وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر– بسكرة –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
– قسم العلوم الاجتماعية –

عنوان الأطروحة

القيم الديمقراطية في المناهج الدراسية الجزائرية

(دراسة تحليلية نقدية لكتب من المرحلة الثانوية)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (LMD) في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة:
– لقليطي مسعودة

إشراف الأستاذة الدكتورة:
– حسني هنية

لجنة المناقشة

الاسم اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أد. نجاة يحياوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	رئيسا
أد. حسني هنية	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
أد. إسماعيل رابحي	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مناقشا
أد. صباح غربي	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مناقشا
د. إبراهيم الذهبي	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشا
د. وريدة خوني	أستاذ محاضر أ	جامعة تبسة	مناقشا

السنة الجامعية: 2023-2024

أعوذ بالله من الشيطان الرجيم

﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ٧٠ ﴾

صدق الله العظيم

(سورة الإسراء، الآية:70)

شكر وعرفان:

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله،

والصلاة والسلام على سيدنا محمد، خير خلق الله، الذي بعثه الله رحمة للعالمين.

نتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان لأستاذتنا المشرفة " **حسني هنية** "

التي ذلّلت لنا كل الصّعاب وسهّلت علينا تقديم هذا العمل، نسأل الله أن يجعل

جُهدها في ميزان حسناتها، وأن يُبارك لها في عِلمها وعَملها.

كذلك كل الاحترام والتقدير لجميع أساتذتنا بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

كما لا ننسى أن نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساعدنا بمعلومة،

نصيحة أو بكلمة طبية في أي مكان...

مسعودة لقليطي

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	---
فهرس المحتويات	---
فهرس الجداول	---
فهرس الأشكال	---
ملخص الدراسة باللغة العربية	---
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	---
مقدمة	أ – ب
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة	5
2- تساؤلات الدراسة	10
3- أهمية الدراسة ومبررات اختيار الموضوع	10
4- أهداف الدراسة	11
5- مفاهيم الدراسة	12
6- الدراسات السابقة	31
7- المدخل النظري والمنهجي للدراسة	37
الفصل الثاني: سوسيولوجيا القيم الديمقراطية	
تمهيد	46
أولا: الديمقراطية	47
1- مدخل نظري لدراسة الديمقراطية	47
1-1- نشأة وتطور مفهوم الديمقراطية	47
1-1-1- الديمقراطية في بلاد الإغريق في مدينتي أثينا وإسبارطة	47
1-1-2- الديمقراطية في روما	49

1-1-3- الديمقراطية في العصور الوسطى	49
1-1-4- الديمقراطية في العصر الحديث	50
2- المضامين الديمقراطية في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والدستور الجزائري	52
3- علاقة الديمقراطية بالمواطنة	55
ثانيا: ماهية القيم	58
1- أهمية القيم	58
2- مصادر اكتساب القيم	60
3- مكونات القيم	62
4- مراحل تكوين القيم	62
5- أبعاد القيم	63
6- خصائص القيم	63
7- وظائف القيم	65
8- تصنيف القيم	66
9- قياس القيم	69
ثالثا: التربية الديمقراطية	73
1- علاقة التربية بالديمقراطية	73
2- مفهوم التربية الديمقراطية	77
3- الفرق بين التربية الديمقراطية والتربية على الديمقراطية	80
4- أهمية التربية الديمقراطية	81
5- أسس التربية الديمقراطية	82
6- أبعاد التربية الديمقراطية	83
6-1- ديمقراطية التعليم أو تكافؤ الفرص التعليمية	84
6-2- الديمقراطية في التعليم أو الممارسة الديمقراطية في الوسط المدرسي	85
6-3- تعليم الديمقراطية أو الوعي الديمقراطي	85
7- أهداف التربية الديمقراطية	86
8- المدرسة والتربية الديمقراطية	87

8-1- المدرسة الديمقراطية	87
8-2- المنهاج الديمقراطي	88
8-3- المعلم الديمقراطي	91
8-4- الإدارة الديمقراطية	94
رابعا: التربية على القيم الديمقراطية	96
1- العدالة	97
2- المساواة	103
3- الحرية	109
4- التسامح	118
5- حقوق الإنسان	124
خلاصة الفصل	133
الفصل الثالث: المناهج الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر	
تمهيد	135
أولا: المناهج الدراسية	136
1- أهمية المناهج الدراسية	136
2- أسس المناهج الدراسية	137
3- أنواع المناهج الدراسية	138
4- عناصر المنهاج	141
5- مسار تحديث المناهج التعليمية في الجزائر	145
6- مكانة القيم الديمقراطية في المنهاج الدراسي الجزائري	150
7- القيم الديمقراطية في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008	152
ثانيا: الكتاب المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر	154
1- أهمية الكتاب المدرسي	154
2- عناصر الكتاب المدرسي	155
3- وظائف الكتاب المدرسي	158

4- مواصفات الكتاب المدرسي الجيد	159
5- علاقة الكتاب بالمنهاج الدراسي	160
6- الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية	161
ثالثا: التعليم الثانوي في الجزائر	165
1- أهمية التعليم الثانوي	165
2- غايات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر	166
3- الأهداف العامة للمناهج الدراسية الجزائرية في مرحلة التعليم الثانوي	167
4- مهام (وظائف) التعليم الثانوي في الجزائر	167
خلاصة الفصل	169
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	172
1- حدود الدراسة	173
1-1- المجال الزمني	173
1-2- مجال المحتوى	173
1-3- مجتمع البحث	173
2- عينة الدراسة ومبررات اختيارها	174
1-1- مبررات اختيار مرحلة التعليم الثانوي	176
1-2- مبررات اختيار كتب التاريخ	177
1-3- مبررات اختيار كتب العلوم الإسلامية	179
3- تحليل وصفي ميداني للمناهج الدراسية المختارة كعينة للدراسة	180
3-1- منهاج التاريخ	180
3-2- منهاج العلوم الإسلامية	182
4- منهج الدراسة	184
5- أدوات جمع البيانات	185
5-1- فئات التحليل	185

2-5- وحدة التحليل	190
6- أبعاد التحليل	191
6-1- إعداد شبكة تحليل المحتوى (الصّنافة)	191
6-2- صدق الأداة	192
6-3- إستمارة التحليل (الصنافة)	193
6-4- قياس ثبات الأداة	196
خلاصة الفصل	198
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة	
تمهيد	200
أولا: عرض وتحليل النتائج	201
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء التساؤلات	201
1-1- عرض وتحليل نتائج التساؤل الرئيسي	201
1-2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي الأول	210
1-3- عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي الثاني	235
2- النتائج العامة للدراسة وتحليلها النقدي	267
2-1- تحليل نقدي للقيم الديمقراطية المتضمنة في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية	268
2-2- تحليل نقدي للفروقات في تمثيل القيم الديمقراطية بين كتب التاريخ وكتب العلوم الإسلامية	278
خاتمة	282
التوصيات	284
قائمة المصادر والمراجع	287
الملاحق	311

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	أوجه التشابه والاختلاف بين أنواع المنهاج	141
02	أوجه الشبه والاختلاف بين المنهاج والكتاب المدرسي	161
03	التوقيت الأسبوعي المخصص لمادة التاريخ في مرحلة التعليم الثانوي	180
04	التعريف بكتاب التاريخ للسنة الأولى ثانوي	181
05	التعريف بكتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي	182
06	التعريف بكتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي	182
07	التوقيت الأسبوعي المخصص لمادة العلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي	182
08	التعريف بكتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي	183
09	التعريف بكتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية ثانوي	184
10	التعريف بكتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي	184
11	قائمة أسماء الأساتذة أعضاء لجنة التحكيم	192
12	معامل ثبات أداة التحليل (كتب التاريخ)	196
13	معامل ثبات أداة التحليل(كتب العلوم الإسلامية)	196
14	معامل الثبات الكلي لأداة التحليل	197
15	تمثيل القيم الديمقراطية ضمن كتب التاريخ والعلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية	201
16	توزيع القيم الديمقراطية ضمن كتب التاريخ للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي	210
17	توزيع القيم الديمقراطية في كتاب التاريخ للسنة الأولى ثانوي	216
18	توزيع القيم الديمقراطية في كتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي	223
19	توزيع القيم الديمقراطية في كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي	229
20	توزيع القيم الديمقراطية ضمن كتب العلوم الإسلامية للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي	235
21	توزيع القيم الديمقراطية في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي	243
22	توزيع القيم الديمقراطية في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية ثانوي	249
23	توزيع القيم الديمقراطية في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي	255
24	مقارنة بين توزيع القيم الديمقراطية في كتب التاريخ وكتب العلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي	262

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مستوى ظهور القيم الديمقراطية في كتب التاريخ وكتب العلوم الإسلامية لمرحلة التعليم الثانوي	202
02	توزيع القيم الديمقراطية ضمن كتب التاريخ لمرحلة التعليم الثانوي	210
03	توزيع القيم الديمقراطية ضمن كتب التاريخ للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي	211
04	توزيع مؤشرات فئة العدالة المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة أولى ثانوي	217
05	توزيع مؤشرات فئة المساواة المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة أولى ثانوي	217
06	توزيع مؤشرات فئة الحرية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة أولى ثانوي	218
07	توزيع مؤشرات فئة التسامح المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة أولى ثانوي	218
08	توزيع مؤشرات فئة حقوق الإنسان المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة أولى ثانوي	219
09	توزيع مؤشرات فئة العدالة المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي	224
10	توزيع مؤشرات فئة المساواة المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي	224
11	توزيع مؤشرات فئة الحرية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي	225
12	توزيع مؤشرات فئة التسامح المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي	225
13	توزيع مؤشرات فئة حقوق الإنسان المتضمنة في كتاب التاريخ الثانية ثانوي	226
14	توزيع مؤشرات فئة لعدالة المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي	230
15	توزيع مؤشرات فئة المساواة المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي	230
16	توزيع مؤشرات فئة الحرية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي	231
17	توزيع مؤشرات فئة التسامح المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي	231
18	توزيع مؤشرات فئة حقوق الإنسان المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي	232
19	توزيع القيم الديمقراطية ضمن كتب العلوم الإسلامية لمرحلة التعليم الثانوي	236
20	توزيع القيم الديمقراطية ضمن كتب العلوم الإسلامية للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي	236
21	توزيع مؤشرات فئة العدالة المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي	244
22	توزيع مؤشرات فئة المساواة المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي	244
23	توزيع مؤشرات فئة الحرية المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي	245
24	توزيع مؤشرات فئة التسامح المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي	245
25	توزيع مؤشرات فئة حقوق الإنسان المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي	246
26	توزيع مؤشرات فئة العدالة المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية ثانوي	250
27	توزيع مؤشرات فئة المساواة المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية ثانوي	250

28	توزيع مؤشرات فئة الحرية المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية ثانوي	251
29	توزيع مؤشرات فئة التسامح المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية ثانوي	251
30	توزيع مؤشرات فئة حقوق الإنسان المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية ثانوي	252
31	توزيع مؤشرات فئة العدالة المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي	256
32	توزيع مؤشرات فئة المساواة المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي	256
33	توزيع مؤشرات فئة الحرية المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي	257
34	توزيع مؤشرات فئة التسامح المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي	257
35	توزيع مؤشرات فئة حقوق الإنسان المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي	258
36	مقارنة بين توزيع القيم الديمقراطية في كتب التاريخ وكتب العلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي	262

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة، في إطار الطرح السوسيوتربوي النقدي، إلى الكشف عن مدى تمثيل القيم الديمقراطية؛ (العدالة، المساواة، الحرية، التسامح، وحقوق الإنسان) في المناهج الدراسية الجزائرية، حيث استندت الدراسة إلى تحليل محتوى كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي، وهي كتب رسمية صدرت عقب إصلاحات 2016، ولتحقيق هذا الهدف، تم اعتماد منهج تحليل المحتوى، وتحديد الفئة الرئيسية والفئات الفرعية، مع بناء شبكة تحليل وفق مؤشرات دقيقة لقياس تجسيد القيم الديمقراطية، خضعت الأداة للتحكيم من قبل لجنة من الأساتذة الجامعيين وتم تعديلها بناءً على ملاحظاتهم، كما تم قياس ثبات الأداة باستخدام معادلة هولستي.

أظهرت النتائج أن كتب التاريخ والعلوم الإسلامية تتفاوت في مدى تمثيل القيم الديمقراطية، حيث جاءت قيمة التسامح الأكثر تمثيلاً بنسبة 33.03%، تليها حقوق الإنسان بنسبة 24.85%، ثم العدالة بنسبة 16.10%، والحرية بنسبة 13.26%، وأخيراً المساواة بنسبة 12.76%، كما أوضحت الدراسة أن كتب التاريخ تعطي أولوية لقيم حقوق الإنسان والتسامح، مع اهتمام معتدل بالحرية والعدالة، في حين كانت المساواة الأقل تمثيلاً، في المقابل، تُركز كتب العلوم الإسلامية بشكل أكبر على قيم التسامح والعدالة كقيم أساسية، بينما تُظهر اهتماماً أقل بحقوق الإنسان، المساواة، والحرية.

وأشارت الدراسة إلى أن كتب التاريخ تركز على القيم الديمقراطية بنسبة إجمالية أعلى بلغت 58.04% مقارنة بـ 41.95% في كتب العلوم الإسلامية، كما أبرزت وجود فروق في طريقة تناول القيم الديمقراطية بين التناول الصريح والضمني؛ إذ اعتمدت كتب التاريخ بشكل أساسي على الطرح الصريح، بينما مزجت كتب العلوم الإسلامية بين الطريقتين بشكل متوازن.

Abstract:

This study, framed within a critical socio-educational approach, aims to explore the representation and activation of democratic values- justice, equality, freedom, tolerance, and human rights- within Algerian educational curricula. The research is based on a content analysis of history and Islamic studies textbooks at the secondary education level, which were officially published following the 2016 reforms. To achieve this objective, a content analysis methodology was employed, identifying primary and secondary categories, and constructing an analytical framework with precise indicators to measure the embodiment of democratic values. The tool was submitted to a panel of university professors for validation, and adjustments were made based on their feedback. The reliability of the tool was measured using Holsti's formula.

The results revealed varying degrees of representation of democratic values across history and Islamic studies textbooks. Tolerance was the most represented value at 33.03%, followed by human rights at 24.85%, justice at 16.10%, freedom at 13.26%, and equality at 12.76%. The study also indicated that history textbooks prioritize human rights and tolerance, with moderate attention to freedom and justice, while equality was the least represented. Conversely, Islamic studies textbooks placed greater emphasis on tolerance and justice as core values, with less focus on human rights, equality, and freedom.

The study further highlighted that history textbooks reflect a higher overall representation of democratic values at 58.04%, compared to 41.95% in Islamic studies textbooks. It also underscored differences in the approach to these values, with history textbooks relying primarily on explicit representation, while Islamic studies textbooks balanced between explicit and implicit approaches.

مقدمة

في زمن يتزايد فيه التعقيد الاجتماعي والسياسي، تبرز الحاجة الماسة لتعزيز القيم الديمقراطية في أسس المناهج التعليمية، حيث تشكل التربية على هذه القيم ركنًا أساسيًا في بناء مجتمعات تسودها العدالة والمساواة والحرية، فالديمقراطية، بوصفها أسلوب حياة ونظام حكم، تقتضي إعداد الأفراد منذ الصغر ليكونوا مواطنين فاعلين ومسؤولين، قادرين على المشاركة الواعية والفعالة في شؤون مجتمعاتهم.

تناولت العديد من الوثائق الدولية أهمية التعليم في تعزيز الديمقراطية، خاصة في ضوء الأوقات الحالية التي تشهد تراجعًا ديمقراطيًا وانخفاضًا في الثقة بالحكومات، أين تبرز الحاجة الملحّة لتوجيه التعليم نحو تشكيل عقد اجتماعي جديد، هذا العقد، الذي تعتبره الوثائق الدولية حجر الزاوية في تعزيز الديمقراطية، حيث يؤكد تقرير التعليم العالمي لليونسكو على أن التعليم هو حق من حقوق الإنسان الأساسية ويجب أن يشمل التربية على القيم الديمقراطية لبناء مجتمعات عادلة ومتكاملة.

