جامـــعة وهـــران 2

كلية العلـوم الاجتمـاعية

قسم علم الاجتماع

أطروحـة

للحصول على شهـــادة دكتوراه علوم في علـم الاجتمـاع السياسي

المواطنة وتمثلاتها لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية مقارنة : على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لكل من ولايتي

تيزي وزو –غليـــزان

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيـد : محمد بلعاليـــة

أمام لجنـــــــة المناقشـــــــة

الاسم واللقب	الرتبـــــة	المؤسسة الأصلـــية	الصـــفة
مصطفى مذكـور	أستـــــاذ	جامعة محمد بن أحمد وهـــران 2	رئيـــسا
محمد حمـداوي	أستـــــاذ	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانـم	مقـــررا
الجنيد حجيـــج	أستـــــاذ	جامعة محمد بن أحمد وهـــران 2	منـــاقشا
مصطفى مرضـــي	أستاذ محاضر –أ-	جامعة محمد بن أحمد وهـــران 2	منـــاقشا
عبـــاس رضوان	أستاذ باحث –أ-	المركز الوطني للبحوث في عصور ما قبل التاريخ علم الإنسان والتاريخ	منـــاقشا
محمـد بن يـوب	أستاذ محاضر –أ-	المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان	منـــاقشا

السـنة الجامعية : 2018- 2019

" المواطنة وتمثلاتها لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي "

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة التمثلات الاجتماعية للمواطنة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، من خلال الكشف عن العناصر التي تشكل هذه التمثلات، داخل النواة المركزية وكذا العناصر المحيطة بهذه النواة، وفي نفس الوقت المواقف الناتجة عن هذه التمثلات حول القضايا المرتبطة بالمواطنة. كما تحاول أيضا الكشف عن الموقع الذي تحتله المدرسة فيما يخص التربية على المواطنة من بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى على غرار الأسرة. معتمدة على المنهجين الوصفي والمقارن

وقد كشفت نتائج الدراسة على أن عناصر الهوية والانتماء هي التي تشكل النواة المركزية لتمثلات المواطنة لدى التلاميذ، وهي التي توجه مواقفهم ومشاعرهم تجاه القضايا التي لها علاقة بالمواطنة، كما كشفت على أن المدرسة تبقى في المركز الثاني بعد الأسرة في مسألة التربية على المواطنة.

كما وقفت الدراسة على حقيقة مهمة تتمثل في التماثل الكبير فيما يخص التمثلات الاجتماعية للمواطنة والمواقف الناتجة عنها بين التلاميذ رغم أنهم ينحدرون من منطقتين لكل منها خصوصية اجتماعية وثقافية.

كلمات مفتاحية: المواطنة، التربية على المواطنة، التمثلات الاجتماعية، المدرسة، النظام التربوي

« La citoyenneté et ses représentations chez les élèves de la troisième année secondaire»

Résumé :

Cette étude vise à identifier les représentations sociales de la citoyenneté en troisième année du secondaire par la détection des éléments constitutifs de ces représentations dans le noyau central ainsi que des éléments entourant le noyau, ainsi que des attitudes résultant de ces représentations sur des questions liées à la citoyenneté. elle tente également de révéler le lieu occupé par l'école en termes d'éducation à la citoyenneté parmi d'autres institutions de socialisation telles que la famille. Basé sur des approches descriptives et comparatives

Les résultats de l'étude ont révélé que les éléments d'identité et d'appartenance constituaient le noyau central des représentations citoyennes des étudiants, qui orientaient leurs attitudes et leurs sentiments sur les questions liées à la citoyenneté, et révélaient que l'école restait au deuxième rang après la famille dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté.

L'étude a également souligné l'importance de la grande symétrie entre les représentations sociales de la citoyenneté et les attitudes qui en résultent chez les étudiants, bien qu'ils soient issus de deux régions, chacune avec ses propres caractéristiques sociales et culturelles..

***Mots clés** : Citoyenneté, éducation à la citoyenneté, représentations sociales, école, système éducatif.*

« Citizenship and its representation among students of the third year secondary»

Abstract :

This study aims to identify the social representations of citizenship in the third year of secondary school by detecting the constitutive elements of these representations in the central core as well as the elements surrounding the core, as well as attitudes resulting from these representations on issues related to the citizenship. It also tries to reveal the place occupied by the school in terms of citizenship education among other socialization institutions such as the family. Based on descriptive and comparative approaches

The results of the study revealed that the elements of identity and belonging constituted the central core of students' citizen representations, which guided their attitudes and feelings about citizenship issues, and revealed that the school remained second only to family in the field of citizenship education.

The study also highlighted the importance of the great symmetry between social representations of citizenship and the resulting attitudes among students, although they come from two regions, each with its own social and cultural characteristics.

***Key words** Citizenship, citizenship education, social representations, school, educational system*

إهـــداء

إلى روح والدي بن عودوة رحمه الله تعالى

إلى روح عمتي أمي بعد أمي رحمها الله تعالى

إلى والدتي حفظها الله تعالى

إلى زوجتي الكريمة

إلى أولادي زينة الحياة الدنيا حفصة، خديجة وخليل الرحمان

إلى عائلة رحال الكريمة فردا فردا أخص بالذكر عمي عبدالقادر رحمه الله

أمي حفصة حفظها الله

إلى إخوتي وأخواتي جميعا

إلى هؤلاء جميعا أهدي عملي هذا

محمد بلعالية

شكر وتقدير

قال عليه الصلاة والسلام: " لا يشكر الله من لا يشكر الناس "

عملا بهذا الحديث الشريف، أوجه بداية خالص شكري وعرفاني إلى أستاذي الفاضل: محمد حمداوي، الذي أسبغ علينا من كرمه وعطفه وعلمه ونصحه، وفتح لنا قلبه وبيته وأمدنا بالعون، ولا يزال على ما عهدناه عليه من البذل والعطاء

إلى كل من مد لي يد العون من أجل إعداد هذا البحث، وشجعني على المواصلة، إلى السيد رناي رابح مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني لذارع الميزان بولاية تيزي وزو على تجاوبه وتعاونه، إلى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي لولايتي تيزي وزو وغليزان على تعاونهم وحرصهم على المساهمة

إلى هؤلاء جميعا شكرا جزيلا

محمد بلعالية

قائمة المحتويات

المحتويـــات	الصفحة
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
المقدمـــــة	1
الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة	
1. الإشكاليـــــة	**06**
2. الفرضيات	**07**
3. أسباب اختيار الموضوع	**07**
4. أهداف الدراسة	**09**
5. أهمية الدراسة	**10**
6. تحديد المفاهيم	**11**
7. الدراسات السابقة	**12**
8. التعليق على الدراسات	**29**
الفصل الثانـــي: المواطنة المفهوم والأبعاد	
تـمهيـــــد	**34**
1. مفهوم المواطنة	**34**
1.1. المواطنة لغة	**35**
2.1. تعاريف المواطنة	**37**
2. موجز تاريخي لتطور المواطنة	**40**
3. المقاربة السوسيولوجية للمواطنة	**44**
4. أبعاد المواطنة	**46**
1.4. البعد القانوني	**46**
2.4. البعد السياسي	**46**
3.4. البعد الاجتماعي	**47**
5. المفاهيم المرتبطة بالمواطنة	**48**
1.5. الجنسية	**48**
2.5. الوطنية	**50**
3.5. الهوية	**51**
4.5. الديمقراطية	**54**
5.5. العولمة	**56**
6. عناصر ومكونات المواطنة	**58**
1.6. الانتماء	**58**
2.6. الولاء	**59**
3.6. الحقوق	**61**
4.6. الواجبات	**61**

7. قيم المواطنة	**62**
1.7. المساواة	**63**
2.7. الحرية	**64**
3.7. المسؤولية الاجتماعية	**64**
8. المواطنة في الجزائر	**65**
1.8. المواطنة في التشريع الجزائري	**68**
الخلاصة	**72**
الفصل الثالث: التربية على المواطنة	
تـمهيـــــد	**74**
1. التربية على المواطنة	**76**
2. التربية على المواطنة والتنشئة الاجتماعية	**78**
3. مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربية على المواطنة	**80**
1.3. التربية على المواطنة داخل الأسرة	**80**
2.3. المدرسة والتربية على المواطنة	**81**
3.3. أسس ومبادئ التربية على المواطنة في المدرسة	**83**
4.3. العوامل المساعدة على التربية على المواطنة في المدرسة	**84**
5.3. المدرسة ومهارات المواطنة	**88**
6.3. المسجد والمواطنة	**91**
7.3. وسائل الإعلام والمواطنة	**92**
8.3. المجتمع المدني والمواطنة	**94**
4. نماذج من التربية على المواطنة	**96**
1.4. التربية على المواطنة في الولايا المتحدة الأمريكية	**96**
2.4. التربية على المواطنة في اليابان	**97**
3.4. التربية على المواطنة في فنلندا	**99**
4.4. التربية على المواطنة في الصين	**99**
5.4. التربية على المواطنة في المملكة المتحدة	**100**
6.4. التربية على المواطنة في سوريا	**101**
7.4. التربية على المواطنة في مصر	**102**
8.4. التربية على المواطنة في المغرب	**103**
9.4. التربية على المواطنة في الأردن	**105**
5. التربية على المواطنة في الجزائر	**106**
الخلاصة	**112**
الفصل الرابع: التمثلات الاجتماعية	
تـمهيـــــد	**114**
1. ومضة تاريخية	**114**
2. تعريف التمثلات الاجتماعية	**118**
1.2. التمثلات في الفلسفة	**119**
2.2. التمثلات في علم النفس الاجتماعي	**121**
3.2. التمثلات في علم الاجتماع	**123**
4.2. التمثلات والتربية	**126**
3. أهمية التمثلات الاجتماعية	**128**
4. وظائف التمثلات الاجتماعية	**130**

5. بنية التمثلات الاجتماعية	**133**
1.5. النواة المركزية	**134**
2.5. النسق أو النظام المحيطي	**136**
6. مراحل تشكل التمثلات الاجتماعية	**138**
1.6. التوضيع	**138**
2.6. الترسيخ	**140**
7. المواطنة موضوعا للتمثلات الاجتماعية	**143**
الخلاصة	**148**
الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة	
تـمهيـــــد	**151**
1. المنهج المستخدم	**151**
2. الدراسة الاستطلاعية	**152**
3. الدراسة الأساسية	**153**
1.3. مجالات الدراسة	**153**
4. عينة الدراسة	**156**
1.4. خصائص عينة الدراسة وتوزيعها	**157**
5. استمارة الدراسة	**161**
6. الأسلوب الإحصائي المستخدم	**162**
الفصل السادس: عرض النتائج العامة للدراسة	
1. تمثلات المواطنة لدى التلاميذ في السنة الثالثة ثانوي	**165**
2. مواقف التلاميذ من بعض القضايا المرتبطة بالمواطنة	**178**
3. موقع ودور المدرسة في التربية على المواطنة	**198**
الفصل السابع: الدراسة المقارنة ومناقشة الفرضيات	
1. عرض نتائج الدراسة المقارنة	**214**
2. مناقشة الفرضيات	**238**
1.2. الفرضية الأولى	**238**
2.2. الفرضية الثانية	**241**
3.2. الفرضية الثالثة	**242**
4.2. الفرضية الرابعة	**243**
5.2. الفرضية الخامسة	**246**
3.النتائج العامة	**249**
4.الخاتمة	**251**
قائمة المراجع	**258**
الملاحق	**270**

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	المجالات المفاهيمية في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط ونسبة تمثيلها وترتيبها	110-109
2	تعداد التلاميذ المسجلين في السنة الثالثة ثانوي لدورة جوان 2016 في الولايتين	155
3	تعداد التلاميذ المسجلين في السنة الثالثة ثانوي لدورة جوان 2016 للثانويات المعنية بالدراسة	157
4	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	157
5	توزيع أفراد العينة حسب شعبة الدراسة	158
6	توزيع أفراد العينة حسب السن	158
7	توزيع أفراد العينة حسب المنطقة السكنية	159
8	توزيع أفراد العينة حسب الدخل	160
9	توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأب	160
10	معنى كلمة المواطنة لدى التلاميذ	165
11	معنى الانتماء الخاص بالمواطنة	166
12	تعريف المواطن الجزائري	167
13	تعريف المواطن الصالح	168
14	الحقوق الأساسية للمواطنة	169
15	الواجبات الأساسية للمواطنة	170
16	أهمية الوحدة الوطنية	171
17	الموقف من عبارة"الجزائر تسع الجميع"	172
18	الموقف من استعمال القوة للحصول على الحقوق	173
19	أهم شيء في علاقات التلاميذ	174-173
20	أهم عناصر المواطنة بالنسبة للتلاميذ	175
21	دور التلميذ كمواطن داخل الثانوية	177-176
22	رأي التلاميذ في ثورة أول نوفمبر باعتبارها من أعظم الثورات	178
23	موقف التلاميذ من التعرض لرموز الدولة والمقاومة الوطنية	179
24	موقف التلاميذ من سلوك الغياب عن تحية العلم	180-179
25	الموقف من آراء الآخرين في حال تعارضها	180
26	الموقف من التعددية السياسية والفكرية	181
27	الموقف من الانضمام إلى حزب سياسي	182
28	الموقف من المشاركة في الانتخابات	183
29	ولاءات الفرد الواجبة	184
30	المشروع المستقبلي بعد المرحلة الثانوية	185

31	الجامعة المرغوب الدراسة فيها	186
32	الموقف من تعدد الأديان	187
33	الموقف في حال الهجرة إلى الخارج	188
34	آراء التلاميذ حول الخدمة الوطنية العسكرية	189
35	مدى الإحساس بالمواطنة	190
36	الصفات التي يجب أن يتحلى بها المواطن	192
37	الحقوق المحروم منها التلاميذ	193
38	الأشياء التي تضعف من حس المواطنة	195
39	الأشياء التي تقوي من حس المواطنة	197-196
40	المؤسسات التي لها الدور الأكبر في التربية على المواطنة	198
41	المواد الدراسية المفضلة لدى التلاميذ	199
42	المود التي لا يرغب التلاميذ في دراستها	200
43	اللغة المفضلة لدى التلاميذ	201
44	مهمة المدرسة حسب آراء التلاميذ	202
45	المواضيع المثيرة للاهتمام في الثانوية حسب التلاميذ	203
46	دور المدرسة في التعريف بالحقوق حسب التلاميذ	204
47	الجهة التي كان لها الدور في التعريف بهذه الحقوق	205
48	دور المدرسة في التعريف بالواجبات حسب التلاميذ	206
49	الواجبات التي تلقاها التلاميذ في المدرسة	207
50	المواضيع الواجب إدراجها في البرامج المدرسية	208
51	طريقة المعاملة بين التلاميذ	209
52	الرياضات المفضلة لدى التلاميذ	210
53	طبيعة الرياضة الممارسة	211
54	المقارنة بين التلاميذ حول معنى كلمة المواطنة بين الولايتين	214
55	المقارنة بين آراء التلاميذ حول معنى انتماء المواطنة بين الولايتين	215
56	المقارنة بين آراء التلاميذ حول من هو المواطن الجزائري بين الولايتين	216
57	المقارنة بين آراء التلاميذ حول صفة المواطن الصالح بين الولايتين	217-216
58	المقارنة بين آراء التلاميذ حول الحقوق الأساسية للمواطنة بين الولايتين	218-217
59	المقارنة بين آراء التلاميذ حول الواجبات الأساسية الخاصة بالمواطنة بين الولايتين	219
60	المقارنة بين التلاميذ عن أهم شيء بالنسبة إليهم أكثر من أي شيء آخر بين الولايتين	220
61	المقارنة بين آراء التلاميذ حول أهم عنصر في المواطنة بين الولايتين	221
62	المقارنة بين آراء التلاميذ حول أهمية الوحدة الوطنية بين الولايتين	222
63	المقارنة بين آراء التلاميذ في قبول "عبارة أن الجزائر تسع الجميع آخر" بين الولايتين	222
64	المقارنة بين مواقف التلاميذ من ثورة أول نوفمبر على أنها أعظم الثورات بين الولايتين	223

65	المقارنة بين مواقف التلاميذ من التعرض لرموز الدولة والمقاومة الوطنية بين الولايتين	224
66	المقارنة بين مواقف التلاميذ من سلوك التلاميذ حيال تحية العلم بين الولايتين	224
67	المقارنة بين مواقف التلاميذ من التعددية السياسية بين الولايتين	225
68	المقارنة بين مواقف التلاميذ من الانضمام إلى الأحزاب السياسية بين الولايتين	226
69	المقارنة بين مواقف التلاميذ من المشاركة في الانتخابات المقبلة بين الولايتين	227-226
70	المقارنة بين مواقف التلاميذ من تعدد الأديان بين الولايتين	227
71	المقارنة بين مواقف التلاميذ من الهجرة من الوطن بين الولايتين	228
72	المقارنة بين مواقف التلاميذ من الخدمة الوطنية بين الولايتين	229
73	المقارنة بين آراء التلاميذ حول دور المؤسسات في إعداد المواطنين بين الولايتين	230-229
74	المقارنة بين المواد التي لا يرغب التلاميذ في دراستها بين الولايتين	231
75	المقارنة في اللغة المفضلة لدى التلاميذ بين الولايتين	232
76	المقارنة بين آراء التلاميذ حول مهمة ودور المدرسة بين الولايتين	232
77	المقارنة بين المواضيع التي تثير اهتمام التلاميذ بين الولايتين	233
78	المقارنة في دور المدرسة في التعريف بحقوق المواطن بين الولايتين	234
79	المقارنة بين الحقوق التي تلقاها التلاميذ في المدرسة بين الولايتين	235
80	المقارنة في دور المدرسة في التعريف بواجبات المواطن في الولايتين	236
81	المقارنة بين الواجبات التي تلقاها التلاميذ في المدرسة المواطن في الولايتين	237-236
82	المقارنة بين المواضيع التي يطالب التلاميذ بإدماجها في المدرسة في الولايتين	238-237

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	توضيح ديناميكية التمثل حسب ج.ك ابريك	137
2	مراحل بناء التمثل	142
3	بنية التمثلات الحاضنة لمنظومة المواطنة	147
4	تموضع مكونات التمثلات الاجتماعية للمواطنة لدى أفراد العينة	432

مقدمة

مقدمــة

إن سلوكاتنا ومواقفنا في حياتنا اليومية، هي تجسيد للتصورات والتمثلات التي تشكلت لـدينا خلال تفاعلنا مع العالم والوسط الذي نعيش فيه. فما من شيء أو موضـوع أو فكـرة أو مسـألة إلاّ ولدينا عنها فكرة أو معلومة، أو بـالأحرى نجـد لهـا تمـثلات أو صـورا في أذهاننـا، هـذه التمـثلات والصور التي نملكها عن الأشياء والموضـوعات والأفكـار، هـي الـتي تملـي علينـا نـوع السـلوك أو الموقف الواجب أخذه، والطريقة المناسبة للتعامل مع الموقف الذي قد نتعرض لـه. هـذه التمـثلات نلجأ إليها أحيانا في تعاملنا مع أشياء أو موضوعات جديدة لا نملك عنها أدنـى فكـرة، باستحضـار المعارف التي اكتسبناها من قبل في أذهاننا حول ما يمكـن أن يشـبه هـذا الموضـوع، مـن أجـل فهمـه واستيعابه وتدجينه ضمن الممارس اليومي وتحويلـه إلى معرفـة جديـدة، يمكـن توظيفهـا هـي أيضـا لاحقا. فنحن نتعلم صورا جديدة بصور قديمة، ضمن دائرة الاجتماعي، والتي نعبر عنها بـالتمثلات الاجتماعية.

إن الموضوعات التي يمكن أن تتشكل حولهـا التمـثلات الاجتماعيـة كـثيرة ومتعـددة، بتعـدد المجالات المختلفة للحياة الاجتماعية. ومن هذه الموضوعات والقضايا التي أصبحت تتداول كـثيرا في كافة الميادين الاجتماعية والسياسية والثقافية، وتعمل المؤسسات الاجتماعيـة المختلفـة علـى تثبيتهـا كأسلوب حياة وممارسة. وقد أدت بدون شك؛ أشكال وطرق التفاعل مـع مسـألة المواطنـة بحسـب الوضعيات الشخصية والاجتماعيـة ومسـتويات الفهـم وطبيعـة الثقافـة السـائدة، إلى تشـكل آراء وتصورات مختلفة حول هذا الموضوع، وما يرتبط به والقيم التي يؤسـس لهـا ومـا تقتضـيه صـفة أن تكون مواطنا.

من هنا تولدت لدينا فكرة ضرورة معرفة التمثلات الاجتماعية الـتي تشـكلت عـن المواطنـة، لدى فئة اجتماعية حيوية تستعد لأخذ مكانتها ودورها في المجتمع، بعد أن تم إعـدادها لهـذه المرحلـة وتداولت عليها من أجل هذا، عديد المؤسسات التي تعنى بالتنشئة الاجتماعية، وفي مقدمتها الأسرة والمدرسة، ونعني بذلك تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والمقبلين على اجتياز امتحـان شـهادة البكالوريـا. من منطقتين مختلفتين من القطر الوطني لكل منها خصوصيتها الثقافية. وهذا من أجل الكشـف عـن مدى التقارب بين تلاميذ المنطقتين فيمـا يتعلـق بـالتمثلات الاجتماعيـة للمواطنـة، ومـواقفهم إزاء

بعض القضايا المرتبطة بالمواطنة، وموقع المدرسة من بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخـرى، في تشكيل هذه التمثلات وبلورتها وما يمكن أن تمثله بالنسبة لهم في هذا الشأن،

ولهذا الغرض فقد انتظمت هذه الدراسة في مقدمة سبعة فصول:

الفصل الأول: الذي يشكل الإطار النظري للدراسة، طرحت فيه الإشكالية المراد معالجتها مع بيـان أهمية الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، والدواعي إلى اختيار هـذا الموضـوع. كمـا تحديـد المفاهيم التي تقوم عليها الدراسة من الناحية الإجرائية، وفي نهاية هذا الفصـل تم اسـتعراض بعـض الدراسات التي لها صلة بموضوعنا مع التعليق عليها مقارنة بدراستنا الحالية.

الفصل الثاني: عالج مسألة المواطنة تعريفا واصطلاحا مع سرد تـاريخي وجيـز عـن تطـور مفهـوم المواطنة، والانتقال بعد ذلك إلى المقاربة السوسيولوجية لهذا المفهوم. زيادة على الأبعاد التي تأخـذها المواطنة والمفاهيم والقيم المرتبطة بها، والعناصر التي تتكون منها دون أن ننسى إدراج معالجة مسـألة المواطنة في الجزائر.

الفصل الثالث: وجاء الحديث فيه عن التربية على المواطنة، مـن حيـث مفهومهـا وعلاقتهـا بعمليـة التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها، التي تضطلع بهذه الوظيفة، وتم في هذا الصـدد اسـتعراض مجموعـة من النماذج العالمية والعربية عـن التربيـة علـى المواطنـة، وبطبيعـة الحـال التربيـة علـى المواطنـة في الجزائر.

الفصل الرابـع: اشتمل على موضوع التمثلات الاجتماعية، باستعراض مجموعة من التعـاريف مـن مختلف الحقول المعرفية، سرد تاريخي وجيز عن تطور المفهوم. وتمـت الإشـارة فيـه أيضـا إلى أهميـة التمثلات الاجتماعية العلمية والعملية، ثم بنيتها ومراحل تشكلها مع محاولة معالجة مفهوم المواطنـة من زاوية التمثلات الاجتماعية، اطلاقا من نظرية التمثلات الاجتماعية.

الفصل الخـامس: ويعنى بالإجراءات المنهجية والمراحل التي انتهجهـا الدراسـة، بدايـة مـن المـنهج المستخدم، الدراسة الاستطلاعية والأساسية، من خلال التعرض لعينة الدراسة وأداة جمـع البيانـات المتمثلة في الاستمارة، دون نسيان الأسلوب الإحصائي المسخدم.

الفصل السادس: عرضنا فيها النتائج العامة التي أفرزتها عملية التفريغ في جداول مرفقة بالتعليقات والتحليلات.

الفصل السابع: وهو استكمال للفصل السابق والذي اعتمدنا فيه المقارنة بين تلاميذ الولايتين تيزي وزو وغليزان. ومناقشة النتائج المتوصل إليها على ضوء فرضيات الدراسة.

وانتهت هذه الدراسة باستنتاج عام وخاتمة.

الفصل الأول
الإطار النظري للدراسة

تمهيد

1. الإشكالية
2. الفرضيات
3. أسباب اختيار الموضوع
4. أهداف الدراسة
5. أهمية الدراسة
6. تحديد المفاهيم
7. الدراسات السابقة
8. التعليق على الدراسات السابقة

1. الإشكاليــة

من المواضيع والقضايا المطروحة في العـالم المعاصـر، مسـألة المواطنـة وحقـوق الإنسـان. وإن كانت حدة الطرح أقل في الدول التي قطعت أشواطا معتبرة، محاولة الوصول بها إلى أرقـى أشـكالها تصورا وممارسة. غير أن هذه الحال لا تنطبق على كـثير مـن الـدول، نتيجـة الظـروف الاجتماعيـة والسياسية التي أعاقت وعطلت تطور تمثـل هـذا المفهـوم علـى مسـتوى التصـورات والممارسـات. وخلق مواطنة مشوهة ومنقوصة. والمطالع لدساتير وتشريعات هذه الدول، يقف على مفارقة كـبيرة بين ما حوته هذه التشريعات من نصوص تعزز صفة المواطنـة وتقدسـها. وعلـى الـرغم أيضـا مـن التحولات السياسية التي عرفتها هذه الدول سياسيا على الأقل، فإن حالة المواطنة لم تراوح مكانهـا. رغم مشاريع الإصلاح الـتي مسـت جوانـب متعـددة مـن الحيـاة الاجتماعيـة. بدايـة مـن الجانـب السياسي مع التركيز على جانب إعداد مواطن الغد من خـلال إصـلاح منظومـة التربيـة والتعلـيم. بتزويده بجملة من المعارف والكفاءات التي تستدعيها متطلبات المواطنة الواعية والفاعلـة، الموصـوفة في الغايات التي ترمي إليها المنظومة التربوية، والتي تتلخص في: تكوين مـواطن مـزود بمعـالم وطنيـة أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيـف معـه والتـأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية[1].

ولأن التمـثلات الاجتماعيـة أو التصـورات الـتي يحملـها الأفـراد عـن المواضـيع والأشـياء والأفكار، توجه وتتحكم في سلوكياتنا ومواقفنا نحو عالم الأشـياء والأفكـار. فـلا شـك أن تمثلاتنـا للمواطنة تحدد الطريقة والموقـف الـذي يمكـن أن نتعاطـاه معهـا. كمـا وأن التمـثلات الاجتماعيـة أصبحت أداة تربوية هامة في التحصيل المعرفي أومـا بـات يعـرف بالمكتسـبات القبليـة أو الأحكـام المسبقة. وانطلاقا من أن المواطنة هي جملة من المعـارف والسـلوكيات الـتي يتلقاهـا ويتـدرب عليهـا التلميذ داخل النظام التربوي. تتأسـس إشـكالية هـذا البحـث علـى المعنـى الـذي يعطيـه التلاميـذ لموضوع المواطنة، في السنة الثالثة ثانوي التي تتوج سنوات من الدراسة والتكوين، اكتسـب التلاميـذ

[1] القـانون التـوجيهي للتربيـة رقـم 08-04 ، المـؤرخ فـي 15 محـرم علـم 1429 الموافـق لــ 23 ينـاير سـنة 2008 ، الجريـدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، 2008

خلالها جملة من المعارف حول المواطنة ومقتضياتها. وهذا من خلال التعرف على محتوى تمثلاتهم الاجتماعية للمواطنة، والكيفية التي تنتظم بها محتويتها وعناصرها، وأثر هذه التمثلات في بعض مواقفهم الاجتماعية والسياسية، والموقع الذي تحتله المدرسة في تشكيل هذه التمثلات مقارنة ببعض مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى، بطرح التساؤلات التالية:

ما هي التمثلات الاجتماعية للمواطنة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟ وما هي العناصر التي تشكل هذه التمثلات وكيف تنتظم داخلها؟ وما هو موقع المدرسة في عملية تشكل التمثلات الخاصة بالمواطنة؟

2. الفرضيات:

على ضوء ما سبق، يمكن أن نفترض الإجابات التالية:

1. أنّ هناك توافق في التمثلات الاجتماعية للمواطنة بين التلاميذ في ولاتي غليزان وتيزي وزو؛
2. هناك توافق أيضا بين تلاميذ الولايتين من حيث العناصر التي تشكل هذه التمثلات؛
3. تنتظم العناصر المشكلة للتمثلات بنفس الكيفية بين تلاميذ الولايتين؛
4. توافق التمثلات الاجتماعية للمواطنة بين تلاميذ الولايتين، يجعلهم يشتركون في بعض المواقف المتصلة بالمواطنة،
5. هناك إجماع على الدور الأساس والأول الذي تقوم به المدرسة في تشكيل التمثلات الاجتماعية الخاصة بالمواطنة.

3. أسباب اختيار الموضوع:

لا شك أن تبني أو اختيارنا لموضوع للدراسة، لم يأتي اعتباطا ولكن جاء نتيجة عوامل عدة، خاصة بالباحث نفسه، في تفاعله الدائم مع محيطه الاجتماعي من خلال موقعه المهني كأحد الفاعلين في

الحقل التربوي، الذي شكل مجال الدراسة، وانطلاقا من تفاعله مع باقي الفاعلين الآخرين والتعامل اليومي التلاميذ من موقعنا كمستشار توجيه وإرشاد مدرسي سابق، ثم مفتش للتوجيه المدرسي والمهني. ومعايشتنا لمراحل الإصلاح التربوي الأخير، والعمليات المرافقة له والحديث عن دور المدرسة في إعادة تكوين مواطن الغد.

1.3. الأسباب الذاتية:

- تولدت فكرة دراسة موضوع المواطنة، انطلاقا من صدور القانون التوجيهي للتربية سنة 2008، من خلال الغايات التي رسمها المشرع التربوي وفي مقدمتها صورة المواطن الجزائري المراد إعداده.
- الموقع الذي كان يشغله الباحث من خلال وظيفته في سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، مما أتاح له سهولة الاتصال والتعامل مع العاملين بقطاع التربية من جهة، ومن جهة أخرى مع التلاميذ وما يعايشونه من صعوبات مختلفة في حياتهم المدرسية.

2.3. الأسباب الموضوعية:

- إبراز دور التمثلات الاجتماعية للأفراد حول مختلف القضايا والمواضيع، في العملية التربوية وبالأخص موضوع المواطنة لدى الفئة المتمدرسة، والصور الذهنية المرتسمة ومقارنتها بالغايات التي يرمي إليها النظام التربوي.
- معالجة موضوع المواطنة من هذه الزاوية، يحاول أخذ مسار آخر يختلف عن الدراسات التي تتناول المواطنة انطلاقا من دراسة المحتويات والبرامج، أو آراء القائمين على التربية من أساتذة وإداريين. ومن ثم الإسهام في إثراء البحوث والدراسات التي تتناول مثل هذه المواضيع.

- أغلب الدراسات التي قدمت عن المواطنة عربية كانت أو جزائرية، ركزت على المراحل الأولى من التعليم وبالأخص التعليم الابتدائي والمتوسط، ولم تعطي مرحلة التعليم نصيبها من البحث والدراسة.
- موضوع المواطنة أصبح واقعا سياسيا واجتماعيا، تتفاعل معه كل الفئات الاجتماعية، لذا كان من الضروري معرفة التمثلات التي تحملها هذه الفئات عن المواطنة، وبالأخص التلاميذ في أي مشروع يستهدف التربية على المواطنة.

4. أهداف الدراسة:

ككل دراسة علمية هادفة، تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف بالنظر إلى الموضوع الذي تعالجه والمتمثل في التمثلات الاجتماعية للمواطنة للتلاميذ في السنة الثالثة ثانوي، وتتمثل هذه الأهداف فيما يلي:

- الكشف عن التمثلات والتصورات التي يحملها التلاميذ معهم وهم في السنة الأخيرة من التعليم الثانوي، ومقبلون على الدخول إلى مرحلة جديدة في حياتهم يستطيعون فيها من ممارسة موطنتهم باعتبارهم راشدين.
- التعرف على العناصر التي تتشكل منها هذه التمثلات ومدى تحكمها في مواقف وسلوكات التلاميذ، والعمل على تعزيزها أو تعديلها حسبما تقتضيه الضرورة التربوية والاجتماعية.
- معرفة العناصر المشتركة بين التلاميذ خصوصا والجزائريين عموما، والتي تتشكل منها التمثلات الخاصة بالمواطنة والعمل على تعزيزها في الحفاظ على الوحدة الوطنية.
- رصد مواقف التلاميذ تجاه بعض القضايا المرتبطة بالمواطنة اجتماعيا وسياسيا خاصة المشتركة فيما بينهم، واستثمارها في مصلحة الوطن
- معرفة موقع المدرسة من بين المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي تعمل معها في التربية على المواطنة وفي مقدمتها الأسرة. من أجل تطوير أداء النظام التربوي من خلال تطوير وتحسين العملية التربوية التي تسعى إلى إعداد مواطنين وليس أفراد.

- تنبيه القائمين على الشأن التربوي إلى بعض الجوانب التي تعيق جهود وعمليات التربية على المواطنة والتي قد تصنع جيلا مشوها من المواطنين، بعيد عن انتماءه وهويته ومجتمعه.
- تحاول هذه الدراسة أيضا إلى الوقوف على ما حققه الإصلاح التربوي الذي انطلق فعليا في سنة 2003، فيما يتعلق ببعض الغايات التي حددها المشرع في مجال التربية ولا سيما في مجال التربية على المواطنة. كون أن تلاميذ عينة الدراسة هم من مخرجات هذا الإصلاح.
- المساهمة في إثراء المكتبة الجامعية، خاصة في علم الاجتماع دعما للدراسات التي تنطلق من مفهوم التمثلات الاجتماعية، والتي تؤسس لمسار علمي في المستقبل من قبل باحثين آخرين.

5. أهمية الدراسة

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع نفسه المتعلق بالمواطنة، وما يكتنفها من إشكالات سواء على مستوى التصورات أو الممارسات، وزادت أهميتها خاصة بعد التحولات السياسية والاجتماعية التي عرفتها عديد الدول العربية ومنها الجزائر، والنموذج المواطني الذي يجب العمل عليه إعداد مواطن معتز بهويته متفاعل إيجابيا مع الآخر.
- تنبع هذه الأهمية من دور التمثلات التي توجه مشاعر ومواقف الأفراد وكذلك سلوكاتهم، والتي يتوجب معرفتها من أجل تعزيز ما هو إيجابي وتعديل السلبي منها في أي مشروع مجتمعي.
- والأهمية الأخرى تتمثل في الفئة الاجتماعية التي مسته الدراسة والمتمثلة في فئة الشباب المتمدرس والذي يستعد لأن يأخذ مكانته ودوره في المجالات الحياتية المختلفة، وانعكاسات تمثلاته الاجتماعية للمواطنة على الدور المنتظر منه كمواطن.
- والأهمية الأخرى أيضا هي في معرفة مدى توافق التصورات والمواقف لهذه الفئة خصوصا بين مناطق الوطن فيما يتعلق بالمواطنة والقيم والقضايا المرتبطة بها.
- ويعزز هذه الأمية الجهود التربوية التي تسعى إلى وضع سياسة تربوية قوامها التربية على المواطنة التي أضحت ركيزة أساسية في أي مشروع تربوي تحدد فيه معالم المواطن المنشود في عالم سريع التغير.

- واخبرا، أهمية علمية تضاف إلى سلسلة الدراسات الاجتماعية التي تعنى بالتمثلات الاجتماعية وعلاقتها بالموضوعات والقضايا التي تدخل ضمن دائرة البحث العلمي، والتي لها علاقة مباشرة بالفاعلات الاجتماعية المختلفة.

6. تحديد المفاهيم:

لا شك من أن كل عمل بحثي وعلمي يتضمن مجموعة من المفاهيم التي يقوم عليها، وترسم حدوده ومجالاته النظرية والمنهجية. تحديدا يستجيب لطبيعة الدراسة، وإجرائيتها من خلال معالجته ميدانيا، وتحديد المفاهيم خاصة في البحث الاجتماعي يعد ضرورة منهجية، فليست مفردات الواقع الاجتماعي بارزة وواضحة للجميع بالدرجة نفسها، بل تختلف باختلاف الراصدين لها أولا، والمتخصصين فيها ثانيا، والمتعايشين معها ثالثا. لذلك يصبح مطلوبا من الباحث الاجتماعي أن يوضح مؤشرات السلوك وقيمه ومعانيه الخاضعة للدراسة، إضافة إلى ذلك يجب أن يعتمد على المصطلحات المفاهيمية النظرية المتداولة في أدبيات النظرية الاجتماعية، إن تحديد الباحث لمفاهيم بحثه يساعده في التقرب إلى أهداف البحث ويقوده إلى الموضوعية معا[1].

إذا أردنا أن عرف المفاهيم، نستطيع القول عنها: إنها الصورة الذهنية-إدراكية المتشكلة بواسطة الملاحظة المباشرة لأكثر من مؤشر واحد من واقع ميدان البحث. بتعبير آخر: يعني المفهوم رموزا مجردة تعكس مضمون فكرة، أو سلوك، أو موقف أفراد مجتمع البحث[2]. وفيما يلي مجموعة المفاهيم التي اعتمدت عليها الدراسة من الناحية الإجرائية.

أ. المواطنة:

هي تلك الرابطة التي تجمع الفرد بالمجتمع السياسي الذي ينتمي إليه، وتجمعه مع أفراده بمجموعة من القواسم المشتركة التي تشكل هويته والمتمثلة في الدين واللغة الثقافة والأرض

[1] معن خليل عمر، مناهج البحث في علم الاجتماع، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص56.
[2] معن خليل عمر، نفس المرجع، ص56.

وغيرها، والصفة التي بموجبها يحصل على الحقوق، ويلتزم بأداء ما يفرض عليه من واجبات، تجعل منه عنصرا فاعلا في المجتمع.

ب. **التربية على المواطنة:**

هي العملية التي من خلاله يتم نقل مجموعة المعارف المتعلقة بالمواطنة والانتماء والعناصر المرتبطة المتمثلة في الحقوق والواجبات، والقيم الإنسانية مثل التسامح واحترام الآخر

ج. **التمثلات الاجتماعية:**

هي مجموعة المعارف المتشكلة عن موضوع معين، والمتقاسمة اجتماعيا، وتهدف إلى فهم وتفسير العالم من حولنا، يعيد الفرد من خلالها بناء الواقع وإعطاءه دلالة ومعنى خاص، اعتمادا على مكتسباته والتي تعمل على توجيه ممارساته وسلوكاته في تفاعله مع الأفراد والمؤسسات.

د. **التلميذ في السنة الثالثة ثانوي:**

هم فئة التلاميذ المتمدرسين في السنة النهائية من مرحلة التعليم الثانوي، ويستعدون لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا، والذين يتكونون من المراهقين والشباب، وتتراوح أعمارهم بين 16 سنة باعتماد تخفيض السن و22 سنة في حال إعادة السنة خلال إحدى مراحل التعليم الثلاث.

7. الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات الجزائرية

1. **دراسة راضية بوزيان (2006)** حول موضوع " دور المؤسسة التعليمية في تكوين روح المواطنة لدى التلاميذ المدرسة الإكمالية نموذجا"[1]. والتي هدفت الدراسة الى التعرف على دور المؤسسة التعليمية في تكوين روح المواطنة لدى تلاميذ المدرسة الإكمالية نموذجا، دراسة ميدانية ببعض إكماليات ولاية عنابة، وهدفت كذلك الى الخروج بمجموعة من

[1] بوزيان راضية، دور المؤسسة التعليمية في تكوين روي المواطنة لد التلاميذ المدرسة الإكمالية نموذجا، مجلة العلوم الانسانية جامعة عنابة ، السنة الرابعة، العدد31، 2006،

الاقتراحات والتوصيات العملية، التي من شانها أن تساعد في بناء مناهج دراسية قادرة على تأكيد روح المواطنة وتعزيزها عند التلاميذ. قامت الباحثة بطرح مجموعة من التساؤلات البحثية تمثلت فيما يلي: ما هو مفهوم المواطنة من منظور علم الاجتماع؟ ما هي العلاقة بين المواطنة والمؤسسة التعليمية؟ هل يمكن اعتبار المؤسسة التعليمية الجزائرية – المدرسة الإكمالية نموذجا – أداة فاعلة لتكوين روح المواطنة وتجسيد قيم الحس المدني؟

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ومنهج تحليل المضمون لبعض الكتب المدرسية باعتماد أسلوب المقابلة، الملاحظة، الوثائق والسجلات الرسمية، والاستمارة على عينة شملت 103معلم يدرسون بـ 31اكمالية.

توصلت الدراسة الى عدة نتائج منها:

- وجود علاقة وثيقة الصلة بين المؤسسة التعليمية والمواطنة، انطلاقا من تنمية الشعور بالانتماء والمشاركة الإيجابية.
- ظهور المواد الاجتماعية ضمن المواد الأكثر صلة بتكوين روح المواطنة، والتي تساهم بشكل متوسط الفعالية من خلال المكاسب التي تحققها، أما الكتب الخاصة بالمواد الاجتماعية، فهي تساهم في تكوين المواطنة بشكل متوسط نسبيا، في حين أن الحجم الساعي المخصص للمواد الاجتماعية يبقى دون المستو المطلوب، ولاسيما إذا تعلق الأمر بمادة التربية المدنية.
- تعتبر الديمقراطية دعامة أساسية لقيام المواطنة، وتكوين آليات الحس المدني، وقد برزت في كتب المواد الاجتماعية بنسب تواترية، متوسطة نسبيا، في حين لم يرد مفهوم الانتماء –الذي يعتبر من العناصر المشكلة للمواطنة – إلا بنسب قليلة.
- إن توعية التلاميذ (المواطنين) بقواعد الديمقراطية والقوانين التي تنظم الحياة في المجتمع، من الأهداف الهامة في تكوين روي المواطنة، وقد أثبتت الدراسة عدم تحققها.

ومجمل القول، أن الدراسة أكدت أهمية ودور كتب المواد الاجتماعية، في ترسيخ مبادئ المواطنة لدى التلاميذ، وتلعب المدرسة بمنظومتها الدور الفعال في تكوين نشء متمسك بوطنه ووطنيته.

2. **دراسة خوني وردة (2008)** حول موضوع: "دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني- المركز الجامعي-تبسة – الجزائر"[1] . هدفت الدراسة الى التعرف على كيفية مساهمة المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني، وذلك من خلال تسليط الضوء على دور الوسط المدرسي في غرس قيم الانتماء الوطني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وذلك استنادا إلى دور الإدارة المدرسية، والمعلم، والكتاب المدرسي في غرس قيمة الاعتزاز برموز السيادة الوطنية، والافتخار بالانتماء الحضاري والثقافي والمحافظة على القوانين والالتزام، والتمسك بالعادات والتقاليد، والقيم مع حب الوطن والتضحية من أجله ولأجله. _انطلقت الباحثة من طرح عدة تساؤلات: هل تعمل المدرسة على تنمية قيم الانتماء الوطني؟ هل يساهم كل من الطاقم الإداري للمدرسة، وأستاذ الاجتماعيات في تنمية الانتماء لد تلاميذ المرحلة المتوسطة؟

توصلت الدراسة الى عدة نتائج منها:

- أن أوجه الانتماء تتمثل في ارتباط الفرد بوطنه الذي يحيا فيه، وبمن يقيمون في هذا الوطن، ويظهر أيضا في تبني مجموعة الأفكار والقيم والمعايير التي تميز هذا المجتمع عن غيره.
- أن الوسط المدرسي يساهم في غرس قيم الانتماء الوطني في نفوس تلاميذ المرحلة المتوسطة بنسب متفاوتة، فالإدارة المدرسية والمعلم، والكتاب المدرسي، يعملون في تكامل وتساند وظيفي من أجل تحقيق الأهداف التي ترمي التربية في الجزائر إلى تحقيقها، رغم أنه في بعض الأحيان تكون عبارة عن تطبيق للقوانين والأوامر والتشريعات فقط.

[1] خوني وريدة، دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني، مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 03، العدد 05،2008، ص-ص 72-129

- الإدارة المدرسية تساهم في غرس قيمة حب الراية الوطنية، والافتخار والاعتزاز بالنشيد الوطني فهي تحرص على غرس هذه القيمة في التلاميذ من خلال معاقبة كل من يتجاوز أو يتعد على القانون الخاص، الذ يحكم الحياة المدرسية أو القانون العام للبلاد. وهذا ما يحفز التلاميذ على احترام القانون، ويوعيهم بأهميته في تنظيم شؤون البلاد والعباد،
- الأستاذ يساهم بنسبة ضئيلة في غرس ثقافة المجتمع الجزائر، ويحفز التلاميذ على التمسك بهاته الثقافة، وذلك من خلال ما يقدمه من دروس وما يستخلصه من عبر، وما يوجهه من ملاحظات وما يسلكه من تصرفات وأقوال.
- المعلم يعمل على غرس قيمة الولاء في نفوس التلاميذ، من خلال طريقة تدريسه وأثناء شرحه وبلورته للأفكار التي يتضمنها محتو الدرس، ومن خلال الأنشطة المدرسية.
- الأستاذ يعمل على غرس بعض القيم الدالة عن الانتماء الوطني، من خلال ما يقدمه من ملاحظات وتوجيهات ومحاضرات حول حب الوطن والولاء له والتمسك بقيمه ومعاييره.
- جاءت قيم الانتماء متوفرة لد تلاميذ المرحلة المتوسطة باختلاف جنسهم ومستواهم الدراسي.

خلاصة القول، وحسب أهم نتائج الدراسة، نجد أن أستاذ مادة الاجتماعيات، يعمل على غرس بعض قيم الانتماء الوطني في نفوس تلاميذ المرحلة المتوسطة، بمختلف الطرق والوسائل، فمن خلال ما يقدمه من دروس ومواعظ، وعبر ونصائح وتوجيهات، وتشجيعهم على حب الرموز الوطنية، والاعتزاز بها، واهتمامه بالمحاور الخاصة بالجزائر، وتثبيتها في نفوس التلاميذ، ومن خلال مساهمته في غرس قيمة الولاء للوطن، وغرس قيمة التضحية والدفاع عن الوطن، وغرس ثقافة المجتمع الجزائر، ومساهمته في غرس قيمة المحافظة على الممتلكات الخاصة بالمدرسة كل هذا ينصهر في بوتقة واحدة هي الانتماء الوطني، فهو بهذا يعمل على ربط التلاميذ بتاريخ وطنهم وثقافته وعاداته وتقاليده وقيمه. فالمعلم يبقى هو القدوة والمثل الأعلى لتلاميذه بحكم احتكاكه الكبير بهم.

3. دراسة لبو عبد الله (2012) حول موضوع: "قيم المواطنة المعبر عنها عند مدرسي المواد الاجتماعية، وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي ودافعيتهم للتدريس –دراسة ميدانية تحليلية بمتوسطات ولاية ورقلة –الجزائر"[1]

هدفت الدراسة الى معرفة المستوى الذي يحمله مدرسو المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم المتوسط من قيم المواطنة المعبر عنها، وكذا طبيعة اتجاهاتهم نحو المنهج الدراسي ومستوى دافعيتهم للتدريس، كما هدفت الى معرفة العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاث.

ولأجل ذلك إجراء الدراسة بطريقة الحصر الشامل، ضمن مؤسسات التعليم المتوسط بولاية "ورقلة" بالجزائر والبالغ عددهم 168مدرسا من مدرسي هذه الولاية. انطلق الباحث من طرح الأسئلة التالية:

-هل يرتفع مستو قيم المواطنة المعبر عنها في الدراسة الحالية كلما كان لد المدرس اتجاها إيجابيا نحو المنهاج الدراسي ومستوى أعلى من الدافعية؟

حدد الباحث مفهوم قيم المواطنة المعبر عنها كما يلي: تلك المواقف المعبر عنها في الدراسة والموزعة في جوانب شخصية مدرس المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم المتوسط: المعرفية والوجدانية والسلوكية، في مد ما يعرفه أو يؤمن به وما يمارسه من سلوك ي حدد علاقته بوطنه وماله من حقوق، وما عليه من واجبات تجاهه ومد مشاركته في اتخاذ القرار والتزامه بمباد المجتمع وقيمه وقوانينه والمشاركة الفعالة في انشطته، وأعماله الإيجابية، حتى ي مكنه غرس ذلك في التلميذ وفقا للمقياس المعد لذلك والمتكون من الأبعاد التالية: الاستقلالية، التفكير الناقد، التسامح، التضامن وقبول الآخر، الانفتاح والتحرر من الأحقاد السياسية والاجتماعية.

هدفت الدراسة الى التحقق من الفرضيات المقترحة التي تهدف الى الكشف عن مد وجود قيم المواطنة المعبر عنها عند مدرس المواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط وعلاقة ذلك بطبيعة

[1] لبوز عبد الله، قيم المواطنة المعبر عنها عند مدرسي المواد الاجتماعية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي ودافعيتهم للتدريس ، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة وهران، 2011.

اتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي الحالي المعتمد على الكفاءات التربوية في الإصلاحات الحديثة وذلك للدور الذ يؤديه المدرس في ترسيخ هذه القيم عند التلاميذ، وكذا العلاقة الموجودة بين هذه القيم ودافعية هؤلاء المدرسين للتدريس. واستعمل الباحث لهذا الغرض المنهج الوصفي لدراسة العلاقة الموجودة بين مختلف متغيرات الدراسة. وجاءت النتائج كالآتي:

- المدرس في مرحلة التعليم المتوسط يتميز بمستوى متوسط من قيم المواطنة المعبر عنها وهو لا يحمل قيم المواطنة حسب المتوقع، نظرا للظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يمر بها المجتمع، وبعض المتغيرات الوافدة كالغزو الفكر والثقافي والتطور التكنولوجي والتغيرات التي يعرفها المجتمع الجزائر، والتي أثرت في سلوك الأفراد وذلك راجع الى:
- مدرس المواد الاجتماعية يتميز باتجاهاته الإيجابية نحو المنهاج الدراسي، لأنه مطلع عليه ولكون أهدافه واضحة وتتناسق مع أهداف المجتمع وتطلعاته، وباعتباره ي عبر عن قيم المجتمع واتجاهاته، أهدافه وتراثه، وعاداته واتجاهاته، كما يتميز بمستوى متوسط من الدافعية للتدريس، وذلك راجع لقلة الحوافز المادية للمعلم، ونقص التشجيع المعنوي ، مع غياب المعاملة العادلة له -وبالنظر الى نتائج الدراسة توصل البحث الى طري المقترحات التالية:
- ضرورة أن تتضمن مناهج المواد الاجتماعية، الخاصة بمرحلة التعليم المتوسط، مفهوم المواطنة والمفاهيم المرتبطة به والقضايا المصاحبة للتغيرات العالمية المعاصرة، ومعالجتها بصورة وظيفية ومترابطة بموضوعات المنهاج.
- ضرورة الاستمرارية في تدريب المدرس أثناء الخدمة، للإحاطة بمفهوم المواطنة وقيمها في المجالات المختلفة، مع ضرورة مشاركته في ندوات ولقاءات فكرية ثقافية تتعلق بقضايا المواطنة ومشكلاتها المعاصرة وإشراكه في كل عملية اصلاحية وأخذ مقترحاته بجدية باعتباره يمثل محرك تنفيذ المنهاج.
- ان يحرص المدرس على بلورة مفهومات المواطنة، وقيمها في صورة مشكلات يدرب عليها التلاميذ في الأنشطة.

4. **دراسة النوي بالطاهر(2012)** حول موضوع: "دور المدرسة في تربية المواطنة"[1].انطلق الباحث من فكرة أن التربية على المواطنة، هي عملية إعداد للفرد تتضمن تعريفه بحقوقه وواجباته تجاه وطنه، ومجتمعه، وكيف يمارس هذه الحقوق والواجبات من خلال تلقين للتلاميذ التفاعل والعيش معا من خلال وقائع ملموسة تسمح لهم ببناء فضاءات المواطنة، ووضع المتعلم في وضعيات تعلم وهو الشرط الأساسي لتحقيق التربية على المواطنة والتي تقوم على المواد المختلفة كالتاريخ، الجغرافيا، التربية الإسلامية والتربية المدنية خاصة، وعلى التربية البدنية والرياضة المدرسية.

في ختام دراسته، يقترح الباحث ربط الأنشطة المدرسية ببعض الأحداث الإنسانية التي ترسخ مباد المواطنة، سواء الأحداث الوطنية منها، أو الدولية عبر إدراج المواضيع التالية:

- •اليوم العالمي لحقوق الإنسان واليوم العالمي للبيئة ومكافحة التدخين.
- •اليوم العالمي لمكافحة التمييز العنصر (21 مارس)
- •الأيام العالمية لمكافحة بعض الأمراض كالسكر والسرطان
- •أحداث 8ما 1945وثورة الفاتح نوفمبر 1954وذكر الاستقلال في 05 جويلية وفي مجال دور المدرسة في تربية المواطنة دائما، يقترح الباحث بعض الأمثلة عن الأنشطة المدرسية منها:
- •تمكين التلاميذ من توسيع آفاقهم، وكذا الإحساس بالمسؤولية الجماعية، وممارسة التنافس الشريف من خلال برمجة المسابقات الثقافية بين الأفواج التربوية.
- التنسيق بين المدرسة وعدة متدخلين آخرين، مثل الجمعيات والمنظمات والجماعات المحلية كالبلديات وغيرها من أجل تنظيم مهرجانات ثقافية ورياضية.
- عرض أفلام تاريخية وأشرطة وثائقية، لتعزيز الانتماء والاعتزاز بمقومات الهوية الوطنية

[1] النوي بالطاهر، دور المدرسة في تربية المواطنة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة، العدد03، ص- ص-135 111

- التربية على احترام الآخر والاستماع إليه، والتربية على التسامح ونبذ العنا دور المدرسة الجزائرية في تنشئة الفرد على قيم المواطنة.

5. **دراسة اسماعيل رابحي (2013)** حول موضوع: "مدى توافر عناصر الهوية الوطنية في الكتب المدرسية لمناهج التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط"[1] هدفت الدراسة الى الكشف عن مد توافر عناصر الهوية الوطنية في الكتب المدرسية لمناهج التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط، باعتبار أن مادة التاريخ تعمل على تنمية الشعور القومي، وذلك بإبراز أهم المحطات التاريخية لنشأة الدولة أو الأمة، والتركيز على التضحيات الكبر التي ب ذلت لتحقيق الاستقلال المادي والمعنوي، وهو ما يرفع من مستوى الانتماء والولاء عند الناشئة انطلقت الدراسة من طري التساؤلات التالية:

- ما مد توفر عناصر الهوية الوطنية في محتويات الكتب المدرسية لمناهج التاريخ لمرحلة التعليم المتوسط؟

- ما ترتيب عناصر الهوية الوطنية تبعا لتوافرها، في محتويات الكتب المدرسية لمناهج التاريخ لمرحلة التعليم المتوسط؟

-اعتمد الباحث منهج الدراسات الوصفية التحليلية، القائم على التحليل الكمي والكيفي لمجموعة من الكتب المدرسية المعتمدة بعد الإصلاح وعددها (07) كتب معتمدة للسنة الدراسية 2012 / 2011

الصادرة عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. وقد توصلت نتائج الدراسة الى ما يلي:

- بالنسبة لتوافر عناصر الهوية في محتويات كتب التاريخ: لوحظ توافر مرتفع جدا، حيث احتوت كل الفقرات على أحد عناصر الهوية، مع سيطرة الب عد الوطني الجزائر على حساب البعد الإسلامي، العربي والأمازيغي.

[1] اسماعيل رابحي، مدى توافر عناصر الهوية الوطنية في الكتب المدرسية لمناهج التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط. مجلة علوم الإنسان والمجتمع جامعة بسكرة ، العدد ،05، 2013، ص ص 315-331

- بالنسبة لترتيب توافر عناصر الهوية الوطنية: اتضح من النتائج أن عناصر الهوية قد جاءت في الكتاب المدرسي حسب الترتيب التالي: التوجه الجزائر، التوجه الإسلامي، والتوجه العربي ثم التوجه الأمازيغي.

وتجدر الإشارة الى ان هذا الترتيب، جاء حسب وروده في المواثيق الرسمية للدولة الجزائرية (الظاهرة في الدستور)، كما يؤكد المشرع على تفادي التركيز على البعد اللغوي باعتباره قد يشكل امتدادا للبعد العرقي، وهو ما قد يثير اضطرابات تمس الوحدة العامة للمجتمع الجزائر.

6. دراسة زقاوة أحمد (2015) حول موضوع: "دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة"[1]

-هدفت الدراسة الى التعرف على دور المدرسة في تربية التلميذ على قيم المواطنة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط على ضوء متغير الجنس، الخبرة المهنية ومادة التدريس. ولتحقيق ذلك صمم الباحث أداة استبيان موزعة على أربعة مجالات: دور البرنامج التعليمي، دور الأستاذ، دور المناخ المدرسي ودور الأنشطة المدرسية.

انطلقت الدراسة من السؤال التالي: ما مستوى دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط؟

توصلت نتائج الدراسة الى الكشف عما يلي:

- أن مستوى دور المدرسة كان متوسطا على العموم في تعليم التلاميذ قيم المواطنة، وأن المجال الذي ساهم بقوة في هذا الدور هو الأستاذ الذ جاء بمستوى مرتفع، وبعدها تتالت المجالات الأخر كما يلي: المناخ المدرسي، البرنامج التعليمي وأخيرا الأنشطة المدرسية.
- جاءت الأنشطة المدرسية الحلقة الأضعف في المدرسة من حيث دورها في تنمية قيم المواطنة لد التلميذ، وفي هذا الصدد اقتري الباحث اعادة تفعيلها والنظر في أهدافها ومضامينها

[1] أحمد زقاوة، دورا لمدرسة في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، مجلة أمابارك، المجلد 06، العدد 17، 2015، ص ص 51-68.

وتوقيتها وموقعها ضمن برامج المؤسسة، ذلك أن أهميتها تكمن في كونها فضاء تتحول فيه أهداف المواطنة الى سلوك ومهارات يتدرب عليها التلاميذ من خلال الممارسة والتطبيق.

- ضرورة إثراء المناخ المدرسي والبرنامج التعليمي بقيم تعزز سلوك المواطنة لتجعله ضمن اهتمامات التلميذ المحورية في حياته الدراسية والاجتماعية.

ونظرا للنتائج المتوصل إليها، أوصى الباحث بما يلي:

- تدعيم البرامج والمقررات التعليمية بقيم ترسخ مفهوم المواطن: مثل القيام بأداء الواجبات الشخصية والعامة، الولاء والالتزام، المشاركة في صنع القرار، الشعور بالانتماء، احترام الغير.
- تفعيل وتثمين الأنشطة المدرسية لتكون جزءا من اهتمامات التلاميذ والمجتمع المحلي وإعادة مكانتها الإستراتيجية في العمل المدرسي.
- إدراج محور يتعلق بالتربية على المواطنة في البرامج التعليمية مع تخصيص محاور تعالج موضوع العولمة مع إبراز تأثيرها على الهوية الوطنية.
- القيام بدراسات مماثلة على برامج التعليم بمستوياته الثلاث، بالإضافة الى التعليم الجامعي يشمل عينات واسعة من أساتذة، طلبة، أولياء أمور.
- التفكير في آلية للتنسيق بين المدرسة والمجتمع المحلي من أجل تدريب التلاميذ على مهارات حياتية أوسع مثل المشاركة في صنع القرار والاهتمام بالشأن العام.

7. **دراسة نعيم درغال (2017)**، بعنوان " تمثلات المواطنة لدى الشباب الجزائري" وهي أطروحة ماجستير، حاولت أن تسلط الضوء على التمثلات الاجتماعية للمواطنة لدى الشباب الجزائري، بغية الكشف عن محتوى التفكير الاجتماعي المتعلق بمسألة المواطنة لدى هذه الفئة الاجتماعية النشطة، وتأثير بعض العوامل والمؤشرات السوسيومعرفية لهذه التمثلات، وذلك بطرح الإشكالية التالية:

ما هي التمثلات الاجتماعية للمواطنة لدى الشباب الجزائري؟ والتي تفرعت إلى التساؤلات التالية:

أ- ما هي التمثلات الاجتماعية المتكونة عند الشباب حول فكرة التمتع بالحقوق الفردية في الجزائر؟

ب- ما هي طبيعة التفكير الاجتماعي السائد عند الشباب الجزائري حول واجباته الوطنية؟

ج- ما هو دور الإحساس بالهوية والشعور بالانتماء في تشكيل مفهوم المواطنة لدى الشباب الجزائري؟

د- ما طبيعة الصرة الذهنية المتشكلة لدى الشباب الجزائري حول مفهوم المواطن الصالح؟

ومنه جاءت فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

أ- تكونت لدى الشباب تمثلات سلبية حول فكرة التمتع بالحقوق الفردية في الجزائر،

ب- يتصور الشباب أن هناك اختلالات عديدة في أداء الواجبات الوطنية،

ج- يبني الشباب تصوراته الاجتماعية انطلاقا من شعوره بالهوية والانتماء لهذا الوطن،

د- تكونت لدى الشباب الجزائري صورة ذهنية إيجابية حول صفات المواطن الصالح.

من أجل التحقق من هذه الفرضيات، اعتمد الباحث في هذه الدراسة على أداتي الملاحظة والاستمارة، التي طبقت على عينة من 188 فردا، موزعين إلى 83 من الإناث و 105 من الذكور، حالتهم الاجتماعية تتراوح بيم الموظف أو العامل وبين البطال، وينحدرون من مناطق ريفية وحضرية. وباعتماد المهج الوصفي والمنهج الاستقرائي خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ✓ وجود اختلالات كبيرة في معادلة الحقوق والواجبات، خاصة في الاستفادة من الحقوق الأساسية الاجتماعية، السياسية والثقافية، وهذا حسب تصورات الشباب، وبالأخص بالنسبة للشباب المنحدر من الريف. كما لوحظ أيضا أن الحالة الاجتماعية لها دور كبير في تشكيل التمثلات الاجتماعية للمواطنة في شقها القانوني المتعلق بالحقوق خاصة؛
- ✓ بالرغم من امتلاك الشباب الجزائري لرصيد معرفي مقبول نسبيا حول المكونات الأساسية للمواطنة؛ فإن الاختلالات في أداء الأدوار الاجتماعية والاقتصادية والثقافية حالت دون ترسيخ بنية سوسيومعرفية حول المواطنة كمفهوم وكممارسة يومية لشباب الجزائر؛

- ✓ يمتلك مكون الهوية الأثر الواضح والكبير في بناء المواطنة الإيجابية والفاعلة، ويليه الشعور بالانتماء، ثم الواجبات الوطنية وأخيرا الحقوق.

ثانيا: الدراسات العربية

8. **دراسة عبد الله بن ناصر الصبيح (2005)، بعنوان " المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقة ذلك ببعض المؤسسات الاجتماعية "[1]**، حيث هدفت إلى تحديد اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المواطنة، وكذلك تحديد علاقة هذا المفهوم ببعض المؤسسات الاجتماعية وهي المسجد والمدرسة والأسرة .وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمدت على الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة تقيس عدة محاور .طبقت الأداة على عينة من طلاب المستوى الثالث في إحدى ثانويات الرياض في القسمين الطبيعي والشرعي قوامها (104) طلاب .منهم (67) طالبًا يدرسون في القسم الطبيعي و(37) طالبًا يدرسون في القسم الشرعي. كانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن (80%) من الطلاب يدركون حقوق المواطنة وواجباتها .كما أظهرت الدراسة تباينًا في تقدير ما تحقق من الحقوق والواجبات.

9. **دراسة محمد بن معجب الحامد(2005)** بعنوان " **الشراكة والتنسيق في تربية المواطنة** "[2] حيث هدفت إلى تحديد وظائف المؤسسات التربوية وأساليب التنسيق بينها من أجل تعزيز المواطنة. استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على تحليل المؤسسات التربوية وتوضيح علاقاتها ببعض واكتشاف آليات عملها لتعزيز المشاركة في تربية المواطنة، إذ إن المنهج الوصفي لا يقتصر على جمع البيانات وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك وهو تفسيرها والمقارنة بينها وتحليلها واستخلاص الاستنتاجات المفيدة منها .وفي

---

(1) عبد الله بن ناصر الصبيح، المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة المعرفة، عدد 120، وزارة المعارف السعودية، الرياض، 2003، ص-ص 36-52.

(2) الحامد محمد بن معجب ،"الشراكة والتنسيق في تربية المواطنة" ، بحث مقدم إلى اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربويين المنعقد في المملكة العربية السعودية، الباحة، من 26 إلى 28 محرم 1432هـ الموافق 28 إلى 30 ديسمبر 2010

نهاية الدراسة قدم الباحث تصور للشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي في تربية المواطنة . وكذلك قدم مجموعة من أساليب تعزيز تربية المواطنة عبر التنسيق والشراكة.

10. **دراسة عثمان بن صالح العامر (2005)، بعنوان " أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي**[1] "دراسة استكشافية "هدفت إلى التعرف إلى أي مدى أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم وأبعاد المواطنة لدى الشباب السعودي واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لتحليل الكتابات ذات الصلة للتعرف على مفهوم المواطنة وعلاقته بمفهوم الانتماء ورصد أهم المتغيرات العالمية المعاصرة التي تلقي بظلالها على مبدأ المواطنة . وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (544) من شباب المملكة العربية السعودية) ذكورًا وإناثًا (الذين هم على مقاعد الدراسة الجامعية (كليات المعلمين -جامعة الملك سعود - جامعة الملك فهد للبترول والمعادن/كلية المجتمع بمنطقة حائل -كلية التربية للبنات بمنطقة حائل)، وقد أثمرت الدراسة عن العديد من النتائج التي تشير إلى أن الانفتاح الثقافي له تأثير إيجابي على مفهوم وأبعاد المواطنة.

11. **دراسة ظاهر محسن هاني الجبوري (2010)، بعنوان "مفهوم المواطنة لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية لطلبة جامعة بابل"** [2]. تتحدد مشكلة هذا البحث هو في إمكانية الفرد العراقي على التمييز بين مفهوم الحقوق والواجبات في إطار مواطنة فعالة تساهم في تحديد وتشكيل الواقع العراقي الجديد في ظل ظهور كلمات جديدة بدأت تطرق مسامع العراقيين من نوع المواطنة ، والديمقراطية ، وحقوق الإنسان، والمساواة .... وغيرها . في الساحة السياسية والفكرية والاجتماعية ... الخ . تتجلى أهمية هذا البحث في ناحيتين:

أ. فمن الناحية النظرية: يمثل هذا البحث محاولة لفهم طبيعة الشعور بالمواطنة لدى الإنسان العراقي بشكل عام والطالب الجامعي بدرجة خاصة .

---

[1] عثمان بن صالح العامر، أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة 1426هـ.

[2] طاهر محسن هاني الجبوري، مفهوم المواطنة لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة بابل، المجلد 18، العدد 01، 2010، ص-ص 270-293

ب. أما من الناحية التطبيقية: فيأمل الباحث أن تكون هذه الدراسة ذات فائدة على المدى المنظور والمستقبلي لأصحاب القرار في مجال إعداد المناهج الدراسية من اجل الوصول إلى رؤية متكاملة للتربية وغرس روح المواطنة لدى الفرد العراقي .

في ضوء الأهداف المحددة لهذا البحث الذي يعد من البحوث الوصفية التحليلية ؛ تم اعتماد منهج المسح الاجتماعي الذي يستدعي تحديد مجتمع الدراسة واختيار عينة مناسبة يمكن أن تمثل ذلك المجتمع بدرجة ما وقد اعتمد الباحث لغرض جمع البيانات والمعلومات من مجتمع البحث على الاستمارة والتي تضمنت بعض الأسئلة ذات العلاقة بموضوع البحث ، هذا بالإضافة إلى اعتماد المقابلة والملاحظة البسيطة كوسائل لجمع المعلومات إثناء العمل الميداني.

2- فرضيات البحث : يسعى البحث الحالي إلى اختبار مجموعة من الفرضيات المتعلقة بالمتغيرات المستقلة للبحث وهي :

أ- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس ومفهوم المواطنة لدى طلبة الجامعة .

ب- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخلفية الاجتماعية للطالب ومفهوم المواطنة .

ج- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى الاقتصادي للطالب ومفهوم المواطنة .

د- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تعليم أباء الطلبة ومفهوم المواطنة .

ه- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تعليم أمهات الطلبة ومفهوم الطلبة .

يتشكل مجتمع البحث من الذكور والإناث من طلبة جامعة بابل وللمراحل الدراسية كافة ؛ إذ بلغ عددهم (13150) ، ونظراً لتجانس مجتمع البحث فقد تم سحب عينة عشوائية طبقية تمثل (3%) من مجتمع البحث الكلي . وبالتالي بلغ مجموع العينة (394) طالب وطالبة من الدراسة الصباحية فقط.

أهم النتائج التي خرج بها البحث . ويمكن وضع هذه النتائج بالنقاط الآتية :

- ✓ لقد تبين بدايةً إن 85% من المبحوثين يؤيدون بان عليهم واجبات اتجاه وطنهم ، مقابل 15% انقسموا بين نكران الواجبات ، وبين عدم الدراية بوجود هذه الواجبات أصلاً .
- ✓ كما تبين إن 25.5% من المبحوثين راضون كثيراً عن أداء الواجبات ، مقابل 41.6% كانوا راضين إلى حدٍ ما ، و21.5% راضين قليلاً ، و 11.4% ليسوا راضين عن أدائهم لواجباتهم اتجاه الوطن .
- ✓ لقد تبين بان أقلية من المبحوثين لم تتجاوز 0.3% قد حصلوا على حقوقهم جميعاً ، مقابل 1% حصلوا على كثير منها ، أما الذين أكدوا على إنهم حصلوا على الكثير من الحقوق فكانت نسبتهم 17% ، في حين أكدت نسبة كبيرة نسبياً بلغت 41% على إنهم حصلوا على قدر قليل من الحقوق، مقابل 39% كانوا قد أشاروا إلى إنهم لم يحصلوا على أي حق يذكر .
- ✓ أشارت النتائج إلى إن غالبية المبحوثين وبنسبة 72.3% أكدوا على إن مسؤولية المواطن في المشاركة بدور ما في الشؤون العامة ، في حين رفض 2.3% فكرة المشاركة ، بينما كان 25.4% متردد في موقفه .
- ✓ بينت النتائج بان غالبية المبحوثين وبنسبة 50% يرون بان الفدرالية تشكل حالة سلبية تؤدي إلى تقسيم البلد ، بينما يرى 27.7% بان الفدرالية ليست بضرورة ، ولم يشر إلى ضرورة الفدرالية إلا 22.3% من المبحوثين .
- ✓ وللخروج بنتيجة واضحة حول مفهوم المواطنة عند الطلبة المبحوثين بين المقياس المكون من عدد من الفقرات إن 45.4% منهم يتمتعون بدرجة عالية من المواطنة ، مقابل 30.2% بمستوى وسط، و 24.4% بمستوى ضعيف . كما تبين إن هنالك علاقة معنوية بين جنس ومفهوم المواطنة إذ اتضح إن الإناث أكثر مواطنة من الذكور . والشيء نفسه عن العلاقة

بين مفهوم المواطنة والخلفية الاجتماعية ، إذ ظهر إن ذوي الخلفية الحضرية أكثر مواطنة من غيرهم. أما عن العلاقة بين المستوى الاقتصادي ومفهوم المواطنة فقد أيدت الدلائل عن إن الطلبة من الطبقة المتوسطة هم أكثر مواطنة من غيرهم ، هذا ولم تتضح أية علاقة بين مفهوم المواطنة والحالة التعليمية للوالدين .

12. **دراسة أمل بدر ناصر الدويلة (2015)**، بعنوان **"قيم المواطنة لدى طلبة جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات"**[1]، هدفت الدراسة الحالية إلي بحث قيم المواطنة لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات من خلال دراسة الفروق في قيم المواطنة التي يمكن عزوها إلى متغيرات: الجنس (ذكور – إناث) والفرقة الدراسية (طلبة الفرقة الأولى وطلبة الفرقة الرابعة)، والتخصص (طلبة التخصصات الأدبية وطلبة التخصصات العلمية)، والسكن (طلبة المناطق الداخلية وطلبة المناطق الخارجية). تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي. كما تم تطبيق مقياس قيم المواطنة إعداد الباحثة على عينة الدراسة التي تكونت من 444 طالب وطالبة بواقع 200 طالب و240 طالبة، ومتوسط أعمارهم 19.77 عاما وانحراف معياري 1.33عاما. وباستخدام المعالجات الإحصائية التي تمثلت في: اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في قيم المواطنة لصالح الإناث. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة الفرقة الأولى وطلبة الفرقة الرابعة لصالح طلبة الفرقة الرابعة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة الأدبي وطلبة العلمي في قيم المواطنة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة السكن الداخلي والخارجي في قيم المواطنة، كما كان عامل الجنس أهم عامل من العوامل المستقلة التي تسهم في التنبؤ بقيم المواطنة حيث فسر 26.0% من التباين في قيم المواطنة، يليه التخصص والذي فسر 4.4% من هذا التباين.

[1] أمل بدر ناصر الدويلة، قيم المواطنة لدى طلبة جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة التربوية، الكويت، المجلد 29، العدد 114، 2015، ص-ص 57-99.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

13. **دراسة بن يامين باتي PATY Benjamin** وآخرون (2007)[1]، بعنوان**"المواطنة: بين التصور الساذج والواقع المدروس"**، ارتكز موضوع هذه الدراسة حول التمثلات المتشكلة خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة، من خلال التساؤل عن تأثير جماعة الانتماء على التمثلات الاجتماعية لمفهوم المواطنة. وهذا بالمقارنة بين نوعين من الخطابات، النصوص الخاصة بالمواطنة وبين خطابات التلاميذ في المرحلة المتوسطة ومعلميهم لمجموعة من المؤسسات التعليمية في فرنسا. وطرحت الدراسة إشكالية العلاقة بين التمثلات الاجتماعية للمواطنة والممارسات الخاصة بالتربية على المواطنة، بالبحث في الظروف والشروط التي تمارس فيها هذه التربية والتي تجعلها أكثر فعالية، ومقارنة تلك الخطابات مع الخطابات الخاصة بالفريق التربوي حول المواطنة والقيم المرتبطة بها، من أجل الكشف عن العناصر المشتركة وكذا الاختلافات الموجودة بين الشباب والراشدين، اعتمادا على مفهوم النواة المركزية التي تمثل العناصر الثابتة والأساس الذي يقوم عليه خطاب المواطنة والعناصر المحيطة التي توصف بأنها أكثر تقلبا وقابلية للتعديل في ما يعرف بنظرية التمثلات الاجتماعية. وقد اعتمدت الدراسة على الاستبيان كأداة لجمع المعلومات لمجموع 742 تلميذا (382 تلميذة، و 360 تلميذا) من مختلف الجهات في فرنسا، و 38 من أعضاء الفريق التربوي الذين تجاوبوا مع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن كلا من مفهومي الانتخاب والتشريع الذي يتضمن (الحق، الواجب، والقانون) كانا العنصرين الأساسين الذين شكلا النواة المركزية للتمثلات الاجتماعية لمفهوم المواطنة يضاف إليهما مفهومي الواجب والاحترام. فالمواطن حسب هذا المفهوم هو إذن من ينتخب ويحترم القانون، وهو شخص له حقوق ولديه واجبات ضمن قيم الجمهورية الفرنسية المتمثلة في الحرية، المساواة والإخاء. وجاءت القيم التعاون والتضامن مرتبطة بمفهوم المواطنة والتي كانت ظاهرة بشكل ملحوظ، ولم تسجل فروق واضحة في التمثلات الاجتماعية للمواطنة

[1] PATY Benjamin, et coll, La citoyenneté: entre conception naïve et réalité enseignée, actes du congrès international AREF (actualité de la recherche en éducation et en formation), Strasbourg, du 28 au 31 aout 2007

وعلاقتها بالممارسات التربوية تعزى إلى متغير الجنس أو نمط المؤسسة التعليمية. وبالمقارنة فلم يكن هناك اختلاف كبير بين التلاميذ والراشدين ممن يمثلون الفريق التربوي حول مصطلح المواطن. إذ لوحظ توافق فيما يتعلق بالانتخاب والاحترام، على خلاف القيم المرتبطة بالمواطنة كالديمقراطية والتضامن والتعاون التي يوليها التلاميذ اهتماما كبيرا بخلاف الراشدين.

