّة، الجزائر، ع/6 ماي جوان 1972م.

سـادسـا: رسـائـل وأطـروحـات:

أ- رسائل (ماجستير):

إسـماعـيـل تـاحـي:

53- مولود قاسم نايت بلقاسم نضاله السّياسيّ ونظرته للهويّة الوطنيّة،قسم التّاريخ والآثار، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2006م.

سـميّـة عـزيـز، سـهـيـلـة جـبـلـون:

54- دور ميدان فهم المكتوب في الإكتساب اللّغوي، السّنة الثّالثة ابتدائيّ – أنموذجا –، كليّة الآداب واللّغات، جامعة خيضر بسكرة، الجزائر، 2020م.

عـبـد الـوهـاب جـودة الـحايـس:

55- تقدير الاحتياجات الأساسّية للسّكان المحليّن، كمدخل للتنميّة الشاملة، قسم الآداب واللّغات، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 2015م.

نسيـمـة بـومـعـراف وأحـمـد سـعـيـدي:

56- انعكاسات الإصلاح التربويّ في الجزائر على التحصيّل الدراسيّ للتلاميذ في مرحلة التعلّيم المتوسّط، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2012م.

ب- أطـروحـات:

أحـلام عـلـيـة:

57- التقويم التربويّ في المرحلة المتوسّطة على ضوء إصلاحات الجيّل الثّاني، ، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2019م.

مـولاي أحـمـد بـن نـكـاع:

58- ملامح الهويّة في السينما الجزائريّة، قسّم اللّغة والأدب العربيّ، جامعة وهران، الجزائر، 2013م..

سـابـعـــًا: مـــؤتـــمـــرات:

أبـو زيـد، صـافـيـنـاز مـحـمـد مـحـمـد:

59– تقدير حاجات المعاقين المودعين لمؤسسّات رعايّة الأيتام، المؤتمر الدولي الخامس والعشرين لكليّة الخدمة الاجتماعيّة، ج3، حلوان، مصر، (د– ت).

مـحـمـد الـجـوهـــري:

60– العولمة والهويّة الثقافيّة أبحاث مؤتمر العوّلمة والهويّة الثّقافيّة (12،16) **أفريل**، 1998م.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

المقدمة:.....أ – هـ

فصل أول: ضبط المصطلحات وتحديد المفاهيم

تمهيد.....**07**

أولًا: مفهوم الهويّة.....**08**

1- مفهومها لغة.....**08**

2- مفهومها اصطلاحًا.....**09**

ثانيا: مفهوم الهويّة الوطنية.....**11**

ثالثًا: مقومات الهويّة الوطنيّة.....**12**

1- اللّغة العربيّة.....**12**

2- التاريخ المشترك.....**14**

3- الدّين الإسلاميّ.....**15**

4- الوطن المشترك (الرقعة الجغرافيّة).....**16**

5- الثّقافة المشتركة.....**16**

رابعًا: أنواع الهويّة.....**17**

1- الهويّة الفرديّة.....**17**

2- الهويّة الاجتماعيّة.....**17**

3- الهويّة الوطنيّة.....**18**

خامسًا: أبعاد الهويّة.....**18**

1- الهويّة الدينيّة.....**19**

2- الهويّة الثقافيّة.....**19**

3- الهويّة القومية.....**20**

سادسًا: ماهيّة الكّتاب المدرسيّ.....**21**

1- مفهوم الكّتاب المدرسيّ.....**21**

2- أهمية الكتاب المدرسيّ.....**24**

3- أهداف الكتاب المدرسيّ.....**26**

4- معايير الكّتاب المدرسيّ الجيّد.....**27**

5- وظائف الكتاب المدرسيّ.....**27**

5-1- وظائف متعلّقة بالمعلّم.....**28**

أ- وظيفة تبليغية.....**28**

ب- وظيفة التّكوين.....**28**

جـ- وظيفة مساعدة لتقديم المكتسبات.....**29**

5-2- وظائف متعلقة بالمتعلّم.....**29**

أ- وظائف خاصة بالمتعلّم.....**29**

ب- وظائف خاصة لمواجهة الحياة اليوميّة والمهنيّة.....**29**

سابعًا: مفهوم الحاجة.....**30**

1- مفهومها لغة.....**30**

2- مفهومها اصطلاحا.....**31**

ثامنًا: مفهوم الحاجة المعرفيّة.....**32**

تاسعًا: خصائص متعلّم المرحلة المتوسّطة.....**33**

1- مفهوم المرحلة المتوسّطة.....**33**

2- خصائص المتعلّم في المرحلة المتوسّطة.....**36**

2-1- خصائص النّمو الجسمي.....**37**

2-2- خصائص النموّ العقليّ.....**37**

2-3- خصائص النّمو الانفعاليّ.....37
2-4- خصائص النّمو الاجتماعيّ.....38
خلاصة.....38
فصل ثان: تجلي ملامح الهويّة الوطنيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط
جزء أوّل: دراسة تجليات ملامح الهويّة الوطنيّة في النّصوص التّعليميّة لكتاب اللّغة العربيّة– للسّنة أولى متوسّط وأثرها في تنمية الحاجات المعرفية للمتعلّم–
مقدّمة.....40
1- وصف المدوّنة.....41
1-1- من حيث الشّكل.....41
1-2- من حيث المضمون.....42
الجزء الأول: ملامح الهويّة الوطنيّة وأثرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة لدى المتعلّم في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط
تمهيد.....45
1– الدّين الإسلامي.....45
1-1- مقطع الحياة العائليّة.....45
1-2- مقطع حبّ الوطن.....47
1-3- مقطع عظماء الإنسانيّة.....50
1-4- مقطع الأخلاق والمجتمع.....52
1-5- مقطع الأعياد.....53
2 – اللّغة العربيّة.....56
3– التّاريخ المشترك.....46
3-1- مقطع حبّ الوطن.....57