لتحقيق هذه الغاية، طورت اليونسكو برامج تعليمية تركز على تمكين المتعلمين من أن يصبحوا مواطنين مطلعين ومسؤولين، وذلك من خلال:[*]

- توفير الموارد التعليمية وطرق التدريس التفاعلية التي تساعد المتعلمين على إدراك حقوقهم ومسؤولياتهم.
- العمل مع مدربي المعلمين لتطوير مهارات المواطنة الرقمية مثل التفكير النقدي والتعاطف والتعاون، وذلك لإعداد المتعلمين للتصرف بأخلاق في عالم رقمي متزايد الثراء بالمعلومات.

بالإضافة إلى ذلك، يساهم التعليم في تقليل الفساد وزيادة الثقة بين المواطنين والحكومات، كما يعزز الوعي الصحي والمشاركة الاجتماعية، وهو ما يعتبره البنك الدولي ومنظمة الصحة العالمية أساسًا للحكم الرشيد والنمو الاقتصادي.

أخيرًا، تشجع اليونسكو الأطفال والشباب على المشاركة في الموضوعات التي تؤثر فيهم والتفاعل مع صانعي السياسات لتعزيز مشاركة الطلاب في إعادة بناء مجتمعات عادلة وديمقراطية، مما يؤكد على الدور الحيوي للتعليم في تشكيل مستقبل المجتمعات.

في ضوء هذه الرؤى، ومع التركيز على السياق الجزائري، تسعى الدراسة الحالية إلى استكشاف وتحليل كيف تتبنى المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية، وخاصةً في مواد التاريخ والعلوم الإسلامية، هذه القيم الديمقراطية الأساسية.

---

[*] أنظر: تقرير اليونسكو حول التعليم من أجل مجتمعات عادلة وديمقراطية، متاح على الرابط:
https://www.unesco.org/en/education-just-democratic-societies

من خلال نهج سوسيوتربوي، تبحث الدراسة في تأثير البيئة الاجتماعية والثقافية على صياغة وتقديم القيم الديمقراطية، مستكشفة التفاعلات بين النظرية التربوية والتطبيقات المنهجية، حيث تتمثل الرؤية في أن التعليم الجيّد ينبغي أن يتجاوز نقل المعرفة الأكاديمية ليشمل تنمية الوعي الديمقراطي وتعزيز المهارات الحياتية التي تمكّن الأفراد من المساهمة بفعالية في مجتمع ديمقراطي.

تعتمد هذه الأطروحة على تحليل معمق للمواد الدراسية المقررة، مع الاستناد إلى معايير واضحة لتقييم مدى شمولية وفعالية تلك المواد في تعزيز الفهم الطلابي للقيم الديمقراطية.

في هذا السياق، ولفحص هذه الأفكار بعمق، يندرج بحثنا الحالي ضمن إطار الدراسة المُعنونة بـ "**القيم الديمقراطية في المناهج الدراسية الجزائرية– دراسة تحليلية نقدية لكتب من المرحلة الثانوية**"، في هذه الأطروحة، نتقصى الجوانب النظرية والتطبيقية للقيم ضمن مناهج التاريخ والعلوم الإسلامية، لذلك جاءت فصول وعناصر البحث على النحو الآتي:

تم تقسيم الأطروحة إلى خمسة فصول رئيسية تغطي جوانب مختلفة من الدراسة، حيث يُقدم **الفصل الأول** الإطار العام للدراسة، يستعرض إشكالية الدراسة والتساؤلات الرئيسية التي توجه البحث، ويُحدد الأهداف والأهمية والمفاهيم الإجرائية للبحث، كما يحتوي على الدراسات السابقة والمدخل النظري والمنهجي للبحث، يليه **الفصل الثاني** الذي يتناول سوسيولوجيا القيم الديمقراطية، مستكشفًا نشأة وتطور الديمقراطية، ماهية القيم، التربية الديمقراطية، إضافة إلى التربية على القيم الديمقراطية، أما **الفصل الثالث** فيركز على المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية في الجزائر، والذي يشتمل على عدة عناصر، بداية بتحليل المناهج الدراسية، مسار تحديث المناهج في الجزائر، مكانة القيم الديمقراطية في المنهاج الدراسي الجزائري، الكتاب المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، والتعليم الثانوي في الجزائر.

الفصل الرابع يتناول الإجراءات المنهجية للدراسة التحليلية، ويشرح الأساليب والأدوات التي استُخدمت لجمع البيانات وتحليلها، وأخيرًا، **الفصل الخامس** يقدم عرضاً للنتائج ومناقشتها وفقا لتساؤلات الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة:

تقوم السوسيولوجيا بدور جوهري في فهم البنى الأساسية التي تشكل السلوك الإنساني والتفاعلات ضمن المجتمعات المعاصرة، إذ أن الاستقصاء العلمي للظواهر الاجتماعية يتطلب نهجًا يراعي التعقيدات المتعددة الأبعاد والديناميكيات المتغيرة التي تؤثر في الأفراد والجماعات، باعتماد منهجية تحليلية تمزج بين الأسس النظرية والتطبيقات العملية، حيث تسعى السوسيولوجيا لتقديم تفسيرات شاملة لكيفية تفاعل الأفراد مع بعضهم ومع البنى الاجتماعية، مما يعزز الفهم العميق لكيفية نشأة الظواهر وتطورها، هذه العملية تستلزم من الباحثين تبنّي موقف نقدي مستمر، والاستعداد لغوص عميق في فحص العلاقات المعقدة والمتداخلة بين التفاعلات الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، والسياسية التي تُشكل النسيج الواقعي لمجتمعاتنا.

في هذا الصدد، يرى السوسيولوجي الفرنسي بيار بورديو بأن النظرية والبحث الإمبريقي يجب أن يكمّل كل منهما الآخر، فالنظرية تُوفر الإطار الذي يساعد على فهم البيانات التي يتم جمعها من خلال البحث الإمبريقي، بينما البيانات الإمبريقية تُستخدم لاختبار وتحدي التفسيرات النظرية وتعديلها، فبدون نظرية، يصبح البحث الإمبريقي مجرد تجميع للبيانات دون فهم عميق أو هدف واضح، وبدون بحث إمبريقي، تظل النظرية مجرد تكهنات لا تأثير لها على الواقع، وهو ما يترجمه قوله "**النظرية بدون بحث إمبريقي خواء والبحث الإمبريقي بدون نظرية هراء**"، ما يقتضي الاعتماد على مبادئ منهجية موثّقة في استقصاء وتحليل الظواهر الاجتماعية والتربوية.

في ضوء هذه الأطر النظرية والمنهجية، تظهر الحاجة الماسّة لتقييم وفهم التحديات التي يواجهها العصر الحالي، حيث تُطرح قضايا ملحة مثل تفشي التمييز العنصري، انتشار العنف، وتقويض الحقوق والحريات الأساسية، هذه الظواهر، التي تعكس تصدعات عميقة في بنية المجتمعات المعاصرة، الأمر الذي جعل العديد من المنظمات والإعلانات الدولية تدعو إلى ضرورة تطبيق مبادئ الديمقراطية باعتبارها أساساً للتعامل مع هذه التحديات بطريقة فعالة وعادلة، ليس باعتبارها نظامًا سياسيًا فقط، بل كمنهج حياة يقوم على الاحترام المتبادل والمساواة.

من بينها إعلان مونتريال للتقييم (2008) الذي ركز على أهمية التقييم في تحقيق العدالة الاجتماعية وتعزيز حقوق الإنسان، حيث شدد على استخدام التقييم كأداة لتعزيز التنمية الديمقراطية ومحاسبة الحكومات، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان الرقمية (2015) الذي يدعو إلى تعزيز الحق في الخصوصية وحرية التعبير في الفضاء الرقمي، إضافة إلى اتفاقية مجلس أوروبا لمنع العنف ضد المرأة

والعنف المنزلي (اسطنبول، 2011) والتي تُظهر كيف يمكن للمبادئ الديمقراطية أن تُطبق لحماية الأفراد وتعزيز العدالة، بالإضافة إلى ذلك، الإعلان العالمي بشأن الديمقراطية، والذي ركز في إحدى محاوره على أن تحقيق استدامة الديمقراطية يتطلب تهيئة مناخ وثقافة ديمقراطية ودعمها بالتربية والتعليم، وعلى المجتمع الديمقراطي أن يلتزم بتعزيز التربية.

والديمقراطية وفقا لهذا الإعلان "تهدف أساسًا، باعتبارها مثلاً أعلى، إلى صون وتعزيز كرامة الفرد وحقوقه الأساسية، وتحقيق العدالة الاجتماعية، ودعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتأمين تماسك المجتمع وتلاحمه وتوطيد الاستقرار الوطني والسلام الاجتماعي"[1].

في هذا السياق، تبرز أهمية التربية الديمقراطية كعنصر أساسي في الاستراتيجيات الوطنية والدولية للتنمية، الأمر الذي يجعل المؤسسات التعليمية، مطالبة أكثر من أي وقت مضى، بأداء دور حيوي في خلق وتعزيز ثقافة ديمقراطية قادرة على مواجهة التحديات المعاصرة مثل التمييز، العنف، والانقسامات الاجتماعية، فالتربية الديمقراطية الآن، ليست فقط مثالًا أعلى يُسعى لتحقيقه، بل هي وسيلة فعّالة لضمان استقرار المجتمع وتوطيده، مما يؤدي إلى تحسين الظروف الاجتماعية بشكل شامل.

إذا كانت الديمقراطية تقوم على أسلوب متفتح في الممارسة السياسية، فإن التربية عندما تشتغل في نفس السياق الديمقراطي، تعمل من جهتها على جعل المتعلم يستبطن نفس الأسلوب الديمقراطي، وذلك عبر آليات وعلاقات بيداغوجية متفتّحة، تحرس على تكثيف التفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي، وتقوية روح المشاركة في إنجاز المهام والأنشطة التربوية[2].

بناء على هذا الأساس، تساهم المدرسة في تحقيق التماسك الاجتماعي عن طريق التوفيق بين تصورات الأفراد، من خلال ترسيخ المفاهيم الأساسية لقبول الآخر واحترام وُجوده، وإخراجهم من الأطر الضيقة ذات العلاقة بالثقافة أو بالجهة أو الطائفة، هذه الجهود، تُعدّ حاسمة خصوصًا في سياقات مثل الجزائر، حيث تتشابك التحديات السياسية، الاجتماعية، والثقافية.

مع ذلك، وعند النظر إلى السياق الجزائري، نجد أن المدرسة تواجه تحديات متعددة تتطلب استجابة شاملة ومعمقة، هذه التحديات تشمل الفوارق الاقتصادية بين الطلاب، مشكلات العنف والتنمر

---

[1] **الإعلان العالمي بشأن الديمقراطية**، إعلان معتمد في ختام المؤتمر البرلماني الدولي الثامن والتسعين، أيام 11-15 سبتمبر، القاهرة، 1998، ص03.

[2] عبد اللطيف الجابري، وإدريس طهطاوي: **التربية على الديمقراطية**، عالم التربية، المغرب، 2012، ص ص604، 605.

المدرسي، عدم المساواة في الوصول إلى التكنولوجيا، الضغوط النفسية والاجتماعية، صعوبات التكيف الاجتماعي، تأثير التغيرات السياسية والاقتصادية على التعليم، الفجوات في الدعم الأسري، والتحديات المتعلقة بالاحتياجات الخاصة.

ولمواجهة هذه التحديات، تحتاج المدرسة إلى تبني وترسيخ قيم ديمقراطية شاملة تتجاوز الأطر التعليمية التقليدية، فالتركيز على قيم العدالة، المساواة، والحرية، بالإضافة إلى احترام حقوق الإنسان، يمكن أن يلعب دورًا حاسمًا في تحصين المجتمع ضد الانقسامات وتعزيز استقراره وتماسكه، وذلك يتحقق عبر مجموعة من الآليات مثل تعزيز الممارسات والعلاقات داخل المدرسة، وإثراء المنهاج الدراسي بمبادئ تؤسس لثقافة مدنية قائمة على الاحترام المتبادل والمسؤولية الاجتماعية.

في هذا السياق، يأتي دور المناهج الدراسية كعنصر فعّال وأساسي في ترسيخ وتعزيز القيم الديمقراطية من خلال المحتوى التعليمي الذي يتم تقديمه، فالمحتوى الدراسي لا يقتصر على نقل المعرفة الأكاديمية فحسب، بل يشمل أيضاً تطوير مهارات التفكير النقدي، الوعي الاجتماعي، والقدرة على التعاطف والتفاهم المتبادل، هذه العناصر تساعد في بناء شخصية الطالب ليكون مواطناً فعالاً ومساهماً في دعم وتعزيز الديمقراطية.

ومن المعروف أن المناهج الدراسية في الجزائر عرفت عدة إصلاحات، إنطلاقًا من أن تحديث المناهج ضرورة تقتضيها مجموعة من الأسباب الداخلية والخارجية التي تتشابك لتُشكّل دافعاً قوياً للإصلاح التربوي، فعلى المستوى الداخلي، تأتي الحاجة لتحديث المناهج استجابةً للتحولات الديموغرافية والاجتماعية والثقافية العميقة التي تشهدها البلاد، فالتغيرات في التركيبة السكانية، وتزايد الوعي بأهمية حقوق الإنسان والحريات الأساسية، والحاجة الماسة لمكافحة الأفكار المتطرفة، تستلزم مناهج تربوية تعزز القيم الديمقراطية وتُرسي أسس التفاهم والتسامح بين مختلف المكونات الثقافية للمجتمع.

من الناحية الخارجية، دفعت العولمة والتكامل الاقتصادي والثقافي العالمي، الجزائر إلى تحديث مناهجها لضمان مواكبة الاتجاهات العالمية في التعليم والابتكار، بالإضافة إلى المعايير الدولية المفروضة في التعليم والمُطالِبة بجودة تعليمية تتماشى مع هذه المعايير، وضرورة إعادة هيكلة المناهج لتعزيز الكفاءات اللغوية، التكنولوجية، والفكرية للطلاب، كما لعبت الشراكات الدولية والإقليمية دورًا في دفع الجزائر لتحديث مناهجها لتتلاءم مع أفضل الممارسات العالمية وتلبية الحاجات المحلية والإقليمية في ظل سياق عالمي متغير.

ضمن الجهود الوطنية المستمرة لتحديث النظام التعليمي، شهدت مناهج المرحلة الثانوية في مواد التاريخ والعلوم الإسلامية أيضًا نصيبًا مهمًا من التحديث، كان آخرها في عام 2016، كون هاتين المادتين تشكلان محور الشخصية الوطنية لأي مواطن كان، ومهما اختلفت الشعوب والأزمان، حيث أن محتوى هذه المواد يؤثر مباشرة على تحقيق الأهداف المخطط لها، خاصة وأن كل محتوى يعكس بالضرورة مجموعة الحقائق الإلهية الثابتة (المجتمعات الإسلامية)، والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان وحاجات الناس، والتي يحتك بها المتعلم ويتفاعل معها، من أجل تحقيق الغايات التربوية المنشودة.

بالنسبة للتربية الإسلامية بوصفها تربية قيمية بامتياز، تستهدف بصورة أساسية تنمية الجانب القيمي للطلاب، حيث تمثل جسرًا بين الماضي والحاضر، وتعد بمثابة بوصلة توجه الأجيال الجديدة نحو فهم عميق لتعاليمهم الروحية والأخلاقية، كما تزود الشباب بالأدوات اللازمة لمواجهة تحديات العصر بثبات وإيمان، مع الحفاظ على هويتهم الثقافية وتعزيز التماسك الاجتماعي والأخلاقي في مجتمعاتهم.

أما التاريخ، فهو عامل أساسي في الوعي الإنساني، ولا يقتصر دوره على كونه سجلاً للخبرات البشرية الماضية، بل يمكن أن يشكل فائدة حقيقية للإنسان في حاضره ومستقبله؛ من خلال استخلاص العبر والدروس من المشكلات والأزمات التي مر بها في الماضي، فمن لم يفهم ماضيه لن يفهم حاضره ولا يستطيع بناء مستقبله على خطى واثقة، ويمكن للمتعلمين استخلاص العبر من دراسة التاريخ بطريقة التحليل التاريخي؛ فعلى سبيل المثال: حقّق الجزائريون النصر على المستعمر الفرنسي بالوحدة، وعليه فإن وحدة الجزائريين هي الركيزة الأساسية لاستمرارية الدولة وتعزيز الشعور بالانتماء الوطني، وبالتالي تساعد الطلاب على إدراك أهمية التماسك الوطني وتحفزهم على تعزيز التعاون المجتمعي، مما يُجهزهم للتعامل بفعالية مع التحديات التي قد تواجههم في المستقبل.