8. التعليق على الدراسات

المواطنة من المفاهيم التي لقيت اهتماما كبيرا من لدن عديد المفكرين والباحثين في اختصاصات معرفية مختلفة، ولا تزال تحظى بهذا الاهتمام بالنظر إلى عدد البحوث والدراسات التي تنجز سنويا. ولأننا لا نستطيع الإحاطة بكل الدراسات التي تناولت موضوع المواطنة، فقد عرضنا بعضا من هذه الدراسات التي أمكننا الوصول إليها سواء تعلق الأمر بالدراسات المحلية أو العربية وحتى الأجنبية منها، والتي تدخل ضمن دائرة اهتمام هذه الدراسة داخل الحقل السوسيولوجي والتربوي، التي تعنى بالتمثلات الاجتماعية للمواطنة لدى التلاميذ في السنة الثالثة ثانوي. وقد أمكننا تسجيل بعض الملاحظات بخصوص هذه الدراسات بالمقارنة فيما بينها أو بالدراسة الحالية.

يمكن تصنيف الدراسات التي تناولت المواطنة بأبعادها المختلفة إلى ثلاثة اتجاهات رئيسية هي:

الاتجاه الأول: والذي يعنى بدراسة دور المدرسة والمؤسسة التعليمية في التربية على المواطنة من حيث أهدافها ومكانتها، وأغلبها تأخذا طابعا نظريا وتنظيريا في كيف يمكن أن تقوم المدرسة بوظيفة التربية على المواطنة، ووضع الاستراتيجيات والخطط والبرامج لذلك وتحديد الأهداف. كما ورد في دراسة **النوي بالطاهر ومحمد بن معجب الحامد**.

الاتجاه الثاني: ونميز فيه نوعين اثنين من الدراسات:

أ. **النوع الأول**: ويتمثل في الدراسات التي تعنى بتمثلات الفاعلين التربويين للمواطنة سواء الفريق التربوي ممثلا في الأساتذة والمعلمين، أوبال الفريق الإداري من مديرين وأعوان

وتمثلاتهم لدورهم ووعيهم له في عملية التربية على المواطنة، كما هو حال الدراسات التي قام به كل من: **راضية بوزيان، وريدة خوني، لبو عبدالله وأحمد زقاوة**.

ب. **النوع الثاني**: ويشمل الدراسات التي اهتمت بالوسائل والأدوات الديتاكتيكية متمثلة في البرامج والمقررات الدراسية للمواد المدرسة والتي تخدم أهداف التربية على المواطنة مثل التربية المدنية والتاريخ والمواد الأخرى التي تتضمن في محتوياتها ما يخدم هذه الأهداف. من خلال دراسة وتحليل المضامين ونسب تواجد العناصر التي تعنى بالمواطنة، والأثر الذي تتركه في نفوس الناشئة من المتعلمين، زيادة على محاولة معرفة من وجهة نظر القائمين على الفعل التربوي وبصورة أقل من وجهة نظر المتلقين لهذا الفعل من التلاميذ، ومعرفة ذلك الأثر عليهم هم من خلال مواقفهم واتجاهاتهم ومعارفهم، وبشكل عام تمثلاتهم للمواطنة، ومن أمثلة تلك الدراسات؛ ونذكر في هذا الصدد كل من **خوني وريدة** أيضا و**رابحي إسماعيل** .

الاتجاه الثالث: وهو يضم الدراسات التي تهتم بالتصورات والمفاهيم المتشكلة لدى الطلبة والتلاميذ حول المواطنة والحقوق والواجبات وكل القيم المرتبطة بها. وهو نفس الاتجاه الذي تسير فيه الدراسة الحالية والذي تشترك معه في بعض الجوانب سواء ما تعلق بتصورات ومفهوم المواطنة والقيم التي تشكلها من جهة أو فيما يتعلق بمجتمع الدراسة كما هو الحال في دراسة **عبد الله ناصر الصبيح** التي تلتقي مع دراستنا في الموضوع ومجتمع الدراسة، إذ أنها اهتمت بالمواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. ومن الدراسات التي تلتقي مع الدراسة الحالية في الموضوع وتختلف عنها في مجتمع الدراسة، نذكر دراسات: **نعيم درغال، أمل ناصر الدويلة، محسن هاني الجبوري، عثمان بن صالح العامر وبن يامين پاتي BATY Benjamin**. هذه الأخيرة التي حاولت المقارنة بين تصورات التلاميذ في المرحلة المتوسطة وبين أعضاء الفريق التربوي وتلتقي معنا من حيث الموضوع والمنهج المتمثل في المقارنة. غير أن ما يجعل هذه الدراسة مختلفة وذات خصوصية هو تناولها للتمثلات الاجتماعية للمواطنة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من بيئتين اجتماعيتين وثقافيتين مختلفتين منتسبتين لنفس النظام التربوي. في محاولة لمعرفة مدى التوافق أو الاختلاف الموجود في التمثلات الاجتماعية للمواطنة بسبب الخصوصية التي ذكرناها. ودون أن

نغمط مساهمة تلك الدراسات التي ركزت على دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ، غير أن هذا الدور الكبير لا يجعل من المدرسة الفاعل الأوحد من بين المؤسسات الاجتماعية الأخرى في التربية على المواطنة وفق آليات وأشكال تختلف عن ما تتبناه المدرسة. وعليه تحاول الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات السابقة معرفة الموقع الحقيقي الذي تحتله المدرسة من بين المؤسسات الأخرى التي تشاركها هذه الوظيفة.

الفصل الثاني
المواطنة: المفهوم والأبعاد

تمهيد

1. المواطنة مفاهيم ودلالات
2. موجز تاريخي لتطور مفهوم المواطنة
3. المقاربة السوسيولوجية للمواطنة
4. أبعاد المواطنة
5. مفاهيم مرتبطة بالمواطنة
6. عناصر المواطنة
7. قيم المواطنة
8. المواطنة في الجزائر

خلاصة

تمهيـد

المواطنة من المفاهيم الأكثر حضورا في تاريخ الفكـر الاجتمـاعي والسياسـي قـديما وحـديثا، تشكلت حوله مجموعة من التصورات والأفكار، وأخذ في التوهج أكثر مع بروز مـا سمـي بالدولـة القومية في أوروبا، ويتحول من مجرد كونه علاقة بين الفرد والكيان والمجتمع السياسـي، الفـرد يقـدم الولاء والطاعة والمجتمع السياسي ممثلا في الدولة، يقدم الحماية وينظم علاقاته مع غيره، بتحديد مـا له من الحقوق وما عليه من واجبات، إلى رابطة اجتماعيـة تتجـاوز الـروابط الاجتماعيـة التقليديـة الأخرى، وتفرض شكلا جديدا من العلاقات الاجتماعية، في ظل الاحترام والتعايش بـين الأفـراد أيا كانت جذورهم الاجتماعية، ومعتقداتهم الدينية، وأعـراقهم وانتمـاءاتهم الفكريـة. وقـد وصـل الأمر أيضـا إلى ظهـور أشـكال جديـدة مـن المواطنـة، بحسـب الوضـعية الـتي ينـتظم فيهـا الأفـراد والجماعات؛ مواطنة تنظيمية، مواطنة بيئية، مواطنة محلية وأخرى عالمية.

ونحن في هـذا الفصـل سـنحاول معالجـة مفهـوم المواطنـة، مـن خـلال مجموعـة التعريفـات والمقاربات التي تناولته بالدراسة والتحليـل، وبـالأخص المقاربـة السوسـيولوجة مـع تحديـد أبعـاده المختلفة، والقيم المرتبطة والعناصر المشكلة له، كذلك محاولة ربطه ببعض المفاهيم القريبة منـه والـتي يمكنها أن تدخل ضمن منظومة المفاهيم التي يحويها مفهوم المواطنة، من قبيـل الديمقراطيـة وحقـوق الإنسان. مع محاولة معالجة مسألة المواطنة في الجزائر، من خلال التشريعات والقوانين، والممارسـات المتعلقة بها.

1.مفهـوم المواطنـــة

جرت العادة في البحوث والدراسات الإنسانية والاجتماعية في تناول الموضـوعات والمفـاهيم المرتبطة بها، خصوصا الدراسات العربية منها، إلى الشروع مباشرة في محاولـة تعريـف المفـاهيم مـن الناحية اللغويـة. وذلـك مـن خـلال استقصـاء مـا ورد مـن تعريفـات ومعـان في مختلـف المعـاجم والقواميس اللغوية. ولن نكون نحن الاستثناء في هذا المنحى، ذلك لاعتقادنا أنـه لابـد مـن أرضـية

تتأسس عليها المفاهيم الأولية، ومن ثم الانطلاق إلى استجلاء مختلف التعريفات والمقاربات لهذا المفهوم أو ذاك.

1.1.المواطنة لغة:

إن المواطنة والمواطن مأخوذة في العربية من الوطن. وهو كما جاء في لسان العرب لابن منظور "المنزل تقيم به، وهو موطن الإنسان ومحله. وَطَنَ بالمكان وأَوْطَنَ أقام. وأوطنه: اتخذه وطنا. يقال: أوطن فلان أرض كذا وكذا أي اتخذها محلا ومسكنا يقيم فيها"[1].و في القاموس الوسيط نجد: (وَطَنَ) بالمكان ـ (يَطِنُ) وَطْناً: أقام به. (أوطن) المكان: وطن به. وـ البلد: اتخذه وطنا. وــ نفسه على كذا: مهدها له ورضاها به. (واطنه) على الأمر: أضمر فعله معه. وـ وافقه عليه. وــ القوم: عاش معهم في وطن واحد(محدثة)[2].

ومن واطن جاء: 1ـاسم الفاعل مواطن [مفرد] بمعنى: 2ـنشأ معك في وطن واحد "ناصر النائب مواطنيه". 3ـوطنيّ: شخص ينتمي إلى بلد يتمتع بالحقوق السياسية كافة وحق تولي الوظائف العامة؛ لكونه مولودا فيها أو حاصلا على جنسيتها "يتساوى المواطنون في الحقوق والواجبات". مواطن عادي: لا علاقة له بالمؤسسات العامة. مواطن عالمي: من يعتبر كل البلدان وطنا له، من يمكنه العيش في كل البلدان كأنها وطنه.

أما مواطنة [مفرد] وهي1ـ مصدر واطن. 2ـ نزعة إنسانية ترمي إلى اعتبار الإنسانية أسرة واحدة وطنها العالم وأعضاؤها أفراد البشر جميعا "تفرض المواطنة على كل شعوب العالم احترام حقوق الإنسان". 3 ـعدم التمييز بين أبناء الوطن الواحد وسكانه الذين ينتمون إليه على أساس الدين أو اللغة أو العنصر أو الجنس. 4ـكون المرء مواطنا من مواطني دولة، وله فيها حقوق

(1) ابن منظور، **لسان العرب**، مادة وطن حرف الواو، الجزء 6، دار المعارف، القاهرة،1984، ص 4868.
(2) مجمع اللغة العربية، **القاموس الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة،مصر، الطبعة الرابعة، 2004، ص1042

وامتيازات تكفلها له الدولة وبالمقابل عليه الالتزام بالواجبات التي تفرضها عليه "أُعْطِيَ حق المواطنة"[1].

إن ما يدعو إلى الاستغراب بحسب الدكتور محمد عابد الجابري، هو غياب هذين اللفظين: المواطن والمواطنة، في معاجمنا القديمة. من أمثلة لسان العرب والقاموس المحيط، والصحاح، وتاج العروس وغيرها. حتى في نصوص الكتاب والأدباء فاللفظ غائب أيضا، باستثناء كتاب "خريدة القصر وجريدة العصر" لعماد الدين الأصبهاني، أين وردت كلمة "مواطنة" مرة واحدة في هذا الكتاب الضخم، في صورة من المدح يقول قائلها: " مكتسبة من الأشباح القدسية علاءً، ومنتسبة إلى الأشخاص الإنسية ولاءً، مترفعة عن مواطنة الأغفال، ومقارنة أهل السّفال". ومعنى "المواطنة" هنا: المصاحبة والعيش مع... أما كلمة "مُواطن" (بضم الميم) فهي أقل حظا، فلم يعثر لها على أثر في أي قاموس أو نص (قبل عصر اليقظة العربية الحديثة)[2].

كما أنّ لفظ "مواطنة" ونسيبه "مُواطن" ليس فيهما من العربية غير الصيغة (مفاعلة، مفاعل) وهي للمشاركة: مقاتلة/ مقاتل، مضاربة/ مضارب... والنتيجة أنه ليس في مخزون العرب، اللغوي وبالتالي الفكري والوجداني، ما يفيد معنى المواطنة والمواطن. والغياب راجع حسب الجابري، إلى أن هاتين الكلمتين من الكلمات المترجمة. وليس عيبا أن تنقل لغة من لغة أخرى كلمات وعبارات وأمثال ومعارف وعلوم[3]. ويدعم هذا القول رأي الباحث في التاريخ الإسلامي لحضارات الشرق أوسطية برنارد لويسBernard Lewis، في أن كلمة مواطن CITIZEN لا توجد في اللغة العربية. وإنما هناك مصطلح مقابل لها وهو " ابن البلد"، وهي كلمة تخلو برأيه بدرجة كبيرة من أية مضامين أو إيحاءات لكلمة مواطن الإنجليزية، التي تنحدر من أصول لاتينية وإغريقية، والتي تعني

(1) أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 2008، ص 2462
(2) محمد عابد الجابري، **المواطنة...والمواطن: جولة أولى**، www.aljabriabed.net/nation-citoyen2.htm, 28/03/2017, 8 :58
(3) نفس المرجع

الفرد الذي يشارك في شؤون المدينة، وسبب غياب هذه الكلمة يرجع إلى غياب فكرة المواطن المشارك وكذا فكرة المواطنة كعملية مشاركة لدى العرب سابقا[1].

إنّ المسألة الاصطلاحية واللغوية هذه، لابد من حسمها وعدم الاستغراق بها كثيرا. فيما يتعلق بمفردة "مواطنة" في اللغة العربية، فمعظم من تناول المفهوم من المختصين العرب حسب فارس الوقيان، يبذل جهدا واسعا في التفتيش بالقواميس والمعاجم لإيجاد أصل مفردة مواطنة أو ما يقترب منها من المفردات والدلائل، ويكتشف عدم جدوى محاولته تلك، لأن ما هو موجود في الإرث اللغوي العربي كلمات مثل "وطن" و"إقامة" و"بلاد" و"منزل" تدل على موطن الإقامة والولادة، بينما يخلو ذلك الإرث من مفردة "مواطنة" بشقيه اللغوي والمعرفي الواقعي، وهذا شأن طبيعي لا ضير فيه وعلينا ألاّ نمتعض أو نتذمر منه، فالمواطنة بمفاهيمها ومجالاتها وتطورها عبر الأزمنة هي إنتاج وصناعة إنسانية غربية محضة، انطلقت منذ اليونان القديمة ومرورا بالإمبراطورية الرومانية وبلوغا لعصر الدولة الأمة الحديثة، وهي مثلها مثل كثير من المصطلحات الكونية قد وصلتنا وتعايشنا معها مثلنا مثل الدول والشعوب الأخرى على أرض المعمورة[2].

2.1. تعاريف المواطنة

إن مفهوم المواطنة واحد من المفاهيم التي استطاعت أن تتجاوز حدود الزمان والمكان خلال مسار تاريخي طويل. استطاع خلاله أن يغزو حقولا معرفية مختلفة، ويكون أحد موضوعاتها الأساس. على غرار العلوم الإنسانية، والاجتماعية، والسياسية والقانونية. كما أنه مفهوم يمتاز بخاصية المرونة؛ فهو أحيانا يتسع ليحتوي في كنفه منظومة من المفاهيم المترابطة، وأحيانا يضيق ليقتصر على مفهوم بسيط ومحدود بحسب الزاوية المعرفية التي يتناول منها. بل نجده يتشكل بحسب المجتمع والنظام السياسي الذي يضع له أسسه ومضامينه، مما أدى أن تكون هناك مواطنات عديدة

(1) أبو الفتوح بوهريرة، **قيم المواطنة وعلاقتها بتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب الجامعي**، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، بسكرة، السنة الجامعية 2015/2014، ص 28

(2) فارس مطر الوقيان، **المواطنة ماهيتها ومعضلاتها ومقارباتها في ثقافتنا العامة**، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، 2015، ص3

بقدر النظم والدول. ولا يقف عند هذا الحد؛ فهو يأخذ طابع المحلية والإقليمية أحيانا، وأحيانا أخرى يأخذ طابع العالمية من خلال ظهور حالات جديدة مثل: المواطنة العالمية.

ومن أجل الإحاطة بمفهوم المواطنة؛ كان لزاما الاستعانة بمختلف المقاربات النظرية والفكرية التي حاولت تقديم تعريفات تتواءم والحقل المعرفي والمجال الممارساتي لمثل هذا المفهوم.

مفهوم المواطنة، من المفاهيم التي عرفت اهتماما بالغا من عديد التخصصات العلمية، ما ساهم في إثرائه وتضمينه لدلالات متنوعة، ولكن في الوقت نفسه طرح صعوبات منهجية ومعرفية في تعريف وتحديد هذا المفهوم أعاقت حصول توافق حوله.

أول تعريف للمواطنة يمكن أن نبدأ منه، هو تعريف أرسطو الذي يعتبر القاعدة التي انطلقت مختلف مدارس المواطنة في الغرب والشرق في محاولتها إحياء المفهوم أو إثرائه أو نقده، فقد عرّف أرسطو المواطن اليوناني بأنّه:"كل من يشارك بفعالية في الحياة العامة عن طريق ممارسة وظائف سياسية وقضائية أو قانونية"[1].

أعمال أخرى شكلت بدورها مرجعا هاما لكل الأعمال والدراسات التي تناولت مفهوم المواطنة، ويتعلق الأمر بأعمال توماس همنفري مارشالT.H.Marshall. فقلة هم الباحثون الذين لا يعترفون له بريادته في الدراسات المعاصرة حول المواطنة، بالنسبة للبعض فإن المفهوم الذي طرحه مارشال هو أكثر راهنية، ويمكن استعماله في تحليل ومعالجة المشكلات المعاصرة. وبالنسبة للبعض الآخر فإن ظهور مفاهيم جديدة للمواطنة هي في الأصل امتداد لما جاء به مارشال، من دون أن نستبعد كذلك أعمال تورنرTurner، الذي تناول العلاقة بين المواطنة وبعض المفاهيم التي ترتبط بالسياق الذي شهد ميلاد وتطور المواطنة المعاصرة. ويتعلق الأمر بمفاهيم مثل: الدولة-الأمة

(1) منير مباركية، **مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية المعاصرة وحالة المواطنة في الجزائر**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى،2013، ص 71

Etat-nation(سياق سياسي، ثقافي وقطري)، مفهوم الديمقراطية (سياق سياسي)، مفهوم الرأسمالية (سياق اقتصادي) ومفهوم الطبقة الاجتماعية (سياق اجتماعي)[1].

بالنسبة لمارشال، المواطنة هي أولا: تمتع الأفراد بمكانة معينة في مجتمع ما، وثانيا: كل من يتمتع بهذه المكانة يتساوون في الحقوق والواجبات المترتبة على هذه المكانة، ويحدد عالم الاجتماع البريطاني ثلاثة عناصر للمواطنة هي: الحقوق المدنية، الحقوق السياسية والحقوق الاجتماعية التي أضفت صفة المعاصرة على أعمال مارشال[2].

وجاء تعريف دائرة المعارف البريطانية الذي استمد مضمونه من تلك الأعمال، حيث عرفت المواطنة بأنها: "علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة وبما تتضمنه تلك العلاقة من حقوق وواجبات فيها"[3]. هذه العلاقة تعطي للفرد مكانة قانونية تتجسد في حقوق وواجبات خاصة. والتي ترتبط بالقوانين الخاصة لكل دولة، ما يعني أنّ هناك أنماطا من المواطنة بقدر ما هناك أنماط من الدول.

ومن التعاريف الشائعة للمواطنة ما جاء في موسوعة كوكير الأمريكية على أنّها: "أكثر أشكال العضوية اكتمالا في جماعة سياسية، وهي لا تتميز عن مفهوم الجنسية"[4].

وبعد تلك الأعمال التي قام بها مارشال، توالت عديد المحاولات من أجل إعطاء تعريف خاص بالمواطنة، ما أدى إلى تخمة في التعاريف، تقترب من بعضها حينا، وتتباعد أحيانا أخرى، انطلاقا من الزاوية العلمية والثقافية والإيديولوجية وحتى السياسية. حتى في اللفظ ذاته، فمنهم ما يستعمل لفظ المواطنة ومنهم من يستعمل المواطنية وهذا نجده لدى أغلب الباحثين اللبنانيين واللفظين لهما نفس الدلالة. ورد في معجم المصطلحات السياسية والدولية أنّ المواطنية هي: صفة المواطن والتي

---

(1) Marco Martiniello, **La citoyenneté à l'aube du 21e siècle**, les éditions de l'université de Liège, 2000, p9

(2) Marco Martiniello, La citoyenneté à l'aube du 21e siècle, Op.cit,p11

(3) صونية العيد: **المجتمع المدني...المواطنة و الديمقراطية "جدلية المفهوم والممارسة"**، مجلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني والثالث، جانفي-جوان 2008. بدون رقم الصفحات

(4) نفس المرجع، بدون ترقيم.

تحدد حقوقه وواجباته الوطنية، ويعرف الفرد حقوقه ويؤدي اجباته عن طريق التربية الوطنية، تتميز المواطنية بنوع خاص بولاء المواطن لبلاده وخدمتها في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين الآخرين في تحقيق الأهداف القومية[1].

إن المواطنة في معناها الدقيق تحيل إلى فكرة المشاركة السياسية وحق المساهمة في تشكيل الإرادة العامة، وهي تشكل الخاصية القانونية للفرد الذي يتمتع بحقوق يقوم بمقابلها بأداء مجموعة من الواجبات، وهذه الامتيازات التي من بينها حق التصويت، حق الترشح للوظائف الانتخابية، حق الخدمة في الجهاز الإداري للدولة، حق التملك، حرية الرأي والاعتقاد...إلخ[2]. وهي أيضا تعبر عن الدور الإيجابي للفرد بصفته مواطنا، إذ يؤكد الفيلسوف روسو على مفهوم المواطنة، معلنا أنه يعتمد على دعامتين أساسيتين: المشاركة الإيجابية من جانب الفرد في عملية الحكم، والمساواة الكاملة بين أفراد المجتمع الواحد كلهم[3].

2.موجز تاريخي لتطور مفهوم للمواطنة

مما لا شك فيه؛ أنه عند مطارحة مفهوم من المفاهيم أو ظاهرة من الظواهر، هو محاولة تتبع مسار تطور المفهوم أو الظاهرة، وهو ما يجعل من المقاربة التاريخية مرحلة أساسية من أجل فهم أعمق لهما. ومن ثم فإن المعالجة التاريخية لمفهوم المواطنة تفرض نفسها علينا؛ لا لشيء إلا سعيا من أجل معرفة التطور الذي عرفه المفهوم خلال الحقب التاريخية المتعاقبة، ومختلف المعاني والدلالات التي اتخذها، ووصولا إلى الدلالات والصور التي هو عليها الآن.

ثم أنه مع كل الاهتمام المتزايد خلال الآونة الأخيرة بالمواطنة، في كافة الأصعدة؛ فإننا لا نعثر حسب ديريك هيتر على أعمال حاولت تخصيص بحوث تتناول بالدراسة العلمية المسار التاريخي للمفهوم. وهو ما يشير إليه بقوله:" خلال العقد الأخير من القرن العشرين غدت المواطنة عنوانا

(1) أحمد زكي بدوي، **معجم المصطلحات السياسية والدولية**، دار الكتاب المصري، القاهرة، ودار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، ص26 1989،

(2) ولديب سيدي محمد، **الدولة وإشكالية المواطنة: قراءة في مفهوم المواطنة العربية**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمّان، 2010، 49

(3) إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، **معجم مصطلحات عصر العولمة**، www.kotobarabia.com، ص449

مثيرا للاهتمام البالغ على مستوى العالم في ثلاثة ميادين: الميدان السياسي ـ الاجتماعي والأكاديمي والتعليمي، وقد ولد هذا الاهتمام كتابات ومؤلفات ضخمة؛ إلاّ أنه لم يصدر على ما أعلم، كتاب واحد يستعرض التاريخ الكامل للمبادئ والممارسات الخاصة بالمواطنية خلال مسارها التاريخي الكامل، ومع ذلك، فلا يمكن فهم الظروف الحالية المحيطة بها والمناظرات حولها من دون معرفة الخلفية التاريخية لها"[1].

إن المواطنة التي نعرفها اليوم؛ لم تكن بنفس الصورة خلال مسارها التاريخي الطويل، ولم يكن لها ذات المدلول والمعنى. وهي ليست إلا واحدة فقط من عدة أشكال تعايشت معها في فترات متعددة خلال ما يقارب ثمانية عشر قرنا من الزمن من سنوات عمرها حتى اليوم. فقد كانت تعيش تارة في تناغم مع النماذج الأخرى وتارة في تنافس معها؛ وفي بعض الأحيان اتخذت الشكل الحاسم للهوية وطورا طمستها الهويات الأخرى؛ تارة تتمايز عن كل الأنواع الأخرى، وطورا تندرج في نوع آخر منها[2].

لقد مر مبدأ المواطنة بمحطات تاريخية نما فيها المفهوم حتى وصل إلى دلالته المعاصرة؛ وما يهمنا في هذا الصدد ليس السرد التاريخي لبدايات المفهوم وتسلسل الأحداث التي أثرت في تشكله، بقدر ما يهمنا أن نشكل تصورا عاما عن الخصوصيات والدلالات التي ميزته في كل فترة.

يتفق الباحثون والمؤرخون المهتمون بالمواطنة على مرجعية واحدة، وهي أن مصطلح المواطنة هو وليد التفاعلات الاجتماعية والسياسية في الحضارة اليونانية بالأساس، ذلك أن أغلب الأدبيات التي تناولت المواطنة؛ تعتبر النموذج الأثيني بداية التأريخ لمفهوم المواطنة المعاصر. وهو ما يمكن اعتباره"مركزية تاريخية غربية"على حد تعبير الأستاذ منير مباركية[3]. غير أن ذلك لا يعني عدم وجود هذا المفهوم في حضارات ومجتمعات سابقة أو معاصرة ولكن بصورة وتعابير أخرى.

---

(1) ديريك هيتر، **تاريخ موجز للمواطنية**، تر: آصف ناصر ومكرم خليل، دار الساقي، بيروت، الطبعة الأولى، 2007، ص7

(2) نفس المرج، ص 13

(3) منير مباركية، مرجع سابق، ص81

فقد عرفت حضارات سوريا والعراق ومصر واليمن "دولة المدينة" قبل غيرها من حضارات الغرب، فظهرت مدن إيبلا وأوغاريت وماري، وهي مدن نظمت فيها حياة الأفراد في المجتمع، كما نظمت فيها علاقة المجتمع بالدولة، وفق قواعد محددة، وتميزت تلك الحضارات ومثيلاتها في ممالك اليمن القديمة في إعطاء دور مهم للمرأة إلى درجة توليها الحكم والملك، كما هو الشأن بالنسبة لبلقيس وسميراميس والزبّاء (زنوبيا)[1].

ويقدم لنا التاريخ العراقي القديم نموذجا للمواطنة (نموذج حمورابي) الذي أسس لقوانين اشتهرت باسمه، حدد فيها الحقوق والواجبات، بغض النظر عن مدى بدائية تلك القوانين وعدم تحقيقها العدالة الكاملة، في المضمون النصي، أو المساواة بين فئات المواطنين[2].

لقد تطورت فكرة المواطنة في المدن الإغريقية والرومانية منذ القرن السابع قبل الميلاد، فقد كان الإغريق والرومان ينظرون إلى المدن بوصفها مجتمعات ذات تنظيم مشترك أكثر من كونها وحدات جغرافية. ارتبط نسيج العلاقات بينها بوشائج الصداقة والعلاقات العائلية. ولم يكن كل سكان المدن الإغريقية مواطنين؛ فقد حرمت القوانين العبيد من التمتع بحقوق المواطنة. وقد اشتملت حقوق المواطنين عند الإغريق على حق ملكية الأرض والمشاركة في الحكومة. أما الواجبات فقد انحصرت في حق التصويت وحضور الاجتماعات الحكومية وشغل وظائف في هيئات المحلفين وأداء الخدمة العسكرية[3]. وهو ما يمكن اعتباره بدايات تبلور الأبعاد الأولى لمفهوم المواطنة في جانبه السياسي والتنظيمي.

كان مفهوم المواطنة عند الإغريق مفهوما طبقيا؛ فتسمية المواطن كانت تطلق على الأسياد دون العبيد في أثينا، وعلى الحكام والغزاة دون المحكومين الأصليين في إسبارطة. ووفق هذا المفهوم

(1) منير مباركية، مرجع سابق،ص 84
(2) نفس المرجع، ص82
(3) الموسوعة العربية العالمية، المجلد الرابع والعشرون، الطبعة الثانية، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، 1999، ص322

الأثيني فقد كان عدد المواطنين الفعليين محدودا جدا، ما سهل اعتماد أسلوب الديمقراطية المباشرة في إدارة شؤون الحكم والدفاع عن حقوق مواطني مدينة أثينا ومصالحهم في تلك الحقبة[1].

أما عند الرومان، فقد تطور مفهوم المواطنة في روما عن مواطنة أثينا التي انحصرت في الحقوق السياسية أساسا، بينما شملت في روما الحقوق المدنية والسياسية، وكان الفرد الروماني جنديا في زمن الحرب وسياسيا في زمن السلم.وما زاد في توسع وتطور المفهوم؛ هو توسع الإمبراطورية الرومانية وانتشارها[2]. ولم تعد المواطنة امتيازا مقصورا على فئة أو طبقة معينة، وأصبحت تستخدم للتمييز بين أحرار روما والغرباء والبرابرة. وعموما فقد اتسمت المواطنة الرومانية بسمات أبرزها:

- شمولها جميع سكان أقطار روما ما عدا العبيد،
- انها ترتكز في المقام الأول عل دعامة واجبات المواطنين والتزاماتهم،
- لم تكن المواطنة مرتبطة بالمشاركة السياسية إلاّ جزئيا، فروما لم تكن ديمقراطية، بقدر ما كانت أوليغارشية، بمعنى آخر مواطنة منفصلة عن المشاركة السياسية،
- زيادة عل المواطنة الأثينية المنقوصة، فهي أكثر انفتاحا على ممارسة حقوق المواطنة، ولم تكن قاصرة على العاصمة، بل تجاوزتها إلى الرعايا داخل الإمبراطورية وخارجها،
- ساهمت في إرساء فكرة المواطنة كوضع قانوني يتضمن المساواة أمام القانون والمساواة في حق الحماية[3].

أما في العصور الوسطى، فيمكن أن نميز بين صورتين مختلفتين تماما للمواطنة في كل من الحضارتين الأوروبية الغربية، والحضارة الإسلامية العربية. ففي أوروبا تحديدا أين سيطر الإقطاعيون على الحياة الاقتصادية والسياسية والمدنية، عادت المواطنة إلى صورتها الأثينية وهي مواطنة الأقلية الأرستقراطية. المواطنة التي تتحدد بحسب مكانة الفرد الاجتماعية والسياسية في نظام الطبقات

[1]- منير مباركية، مرجع سابق، ص83
[2]- نفس المرجع، نفس الصفحة.
[3]- نفس المرجع، ص84

الإقطاعي السائد، تراجع خلالها وضع الفرد من مواطن إلى رعية تابع. وظل الحال على ذلك إلى غاية ظهور الثورة الفرنسية التي أحدثت تطورات كبيرة في مفهوم المواطنة عقب إلغاء نظام الطبقات بين أفراد الشعب، وأصبحت مفردة "مواطن" هي لغة التخاطب منقلبين على مفهوم الرعية (sujets).

وبالنسبة للصورة الأخرى التي عرفتها المواطنة خلال فترة العصور الوسطى؛ فنجدها في عالم آخر غير أوروبا ونعني بذالك العالم الإسلامي. أين عرفت أسمى صورها النظرية والعملية. خصوصا في العهد الأول للإسلام؛ الذي وضعت فيه أول وثيقة مكتوبة للدولة الإسلامية الفتية والمتمثلة في «صحيفة المدينة».

لقد اعتبر الإسلام أن الناس كلهم سواسية؛ خلقوا من نفس واحدة. لا فرق بينهم ولا تمييز أساسه العرق أو اللون أو لغة، وإن أفضلهم وأقربهم إلى الله أتقاهم وأنفعهم للناس. ولقد جاءت الآيات والأحاديث حبلى بصور المساواة والعدل والحث على الأخوة بين أفراد المجتمع والتسامح مع الآخر. وهو ما جعل المسلمين الأوائل الأقرب إلى مفهوم المواطنة داخل المجتمع الإسلامي أو مع غيرهم من الأمم التي عاشت في ظل الدولة الإسلامية، محافظة على كرامتها وإنسانيتها. كل هذا بفضل الرسالة الإنسانية التي جاء بها الإسلام. غير ان هذه الصورة تلاشت مع الوقت؛ حين ابتعد المسلمون عن تعاليم الإسلام وانقلبت إلى صورة الظلم والاستبداد باسم الدين أحيانا.

3.المقاربة السوسيولوجية للمواطنة:

حظيت المواطنة باهتمام علماء الاجتماع، انطلاقا من المكانة الاجتماعية التي منحتها للفرد داخل المجتمع والاعتراف به كفاعل اجتماعي ، والأدوار التي يؤديها فيه، فلا معنى للمواطنة خارج أسوار المجتمع هذا من جهة، ومن جهة أخرى العلاقات الاجتماعية التي تنشأ عن هذه المكانة وهذا الاعتراف، والذي أعطى لمفهوم الرابط الاجتماعي بعدا آخر جديدا أكثر اتساعا ورحابة، غير تلك الأبعاد المعروفة مثل الروابط القرابية، والدينية وغيرها. إذ يمكن تعريف المواطنة على أنّها شكل من

أشكال الرابط الاجتماعي في أوسع معانيه، وفتح بذلك مجالا للدراسات السوسيولوجية والآلية التي يستطيع من خلالها الأفراد مختلف الانتماءات الاجتماعية. بداية من مفهوم المواطنة في قاموس علم الاجتماع، الذي عرفها على أنها: مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي(دولة)، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتتحدد هذه العلاقة عن طريق القانون[1]. ويلتقي هذا التعريف مع ما قدمه الدكتور مصلح الصالح المواطنة على أن المواطنة هي:مكانة اجتماعية بين شخص طبيعي وبين مجتمع سياسي، يقدم فيها الطرف الأول من خلال هذه العلاقة الولاء ويقدم الطرف الثاني الحماية ويحدد هذه العلاقة القانون. كما هي أيضا صفة المواطن التي تحدد حقوقه وواجباته الوطنية التي يتم تلقينها له عن طريق التربية الوطنية[2].

يمكن ربط فكرة المواطنة بأحد أكبر المفاهيم الاجتماعية التي جاء بها دوركايم Emile Durkheim في كتاباته، وما أسماه الضمير الجمعي، والتي تركز على مبدأ القانون والالتزام والأخلاق والضبط الاجتماعي لأفراد المجتمع، وحسب دوركايم Emile Durkheim فإن أي نظام اجتماعي نابع من الالتزام، والالتزام يكون من خلال وجود مجموعة مشتركة من القيم المتبعة، فالفرد يقوم بتحقيق الالتزامات كمواطن وعضو في النظام الاجتماعي، وبهذا فإنّه يمارس واجباته المفروضة عليه والتي تمّ تحديدها وتعريفها بشكل خارجي[3]. وبالتالي فإن تشكل الأطر المعرفية للمواطنة يرتبط بتكوين العلاقة بالنحن، وهي تنقل الفرد من الشعور الأناني بالذات الفردية، إلى الشعور الجمعي بالذات الجماعية. وعندما يدرك الفرد مفهوم ﴿نحن﴾ أي الانصهار الجمعي، وتقوم الحياة الاجتماعية على مجموعة من التوقعات المتبادلة والمرتبطة بالأدوار التي يؤديها الأفراد،

(1) محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص56

(2) مصلح الصالح، **الشامل: قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية**، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 1999، ص 88.

(3) أبو الفتوح بوهريرة، **قيم المواطنة وعلاقتها بتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب الجامعي**، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، السنة الجامعية 2015/2014، ص33

ويعرف البشر هنا ما الذي يجب عليهم فعله في كل مواقف حياتهم، كما يعرفون معايير الصواب والخطأ، وفي هذا الإطار تتبلور معايير المواطن الصالح[1].

4.أبعاد المواطنة

1.4.البعد القانوني:

للوهلة الأولى تتبادر إلى أذهاننا الصفة القانونية التي تتحدد بموجبها المواطنة، في صورة الحقوق والواجبات التي تحدد سلوكيات الفرد في المجتمع السياسي الذي ينتمي إليه. فالمواطنة ككيان قانوني هو الجانب من ممارسات وسلوكيات الأفراد الذي ينظمه القانون سواء على مستوى علاقة الفرد بأفراد آخرين أو على مستوى علاقته بالدولة، والدساتير والقوانين ما هي إلا أدوات لتنظيم هذه العلاقات، حتى يتحقق التوازن بين المصلحة العامة للمجتمع ككل والمصلحة الخاصة للفرد المواطن. ومن هذا المنطلق فإن كل فرد في المجتمع هو كيان خاضع للقانون له حقوق وعليه واجبات فإذا أخل بواجباته تعرض للعقاب وإذا ما انتهكت حقوقه يلجأ إلى القضاء للحصول على حقوقه بموجب الدستور[2]. والمواطنة كمفهوم ينطوي تحته الحقوق والواجبات، وتكفل الحقوق للمواطنين امتيازاتهم المتمثلة في حق التصويت وحرية التعبير والحماية. أما واجبات المواطنة فهي الامتثال للقانون والعمل في إطاره، كما تناط بالمواطن واجبات سياسية أخرى[3].

2.4.البعد السياسي

يكاد يكون هذا البعد الأكثر حضورا عند تناول مفهوم المواطنة. حتى غدا وكأنه البعد الوحيد؛ وهذا نتيجة ارتباطه بجملة من الممارسات السياسية التي يتعين على المواطن القيام بها داخل النظام السياسي. كونه عضوا في المجتمع السياسي، وهو ما يجعل من المواطنة مفهوما مرتبطا بمظهر من مظاهر الحياة الجماعية. وتقاس درجة المواطنة بمدى إسهام الفرد في الفعاليات الجماعية التي لا

---

(1) نفس المرجع، نفس الصفحة

(2) الموسوعة الجزائرية للدراسات السياسية والاستراتيجية، **ملف شامل عن المواطنة**، https://www.politics-dz.com/threads/mlf-shaml-yn-almuatn-almfxum-alssalxdaf.6363/

(3) الموسوعة العربية العالمية، نفس المرجع، ص 321،

يمكن أن نعزلها عن كونها فعاليات سياسية مثل: التمتع بالحقوق المدنية المرتبطة بالجنسية، والتي يقصد بها حق التصويت في الانتخابات السياسية، وحق الترشح، وممارسة الحريات العامة المتعلقة بالمشاركة السياسية وتولي الوظائف العامة في أجهزة الدولة[1] .

في مقال منشور لترنس مارشال Terence Marshall ظهر سنة 1949 صنف صاحبه أبعادا ثلاثة للمواطنة، جاءت فيه المواطنة السياسية ثانية بعد المواطنة المدنية. هذه المواطنة التي تحققت مع التكريس التدريجي للإنتخاب العام ورفع الموانع الخاصة التي كانت تمنع بعض الجماعات (خصوصا اليهود والكاثوليك) من المشاركة في الوظائف العامة[2] .

إن المواطنة السياسية تجد تعبيرها من خلال مضمونها القانوني ومرجعيتها القطعية إلى الجنسية، ويترتب عليها أن للمواطنين الحق، شخصيا أو عن طريق من ينوب عنهم. في سن القوانين والحصول على الوظائف العمومية وتضمن عدم مضايقتهم بسبب آرائهم. ما دامت لا تخل بالنظام العام الذي رسمه القانون. كما أنها تضمن لهم حرية التحدث والكتابة وطباعة الآراء ونشرها[3] .

3.4.البعد الاجتماعي

وهو ما يمكن تسميته أيضا بالمواطنة الاجتماعية La citoyenneté sociale، هذه الأخيرة انبثقت بعد الاعتراف بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية سنة 1945 في دائرة المؤسسة وعالم الشغل. ومن ضمن هذه الحقوق، الحق في العمل، حق المطالبة بحماية نظام الضمان الاجتماعي، إنشاء مؤسسات مطابقة لحاجات التكوين. ولهذا تمثل القضايا الاجتماعية بعدا أساسيا للمواطنة[4].

إن البعد الاجتماعي للمواطنة يعني ابتداء حق كل مواطن في الحصول على فرص متساوية. بتوفير الخدمات العامة دون تمييز أو إقصاء. مواطنة تضمن حماية كل الفئات خاصة تلك الفئات

(1) أحمد سعيفان، **قاموس المصطلحات السياسية والدستورية والدولية**، مكتبة لبنان، ناشرون، الطبعة الأولى، 2004، ص377

(2) سيدي محمد ولديب، **الدولة وإشكالية المواطنة**، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2011، ص50

(3) سيدي محمد ولديب، مرجع سابق، ص50

(4) نفس المرجع، نفس الصفحة

المستضعفة في المجتمع. ولن يتأت ذلك إلا من خلال التأكيد على الحق في التنوع المجتمعي وتحقيق التعايش الحقيقي القائم على القبول بالآخر[1] .

إن المواطنة الاجتماعية هي التي تعمل على منح فرص متساوية لكافة فئات المجتمع دون النظر للعرق، أو الجنس، أو اللون، وأن يجد كل مواطن مهما كانت وضعيته الاجتماعية مكانا داخل النظام الاجتماعي الذي يكفل له هذا الحق؛ بل ويدافع عنه أيضا. كما ان هذه المواطنة لا تقتصر فقط على الحق الاجتماعي؛ بل لابد من وجود رغبة وإرادة في المشاركة الاجتماعية من خلال التضامن والمشاركة في الحياة الاجتماعية، ووجود شعور بالانتماء يشكل حافزا إلى الدفاع عن الجماعة التي تقبل به كفرد له حقوق عليها، بمعنى آخر يجب أن تكون المواطنة أداة فاعلة ونشطة لا تعتمد على طرف واحد؛ بل أن تكون علاقة تبادل وتفاعل بين طرفي المعادلة الاجتماعية والسياسية أخذا وعطاء.

5.المفاهيم المرتبطة بالمواطنة

مفهوم المواطنة تتجاذبه مجموعة من المفاهيم والمصطلحات. تتقاطع معه في كثير من الجوانب وتختلف عنه في مواطن أخرى. والحديث عن المواطنة يحتم علينا أن نقف عند هذه المفاهيم؛ من أجل رسم التقاطعات والحدود بينها. ومن جملة هذه المفاهيم الأكثر تداولا نذكر ما يلي:

1.5.الجنسية:

الجنسية nationalité مشتقة من كلمة Nation (الأمة) والآتية من الكلمة اللاتينية Natio. بمعنى الميلاد، النسب أو الأصل. والترجمة العربية للفظة nationalité بالجنسية دقيقة جدا، من حيث أن الجنس هو الضرب من كل شيء، وهو من الناس ومن الطير[2]. وهذا المعنى يتفق مع ما

(1) سعيد عز الدين الأصبحي، **المواطنة والتنمية كأساس للعدالة الاجتماعية**، مشروع برنامج الندوة الدولية حول التنمية الاجتماعية والديمقراطية وتطوير النظام الإقليمي العربي، القاهرة، 2013/05/09، ص4

(2) ابن منظور، مرجع سابق، مادة الجنس (حرف الجيم)، الجزء 1، ص700

جاء في دائرة المعارف البريطانية سواء كان الحاصل على الجنسية أفرادا أو مؤسسات أو سفنا، أو طائرات

إن الجنسية هي رابطة قانونية يتم بموجبها الانتماء لأمة ما، كان ذلك للشخص الطبيعي أو المعنوي (مؤسسة، جمعية، سفينة أو غيرها). إنها تفرض واجبات وتمنح حقوقا سياسية، مدنية ومهنية. واكتسابها يختلف من بلد لآخر وحسب التشريعات الداخلية لكل دولة. وعموما فهي تكتسب منذ الولادة وعند البلوغ من خلال ما يسمى بحق الدم (Droit du sang). ومن جهة أخرى تكتسب أيضا من الولادة على التراب الوطني أو ما يدعى بحق الأرض (Droit du sol) وعند البلوغ[1].

والجنسية كما يمكن اكتسابها عند الولادة، يمكن تغييرها عبر التجنس لأسباب موضوعية مرتبطة بأحداث شخصية كالزواج. وعند توفر جملة من الشروط في الشخص الطالب للتجنس كالتحدث باللغة الوطنية، العمل أو الإقامة في البلد لمدة محددة أو غير محكوم عليه بأحكام معتبرة. ويمكن في بعض الحالات أن يكون لدى الشخص أكثر من جنسية واحدة كما ورد في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر في 1948 في مادته الخامسة عشر والتي تنص على أن **" لكل شخص الحق في جنسية ما، كما لا يجوز حرمان شخص من جنسيته تعسفا أو إنكار حقه في تغييرها"**[2].

وفي كتب القانون وموسوعاته؛ تعرف الجنسية بكونها رابطة قانونية سياسية تربط شخصا ما بدولة ما، ما يجعله واحدا من مواطنيها[3]، بمعنى آخر هي الاعتراف الرسمي والقانوني بصفة مواطن هذه الدولة.

المطالع للتعريفات السابقة للجنسية؛ يجد ترابطا وثيقا بينها وبين المواطنة لاشتراكهما في العديد من الجوانب. غير أنهما مفهومان متمايزان ومختلفان. وجوانب هذا الاختلاف تكمن في الجوانب التالية حسب منير مباركية:

(1) - www.toupie.org/dictionnaire/ Nationalité.htm, 09/01/2018, 09 :20
(2) -ibid
(3) منير مباركية، مرجع سابق، ص94

- انتشر مفهوم المواطنة في القرن الثامن عشر؛ في حين ظهرت الجنسية كمفهوم قانوني رسمي في القرن التاسع عشر،
- مفهوم المواطنة أوسع وأشمل من مجرد منح الجنسية، إذ يتضمن وجود ترابط معنوي لا تحدده الدساتير والقوانين،
- عمليا، اكتساب الجنسية لا يؤدي واقعيا إلى المساواة في الحقوق والواجبات. وكثيرا ما نلاحظ التمييز بين المواطنين في هذا المجال،
- المواطنة والجنسية وجهان لعملة واحدة، فالجنسية تشير إلى الجوانب الداخلية والخارجية لعلاقة الفرد ودولة السيادة، في حين تُعنى المواطنة بالأبعاد الداخلية لهذه العلاقة التي تُنظّم بالقوانين الداخلية،
- لا تقتضي الجنسية في بعدها الداخلي المشاركة الديمقراطية، ولكنها تشير إلى الأفراد باعتبارهم «رعايا» لسلطة سياسية سيدة بغض النظر عن طبيعة نظام الحكم،
- تجد المواطنة تطبيقاتها في مجالات أوسع (عالميا)، أو على مستوى ضيق محلي، في حين تقتصر الجنسية على المستوى الوطني،
- تحدد الجنسية بقانون خاص أو ضمن القانون المدني، في حين تحدد المواطنة وتُعرّف بالدستور وجملة من القوانين الأخرى[1].

وبالنسبة للعلاقة بين المواطنة والجنسية فهي معقدة ودقيقة بحسب اللغة والخطابات المستخدمة، والأنظمة القانونية التي تضبطها. ولعل أبرز صورة لهذه العلاقة القائمة بين المفهومين في إن الجنسية شرط ضروري للحصول على المواطنة الكاملة، على الأقل من الناحية القانونية.

2.5.الوطنيـــة:

جاء في الموسوعة العربية العالمية أن الوطنية هي تعبير يعني حب الفرد وإخلاصه لوطنه، الذي يشمل الانتماء إلى الأرض والناس والعادات والتقاليد والفخر بالتاريخ، والتفاني في خدمة

[1] منير مباركية، مرجع سابق، ص ص94-95

الوطن. وتعرف أيضا بأنها:" الشعور الجمعي الذي يربط بين أبناء الجماعة، ويملأ قلوبهم بحب الوطن والجماعة، والاستعداد لبذل أقصى الجهد في سبيل بنائهما، والاستعداد للموت دفاعا عنهما"[1].

مفهوم الوطنية هو أكثر المفاهيم ارتباطا بالمواطنة، ويعبر عن أرقى درجات المواطنة. ورغم هذا الارتباط الوثيق بين المفهومين؛ فإن هناك من يرى أن فروقا دقيقة بينهما يمكن اختصارها فيما يلي:

- المواطنة حمولة حقوقية، في حين أن الوطنية حمولة وجدانية وعاطفية؛
- الوطنية أكثر عمقا من المواطنة، وهي تمثل أعلى درجات المواطنة؛ فالفرد يكتسب صفة المواطنة بمجرد انتسابه إلى جماعة أو دولة معينة، غير أن هذا لا يكسبه صفة الوطنية إلا بالعمل و الفعل الإيجابي لمصلحة هذه الجماعة أو الدولة، إن الوطنية هي الجانب الفعلي والحركي وكذلك النفسي والوجداني للمواطنة[2].

وكل ما يمكن قوله حول العلاقة بين الوطنية والمواطنة؛ هي أن العلاقة بينهما علاقة تكامل. فلا يتحقق أحدهما في غياب الآخر، ولا تكتمل المواطنة ما لم يدعمها حب الوطن والشعور بالانتماء إليه، ولا يولد هذا الإحساس إلا بالتمتع بحقوق المواطنة.

3.5.الهويـــة

في عالمنا المعاصر، تعرف المواطنة أزمة حقيقية، وهذا في ظل تنامي موجة من الاحتجاجات والتي تهدد الكيانات السياسية وضرب وحدة المجتمعات؛ وبالأخص تلك التي تتكون من مجموعة من الإثنيات والكيانات الثقافية. التي تحاول أن تخلق لنفسها كيانا وهوية معترف بها سياسيا واجتماعيا وثقافيا ولغويا. فأغلب المجتمعات ليست كيانا واحدا متجانسا ثقافيا واجتماعيا، وهو

---

(1) فليس خديجة وهامل وهيبة وآخرون، **دور التربية البيئية في ترسيخ وتعميق مفهوم المواطنة لدى التلميذ**، في: إشكالية المواطنة في المدرسة الجزائرية، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، دار القدس العربي، بدون طبعة، بدون سنة نشر، ص148

(2) منير مباركية، مرجع سابق، ص 94

التحدي الذي توجب على المواطنة رفعه من أجل ضمان قدر من الوحدة في ظل وجود هويات متعددة. من هنا تنشأ العلاقة بين المواطنة من جهة والهوية من جهة أخرى. وهو ما سنحاول تبيانه في هذا الصدد.

بداية ومن أجل تحديد دلالات الهوية وأبعادها؛ ننطلق من اللحظة التي يحتك بها الإنسان مع سؤال الهوية من خلال الإجابة عن سؤال التعريف البسيط: من أنت؟ رغم هذه البساطة فإن الإجابة عنه ليست واحدة، بل لكل منا إجابته وطريقته. غير أن كل الإجابات تتضمن تصور الإنسان عن نفسه والطريقة التي يعرف بها ذاته، بدءً من الإسم الشخصي والعائلي وصولا للغة والدين والمنطقة الجغرافية التي ينتمي إليها...إلخ. فالهوية بتعبير بسيط؛ الطريقة التي يعرف بها الإنسان ذاته والآخرين[1].

وفي تعريف آخر؛ الهوية: هي تلك القواسم المشتركة التي توحد مجموعة من الناس وتميزهم عن غيرهم، وتتجلى في عدد من العناصر، مثل اللغة والدين، والتاريخ، والمكان، والتكوين الثقافي، والتكوين النفسي، والاقتصاد، والإدارة، والدولة[2] .

وهي لدى علماء الاجتماع: " مجموع التصنيفات الإنتمائية التي يرى بواسطتها الإنسان نفسه ومحيطه". تصنيفات تقوم على اللغة والدين والعرق والجنس والأدب والموسيقى والعادات والتقاليد والوطن والتاريخ والطبقة والمهنة...إلخ[3] . وفي تعريفه للهوية الاجتماعية التي تتأسس عليها باقي الهويات، يرى كليلي م. هانون أن الهوية الاجتماعية تشير إلى طريقتنا في التفكير في أنفسنا وفي الآخرين. بالاعتماد على المجموعة الاجتماعية التي ننتمي إليها، تتكون الهوية الاجتماعية من أجزاء شخصية الإنسان التي جاءت من كونه ينتمي إلى مجموعة معينة، وهي تختلف عن الهوية الشخصية، أي العناصر التي تتكون عادة من السمات الشخصية للفرد والعلاقات التفاعلية. إن نظرية الهوية الاجتماعية التي طورها هنري تاجفيل وجون تيرنر تقول أننا نستخدم الهوية

(1) محمد الكوخي، **سؤال الهوية في شمال إفريقيا**، أفريقيا الشرق، المغرب، 2014، ص 13
(2) منير مباركية، مرجع سابق، ص96
(3) محمد الكوخي، المرجع السابق، ص13

الاجتماعية في: تصنيف الناس إلى مجموعات بالاعتماد على اعتقاد مشترك، أو تجربة معينة، أوصفة محددة من قبيل النساء، المهندسين، الكنديين. وتستخدم أيضا في الانتساب إلى مجموعة معينة نرى أنها مطابقة لنا. وأخيرا في المقارنة بين المجموعات التي تنتمي إليها المجموعات الأخرى والاعتقاد بأفضلية المجموعات التي ننتمي إليها[1].

المفهوم الذي نعرفه اليوم عن الهوية يختلف عما كان عليه الوضع قديما، فمفهوم الهوية السائد اليوم يرجع إلى ظهور سيادة القوميات والدولة القومية في أوروبا في القرن الثامن عشر، فالشخص الآن ترتبط هويته بكيانه السياسي أي بحدود الدولة السياسية التي يعيش داخلها بغض النظر عن عرقه أو لغته أو دينه. وإذا رجعنا إلى التاريخ في عصوره القديمة نجد شعوبا من الفينيقيين واليونانيين والهنود وغيرهم من شعوب جمعت بينها روابط مثل المكان، العرق واللغة والدين، وكان الإحساس والرابط بينها قويا[2] .

وعن طبيعة العلاقة بين الهوية والمواطنة؛ فإنها من جهة هي علاقة انسجام وتوافق ومن جهة أخرى هي علاقة تعارض. فمن حيث هي علاقة تعارض؛ فإن المواطنة تتجاوز سمات الهوية، وتتعالى على جميع الخصوصيات العرقية والدينية، غير أن هذا التعارض الظاهري يمكن تجاهلهن إذا اعتبرنا أن الهوية مكون تاريخي ارتضاه الأفراد بمحض إرادتهم، وهي تماما كالمواطنة التي يمكن اعتبارها عقدا اجتماعيا وسياسيا حرا بين الأفراد[3] .

ويكمن الفرق الأساسي بين الهوية والمواطنة في أن الهوية هي انتساب ثقافي، والمواطنة هي انتساب جغرافي، فالهوية مبنية على المعتقدات والقيم، والمواطنة مرتكزة على الانتماء لأرض معينة... ومن أجل إيجاد الانسجام بين هويات الأفراد والمواطنة، سعى بعض المفكرين والمشتغلين بالمواطنة، أمثال توماس همفري مارشال إلى أن يجعل من المواطنة الهوية المشتركة. فمهما كانت الهويات الأخرى

(1) كيلي م هانوم، **الهوية الاجتماعية**، ترجمة: خالد عبد الرحمان العوض، مكتبة العبيكان، الطبعة الأولى، 2009، ص15
(2) عبد السلام موكيل، **المواطنة وسياق الدولة والهوية**، مجلة تاريخ العلوم، جامعة زيان عاشور الجلفة، العدد الأول، 2016، ص-ص 26-47، ص 37
(3) منير مباركية، مرجع سابق، ص96

التي يظهرها الأفراد أو الجماعات، فإن هوية المواطنة هي التي تمثل القاسم المشترك بين جميع أفراد المجتمع[1] .

يمكن القول بأن الهوية مصطلح يختزل مفاهيم التبعية والتشخيص والولاءات لتحديد بناء مجتمع ما وتميزه عن مجتمع آخر، فمسألة الهوية من أصعب ما يمكن بحثه أو الاستقرار على تعريفه، فالهوية صناعة تتم باتفاق عناصر المجتمع على نسج خيوطها المتشابكة[2] .

4.5.الديمقراطية

تعتبر الديمقراطية أكثر المفاهيم ارتباطا بالمواطنة؛ ذلك أنها بمثابة التربة التي تنمو عليها والفضاء الأمثل الذي تتجلى فيه صور المواطنة ومعانيها وأبعادها المختلفة المدنية والسياسية والاجتماعية. بل إن المواطنة في الأصل لا تنفصل عن الديمقراطية؛ كونها الآلية التي تتحقق بها وتستند إليها، فلا مواطن من دون ديمقراطية حسب أرسطو:

« **le citoyen existe surtout dans une démocratie [...]**»

وفي عالمنا المعاصر أضحت المواطنة داعمة أساسية في كل بناء ديمقراطي، بل تعتبر لدى الكثيرين نتيجة حتمية للديمقراطية. ولا يكتمل أحدهما إلا بوجود الآخر.

إن الديمقراطية كما عبر عنها أبراهام لينكولن (1809-1865): "هي حكم الشعب، من قبل الشعب، ومن أجل الشعب" هذا التعريف الأكثر شيوعا وشمولا يشير إلى أن نظام الحكم يكون ديمقراطيا عندما " يكون المواطن بالتتابع محكوما وحاكما... سيدا ومسودا". أو عندما تشترك الغالبية الكبرى من المحكومين في ممارسة السلطة السياسية بشكل مباشر، وبشكل محسوس يتمتع

(1) منير مباركية، مرجع السابق، ص ص96-97
(2) عبد السلام موكيل، مرجع سابق، ص38

جميع المواطنين؛ في مثل هذا النظام، تجاه السلطة بحق المشاركة (التصويت) وحق الاحتجاج (المعارضة)[1] .

الديمقراطية تعني أيضا، معاملة الناس جميعا على قدم المساواة، وهذا المبدأ لا يقتضي فحسب أن تراعي سياسة الحكومة مصالح الناس على قدم المساواة، بل يجب أن تأخذ آراءهم أيضا في الحسبان على قد المساواة أيضا... وهي في أضيق معانيها؛ قدرة المواطنين على المشاركة بكل حرية في قرارات الدولة السياسية، فهي تعني هنا أن يحكم الشعب نفسه بنفسه عن طريق حكومة يختارها هو، تعمل وفق إرادته وتحت رقابته، ثم يكون له –بعد ذلك- الحق في تكليفها بالاستمرار في الحكم أو اختيار حكومة أخرى في نهاية مدة محددة[2]. ولن نزيد على هذه التعريفات للديمقراطية، لأنها كثيرة ومتعددة، وما يهمنا هنا هو مدى الارتباط بين الديمقراطية والمواطنة.

أول ملاحظة يمكن أن ندركها فيما يخص العلاقة بين الديمقراطية والمواطنة؛ هي أنهما وليدا نفس البيئة الاجتماعية والثقافية وكذلك السياسية، ونعني بذلك البيئة اليونانية. وهو ما يجعل من الديمقراطية أكثر المفاهيم ارتباطا بالمواطنة والتي تدخل ضمن الحقل الدلالي لها. هذا ما يجعل من تحديد العلاقة بينهما مسألة في غاية الأهمية، بل خطوة ضرورية لكل دراسة تستهدف المواطنة وواقعها.

من الأقوال الشائعة أنه:" لا توجد هناك ديمقراطية بدون مواطنين أو مواطنة"، ذلك أن الممارسة الديمقراطية تحتاج إلى فاعلين ومشاركين، وهؤلاء (الفاعلين) يمثلون المواطنين في المجتمع، وبتراجع المشاركة والحس والفعل المواطني قي مجتمع ما تصبح ديمقراطيته في خطر... كما أنّ تفعيل المواطنة وتجسيدها في شكل برامج تنفيذية تترتب عليه ممارسات فعلية لجميع الحقوق والحريات ذات الصلة بالمواطنة، والتي تعتبر السبيل والطريق إلى دعم الديمقراطية وتعزيزها[3] .

(1) أحمد سعيفان، **قاموس المصطلحات السياسية والدستورية**، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2004، ص192
(2) منير مباركية، مرجع سابق، ص ص94-95
(3) نفس المرجع، ص 98

الترابط بين الديمقراطية والمواطنة هو ترابط عضوي بالصميم، فكلاهما ينتج الآخر برغم عوارض التنكر الذي يعتري علاقتهما البنيوية، كما في الدولة المستبدة اللاغية لفروض واستحقاقات المواطنة، من هنا فليس كل مواطنة ديمقراطية، إلاّ أنّ كل ديمقراطية حقيقية مواطنة. إن المواطنة الحقة هي وليدة النظام الديمقراطي القائم على أساس مبدأ سيادة الشعب، والدولة الديمقراطية تعني أنّ المواطنة الصالحة والفعالة تمثل إمكانية مثلى لتكريس سيادة القانون وحكومة الشعب[1].

من هنا تنتج التبادلية العضوية بين الديمقراطية والمواطنة، إذ تكون المواطنة على أساس هذه التبادلية المنطلق للمطالبة بالديمقراطية لغرض صنع السلطة المتأنية من خلال حق المشاركة، لأنّ الديمقراطية في حقيقتها تعني حكم ممثلي الشعب بموجب القيم الديمقراطية وعلى رأسها قيم المواطنة الحقة والفعالة[2].

5.5.العولمة

العولمة من المصطلحات التي فرضت نفسها في حقول معرفية عديدة، وشاع استخدامها على أوسع نطاق. غير أن هذا الاستخدام الواسع لها ليس دليلا على وجود تصور واحد لمفهوم العولمة. بل إن هناك عدة تصورات ودلالات لها نتيجة الغموض الذي يكتنفه. وهذا لارتباطه بجملة من الإفرازات التاريخية التي نتجت ولا تزال بفعل العلاقات التي تحكم الدول بعضها ببعض، وبين المؤسسات العالمية وبالأخص المالية منها والاقتصادية. وهو ما خلق جملة من المواقف المتناقضة بين مؤيد لظاهرة العولمة ومعددا ميزاتها، وآخر متحفظا على بعض جوانبها، وآخر ثالث رافضا لها جملة وتفصيلا لآثارها السلبية على الدول والمجتمعات التي لا تمتلك عناصر المواجهة والدفاع عن كينونتها الثقافية والسياسية.

يجد المتناولون لمفهوم العولمة صعوبة ومشقة في صياغة تعريف دقيق للعولمة، وتكمن هذه الصعوبة في تعدد التعريفات في عالم اليوم، ومنها:

---

(1) حسين درويش العادلي، **الدولة الديمقراطية هي دولة المواطنة**، آراء وأفكار، موقع المدى: almadapaper.net/sub/06-706/p18.htm,02/04/2018,10:46

(2) نفس المرجع.

تعريف جيمس روزانو وهو أحد علماء السياسة الأمريكيين، والذي يعرف العولمة بأنها:"علاقة بين مستويات متعددة، لتحليل الاقتصاد والسياسة والثقافة والإيديولوجيا، وتشمل إعادة الإنتاج، وتداخل الصناعات عبر الحدود، وانتشار أسواق التحويل، وتماثل السلع المستهلكة لمختلف الدول"[1].

ويعرفها برهان غليون بأنها سياسة جديدة تبرز دائرة العلاقات الدولية من خلال تحقيق درجة عالية من الكثافة والسرعة في عملية انتشار المعلومات والمكتسبات التقنية والعلمية للحضارة. ويتزايد فيها دور العامل الخارجي في تحديد مصير الأطراف الوطنية المكونة لهذه الدائرة المندمجة[2] . وهي أيضا بحسب محمد عابد الجابري؛ نظام يتخطى الدولة والأمة والوطن، هي نظام ينشد رفع الحواجز والحدود أمام الشركات والمؤسسات متعددة الجنسيات، وبالتالي إذابة الدولة القومية وجعل دورها يقتصر على القيام بدور الشرطي تأمينا لمصالح الرأسمالية العالمية[3] .

وعن طبيعة العلاقة بين المواطنة والعولمة، فقد أصبحت موضوع جدل كبير، وتمثل إحدى القضايا-المشكل بين دعاة العولمة ومعارضيها. فمنذ أن انتقلت أبعاد العولمة من الحقل الاقتصادي لتشمل مناحي الحياة الأخرى السياسية والاجتماعية والثقافية،وبدأت تشكل تهديدا جديدا لقيم المواطنة والديمقراطية في العالم سواء كان في الدول الغنية أو الفقيرة، وتدعم الاتجاه العالمي نحو التخلي التدريجي عن مكتسبات المواطنة الاجتماعية والثقافية المختلفة، والارتفاع اللافت في نسب الفقر والتهميش والبطالة بشكل لم يسبق له مثيل في تاريخنا المعاصر[4]. وفي مقابل ذلك أنشأت العولمة لنفسها شكلا جديدا من المواطنة، مواطنة تتجاوز الخصوصيات الاجتماعية والثقافية للدول، وتستبدلها بمواطنة عالمية وثقافة عالمية، ساعية إلى إيجاد مواطن من نوع آخر هو المواطن العالمي.

---

(1) برهان غليون، نقلا عن: دلال أعواج، **العولمة: مفهوم، نشأة، أهداف**، الحوار المتمدن ، مجلة إلكترونية، العدد 3066، 2010/7/17، 00:04، www.ehewar.org

(2) نفس المرجع،

(3) نفس المرجع،

(4) نفس المرجع.

تتميز العلاقة بين المواطنة والعولمة بالاصطدام والنزاع الدائمين، العولمة منظومة مركبة تقيد الإنسان وتعرقل حركته، في حين أنّ المواطنة هي حركة طامحة للتغيير والتطوير والتقدم.

6.عناصر ومكونات المواطنة

حتى تتحقق المواطنة لابد أن تتحقق لها مجموعة من العناصر والمكونات والتي يجمع عليها المهتمين بقضايا المواطنة، وهي:

1.6.الانتماء:

أولى العناصر المكونة للمواطنة يأتي الانتماء. ليعكس حاجة الفرد إلى هوية ينتسب إليها ويرجع لها في مختلف المواقف التي تمر به. والانتماء كمفهوم ينتمي إلى المفاهيم النفسية والاجتماعية, فهو يعبر عن شعور داخلي يدفع الفرد إلى العمل بكل قوته في سبيل وطنه والدفاع عنه، كما أنه إحساس يبعث على الولاء والافتخار والدفاع عن رموزه ومقوماته. يعرف الانتماء بأنه" النزعة التي تدفع الفرد للدخول في إطار اجتماعي فكري معين بما يقتضيه هذا الالتزام بمعايير وقواعد هذا الإطار وبنصرته والدفاع عنه في مقابل غيره من الأطر الاجتماعية والفكرية الأخرى"[1].

الشعور بالانتماء هو عملية تفاعلية يكون فيها الأفراد متصلين ببعضهم البعض ويعرفون أنفسهم فيما يتعلق ببعضهم البعض على أساس مجالات الاهتمام والألفة. يتم التعبير عن هذا الشعور من خلال حافز عميق بين أشخاص معينين من نفس الوسط أو المجال يرغبون في الوقوف معا والعمل في نفس الاتجاه من أجل الاستفادة من كل واحد منهم. أسباب هذا الدافع متعددة: الحاجة إلى التنشئة الاجتماعية، والمصالح الشخصية لتحديد، والشعور بالرضا، والتعلق العميق بالمجموعة، والمجتمع أو البيئة. غالباً ما تستخدم مفاهيم الهوية (الشعور بالهوية، الهوية التي يتم أخذها في بعدها

(1)(1) نجلاء عبد الحميد راتب، الانتماء الاجتماعي للشباب المصري، دراسة سوسيولوجية في حقبة الانفتاح، مركز الحروسة للنشر، القاهرة، 1999، ص 57

الاجتماعي) والشعور بالانتماء لوصف هذا الارتباط، دون تمييز في بعض الأحيان، مما يوحي بأن كلاهما تم تكوينه بشكل متبادل[1].

وقد أكدت عديد الدراسات على أهمية الانتماء بالنسبة للفرد والجماعة على حد سواء، وبالأخص للفرد من الناحية النفسية. فهو حاجة إنسانية من خلال شعوره بأنه فرد من مجموعة تربطه بهم مصالح مشتركة وتدفعه إلى أن يأخذ ويعطي، ويلتمس الحماية والمساعدة. كما أنه شحنة عقلية وجدانية وحاجة ضرورية وجب إشباعها ليقهر بها عزلته ووحدته. زيادة على ذلك فهو يعبر عن حالة تماسك أفراد الجماعة من خلال عملية المقارنة الاجتماعية، فالسلوك الإنساني لا يكسب معناه إلا في المواقف الاجتماعية، أين يستطيع الفرد إظهار قدراته ومهاراته[2].

2.6.الولاء :

الولاء لغة: من الولي أي القرب والدنو، وهو ضد العدو، وهو المحب والصديق والنصير. وعموا الولاء يعني النصرة والمحبة. وغير بعيد فإن المعنى الاصطلاحي يشير أيضا إلى المحبة والنصرة، إذ يشير إلى مشاعر الفرد وأحاسيسه الإيجابية بالمحبة والنصرة تجاه موضوع معين. فالولاء للوطن مثلا هو مجموعة المشاعر والأحاسيس الإيجابية بالمحبة والنصرة للوطن[3].

في تعريف بسيط فإن الولاء حسب جوزايا رويس؛ هو إخلاص شخص لموضوع إخلاصا طوعيا وعمليا وغير مشروط. ومن خلال هذا التعريف يمكن استخلاص مجموعة من الخصائص للولاء، إنه أولا عاطفة أو شعور يتمثل في الإخلاص، ثم أن هذا الشعور تترتب عليه آثار عملية، و لا يعتد به ما لم ينقلب واقع وعمل، كما ان هذا الإخلاص يكون طوعيا عن اختيار ورضا، و لا يمكن إجبار أحد عليه، وهو إخلاص غير مشروط. وبمعنى آخر فإن الولاء هو قيمة يتبناها الشخص

---

(1) http://www.kolab.fr/2010/11/01/s**entiment-dappartenance-et-identite** 17/4/2018/ 7:03

(2) ربيعة علاونة، **الانتماء وعلاقته بتحقيق الذات لدى الطالب الجامعي**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 30، سبتمبر 2017، ص24

(3) سميح الكراسنة، **الانتماء والولاء الوطني في الكتاب والسنة النبوية**، المجلة الأردنية للدراسات الإسلامية، المجلد السادس، العدد الثاني، 2010، ص52

لذاتها وليس لأجل منفعة شخصية. والولاء قد يكون متعددا بحسب المواضيع التي يتجه إليها، كالدين والوطن أو الجماعة أو فئة أو شخص أو مؤسسة أو مهنة أو فكرة[1].

ويمكن تعريف الولاء أيضا وحسب جوزايا رويس بأنه التفاني الإرادي والعملي من ذات معينة لخدمة قضية ما، وتعني القضية شيئا يدركه من يقوم يقوم بخدمتها، على أن يوجد مجموعة من الأفراد المختلفين في حياة واحدة[2].

ولكي نحيا حياة الولاء، فإن القضية التي يجب علينا الولاء لها، لابد ان تجمع مجموعة من الأفراد وتوحد بينهم، برابطة اجتماعية معينة تتصف في بعض جوانبها بأنها قضية لا شخصية (عامة) أو مجاوزة لحياتهم أو تفوق اهتماماتهم، وفي نفس الوقت تعبر عن اهتمام شخص بكل فرد من الأفراد الذين تجمع بينهم[3].

إن الفرد لا يستطيع الحصول على حقوقه أو تحقيق رغباته، تحقيقا كاملا، بعيدا عن الولاء للروابط الثابتة والقوية، التي يمكن أن تدخل حياة هذا الفرد. ولا يتم كسر هذه الروابط أو تحطيمها، إلا إذا كان الاستمرار فيها يعد نوعا من عدم الولاء للقضية الكلية للولاء. وعندما تتوفر الأسباب لقطع هذه الروابط، فإنّ التوقف عنها يعتبر واجبا، والتمسك بما ثبت بطلانه، يعد خيانة للولاء، وفعلا لا ينتمي للولاء...ثم إنّ تقطع هذه الصلاة والروابط، لا يمكن أن يحدث إلاّ إذا حلت محلها روابط وصلات جديدة أقوى منها[4].

ومن أمثلة هذه الروابط والصلات؛ الروابط الأسرية. والتي تمثل أول فرصة للولاء، وكلنا نعرف أنّ ظروف حضارتنا، وزيادة عدد السكان قد أدى إلى تفسير جديد لمعنى الروابط الأسرية، قلت منه قيمة الولاء إلى حد كبير في حياة الأسرة عن تلك القيمة، التي كانت له في الماضي، فمنذ أن ظهرت

(1) إبراهيم كشت، **ليس الإنتماء كالولاء**،جريدة الرأي، أبواب في:
www.alrai.com/article/672924/02-10-2014/12:00
(2) جوزايا رويس، **فلسفة الولاء**، تر: أحمد الأنصاري، المجلس الأعلى للثقافة، بدون بلد، الطبعة الأولى، 2002، ص143
(3) نفس المرجع، ص130
(4) نفس المرجع، ص131

الأسرة الحديثة. من النوع الذي بدأت تقل فيه سلطة الأب، فإنّ أطفالنا، قد تدربوا على الروح الفردية، وبالتالي بدأت واجباتهم تجاه الوالدين تقل عما كانت عليه في السابق[1].

3.6.الحقوق:

حتى يكون للمواطنة معنى، ويتحقق بموجبها انتماء الفرد وولاءه لوطنه، وينخرط في الحياة العامة من خلال تفاعله الإيجابي مع أفراد مجتمعه، يتطلب ذلك أن يحصل الفرد على حد أدنى من الحقوق التي تعزز لديه مشاعر الانتماء وتدفعه إلى الشعور بالعدل والدفاع عن وطنه. وهي تختلف من حقوق سياسية وثقافية واجتماعية. ومن جملتها الحق في الأمن والصحة والتعليم والعمل والخدمات الأساسية، وكذا الحق في التنقل وحرية التعبير والانتماء والمشاركة السياسية والكرامة...إلخ.

4.6.الواجبات:

كما أن الحقوق وممارستها عنصر هام لتحقيق مفهوم المواطنة، فإنها أي المواطنة تبقى منقوصة إذا لم يلتزم الفرد بأداء ما تفرضه عليه واجبات المواطنة. ذلك أن القيام بالواجبات المجتمعية تأكيد على الروح الجماعية والولاء للكيان السياسي الذي ينتمي إليه. فالمواطنة حسب بعض الباحثين ما هي إلاّ المشاركة النشطة في جماعة أو عدد من الجماعات وتتضمن الإحساس بالارتباط والولاء لمفهوم الدولة أو النظام وتقوم على فكرة الانتماء والقيم المشتركة، وهو ما يعني أن المواطنة هي عضوية نشطة في مجتمع ضمن إطار من الحقوق وكثير من الواجبات والمسؤوليات التي يحددها المجتمع والقانون[2].

---

(1) جوزايا رويس، مرجع سابق، ص130

(2) عبد العزيز قريش، **مفهوم المواطنة وحقوق المواطن**، ورقة بحث مقدمة في ملتقى مبادرات التواصل والإعلام والتوثيق، فاس، المنتدى المتوسطي الدولي الثاني لجمعيات المجتمع المدني المنظم تحت شعار" الكرامة الإنسانية هي الرأسمال الأساسي لوجود الإنسان" فاس، أيام 4و5و6 جويلية 2008، ص17

المواطنة إذن هي أيضا تحمل للمسؤوليات والتزام بالواجبات، وهي كثيرة بداية من احترام القانون ودفع الضرائب واحترام الملكية العامة وصولا إلى الدفاع بكل قوة عن الوطن الذي ينتسب وينتمي إليه في حال الحرب كما في السلم.

الواجبات قد تختلف من دولة لأخرى بحسب الفلسفة التي يقوم عليها الكيان السياسي، فهناك من يقدم واجبات بعينها ويؤخر أخرى. هناك دول ترى أن المشاركة السياسية في الدولة هي محمل الواجبات وأعلاها درجة، بينما دول أخرى ترى أن الواجبات لا تقف عند هذا الحد؛ بل تشمل السلوك الحضاري وعدم خيانة الوطن، والحفاظ على الممتلكات العامة والدفاع عن الوطن، واحترام النظام، وهذه الواجبات يجب أن يلتزم بها كل مواطن حسب قدراته وإمكانياته[1].

7.قيم المواطنـة:

هناك بعض المشتغلين بالمواطنة من يمزجون بين العناصر المكونة للمواطنة وبين القيم التي تتضمنها المواطنة. من دون التفريق بينها. ولا بأس أن نفصل في هذه الفقرات قيم المواطنة عن مكوناتها من ناحية منهجية. فمفهوم المواطنة هو في حد ذاته يشكل قيمة أساسية تتحدد على أساسه جملة من المعايير والسلوكات. وقبل ذلك يجدر بنا الوقوف أولا عند مفهوم القيم، لتتضح لنا بعد ذلك أهمية المواطنة كقيمة من القيم التي يجعلها المجتمع ضمن منظومة القيم التي تحكم سلوك أفراده.