3-2- مقطع عظماء الإنسانيّة.....60

4- البعد الثّقافيّ.....63

4-1- الثّقافة الوطنيّة.....63

4-1-1- مقطع حبّ الوطن.....63

4-1-2- مقطع عظماء الإنسانيّة.....66

4-2- الثّقافة العربيّة الإسلاميّة.....67

4-3- الثّقافة العالميّة.....70

5- الوطن المشترك.....71

5-1- مقطع حبّ الوطن.....71

خلاصة 71

الجزء الثاني: تحليل استبانة خاصّة بأساتذة اللّغة العربيّة للسّنة أولى من التّعليم المتوسّط

أولًا: إجراءات الدّراسة.....74

1- المنهج المستخدم.....74

2- عيّنة الدّراسة.....75

3- حدود الدّراسة.....75

3-1- الحدّ الموضوعيّ.....75

3-2- الحدود الزّمنيّة.....75

3-3- الجدود المكانيّة.....75

4- أدوات الدّراسة.....76

4-1- الكّتاب المدرسيّ.....76

4-2- الإستبانة.....76

5- أسلوب التّحليل.....77

ثانيًا: عرض نتائج الدّراسة.....**77**

1- تبويب البيانات والتّعليق عليها وتحليلها.....**77**

1-1- **المحور الأول:** طبيعة المستجوب.....**77 – 81**

1-2- **المحور الثاني:** قيّم الهويّة الوطنيّة في الكتاب المدرسيّ في التعليم المتوسّط.....**82 – 92**

1-3**– المحور الثالث:** قيّم الهويّة الوطنيّة وتنميّة الحاجات المعرفيّة.....**93 – 98**

خلاصة **98**

الخاتمة.....**100**

ملحق.....**104**

قائمة المصادر والمراجع.....**110**

فهرس الموضوعات.....**120**

ملخص الدّراسة

الملخص

ملخص الدّراسة:

تعدُّ الهويّة مسألة جوهريّة تجسّد مجالًا لحماية المشروع المجتمعيّ، وقد حاولنا ربط هذه القضيّة بالعمليّة التّعليميّة الّتي تهدف إلى تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم؛ لذلك جاءت دراستنا موسومة بـ"**ملامح الهويّة الوطنيّة وأثرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم – قي كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط– أنموذجًا**"، حاولنا من خلالها معالجة طبيعة النّصوص المقدّمة لهذه الفئة بدراستها وتحليلها، وذلك انطلاقا من المنهج **الوصفيّ**، الّذي يعتمد على إحصاء قيّم الهويّة الوطنيّة في هذه النّصوص ومدى أثرها في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم حيث قسمنا بحثنا إلى مقدمة وفصل نظريّ خصص لتحديد المفاهيم والمصّطلحات المتعلّقة بعنوان الدّراسة وفصل تطبيقيّ قسّم إلى جزئين، تناولنا في الجزء الأوّل دراسّة ملامح الهويّة الوطنيّة في النّصوص التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة أولى متوسّط، أمّا الجزء الثّاني قمنا فيه بتحليل أسئلة الاسّتبانة الموجّهة للمعلّمين في هذه المرحلة، وختم البحث بخاتمة جمعت أهم النتائج المتوصل إليها، وبعض الاقتراحات الموصى بها، وقد جاءت هذه الدّراسة للتّعرف على مدى توفر الكّتاب المدرسيّ للسّنة أولى متوسّط على مبادئ الهويّة الوطنيّة، ومحاولة إثبات كفاءة نصوص اللّغة العربيّة في تحقيق مبادئ الهويّة الوطنيّة انطلاقا من المدّونة المختارة.وقد توصلنا إلى أنّ:

– لملامح الهويّة الوطنيّة أثر في تنميّة الحاجات المعرفيّة للمتعلّم، لذلك بات حضورها ضروريًا في الكّتاب المدرسيّ.

– بروز ملامح الهويّة الوطنيّة في الكّتاب المدرسيّ من خلال القيّم المتضمنة في النّصوص على تباينها.

Summary :

Identity is a fundamental issue that embodies a field for protecting the societal project. We have tried to link this issue to the educational process that aims to develop the learner's cognitive needs; Therefore, our study was characterized by "Features of the National Identity and their Impact on the Development of the Learner's Knowledge Needs - in the Arabic Language Book for the First Year Intermediate - as a model", through which we tried to address the nature of the texts presented to this group by studying and analyzing them, based on the descriptive approach, which depends on the national identity in these texts and the extent of its impact on the development of the cognitive needs of the learner, where we divided our research into an introduction and a theoretical chapter devoted to identifying concepts and terms related to the title of the study and an applied chapter divided into two parts. As for the second part, we analyzed the questions of the questionnaire directed to teachers at this stage, and concluded the research with a conclusion that collected the most important results reached, and some recommended suggestions. Arabic language texts in achieving the principles of national identity based on the chosen code. We concluded that:

The features of the national identity have an impact on the development of the cognitive needs of the learner, so its presence has become necessary in the textbooks.

- The emergence of the national identity features in the textbooks through the different values contained in the texts.