لقد تحدّث العلامة ابن خلدون في "مقدمة كتابه" العِبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر" عن فضائل علم التاريخ، حيث قال: "إعلم أن فنّ التاريخ، فنّ عزيز المذهب جمُّ الفوائد شريفُ الغاية، إذ هو يُوقِفنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم، والأنبياء في سيرهم، والملوك في دولهم وسياستهم، حتى تتم فائدةُ الاقتداء في ذلك لمن يَرومُه

في أحوال الدين والدنيا، فَهْمَ محتاجٍ إلى مآخذ متعددة، ومعارف متنوعة، وحُسن نظر وتثبيت، يفيضان بصاحبهما إلى الحق ويُنَكِّبان به عن المزلاّت والمغالط"[1].

في هذا السياق، يمكن القول أن مواد التاريخ والعلوم الإسلامية توفر للطلاب إطارًا قيميًا وتحليليًا يُمكّنُهم من التفاعل بشكل نقدي وبنّاء مع تحديات عصرهم، وتُعلي من شأن القيم الديمقراطية كمنطلق لتحقيق التقدم الاجتماعي والحفاظ على الهوية الثقافية في آن معًا، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي يشهد فيها المتعلم نموا واضحًا في الإدراك، ويكون على استعداد لتبني مجموعة القيم الإنسانية، كما يتطلع إلى عالم الأفكار والبحث عن المُثل العليا.

لذلك، تبرز أهمية التربية الديمقراطية في مناهج التاريخ والعلوم الإسلامية، كعنصر حيوي لتمكين الطلاب من التعامل مع التحديات المعاصرة بطريقة فعالة، خاصة في هذه المرحلة الحاسمة من التعليم، إذ يمكن للدروس المستفادة من التاريخ والتعاليم الدينية أن تلعب دورًا كبيرًا في صياغة نظرتهم نحو العالم وتفاعلهم معه.

في هذا الصدد، تظهر بوضوح الحاجة الماسة لتقييم فعالية هذه المناهج في تعزيز القيم الأساسية التي تتماشى مع الأهداف الإستراتيجية للدولة، هذه الأهداف تشمل تعزيز الهوية الوطنية والتماسك الاجتماعي، وهي مسؤوليات معززة بشكل صريح في التشريعات الوطنية، والتي تتوافق مع الأهداف الإستراتيجية للدولة وتطلعاتها نحو تعزيز الهوية الوطنية والتماسك الاجتماعي، على نحو المهام التي حددها القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 الصادر في 23 يناير 2008 للمدرسة في مجال القيم، والتي تشمل العروبة، والإسلام، وتكوين المواطنة، بالإضافة إلى التأكيد على مبدأ الديمقراطية، هذا المبدأ لا يقتصر على تحقيق المساواة في الفرص التعليمية فحسب، بل يمتد ليشمل تأكيد الأهمية القصوى للقيم في تشكيل السلوك داخل المؤسسة التربوية، مما يُكمل ويدعم الجهود المبذولة في المناهج التعليمية لتحقيق هذه الأهداف.

لذا تسعى هذه الدراسة، إلى فحص كيفية دمج هذه القيم في الكتب المدرسية وتحليل مدى انسجامها مع السياقات الثقافية والاجتماعية المحلية، مما يعكس بدقة مدى التزام المنظومة التربوية بغايات التربية الوطنية.

---

[1] ابن خلدون: **مقدمة**، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، ط1، دار يعرب للدراسات والنشر والتوزيع، سوريا، 2004، ص92.

في هذا السياق، تنبثق أهمية الدراسة من الحاجة لفهم كيفية تعامل المناهج الدراسية الجزائرية مع القيم الديمقراطية، وإذا ما كانت تتضمّن بُنى تعليمية تسهم في ترسيخ مبادئ العدل والمساواة والحرية، والاحترام المتبادل بين المتعلمين، محاولين دمج التحليل النظري المعمق بالدراسة التطبيقية، مستعينين بالإطار النظري الذي يؤسس لتقييم منظم وشامل للمناهج الدراسية، من هنا تتجه الدراسة إلى محتويات كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي، للوقوف على مدى تضمينها للقيم الديمقراطية المتمثلة في العدالة، المساواة، الحرية، التسامح، وحقوق الإنسان، وعليه نطرح التساؤل الرئيسي التالي:

- **هل تتضمن كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي القيم الديمقراطية؟**

2- تساؤلات الدراسة:

تنبثق عن التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

1. هل تحتوي كتب التاريخ في مرحلة التعليم الثانوي على القيم الديمقراطية (العدالة، المساواة، الحرية، التسامح، حقوق الإنسان) ؟
2. هل تحتوي كتب العلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي على القيم الديمقراطية (العدالة، المساواة، الحرية، التسامح، حقوق الإنسان) ؟

3- أهمية الدراسة ومبررات اختيار الموضوع:

قبل الخوض في أي موضوع بحثيٍّ، يتطلب من الباحث الاطلاع على الأدب النظري المتوفر، ومتابعة أحداث وقضايا الساعة التي تتعلق بموضوع الدراسة، هذه الخطوة ليست مجرد إجراء روتيني، بل هي من بنية البحث، وفي سياق موضوع القيم الديمقراطية، كانت متابعتنا للأحداث الراهنة والفعاليات ذات العلاقة، إضافة إلى التعمق في الأدب النظري المتعلق بالقيم الديمقراطية، عاملًا حاسمًا في بلورة واختيار موضوع هذه الدراسة، فتقييم القيم الديمقراطية في المناهج الدراسية لا يتطلب منا فقط الاطلاع على المادة الموجودة، ولكن أيضا فهم السياق الذي تتطور فيه هذه المناهج والتأثير المتبادل بينها وبين الأحداث المحلية والعالمية.

لذا فإن كل دراسة تنبثق من مشهد فكري، حيث تعكس مبررات ودوافع معينة تحث الباحث على التركيز والغمر في أعماق الموضوع، هذه المبررات ليست مجرد آراء أو تساؤلات عابرة، ولكنها تمثل إحساسًا بالحاجة، وإدراكًا للفجوة الموجودة في البحث الأكاديمي، ورغبة في إغناء المعرفة وتوجيهها نحو الأفضل.

وفي إطار موضوع القيم الديمقراطية في المناهج الدراسية الجزائرية، يبرز هذا الإحساس بوضوح، حيث يعكس النقص الملموس في الدراسات المتخصصة، والحاجة الملحة لاستكشاف وتحليل هذه القيم بشكل أعمق، وعليه يمكن تحديد أهمية وأسباب اختيار الموضوع في العناصر التالية:

- المدرسة هي واحدة من أبرز المؤسسات التي تسهم في تشكيل وعي الأجيال، فعند التركيز على القيم الديمقراطية في المناهج، نضمن أن هذه القيم تستقر في أذهان الشباب، الذين سيتحولون إلى قادة وصانعي القرار في المستقبل.
- في ظل استقلال الجزائر والتحولات السياسية والاجتماعية التي مرت بها، تتجلى الحاجة إلى إرشاد الشباب نحو فهم صحيح وفعّال للديمقراطية.
- مع وتيرة التغييرات العالمية السريعة وتداخل الثقافات والتكنولوجيا، يجب تأهيل الشباب للمشاركة بشكل فعال على الساحة العالمية مع الحفاظ على هويتهم.
- الأحداث الدولية، خصوصًا تلك المتعلقة بالديمقراطية وحقوق الإنسان، تستدعي فهمًا عميقًا للقيم الديمقراطية من قبل الجزائريين.
- مع تزايد استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت، أصبح من الضروري تزويد المتعلمين بالمهارات التي تمكنهم من المشاركة الديمقراطية المعلوماتية.
- الاطلاع على المناهج الدراسية وتحليلها يمكن أن يسلط الضوء على الجوانب التي قد تحتاج إلى تعديلات لضمان غرس القيم الديمقراطية بشكل فعال.
- يحاكي البحث التحديات والظروف المعاصرة، على سبيل المثال، الحراك الشعبي في الجزائر في 2019، الذي دعا إلى مزيد من الشفافية، الحرية والديمقراطية، يُظهر بوضوح الحاجة إلى دراسات تحليلية دقيقة حول قيم الديمقراطية وكيفية تطبيقها.
- يتم من خلال هذا البحث معالجة قضايا وتساؤلات لم يتم تناولها بشكل كافي من قبل باحثين آخرين.

4- أهداف الدراسة:

في إطار البحوث الأكاديمية، يعتبر تحديد أسئلة البحث خطوة حيوية تسبق وضع الأهداف، حيث تُمثل تلك الأسئلة الأساس الذي يُبنى عليه البحث، فتحديد الأسئلة بدقة يؤدي بالضرورة إلى توضيح الأهداف بشكل محدد وواضح، في هذا السياق، يمكن القول أن الأهداف لا تعكس سوى تفصيل وتوضيح للتساؤلات المطروحة، بل تُعبر عن نطاق الدراسة والنقاط التي تتطلب التركيز والتحليل العميق، هذا من جهة، من ناحية أخرى تحديد أهداف الدراسة يمثل البوصلة التي توجه البحث، وتوضح مسار التحقيق،

مما يسهم في نتائج دقيقة وموثوقة، وبناءً على ذلك، سيتم فيما يلي تقديم أهداف الدراسة التي تم تحديدها فيما يلي:

* الكشف عن القيم الديمقراطية المتمثلة في (العدالة، المساواة، الحرية، التسامح، حقوق الإنسان) التي تتضمنها كتب التاريخ في مرحلة التعليم الثانوي.
* الكشف عن القيم الديمقراطية المتمثلة في (العدالة، المساواة، الحرية، التسامح، حقوق الإنسان) التي تتضمنها كتب العلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي.

5- مفاهيم الدراسة:

انطلاقا من أن المفاهيم هي لغة العلم، وباعتبار البحوث العلمية وسيلة العلم للوصول إلى الحقائق الموضوعية حول الظواهر الاجتماعية، من خلال تطبيق طرق الاستقصاء المنظمة، تأتي مرحلة تحديد المفاهيم على رأس هذه الإجراءات، باعتبارها مرحلة حاسمة، يتم بواسطتها الانتقال من الجانب النظري التجريدي إلى الجانب الملموس، ويتوقف عليها التحكّم في أبعاد الظاهرة المدروسة وكذلك نتائج البحث، ذلك أن تعريف مفاهيم الدراسة يُعبر عن رؤية الباحث حول كيفية قياسها من جهة، وتوضيح دلالاتها المقصودة وإزالة الغموض حولها، حتى لا يُسَاء فهمها من جهة أخرى، لأن التعريف بالمفهوم "هو عقد اتفاق بين الكاتب والقارئ، وشفرة مشتركة يتمكّنان بها من إقامة اتصال بينهما لا يكتنفه غموض أو لبس"[1]، "خاصة إذا كان البحث يتوخى تأصيل الدراسة والتنقيب عن جذورها في التراث المعرفي المتنوع"[2]، وتجدر الإشارة إلى أننا في هذا الجزء سنقوم بتحديد وضبط المفاهيم الرئيسية ذات العلاقة بموضوعنا البحثي الذي يعكسه عنوان الدراسة، والتي سنعرفها إجرائيًا، في حين أننا سنتطرق إلى مفاهيم أخرى في الفصلين النظريين اللاحقين، وذلك من أجل إثراء الإطار النظري للبحث وتوسيع أفق الفهم حول الظاهرة المدروسة.

وبناء على هذا الأساس تم حصر وتحديد مفاهيم الدراسة على النحو التالي:

---

[1] السيد صبحي متولي النحراوي: **التنظير للمصطلح في الخطاب التربوي الإسلامي**، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد32، 2016، ص213.

[2] علي وطفة: **إشكالية المفهوم في الخطاب العربي المعاصر: قراءة اجتماعية سوسيولوجية**، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، ربيع الأول 1421هـ/يونيو2003، ص ص131، 132.

1. تحديد معنى القيم (VALUES):

أ. لغة:

من القيمة، واحدة القيم، يُقيمُ، ومنه "قيّم"، وأصله الواو، لأنه يقُوم مقَام الشيء، فالقيمة ثمن للشيء بالتقويم، تقول تَقاوَمُوه فيما بينهم[1]، وماله قيمة إذا لم يدم على شيء[2].

كما جاء في المعجم الوسيط أن قيمة الشيء هي قَدْرُه، وقيمة المتاع هي ثمَنُه، ويقال ما لِفُلان قيمة أي ماله ثبات ودوَام على الأمر[3].

وأمر قيّم: مستقيم، وخُلُق قيّمٌ: حسن، ودين قيّم: مستقيم لا زيغ فيه، وكتب قيّمة: مستقيمة تُبيّن الحقّ من الباطل[4].

"والقيّمُ على نفسه هو الحرّ المختار– والصراط المستقيم هو حال التوحيد الذي يجب أن يكون عليه المرء ﴿**فَاسْتَقِمْ كَمَا أُمِرتُ**﴾ (سورة هود، الآية:112)، فكلمة القيمة في مبناها مجموعة من القيم الأساسية لا يمكن فصلها عن مفهوم القيم ذاته"[5].

وقد استعمل جذر كلمة قيمة (ق و م) للدلالة على معان مختلفة هي: الانتصاب والوقوف، وقامَ الأمر إذا اعتدل واستقام، والقوام: العدل، أما في القرآن الكريم فقد وردت المادة بصيغها المختلفة إحدى وستين وستمائة مرة تدور كلها حول الثبات والنهوض والانتصاب والاعتدال بمعانيه المادية والمعنوية، والتعديل وإزالة الاعوجاج[6]، والاستقامة وعدم الميل والثبات والتحكّم في الأمور، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿**فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللهِ ذَلِكَ الدِّينُ القَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونْ**﴾ (سورة الروم، الآية:30)[7].

---

(1) ابن منظور: **لسان العرب**، ج12، دار صادر، بيروت، لبنان، 2000، ص366.

(2) الفيروز آبادي: **القاموس المحيط**، إشراف العدقسوسي محمد نعيم، مؤسسة الرسالة، لبنان، 2005، ص1152.

(3) إبراهيم أنيس وآخرون: **المعجم الوسيط**، ط2، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر، 1979، ص07.

(4) محمد الفتاح: **قيم الإسلام الحضارية– نحو إنسانية جديدة**، ط1، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، قطر، 2010، ص19.

(5) نادية محمود مصطفى: **القيم في الظاهرة الاجتماعية**، ط1، دار البشير للثقافة والعلوم، مصر، 2011، ص57.

(6) خالد الصمدي: **القيم الإسلامية في المنظومة التربوية: دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها**، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم الإيسيسكو ISESCO، 2008، ص17.

(7) محمد الفتاح: المرجع السابق، ص ص19، 20.

وتشير كلمة قيمة باللغة الإنجليزية (Value) وباللغة الفرنسية (Valeur) وباللغة اليونانية (Axios) إلى: الاعتدال والاستواء وبلوغ الغاية[1].

بناء على ما سبق من تعاريف لغوية لمفهوم القيم، نجد أنها تشترك في معنيين رئيسيين هما: الديمومة والثبات– الصلاح والاستقامة.

ب. اصطلاحا:

يعتبر مفهوم القيم من المفاهيم التي يصعب أن نجد لها تعريفا جامعاً مانعاً، حيث تعددت التعاريف لهذا المفهوم من قبل العلماء– وهو حال الكثير من المفاهيم– وقد يعود ذلك إلى العديد من الأسباب، كاختلاف الأيديولوجيات التي ينطلق منها الباحثون، إضافة إلى خصوصية المجتمعات التي يتواجد بها هؤلاء الباحثين، كما أن دراسة موضوع القيم ليس حصرا على علم معين، إنما تشترك في دراسته العديد من العلوم كالاقتصاد والفلسفة والتاريخ وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم الإنسانية والاجتماعية، لذا سنحاول عرض مفهوم القيم من الناحية الاصطلاحية، مركزين على بعض التعريفات التي تبرز المعنى أكثر، وعليه نوضح مفهوم القيم كما يلي:

- **مفهوم القيم في علم الاقتصاد:**

لكلمة قيمة في لغة الاقتصاد معنيان:

- **الأول:** صلاحية شيء لإشباع حاجة، ويعني هذا مصطلح "قيمة المنفعة".
- **الثاني:** ما يساويه متاع حين يستبدل به غيره في السوق، وهذا ما يُعبّرُ عنه بمصطلح قيمة المبادلة وقيمة المنفعة لمتاع ما[2].