اختلفت التعريفات وتعددت بحسب الحقول المعرفية والثقافية. فقد شكل سؤال القيمة محور نقاش لدى الفلاسفة وعلماء الاقتصاد والاجتماع وغيرهم. ومن هذه التعريفات ما جاء في المعجم الفلسفي بأن القيم كمقياس للخير والشر، والخطأ والصواب، هي لفظ يطلق على كل ما هو جدير باهتمام المرء وعنايته، لاعتبارات سيكولوجية واقتصادية وأخلاقية وجمالية[2]. أما التعريف الاجتماعي فيراها تلك التفضيلات الإنسانية والتصورات عما هو مرغوب فيه على مستوى أكثر

(1) فهد إبراهيم الحبيب، **الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة**، مكتبة العبيكان، الرياض، 2000، ص75

(2) عبد الله بن سعيد بن محمد آل عبود، **قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، الطبعة الأولى، 2011، ص36

عمومية، لذلك تشمل القيم كل الموضوعات والظروف والمبادئ التي أصبحت ذات معنى خلال تجربة الإنسان الطويلة، إنها باختصار الإطار المرجعي للسلوك الفردي[1]. ويمكن على ضوء هذين التعريفين اعتبار المواطنة موضوعا تشمله القيم أو هو كقيمة في حد ذاته لما تحمله من نسق قيمي يحدد سلوك الفرد داخل الجماعة الإنسانية، ولعل من أبرز القيم التي تشكل هذا النسق نذكر:

1.7.المساواة :

المساواة قيمة أساسية من قيم المواطنة، والتي تنعكس في العديد من الحقوق مثل حق التعليم، والعمل، والجنسية، والمعاملة المتساوية أمام القانون والقضاء، واللجوء إلى الأساليب والأدوات القانونية لمواجهة موظفي الحكومة بما في هذا اللجوء إلى القضاء، والمعرفة والإلمام بتاريخ الوطن ومشاكله، والحصول على المعلومات التي تساعد على هذا. فوجود قيمة المساواة هو تجاوز لكل أشكال التمييز، وأن تعامل الأفراد فيما بينهم هو تفاعل بين مواطنين بعيدا عن الانتماءات الضيقة، كما أن تطبيق المساواة كقيل بضمان المشاركة والاستقرار الاجتماعيين.

كما أن المساواة لا تتحقق إلا مع وجود عدالة اجتماعية، ذلك أنه في كثير من الحالات لا يمكن الأخذ بمبدأ المساواة لوحده، لأن ذلك هو إقصاء لبعض الأفراد أو الفئات، وهنا يأتي دور مبدأ العدل أو العدالة في تحقيق التوازن بين كل أفراد المجتمع وفئاته.

إن شرعية المجتمعات الديمقراطية، تتأسس على مبدأ المواطنة بإدماج أعضائها من خلال مواطنة مشتركة تتجاوز تنوعاتهم الظاهرة وتتعالى عن خصوصياتهم. كل مواطن يتمتع بنفس الحقوق ويجب عليه القيام بنفس الواجبات، ويخضع لنفس القوانين بغض النظر عن عرقه، وجنسه، انتمائه لجماعة تاريخية خاصة، دينه، خصائصه الاقتصادية والاجتماعية... إننا مواطنون بصرف النظر عن

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

الأصل التاريخي، المعتقدات أو الممارسات والشعائر الدينية، بغض النظر أيضا عن الانتماء الاجتماعي[1].

في مجتمع يقوم على المواطنة؛ فإنّ واقع الاختلافات واللامساواة يمكن تجاوزها من خلال دستور سياسي مجرد، يتقاسم فيه كل المواطنين نفس الحقوق المدنية، القانونية والسياسية[2].

2.7.الحرية :

قيمة الحرية هي الأخرى لا تقل أهمية عن المساواة والعدالة في منظومة القيم التي تحملها المواطنة، التي تنعكس في العديد من الحقوق مثل حرية الاعتقاد وممارسة الشعائر الدينية، وحرية التنقل داخل الوطن، وحق الحديث والمناقشة بحرية مع الآخرين حول مشكلات المجتمع ومستقبله، وحرية تأييد أو الاحتجاج على قضية أو موقف أو سياسة ما، حتى لو كان هذا الاحتجاج موجها ضد الحكومة، وحرية المشاركة في المؤتمرات أو اللقاءات ذات الطابع الاجتماعي أو السياسي . وتكمن أهمية الحرية في إبرازها خصائص الشخصية وتعزز الثقة لدى المواطن وتوسع آفاق المشاركة الاجتماعية[3]. وتوفر هامش كبير من الحرية دافع للممارسة مواطنية فاعلة في ظل وجود الأمان والأمن لدى جماعة المواطنين.

3.7.المسؤولية الاجتماعية :

حين نتحدث عن المسؤولية الاجتماعية فإننا بصدد التعرض للواجبات التي تقع على عاتق الفرد المواطن، وهي عديدة: مثل واجب دفع الضرائب، وتأدية الخدمة العسكرية للوطن، واحترام القانون، واحترم حرية وخصوصية الآخرين. وهناك من يذهب إلى أن المسؤولية الاجتماعية هي أسمى قيم المواطنة لكونها تنطوي على الواجبات بخلاف القيم السابقة التي تتضمن على الحقوق. وبهذا نكون بصدد الحديث عن المواطنة الفاعلة والنشطة التي تقدم الواجب على الحق، والمصلحة

(1) R.Boudon ; P.Besnard ; M.Cherkaoui ; B.P.Lécuyer, **Dictionnaire de la sociologie**, collection in Extenso, BUSSIERE, France, 2005, p30

(2) Ibid, Ibid

(3) هيثم مناع، **المواطنة في التاريخ العربي والإسلامي**، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، 1997، ص76

العامة على الخاصة. وبالتالي تكون المواطنة بهذا المعنى يقول أحمد كرومي:" هي صفة المواطن المساهم، المتمتع، من حيث هو كذلك، بمجموع الحقوق المدنية ضمن مجتمع سياسي، فهي هيكليا ذات طابع قانوني تؤسس للفرد الحر المستقل العضو في الدولة (الدولة بالدلالة الحديثة)... وهذا تتجاوز الدلالة الحديثة للمواطنة حدود الإنسان المنفعل. إن كل إنسان، من حيث هو حيوان عاقل، لن يكون إلا فاعلا، المسألة تتعلق بمأسسة الشروط التي ينبغي أن تتوفر ليكون كذلك"[1].

إن القيم التي عرضناها ليست هي كل القيم التي تشكل منظومة القيم التي تحتويها المواطنة، بل إن هناك قيم أخرى كالتضامن، والعدل، والتسامح واحترام الآخر وغيرها، لم نأت على ذكرها لأنها حسب اعتقادنا هي متضمنة في القيم الكبرى التي جاء ذكرها سلفا، أو لارتباطها الوثيق بها، مثل ارتباط العدل بالمساواة، والتضامن بالمشاركة الاجتماعية.

8.المواطنـة في الجزائـر:

مرت الجزائر خلال تاريخها الطويل، بجملة من الأحداث السياسية والاجتماعية والثقافية؛ أثرت بشكل كبير في البنيات الاجتماعية والثقافية والسياسية للمجتمع الجزائري. انتهاء بالاستعمار الفرنسي الذي حاول جهده تفكيك وتحطيم كل الأنساق الاجتماعية والثقافية، وأدت سياسته إلى تشويش كبير في مسألة المواطنة والانتماء والولاء للأمة والدولة الجزائرية إذ " بقي الولاء مكرسا في اغلب الأوقات للوحدات الجهوية كالقبيلة والعشيرة والطائفة، بوصفها كيانات اجتماعية أكثر رسوخا وأهمية من الدولة التي فرضت بمقتضى الأحوال الاستعمارية"[2]، ووصولا إلى مرحلة الاستقلال الوطني أين واجهت السلطة الحاكمة الجديدة عديد التحديات في بناء الدولة ورسم مجتمع ما بعد الاستقلال. ومنها خيار تبني نظام سياسي واجتماعي في ظل النظام السياسي العالمي الذي كانت تحكمه الثنائية القطبية. ومن ثم وضع صورة للفرد الجزائري ونموذج للمواطن في ظل الدولة الجديدة.

---

(1) أحمد كرومي، **الحداثة، المواطنة والحقل الفقهي: عناصر من أجل مقاربة إشكالية**، مجلة دفاتر إنسانيات، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران، العدد 3، 2012، ص. 17-28، ص18

(2) علي أسعد وطفة، **التنشئة الاجتماعية ودورها في بناء الهوية عند الأطفال**، مجلة الطفولة العربية، العدد 8، 2001،ص147

مرحلة ما بعد الاستقلال هي الأخرى عرفت هي الأخرى عديد التغيرات السياسية والاجتماعية، انعكست بصورة واضحة على التشريعات والدساتير، التي كانت في كل مرة تتغير فيها صورة المواطنة انطلاقا من المقاربة التي تتبناها السلطة وخصوصية المجتمع وتركيبته، وتحديد علاقته بالدولة.

إن كل نظام ديمقراطي يحتاج من أجل إرسائه إلى العديد من التفاعلات والتحولات العميقة، ومن بين أهم هذه التحولات هو إرساء مبدأ المواطنة بكل أبعاده، أين يستطيع الفرد ممارسة حقه بكل حرية، والتفاعل مع غيره في إطار الاحترام والتعايش بسلام. وفي الجزائر تقول الدكتورة نفيسة رزيق:" أنه لا يمكن فهم مسألة بناء الديمقراطية والمواطنة في الجزائر من دون ربط ذلك بطبيعة النظام الحاكم في الجزائر، باعتبار أن تحليل الجزء المتمثل في مدى ترسيخ مبدأ المواطنة أو مدى تعثر استنبات هذا المبدأ في الواقع السياسي والاجتماعي الجزائري، سوف يساهم في إدراك طبيعة الكل المتمثل في النظام الحاكم الذي أنجبه وحدد ملامح صورته وضوابط سلوكه، ومن ثمّ مساهمته في بروز مبدأ المواطنة"[1].

على الرغم من أن شعار الدولة الذي رفع بعد الاستقلال يشير في إلى الطابع الديمقراطي، من خلال دعوتها إلى إقامة دولة ديمقراطية شعبية ذات أبعاد اجتماعية، في ظل الحزب الواحد الحاكم آنذاك وهو حزب جبهة التحرير الوطني. غير أن روح المواطنة تؤكد نفيسة رزيق ظلت مستبعدة من إدارة الحكم، فلا الحاكم اعتبر نفسه مواطنا مسؤولا أمام مواطنيه... ولا تم اعتبار المواطن جوهر التشريع أو عدم تشريع الحكم من خلال التصويت الحر النزيه وغير الموجه[2].

يميز منير مباركية، في حديثه عن المقاربة الجزائرية للمواطنة بين عدة مفاهيم وتصورات للمواطنة في لجزائر، فهي ليست مفهوما واحدا متفق عليه[3]، إذ نميز بين ثلاث مقاربات للمواطنة: مقاربة

(1) نفيسة رزيق، **المواطنة في الجزائر: قراءة في أبعاد المواطنة وانعكاساتها على البناء الديمقراطي في الجزائر**، مجلة البحوث السياسية والإدارية، جامعة الجلفة، المجلد6، العدد2،2017، ص ص 252-265، ص257

(2) نفس المرجع، نفس الصفحة

(3) منير مباركية، مرجع سابق، ص 159

رسمية، مقاربة نخبوية، ومقاربة شعبية. هذا الاختلاف في الفهم هو ما جعل المواطنة بعيدة عن التجسيد الواقعي.

المفهوم الرسمي للمواطنة في الجزائر قريب جدا من المقاربة الفرنسية، فكل القوانين والتشريعات المتعلقة بالمواطنة مستمدة من القوانين الفرنسية، مع بعض الفروق الأساسية المتعلقة بالخصوصية الجزائرية، والتي تتمثل في النقاط التالية:

- الخطاب الرسمي الجزائري أكثر تركيزا على الواجبات، وقد يكون ذلك كردة فعل تجاه المجتمع الجزائري الأكثر مطالبة بالحقوق على حساب الواجبات، أو لاعتقاد المسؤولين أن الجزائريين قد استفادوا من غالبية حقوقهم، وما عليهم سوى القيام بواجباتهم تجاه السلطة ضمن أطراف علاقة المواطنة،
- هذا الخطاب حاليا يركز أكثر على مسؤوليات وواجبات الأفراد في المشاركة في الاستحقاقات الوطنية والانتخابات أكثر من تركيزه على المشاركة الفعالة في الحياة السياسية بشكل عام،
- لا يخلو المفهوم الرسمي للمواطنة في الجزائر، ليومنا هذا، من البعد التاريخي والنضالي والثوري، إذ يشترط الحصول على بعض الحقوق والوصول إلى بعض المناصب السياسية السامية (رئاسة الجمهورية مثلا) بموقف إيجابي شخصي أو عائلي من الثورة التحريرية، وهو ما يؤخذ على المفهوم الرسمي للمواطنة أي اعتماده الشرعية الثورية التاريخية بدل المنافسة الديمقراطية، زيادة على اعتماد شرط الجنسية القائم على رابطة الدم بدل رابط الأرض، وشروط أخرى لا تدعم المساواة وتكافؤ الفرص، وتصعب من الحصول على المواطنة الكاملة والمتساوية للبعض[1].

يأتي بعد ذلك مفهوم النخبة المثقفة والمفكرة و من أبرزهم مالك بن نبي وعبد الله شريط، والذي هو أكثر توازنا واقترابا من المفهوم العام للمواطنة في الدولة الديمقراطية المعاصرة، على اعتبار أنها

[1] منير مباركية، مرجع سابق، ص ص159-160

تعتبر الحق تحصيل أو نتيجة لأداء الواجب ونذكر هنا ما ذهب إليه مالك بن نبي بقوله:"فالحق ليس هدية تعطى ولا غنيمة تغتصب وإنما هو نتيجة حتمية للقيام بالواجب، فهما متلازمان"[1]. غير أن هذا المفهوم بقي حكرا على هذه الفئة دون أن يجد صداه في الواقع الفعلي الجزائري.

أما المقاربة الشعبية للمواطنة، كما نجدها في الخطاب الشعبي السائد، فهي على عكس الطرحين السالفين. فحسب مباركية فإن هذا الخطاب المواطني الشعبي يعكس قصورا في فهم المواطنة، ويكرس مفهوم "المواطنة السلبية" التي تقوم على تحصيل الحقوق والامتناع عن أداء الواجبات لدى الغالبية من الأفراد، فالجميع ينادي "حقي حقي..."[2]. ولعل القصور في هذا الفهم الشعبي للمواطنة منبعه عوامل عدة أبرزها: التأثيرات السلبية للثروة النفطية وطبيعة الاقتصاد الريعي، إضافة إلى المستوى التعليمي والثقافة القانونية لبعض فئات المجتمع، ضعف شرعية النظام السياسي وتآكل هيبة مؤسسات الدولة، تداعيات العولمة وانتشار ثقافة التواكل والربح السريع وقيم المادية، وفشل مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تربية الأجيال على المفهوم الصحيح للمواطنة.

لقد تم اختزال مفهوم المواطنة في الجزائر في جوانب محددة، نتيجة تنازل المواطن الجزائري عن حقوقه السياسية، وعلى رأسها حقه في المشاركة السياسية، مقابل استفادته من بعض الحقوق الاجتماعية والاقتصادية، وأصبحنا أمام ما يسمى بالمواطنة الجماعية في الجزائر، مواطنة بمحتوى اقتصادي اجتماعي تتمتع بالكثير من الشرعية عند المطالبة بها، مقابل مواطنة سياسية فردية تمت محاربتها والتقليل من شأنها[3].

1.8.المواطنة في التشريع الجزائري

على الرغم من واقع المواطنة الممارس في الجزائر، وغياب مفهوم توافقي بين المجتمع والنظام السياسي؛ فإنّ هذه الوضعية لا تطرح مشكلات كبيرة من الناحيتين الدستورية والقانونية بحسب

(1) مالك بن نبي، **شروط النهضة**، ترجمة عمر مسقاوي وعبد الصبور شاهين، مكتبة دار العروبة، القاهرة، ط2، 1961، ص39
(2) منير مباركية، مرجع سابق، ص161
(3) نفيسة رزيق، مرجع سابق، ص258

اعتقاد منير مباركية، خاصة مع التطورات التشريعية والدستورية التي حصلت في السنوات الأخيرة. ولتأثره بالدستور الفرنسي، يعتبر الدستور الجزائري من الدساتير الرائدة عربيا في مجال التأسيس الدستوري لقيم المواطنة ومبادئها، القوانين التابعة لها. وفيما يلي الأسس التي تقوم عليها المواطنة دستوريا وقانونيا:

- **دستوريا:**

عرفت الجزائر منذ الاستقلال خمسة دساتير تمثلت في دستور 1963 الذي أسس لأول جمهورية جزائرية، دستور 1976، دستور 1989، دستور 1996، وأخيرا دستور 2016. كما عرفت هذه الدساتير مجموعة من التعديلات خلال هذه الفترات والتي تمثلت في: التعديل الدستوري لسنة 1989، ثم تعديل سنة 2002 وأخيرا تعديل سنة 2008. والتي جاءت نتيجة للتحولات والتطورات التي عرفها المجتمع الجزائري اجتماعيا، سياسيا واقتصاديا.

تضمن الدستور الجزائري جملة من المبادئ التي تتأسس عليها المواطنة وفي مقدمتها الحرية والديمقراطية، التي ناضل من أجلها الشعب ماضيا وحاضرا، وهو يعمل على ترقية هذين المبدأين وتجسيدهما في الحياة السياسية والعامة داخل الجزائر. فقد ورد في ديباجته:" إن الشعب الجزائري ناضل ويناضل دوما في سبيل الحرية والديمقراطية، ويعتزم أن يبني بهذا الدستور مؤسسات دستورية، أساسها مشاركة كل جزائري وجزائرية في تسيير الشؤون العمومية، والقدرة على تحقيق العدالة الاجتماعية، والمساواة، وضمان الحرية لكل فرد"[1]. وفيه اعتراف بسيادة الشعب، وأنه مصدر السلطات، ويدعم ذلك اعتبار الدولة الجزائرية «جمهورية ديمقراطية شعبية»[2]، وأنها تقوم على «مبادئ التنظيم الديمقراطي والعدالة الاجتماعية»[3]. وفيه أيضا تأكيد على حرص المؤسسات المنبثقة من الشعب على حماية مقومات المواطنة والتي جاءت بها المادة الثامنة، ومن

(1) قانون رقم16-01 مؤرخ في 26 جمادى الأولى 1437 الموافق 6 مارس 2016 المتضمن التعديل الدستوري، الجريدة الرسمية، العدد 14(مارس 2016)، ص8.(يعتبر دستور 2016، آخر تعديل دستوري لدستور 1996، الذي طرأت عليه تعديلات أخرى نتيجة الظروف السياسية التي مرت بها البلاد. والتي مست جملة من المواد الدستورية.

(2) المادة 1 من الدستور الجزائري.

(3) المادة 15.

هذه المقومات: الاستقلال، الوحدة الوطنية، الحريات الأساسية للمواطن، الازدهار الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، القضاء على استغلال الإنسان للإنسان، حماية الاقتصاد من صور الفساد المختلفة[1].

وقد أقر أيضا مبدأ المساواة بين المواطنين في مختلف المجالات وأمام القانون دون تمييز بسبب العرق أو اللون أو الأصل أو المعتقد، كما تؤكده المواد: 32، 51، 64، و140 ونورد على سبيل المثال:

- **المادة 32**: كل المواطنين سواسية أمام القانون، ولا يمكن أن يُتذرّع بأي تمييز يعود سببه إلى المولد، أو العرق، أو الجنس، أو الرأي، أو أي شرط أو ظرف آخر، شخصي أو اجتماعي.
- **المادة 63**: يتساوى جميع المواطنين في تقلد المهام والوظائف في الدولة دون أي شروط أخرى غير الشروط التي يحددها القانون.

وفي الفصل الرابع من الدستور الجزائري، الذي جاء تحت مسمى «الحقوق والحريات»، فقد جمع بين أساسين من الأسس التي تبنى عليها المواطنة، وفيه نجد أغلب الحقوق المتعارف عليها عالميا، والمستمدة من الاتفاقيات الدولية حول حقوق الإنسان وبالأخص الحقوق المدنية والسياسية. وتأتي الواجبات في الفصل الخامس، أين تمت الإشارة إلى عديد الواجبات منها ما هو عام ومنها ما هو خاص بالجزائر وتاريخها، من احترام لرموز الثورة، وأرواح الشهداء، وكرامة ذويهم، والمجاهدين وهو واجب يقع على عاتق كل من المواطن والدولة[2].

وفيما يتعلق بمسألة المساواة بين المرأة والرجل، فإن الدستور الجزائري يعد رائدا في هذا المجال، فهو يدعو مؤسسات الدولة إلى إزالة العوائق القائمة بين الجنسين، وهو ما لا يتوفر عليه دستور آخر، مما يجعله يحتوي على نظرة استشرافية من حيث العمل بشكل فاعل وواقعي على تحقيق المساواة[3]. (أنظر المادتين 35, 36).

---

(1) منير مباركية، مرجع سابق، ص163

(2) أنظر المواد 74-80

(3) منير مباركية، مرجع سابق، ص 164 (مقتبس من حوار مع السيدة: حسيبة حواسين، رئيسة ديوان الوزارة المنتدبة المكلفة بالأسرة وقضايا المرأة، جريدة صوت الأحرار، الجزائر، 2010/01/11)

على الرغم من أن الدستور الجزائري قد تضمن مختلف مقومات المواطنة، إلا أنه يحتوي جملة من النقائص مقارنة بدساتير دول ديمقراطية نموذجية في هذا المجال، وأبرز هذه النقائص ممثلة في ما يلي:

- تكريس ديمقراطية " تمثيلية" بسيطة وسطحية، تكرس مواطنة سلبية وغير فاعلة،
- لا يعترف للأجانب المقيمين على التراب الجزائري إلاّ ببعض الحقوق الأساسية كحماية الشخص والممتلكات، والمشروطة بالإقامة الشرعية القانونية،
- لا يعطي لبعض فئات المجتمع مواطنة كاملة، وذلك بحرمانهم من تقلد مناصب عليا في الدولة، مثل منصب رئيس الجمهورية، التي تشترط على المترشح لهذا المنصب بعض الشروط، والتي تعتبر منافية لمبدأ المواطنة، وهو ما حملته بنود المادة 87 من الدستور،
- **قانونيا:**

الجزائر على غرار دول العالم، صادقت على أغلبية المعاهدات والاتفاقيات والإعلانات الدولية التي تتعلق بحقوق الإنسان، على الرغم من التحفظات التي أبدتها في البداية، وقد تجلى ذلك في عديد القوانين الوطنية التي تستجيب لمتطلبات المواطنة. غير أن مستويات الأداء وتنفيذ هذه القوانين للدولة الجزائرية جعلها محل انتقاد من بعض الهيئات والمنظمات الدولية. ومع ذلك لا يمكن أن ننكر التطور الحاصل في عديد القوانين التي تنظم الممارسة الموطنية، خاصة ما تعلق الأمر بحقوق المرأة والمساواة بينها وبين الرجل في كافة المجالات الحياتية، نجد ذلك في قانون الأسرة، قانون الانتخابات، وتوسيع حظوظ التمثيل السياسي للمرأة وحضورها في المجالس المنتخبة.

لقد حرص المشرع الجزائري:" عند صوغه القوانين التي تؤطر المواطنة بمختلف أبعادها ومستوياتها، على التذكير بمساواة جميع المواطنين أمام هذه القوانين، وتمتعهم بحقوق وواجبات متساوية... فهي لم تعد تتضمن تمييزا صريحا بين الرجال والنساء، ما عدا تضمنها حالات «تمييز إيجابي» للمرأة لحمايتها من بعض التجاوزات، خاصة قانون العقوبات، وقانون الانتخابات،

وترتيبات التشغيل ودعم الشغل. وفي هذا تفتخر السلطات الجزائرية بكون ترسانتها القانونية تساوي بين الرجل والمرأة بشكل صريح غير قابل للتأويل"[1].

الخلاصة

في نهاية هذا الفصل، يمكن القول بأن الموطنة هي قيمة في حد ذاتها ومؤشر قوي على الحس الحضاري لأي مجتمع، تؤطر ممارساته اليومية وتنظم العلاقات بين الأفراد والمؤسسات، وكما هي قيمة فهي الوقت نفسه نظام من القيم التي تشكلها، من عدالة اجتماعية ومساواة بين المواطنين، وكذلك الحرية والمسؤولية الاجتماعية.

وليست المواطنة المسألة الوحيدة المطروحة على ساحة النقاش، بل إن هناك مواضيع وقضايا أخرى من قبيل الديمقراطية، وحقوق الإنسان، وهوية ومسائل أخرى تتداخل مع المواطنة تارة، وتتعارض معها تارة أخرى، بداية من المنطلقات والمرجعيات الفكرية والنظرية، والخصوصيات الاجتماعية والثقافية كما هو الحال بعلاقة المواطنة بالهوية، التي أصبحت بعض صور المواطنة تشكل تهديدا وخطرا على الهويات المحلية كما هو الشأن مع مفهوم المواطنة العالمية، والتي أصبحت مرادفا لمفهوم العولمة الذي يقصي الخصوصيات ويؤسس لمجتمع جديد بمواصفات جديدة.

[1] منير مباركية، مرجع سابق، ص 176

الفصل الثالث
التربية على المواطنة

تمهيد

1. التربية على المواطنة
2. التربية على المواطنة والتنشئة الاجتماعية
3. مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربية على المواطنة
4. نماذج من التربية على المواطنة في العالم
5. التربية على المواطنة في الجزائر

تمهيد:

كانت التربية ولازالت الآلية التي تعمل من خلالها المجتمعات على رسم صورتها وهويتها، من أجل ضمان استمرارها في الزمان، بنقل منظومة القيم والعناصر الثقافية والاجتماعية التي تميزها عن مجتمعات أخرى، وهو ما يجعل من التربية عملية مستمرة ومتجددة في مناهجها ووسائلها، مواكبة بذلك لحركة التطور والتغيرات الاجتماعية. عبر جملة من الإصلاحات تأخذ في الحسبان كل هذه التطورات في كافة المجالات العلمية والإنسانية، مستفيدة منها بالشكل الذي يخدم غاياتها وأهدافها. وفي هذا الاتجاه تسعى اليوم الدول والمجتمعات الإنسانية إلى اعتماد سياسات تربوية متجددة تتجاوب مع متطلبات العالم المعاصر المتغير باستمرار.

وقد أكد عدد غير قليل من علماء الاجتماع على أهمية الدور الذي تؤديه التربية للمجتمع، وفي مقدمتهم دوركايم، الذي يرى في التربية، الوسيلة التي يحدد عن طريقها، وباستمرار، شروط حياته الخاصة، وتكمن وظيفتها الأساسية، على حد قوله، في تحقيق عملية التنشئة الاجتماعية. وهي تتحرك على إيقاعات مبدأ الوحدة والتنوع في آن واحد، فالحد الأدنى من التجانس بين أفراد المجتمع ضروري لوجود المجتمع واستمراره، ومن ثمّ فإن التربية على بناء وتعزيز هذا التجانس بين أفراد المجتمع، وهي من أجل ذلك تغرس في نفوس الأطفال عناصر الوحدة والتجانس الضروري للحياة الاجتماعية. لكن من جهة أخرى لكن من جهة أخرى فإن التعاون والتكامل الاجتماعي لا يمكنه أن يتم من وجود بعض التنوع داخل المجتمع، وهنا يأتي دور التربية التي تضمن وجود التنوع الضروري في المجتمع[1].

ومواجهة لهذه التحولات الكبرى في الحياة الاجتماعية تتجه الأنظار إلى المدرسة بوصفها المؤسسة الأمثل للقيام بهذه المهام وتصديا للتحديات التي فرضتها العولمة والانفجار المعرفي. فقد أكدت اللجنة العالمية للتربية في اليونيسكو في بيان كان شعاره "التربية: الكنز المدفون بداخلها" ،

(1) علي أسعد وطفة، **أصول التربية: إضاءات نقدية معاصرة**، جامعة الكويت، الكويت، 2011، ص 216

على أهمية التربية من خلال وصف السياسات التربوية على أنها عمليات مستمرة لتنمية المعرفة النظرية والتطبيقية، كما أنّ التربية هي أيضا عملية بناء للشخصية الإنسانية وبناء للعلاقات الاجتماعية بين الأفراد كما هو الحال بين الجماعات والأمم[1].

ومن أهم تلك التحديات التي تطالب بها التربية الآن، والتي تشكل إحدى غايات أي نظام تربوي في العالم هو تكوين المواطن الصالح الذي تنطبع فيه الخصوصية الاجتماعية والثقافية، يعتز بانتمائه إلى أرضه وشعبه، وقد أدى ظهور الدولة الوطنية والمجموعات القومية، إلى الاهتمام بغرس مفاهيم الانتماء والهوية وكيفية ممارسة الحقوق والقيام بالواجبات، إلى اعتماد التربية على المواطنة، والتي استحوذت على اهتمام كبير نتيجة للتغيرات الكبيرة التي حدثت خلال العقد الأخير والسنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين على المستوى العالمي، والتي كان لها أثارها السياسية والاقتصادية والثقافية، والذي ولّد جملة من المخاوف على ما تم تحقيقه في مجال الديمقراطية وحقوق الإنسان، وحفاظا على الوحدة الوطنية والأمن القومي.

إن إعداد المواطن الصالح كما أشار إليه أوون Owen، لم يشغل فقط التربويين، بل أيضا الفلاسفة وعلماء الاجتماع والسياسيين لقرون عديدة، ويعتبر عقد التسعينات من القرن العشرين نقطة تحول في التربية على المواطنة، ولذلك أطلق عليها رالف دارندورف Ralf Dahrendorf * بأنّه عقد المواطنة، ويرجع ذلك إلى التحولات التي شهدها هذا العقد من أزمات دولية، وعولمة اقتصادية وتراجع لقيم الحداثة وتأثير كل ذلك على مفهوم المواطنة. وما يعزز دور التربية على المواطنة هو انتشار الديمقراطية في أغلب دول العالم، إذ اعتبرت 192 دولة مستقلة دولة ديمقراطية حسب المعايير العالمية الدنيا للديمقراطية الانتخابية[2].

---

(1) على أسعد وطفة، **التربية على المواطنة في عالم متغير**، مجلة الطفولة العربية، المجلد السابع، العدد 26، مارس 2006، ص 973

أنظر أيضا: UNESCO, **L'éducation. Un trésor est caché dedans**, Paris, Odile Jacob, 1996

* **Ralf Dahrendorf**, est un sociologue et homme politique germano-britannique. Il est considéré comme l'un des auteurs fondateurs de la « théorie du conflit social ».

(2) طارق عبد الرؤوف عامر، **المواطنة والتربية الوطنية**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011، ص 70-71

إن مفهوم المواطنة في حد ذاته عرف عديد التغيرات في مضمونه ودلالاته واستخداماته، فقد تعدى وصف العلاقة بين الفرد والدولة في جانبه السياسي والقانوني، لينصب الاهتمام بالمفهوم كمفهوم مجتمعي له أبعاده التربوية، والسياسية، والثقافية، والاقتصادية والفلسفية في الأدبيات والدراسات الحديثة، كما ودخل المفهوم حقل النظرية السياسية بعد أن طغى مفهوم الدولة مع نهاية الثمانينات لعدة أسباب أهمها الأزمة التي تتعرض لها فكرة الدولة القومية[1] .

1.التربية على المواطنة:

قبل أن نأتي على أهم التعاريف لمفهوم التربية على المواطنة، جدير بنا التنويه على وجود إضافة إلى مصطلح التربية على المواطنة، مصطلحات أخرى وردت في كثير من الكتابات لها، مثل التربية للمواطنة أو كذلك التربية الوطنية وحتى التربية المواطنية، والتي لا تختلف كثيرا عن مصطلح التربية على المواطنة، كما سيأتي معنا.

قبل استعراض جملة التعاريف الخاصة بمفهوم التربية على المواطنة، لابد من الإشارة إلى أن التربية على المواطنة أو التربية المواطنية كما يصفها ناصيف نصار، تدور على مفهوم المواطن... وموضوعها هو تشكيل المواطن وتنميته، انطلاقا من تصور فلسفي معين لماهية المواطن ومن واقع التجربة في حياة الجماعة الوطنية ووجودها السياسي...و تنشئة الفرد من حيث هو عضو بالفعل في دولة وطنية، ومن حيث هو بهذه الصفة داخل في نظام محدد من الواجبات والحقوق[2]. تستمد التربية المواطنية فلسفتها ومبادئها من فلسفة المواطنية، فالإنسان الذي تعنى به فلسفة المواطنية، ومن ورائها التربية المواطنية، ليس الإنسان العبد، وليس الإنسان المملوك، وليس ذلك الفرد من تلك الجماعة المسماة الرعية، وليس الإنسان المؤمن، إن فلسفة المواطنية لا تقبل قسمة البشر إلى حاكمين أسياد ومحكومين عبيد...[3].

---

(1) نفس المرجع، ص 71.
(2) ناصيف نصار، **في التربية والسياسة**، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 2000، ص18
(3) نفس المرجع، ص19

تعرّف الموسوعة العالمية للتربية، التربية المدنية أو التربية على المواطنة بأنها ذلك الجزء من المنهج الذي يجعل الفرد يتفاعل مع أعضاء مجتمعه على المستويين المحلي والوطني. ومن أهدافها الظاهرة الولاء للأمة والتعرف على تاريخ ونظام المؤسسات السياسية، ووجود الاتجاه الإيجابي نحو السلطات السياسية والانصياع للأنظمة والأعراف الاجتماعية، والإيمان بقيم المجتمع الأساسية[1].

وفي معجم مصطلحات التربية، نجد مصطلحين باللغة العربية لنفس المصطلح باللغة الإنجليزية Civic Education، الأول: التربية الوطنية، هي التربية التي تهدف إلى تكوين المواطن الصالح وكذلك إحاطته بمشاكل مجتمعه ومده بالمعلومات الضرورية لتوعيته، وهي أيضا ذلك العلم الذي يوضح علاقة المواطن ببيئته الاجتماعية وما ينشأ عن هذه العلاقة من أنظمة وقوانين وحقوق وواجبات ويتناول بوجه خاص دراسة مبسطة للقانون الدستوري والإداري[2]. الثاني: وهو تربية المواطنة، والت تهدف إلى أن ينقل للمتعلم المعلومات ومجموعة القيم، وتنظيمات السلوك التي يُنظر إليها على أنها ضرورية ولازمة لاستمرار حياة ورفاهية الدولة، والتربية للمواطنة لهذا تسعى إلى أن تحصل على تأييد الشباب والثقافة المدنية للدولة، من خلال العمليات التربوية المتنوعة التي تتناول نمو المتعلم المعرفي والعاطفي[3].

إن التربية على المواطنة تعني بناء الإنسان الحر الديمقراطي الذي يمتلك القدرة على المشاركة في الحياة السياسية مشاركة فاعلة وحيوية. وبالتالي فإن هذا الإنسان لا يولد في المصادفات التاريخية العابرة ولا يوجد في فراغ اجتماعي، بل هو الإنسان الذي يتوجب على التربية أن تقوم بإعداده وتحضيره إنسانيا، للمشاركة الحرة في صنع المصير الاجتماعي للمجتمع الذي ينتمي إليه. وإننا لعلى يقين بأنه من غير التربية الديمقراطية والتربية على المواطنة يتحول المواطنون إلى رعايا

(1) لطيفة زروالي وآخرون، **المدرسة والتربية على المواطنة**، من كتاب: إشكالية المواطنة في المدرسة الجزائرية، مخبر البحث في لم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، دار القدس العربي، 2012، ص57

(2) فاروق عبده فلية/ أحمد عبد الفتاح الزكي، **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004، ص99

(3) فاروق عبده فلية/ أحمد عبد الفتاح الزكي، مرجع سابق، ص90

وأفراد ورعاع لا يمتلكون مصيرهم السياسي وغير قادرين على المشاركة في الحياة الاجتماعية أو في الشأن العام[1].

إن التربية على المواطنة " تتضمن تنمية معرفة الفرد بمجتمعه وتفاعله إيجابيا مع أفراده بشكل يسهم في تكوين مواطنين صالحين متمكنين من الحكم على ما يعترضهم داخل مجتمعهم وخارجه. إنها تهدف إلى تطوير معارف الناشئ العامة المتعلقة بالأمور الاجتماعية والسياسية وتنمية الإحساس بالواجب نحو المجتمع المحلي والدولي ومعرفة أمور الدولة والوطن والشعب والحقوق والواجبات الإنسانية العامة" [2]. كما أنها :" التربية الهادفة إلى تعزيز شعور الفرد بالانتماء إلى مجتمعه وقيمه ونظامه وبيئته وثقافته ليرتقي بذلك الشعور إلى حد تشبع الفرد بثقافة الانتماء وأن يتمثل ذلك في سلوكه وفي دفاعه عن قيم وطنه ومكتسباته"[3].

من خلال قراءة وتحليل التعاريف السابقة، نجد أن الاتجاه إلى التربية على المواطنة للتربية الرسمية والنظامية، هو اتجاه ليس الهدف منه تعليم معارف وتصورات حول المواطنة للأطفال بقدر ما يؤسس للقيم التي ترتبط بها. التربية على المواطنة ليست تربية معرفية، بل هي تربية قيمية بالدرجة الأولى، فاهتمام هذه التربية بالجانب المعرفي لا يعد غاية نهائية، فهي تتوجه إلى بالأساس إلى قناعات الفرد وسلوكياته، وتسعى إلى تفعيلها وتطبيقها بالشكل الصحيح.

2.التربية على المواطنة والتنشئة الاجتماعية

التربية على المواطنة هي أحد أنماط التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها مؤسسات التنشئة الاجتماعية. وهي من العمليات الأساس في حياة الإنسان والمجتمع، فهي تعني "عملية التشكيل والتغير والاكتساب التي يتعرض لها الطفل في تفاعله مع الأفراد والجماعات وصولا إلى مكانته

(1) علي أسعد وطفة، **التربية على الاستبداد في العالم العربي: هل يأتي زمن التربية على المواطنة؟** نشر في 2015/12/13 تم الاسترداد من watfa.net: www.watfa.net

(2) بسام محمد أبو حشيش: **دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة**، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الرابع عشر، العدد الأول، يناير 2010، ص250-279.ص 260

(3) نفس المرجع، نفس الصفحة

بين الناضجين في المجتمع بقيمهم واتجاهاتهم ومعاييرهم وتقاليدهم"[1]. وهي أيضا "عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى إكساب الفرد سلوك ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية"[2]. وفي قاموس علم الاجتماع نجد أن التنشئة الاجتماعية socialisation، هي من الفعل socialiser، هي تحويل الفرد من كائن أناني asocial، إلى كائن اجتماعي، بتزويده بأنماط من التفكير والشعور والسلوك. ومن بين نتائج عملية التنشئة الاجتماعية، الحفاظ على استقرار قواعد السلوك المكتسب. هذا الاستيعاب للمعايير والقيم حسب دوركايم، يؤدي إلى جعلها خاصة بكل فرد، والتي هي في الحقيقة خارجة عنه. وزيادة التضامن بين أعضاء الجماعة. وباعتبارها أداة للضبط الاجتماعي، فإنها تسمح بالاقتصاد في العقاب الخارجي[3].

وعليه فإن التربية على المواطنة هي التنشئة الهادفة إلى تعزيز شعور الفرد بالانتماء إلى مجتمعه وقيمه ونظامه وبيئته وثقافته ليرتقي هذا الشعور إلى حد أن يتشبع ذلك الفرد بثقافة الانتماء وأن يتمثل ذلك في سلوكه وفي دفاعه عن قيم وطنه ومكتسباته .. وتربية المواطنة تتضمن تنمية معرفة الفرد بمجتمعه وتفاعله إيجابياً مع أفراده بشكل يسهم في تكوين مواطنين صالحين قادرين على الحكم على ما يعترضهم.

ولما كانت التنشئة الاجتماعية تحرص على الحفاظ على قيم المجتمع وعاداته من خلال بثها في نفوس الناشئة، فهي تختلف من مجتمع إلى آخر، إذ لا توجد تنشئة نمطية واحدة في جميع المجتمعات، ولما كانت التربية على المواطنة جزءا من هذه العملية، فهي تحرص على أن تشكل مواطنا يحمل صورة المجتمع والكيان السياسي الذي ينتمي إليه، ما يجعل المواطنة ليست صورة ونمطا واحدا تأخذ به كل المجتمعات، وإنّ"" لكل مواطنة هويتها الخاصة المرتبطة بمكونات الثقافة الاجتماعية والمعتقدات الدينية والنظام السياسي المعمول به في دولة ما. وهذه الاعتبارات ذات

(1) فاروق عبده فلية/ أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، مرجع سابق، ص131
(2) نفس المرجع، نفس الصفحة
(3) COLLECTIF. Dictionnaire de la Sociologie, Op.cit. p217

الصلة بالهوية تؤثر سلبا أو إيجابا في طريقة تمثل المواطنة لدى المواطنين ودرجة وطنيتهم ووعيهم بحقوقهم وواجباتهم العملية تجاه الدولة"[1] .

3.مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربية على المواطنة

تتم عملية التنشئة الاجتماعية داخل مجموعة من المؤسسات، والتي اصطلح على تسميتها بمؤسسات التنشئة الاجتماعية، وهي عادة المؤسسات المعروفة، بداية من الأسرة، والمؤسسة الدينية، والمدرسة، جمعيات المجتمع المدني ووسائل الإعلام، تتظافر جميعها من أجل الغاية ذاتها في الأخذ بالفرد إلى المكانة التي هيأها له المجتمع، خلال مسار طويل من التربية أخذت كل مؤسسة دورها في الإعداد لها، ويتفاوت دور كل مؤسسة في هذه العملية، بحب الأهمية التي تكتسيها في البناء المجتمعي، والمرحلة التي تستقبل فيها هذا الفرد.

1.3. التربية على المواطنة داخل الأسرة

الأسرة هي المؤسسة الأولى والأهم التي يتلقى فيها الطفل، تعلماته الأولى وتهيئه للحياة الاجتماعية، من خلال تزويده بالقيم والمعايير والسلوكات التي يتطلبها العيش في الجماعة. فالمقومات التي تميز الأسرة عن باقي المؤسسات والأنساق الاجتماعية، جعلها تحتل مكانة رفيعة في المجتمع، لكونها النظام الأمثل والقادر على أن يلعب دورا مهما في تحقيق وتفعيل مفهوم المواطنة لدى أفرادها من خلال الوظائف المنوطة إليه، لاسيما إذا تم تأديتها بشكل صحيح وسوي. ولما كان دور الأسرة كذلك في ترسيخ وتشكيل قيم المواطنة في الظروف العادية، فإن دورها يكون أكبر في الظروف الراهنة التي تشهد تحولات متسارعة ومستمرة دوليا ومحليا.

إنّ أكثر قيم المواطنة التي يمكن أن ينشأ عليها الطفل داخل أسرته، والتي هي في ذات الوقت حاجة نفسية وأساسية في نمو شخصيته هي الانتماء، الذي يبدأ صغيرا داخل الأسرة ويتدرج في بيئات أخرى إلى أن ينضج ويحتوي كل البنى التي يتكون منها المجتمع والوطن. فصور

[1] سيدي محمد ولديب، **الدولة وإشكالية المواطنة**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2010، ص59

الحب والمعاملة الوالدية التي يحظى بها الطفل، من عطف وحنان، وتعزيز ثقته بنفسه، كفيلة بأن تغرس فيه هذه القيمة، وتجعله يعتز بانتمائه.

قيمة أخرى، لا تقل أهمية عن قيمة الانتماء، بل وتأتي مرتبطة بها وهي قيمة الولاء، فكلما تعززت قيمة الانتماء لدى الفرد، ازدادت معها قيمة الولاء، التي تتعزز لدى الفرد داخل أسرته، بنفس أسلوب التربية التي يتلقاها داخل البيت، من حب للوالدين والأقارب إلى حب الوطن والدفاع عنه والقيام، وتنمية شعور الفخر والاعتزاز بإنجازات وتضحيات أبناء وطنه. وهناك قيم أخرى للمواطنة يمكن أن يستوعبها الطفل داخل أسرته، كالاحترام وآداب الحوار، والمسؤولية والالتزام والتضامن وغيرها من القيم. كل هذا في ظل أسرة واعية وحريصة على أن ينشأ أطفالها نشأة صحيحة وسوية.

2.3. المدرسة والتربية على المواطنة

فرضت المدرسة نفسها، وبامتياز كمؤسسة اجتماعية تعنى بمهمة التنشئة الاجتماعية في المقام الأول، شانها شأن المؤسسات الاجتماعية الأخرى، إضافة إلى مهمة تلقين المعارف والعلوم. كل هذا في إطار من التنظيم والقوانين، وهي بذلك" مؤسسة اجتماعية وتربوية صغرى ضمن المجتمع الأكبر، تقوم بتربية المتعلمين تربية شاملة، وتأهيلهم في المجتمع تكييفا واندماجا وتأقلما. أي: إن المدرسة - حسب إميل دوركايم- ذات وظيفة سوسيولوجية وتربوية هامة. بمعنى أنها بمثابة فضاء مؤسساتي عام، تقوم بالرعاية والتربية والتهذيب والإصلاح، والسهر على التنشئة الاجتماعية، وتكوين المواطن الصالح"[1].

تعددت التعاريف حول المدرسة للمشتغلين في الحقل السوسيولوجي، بتعدد الاتجاهات النظرية التي تناولت المدرسة، بيد أنهم يتفقون على أنها، مؤسسة اجتماعية نوعية تختلف عن المؤسسات الاجتماعية الأخرى. يعرفها فرديناند بويسون Ferdinand Buisson، بأنها:"

(1) جميل حمداوي، **سوسيولوجيا التربية**، بدون دار نشر، شبكة علوكة www.alukah.com، الإضافة على الموقع في 2015/07/26، ص52

مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية"[1]. ويعرفها شيبمان بأنها:" شبكة من المراكز والأدوار، التي تقوم بين المعلمين والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم في الحياة الاجتماعية، وتنبع هذه الأدوار من البنية الشكلية للمدرسة ومن ثقافتها الفرعية المناسبة"[2]. وكمفهوم سوسيولوجي عام، فإن المدرسة، تشكل نظاما معقدا ومكثفا ورمزيا من السلوك الإنساني المنظم، الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية. وهي بالنسبة لعالم الاجتماع، تتكون من السلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون، ومن المعايير والقيم الناظمة للفعاليات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية في داخلها وفي خارجها، وهي أفعال تتصف بالتنظيم ويؤدي إلى إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية[3].

إن المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية، أوكل لها المجتمع مهمة إعداد الأجيال وتحصينهم معرفيا وتربويا حفاظا على قيمه وعاداته، تؤهلها مكانتها ومن ورائها النظام التربوي إلى إعداد مواطنين قادرين على التفاعل مع مكونات مجتمعهم وفاعلين في الحياة الاجتماعية، محملين بجملة من القيم والسلوكات. بفضل مجموعة من البرامج والمقررات والأنشطة التربوية المختلفة، التي تتبنى مفاهيم المواطنة والديمقراطية والتسامح. فهي تمارس تأثيرا مباشرا في تحقيق غايات وأهداف التربية الوطنية، ولن تحقق المدرسة هذه الغايات والأهداف خاصة ما تعلق بالتربية على المواطنة، إلاّ إذا تطابقت مناهجها النظرية وبرامجها التطبيقية تطابقا كليا، وتفاعل معها الفاعلون في الحقل التربوي. يفيد ألبالا بيرتراند Albala Bertrand في مقالة له حول التربية على المواطنة، بأن العملية التربوية تمارس تأثيرا في عملية التنشئة المدنية والسياسية للتلامذة والطلاب، وأنه يمكن للمدرسة أن تلعب دورا هاما وعمليا في البناء السياسي للشخصية[4].

(1) علي أسعد وطفة، **علم الاجتماع المدرسي**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 2003، 16
(2) نفس المرجع، ص18
(3) نفس المرجع، ص20
(4) علي أسعد وطفة، التربية على المواطنة في عالم متغير، مرجع سابق، ص975

تعتبر المواطنة من أهم القيم التي تعمل المدرسة على تنميتها وتعزيزها في نفوس لتلاميذ، خاصة وأن القيم هي موجهات السلوك، والتي تحدد أنماط السلوك للفرد وتحركه باعتباره مرجع في الحكم على أفعاله إطارا لتحقيق تماسك المجتمع. وفي المدرسة، يكتسب التلميذ المهارات والكفاءات التي تؤهله لأن يكون مواطنا صالحا وفق القيم والمعايير التي يحددها المجتمع، والتي يعكسها المنهاج الدراسي في صورة أهداف ترسم صورة المواطن المتعلم أو تربية المتعلم على المواطنة، نجد تطبيقاتها في المقررات والبرامج الدراسية، ومضامين الكتب المدرسية، والنشطة التربوية والعملية للتدريب على سلوكات المواطنة داخل المدرسة نفسها. فلا يكفي أن يعطى التلاميذ معارف نظرية عن المواطنة، من دون أن يلاحظها أولا في حياته المدرسية، وفي تعاملاته مع الفاعلين التربويين من إدارة، وأساتذة، ولا يمارسون حقهم في التعبير عن آرائهم ومشاعرهم بكل حرية واحترام، ويشاركون في الحياة المدرسية، باعتبارهم طرفا وشريكا، له حقوق وعليه واجبات.

3.3. أسس ومبادئ التربية على المواطنة في المدرسة

يراعى في إعداد مضامين ومناهج التربية على المواطنة أو التربية الوطنية، مجموعة من المبادئ والمنطلقات يمكن تلخيصها في ما يلي[1]:

- **البعد المعرفي/ الثقافي:** حيث تمثل المعرفة عنصرا جوهريا في نوعية التلميذ/ المواطن، الذي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تكوينه، ولا يعني ذلك أن الأمي ليس مواطنا يتحمل مسؤولياته ويدين بالولاء للوطن، بل إن المعرفة وسيلة لبناء المهارات والكفاءات التي يحتاج إليها التلميذ، كي يكون فعالا في مواطنته. كما أن المعرفة والمفاهيم المدرجة في التربية الوطنية تنطلق من ثقافة التلاميذ ومميزاتها مع الأخذ بعين الاعتبار الثقافات الأخرى في حدود معينة.

(1) فليس خديجة وهامل وهيبة، **دور التربية البيئية في ترسيخ وتعميق مفهوم المواطنة لدى التلميذ، في إشكالية المواطنة في المدرسة الجزائرية**، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، دار القدس العربي، وهران، 2012، ص-ص143-170، ص150

- **البعد المهاراتي:** ويقصد به المهارات الفكرية مثل: التفكير الناقد، والتحليل، وحل المشكلات...إلخ، حيث أن المواطن الذي يتمتع بهذه المهارات، يستطيع تمييز الأمور ويكون أكثر عقلانية ومنطقية فيما يقول ويفعل.

- **البعد الاجتماعي:** ويقصد به الكفاءة الاجتماعية في التعايش مع الآخرين، والعمل معهم ضمن إطار يخدم الفرد والجماعة معا.

- **البعد الانتمائي:** أو البعد الوطني، ويقصد به غرس انتماء التلاميذ لثقافاتهم ولمجتمعهم ولوطنهم.

- **البعد الديني أو القيمي:** وهو البعد الذي يهتم بتكريس قيم مثل: العدالة، المساواة، التسامح، الحرية، الديمقراطية، احترام حقوق الإنسان وحرية الاعتقاد...إلخ.

- **البعد المكاني:** وهو الإطار المادي والإنساني الذي يعيش فيه التلميذ، أي البيئة المحلية التي يتعلم فيها ويتعامل مع أفرادها، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال المعارف و النصائح في الصف الدراسي،بل لابد من المشاركة التي تحصل في البيئة المحلية والتطوع في العمل البيئي.

4.3. العوامل المساعدة في التربية على المواطنة داخل المدرسة

أضحت المواطنة إحدى القيم التي تشكل النسق القيمي للمجتمعات المعاصرة، تعمل عديد النظم التربوية، على تنميتها وتعزيزها سواء نظريا أو عمليا، من حلال تأكيدها في مناهجها ومقرراتها الدراسية على عناصر ومقومات المواطنة، مثل الحقوق والواجبات، ومبادئ حقوق الإنسان واحترام الرأي وغيرها، ناهيك عن عناصر الانتماء والهوية الوطنية. ولكي تتمكن من تأدية هذا الدور، كان لابد من تظافر جملة من العوامل التي يمكنها أن تساعد المدرسة في تحقيق هذه الأهداف ولعل أهمها هي:

1.4.3. الإدارة المدرسية:

حتى تتمكن المدرسة من أداء مهمتها في التربية على المواطنة وتنمية قيمها، لابد من تتوفر فيها إدارة تربوية، تعي هي بدورها مفهوم التربية الحديثة، وتمارس أسلوبا ديمقراطيا في إدارة

وقيادة المؤسسة، وتعمل على خلق بيئة تعليمية فاعلة من خلال ربط علاقات تواصل إنسانية وتربوية مع المعلمين والتلاميذ على حد سواء. يذكر لينش Lynch أن هناك خمس عوامل تساعد المدرسة على تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب وهي: وجود إدارة تعليمية قوية، توقع عال لأداء الطلاب، والتركيز على المهارات الأساسية، وتوفر مناخ مدرسي آمن، وتقييم مستمر لأداء الطلاب[1]. و لتفعيل دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب، لابد من تحديث دورها في ذلك من خلال الاهتمام بالثقافة القانونية للطلاب، والآباء، وهيئة التدريس، وتقديم خبرات ديمقراطية للطلبة والمعلمين والآباء، كما أن عليها تعديل إطار العمل التنظيمي في التنظيمات المدرسية، واقتراح الأساليب الناجعة من اجل تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، ووضع الخطوات الإجرائية والطرق التي يجب أن يسلكها أطالب لتنمية قيم المواطنة لديه[2].

وبصورة عامة فإن الإدارة المدرسية مطالبة بتوفير الجو والمناخ الملائمين، ممارسة ديمقراطية قائمة على احترام الآخر، مناخ يستطيع فيه المتعلمون ممارسة مواطنتهم داخل المدرسة قبل أن ينتقلوا بها إلى خارج أسوارها.

2.4.3. المعلـم:

يعتبر المعلم مكونا أساسيا في العملية التربوية، وشخصية مؤثرة في نفوس المتعلمين، وهو الشخص الذي انتدبه المجتمع من أجل تزويد أبنائه بالمعارف والعلوم، وحملهم على تمثل قيمه نظريا وسلوكيا. لهذا تكتسي عملية إعداده وتكوينه أهمية بالغة. إنه يمثل شريكا استراتيجيا في أي عملية تربوية أو تعليمية، والعنصر الهام في أي مشروع تربوي، فكفاءة المعلم أو المدرس والتزامه وإخلاصه يعمل بشكل مباشر في دفع عملية النجاح.

---

(1) James Lynch, **Education for citizenship in a multicultural society**, Cassell house, 1992, p69

(2) عبد المالك رستم، **دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية المدنية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي**، من كتاب: الديمقراطية المدرسية، دليل المعلم إلى التربية المدنية، سلسلة دليل صنع القرار(11)، مركز القرار للاستشارات، القاهرة، 2004، ص133

المعلم هو الشخصية التربوية المؤهلة قبل غيرها في النظام التربوي، في تربية التلاميذ على المواطنة، فهو الذي يعرف أنسب الطرق لتحبيب التلاميذ على القيام بواجباتهم المختلفة تجاه أنفسهم وتجاه وطنهم، ويعمل على توجيه سلوكياتهم نحو الاتجاه الصحيح والمطلوب. ويتجسد دوره من خلال كونه القدوة لتلاميذه، والذي تتمثل فيه الفضائل والقيم، وأبعد ما يكون عن أخلاق الدكتاتورية في علاقته مع التلاميذ، إذ تتجسد فيه صفات المواطنة التي يسعى إلى غرسها فيهم. تتسم تلك العلاقة بالحب و الاحترام، ما يجعلهم يقبلون عليه ويأخذون منه بفضل حبه لعمله وتفانيه فيه، ما يعزز أيضا فيهم شعور الانتماء والولاء، الذي يفرض العمل بجد من أجل الدفاع عن الوطن وقيمه. ولا يتوقف دور المعلم عند ذلك، فإن المشاركة بفعالية في نشاطات المدرسة والعناية بممتلكاتها والتقيد بالنظم والقوانين المدرسية تجعله القدوة والمثل الذي يوجه التلاميذ إلى هذه المواقف.

3.4.3. المنهاج الدراسي:

يعتبر المنهاج الدراسي موضوعا ذا أهمية كبرى، فهو الدعامة التي تقوم عليها التربية، كونه النقطة التي تصل المتعلم بالعالم المحيط به، والوسيلة التي تتحقق بها أهداف وطموحات المجتمع، وعماد تربية الإنسان، وحسه الاجتماعي والثقافي وتكوينه العلمي، وتجسيدا للفلسفة التربوية والاجتماعية ومنظومة القيم.

المنهاج الدراسي، كما أجمع المربون هو الأساس الذي يرتكز عليه بناء التربية والتعليم، فإن كان قويا متينا ثابتا صلح البناء واستقام حال الأمة، وإن كان واهيا انهار البناء واضطرب حال المجتمع أمام الأحداث، لهذا فإن وضع المنهاج من أدق المسائل التربوية وأعظمها، لأنه يضبط ويحدد هوية المجتمع وقيمه وثقافته وفلسفته في الحياة وتطلعاته، لذلك تكتسي المناهج الدراسية أهمية بالغة، من الناحية النظرية هو مخططات دقيقة وكاملة لمسارات دراسية محددة، ومن ثم فهي الإطار النظري الذي يعتمد عليه المربون لصناعة إنسان ومواطن الغد.

يعرف دولانشير G. De landshere المنهاج بأنه: الخبرات التربوية والمعرفية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها، بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة؛ نمو ينسجم والأهداف المسطرة[1].

إنه أهم أداة يضعها المجتمع لتربية الأجيال وفق الصورة النموذجية التي يرغب أن يكون عليها الجيل الناشئ، ولا تخلو اليوم المناهج الدراسية في النظم التربوية العالمية في محتوياتها وأهدافها، بفعل مواكبتها للتغيرات والتحولات السياسية والاجتماعية محليا وعالميا، من عنصر المواطنة ونموذج المواطن الذي تسعى إلى تكوينه، وغدت المواطنة مبدأ أساسيا ينطلق منه واضعو السياسات التربوية، كما سيأتي معنا في استعراض نماذج من التربية على المواطنة في بعض الدول التي تبنت هذا الاتجاه.

إن المنهاج أيضا يمثل نظاما فرعيا من أنظمة التربة، ينعكس عليه ما ينعكس على التربية من تغيرات، يكون الطفل متلقيا للمنهاج المدرسي، وبالتالي متلق للتربية، فالمنهج منوط به ترجمة فلسفة التربية إلى أساليب تدريس وإجراءات تأخذ طريقها ليس إلى المدرسة، ولكن إلى غرفة الدراسة، وعلى المناهج أن تنمي القيم الإيجابية اللازمة لإعداد إنسان يؤدي واجبات المواطنة المتساوية والمشاركة المجتمعية مدرك لحقوقه وواجباته، ويجب أن يعكس المنهج العديد من المواد الدستورية والقانونية ذات العلاقة بموضوع المواطنة[2].

4.4.3. الأنشطة المدرسية:

تشكل الأنشطة المدرسية جانبا مهما من جوانب العملية التربوية والتعليمية، إذ أكد العديد من التربويين على الدور العال الذي تؤديه النشطة في مجال تنمية شخصية التلميذ من زوايا مختلفة، فهي التجسيد الفعلي والعملي لأهداف ومضامين المناهج التربوية والمدرسية.

---

(1) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **النظام التربوي والمناهج التربوية**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004، ص133

(2) أحمد حسين اللقاني، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب ، القاهرة، 1989، ص155

الأنشطة المدرسية هي أنشطة تكمِّل وتصاحب العملية التعليمية، وتستهدف خدمة وتنمية الطلاب عقليا وجسميا واجتماعيا وفنيا، والطلاب يقبلون عليها بكل شوق لأنها تتفق مع ميولهم، وتشمل أنشطة اجتماعية ثقافية ورياضية وفنية[1]. كما ويعرف النشاط التربوي أيضا بأنه وسيلة وحافز لإثراء المنهج وإثراء الحيوية عليه، وذلك عن طريق تعامل التلاميذ مع البيئة وإدراكهم لمكوناتها المختلفة من طبيعية إلى مصادر إنسانية مادية، بهدف اكتساب الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم واتجاهاتهم بطريقة مباشرة[2].

تساعد الأنشطة المدرسية التلاميذ على تعلم الكثير من المهارات الاجتماعية والاتجاهات الإيجابية مثل: التعاون والتضامن، الصبر واحترام الآخرين، كما تستطيع المدرسة من خلال تلك الأنشطة أن توجه التلميذ إلى القيم البيئية والمبادئ السامية، وتنمية روح المواطنة والمشاركة المجتمعية التي ينشدها المجتمع، كما تساعد النشاطات من قبيل أعمال التشجير والأشغال اليدوية والرحلات العلمية على حب العمل واحترامه، والعمل الجماعي، وحب الوطن وحمايته، والإحساس بالمسؤولية تجاه المؤسسة التعليمية التي يدرسون بها، وتجاه المجتمع الذي أنشأها. وتتوزع الأنشطة بين أنشطة رياضية وثقافية وفنية ورحلات علمية وترفيهية إلاّ أن تنفيذ هذه الأنشطة مرهون بعدة عوامل منها الإمكانيات المادية و البنى التحتية لهذه المدارس[3].

5.3. المدرسة ومهارات المواطنة

يتمثل هدف التربية على المواطنة داخل المدرسة، في إكساب الطفل لمجموعة من المعارف والمهارات والكفاءات التي تمكنه من إنشاء علاقات سلمية وتشاركية مع أقرانه ومع الكبار، وتنمية المهارات المتعلقة بالمواطنة، وذلك من خلال عديد البرامج التربوية، انطلاقا من المقاربات الجديدة في التربية، والتي تسعى إلى تنمية أشكال عديدة من المهارات وهي:

(1) فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا**، مرجع سابق، ص42
(2) فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، مرجع سابق، ص 43
(3) بسيوني عميرة، **تدريس العلوم والتربية العلمية**، دار المعارف، القاهرة، 1989، ص194

1.5.3. المهارات المتمركزة حول الذات:

من أجل تربية سليمة، تربية على السلم واللاعنف، يتوجب بداية تنمية مهارات متمركزة على الذات، من مثل التوافق ومعرفة الذات، والتقدير الذاتي والثقة بالنفس، وتسيير الانفعالات والتربية الجنسية. فمهارة التوافق مثلا، تنمي القدرة على استكشاف التناقضات ما بين مختلف القيم والحاجات والأفعال، وإدراك تبعات هاته الأفعال والحاجات والقيم، من تكييفها وموافقتها. أما تقدير الذات والثقة بالنفس، تكون بإدراج جملة من النشاطات التي تسمح للتلاميذ بالتعرف على ذواتهم بطريقة إيجابية، تسمح بتنمية عند هؤلاء الثقة في النفس والتقدير الذاتي، ويتعين على المعلم أن ينظر إلى التلميذ نظرة إيجابية كلها احترام وتقدير، والاعتراف به وبمهاراته، حتى التي لا تدخل في المجال المعرفي[1].

2.5.3. المهارات المتمركزة على الأخر

إن تربية اللاعنف والتسامح، تفترض كذلك اكتساب مهارات متمركزة على الآخر والمتمثلة في القدرة على التعايش مع الآخر، من خلال التأكيد على الكرامة المتساوية لكل شخص وروح الأخوة، كل الناس يولدون أحرارا ومتساوين في الكرامة وفي الحقوق، ما يفترض عند التلميذ القدرة على تقبل الآخر في اللعب والعمل والتعلم والتواصل،. إضافة إلى مهارات تأكيد الذات من خلال الدفاع عن الحقوق الخاصة باحترام حقوق الآخرين، مع تقبل الاختلافات والتقمص الوجداني بأخذ بعين الاعتبار مشاعر وأفكار الآخر، بتمييزه عن المشاعر والأفكار الذاتية[2] .

3.5.3. المهارات المتمركزة على الجماعة:

تأتي هذه المهارات مكملة للمهارات المتمركزة حول الذات وعلى الآخر، لتسمح بالعيش المشترك ضمن مختلف الجماعات التي ينشأ وينمو فيها التلميذ. منها القدرة على التعلم والنجاح

(1) لطيفة زروالي وآخرون، التربية، المدرسة والتربية على المواطنة، مرجع سابق، 63-64
(2) لطيفة زروالي وآخرون،مرجع سابق، ص 64-65

المشترك، والتي تتمثل في القدرات التشاركية وتقاسم المغارف والقدرة على التعاون المتبادل، والقدرة على المشاركة الإيجابية في دينامية الجماعة وأداء الدور المنوط به والتعاون في حل النزاعات والصراعات، مهارات تحمل المسؤولية والتضامن[1] .

4.5.3. المهارات المتمركزة على التنظيم الاجتماعي:

تتمثل هذه المهارات في ضرورة وجود قانون كعامل حرية وأمن لضمان حياة مشتركة نوعية، وهي القدرة على تقلد الثلاثية: القاعدة-التعدي-العقاب، وتشمل القدرة على المساهمة في وضع وإعداد القواعد والانقياد بحرية لها. وقدرة أخرى تتمثل في تنمية الحس المدني من خلال جملة من النشاطات، كتعلم مبادئ الإسعاف وقوانين المرور، واحترام قواعد العيش المشترك، وقواعد وآداب الحوار الديمقراطي داخل المدرسة وخارجها، من خلال السماح للتلاميذ من المشاركة داخل مختلف المجالس التي تؤسس للحياة المدرسية و ضمان خدمة الوساطة.

5.5.3. المهارات المتمركزة على العالم:

لابد على التربية على المواطنة من اعتماد التربية على التسامح والسلم، أن تدرج مهارات أخرى، وهي التفتح على العالم وعلى تحدياته، من خلال تنمية حس التضامن الدولي، الذي يتمثل في إيقاظ لدى التلاميذ مستوى البعد الدولي للتضامن والعيش المشترك، وتنمية الإحساس بالمشاكل المولدة للصراعات الوطنية والدولية، والتعاطف مع الشعوب والقضايا العادلة في العام، بمعنى آخر فإن التربية على المواطنة لابد أن تحتوي في مضامينها البعد العالمي للمواطنة، وهو الاتجاه السائد في بعث مواطنة عالمية تتجاوز الحدود الجغرافية والقطرية، يتجاوب التلميذ مع كل الثقافات باحترام وتبادل إيجابي، بالأخذ منها والتأثير فيها، ولعل تعليم اللغات الأجنبية، وتاريخ الدول وجغرافيتها يصب في هذا الاتجاه.

---

[1] نفس المرجع، ص 66-67

6.3. المسجد والمواطنة:

يعد المسجد مؤسسة اجتماعية ليس باعتباره مؤسسة دينية وتربوية فحسب، وإنما كمؤسسة تهتم بالإنسان في كامل مراحل حياته، وعلى جميع الأصعدة سواء الجسدية أو العقلية أو الروحية. اهتماما متكاملا ومتوازنا بدون تغليب جانب على آخر، ما يجعل من المسجد مدرسة تربوية تبني الفرد والجماعة، ويسهم في تنشئة المواطن الصالح المؤمن بربه ووطنه وثقافته، والقادر على الإسهام في عملية البناء وتنمية المجتمع.

يعد المسجد مقراً للصلاة التي هي ركن من أركان الدين الإسلامي. وفي المسجد يتربى الفرد على القيم وأنماط السلوك السوي، فضلاً عن تعزيز المعاني الروحية التي تربط الفرد بخالقه وتؤصل فيه حقيقة خلقه ورسالته في الحياة. والوطن جزءٌ من أرض ممتدة تشكِّل بالنسبة إلى المسلم مسجداً، فلقد قال المصطفى صلى الله عليه وسلم كما جاء في الحديث الذي يرويه الإمام مسلم : " وجُعِلتْ ليَ الأرض مسجداً وطهوراً، فأيُّما رجلٌ مِنْ أمتي أدركته الصلاة فليصل "[1].

وحب الوطن أمر مشروع جاء القرآن الكريم والسنة المطهرة لتؤصله وتحدد معالمه وأسسه التي توافق الطبيعة البشرية، ولسنا هنا بصدد الحديث عن مناقشة الأدلة التي تدل على ذلك ولكننا نؤكد على أن حب الوطن يستلزم القيام بحقوقه وتربية الأبناء على ذلك في كافة المؤسسات التربوية والاجتماعية، والتي من أهمها المسجد. فالوطن الذي تحبه النفوس وتهتز القلوب شوقاً لذكراه، والوطن الذي أعطانا الحب والخير، وفيه تعلمنا وعبدنا ربنا يطلب منا أن نعطيه حتى نحافظ عليه وعلى استمرارية عطائه لأجيالنا القادمة.

ينبغي للمسجد أن يؤصل في نفوس أبناء المجتمع الافتخار بوطنهم، والدفاع عنه، والشعور العارم بفضله، والحرص على سلامته واحترام مقدراته. ولذا كان على خطب الجمعة مثلاً أن

[1] نقلا عن: محمد الصاقوط، **الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة**، تم الاسترداد من:
http://sakmed.blogspot.com/2011/01/blog-post_08.html

تؤكد على حقوق الوطن وأن تغرس في أبنائه القيام بواجبهم تجاهه بأمانة وإخلاص وتكاتف وتناصح بينهم. وأن يعمل كل منهم حسب مجاله وتخصصه فيما أسند إليه من مهام وما طلب إليه من أعمال، فكل مواطن هو في الحقيقة جندي من جنود الوطن.

من حقوق الوطن التي يجب على المسجد التأكيد عليها الدفاع عنه وأن هذا يعد جهاداً في سبيل الله، والدفاع عن الوطن لا يعني حمل السلاح والمواجهة العسكرية فحسب، بل يتجاوز ذلك ليشمل معه كل إسهام يخدم الوطن، ويترتب عليه صلاح في الدين والدنيا. وحب الوطن الذي تتحقق فيه ممارسة العقيدة لابد أن يجعل أفراده يستميتون في سبيل حمايته والدفاع عنه والسعي خلف ولاة أمره لرد كل كائد أو حاسد وإلا كان الحب حباً فارغاً لا يؤثر في السلوك[1].

7.3. وسائل الإعلام والمواطنة

وسائل الإعلام وسيلة لتداول وجهات النظر المتعددة وإسماع الأصوات المختلفة، مما يتيح الممارسة الفعلية للمواطنة مثل المشاركة والنقد والانتخاب. فالمواطن الواعي بإمكانه المساهمة على نحو أفضل وبنشاط أكبر في عمليات صنع القرار في مجتمعه.

وبإمكان وسائل الإعلام المستقلة والتعددية أن تعزز قدرات المواطنين باستمرار من خلال مواصلة تزويدهم بالمعلومات وتيسير تدفق المضامين التعليمية. فالتعليم عبر وسائل الإعلام وسيلة هامة لتنمية مهارات قيّمة ستسهم في وضع حد للعنف والقضاء على كافة أشكال التمييز مثل التمييز بين الجنسين والعنصرية. والأهم من ذلك، تُشجع وسائل الإعلام على اكتساب الحس المدني وتُيسر الحوار بشأن قضايا الساعة[2].

---

(1) محمد الصاقوط، مرجع سابق

(2) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، **تعزيز المواطنة: وسائل الإعلام والحوار والتعليم**،، تم الاسترداد من: http://www.unesco.org/new/ar/unesco/events، بتاريخ 2018/06/06، في 18:44

ومن المهم العمل مع معلمي المدارس وممارسي التعليم في مجال وسائل الإعلام لتطوير المهارات الأساسية في حقل المعلومات ووسائل الإعلام. فالدراية الإعلامية تعزز القدرة على الفهم النقدي لوسائل الإعلام وكذلك القدرة على فك رموز المنتجات الإعلامية وفهمها وإيصالها وإنتاجها. وتنشط هذه الدراية المشاركة الشعبية كما تحفز على الحوار المفتوح والواعي. وتعمل المبادرات المحلية، كالإذاعات المحلية، على تعزيز قدرات الفئات التي غالبا ما تهمش، وتشجيع أغلبية المواطنين على المشاركة في الحياة العامة. وفي هذا السياق، لا تزال الإذاعة تضطلع بدور هام في الإعلام والتعليم. فهي تشجع، بأرخص السبل الممكنة، على تنويع المضامين في وسائل الإعلام، والوصول إلى مختلف فئات المجتمع وتمثيل مصالحها، كما أنها تعزز إمكانيات الحوار المفتوح على المستوى المحلي[1].

وتضطلع وسائل الإعلام وتكنولوجيات المعلومات والاتصال الجديدة اليوم بدور غير مسبوق بشأن مسألتي التربية والمواطنة. وتتمتع وسائل الإعلام وتكنولوجيات المعلومات والاتصال بقدرات هائلة على تدريب وتثقيف الجماعات المحلية التي لا يتسنى لها الحصول على التعليم النظامي أو أنها تحصل على قدر محدود منه فقط. وتعتبر المراكز المحلية متعددة الوسائط أحد الأمثلة التي تظهر كيف يمكن لوسائل الإعلام أن تعمل كمحور لنشر المعرفة والتعلّم. ولئن كانت الإنترنت تتيح فرصة لتعزيز القدرات وتحقيق التكامل الرقمي، فإن نشر المعلومات والمعرفة لن يؤتي ثماره إلا إذا تمكن أغلبية الناس من الانتفاع بهذه التكنولوجيات. فالفجوة الرقمية والمعرفية تسهم في تفاقم عدم المساواة ولا بد لنا من إيجاد سبل لسد هذه الفجوات لضمان القضاء على الفقر من خلال التنمية الاجتماعية والبشرية.[2]

ولكي تؤدي وسائل الإعلام دورها كاملاً في تمكين المواطن والمساهمة في تعزيز المواطنة لا بد أن يكون مفهوماً أن حرية الصحافة لا تقتصر فقط على حرية الصحفيين في إنتاج الموضوعات

---

(1) نفس المرجع

(2) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، **تعزيز المواطنة: وسائل الإعلام والحوار والتعليم**، مرجع سابق

والتعليق عليها، بل أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحرية الجمهور في الانتفاع بالمعلومات والمعرفة والإسهام بنشاط في الحياة السياسية.

8.3. المجتمع المدني والمواطنة

مفهوم المجتمع المدني أحد المصطلحات الأكثر تدوالا في نهاية هذا القرن العشرين و بداية الألفية الثالثة، نتيجة تحولات عميقة شهدها العالم في هذه الفترة. كما ارتبط هذا التوسع في استعماله وشيوعه بمفاهيم أخرى ارتبطت به ارتباطا عضويا قويا، سواء من حيث أطرها المرجعية الفكرية، أو من حيث علاقات التداخل التي بينها في الممارسة الفعلية. من قبيل مفاهيم الدولة الحديثة، (دولة الحق والقانون)، الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة .

مر المجتمع المدني بمراحل عديدة في سيرورة تطوره حتى وصل إلى التركيبة المميزة له في المجتمعات الرأسمالية المعاصرة في الوقت الراهن. وتنبغي الإشارة إلى أن كل مرحلة تميزت بتوفر حد أدنى من الشروط الضرورية لقيام المجتمع المدني بتركيبته الخاصة. وبهذا الصدد هناك من يحدد مجموعة من الشروط التاريخية التي تشكل من خلال تمفصلها مناخا ملائما، بل ضروريا لبروز ما يسمى بالمجتمع المدني في المجتمعات الرأسمالية المعاصرة.و لا بد من حضور شرطين على الأقل للدلالة على وجود ظاهرة المجتمع المدني التي ينبغي تمييزها عن ظواهر مثل المواطنة، الليبرالية، الاقتصاد الرأسمالي و غيرها من الظواهر الأخرى المصاحبة لقيامه[1].

- قيام مؤسسات الدولة و مؤسسات المجتمع بشكل منفصل، أو الفصل بين الدولة والمجتمع وهي سيرورة تاريخية تعبر عن مستوى تبلور الوعي الاجتماعي المميز لمرحلة معينة من تطور المجتمع.

---

(1) العياشي عنصر، **ما هو المجتمع المدني؟ الجزائر نموذجا**، ورقة مقدمة لندوة "المشروع القومي و المجتمع المدني" تنظيم قسم الدراسات الفلسفية و الاجتماعية، كلية و الآداب و العلوم الإنسانية.- سورية، جامعة دمشق، 7-12 ماي/أيار 2000.

- التمييز بين آليات عمل الدولة كمؤسسة وآليات عمل الاقتصاد. أو تشكيل المستويين السياسي والاقتصادي كحقلين لهما وجود مستقل نسبيا الواحد عن الأخر. وقد برز هذا الشرط تاريخيا مع قيام الثورة الصناعية وتكوين الطبقة البرجوازية في أوربا الغربية وما شهدته من تطورات لاحقة.