- **مفهوم القيم في الفلسفة:**

تفيد كلمة القيمة في مجال الفلسفة المعنى الخُلقي الذي يستحق أن يتطلع إليه المرء بكُلّيتِه ويجتهد في الإتيان بأفعاله على مقتضاه، أي أنه المعنى الذي يجمع بين إستحقاقين اثنين: استحقاق "التوجه إليه" واستحقاق "التطبيق له"، وبناء على هذا التحديد الفلسفي الإجمالي لكلمة "قيمة"، يجوز أن نستعمل لفظين آخرين يَسُدّان مسدَّها، أحدهما اختص به الفلاسفة، وهو لفظ "المثال" أو "المثال الأعلى" ونذكر من المثُل التي اشتغل بها هؤلاء قديما:

---

(1) عادل العوا: **الفكر العربي الإسلامي– الأصول والمبادئ**، المنظمة العربية للثقافة والإعلام، تونس، 1987، ص216.

(2) عبد اللطيف محمد خليفة: **ارتقاء القيم– دراسة نفسية**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، 1992، ص31.

- "الخير" و"الحق" و"الجمال".

ومن تلك التي يشتغلون بها حديثا:

- "الحرية" و"المساواة" و"العدل"[1].

- **مفهوم القيم في علم التاريخ:**

يرى المهتمون بالدراسات التاريخية وتطور النظم الحضارية أن القيم هي السلوك الخلقي الذي يميّز جماعة خلال فترة زمنية معينة[2].

- **مفهوم القيم في الإسلام:**

من وجهة نظر إسلامية تعتبر "القيم مجموعة من المعايير والأحكام النابعة من تصورات أساسية عن الكون والحياة والإنسان والإله كما صورها الإسلام، تتكون لدى الفرد والمجتمع من خلال التفاعل بين المواقف والخبرات الحياتية المختلفة، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته تتفق مع إمكاناته، وتتجسد في الاهتمامات أو في السلوك العملي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة"[3].

- **القيم من المنظور السوسيولوجي:**

القيم كما يعرفها العديد من علماء الاجتماع: مستوى أو معيار للانتقاء من بدائل أو إمكانات اجتماعية متاحة أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي[4].

ويُعرف قاموس علم الاجتماع القيم "بأنها تصوّر أو إدراك صريحاً كان أو ضمنياً، يُحدّد ما هو مرغوب فيه، بحيث يسمح للأفراد بالاختيار بين الأساليب المتغيرة للسلوك، والأهداف الخاصة بالفعل"[5].

وتعتبر القيم أشياء مجردة داخل الفرد وبواعث داخلية توضح تصرفاته في علاقاته الإنسانية في المواقف المختلفة، حيث ترتبط القيم ارتباطاً مباشرًا بسلوكيات الفرد وما يصدر عنه (...) فهي تتكون في ضوء المعايير المختلفة سواء الدينية أو الاجتماعية التي يتكون في ضوئها الحكم على السلوك، فهي

---

[1] طه عبد الرحمان: **تعددية القيم: ما مداها؟ وما حدودها؟**، ط1، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المغرب، 2011، ص11.

[2] خالد الصمدي: المرجع السابق، ص17.

[3] المرجع نفسه، ص17.

[4] عبد اللطيف محمد خليفة: المرجع السابق، ص33.

[5] محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1979، ص506.

معايير للسلوك يختارها الفرد ويلتزم بها ويعمل بمقتضاها ويتم التعبير السلوكي الدال على القيم في صورة اتجاهات الفرد في المواقف المختلفة[1].

يعكس هذا التعريف الرؤية السوسيولوجية تجاه القيم، حيث يتم التركيز على الجوانب الاجتماعية والثقافية التي تشكل وتوجه السلوك الفردي، ففهم القيم كمعايير للسلوك يفتح الباب أمام فحص دقيق لكيفية تشكيل هذه المعايير في ضوء القوى الاجتماعية، حيث يظهر التطبيق السلوكي للقيم كاتجاهات فردية في المواقف المختلفة، كوسيلة للتعبير عن هذه المعايير وتطبيقها في سياقات متنوعة، تتيح هذه النظرة السوسيولوجية إمكانية تحليل أعمق لتأثير القيم على الفرد والمجتمع، وكيف يمكن أن تؤثر التحولات في القيم على هياكل السلوك والعلاقات الاجتماعية، ومن خلال هذا التفاعل الديناميكي بين الفرد والمجتمع، ندرك أن القيم ليست مجرد مفاهيم داخلية، بل تعكس وتشكل الحياة الاجتماعية بأكملها.

2. تحديد مفهوم الديمقراطية (Democracy/Démocratie):

أ. لغة:

الديمقراطية (Demoskratia) مصطلح يوناني الأصل يتكون من شقين:

- **الشق الأول** (Demos) وتعني بالعربية: الشعب، والشعب في لسان العرب: القبيلة العظيمة، والجمع شعوب، قال تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وأُنْثَى وجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾ (سورة الحجرات الآية:13).
- أما **الشق الثاني** من الديمقراطية (Kratia): فيعني حكم أو سلطة بمعنى التحكّم في المصير الشخصي، وأحيانا تعني مصير الغير، ومجموع الشقين يعني: حكم الشعب، أو سلطة الشعب[2].

ويُعرّف معجم المصطلحات السياسية الديمقراطية على أنها: كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية "ديموس" وتعني عامة الناس، والنصف الثاني "كراتوس" وتعني حكم عامة الشعب[3].

---

[1] محمد السيد شكر: **القيم الديمقراطية لدى الحركات الاجتماعية الجديدة في المجتمع الافتراضي: تحليل مضمون لبعض مواقع التواصل الاجتماعي**، المجلة العلمية بكلية الآداب، العدد38، جامعة بورسعيد، مصر، 2020، ص474.

[2] إبراهيم طلبة حسين عبد النبي: **حقيقة الديمقراطية والموقف منها: دراسة نقدية في ضوء الإسلام**، حولية كلية الدعوة الإسلامية، المجلد09، العدد02، كلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2012، ص580.

[3] **معجم المصطلحات السياسية**، معهد البحرين للتنمية السياسية، البحرين، 2014، ص37.

وهناك من يرُجع الأصل اللغوي لكلمة ديمقراطية إلى الأصل الفارسي وتتألف من قسمين– دهمو كْراسي– أي باللغة الفارسية كرسي الدهماء، المهم أن المعْنَيينْ متقاربين، أي أن الديمقراطية هي نظام يُمكّن الشعب من حكم نفسه بنفسه[1].

ويُلاحظ أن الكلمة في النطق العربي لها أقرب إلى أصلها اليوناني مما هو عليه في اللغات الأوروبية الحية.

ب. اصطلاحا:

يعتبر مصطلح الديمقراطية من المصطلحات القديمة الجديدة، "حيث يعود منشأ ومهد مصطلح الديمقراطية إلى اليونان، حيث مُورست أوّل أشكال الديمقراطية المباشرة في أثينا، فقد كان الشعب آنذاك يمثّل مصدر الشرعية ويُمارس السلطة في اتخاذ القرارات بشكل تشاركي جماعي، ولقد مرّ هذا المصطلح بمفهوم التشاركية في صناعة القرار في دولة أثينا، وسياسية الانتخابات لاختيار الممثّلين في روما الجمهورية، وصولا إلى ظهور مفهوم الديمقراطية المعاصرة مع تشريع دستور الولايات المتحدة الأمريكية عام 1789"[2].

ولكن بالرغم من الانتشار الواسع للمفهوم عالمياً، إلا أنه يصعب الاتفاق على تعريف محدّد دقيق لمفهوم الديمقراطية، بل تمّ الاتفاق على مجموعة من المعايير والمؤشرات التي يمكن أن تحدّد إن كان النظام ديمقراطياً، وعليه سنقوم بتقديم مفهوم الديمقراطية في مجموعة من حقول المعرفة.

تُعرف الأمم المتحدة الديمقراطية على النحو التالي: "تقوم الديمقراطية على ثلاثة عناصر: **أولا:** الديمقراطية هي ترتيب مؤسسي يُستند إليه في الوصول إلى قرارات سياسية، حيث يملك المواطنون السلطة من خلال الانتخابات، **وثانيا:** الديمقراطية هي نظام حكم يُساءَل فيه الحكام عن أفعالهم في الشأن العام من قبل المواطنين الذين يُؤَثرُونْ بشكل غير مباشر من خلال تنافس وتعاون ممثليهم، وثالثا الديمقراطية هي مبدأ سياسي يَستَنِدْ إلى المساواة والعدالة"[3].

---

[1] إبراهيم طلبة حسين عبد النبي: مرجع سابق، ص580.

[2] أحمد الجربيع: **النظرية الديمقراطية**، وزارة الشؤون السياسية والبرلمانية، الأردن، 2020، ص7. متاح على الرابط: https://nimd.org/wp-content/uploads/2020/09/Democratic-theory.pdf، تاريخ الاطلاع: 2022/08/10، على الساعة: 14:05.

[3] مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان: **دراسة عن التحديات المشتركة التي تواجهها الدول في إطار جهودها الرامية إلى ضمان الديمقراطية وسيادة القانون من منظور حقوق الإنسان**، 17 ديسمبر 2012، ص06.

وفي معجم المصطلحات السياسية والإستراتيجية تُعرّف الديمقراطية على أنها: مصطلح يتّسع لكلّ مذهب يقوم على حكم الشعب لنفسه باختياره الحر لحكامه وبخاصة القائمين منهم بالتشريع ثم برقابتهم بعد ذلك، وحكومة الشعب تعني في العالم المعاصر حكومة أغلبية الشعب كنظام متميز عن نظام الحكم الفردي أو حكومة الأقلية[1].

ومفهوم الديمقراطية في معجم مصطلحات **التاريخ** يُقصد به: النظام السياسي الذي يكون فيه للشعب نصيب في حكم إقليم الدولة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة: ديمقراطية مباشرة وتتمثل في تولي الشعب الحكم بنفسه وبدون وساطة، وهذه أقدم صور الديمقراطية في العالم، ديمقراطية نيابية وفيها يتولى الشعب الحكم بوساطة نواب أو ممثلين عنه وتنحصر مهمة المواطنين في انتخاب النواب[2].

أما مفهوم الديمقراطية في الإسلام يُفْهَم ويُمارس انطلاقا من أربعة أسس لا تقوم ديمقراطية كائنة ما كانت على غيرها، هي: (1) المسؤولية الفردية (2) عموم الحقوق وتساويها بين الناس و(3) وجوب الشورى على ولاة الأمور و(4) التضامن بين الرعية على اختلاف الطوائف والطبقات[3].

وقد عرفها أبراهام لينكون على أنها: حكم الشعب نفسه بنفسه ولنفسه[4].

كما تعني الديمقراطية بمفهومها العام العملية السلمية لتداول السلطة بين الأفراد أو الجماعات، التي تؤدي إلى إيجاد نظام اجتماعي مميز يُؤْمِن به ويسير عليه المجتمع ككل على شكل أخلاقيات اجتماعية تتمحور حول الإيمان بحرية الفرد وسيادة الشعب، والمساواة القانونية، والتعددية الحزبية والمشاركة السياسية والتداول السلمي للسلطة والانتخاب الحر[5].

❖ **الديمقراطية من منظور سوسيولوجي:**

يعرف معجم العلوم الاجتماعية الديمقراطية: على أنها نظام اجتماعي يؤكّد قيمة الفرد وكرامة الشخصية الإنسانية ويقوم على أساس مشاركة أعضاء الجماعة في إدارة شؤونها، وقد تكون الديمقراطية

---

(1) إسماعيل عبد الفتاح: **معجم المصطلحات السياسية والإستراتيجية**، ط1، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2008، ص145.

(2) يحي محمد نبهان: **معجم مصطلحات التاريخ**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص142.

(3) عباس محمود العقاد: **الديمقراطية في الإسلام**، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2005، ص29.

(4) **التربية على حقوق الإنسان– الفهم سبيل للعمل المشترك**، المجلس الوطني لحقوق الإنسان بالمغرب والجمعية الفرانكوفونية للجان الوطنية لحقوق الإنسان بفرنسا، 2009، ص18.

(5) معجم المصطلحات السياسية، المرجع السابق، ص37.

سياسية (Political Democracy) وهي أن يحكم الناس أنفسهم على أساس من الحرية والمساواة لا تمييز بين الأفراد بسبب الأصل أو الجنس أو الدّين أو اللغة[1].

يفتح الفهم السوسيولوجي لمفهوم للديمقراطية الباب أمام فحص تأثير القيم والمعتقدات الاجتماعية على فهم المواطنين للمواضيع السياسية، حيث يكشف التحليل عن كيفية تشكيل القيم الاجتماعية للفرد، لرؤية معينة تجاه الديمقراطية وكيف يتفاعل هذا الاعتقاد مع الهياكل الاجتماعية.

في السياق السوسيولوجي، تُفهم الديمقراطية: كنظام اجتماعي يتضمن توزيع السلطة واتخاذ القرارات على نحو ديمقراطي، حيث يتداول المواطنون الأفكار والآراء ويشاركون في صياغة السياسات العامة.

ولذلك فإن الفهم السوسيولوجي للديمقراطية يوجه الاهتمام نحو التفاعل الديناميكي بين الفرد والمجتمع في سياق النظام الديمقراطي، ويسهم في تحليل التغيرات الاجتماعية وتأثيرها على استقرار هذا النظام السياسي.

تَعرض تعريفات الديمقراطية المُقدمة تباينًا في التركيب والتفاصيل، مما يُظهر تعدّد الأبعاد والمفاهيم المتداخلة للديمقراطية، حيث يبرز تعريف الأمم المتحدة للديمقراطية جوانباً أساسية تشكّل أركان هذا النظام السياسي، كما يُؤكد على أهمية الترتيب المؤسسي والمسؤولية الفردية في تحديد القرارات السياسية، والتركيز على المبادئ الأخلاقية مثل المساواة والعدالة، أما في المجال السياسي فيُبرز المصطلح التأثير الكبير للشعب في اختيار حكامه والمشاركة في عملية التشريع والرقابة، كما يُلقي المصطلح الضوء أيضاً على التفضيل لنظام حكم أغلبية الشعب على حساب الأنظمة الفردية أو حكومات الأقلية.

أما مجال التاريخ فيستعرض النظام الديمقراطي كتركيبة سياسية تمنح الشعب دورًا في إدارة الدولة، سواء بشكل مباشر أو عبر النواب، كما يُسلّط التعريف الضوء على تنوع أشكال الديمقراطية، وفيما يخص المفهوم الإسلامي للديمقراطية فيؤكد على مفاهيم مثل المسؤولية وتضامن الرعية، أما تعريف الديمقراطية في مجال العلوم الاجتماعية فيشدّد على طابعها الاجتماعي كنظام يؤكد على قيمة الفرد ومشاركته في تشكيل مصير المجتمع، حيث تلعب هذه القيم والمعتقدات الاجتماعية دورًا حاسمًا في تشكيل وجهات نظر الأفراد تجاه المسائل السياسية.

---

[1] أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، 1993، ص102.

يتضح أن تعدد التعاريف يعكس التنوع الثقافي والاجتماعي الذي يحكم فهم الديمقراطية في السياقات المختلفة، إلا أن المفهوم الاجتماعي للديمقراطية في دراستنا هذه، يشكل إطارًا أساسيًا لفهم وتحليل القيم الديمقراطية في المجال التربوي، حيث أن التربية ليست مجرد عملية فردية، بل هي ظاهرة اجتماعية تتأثر بالقيم والمعتقدات المتنوعة المترسخة في النسيج الاجتماعي.

من خلال اعتماد التحليل السوسيولوجي، نركز على فهم كيف يتشكل ويتأثر المفهوم الديمقراطي بالعوامل الاجتماعية والثقافية، وكيف يظهر هذا التأثير في سياق التربية، يتيح لنا هذا التحليل فهم التفاعلات بين الأفراد والمجتمع في إطار تعليمي.

بهذا السياق، نتطلع إلى تفسير كيف يمكن أن تلعب القيم والمعتقدات الاجتماعية دورًا حيويًا في تشكيل وتوجيه التربية نحو قيم الديمقراطية.

بناء على ما سبق يمكن تعريف الديمقراطية إجرائيا: بأنها نظام إنساني يقوم على مجموعة من الممارسات والعلاقات والمبادئ التي تَغرس في الإنسان قيم العدالة والمساواة والحرية والتسامح والإيمان بحقوق الإنسان.

❖ **القيم الديمقراطية (Democratic Values):**

لم يتفق الباحثون على تعريف محدد لمفهوم القيم الديمقراطية، فهو موضع خلاف، حيث توجد منظورات عديدة لفهم مضمونه، ولكن انعدام الإجماع بشأن مفهوم القيم الديمقراطية لا يعتبر إشكالاً في حدّ ذاته، حيث يمكن التعرف على معالمه من خلال مجموعة من المعايير والمؤشرات، وانطلاقا من أهمية مفهوم القيم الديمقراطية في خدمة أهداف البحث وتوجيه معطياته، سنجتهد في توضيح معنى هذا المفهوم وإبراز دلالاته المختلفة، وفيما يلي سنعرض مجموعة من التعاريف الاصطلاحية لهذا المفهوم:

تُعرف **القيم الديمقراطية** بأنها: "مجموعة من الاتجاهات المعيارية المتكونة لدى الفرد من خلال تفاعله مع المجتمع وثقافته ومؤسساته، والتي تساعده كوسائل في الحياة، وتوجّه سلوكه وأفعاله وأقواله بطريقة حياتية ديمقراطية فردية وجماعية، وتُعرّفه حقوقه وما عليه من واجبات في المجتمع تجاه الأفراد"[1].

[1] هديل محمد الليثي: **القيم الديمقراطية لدى طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير في التربية، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، مصر، 1998، ص 20.

ويُقصد بها أيضا: القيم الاجتماعية التي تُوفر ديمقراطية للتفكير والنشاط الإنساني، وتجسيد الإنسانية والروحانية والتسامح وحرية التعبير، والضمير، والحرية الإنسانية الشخصية والفردية، والظروف والفرص الحقيقية للتعبير عن النشاط الاجتماعي والسياسي، والحق في التصرف (الاختيار) في رأي الفرد، وما إلى ذلك[1].

كما تُعرف أيضا: "القيم هي الأحكام العقلية والعاطفية التي تمثل المواقف والمصالح بطريق مجردة، وفي السياق التربوي يهتم التقييم بالقيمة التي يُوليها الطالب (المعلّم) لكائن أو ظاهرة أو سلوكيات معينة، والتي ستكون بعد ذلك قيماً حول الديمقراطية والثقافة الديمقراطية"[2].

كما يُقصد بالقيم الديمقراطية: "مجموعة من التصورات العقل/وجدانية التي تمكّن الفرد من إدراك مكانته في النسيج الاجتماعي، وأن يكون قادراً على المشاركة في المشروع الحضاري الوطني، مساهما في اتخاذ القرارات، واعياً لمسؤولياته وواجباته في حدود قواعد الدستور والقانون"[3].

ويحدد كينكال وإيشيك (2003) القيم الديمقراطية على أنها: "العدالة والمساواة والحرية واحترام الحياة والتعاون والكفاءة الذاتية والصدق والتسامح، البحث عن الفعالية والمسؤولية واحترام الاختلافات والأمن والتحسين والكمال"[4].

ووفقًا للعديد من الباحثين، فإن القيم الديمقراطية الأساسية هي الحرية والمساواة والانفتاح والكرامة والتسامح والتضامن.

وترِد القيم الديمقراطية أيضا في "الوثائق المتعلقة بالحقوق والفرص مثل: الحق في التصويت والمشاركة في الانتخابات، والحق في الوصول إلى الوثائق، والحق في تقديم الالتماسات، وحرية التنقل والإقامة وما إلى ذلك"[5].

---

(1) Mariya Leshchenko, Larysa Tymchuk, Nataliia Pavlenko and Larysa Ruban: **Democratic Values And Digital Skills Of Students In Higher educational Establishments Of Poland And Ukrainen**, Advanced Education, Vol.07, N°15, 2020, p105.

(2) Ece Zehir Topkaya, Aysun Yavu: **Democratic Values and Teacher Self-Efficacy Perceptions: A Case of Pre-Service English Language Teacher in Turkey**, Australian Journal of Teacher Education, Vol.36, N°08, August 2011, pp33-34.

(3) أحمد فاروق: **تحليل سوسيولوجي لأزمة القيم الأخلاقية بين الشباب المصري– دراسة ميدانية**، مجلة كلية الآداب، المجلد18، العدد26، جامعة المنيا، مصر، 2009، ص6.

(4) Ece Zehir Topkaya, Aysun Yavu: Op-cit, pp33-34.

(5) Mariya Leshchenko, Larysa Tymchuk, Nataliia Pavlenko and Larysa Ruban: Op-cit, p150.

بعد اطّلاعنا على الأدب النظري المتعلق بالقيم الديمقراطية، وجدنا أن معظم الباحثين اتفقوا على "سرد القيم الضرورية للمجتمع الديمقراطي والتي تعتبر موازية للقيم المدرَجة في الأدبيات على أنها ديمقراطية على النحو التالي: الحرية، واحترام الذات، احترام الكرامة الإنسانية، الصداقة، المساعدة، التعاون، المساواة، السرية، الأمانة، والمسؤولية، والعدالة، والتنوع، والتسامح، واحترام البيئة، وتفوّق القانون، وحل النزاعات بالطرق السلمية، وحقوق الإنسان الدولية"[1].

❖ **القيم الديمقراطية من منظور سوسيولوجي:**

مفهوم القيم الديمقراطية يمثل جوهرًا حيويًا في السياق الاجتماعي، حيث يتجلى في تفاعل الفرد مع المجتمع ومؤسساته، ومن خلال التعريفات المقدمة يظهر أن القيم الديمقراطية ليست مجرد مجموعة من المفاهيم النظريـة، بل تمثل إطارًا معياريًا يوجه سلوك الفرد ويعبر عن تفاعله مع محيطه الاجتماعي.

من الناحية الاجتماعية، تُظهر القيم الديمقراطية التزامًا بالعدالة والمساواة، وهي مكونة أساسًا للفهم الجماعي للحقوق والواجبات في المجتمع، حيث يظهر الفرد في هذا السياق كوحدة تشاركية تسعى لتحقيق المصلحة الجماعية، وتسعى إلى المشاركة في العملية الحضارية واتخاذ القرارات الوطنية.

يتضح أيضًا أن القيم الديمقراطية تُسهم في تشكيل الهوية الجماعية للمجتمع، حيث تعزز التضامن واحترام الحقوق والحريات، وفي سياق العلاقات الاجتماعية، تلعب هذه القيم دورًا هامًا في بناء الثقة وتعزيز التفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع.

انطلاقا من التعاريف السابقة وتماشياً مع أهداف الدراسة يمكننا تقديم تعريف إجرائي للقيم الديمقراطية هو كالتالي: القيم الديمقراطية هي مجموعة المبادئ والأخلاقيات والسلوكيات المتمثلة في العدالة والمساواة والحرية والتسامح وحقوق الإنسان، وقد اتخذنا من هذه القيم إطاراً للتحليل باستنباطها من كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي بتطبيق منهج تحليل المحتوى.

(1) Mediha SARI, Sezen SARI, Mine Suat ÖTÜNÇ: **An investigation of devotion to democratic values and conflict resolution abilities: A case of elementary school students**, Educational Science- Theory & Practice, Vol.08, N°01, January 2008, p184.

3. المناهج الدراسية الجزائرية (Curriculum/Programme D'étude):

1.3. المنهاج:

أ. لغة:

ورد ذكر كلمة منهج في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً ومِنْهَاجَا**﴾ (سورة المائدة، الآية:48) (...) كما ورد ذكرها أيضا في قول لابن عباس رضي الله عنهما: « **لمْ يَمُتْ رسُولُ اللهِ صلّى الله عليْهِ وسلّمْ حَتّى تركَكُمْ عَلَى طَرِيقٍ نَاهِجَة** »، وهذا يقودنا إلى تعريف المعنى اللغوي، لكلمة منهج/منهاج وكلمة ناهجة، فإذا رجعنا إلى المعاجم نجد أن لفظة منهج تعني الطريق الواضح، كما أن لفظة ناهجة تعني الواضحة، وهكذا فإن المنهج لغة يعني الطريق الواضح[1].

ب. اصطلاحا:

إن المناهج الدراسية من المصطلحات التربوية المهمة، وهي محل اشتغال الكثير من الدراسات في الحقل التربوي، كونها ترتبط بالعملية التعليمية تخطيطا وتنفيذا وتقويما، لذا فإن التناول الكبير لهذا المفهوم من طرف الباحثين، أدى إلى تعدد التعاريف الموضحة له، وذلك لاختلاف الرؤى التي تتعلق به، وعليه سنقدم بشكل مختصر مفهوم المنهاج الدراسي، من خلال القواميس التربوية وبعض الكتب المتخصصة.

وقبل ذلك تجدر الإشارة أنه في ضوء الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالمنهج، لفت انتباهنا أن هناك تداخلًا واضحًا بين المصطلحين "المنهج الدراسي" و"المنهج التعليمي"، إذ تؤكد معظم التعريفات على هذا التقاطع، حيث يَجمَع معظم الباحثين بين المفهومين في تعريف مشترك، ورغم الاقتراب الواضح في المضمون بين التعريفات المختلفة– حتى أن بعضها يظل متشابهًا تقريبًا– فإن الإطار المشترك لهذه التعريفات يتمثل في توجيهها نحو أسس ومبادئ التربية وأهدافها، ولكن، استنادًا إلى احتياجات هذه الدراسة وضرورتها البحثية، اخترنا التركيز بشكل خاص على "المنهاج الدراسي"، باعتباره المحور الرئيسي للتقصي الحالي.

---

[1] محمد السيد علي: **موسوعة المصطلحات التربوية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011، ص17.

يعرف المعجم التربوي المنهج الدراسي على أنه: "تتابُع جميع الخبرات المخططة الممكن الحصول عليها، التي توفرها المؤسسة التعليمية لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم"[1].

ويعرف محمد السيد علي في موسوعة المصطلحات التربويةالمنهاج الدراسي بأنه: "منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مترابطة تبادلياً ومتكاملة وظيفياً وتعمل وفق خطة عامة شاملة تستهدف تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص أو المواقف التعليمية (الخبرات) التي تهيؤها المدرسة لطلابها في داخلها أو خارجها تحت إشراف منها، بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، ومع نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث التعلّم مما يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل للطلاب الذي هو الهدف الأسمى والغاية الأعم من المنظومة التعليمية"[2].

المنهج الدراسي هو أيضا "مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء البشر، وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا"[3].

ويحاول ماهر إسماعيل صبري في كتابه "المدخل للمناهج وطرق التدريس "إعطاء تعريف للمنهاج الدراسي انطلاقا من مكوناته الرئيسية بقوله: "المنهج هو منظومة تضم عدة عناصر ومكونات مترابطة متفاعلة تحقق أهداف تعليمية محددة، وتتكون منظومة المنهج من ستة عناصر: هي الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة المصاحبة والتقويم، حيث يؤثر كل عنصر منها ويؤثر بباقي العناصر، وتنطلق منظومة المنهج من الأهداف"[4].

كما ويُعرف المنهاج الدراسي على أنه: "كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلّم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها، سواء أتم ذلك داخل الصف أو خارجه"[5].

---

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية: **المعجم التربوي**، إعداد ملحقة سعيدة الجهوية، إثراء فريدة شنان ومصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، ص39.

[2] محمد السيد علي: المرجع السابق، ص18.

[3] حسن شحاتة وزينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط1، الدار المصرية اللبنانية، مصر، 2003، ص ص17، 18.

[4] ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف: **المدخل للمناهج وطرق التدريس**، ط1، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، توزيع مكتبة الشقري، المملكة العربية السعودية، 2010، ص11.

[5] محمد حسن حمادات: **المناهج التربوية: نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها**، ط1، دار الجامعة للنشر والتوزيع، الأردن، 2000، ص40.

بعد استعراضنا للتعريفات السابقة يتبين لنا أن المنهاج الدراسي (التعليمي) مصطلح له تعريفات عديدة في الأدب التربوي، لكن معظم هذه التعريفات تُجمع على معنيين:

- أحدهما محدود يعرف المنهاج التعليمي بأنه: خطة شاملة لمجموعة خبرات تعليمية تعلّمية يتم اكتسابها للمتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة داخل جدران مؤسسة تعليمية نظامية.
- أما المعنى الآخر فهو الأكثر واتساعاً، حيث يعرف المنهاج الدراسي بأنه: وثائق مكتوبة تضم خطة شاملة متكاملة لمجموعة من متنوعة من خبرات التعليم والتعلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) يتلقاها المتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة داخل وخارج جدران المؤسسات التعليمية النظامية[1].

أخيرا يُعرف معجم مصطلحات علم الاجتماع المنهاج الدراسي بأنه: "مجموعة نظامية من الدروس المدرسية أو الأكاديمية المطلوبة للحصول على شهادة في حقل من حقول الدراسة"[2].

إذن، وبعد عرض التعريف اللغوي والاصطلاحي للمنهاج الدراسي وإذا قبلنا الافتراض بـ "أن المنهج وسيلة لتحقيق الأهداف المنشودة، عندئذ يلتقي المفهوم اللغوي للمنهج مع نظيره التربوي ليكون طريقا أو نهجا واضحاً للتعليم والتعلّم"[3].

❖ **المنهاج الدراسي وفق الرؤية السوسيولوجية:**

إن المفهوم الاجتماعي للمنهاج الدراسي يعني تعريف المنهاج الدراسي بالأساس الاجتماعي، "ويقصد بالأساس الاجتماعي مجموعة من المقومات أو الركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه الطلاب"[4]، فمن وجهة نظر اجتماعية، يمثل المنهاج الإطار الشامل الذي يحدد محتوى وطرق تدريس المواد التعليمية والمهارات التي يُتوقع أن يكتسبها الطلاب خلال فترة دراستهم، حيث يهدف المنهاج إلى توجيه عملية التعلم بشكل مستمر لضمان تحقيق أهداف تربوية واجتماعية وتنمية مستدامة للفرد والمجتمع.

---

[1] ماهر إسماعيل صبري: **مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس**، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد03، العدد02، 2009، ص13.

[2] أحمد زكي بدوي: المرجع السابق، ص94.

[3] محمد السيد علي: المرجع السابق، ص18.

[4] وجيه المرسي إبراهيم أبو لبن البريد: **الأساس الاجتماعي للمنهاج المدرسي**، نشرت في 22 نوفمبر2012، في الموقع التربوي فكر تربوي متجدد، متاح على الرابط: https://kenanaonline.com/users/maiwagieh/posts/474610 تاريخ الاطلاع: 2024/02/28، على الساعة: 12:31.

في هذا الصدد يمكن أن نشير إلى أهمية فهم البعد الاجتماعي في هذا السياق، فالمنهاج الدراسي يمثل إطارًا تربويًا يتجاوز الجوانب الفنية ليصبح نظامًا اجتماعيًا تندرج ضمنه العديد من القضايا الاجتماعية، حيث يتأثر المنهاج ويؤثر في الوقت نفسه على البنية الاجتماعية للمجتمع.

إذن يُعتبر المنهاج الدراسي من الناحية الاجتماعية إطارًا تربويًا يشكل جسرًا بين المؤسسة التعليمية والمجتمع، حيث يعكس قيم وتوجهات المجتمع، ويهدف إلى توجيه عملية التعلم بما يلبّي احتياجات وتطلعات المجتمع، كما يسعى المنهاج إلى تشجيع الفهم العميق للقضايا الاجتماعية وتحفيز المشاركة الفعّالة، مما يسهم في تنمية طلاب مستعدين للمساهمة في بناء مجتمع مترابط ومسؤول.

2.3. المناهج الدراسية الجزائرية:

مفهوم المنهاج الدراسي الجزائري: المنهاج وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية، تَقنن الإطار الإجباري لتعليم مُعين يُفترض فيه أن يشتمل على جملة من العناصر تتمثل في الآتي:

* الأهداف بمستوياتها المختلفة بدءا من الغايات وانتهاء بالأهداف.
* المحتويات التي ينبغي أن تعرض وفق شروط التدرج والاستمرارية والتكامل.
* الطرق والأدوات التعليمية (إستراتيجية التنشيط والاتصال).
* تدابير التقويم (التشخيص، الحكم، القرار)[1].

بناء على ما ورد من تعريفات يمكن استخلاص تعريف إجرائي للمناهج الدراسية الجزائرية على النحو التالي:

المناهج الدراسية الجزائرية، في هذا البحث، تُعرف بوصفها الإطار التربوي الوطني المتكامل الذي يشمل الأهداف التربوية، المحتوى التعليمي، طرق التدريس، وأساليب التقويم، والمُصمم من قبل خبراء التربية في الجزائر بما يتماشى مع الهوية الوطنية والتوجهات التربوية للدولة، حيث تركز هذه الدراسة بشكل خاص على **المحتوى**، كعنصر محوري في المناهج التعليمية، وتحديدًا في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية المقررة في المرحلة الثانوية منذ العام الدراسي 2016، ويهدف هذا التحليل إلى الكشف عن مدى توفر القيم الديمقراطية مثل العدالة، المساواة، الحرية، التسامح، وحقوق الإنسان في هذا المحتوى،

[1] وناس خيري، عبد الحميد بوصنبورة: **سند تكويني للمعلمين**، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2007، ص58.