- قيام فكرة المواطنة وما ارتبط بها من فكرة الحقوق المدنية والسياسية، حيث ظهر الفرد باعتباره كائنا حقوقيا مستقلا بذاته في إطار الدولة بغض النظر عن انتماءاته المختلفة (عرقية، دينية، ثقافية، اقتصادية...).

- انشطار الممارسة المجتمعية إلى حقول ذات استقلالية نسبية وبالتالي ظهور الفرق بين آليات عمل المؤسسات الاقتصادية من جهة والمؤسسات الاجتماعية من جهة ثانية، والتمييز بينها بالنظر إلى تباين أهدافها ووظائفها.

- تبلور الفرق بين التنظيمات الاجتماعية الطوعية (مثل الجمعيات المهنية، الرياضية، العلمية، النقابات..) المتكونة من مواطنين أحرار ينخرطون فيها بشكل إرادي، والتنظيمات الاجتماعية العضوية ذات الطابع التضامني التي ينتمي إليها الإنسان بفعل المولد (العائلة، الطائفة القبيلة).

- ظهور الفروق بين الديمقراطية التمثيلية في الدولة الليبرالية والديمقراطية المباشرة في التنظيمات الطوعية والمؤسسات الحديثة في المجتمع[1].

المجتمع المدني هو جملة المؤسسات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، المنشأة من قبل المواطنين ككيان قانوني مستقل، تمنح الأفراد حق النظر في قضايا المجتمع والسياسة التي تسوسه، ويتسم بطوعية الانتماء، وحداثة البنية والتكوين، فضلا عن عدم الخضوع للدولة وعدم استهداف الكسب والربح. وينظر إليه على أنه قنوات وآليات تعمل على توعية وتثقيف الأفراد

[1] العياشي عنصر، ما هو المجتمع المدني؟ الجزائر نموذجا، مرجع سابق

والجماعات، وتسعى إلى إبراز نشاطهم في المجال العام، وإلى تفعيل مشاركتهم في مجمل السياسات المؤثرة في حياتهم وفي مستوى معيشتهم، وذلك في تمام الاستقلالية عن مؤسسات السلطة الحاكمة[1].

4.نماذج من التربية على المواطنة

تنطلق التربية على المواطنة كما مر معنا من الخصوصية الاجتماعية والثقافية والسياسية، التي تشكلت عبر تاريخها، وما تفرضه عليها الأحداث والتغيرات داخليا وخارجيا، وضرورة مواكبتها، مع الاحتفاظ بالمقومات التي تضمن بها كينونتها واستمرارها. هذا ما أدى إلى تعدد في النماذج الخاصة بالتربية على المواطنة. لقد دائما كان إعداد النشء في المدرسة للممارسة أدوارهم كمواطنين في المستقبل ، انشغالا حاضرا في المجتمعات الديمقراطية، ونتيجة لذلك تولدت عديد الاتجاهات في التربية على المواطنة. إن التعددية متعددة الأشكال للمجتمعات المعاصرة، أدت إلى إعادة النظر في المفهوم التقليدي للمواطنة، وبالتالي في التربية على المواطنة، التي كانت قائمة على الانتماء لمجتمع ﴿مغلق﴾ ومتجانس. وتولد الوعي بضرورة تنقيح التربية على المواطنة، على ضوء الحاجات الجديدة للمجتمعات المعاصرة، والتي تعبر عنها غاياتها الجديدة[2]. وفي ما يلي نماذج من هذه الاتجاهات للتربية على المواطنة لبعض الدول وما تضمنته في مناهجها.

1.4. التربية على المواطنة في الولايات المتحدة الأمريكية :

المجتمع الأمريكي خليط من المهاجرين الذين قدموا من أنحاء مختلفة من العالم، مما يتطلَّب من النظام السياسي محاولة دمجهم في الحياة الجديدة أو إعادة التشكيل الأيديولوجي لهم لتدعيم الاستقلال السياسي وتثبيت الحكم الديمقراطي من خلال النظام التربوي. ولا يعني هذا اقتصار

(1) مصطفى بن حبيلس، التربية على المواطنة، سلسلة من قضايا التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية ،العدد 43، ديسمبر 2006، ص33

(2) M.M.Andrew, C.Tessier, G.Bourgeault: L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux Etats-unis et en France: des orientations au réalisations, Revue Française de Pédagogie, n° 121,octobre-novembre-décembre 1997, 57-77,p57

التربية للمواطنة على الأفراد الجدد، بل تسري على جميع المواطنين كونها هدفاً رئيساً للنظام التربوي في الولايات المتحدة منذ نشأته. وتسعى الولايات المتحدة من خلال عدد من البرامج إلى تحقيق الأهداف التالية[1]:

- فهم البنية الأساسية والوظيفية للحكومة المحلية والفيدرالية.
- الارتقاء بالمجتمع سياسياً وديمقراطياً لتحسين الوطنية الديمقراطية.
- فهم مبادئ حقوق الأفراد مع مراعاة مبادئ الحرية والعدالة والمساواة.
- فهم المشكلات والقضايا المحلية والدولية ، وأهمية الاعتماد المتبادل بين المجتمعات.
- معرفة وسائل المشاركة السياسية على المستويات المختلفة، واكتساب مهاراتها.
- تحسين حقوق الإنسان.

ونظرا لأن الولايات المتحدة دولة اتحادية مكونة من خمسين ولاية لكل منها نظام تعليمي مستقل، فإنه يصعب التعميم بالنسبة لبرامج ومناهج التربية الوطنية حيث تختلف كل ولاية عن الأخرى، إلا أنَّ هذه البرامج تحظى بالاهتمام والعناية من قبل السلطات التربوية في كل الولايات بصور وأشكال مختلفة ، فغالبية الولايات تكتفي بالمواد الاجتماعية أو القومية "التاريخ، الجغرافيا"، وبعض الولايات تضع منهجاً مستقلاً ، وبعضها الآخر يضعها كمادة إجبارية، كولاية ميرلاند.

2.4. التربية على المواطنة في اليابان :

يعد النظام التعليمي أحد المقومات السياسية للنهضة اليابانية المعاصرة، حيث تم توجيهه سياسياً لتدعيم الولاء الوطني للنظام السياسي، وترسيخ القيم الجماعية وتغذية الأفراد بالمعتقدات التي تعلي من شأن الانتماء القومي، وتحث على التضحية بالمنفعة الشخصية في مقابل

[1] فهد إبراهيم الحبيب، تربية المواطنة: الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة، ورقة عمل مقدمة اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربويين، الباحة، المملكة العربية السعودية، 2006، تم الاسترداد من موقع جمعية الشفافية الكويتية، http://www.transparency.org.kw.au-ti.org/ar/index.php/books/citizenship/476/

الصالح العام. فقد كرس التعليم لتلقين الأفراد نوعاً من الثقافة السياسية التي أدت إلى اكتساب معظمهم توجهات سياسية متماثلة بحيث لم يعد هناك مجال لقيام الصراعات والخلافات الحادة بينهم مما مهد السبيل لتعبئة سائر الموارد البشرية لأهداف التنمية الاقتصادية ومواجهة مشاكل التغير الاجتماعي والاقتصادي

ورغم ما يتميز به المجتمع الياباني المعاصر من وجود اتجاهات يمينية تدعو لمزيد من الجماعية وأخرى يسارية تؤكد على الفردية، وجماعات ليبرالية واشتراكية وشيوعية، إلا أن هذه الاتجاهات والجماعات ليس لها تأثير على البرنامج الرسمي للتنشئة السياسية من خلال النظام التعليمي .

وتضع وزارة التربية اليابانية عدداً من الأهداف التي تسعى لتحقيقها من خلال موضوعات التربية الوطنية، أهمها :

- احترام الذات، والآخرين، والإنسانية كافة.
- فهم الشعوب والثقافات المختلفة.
- تنمية استعداد الطلاب على تحمل المسؤولية تجاه أنفسهم، ومجتمعهم.
- زيادة الوعي بالمشكلات والقضايا المحلية والعالمية.
- تكوين الاتجاهات الخاصة بعملية السلام التفاهم الدولي.

هذا ولا تضع وزارة التربية اليابانية مادة دراسية مستقلة تحت مسمى التربية الوطنية أو التربية الدولية في مراحل التعليم العام، وإنما تضمن موضوعاتها في معظم المواد الدراسية، وبشكل خاص في مقررات الدراسات الاجتماعية والتربية الأخلاقية . ويتم اللجوء لعدد من الأساليب والوسائل لتنفيذ برامج التربية الدولية، أبرزها : التكافل والتعاون الدولي، العلاقات الدولية، المشكلات الدولية، الأوضاع الدولية والسياسة اليابانية، ثقافات وشعوب العالم، المنظمات

الدولية، المعاهدات الدولية، مصادر الثقافة اليابانية، التأثير المتبادل بين اليابان والثقافات الأخرى، دور اليابان في عالم اليوم والغد[1].

3.4. التربية على المواطنة في فنلنده :

تهدف برامج التربية الوطنية إلى تحقيق الأهداف التالية :

- تنمية الوعي بالحقوق والواجبات وفقاً لما جاء في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والأوضاع السائدة في المجتمع.
- تعزيز الجوانب الإيجابية لشخصية الفرد، وتنمية الوعي النقدي والتحليلي لديه.
- فهم الثقافات المختلفة واحترامه بما فيها الثقافة المحلية.
- تنمية استعداد الأفراد لدراسة المشكلات المحلية والعالمية، وإدراك أهمية التعاون الدولي.
- إدراك الفرد لدوره في النهوض بمجتمعه، والمساهمة في التنمية والسلام العالمي.
- تنمية روح التضامن مع الأفراد والفئات الأقل حظاً في الثروة ، والدول الأقل تقدماً.

هذا وتجمع وزارة التربية الفنلندية بين المنهج المستقل والشامل في تدريس التربية الدولية من خلال التعليم العام، حيث تضع مادة دراسية تحت مسمى التربية الوطنية، وأيضاً تضمن موضوعاتها في مختلف المواد الدراسية والأنشطة المصاحبة لها.

4.4. التربية على المواطنة في الصين :

تتمثل طبيعة التربية في الصين في الربط بين التعليم والعمل الإنتاجي لتنمية وتكامل الشخصية، وإدراك أهمية التعليم في التنمية الاقتصادية على المستوى القومي. وهكذا يبدو واضحاً أن التعليم في الصين هو تعليم سياسي بالدرجة الأولى.

وتسعى برامج التربية السياسية لتحقيق الأهداف التالية :

[1] فهد إبراهيم الحبيب، مرجع سابق

- تنمية الشخصية المتكاملة للفرد ليكون عاملاً عن وعى اشتراكي اجتماعي ثقافي.
- غرس روح المسؤولية لدى الأفراد ، وقبولها كمواطنين.
- احترام الفرد لذاته وللكبار وللسلطات.
- احترام القانون والالتزام به.
- رفع مستوى الوعي بأهمية العمل اليدوي واحترامه.

هذا وتضع دولة الصين منهجاً مستقلاً للتربية الوطنية في جميع مراحل التعليم العام تحت مسمى التربية السياسية، ولا تكتفي بذلك بل تضمن موضوعاتها في معظم المواد الدراسية الأخرى، وتوجه هذه المواد لخدمة أهدافها[1].

5.4. التربية على المواطنة في المملكة المتحدة:

تسعى المملكة المتحدة إلى ضرورة تعلم مهارات الوطنية وعلى إدماج الاعتبارات المتعلقة بالمواطنة ضمن التعليم في كل مستوياته ابتداء من السنوات الأولى وانتهاء إلى التعليم المستمر وتعليم الكبار، وهناك عدة نماذج للتربية الوطنية في التعليم الأساسي في المملكة المتحدة منها[2]:

- من خلال القيام بالمشاريع التربوية البيئية.
- ضمن جميع المواد الدراسية.
- الأسابيع العامة.
- جماعات النشاط.
- من خلال النقاشات وتمثيل الأدوار

(1) فهد إبراهيم الحبيب، مرجع سابق
(2) نفس المرجع

6.4. التربية على المواطنة في سوريا

وضعت معايير وطنية لتعبر عن السياسة التربوية في سورية والتي كانت تهدف الى بناء شخصية المتعلم المتوازنة من جميع الجوانب الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية والجسدية، عن طريق تعميق وتوسيع المعارف والاتجاهات والقيم واستخدام التقنيات التي تمكنه من متابعة التحصيل التخصصي، والتفاعل بشكل ايجابي مع القضايا الاجتماعية والوطنية والقومية والعالمية بوصفه مواطنا واعياً منتـجًا مبدعاً قادراً على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار وممارسة الديمقراطية في مجالات الحياة جميعها. ويتم ذلك من خلال تحقيق الأهداف كثيرة نورد منها[1]:

- ترسيخ أهمية الوحدة الوطنية والإيمان بأهداف الأمة العربية، والانتماء للوطن وللأمة، وممارسة أسس العيش المشترك بين أبناء الوطن الواحد.

- فهم حقوق المواطنه وواجباتها والالتزام بالأنظمة والقوانين وتحمل المسؤولية في الحفاظ على الممتلكات العامة والخاصة.

- تنمية الوعي بالعلاقة المتبادلة بين الإنسان والنظم البيئية والقضايا المتعلقة بها وتمكين المتعلم من الاستثمار الأمثل للموارد وترشيد استهلاكها.

- تعميق الوعي بحقوق الإنسان والطفل والمرأة واحترامها، وأهمية الأسرة وضرورة المحافظة على تماسكها، ودورها في المحافظة على وحدة المجتمع وتطوره.

- تعزيز حب العمل المنتج المتقن بصفته حقاً وواجباً و شرفاً للإنسان و تأكيد قيم العمل الجماعي والعمل التطوعي وتقدير المهن على اختلاف أنواعها.

(1) محمد اللكود، الاتجاهات المعاصرة في التربية على المواطنة، نشرت فى 26 ديسمبر 2016 في:
http://kenanaonline.com/users/lkoud/posts/904759

- تقدير جهود الدولة والمنظمات والجمعيات الأهلية ودورها في تكوين الرأي العام وتقدم المجتمع وتعزيز مشاركة المتعلم فيها والإسهام بأنشطتها.

- وبهذا نجد بان الدراسات الاجتماعية ومادة التربية الوطنية تشترك بأهداف كثيرة ومنها

- تعزيز القدرات الاجتماعية والمعرفية والعمليات الفكرية، والتصرفات المبنية على احترام حقوق الإنسان الفرد، وحقوق المجتمعات المتنوعة ثقافياً ليكونوا نشطاء وفعّالين ومشاركين في الحياة العامة. باستخدام المعرفة والمهارات لبناء مجتمع متطور، فالشباب الذين يملكون المعرفة، والمهارة، والملتزمون بالديمقراطية ضروري لاستدامة وتحسين طريقتنا في الحياة الوطنية المثلى، والمشاركة بفعالية في المجتمع العالمي.

7.4. التربية على المواطنة في مصر

بالنسبة للتربية على المواطنة في مصر، فإن النظام التعليمي يعمل على تنمية روح الانتماء عند الطلاب وتزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية، وتكشف المراجع دور المناهج الدراسية في تحقيق فكرة التربية من أجل المواطنة، على أن هذه المفاهيم مدرجة ضمن مناهج الدراسات الاجتماعية لوحدة مستقلة، في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، كمفاهيم مدمجة ضمن مواد اللغة العربية والتربية الدينية في المرحلة الثانوية على النحو التالي[1]:

- التربية على المواطنة تشكل الجزء الأساسي في منهاج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، حيث يتعرف الطالب على واجباته نحو محافظته ودور المحافظ والمجالس المحلية، وبعض القوانين المرتبطة بالحياة اليومية مثل قانون المرور.

- أما في المرحلة الإعدادية، يتم تناول مفاهيم المواطنة في مادة الدراسات الاجتماعية، حيث يتعرف الطالب على وطنه وعلاقته بالأمة العربية وتراثه الثقافي، ثم معرفة الحياة النيابية وحدود الدستور، وفي المرحلة الثانوية تتم دراسة المواطنة ضمن مادة التربية الوطنية، مع إدراج بعض

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، المواطنة والتربية الوطنية، مرجع سابق، ص173

المفاهيم في بعض المناهج الأخرى من خلال تناول قضايا حقوق الإنسان، المرأة، الطفل، حماية المستهلك، العولمة واحترام العمل.

وعموما فإن الوضع الراهن للتربية من أجل المواطنة، يلاحظ عليه التركيز على جانب واحد وهو الجانب النظري، الذي يستذكره الطالب مقابل الحصول على الدرجات، أما الحياة الطلابية داخل المدارس فتفتقر إلى الأنشطة الطلابية وآليات تنمية مشاعر الانتماء، ومرد ذلك إلى قصور في التفاعل بين الطلاب والبيئة المحيطة بهم، وعجز القائمين على الحياة الطلابية على استجلاء المغيرات المحلية والعالمية، والنتيجة بالتالي عزوف الطلاب عن المشاركة السياسية.

8.4. التربية على المواطنة في المغرب:

تضمنت وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين بالمغرب، في موادها الخمس الأولى التي اصطلح على تسميتها بالمرتكزات الثابتة؛ الخطوط العريضة للفلسفة التربوية المُوجِّهة للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين، وحددت بذلك ملامح شخصية المواطن المرغوب في تكوينه في الغايات والمثل العليا التالية: التحلي بالاستقامة والصلاح والاعتدال والتسامح؛ الشغف بطلب العلم والمعرفة والتوقد للاطلاع والإبداع؛ التطبع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج الفعال؛ التمسك بثوابت وبمقدسات البلاد (الإيمان بالله، حب الوطن، التمسك بالملكية الدستورية)؛ التشبع بالرغبة في المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص؛ الوعي بالواجبات والحقوق وتبني الممارسة الديمقراطية؛ الانفتاح على الآخر والتشبع بروح الحوار وقبول الاختلاف؛ التشبث بالتراث الحضاري والثقافي للبلاد بتنوع روافده وحمولته من القيم الخلقية والثقافية؛ التوفيق الإيجابي بين الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة، في تفاعل مع مقومات الهوية الوطنية وفي انفتاح على الحضارة الإنسانية العصرية؛ المساهمة في رقي البلاد وتقدمها العلمي والاقتصادي والاجتماعي والإنساني والانفتاح على العالم[1].

[1] الميثاق الوطني للتربية والتكوين، يناير 2000، ص9-10

في الكتاب الأبيض انطلاقا من القيم التي تم إعلانها كمرتكزات ثابتة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والتي يمكن تصنيفها إلى أربعة أقسام كبرى وهي: قيم العقيدة الإسلامية؛ قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛ قيم المواطنة؛ قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية؛ وانسجاما مع هذه القيم فإن ﴿الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية﴾ رسمت الغايات الكبرى للتربية على المواطنة والتي عملت المناهج التربوية على أجرأتها وترجمتها إلى كفايات معرفية ومنهجية، وإلى اتجاهات ومواقف ينتظر أن يكتسبها المتعلمون. وتنبع هذه الغايات والمواقف من الحاجات المتجددة للمجتمع المغربي، ومن الحاجيات الشخصية للمتعلمين وهي: ترسيخ الهوية الحضارية المغربية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها؛ التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة؛ تكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته؛ تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف وتطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة؛ تنمية الوعي بالواجبات والحقوق؛ التربية على المواطنة وممارسة الديمقراطية؛ التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف؛ ترسيخ قيم الحداثة والمعاصرة؛ التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه والتفتح على التكوين المهني المستمر؛ تنمية الذوق الجمالي والإنتاج الفني والتكوين الحرفي في مجالات الفنون والتقنيات؛ تنمية القدرة على المشاركة في الشأن المحلي والوطني؛ تنمية الثقة بالنفس والتفتح على الغير؛ الاستقلالية في التفكير والممارسة؛ التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي؛ التحلي بروح المسؤولية والانضباط؛ إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي؛ تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة والإنتاجية والمردودية؛ المبادرة والابتكار والإبداع؛ التنافسية الإيجابية؛ الوعي بالزمن والوقت كقيمة أساسية في المدرسة وفي الحياة؛ احترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الموروث الثقافي الوطني[1].

[1] الكتاب الأبيض، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية،الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية، ج1، يونيو2000 ، ص12-13.

9.4. التربية الوطنية في الأردن

في السياق العربي، يبدون نظام التعليم في الأردن من النظم السباقة في التجديد من أجل التربية على المواطنة، على أن هذا التجديد غالبا ما يتمحور في عمل المنظمات الأهلية وغير الحكومية ومبادراتها. وتبدو محاولات التجديد هذه، في مستوى التعليم النظامي مشابهة للتغيرات التي شملت دولا أخرى في المنطقة، وهو ما تؤكده الدراسة المقارنة:"المواطنة من منظور حقوق الإنسان في مناهج التربية الوطنية في الأقطار العربية: دراسة حالة لكل من الأردن ومصر ولبنان"، والتي أظهرت أن لبنان يحتل المرتبة الأولى من حيث مجموع قيم المواطنة التي تم رصدها في منهجها المقرر ويليها الأردن، حيث يشكل مجموع كل منهما ما نسبته على التوالي 46.13% و44.67% من المجموع الكلي لقيم المواطنة[1].

على ضوء هذه الدراسة، يتجلى مدى اهتمام الأردن بالتربية الوطنية، وهذا لاعتبارات عديدة[2]:

- تهتم التربية الوطنية بالمواطنة الصالحة، حيث تقدم للأبناء أهم مرتكزات المواطنة وأسسها وقواعدها، والتفاعل المتبادل بين الأفراد في الأسر، والأسر مع بعضها والمجتمع ككل والطبقات مع بعضها، وتقدم أساليب مثالية للتعامل القائم على عقيدة الأمة وقيمها وعاداتها وتقاليدها.

- تهتم التربية الوطنية بغرس روح الولاء للوطن بإبراز أهمية الوطن للمواطن ومجتمعه، وسبل النهوض بهذا الوطن والارتقاء به والعمل الدؤوب على تقدمه وإطراد تطوره، وذلك بترسيخ الفكر الإيجابي لدى الناشئة وتحمل المسؤولية، وتشجيع المبادرات الذاتية واستثمار الأفكار والآراء القيمة.

---

(1) عبد الوهاب بن حفيظ، **أهم وأبعد من المواطنة: تنمية الحس المدني** ، دراسة لعشر دول مختارة، منتدى العلوم الاجتماعية التطبيقية، http://www.assforum.org/web/pdf/7ess%20madeny.pdf، ص 18

(2) خليفة مصطفى غرايبة، التربية الوطنية في الأردن، دار الكتاب الثقافي، الأردن، د.ط، د.س.ن، ص19

- كما تعمل التربية الوطنية على غرس روح الانتماء للإقليم الأمة، ببيان أهمية الانتماء في جميع حقول الحياة، ومقومات هذا الانتماء وأسسه وأصوله بأسلوب علمي موضوعي، مع شحذ العواطف تجاه الترابط الفعال والتعاون المثمر بين مكونات الإقليم الأمة.

- توفر التربية الوطنية في الأردن للناشئة أهمية التعاون الدولي للمؤسسات والمنظمات والمعطيات التي يجري في إطارها هذا التعاون، مع التأكيد على أن المجتمعات الحديثة لم يعد بإمكانها العزلة عن بعضها والتقوقع على نفسها، وإنما ينشأ في أخذ وعطاء متبادلين، وإسهام حقيقي في دفع عجلة التقدم الإنساني[1].

وعلى الرغم من ذلك، وحسب الدراسة السابقة، فإنه توجد قيم أخرى لم تأخذ نسبة معتبرة من مجموع قيم المواطنة، حيث نجد مثلا أن حرية الفكر والبحث العلمي جاءت في ذيل القيم، وموضوعات أخرى لم تتطرق إليها المقررات التعليمية، مثل حقوق الطفل واللاجئين والعمالة، والفقر ومبادئ الشفافية والمحاسبة في الأردن[2].

5.التربية على المواطنة في الجزائر

الجزائر على غرار دول العالم، التي سارعت إلى تبني توجه التربية على المواطنة في نظامها التربوي، ونتيجة لما عرفه العالم من تحولات جيوسياسية نهاية القرن العشرين، وبداية الألفية الثالثة، مع ما شهدته من أزمات داخلية، لتباشر بداية من سنة 2001 جملة من الإصلاحات التربوية العميقة، بداية من الغايات التي ينشدها النظام التربوي، فالمناهج والطرق التدريس باعتماد مقاربة جديدة، هي المقاربة بالكفاءات من أجل تجسيد هذه الغايات. والتي حددت القانون التوجيهي للتربية لسنة 2008، خصوصا تلك التي ترمي إلى إعداد نموذج معين من المواطنين، ممثلا في مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية.

---

(1) خليفة مصطفى غرايبة، مرجع سابق، ص20

(2) عبد الوهاب بن حفيظ، **أهم وأبعد من المواطنة: تنمية الحس المدني**، مرجع سابق، ص18

وعلى ضوء ذلك أصبحت الوظيفة الأساسية للمدرسة الجزائرية، ومن ورائها النظام التربوي، هو تكوين وتنشئة جيل تتجسد فيه المواطنة بكامل أبعادها، منطلقة من المراجع والمبادئ التي قام عليها الكيان الاجتماعي الجزائري، وترتسم فيها صورته في المستقبل، والتي نصت عليها المادة الثانية من القانون التوجيهي للتربية[1]. والتي ترسم الغايات التي تسعى التربية إلى تحقيقها، والتي تتمثل في:

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح
الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني و رموز الأمة؛
- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك
بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية؛
- ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال
التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها
تراث بلادنا، التاريخي والجغرافي والديني والثقافي؛
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية؛ ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون؛
- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم

[1] القانون التوجيهي للتربية، وزارة التربية الوطنية، عدد خاص، فيفري 2008، ص 40.

ومواقف إيجابية لها صلة، على الخصوص، بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية .

وعلى ضوء ذلك حدد المشرع التربوي جملة من المهام للمدرسة والتي نجد من ضمنها في المادة الخامسة[1]:

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين؛
- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبجملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار؛
- إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان؛
- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية

والمدنية والمهنية.

وعلى الرغم مما جاءت به الإصلاحات، فهي لا تخلو من عديد المتناقضات؛ فهي لم تنبع من نظرة متفحصة مدروسة للواقع الاجتماعي والتربوي، من خلال عملية تقييمية؛ تستقصي نقاط القوة والضعف في النظام السابق. بل كانت بمثابة رد فعل عن الاتهامات التي وجهت للمدرسة، على أنها أخرجت جيلا يحمل صفات معينة.طرحت معها كما يقول الأستاذ علي سموك مسألة الهوية في الجزائر، وهذه العودة نحو قضايا الهوية في المجتمع تمثل بديلا وتعويضا عن الدولة العاجزة، تمظهرت في سلوكات مرضية، من ذلك مثلا المواقف المتخذة فيما يتعلق باللغة

[1] نفس المرجع، ص 42.

العربية. ذلك أن ما تلقنه المدرسة الجزائرية من معارف وقيم ورموز وأنماط تفكير ولغة يتناقض في أحايين كثيرة مع ما تروجه مختلف المؤسسات الاجتماعية، وبتعبير أدق، أن شكل الثقافة الذي تعمل المدرسة على نشره كثيرا ما تعمل على إنتاج نماذج بشرية متناقضة مع أنماط التفكير المتداولة في الواقع[1].

ورغم تلك المتناقضات؛ فإن المدرسة الجزائرية لم تغفل التكوين على المواطنة في برامجها وخصصت عبر مختلف مراحل التعليم من الابتدائي إلى المتوسط مواد تتطرق فيها إلى المواطنة كمادة التربية المدنية، إذ نجد مثلا الكتاب المدرسي "كتابي في التربية المدنية اكتشف محيطي" للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، وكتاب " الجديد في التربية المدنية" للسنة 4 ابتدائي، و"التربية المدنية" السنة 1 متوسط مثلا تتطرق لموضوع المواطنة[2]. وفيما يلي جدولا يوضح حجم ونسبة المواضيع التي تعنى بالتربية على المواطنة وحقوق الإنسان في مرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم (01) المجالات المفاهيمية في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط ونسبة تمثيلها وترتيبها[3]

المجال المفاهيمي	الأولى متوسط	الثانية متوسط	الثالثة متوسط	الرابعة متوسط	النسبة الكلية للمجال	الترتيب
الحياة الجماعية في المؤسسة التعليمية	31.03%	00%	00%	00%	31.03%	6
سلطات الدولة	00%	13.33%	17.34%	17.29%	47.96%	3
المواطنة والهوية	30.17%	14.28%	33.52%	00%	77.97%	1
حقوق الإنسان	00%	00%	00%	28.10%	28.10%	8

(1) علي سموك، المشروع التربوي الجزائري، بين معوقات الأزمة وواقع العولمة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد السابع، 2005، ص-ص 119-132، ص 125

(2) يخلف بلقاسم، **التربية على المواطنة في الكتاب المدرسي الجزائري في التعليم المتوسط**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة1، العدد 41، 2014، ص-ص: 171-193، ص.ص 184-185.

(3) أحمد فريجة وإبراهيم هياق، **التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في المدرسة الجزائرية: الواقع والمأمول**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 44، 2016، ص-ص: 141-155،

الدولة والمجتمع الجزائري	00%	00%	17.34%	13.51%	30.85%	7
الديمقراطية	00%	14.28%	17.34%	10/81%	42.43%	4
الجزائر والمجتمع الدولي	00%	00%	14.45%	18.37%	32.82%	5
البيئة والصحة والتراث	38.97%	14.28%	00%	00%	40.99%	2
نسبة التغطية	100%	56.17%	100%	88.08%		

يظهر من خلال هذا الجدول المجالات التي تدور في فلكها مجموعة المفاهيم، التي تتأسس عليها الكفاءات والمهارات الواجب تنميتها لدى التلاميذ في هذه المرحلة، ويظهر جليا الحجم الذي يأخذه مجال المواطنة والهوية من بين المجالات الأخرى بنسبة 77.97% بداية من السنة الأولى متوسط وحتى السنة الثالثة متوسط، وتأتي بعده المجالات الأخرى التي تشكل دعامة إضافية في تنمية قيم وأبعاد المواطنة.

وفي دراسة أخرى تنطلق من تتناول موضوع المدرسة في البلدان المغاربية والخطاب حول المواطنة، وهي عبارة عن مقاربة من خلال كتب التربية المدنية أيضا، والتي لاحظت أن البرامج المدرسية في الجزائر، تتضمن تعليما موسوما بالتربية مدنية، ويعتمد على برامج وكتب مدرسية خاصة بهذه المادة، من ميزاتها ما يلي[1]:

- يوجد بالمجموع تسعة كتب مدرسية خاصة بالتربية المدنية مدونة بلغة التعليم – أي اللغة العربية- يناسب كل واحد منها طورا من الأطوار الدراسية؛
- تقدم هذه المادة، في التعليم الابتدائي (البرنامج الجديد)، ابتداء من السنة الأولى ابتدائي إلى غاية السنة الخامسة ابتدائي؛

[1] حسن رمعون، **المدرسة في البلدان المغاربية والخطاب حول المواطنة: مقاربة من خلال كتب التربية المدنية**، مجلة إنسانيات، الجزائر، عدد مزدوج 60-61، 2013، ص-ص: 35-64، ص 38.

- تدرس مادة التربية المدنية في طور التعليم المتوسط خلال السنوات الأربع التي تستغرقها هذه المرحلة، أي من السنة الأولى متوسط إلى غاية السنة الرابعة.

وإضافة على ما لاحظناه من المجالات المفاهيمية التي تقدم لتلميذ التعليم المتوسط، فإن التعليم الابتدائي في الجزائر، يقدم للأطفال خلال السنة الأولى ابتدائي مفاهيم تحيل إلى الهوية و إلى تلك التي لها علاقة بالمخاطر التي يمكن مواجهتها (في البيت، في المدرسة أو في الشارع)، ومفاهيم أخرى ذات صلة بالزمان والمكان، الحقوق و الواجبات المتعلقة بالمحافظة على البيئة (وتأخذ هذه بعين الاعتبار السياق المتعلق بالطفل)، وفي الأخير الرموز الوطنية (العلم، النشيد الوطني) والاحتفالات الوطنية والدينية.

ينتقل الدرس في السنة الثانية من التعليم الابتدائي إلى المحيط الاجتماعي القريب (العائلة، الجيران...)، الحياة داخل المدرسة، القيم (التّضامن، التّكافل والتّسامح)، الديمقراطية وفي الأخير حماية البيئة (الماء، الصحة، المساحات الخضراء...)[1].

يعود الكتاب المدرسي في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي إلى الهوية الجزائرية ومرجعياتها (وثائق رسمية، احتفالات وطنية)، الحياة الجماعية (داخل مجموعة أو داخل المدرسة)، التضامن واحترام القواعد المعمول بها في المؤسسات العمومية، المسائل المتعلقة بالبيئة والمحافظة على الصّحة وفي الأخير تكوينا أوليا خاصا بقواعد الأمن والنجدة.

هناك عودة في السنة الرابعة إلى المواطنة (واجبات، مسؤولية ورموز)، إلى الحياة الديمقراطية (المدرسة، الحركة الجمعوية) و إلى وسائل الإعلام و الاتصال ومصالح الخدمة العمومية (مركز صحي، مركز بريد، البلدية).

تبرز من جديد خلال السنة الخامسة مسألة الهوية الوطنية والدينية (مع تلقين النشيد الوطني)، الواجبات والحقوق (في الصحة، في التعليم والمنح العائلية)، الحياة الديمقراطية (الهيئات المنتخبة،

[1] حسن رمعون، المرجع السابق، ص 39.

الحوار، حرية التعبير)، الميزانية العائلية، السوق والتبذير، الحياة الثقافية (العلم والتقدم...)، وفي الأخير تبرز الحياة في الريف وفي المدينة فضلا عن معطيات وافية حول التنشئة الثقافية. لا يخلو برنامج الابتدائي من تعليم الأناشيد الوطنية[1].

وتجدر الملاحظة في الأخير أنه التعليم الثانوي في الجزائر، على خلاف الدول المغاربية، لا وجود فيه للتربية المدنية، وهو ما يمثل قطيعة مع مسار التربية على المواطنة، غير أن ذلك لا من وجود موضوعات تتناول قضايا المواطنة في بعض المواد الدراسية، والتي يجب الوقوف عليها من خلال دراسات وأبحاث، تتناول حضور المواطنة في برامج التعليم الثانوي.

الخلاصة

لا يوجد نظام تعليمي في العالم، لا يسعى إلى تحقيق جملة من الغايات، وفي مقدمتها إعداد خلف بمواصفات تحددها مرجعياته الثقافية، وترسم ملامحه في المستقبل من خلال آلية ووسيلة قديمة جديدة هي التربية، تعددت أشكالها وأساليبها، وتغيرت بتغير الزمان والمكان والمجتمعات، غير أن الهدف المشترك بينها جميعا هو عملية نقل القيم الاجتماعية من جيل لآخر، ضمان لاستمرار الوجود الاجتماعي وحفاظا على الهوية التي تمثله. وليست التربية قاصرة على مؤسسة اجتماعية بعينها، فلكل واحدة منها دور تلعبه، تتكامل فيما بينها خدمة لهدف واحد.

غير أن التربية على المواطنة قد لا تكون بنفس العمق والطرح وحتى الطريقة، التي تتبنها المدرسة في العمل نحو تحقيق وتكوين مواطن الغد، باعتبارها تربية هادفة وواعية ومنهجية، تتناسب والخصائص النفسية والجسدية للمتعلمين. أن صورة المواطن تختلف من مجتمع لآخر بحسب ثقافة وقيم كل مجتمع، غير أن هناك مسارات التربية على المواطنة لدى الدول، كما مر معنا تلاقي في جملة من القيم المشتركة، تتشارك فيها الإنسانية وتعمل على تحقيقها، من قبيل العدالة الاجتماعية، المساواة، احترام الآخر والقبول به على اختلافه، والعيش المشترك.

[1] حسن رمعون، نفس المرجع، نفس الصفحة.

الفصل الرابع
التمثلات الاجتماعية

تمهيد

1- ومضة تاريخية

2- تعريف التمثلات الاجتماعية

1.2 التمثلات في الفلسفة

2.2 التمثلات في علم النفس الاجتماعي

3.2 التمثلات في علم الاجتماع

4.2 التمثلات والتربية

3- أهمية التمثلات الاجتماعية

4- وظائف التمثلات الاجتماعية

5- بنية التمثلات الاجتماعية

1.5 النواة المركزية

2.5 النسق أو النظام المحيطي

6- مراحل بناء التمثلات الاجتماعية

1.6 التوضيع

2.6 الترسيخ

7- المواطنة موضوعا للتمثلات الاجتماعية

تمهيد

يعتبر مفهوم التمثلات من المفاهيم الأساسية التي يتناولها علم النفس الاجتماعي، إذ أنه يقع بين حقلي علم النفس وعلم الاجتماع، وقد كانت بدايات استعماله انطلاقا من نظرية التمثلات الجمعية التي طرحها دوركايم 1968 والتي تتأسس على ما يسمى الوعي الجمعي "Conscience sociale " والذي تتغذى منه التمثلات الفردية. وأخذ بعد ذلك أبعادا أخرى ليتشكل خصوصا مع أعمال موسكوفيسي Moscoviciومن أتى بعده على غرار D.Jodelet، وبعد ذلك دخلت التمثلات النفسية والاجتماعية ضمن دائرة التناول البحثي لعديد الاختصاصات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، بما في ذلك علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، إدراكا للدور الذي تلعبه في بناء الحقيقة الاجتماعية، وتغيرها حسبما تقتضيه المواقف والوضعيات التي يحتلها الفاعلون الاجتماعيون ضمن السياقات والكيانات الاجتماعية والسياسية المختلفة، التي تنظم وتدير المؤسسات الاجتماعية.

ونظرا لما تمثله التمثلات من أبعاد نفسية واجتماعية، وحتى معرفية وهو ما يحيلنا إلى حقيقة جوهر وعمق التمثلات الثقافية والممارسات الخاصة، داخل الأوساط الاجتماعية والثقافية القائمة كحقيقة في بنية المجتمع ككل، سواء كانت هذه الأوساط في شكل مؤسسات إجتماعية أو كيانات اجتماعية ذات خصوصيات معينة ثقافية، إثنية، دينية أو غيرها. وتأسيسا على ذلك جاء تناولنا للتمثلات الاجتماعية في هذا الفصل نابعا من هذه الحقيقة، بغرض الكشف عن بنية هذه التمثلات وآليات اشتغالها، تمهيدا لطرح مسألة المواطنة وما يرتبط بها ضمن تشكلات المعرفة الاجتماعية حول هذا الموضوع.

1- ومضة تاريخية

على الرغم من أن مصطلح التمثلات أو التصورات هو حديث إلى حد ما. فقد سبق استعماله في الحقل المعرفي الفلسفي من لدن بعض الفلاسفة من أمثال إيمانويال كانط E .Kant

حينما قال عن المعرفة بأنها:" تتشكل من مواضيع ما هي في الحقيقة إلاّتصورات".وكموضوع مستقل للدراسة بدأ فعليا في حقل علم الاجتماع مع أعمال دوركايم حيث يعتبر أول من استعمل وعرف مفهوم التصور الاجتماعي حينما قارن بينالتصورات الفردية والتصورات الجماعية، وذلك في مقال مشهور له نشر في مجلة "الميتافيزيقيا والأخلاق1898"، الذي أكد فيه على خصوصية التفكير الفردي وكما أن للتصورات الفردية خصائص تميزها حيث لا يمكن اختصارها في عملية فيزيائية أو كيميائية يقوم بهاالمخ الذي سببها كذلك التصورات الجماعية فإنه لا يمكن اختصارها واعتبارها مجردمجموع تصورات الأفراد الذين يشكلون ذلك المجتمع[1].

لقد حاول دوركايم أن يجعل من التمثلات موضوعا لعلم النفس الاجتماعي، وكان ذلك بسبب دراسته للديانات والأساطير المختلفة إذ انتهى به الأمر إلى اعتبار أن التمثلات الاجتماعية عند الإنسان للأشياء والعالم مردها الأول إلى المرجعية أو المصدر الديني[2]. ونجد استعمال التمثلات بعد دوركايم الذي أعطى للمفهوم دفعا نظريا وابستمولوجيا، علماء اجتماع آخرين وأنثروبولوجيين مابين 1830 و1930من أمثال ليفي بريل Levy Bruhl و مارسيل موس Marcel Mauss من خلال دراستهم للأساطير والعقليات القديمة، التصورات الدينية والسحرية للمجتمعات التقليدية التي لم تعرف الكتاب[3]. وخلال هذه الفترة الممتدة إلى قرن من الزمان لم تعرف التمثلات الاجتماعية استعمالا واسعا تنظيرا ودراسة.وظل مفهوم التصورات الجماعية عاما يشير إلى الأساطير والطقوس وأنواع التفكير التي تميز مجتمع ما، ونظرا لعموميته وتضمنه لكل أشكال التفكير الاجتماعي، لم يعد من الممكن تمييز التمثلات عن الذهنيات والإيديولوجيات، فأصبح هذا المفهوم ظاهرة ولكنها غير إجرائي[4].

---

(1)أحمد جلول، **التصورات الاجتماعية لدى الطلبة المقيمين حول ظاهرة العنف بالأحياء الجامعية**، أطروحة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، السنة الجامعية 2016-2017

(2)محمد مسلم : **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، دار قرطبة، الطبعة الأولى، 2007، ص.83

(3)Philippe de Carlos, **Le savoir historique à l'épreuve représentations sociales : l'exemple de la préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3**, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise, France, 2015, p33

(4)سليمان بومدين: **التصورات الاجتماعية للصحة والمرض في الجزائر**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة منتوري - قسنطينة، 2004،ص12

ويمكن إرجاع عدم استعمال مفهوم التمثلات الاجتماعية بشكل واسع خاصة في علم النفس إلى هيمنة المدرسة السلوكية على علـم الـنفس لمدةطويلـة في تلـك الفـترة، والـتي لم تكـن تـؤمن إلا بالسـلوكيات الظـاهرة والقابلـة للملاحظـة والقيـاس:كالسـلوكيات اللفظيـة والحركيـة، أمـا الاستجابات الكامنة الضمنية وكل الأنشطة المعرفية فلم تعرها أياهتمام، ومن بين المواضـيع الـتي درست في تلك الحقبة مفهـومي الاتجـاه والـرأي. فهـذين المفهـومين يتصـلانمع مفهـوم التصـور الاجتماعي، ولكنهما يختلفان عنه، فالرأي يمثل استجابة ظـاهرة قابلـة للملاحظـةوالقياس وأمـا الاتجاه فيستمد أصوله من علم النفس العام، وقد استعمل في البداية للتأكـد مـن وجودعلاقـات بين المثيرات والاستجابات وذلـك في حسـاب زمـن رد الفعـل، أمـا مفهـوم التصـور فهـو أكثـر تعقيداوذلك بسـبب طبيعتـه الكامنـة، فهـو عمليـة بنـاء للواقـع يـؤثر في آن واحـد علـى المـثير والاستجابة، فيعدل الأول ويوجه الثاني[1]. كما أن تأخر تطور مفهوم التمثل الاجتمـاعي يعـود إلى سيطرة النموذج الماركسي الذي يؤمن بأن إنتاجالأفكار والتصـورات يـرتبط بالنشـاط المـادي للناس، كما يؤمن بأن مفهومية آليات التدرج والمراتب ما بينأدنى وأعلى البنيات يعطي الشـرعية الكاملة لدراسة هذا النمط، بحيث أن التصورات هي لغة الحياةالواقعية، ولكن مع التطـور الـذي عرفه كل من علم النفس المعرفي وعلم اجتماع المعرفة، بدأ هذا المفهوم يأخـذ مكانـة لـه في علـم الاجتماع والأنثروبولوجيا، التـاريخ، وعلـم الـنفس الاجتمـاعي، وهـذا التطـور النوعيلمفهـوم التصور الاجتماعي حـدث في ميـدان علـم الـنفس الاجتمـاعي علـى يـد موسكوفيسـي الـذي درستطورات الجماعات المختلفة للتحليل النفسـي، ونشـرت نتـائج دراسـته في كتابـه: التحليـل النفسي، صورته وجمهوره عام1961م[2].

إذا كان دوركايم قد أعطى شهادة ميلاد مصطلح التمـثلات الاجتماعيـة للإشـارة إلى التمـثلات الجماعية، فإن سيرج موسكوفيسيSerge Moscivici هو من تبناه وجعل منـه مجـالا للدراسـة

[1]سليمان بومدين :التصورات الاجتماعية للصحة والمرض في الجزائر، مرجع سابق، ص.13
[2]أحمد جلول، التصورات الاجتماعية لدى الطلبة الجامعيين المقيمين حول ظاهرة العنف بالأحياء الجامعية، مرجع سابق، ص37

والبحث. وشكل كتابه المشار إليه أعلاه: التحليل النفسي، صورته وجمهوره أولى الخطوات في هذا الاتجاه، وعكس ما يشير إليه العنوان فإن الكتاب لا يتناول مفهوم التحليل النفسي بقدر ما هو إلا دراسة لصورة التحليل النفسي عند الجمهور الفرنسي الواسع. كما يهتم بإبراز كيفية نشر نظرية علمية أو سياسية جديدة، في ثقافة معطاة وكيف تتحول في هذا المسار، وكيف تغير هي الأخرى الرؤية التي تكون للأشخاص عن أنفسهم وعن العالم الذي يحيون فيه[1]. وتوالت بعد ذلك عديد الدراسات في مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية محاولة توظيف المفهوم من أجل فهم بعض الظواهر والموضوعات التي تعالجها على غرار هنري فالون Henri Walon وجون بياجيه Jean Piaget في علم النفس1942 والذين بينا أهمية الحركة والتقليد والمحاكاة ومختلف الوضعيات كأرضية للتمثلات الاجتماعية. وحاول Michel Foucault من جهته إقحام مفهوم شبه جديد في تصور الإنسان للعالم، هذا المفهوم تجتمع فيه كل المعاني المتشابهة وهو ما أسماه بالتمثلات الذهنية الناجمة عن احتكاك الإنسان بالعالم ، وعن مدى واقع العام وتحولاته. وذهب فريق آخر وعلى رأسهم John Searte للقول بالخلفية الثقافية للتمثلات الاجتماعية، وذلك من خلال عمليات الفهم والتبادل اللغوي، وهنا يكمن بالنسبة لهذا الفريق الجانب الثقافي للتمثلات الاجتماعية. كما نجد محاولة أخرى تقريبية إكلينيكية تزعمها D.Kaes وأخرى سوسيولوجية على رأسها P.Bourdieu [2]. وتؤكد أنجيلا بارتزAngela Barthes على أن العالم النفس-اجتماعي سيرج موسكوفيسي (1961) هو من وضع الأسس الأولى لنظرية التمثلات الاجتماعية مرتكزا على نظرية التمثلات الجماعية لدوركايم (1894)، والذي طالما أهمل من قبل المجتمع العلمي. ليتم تنشيط المفهوم من قبل روني فارRené Farr (1984)، دونيس جودليت Denise Jodelet (1994) وج.ك.أبريكJean-Claude Abric (1994). ومنه بدأ يحتل مكانة مركزية في الأعمال المنجزة في علم النفس الاجتماعي، وسمح

---

[1] شهيناز بلملوكة، **التمثلات الاجتماعية للمعرفة المدرسية لدى التلاميذ الذين تظهر لديهم أعراض الانقطاع عن الدراسة**، أطروحة دكتوراه في علم النفس الأسري، جامعة وهران 2محمد بن أحمد، وهران، السنة الجامعية 2015-2014، ص22

[2] محمد مسلم، مقدمة في علم النفس الاجتماعي،مرجع سابق، ص.84

بتحديد المعلومات المعروفة ومجالات التمثلات واتجاهات الفرد أو مجموعة الأفراد حول موضوع ما[1].

2- تعريف التمثلات الاجتماعية

التمثلات أو التصورات مصطلح واحد بأبعاد متعددة، فقد فرض نفسه في الحقل العلمي لكثير من التخصصات. كأحد المفاهيم التي تفسر بها بعض الظواهر التي تعنى بدراستها، سواء في علم النفس أو علم الاجتماع أو الأنثروبولوجيا أو علوم الإعلام والاتصال وغيرها. ذلك أننا كما تقول جودلي D.Jodelet:"بحاجة دائما إلى معرفة ما يربطنا بالعالم الذي يحيط بنا، حتى يتعين علينا التكيف معه، والتصرف فيه والتحكم فيه ماديا وفكريا، من خلال مواجهة المشكلات التي نصادفها وحلها من خلال ما نصنعه أو نقدمه من تمثلات (تمثيلات). وكما أننا في مواجهة هذا العالم من الأشياء أو الأشخاص أو الأفكار أو الأحداث، غير مجهزين بالآليات وفي نفس الوقت فإننا لسنا معزولين في فراغ اجتماعي. هذا العالم الذي نتقاسمه مع الآخرين والذين نعتمد عليهم في أوقات السلم أو الصراع من أجل فهمه أو تسييره أو مواجهته، ولذلك فالتمثلات هي اجتماعية وذات أهمية في الحياة اليومية. إنها توجهنا جماعيا إلى طريقة تسمية وتعريف الجوانب المختلفة لواقعنا اليومي، في طريقة تفسيرها، واتخاذ قرار بشأنها، وعند الاقتضاء اتخاذ موقف منها والدفاع عنه"[2]. وفي ذلك إبراز لأهمية التمثلات في حياة الفرد كما في حياة الجماعة للحاجة إلى تكوين تصوراتنا من أجل فهم ما يحتويه هذا العالم من أشخاص وأشياء وأفكار وموضوعات. فلا يمكننا أن نعيش في محيط لا نفهمه وليس لدينا أدنى فكرة عنه، وهو ما نحن بصدد فعله مع المصطلح من خلال تحديد مفهومه والإحاطة بأبعاده. حتى يتسنى لنا التعامل معه وتوظيفه فيما يتطلبه هذا البحث.

---

[1] Barthes Angela, **Représentations sociales, dans: Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à…**, Paris, L'Harmattan, 2017, p617

[2] Denise JODELET, **Représentations sociales: un domaine en expansion**, in: Représentations sociales, Presse universitaire de France, 5ème édition, Paris, 1997, p47

إن فعل تمثّل Représenter يأتي من اللاتينية Repraesentare أي أن نجعل الشيء حاضرا في الذهن، وأما المعنى الفلسفي لهذا المفهوم فهو العملية التي يتم بواسطتها استحضار الشيء في الذهن[1]. وذات الفكرة نجدها عند فيبر weber1971والتي يعبر عنها بالمعرفة المشتركة Savoir commun التي لها قوة التأثير وتوجيه سلوك الأفراد. غير أن دوركايم هو من حدد أطر المفهوم الذيبواسطته يمكن تفسير الظواهر المختلفة داخل المجتمع[2]. وهو يفرق بين التمثل الفردي والتمثل الجمعي حينما يصف المفهوم بقوله"إذا كان مشتركا بين الكل، فذلك لأنه ناتج عن الجماعة. بما أنه لا يحمل أي بصمة لأي ذكاء خاص. إنه ناتج عن ذكاء وحيد تتلاقى وتأتي إليه كل الذكاءات الأخرى؛ أي أنه يتغذى من كل تلك الذكاءات"[3].

وحتى تكتمل الصورة حول مفهوم التمثلات سنحاول تشكيل أبعادها من زوايا معرفية مختلفة، والتي تأتي في مقدمتها زاوية علم النفس الاجتماعي، ففي هذا الحقل ترعرع هذا المفهوم وتشكل كنظرية علمية من دون غمط العلوم الأخرى حقها في المساهمة في البناء الدلالي والمفهومي للتمثلات.

1.2- التمثلات (التصورات) في الفلسفة:

استعملت الفلسفة التصور أو التمثل من أجل البحث عن شروط ووسائل المعرفة، وهذا ما يتبين بوضوح في أراء كانط الذي قال أن معرفتنا تتشكل من مواضيع ما هي في حقيقة الأمر

---

(1) محمد مسلم،مرجع سابق، ص84.

(2) Ali KHALIFE, **L'éducation à la citoyenneté dans une société multicommunautaire** : La formation de la culture citoyenne des élèves dans les écoles secondaires du Liban, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Février 2010,p86

(3) Ali Khalie, **Op.cit,**p87

سوى تصورات، وقد فسر"بوربالان J-C. Ruano-Borbalan"هذه النظـرة باعتبارهـا تحليـل لشروط المعرفة التي تعد الأطر الذهنيةالتي نحن سجناء لها[1].

وفي العصر الوسيط ميز المنطقيـون بـين مفهـومين للتصـور فـالأول يتمثـل في الـوعي والتصـور الذي هو بناء ذهني، والثاني يمثل التصور الذهني أو الصوري الـذي هـو فعـل العقـل والتصـور الموضوعي الذي يتكون من الماهية، والتصور عند أرسطو يعبر بكلمة واحدة عن تعريف الشيء، فهو يعبر عن ماهية الشيء في الذهن دون الوصول إلى الواقع مـع ذلـك لأن الواقـع هـو الفـرد، فالتصور مجرد إعادة بناء للواقع، فمنطق التصور لا يهتم لا بالتكوين النفسي للتصور ولا بقيمتـه الموضوعية، بل موضوعه الصحة الذاتية للتصور[2].

لقد فرض التمثل أو التمثيل في الحقل الفلسفي مـن خـلال اسـتخدامه في الاسـتدلال والحجـاج الفلسفيين. إن الاستـدلال بالتَّمـْثِيل أو الـتـّـَمْثِيل أو المُمَاثلة، كما يقال اختصارا، (Analogie) يعد من بين الأدوات الأخرى المتبقية، الأكثر استعمالا في النص الفلسفي. بل إن مقولة التَّمْثِيـل، كما يذهب إلى ذلك المفكر الفرنسي ميشيل فوكو في كتابه الكلمـات والأشـياء، قـد هيمنـت، في الثقافة الغربية، على نظام معرفي بكامله، هو النظام الذي ساد في العصر الوسيط، واسـتمر حتـى عصر النهضة[3]. الاستدلال بالتَّمْثِيل من القُدُرَات والآلِيَّـات الذهنيـة عنـد الإنسـان، يسـتعملها كأداة للمقاربة وللاستكشاف، ولربط العلاقات بين الظواهر والأشياء من مناظير متعددة. وهـذه العلاقات المنسوجة تكون في غالـب الأحيـان، خياليَّـة وافتراضـيَّة. إن التَّمْثِيـل يفـترِض وجـود

---

(1) Aicha KOUIRA, **LA REPRESENTATION SOCIALE : Un concept au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie**, Revue Sciences Humaines, n°41, juin 2014, Tome A, Université de Costantine1, pp 31-42, p32

(2)جول تريكو: **المنطق الصوري**، ترجمة محمد يعقوبي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1966،ص.

(3)يشير هذا المفكر الفرنسي الراحل، إلى أن مقولـة التشابه(La ressemblance) ، كـان لهـا دور كبير، في تنظيم وإنتاج المعارف في مرحلة معينة من تطور الثقافة الغربية، سادت حتى عصر النهضة. نقرأ له في هذا السياق " إن للتمثيل" قدرة لا حد لها، على ربط العلاقات، وإقامة التشابهات. فضمن نقطة واحدة، يُمكن إنشاء عدد لا يحصى من العلاقات، وأشكال غير مرئية من التقارب. وعن طريق "التَّمْثِيل"، يمكن أيضا أن نقارب بين جميع الأشكال والأشياء في العالم، مهما بلغت اختلافاتها... في فضاء "التَّمْثِيل" المتعدد الاتجاهات، هناك نقطة انطلاق بارزة هي الإنسان... فالتَّمْثِيل يتعلق بالإنسان، ويدور حول اهتماماته ومشاغله ومشاكله ومخاوفه .**الكلمات والأشياء**، النص الفرنسي. - باريس، منشورات كاليمار، 1966. - ص.ص. 36-38.

علاقات تشابُه خفِيٍّ بين الموضوعات التي يُراد الاستدلال بها، رغم أن هذه الموضوعات عادة ما تكون مختلفة فيما بينها اختلافا بيِّناَ. والظاهر أنه عن طريق هذه الآلية، يصير بإمكان الخِطَاب الفلسفي، التحدُّث عن كثير من الموضوعات الميتافزيقية، التي يصعب تناولها بطريقة مباشرة. من تلك الموضوعات نذكر على سبيل المثال: الله، الوجود، الحقيقة، الخير. وقد استُخْدِمَت آلية التَّمْثِيل بكثرة، من طرف الفلاسفة المدْرَسِيين في العصر الوسيط. وكان غَرَضُهم من استعمال هذه الآلية، هو تقريب و تفهيم ما باستطاعة البشر معرفته عن ماهية وصفات الله مثلا، رغم الاقتناع المسبق، باستحالة معرفة هذه الماهية تماما، لأنها لانهائية[1].

2.2- التمثلات في علم النفس الاجتماعي:

ذكرنا سابقا أن مفهوم التمثلات أعيد اكتشافه في حقل علم النفس الاجتماعي الذي حددت أطره المفهومية من قبل س. موسكوفيسي من خلال دراسته لتمثل التحليل النفسي لدى مجموعات مختلفةمن الفرنسيين عام 1961، ووضع الأسس لنظرية التمثل الاجتماعي وطرق تشكله وانتقاله، واضعا الحدود ما بين ما هو ذهني وما هو اجتماعي. إنه يتشكل للممارسة وبها"**elle est construite pour et par la pratique**"، وبعبارة أخرى فإن مفهوم التمثل الاجتماعي يشير إلى العناصر العقلية التي تعزز نشاطاتنا وتملي علينا أفعالنا وهو ما ندعوه الحس المشترك. يتميز التمثل الاجتماعي بكونه عملية بناء وتشغيل تميزه عن طرق التفكير وتفسير الواقع اليومي؛ من دين وأسطورة وعلم، ما يجعله مختلفا عن طرائق التفكير العلمي، الديني والأسطوري. هذا التصور للتمثل الاجتماعي من قبل علم النفس الاجتماعي يمنح أداة مشتركة للعلوم الاجتماعية والإنسانية[2].

---

[1] عبد الرزاق الداوي وآخرون، **التخْييل والتمثيل في الخطاب الفلسفي**، من كتاب: الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة، منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجية الاجتماعية والثقافية، وهران، 2004، صص 139-154، ص 141.

[2] Isabelle DANIC, **La notion de représentation chez les sociologues**, ESO, Rennes, N°25, décembre 2006,pp 29-32, p 29

إن س.موسكوفيسي وعلى عكس دوركايم الذي استخدم التمثل للإشارة إلى ما هو اجتماعي من خلال التمثلات الجمعية. يرى أن للتمثل منشأ فردي واجتماعي في نفس الوقت إذ يقترح تحويل مفهوم التمثلات الجمعية إلى ظواهر اجنماعية، مع إدراج نمط خاص من التمثلات له القدرة على دمج مظاهر غير متجانسة في وحدة ليست بالضرورة بحاجة إلىاتساق منطقي- بالمعنى الدقيق للمصطلح-بل إلى اتساق عملي يمكنه مواجهة وضعيات أكثر تنوعا للمجتمعات المعاصرة[1].بالنسبة لموسكوفيسي التمثلات الاجتماعية " هي طريقة لتفسير العالم والتفكير في واقعنا اليومي، وهي شكل من أشكال المعرفة الاجتماعية التي يبنيها الشخص بشكل أو بآخر بما هي عليه، أو مما كانت عليه ومما ستؤول إليه. والتي توجه سلوكه"[2]. توالت بعد موسكوفيسي محاولات عديدة في هذا الحقل والذين أضافوا إلى مفهوم التمثل أبعادا أخرى من خلال جملة من الدراسات والأبحاث لعديد من الظواهر وعلاقتها بالتمثلات تأثيرا وتأثرا. على غرارD.Jodelet، J.C.Abric، W.Doiseوغيرهم كثر ساروا على هذا النهج.

بالنسبة إلى Jodelet: " التمثل الاجتماعي هو شكل من المعرفة الاجتماعية المشتركة ذات بعد عملي تهدف إلى بناء واقع مشترك في كل اجتماعي Ensemble social وهذا النموذج يمكن تناوله من خلال أسئلة ثلاثة: من يعرف؟ ومن أين نعرف؟ ماذا وكيف نعرف؟ وعلى ماذا نعتمد في المعرفة وبأي تأثير؟[3]. وهو يعبر عن معرفة ذات حس مشترك، معرفة ساذجة وطبيعية. وهذا النوع من المعرفة يتميز من بين أمور أخرى من المعرفة العلمية، تجعله يأخذ الشرعية في كونه موضوعا للدراسة والبحث لأهميته في الحياة الاجتماعية، ومساهمته في الحياة المعرفية والتفاعلات الاجتماعية"[4].

---

(1) Pina LALLI. Représentations sociales et communication, HERMÈS, N°41, CNRS Editions, 2005, pp 59-64, p 60

(2)Jenny FANFARD-JACQUENS et autres. **Les représentations selon MOSCOVISI**, http://www.peddycaliari.com/www.peddycaliari.com/L3SED_Connaissance_Milieu_Professionnel/Entrees/2017/12/5_Document_D_files/diapo.pdf

(3)Ali Khalie, **Op.cit,** p88

(4)DeniseJODELET.**Les Représentations Sociales**, Paris, PUF,1994, pp 36-57, p 37

وهو بالنسبة لـ Abric (1997): نظرة وظيفية للعالم تسمح للفرد أو الجماعة بإعطاء معنى لتصرفاتهم، ومن فهم الواقع من خلال مرجعياته، أي أن يحدد مكانته فيه. وهذا ما يوحي بوجود علاقة وطيدة تجمع هذه المقاربة للتمثلات والاتجاهات باعتبارها استعدادات داخلية للفرد نحو موضوع من العالم الاجتماعي[1].

وعند كودول Codol (1989): التمثل ينقل ويدمج المعلومات على المستوى السيميائي، وينظم السلوك بالكيفية المناسبة. إن الوظيفة المنوطة بالتمثل هي في إعطاء معنى للبيئة وللأشياء[2].

أما و.دوازW.Doise فإنه يعزز تعريف أبريك، فيذكر بأن التمثلات الاجتماعية هي دائما مواقف رمزية منظمة لكيفيات مختلفة لآراء أواتجاهات أو صور نمطية. بحسب تداخلها مع العلاقات الاجتماعية المختلفة، وعموما يمكن القول بأن في كل مجموعة من العلاقات الاجتماعية، توجد مبادئ وأنماط تفكير تنظم المواقف الرمزية والمرتبطة بإدراجات محددة في هذه العلاقات. التمثلات الاجتماعية هي المبادئ المنظمة لهذه العلاقات الرمزية بين الفاعلين الاجتماعيين؛ لذلك فهي تتعلق بالمبادئ العلائقية التي تشكل العلاقات الرمزية بين الأفراد أو الجماعات، التي تشكل في نفس الوقت مجال تبادل رمزي وتمثل لهذا المجال[3].

3.2- التمثلات في علم الاجتماع

كانت السوسيولوجيا أولى الحقول المعرفية التي عرفت استخدام مصطلح التمثلات من قبل عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم، باتفاق كل المشتغلين على هذا المفهوم. وكانت بداية استعماله لمصطلح التمثل الجمعي، كما تشير إليه كلودينهيرزليش Claudine Herzlich في محاولته التأسيس لمفهوم التمثل كموضوع لدراسة مستقلة. فقد أراد الإشارة إلى خصوصية

---

(1) Ali Khalie, **Op.cit,** p88
(2) **Ibid**, p88
(3) Ali Khalie, **Op.cit,** p89

التمثل الجمعي مقارنة بالتمثل الفردية، الـذي يجـب اعتبـاره ظـاهرة نفسـية مسـتقلة غـير قابلـة للاختزال في النشاط الدماغي الـذي تقـوم عليـه، كـذلك التمثـل الجمعـي لا يختـزل في مجمـوع تمثلات الأفراد الذين يكونون المجتمـع. إنـه واقـع يفـرض نفسـه علـيهم، مـا يجعـل مـن الطـرق الجماعية للتصرف والتفكير واقعا خارج الأفراد، يمتثلون له في لحظة من الزمن فهـي أشـياء لهـل وجودها الخاص. يجدها الفرد أمامه من دون أن يستطيع إيقافها أو تعديلها[1].

غير أن المفهوم لم يحظ بالاهتمام من الباحثين في حقل علـم الاجتمـاع، بـل مـن بـاحثين آخـرين خارج الحقل السوسيولوجي في علم النفس الاجتماعي، الذين عملوا على أن يجعلوا منه نظريـة قائمة بذاتها كما سيأتي لاحقا. عاد بعـد ذلـك علمـاء الاجتمـاع لاسـتخدام مفهـوم التمـثلات ومحاولة إعادته لدائرتهم ، لكن بعد أن أصبح المفهـوم غـير قابـل للاحتكـار مـن أي اختصـاص معرفي آخر. من هذه المحـاولات في علـم الاجتمـاع يمكـن أن نـذكر علـى سـبيل المثـال: أبحـاث م.ج.شـومبار دولـوM.J.Chombart de lauwe حـول تمـثلات الطفـل والمـرأة (1963، 1971)، وكلودين هـرزليشC.Herzlich حـول تمـثلات الصـحة والمـرض (1969).بالنسـبة لهرزليش؛ التمثل الاجتماعي يسمح قبل كل شيء بفهم لماذا تصبح بعض المشاكل بارزة أكثر من غيرها، وكـذلك يسـلط الضـوء علـى جوانـب محـددة قابلـة للتعامـل معهـا. وأيضـا المناقشـات والصراعات التي تحدث بين مختلف الجماعات الفاعلة[2].

يركز المشتغلون على التمثلات الاجتماعية في الحقل السوسيولوجي علـى أهميـة الوظيفـة التي تقوم بها هذه التمثلات، والتي تختلف بحسب الأطر النظرية التي تفسرها والتي يمكـن التمييـز بينها في:

(1) Claudine HERZLICH. **La problématique de représentation sociale et son utilité dans le champ de la maladie** (commentaire), in: Sciences sociales et santé, Volume 2, N°2, 1984,pp 71-84, p 71

(2) Herzlich (C), **Op.cit**, p76

- مقاربـات موضـوعية تـري في التمـثلات الاجتماعيـة نتاجـا للواقـع، مجـرد تصـورات وتفسيرات للمحيط المادي والاجتماعي.
- مقاربـــات ذاتيـــة تـــرى في التمـــثلات الاجتماعيـــة منتجـــة للواقـــع. فبالنســـبة إلى الإثنوميتودولوجيا والفينومولوجيا؛ الفاعلون الاجتماعيون لا يواجهون الواقـع المتشـكل سـلفا والخارج عنهم، ولكنهم ينتجونه من خلال توظيف تمـثلاتهم. انطلاقـا مـن هـذه الرؤيـة يجـب الانطلاق من تمثلات الفاعلين الاجتماعيين من أجل فهم أي ظاهرة اجتماعية.
- مقاربة ديالكتيـة (جدليـة) تحـاول تجـاوز الانتقـادات الموجهـة للموضـوعاتية والذاتويـة، والتعارض في ما بينهما، ومن هذه المقاربات التوفيقة نجد النظريات البنيوية التي تتقاسـم بعـض المسلمات مع المقاربتين السابقتين. في أن الواقع مُنتَجٌ تاريخي في مـدة مـن الـزمن، ويعـاد بنـاؤه وإنتاجه وتحويله عبر الممارسات والتفاعلات اليومية. هذه العملية البنائية تولد نمطا هو في نفس الوقت موضوعي وداخلي (استبطاني)[1]. وهو؛ أي الواقع نتيجـة لفعـل يـتم مـن الخـارج إلى الداخل ومن الداخل إلى الخارج كما يعبر عنه ب.بورديو**P.Bourdieu**. حسب هذه المقاربة لا يمكن اختزال الواقع في التمثلات التي تسـاهم في إنتـاج الواقـع، فـالواقع يوجـد هنـا؛ لـيس كمعطى طبيعي دائم ولكن كبناء إنساني، اجتماعي- تاريخي[2].

إن بورديو على غرار ماكس فيـبر **M.Weber** يـرى مـن الضـروري الأخـذ بعـين الاعتبـار التمثلات الاجتماعية المصاغة من قبل الأفراد لإعطاء معنى للواقـع الاجتمـاعي. لكـن الطـابع التجديدي لمقاربة "بيار بورديو" التي وصفها البعض بالثورة الرمزيةالمماثلة لتلك الثـورات الـتي نراها في الحقول العلمية الأخرى يكمن في إرادته تجاوزالمعارضات التقليدية في علـم الاجتمـاع بين الموضوعاتية والذاتوية وبين الرمـزي والمـاديوبين الهـولي (الشـمولي) والفـردي مـن أجـل

(1) Danic(L), **Op.cit**, p 30
(2)**Ibid**, p 30

تأســيس مقاربــة يمكــن تســميتها بالبنيويــة النشــوئية STUCTURALISME GENETIQUE أو البنائيةCONSTRUCTIVISME[1] .

لقد كانت أفكـار مـاكس فيـبير (1864-1920) حاضـرة في تحلـيلات بورديـو الخاصـة بـدور التمثلات فيالتحليل السوسيولوجي و بمفهوم الشـرعية.بافتراضـه أن معرفـة الفعـل الاجتمـاعي تبدأ من المعنى الذي يعطيه له الفرد، فإنالمقاربة الفيبيرية تتعارض مع التفسـير الطبيعـوي المحـض والموضوعوي:هذهالمقاربة تؤسس لعلم اجتماع الفهم.ويرى فيبير أن الفعل الإنسـاني يـتم وفـق معنىيتوجب فهمه حتى يصبح واضحا.إن السـلوكات البشـرية لهـا خصوصـية وهـي أنهاقابلـة للتأويل بطريقة فهمية[2].

كما نجد في البحـوث المؤسسـة للمقاربـات البنيويـة أن التمـثلات الاجتماعيـة، غالبـا مـا تأخـذ مسميات أخرى بحسب النظرية التي تحاول دمجها في نظام متماسك ويعطيها صورة معينة كما هـو الحال مثلا في الهابيتوس habitus والعنف الرمزي عند بورديو، مبادئ العمـل principes d'action لدي لوك بولتانسكيLuc Boltanski والأحكام Dispositions عند برنار لاهيرBernard Lahire.

4.2- التمثلات والتربية

لعل من المبالغة في القول بأن الحقل التربوي هو المجال الحيـوي والمؤسسـي الـذي يشـتغل بالتمثلات كأداةحيوية في عمليات التعليم والعلم، تبدأ منها وتنتهـي إليهـا. وكـثيرة هـي منـاهج وطـرق التـدريس الـتي تعتمـد التمـثلات بكـل تصـنيفاتها ذهنيـة أو اجتماعيـة في اكتشـاف الاستعدادات التي يمتلكها المتعلمون والمتمثلة أساسا في المعـارف والمكتسـبات القبليـة مـن صـور ذهنية، ومواقف اجتماعية ساعية إلى تعزيزها أو تعديلها خلال عملية التعلم. حتى أنها أصبحت طريقة بيداغوجية يطلق عليها بيداغوجيا التمثلات.

---

[1] عبد الكريم بزاز، **علم اجتماع بيار بورديو**، أطروحة دكتوراه العلوم، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006-2007، ص ب

[2] نفس المرجع، ص 24

إن الموقف التعليمي أو الوضعية التعلمية هي استحضار للمُتَمَثَّلِ المتَشَكِلِ خـلال مراحـل النمو المختلفة، في أوساط مختلفة اجتماعية أو نظامية، وعبر وسائط عديدة. في شكل صور ذهنيـة وأفكار ومعتقـدات واتجاهـات وغيرهـا عـن العـالم المـادي والعـالم الاجتمـاعي.والـتي نـدعوها بالتمثلات الأولية أو المكتسبات القبلية أو الأحكام المسبقة التي كونها المتعلم عن نفسـه وجماعتـه وعن عالم الأشياء والمحيط العام الذي يتحرك فيه.

بفضل المقاربات الحديثة التي تصب في حقل التربية وخاصة مـا حققـه علـم الـنفس المعـرفي مـن نتائجفي ما يتعلق ببناء المعرفة عند الإنسان. أصبحنا نعلم اليوم بأن اكتساب المعرفـةيتم بواسـطة نشاط الموضوع (المتعلم) بمواجهة المعلومات الجديـدة بمعارفـه السـابقة. وبفضـل هـذه المواجهـة يطور التلميذ معرفته الخاصة، الموضوع (المتعلم) هو من يحلل ويهيكـل مـا يأتيـه مـن بيئتـه الـتي تشكل المدرسة أحد أجزائها، حتى يصمم إجابته الخاصة وهـذا حسـب رهانـات الوضـعية الـتي يوجد فيها[1].

إذا حاولنا أن نعرّف التمثلات انطلاقا من حقل الديداكتيك والبيداغوجيا فإننا ننطلق مـن ما قدمه علم النفس المعرفي وعلم النفس الاجتمـاعي حتـى نؤلـف مفهومـا بيـداغوجيا خاصـا. التمثلات هي مكون مركب من عناصر عدة: مجموعة معلومات، تنظيم لهـذه المعلومـات يضـفي علـى بنيـة مـا موضـوع التمثـل، واتجـاه إيجـابي أو سـلبي بالنسـبة للموضـوع. ولقـد اسـتعمل البيداغوجيين مسميات عدة للتمثلات، فهي معـارف قبليـة، مكتسـبات قبليـة، معـارف عفويـة، معارف مشتركة، صور نمطية وأفكار مسبقة[2]. ويزيد على ذلك فرانسوا أوديجييه F.Audigier في تعريفه للتمثلات في الحقل الديداكتيكي على أنها منتج وعملية في نفس الوقـت. فمـن حيـث هي منتج لأنها نتيجة لفعل معرفي على الواقع (الاجتمـاعي)؛ فعـل بأبعـاد اجتماعيـة، أمـا مـن

(1) François AUDIGIER. **Représentations des élèves et didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales**. in: Revue française de pédagogie, volume 85, 1988, pp 11-19, p 12.
(2) **Ibid**, p 12.

حيث هو عملية فهي نشطة تساهم في توجيه وتنظيم فعل المعرفة, وهي بـذلك في حركـة دائمـة وفي تحول مستمر، وهذا يعني بالنسبة إلى الديداكتيك (فن التعلـيم) أن الفعـل التعلمـي لا يمكـن فهمه من دون إدراج إشكالية التمثلات، والأمر نفسه بالنسبة إلى الفعل التعليمي[1].

وخلاصة لذلك يمكن اعتبار التمثلات أنساقا تفسيرية يوظفها المتعلم لفهم العالم من حوله وتفسيره بكيفية قد تتعارض في كثير من الأحيان مع العلم.لذلك يجد المـدرس صـعوبة في محوهـا بل كثيراما تتعايش التمثلات جنبا إلى جنب مع الحقائق العلمية في أذهان المتعلمين.

من المفيد في الأخير تمييز المعارف عن التمثيل كما جاء في قاموس التربية الحـديث؛ التمثيـل بنـاء ظرفي يتم في سياق خاص ولغاية خاصة: ففي وضع ما، ومـن أجـل مواجهـة مطالـب نشـاط أو مهمة ما، قد نقرأ نصا، أو نصغي إلى تعليمة، أو ننقوم بحل مشكلة؛ فإن بناء التمثيل يحدد طبيعتـه المهمة وطبيعة القرار المزمع اتخاذه, المعرف تمثيل أيضا، لكنها تتميز بديمومتها، ولا تتوقف بشكل كلي على مهمة ينبغي إنجازها، إنها مخزونة الذاكرة طويلة المدى، وما دامت لم تمـس بتغـيير، فإنـه يفترض أنها تحتفظ بشكلها السابق[2].

3- أهمية التمثلات الاجتماعية

تستمد التمـثلات الاجتماعيـة أهميتهـا حسـب جوديـتD.Jodelet مـن الموقـع الـذي تتوسط فيه بين ما هو نفسي وما هو اجتماعي[3]، وهي تمثل أيضا قيمـة كشـفية بالنسـبة للعلـوم الإنسانية كلها. فما من علم إلاّ وله رؤيته ومقاربته لهذا المفهـوم المعقـد، ذلـك أن كـل تمظهراتـه

(1) François AUDIGIER. **Des élèves, des villes. Représentations et didactique**, Revue de géographie de lyon, vol 69, N°3,1994, Représentations spatiales et pratiques pédagogiques de la géographie, pp 205-219, p 205.

(2) بدر الدين بن تريدي، **قاموس التربية الحديث**، منشورات المجلس 2010، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 141

(3)DeniseJODELET.**Les Représentations Sociales**, Paris, PUF,1991

المختلفة: النفسية، الاجتماعية، المعرفية وغيرها وجب أن تكون محل دراسة وبحث لكل العلوم التي تعنى بالإنسان.