وكيفية انعكاس هذه القيم في النصوص التعليمية الموجهة لتنشئة المتعلمين بما يتماشى مع الأهداف الوطنية الجزائرية.

3.3. مفهوم الكتب المدرسية:

أ. الكتاب المدرسي:

إن الكتاب المدرسي وسيلة ضرورية لإنجاح أهداف المنهاج الدراسي، إذ يستحوذ على النسبة الأكبر من النشاط التعليمي في البيئة الصفية، في أي مرحلة تعليمية، وفي جميع المواد الدراسية، خاصة الاجتماعية منها، وعلى هذا الأساس نحاول بشكل مختصر تعريف الكتاب المدرسي بشكل عام، والكتاب المدرسي الجزائري بوجه خاص، إضافة إلى مفهوم التاريخ والعلوم الإسلامية، لنستخلص بعدها المفهوم الإجرائي للكتب محل الدراسة.

الكتاب المدرسي"هو مجموعة من المعلومات المختارة والمبوّبة والمبسطة التي يمكن تدريسها، ومن حيث عرضها تمكّن التلميذ من استخدام الكتاب المدرسي بصورة مستقلة"[1].

كما يُعرف أيضا بأنه "كتاب عُرضت فيه بطريقة منظّمة المادة المختارة في موضوع معين، وقد وضعت، في نصوص مكتوبة بحيث تُرضي موقفا بعينه في عمليات التعليم والتعلم"[2].

الكتاب المدرسي هو أيضا: "وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومُصمّمة للاستخدام في الصفّ الدراسي، وتتضمن مصطلحات ونصوصاً مناسبة وأشكالاً وتمارين، ومعينات للطالب على عملية التعلّم، ومُعينات للمعلم على عملية التدريس"[3].

أما الكتاب المدرسي الجزائري: "فهو الوثيقة المطبوعة التي تجسّد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية من أجل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم"[4].

ب. مفهوم التاريخ:

"التاريخ هو ذلك الفرع من المعرفة الإنسانية الذي يستهدف جمع المعلومات عن الماضي وتحقيقها وتسجيلها وتفسيرها، فهو يسجّل أحداث الماضي في تسلسلها وتعاقبها، ولكنه لا يقف عند

---

(1) المركز الوطني للوثائق التربوية: المعجم التربوي، المرجع السابق، ص84.

(2) أحمد أنور عمر: **الكتاب المدرسي**، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1980، ص9.

(3) محمد السيد علي: المرجع السابق، ص64.

(4) محمد الصالح حثروبي: **نموذج التدريس الهادف– أسسه وتطبيقه**، دار الهدى، الجزائر، 1999، ص126.

تسجيل هذه الأحداث، وإنما يحاول– عن طريق إبراز الترابط بين هذه الأحداث وتوضيح علاقة السببية بينها– أن يفسّر التطور الذي طرأ على حياة الأمم والمجتمعات والحضارات المختلفة، وأن يبين كيف حدث هذا التطور ولماذا الحادث"[1].

كما يعرف التاريخ بأنه: "علم البشرية الذي يحيط إحاطة شاملة بحياة الإنسان في كل أبعادها الزمنية (الماضي، الحاضر، المستقبل) فهو عامل أساسي في الوعي بوجودنا حسب مقتضياتنا وحاجاتنا وإمكاناتنا"[2].

التاريخ: يدرس في آن واحد نوعين من الوقائع المختلفة كل الاختلاف: (1) وقائع مادية تُعرف بالحواس تتمثل في أحوال الناس المادية وأفعالهم، (2) ووقائع من طبيعة نفسية تتمثل في العواطف والأفكار والدوافع التي لا يدركها أو يُصرف عنها النظر لأنها تُوحي بسلوك الناس وتقتاد أفعالهم الحقيقية[3].

تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة تُعنى بتوجيه اهتمامها نحو مادة التاريخ في المرحلة الثانوية، حيث يهدف التحليل إلى استكشاف وتفحص المحتوى الذي يتم عرضه وتدريسه في كتب التاريخ الخاصة بهذه المرحلة، فعندما نشير إلى مصطلح "التاريخ" في سياق هذه الدراسة، نُعنى على وجه التحديد بالمادة التي يستمر الطلاب في دراستها خلال مرحلة التعليم الثانوي، حيث تتطلع هذه الدراسة إلى تحليل كيفية تأثير هذا المحتوى على تكوين قيم الطلاب، ويتيح هذا التحليل الفرصة لاستكشاف مدى احتواء كتب التاريخ المدرسية على القيم الديمقراطية، وكيفية تناولها في سياق التعليم، وكيف يمكن أن تلعب هذه المواد الدراسية دورًا في نقل وتعزيز القيم المتعلقة بالديمقراطية.

لذا يمكننا القول أن مادة التاريخ في التعليم الثانوي: تُعد جزءًا أساسيًا من المناهج الدراسية التي تُقدم للطلاب في هذه المرحلة التعليمية، حيث تهدف هذه المادة إلى تعريف الطلاب بالأحداث والتطورات التاريخية الهامة، سواء على الصعيدين الوطني والعالمي، وتسليط الضوء على الحضارات المختلفة وتأثيرها على تشكيل العالم كما نعرفه اليوم.

---

[1] جاسم سلطان: **فلسفة التاريخ: الفكر الاستراتيجي في فهم التاريخ**، ط4، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع، المنصورة، مصر، 2010، ص11.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج: **الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي**، وزارة التربية الوطنية، أكتوبر 2005، ص04.

[3] مصطفى النشار: **فلسفة التاريخ**، ط1، شركة الأمل للطباعة والنشر، مصر، 2004، ص ص10، 11.

ج. العلوم الإسلامية:

قبل تعريف العلوم الإسلامية، ينبغي أن نشير إلى "أن هذه المادة في المنهاج الوطني الجزائر يتُعلّم من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الثالثة ثانوي"[1].

وبما أن عينة دراستنا هي كتب مرحلة التعليم الثانوي، ينبغي التذكير بأن العنوان يتغير في هاته المرحلة، لتصبح كتب "العلوم الإسلامية" على عكس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة والتي تحمل كتبها عنوان "التربية الإسلامية"، لذا سنقوم بتحديد كل من مفهومي التربية الإسلامية والعلوم الإسلامية، بالرغم من أن هذه المادة تُركز بوجه خاص وفي كل المراحل الدراسية على القيم الإنسانية التي يحثّ عليها الدين الإسلامي، كالتسامح وقبول الآخر والتعايش السلمي مهما كانت الاختلافات بالإضافة إلى دعم الهوية الوطنية والشعور بالانتماء.

تُعرف **التربية الإسلامية** بأنها "تلك التربية المستمدة من الوحي، والموجهة لتنمية استعدادات المتعلم الفطرية في المجالات الروحية والفكرية والخلقية والاجتماعية والسلوكية، تماشيا وخصائص نموّه"[2].

التربية الإسلامية أيضا: "هي تلك التربية المنبثقة من الدين الإسلامي الحنيف، والموجهة لتنمية استعدادات المتعلم الفطرية في المجالات الفكرية الروحية والخُلقيّة والاجتماعية، تماشيا وخصائص نُموّه الفكري والنفسي في كلّ مستوى، وتنشئته تنشئة إسلامية قائمة على مبادئ العقيدة الصحيحة، والسلوك القويم والأخلاق الحسنة، مصداقا لقوله صلّى الله عليه وسلم: « **قل آمنت بالله ثم استقم** »"[3].

كما وتعرف التربية الإسلامية بأنها: "منهج كامل للحياة، ونظام متكامل لتربية ورعاية النشء، فهي تشتمل على أهداف وفلسفة ومناهج التعليم وطرائق التدريس، وهي تحرص على الفرد والمجتمع، وتحرص أيضا على القيم المادية والروحية والأخلاق، وتُوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة"[4].

وتعني العلوم الإسلامية " النشاط الفردي والاجتماعي الهادف لتنشئة الإنسان– عقديا ووجدانيا وجسديا وجماليا وخلقيا، وفق ما جاء في القرآن والسنة–تنشئة شاملة، وتزويده بالمعارف والاتجاهات

---

(1) النشرة الرسمية للتربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08–04**، المؤرخ في 23 يناير 2008، وزارة التربية الوطنية، مارس 2009، ص51.

(2) **منهاج اللغة العربية ومنهاج التربية الإسلامية في التعليم المتوسط**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص02.

(3) المرجع نفسه، ص30.

(4) عادلة علي ناجي السعدون: **مباحث في طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليب تقويمها**، مجلة الأستاذ، العدد203، 2013، ص11.

اللازمة لنموه سليما وفقا للغرض الذي رسمه القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿**وَمَا خَلَقْتُ الْجِنّ والْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ** ﴾ (سورة الذاريات، الآية:56)"[1].

بعد الاطلاع على التعريفات المتنوعة للتربية الإسلامية ومفهوم العلوم الإسلامية كما وردت في الوثائق والمراجع التربوية المختلفة، يجدر بنا التأكيد على أن موضوع دراستنا يتمحور حول "**العلوم الإسلامية**" كمادة دراسية محددة تُدرس ضمن مناهج التعليم الثانوي، حيث تعالج هذه المادة مجموعة من الموضوعات والمفاهيم الأساسية المستقاة من القرآن الكريم والسنة النبوية، بالإضافة إلى التركيز على تنمية الأبعاد الروحية والأخلاقية للطلاب.

لذلك فإن مادة العلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي تمثل جزءًا أساسيًا من المنهاج الدراسي، حيث تتناول قضايا ومفاهيم الإسلام، وتهدف هذه المادة إلى نقل وفهم القيم والمعارف الدينية الإسلامية، وتطوير الفهم العميق لهذه التعاليم وتطبيقها في حياة الطلاب اليومية.

التعريف الإجرائي للكتب المدرسية: الكتب المدرسية في هذا البحث هي كتب التاريخ والعلوم الإسلامية المقررة لجميع الشعب في مرحلة التعليم الثانوي، موزعة على ثلاث سنوات دراسية: السنة الأولى ثانوي، السنة الثانية ثانوي، السنة الثالثة ثانوي، والتي تم اعتماد تدريسها بدءًا من العام الدراسي 2016، حيث تركز الدراسة على تحليل محتوى هذه الكتب للكشف عن مدى تضمينها للقيم الديمقراطية، وذلك باعتبارها عينة الدراسة الرئيسة.

التعليم الثانوي: يدوم 03 سنوات وينتهي باجتياز مختلف شعب البكالوريا التي تؤدي إلى الجامعة[2].

مرحلة التعليم الثانوي: هي المرحلة الوسطى من سلّم التعليم، بحيث يسبقه التعليم الابتدائي والأساسي ويتلوه التعليم العالي[3].

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الإسلامية للسنة الثالثة...، المرجع السابق، ص05.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية.

[3] فاروق عبده، أحمد عبد الفتاح زكي: **معجم مصطلحات التربية**، دار الوفاء، مصر، 2004، ص110.

4.3. مؤسسة التعليم الثانوي (الثانوية/Lycée):

هي عبارة عن مؤسسة عمومية ذات طابع إطار متخصص، تمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتستغرق الدراسة فيها 03 سنوات تنتهي بحصول التلميذ الناجح على شهادة البكالوريا التي تؤهل صاحبها للدخول إلى الجامعة لمواصلة التعليم العالي المتخصص بعد توجيهه مسبقا[1].

في الأخير يمكننا القول أن المفاهيم الإجرائية هي حجر الزاوية لأي تحليل أكاديمي يتطلب فهمًا عميقًا وتفسيرًا دقيقًا، في هذا المطلب، استعرضنا المفاهيم الرئيسية المتعلقة بالقيم الديمقراطية والمناهج الدراسية الجزائرية التي يعكسها عنوان الدراسة، وذلك لضمان توحيد اللغة والمفهوم بين الباحث والقارئ، بالإضافة إلى أهمية التركيز على الفهم السوسيولوجي للمفاهيم الذي يضفي عمقًا إلى تحليلنا الأكاديمي، فتوفير هذا الإطار المفاهيمي يشكل أساسًا متينًا لتحليلات أعمق ونقاشات أكثر شمولية في الأقسام اللاحقة من الدراسة.

6- الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة هي حجر الأساس في البحث العلمي، حيث تُقدم للباحثين قاعدة معرفية يمكن من خلالها بناء أطروحاتهم وتحديد الفجوات المعرفية، هذه الدراسات لا تزود الباحثين بخلفية نظرية فحسب، بل تعزز مصداقية البحوث الجديدة بتوفير سياق لتقييم النتائج، كما تمكن الباحثين من تجنب الأخطاء السابقة، وتدعم أو تفنّد النظريات القائمة، مما يرفع من مستوى النقاش الأكاديمي ويساهم في التطور المعرفي المستمر.

أثناء استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع بحثنا، تبين أنه لا توجد أبحاث سابقة تتناول القيم الديمقراطية ضمن مناهج التعليم الثانوي بشكل شامل ومباشر كما هو الحال في هذه الدراسة، ومع ذلك، وجدنا بعض الدراسات التي تتقاطع مع بحثنا في بعض المؤشرات والمتغيرات ذات الصلة، وقد قمنا بترتيب هذه الدراسات وفقًا لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

[1] محمد بن حمودة: **علم الإدارة المدرسية**، دار العلوم للنشر، عنابة، الجزائر، 2006، ص196.

6-1- الدراسة الأولى: المواطنة وحقوق الإنسان في المنهاج الدراسي في ضوء الإصلاحات التربوية الأخيرة في الجزائر- منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط أنموذجا[1].

إشكالية الدراسة: تتلخص في التساؤل الرئيسي الأول: هل مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان من متضمنات منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم؟

وقد جاءت التساؤلات الفرعية على النحو التالي:

1. ما هي المفاهيم المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر؟
2. ما هي المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية الثقافية لحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر؟
3. ما هي مفاهيم واجبات المواطنة المدنية والسياسية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر؟
4. ما هي مفاهيم واجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر؟
5. ما هي مفاهيم المشاركة المجتمعية المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر؟
6. ما هي مفاهيم الانتماء المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر؟

هدفت الدراسة من خلال هذه التساؤلات، إلى تحديد وتحليل المفاهيم المتعلقة بالمواطنة وحقوق الإنسان كما وردت في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط بالجزائر، وسعت الأهداف بالتحديد إلى استكشاف البعد السياسي والمدني، الاقتصادي، الاجتماعي والثقافي لحقوق الإنسان، بالإضافة إلى تقييم مفاهيم الواجبات المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمواطنة، بالإضافة إلى كيفية تضمين مفاهيم المشاركة المجتمعية والانتماء ضمن المنهاج.

---

[1] إبراهيم هياق: **المواطنة وحقوق الإنسان في المنهاج الدراسي في ضوء الإصلاحات التربوية الأخيرة في الجزائر- منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط أنموذجا**، أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصص: علم اجتماع التربية، فسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2016/2015.

منهج الدراسة: تبنّت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت أداة تحليل المحتوى، كأساليب منهجية، لملاءمتها مع طبيعة الدراسة التحليلية الوصفية، هذا الاختيار يستند إلى رؤية الباحث الذي يرمي من خلاله إلى تفسير وتقييم مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان المتضمنة في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر.

عينة الدراسة: كانت عينة مقصودة نحو منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، وذلك بإجراء حصر شامل لكل المجالات التي تحتويها كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط.

فئات التحليل: تم تحديد الفئات الرئيسية للتحليل في:

- المفاهيم المدنية والسياسية لحقوق الإنسان: مثل: الحق في الحياة، الحق في الحرية، الحق في المساواة، الحق في الكرامة، الحق في العدالة، الحق في التسامح، الحق في الأمن.
- المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان: مثل: الرعاية الصحية، الحق في التعليم، الحق في العمل، الحق في الملكية، حقوق التراث.
- المواطنة: مثل: مفاهيم واجبات المواطنة المدنية والسياسية، مفاهيم واجبات المواطنة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، مفاهيم المشاركة المجتمعية، مفاهيم الانتماء،

نتائج الدراسة: تمثلت نتائج الدراسة فيما يلي:

- تتضمن مناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، كما وردت في الإعلانات والمواثيق والمعاهدات الدولية.
- التمثيل النسبي لمعدل ظهور الحقوق (58%) أكبر من معدل ظهور الواجبات (18%)، الذي يحدث حالة لا توازن بين مفاهيم الحقوق والواجبات.
- مفاهيم المشاركة المجتمعية سجلت مستوى حسن (14%) خاصة مفاهيم التضامن والتطوع والمشاركة الانتخابية.
- ضعف ظهور بعض المفاهيم الهامة مثل: حماية المستهلك، أداء الضريبة، حق الحياة، نبذ العنف، السياحة، إتقان العمل.
- مستوى ظهور مفاهيم الانتماء سجلت معدل متدني يقدر بـ (10%)، خاصة مفاهيم الوحدة الوطنية.

6-2- الدراسة الثانية: الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية- دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكلات[1].

هدفت إلى استكشاف واقع الإصلاح التربوي الجزائري، معتمدة على مقاربة حل المشكلات، التي تركز على فهم تضارب المصالح بالنسبة للإصلاح الحالي، بالإضافة إلى استقصاء الباحث لجوهر هذه المصالح المتعارضة.

إشكالية الدراسة: تتلخص في التساؤلات الرئيسية التالية:

1. ما مدى تمثيل الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية على أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية؟
2. ما تسلسل أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية في محتويات الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية؟
3. هل هناك فروق بالنسبة إحصائيًا في ترتيب أبعاد الهوية الوطنية؟

منهج الدراسة: اعتمد الباحث على منهج تحليل المحتوى، لأنه الأنسب لدراسته، حيث استعمل لذلك التحليل الكمي والكيفي للإجابة على تساؤلات الدراسة.

عينة الدراسة: تمثلت في الكتب المدرسية بعد الإصلاح للمواد الاجتماعية من السنة الأولى إلى السنة الرابعة ابتدائي، وكما تمثلت في المناهج الدراسية للمواد الاجتماعية لنفس المستويات التعليمية، حيث تم استخدام ما يقارب 41 كتاباً مدرسياً.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الرئيسي الثاني: من خلال التحليل الكمي والمناقشة الكمية، تحصل الباحث على النتائج التالية:

- المناهج الاجتماعية تعكس مستوى توافر مرتفع لأبعاد الهوية الوطنية ككل، وذلك بنسبة 63% من مجموع الوحدات الكلية التي تمثل محتويات المناهج.
- أن مستوى توقع أبعاد الهوية من مستوى التعليم الابتدائي مرتفع.
- أن مستوى توافر أبعاد الهوية في مستوى التعليم المتوسط كان أقل ارتفاعاً.

[1] إسماعيل رابحي: **الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية: دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشاكل**، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2013/2012.

نتائج السؤال الرئيسي الثاني: من خلال الدراسة الكمية والتحليلية، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

جاء ترتيب أبعاد الهوية وفقاً لورودها في محتويات المناهج التعليمية ذات الطابع الاجتماعي على النحو التالي:

- المرتبة الأولى: التوجه الجزائري (البعد القومي).
- المرتبة الثانية: التوجه الإسلامي (البعد الإسلامي).
- المرتبة الثالثة: التوجه العربية (البعد العربي).
- المرتبة الرابعة: التوجه الأمازيغي (البعد الأمازيغي).

نتائج السؤال الرئيسي الثالث: حصل الباحث، باستخدام طريقة فريدمان في الكشف عن الفروق الإحصائية في الترتيب، إلى أن هذه الفروق كانت دالة إحصائياً في ترتيب المجالات الجزئية لأبعاد الهوية الوطنية بناءً على المتغير المنهجي، ويعزو الباحث هذا التقدير إلى طبيعة المحتويات المميزة لكل منهج من جهة بالإضافة إلى التوجيهات العامة للسياسة التربوية في الجزائر.

6-3- تقييم الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

بعد استعراض الدراسات السابقة، يمكننا أن نحدد مواقع القوة، ونقاط التلاقي والاختلاف فيها، وجوانب الاستفادة منها، إضافة إلى الفجوات التي تتيح لدراستنا تقديم إضافة في هذا المجال.

تناولت الدراسة الأولى مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان في المناهج الدراسية، وركزت بشكل خاص على مدى تمثيل هذه المفاهيم في كتب التربية المدنية، من نقاط القوة في هذه الدراسة أنها تعتمد على منهج تحليل المحتوى الذي يعتبر ملائمًا لاستقصاء وفهم كيفية تقديم هذه المفاهيم في المناهج الدراسية، بالإضافة إلى تنوع الفئات التي تم تحليلها، فالدراسة لم تقتصر على جانب واحد من مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان، بل شملت المفاهيم المدنية والسياسية، الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، إضافة إلى مفاهيم المشاركة المجتمعية والانتماء، هذا التنوع يعزز من شمولية التحليل، ويعطي الدراسة بُعدًا أعمق في تقييم كيفية تضمين هذه المفاهيم في المنهاج، وهو أمر ضروري لفهم السياق التعليمي بشكل أوسع وأكثر دقة.

أما الدراسة الثانية فتبرز إشكالية الهوية الوطنية في سياق الإصلاحات التربوية، وهو موضوع حيوي يرتبط بتعزيز الانتماء الوطني في ظل التنوع الثقافي والاجتماعي في الجزائر، هذه الدراسة تميزت بتناولها لعدة أبعاد ما يضيف قوة في تحليل تأثير المناهج على الهوية الوطنية، بالإضافة إلى التركيز

على التباينات الإحصائية بين أبعاد الهوية الوطنية، حيث استخدم الباحث طريقة تحليل كمية (مثل طريقة فريدمان) للكشف عن الفروق الإحصائية في ترتيب المجالات الجزئية لأبعاد الهوية الوطنية، هذا المنهج الكمي يُضيف عمقًا إضافيًا للدراسة، لأنه يسمح بتحديد دقيق لأوجه القوة والضعف في تمثيل الهوية الوطنية في المناهج الدراسية، مما يعزز من موثوقية النتائج ويوفر أدوات موضوعية لتفسير الفروق الموجودة بين المناهج بناءً على أبعاد الهوية.

تتفق الدراستان في أن المناهج الدراسية تلعب دورًا رئيسيًا في تشكيل وعي الطلاب بالقيم الأساسية، سواء كانت تلك القيم متعلقة بالمواطنة وحقوق الإنسان أو بالهوية الوطنية، كما أنهما تتشاركان في استخدام تحليل المحتوى، مما يشير إلى توافق على أهمية هذا المنهج في تحليل النصوص التعليمية.

من ناحية أخرى، ركزت الدراسة الأولى على القيم الديمقراطية من زاوية حقوق الإنسان والمواطنة، في حين ركزت الدراسة الثانية على الهوية الوطنية دون اهتمام واضح بالقيم الديمقراطية كجزء من هذه الهوية، هذا الاختلاف في التركيز يعكس تباينًا في الأهداف البحثية، مما قد يؤدي إلى اختلاف في النتائج والتفسيرات المتعلقة بتأثير المناهج على القيم المجتمعية.

أمدّت الدراسة الأولى بحثنا بنظرة معمقة حول المفاهيم التي تشكل أساس القيم الديمقراطية، مثل الحرية، المساواة، العدالة، والتسامح، إضافة إلى ذلك، فإن التصنيف الدقيق للقيم الوطنية وحقوق الإنسان ضمن فئات تحليلية محددة، وفّر لنا أساسًا قويًا لتطوير منهجية تحليلية أكثر شمولًا، مكنتنا من توسيع نطاق الدراسة وتحليل القيم الديمقراطية في المناهج الدراسية الجزائرية للمرحلة الثانوية بشكل أعمق.

أما بالنسبة للدراسة الثانية، فإن استخدام مقاربة حلّ المشكلات لفهم الإصلاحات التربوية وتأثيرها على الهوية الوطنية، مثّل أداة قيمة في تحليل القيم الديمقراطية ضمن المناهج التعليمية الجزائرية في المرحلة الثانوية، فتبنّي هذه المنهجية أتاح لنا التعمق في كيفية تمثيل وتعزيز قيم مثل العدالة، المساواة، الحرية، التسامح وحقوق الإنسان داخل المناهج، بطريقة تعكس الأطر الاجتماعية والثقافية للجزائر، كما اعتمدنا التوجه المنهجي والإجرائي للباحث، من خلال المنهج وأدوات الدراسة، ونتفق مع الدراسة في اختيار البعدين "الصريح والضمني" كمعيار لتحديد الأسلوب المستخدم في عرض القيم (وفقًا لاستمارة التحليل).

إضافة إلى ذلك، فقد استعنا بالنتائج التي توصلت إليها الدراستين، كبناء أساسي لتطوير تحليل أعمق وأكثر شمولاً.

من ناحية أخرى، وعلى الرغم من أن الدراستين السابقتين قد قدمتا رؤى جدّ هامة في مجال المواطنة والهوية، إلا أن دراستنا وسعت نطاق التحليل ليشمل مواد دراسية أخرى (التاريخ والعلوم الإسلامية)، في مرحلة مختلفة، ألا وهي مرحلة التعليم الثانوي، ما يُعتبر تطورًا طبيعيًا لما تناولته الدراستين.

وعليه تعد الدراسة الحالية خطوة إضافية في مجال البحث حول القيم الديمقراطية في المناهج الدراسية الجزائرية، فقد سعت إلى معالجة نقاط لم تُغطى بشكل كافٍ في الدراسات السابقة، مقدمةً رؤية أكثر شمولية حول كيفية تضمين هذه القيم في المواد التعليمية، من خلال استكمال ما بدأته الدراسات السابقة في تحليل مفاهيم المواطنة والهوية الوطنية، وسّعنا نطاق البحث ليشمل تحليل القيم الديمقراطية، بهذه الطريقة، استندنا إلى الأسس التي وضعتها البحوث السابقة، وطورناها لإضافة أبعاد جديدة تُعزز من فهم دور المناهج التعليمية في تعزيز الديمقراطية، مشيرين إلى أن الأبحاث العلمية تُبنى على ما توصّل إليه الآخرون لفتح آفاق جديدة في البحث العلمي.

7- المدخل النظري والمنهجي للدراسة:

يُعد الاعتماد على النظريات العلمية ضرورياً للكشف عن الحقائق والوصول إلى نتائج علمية دقيقة وموضوعية، هذا النهج يعتبر حاسماً بشكل خاص في مجال العلوم الاجتماعية، حيث تتميز البحوث بتعقيدها وتداخل المفاهيم وكثرة التنبؤات النظرية من مختلف العلماء والمفكرين الذين يعملون ضمن تخصصاتها المتعددة، في هذا المجال، تساعد المقاربات النظرية المتنوعة في تقديم تفسيرات شاملة للتخصصات المتنوعة داخل العلوم الاجتماعية، وتسمح بتحليل معمّق للظواهر الاجتماعية المتنوعة، مما يعزز فهم الباحثين لهذه الظواهر ويسهم في إثراء المعرفة العلمية.

علم الاجتماع، بتخصصاته الحديثة، قد استقطب اهتمامًا واسعًا من قبل العديد من المفكرين الذين يسعون لاستكشاف وتحليل العلاقات المعقدة بين الأفراد والمجتمعات في ظل التحولات المعاصرة، ومن بين هذه التخصصات، يبرز علم اجتماع التربية (سوسيولوجيا التربية) كمجال حيوي يدرس التأثيرات المتبادلة بين النظم التعليمية والبنى الاجتماعية، حيث يُعنى هذا الفرع بتحليل كيف تُشكل العمليات التربوية الهويات الفردية والجماعية، وكيف تُعيد النظم التعليمية إنتاج النظم الاجتماعية والثقافية أو تحدّ منها.

7-1- المقاربة السوسيولوجية للتربية:

سوسيولوجيا التربية، كمقاربة تحليلية ضمن علم الاجتماع، تستقصي العلاقات المتشابكة بين المؤسسات التعليمية والبنى الاجتماعية التي تحتضنها، يركز هذا الفرع من علم الاجتماع، على دراسة كيفية تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية على النظم التعليمية، وبالمقابل، كيف تُسهم هذه النظم في تشكيل وإعادة تشكيل الأنساق الاجتماعية، وذلك من خلال تحليل السياسات التعليمية، الأيديولوجيات السائدة، والممارسات البيداغوجية، حيث تكشف سوسيولوجيا التربية عن الطرق التي يمكن بها للتعليم أن يُعزز الاندماج الاجتماعي أو يعمق الفوارق الطبقية.

في هذا السياق، وبعد مراجعة موسعة للأدبيات ضمن تخصص سوسيولوجيا التربية، استنتجنا مجموعة من الأسئلة التي تعكس الاهتمامات الرئيسية لهذه المقاربة، هذه التساؤلات تهدف إلى استكشاف وتحليل التفاعلات والتأثيرات المتبادلة بين النظم التعليمية والهياكل الاجتماعية، حيث تشمل بعض منها:

- **كيف تؤثر الفروق الطبقية على الفرص التعليمية والنتائج التعليمية للطلاب؟**

يسعى هذا السؤال لفحص العلاقة بين الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسر والإنجازات التعليمية للأطفال، بما في ذلك الوصول إلى الموارد التعليمية والتحصيل الأكاديمي.

1. **ما الدور الذي تلعبه المؤسسات التعليمية في تكريس أو تحدي النظم الاجتماعية السائدة؟**

هذا التساؤل يستقصي كيف تعمل المدارس والجامعات كأدوات لإعادة إنتاج الهياكل الاجتماعية القائمة أو كمنابر للتغيير الاجتماعي، من خلال المناهج الدراسية والسياسات المدرسية.

2. **كيف تتأثر البيئة التعليمية بالأيديولوجيات السياسية والاقتصادية؟**

يركز هذا السؤال على تحليل تأثير الأيديولوجيات الحاكمة على شكل ومحتوى النظام التعليمي، بما في ذلك كيفية تشكيل السياسات التعليمية وتحديد أولويات التعليم.

3. **بأي طريقة تُسهم النظم التعليمية في تعزيز أو تقليل الفوارق الجنسانية؟**

هذا التساؤل يبحث في كيفية تأثير المدارس في تشكيل الأدوار الجندرية والتوقعات الجنسانية، وكيف يمكن للتعليم أن يكون أداة لتمكين النساء والفتيات أو تعزيز الفوارق بين الجنسين.

4. **ما تأثير العولمة على السياسات والممارسات التعليمية في السياقات المحلية؟**

يستكشف هذا السؤال التأثيرات المتقاطعة بين الاتجاهات العالمية في التعليم وتطبيقاتها في المستويات الوطنية والمحلية، مثل تأثير التكنولوجيا والتبادل الثقافي.

في الواقع سوسيولوجيا التربية، أو المقاربة السوسيولوجية للتربية، قد تأخذ دلالة محددة أساسها تطبيق النظريات والقوانين السوسيولوجية على الواقع التربوي والتعليمي، من خلال دراسة وتحليل النماذج التربوية والطرق والتقنيات والأساليب والقضايا والمشكلات، التي لها علاقة بمجال التربية والتعليم ومختلف متغيرات المجتمع، حيث تتم هذه الدراسة السوسيولوجية من خلال عملية تحليل وتفاعل العناصر التربوية والتعليمية داخل نسقها الاجتماعي، وفي إطار نظرية مايكروسكوبيه، تفسر مختلف العلاقات القائمة في عملية التفاعل القائم بين مكونات البنية أو الشق الذي توجد ضمنه الظاهرة[1].

إن التحليلات الخاصة بهذا العلم تندرج في بعض التصنيفات الحديثة لعلم اجتماع التربية، وتدخل في إطار المدخل الماركسي المحدث، كما جاء في تصنيفات هابرماس التي ظهرت في أواخر السبعينات، ولكن نجد أن التصنيفات الحديثة للاتجاه الماركسي، إعتمدت أن تدرج كتابات بورديو في إطار ما يسمى بأصحاب البناء، وأن أفكار بورديو تبنت نفس الفكرة (إعادة الإنتاج) ولكنها تركز على إعادة الإنتاج الثقافي، ووفقاً للتحليلات التي قدمها عبد الله عبد الرحمان في كتابه، يُعد التصنيف الذي ظهر في منتصف التسعينات أكثر نضجاً وواقعية، وهو التصنيف الذي تبناه بناءً على مراجعة معمقة للأدلة والدراسات ذات الصلة[2].

ونظرا للأهمية البارزة للأبعاد الثقافية في العملية التربوية، سوف نتبنى في هذه الدراسة مقاربة بيار بورديو حول إعادة الإنتاج الثقافي، هذه المقاربة تُمكننا من تحليل كيف تُسهم المؤسسات التعليمية في تشكيل وإعادة تشكيل القيم الثقافية والاجتماعية، وتحديدًا، سنستكشف ضمن إطار هذه النظرية، كيف تعكس المناهج الدراسية القيم الديمقراطية وتسهم في تشكيلها، مما يوضح الطريقة التي يتم بها ترسيخ هذه القيم أو تحييدها من خلال النظام التعليمي.