وتستمد التمثلات الاجتماعية أيضا أهميتها لارتباطها الشديد بالمعيش اليومي للفرد والجماعة على حد سواء، ملازمة لنا من لحظة الولادة إلىلحظات الموت، إنها تمثل تجاربنا في الحياة والصور التي نحملها عن عالمنا الذي نشأنا فيه. صور احتفظنا بها ورسخت تشكلت معها شخصيتنا وكانت حاضرة في مواقفنا، تدفعنا أو تصدنا تملي علينا ما يجب فعله. وأخرى زالت ولم يعد لها أثر في حياتنا ولم تستطع الصمود أمام تمثلات جديدة أكثر رسوخا كل هذا نتيجة الاحتكاك بالعالم من حولنا من تنشئة اجتماعية داخل الأسرة أو في المدرسة ومن كل شيء يمكنه أن يؤثر في تصوراتنا وسلوكاتنا واتجاهاتنا.إن تمثل العالم الذي يحيط بنا في شكل صور ذهنية هو دليل على أننا نتمتع بصحة نفسية جيدة. كما تؤكده المدرسة التحليلية على يد كل من فرويد وكلاين بأن التمثل يحتوي على خاصية مغناطيسية تعمل على جذب المحتويات العقلية وشدها إلى بعضها البعض لتخلق منها بعد ذلك صورا ذهنية يحتفظ بها الفرد في ذاكرته لأنه يعتبرها جزءا من ماضيه الحقيقي وحياته الخاصة[1].

من الناحية العلمية فقد شكلت إعادة اكتشاف مفهوم التمثلات حدثا علميا بارزا بالنسبة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، كونها عثرت على حقل خصب لدراساتها وأبحاثها من جهة وإحدى الأدوات البحثية المنميزة في اكتشاف عديد الحقائق العلمية التي لم تكن لتسبر أغوارها من دونها. وهو ما إلى اتساع دائرة استخدامه في علوم عدة بداية من علم النفس الاجتماعي، علم الاجتماع، علم النفس، الأنثروبولوجيا وعلوم اجتماعية وإنسانية أخرى أهما علوم التربية التي تعتمد اعتمادا شبه كلي على التمثلات الذهنية والاجتماعية في العملية التربوية. ضف إلى ذلك بعض العلوم الأخرى مثل الرياضيات والفيزياء...إلخ.

[1] كوثر السويسي، **التمثلات الاجتماعية: مقاربة لدراسة السلوك والمواقف والاتجاهات وفهم آلية الهوية**، المجلة العربية لعلم النفس، المجلد الأول، العدد الأول، 2016، ص ص 47-58، ص48.

4- وظائف التمثلات الاجتماعية

أكثر ما يمكن استنتاجه من خلال ما عرضناه من تعاريف للتمثلات هـو جانبهـا الـوظيفي بالنسبة للفرد والجماعة على حد سواء. وهو الرأي الذي استقر عليـه أغلـب البـاحثين في مجـال التمثلات بأن لها وجود وظيفـي بمـا أنهـا تقـدم للأفـراد والجماعـات الحاجـات الأساسـية الـتي تساعدهم على التعامل مع مختلف الوضـعيات والمواقـف بمـا يخـدم وجـودهم كـأفراد أو أفـراد ينتمون إلى جماعات لها خصوصياتها. وعلى هذا يمكن أن نشير إلى مجموعة من هذه الوظائف.

1.4- وظيفة معرفية:

تمكن التمثلات الفرد من فهم وتفسير الواقع، ومقارنتـه وتصـنيفه في إطـار شـبيه ومماثـل، حتـى يسهل دمجه في مجموعة القيم والآراء التي يؤمن بها، ومـن ثـم تبادلهـا ونقلـها مـن خـلال عمليـة الاتصال الاجتماعي. هذا التصور الذي يسمح للفرد أن يقوم بعملية إعادةبناء الواقـع وتفسـيره بما لا يتعارض مع القيم والمعايير الاجتماعية السائدة، وبالتـالي فالتصـوراتالاجتماعية هـي الـتي تسمح للفرد باكتساب واستيعاب المعـارف والمعلومـات الجديـدة الـتي يتلقاهـا مـنخلال تفاعلـه الاجتماعي والتي يدمجها مع معارفه السابقة بعد تنقيتها وتصنيفها وتنظيمهـا بمـا لايتعـارض مـع العناصر الأساسية المكونة للنظـام المركـزي، والـتي ستسـاعده فيمـا بعـد علـى عمليـة الاتصـال الاجتماعي واستيعاب معارف أخرى من جديد، هذه المعرفة هي التي ستسهل له عملية التكيـف مع الأوضاع الجديدة في المجتمع، والملاحظ أن **Jean Piaget**قد أشار إلى هذه العملية بما أطلق عليه التمثل والاستيعاب[1].

[1]شين سعيدة، **التصورات الاجتماعية للطب الشعبي في منطقة الزيبان**، أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2014-2015، ص 62.

2.4- وظيفة هوياتية تشخيصية:

التمثلات الاجتماعية (الجمعية) لها وظيفة الحفاظ على الرابط بين الأفراد والمجتمع، وتهيئتهم للتفكير والعمل بنفس الكيفية.تسمح بمعرفة سلوكات الجماعة التي ينتمي إليها الفرد وكذاخصوصياتها التاريخية والثقافية مما يسهل عملية المقارنة والتصنيف بين الجماعات وكذا التصوراتالتي تحملها كل جماعة عن الأخرى، فالفرد يربط تصور الناس لموضوع ما بهويتهم ومن ثم الجماعةالتي ينتمون إليها.

يؤكد موسكوفيسي في هذا الصدد على العلاقة التي تربط التمثلات الاجتماعية بآليات الهوية، وتسانده في ذلك بعض النظريات التي تقول بتدخل التمثلات في السيرورات التي تشكل الهوية، وذلك عبر ثلاث طرق: الأولىلإضفاء علامة مميّزة للهوية، الثانية لتعديل آليات الهوية حتى يتسنى تبريروتوقع نوعية العلاقات والسلوكات المناسبة اثناء التفاعل مع المجموعات الأخرى، الثالثة لإستعمالها كأداة لتأكيد هوية المجموعة العضوية الاجتماعيةL'identité). (endogroupe ويتحدّث الباحثون اليوم عن تمثلات الهوية (représentations identitaires) ،إذ يعرفها Deschamps وMoliner (2008)كمجموعة من " المعارف والمعلومات التي يمتلكها الأفراد عن أنفسهم وعن أعضاء المجموعة التي لاينتمون إليها والذين هم في تفاعل معهم " (...)" تتحكم هذه التمثلات في عمليات المقارنة والتشابه والفروق(opérations de comparaisons, de similitudes et de différenciations) التي هي عمليات ذهنية أساسية تحقق الشعور بالانتماء لمجتمع ذو هوية مثمنة وإيجابية[1]. فهكذا إذا تساعد التمثلات الاجتماعية على تحديد هوية وشخصية الجماعة، وتمكن من المحافظة على خصوصينها، وبفضلها تحدد مواقع والجماعات في العالم الاجتماعي. هذه الوظيفة التشخيصية تمكن اتمثلات الاجتماعية من تبوء مكانة جد مهمة في عملياة المقارنة والتفيئة الاجتماعية.

[1]كوثر السويسي، التمثلات الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص-ص 51-52.

3.4- وظيفة توجيهية:

إن سـلوكات النـاس وتصـرفاتهم في بعـض المواقـف المتشـابهة لـيس نفسـها وآراؤهـم وانجاهاهم نحو الأشياء والموضوعات كذلك. كل ذلـك كـان للتمـثلات دخـل فيـه بوجيـه هـذه السلوكات والآراء والاتجاهات بهذه الكيفيـة أو تلـك. لا لشـيء إلاّ لاخـتلاف تمـثلاتهم لتلـك الأشياء و الموضوعات. ما يجعل منها أداة توجيه بامتيـاز خاصـة في مـا يتعلـق باتخـاذ القـرارات المصيرية والاختيارات المختلفة المتعلقة بحياتنا اليومية.

تتدخل التمثلات مباشرة في تحديد الغاية من وضعية ما، عن طريق تحديد نمط العلاقات الوجيهـة للفرد، يظهر من المؤكد أننا سنبحث عن مصاحبة الأفـراد الـذين يتقلسـمون معنـا نفـس التمثـل حول عديد من المواضيع[1]. كما تعمل التمثلات علـى إنتـاج نظـام اسـتباق وترقـب، وبالتـالي سنقوم بانتقاء وتصفية وتأويل المعلومات حول موضوع ما، من أجل جعلها تتوافق وتـتلاءم مـع تمثلنا لهذا الموضوع؛ الشيء الذي سيؤثر على نوع التفاعل عـن طريـق سـلوكات وأنمـاط معينـة. بعبارة أخرى الأمور محددة النتائج معروفة حتى قبل بداية السلوكات والتصرفات تجاه الآخـرين؛ فلامثلات الاجتماعية تشكل وسيلة قبليـة لحـل وفـك رمـوز الواقـع، الـذي يوجـه انطباعاتنـا، تقييماتنا، تصرفتنا وسلوكاتنا[2].

4.4- وظيفة تبريرية:

يحتاج الأفراد في حياتهم اليومية عند سلوكهم بطريقة معينة، أو اتخـاذ موقـف مـا إلى تبريـر هـذا السلوك أو الموقف، من خلال تمثلاتهم التي تسمح لهم بتبرير ذلك. هذه الوظفة تعمل على تبرير المواقف والسـلوكياتالتي يقـوم بهـا الأفـراد والجماعاتبعـد الممارسـات، فـالتمثلات الاجتماعيـة تتدخل في تحديد نوع السلوك قبل، وبعد حدوثه. فالفاعل يعمل علـى تبريـر وتفسـير سـلوكياته

(1) .P.Pétard et autres. **Psychologie sociale**, Bréal édition, France; 1999, p 166
(2) **Ibid**, p 167

انطلاقا من موقفه إزاء موضوع أو وضعية معينة. وهذا ما يفسر أيضاجوانبالاختلافات بين الأفراد والجماعات. وهي وظيفة مرتبطة بالوظائف السابقة، وتخص على وجه التحديد العلاقات بين المجموعات وبين التمثلات التي سيكونها كل فريق عن الآخر، مبررين اتخاذ المواقف والسلوكلت تجاه بعضهم البعض[1].

5- بنية التمثلات الاجتماعية

التمثلات الاجتماعية مفهوم كغيره من المفاهيم يقوم على عناصر وركائز تجعل منه بناء معرفيا متينا قادرا على تفسير الظواهر التي اعتمد لأجلها. وهذه العناصر التي تكون التثلات الاجتماعية ماهي حسب أبريك Abric إلا المعارف والمعتقدات والاتجاهات موزعة بطريقة منظمة وتفاضلية في أذهاننا، تماما كما حركة الكواكب حولالشمس، العناصر الأقل أهمية محورية منجذبة الى عناصر مركزية نواتيه ذات أهمية عالية لأنها مؤيدةومشتركة بين كل أفراد المجموعة. فالعناصر المركزية هي التي تحفظ معنى واستقرار التمثّلالاجتماعي، في حين تعمل العناصر المحورية الطرفيّة على فك رموزا العناصر النواتية وترجمتها على أرض الواقع،بعد تكييفها مع متغيّرات السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الأفراد الذين صنعوا التمثل، هذه العناصر المحوريّة تعمل أيضا على الدّفاع على العناصر المركزية النواتية للمحافظة على دوامها[2].

لوصف بنية التمثلات الاجتماعية، فإن باحثين آخرين مثل أبريك و فلامون 1994Flament وفلامون 1989 ومن قبلهم موليني Moliner 1988 الذي أثبت بشكل تجريبي على أن التمثلات هي مُرَكَبات؛ تتكون من نواة مركزية وحولها أنماط محيطية، ومن المعروف أن عناصر بنية المعرفية تتأثر بالتدرج الكمي للمركزية (البارزة أ المهمة). بحسب هذه النظرية يتم تنظيم التمثل من عناصر ذات قيمة عالية للشخص، ثم أقل أهمية إلى ما يعرف

(1) محمد مسلم، مقدمة في علم النفس الاجتماعي، مرجع سابق، ص96.
(2)كوثر السويسي، التمثلات الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص51

بالطرفية (العناصر المحيطة). التي تشكل لب التفاعل بين التمثل والواقع اليومي. وبالتالي فلإن التغيير يمر بسهولة أكبر من خلال تطور العناصر المحيطية الأكثر هشاشة واهتزازا من النواة. ولا تتغير المجموعة بشكل ملحوظ إلا إذا حدث هنالك تحول أو إنحلال في عدد كاف من العناصر، أو النواة نفسها قد تحللت[1].

بالنسبة لأبريك " كل تمثل يتم تنظيمه حول نواة مركزية، تمثل عنصره الأساسي الذي يحدد في آن واحد معنى وتنظيم التمثل. لها وظيفة توليدية وأخرى تنظيمية، وتلعب دورا محددا في الاعتراف بالكائن (الموضوع) reconnaissance de l'objet، حتى للتمثل نفسه. ما يعني أن العناصر المركزية تشكل حجر الزاوية للتمثل"[2].

1.5- النواة المركزية:

تنطلق نظرية التمثلات الاجتماعية من فرضية أن التتمثلات تنتظم حول نواة مركزية. تتكون من عناصر أو عوامل محسوسة ممثلة في شكل مبسط للشيء. إن النواة أو النسق المركزي ينظم المعارف المتعلقة بالشيء. والذي تحدده الظروف التاريخية، والاجتماعية، وأن الذاكرة الجماعية تؤثر فيه بشكل واضح وكذلك الحال بالنسبة لنظام القيم. فهو يشكل القاعدة المشتركة للتمثلات الاجتماعية، ويعمل على خلق نوع من الإجماع، الذي بواسطته يحدث تجانس الجماعة. إن الفكرة الرئيسية لنظرية النواة المركزية هي: أنه في مجموعة المعارف المتعلقة بموضوع ما، هناك مجموعة من العناصر تلعب دورا يختلف عن الآخرين، هذه العناصر تسمى العناصر المركزية تلتف حول البنية المركزية[3]. العناصر المركزية هي بذلك العناصر الأساسية للتمثل، وهي من تحدد تنظيمه ومعناه، وهي التي تمثل القاعدة الموحدة، الجماعية، والمتقاسمة من طرف الأفراد الذين ينتمون إلى جماعة واحدة يسودها التفاهم والانسجام.

---

[1] Pierre MANNONI. **Les représentations sociales**, PUF, France, 6ème édition, p-p 58-59

[2] **Ibid.** p 59

[3] محمد مسلم، مقدمة في علم النفس، مرجع سابق، ص96.

إن طبيعة الموضوع وغاية الوضعية تحدد العوامل المركزية التي تحمل بعديين اثنين[1]:

- **البعد الأول**: وهو بعد وظيفي تكون فيه العوامل المركزية هي التي تهم أو تتعلق مباشرة بإنجاز مهمة ما.
- **البعد الثاني**: وهو بعد معياري حيث تكون العناصر المركزية مكونة من طرف المعيار أو الاتجاه نحو موضوع التمثل. مما يجعلها أكثر ترسخا واستقرارا شأن المعتقدات والقيم التي تثبتت بفعل التنشئة الاجتماعية، ولا طالما لم تتعرض إلى مواقف أكثر قوة فإنها ستبقى راسخة.

ولما كانت النواة أو العناصر المركزية بهذه الصفات، فهذا يجعلها تقوم بوظيفتين أساسيتين هما:

- **وظيفة توليدية تكوينية fonction génératrice**: هي وظيفة منتجة للعناصر، ومولدة لها، وتعطي لها معنى وقيمة، وبفضلها يمكنها التحول. فهي بذلك العنصر الذي به توجد وتتحول العناصر المكونة للتمثل الاجتماعي.
- **وظيفة تنظيمية fonction organisatrice**: النواة المركزية هي المسؤولة عن طبيعة الروابط والعلاقات التي تربط مختلف عناصر التمثل الاجتماعي، إنها تنظم الجوانب المعرفية المتعلقة بموضوع التمثل. هذه العناصر التي تخضع للنواة تدعى بالعنصر المحيطة أو الطرفية في بعض الكتابات. وكل من النواة المركزية والعناصر المحيطية تعمل كوحدة، على الرغم من أن كل واحدة لها دور خاص إلا أنهما يكملان بعضهما البعض في تنائية متناسقة.

[1] محمد مسلم، نفس المرجع، ص97

2.5- النسق أو النظام المحيطي:

حول النواة المركزية تنتظم العناصر الجانبية (المحيطة)، فهي مكملة وضرورية لها، كما أنها لا تقل أهمية عنها وتمتاز هذه العناصر بكونها نمط تسلسلي، حيث تكون هذه العناصر المحيطية أكثر قربا للنواة، لهذا فإن لها الدور المهم في إعطاء الجانب المادي لمعنى التصور، وكذا في توضيح هذا المعنى. والعوامل المحيطية على علاقة أو اتصال مباشر بالنواة المركزية، وهي تحدد محتوى التصورات، حيث تمثل الجزء الأكثر فهما ووضوحا والأكثر حيوية وتجسيدا[1].

إن لهذه العناصر المحيطيةأهمية بالغة في التمثلات الاجتماعية، فهي تتضمن تتضمن مجموعة المعلومات التي يتم الاحتفاظ، وانتقاؤها وتأويلها إضافة إلى الأحكام التي صياغتها تجاه الشيء ومجاله الخارجي، وكذلك السلوكات الجامدة والمعتقدات. فالنسق المحيطي يشكل نقطة الالتقاء بين النواة المركزية والوضعية الملموسة التي تنشأ وتعمل في إطارها التمثلات الاجتماعية[2]. وإذا كان النظام المركزي ذو طبع قيمي معياري، مرتبط بقيم ومعايير الجماعة؛ فإن النظام المحيطي ذو طابع عملي تفاعلي، يمكن التمثل من الاندماج والتفاعل مع الواقع. وكما النواة المركزية لها وظائف؛ كذلك العناصر المحيطية لها وظائف تتعدد في ثلاث هي:

- **وظيفة التجسيد concrétisation**: وتتمثل في تجسيد النظام المركزي عن طريق نختلف السلوكات والتصرفات واتخاذ القرارات، وهو بمثابة الحدود المشتركة ما بين الواقع والنواة المركزية، وهو يمثل الجانب المرئي للتمثل، من خلال ملاحظة الأفراد أو من خلال التمعن في خطاباتهم[3].
- **وظيفة التكيف adaptation**: نظرا لمرونتها فإن العناصر المحيطية تضمن وظيفة تكييف التمثل مع الوضعيات والمواقف التي تتعرض له الجماعة، وظهور معلومات جديدة يمكن

---

[1] أحمد جلول، التصورات الاجتماعية لدى الطلبة المقيمين حول ظاهرة العنف بالأحياء الجامعية، مرجعسابق، ص 71

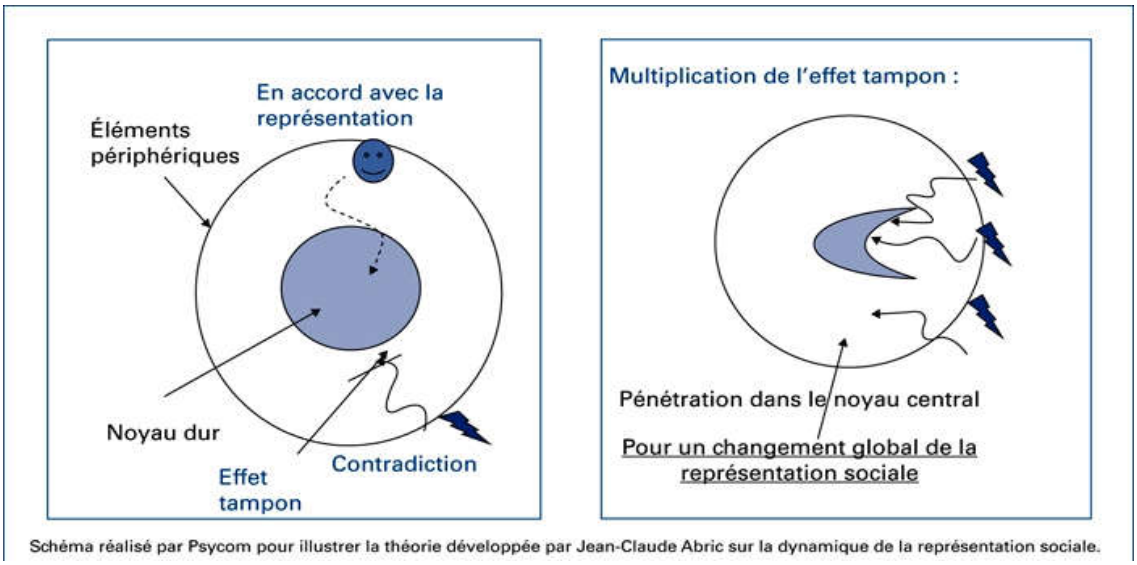
[2] محمد مسلم، مرجع سابق، ص98.

[3] J.P.Pétard et autres, **Op.cit**. p174.

أن تجعل النواة المركزية محل إعادة نظر أو تعرضـها للاهتـزاز. جـراء تغـييرات عميقـة في المحيط الاجتماعي، كما يمكن أنتدمج أيضا العناصر السريعة التأثير والقابلـة لإعـادة بنـاء التمثل، إما بإعطائها هيكلـة دنيـا أو بإعـادة تغييرهـا مـن جديـد حسـب معنـى المـدلول المركزي أو بإعطائها خاصية استثنائية وبصفة مشروطة،مع استقرار النـواة المركزيـة والـتي تشكل المظهر التطوري للتمثل[1].

- **وظيفة دفـاع وحمايـة Défense et protection**: تعمـل العناصـر المحيطيـة كـواقي للصدمات الناتجة عن الضربات التي تتلقاها التمثلات، والتي يمكن وصفها بكريات الـدم البيضاء في جسم الإنسان، فهي لها القدرة على تحديد ما هو دخيل وغير طبيعي ومـا هـو طبيعي. واستقبال ما يـتلاءم مـع النظـام المركـزي ورفـض مـا يتعـارض معـه، أو يهـدد وجوده. وفي ما يلي رسم يوضح آلية عمل النواة الصلبة والعناصر المحيطة حسـب نظريـة التمثلات التي عمل عليها ج.ك.أبريك.

الشكل رقم (1) يوضح ديناميكية التمثل حسب نظرية ج.ك.أبريك



[1] أحمد جلول، مرجع سابق، ص72.

6- مراحل تشكل التمثلات الاجتماعية

تتم عملية تشكل التمثلات الاجتماعية عبر سيرورات تتضمن نشاطا تحويليا يتم خلال مرحلتين رئيسيتين: التوضيع والترسيخ وكلاهما تبينان كيف تبنى وتعمل التمثلات الاجتماعية، كما توضحان الاعتماد المتبادل بين النشاط النفسي والظروف الاجتماعية.

1.6-التوضيع l'objectivation:

التوضيع من الوضعنة، وبالمفهوم العام تعني فصل المعلومات العلمية عن إطارها الأصلي الذي تنتمي إليه ليتم استهلاكها وتبنيها من طرف عامةالناس وتصبح بذلك جزء من حياتهم، أو بمعنى آخر هي تفكيك المفاهيم العلمية عن إطارها الأصليخاصة وأننا نعلم أن أفراد المجتمع لا يقبلون بسهولة المعارف الجديدة إن صح القول فلا يقبلون الرابطين معارفهم الخاصة والأنماط الأخرى من المعرفة بشكل سهل، فالتوضيع إذن يعتبر عملية علىدرجة كبيرة من الأهمية وذلك لأنها تسهل عملية التواصلمما يؤدي إلىربط النسيج الاجتماعي[1].

يقصد بها أيضا عملية ترتيب المعارف الخاصة بموضوع التمثل، وهي تسمح ببناء معرفة مشتركة قائمة على تبادل الآراء بين أعضاء الجماعة وما يصدر عنها.فهي تصف إحدى مظاهر البنية التصويرية، يعرفها موسكوفيسي بأنها :" التوضيع هو الإزالة التدريجية لكمّ مبالغٍ فيه من المعاني والدلالات عن طريق تجسيدها، بمعنى أ ن عملية التوضيع هي ميكانيزمات تنتقل إثرها العناصر المجردة نظريا الى عناصر ملموسة وصور واقعية"[2].

يقول ر. فار Farr:" **بواسطة عملية التوضيع يصبح ماهو غير قابل للشرح بديهيا**"،أما بالنسبة الى دواز؛ فإن التوضيع يحول كل ماهو مجرد الى ملموس وكل ماهو علائقي الى معرفة عملية في صورة الشيء مثال: في التمثل الاجتماعي للمواطنة عند التلاميذ، تصبح عناصر ومكونات

---

(1) سعيدة شين، التصورات الاجتماعية للطب الشعبي، مرجع سابق، ص 67.
(2)نفس المرجع، ص 59

المواطنة وكذلك قيمهامجرد جملة من المعلومات والمعارف والثقافة بعيدا عـن الأبعـاد الشخصـية، والتاريخية، والسياسية والعلمية للمواطنة.

إن الوظيفة الاجتماعية للتوضيع هـي تسـهيل الاتصـالات الـتي تسـاهم في بنـاء النسـيج الاجتماعي، وذلك بفصل المفاهيم عن الأطر العلمية والأيديولوجية التي تقدم لهـا معنـىً كـاملا أي تحويل كل ماهو مفهوم إلى صورة أو نواة صورية. تتكون من مجموعة من العناصر المتجانسـة والصورية.

تتم عملية التحويل هذه عبر ثلاثة مراحل:

أ. المرحلة الأولى:إنتقاء المعلومات

في هذه المرحلة تخضع المعلومات المتداولة حـول موضـوع جديـد للفـرز والانتقـاء بفصـلها عـن إطارها الأصلي، وفقا لمعايير ثقافية ومدى توفر هذه المعلومات لكافة أفراد المجتمـع كمًـا وكيفًـا. ثم أيضا مدى استيعاب كل فرد لهذه المعلومات بحسـب اسـتعداداته النفسـية والعقليـة ومسـتواه العلمي والثقافي. كما تخضع عملية الفرز هذه لمحكات أخرى تتمثل في المعايير التي تشـكل النظـام القيمي للجماعة ولا تتعرض معها. واعتمادا على ذلك يتم دمج بعض المفاهيم في البنية المعرفيـة للأشخاص، حتى يمكن التحكم فيها بعد ذلك واسـتخدامها لمصـلحة الجماعـة، ويـتحفظ علـى مفاهيم أخرى تتعارض مع تلك القيم والمرجعية.

ب.-المرحلة الثانية:المخطط الشكلي(التصويري)

بعد عملية الفرز والانتقاء، تأتي الخطـوة الثانيـة وهـي إعـادة إنتـاج الموضـوع بطريقـة ملموسـة بتحويله إلى بناء مخطط ومهيكل. كما يصطلح على هذه المرحلة بمرحلة تكـوين النـواة الشـكلية، أي ان تلك المعلومات المنتقاة سوف تشكل في هذه المرحلة نواة شكلية لأجل عملية إعادة إنتـاج البنية المفاهيمية في شكلها النظـري بطريقـة ملموسـة. إن الديمقراطيـة مـثلا قـد يـتم اختزالهـا في عناصر مادية لها علاقات ملموسة كالمشـاركة السياسـية عـبر المشـاركة في الانتخابـات أو الـولاء

للدولة، في حين يتم التغاضي عن بعض العناصر التي تفرضها الديمقراطية مثل: حرية التعبير أو التظاهر لأنها تتعارض مع طبيعة السلطة الحاكمة أو توجهاتها السياسية.

ج. -المرحلة الثالثة:سيرورة التوضيع(الشكل الطبيعي)

وتدعى أيضا التطبيع، أو إضفاء الطبيعي؛ إذ أنه وبعد قبول الجسم الاجتماعي وانتشاره، ولما كان التخطيط للموضوع متناسقا وملموسا؛ فإنه سيأخذ مكان واقع الموضوع نفسه، ويصبح أنذاك طبيعيا ويأخذ التمثل عندئذ طابع البديهي. هو ليس نسخة ثانية عن الموضوع، بلنظرية قائمة بذاتها، إن هذه الحقيقة هي التي تصبح فيما بعد الموجهة لإدراكاتنا وأحكامنا وسلوكياتناواتجاهاتنا،... فمصطلحات مثل الكبت والعقد النفسية تصبح مصطلحات مجسدة في الواقع أي أنهاتصبح متداولة بين الناس، فعلى سبيل المثال نقول عن فلان أنه يعاني من عقدة الخجل لأنه اتصفبصفة الخجل على الرغم من أن Freud لم يشر إلى هذه العقدة وهكذا تستخدم هذه العباراتالتجسيدية في تصنيف الأفراد والسلوكيات[1].

2.6- الترسيخ l'encrage:

أو التثبيت وهو سيرورة مكملة لميكانيزم التوضيع، تعمل على ترسيخ التمثل في المحيط الاجتماعي قصداستعماله في الحياة اليومية.و قد عرف موسكوفيسي الترسيخ على النحو التالي: " المجتمع يحول الموضوع إلى أداة، حيث توجد هذه الأخيرة في سلم المرجعيات للعلاقات الاجتماعية. فالترسيخ هو إدماج نظام تفكيري تواجد مسبقا، ليتحول إلى إطار مرجعي". ويعتبر دواز الترسيخ إدماجا لعناصر جديدة من المعرفة في شبكة من الفئات الأكثرتعقيدا[2].

هذا ما يجعل من موضوع المواطنة مثلا؛ موضوع لا أهمية له من منطلق أنالمواطنة ما هي إلا مجرد جملة من المعارف والمعلومات التي من خلالها يعرف الفرد ما له وما عليه داخل المجتمع

(1) سعيدة شين، مرجع سابق، ص 69.
(2) شهيناز بن ملوكة، مرجع سابق، ص 37

السياسي الذي ينتمي إليه. وكأن عملية الترسيختظهر لنا نوعية وشكل العلاقة التي تربطالأفراد بموضوع المواطنة.

عملية الترسيخ تدور حول التساؤل التالي: كيف يمكن أن يجد موضوعا جديدا أو فكرة جديدة مكانالها في نظامنا المعرفي السابق؟ للإجابة على هذا السؤال نقول أن الفكرة أو الموضوع الجديد الذي يتماكتسابه من تفاعلنا الاجتماعي وتواصلنا مع الآخرين عن طريق مؤسسات التنشئة الاجتماعية قد يتمتثبيته وترسيخه في النظام المحيطي ومن ثم النواة المركزية من خلال المرور بمرحلتين أساسيتينوهما:

أ. التمثل بالمألوف

هذه العملية تتم خلال إجراء مقارنات بين المعلومات الجديدة الخاصة بموضوع التمثل، وقبل أن تصبح جزء من أنماط التفكير والممارسات السائدة؛ مع المعلومات السابقة المتوفرة لدينا. هذه المقارنة قد تأخذ صورا متعددة قد تصل إلى حد العدائية. بسبب تجذر بعض الأفكار والمعتقدات والتيارات السياسية، أو الفلسفية، أو الدينية. من خلال البحث عن العناصر المشتركة التي يطرحها موضوع التمثل. فالديمقراطية مثلا وإلى وقت قريب كانت بالنسبة لبعض الجماعات الدينية تعد كفرا وحكم بغير ما أنزل الله. غير أنه وبعد جملة التغيرات الاجتماعية والسياسية التي عرفها العالم العربي بالخصوص، تبنت بعض هذه الجماعات مبدأ الديمقراطية لما وجدوا فيه من نقاط التقاء مع بعض النصوص سواء في القرآن الكريم أو في سنة الرسول –صلى الله عليه وسلم– مستسغة بذلك بعض المفاهيم التي تقوم عليه الديمقراطية. بل وأصبحت تستخدمه في خطاباتها السياسية منها على وجه الخصوص، وتبرر بها بعض ممارساتها وأنها لا تتعارض مع الدين. وقس على ذلك مواضيع كثيرة؛ تمكنت من الولوج إلى عالم التمثلات الاجتماعية العربية والإسلامية وفي مقدمتها فكرة المواطنة، وزوال بعض الأفكار والممارسات.

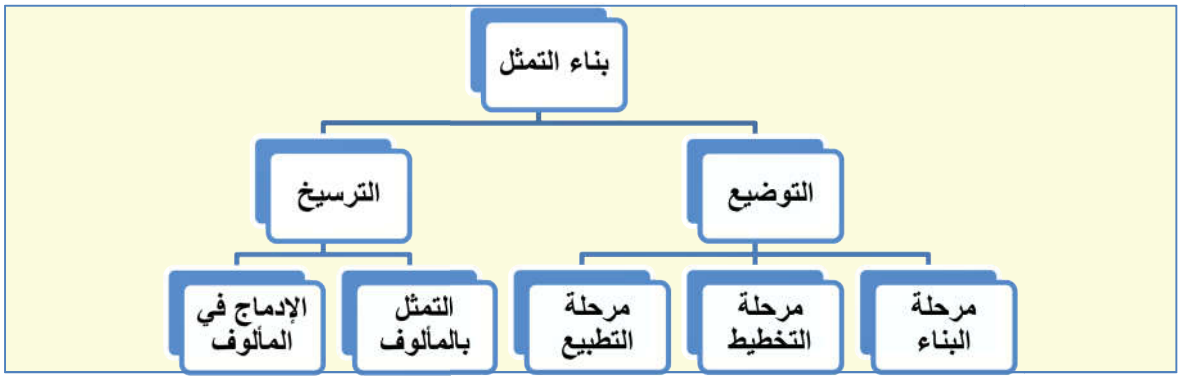
إذن فإن عملية ترسيخ الأفكار الجديدة ليست بالأمرالسهل وإنما يتطلب جهدا ووقتا لكي يتم تثبيتها مع الأفكار المسبقة، فالترسيخ يترجم ميل الأفراد إلىاستعمال ما هو متداول كنقطة

مرجعية تسمح بتحويل موضوع غير مألوف (غير معروف) إلى ميدانمعروف سلفا، فنحن نجد الناس في السابق يتصورون مرض السيدا وذلك بمقارنته بالزهري أوالطاعون، ومن ثم فهم يستخدمون أصنافا قديمة لفهم موضوعجديد[1].

ب.الإدماج في المألوف:

إن الدمج الاجتماعي للمواضيع الجديدة يؤدي إلى إحداث تغييرات وتحولات فيالعمليات الإدراكية، مع بقاء الأطر الفكرية القديمة والمسيطرة إلى حد ما على الأطر الفكرية الجديدةمما يقودنا إلى القول أن التصورات الاجتماعية هي في نفس الوقت مجددة ومبقية ويقصد بمجددة أيأنها تعمل على إدماج الجديد وهذا ما أطلق عليه التعيين أو التسمية ويعني إعطاء كل عنصر جديداسما وذلك لأنه من الصعوبة بمكان أن نقوم بعملية التصنيف دون إعطاء أسماء، فمثل هذه التسميةمن شأنها أن تسهل وتبسط لنا عملية نسب الصنف للموضوع الجديد وبالتالي تمييزه عن بقيةالموضوعات، ومبقية وذلك لأنها تتقبل التجديد والتغيير وفي نفس الوقت تحافظ على ما هو موجودمسبقا، كما أنها تتصف بالحركية والجمود[2]. إنها اللحظة التي تتعايش فيها المعارف السابقة مع المعارف الجديدة وتتفاعل في مواجهة المواقف والأشياء على رأي المثل الشعبي " **الجديد حبو والقديم لا تفرط فيه**" ويشكلا معا معرفة جديدة وتمثلا جديدا أوسع وأغزر من حيث المعاني. وما كان غير مألوف في زمن ما يصبح مألوفا.

شكل رقم (2) يوضح مراحل بناء التمثل



[1] سعيدة شين، مرجع سابق، ص 71.
[2] سعيدة شين، مرجع سابق، ص72.

7- المواطنة موضوعا للتمثلات الاجتماعية

في البداية هناك ملاحظة وقفنا عليها، ونحن نتصفح بعض الدراسات والأطروحات التي تناولت موضوع المواطنة مُتَمَثلَةً لدى بعض الفئات الاجتماعية والعمرية. دون أن تتناول موضوعا في غاية الأهمية خصوصا في عالم يصدح بحقوق الإنسان والمواطنة. من دون عرضها كموضوع للتمثل على نظرية التمثلات الاجتماعية.

إن المواطنة كما مرّ معنا مجموعة من المعارف والسلوكيات والقيم والممارسات، هي موضوع للتمثلات الاجتماعية بامتياز. ذلك أنه يمكنها ان تقدم تفسيرات مهمة لتمظهراتها وتكشف عن واقع الممارسات المتعلقة بها وإدراك الأفراد لها وموقفهم منها وآرائهم فيها. ولأنها تشمل كل هذه المعطيات والمضامين. كان من الضروري إدراج مقاربة كهذه ضمن هذا الفصل.

إذا كانت التمثلات الاجتماعية مجموعة من المفاهيم والمقولات والتأويلات الناتجة عن عمليات الاتصال والتفاعل الاجتماعيين الأفراد. ولما كانت المواطنة تمثل جوهر المعرفة الاجتماعية الحالية وبكونها أيضا الصيغة المتداولة اجتماعيا وسياسيا. فإنه يمكن أن تصبح التمثلات الاجتماعية وفق هذه المقاربة الأنسب في تبيان كيف أن المعارف والسلوكيات المرتبطة بالمواطنة يمكنها أن تشكل منظومة مفاهيمية بحسب تركيبتها قابلة للدراسة العلمية في حقول معرفية عديدة تتبنى نظرية التمثلات الاجتماعية.

تعددت استخدامات المواطنة وتعددت معها الدلالات بحسب الدائرة التي تستخدم داخلها. ما يجعلنا أمام مواطنات متعددة. تشكلت في بيئات اجتماعية مختلفة تصطبغ بألوان العالمية تارة وبالمحلية تارة أخرى، وبالإثنية والدينية في وسائط أخرى. تماما مع ما يحصل للتمثلات الاجتماعية التي تتشكل من خلال التفاعلات الاجتماعية التي تحدث داخل الجماعات المختلفة.

إذاً، المواطنة كتصور يحتوي جملة من المكونات والعناصر التي يمكن أن تنتظم؛ انطلاقا مما ورد في أدبيات نظرية التمثلات الاجتماعية حول بعض العناصر، تشكل إحداها نواتها الصلبة وعناصر

أخرى تشكل النظام المحيطي للتمثلات الاجتماعية للمواطنة. قد يكون الانتماء إلى الجماعة هو العنصر الذي يشكل النواة الصلبة لتمثلات المواطنة. فيتماهى بقول الدكتور علي خليفة شعور الانتماء الجماعي الذي تدور جميع منظومات المواطنة في فلكه مع التصنيف الذي هو محور التمثلات الاجتماعية: تصنيف الآخرين الذي تقود إليه التمثلات الاجتماعية على أنهم ينتمون إلينا أو ينتمون إلى مجموعات أخرى. فحين تقول ((نحن)) حتى الذين لا نعرفهم ولا تربطنا بهم أواصر صلة، ونقول ((هم)) ونقصي حتى من نعرف، فمرد ذلك إلى التمثلات الاجتماعية التي هي بالضرورة متمايزة في ما بين الجماعات. فالشخص الذي يستحضر تمثلات اجتماعية عن المواطنة يتحول من كونه فردا إلى عضو في جماعة سيكولوجية تنظم معارفه وتؤطر سلوكه وتؤثر في مشاعره الجماعية وفي خضمها الانتماء الاجتماعي[1].

إنّ الأساس المعرفي للتمثلات الاجتماعية هو التصنيف القائم على التركيز على الخصائص التي تجعل جماعة من الأفراد متشابهين فيتمايزون عن غيرهم من الجماعات المختلفة عنهم، فيبرز التشابه بين الأفراد عن ظريق اتخدام تصنيف الجماعة هذا، داخل فئتهم أو جماعتهم، وكذلك تبرز الطريقة التي يختلفون بها عن الجماعات الأخرى[2].

في مقال آخر تقدم لنا "ماريوتّي Mariotti" اعتمادا على كل من تعريف موسكوفبسي للتمثلات الاجتماعية باعتبارها تصميم لموضوع اجتماعي من قبل جماعة بهدف التمثيل والتواصل. وأعمال Moliner ومن أجل وضع قواعد علمية لتعريف أكثر دقة لموضوع التمثل والجماعة المتمثِلة تكون أداة في بداية كل عمل علمي استكشافي في هذا الإطار. خمسة خصائص والتي تدور حول هذه المفاهيم: الموضوع، الجماعة، الرهان، الدينامية الاجتماعية والامتثالية L'orthodoxie. بالنسبة إليه فإن كل فعل تمثلي، ولأسباب بنيوية أو ظرفية يجعل مجموعة من

---

[1] علي خليفة، **المواطنية في زمن علم النفس الاجتماعي: مقاربة لمفهوم المواطنية بواسطة نظرية التمثيلات الاجتماعية وحالة الثقافة في الوطن العربي**، مجلة إضافات، مركز دراسات الوحدة العربية، العددان 29-30، شتاء-ربيع 2015، ص-ص 210-226، ص216.

[2] نفس المرجع، ص217.

الأفراد في مواجهة موضوع متعدد الأشكال، تشكل عملية التحكم فيه رهانا بالنسبة للهوية أو التماسك الاجتماعي[1]. وهو ما يسمح لنا من مطارحة موضوع مثل المواطنة كبناء تمثلي أو بالأحرى عرضه على نظرية التمثلات الاجتماعية، وفي ما يمكن أن يشكل موضوعا للتمثل الاجتماعي.

إن أي دراسة لموضوع ما، بما في ذلك موضوع المواطنة، انطلاقا من نظرية التمثلات الاجتماعية؛ يجب أن تراعي على الأقل الخصائص التالية حسب ماريوتي:

- التمثل الاجتماعي لأي موضوع، يظهر عندما تلتقي ثلاثة شروط خاصة به: انتشار المعلومة، التركيز بالنسبة للجماعة والإحساس بالضغط عند الاستدلال عليه.
- ليسمح بعد ذلك بإعطاء تصميم تمثلي متسق ومبني، فالموضوع يجب أن يكون متعدد الأشكال، معقد، مهم ويثير الجدل.
- الدراسة المقارنة لهذا الموضوع لا يمكن أن تتم إلاّ في مجموعات محددة، وفق مستويات أربعة على الأقل: خارج الأفراد، داخل الأفراد، في المواقف وعلى مستوى الإيديولوجيا. تكون الجماعة أكثر تجانسا وأكثر قربا من الموضوع عندما تخضع على الأقل لثلاثة مستويات.
- المجموعات التي تشكل موضوعها تفعل ذلك لأسباب بنيوية أو ظرفية، حيث يكون الرهان بالنسبة لهم هوياتي، متماسك، تفاعلي، ويمكن أن يكون قابلا للقياس أوالتطبيق. إن بناء الموضوع لابد أن يسمح بعدة تفاعلات خارج المجموعات وفي ما بينها.
- هذه الجماعات لا يجب أن تخضع للضبط من قبل نظام امتثالي تقليدي.

---

[1]Françoise MARIOTTI. **Tous les objets sont-ils objets de représentations sociales ?: Questions autour de la pertinence**, https://www.researchgate.net/publication/265872690 , vue le 24/01/2019, à 18:50

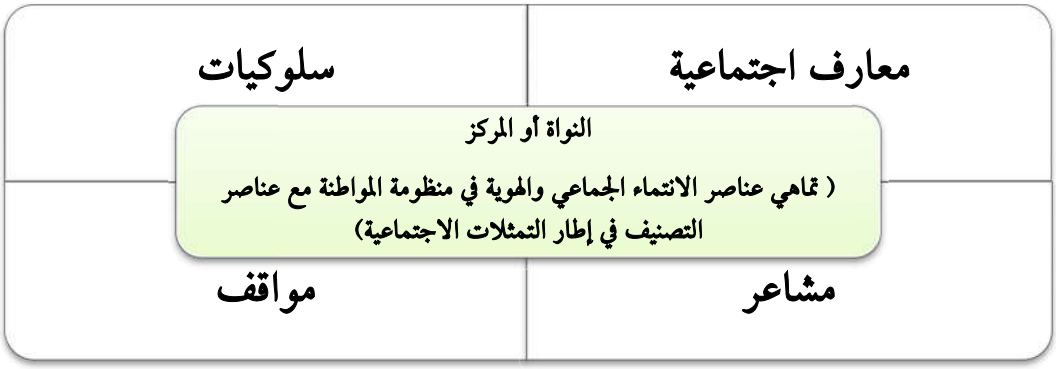
وإذا حاولنا أن نسقط هذه القواعد أو الخصائص، فإن المواطنة هي موضوع اجتماعي كونه يمس فئات وجماعات مختلفة تتبنى جملة من المواقف اعتمادا على تمثلاتها للمواطنة وفهما له إنطلاقا من وضعيات مختلفة فئوية، إثنية، اجتماعية، ثقافية وسياسية يمكن أن يكون موضوع تمثل اجتماعي بمراعاة الشروط الثلاثة المتعلقة بانتشار المعلومة، فهو كمجموعة من المعلومات تتناقله كافة الفئات أي أن له خاصة الانتشار بين جماعات مختلفة، ويكاد مطلبا صفة خاصة لها، ويظهر ذلك في المواقف التي تتعرض لها في محاولة الاستدلال على مواطنتها، في المطالبة بالحقوق والاعتراف بها اجتماعيا وسياسيا.ولأن المواطنة أيضا موضوع متعدد الأشكال، معقد، مهم ومثير للجدل. المواطنة أشكال وصور متعددة، يجعل منها موضوعا معقدا ومهما في نفس الوقت ومثيرا للتساؤلات والجدالات والتجاذبات المختلفة علمية كانت أو سياسية.

ولدراسته لابد من طرحه على جماعات محددة، فلكل واحدة منها تمثلها الخاص للمواطنة وبين أفرادها والمواقف التي تتحدد وفق هذا التمثل والإيديولوجيا التي يشكلها كأفكار وثقافة. فكلما كانت تمثلات الأفراد متشابهة تحقق معا تجانس الجماعة. ويجعل منها جماعة لها خصوصيتها وهويتها الخاصة تجعل منها عامل تماسك وتفاعل قابل للملاحظة والقياس. كما أن المواطنة ليست شكلا واحدا يجعل منها عامل استقلالية و لايخضع إلى نموذج واحد تتماهي معه كافة تمثلات المواطنة.

كما هو حال التمثلات الاجتماعية بشكل عام، فإن التمثلات الاجتماعية للمواطنة، على وجه الخصوص، تشتق من بعض جوانب الحقيقة الاجتماعية، ولا يعني ذلك مطلقا أن التمثلات الاجتماعية عن جماعة أو مفهوم ما، تكون في جوانبها كافة حقيقة مطلقة بمعنى أن هذه الخصائص الفعلية للجماعة أو المكونات كافة للمفهوم موضوع الدراسة، نستنتج في هذا السياق، أن مجرد الوعي ببعض السمات أو الخصائص حول شعور الانتماء الجماعي ومكونات الهوية، لهو كاف حسب علي خليفة لعمل تمثلات اجتماعية للمواطنة، تنمو في فلكها وظائف

متعددة. إذا يمكن أن تتبلور بنيةٌ للتمثلات الاجتماعيةتتألف من النواة أو المركز والعناصر المحيطة به، مع ملاحظة إمكانية أن تشكل هذه البنية الإطار النظري الحاضن لمنظومات المواطنة[1]:

الشكل رقم (3) يبين بنية التمثلات الاجتماعية الحاضنة لمنظومة المواطنة[2]



بحسب الدكتور علي خليفة، يشكل الشعور بالانتماء الجماعي النواة الصلبة أو المركزية لمنظومة المواطنة، تماما كما التصنيف الذي تقوم عليه مقاربة التمثلات الاجتماعية. هذا المكون المركزي لنظام التمثلات يضفي معنى على سائر مكونات النظام باعتباره جوهر التمثيل. فهو يساهم في التعريف بهوية الجماعة ويجعل الحفاظ على خصوصيتها أمرا ممكنا، والتوازي يسهم أيضا في عملية المقارنة والتصنيف الاجتماعيين، ما يعطي للتمثلات مكانة مهمة في ما يخص تشكيلها لإطارِ حاضن امنظومة المواطنة. وعلى ضوء ذلك وحتى يكتمل بناء التمثلات الاجتماعية للمواطنة. لابد من معرفة الوظائف التي تؤديها هذه المنظومة حول نواة التمثل. والتي يبينها علي خليفة في ثلاث وظائف[3]:

- **الوظائف المعرفية**: وتتمثل في المعارف القانونية والسياسية وما يتعلق بالحياة المدنية، والقواسم المشتركة الثقافية منها والاجتماعية بين الأفراد والجماعات.
- **الوظائف التواصلية**: (السلوكيات والمشاعر) والتي تشمل على مهارات وأساليب الحياة لدى الأفراد و التي تستخم في تبرير السلوكيات التي يلجأ إليها الأفراد والتعبير عن

[1] علي خليفة، المرجع السابق، ص 217.
[2] نفس المرجع ، ص218.
[3] نفس المرجع، نفس الصفحة

مشاعرهم. فهي تملي علينا ما هو مسموح وما هو مرفوض في موقف ما. وهـي بـذلك تؤدي دورا معياريا حيث تعكس القواعد والروابط الاجتماعية وتصور السلوكيات، ما يسهم في تقوية التمايز الاجتماعي.

- **الوظائف الاجتماعية**: (المواقف)، بإصـلاح مـا هـو ممكـن في سـياق اجتمـاعي معـين وإعادة بعض العلاقات فيه، كما وتقوم بتحديد وانتقاء المعلومـات والترجمـات الخاصـة بالواقع، وجعله مناسبا لما نحمله التمثلات. وفي هذا المستوى تنمية، المواقـف والمفـاهيم المتصلة بتنظيم الوظائف التعاونية وآليات المشاركة التي تشكل أساسـا في تعلـم المواطنـة ليكـون المـواطن عنصـرا فـاعلا في الحيـاة الاجتماعيـة وممارسـة الديمقراطيـة وتحمـل المسؤولية.

الخلاصـة

سمح لنا هذا الفصل من التعرف على أحد المفاهيم الأساسية في حقـل المعرفـة الإنسـانية والاجتماعية، والأدوار التي يلعبها في تشكيل المواقف والممارسات، وتكوين مجموعة من الصـور والخلفيات عن الأشخاص والموضوعات والأشياء التي تشكل العالم الذي يحـيط بنـا، وتشـكلت لدينا مجموعة من الحقائق والتصورات عن مفهوم التمثلات، والـذي يعتـبر مـن المفـاهيم الأكثـر تعقيدا من حيث التحديد الإجرائي لمدلولها ومكوناتها، وهذا راجـع لتـداخل الاختصاصـات في الاشتغال على المفهوم وفي مقاربته كل من زاويته الخاصة، على العموم يمكن القول بـأن مفهـوم التمـثلات ارتـبط بشـكل مباشـر بالمجـال السوسـيولوجي التقليـدي، وحـديثا بالسوسـيولوجية الأوربية، خصوصا الفرنسية، واحتل مكانة متميزة في الأنظمـة الفلسـفية، اسـتعمل في الأدبيـات الماركسية، واشتهر بالخصوص مع دوركايم. غير أن هناك اختصاصين رئيسين تبلور من خلالهمـا

مفهوم التمثلات الاجتماعية كحقل للاستقصاء: السوسيولوجيا مع دوركايم و علم النفس الاجتماعي من خلال دراسات سيرج موسكوفيشي وجودليت و أبريك و غيرهم[1].

ولما كانت التمثلات تعتبر شكلا من أشكال المعرفة، فإنها تعد كذلك نظاما من التفسيرات، التي تساهم في بناء حقيقة مشتركة بالنسبة لوحدة اجتماعية (أفراد اجتماعيين، مؤسسات اجتماعية).

فالتمثلات تحيط بمرحلة التفكير التصوري فهي بهذا المعنى و حدة الصور والمفاهيم والتفسيرات المعطاة للمواضيع و الأشياء المعيشة، إنها طريقة في التفكير الممارس و الموجه نحو التواصل الفهم و التحكم في المحيط الاجتماعي المادي، و تعبر كذلك عن العلاقات التي يقيمها الأفراد و الجماعات فيما بينها مع المجتمع الكبير، و أيضا مع باقي المجتمعات الأخرى في إطار التبادلات و الاحتكاكات الثقافية و القيمية من خلال عملية التأثير و التأثر.

وقد حاولنا من خلال المعرفة المتشكلة لدينا حول مفهوم التمثلات الاجتماعية، والنظرية التي تأسست عليه، تناول مفهوم المواطنة انطلاقا من خلال تشكيل صورة عن المواطنة كموضوع للتمثلات الاجتماعية، والكيفية التي تتشكل بها المعرفة الاجتماعية عن المواطنة، في السياقات الاجتماعية المختلفة، نتيجة الاختلاف كما أشرنا إليه، في الثقافة وأنماط العيش، وكذا في السياق التاريخي للكيانات الاجتماعية، كل هذا يجعل من التمثلات التي تتشكل عن المواطنة مختلفة، فالمواطنة في الدول التي تحترم الإنسان لها صورة معينة عن المواطنة والمواطن أساسها الحقوق والواجبات، غير الصورة التي تشكلت لدينا في عالمنا العربي أو الوطني، صورة يؤطرها ويحددها الانتماء والولاء للنظام السياسي أو العشيرة أو الأرض والجغرافيا.

[1] محمد لمباشري، المدرسة وتمثلات المتعلمين للمستقبل التعليمي، موقع التربية نت، نشر في آسفي اليوم، يوم 2008/10/08، استرداد من محرك البحث مغرس: https://www.maghress.com/safitoday/775

الفصل الخامس
الإطار المنهجي

تمهيد

1. المنهج المستخدم
2. الدراسة الاستطلاعية
3. الدراسة الأساسية
4. عينة الدراسة
5. استمارة الدراسة
6. الأسلوب الإحصائي المستخدم

تمهيد

تعتبر الإجراءات المتهجية التي تمثل الجانب التطبيقي في الدراسة، من أساسيات البحث العلمي التي يقوم إلا بها، والتي تقترب به إلى الموضوعية باعتماد الأساليب العلمية والأدوات وكذا التقنيات، التي تمكن صاحبها من معالجة المعطيات وتحليلها للخروج بمعرفة جديدة تقدم الإضافة إلى المعرف السابقة بتعزيزها أو تصحيحها. وذلك باعتماد المناهج المناسبة التي تفرضها طبيعة الموضوع وأهميته والخصائص المراد معالجتها. ونتيجة لذلك فقد اعتمدت دراستنا المنهجية التالية بداية من اختيار المنهج المناسب لمعالجة الإشكالية موضوع الدراسة:

1. المنهج المستخدم:

يعرف المنهج على أنه: "وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة" [1]، وبعبارة أخرى هو الطريقة الي يسلكها الباحث للإجابة على الأسئلة التي تثيرها الإشكالية موضوع البحث، فهو فن التنظيم لسلسلة من الأفكار العديدة، إما من أجل الكشف عن الحقيقة حين نكون بها جاهلين، وإما من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين، إنه محاولة الإجابة عن السؤال: كيف يمكن حل أو معالجة الإشكالية المطروحة؟[2]. ولقد رأينا من الأنسب لدراستنا هذه استخدام كل من المنهجين: الوصفي والمقارن.

المنهج الوصفي: يعد المنهج الوصفي أكثر المناهج ملاءمة للواقع الاجتماعي كسبيل لفهم ظواهره واستخلاص سماته، ويعتمد على الملاحظة بأنواعها بالإضافة إلى عمليات التصنيف والإحصاء مع بيان وتفسير تلك العمليات[3]. لذا فإن هذا المنهج هو الذي يغلب على هذه الدراسة، كونه يستجيب للهدف الذي تسعى إليه وهو محاولة الكشف عن التمثلات الاجتماعية التي تطبع

---

[1] عبود عبد الله العسكري، **منهجية البحث في العلوم الإنسانية**، دار النمير، دمشق، سوريا، الطبعة الثانية، 2004، ص01، عن معجم اللغة العربية: المعجم الفلسفي، مادة: منهج، ص 195.

[2] لؤي عبد الفتاح وزين العابدين حمزاوي، **الوجيز في في مناهج البحث العلمي وتقنياته**، مكتبة القادسية، وجدة، المغرب، 2012، ص 05.

[3] عبود عبد الله العسكري، نفس المرجع، ص 06.

مفهومهم للمواطنة، وانعكاس ذلك على مواقفهم وممارساتهم في الحاضر والمستقبل. ويجعلها تندرج ضمن الدراسات الوصفية، التي تعنى بتقديم وصف للظاهرة محل الدراسة.

المنهج المقارن: عرف المنهج المقارن أولى استعمالاته في علم الاجتماع، في أعمال إيميل دوركايم في مقارنته لأحداث ووقائع وظواهر اجتماعية مختلفة، ويقوم هذا المنهج أساسا على مقارنة المتشابهات، بمعنى مقارنة ما يمكن مقارنته من ظواهر فليست كل الظواهر والأحداث الاجتماعية هي قابلة لإجراء مقارنة فيما بينها[1]. ويمكن أن يستخدم المنهج المقارن كمنهج مرافق ومساعد أو أساسي في الدراسات الاجتماعية والاقتصادية والقانونية وغيرها من الدراسات في مجالات وحقول معرفية أخرى. وفي دراستنا هذه اعتمدنا المنهج المقارن لمعرفة مدى التوافق في التمثلات الاجتماعية حول المواطنة لكل من تلاميذ ولاية تيزي وزو ولاية غليزان، والتشابه في مواقفهم من بعض القضايا المرتبطة بالمواطنة لاعتبارات سوسيوثقافية تطبع الولايتين.

2. الدراسة الإستطلاعية:

كما في معظم الدراسات الاجتماعية، وقبل مباشرة البحث الفعلي والأساسي، يعمد جل الباحثين إلى القيام بدراسة استطلاعية، والتي تعتبر أساسا جوهريا لبناء البحث كله، وذلك لما يمكن للباحث تحقيقه من خلالها، إذ تهدف الدراسة الاستطلاعية إضافة للتحقق من صلاحية أدوات البحث إلى تعميق المعرفة بالموضوع المراد دراسته، وتجميع الملاحظات والتعرف على أهمية البحث وتحديد فروضه[2]. ولذلك فقد لجأنا إلى إجراء دراسة أولية **بمركز دار الحكمة للتدريب والتطوير والتنمية البشرية ببلدية غليزان**، على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين يزاولون دروسا خصوصية بالمركز، والذي ينحدرون من ثانويات مختلفة، في بداية الفصل الثاني من السنة الدراسية 2015-2016، تحقيقا لجملة من الأهداف منها:

---

(1) لؤي عبد الفتاح وزين العابدين حمزاوي، المرجع السابق، ص27.

(2) محي الدين مختار، **بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير، مجلة العلوم الإنسانية**، عدد خاص، منشورات جامعة قسنطينة، 1995، ص48.

- ✓ التقرب من مجتمع الدراسة والتعرف على المجال البشري وخصائصه، تمهيدا لتحديد عينة البحث؛
- ✓ التحقق من صلاحية الاستمارة الأولية، واعتمادها في الدراسة الأساسية بعد تعديل مفرداتها والاحتفاظ بما يخدم أهداف البحث، وتلقى الاستجابة المنتظرة من طرف التلاميذ؛
- ✓ تجنب الصعوبات التي يمكن أن تعترض الدراسة في المستقبل من الناحية العملية في ميدان البحث.

وقد شملت هذه الدراسة 32 تلميذا من الجنسين ومن شعب مختلفة، كان لهذه العملية فائدة كبيرة في التقرب من مجتمع الدراسة وهم التلاميذ، ومخاطبتهم والحديث معهم أخذ صورة عامة عن اهتماماتهم الدراسية والمستقبلية.

3. الدراسة الأساسية:

1.3. مجالات الدراسة:

1.1.3. المجال المكاني:

يتحدد المجال الجغرافي الذي يشكل المكان الذي أجريت فيه الدراسة، من خلال تمرير الاستمارة في عدد من ثانويات ولاية تيزي وزو وولاية غليزان، وهي كالآتي:

- ولاية تيزي وزو (3) ثانويات:

- ورز الدين عاشور: بلدية تيزي غنيف، دائرة تيزي غنيف، دائرة تيزي غنيف
- آيت يحي موسى: بلدية آيت يحي موسى، دائرة ذراع الميزان
- الثانوية متعددة التخصصات تيزي غنيف: بلدية تيز غنيف، دائرة تيزي غنيف

- ولاية غليزان (4) ثانويات:

- ثانوية الرائد سي طارق: بلدية غليزان، دائرة غليزان
- ثانوية العقيد علي تونسي: بلدية غليزان، دائرة غليزان
- الثانوية الجديدة عمي موسى: بلدية عمي موسى، دائرة عمي موسى

- ثانوية القطار الجديدة: بلدية القطار، دائرة مازونة

2.1.3. المجال الزمني:

امتدت الدراسة الميدانية بداية من 07/ 05/ 2016 تاريخ إرسال الاستمارات عبر البريد الإلكتروني الخاص بمراكز التوجيه المدرسي والمهني لكل من ولايات: تيزي وزو، سطيف، الوادي ووهران. كون أن مديري هاته المراكز تربطنا بهم زمالة مهنية خلال فترة التكوين الخاصة بالالتحاق بمنصب مدير مركز التوجيه المدرسي، في حين تم توزيع الاستمارات الخاصة بولاية غليزان مقر سكن الباحث، بمساعدة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي لعينة من ثانويات الولاية والتي شملت مناطق مختلفة منها بحكم أنني كنت مديرا لمركز التوجيه المدرسي والمهني لوادي رهيو ولي علاقات جيدة مع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي للولاية، وحدد آخر أجل لاستلام الاستمارات تاريخ **10/ 07/ 2016**. والتي استلمنا منها فقط ما وزع على ثانويات الولاية وولاية تيزي وزو، والتي استلمناها يدا بيد من مدير مركز التوجيه لذراع الميزان. في حين لم نتحصل على الاستمارات الأخرى لكل من سطيف، الوادي ووهران لعدم تجاوب مركز التوجيه المدرسي لولاية سطيف، وتماطل كل من مركزي الوادي ووهران غرب. وهو ما غير من أهداف الدراسة التي كان من المفروض أن تشمل مناطق مختلفة من الوطن، من الشرق، الوسط، الغرب والجنوب، ليقتصر الأمر في النهاية على ولايتي تيزي وزو وغليزان.

3.1.3. المجال البشري:

مجتمع الدراسة حسب موريس أنجرس، يعبر عن مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث والتقصي[1]. واستناد إلى ذلك فإن مجتمع الدراسة، يتكون من التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي، وتحديدا تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للسنة الدراسية 2015-2016، والمسجلين في امتحان شهادة البكالوريا دورة

[1] موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، ص 467.

جوان 2016، لكل من ولايتي تيزي وزو وغليزان ما مجموعه 27552 تلميذا وتلميذة، والذين يتوزعون على النحو الآتي:

الجدول رقم (2) تعداد التلاميذ المسجلين في السنة الثالثة ثانوي لدورة جوان 2016 في الولايتين

الولاية	الشعبة	المسجلون	%	ذكور		إناث	
				المسجلون	%	المسجلون	%
ولاية تيزي وزو	آداب وفلسفة	4524	24,24%	1155	25,53%	3369	74,47%
	لغات أجنبية	1672	8,96%	445	26,61%	1227	73,39%
	علوم تجريبية	8203	43,96%	2848	34,72%	5355	65,28%
	رياضيات	1103	5,91%	524	47,51%	579	52,49%
	تقني رياضي	1369	7,34%	929	67,86%	440	32,14%
	تسيير واقتصاد	1791	9,60%	795	44,39%	996	55,61%
	المجموع	18662	100,00%	6696	35,88%	11966	64,12%
ولاية غليزان	آداب وفلسفة	1895	21,32%	514	27,12%	1381	72,88%
	لغات أجنبية	1015	11,42%	280	27,59%	735	72,41%
	علوم تجريبية	3234	36,38%	1385	42,83%	1849	57,17%
	رياضيات	288	3,24%	150	52,08%	138	47,92%
	تقني رياضي	1126	12,67%	707	62,79%	419	37,21%
	تسيير واقتصاد	1332	14,98%	742	55,71%	590	44,29%
	المجموع	8890	100,00%	3778	42,50%	5112	57,50%
مجموع الولايتين	آداب وفلسفة	6419	23,30%	1669	26,00%	4750	74,00%
	لغات أجنبية	2687	9,75%	725	26,98%	1962	73,02%
	علوم تجريبية	11437	41,51%	4233	37,01%	7204	62,99%
	رياضيات	1391	5,05%	674	48,45%	717	51,55%
	تقني رياضي	2495	9,06%	1636	65,57%	859	34,43%
	تسيير واقتصاد	3123	11,33%	1537	49,22%	1586	50,78%
	المجموع	27552	100,00%	10474	38,02%	17078	61,98%

4. عينة الدراسة:

العينة هي أداة الدراسة؛ أي انها جزء من المجتمع، يتم اختيارها بطرق مختلفة بغرض دراسة هذا المجتمع، فالعينة هي جزء من الكل، على أن يكون هذا الجزء ممثلا للكل، بمعنى أن تكون العينة ممثلة للمجتمع المسحوبة منه تمثيلا صادقا، حتى يتسنى للباحث استخدام بيانات ونتائج العينة في تقديم معالم المجتمع بشكل جيد[1].

وقد عمدنا في دراستنا هذه، إلى اختيار العينة العمدية أو المقصودة عن طرق الحصر الشامل، حيث يتم هذا النوع من العينات عن طريق اختيار عدد من الأفراد نظرا لأنهم يوفون بغرض الدراسة التي يرغب الباحث في القيام بها، وهنا لابد من الإشارة إلى أنه يجب أن يتمتع أفراد هذه العينة بشيء من الموضوعية في أقوالهم وآرائهم والثقة فيهم، ويفترض أن اختيار العينة بهذه الطريقة يوفر كثيرا من تكاليف البحث[2].

وبناء على ذلك فقد تم اختيار مفردات العينة عن طريق الاجراء غير الاحتمالي باختيار مقصود تبعا لطبيعة الموضوع وهدف الدراسة، والذي يتمثل في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، للسنة الدراسية 2015-2016. وللأسباب التي ذكرناها سابقا في عدم تجاوب بعض مديري مراكز التوجيه في تمرير الاستمارة، باستثناء مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني لذراع الميزان بولاية تيزي وزو، وبعد ما كان مقررا أن يكون حجم العينة بداية 800 تلميذا وتلميذة، على أن تكون حصة كل ولاية 150 استمارة، وولاية غليزان 200 استمارة، استقر في النهاية بعد استلام الاستمارات على تلاميذ ولاية تيزي وزو وولاية غليزان مقر تواجد الباحث، وبعد تفريغ الاستمارات واستبعاد بعضها لعدم التزام المبحوثين بالتعليمات الخاصة بملء الاستمارة. استقر حجم العينة في النهاية على 323 تلميذا وتلميذة. كما سيأتي تفصيلها في الجدول الآتي:

---

(1) محمد بوعلاق، **الموجه فى الإحصاء الوصفى والإستدلالى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص15.

(2) عمار الطيب كشرود، **البحث العلمي ومناهجه في العلوم الاجتماعية والسلوكية**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص17.

الجدول رقم (3) تعداد التلاميذ المسجلين في السنة الثالثة ثانوي لدورة جوان 2016 للثانويات المعنية بالدراسة

الولاية	الثانوية	عدد التلاميذ المسجلين في السنة الثالثة ثانوي	عدد الاستمارات الموزعة	عدد الاستمارات المستلمة والمحتفظ بها للدراسة
تيزي وزو	تيزي غنيف	347	50	50
	ورز الدين عاشور	162	50	32
	أيت يحي موسى	280	50	50
	المجموع الولائي	789	150	132
غليزان	العقيد علي تونسي	149	50	45
	الرائد سي طارق	218	50	47
	القطار الجديدة	171	50	50
	عمي موسى الجديدة	87	50	49
	المجموع الولائي	625	200	191
المجموع العام		1114	350	323

1.4. خصائص العينة وتوزيعها

الجدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس / الولاية		ذكر	أنثى	المجموع
غليزان	التكرارات	94	97	191
	%	49,2%	50,8%	100,0%
تيزي وزو	التكرارات	51	81	132
	%	38,6%	61,4%	100,0%
المجموع	التكرارات	145	178	323
	%	44,9%	55,1%	100,0%

يتبين من الجدول أن نسبة الإناث تتجاوز نسبة الذكور بفارق يتجاوز 10%، وهي تتماشى والنسب الموجودة في مجتمع الدراسة في كلا الولايتين، أين نجد الإناث أكثر من الذكور وبالأخص في ولاية تيزي وزو، أين نجد فارقا بين الذكور والإناث، إذ بلغت نسبة الإناث في تيزي وزو 61.4%، مقارنة بالذكور 38.6% وهي التي كان لها انعكاس على النسب العامة للجنسين في عينة

الدراسة، بينما لا نجد فرقا كبيرا بين الجنسين في غليزان أين بلغت نسبة الـذكور 49.2% والإنـاث 50.8%.

الجدول رقم (5) توزيع أفراد العينة حسب شعبة الدراسة

الولاية / الشعبة		آداب وفلسفة	لغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات	تقني رياضي	تسيير واقتصاد	المجموع
غليزان	التكرارات	28	22	72	4	32	33	191
	%	14,7%	11,5%	37,7%	2,1%	16,8%	17,3%	100,0%
تيزي وزو	التكرارات	34	17	45	19	7	10	132
	%	25,8%	12,9%	34,1%	14,4%	5,3%	7,6%	100,0%
المجموع	التكرارات	62	39	117	23	39	43	323
	%	19,2%	12,1%	36,2%	7,1%	12,1%	13,3%	100,0%

شملت عينة الدراسة كافة الشعب في السنة الثالثة ثانوي في كلتا الولايتين، مع ما يتناسب وعدد التلاميذ في كل شعبة، وبحسب النسبة النظرية التي تعتمدها وزارة التربية في عملية التوجيه المدرسي، ويظهر الجدول الشعب التي وجه إليها التلاميذ سواء برغباتهم أو لمتطلبات التخطيط المدرسي، بالنسبة للشعب الأدبية نجد شعبة الآداب والفلسفة 19.2% وشعبة اللغات الأجنبية 12.1%، أما الشعب العلمية فتتصدرها شعبة العلوم التجريبية بنسبة 36.2%، ثم شعبة تقني رياضي 13.3% والتسيير والاقتصاد 12.1% والرياضيات بـ 07.1% مع الملاحظة بوجود بعض الفروق فيما يخص نسب بعض الشعب بين الولايتين، يعكس الاتجاه العام في اختيارات الشعب. إذ لاحظنا ضعف في عدد التلاميذ في شعبتي الرياضيات في الولايتين، والتقني رياضي والتسيير والاقتصاد في ولاية تيزي وزو.

الجدول رقم (6) توزيع أفراد العينة حسب السن

الولاية / السن		16	17	18	19	20	21	22	23	المجموع
غليزان	التكرارات	9	33	58	38	30	16	5	2	191
	%	4,7%	17,3%	30,4%	19,9%	15,7%	8,4%	2,6%	1,0%	100,0%
تيزي وزو	التكرارات	0	15	37	32	21	14	11	2	132
	%	,0%	11,4%	28,0%	24,2%	15,9%	10,6%	8,3%	1,5%	100,0%
المجموع	التكرارات	9	48	95	70	51	30	16	4	323
	%	2,8%	14,9%	29,4%	21,7%	15,8%	9,3%	5,0%	1,2%	100,0%

تراوحت أعمار التلاميذ في عينة الدراسة مابين 16 و23 سنة، وهم قلة نتيجة بعض الإجراءات الخاصة بتخفيض السن بالنسبة للأصغر سنا و الإعادة بالنسبة للأكبر سنا خلال مسارهم الدراسي، والنسب الأبرز هي أصحاب 18 سنة بـ29.4% ممن أكملوا مسارهم بصفة عادية، تليهم فئة 19 سنة بـ21.7%، ثم 20 سنة بـ 15.8% و 14.9% لمن هم في سن 17، والملاحظة التي يمكن استنتاجها هو أن نسب المعيدين هي أكبر من أولئك الذين أكملوا مسارهم الدراسي بدون إعادة، وهو مؤشر على عدم كفاءة النظام التربوي.

الجدول رقم (7) يوضح أفراد العينة حسب المنطقة السكنية

الولاية / المنطقة السكنية		حضري	شبه حضري	ريفي	دون إجابة	المجموع
غليزان	التكرارات	94	67	29	1	191
	%	49,2%	35,1%	15,2%	,5%	100,0%
تيزي وزو	التكرارات	14	19	97	2	132
	%	10,6%	14,4%	73,5%	1,5%	100,0%
المجموع	التكرارات	108	86	126	3	323
	%	33,4%	26,6%	39,0%	,9%	100,0%

شملت عينة الدراسة المناطق السكنية الثلاث في كل من الولايتين، وشكلت نسبة التلاميذ المنحدرين من المناطق الريفية النسبة الأكبر بـ 39.0%، وذلك بسبب أن المنحدرين من هذه المناطق هم من ولاية تيزي وزو، إذ شكلوا ما نسبته 73.5% من تلاميذ العينة الخاصة بالولاية، وهو ما جعل نسبتهم هي الأعلى إذا ما رجعنا طبيعة الولاية من حيث التضاريس، والمؤسسات الي استجابت لدراستنا، وهذا عكس ما لمسناه في ولاية غليزان، أين كانت نسبة التلاميذ من المناطق الحضرية تمثل 49.2%، وعموما فقد شكلت المنطقة الحضرية في العينة ككل نسبة 33.4%، في كانت المناطق الشبه حضرية 26.6%.

الجدول رقم (8) توزيع أفراد العينة حسب مستوى الدخل

الولاية / مستوى الخل		عالي	متوسط	ضعيف	محدود جدا	دون إجابة	المجموع
غليزان	التكرارات	5	148	20	16	2	191
	%	2,6%	77,5%	10,5%	8,4%	1,0%	100,0%
تيزي وزو	التكرارات	6	90	15	18	3	132
	%	4,5%	68,2%	11,4%	13,6%	2,3%	100,0%
المجموع	التكرارات	11	238	35	34	5	323
	%	3,4%	73,7%	10,8%	10,5%	1,5%	100,0%

شكل التلاميذ ينتمون إلى أسر ذات دخل متوسط غالبية أفراد العينة، بنسبة 73.7%، وهي نسبة تعبر مستوى عيش أغلب الجزائريين الذين ينتمون إلى الطبقة المتوسطة، وهذه الملاحظة تنطبق على الولايتين، ففي غليزان نجد 77.5% من التلاميذ هم من هذه الطبقة، وفي تيزي وزو نجد 68.2%وهذا يمكن تفسيره من أن أغلب أولياء التلاميذ هم من الموظفين في الإدارات العمومية كما سيأتي ذكرها لاحقا، يضاف إلى هذه النسبة، فئة أخرى من التلاميذ من ذوي الدخل الضعيف بنسبة 10.8%، والفئة ذات الدخل المحدود جدا بنسبة 10.5%، بينما نجد قلة قليلة ممن صرحوا بأن لذويهم دخلا عاليا.

الجدول رقم (9) توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأب

الولاية / مهنة الأب		موظف حكومي	لدى القطاع الخاص	أعمال حرة	عامل يومي	بطال	دون إجابة	المجموع
غليزان	التكرارات	69	11	26	43	31	11	191
	%	36,1%	5,8%	13,6%	22,5%	16,2%	5,8%	100,0%
تيزي وزو	التكرارات	33	11	26	30	21	11	132
	%	25,0%	8,3%	19,7%	22,7%	15,9%	8,3%	100,0%
المجموع	التكرارات	102	22	52	73	52	22	323
	%	31,6%	6,8%	16,1%	22,6%	16,1%	6,8%	100,0%

كما أشرنا سابقا من أن نسبة التلاميذ الذين ينحدرون من أسر ذات دخل متوسط، هي التي تشكل النسبة الغالبة في العينة، وكنا أشرنا ان ذلك يرجع إلى أن طبيعة المهن التي يمارسها آباء التلاميذ، تتمثل خصوصا من الموظفين الحكوميين بنسبة 31.6%، يضاف لها العمال اليوميين بنسبة 22.6% والبطالين بنسبة 16.1%، يؤكد المستوى المعيشي لأفراد العينة الذي يتراوح بين المتوسط

والضعيف، حتى أولئك الذين صرحوا بأن آباءهم يمارسون أعمالا حرة، فإن أغلبهم يمارسون أعمال حرة بسيطة. وهو الواقع الذي يوجد عليه الكثير من الجزائريين.

5. الإستمارة:

اعتمد الدراسة الحالية الاستمارة كأداة أساسية في جمع البيانات، لأنها أكثر ملاءمة لطبيعة الدراسة، التي تدخل ضمن سلسلة الدراسات الوصفية، ولما توفره من جهد وقلة في التكلفة، وقبل اعتماد الاستمارة في صورتها النهائية، تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع، والتي اعتمدت جلها مقاييس خاصة في دراستها، وتم الاستفادة من الدراسة الاستطلاعية من خلال الاستمارة الأولية التي احتوت 37 مفردة (سؤالا). والتي كانت ذات جدوى كبيرة في تقييم الأسئلة المطروحة وتوجيه عملنا عند إعداد الاستمارة النهائية. كما تمت الاستفادة من الملاحظات التي أبداها بعض الأساتذة الذين عرضت عليهم الاستمارة في شكلها الأول، تعديلا في صياغة بعض الأسئلة أو حذفا أو إضافة. ليستقر الباحث في النهاية على 53 مفردة. هي جملة الأسئلة التي شكلت متن الاستمارة، والذي تضمن المحاور التالية:

أ. المحور الأول خاص بالبيانات الأساسية للمبحوثين، يضم الأسئلة من 1 إلى 10

ب. المحور الثاني يشمل مفهوم وتمثلات المواطنة، ويشمل الأسئلة من 11، 12، 13، 14، 15، 16، 20، 21، 22، 30، 36، 37، 38، 39، 40.

ج. المحور الثالث يتضمن مواقف التلاميذ تجاه بعض القضايا الوطنية ذات العلاقة بالمواطنة ويشمل الأسئلة: 17، 18، 19، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 31، 32، 33، 34، 35.

د. المحور الرابع يشمل دور المدرسة وموقعها من عملية التربية على المواطنة، وعبرت عنه الأسئلة: 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50.

6. الأسلوب الإحصائي المستخدم:

استعان الباحث في هذه الدراسة برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS.18.0، في عملية التفريغ والتحليل الإحصائي للبيانات، واختبار فرضيات الدراسة، حيث اشتملت على الأساليب الإحصائية البسيطة في تبويب البيانات واعتماد جداول إحصائية سهلة في شكلها ومحتواها التالية:

- احتوت الجداول والتي كانت على نوعين (جداول بسيطة وجداول متقاطعة لدراسة الفروق بين تلاميذ الولايتين) على التكرارات والنسب المئوية من أجل عرض خصائص العينة ومعرفة استجابة أفرادها لعبارات الاستمارة.

- إلى جانب ذلك استخدمنا اختبار كا^2 أو كاي تربيع للاستقلالية (chi-deux) أو x^2، هو اختبار إحصائي يتم تطبيقه لدراسة العلاقة بين متغيرين لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين المتغيرين أم لا. يستخدم اختبار مربع كاي في تحليل البيانات الإسمية، فالمتغيرات يجب أن تكون مصنفة ومقاسة بمقياس إسمي، وهو اختبار يستخدم للموازنة بين التوزيعات التكرارية للمتغيرات، وهو يصلح لمعالجة البيانات النوعية التي تكون على شكل تكرارات لمجموعات أو أصناف معينة. والهدف من هكذا اختبار بالنسبة للدراسة هو الكشف عن العلاقة بين ما تم جمعه من تكرارات (نتيجة الدراية الميدانية) التكرارات المتوقع الحصول عليها فيما يخص نفس الاستجابات في المجتمع الأصلي.

يحسب كا^2 (X^2) من خلال المعادلة التالية:

$$X^2=\sum \frac{(fo-fe)^2}{fe} \quad \text{.....(1)}$$

fo : التكرار الواقعي أو المشاهد

fe: التكرار المتوقع (وهو ناتج قسمة مجموع التكرارات المشاهدة على عدد الاختيارات)

(1) عبد الكريم بوحفص، **الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية**، ط2، الجزائر، 2006، ص 193.

وبالإفادة من برنامج التحليل الإحصائي spss، حصلنا على قيم كا^2، معتمدين في تحليل هذه القيم على مستوى دلالة 0.05، وعلى درجة حرية تختلف بحسب الاختيارات في كل سؤال من الاستمارة، على اعتبار أن درجة الحرية = (عدد الأعمدة-1)x(عدد السطور-1).

الفصل السادس
عرض ومناقشة النتائج

1. تمثلات المواطنة لدى التلاميذ في التعليم الثانوي
2. مواقف التلاميذ من بعض القضايا المرتبطة بالمواطنة
3. موقع ودور المدرسة في التربية على المواطنة

عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

1. تمثلات المواطنة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

وفيه تم عرض إجابات التلاميذ على أسئلة هذا المحور الأول من خلال التكرارات والنسب المئوية:

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 11:

نص السؤال: عندما تسمع كلمة المواطنة ما هو أول شيء يتبادر إلى ذهنك؟

جدول رقم (10) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (11)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
الجزائر	100	31,0%
الواجبات	29	9,0%
الحقوق	20	6,2%
التاريخ الوطني	10	3,1%
الدين	12	3,7%
السياسة	10	3,1%
الوطن	121	37,5%
الديمقراطية	6	1,9%
شيء آخر	5	1,5%
بدون إجابة	10	3,1%
المجموع	323	%100

التحليل: أول شيئين يرتسمان في ذهن التلاميذ حول مفهوم المواطنة على التوالي هما الوطن والجزائر بنسبة 37.5% و31.0%، ثم بعد ذلك تأتي الحقوق والواجبات بأقل من 10%. وهي دلالة على ارتباط مفهوم المواطنة بعامل الأرض والجغرافيا، ومكان الميلاد. وهي صورة أقل ما يمكن القول عنها بأنها بسيطة وطبيعية، لم ترق بعد إلى المفهوم المعاصر للمواطنة. صورة تكونت بفعل التنشئة الاجتماعية والروابط الاجتماعية التي تأسست على تلك الأرض، وكان لها عميق

الأثر من الجانب النفسي في تشكيل مخيال المواطنة لدى التلاميذ. وبعبارة أخرى فإن كلا من لفظتي الوطن والجزائر تلخصان كل العناصر التي يتكون منها مفهوم المواطنة في تصور التلميذ الجزائري، وتأخذان الحيز الأكبر من مكونات الصورة المواطنية لديه.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم12:

نص السؤال: بالنسبة لي المواطنة هي انتماء إلى:

جدول رقم (11) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (12)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
العالم أجمع	38	11,8%
الأمة الإسلامية	86	26,6%
العالم العربي	21	6,5%
الدولة الجزائرية	166	51,4%
منطقة جغرافية محددة	4	1,2%
العائلة والقبيلة	5	1,5%
بدون إجابة	3	0,9%
المجموع	323	%100

التحليل: الانتماء هو ذلك الشعور الذاتي والذي يغبر عن الحاجة إلى الارتباط بالأشياء المادية والمعنوية وبالأشخاص والجماعات. يشكل الانتماء العائلي أولى حلقاته ثم تتبعه بعد ذلك انتماءات أخرى أوسع وأكثر خصوصية، من أمثلتها انتماء إلى جماعة الرفاق وانتماء إلى مدرسة وقرية، أ جهة أو قبيلة أو مهنة أو قطر أو عقيدة أو فكرة. كل هذه الانتماءات وغيرها نظهر أو تختفي بحسب المواقف التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية واستعمالها أو اللجوء إليها مرهون بمدى درجة وقوة الشعور بهذا الانتماء، وكذلك طبيعة ونوع الموقف الذي يتعرض له. وفي حالتنا هذه يتصدر الانتماء إلى الدولة الجزائرية لدى نسبة معتبرة وهامة من التلاميذ 51.4%

قبل أي انتماء آخر، انتماء للأرض والعادات، والروابط الأسرية والاجتماعية. فهو انتماء اجتماعي أكثر منه انتماء بالمفهوم السياسي للدولة، ويعزز نتيجة الجدول السابق، ثم يأتي بعد ذلك الانتماء الديني إلى الأمة الإسلامية انتماء أكبر يتجاوز الحدود السياسية والجغرافية ومرتبط بالمعتقد الاجتماعي والعائلي. ثم العالم بعد ذلك كنونهم ينتمون إلى المجتمع الإنساني الذي تذوب فيه الفوارق الفردية ويؤمن بالاختلاف وأن هناك الآخر الذي يشاركه آدميته. في حين تنحسر الانتماءات القبلية والجهوية في تحديد وتضعف نتيجة التغيرات والتطورات يمر بها الفرد خاصة على مستوى الفكر والوعي والاحتكاك بالآخر، ومع ذلك لا يمكن أن نلغي هذه الانتماءات الضيقة والتي قد تكون أقوى وأشد في مواقف تستدعي حضورها.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 13:

نص السؤال: بالنسبة لي المواطن الجزائري هو كل

جدول رقم (12) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (13)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
مسلم	66	20,4%
عربي	12	3,7%
أمازيغي	29	9,0%
من يحمل الجنسية الجزائرية	176	54,5%
كل من يقيم على الأراضي الجزائرية	38	11,8%
بدون إجابة	2	0,6%
المجموع	323	%100

التحليل: أن تكون مواطنا جزائريا يجب أن تحمل الجنسية الجزائرية أولا، ثم بعد ذلك يجب أن تكون مسلما، ما يجعل من عامل الجنسية محددا أساسيا في المواطنة الجزائرية ويليها عامل الدين، في حين لا يعير كثير من التلاميذ العوامل الإثنية والقومية أهمية بالغة في تحديد صفة المواطن

الجزائري. وهو ما نلاحظه فيما يتعلق بالأصل العربي أو الأمازيغي في تحديد هوية المواطن الجزائري، ما يجعل منها مسألة ثانوية وغير مؤثرة. وفي ذلك دلالة على أن التلاميذ يولون أهمية بالغة للعناصر الجامعة وللروابط الاجتماعية الكبرى أكثر من تلك الروابط التي تقتصر على مكون أو عنصر واد. إن مسألة الجنسية تسبق كل الروابط والفوارق، كن جزائريا قبل كل شيء وبعد ذلك كن من تكون. الوطن والمواطنة بهذا المعنى هما الجنسية والأرض الذي تحدده السياسة والجغرافيا وتنأى به عن الألوان الأخرى التي تسطبغ بها المواطنة من دين وإيديولوجيا. إنها مواطنة ذات أبعادها بسيطة محدودة العوالم لا تزال في طريق التشكل. غير أنها مواطنة جامعة تحتوي كل الاختلافات في إطار جغرافي محدود وفي جنسية واحدة.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 14:

نص السؤال: المواطن الصالح هو من:

الجدول رقم (13) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (14)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
يحترم القوانين	68	21,1%
يقوم بمسؤولياته تجاه الوطن	103	31,9%
يستطيع العيش مع الآخرين	36	11,1%
يدافع بكل قوته عن وطنه	83	25,7%
يحترم حقوق الآخرين	24	7,4%
شيء آخر	5	1,5%
بدون إجابة	4	1,2%
المجموع	323	%100

التحليل: إن صفة المواطن الصالح تتحدد في المقام الأول في مدى القيام بالمسؤوليات المنوطة به تجاه الوطن الذي ترعرع فيه، ونشأ على حبه، وأولى هذه المسؤوليات هي الدفاع بكل قوة عنه

والاستماتة في حمايته، ثم تأتي بعد ذلك مسألة احترام القوانين. فحماية الوطن والدفاع عنه هي صفة فطرية وغريزية تدفع الفرد إلى الذود عن المكان والإنسان الذي تربطه به علاقات قوية تأتي في مقدمتها الروابط القرابية، فهي قضية تسبق العمل بالقوانين واحترامها، وهو ما تبرزه نسبة هامة من التلاميذ على اعتبار أداء الخدمة الوطنية واجب وشرف، كما سيأتي في مقام لاحق.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 15:

نص السؤال: حدد ثلاثة حقوق أساسية للمواطن حسب أهميتها بالنسبة إليك

الجدول رقم (14) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (15)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
حرية التعبير	179	55,4%
العيش في بيئة سليمة وصحية	49	15,2%
الأمن والحماية	52	16,1%
التربية والتعليم	26	8,0%
العمل	8	2,5%
احترام الملكية الخاصة	2	0,6%
احترام الخصوصيات الفردية	2	0,6%
الصحة	0	0,0%
المساواة بين الأفراد	2	0,6%
التطبيق الصحيح للقوانين	2	0,6%
بدون إجابة	1	0,3%
المجموع	323	%100

التحليل: من أهم الحقوق التي ينبغي أن يتمتع بها المواطن حسب التلاميذ هي حرية التعبير، مع ضمان الأمن والحماية، ومن ثم العيش في بيئة سليمة وصحية. إن الفرد في هذه المرحلة العمرية يكون في أشد الحاجة إلى التعبير عن آراءه وأفكاره وأحاسيسه، وهو ما لا توفره له المؤسسات

الاجتماعية من أسرة ومدرسة وغيرها، ما يدفعه إلى البحث عن منافذ ووسائط أخرى يبدي فيها آراءه ويتبادلها مع غيره، وأصبحت شبكات التواصل الاجتماعي هي الوسيلة المثلى لتحقيق هذه الحاجة أو هذا الحق. وحتى يتسنى له التعبير عن آراءه لابد أن يتم في جو من الأمن والحماية، أي في مناخ ديمقراطي لا يخاف فيه الفرد على نفسه في حال عبر بصدق عن أفكاره وآراءه.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 16:

نص السؤال: حدد ثلاثة واجبات أساسية للمواطن حسب أهميتها بالنسبة إليك:

الجدول رقم (15) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (16)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
احترام القوانين	228	70,6%
المشاركة في الحياة المدنية	14	4,3%
المشاركة في الانتخابات	16	5,0%
احترام البيئة	33	10,2%
احترام رموز السيادة الوطنية	21	6,5%
الدفاع عن الوطن	7	2,2%
الإخلاص في العمل	2	0,6%
بدون إجابة	2	0,6%
المجموع	323	%100

التحليل: من الناحية النظرية، تعتقد نسبة كبيرة من التلاميذ (70.6%)، أن أول واجب على المواطن وأكثر حضورا في أذهانهم، هو احترام القوانين التي تنظم الحياة الاجتماعية. وهو ما يدل على وجود وعي كبير بأهمية احترام القانون. ولا شك أن احترام القانون والخضوع له هو أبو الواجبات ومنه تستمد باقي الواجبات مشروعيتها. يبقى فقط طبيعة الواجبات ونوعها التي يقصدها التلاميذ، وما هي المجالات والأطر التي تحترم فيه القوانين. في مقابل ذلك نجد أن الواجبات التي على الفرد القيام بها والتي تستدعي دافعا داخليا وذاتيا، تتوقف على الفرد ومدى استيعابه

واستعداده لأداء الواجب، فاحترام القوانين واجب مفروض وله طابع الإلزامية، يجد الفرد نفسه مجبرا على احترام القوانين مثل قانون المرور، وقانون العمل والقوانين التي تنظم الحياة اليومية، ويؤدي عدم احترامها إلى التعرض للعقوبات والملاحقات القانونية. غبر أن الواجبات التي يستطيع عدم القيام بها لأنها لا تستدعي متابعات قضائية أو عقوبات فهو ينأى عنها، وهو ما نلاحظه فيما يخص المشاركة في الحياة المدنية أو المشاركة في الانتخابات والواجبات الأخرى.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 17:

نص السؤال: هل تعتقد أن الوحدة الوطنية هي شيء مقدس لا يمكن المساس به؟

الجدول رقم (16) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (17)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	23	7,1%
نعم	213	65,9%
ليس لي رأي	83	25,7%
بدون إجابة	4	1,2%
المجموع	323	%100

التحليل: المواطنة رابطة اجتماعية، وعامل هام في تماسك أفراد المجتمع وتضامنه، وبما لها من خصائص جامعة وموحدة، فإنها أداة هامة من أجل تدعيم الوحدة الوطنية، التي تضمن الأمن والأمان للأفراد. لذا نجد أن نسبة معتبرة من التلاميذ على وعي كبير بأهمية الوحدة الوطنية، باعتبارها عنصرا هاما في تحقيق الاستقرار والأمن الاجتماعيين.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 18:

نص السؤال: هل توافق على مقولة: أن الجزائر تسع الجميع؟

الجدول رقم (17) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (18)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	107	33,1%
نعم	150	46,4%
ليس لي رأي	63	19,5%
بدون إجابة	2	0,6%
المجموع	323	%100

التحليل: الجزائر بلد شاسع، يتمتع بخاصية جغرافية تعددت فيه المناخات والتضاريس، كان لها أثر بالغ في على الحياة الاجتماعية، نتجت عنها عادات وتقاليد وثقافات مختلفة. جعلت منه بلدا منفتحا على الآخر، ويقبل به على أرضه، ويبادله العلاقات، وهو ما يعطي بعدا إيجابيا لمفهوم المواطنة التي تذوب فيها الفروق والاختلافات، وهو ما نراه من أن46.4% من التلاميذ يؤيدون عبارة ﴿أن الجزائر تسع الجميع﴾. في حين نجد أيضا نسبة لا يمكن تجاهلها والمقدرة بـ 33.1% والتي ترى عكس ذلك، وبأن الجزائر لا يمكن أن تتسع إلا الجزائريين ممن يحملون الجنسية الجزائرية ونشأ على هذه الأرض، ويحمل الهوية الجزائرية بأبعادها الثقافية المختلفة، فالآخر الذي يمكنه أن تسعه الجزائر ليس سوى جزائري مثله على الرغم من اختلافه عنه في عاداته وسلوكاته.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 19:

نص السؤال: هل تؤيد استعمال القوة والعنف للحصول على الحقوق؟

الجدول رقم (18) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (19)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	211	65,3%
نعم	72	22,3%
ليس لي رأي	37	11,5%
بدون إجابة	2	0,6%
المجموع	323	%100

التحليل: على الرغم من وجود فئة معتبرة من التلاميذ لا تؤيد فكرة أن يشاطرها الأرض والوطن أناس آخرون، إلا أن ذلك لا يعني أن هذا مدعاة لاستعمال العنف ضد الآخر، وهو ما عبرت عنه نسبة 65.3% لإدراكها بالآثار التي يخلفها العنف على النسيج الاجتماعي، والمآسي التي يخلفها، والأمثلة كثيرة عن مجتمعات نخر العنف بنيتها الاجتماعية، وفرق أوصالها، ولعل ما عاشته الجزائر في حقبة مضت رسخ لدى فئة عريضة من المجتمع أن العنف لا يمكن أن يكون الحل من أجل المطالبة بالحقوق. وهي القناعة التي ترسخت لدى التلاميذ في الابتعاد عن استعمال العنف مهما كان شكله، واتخاذ طرق أكثر تحضرا وسلمية في المطالبة بالحقوق والامتيازات.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 20:

نص السؤال: أي شيء هو أهم إليك أكثر من أي شيء آخر؟

الجدول رقم (19) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (20)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نفسك	36	11,1%
أسرتك	104	32,2%

قرابتك	13	4,0%
لغتك	2	0,6%
وطنك	17	5,3%
دينك	142	44,0%
لاشيء	5	1,5%
بدون إجابة	3	0,9%
المجموع	323	%100

التحليل: على خلاف نتائج بعض الدراسات الأجنبية التي تناولت أهمية الدين بالنسبة للمراهقين والشباب خاصة في أوروبا، التي أبانت عن 45% من المبحوثين ما بين 14 و16 سنة ليس للدين أهمية في حياتهم الخاصة، وأن 33% يرون أن الدين يزعجهم. و82% منهم يرون بأن للدين مكان هام في التاريخ[1]. فإن نسبة هامة هي 44% من المبحوثين ترى أن الدين له مكانة وأهمية كبيرتين في حياتهم، ويأتي قبل الأسرة التي سجلت نسبة 32.2%، وهو أمر يمكن تفسيره بطبيعة المجتمع الجزائري وخصوصيته الثقافية والاجتماعية التي تقدس الدين وتجعله في قمة سلم القيم وأحد المكونات الأساس للبناء الاجتماعي، وكل العناصر الأخرى التي تحظى بالاحترام والتقديس على غرار الأسرة التي هي بدورها تعطي أهمية للدين من خلال عملية التنشئة الاجتماعية. وهو أمر وقفنا عليه من خلال تحقيق ميداني حول أشكال التدين في الوسط الطلابي. والذي أنجز أواخر سنة 2000 بجامعة وهران والذي شمل 500 طالب جامعي، والتي هدفت إلى محاولة فهم الدينامية الدينية التي تتحكم في المنطق الهوياتي للشباب[2]، وقد عكست نتائجها حقيقة ثلاثية الأبعاد تمثلت في: ارتباط قوي وكبير للطلبة بالدين وأبعد من أن يكون مرجعية من بين المرجعيات الأخرى؛ بل

(1)Jean-Paul Willaime, **Les attitudes des jeunes à l'égard de la religion en France**, Travaux du colloque « Les jeunes, le religieux et la laïcité » – organisé en 1 décembre 2011 au sein de l'École nationale de protection judiciaire de la jeunesse – France.

(2)Mohamed Merzouk, « Les nouvelles formes de religiosité juvénile : enquête en milieu étudiant », *Insaniyat / إنسانيات*, 55-56 | 2012, 121-131.

يطالبون به بوصفه مكونا أساسيا لهويتهم، ثم أن هذا الارتباط لا ينبع من نموذج واحد للعقيدة والإيمان؛ بل تتعدد مشاربهالفكرية والعقدية، وحقيقة ثالثة تمت معاينتها، وهي على الرغم من انعكاسه السياسي، يبقي الدين أو الإسلام يشكل الإيديولوجية الفاعلة داخل المجتمع، وبالأخص في الإقامات الجامعية. وما يمكن قوله هو أن الدين يبقى عاملا مهما وفاعلا أساسيا في الحياة الاجتماعية لدى الأجيال بالرغم من التغيرات التي عرفها المجتمع الجزائري عل مستوى سلم القيم الاجتماعية.وما نسجله عموما هو الحضور البارز للعناصر التي تشكل الهوية سواء الفردية منها او الاجتماعية، هذه التراتبية الخاصة بالانتماءات تختلف من حيث أهميتها وتأثيرها في تكوين هوية الفرد أو التعبير عنها بحسب الظروف التي يمر بها. فإن الفرد يقيّم ويزن (بوعي أو لاشعوريا) أيّاً من مكونات هويته وانتماءاته المختلفة سيضع في الواجهة، ولأي منها يعطي الأولوية، وأيّ منها سيضع في مراتب ثانوية (أو حتى يخفيها) بحسب الوضع الذي يكون فيه[1].في حالتنا هذه فإن الدين يأتي في واجهة المكونات التي تشكل هوية التلاميذ وأولوية انتماءاتهم.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 21:

نص السؤال: ما هو أهم عنصر للمواطنة حسب رأيك؟

الجدول رقم (20) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (21)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
الحقوق	37	11,5%
الواجبات	16	5,0%
الانتماء	83	25,7%
الإسلام	121	37,5%
الهوية والثقافة	52	16,1%
شيء آخر	8	2,5%

(1) علي خليفة، **المواطنية في زمن علمك النفس الاجتماعي: مقاربة لمفهوم المواطنية بواسطة نظرية التمثيلات الاجتماعية وحالة الثقافة المواطنية في الوطن العربي**، مجلة إضافات، العدد 30، أفريل 2015، ص220

بدون إجابة	6	1,9%
المجموع	323	%100

التحليل: أفراد العينة هم أكثر ارتباطا بالعناصر المتعلقة بالهوية، والتي تأتي في مقدمة مكونات المواطنة، في مقدمتها الدين 37.5%، الانتماء 25.7% ثم الثقافة والهوية 16.1% وبنسبة أقل مكوني الحقوق 11.5% والواجبات 5%. وهي نتائج تبرز مدى قوة وتأثير العناصر الثلاثة في تشكل مفهوم المواطنة لدى التلاميذ وفي سلوكاتهم، كما يبرز أيضا قوة عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها مؤسسات التنشئة خاصة منها الأسرة والمسجد والمدرسة. في حين نجد أن كلا من الحقوق والواجبات الذين يعتبران مكونان أساسيان للمواطنة الحديثة لم يحظيا بعد بأن يكونا من ضمن أولويات تصورات التلاميذ لمكونات المواطنة. مما يدل على غياب توازن في عملية التنشئة الاجتماعية والتي تفضل عناصر معينة على أخرى. هذه الأخيرة لا تظهر إلا في مواقف معينة خاصة عند المطالبة بالحقوق. وهي نتائج تدعم ما ذهبنا إليه سابقا في استحضار عناصر الهوية والثقافة في مواجهة المواقف المختلفة التي يتعرض لها الأفراد.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 22:

نص السؤال: ما هو دورك كمواطن من خلال موقعك كتلميذ في الثانوية؟

الجدول رقم (21) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (22)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
الدراسة	232	71,8%
احترام القانون الداخلي للمؤسسة	33	10,2%
احترام الأساتذة والإدارة	21	6,5%
احترام زملائي	8	2,5%
مساعدة زملائي في الدراسة	3	0,9%
التضامن مع كافة أعضاء المؤسسة	11	3,4%

لا أرى أي دور	11	3,4%
بدون إجابة	4	1,2%
المجموع	323	%100

التحليل: أولى الواجبات التي على التلاميذ القيام بها داخل المدرسة والمؤسسة التعليمية هو واجب الدراسة. وهي المهمة التي انتدبوا للقيام بها من طرف المجتمع. والنسبة الملاحظة 71.8% تؤكد مدى استجابة التلاميذ واستعدادهم للدراسة. باعتبارها عاملا مهما من أجل عملية الاندماج والتوافق الاجتماعيين، وبالتالي هم مجبرون على الدراسة وتحمل أعبائها. وما يمكن ملاحظته هو عدم اكتراث التلاميذ لموضوع العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة، سواء العلاقات التي تربطه الأساتذة والعمال الإداريين، وعلاقاتهم مع بعضهم البعض والتي تفرض عليهم أشكالا من التضامن والتعاون والاحترام. وهو ما يؤشر لوجود أنماط أخرى من العلاقات والتي من أبرزها ظاهرة العنف في الوسط المدرسي. فبدلا من أن تكون المؤسسة التربوية مكانا لتقويم سلوك الأفراد وإعدادهم أخلاقيا ونفسيا واجتماعيا؛ أصبحت مكانا يعج بصورة عديدة من صور العنف. وقد اعترف بذلك القائمون على الشأن التربوي في عديد اللقاءات والندوات. فقد كشف المفتش العام لوزارة التربية الوطنية، نجادي مسقم، في حصة إذاعية بالقناة الثالثة، عن إحصاء حوالي 40 ألف حالة عنف مدرسي سنويا عبر مختلف المؤسسات التربوية. وأن حوالي 260 ألف حالة عنف تم إحصاءها ما بين عامي 2000 و2014 في الوسط المدرسي، وقعت بين المتمدرسن أنفسهم أو بين الأساتذة والمتمدرسين أو مابين الأساتذة في حد ذاتهم. وذكر ضيف الثالثة أن دراسة تمت عبر 400 ثانوية استهدفت حوالي 400 ألف طالب، بينت أن 63 بالمائة من التلاميذ يفضلون البقاء في بيوتهم عوض الدراسة في محيط عدائي[1] .

[1] نجادي مسقم، المفتش العام بوزارة التربية الوطنية، لقاء إذاعي ببرنامج ضيف التحرير للقناة الإذاعية الجزائرية الثالثة، بتاريخ 01 فبراير 2017

2. مواقف التلاميذ من بعض القضايا المرتبطة بالمواطنة

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 23:

نص السؤال: هل توافق على أن ثورة أول نوفمبر 1954 هي من أعظم الثورات في العصر الحديث؟

الجدول رقم (22) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (23)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا أوافق	2	0,6%
أوافق جدا	177	54,8%
أوافق	96	29,7%
ليس لي رأي	22	6,8%
بدون إجابة	26	%0.8
المجموع	323	%100

التحليل: لا شك في أن الثورة الجزائرية هي من أعظم الثورات في العصر الحديث، وصل صداها أصقاع العالم لتكون أنموذجا للثورات التحررية، ومحطة تاريخية فاصلة كان لابد أن تكون لها مكانة خاصة في نفوس الجزائريين ومصدر فخرهم واعتزازهم. وهو ما تجلى في تصريح أفراد العينة لدى نسبة كبيرة منهم بأنهم مع الرأي الذي يعتبر الثورة التحريرية هي ثورة من أعظم الثورات في العصر الحديث تراواحت ما بين الموافقة الشديدة على العبارة "أوافق بشدة" بنسبة 54.8% وعلى العبارة "أوافق" بنسبة 29.7% وقد ترسخ ذلك نتيجة جملة من العوامل أهمها قرب العهد بتاريخ الثورة الذي يصادف أول نوفمبر 1954. كما لا زال عدد من صانعي هذه الثورة على قيد الحياة. ثم أنها لم تكن ثورة خاصة بفئة محددة بل كانت ثورة شعب بكامله.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 24:

نص السؤال: ما هو موقفك في حال تعرّض أحد إلى أحد رموز الدولة والمقاومة الوطنية؟

الجدول رقم (23) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (24)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
أدافع بشدة	195	60,4%
أدع أمر الدفاع لغيري	73	22,6%
ليس لي رأي	44	13,6%
بدون إجابة	10	3,1%
المجموع	323	%100

التحليل: وكما أن هناك اعتزاز لدى التلاميذ في أن ثورة أول نوفمبر هي من أعظم الثورات في العصر الحديث، لا يتوقف موقف عند حد الاعتزاز والفخر؛ بل الغالبية منهم 60.4% على استعداد للدفاع ضد محاولات المساس بمنجزات هذه الثورة ورموزها. ويتجلى ذلك في الدفاع عن رموز الدولة والمقاومة الوطنية. ما يؤشر إلى وجود ولاء قوي نحو كل الرموز والمقومات الوطنية، من تاريخ وثقافة منجزات يغبر عن حس وطني عميق ساهمت في تكوينه جملة من العوامل أبرزها أن غالبية الشعب كان الفاعل الأساس في تحقيق هذه الانتصارات والإنجازات. فكل بيت تجد فيه الفدائي والمجاهد والشهيد. ما يعطي لموقف التلاميذ قوة في الدفاع عن هذه الرموز والمقومات.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 25:

نص السؤال: كيف تصف سلوك بعض التلاميذ الذين يغيبون عن تحية العلم؟

الجدول رقم (24) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (25)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
غير وطنيين	43	13,3%
غير مسؤولين	27	8,4%

لا يقدرون تضحيات الشهداء	138	42,7%
هم أحرار	83	25,7%
لا أهتم لذلك	32	9,9%
المجموع	323	%100

التحليل: العلم الجزائري هو أحد رموز الدولة الجزائرية وتاريخها. وحتى يرفرف العلم عاليا في سماء الاستقلال؛ استشهد من أجله مليون ونصف المليون من الشهداء. هذا العلم الذي يقف أمامه التلاميذ صباحا ومساء من أجل استحضار أرواح الشهداء وتضحياتهم. تتراوح مواقف التلاميذ من عملية الوقوف يوميا لتحيته. إذ نجد أن نسبة معتبرة 42.7% ترى في سلوك بعض التلاميذ الذي يغيبون طواعية عن تحية العلم عملا غير أخلاقي وهم بهذا الفعل لا يقدرون تضحيات الشهداء، و 13.3% يصفون هذا السلوك بغير الوطني و 8.4% بأنه موقف غير مسؤول. إن لا يدعونا إلى القول بوجود تناقض في مواقف التلاميذ في دفاعهم عن رموز الدولة ومقوماتها من جهة وموقفهم من تحية العلم من أخرى كإجراء يومي مفروض. الأمر الذي يسبب إزعاجا للتلاميذ وبالتالي مواجهة ذلك بالتماطل في الحضور لتحية العلم يوميا صباح مساء.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 26:

نص السؤال: هل تقبل بآراء الآخرين حتى ولو تعارضت مع آرائك؟

الجدول رقم (25) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (26)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	81	25,1%
نعم	197	61,0%
ليس لي رأي	38	11,8%
بدون إجابة	7	2,2%
المجموع	323	%100

التحليل: إن ثقافة الرأي والرأي الآخر تعني أن يقوم الإنسان باحترام أي فكرةٍ مخالفةٍ لفكرته الأساسية، والاستماع إليها بشكلٍ كامل، ومن ثم مناقشتها بكل موضوعيةٍ وحياد، في جوٍ من الهدوء ورحابة الصدر، دون التحيّز إلى رأيه الشخصي، وفرضه بالقوّة على الطرف الآخر. فاحتقار الرأى الآخر أو رفضه يؤدى للتوتر والعصبية و فشل العلاقات بين البشر, بل و قد يصل الأمر بين الطرفين لتصرفات غير قانونيه تؤدى لمشاكل يصعب حلها.

إن من الأهداف التي تسعى المجتمعات المتحضرة هو غرس ونشر ثقافة القبول بالآخر وبآرائه. عبر عديد الوسائط تربوية كانت أو إعلامية حرصا منها على الحفاظ على استقرارها وتطورها. وهو ما تسعى إلى تحقيقه المنظومة التربوية في الجزائر بتكوين الأفراد على قيم الحوار والقبول بالآخر. وهدف تسعى إلى تحقيقه أطراف أخرى داخل المجتمع. في صورة المجتمع المدني والمجتمع السياسي، ومطلب في مجتمع عانى في مرحلة تاريخية من الأحادية في الفكر والسياسة والرأي. إن هذا الموقف الحضاري نجده لدى التلاميذ في استعدادهم لتقبل الرأي الآخر نسبة 61.0%.على الرغم من تعارضه مع آرائهم.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 27

نص السؤال: هل تؤيد التعددية السياسية والفكرية؟

الجدول رقم (26) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (27)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	105	32,5%
نعم	101	31,3%
ليس لي رأي	111	34,4%
بدون إجابة	6	1,9%
المجموع	323	%100

التحليل: إذا انطلقنا من الموقف المسجل من احترام الرأي والقبول به بنسبة كبيرة في الجدول السابق، فإن ذلك لا يعني وجود تأييد واسع لمسألة التعددية السياسية والفكرية. من خلال تقارب النسب بين مؤيد 31.3%، ومعارض 32.5%، وبين لم يحدد موقفه بعد من هذه المسألة 34.4%. وهذه المواقف الثلاثة تعبر عن تحفظ وتردد في تأييد التعددية السياسية نتيجة تجربة سياسية مريرة عاشتها فئات المجتمع. كانت لها ارتداداتها الأمنية والاجتماعية. جعل من التعددية كلمة مرادفة للأزمة السياسية التي عرفتها وتعرفها البلاد. دفعت بالكثير من أفراد المجتمع إلى عدم الاهتمام بالسياسة والسياسيين وتوجيه اهتمامهم إلى مجالات أخرى.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 28:

نص السؤال: هل تؤيد فكرة الانضمام إلى حزب سياسي؟

الجدول رقم (27) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (28)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	179	55,4%
نعم	57	17,6%
ليس لي رأي	81	25,1%
بدون إجابة	6	1,9%
المجموع	323	%100

التحليل: نسبة معتبرة من التلاميذ تمثل 55.4% ليس لديها نية في الانضمام لأي حزب سياسي، ولا تؤيد هذه الفكرة. نسبة تقربنا من الواقع الذي يعرف عزوفا كبيرا لدى الشباب عن المشاركة السياسية سواء في الانضمام إلى الأحزاب السياسية، أو المشاركة في الانتخابات. وهو ما تبينه الأرقام في عديد الاستحقاقات السياسية، ونسبة حضورهم في الأحزاب السياسية.

إن عزوف الشباب الجزائري عن الفعل السياسي يبدو طبيعيا لأنه نتيجة منتظرة لتوجه عام ساد على امتداد سنوات كان فيها الصراع السياسي مطبوعا بالتحكم في السلطة دون إمكانية تداولها

بأي وجه من الأوجه. وبذلك يحمل البعض المسؤولية للدولة في هذا الصدد. لاسيما وأنه في السابق كان هناك تكريس واضح لعزل الشباب والحيلولة دون مشاركته في الساحة السياسية من أبوابها. ويرى البعض أن العزوف عن الفعل السياسي بالجزائر لا يهم الشباب وحدهم وإنما يهم فئات وشرائح واسعة من المجتمع الجزائري. فكيف نطالب الشباب بالمشاركة والفعل السياسي وهم فاقدون الثقة في المؤسسات، عالمون علم اليقين أن القرارات تحدد خارج المؤسسات وأن رأيهم لا وزن له لا داخل الحكومة ولا تحت قبة البرلمان وهم الذين جربوا أكثر من مرة هاتين المؤسستين لاسيما وأن مشاكلهم ظلت مطروحة على امتداد سنوات وهم يعاينون كيف تم حل مشاكل لا تعنيهم وتعني أقلية لا تكاد تبين بجرة قلم؟[1]

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 29:

نص السؤال:هل ستشارك في الانتخابات المقبلة؟

الجدول رقم (28) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (29)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	104	32,2%
نعم	156	48,3%
ليس لي رأي	55	17,0%
بدون إجابة	5	1,5%
المجموع	323	%100

التحليل: على غير الانضمام إلى الأحزاب السياسية التي لا تلقى تأييدا لدى نسبة كبيرة من أفراد العينة، فإن فكرة المشاركة في الانتخابات، تلقى استجابة ليست بالقوية جدا؛ عبر ما نسبته 48.3% عن استعدادهم للمشاركة والذهاب إلى مكاتب الاقتراع. وهو ما يعطي مؤشرا جيدا على تبلور وعي لا يمكن أهمية حول أهمية المشاركة في الانتخابات كفعل مواطني. حتى وإن كانت هذه

[1] نعمان عبد الغني، الشباب والانتخابات في الجزائر، جريدة أخبار اليوم، نشر يوم 14 مارس 2017، من الموقع: http://www.akhbarelyoum.dz/ar/200243/200292/208284-2017-03-13-18-29-19

الانتخابات لم تقدم شيئا ملموسا من الناحية الاجتماعية والسياسية. بالمقارنة مع نسب المشاركة الفعلية المتوسطة في الانتخابات التي شهدتها الجزائر بداية من سنة 2002 حتى 2017 والتي لم تصل إلى نسبة 50%.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 30:

نص السؤال:هل ولاء الفرد يجب أن يكون لـ

الجدول رقم (29) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (30)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
العائلة	137	42,4%
القبيلة	3	0,9%
الجهة	6	1,9%
الحزب	1	0,3%
السلطة الحاكمة	2	0,6%
الدولة	30	9,3%
الجنس البشري	12	3,7%
القوة والمال	4	1,2%
الدين	107	33,1%
لا ولاء	8	2,5%
بدون إجابة	13	4,0%
المجموع	323	%100

التحليل: أمام ما تعرفه المجتمعات من تغييرات عميقة على مستوى بنياتها وأنساقها الاجتماعية والقيمية والثقافية. فرضتها عوامل عديدة خلال مسارها التاريخي، ومن أهمها تيار العولمة الذي فرض امتلاءاته عليها. من خلال التسويق لقيم وثقافة جديدة لعالم تذوب فيه الخصوصيات، وتتحول فيها الولاءات والانتماءات من مجرد ولاءات وانتماءات محدودة اجتماعيا وإقليميا. إلى ولاءات وانتماءات جديدة تتخذ من العولمة طابعا وسمة لها. الأمر الذي جعل كثيرا من الدول إلى

القيام بجملة من الإصلاحات والتعديلات في قوانينها وأنظمتها السياسية والتربوية حتى تتماشى والتيارات الفكرية المهيمنة عالميا. ومع ذلك فلا تزال بعض المجتمعات تقاوم هذه الموجة من أجل الحفاظ على مقوماتها وهوياتها. وتنشئة الأفراد على الولاء لكل مقومات المجتمع الذي ينتمون إليه. ولعل هذا ما نلاحظه في أن أفراد العينة حرصون على ولائهم أولا وقبل كل شيء لأسرهم42.4% ثم لدينهم33.1 % وبشكل أقل للدولة التي ينتمون لها 9.3%. وهو ما يدعونا إلى القول بأن الأسرة والدين يتمتعان بجاذبية قوية لولاء الأفراد وإخلاصهم. لارتباطهما بالعلاقات القرابية القوية بين أفراد الأسرة وما تؤمن به من معتقدات.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 31:

نص السؤال:ماذا تنوي القيام به بعد إتمامك للمرحلة الثانوية

الجدول رقم (30) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (31)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
متابعة الدراسة في الجامعة	231	71,5%
متابعة تكوين مهني	5	1,5%
الانخراط في الجيش والأمن الوطني	54	16,7%
القيام بنشاطات مهنية حرة	9	2,8%
شيء آخر	18	5,6%
بدون إجابة	6	1,9%
المجموع	323	%100

التحليل: تبقى الجامعة ومن ورائها التعليم العالي؛ حلما لكثير من الأفراد ولأسرهم عملت على تحقيقه خلال سنوات من الجهد والعناء. لما تمثله الجامعة من رمزية اجتماعية وثقافية في الارتقاء الاجتماعي، ومكان تتكون فيه الكوادر التي يحتاجها علم الشغل. ونسبة 71.5% تذهب في هذا الاتجاه وتأمل في الالتحاق بالجامعة. في حين أن16.7% يفضلون الانخراط في صفوف الأمن

والجيش الوطني ضمانا للعمل في أقرب وقت ممكن. في حين نسبة ضعيفة جدا تفضل متابعة تكوين مهني أو القيام بنشاطات حرة. فالهدف الأول هو الحصول على عمل أو شهادة علمية تساعدهم للحصول عليه.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 32:

نص السؤال: في حال قررت مواصلة دراستك الجامعية أي جامعة تريد الالتحاق بها

الجدول رقم (31) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (32)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
الشرق الجزائري	39	12,1%
الغرب الجزائري	94	29,1%
الوسط الجزائري	82	25,4%
الجنوب الجزائري	1	0,3%
خارج الوطن	81	25,1%
جامعة أخرى	2	0,6%
بدون إجابة	22	6,8%
المجموع	323	%100

التحليل: تباينت نسب وجهة التلاميذ إلى الجامعات بعد نجاحهم في شهادة البكالوريا بين الجهات الثلاث الغرب 29.1% والوسط 25.4% والشرق 12.1% في حين لم تحظ جامعات الجنوب باهتمام التلاميذ. بالنظر إلى أن مجتمع الدراسة يتكون من تلاميذ من وسط الوطن وغربه. وهو اختيار تتحكم فيه الظروف الاقتصادية والاجتماعية على الخصوص باعتبارهم ينحدرون من أسر متوسطة ومحدودة الدخل. غير أن هناك نسبة معتبرة تشكل ربع أفراد العينة 25.4% تفضل متابعة دراستها الجامعية خارج الوطن. لاعتبارات عدة أهمها الرغبةً في الوصول لأعلى مراتب النجاح والتميز، من أجل استكمال دراستهم بالخارج خاصة لدراسة التخصصات التي يحتاج إليها سوق

العمل بكثرة ،والسبب الحقيقي الذي يدفعهم لذلك هو رغبتهم في تنمية قدراتهم،ومهاراتهم، وزيادة فرصتهم في الحصول على فرصة عمل مميزة مما يضمن لهم مستقبل وظيفي مميز. كما يعتبر هذا أيضا على مؤشر لمحاولة الهجرة إلى الضفة الأخرى طلبا لحياة أفضل من تلك التي يعيشونها وما قوافل الشباب التي تركب البحر ساعية وراء تحقيق حلم الحياة الرغيدة والكريمة التي افتقدوها في أوطانهم.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 33:

نص السؤال: هل أنت مع تعدد الأديان؟

الجدول رقم (32) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (33)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	226	70,0%
نعم	57	17,6%
ليس لي رأي	30	9,3%
بدون إجابة	9	2,8%
المجموع	323	%100

التحليل: مرّ معنا في سؤال خاص بموقف أفراد العينة من التعددية السياسية والفكرية وكيف تقاربت نسب آراؤهم بين مؤيد ومعارض ومن ليس له موقف محدد تجاه هذه المسألة. وهو مؤشر على تذبذب في الآراء نتيجة لعوامل تاريخية سياسية واجتماعية. غير أن الأمر يصبح أكثر وضوحا حينما يتعلق الأمر بالمعتقدات والدين، ويتجلى في المعارضة القوية لفكرة تعدد الأديان حيث عبر 70.0% عن رفضهم لها. وفي هذا الموقف رفض للآخر وثقافته؛ موقف يتعارض تماما مع مقتضيات العولمة وغاياتها. ويضرب عرض الحائط كل ما تسعى إليه المنظومة التربوية في إعداد أجيال تؤمن بالتعايش السلمي والحوار وتقبل الآخر والعيش معا.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 34:

نص السؤال: في حال سنحت لك الفرصة للهجرة إلى خارج الوطن؟

الجدول رقم (33) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (34)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
أهاجر إلى غير رجعة	49	15,2%
أهاجر ثم أعود	197	61,0%
أبقى في وطني	53	16,4%
ليس لي رأي	16	5,0%
بدون إجابة	8	2,5%
المجموع	323	%100

التحليل: إن فكرة البقاء في أرض الوطن هي مشروع غير جدير باهتمام أفراد العينة إذ عبر ما 16.4% منهم على أنهم يفضلون ذلك، في مقابل ذلك نجد نسبة مهمة تقدر بـ 60.1% تفضل الهجرة أولا والعودة ثانيا وهي فئة تبحث عن تحسين ظروفها المادية والاجتماعية مع حفاظها على الروابط الاجتماعية التي تجعلها دائمة الاتصال بالأهل والأقارب أولا والوطن ثانيا. وفئة ثالثة تفضل الهجرة إلى غير رجعة من دون اعتبار للروابط الأسرية والاجتماعية، فئة همها الخروج من وطن لم يلبي احتياجاتهم ويضمن حقوقهم ويرفع إنسانيتهم. لقد أصبح حلم الهجرة يراود كل فرد من هذا المجتمع. لما آل إليه حالهم جراء عديد المشكلات التي دفعت بعم إلى البطالة والفقر. فكانت الهجرة إلى الضفة الأخرى هي الحل لمشاكلهم. وتجدهم يركبون البحر مغامرين بحياتهم على البقاء في ظروف حياتية لا تستجيب لآمالهم ولا تضمن لهم المستقبل الذي طالما حلموا به. ويمكن أن نعتبر أن اختيار الدراسة بالخارج كما مر معنا هو واحد من السبل المنتهجة في الهجرة. وليس خفيا الحجم والوتيرة التي تعرفها الهجرة السرية أو غير الشرعية؛ حسب عديد التقارير ومنها تقرير الرابطة الجزائر للدفاع عن حقوق الإنسان، التي سجلت رقما قياسيا للهجرة غير الشرعية في سنة

2017 والذي بلغ 3109 شخص ركبوا البحر، منهم 186 امرأة و840 قاصرا، وحسب ذات الهيئة فإنّ سعي الجزائريين إلى الهجرة يعود إلى عدة أسباب منها "فشل السياسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وانتشار الفساد مع احتكار الثروة في يد فئة لا تتجاوز 10% من السكان، وتجاوز نسبة البطالة 35% بين أوساط الشباب، بالإضافة إلى تأثير تراجع أسعار النفط على الاقتصاد الجزائري، وانهيار قيمة العملة المحلية، والتسويق الإعلامي للغرب بأن دوله أصبحت فردوسًا."[1]

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 35:

نص السؤال: هل تعتقد أن الخدمة الوطنية؟

الجدول رقم (34) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (35)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
أمر مفروض	39	12,1%
واجب وشرف وطني	226	70,0%
مضيعة للوقت	29	9,0%
ليس لي رأي	18	5,6%
بدون إجابة	10	3,1%
المجموع	323	%100

التحليل: يجد الكثير من الشباب في عالمنا العربي وعلى غرار دول كثيرة من العالم، أنفسهم أمام إلزامية أداء ما يدعى الخدمة العسكرية أو الوطنية أو التجنيد وخدمة الجيش. في مرحلة هم أكثر إقبالا على الحياة ليصطدموا بالالتحاق الإجباري إلى الثكنات العسكرية لأداء واجب الخدمة الوطنية. إن النسبة المعبر عنها 70.0% والذين يعتقدون أن الخدمة الوطنية هي واجب وشرف، فليس أماهم خيار آخر إلا الإذعان للأمر على الرغم من أن الخدمة العسكرية أو الوطنية حسب المؤيدين لإلزاميتها على اعتبارها واجبا وطنيا ومدرسة لا بدّ منها في القيم الكبيرة، تبدأ من مبدأ

[1] ستة أسباب تدفع الجزائريين للهجرة إلى أروبا، موقع سبوتنيك:
https://arabic.sputniknews.com/arab_world/2018/01/27

الاعتماد على الذات والرياضة الصباحية وتصل إلى مصافحة القيم الأكبر في التضحية ونكران الذات وخدمة المجموعة الوطني ويضيف المدافعون عن فكرة التجنيد الإجباري في صفوف الجيش النظامي أنّ تجربة الخدمة العسكرية تعزّز الروح الوطنية وتشحن الهمم والمعنويات، كما أنها تحمي من السقوط في براثن التطرّف والأفكار الإجرامية وتشكّل حصانة على المدى المنظور والبعيد، فهي تخدم الجاهزيّة القتاليّة والتأهّب عبر العمليات الاستباقية وردع وترهيب العدو المتمثّل حاليا في الجماعات المسلحة[1] . والفريق الآخر رافض لما أسماه بالضريبة المجحفة والمجانية التي تقتطع من عمر الشباب في ريعانه وكان الأجدر به أن يخدم الوطن بما ينفع نفسه أولا والبلاد عموما، فيساهم في دفع عجلة التنمية بطرق أكثر جدوى وفاعلية وابتعادا عن هذا التجميد بدل التجنيد ، ثمّ إنه ليس كما يعتقد ويصوّر في اللقطات التحسيسيّة والإعلانية التي تطلقها وزارات الدفاع عادة في البلاد العربية. وهو حسب البعض حيلة اقتصادية لإرجاء توظيف الناس وإتاحة فرصة عام للاقتصاد ليتحمل عبء الخرجين الجدد، ثم أن التدريب الذي يتلقونه لا يصنع منهم مقاتلين.[2]

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 36:

نص السؤال: هل تعتبر نفسك مواطنا؟

الجدول رقم (35) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (36)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	17	5,3%
نعم	275	85,1%
ليس لي رأي	24	7,4%
بدون إجابة	7	2,2%
المجموع	323	%100

(1) حكيم مرزوقي، **الخدمة العسكرية بين الرفض القاطع والتحمس المشروط**، صحيفة العرب، السنة 38،العدد 10264 في 2016/05/03، ص12.

(2) حكيم مرزوقي، المرجع السابق، نفس الصفحة

التحليل: بعد كل ما سبق، فإنّ نسبة كبيرة ومهمة 85.1% من أفراد العينة يعتبرون أنفسهم مواطنين وهو شعور طبيعي نجده لدى كل فرد. أن تكون مواطنا يعني أنه معترف بك في جماعة وأن هذا الاعتراف يعطيك مكانة وحقوقا، ودورا وواجبات. المواطن صفة الفرد داخل جماعة سياسية يتخذ دلالات عديدة ومختلفة بحسب طبيعة النظام السياسي القائم، والنظم القانونية التي تعترف له بهذه الصفة. ويمكن أن نستخرج جملة من العناصر التي جعلت من أفراد العينة يعتبرون أنفسهم مواطنين، انطلاقا من تصوراتهم لمفهوم المواطنة المتشكل من الممارسة اليومية والواقع المعاش اجتماعيا وسياسيا.

تتشكل صورة المواطنة والمواطن من مكون أساس يشكل نواة التمثلات والذي يتمثل في الانتماء ببعديه الطبيعي القطري في الانتماء إلى أرض ودولة، والبعد الاجتماعي الذي تشكل الأسرة محوره إلى جانب الدين. ومن بعد ذلك تأتي الحقوق والواجبات. إن أفراد العينة هم مواطنون جزائريون لكونهم ينتمون إلى بلد اسمه الجزائر وهو الوطن. الذي يتجسد في الدولة الجزائرية في بعدها الإسلامي، ثم أن هذا المواطن هو مسلم يحمل الجنسية الجزائرية قبل كل شيء ويقيم على التراب الجزائري.

رغم إقرارهم بافتقادهم إلى جملة من الحقوق في مقدمتها حرية للتعبير والأمن والحماية، فإن مواطنتهم أقوى من ذلك على اعتبار أن المواطن الحقيقي هو من يقوم بمسؤولياته على أتم وجه ويقدم الواجبات أولا، وفي مقدمتها احترام القوانين والدفاع عن الوطن بما أوتي من قوة. يفتخر بتاريخه ويقدس وحدته ورموزه. وتكتمل صورة هذا المواطن في رفضه لاستعمال العنف في المطالبة بحقوقه، وباحترامه لآراء الآخرين.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 37:

نص السؤال: ما هي الصفات التي يجب أن يتحلى بها المواطن؟

الجدول رقم (36) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (37)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
احترام الآخرين	46	%14.2
الإخلاص وحب الوطن	48	%14.9
أخلاق عامة	32	%09.9
قوة الشخصية	05	%01.6
العمل وروح المسؤولية	33	%10.2
التمتع بالحقوق	40	%12.4
احترام القانون والمواطنة	35	%10.8
حرية التعبير	47	%14.5
بدون إجابة	37	%11.5
المجموع	323	%100

التحليل: تعددت الصفات التي يجب أن تكون في المواطن، وقد تم وضعها في تحت المحاور والعناوين المذكورة في الجدول. وقد جاءت النسب متقاربة ولا وجود لصفات محددة اتفق عليها المبحوثون. ومع ذلك يمكن تمييز بعض هذه الصفات أولاها الحب والإخلاص للوطن، والتي ينشأ عليه الفرد داخل أسرته وصارت من الصفات الأساسية التي يكون عليها كل مواطن. وبها يقاس الولاء والانتماء للوطن. يضاف إلى ذلك صفة أساسية وهي احترام الآخرين وحقوقهم والتعامل معهم على قدم المساواة. فليس مواطنا من يعتدي على الآخرين ويهضمهم حقوقهم الأساسية المعنوية منها والمادية، وبل ويدافع من أجل احترامها. وعلى الرغم من حب الفرد لوطنه وإخلاصه له، واحترامه لغيره فهذا لا يمنعه من وجوب تمتعه بحقه في التعبير عن آراءه وأفكاره. فلابد من توفر صفة الحرية التي هي أساس كل الحقوق. والتي يطالب بها الأفراد

والتمتع به هو صفة لصيقة بالمواطنة والمواطن. وإضافة إلى تلك الصفات والمرتبطة بالحقوق، نجد صفات أخرى ترتبط بالواجبات وفي مقدمتها العمل وروح المسؤولية واحترام القانون وما تمليه واجبات المواطنة. إضافة إلى تلك الصفات نجد صفات أخرى يمكن اعتبارها أخلاقا عامة يترك فيها مجموعة كبيرة من الناس. ووجودها هو يدعم الصفات الأولى مثل الصدق والأمانة والشرف والالتزام والشجاعة...إلخ.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 38:

نص السؤال: ما هي الحقوق التي تعتقد أنك محروم منها؟

الجدول رقم (37) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (38)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
حرية التعبير والرأي	107	%33.1
الحقوق السياسية	38	%11.8
الاحترام	20	%6.2
العمل	38	%11.8
العدل والمساواة	54	%16.7
جودة الحياة والرفاهية	40	%12.4
بدون إجابة	26	%8.0
المجموع	323	%100

التحليل: عديدة هي الحقوق التي لا يتمتع بها الأفراد والمحرومون منها، أو لا يستطيعون ممارستها لاعتبارات سياسية وأمنية أو حتى اجتماعية بسبب بعض الأعراف والقيم الاجتماعية التي تمنعهم من ذلك. وفي مقدمة هذه الحقوق حرية التعبير والرأيى بنسبة 33.1%. والتي وعلى الرغم من وجود قوانين وتشريعات تكفل لهم هذا الحق، فممارستها في أرض الواقع يبقى بعيد المنال بفعل الضغوط التي يتعرض لها المواطنون في مختلف مواقعهم. حتى كونهم تلاميذ في مؤسسات تعليمية، لا تتيح لهم ممارسة هذا الحق في الحياة المدرسية أو داخل الصف الدراسي وإبداء آراءهم في ما

يتلقونه من محتويات وبرامج أو في التنظيمات التي تحكم سير الجماعة التربوية. لذا يلجأون إلى مواقع التواصل الاجتماعي التي توفر لهم الفضاء الذي يسمح لهم بالتعبير عن آراءهم ومشاعرهم حتى وإن استعملوا شخصيات افتراضية. نتيجة القمع أو الضغط الذي يتعرضون له اجتماعيا وهروبا من العقاب والمساءلة.

من الحقوق أو الأشياء التي يتطلع إليها الأفراد ويطالبون بها أيضا هي مسألة العدل والمساواة. فالمواطنة تقتضي معاملة المواطنين على قدم المساواة بغض النظر عن اختلافاتهم الاجتماعية والإثنية واللغوية. وطلب هذه الحقوق يعني أن هناك اختلالا في ميزان العدل وغياب المساواة في الحقوق الأساسية التي تفرضها المواطنة حتى في الحقوق البسيطة من تعليم وعمل وسكن. ناهيك عن الحقوق الأخرى المرتبطة بجود الحياة والرفاهية التي تسعى المجتمعات المعاصرة على تحقيقها لمواطنيها. والتي أصبحت من متطلبات المواطنة الحديثة في توفير قدر من الحياة الكريمة والرغيدة. غير مكتفية بالحقوق الطبيعية والأساسية وساعية إلى تذليل سبل العيش والرفاه.

أما الحقوق السياسية كحق الانتخاب والعمل السياسي والنسبة الملاحظة 11.8% فهي تعبر عن عزوف في استعمال هذه الحقوق وممارستها. وسبق أن لاحظنا في جدول سابق النسبة الضعيفة في مسألة المشاركة في الانتخابات والتي بلغت 5.0%، وكذلك الانضمام للأحزاب السياسية أين وجدنا ما يفوق 55% لا يحبذون فكرة الانضمام إلى الأحزاب السياسية، فقط 17% منهم من يؤيد هذه الفكرة مما يؤكد عزوف الشباب ومن وراءه فئات عريضة من المجتمع عن السياسة والعمل السياسي.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 39:

نص السؤال: ما هي الأشياء التي تضعف من حس المواطنة؟

الجدول رقم (38) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (39)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
الإهمال واللامسؤولية	50	%15.5
التأثر بالأجانب	23	%7.1
التعدي على الحقوق والظلم	66	%20.4
الفساد	31	%9.6
الخيانة واللاوطنية	92	%28.5
الصراعات والنزاعات	22	%6.8
التعددية وحرية التعبير	12	%3.7
بدون إجابة	27	%8.4
المجموع	323	%100

التحليل: المواطنة حالة نفسية وشعورية تنتاب الأفراد وتكون أكثر حضورا وبروزا وقوة في المواقف الحرة والصعبة التي يتعرض لها الوطن. والتي يعبرون فيها له عن ولاءهم وإخلاصهم، إنها ذلك الشعور بالانتماء إلى المكان والإنسان الذي يعيش معه والذي تربطه به علاقات وروابط متعددة. غير أن هذا الشعور قد تخف حدته وقوته عندما لا يستطيع الفرد إشباع حاجاته الأساسية التي تجعل منه مواطنا حقا. تكون سببا في ضعف شعور الانتماء والولاء لديه، وذلك لأنه لم يحصل على حقوقه العامة ويتعرض إلى أشكال من الظلم والتهميش لاعتبارات عدة منها النوع واللغة والعرق أو الطبقة الاجتماعية. وبالتالي يضعف الشعور بالمواطنة ويتخذ الأفراد سلوكات أخرى من طلب لمواطنة أخرى في مجتمع آخر وتغيير للجنسية والهوية.

إن هناك عوامل عديدة تساهم في إضعاف هذا الشعور، وتجعل من المواطن مجرد رقم إحصائي فارغ من الإحساس بالانتماء والغيرة على الوطن وترابه. بل وتحوله إلى فرد سلبي ينقلب على وطنه ويتنكر لكل الروابط الاجتماعية، ويقتل داخله شعور وإحساس الانتماء ويتحول الولاء

إلى خيانة ولاوطنية. وهذا ما تبرزه النسبة الأعلى والمقدرة بـ28.5%، وهي فعل وسلوك منبوذ في جميع المجتمعات والدول وجريمة كبرى. ولا تعني الخيانة بالضرورة التعاون مع أعداء الوطن؛ فكل إهمال للواجب أو التنصل منه وعدم القيام به على الوجه المطلوب هو خيانة. كلها مؤشرات دليل على ضعف الحس الوطني والمواطني. من الأشياء الأخرى التي تعمل على تراجع حس المواطنة لدى الأفراد هو الظلم الذي يتعرضون له والتعرض لحقوقهم بانتقاصها أو الحرمان منها، وذلك واضح من نسبة 20.4% الذين عبروا عن ذلك. فلا معنى للمواطنة في غياب الحقوق وانتهاكها وفي غياب مساحة للتعبير عنها والمطالبة بها. كما أن الإهمال واللامبالاة من قبل البعض ممن أوكلت لهم مسؤوليات ومهام يساهم في إضعاف حس المواطنة. لما يتركه من أثر سيء في نفوس بعض الأفراد والناشئة منهم على وجه الخصوص. ويكونون بذلك قدوة سيئة لهم ومعول هدم، وفي نسبة 15.5% ممن يعتقدون أن مثل هذه السلوكات تؤدي حتما بشكل أو بآخر إلى تراجع إحساس المواطنة. ويضاف إلى ذلك عامل هام في تراجع مستوى المواطنة لدى أفراد المجتمع بفعل انتشار مظاهر الفساد في غياب للمحاسبة والعقاب. وهو ما يشجع على اتساع مساحة الفساد، والتي لم تعد قاصرة على فئات معينة أو مستويات بعينها؛ بل مست فئات اجتماعية أخرى وعلى كافة المستويات. أمر تعيه نسبة 9.6% من عينة البحث زيادة على عامل التأثر بالآخر في ثقافته وقيمه والتنكر للثقافة والقيم التي تشكل الهوية الوطنية. والتي لم تترسخ بفعل عوامل عدة والتي جاء ذكرها في هذا الجدول.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 40:

نص السؤال: ما هي الأشياء التي تقوي من حس المواطنة؟

الجدول رقم (39) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (40)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
احترام الحقوق	60	18.6%
أداء الواجبات	95	29.4%

حرية التعبير	47	14.6%
العدالة والمساواة	54	16.7%
الأمن والسلام	30	9.3%
الدين	14	4.3%
بدون إجابة	23	7.1%
المجموع	323	%100.0

التحليل: المواطنة كما ذكرنا سابقا هي حالة نفسية وشعورية قد تضعف أو تقوى. وحتى يبقى حس وشعور المواطنة قويا ومتقدا. لابد من توفير جملة من الشروط والعوامل التي تساعد على ذلك، والتي يمكن حصرها حسب إجابات أفراد العينة في الشروط الموضحة في الدول. وتأتي في مقدمة هذه الشروط أداء الواجبات بـ29.4% التي تعني في المتخيل الاجتماعي هو قيام أصحاب السلطة أو من أوكلت لهم المسؤوليات بالقيام بالواجبات التي رشحوا للقيام بها خدمة للمصلحة العامة. فعدم قيام مواطن بسيط بواجب معين تكون حجته عادة هو عدم قيام مواطن أعلى منه مرتبة اجتماعية أو مسؤولية أعلى بواجباته. والحال ذاته عند وقوع أي حادث إلاّ وينسب إلى التهاون في القيام بالواجبات من قبل الآخرين. وكما أن حس المواطنة يرتبط بأداء الأفراد لواجباتهم، فإنه في المقابل أيضا يتطلب الحصول على الحقوق التي تكفلها صفة المواطنة وهي مقياس مدى ارتفاع درجة المواطنة وانخفاضها. ولقد جاءت مسألة الحقوق مباشرة بعد الواجبات بـ18.6%. وهو ما يجعل كلا منهما ملازم للآخر وكلما ذكر أحدهما أردف معه الآخر.

إن ثنائية الواجبات والحقوق لن تجد لها مكانا على أرض الواقع في غياب عنصري العدالة والمساواة. وهما مطلب كل فرد وجماعة في كل زمان وفي كل مكان، وهما شرطان ضروريان في كل نظام ديمقراطي، والعمل بمقتضاهما كفيل بتقوية حس المواطنة لدى الأفراد. ويجسد هذا المطلب نسبة حضوره في إجابات المبحوثين والتي بلغت 16.7%. ثم تأتي بعد ذلك مسألة حرية التعبير التي أصبحت من الحقوق الأساسية والمبادئ التي تقوم عليها التشريعات والقوانين في كل دول العالم. من إبداء الرأي أو الاعتراض وانتقاد بعض الممارسات التي تخالف آراءه وأفكاره، وجو كهذا

يجد الفرد فيه فسحة ومجالا يعبر فيه بكل حرية ودون تضييق لا شك أن تتقوى فيه المواطنة وتتجسد فيه معانيها وغاياتها. وهذه مسألة لم يهملها المبحوثون إذ عبروا عنها بنسبة 14.6% مع إيمانهم بأن ذلك يضمنه وجود الأمن والاستقرار الاجتماعي والسياسي، وحماية هذا الحق وغيره من الحقوق بتوفير مناخ آمن لممارستها دون خوف أو رعب.

3.موقع ودور المدرسة في التربية على المواطنة قيم المواطنة

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 41:

نص السؤال: أي من هذه المؤسسات والهيئات التي تعتقد أن لها الدور الأكبر في إعداد المواطنين؟

الجدول رقم (40) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (41)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
الأسرة	179	55,4%
المسجد	59	18,3%
المدرسة	56	17,3%
دور الشباب	6	1,9%
وسائل الإعلام	8	2,5%
منظمات ومؤسسات المجتمع المدني	6	1,9%
الأحزاب السياسية	1	0,3%
بدون إجابة	8	2,5%
المجموع	323	%100

التحليل: التربية على المواطنة أو إعداد المواطنين، أصبحت من الغايات التي تسعى إليها المجتمعات المعاصرة، باعتماد أساليب تربوية جديدة وتحديد أدوار جديدة لمؤسسات التنشئة الاجتماعية وفي مقدمتها المدرسة. فزيادة على تلقينها للعلوم والمعارف؛ فإنها مطالبة بتكوين وإعداد على معاني المواطنة وتحقيقها في سلوكاتهم. لكن تحقيق هذه الغاية قد لا يحدث بالصورة المطلوبة، بل وتكون

عاجزة عن القيام بهذه الوظيفة في بعض المجتمعات. نتيجة افتقادها للوسائل الضرورية التي تعينها على ذلك، وأنها غير قادرة على مسايرة التحولات العميقة للمجتمع. فبدل أن تكون وسيلة في عملية التغير الاجتماعي، تأثرت سلبا بالمشكلات الاجتماعية التي صاحبت عملية التغير، وظهرت داخلها جملة من الاختلالات الهيكلية والتنظيمية، وغدت مسرحا لعديد الظواهر السلبية. أمام هذه الحالة تراجع مكانة ودور المدرسة داخل المجتمع، فاسحة المجال لمؤسسات أخرى كالأسرة والمؤسسة الدينية متمثلة في المسجد. وهو ما تعكسه النتائج في هذا الجدول أين نجد المدرسة حلت ثالثا بنسبة 17.3% في مقابل المسجد ثانيا بنسبة 18.3% لتكون الأسرة هي المؤسسة التي اعترف لها أفراد العينة بنسبة 55.4% بأنها المؤسسة الاجتماعية الأولى التي لها الدور الأكبر في إعداد المواطنين

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 42:

نص السؤال: ما هي المواد الدراسية التي تفضلها؟

الجدول رقم (41) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (42)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
المواد الأدبية	111	34,4%
المواد العلمية	196	60,7%
بدون إجابة	15	4,6%
المجموع	323	%100

التحليل: جاءت تفضيلات التلاميذ للمواد الدراسية متوافقة مع توزيع أفراد العينة على الشعب الأدبية والعلمية حيث عبر 34.4% عن حبهم وتفضيلهم للمواد الأدبية، وهو ما يقترب أفراد العينة التي تتكون من 31.3 % يمثلون الشعب الأدبية والمتمثلة في شعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية. ونسبة 60.7% تفضل المواد العلمية بحكم دراستها في الشعب العلمية الأربع والمتمثلة في العلوم التجريبية، الرياضيات، تقني رياضي والتسيير والاقتصاد والتي شكلت ما نسبته 68.7% من أفراد العينة. فقد فرض واقع التوجيه منطقه على المواد المفضلة.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 43:

نص السؤال: ما هي المادة التي لا ترغب في دراستها؟

الجدول رقم (42) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (43)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
التاريخ	50	15,5%
العلوم الإسلامية	13	4,0%
الفلسفة	159	49,2%
مادة أخرى	75	23,2%
بدون إجابة	26	8,0%
المجموع	323	%100

التحليل: تختلف اتجاهات التلاميذ نحو المواد الدراسية قبولا ورفضا، والواضح هنا أن مادة الفلسفة هي أكثر مادة غير مرغوبة بنسبة 49.2%، للاعتقاد السائد عند التلاميذ بأنها صعبة الاستيعاب وتفتقد إلى التشويق وبقيت طرق تدريسها تعتمد على الحفظ والاستذكار، والكثير منهم يحصلون على علامات ضعيفة فيها ولهم معها ذكريات سيئة. وتغيب عنهم أهداف تدريسها والممتثلة في التدرب على طرق التفكير السليمة ومعالجة الموضوعات المرتبطة بالحياة والمجتمع. وليست الفلسفة وحدها من ينفر منها التلاميذ، فإن مادة التاريخ هي الأخرى تعرف نفس المواقف والاتجاهات كونها من المواد الثقيلة على نفسية التلاميذ وتفتقد لعناصر الاستقطاب والتشويق.ويختلف الأمر حسب الشعبة التي يدرس بها التلاميذ. فالتاريخ والفلسفة لدى الشعب العلمية تعتبران من المواد الثانوية لا تلقى الاهتمام المناسب، والتركيز كل التركيز على المواد الأساس لهذه الشعب. أما بالنسبة للمواد الأدبية فإن كلا المادتين من المواد الأساس وهذا النفور راجع بالأساس إلى أساليب التقييم الصارمة المعتمدة، وتشكل عائقا في الحصول على علامات جيدة وبالتالي التأثير على المعدلات العامة في الامتحانات الفصلية وشهادة البكالوريا.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 44:

نص السؤال: ما هي اللغة التي تفضلها أكثر من الأخريات؟

الجدول رقم (43) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (44)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
اللغة العربية	124	38,4%
اللغة الفرنسية	62	19,2%
اللغة الإنجليزية	75	23,2%
لغة أخرى	32	9,9%
بدون إجابة	30	9,3%
المجموع	323	%100

التحليل: اللغة كممارسة اجتماعية وهي إحدى المكونات الأساس لعامل الهوية، والتي تحدد أشكال التواصل في إطار القيم والثقافة التي يتبناها. فهي ظاهرة اجتماعية بامتياز ويعني هذا أن اللغة نتاج اجتماعي، تعبر عن أفكار القوم وأغراضهم ومصالحهم ومنافعهم وعواطفهم وانفعالاتهم الشعورية واللاشعورية. وبما أن اللغة ظاهرة مجتمعية، فإنها تمتاز بقواعد جماعية مشتركة، تعبر عن لاشعور جمعي. تتحدد به عناصر الهوية والانتماء وتتمايز به المجتمعات عن بعضها. وكل ولاء وانتماء لا يتحقق من دون الولاء لعناصر هذه الهوية والعمل على إبرازها في مختلف المحافل والتظاهرات ومنها اللغة. التي بها تبنى المواطنة والإخلاص لها هو إخلاص للوطن وللأمة.

من الطبيعي هنا أن اللغة العربية تأتي في مقدمة اللغات الأكثر تفضيلا بنسبة 38.4% في مجتمع لغته هي العربية والتي تؤكد تمسك أفراد العينة بها لاعتبارات اجتماعية ودينية، وتأتي بعد ذلك لغات أخرى أهمها اللغة الإنجليزية التي حظيت بتفضيل نسبته 23.2% ثم اللغة الفرنسية بنسبة 19.2%. ومع الاعتزاز والولاء للغة العربية؛ فإن التلميذ الجزائري منفتح على الأخر وثقافته وفي مقدمة ذلك لغته. ملاحظة أخرى يجب التلميح إليها هو وجود نسبة ضعيفة ممن يفضلون لغات أخرى

خاصة اللغة الأمازيغية بمقدار 9.9%، بالنسبة لمجموع عينة الدراسة أما بالنسبة للتلاميذ المنحدرين من ولاية تيزيوزو. فاللغة الأمازيغية التي هي لغة المنطقة ورغم إدراجها لغة وطنية. فإنها لم تحظ بتفضيل التلاميذ إلا بنسبة 15.5% من مجموع التلاميذ عينة التلاميذ من ولاية تيزي وزو. ربما أنها لا تتيح لهم التواصل بشكل واسع مع العالم إلا في نطاق ومجتمع محدود. بينما تتقارب اللغات لأخرى من حيث التفضيل. اللغتان الفرنسية والإنجليزية لكل منهما نسبة 28.0% واللغة العربية بنسبة 23.5%. ما يدعونا إلى القول أن عدم تفضيل للغة الأمازيغية ليس دليلا على التنكر لها أو عدم الولاء وإنما هذا التفضيل هو استعمال وظيفي للغة من اجل التواصل ومعرفة الآخر. وتعلمها أي اللغة يحددكيفية فهم الشخص لعلاقته بالعالم، وكيف يتم تنظيم هذه العلاقة عبر الزمان والمكان، وكيف يفهم الشخص إمكانيات المستقبل.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 45:

نص السؤال:حسب رأيك يجب أن تقوم المدرسة بمهمة

الجدول رقم (44) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (45)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
إعداد الإطارات الوطنية	56	17,3%
الإعداد للحياة	79	24,5%
التعليم وفقط	43	13,3%
إعداد مواطنين	127	39,3%
بدون إجابة	18	5,6%
المجموع	323	%100

التحليل: لم تعد المدرسة قاصرة فقط على التحصيل الدراسي والتلقين المعرفي. فقد اتسعت وظائفها لتشمل سلوك التلاميذ واتجاهاتهم وعاداتهم وقيمهم. لتجد لنفسها مكانة ودورا يجعلان منها مؤسسة لا غنى عنها في أي مجتمع يسعى إلى ضمان انتقال عناصر ثقافته وقيمه إلى الأجيال الناشئة

ليحافظ على كينونته واستمراره. ومن عديد الوظائف التي أصبحت المدرسة مطالبة بالعمل عليها، هي تكوين مواطن الغد وفق مواصفات يحددها المجتمع على ضوء الفلسفة الاجتماعية وصورته في المستقبل. نسبة معتبرة قدرها 39.3% من أفراد العينة يدركون هذا الدور ويرون أن الوظيفة الأولى والأهم للمدرسة. هي إعداد المواطنين وفي ذلك اعتراف بدورها في التربية على المواطنة. وليس ذلك فحسب فهي أيضا تعدهم للحياة وهو ما صرح به 24.5% من المبحوثين. بتزويدهم بجملة من المهارات التي تساعدهم في التعامل مع مشكلات الحياة العديدة. والعيش والتواصل مع الآخرين وهي تدخل أيضا ضمن المواصفات التي يتكون عليها الفرد المواطن. وفي المقام الثالث وبنسبة 17.3% فإن المدرسة لها وظيفة أخرى وهامة تتمثل في إعداد الكفاءات والإطارات التي يحتاجها المجتمع من أجل تسيير شؤونه في مجالات الحياة المختلفة. وقلة هم الذين يرون أن وظيفة المدرسة تنحصر في عملية التعليم فقط.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 46:

نص السؤال: خلال تمدرسك بالثانوية ما هي المواضيع التي أثارت اهتمامك؟

الجدول رقم (45) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (46)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
التاريخ الوطني	119	36,8%
المساواة والعدالة	83	25,7%
الحرية	57	17,6%
الديمقراطية	14	4,3%
موضوع آخر	16	5,0%
بدون إجابة	33	10,2%
المجموع	323	%100

التحليل: يتلقى التلاميذ خلال حياتهم المدرسية الممتدة إلى إثني عشرة سنة أو يزيد، جملة من الموضوعات، في ميادين مختلفة من أجل بناء شخصية متكاملة ومتزنة. قادرة على التفاعل والتعامل مع الأحداث والمواقف. ومن جملة هذه المواضيع التي تلقاها التلاميذ في المراحل التعليمية الثلاث

وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي. نجد موضوع التاريخ الوطني الذي استحوذ على الاهتمام الأكبر بنسبة 36.6%، نظرا لارتباطه بالمعاناة التي عرفها المجتمع الجزائري الذي ينحدر منه المبحوثون، وصلة البعض منهم ببعض من صنعوا وعايشوا أحداثه. إنه اهتمام يعبر وطنية وولاء للتضحيات التي قدمها الشعب من أجل استرداد حريته وكرامته. ويؤكد من جديد ما جاء سابقا في مدى الاعتزاز بالثورة الجزائرية وباعتبارها من أعظم الثورات في العصر الحديث.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 47:

نص السؤال: هل تعتقد أن المدرسة ساعدتك في التعرف على حقوقك كمواطن؟

الجدول رقم (46) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (47)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	63	19,5%
نعم	219	67,8%
ليس لي رأي	33	10,2%
بدون إجابة	8	2,5%
المجموع	323	%100

التحليل: استطاعت المدرسة أن تقوم بوظيفتها في التعريف بجملة الحقوق الأساسية التي منحها المجتمع لأفراده عبر التشريعات والقوانين بصفتهم مواطنين. وذلك باعتراف 67.8% من المبحوثين، غير أن هذه المعرفة تبقى نظرية من دون أن تتجسد فعليا على أرض الواقع في غياب الحصول على بعض الحقوق أو ممارسة بعضها. داخل المدرسة نفسها. بالنظر للممارسات التي تضيق على التلاميذ في التعبير والمطالبة بهذه الحقوق، أي نعم لا يمكن أن ننكر دور المدرسة في تلقين ونقل جملة من المعارف التي تفيدهم في حياتهم الاجتماعية خلال تفاعلهم مع الآخرين؛ غير أنه من الضروري أن يمارس التلميذ هذه الحقوق وهو في مرحلة التلقي. دون أن تفرض عليه محتويات دراسية لا تستجيب لحاجاته واهتماماته، ولا تحترم رغباته واختياراته حتى تلك التي تتعلق بمستقبله

الدراسي في التوجه إلى إحدى المسارات الدراسية التي يبني من خلالها مشروعه الشخصي الدراسي والمهني. وقد أثبتت عديد الدراسات أثر التوجيه الذي لا يحترم رغبات التلاميذ على تحصيلهم الدراسي وعلى جوانب من شخصيتهم. تدفعهم إلى التخلي عن أحلامهم وفي مغادرة مقاعد الدراسة في أقصى الحالات.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 47 مكرر:

-نص السؤال: من عرفك بحقوقك؟

الجدول رقم (47) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (47) مكرر

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
الأسرة	155	48.0%
المدرسة	69	21.4%
الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي	20	6.2%
الشارع	16	5.0%
المطالعة	11	3.4%
بدون إجابة	52	16.1%
المجموع	323	%100.0

التحليل: تتم عملية التربية على المواطنة في صور وأشكال متعددة، وتتولاها المؤسسات الاجتماعية التي تهتم بالتنشئة الاجتماعية وفق استراتيجيات وأهداف. تتقدمهم المدرسة التي وجدت من أجل تنشئة ممنهجة ومنظمة تخضع لقواعد وطرق وأهداف. غير أن هذه المؤسسة تراجع دورها لصالح مؤسسة أخرى لا طالما كانت حاضرة في حياة الأفراد من خلال أدوارها الطبيعية التي تولتها لحظة قيام العلاقة الزوجية. إن الأسرة هي مؤسسة مواطنة بامتياز لما تقوم به في إعداد الناشئة للحياة عاطفيا واجتماعيا. من خلال غرس المفاهيم الأولى التي تتأسس عليها المواطنة من انتماء وولاء. لذا نجد من الطبيعي جدا أن تأخذ الأسرة هذه المكانة في التربية على المواطنة، فهي تتأسس على روابط اجتماعية قوية تتمثل في القرابة. غير أن هذا لا يلغي بالضرورة دور المدرسة في هذه

العملية، إن ما يميز دورها هو أنه يقوم على تربية واعية وهادفة، أما الأسرة فتقوم به بصورة طبيعية غير مخططة ولا منظمة.

لقد أثبتت المدرسة دورها كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية بامتياز، بارتقائها بالمواطنة الجنينية في الأسرة إلى موطنة واعية تتم من خلال طرق وأساليب مدروسة ولها غايات وأهداف ترسم صفة المواطن في المستقبل الذي يعبر عن خصوصيته وهويته.

عرض وتحليل نتائج رقم 48:

نص السؤال: هل عرفتك المدرسة بواجباتك كمواطن؟

الجدول رقم (48) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (48)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	51	15,8%
نعم	215	66,6%
ليس لي رأي	44	13,6%
بدون إجابة	13	4,0%
المجموع	323	%100

التحليل: على غرار الحقوق؛ استطاعت المدرسة كذلك أن تلقن التلاميذ ما يترتب عليهم من واجبات تجاه المجتمع من أفراد ومؤسسات اجتماعية وسياسية. وكذلك بإقرار من المبحوثين أنفسهم، ذلك أن 66.6% منهم أكدوا تلقيهم لمعارف تتعلق بالواجبات التي عليهم القيام بها بصفتهم مواطنين ينتمون إلى مجتمع سياسي. يقدم لهم الحماية ويستجيب لحاجاتهم. إن المتصفح للتشريعات التربوية

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 49:

نص السؤال: في حال الجواب بنعم، أذكر ثلاثة واجبات؟

الجدول رقم (49) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (49)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
احترام القوانين	113	35/0%
احترام السيادة الوطنية	55	17.0%
احترام رموز الدولة	21	6/5%
الإخلاص والالتزام في العمل	35	10.8%
الانتخاب والتصويت	32	9.9%
الحفاظ على أملاك الدولة	15	4.6%
الدفاع عن الوطن	18	5.6%
بدون إجابة	33	10.2%
المجموع	323	%100.0

تعتمد التربية على المواطنة في برامجها على جملة من المواضيع، وفي مقدمتها التربية على الواجبات التي تطلب من كل مواطن. وأول هذه الواجبات هي احترام القوانين، والذي عبرت عنه نسبة 35.0% من التلاميذ. إذ هو الواجي الأول الذي تقوم عليه الواجبات ا؟لأخرى، فالقوانين هي التي تنظم العلاقات بين الأفراد وبين المؤسسات المختلفة السياسية والاجتماعية والاقتصادية. فمعرفة القوانين هو واجب قبل الواجب. فلا يعذر الجاهل بجهله كما في المثل العربي، أو كما تقول القاعدة القانوية " القانون لا يحمي المغفلين". لذا تأتي مسألة معرفة القوانين في أعلى سلم الالواجبات التي لابد أن يعرفها التلميذ وهو في المدرسة خاصة ما تعلق بعلاقته بالآخرين وفيما يطلب منه إزاء رموز الدولة والحفاظ على ممتلكاتها، وواجب الدفاع عن الوطن في حال الخطر.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 50:

نص السؤال: ما هي المواضيع التي تريد أن تدمج في البرامج التعليمية؟

الجدول رقم (50) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (50)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
حرية التعبير	86	26,6%
التسامح	49	15,2%
العدالة والمساواة	52	16,1%
الحقوق والواجبات	19	5,9%
الثقافة الإسلامية	75	23,2%
الحرية	4	1,2%
العولمة	8	2,5%
التضامن	8	2,5%
موضوع آخر	5	1,5%
بدون إجابة	17	5,3%
المجموع	323	%100

التحليل: من أجل تحقيق جملة الأهداف التي يسعى إليها القائمون على النظام التربوي. تأتي البرامج المدرسية لتستجيب لذلك، من خلال إدماج مجموعة من الموضوعات في المحتويات والمقررات الدراسية. التي تستمد من القيم والمعايير الاجتماعية وكذا عناصر الثقافة المختلفة. مع مراعاة الخصائص العقلية والنفسية للمتعلمين. غير أنه توجد بعض البرامج لا يراعي القائمون على إعدادها هذه الاعتبارات ما يجعلها غريبة عن المتعلمين ولا يمكنهم التفاعل معها لافتقارها إلى المواضيع التي تهمهم، والتي قد أعدت دون استشارتهم. من بين تلك المواضيع التي اقترح التلاميذ في المقام الأول موضوع حرية التعبير 26.6% التي هي حق لم يمارسوه خلال حياتهم الدراسية. فقد اعتادوا على تنفيذ القوانين الخاصة بالحياة المدرسية من دون مناقشة أو إبداء للرأي في كثير من الأشياء التي تخصهم وتخص تسيير الحياة المدرسية. وأي انتقاد لهذه القوانين يعتبر سلوكا منحرفا

يستوجب العقاب والتأديب. بعد ذلك تأتي الثقافة الإسلامية بنسبة 23.2% التي لابد من تدعيمها بإعطائها مساحة أكبر في البرامج التعليمية. فقد عرف حجم تواجدها تقلصا في ظل الإصلاحات التربوية، وهي التي تعتبر من العناصر الأساسية للهوية الوطنية. موضوع آخر لا يقل أهمية والذي وجب إعطاؤه حيزا مهما هي مسألة العدل والمساواة. والذي عبرت عنه نسبة 16.1% التي تعتقد أنها تعيش في حالة من الظلم وعدم المساواة بين أفراد المجتمع، حرمها من حقوقها وأفرز مشكلات كثيرة، نتيجة اعتماد سياسات كان من إفرازاتها ازدياد التفاوت الاجتماعي والجهوي. إن المطالبة بإدراج موضوع العدل والمساواة هو ردة فعل طبيعية للمعاش اليومي حتى في الحياة المدرسية. وما يعانيه التلاميذ من الممارسات اليومية من بعض الأساتذة والإداريين. في المفاضلة والمعاملة غير العادلة بين التلاميذ والمحاباة. إلى جانب العدل والمساواة فإن موضوع التسامح يوجد من بين اهتمامات المبحوثين بنسبة 15.2%. فصور العنف التي يعيشها المجتمع وانتقاله إلى باحة المدرسة. وسبق وأن عرضنا بعض النسب الخاصة بحالات العنف الملاحظة في الوسط المدرسي. في حين فإن الحقوق والواجبات لم تلق ذلك الاهتمام الكبير. فهم يتلقونها منذ أن وطئت أقدامهم ساحة المدرسة.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 51:

نص السؤال: هل تعامل جميع زملائك بنفس الطريقة وفق مبدأ المساواة؟

الجدول رقم (51) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (51)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	74	22,9%
نعم	223	69,0%
ليس لي رأي	20	6,2%
بدون إجابة	4	1,2%
المجموع	323	%100

التحليل: الحياة في المدرسة مجتمع تفاعلي بامتياز تتأسس في جملة من العلاقات الاجتماعية، والتي تتباين صورها وأشكالها بحسب المراكز والأدوار التي تحدد لكل فرد ينتمي إلى هذه البيئة. وتملي عليه جملة من السلوكات تجاه الأفراد الآخرين من إداريين وأساتذة وزملائه التلاميذ. من جملة العلاقات التي تنشأ داخل البيئة المدرسية العلاقات بين التلاميذ بفعل التقارب في السن والمرحلة العمرية. غير أن هذه العلاقات قد لا تشير دائما إلى تفاعل إيجابي بينهم لتأثرها بعوامل اجتماعية. قد تقسمهم إلى فئات ومجموعات تضمن لهم نوعا من الحماية والانتماء، كما تتيح لهم احتلال مراكز متساوية مع الآخرين مما تمكنهم من تحقيق ذواتهم وهويات متميزة تمكنهم من جعل نشاطاتهم محور اهتمام أقرانهم. إن شخصية التلميذ في هذه المرحلة شخصية متفاعلة ومتقبلة وتسعى إلى ربط أكبر عدد ممكن من العلاقات. وحتى تتحقق لها ذلك تسعى إلى معاملة قرناءها على مبدأ من المساواة والاحترام، وهو ما نجده عند نسبة كبيرة من المبحوثين قدرها 60.0%.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 52:

نص السؤال: ما هو نوع الرياضات التي تحب ممارسها؟

الجدول رقم (52) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (52)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
جماعية	240	74,3%
فردية	61	18,9%
رياضة أخرى	7	2,2%
بدون إجابة	15	4,6%
المجموع	323	%100

التحليل: يميل الكثير من التلاميذ في هذه المرحلة إلى ممارسة عديد الرياضات، والتي تختلف في طبيعتها وأساليب ممارستها. منها ما يمارس فرديا والآخر جماعيا قد يعبر الميل إلى ممارسة إحداها إلى شخصية التلميذ وسلوكاته، ونجد هنا أن نسبة كبيرة من المبحوثين يميلون إلى الرياضات الجماعية

والمقدرة بـ74.3% في إشارة واضحة إلى الميل إلى الحياة الجماعية التي تتطلب التعاون ويؤكد اجتماعية الأفراد المبحوثين. كما أن هذه النسبة تعبير واقعي على أن هذا الميل ناتج عن استقطاب الرياضات الجماعية للتلاميذ وخاصة رياضة كرة القدم التي تتصدر اهتمام الشباب وتشجيعهم للنوادي المحلية والعالمية دليل على ذلك، وما تحققه من منافع وامتيازات مادية لممارسيها. عكس الرياضات الفردية التي تمارس لدوافع أخرى كالدفاع عن النفس أو لتحقيق اللياقة والرشاقة البدنية.

عرض وتحليل نتائج السؤال رقم 53:

نص السؤال: ما هي طبيعتها؟

الجدول رقم (53) يبين إجابات التلاميذ على السؤال رقم (53)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
ترفيهية	250	77,4%
قتالية	46	14,2%
طبيعة أخرى	4	1,2%
بدون إجابة	22	6,8%
المجموع	323	%100

التحليل: في هذا الجدول تأكيد على قلة اهتمام المبحوثين بالرياضات التي وصفناها سابقا بالفردية والتي غالبا ما تكون ذات طبيعية عنيفة والتي تعرف بالرياضات القتالية والتي قدرت بنسبة 14.2% في حين حازت الرياضات اذات الطبيعة الترفيهية على نسبة عالية قدرها 77.4% وفي ذلك تأكيد على ابتعاد الفئة المبحوثة عن أنواع الرياضات التي فيها العنف وتعتمد عليه لممارستها وتتطلب جملة من الشروط لممارستها إدارية وجسدية. في حين أن الرياضات الأخرى الترفيهية والجماعية لا تحتاج إلى ذلك ويستطيع الكل ممارستها في الشارع ما يجعلها رياضة ولعبة جماهيرية.

الفصل السابع
مناقشة الفرضيات

1. الدراسة المقارنة
   1.1. مقارنة تمثلات التلاميذ
   2.1. مقارنة مواقف التلاميذ
   3.1. مقارنة موقع المدرسة
2. مناقشة الفرضيات
   1.2. الفرضية الأولى
   2.2. الفرضية الثانية
   3.2. الفرضية الثالثة
   4.2. الفرضية الرابعة
   5.2. الفرضية الخامسة
3. النتائج العامة
4. الخلاصة

عرض نتائج الدراسة المقارنة ومناقشة الفرضيات

1. عرض نتائج الدراسة المقارنة

1.1. مقارنة تمثلات التلاميذ بين الولايتين

جدول مقارن رقم (54) يوضح معنى كلمة المواطنة للسؤال رقم 11

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
الجزائر	التكرارات	70	30	100
	%	36,6%	22,7%	31,0%
الواجبات	التكرارات	16	13	29
	%	8,4%	9,8%	9,0%
الحقوق	التكرارات	13	7	20
	%	6,8%	5,3%	6,2%
التاريخ الوطني	التكرارات	7	3	10
	%	3,7%	2,3%	3,1%
الدين	التكرارات	6	6	12
	%	3,1%	4,5%	3,7%
السياسة	التكرارات	3	7	10
	%	1,6%	5,3%	3,1%
الوطن	التكرارات	71	50	121
	%	37,2%	37,9%	37,5%
الديمقراطية	التكرارات	3	3	6
	%	1,6%	2,3%	1,9%
شيء آخر	التكرارات	1	4	5
	%	,5%	3,0%	1,5%
بدون إجابة	التكرارات	1	9	10
	%	,5%	6,8%	3,1%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

كما سبقت الإشارةإليه في النتائج العامة، من أن معنى كلمة المواطنة لدى التلاميذ انحصر خصوصا عند مفردتي الوطن والجزائرفإن ذات الملاحظة تنسحب على كل من تلاميذ الولايتين، أين أخذت كل منهما النسبتين الأكبرجاءت المواطنة بمعنى الوطن بنسبة تفوق 37% في كلتا

الولايتين، ثم المواطنة بمعنى الجزائر ثانيا في ولاية غليزان بنسبة 36.6%و في ولاية تيزي وزو بنسبة 22.7% وهو ما يدل على تطابق في معنى المواطنة لدى كل من تلاميذ الولايتين. وتؤكد هذا التوافق قيمة كا² التي بلغت 23.150التي تجعله دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن قيمة 0.006 أقل من مستوى الخطأ 0.05وهو ما يجعلنا نقول بوجود علاقة عدم استقلالية بين معاني المواطنة وبين الولاية التي ينتمي لها التلاميذ (أنظر الملحق ص277).

جدول مقارن رقم (55) يوضح معنى انتماء المواطنة للسؤال رقم 12

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
العالم أجمع	التكرارات	17	21	38
	%	8,9%	15,9%	11,8%
الأمة الإسلامية	التكرارات	55	31	86
	%	28,8%	23,5%	26,6%
العالم العربي	التكرارات	17	4	21
	%	8,9%	3,0%	6,5%
الدولة الجزائرية	التكرارات	100	66	166
	%	52,4%	50,0%	51,4%
منطقة جغرافية محددة	التكرارات	1	3	4
	%	,5%	2,3%	1,2%
العائلة والقبيلة	التكرارات	0	5	5
	%	,0%	3,8%	1,5%
بدون إجابة	التكرارات	1	2	3
	%	,5%	1,5%	,9%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

يوضح الجدول أن تلاميذ الولايتين يشتركون في أن المواطنة هي انتماء في الدرجة الأولى إلى الدولة الجزائرية، بنسبة تساوي 50%في ولاية تيزي وزو و52.4%في ولاية غليزان، ثم في الدرجة الثانية الانتماء إلى الأمة الإسلامية بنسبة23.5%في ولاية تيزي وزو، وفي ولاية غليزان 28.8%. وهو مؤشر قوي على التقارب والتوافق الكبير في مسألة الانتماء الذي يطبع المواطنة لديهم. وقد جاءت قيمة كا²: 18.297دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، بما أن مستوى الدلالة 0.006 أقل

من مستوى الخطأ عند 05. في إشارة إلى وجود علاقة عدم استقلالية بين اتجاه المواطنة باعتبارها انتماء والولاية التي ينتمي إليها التلاميذ (أنظر الملحق ص 277).

جدول مقارن رقم (56) يوضح من هو المواطن الجزائري للسؤال 13

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
المسلم	التكرارات	49	17	66
	%	25,7%	12,9%	20,4%
العربي	التكرارات	8	4	12
	%	4,2%	3,0%	3,7%
الأمازيغي	التكرارات	3	26	29
	%	1,6%	19,7%	9,0%
من يحمل الجنسية الجزائرية	التكرارات	107	69	176
	%	56,0%	52,3%	54,5%
كل من يقيم على الأراضي الجزائرية	التكرارات	23	15	38
	%	12,0%	11,4%	11,8%
بدون إجابة	التكرارات	1	1	2
	%	,5%	,8%	,6%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

يتفق التلاميذ في كلتا الولايتين علىأن المواطن الجزائري هو قبل كل شيء من يحمل الجنسية الجزائرية. ذلك أن ما يفوق 50%منهما يذهب في هذا الاتجاه كما هو واضح في الجدول. غير هناك اختلاف فيما يخص الشرطلثاني بالنسبة لولاية تيزي وزو فبعد أ يكون جزائري الجنسية يجب أن يكون أمازيغيا 19.7%ثم مسلما بنسبة 12.9% على عكس تلاميذ ولاية غليزان أين يأتي شرط الإسلام ثانيا بنسبة 25.7%ثم شرط الإقامة على الأراضي الجزائرية. وعلى الرغم من هذا الاختلاف فيما يتعلق بالشرط الثاني للمواطنة؛ فإن قيمة كا^2: 35.382دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، لأن قيمة 0.000أقل مستوى الخطأ 0.05.(أنظر الملحق ص 277).

جدول مقارن رقم (57) يوضح صفة المواطن الصالح للسؤال رقم 14

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
يحترم القوانين	التكرارات	40	28	68

	%	20,9%	21,2%	21,1%
يقوم بمسؤولياته تجاه الوطن	التكرارات	63	40	103
	%	33,0%	30,3%	31,9%
يستطيع العيش مع الآخرين	التكرارات	12	24	36
	%	6,3%	18,2%	11,1%
يدافع بكل قوته عن وطنه	التكرارات	61	22	83
	%	31,9%	16,7%	25,7%
يحترم حقوق الآخرين	التكرارات	11	13	24
	%	5,8%	9,8%	7,4%
شيء آخر	التكرارات	2	3	5
	%	1,0%	2,3%	1,5%
بدون إجابة	التكرارات	2	2	4
	%	1,0%	1,5%	1,2%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100%	100,0%	100,0%

يلتقي تلاميذ الولايتين في صفتين تخص المواطن الصالح أو المثالي واللتان تتمثلان في الرتبة الأولى القيام بالمسؤوليات تجاه الوطن، حيث تجاوزت نسبتيهما 30%وتباينت فيما يخص الصفات الأخرى في ولاية تيزي وزو تأتي صفة احترام القانون ثانيا 21.2%والقدرة على العيش مع الآخرين ثالثا 18.2% والدفاع عن الوطن رابعا 16.7%.أما في ولاية غليزان تأتي صفة الدفاع عن الوطن ثانيا 31.9% واحترام القانون 20.9% ثالثا. في حين نجد أن قيمة كا^2: 19.830 ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 وقيمة الدلالة المحسوبة 0.003أقل من مستوى الخطأ 0.05 وهو مؤشر لوجود علاقة عدم استقلالية بين صفة المواطن الصالح والولاية التي ينحدر منها التلاميذ (أنظر الملحق ص 278).

جدول مقارن رقم (58) يوضح الحقوق الأساسية للمواطنة للسؤال رقم 15

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
حرية التعبير	التكرارات	95	84	179
	%	49,7%	63,6%	55,4%
العيش في بيئة سليمة	التكرارات	32	17	49
	%	16,8%	12,9%	15,2%

وصحية				
الأمن والحماية	التكرارات	34	18	52
	%	17,8%	13,6%	16,1%
التربية والتعليم	التكرارات	16	10	26
	%	8,4%	7,6%	8,0%
العمل	التكرارات	7	1	8
	%	3,7%	,8%	2,5%
احترام الملكية الخاصة	التكرارات	2	0	2
	%	1,0%	,0%	,6%
احترام الخصوصيات الفردية	التكرارات	2	0	2
	%	1,0%	,0%	,6%
المساواة بين الأفراد	التكرارات	0	2	2
	%	,0%	1,5%	,6%
التطبيق الصحيح للقوانين	التكرارات	2	0	2
	%	1,0%	,0%	,6%
بدون إجابة	التكرارات	1	0	1
	%	,5%	,0%	,3%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

هناك اتفاق بين تلاميذ الولايتين على الحقوق الأساسية للمواطنة، في مقدمتها حرية التعبير. التي جاءت في الرتبة الأولى في كلتا الولايتين. في ولاية غليزان 49.7%وتيزي وزو بنسبة أكبر 63.6% توضح مدى الأهمية التي يعيرها تلاميذ الولاية لهذا الحق.في حين لم تلق الحقوق الأخرى باهتمام كبير على غرار حق الأمن والحماية، أو العيش في بيئة سليمة. وتجاهل تام لحقوق مثل المساواة والعمل وغيرها.هذا أمر يمكنه تفهمه في مثل هذه السن التي يحتاج فيها الفرد إلى التعبير عن آراءه. وفيما يخص قيمة كا^2: 14.792فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن قيمة الدلالة 0.09هي أكبر من مستوى الخطأ 0.05يدعو إلى القول بوجوداستقلالية بين الحقوق الأساسية للمواطنة ومتغير الولاية (أنظر الملحق ص 278).

جدول مقارن رقم(59) يوضح الواجبات الأساسية الخاصة بالمواطنة للسؤال رقم 16

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
احترام القوانين	التكرارات	143	85	228
	%	74,9%	64,4%	70,6%
المشاركة في الحياة المدنية	التكرارات	6	8	14
	%	3,1%	6,1%	4,3%
المشاركة في الانتخابات	التكرارات	7	9	16
	%	3,7%	6,8%	5,0%
احترام البيئة	التكرارات	14	19	33
	%	7,3%	14,4%	10,2%
احترام رموز السيادة الوطنية	التكرارات	13	8	21
	%	6,8%	6,1%	6,5%
الدفاع عن الوطن	التكرارات	5	2	7
	%	2,6%	1,5%	2,2%
الإخلاص في العمل	التكرارات	1	1	2
	%	,5%	,8%	,6%
بدون إجابة	التكرارات	2	0	2
	%	1,0%	,0%	,6%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

وكما حصل أيضا اتفاق كبير حول الواجبات الأساسية للمواطن حول واجب احترام القوانين، بنسبة 74.9%لدى تلاميذ ولاية غليزان 64.4%لدى تلاميذ ولاية تيزي وزو. في حين لم تلق الواجبات باهتمام التلاميذ في كل من الولايتين، على غرار المشاركة في الانتخابات والدفاع عن الوطن والمشاركة في الحياة المدنية وتباينت نسبها على انخفاضها. فكانت قيمة كا^2: 10.083 غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05. لأن قيمة الدلالة 0.184أكبر من مستوى الخطأ 0.05. يجعلنا نقول باستقلالية الواجبات الأساسية للمواطنة عن متغير الولاية (أنظر الملحق ص 278).

جدول مقارن رقم (60) يوضح أهم شيء بالنسبة للتلميذ من أي شيء آخر للسؤال رقم 20

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
نقسك	التكرارات	22	14	36
	%	11,5%	10,6%	11,1%
أسرتك	التكرارات	57	47	104
	%	29,8%	35,6%	32,2%
قرابتك	التكرارات	8	5	13
	%	4,2%	3,8%	4,0%
لغتك	التكرارات	0	2	2
	%	,0%	1,5%	,6%
وطنك	التكرارات	12	5	17
	%	6,3%	3,8%	5,3%
دينك	التكرارات	86	56	142
	%	45,0%	42,4%	44,0%
لا شيء	التكرارات	5	0	5
	%	2,6%	,0%	1,5%
بدون إجابة	التكرارات	1	3	4
	%	,5%	2,3%	1,2%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

يبين الجدول الأهمية الكبرى التي يوليها التلاميذ في كلتاالولايتين للدين أولا 45.0 %في ولاية غليزان و42.4%في ولاية تيزي وزو، ثم للأسرة ثانية في ولاية غليزان 29.8%وفي ولاية تيزي وزو 35.6%ثم ثالثا يولي التلاميذ أهمية لأنفسهموهو ما يبين طغيان النزعة الاجتماعية لدى التلاميذ بفعل التنشئة الاجتماعية والقيم الاجتماعية التي تقدس الدين والروابط القرابية. أما عن قيمة كا²: 10.216فقد جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لأن قيمة الدلالة 0.177أكبر من مستوى الخطأ 0.05مما يؤشر لوجود استقلالية بين الأشياء المهمة بالنسبة للتلاميذ وبين متغير الولاية (انظر الملحق ص 280).

جدول مقارن رقم (61) يوضح أهم عنصر في المواطنة للسؤال رقم 21

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
الحقوق	التكرارات	16	21	37
	%	8,4%	15,9%	11,5%
الواجبات	التكرارات	11	5	16
	%	5,8%	3,8%	5,0%
الانتماء	التكرارات	53	30	83
	%	27,7%	22,7%	25,7%
الإسلام	التكرارات	77	44	121
	%	40,3%	33,3%	37,5%
الهوية والثقافة	التكرارات	30	22	52
	%	15,7%	16,7%	16,1%
شيء آخر	التكرارات	2	6	8
	%	1,0%	4,5%	2,5%
بدون إجابة	التكرارات	2	4	6
	%	1,0%	3,0%	1,9%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

مما لاشك فيه هو التقارب الكبير بين إجابات التلاميذ فيما يخص العناصر المكونة للمواطنة حسب آرائهم، ويظهر الدين المتمثل في الإسلام كأول واهم عنصر في المواطنة لكل من تلاميذ الولايتين. 40.3% **في ولاية غليزان و**33.3% **في ولاية تيزي وزو، ثم يأتي مكون الانتماء ثانيا بنفس النسبة في كلتا الولايتين وثالثا العناصر التي تشكل الهوية والثقافة بنفس النسبة تقريبا. هذه العناصر هي العوامل والعناصر توحد تصورات وتمثلات التلاميذ للمواطنة بين الولايتين. أما قيمة كا**^{2}: 11.814 **غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة** 0,05 **ولأن قيمة الدلالة** 0.066 **أكبر من مستوى الخطأ** 0.05 **لا يؤشر لوجود استقلالية بين متغير عنصر المواطنة والمتغير المستقل الولاية (أنظر الملحق ص** 280) .

2.1. مواقف التلاميذ إزاء بعض القضايا المرتبطة بالمواطنة

جدول مقارن رقم (62) يبين أهمية الوحدة الوطنية للسؤال رقم 17

		غليزان	تيزي وزو	المجموع
لا	التكرارات	9	14	23
	%	4,7%	10,6%	7,1%
نعم	التكرارات	138	75	213
	%	72,3%	56,8%	65,9%
ليس لي رأي	التكرارات	42	41	83
	%	22,0%	31,1%	25,7%
بدون إجابة	التكرارات	2	2	4
	%	1,0%	1,5%	1,2%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

فيما يتعلق بالوحدة الوطنية، فإن نسبة كبيرة من التلاميذ في كلتا الولايتين يتفقون على اعتبار الوحدة الوطنية شيئا مقدسا لا يمكن المساس به، نجد ذلك في ولاية غليزان بنسبة 72.3%وبنسبة أقل في ولاية تيزي وزو بنسبة 56.8%.وقد جاءت قيمة كا^2: 9.265عند مستوى الدلالة 0.05، ولأن قيمة الدلالة 0.026أصغر من مستوى الخطأ 0.05ما يدل على وجود عدم استقلالية بين تقديس الوحدة الوطنية ومتغير الولاية (أنظر الملحق ص 279) .

جدول مقارن رقم (63) يوضح قبول "عبارة أن الجزائر تسع الجميع " للسؤال رقم 18

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
لا	التكرارات	50	57	107
	%	26,2%	43,2%	33,1%
نعم	التكرارات	98	52	150
	%	51,3%	39,4%	46,4%
ليس لي رأي	التكرارات	41	22	63
	%	21,5%	16,7%	19,5%
بدون إجابة	التكرارات	2	1	3
	%	1,0%	,8%	1,0%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

هذاالجدول يبرز لنا الاختلاف في مواقف التلاميذ من العبارة "من أن الجزائر تسع الجميع"، على الرغم من أن النتائج العامة تفيد بأن 46.4%هم مع هذا الرأي، كما في ولاية غليزان بنسبة 51.3%غير أن هذا الموقف لا نسجله في ولاية تيزي وزو، إذ أن نسبة 43.2% من التلاميذ يرفضون هذه العبارة في مقابل 39.4%مع أن الجزائر يمكنها أن تسع الجميع.ما يجعل من نسبة معتبرة من تلاميذ الولاية أكثر تحفظا في التعايش مع الآخر الذي يختلف عنهم في الدين والثقافة والعاداتكما رأينا سابقا في سؤال من هو المواطن الجزائري؟ وجاءت الإجابة:أن المواطن الجزائري أولا هو من يحمل الجنسية الجزائرية ثم أن يكون أمازيغيا ثانيا (أنظر الملحق ص 279) .

جدول مقارن رقم (64) يوضح الموقف من ثورة أول نوفمبر على أنها أعظم الثورات للسؤال رقم 23

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
لا أوافق	التكرارات	0	2	2
	%	,0%	1,5%	,6%
أوافق جدا	التكرارات	121	56	177
	%	63,4%	42,4%	54,8%
أوافق	التكرارات	55	41	96
	%	28,8%	31,1%	29,7%
ليس لي رأي	التكرارات	5	17	22
	%	2,6%	12,9%	6,8%
بدون إجابة	التكرارات	10	16	26
	%	5,2%	12,1%	8,0%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

يوضح الجدول مدى التقارب في موقف التلاميذ في كلتا الولايتين من ثورة أول نوفمبر وبأنها تمثل أعظم الثورات في العصر الحديث، حيث تراوحت من موافق على العبارة إلى موافق جدا وصل مجموع الموقفين في ولية غليزان إلى 92.2%وفي ولاية تيزي وزو إلى 73.5%وهو موقف جد إيجابي لدى التلاميذ إزاء التاريخ الوطني وما تمثله الثورة من رمزية في نفوس الجزائريين. وقد جاءت قيمة كا^2: 25.930دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05؛ لأن قيمة الدلالة 0.000 أصغر من مستوى الخطأ 0.05؛ يجعلنا نقول بوجوعلاقة عدم استقلالية بين المتغير التابع الموقف من الثورة وبين المتغير المستقل المتمثل في الولاية (أنظر الملحق ص 281).

جدول مقارن رقم (65) يوضح الموقف من التعرض لرموز الدولة والمقاومة الوطنية للسؤال رقم 24

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
أدافع بشدة	التكرارات	130	65	195
	%	68,1%	49,2%	60,4%
أدع أمر الدفاع لغيري	التكرارات	42	31	73
	%	22,0%	23,5%	22,6%
ليس لي رأي	التكرارات	17	27	44
	%	8,9%	20,5%	13,6%
بدون إجابة	التكرارات	2	9	12
	%	1,05%	6,8%	3,7%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

في هذا الجدول نلاحظ نوعا من التفاوت في موقف التلاميذ بين الولايتين، فيما يخص التعرض لرموز الدولة والمقاومة الوطنية، إذا كان موقف التلاميذ في ولاية غليزان أكثر قوة 68.1% في حين كان الموقف التلاميذ في ولاية تيزي وزو أقل حدة 49.2%ومع ذلك يبقى أكبر من موقف اللامبالاة والموقف الحيادي. وعن قيمة كا^2: 23.987دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، ولأن قيمة 0.000أقل من مستوى الخطأ ما يدل على وجود علاقة عدم استقلالية بين متغير الموقف من رموز الدولة والمقاومة الوطنية ومتغير الولاية (أنظر الملحق ص 281).

جدول مقارن رقم (66) يوضح الموقف من سلوك التلاميذ حيال تحية العلم للسؤال رقم 25

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
غير وطنيين	التكرارات	28	15	43
	%	14,7%	11,4%	13,3%
غير مسؤولين	التكرارات	22	5	27
	%	11,5%	3,8%	8,4%
لا يقدرون تضحيات الشهداء	التكرارات	93	45	138
	%	48,7%	34,1%	42,7%
هم أحرار	التكرارات	34	49	83
	%	17,8%	37,1%	25,7%
لا أهتم لذلك	التكرارات	14	18	32
	%	7,3%	13,6%	9,9%

المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

يظهر الجدول مواقف التلاميذ إزاء سلوك التلاميذ حيال تحية العلم، حيث كانت هذه المواقف أخلاقية أكثر منها وطنية كما يبدو الاختلاف واضحا حول أحد رموز الدولة الجزائرية المتمثلة في العلم الوطني، فتلاميذ ولاية تيزي وزو يجعلون هذا الأمر في خانة الحريات الفردية من خلال نسبة 37.1% ثم بعد ذلك تقدير تضحيات الشهداء 34.1%، ومسألة الوطنية لا تدخل في هذا الاعتبار إلا بنسبة قليلة 11.4% هذا على خلاف تلاميذ ولاية غليزان حيث يقدمون تقدير التضحيات في المقام الأول بنسبة 48.7% ثم بعد ذلك نسبة أخرى ترى أن ذلك يتعلق بالحريات الفردية تماما كما في ولاية تيزي وزو ولكن بنسبة أقل بكثير قدرت 17.8% كما تحتل مسألة الوطنية في هذا السلوك الصف الثالث كما لدى ولاية تيزي وزووق يفسر هذا الموقف بالكيفية التي يرفع بها العلم كل يوم مما يدعو إلى الضجر ويفقد بذلك هذا السلوك الهدف الذي يتوخى منه. من دون التشكيك في وطنية كائن من كان(أنظر الملحق ص 282) .

جدول مقارن رقم (67) يوضح الموقف من التعددية السياسية للسؤال رقم 27

		غليزان	تيزي وزو	الموضوع
لا	التكرارات	65	40	105
	%	34,0%	30,3%	32,5%
نعم	التكرارات	55	46	101
	%	28,8%	34,8%	31,3%
ليس لي رأي	التكرارات	69	42	111
	%	36,1%	31,8%	34,4%
بدون إجابة	التكرارات	2	4	6
	%	1,0%	3,0%	1,9%
الموضوع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

من خلال الجدول نلاحظ عدم وجود موقف بارز وواضح من التعددية السياسية، حيث تقاربت المواقف بين الرفض والتأييد والحيادوهي ملاحظة يشترك فيها تلاميذ الولايتين. إذ لديهم نفس المواقف من التعددية السياسية، بالرغم من نشأتهم في ظل ما يسمى بالتعددية. وقد جاءت قيمة

كا²: 3.322غير دالة من الناحية الإحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لأن قيمة الدلالة 0.345 أكبر من مستوى الخطأ 0.05مما يدعو إلى القول بوجود استقلالية بين الموقف من التعددية السياسية ومتغير الولاية (أنظر الملحق ص 282).

جدول مقارن رقم (68) يوضح الموقف من الانضمام إلى الأحزاب السياسية للسؤال رقم 28

		غليزان	تيزي وزو	المجموع
لا	التكرارات	105	74	179
	%	55,0%	56,1%	55,4%
نعم	التكرارات	33	24	57
	%	17,3%	18,2%	17,6%
ليس لي رأي	التكرارات	50	31	81
	%	26,2%	23,5%	25,1%
بدون إجابة	التكرارات	3	3	6
	%	1,6%	2,3%	1,9%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

وبعد المواقف غير الواضحة حيال التعددية السياسية، فإن فكرة الانضمام إلى أحد الأحزاب السياسية غير واردةبنسبة كبيرة لدى التلاميذ في كلتا الولايتين. فقد رفض 56.1% من تلاميذ ولاية تيزي وزو فكرة الانضمام إلى الأحزاب السياسية، تماما كما رفض نظراؤهم من ولاية غليزان بنسبة 55.0%.مما يؤشر لوجود عزوف عن المشاركة في الحياة السياسية.ودليل آخر على استقالة الشباب من الانخراط في المجتمع السياسي.وبالنظر إلى قيمة كا²: 0.486التي هي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ولأن قيمة الدلالة 0.922أكبر من مستوى الخطأ 0.05 ما يؤشر لوجود استقلالية بين الموقف من الانضمام إلى الأحزاب السياسية ومتغير الولاية (أنظر الملحق ص 283).

جدول مقارن رقم (69) يوضح الموقف من المشاركة في الانتخابات المقبلة للسؤال رقم 29

		غليزان	تيزي وزو	المجموع
لا	التكرارات	56	48	104
	%	29,3%	36,4%	32,2%
نعم	التكرارات	99	57	156

	%	51,8%	43,2%	48,3%
ليس لي رأي	التكرارات	33	22	55
	%	17,3%	16,7%	17,0%
بدون إجابة	التكرارات	3	5	8
	%	1,6%	3,7%	2,5%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

على الرغم من غموض الموقف من التعددية السياسية، ونسبة الرفض العالية من الانضمام إلى الأحزاب السياسية كما رأينا إلاّ أن ذلك لم يمنع من تسجيل موقف مقبول من المشاركة في الانتخابات، ليس تعبيرا عن حس مواطنة أو وعي سياسي؛ بل يدخل ذلك من باب الواجب ليس أقل. ومع ذلكفالنسبة الملاحظة في كلتا الولايتين ليست بالنسبة المرتفعة.إذ سجلنا نسبة 51.8% من التلاميذ الذين أبدوا مشاركتهم في الانتخابات في مقابل 43.2%في ولاية تيزي وزو التي تعرف في كل استحقاق انتخابي نسبا متدنية من المشاركة (أنظر الملحق ص 283).

جدول مقارن رقم (70) يوضح الموقف من تعدد الأديان لسؤال رقم 33

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
لا	التكرارات	151	75	226
	%	79,1%	56,8%	70,0%
نعم	التكرارات	21	36	57
	%	11,0%	27,3%	17,6%
ليس لي رأي	التكرارات	15	15	30
	%	7,9%	11,4%	9,3%
بدون إجابة	التكرارات	4	6	10
	%	2,1%	5,3%	3,1%
	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

حقيقة أخرى يوضحها أن التلاميذ يرفضون كل شيء مرادف للتعدد، رفض للتعددية السياسية والآن رفض لفكرة تعدد الأديان، بالنسبة لكلتا الولايتين على تفاوت في نسبة رفض فكرة تعدد الأديان، فقد كانت في ولاية غليزان 79.1%أكبر من تلك المسجلة في ولاية تيزي وزو 56.8%. وهذا مؤشر على وحدة المعتقد لكلتا الولايتين الذي نشأ عليه التلاميذ في بيئتهم الاجتماعية

المحافظة.قد رأينا سابقا أن عامل الدين هو عنصر مهم من عناصر الهوية الجزائرية والتي هي الأساس الذي تقوم عليه المواطنة في الجزائر.وتوضح لنا قيمة كا²: 20.524دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، ولأن قيمة الدلالة 0.000أصغر من مستوى الخطأ 0.05 وهو مؤشر على وجود علاقة عدم استقلالية بين الموقف من تعدد الأديان متغير الولاية (أنظر الملحق ص 284).

جدول رقم (71) يوضح الموقف من الهجرة من الوطن للسؤال 34

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
أهاجر إلى غير رجعة	التكرارات	25	24	49
	%	13,1%	18,2%	15,2%
أهاجر ثم أعود	التكرارات	117	80	197
	%	61,3%	60,6%	61,0%
أبقى في وطني	التكرارات	36	17	53
	%	18,8%	12,9%	16,4%
ليس لي رأي	التكرارات	9	7	16
	%	4,7%	5,3%	5,0%
بدون إجابة	التكرارات	4	4	8
	%	2,1%	3,0%	2,5%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

تتفق الغالبية من التلاميذ سواء في ولاية غليزان وولاية تيزي وزو، على خيار وسط وهو الهجرة من الوطن ومن ثم العودة بعدتحسين أوضاعهم المادية والمهنية.حيث نجد نسبة هؤلاء التلاميذ متقاربة جدا، في ولاية غليزان وصلت 61.3%وفي ولاية تيزي وزو بلغت 61.6%. أما خيار الهجرة من غير رجعة فقد سجلنا أكبر نسبة في ولاية تيزي وزو أين بلغت 18.2%مقارنة بولاية غليزان 13.1% في حين أن خيارللبقاء في الجزائر سجلت أكبر نسبة له في ولاية غليزان بلغت 18.8% مقابل 12.9%فخيار الهجرة مطروح بشدة سواء تعلق الأمر بالعودة أو لا. وبالنسبة لقيمة كا²: 3.366فقد جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، ولأن 0.499 أكبر من مستوى الخطأ 0.05وهو مؤشر على استقلالية الموقف من الهجرة عن متغير الولاية(أنظر الملحق ص 285) .

جدول مقارن رقم (72) يوضح الموقف من الخدمة الوطنية للسؤال رقم 35

		غليزان	تيزي وزو	المجموع
أمر مفروض	التكرارات	27	13	40
	%	14,1%	9,8%	12,4%
واجب وشرف وطني	التكرارات	140	86	226
	%	73,3%	65,2%	70,0%
مضيعة للوقت	التكرارات	8	21	29
	%	4,2%	15,9%	9,0%
ليس لي رأي	التكرارات	10	8	18
	%	5,2%	6,1%	5,6%
بدون إجابة	التكرارات	6	4	10
	%	3,1%	3,0%	3,1%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

من الأشياء التي لا طالما تضايق منها الشبابهي مسألة الخدمة الوطنية، التي تأتي في بداية مرحلة حساسة من حياة الشاب وهو مقبل على الحياة، وساعيا للبحث عن منصب عمل يسهل له الاندماج في الحياة الاجتماعيةومع ذلك فإن أفراد العينة من كلتا الولايتين، يرون أن أداء الخدمة الوطنية هو واجب وشرف وطني بنسبة 73.3%في ولاية غليزان و65.2%في ولاية تيزي وزو. فلأمر لا يعدو أن يكون تدريب على الصبر والاحتمال والرجولة والشجاعة، وكما يصور البعض أن الذي لم يؤدي الخدمة الوطنية هو إنسان غير كامل الرجولةونسبة قليلة من التلاميذ تري في الخدمة الوطنية مضيعة للوقت أو بأنه أمر محتوم ومفروض(أنظر الملحق ص 285) .

3.1. دور المدرسة في التربية على المواطنة

جدول رقم (73) يوضح آراء التلاميذ حول دور المؤسسات في إعداد المواطنين للسؤال رقم 41

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
الأسرة	التكرارات	98	81	179
	%	51,3%	61,4%	55,4%
المسجد	التكرارات	43	16	59
	%	22,5%	12,1%	18,3%
المدرسة	التكرارات	36	20	56

	%	18,8%	15,2%	17,3%
دور الشباب	التكرارات	5	1	6
	%	2,6%	,8%	1,9%
وسائل الإعلام	التكرارات	3	5	8
	%	1,6%	3,8%	2,5%
منظمات ومؤسسات المجتمع المدني	التكرارات	3	3	6
	%	1,6%	2,3%	1,9%
الأحزاب السياسية	التكرارات	0	1	1
	%	,0%	,8%	,3%
بدون إجابة	التكرارات	3	5	8
	%	1,6%	3,8%	2,5%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

يوضح الجدول المؤسسات الاجتماعية التي لها دور ووظيفة في التنشئة الاجتماعية للفرد عموما والموطن خصوص، كما يوضحموقع كل مؤسسة من هذه العملية.والواضح أن الأسرة تأتي في المقام الأول باتفاق آراء التلاميذ في كلتا الولايتين بنسبة 55.4% فقد سجلنا في ولاية تيزي وزوما نسبته 61.4% بفارق 10%عن ولاية غليزان أين سجلنا 51.3%بأن الأسرة هي المؤسسة الأولى التي تقوم بدور أساس فيالتربية على المواطنةكما سجلنا تباينا حول دور كل من المسجد والمدرسة في هذا الصددإذ نجد في ولاية غليزان أسبقية طفيفة للمسجد على المدرسة 22.5 % للمسجد و18.8% للمدرسةفي حين نجد في ولاية تيزي وزو أسبقية المدرسة على المسجد وبنسبة طفيفة للمدرسة 15.2% وللمسجد 12.1%وعلى العموم فإن القاسم المشترك بينهما هو الاتفاق على الأسرة كمؤسسة رائدة في التربية على المواطنة وفي إعداد مواطني الغد أكثر من غيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرىكما سجلنا نسبا ضعيفة لمؤسسات أخرى على غرار جمعيات المجتمع المدني ووسائل الإعلاموحتى الأحزاب السياسية التي تعمل على نشر ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان.وبالنظر إلى قيمة كا^2: 2.861 فهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن قيمة الدلالة 0.076 أكبر من مستوى الخطأ 0.05.وهو مؤشر على وجود استقلالية حول دور المؤسسات في إعداد المواطنين ومتغير الولاية (أنظر الملحق ص 286).

جدول رقم (74) يوضح المواد التي لا يرغب التلاميذ في دراستها للسؤال رقم 43

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
التاريخ	التكرارات	29	21	50
	%	15,2%	15,9%	15,5%
العلوم الإسلامية	التكرارات	9	4	13
	%	4,7%	3,0%	4,0%
الفلسفة	التكرارات	98	61	159
	%	51,3%	46,2%	49,2%
مادة أخرى	التكرارات	43	32	75
	%	22,5%	24,2%	23,2%
بدون إجابة	التكرارات	12	14	26
	%	6,3%	10,6%	8,0%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

يبدو أن حظ مادة الفلسفة من اهتمامالتلاميذ لم يتغير، فلا زالت غير مرغوب فيها، وفي تعلمها رغم أهميتها العلمية والتربوية في تعلم مهارات التفكير المنطقي.وتظل بذلك مواقف التلاميذ تجاه الفلسفة رهينة التصورات الخاطئة والممارسات البيداغوجية التي تغذي هذه التصورات في كل من الولايتين وحتى في باقي ولايات الوطنرغم ما تحويه المناهج من مواضيع تتعلق بالحرية والواجب والحق التي تدخل في صلب المواطنة.ما يجعل منها مادة غير مؤثرةتربويا بما أنها لا تلقى الاهتمام الكافي من التلاميذ، ما يدعو إلى تغيير أساليب تدريسها وجعلها مقبولة لديهم. وليست بعض المواد الأخرى أحسن حظا من الفلسفة، ونخص بالذكر مادة الرياضيات والتي تعرف نفس المواقفثم تأتي مادة التاريخ ثالثا فيما يتعلق بالمواد المرغوب فيها ونجد هنا أيضا اتفاقا بين الولايتين ولعلذلك راجع أساسا، إلى طبيعة المحتوى الموجود في المناهج الدراسية خاصة في السنة الثلة ثانوي والذي نجد فيه بعض المواضيع التي تتعلق بالثورة الجزائرية، ولأساليب تدريس هذه المادة التي تفتقد إلى عنصر التشويق(أنظر الملحق ص 286) .

جدول مقارن رقم (75) يوضح اللغة المفضلة لدى التلاميذ للسؤال رقم 44

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
اللغة العربية	التكرارات	93	31	124
	%	48,7%	23,5%	38,4%
اللغة الفرنسية	التكرارات	25	37	62
	%	13,1%	28,0%	19,2%
اللغة الإنجليزية	التكرارات	38	37	75
	%	19,9%	28,0%	23,2%
لغة أخرى	التكرارات	12	20	32
	%	6,3%	15,2%	9,9%
بدون إجابة	التكرارات	23	7	30
	%	12,0%	5,3%	9,3%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

يظهر التباين واضحا بين تلاميذ الولايتين، فيما يتعلق باللغة المفضلة، فإذا كانت اللغة العربية هي الأكثر تفضيلا في ولاية غليزان 48.7%وبعدها اللغة الإنجليزية 19.9%ثم اللغة الفرنسية ثالثة 13.1%في حين نجد أن اللغة العربية في ولاية تيزي وزو جاءت في الرتبة الثالثة من حيث درجة التفضيل 23.5%متخلفة عن اللغتين الفرنسية والإنجليزية بنفس النسبة 28.0%، وهذا التفضيل للغتين الفرنسية والإنجليزية على اللغة العربية ليس مرجعه إلى خلفية إثنية ولا تحيز ضد اللغة العربيةفلو كان الأمر كذالك لجاءت اللغة الأمازيغية في صدارة التفضيل(أنظر الملحق ص 287)

جدول رقم (76) يوضح آراء التلاميذ حول مهمة ودور المدرسة للسؤال رقم 45

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
إعداد الإطارات الوطنية	التكرارات	49	7	56
	%	25,7%	5,3%	17,3%
الإعداد للحياة	التكرارات	36	43	79
	%	18,8%	32,6%	24,5%
التعليم وفقط	التكرارات	27	16	43
	%	14,1%	12,1%	13,3%
إعداد مواطنين	التكرارات	73	54	127
	%	38,2%	40,9%	39,3%
بدون إجابة	التكرارات	6	12	18
	%	3,1%	9,1%	5,6%
المجموع	التكرارات	191	132	323

	%	100,0%	100,0%	100,0%

على الرغم من تصدر الأسرة ترتيب المؤسسات التي تعنى بإعداد المواطنين، فإن ذلك لا يمنع من أهمية الدور الذي تقوم به المدرسة في هذا الاتجاه ولكن بصورة واعية وهادفة ومدروسة. عكس الأسرة التي تقوم بهذا الدور من دونوضع الأهداف والخطط وبشكل غير رسمي، لأن هذا يدخل في دورها الطبيعي ويتم بصورة آلية منذ لحظة الميلادورجوعا إلى الجدول حول مهمة المدرسة الأولى فلا ينكر التلاميذ في الولايتين دور المدرسة في إعداد المواطنين كأولى المهمات الموكلة لها بنسب متقاربة بين الولايتين ما بين 40.9%في ولاية تيزي وزو و38.2% في ولاية غليزان وهما النسبتان الأبرز، إلى جانب أدوار ومهمات تباينت نسبها بين الولايتين فقد تقدمت مهمة الإعداد للحياة ثانيا في ولاية تيزي وزو بنسبة 32.6%في حين حلت مهمة إعداد الإطارات الوطنية ثانيا في ولاية غليزان بنسبة 25.7%الاتفاق الوحيد المسجل كان في إعداد المواطنين والتربية على المواطنة. وعن قيمة كا²: 30.001فقد كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، لأن قيمة 0.000أقل من مستوى الخطأ 0.05 وهو مؤشر على وجود علاقة عدم استقلالية بين متغير دور المدرسة ومتغير الولاية (أنظر الملحق ص 287).

جدول مقارن رقم (77) يوضح المواضيع التي تثير اهتمام التلاميذ للسؤال رقم 46

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
التاريخ الموطني	التكرارات	86	33	119
	%	45,0%	25,0%	36,8%
المساواة والعدالة	التكرارات	55	28	83
	%	28,8%	21,2%	25,7%
الحرية	التكرارات	28	29	57
	%	14,7%	22,0%	17,6%
الديمقراطية	التكرارات	6	8	14
	%	3,1%	6,1%	4,3%
موضوع آخر	التكرارات	7	9	16
	%	3,7%	6,8%	5,0%
بدون إجابة	التكرارات	9	25	34
	%	4,7%	18,9%	10,5%
المجموع	التكرارات	191	132	323

	%	100,0%	100,0%	100,0%

تباينت إجابات التلاميذ في كلا الولايتين، حول المواضيع التي أثارت اهتمامهم خلال دراستهم وبالأخص في الرحلة الثانوية، فقد أبدى تلاميذ ولاية غليزان اهتماها بالتاريخ الوطني بنسبة 45.0%مقارنة بولاية تيزي وزو أين سجلنا نسبة 25.0%على الرغم من أن مادة التاريخ كما رأينا سالفا من المواد التي لا يرغب التلاميذ في دراستها، لكن إذا تعلق الأمر بالتاريخ الوطني فالأمر يختلف وما رأيناه من اعتزاز بالثورة التحريرية وشهدائها دليل على الحظوة التي يكتسيها التاريخ الوطني من اهتمام لارتباطه العميقبالمجتمع مباشرة، فلا شك أن كل تلميذ قد تجد في أسرته مجاهدا أو شهيدا ما يجعل هذا التاريخ ينبض في قلب فرد من هذا الوطن وقد تقاربت اهتماماتهم إلى حد ما في مواضيع أخرى على غرار المساواة والعدالة، والحرية في حين لم يلق موضوع الديمقراطية اهتماما كبيرا، ما يفسرعزوف التلاميذ عن المواضيع التيلها علاقة بالسياسة كما رأينا ذلك في مواقفهم من التعددية السياسية، أو الانخراط في الأحزاب السياسية(أنظر الملحق ص 287) .

جدول مقارن رقم (78) يوضح دور المدرسة في التعريف بحقوق المواطن للسؤال رقم 47

الولاية		غليزان	تيزي وزو	المجموع
لا	التكرارات	30	33	63
	%	15,7%	25,0%	19,5%
نعم	التكرارات	140	79	219
	%	73,3%	59,8%	67,8%
ليس لي رأي	التكرارات	19	14	33
	%	9,9%	10,6%	10,2%
بدون إجابة	التكرارات	2	6	8
	%	1,0%	4,5%	2,5%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

تتفق الغالبية من تلاميذ الولايتين على أن المدرسة قد كان لها دور في تعريفهم بحقوقهم بصفتهم مواطني المستقبل، في غليزان 73.3%و في تيزي وزو 59.8% بفارق يتعدى 13%وفي هذا تأكيد على الدور الذي تؤديه المدرسة في التربية على المواطنة في جانبها المتعلق بالحقوق الأساسية التي

يجب أن يتمتع بها كل مواطن يحمل الجنسية الجزائرية.حقوق وضعها صانعوا القرار والتي تستجيب لتوجهات النظام السياسي، إذ أنه ما فائدة معرفة الحقوق من دون أن يكون لها تجسيد على أرض الواقع، وأن تمارس تلك الحقوق داخل المدرسة كما سبقت الإشارة إلى ذلك في النتائج العامة (أنظر الملحق ص 288) .

جدول مقارن رقم (79) يوضح الحقوق التي تلقاها التلاميذ في المدرسة للسؤال رقم 47 مكرر

البدائل		غليزان	تيزي وزو	المجموع
الأسرة	التكرارات	100	55	155
	%	52.4%	41.7%	48.0%
المدرسة	التكرارات	39	30	69
	%	20.4%	22.7%	21.4%
الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي	التكرارات	8	12	20
	%	4.2%	9.1%	6.2%
الشارع	التكرارات	10	6	16
	%	5.2%	4.6%	4.9%
المطالعة	التكرارات	9	2	11
	%	4.7%	1.4%	3.4%
بدون إجابة	التكرارات	25	27	52
	%	13.1%	20.5%	16.1%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100.0%	100.0%	100.0%

كما سبقت الإشارة إليه في النتائج العامة، فعلى الرغم من اعتراف التلاميذ على أن المدرسة ساعدتهم في التعرف على حقوقهم.فإن ذلك لا يغير من آراءهم منكون أن الأسرة تأتي في المقام الأول من حيث مساهمتها في التعريف بالحقوق من حيث ما له من حقوق وما عليه من واجبات، سواء كانت بوعي أو بغير وعيولما تملكه من تأثيرات نفسية على التلاميذ نتيجة الروابط المتينة التي تربط أفراد الأسرة الواحدة، ثم تأتي المدرسة بعد ذلك، لتعطي لهذه المعرفة بالحقوق الطابع البيداغوجي الرسمي والذي يدعم أو يعدل في هذه المعرفة بصورة غير مؤثرة. إذ

تبقى المعرفة التي تلقاها داخل الأسرة أكثر تجذرا من تلك التي يتلقاها في المدرسة. ولا فرق كبير بين التلاميذ في الولايتين بخصوص هذا الجانب.

جدول مقارن رقم (80) يوضح دور المدرسة في التعريف بواجبات المواطن للسؤال رقم 48

		غليزان	تيزي وزو	المجموع
لا	التكرارات	25	26	51
	%	13,1%	19,7%	15,8%
نعم	التكرارات	136	79	215
	%	71,2%	59,8%	66,6%
ليس لي رأي	التكرارات	25	19	44
	%	13,1%	14,4%	13,6%
بدون إجابة	التكرارات	5	8	13
	%	2,6%	6,1%	4,0%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

وكما كان الأمر بالنسبة إلى الحقوق الخاصة بالمواطن ودور المدرسة في التعريف بها، فالأمر سيان بالنسبة إلى الواجبات، فلا يوجد فرق كبير بين تلاميذ الولايتين حول دورالمدرسة في التعريف بالواجبات المترتبة على المواطن.إن النسب البارزتين في الولايتين توضح ذلك،ففي ولاية غليزان سجلنا 71.2%و في ولاية تيزي وزو 59.8%بفارق يتجاوز 11%

جدول مقارن رقم (81) يوضح الواجبات التي تلقاها التلاميذ في المدرسة المواطن للسؤال رقم 49

البدائل		غليزان	تيزي وزو	المجموع
احترام القوانين	التكرارات	71	42	113
	%	37.1%	31.8%	35.0%
احترام السيادة الوطنية	التكرارات	33	23	55
	%	17.3%	17.4%	17.0%
احترام رموز الدولة	التكرارات	15	6	21
	%	7.9%	4.5%	6.5%
الإخلاص والالتزام في العمل	التكرارات	20	15	35
	%	10.5%	11.4%	10.8%
الانتخاب والتصويت	التكرارات	21	11	32
	%	11.0%	8.3%	9.9%
لحفاظ على أملاك الدولة	التكرارات	5	10	15

	%	2.6%	7.6	4.6%
الدفاع عن الوطن	التكرارات	10	8	18
	%	5.2%	6.1%	5.6%
بدون إجابة	التكرارات	16	17	33
	%	8.4%	12.9%	10.2%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100.0%	100.0%	100.0%

لا وجود لاختلافات كبيرة بين تلاميذ الولايتين، فيما يخص الواجبات التي تلقوها كمعارف في المدرسة، فهم يتلقون نفس التعليم بنفس المناهج والبرامج، لذا جاءت نسب الواجبات المعبر عنها متقاربة، وكما رأينا في النتائج العامة. فإن احترام القوانين هو الواجب الذي حاز على النسب الأكبر في الولايتين بفارق ضئيل قدر بـ5.3%والتقارب ذاته نجدة بالنسبة لباقي الواجبات المعبر عنها، والملاحظ هو أن هذه الواجبات يغلب عليها الصبغة السياسية، كيف لا والمدرسة مؤسسة للتنشئة الاجتماعية والسياسية بامتياز، وأداة لتمرير الخطاب السياسي للسلطة الحاكمة.

جدول مقارن رقم (82) يوضح المواضيع يطالب التلاميذ بإدماجها في المدرسة للسؤال رقم 50

الولاية		غليزان	تيزي وزو	الموضوع
حرية التعبير	التكرارات	46	40	86
	%	24,1%	30,3%	26,6%
التسامح	التكرارات	34	15	49
	%	17,8%	11,4%	15,2%
العدالة والمساواة	التكرارات	39	13	52
	%	20,4%	9,8%	16,1%
الحقوق والواجبات	التكرارات	14	5	19
	%	7,3%	3,8%	5,9%
الثقافة الإسلامية	التكرارات	36	39	75
	%	18,8%	29,5%	23,2%
الحرية	التكرارات	1	3	4
	%	,5%	2,3%	1,2%
العولمة	التكرارات	7	1	8
	%	3,7%	,8%	2,5%
التضامن	التكرارات	7	1	8
	%	3,7%	,8%	2,5%
موضوع آخر	التكرارات	2	3	5
	%	1,0%	2,3%	1,5%
بدون إجابة	التكرارات	5	12	17

	%	2,6%	9,1%	5,3%
المجموع	التكرارات	191	132	323
	%	100,0%	100,0%	100,0%

عديدة هي المواضيع التي يقترح التلاميذ إدراجها في المقررات والمحتويات الدراسية، والتي تعبر عن اهتماماتهم وحاجاتهم المختلفة، النفسية، الاجتماعية والثقافية.وفي مقدمة هذه المواضيع حرية التعبير في كلا الولايتين، وهو مؤشرعن المناخ الذي يعيش فيه التلاميذ، والذي لا يتيح لهم التعبير وإبداء آراءهم في ما يقدم لهم من محتوىوالقيود المفروضة عليهم والتي لا تعطي لهم هامش من الحريةخاصة فيما يتعلق بحرية الاختيار لمساراتهم الدراسية دون توجيه من الغير وإجبار، بحجة المقاعد البيداغوجية أو غياب التأطير أو حجج أخرى. هذا كمثال وقس على ذلك من الممارسات التي تمنع من التعبير عن الرأي باعتبار التلاميذ أفرادا قصرا لا يستطيعون اختيار ما ينفعهم، وهو ما يكرس السلطة الأبوية داخل المدرسة.وموضوع آخر يطالب به التلاميذ إلى جانب ذلك هو إدراج المواضيع التي تعنى بالثقافة الإسلامية، والتي يرون أنها قليلة مقارنة ببعض المواضيع التي لا تستجيب لحاجاتهم النفسية وبعيدة عن ثقافتهم الأصلية والتي يشكل الإسلام عنصرها البارز. دون أن ننسى المواضيع التي تعالج قضية العدل والمساواة، والتي تعكس الحالة التي يعيشها التلاميذ جراء الممارسات التي تفتقد للعدالة والمساواة في الصف أو في المحيط المدرسي.

2. مناقشة الفرضيات

1.2. الفرضية الأولىأنّ هناك توافق في التمثلات الاجتماعية للمواطنة بين التلاميذ في ولاتي غليزان وتيزي وزو

أظهرت لنا الجداول المشار إليها بالأرقام من 53 إلى 60 تقاربا وتوافقا كبيرين في تمثلات التلاميذ في الولايتين للمواطنةواستنطاق النسب التي تحملها حول المعنى خول المعاني والدلالات التي يحملها التلاميذ عن المواطنة.رغم بعض الخصوصيات الثقافية والاجتماعية، إلاّ أن هذا لم يمنع من وجود تقارب كبير في الرؤى، لوجود عوامل ثقافية واجتماعية وتاريخية مشتركة لها تأثير قوي في توحيد المواقف والتصورات، في مقدمتها الدين والتاريخ والجغرافيا.

- وبالرجوع إلى المعاني والدلالات التي أظهرها التلاميذحول مفردة المواطنة، والتي جاءت مرادفة لمفردة الوطن أولا ثم الجزائر ثانيايجعل من مفهوم المواطنة مفهوما بسيطا لارتباطه بعاملي الأرض والجغرافيا، لم يرقى إلى المفهوم الحديث للمواطنة.يمكن وصف هذه المواطنة بالطبيعية أو الفطرية في تعلق الفرد بالمكان الذي ولد وترعرعفيه والذي يدعى الجزائر. وفي هذه الحالة تختصر المواطنة في شعور حب الوطن، أوما يعبر عنه بالوطنية وهي أولى درجات المواطنة كما مرّ معنا ولا معنى لها بدونها، فالارتباط وثيق بين الإثنين على الرغم من وجود بعض الفروق الدقيقةفي أن الوطنية ذات حمولة وجدانية أما المواطنة فذات حمولة قانونية، ثم أن الوطنية هي الفعل الإيجابية والعملبإخلاص أو ما يمكن القول عنها بأنها تمثل الجانب النفسي والوجداني للمواطنةوبالتالي فإن المعنى الذي يعطيه التلاميذ للمواطنة نابع من هذا الشعور القوي الذي يربطهم بالمكان والروابط الاجتماعية التي تربطهم به وبمن يعيشون فيه ويشتركون معه في هذا الشعور. وهذا شعوريشترك فيه كافة البشر لأنه فطرة إنسانية.لذا جاءت ردود فعل التلاميذ عفوية من دون تفكير حول معنى المواطنة.

-يدعم هذا المفهوم للمواطنة، التعريف الذي يعطيه التلاميذ للمواطنة والذي يشكل نقطة التقاء واتفاق بين الولايتين، بالتأكيدعلى أنها انتماء بالدرجة الأولى إلى الدولة الجزائرية بنسبة فاقت 50.0%، ليسإنتماء بالمعنى السياسي الناتج عن وعي وإدراك بالضرورة، فربد قبل كل شيء معرفة المفهومالذي يوجد لدى التلاميذ عن المواطنة. والذي يمكن فهمه على أن الدولة الجزائرية المقصود بها هو الحدودالجغرافية والأرض والمجتمع ليس إلا، وإن كانت المواطنة في الغالب هي انتماء للدولة الجزائريةوبعبارة إذا وضعنا الدولة في السياق الجزائري وبهذا التصور هي الوطن الذي هو الجزائر، ولدى نسبة معتبرة منهم هي انتماء للأمة الإسلامية وبذلك يتجاوزن الحدود الجغرافيةوالدولة إلى مفهوم أكبر هو مفهوم الأمة التي يجمعها رابط الدين، الذي يسجل حضوره في التمثلات الاجتماعية للمواطنة لدى التلاميذ ويؤطر أبعادها. ويدعمهذا الطرح حول مفهوم المواطنة، الاعتراف بصفة المواطنة

لكل من يحمل الجنسية الجزائرية، وبنسب معتبرة في كلا الولايتين ثم شرط الإسلام ثانيا مع تسجيل فرق بسيط في أولوية أن يكون أمازيغيا ثم مسلما لدى تلاميذ ولاية تيزي وزو، ليدخل عامل آخر في تحديد صفة المواطنة وهو العامل الإثني في جانبه الثقافي وهوياتي، الذي يفرض نفسه كمعطى سوسيوثقافي لا يمكن تجاهله في تحديد التمثلات الاجتماعية للمواطنة في الجزائر لدى مكون هام من مكونات الأمة الجزائرية. ومع ذلك نسجل حضور الدين كمحدد للمواطنة الجزائرية سواء في غليزان أو في تيزي وزو كداعم إضافي للهوية المحلية هذه النتيجة تتفق مع دراسة أخرى لنعيم درغال حول التمثلات الاجتماعية للمواطنة لدى الشباب، بأ الشباب الجزائري يبني تصوراته الاجتماعية للمواطنة انطلاقا من شعوره بالهوية والانتماء لهذا الوطن وبأن مكون الهوية يمتلك الأثر الكبير في بناء المواطنة الإيجابية والفاعلة، ويليه الشعور بالانتماء[1]. وعلى خلاف ذلك فإن ما يشكل نواة التمثلات الاجتماعية لدى التلاميذ في التعليم المتوسط في فرنسا حسب دراسة باتي Paty[2] هو مفهوم الانتخاب والتشريع الذي يتضمن الحق، الواجب والقانون، لقد كان الانتخاب والتشريع العنصرين البارزين في تشكل التمثلات الاجتماعية للمواطنة، وبدرجة أقل مفهومي الواجب والاحترام، فالمواطن حسب التلميذ الفرنسي في التعليم المتوسط هو ذلك ينتخب ويحترم القانون وهو شخص له حقوق وعليه واجبات، مفهوم للمواطنة قائم على قيم الواجب والحق نما في ظل قيم الجمهورية الفرنسية، المتمثلة في الحرية، المساواة والإخاء، لكن ذلك لم يمنع من وجود تشابه في صورة المواطن الصالح الأنموذج le citoyen model خصوصا في احترام القانون والقيام بالواجبات والمسؤوليات، والاحترام إن اختلاف التمثلات الاجتماعية للمواطنة يتأثر حتما بالثقافة وأساليب التنشئة الاجتماعية، ما يجعل من مفهوم المواطنة يتشكل وفق البيئة الاجتماعية والثقافية التي تحدد شكل الممارسات المواطنية، ومع ذلك فذلك لا يمنع من وجود نقاط تقاطع فيما يخص مفهوم المواطنة والقيم المرتبطة بها ولعل أبرزها الحقوق والواجبات.

[1] نعيم درغال، تمثلات المواطنة لدى الشباب الجزائري، مرجع سابق، ص 168.

[2] B.Paty, **op.cit**, p6

-إلى جانب ذلك هناك عديد الجوانب التي يشترك فيها التلاميذ حول صفات المواطنة الصالحة، وفيالحقوق الأساسية للمواطنة، خاصة فيما تعلق بحرية التعبير، الأمن والحماية أو العيش في بيئة سليمة وصحيةوفيما يتعلق بالواجبات أيضا في مقدمتها وبنسبة كبيرة احترام القوانين.

وعموما يمكن القول أن التلاميذ في كلا الولايتين لهم تمثلات مشتركة حول المواطنة، برزت من خلال المعاني والدلالات، وهو ما يتفق مع ما ذهبنا إليه فيالفرضية الأولى من بحثنا هذا، في وجود توافق علم بين التلاميذ في الولايتين حول تصوراتهم وتمثلاتهم للمواطنة.

2.2. الفرضية الثانيةهناك توافق أيضا بين تلاميذ الولايتين من حيث العناصر التي تشكل هذه التمثلات

اعتماد على ما تحقق في الفرضية الأولى وما أظهرته الجداول 53 إلى 62 فإن التمثلات الاجتماعية للمواطنة والتي يشترك فيها التلاميذ، تظهر أيضا أن العناصر التي تشكل هذه التمثلات هي نفسها بين الولايتين سواء ما تعلقبالعناصر التي تتكون منهاالنواة المركزية لهذه التمثلات أو بالعناصر التي تشكل النسق المحيطي فقد لاحظنا حضور العناصر المتعلقة بالهوية وكل مكوناها والانتماء في تشكل نواتها الصلبة أو المركزيةوالمتمثلة في الدين والثقافة وعناصر الانتماء، وهي العناصر التي تعود في كل مرةعندما يتعلق الأمر بالتعرضلها بين الحين والآخر في محاولات النيل منها وهي الإسمنت الذي يوحد مواقف الأفراد ومشاعرهم ما يجعلها أكثر رسوخا في نفوس التلاميذ، وتحتل بذلك نواة ولب التثلات الاجتماعية الخاصة بالمواطنة،فلا معنى للمواطنة في غياب عنصر من هذه العناصر.ثم تأتي العناصر المحيطة والتي تؤدي دور الحماية لعناصر النواة، والتيتمثل في المشاعر والمواقف والسلوكات وكل المعارف الاجتماعية التي يتقاسمها التلاميذ، والتي ظهرت جليا في مواقفهحول القضايا التي تتعلق بالوحدة الوطنية والتاريخ والخدمة الوطنية وغيرها، هذه المواقف المشتركة هي نتيجة للروابط الاجتماعية التينشأت بين أطياف المجتمع بفعل عوامل تاريخية واجتماعية. من هنا إن استحضار هذه التمثلات الاجتماعية للمواطنة لدى

التلاميذ، يحوللشخص من كونه فردا إلى عضو في جماعة سيكولوجية تنظم معارفه وتؤطر سلوكه وتؤثر في مشاعره الجماعية وفي خضمها الانتماء الجماعي..إن مجرد الوعي ببعض السمات أو الخصائص حول شعور الانتماءالجماعي ومكونات الهوية، لهو كاف لعمل تمثلات اجتماعية للمواطنة، تنمو في فلكها وظائف متعددة [1].

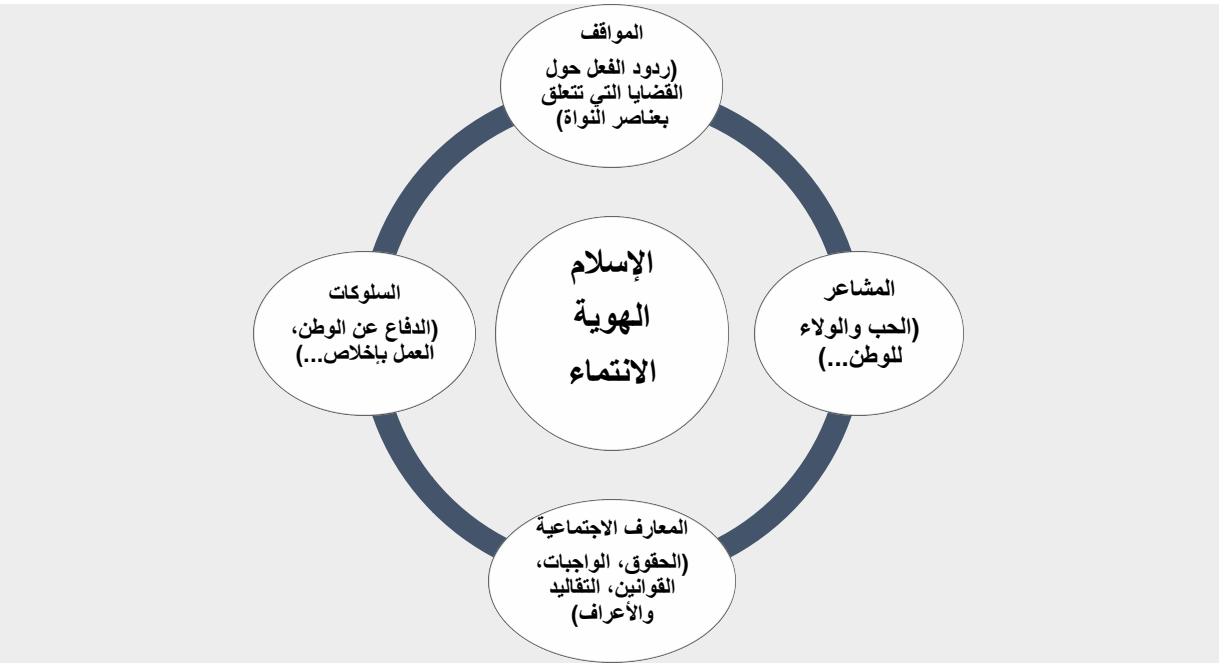
3.2. الفرضية الثالثة:تنتظم العناصر المشكلة للتمثلاتالاجتماعية للمواطنة بنفس الكيفية لدى تلاميذ الولايتين.

وكما وجد توافق بين تلاميذ الولايتين، حول العناصر التي تشكل التمثلات الاجتماعية للمواطنة على الأقل المواطنة الجزائرية، فإن الشكل الذي تنتظم فيه هذه العناصر لا يختلف اختلافا جوهريا بين المنطقتين، ذلك أن العناصر التي تشكل النواة الصلبة والمتمثلة في عاصر الدين والهوية والانتماء مع فروق بسيطة في تقديم عنصر عن الآخر، كما رأينا في ولاية تيزي وزو أن عناصر النواة الصلبة لتمثلات المواطنة خصوصا عند تحديد صورة المواطن الجزائري، فهي تترتب على النحو التالي: الجنسيةالجزائرية، الهوية الأمازيغية، الإسلام في تحديد شروط المواطنة الجزائرية، وهذا الترتيب خصوصا في أسبقية الأمازيغية على الإسلام تؤكده دراسة أنثروبولوجية من خلال تحليل التمثلات والممارسات الاجتماعية للدين في منطقة القبائل، والتي لاحظت أن الثقافة الأمازيغية تفصلها مسافة معينة عن الثقافة التي يحملها الإسلام.فالأمازيغ مثل كل المجموعات البشرية والثقافية التي اعتنقت الإسلام، لم يتخلوا كليا عن ثقافتهم.بل استمدوا منها الأدوات التي تصقل ممارستهم الاجتماعية للدينوهي تحديد حالة الطقوس المختلفة التي تصاحب عمليات العبور أو كيفيات الاحتفال. وهو ما يدفع بأن ثقافة المعتقد هي ثقافة مركزية في حين أن الثقافة الدينية التي يحملها الإسلام هي ثقافة جانبية[2].و في ولاية غليزان نجد: الجنسية الجزائرية والإسلام في غياب العروبةيبقى القاسم المشترك بينهما هو الجنسية الجزائرية والإسلام والانتماء الذي يرتكز على الروابط الاجتماعية خاصة القرابية والدينية.كما جاء في الإجابة عن سؤال أهم عنصر

(1) علي خليفة، المواطنية في زمن علم النفس الاجتماعي، مرجع سابق، ص 217.
(2) محمد براهيم صالحي، **الديني في محك التمثلات الهوياتية: منطقة القبائل والشيخ محند نموذجين**، إنسانيات، العدد 54، 2011، ص-ص 27-42، ص 27.

، المواطنة، والذي شكل الدين والأسرة أهم عناصرها (الجدول رقم 62)، والشكل التالي يوضح سورة التي تتموضع فيها العناصر المشكلة للتمثلات الاجتماعية الخاصة بالمواطنة لدى عينة لدراسة من الولايتين.

الشكل رقم (3) يبين تموضع مكونات التمثلات الاجتماعية للمواطنة لدى أفراد الدراسة



4.2. الفرضية الرابعة: إفق التمثلات الاجتماعية للمواطنة بين تلاميذ الولايتين، يجعلهم شتركون في بعض المواقف المتصلة بالمواطنة.

ن خلال مطالعة الجداول 63 إلى 71 وجدنا تطابقا كبيرا في مواقف كثيرة التلاميذ من كلا الولايتين تجاه بعض القضايا المرتبطة بالمواطنة، ويؤكد تطابق الكبير في تمثلاتهم الاجتماعية بفعل اسمهم لجملة من العناصر الجامعة والتي تتشكل منها هذه التمثلات.وكما رأينا في الشكل سابق من أن بنية التمثلات تتكون من نواة صلبة وعناصر محيطية، فإن المواقف هي من بين لعناصر التي تشكل النسق المحيطي، والتي تقوم بدور الحماية وواجهة الأخطار التي تهدد عناصر لهوية والدين والوطن. ن خلال المواقف وردود الفعل الشديدة في بعض الأحيان.

على الرغم من الاختلاف في بعض الخصوصيات الثقافية بين التلاميذ في كلا الولايتين، فإن ذلك لم يمنع من وحدة الموقف تجاه مسألة الوحدة الوطنية، واعتبارها أمرا مقدسا لا يمكن المساس به (الجدول رقم 61)وهو ما يعبر عن وعي بأهمية الوحدة والحاجة إليها في أي مجتمع ضمانا لاستقراره واستمراروالأحداث التي تعرفها بعض الأقطار العربية ودول الجوار من صراعات، تدعو إلى ضرورة التمسك بالوحدة ونبذ الخلافات وكل ما يدعو إلى التمييز على أساس العرق أو اللغة أو المذهب.

هذا الشعور بأهمية الوحدة الوطنية تجسده بعض المواقف الأخرى، كاتفاق الغالبية منهم على اعتبار أن الثورة الجزائرية هي من أعظم الثورات في التاريخ المعاصر (الجدول رقم 63)، ويضيف التاريخ المشترك دعما قويا لهذه الوحدةفي ظل ما عناه الشعب بكل مكوناته خلال الاحتلال الفرنسي، والوحدة التي شكلت أساس قيام الثورةوأهم أهدافها.هذه الثورة التي جاءت لتضيف عاملا آخر من عوامل الوحدة، والذي يبرزها الموقف المشترك باعتبارها من أعظم الثورات في العالم المعاصر.

وكذلك فيما يخص التعرض لرموز الدولة والمقاومة الوطنية (الجدول رقم 64). غير ان الاعتزاز بهذه الثورة وأبطالها من الشهداء ومنهم على قيد الحياة لم يمنع حسب ما لاحظه فقير محمد راسم، من وجود نوع من الخيبةوطنية وشعور بالقطيعة مع القيم الوطنية وجيل الثورة، في دراسته للتمثلات الطلبة الجامعيين للشخصية الوطنية وتاريخ الثورة التحريرية، والتي تقدم الشخصية الوطنية في صورة البطل العاريوهي واحدة من الصور الست لمفهوم البطل في التاريخ الجزائري[1]في الثورة أو بعد الاستقلال التي يستعرضها نذير معروف* في كتابه LES

[1] محمد راسم فقير، **القيم الوطنية والمواطنة بين المرجعيات السياسية والتمثلات الشبانية**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2015-2016، ص 174.

* *L'auteur est diplômé de philosophie (DES, Alger 1967), docteur de 3ème cycle en sociologie rurale (Paris V, 1971), docteur en droit public interne (Paris-Panthéon, 1976), et docteur d'Etat ès lettres sciences humaines (Paris V, 1977). Il a été administrateur civil au Plan (Alger 1963-66) directeur de l'Institut des sciences sociales (univ.Oran - 68-88), fondateur de l'URASC (aujourd'hui CRASC, 1983-89), professeur-associé à Lille I (1988-91), professeur titulaire des universités et directeur du CEFRESS (Amiens 1991-2009). Depuis 2009 Professeur émérite de l'univ.de Picardie-Jules Verne, et Directeur de la Revue Internationale d'Anthropologie Cogniive (univ. de Tlemcen).*

FONDEMENTS ANTHROPOLOGIQUES DE LA NORME MAGHREBINE صورة تأثرت بفعل الفكر السياسي والممارسة الاجتماعية خلال المرحلتينالتاريخيتين، وتأثر صورة البطل بعد الاستقلال، نتيجة الممارسات التي طبعت سلوك من صنعوا الثورةوكانوا أبطالها، من تنازع وصراع على السلطة وعلى مكتسباتهاوالبقاء مدة أطول في السلطة باسم الشرعية الثورية، شوه من صورة هذه الثورة وصور أبطالها وانسحب ذلك على صورة كل الرموز الوطنية والتاريخية. ولعل هذا ما جعل مواقف التلاميذ تتباين إزاء هذه الرموزمن كون سلوك بعض التلاميذ خلال تحية العلم لوطني، من كونه سلوكا غير أخلاقيولا يقدرون تضحيات الشهداء لدى ما يقارب نسبة 43%، ونسبة معتبرة تقارب 25% تجعل ذلك في خانة الحرياتولا شأن لهم بذلك، ولعل بروز مثل هذه المواقف هو الممارسات الخاطئة في المبالغة في الأساليب والطرق الخاصة بالتربية الوطنية.

هذه المواقف المشتركة نجدها أيضا فيما يخص الجوانب المتعلقة بالحياة السياسية، فهم يشتركون في مواقفهم تجاه التعددية السياسية سواءالتأييد أو الرفض أو حتى من اتخذ موقفا محايدا (الجدول رقم 66)وعن العمل السياسي فهم لا يحبذون الانضمام إلى الأحزاب السياسية وهو ما أظهرتنتائج مؤتمرات عامة عقدت في الجزائر أخيراً لثلاثة أحزاب سياسية، وهي جبهة القوى الاشتراكية والتجمع من أجل الثقافة والديمقراطية وحركة مجتمع السلم نقصاً لافتاً في حضور الكوادر الشبابية في الهيئات القيادية المنبثقة عن هذه المؤتمرات، ما يعني أن أغلب الأبواب موصدة أمام إمكانية وصولهم إلى مراكز القيادة.

وما زالت أحزاب سياسية في الجزائر تحتفظ في الصف الأول بقيادات تجاوزت الـ70 سنة، وقيادات أخرى تقود هذه الأحزاب منذ أكثر من عقدين، برغم وجود زخم شبابي كبير في الجزائر. ويأتي حزب جبهةالتحرير الوطني في مقدمتها، إذ تجاوز عمر أمينه العام جمال ولد عباس الـ78 سنة، ويلاحقه في العمر عدد كبير من قيادات الصف الأول في الحزب.كما ظلت الأمينة العامة لحزب العمال، لويزة حنون، تمسك بزمام الحزب منذ 20سنة، وبقي القيادي الإسلامي، عبد الله جاب الله، علىرأس ثلاثة أحزاب سياسية، أسسها منذ العام 1989، في مقابل عدد قليل من الأحزاب السياسيةالتي أمسك بزمامها شبابمن جيل سياسي جديد تختلف اهتماماته وتصوراته وأدوات

نضاله السياسي[1] .ونفس الاتجاه تؤكده دراسة درغالنعيم من أن الشباب عازف عن المشاركة في الحياة السياسية، والأكثر من هذا هو تخليه عن حقوقه السياسية، وهو ما كشفت عنه نسبة 39.36%ن الشباب الذي يعتقد أنه لا يمارس هذه الحقوق، بسبب ما ترسم في أذهانهم عن العمل السياسي وما يصاحب الانتخابات من تلاعب وتزوير، وغيله في المناصب العليا سواء في الدولة، والأساليب التي يتم الانتقاء من خلالها لهذه المناصب[2].

5.2. الفرضية الخامستهناك إجماع على الدور الأساس والأول الذي تقوم به المدرسة في تشكيل التمثلات الاجتماعية الخاصة بالمواطنة.

المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي تمثل أداة المجتمع في تحقيق أهداف المناهج الدراسية التي تتضمنها فلسفة التربية بأبعادها التربوية والنفسية والاجتماعية، تعمل على تنمية شخصية التلميذ الإدراكية والانفعالية والوجدانية والجسمية، وكذا غرس قيم ومعتقدات المجمع في نفوس التلاميذ وتكوين اتجاهات إيجابية تجاههاوبالإضافة إلى ذلك فإن المدرسة يجب ان تعمل على نقل التراث الثقافي وتجديده، وكذا غرس الانتماء للأمة العربية الإسلامية والإنسانية في نفوس التلاميذ تنمية قيم المواطنة وحقوق الإنسان وما يتفرع عنهما من قيم أخرى، من خلال ما بات يعرف بالتربية على المواطنة.

لاشك أن دور المدرسة كمؤسسة اجتماعيةمهمة وضرورية، تشاركها فيه مؤسسات اجتماعية أخرى لا تقل أهمية هي الأخرى في أداء ذات الدور، وان اختلفت الأساليب والطرق، غير أن السؤال الذي نطرحه هو أين موقع المدرسة فيهرم المؤسسات الاجتماعية في تصورات وتمثلات التلاميذ في التعليم الثانوي لهذا الدور؟.

إن التلاميذ لا ينكرون الدور الذي تؤديهالمدرسة في مجال التربية على المواطنة، وهذا ما لمسناه في إجاباتهم بنسبة إجمالية بلغت 39.3%التي تجعل المهمة الأولى للمدرسة هي إعداد

[1] عثمان لحياني، **الشباب والأحزاب السياسية في الجزائر...قطيعة وأبواب موصدة**، يومية العربي الجديد، لندن، عدد 1369، السنة الرابعة، 01 جوان 2018، ص 5.
[2] نعيم درغال، المرجع السابق، ص129.

مواطنين، وهذه النسبة تتقارب إلى حد بعيد بين الولايتين؛ إذ نجد 38.2% في غليزان وفي تيزي وزو 40.9%، ثم بعد ذلك الإعداللحياة باكتساب المهارات التي تساعدهم على التفاعل مع المحيط من حولهم بنسبة إجمالية بلغت 24.5% مع تباين في هذه النقطة بين التلاميذ في الولايتين، إذ يرى تلاميذ ولاية تيزي وزو والذين قدرت نسبتهم 32.6%مقارنة بتلاميذ ولاية غليزان الذين بلغت نسبتهم 18.8%وقد جاءت مهمة إعداد الإطارات ثالثا بنسبة إجمالية بلغت 17.3%، مع تسجيل تباين كبير في هذه النقطة بين الولايتين، إذ سجلنا في ولاية غليزان نسبة 25.7% وفي ولاية تيزي وزو 05.3%وما يمكن استخلاصه هو الاتفاق بين تلاميذ الولايتين على أن مهمة المدرسة الأولى هي إعداد المواطنين، وهي المهمة التي أوكلت إلى مدرسة الألفية الثالثة، يبقى فقط تحديد صورةأو نمط المواطنين في المستقبل التي توجد في أذهان التلاميذ.

على الرغم من الإقرار بأن المهمة الأولى للمدرسة هي إعداد المواطنين، أو بتعبير آخر التربية على المواطنة، فإن ذلك لا يؤهلها لأن تكون المؤسسة الاجتماعية الأولىالتي تقوم بهذه المهمة بالنظر إلى إجابات التلاميذ التي أعطت الريادة في هذه العملية إلى الأسرة بنسبة إجمالية بلغت 55.4% وهذا باتفاق تلاميذ الولايتين (تيزي وزو 61.4%، غليزان 51.3%)، وحلت المدرسة في المركز الثالث بنسبة 17.3%بفارق طفيف عن مؤسسة المسجد بنسبة 18.3% مع تسجيل تبادل للمراكز بين الولايتين فيما يتعلق بالمركز الثاني الذي تحتله المدرسة في ولاية تيزي وزو بنسبة 15.2%في حين يأتي المسجد ثانيا في ولاية غليزان بنسبة 22.5% والخلاصة العامة هو أن المدرسة ليست هي المؤسسة الأولى حسب التلاميذ في التربية على لمواطنة وإعداد مواطني الغد، بل الأسرة وما تملكه من الخصائص الاجتماعية والنفسية التي تربطها بأفرادها، يجعلها حاضرة في وجدان كل فرد، بينما المدرسة رغم ما توفره من روابط اجتماعية فإنها تفقدللجانب النفسي، الذي من مهامها تنميته لدى التلاميذ، لا تستطيع القيامبنتيجة الممارسات التي تدور في الساحة المدرسية أو الفصل الدراسي، والتي تنفر أكثر مما تستقطب، وما المشكلات التي يعاني منها الوسط المدرسي من عنف وتسرب ومشاكل أخرى، إلا دليل على أن المدرسة غير قادرة في الوقت الحالي

على أداء مهامهما المنوطة بها، خصوصا في مجالالتربية على المواطنة، كيف لا وهي توفر الأجواء الملائمة لممارسة المواطنة داخل أسوارها.

إن هذا الموقع للمدرسة ليس تشكيكا في أهميتها كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية نظريا، وإنما يتطلب من القائمين على الشأن التربويتدارك الاختلالات الهيكلية للمنظومة التربوية وإبعاد المدرسة عن السياسي لكونها تمثل أحد أجهزته الإيديولوجيةفقبل أن تقوم المدرسة بمهمة التربية على المواطنة، عليها أن تكون مؤسسة مواطِنة، تتجسد فيها قيم المواطنة تصورا وسلوكا. ذلك أن فاقد الشيء لا يعطيه.

إن دور إعداد المواطنين حسب التلاميذ الذي تقوم به المدرسة، لا يعدو التعريف بجملة من الحقوق والواجبات، وهو ما يقره التلاميذ في أن المدرسة ساعدتهم في التعرف على الحقوق والواجبات من غير ممارسة فعلية لهذه الحقوق أو الواجبات على أرض الواقع وتقديم الواجبات على الحقوق داخل المؤسسة التربوية ونظام الجماعة التربوية الذي يحكم تسيير المدرسة، وقائمة الممنوعات الكثيرة مقارنة بما يمكن أن يسمح له بممارسته من أنشطة أو التعبير عن رأيه في بعض القضايا التي تهم تمدرسه وتحدد مستقبله، كما عبر عنه 26.6%من التلاميذ في أنهم يطالبون بإدراج مواضيع تعنى بحرية التعبير، ومواضيع تعنى بالثقافة الإسلامية في ما نسبته 23.2% التي تراجعت حصتها في المناهج بعد الإصلاح التربوي الأخير.

ولكي تعزز المدرسة من دورها ومن ورائها النظام التربوي، لابد وقبل كل عند صياغة البرامج وإعداد الخططتربوية والدراسية مشاركة كافة مركبات النظام بما فيهم التلاميذ، حتى يشعروا بانتمائهم إلى هذه المؤسسة لأنهم ساهموا في إعداد محتوياتها.

وعليه فإن الفرضية التي اعتمدناها سابقا من أن المدرسة تحتل موقع الصدارة من بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية، لم تتحقق،وأنه ما زال أمامها عمل كبير لتزيح الأسرة من الصدارة، وهذا ما أستبعده باعتبار أن الأسرة هي مؤسسة موجودة قبل المدرسة ومكون أساسي للمجتمع، بينما المدرسة هي وسيلة وأداة يمكن أنيتم تغييرها بأدوات أخرى، والتطور الحاصل في التربية

والتعليم في بعض الدول التي حققت قفزة نوعية في هذا الميدان، بدأت تستغني عن المدرسة بفعل التطور التكنولوجي الهائل الذي قدم أساليب وأدوات بدأت تهدد المدرسة في وجودها.

3. النتائج العامة للدراسة

ما يمكن استخلاصه في نهايةهذه الدراسة، التي تناولت موضوع المواطنة وتمثلاتها لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي،هو أن مفهوم المواطنةمفهوم مطاطي، فهو يتسع ويضيق بحسب الحمولة المفاهيمية التي تشكله، فقد يكون بسيطا بساطة فكرة المواطنة التي ترتبط بالوطن والأرض، وقد يكون مفهوما مركبا من جملة من المفاهيم والقيم، إنه حسب الخاصيةالفيزيائية للماء يأخذ الذيشكل الإناء الذي يوضع فيهإنه يتشكل وفق الخصوصية الاجتماعية والثقافية التي تتبناه وتصبغه بألوانها، ما يجعلنا أمام مواطنات متعددة، تعدد الثقافات والمجتمعات، وحتى داخل المجتمع الواحد قد نجدتصورات ومفاهيم متعددة للمواطنة، حسب درجة ومستوى التعاطي مع المفهوم وآلية الاستيعاب والتلقي.

من هنا فإن معرفة التمثلات الاجتماعية لمثل هذا المفهوم تساعدنا في معرفة العوامل المتحكمة في بناء هذه التمثلات والعناصر التي تدخل في تركيبها، ذلك أن هذهالتمثلات هي التي تحدد معارفنا عن المواطنة، والتي توجه مواقفنا وسلوكاتنا ومشاعرنا، ليس عن المواطنة فقط، بل وكل الموضوعات التي لها علاقة بذلك، ولما كانت الدراسة تعنى فقط بدراسة التمثلات الاجتماعية للمواطنة لدى التلاميذ في السنة الثالثة ثانوي. فقد خلصنا إلى النتائج التالية:

- إن التمثلات الاجتماعية للمواطنة للتلاميذ في التعليم الثانوي، تتشكل وفق الموروث الثقافي، الاجتماعي والتاريخي، هذا الموروث الذي يمثل الهوية بكل أبعادها، هو النواة المركزية لهذه التمثلات، التي تمتاز بخاصية الرسوخ والديمومة، وغير قابلة للتعديل، وهو ما لمسناه في مسألة الوطن والدين والثقافةوما يتعلق أيضا بالانتماء والولاء لهذه العناصر التي تشكل الهوية الجزائرية.

- إن المواطنة في أبعادها المختلفة ومستوياتها المتعددة، لا يمكنها أن تقصي التمثلات والتصورات التي يحملها الأفراد نتيجة تفاعلهم مع موضوع المواطنة، بل إن هذه التصورات لابد من اعتبارها منطلقات من أجل بناء مفهوم أكثر تطورا ونضجا.
- رغبعض الاختلافات الناتجة عن بعض الخصوصيات الاجتماعية والثقافية بين التلاميذ، لم يمنع من وجود تشابه كبير في التمثلات الاجتماعية للمواطنة، بالنظر إلى العناصر التي تكلها، والاختلاف الوحيد هو في أسبقية عنصر ما عن الآخر من عناصر الهوية.
- إن التشابه في التمثلات الاجتماعية للمواطنة بين التلاميذ، رافقه تشابه ووحدة في المواقف حول القضايا المتعلقة بالمواطنة من قبيل الوحدة الوطنية والتاريخ والمسائل السياسية.
- إن المدرسة ورغم كالمكانة التي اكتسبتها داخل المجتمع، والمهمة التي تضطلع بها في مجال التربية على المواطنة، ليست هي المؤسسة الرائدة في ذلك، وإنما تسبقها الأسرة في ذلك لما لها من ميزات لا تتوفر عليها المدرسة، في مجال العلاقات والروابط الاجتماعية والنفسية.
- إذا كانت مهمة المدرسةهي التربية على المواطنة، فإن ممارسة هذه المواطنة يجب أن ينطلق من فنائها، وداخل صفوفها، وذلك من توفير الفضاء الملائم لكي يمارس التلاميذ هذه المواطنة، في التعبير عن آرائهم حول ما يتعلمونه أو يقررون مصائرهم دون تدخل من الأطراف الأخرى في تحديد على الأقل مساراتهم الدراسية.

4. الخلاصة

تكتسي التمثلات الاجتماعية أهميةفي معرفة وقياس أحكامنا وآرائنا في التعاطي مع مختلف القضايا الاجتماعية والسياسية والثقافية، وهي مؤشر يمكننا من التنبؤ بالمواقف والسلوكات التي يتخذه الأفراد في حياتهم اليومية، خلال تفاعلهم مع العالم المحيط بهم، ولقد ساهمت نظرية التمثلات الاجتماعية فيإعطاء تفسيرات وتحليلات استفادت منها عديد التخصصات العلمية، الإنسانية والاجتماعية منها على وجه الخصوص.

وموضوع حيوي مثل المواطنة جدير بأن يدرس ويناقش من خلال نظرية التمثلات الاجتماعية، خصوصا، في عالم يعج بالأحداث والتحولات الاجتماعية والسياسية، التي قد تهدد الكيانات السياسية والثقافية، وقد تستغل المواطنة كأداة لضرب استقرار الدول والمجتمعات، لذا كانتعلاقة بموضوع التمثلات الاجتماعية للمواطنة، من أجل معرفة جوهر التمثلات التي تتشكل عند مختلف الفئات الاجتماعية، وبالأخص في المجتمعات متعددة الثقافات والإثنيات، أين تطرح مسألة الوحدة الوطنية بحدة، ونخص بالذكر أيضا الفئة الشبانية التي تحمل آمال وأحلام أوطانهطن هذا المنطلق نوجه دعوة عامة إلى القائمين على رعاية هذه الفئة، إلى الأخذ بآرائها والاستماع إلى انشغالاتها، ودعوة خاصة إلى الباحثين في العلوم الاجتماعية إلى توجيه أبحاثهم إلى مسألة التمثلات الاجتماعية وعلاقتها بمختلف الموضوعات والقضايا.

إن الفئة المتمدرسة والتي تهيأ من أجل أتتغدو فئة مواطنة، تحمل هي الأخرى تمثلات وتصورات عن الأشياء والأفكار والموضوعات، وجب أخذها بعين الاعتبار في إعداد البرامج والمناهج من أجل إعداد نموذج ناصع عن المواطن الجزائري، من خلال إعطائه لجملة من المواصفات تميزه عن غيره من النماذج العالمية للمواطنة، وتقدم صورة رائعة عن الإنسان الجزائري الذي يصنع في هذه الأيام الحدث كمواطن واعتقديم نفسه للعالم بأسلوب حضاري في التعبير عن آرائه، تتجلى فيه المواطنة في أرقى صورها.لكن الصورة التي هي عيلها المواطنة تبقى صورة بسيطة لا تتعدى عناصرها الأرض والجغرافيا ومكان الميلادصورة تكونت بفعل التنشئة الاجتماعية والروابط الاجتماعية التي

تأسست على تلك الأرض، وكان لها عميق الأثر من الجانب النفسي في تشكيل مخيال المواطنة لدى التلاميذوبعبارة أخرى فإن كلا من لفظتي الوطن والجزائر تلخصان كل العناصر التي يتكون منها مفهوم المواطنة فيتصور التلميذ الجزائري، وتأخذان الحيز الأكبر من مكونات الصورة المواطنية لديه.

المواطنة قبل كل شيء هيالانتماء إلى الدولة الجزائرية لدى نسبة معتبرة وهامة من التلاميذ قبل أي انتماء آخر، انتماء للأرض والعادات، والروابط الأسرية والاجتماعية. فهو انتماء اجتماعي أكثر منه انتماء بالمفهوم السياسي للدولة، ثم يأتي بعد ذلك الانتماء الديني إلى الأمة الإسلامية،انتماء أكبر يتجاوز الحدود السياسية والجغرافية ومرتبط بالمعتقد الاجتماعي والعائلي.ثم العالم بعد ذلك بنسبة كنونهم ينتمون إلى المجتمع الإنساني الذي تذوب فيهالفوارق الفردية ويؤمن بالاختلاف وأن هناك الآخر الذي يشاركه آدميتهفي حين تنحسر الانتماءات القبلية والجهوية والعرقيةوتضعف نتيجة التغيرات والتطورات يمر بها الفرد خاصة على مستوى الفكر والوعي والاحتكاك بالآخر، ومع ذلك لا يمكن أن نلغي هذه الانتماءات الضيقةوالتي قد تكون أقوى وأشد في مواقف تستدعي حضورها.

أن تكون مواطنا جزائريا يجب أن تحمل الجنسية الجزائرية أولا، ثم بعد ذلك يجب أن تكون مسلما، ما يجعل من عامل الجنسية محددا أساسيا في المواطنة الجزائرية ويليها عامل الدين، في حين لا يعير كثير من التلاميذ العواملالإثنية والقومية أهمية بالغة في تحديد صفة المواطن الجزائري. وهو ما نلاحظه فيما يتعلق بالأصل العربي أو الأمازيغي في تحديد هوية المواطن الجزائري، ما يجعل منها مسألة ثانوية وغير مؤثرةوفي ذلك دلالة على أن التلاميذ يولون أهمية بالغة للعناصر الجامعة وللروابط الإجتماعية الكبرى أكثر من تلك الروابط التي تقتصر على مكون أو عنصر واد. إن مسألة الجنسية تسبق كل الروابط والفوارق، كن جزائريا قبل كل شيء وبعد ذلك كن من تكون. الوطن والمواطنة بهذا المعنى هما الجنسية والأرض الذي تحدده السياسة والجغرافيا وتنأى به عن الألوان الأخرى التي تسطبغ بها المواطنة من دين وإيديولوجياإنها مواطنة ذات أبعادها بسيطة محدودة العوالم لا تزال في طريق التشكلغير أنها مواطنة جامعة تحتوي كل الاختلافات في إطار جغرافي محدود وفي جنسية واحدة.

كما أنصفة المواطن الصالح تتحدد في المقام الأول في مدى القيام بالمسؤوليات المنوطة به تجاه الوطن الذي ترعرع فيه، ونشأ على حبه، وأولى هذه المسؤوليات هي الدفاع بكل قوة عنه والاستماتة في حمايته، ثم تأتي بعد ذلك مسألة احترام القوانينفحماية الوطن والدفاع عنه هي صفة فطرية وغريزية تدفع الفرد إلى الذود عن المكان والإنسانالذي تربطه به علاقات قوية تأتي في مقدمتها الروابط القرابية، فهي قضية تسبق العمل بالقوانين واحترامها، وهو ما تبرزه نسبة هامة من التلاميذ على اعتبار أداء الخدمة الوطنية واجب وشرف.

إن المواطنة الحالية هي حالة عاطفية، وهيأكثر ارتباطا بالعناصر المتعلقة بالهوية، والتي تتقدم مكونات المواطنة، في مقدمتها الدين، والانتماء ثم الثقافة مع اختلاف في ترتيب أولوية هذه العناصر لدى البعض، وبنسبة أقل الحقوق والواجبات. وهو ما يبرز مدى قوة وتأثير العناصر الثلاثة في تشكل مفهوم المواطنة لدى التلاميذ وفي سلوكاتهم، كما يبرز أيضاقوة عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها مؤسسات التنشئة خاصة منها الأسرة والمسجد والمدرسة.في حين نجد أن كلا من الحقوق والواجبات الذين يعتبران مكونان أساسيان للمواطنة الحديثة لم يحظيا بعد بأن يكونا من ضمن أولويات تصورات التلاميذ لمكونات المواطنة. مما يدلعلى غياب توازن في عملية التنشئة الاجتماعية والتي تفضل عناصر معينة على أخرىهذه الأخيرة لا تظهر إلا في مواقف معينة خاصة عند المطالبة بالحقوقوهي نتائج تدعم ما ذهبنا إليه سابقا في استحضار عناصر الهوية والثقافة في مواجهة المواقف المختلفة التي يتعرض لها الأفراد.

أمام ما تعرفه المجتمعات من تغييرات عميقة على مستوى بنياتها وأنساقها الاجتماعية والقيمية والثقافيةفرضتها عوامل عديدة خلال مسارها التاريخي، ومن أهمها تيار العولمة الذي فرض إملاءاته عليهامن خلال التسويق لقيم وثقافة جديدة لعالم تذوب فيه الخصوصيات، وتتحول فيها الولاءات والانتماءات من مجرد ولاءات وانتماءات محدودة اجتماعيا وإقليميا.إلى ولاءات وانتماءات جديدة تتخذ من العولمة طابعا وسمة لها.الأمر الذي جعل كثيرا من الدول إلى القيام بجملة من الإصلاحات والتعديلات في قوانينها وأنظمتها السياسية والتوية حتى تتماشى والتيارات الفكرية المهيمنة عالميا.

ومع ذلك فلا تزال بعض المجتمعات تقاوم هذه الموجة من أجل الحفاظ على مقوماتها وهوياتها. وتنشئة الأفراد على الولاء لكل مقومات المجتمع الذي ينتمون إليه.ولعل هذا ما نلاحظه في أن أفراد العينة حريصون على ولائهم أولا وقبل كل شيء لأسرهم ثم لدينهم وبشكل أقل للدولة التي ينتمون لهاهو ما يدعونا إلى القول بأن الأسرة والدين يتمتعان بجاذبية قوية لولاء الأفراد وإخلاصهم. لارتباطهما بالعلاقات القرابية القوية بين أفراد الأسرة وما تؤمن به من معتقدات.

بعد كل ما سبق، فإن كل شخص يعتبر نفسه مواطناوهو شعور طبيعي نجده لدى كل فرد. أن تكون مواطنا يعني أنه معترف بك في جماعة وأن هذا الاعتراف يعطيك مكانة وحقوقا، ودورا وواجباتللمواطن صفة الفرد داخل جماعة سياسية يتخذ دلالات عديدة ومختلفة بحسب طبيعة النظام السياسي القائم، والنظم القانونية التي تعترف له بهذه الصفة.ويمكن أن نستخرج جملة من العناصر التي جعلت من أفراد العينة يعتبرون أنفسهم مواطنين، انطلاقا من تصوراتهم لمفهوم المواطنة المتشكل من الممارسة اليومية والواقع المعاش اجتماعيا وسياسيا.

تتشكل صورة المواطنة والمواطن من مكون أساس يشكل النواة المركزيةالتمثلات والذي يتمثل في الانتماء ببعديه الطبيعي القطري في الانتماء إلى أرض ودولة، والبعد الاجتماعي الذي تشكل الأسرة محوره إلى جانب الدينومن بعد ذلك تأتي الحقوق والواجبات.إن أفراد العينة هم مواطنون جزائريون لكونهم ينتمون إلى بلد اسمه الجزائر وهو الوطن.الذي يتجسد في الدولة الجزائرية في بعدها الإسلامي، ثم أن هذا المواطن هو مسلم يحمل الجنسية الجزائرية قبل كل شيء ويقيم على التراب الجزائري.

وبالرجوع إلى المعاني والدلالات التي أظهرها التلاميذ حول مفردة المواطنة، والتي جاءت مرادفة لمفردة الوطن أولا ثم الجزائر ثانيا، يجعل من مفهوم المواطنة مفهوما بسيطا لارتباطه بعاملي الأرض والجغرافيا، لم يرقى إلى المفهوم الحديث للمواطنة.يمكن وصف هذه المواطنة بالطبيعية أو الفطرية في تعلق الفرد بالمكان الذي ولد وترعرع فيه والذي يدعى الجزائر.وفي هذه الحالة تختصر المواطنة في شعور حب الوطن، أو ما يعبر عنه بالوطنية وهي أولى درجات المواطنة كما مرّ معنا ولا معنى لها بدونها، فالارتباط وثيق بين الإثنين على الرغم من وجودبعض الفروق الدقيقة، في أن

الوطنية ذات حمولة وجدانية أما المواطنة فذات حمولة قانونية، ثم أن الوطنية هي الفعل الإيجابي والعمل بإخلاص أو ما يمكن القول عنها بأنها تمثل الجانب النفسي والوجداني للمواطنة. وبالتالي فإن المعنى الذي يعطيه التلاميذ للمواطنة نابع من هذا الشعور القوي الذي يربطهم بالمكان والروابط الاجتماعية التي تربطهم به وبمن يعيشون فيه ويشتركون معه في هذا الشعور. وهذا شعور يشترك فيه كافة البشر لأنه فطرة إنسانيةلذا جاءت ردود فعل التلاميذ عفوية من دون تفكير حول معنى المواطنة.

التربية علىوالطنة أو إعداد المواطنين، من الغايات التي تسعى إليها المجتمعات المعاصرة، باعتماد أساليب تربوية جديدة وتحديد أدوار جديدة لمؤسسات التنشئة الاجتماعية وفي مقدمتها المدرسةزيادة على تلقينها للعلوم والمعارف؛ فإنها مطالبة بتكوين وإعداد على معاني المواطنة وتحقيقها في سلوكاتهملكن تحقيق هذه الغاية قد لا يحدث بالصورة المطلوبة، بل وتكون عاجزة عن القيام بهذه الوظيفة في بعض المجتمعاتنتيجة افتقادها للوسائل الضرورية التي تعينها على ذلك، وأنها غير قادرة على مسايرة التحولات العميقة للمجتمع.فبدل أن تكون وسيلة في عملية التغير الاجتماعي، تأثرت سلبا بالمشكلات الاجتماعية التي صاحبت عملية التغير، وظهرت داخلها جملة من الاختلالات الهيكلية والتنظيمية، وغدت مسرحا لعديد الظواهر السلبية.أمام هذه الحالة تراجعت مكانة المدرسة ودورهداخل المجتمع، فاسحة المجال لمؤسسات أخرى كالأسرة والمؤسسة الدينية متمثلة في المسجد.

لم تعد المدرسة قاصرة فقط على التحصيل الدراسي والتلقين المعرفي. فقد اتسعت وظائفها لتشمل سلوك التلاميذ واتجاهاتهم وعاداتهم وقيمهم.لتجد لنفسها مكانة ودورا يجعلان منها مؤسسة لا غنى عنها في أي مجتمع يسعى إلى ضمان انتقال عناصر ثقافته وقيمه إلى الأجيال الناشئة ليحافظ على كينونته واستمراره.ومن عديد الوظائف التي أصبحت المدرسة مطالبة بالعمل عليها، هي تكوين مواطن الغد وفق مواصفات يحددها المجتمع على ضوء الفلسفة الاجتماعية وصورته في المستقبل. وعلى الرغم من احتلالها الرتبة الثالثة من بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية، فإن هذا لا يعفيها ولا

يقلل من الدور والوظيفة التي تقوم بها المدرسة في هذا المجال؛ وهو إعداد المواطنين. وليس ذلك فحسب؛ فهي أيضا تعدهم للحياة؛بتزويدهم بجملة من المهارات التي تساعدهم في التعامل مع مشكلات الحياة العديدة.والعيش والتواصل مع الآخرين وهي تدخل أيضا ضمن المواصفات التي يتكون عليها الفرد المواطن. كمالأ المدرسة وظيفة أخرى وهامة تتمثل في إعداد الكفاءات والإطارات التي يحتاجها المجتمع من أجل تسيير شؤونه في مجالات الحياة المختلفة.وقلة هم الذين يرون أن وظيفة المدرسة تنحصر في عملية التعليم فقط.

المراجع

المراجع باللغة العربية

القواميس والمعاجم

1. ابن منظور، **لسان العرب**، مادة وطن حرف الواو، الجزء 6، دار المعارف، القاهرة،1984.
2. مجمع اللغة العربية، **القاموس الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة،مصر، الطبعة الرابعة، 2004.
3. بدر الدين بن تريدي، **قاموس التربية الحديث**، منشورات المجلس 2010، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.
4. أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 2008.
5. أحمد زكي بدوي، **معجم المصطلحات السياسية والدولية**، دار الكتاب المصري، القاهرة، ودار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1989.
6. فاروق عبده فلية وأحمد عبد الفتاح الزكي، **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004.
7. **الموسوعة العربية العالمية**، المجلد الرابع والعشرون، الطبعة الثانية، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، 1999.
8. محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
9. مصلح الصالح، **الشامل: قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية**، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 1988.
10. أحمد سعيفان، **قاموس المصطلحات السياسية والدستورية والدولية**، مكتبة لبنان، ناشرون، الطبعة الأولى، 2004.
11. أحمد سعيفان، **قاموس المصطلحات السياسية والدستورية**، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2004.

القوانين والتشريعات

12. قانون رقم16-01 مؤرخ في 26 جمادى الأولى 1437 الموافق 6 مارس 2016 المتضمن التعديل الدستوري، الجريدة الرسمية، العدد 14،مارس 2016.

13. القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 ، المؤرخ في 15 محرم علم 1429 الموافق لـ 23 يناير سنة 2008 ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، 200**8**

14. الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، يناير 2000.

15. الكتاب الأبيض، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية،الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية، المملكة المغربية، ج1، يونيو 2000.

المؤلفات

16. أحمد حسين اللقاني، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب، القاهرة، 1989.

17. بسيوني عميرة، **تدريس العلوم والتربية العلمية**، دار المعارف، القاهرة، 1989.

18. جوزايا رويس، **فلسفة الولاء**، تر: أحمد الأنصاري، المجلس الأعلى للثقافة، بدون بلد، الطبعة الأولى، 2002.

19. خليفة مصطفى غرايبة، **التربية الوطنية في الأردن**، دار الكتاب الثقافي، الأردن، د.ط، د.س.ن.

20. د وطفة، **علم الاجتماع المدرسي**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 2003.

21. ديريك هيتر، **تاريخ موجز للمواطنية**، تر: آصف ناصر ومكرم خليل، دار الساقي، بيروت، الطبعة الأولى، 2007.

22. طارق عبد الرؤوف عامر، **المواطنة والتربية الوطنية**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، 2011.

23. عبد الرزاق الداوي وآخرون، **التخْييل والتمثيل في الخطاب الفلسفي**، من كتاب: الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة، منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجية الاجتماعية والثقافية، وهران، 2004.

24. عبد الكريم بوحفص، **الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2006

25. عبد الله بن سعيد بن محمد أل عبود، **قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، الطبعة الأولى،2011.

26. عبد المالك رستم، **دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية المدنية في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي**، من كتاب: الديمقراطية المدرسية، دليل المعلم إلى التربية المدنية، سلسلة دليل صنع القرار(11)، مركز القرار للاستشارات، القاهرة، 2004.

27. عبود عبد الله العسكري، **منهجية البحث في العلوم الإنسانية**، دار النمير، دمشق، سوريا، الطبعة الثانية، 2004.

28. علي أسع جول تريكو: **المنطق الصوري**، ترجمة محمد يعقوبي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1966.

29. علي أسعد وطفة، **أصول التربية: إضاءات نقدية معاصرة**، جامعة الكويت، الكويت، 2011.

30. عمار الطيب كشرود، **البحث العلمي ومناهجه في العلوم الاجتماعية والسلوكية**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2017.

31. فارس مطر الوقيان، **المواطنة ماهيتها ومعضلاتها ومقارباتها في ثقافتنا العامة**، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، 2015.

32. فليس خديجة وهامل وهيبة وآخرون، **دور التربية البيئية في ترسيخ وتعميق مفهوم المواطنة لدى التلميذ، إشكالية المواطنة في المدرسة الجزائرية**، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، دار القدس العربي، بدون طبعة، بدون سنة نشر.

33. فليس خديجة وهامل وهيبة، **دور التربية البيئية في ترسيخ وتعميق مفهوم المواطنة لدى التلميذ،** في: إشكالية المواطنة في المدرسة الجزائرية، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، دار القدس العربي، وهران، 2012.

34. فهد إبراهيم الحبيب، **الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة**، مكتبة العبيكان، الرياض، 2000.

35. كيلي م هانوم، **الهوية الاجتماعية**، ترجمة: خالد عبد الرحمان العوض، مكتبة العبيكان، الطبعة الأولى، 2009.

36. لطيفة زروالي وآخرون، **المدرسة والتربية على المواطنة**، من كتاب: إشكالية المواطنة في المدرسة الجزائرية، مخبر البحث في لم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، دار القدس العربي، 2012.

37. لؤي عبد الفتاح وزين العابدين حمزاوي، **الوجيز في في مناهج البحث العلمي وتقنياته**، مكتبة القادسية، وجدة، المغرب، 2012.

38. مالك بن نبي، **شروط النهضة**، ترجمة: عمر مسقاوي وعبد الصبور شاهين، مكتبة دار العروبة، القاهرة، ط2، 1961.

39. محمد الكوخي، **سؤال الهوية في شمال إفريقيا**، أفريقيا الشرق، المغرب، 2014.

40. محمد بوعلاق، **الموجه في الإحصاء الوصفي والإستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2015.

41. محمد مسلم، **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، دار قرطبة، الطبعة الأولى، 2007.

42. معن خليل عمر، **مناهج البحث في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

43. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **النظام التربوي والمناهج التربوية**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004.

44. منير مباركية، **مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية المعاصرة وحالة المواطنة في الجزائر**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى،2013.

45. موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006.

46. ناصيف نصار، **في التربية والسياسة**، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 2000.

47. نجلاء عبد الحميد راتب، **الانتماء الاجتماعي للشباب المصري**، دراسة سوسيولوجية في حقبة الانفتاح، مركز الحروسة للنشر، القاهرة، 1999.

48. هيثم مناع، **المواطنة في التاريخ العربي والإسلامي**، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، 1997.

49. ولديب سيدي محمد، **الدولة وإشكالية المواطنة: قراءة في مفهوم المواطنة العربية**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمّان، 2010.

الرسائل الجامعية

50. أبو الفتوح بوهريرة، **قيم المواطنة وعلاقتها بتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب الجامعي**، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، السنة الجامعية 2015/2014.

51. أحمد جلول، **التصورات الاجتماعية لدى الطلبة المقيمين حول ظاهرة العنف بالأحياء الجامعية**، أطروحة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، السنة الجامعية 2016-2017

52. سليمان بومدين، **التصورات الاجتماعية للصحة والمرض في الجزائر**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة منتوري -قسنطينة، ،2004.

53. شهيناز بلملوكة، **التمثلات الاجتماعية للمعرفة المدرسية لدى التلاميذ الذين تظهر لديهم أعراض الانقطاع عن الدراسة**، أطروحة دكتوراه في علم النفس الأسري، جامعة وهران 2 محمد بن أحمد، وهران، السنة 2014-2015.

54. شين سعيدة، **التصورات الاجتماعية للطب الشعبي في منطقة الزيبان**، أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2014-2015.

55. عبد الكريم بزاز، **علم اجتماع بيار بورديو**، أطروحة دكتوراه العلوم، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006-2007.

56. لبوز عبد الله، **قيم المواطنة المعبر عنها عند مدرسي المواد الاجتماعية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي ودافعيتهم للتدريس**، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة وهران، 2011.

57. محمد راسم فقير، **القيم الوطنية والمواطنة بين المرجعيات السياسية والتمثلات الشبانية**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2015-2016.

المجلات والصحف

58. أحمد زقاوة، **دورالمدرسة في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط**، مجلة أماباراك، المجلد 06، العدد 17، 2015.

59. أحمد فريجة وإبراهيم هياق، **التربية على المواطنة وحقوق الإنسان في المدرسة الجزائرية: الواقع والمأمول**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 44، 2016.

60. أحمد كرومي، **الحداثة، المواطنة والحقل الفقهي: عناصر من أجل مقاربة إشكالية**، مجلة دفاتر إنسانيات، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، وهران، العدد 3، 2012.

61. اسماعيل رابحي، **مدى توافر عناصر الهوية الوطنية في الكتب المدرسية لمناهج التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط**. مجلة علوم الإنسان والمجتمع جامعة بسكرة ، العدد ،05، 2013.

62. أمل بدر ناصر الدويلة، **قيم المواطنة لدى طلبة جامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات**، المجلة التربوية، الكويت، المجلد 29، العدد 114، 2015.

63. بسام محمد أبو حشيش: **دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة**، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الرابع عشر، العدد الأول، يناير 2010.

64. بوزيان راضية، **دور المؤسسة التعليمية في تكوين روح المواطنة لدى التلاميذ المدرسة الإكمالية نموذجا**، مجلة العلوم الانسانية جامعة عنابة ، السنة الرابعة، العدد31، 2006.

57. حسن رمعون، **المدرسة في البلدان المغاربية والخطاب حول المواطنة: مقاربة من خلال كتب التربية المدنية**، مجلة إنسانيات، الجزائر، عدد مزدوج 60-61،

58. خوني وريدة، **دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني**، مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 03، العدد 05،2008.

59. دلال أعواج، **العولمة: مفهوم، نشأة، أهداف**، الحوار المتمدن ، مجلة إلكترونية، العدد 3066، www.ehewar.org

60. ربيعة علاونة، **الانتماء وعلاقته بتحقيق الذات لدى الطالب الجامعي**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 30، سبتمبر 2017.

61. سميح الكراسنة، **الانتماء والولاء الوطني في الكتاب والسنة النبوية**، المجلة الأردنية للدراسات الإسلامية، المجلد السادس، العدد الثاني، 2010.

62. صونية العيد: **المجتمع المدني...المواطنة و الديمقراطية "جدلية المفهوم والممارسة"**، مجلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني والثالث، جانفي–جوان 2008.

63. طاهر محسن هاني الجبوري، **مفهوم المواطنة لدى طلبة الجامعة**، مجلة جامعة بابل، المجلد 18، العدد 01، 2010.

64. عبد السلام موكيل، **المواطنة وسياق الدولة والهوية**، مجلة تاريخ العلوم، جامعة زيان عاشور الجلفة، العدد اللأول، 2016.

65. عبد الله بن ناصر الصبيح، **المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية**، مجلة المعرفة، عدد 120، وزارة المعارف السعودية، الرياض، 2003.

66. عثمان بن صالح العامر، **أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي**، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة 1426هـ.

67. عثمان لحياني، الشباب **والأحزاب السياسية في الجزائر...قطيعة وأبواب موصدة**، يومية العربي الجديد، لندن، عدد 1369، السنة الرابعة، 01 جوان 2018.

68. على أسعد وطفة، **التربية على المواطنة في عالم متغير**، مجلة الطفولة العربية، المجلد السابع، العدد 26، مارس 2006.

69. علي أسعد وطفة، **التنشئة الاجتماعية ودورها في بناء الهوية عند الأطفال**، مجلة الطفولة العربية، العدد 8، 2001.

70. علي خليفة، **المواطنية في زمن علم النفس الاجتماعي: مقاربة لمفهوم المواطنية بواسطة نظرية التمثيلات الاجتماعية وحالة الثقافة في الوطن العربي**، مجلة إضافات، مركز دراسات الوحدة العربية، العددان 29–30، شتاء–ربيع 2015.

65. علي سموك، **المشروع التربوي الجزائري، بين معوقات الأزمة وواقع العولمة**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد السابع، 2005.

71. كوثر السويسي، **التمثلات الاجتماعية: مقاربة لدراسة السلوك والمواقف والاتجاهات وفهم آلية الهوية**، المجلة العربية لعلم النفس، المجلد الأول، العدد الأول، 2016.

72. محمد براهيم صالحي، **الديني في محك التمثلات الهوياتية: منطقة القبائل والشيخ محند نموذجين**، إنسانيات، العدد 54، 2011.

73. محي الدين مختار، **بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير، مجلة العلوم الإنسانية**، عدد خاص، منشورات جامعة قسنطينة، 1995.

74. مصطفى بن حبيلس، **التربية على المواطنة**، سلسلة من قضايا التربية، المركز الوطني للوثائق التربوية ،العدد 43، ديسمبر 2006.

75. نفيسة رزيق، **المواطنة في الجزائر: قراءة في أبعاد المواطنة وانعكاساتها على البناء الديمقراطي في الجزائر**، مجلة البحوث السياسية والإدارية، جامعة الجلفة، المجلد6، العدد 02، 2017.

76. النوي بالطاهر، **دور المدرسة في تربية المواطنة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع**، جامعة بسكرة، العدد03، 2012.

77. يخلف بلقاسم، **التربية على المواطنة في الكتاب المدرسي الجزائري في التعليم المتوسط**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة1، العدد 41، 2014.

الملتقيات والأيام الدراسية

78. الحامد محمد بن معجب، **الشراكة والتنسيق في تربية المواطنة**، بحث مقدم إلى اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربويين المنعقد في المملكة العربية السعودية، الباحة، من 26 إلى 28 محرم 1432هـ الموافق 28 إلى 30 ديسمبر 2010.

79. سعيد عز الدين الأصبحي، **المواطنة والتنمية كأساس للعدالة الاجتماعية**، مشروع برنامج الندوة الدولية حول التنمية الاجتماعية والديمقراطية وتطوير النظام الإقليمي العربي، القاهرة، 2013/05/09.

80. عبد العزيز قريش، **مفهوم المواطنة وحقوق المواطن**، ورقة بحث مقدمة في ملتقى مبادرات التواصل والإعلام والتوثيق، فاس، المنتدى المتوسطي الدولي الثاني لجمعيات المجتمع المدني المنظم تحت شعار" الكرامة الإنسانية هي الرأسمال الأساسي لوجود الإنسان" فاس، أيام 4و5و6 جويلية 2008.

81. العياشي عنصر، **ما هو المجتمع المدني؟ الجزائر نموذجا**، ورقة مقدمة لندوة "المشروع القومي والمجتمع المدني" تنظيم قسم الدراسات الفلسفية و الاجتماعية، كلية و الآداب و العلوم الإنسانية.- سورية، جامعة دمشق، 7-12 ماي/أيار 2000.

المواقع الإلكترونية

82. إبراهيم كشت، **ليس الإنتماء كالولاء**،جريدة الرأي، أبواب في: www.alrai.com/article/672924/02-10-2014

83. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، **معجم مصطلحات عصر العولمة**، www.kotobarabia.com.

84. جميل حمداوي، **سوسيولوجيا التربية**، بدون دار نشر، شبكة علوكة www.alukah.com، الإضافة على الموقع في 2015/07/26.

85. حسين درويش العادلي، **الدولة الديمقراطية هي دولة المواطنة**، آراء وأفكار، موقع المدى:almadapaper.net

86. عبد الوهاب بن حفيظ، **أهم وأبعد من المواطنة: تنمية الحس المدني** ، دراسة لعشر دول مختارة، منتدى العلوم الاجتماعية التطبيقية، http://www.assforum.org.

87. علي أسعد وطفة، **التربية على الاستبداد في العالم العربي: هل يأتي زمن التربية على المواطنة؟** watfa.net: www.watfa.net

88. فهد إبراهيم الحبيب، **تربية المواطنة: الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة**، ورقة عمل مقدمة اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربويين، الباحة، المملكة العربية السعودية، 2006، تم الاسترداد من موقع جمعية الشفافية الكويتية، http://www.transparency.org.kw

89. محمد الصاقوط، **الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة**، **http://sakmed.blogspot.com**

90. محمد اللكود، **الاتجاهات المعاصرة في التربية على المواطنة**، نشرت فى 26 ديسمبر 2016 في: http://kenanaonline.com/users/lkoud/posts/904759

91. محمد عابد الجابري، **المواطنة...والمواطن: جولة أولى**، www.aljabriabed.net/nation-citoyen2.htm,

92. محمد لمباشري، **المدرسة وتمثلات المتعلمين للمستقبل التعليمي**، موقع التربية نت، نشر في آسفي اليوم، يوم 2008/10/08، استرداد من محرك البحث مغرس: https://www.maghress.com

93. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، **تعزيز المواطنة: وسائل الإعلام والحوار والتعليم**، **http://www.unesco.org/new/ar/unesco/events**

94. الموسوعة الجزائرية للدراسات السياسية والاستراتيجية، **ملف شامل عن المواطنة**، https://www.politics-dz.com

المراجع باللغة الأجنبية

Dictionnaires

95. *Barthes Angela, Représentations sociales, dans:* ***Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à…****, Paris, L'Harmattan, 2017.*

96. *R.Boudon ; P.Besnard ; M.Cherkaoui ; B.P.Lécuyer,* ***Dictionnaire de la sociologie****, collection in Extenso, BUSSIERE, France, 2005.*

97. *www.toupie.org/dictionnaire/ Nationalité.htm.*

Ouvrages

98. *Denise JODELET, Représentations sociales:* ***un domaine en expansion****, in: Représentations sociales, Presse universitaire de France, 5ème édition, Paris, 1997.*

99. *Denise JODELET.* ***Les Représentations Sociales****, Paris, PUF,1991*

100. *DeniseJODELET.****Les Représentations Sociales****, Paris, PUF,1994.*

101. *James Lynch,* ***Education for citizenship in a multicultural society****, Cassell house, 1992.*

102. *Marco Martiniello,* ***La citoyenneté à l'aube du 21e siècle****, les éditions de l'université de Liège, 2000.*

103. *P.Pétard et autres.* ***Psychologie sociale****, Bréal édition, France; 1999.*

104. *Pierre MANNONI.* ***Les représentations sociales****, PUF, France, 6ème édition, 2012.*

105. *UNESCO,* ***L'éducation. Un trésor est caché dedans****, Paris, Odile Jacob,*

Thèses

106. *Ali KHALIFE,* ***L'éducation à la citoyenneté dans une société multicommunautaire*** *: La formation de la culture citoyenne des élèves dans les écoles secondaires du Liban, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Février 2010.*

107. *Philippe DE CARLOS,* ***Le savoir historique à l'épreuve représentations sociales : l'exemple de la préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3****, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise, France, 2015.*

Revues

108. *Aicha KOUIRA, LA REPRESENTATION SOCIALE :* ***Un concept au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie****, Revue Sciences Humaines, n°41, juin 2014, Tome A, Université de Costantine1.*

109. *Claudine HERZLICH.* ***La problématique de représentation sociale et son utilité dans le champ de la maladie*** *(commentaire), in: Sciences sociales et santé, Volume 2, N°2, 1984.*

110. *François AUDIGIER.* ***Des élèves, des villes. Représentations et didactique****, Revue de géographie de lyon, vol 69, N°3,1994, Représentations spatiales et pratiques pédagogiques de la géographie.*

111. *François AUDIGIER.* ***Représentations des élèves et didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales****. in: Revue française de pédagogie, volume 85, 1988.*

112. *Isabelle DANIC,* ***La notion de représentation chez les sociologues****, ESO, Rennes, N°25, décembre 2006.*

113. *M.M.Andrew, C.Tessier, G.Bourgeault****: L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux Etats-unis et en France: des orientations au réalisations****, Revue Française de Pédagogie, n° 121,octobre-novembre-décembre 1997.*

114. *Pina LALLI.* ***Représentations sociales et communication****, HERMÈS, N°41, CNRS Editions, 2005.*

Sites electroniques

115. *Françoise MARIOTTI.* ***Tous les objets sont-ils objets de représentations sociales ?: Questions autour de la pertinence****,https://www.researchgate.net*

116. *http://www.kolab.fr/2010/11/01/****sentiment-dappartenance-et-identite****.*

117. *Jenny FANFARD-JACQUENS et autres.* ***Les représentations selon MOSCOVISI****, http://www.peddycaliari.com/www.peddycaliari.com/L3SED_Connaissance_Milieu_Professioneel*

Congrès

118. *PATY Benjamin, et coll,* ***La citoyenneté: entre conception naïve et réalité enseignée****, actes du congrès international AREF (actualité de la recherche en éducation et en formation), Strasbourg, du 28 au 31 aout 2007*

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
نيابة مديرية الجامعة للتكوين العالي في الطور الثالث, التأهيل الجامعي, البحث العلمي
و التكوين العالي فيما بعد التدرج
Vice-rectorat de la formation de troisième cycle, l'habilitation universitaire,
la recherche scientifique et la formation supérieure de post-graduation

Université d'Oran 2
Mohamed Ben Ahmed
Faculté des Sciences Sociales

المواطنة وتمثلاتها لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

الملحق رقم 1

أختي الطالبة.....أخي الطالب

نضع بين يديك هذه الاستمارة في إطار الإعداد لبحث علمي حول تمثلات وتصورات الطلبة في السنة الثالثة ثانوي للمواطنة والقيم المرتبطة بها. لهذا نرجو منكم الإجابة بكل صدق وموضوعية عن الأسئلة الواردة في الاستمارة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

نحيطكم علما أن المعلومات المستقاة من الاستمارة هي لأهداف علمية بحتة لا غير

شكرا على تعاونكم

الباحث

I. البيانات الشخصية

1- الثانوية : ..... الشعبة : .....

2- الجنس : أنثى ☐ ذكر ☐

3- السن : .....

4- عنوان السكن : منطقة حضرية ☐ شبه حضرية ☐ ريفية ☐

5- مهنة الأب : موظف حكومي ☐ لدى القطاع الخاص ☐ أعمال حرة ☐ عامل يومي ☐ بطال ☐

6- مهنة الأم : موظفة حكومية ☐ لدى القطاع الخاص ☐ أعمال حرة ☐ ماكثة في البيت ☐

7- المستوى التعليمي للأب : تعليم عالي ☐ تعليم ثانوي ☐ تعليم متوسط ☐ تعليم ابتدائي ☐ بدون مستوى ☐

8- المستوى التعليمي للأم : تعليم عالي ☐ تعليم ثانوي ☐ تعليم متوسط ☐ تعليم ابتدائي ☐ بدون مستوى ☐

9- مستوى الدخل الأسري : عالي ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐ محدود جدا ☐

10- نوع السكن : فيلا ☐ حوش ☐ عمارة ☐ قصديري ☐

II. البيانات المتعلقة بمفهوم المواطنة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

11- عند تسمع كلمة **المواطنة** ما هو أول شيء يتبادر إلى ذهنك؟

الجزائر ☐ الواجبات ☐ الحقوق ☐ التاريخ الوطني ☐ الدين ☐ السياسة ☐ الوطن ☐

الديمقراطية ☐ شيء آخر، أذكره.....

12- بالنسبة لي المواطنة هي انتماء إلى: (حدد إجابة واحدة)

العالم أجمع ☐ الأمة الإسلامية ☐ العالم العربي ☐ الدولة الجزائرية ☐ منطقة جغرافية محدد ☐ العائلة والقبيلة ☐

13- بالنسبة لي المواطن الجزائري هو كل: (حدد إجابة واحدة)

مسلم ☐ عربي ☐ أمازيغي ☐ من يحمل الجنسية الجزائرية ☐ كل من يقيم على الأراضي الجزائرية ☐

14- المواطن الصالح هو من (اختر إجابة واحدة) :

يحترم القوانين ☐ يقوم بمسؤولياته تجاه الوطن ☐ يستطيع العيش مع الآخرين ☐ يدافع بكل قوته عن وطنه ☐

يحترم حقوق الآخرين ☐ شيء آخر ، أذكره.....

15- حدد ثلاثة حقوق أساسية للمواطن حسب أهميتها بالنسبة إليك

حرية التعبير ☐ العيش في بيئة سليمة وصحية ☐ الأمن والحماية ☐ التربية والتعليم ☐ العمل ☐

احترام الملكية الخاصة ☐ احترام الخصوصيات الفردية ☐ الصحة ☐ المساواة بين الأفراد ☐ التطبيق الصحيح للقوانين ☐

16- حدد ثلاثة واجبات أساسية للمواطن حسب أهميتها بالنسبة إليك

احترام القوانين ☐ المشاركة في الحياة المدنية ☐ المشاركة في الانتخابات ☐ احترام البيئة ☐ احترام رموز السيادة الوطنية ☐

الدفاع عن الوطن ☐ الإخلاص في العمل ☐

17- هل تعتقد أن الوحدة الوطنية هي شيء مقدس لا يمكن المساس به؟

نعم ☐ لا ☐ ليس لي رأي ☐

18- هل توافق على مقولة : أن الجزائر تسع الجميع؟

نعم ☐ لا ☐ ليس لي رأي ☐

19- هل تؤيد استعمال القوة والعنف للحصول على الحقوق؟

نعم ☐ لا ☐ ليس لي رأي ☐

20- أي شيء هو أهم إليك أكثر من أي شيء آخر؟ (اختر إجابة واحدة)

نفسك ☐ أسرتك ☐ قرابتك ☐ لغتك ☐ وطنك ☐ دينك ☐ لاشيء ☐

21- ما هو أهم عنصر للمواطنة حسب رأيك (اختر إجابة واحدة)

الحقوق ☐ الواجبات ☐ الانتماء ☐ الإسلام ☐ الهوية والثقافة ☐ آخر، .....

22- ما هو دورك كمواطن من خلال موقعك كتلميذ في الثانوية؟ (اختر إجابتين)

الدراسة ☐ احترام القانون الداخلي للثانوية ☐ احترام الأساتذة والإدارة ☐ احترام آراء زملائي ☐

مساعدة زملائي في الدراسة ☐ التضامن مع كافة أعضاء الثانوية ☐ لا أرى لي أي ☐

23- هل توافق على أن ثورة أول نوفمبر 1954 هي من أعظم الثورات في العصر الحديث؟

أوافق جدا ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ ليس لدي رأي ☐

24- ما هو موقفك في حال تعرّض أحد إلى أحد رموز الدولة والمقاومة الوطنية

أدافع بشدة ☐ أدع أمر الدفاع لغيري ☐ لا أهتم لذلك ☐

25- كيف تصف سلوك بعض التلاميذ الذين يغيبون عن تحية العلم؟ (اختر غجابة واحدة)

غير وطنيين ☐ غير مسؤولين ☐ لا يقدرون تضحيات الشهداء ☐ هم أحرار ☐ لا أهتم لذلك ☐

26- هل تقبل بآراء الآخرين حتى ولو تعارضت مع آرائك؟

نعم ☐ لا ☐ ليس لي رأي ☐

27- هل تؤيد التعددية السياسية والفكرية؟

نعم ☐ لا ☐ ليس لي رأي ☐

28- هل تؤيد فكرة الانضمام إلى حزب سياسي؟

نعم ☐ لا ☐ ليس لي رأي ☐

29- هل ستشارك في الانتخابات المقبلة

نعم ☐ لا ☐ ليس لي رأي ☐

30- هل ولاء الفرد يجب أن يكون لـ:

العائلة ☐ القبيلة ☐ الجهة ☐ الحزب ☐ السلطة الحاكمة ☐ للدولة ☐

للجنس البشري ☐ للقوة والمال ☐ للدين ☐ لا ولاء له ☐

31- ماذا تنوي القيام به بعد إتمامك للمرحلة الثانوية؟

متابعة الدراسة في الجامعة ☐ متابعة تكوين مهني ☐ الانخراط في الجيش أو الأمن ☐ القيام بنشاطات مهنية حرة ☐

شيء آخر، ما هو؟.....

32- في حال قررت مواصلة دراستك الجامعية أي جامعة تريد الالتحاق بها (حدد الجامعة بالضبط)

في الشرق الجزائري ☐ في الغرب الجزائري ☐ في الوسط الجزائري ☐ في الجنوب الجزائري ☐ خارج الوطن ☐

جامعة أخرى، .....

33- هل أنت مع تعدد الأديان؟

نعم ☐ لا ☐ ليس لي رأي ☐

34- في حال سنحت لك الفرصة للهجرة إلى خارج الوطن هل

تهاجر إلى غير رجعة ☐ أهاجر ثم أعود ☐ أبقى في وطني ☐ ليس لي رأي ☐

35- هل تعتقد أن الخدمة الوطنية

أمر مفروض ☐ واجب وشرف وطني ☐ مضيعة للوقت ☐ ليس لي رأي ☐

36- هل تعتبر نفسك مواطنا؟

نعم ☐ لا ☐ ليس لي رأي ☐

37- ما هي الصفات التي يجب أن يتمتع بها كل مواطن؟ أ.....ب.....ج.....

38- ماهي الحقوق التي تعتقد أنك محروم منها؟ أ.....ب.....ج.....

39- ما هي الأشياء التي تضعف من حس المواطنة؟ أ.....ب.....ج.....

40- ما هي الأشياء التي تقوي من حس المواطنة؟ أ.....ب.....ج.....

III. البيانات المتعلقة بدور المدرسة في تنمية قيم المواطنة

41- أي من هذه المؤسسات والهيئات التي تعتقد أن لها الدور الأكبر في إعداد المواطنين؟ (حدد إجابة واحدة)

الأسرة ☐ المسجد ☐ المدرسة ☐ دور الشباب ☐ وسائل الإعلام ☐

المنظمات ومؤسسات المجتمع المدني ☐ الأحزاب السياسية ☐

42- ما هي المواد الدراسية التي تفضلها؟

المواد الأدبية ☐ المواد العلمية ☐

43- ما هي المادة التي لا ترغب في دراستها؟

التاريخ ☐ العلوم الإسلامية ☐ الفلسفة ☐ مادة أخرى، أذكرها: .....

44- ما هي اللغة التي تفضلها أكثر من الأخريات

اللغة العربية ☐ اللغة الفرنسية ☐ اللغة الإنجليزية ☐ لغة أخرى، أذكرها: .....

45- حسب رأيك يجب أن تقوم المدرسة بمهمة

إعداد الإطارات الوطنية ☐ الإعداد للحياة ☐ التعليم فقط ☐ إعداد مواطنين صالحين ☐

46- خلال تمدرسك بالثانوية ما هي المواضيع التي أثارت اهتمامك؟

التاريخ الوطني ☐ المساواة والعدالة ☐ الحرية ☐ الديمقراطية ☐ آخر، .....

47- هل تعتقد أن المدرسة ساعدتك في التعرف على حقوقك كمواطن

نعم ☐ لا ☐ ليس لي رأي ☐

في حال الإجابة بلا، من عرفك بحقوقك؟ .....

48- هل عرفتك المدرسة بواجباتك كمواطن؟

نعم ☐ لا ☐ ليس لي رأي ☐

49- في حال الجواب بنعم، أذكر على الأقل ثلاثة واجبات

أ. ..... ب..... ج.....

في حال الإجابة بلا، من عرفك بواجباتك؟.....

50- ما هي المواضيع التي تريد أن تدمج في البرامج التعليمية ويخصص لها توقيت أكبر؟ (حدد ثلاثة مواضيع)

حرية التعبير ☐ التسامح ☐ العدالة والمساواة ☐ الحقوق والواجبات ☐ الثقافة الإسلامية ☐

الحرية ☐ العولمة ☐ التضامن ☐ آخر، أذكره: .....

51- هل تعامل جميع زملائك بنفس الطريقة وفق مبدأ المساواة؟ نعم ☐ لا ☐

52- ما هو نوع الرياضات التي تحب ممارسها؟

الرياضات الجماعية ☐ الرياضات الفردية ☐ رياضة أخرى ما هي؟.....

53- ما هي طبيعتها؟ ترفيهية ☐ قتالية ☐ أخرى، أذكرها.....

شكرا على صبركم وتعاونكم

الولاية * كلمة المواطنة

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	23,150[a]	9	,006
Rapport de vraisemblance	24,001	9	,004
Association linéaire par linéaire	10,117	1	,001
Nombre d'observations valides	323		

a. 8 cellules (40,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,04.

الولاية * المواطنة هي انتماء

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	18,297[a]	6	,006
Rapport de vraisemblance	20,364	6	,002
Association linéaire par linéaire	,298	1	,585
Nombre d'observations valides	323		

a. 6 cellules (42,9%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,23.

الولاية * المواطن الجزائري

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	35,382[a]	5	,000
Rapport de vraisemblance	37,588	5	,000
Association linéaire par linéaire	2,150	1	,143
Nombre d'observations valides	323		

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	35,382[a]	5	,000
Rapport de vraisemblance	37,588	5	,000
Association linéaire par linéaire	2,150	1	,143
Nombre d'observations valides	323		

a. 3 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,82.

الولاية * المواطن الصالح

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	19,830[a]	6	,003
Rapport de vraisemblance	19,984	6	,003
Association linéaire par linéaire	,001	1	,970
Nombre d'observations valides	323		

a. 4 cellules (28,6%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,63.

الولاية * الحقوق الأساسية للمواطن

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	14,792[a]	9	,097
Rapport de vraisemblance	18,445	9	,030
Association linéaire par linéaire	5,127	1	,024
Nombre d'observations valides	323		

a. 12 cellules (60,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * الحقوق الأساسية للمواطن

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	12,550[a]	9	,184
Rapport de vraisemblance	14,248	9	,114
Association linéaire par linéaire	3,831	1	,050
Nombre d'observations valides	323		

a. 7 cellules (35,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * الحقوق الأساسية للمواطن

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	11,864[a]	10	,294
Rapport de vraisemblance	13,209	10	,212
Association linéaire par linéaire	2,597	1	,107
Nombre d'observations valides	323		

a. 9 cellules (40,9%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * الواجبات الأساسية للمواطن

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	10,083[a]	7	,184
Rapport de vraisemblance	10,681	7	,153
Association linéaire par linéaire	,808	1	,369
Nombre d'observations valides	323		

a. 6 cellules (37,5%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,82.

الولاية * الواجبات الأساسية للمواطن

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	9,013[a]	7	,252
Rapport de vraisemblance	9,344	7	,229
Association linéaire par linéaire	,004	1	,947
Nombre d'observations valides	323		

a. 5 cellules (31,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * الواجبات الأساسية للمواطن

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	4,345[a]	7	,739
Rapport de vraisemblance	5,094	7	,648
Association linéaire par linéaire	,780	1	,377
Nombre d'observations valides	323		

a. 8 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * قيمة الوحدة الوطنية

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	9,265[a]	3	,026
Rapport de vraisemblance	9,185	3	,027
Association linéaire par linéaire	,395	1	,530
Nombre d'observations valides	323		

a. 2 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,63.

الولاية * الجزائر للجميع

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	10,881[a]	4	,028
Rapport de vraisemblance	11,164	4	,025
Association linéaire par linéaire	7,239	1	,007
Nombre d'observations valides	323		

a. 4 cellules (40,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * استعمال القوة والعنف

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	12,435[a]	4	,014
Rapport de vraisemblance	13,424	4	,009
Association linéaire par linéaire	,013	1	,909
Nombre d'observations valides	323		

a. 4 cellules (40,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * أهم شيء بالنسبة للفرد

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	10,216[a]	7	,177
Rapport de vraisemblance	12,723	7	,079
Association linéaire par linéaire	,499	1	,480
Nombre d'observations valides	323		

a. 6 cellules (37,5%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,82.

الولاية * اهم عنصر في المواطنة

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	11,814[a]	6	,066
Rapport de vraisemblance	11,727	6	,068
Association linéaire par linéaire	,000	1	,985
Nombre d'observations valides	323		

a. 4 cellules (28,6%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,45.

الولاية * الدور كمواطن في الثاوية

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	24,471[a]	7	,001
Rapport de vraisemblance	28,213	7	,000
Association linéaire par linéaire	2,386	1	,122
Nombre d'observations valides	323		

a. 8 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,23.

الولاية * الدور كمواطن في الثانوية

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	11,137[a]	7	,133
Rapport de vraisemblance	14,076	7	,050
Association linéaire par linéaire	,131	1	,718
Nombre d'observations valides	323		

a. 7 cellules (43,8%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * الموقف من ثورة أول نوفمبر على أنها أعظم الثورات

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	25,930[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	26,735	4	,000
Association linéaire par linéaire	16,035	1	,000
Nombre d'observations valides	323		

a. 2 cellules (20,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,82.

الولاية * الموقف من التعرض لرموز الدولة والمقاومة الوطنية

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	22,987[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	23,953	4	,000
Association linéaire par linéaire	18,149	1	,000
Nombre d'observations valides	323		

a. 3 cellules (30,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * سلوك التلاميذ حيال تحية العلم

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	24,584[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	24,986	4	,000
Association linéaire par linéaire	13,232	1	,000
Nombre d'observations valides	323		

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 11,03.

الولاية * تقبل آراء الآخرين

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	7,467[a]	3	,058
Rapport de vraisemblance	7,437	3	,059
Association linéaire par linéaire	,021	1	,886
Nombre d'observations valides	323		

a. 2 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,86.

الولاية * تأييد التعددية السياسية

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	3,322[a]	3	,345
Rapport de vraisemblance	3,289	3	,349
Association linéaire par linéaire	,121	1	,728
Nombre d'observations valides	323		

a. 2 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,45.

الولاية * الانضمام إلى جزب سياسي

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	,486[a]	3	,922
Rapport de vraisemblance	,484	3	,922
Association linéaire par linéaire	,054	1	,816
Nombre d'observations valides	323		

a. 2 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,45.

الولاية * المشاركة في الانتخابات المقبلة

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	4,703[a]	5	,453
Rapport de vraisemblance	5,029	5	,412
Association linéaire par linéaire	,111	1	,739
Nombre d'observations valides	323		

a. 6 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * ولاء الفرد

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	18,975[a]	10	,041
Rapport de vraisemblance	21,776	10	,016
Association linéaire par linéaire	,219	1	,640
Nombre d'observations valides	323		

a. 13 cellules (59,1%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * المشروع الدراسي والمهني بعد الثانوية

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	17,971[a]	5	,003
Rapport de vraisemblance	19,998	5	,001
Association linéaire par linéaire	,910	1	,340
Nombre d'observations valides	323		

a. 5 cellules (41,7%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,04.

الولاية * موقع الجامعة المراد الالتحاق بها

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	110,052[a]	7	,000
Rapport de vraisemblance	124,013	7	,000
Association linéaire par linéaire	40,049	1	,000
Nombre d'observations valides	323		

a. 6 cellules (37,5%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * الموقف من تعدد الأديان

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	20,524[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	20,716	4	,000
Association linéaire par linéaire	12,062	1	,001
Nombre d'observations valides	323		

a. 3 cellules (30,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * الموقف من الهجرة

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	3,366[a]	4	,499
Rapport de vraisemblance	3,389	4	,495
Association linéaire par linéaire	,554	1	,457
Nombre d'observations valides	323		

a. 2 cellules (20,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,27.

الولاية * الموقف من الخدمة الوطنية

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	14,389[a]	5	,013
Rapport de vraisemblance	14,660	5	,012
Association linéaire par linéaire	3,559	1	,059
Nombre d'observations valides	323		

a. 3 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * الشعور بالمواطنة

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,832[a]	3	,120
Rapport de vraisemblance	5,751	3	,124
Association linéaire par linéaire	,357	1	,550
Nombre d'observations valides	323		

a. 2 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,86.

الولاية * دور المؤسسات في إعداد المواطنين

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	12,861[a]	7	,076
Rapport de vraisemblance	13,551	7	,060
Association linéaire par linéaire	,280	1	,597
Nombre d'observations valides	323		

a. 10 cellules (62,5%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * المواد الدراسية المفضلة

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	2,270[a]	3	,518
Rapport de vraisemblance	2,611	3	,456
Association linéaire par linéaire	,312	1	,576
Nombre d'observations valides	323		

a. 2 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * المادة غير المرغوبة

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	2,900[a]	4	,575
Rapport de vraisemblance	2,884	4	,577
Association linéaire par linéaire	,722	1	,395
Nombre d'observations valides	323		

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,31.

الولاية * اللغة المفضلة

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	34,234[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	34,968	4	,000
Association linéaire par linéaire	4,253	1	,039
Nombre d'observations valides	323		

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 12,26.

الولاية * مهمة الدرسة

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	30,001[a]	4	,000
Rapport de vraisemblance	32,955	4	,000
Association linéaire par linéaire	8,691	1	,003
Nombre d'observations valides	323		

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 7,36.

الولاية * المواضيع المثيرة للإهتمام

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	33,024[a]	6	,000
Rapport de vraisemblance	33,696	6	,000
Association linéaire par linéaire	,257	1	,612
Nombre d'observations valides	323		

a. 2 cellules (14,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * دور المدرسة في التعريف بالحقوق

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	9,429[a]	3	,024
Rapport de vraisemblance	9,376	3	,025
Association linéaire par linéaire	,053	1	,818
Nombre d'observations valides	323		

a. 2 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,27.

الولاية * دور المدرسة في التعريف بالواجبات

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	6,067[a]	3	,108
Rapport de vraisemblance	5,995	3	,112
Association linéaire par linéaire	,043	1	,835
Nombre d'observations valides	323		

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,31.

الولاية * المواضيع الواجب ادماجها في البرامج التعليمية

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	28,423[a]	9	,001
Rapport de vraisemblance	29,650	9	,001
Association linéaire par linéaire	2,404	1	,121
Nombre d'observations valides	323		

a. 8 cellules (40,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,63.

الولاية * المواضيع الواجب ادماجها في البرامج التعليمية

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	12,480[a]	8	,131
Rapport de vraisemblance	14,067	8	,080
Association linéaire par linéaire	,283	1	,595
Nombre d'observations valides	323		

a. 7 cellules (38,9%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,23.

الولاية * المواضيع الواجب ادماجها في البرامج التعليمية

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	7,064[a]	9	,630
Rapport de vraisemblance	8,508	9	,484
Association linéaire par linéaire	,436	1	,509
Nombre d'observations valides	323		

a. 9 cellules (45,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * طريقة التعامل مع الأصدقاء

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	7,331[a]	5	,197
Rapport de vraisemblance	7,986	5	,157
Association linéaire par linéaire	,354	1	,552
Nombre d'observations valides	323		

a. 6 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,41.

الولاية * نوع الرياصة الممارسة

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	14,968[a]	3	,002
Rapport de vraisemblance	15,069	3	,002
Association linéaire par linéaire	14,324	1	,000
Nombre d'observations valides	323		

a. 2 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 2,86.

الولاية * طبيعة الريضة الممارسة

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	9,943[a]	3	,019
Rapport de vraisemblance	9,841	3	,020
Association linéaire par linéaire	9,104	1	,003
Nombre d'observations valides	322		

a. 2 cellules (25,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,64.