7-2- تحليل نظرية إعادة الإنتاج الثقافي لبيار بورديو:

يعتبر بيار بورديو، واحد من أبرز علماء الاجتماع في القرن العشرين، قدم مساهمات نظرية ومنهجية فارقة تعكس تعقيد وغناء الحقل السوسيولوجي، حيث تميز بورديو بتطوير نظريات تعالج العلاقات بين السلطة، الثقافة، والهيكل الاجتماعي، مستخدمًا مفاهيم رئيسية مثل الحقل، رأس المال

---

[1] هنية حسني: **السياسة اللغوية في المجتمع الجزائري: دراسة تحليلية نقدية للنظام التربوي الجزائري**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2016/2015، ص20.

[2] عبد الله عبد الرحمان: **علم اجتماع التربية الحديث: النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الحديثة**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1997، ص ص229، 230.

الثقافي، والهابيتوس، منهجه في البحث السوسيولوجي يُظهر ارتباطًا وثيقًا بين النظرية والممارسة، حيث يعتمد بشكل كبير على التحليل النقدي للممارسات الاجتماعية والمؤسساتية مع التركيز على كيفية إعادة إنتاج الأنظمة الاجتماعية والثقافية من خلال العمليات التعليمية وغيرها من التفاعلات الاجتماعية، استخدم بورديو غالبًا المقاربة الكيفية في جمع البيانات، معتمدًا على المقابلات المعمقة والملاحظة بالمشاركة، مما سمح له بتوفير فهم أعمق للعلاقات البينية بين مختلف العوامل الاجتماعية والثقافية، هذا النهج المتكامل يجعل من أعماله موردًا لا غنى عنه لأي دراسة تهدف إلى فحص البنى الأساسية للمجتمع وتأثيرها على الفرد والجماعة.

يُبرز بورديو الأهمية الجوهرية لتبني نظرية قوية ومنظمة كأساس لأي بحث سوسيولوجي، مشددًا على أن هذه النظرية يجب أن تكون قادرة على طرح تساؤلات تغطي الأبعاد المختلفة للظواهر المدروسة، بطريقة تلتقط تفاعلاتها وترابطاتها المعقدة، حيث يقول: "لا يمكن تحديد موضوع بحث ما، حتى وإن كان جزئيًا ومحدودًا، ولا بناؤه إلا من خلال إطار نظري يتيح طرح تساؤلات منظمة تغطي جميع جوانب الواقع المترابطة، استجابةً للسؤال المحدد الذي يتم طرحه"[1].

يرى بورديو أن الإطار النظري يجب أن يُمكّن الباحثين من تحديد وتنظيم المتغيرات المؤثرة في الواقع الاجتماعي، مما يسمح بفهم أعمق لكيفية تأثير السياقات الاجتماعية والثقافية في سلوك الأفراد وتشكيل الهويات، فالنظرية حسبه، ليست مجرد أداة لتفسير البيانات، بل هي آلية للكشف عن العلاقات الكامنة التي قد لا تكون واضحة على السطح، وهي توفر البصيرة اللازمة لتحليل النظم المعقدة والديناميكيات الاجتماعية.

إن بيار بورديو، في توجّهه البنيوي الجديد، يتجاوز المقاربات البنيوية والوظيفية التقليدية ليقدم نظرية متطورة تستند إلى نقد عميق للأسس الفلسفية لنظرية الإنشاء الذاتي للنسق، في هذا السياق، يعتمد بورديو على مرجعية فكرية تقوم بتحليل الأفكار والمقاصد من خلال الجمع بين البحث النظري والتطبيقي، مؤكدًا على أهمية التكامل بين النظرية والممارسة البحثية، هذه المقاربة تبرز من خلال تأكيده على أن النظرية بدون دعم بحثي تطبيقي تظل خالية من المضمون، بينما البحث التطبيقي بدون إطار نظري يصبح عشوائيًا ومنزوع الدلالة.

---

(1) Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron et Jean-Claude Chamboredon: **Le métier de Sociologue**, Éditions de Minuit Paris, 1968, p71.

بورديو يرى أن النظرية العلمية يجب أن تعمل كعدسة تحليلية توجه البحث التطبيقي نحو تساؤلات محددة، تمكّن من الكشف عن العلاقات الكامنة ضمن البيانات المجمعّة، هذه العملية تضمن أن تحليلات الباحث لا تقتصر على السطحية، بل تتعمق في فهم البنيات الأساسية التي تشكل الظواهر الاجتماعية.

لذا ينطلق بورديو في منهجيته من مبادئ أساسية تسمح بتعميق البحث السوسيولوجي وتطوير فهمنا للتركيبات الاجتماعية والثقافية، ومن بين هذه المبادئ نجده:[1]

- جعل من التحليل الذاتي ممارسة معرفية مستمرة وفاعلة؛
- حوّل التحليل الذاتي إلى مشروع ابستمولوجي يحدد الأولويات المعرفية وينتج الخطاب السوسيولوجي ثم المعرفي؛
- دعا إلى الحفاظ على المعرفة واستمرارية استغلالها.

في نهج بورديو، الجانب التطبيقي ليس مجرد جمع بيانات، بل هو تفاعل ديناميكي مع النظرية، يعزز من تفسيرات الباحث ويسمح له ببناء فهم شامل للتفاعلات الاجتماعية والثقافية.

في هذا الإطار، تبرز أهمية الهابيتوس، رأس المال الثقافي، ومفهوم الحقل، كمفاهيم أساسية في أعمال بورديو، حيث تُستخدم هذه المفاهيم لتحليل الطرق التي تُشكل بها البيئات الثقافية والاجتماعية الفرد وتحدد مسارات حياته، إذ من خلال هذه العدسة النظرية، يُمكن تقدير القوى الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر على التعليم والتنشئة الاجتماعية وأنماط التفاعل الاجتماعي.

لذا، فالنهج الذي يقترحه بورديو يُظهر بوضوح أن البحث السوسيولوجي، عندما يُبنى على أساس نظري قوي، لا يقتصر على مجرد وصف الظواهر، بل يسعى إلى فهم الأسباب الجذرية والتأثيرات المترتبة عليها، وكيف يمكن لهذا الفهم أن يُسهم في التنمية الاجتماعية والثقافية.

لقد ركز بورديو"اهتمامه في دراساته المتنوعة على تناول مختلف المؤسسات والظواهر الاجتماعية وتحليلها سوسيولوجيا بأكثر مناهج البحث قدرة على النقد والتحليل والخوض في الأعماق، ونظرة خاطفة على مجمل أعماله، تبرهن على تنوع كبير في القضايا والظواهر التي تناولها بالبحث والدراسة والتمحيص،

[1] Bourdieu, Pierre: **Question de sociologie**, Éditions de Minuit, Paris, 1980, p220.

مثل العمال في الجزائر، الفن، الهيمنة الذكورية، نبل الدولة، معاودة الإنتاج، الورثة، وغير ذلك من القضايا والموضوعات التي شملتها أبحاثه ودراساته"[1].

بعد استعراض أهم الأطر النظرية والمنهجية التي طورها بيار بورديو في علم الاجتماع، نتجه الآن لفحص كيفية تطبيق هذه النظريات في مجال التربية، فنظرية إعادة الإنتاج، التي شكلت جزءاً محورياً من أعمال بورديو، تقدم فهماً عميقاً للدور الذي تلعبه المؤسسات التعليمية في إعادة إنتاج الهياكل الاجتماعية والثقافية، هذا النقاش يأخذنا إلى كيفية تأثير التعليم في تشكيل القيم والأنماط الثقافية التي تحافظ على الوضع القائم وتحدد مسارات التطور الاجتماعي.

في منتصف الستينات، أسهم بيار بورديو بشكل كبير في تطوير علم اجتماع التربية من خلال النظريات والأبحاث التي قام بها في مركز البحوث السوسيولوجية في باريس، والذي كان يعد معقلًا للفكر السوسيولوجي المعاصر، تحت إشراف بورديو، هذا الأخير رسم صورة مختلفة لدور النظام التعليمي مقارنةً بتصورات إميل دوركايم الوظيفية، مؤكدًا على أن الثقافة ليست مجرد وسيلة للتحول الاجتماعي بل هي كذلك أداة لنوع مختلف من التحول والإنتاج الثقافي يخدم بشكل أساسي الطبقات العليا، ووفقًا لبورديو، تستغل هذه الطبقات النظام التعليمي لتعزيز شرعية وجودها وتعزيز سيطرتها على العمليات الثقافية، من خلال امتلاك ونقل ثقافتها.

تشير نظرية إعادة الإنتاج الثقافي لبورديو إلى كيفية استمرار المؤسسات التعليمية في تعزيز وإعادة إنتاج النخب الثقافية والاجتماعية، حيث ينظر بورديو إلى التعليم كأداة لنقل وتكريس القيم والمعايير الثقافية التي تُعزز الفروقات الطبقية من خلال ما يُسمى بـ "**العنف الرمزي**"، هذا العنف يتجسد في الطرق التي تُقدم بها المعرفة والثقافة في الأنظمة التعليمية، حيث تُفضل وتُعزز الثقافات والقيم المرتبطة بالطبقات السائدة، من خلال هذه الآلية، تُسهم المدارس في إعادة إنتاج نظام اجتماعي يُعيد تأكيد الهياكل القائمة ويحافظ على استمرارية الفجوات الاجتماعية والاقتصادية.

يهدف النظام التربوي– كما يرى بورديو– إلى إعادة إنتاج المجتمع بطريقة يعتقد فيها كل فرد أنه يحقق مصالحه، وهذا بدوره يؤدي إلى إنتاج وإعادة إنتاج أوضاع الهيمنة الطبقية، وهنا تكمن أهمية المنهاج الخفي للمدرسة أو للنظام التعليمي، إذ يأخذ الفعل التربوي صورة عنف رمزي، وهو نوع من العنف الذي يسمح للطبقة المهيمنة بأن تفرض على الطبقات الأخرى هيمنتها الثقافية بوصفها النموذج

---

[1] علي أسعد وطفة: **الأداء الأيديولوجي للمدرسة في منظور بيير بورديو– العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة**، مجلة العلوم التربوية، المجلد21، العدد01، 2013، ص ص3، 4.

المثالي الوحيد الذي يكتسب مشروعيته التربوية، ويطلق بورديو على هذه العملية الرمزية مفهوم(الاعتباط الثقافي أو التعسف الثقافي) لأنه لا يمتلك أساسًا موضوعيًا مشروعا لوجوده، ومن ثمّ لا يوجد ما يبرر هذه الفوقية الثقافية لثقافة الطبقة السائدة في المجتمع[1].

في كتابهما إعادة الإنتاج (1970)، يوضح بورديو وباسيرون، من ناحية، كيف يميز نظام التعليم بين المصائر الاجتماعية، ومن ناحية أخرى، كيف تضفي المؤسسة التعليمية الشرعية على عدم المساواة الاجتماعية الناتجة عنه، حيث **يستجيب محتوى الدروس والأساليب والمناهج الدراسية لضرورة تقنية واجتماعية مزدوجة**، يفرضها النظام الاجتماعي والطبقات المهيمنة، التي بقدر ما تعتمد عليه، تضمن إعادة إنتاجه، وبالتالي فإن النظام التعليمي لا يستطيع التخلص من الاستبداد الثقافي الذي لا تنتجه المؤسسة التعليمية بالضرورة بشكل واعي أي مؤسسة تعمل على أساس السلطة، وعملها التقديري لا يفلت من الطوارئ[2].

وفي هذا السياق، يشير بيار بورديو في كتابه "الورثة" إلى إمكانية معالجة عدم المساواة وذلك من خلال تعليم ديمقراطي حقيقي، وبواسطة بيداغوجيا مغايرة، والتي يمكن أن تبحث في تحييد منهجية الامتيازات الثقافية (...) وتنويع مناهج التدريس، وذلك من خلال الطرائق المسماة بالنشطة، والتي ترسي بناء المعرفة على نشاطات المتعلم[3].

وفيما يقترح بورديو أساليب لتقليل الفوارق التعليمية، يركز أيضاً على الأسس الأعمق لهذه الفوارق، حيث يبيّن في أعماله كيف تستغل الطبقة المسيطرة الرأسمال الثقافي لتعزيز سيطرتها وتعميق الهيمنة الاجتماعية، فالثقافة حسبه ليست مجرد تجمّع للمعارف والقيم الفنية أو الفكرية، بل هي أيضاً أداة للسيطرة والهيمنة، فالطبقة المسيطرة، من خلال امتلاكها للرأسمال الثقافي– الذي يشمل المعرفة، الذوق، والكفاءات الثقافية التي تُقدّرها المجتمعات– تستطيع فرض نمط ثقافي يُظهر تفوقها ويُعزز مكانتها الاجتماعية.

---

[1] علي أسعد وطفة: **الأداء الأيديولوجي للمدرسة في منظور بيير بورديو**، المرجع السابق، ص10.

[2] رينيه لوريد: التعليم والثقافة والهيمنة في علم الاجتماع عن بيار بورديو، دراسة منشورة بتاريخ 06/29/ 2022، متاحة على الرابط: https://ses.ens-lyon.fr/articles/education-culture-et-domination-dans-la-sociologie-de-pierre-bourdieu، تاريخ الاطلاع 2024/04/22 على الساعة: 12:27.

[3] مراد سبرطعي: **المقاربة الغربية للظاهرة التربوية: دراسة نقدية لأبرز المداخل النظرية في علم الاجتماع**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2018/2017، ص107.

هذا الرأسمال الثقافي يُنقل ويُعزز بشكل أساسي من خلال النظام التربوي، الذي يلعب دورًا محوريًا في تعزيز الفجوات بين الطبقات، فالمؤسسات التعليمية، وفقاً لبورديو، لا تعمل فقط على توفير المعرفة، بل تشارك في إعادة إنتاج التقسيمات الطبقية من خلال تكريس القيم والمعايير التي تفضّل الطبقة المسيطرة، وبهذا، يصبح التعليم آلية لترسيخ الوضع القائم، حيث تستمر الطبقة المسيطرة في السيطرة على الأدوات الثقافية التي تحافظ على سلطتها وتهمش الطبقات الأخرى، والرأسمال الثقافي بتعبير بورديو: "هو مجموع المعارف والكفاءات والمهارات من مختلف الأصناف النظرية والعلمية في أطر ثقافية معينة واستثماره في حقل اجتماعي معين تُكسبه قيمة مضاعفة مكانية أو رمزية أو اجتماعية أو ثقافية"[1].

بالإضافة إلى ذلك، يصف بورديو العملية التعليمية كآلية لإعادة الإنتاج الذاتي، حيث يتم إنتاج وتكرار ممارسات بيداغوجية جديدة تُدمج تدريجيًا في النظام التعليمي لتصبح جزءًا من بنيته الأساسية، هذه العمليات لا تسمح فقط بالحفاظ على البنية القائمة، بل تعمل أيضًا على تعزيز قدرة النظام التربوي على مقاومة التأثيرات الخارجية والتغيرات، من خلال التأقلم مع الظروف الاجتماعية السائدة بطريقة تؤكد على استمرارية وترسيخ الهياكل الطبقية القائمة.

تأسيسا على ما سبق، يُبرز بيار بورديو كيف يمثل النظام التعليمي أداة لتعزيز وإعادة إنتاج الفوارق الطبقية، من خلال مفاهيم "كالعنف الرمزي"و"الحقل"، يناقش بورديو دور المؤسسات التعليمية في تكريس القيم والمعايير الثقافية التي تخدم الطبقة السائدة، مما يُعمق الفجوات الاجتماعية والاقتصادية.

يعتبر بورديو أن الثقافة، المتجسدة في الرأسمال الثقافي، لا تستخدم فقط كوسيلة للتعليم بل كأداة للهيمنة والسيطرة، حيث تستغل الطبقة المسيطرة النظام التعليمي لنقل وتعزيز قيمها الثقافية، مما يعزز استمرارية هيمنتها، هذه العملية، بدورها، تقوم على إعادة إنتاج التقسيمات الطبقية بشكل يعيد تأكيد النظم القائمة ويحافظ على الفوارق بين الطبقات، مؤكدًا على أهمية نقد وفهم الأسس العميقة لهذه العمليات التربوية وتأثيراتها الاجتماعية والثقافية.

---

[1] بيار بورديو، وجان كلود باسرون: **إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، ترجمة ماهر تريمش، مركز الوحدة العربية، لبنان، 2007، ص185.

الفصل الثاني:

سوسيولوجيا القيم الديمقراطية

تمهيد:

يسعى الفصل الثاني المعنون بـ "سوسيولوجيا القيم الديمقراطية"، إلى استكشاف وتحليل القيم التي تُشكل أساس الديمقراطية وكيفية تنشئتها وتطويرها ضمن المجتمع والمؤسسات التعليمية، حيث نبدأ الفصل بالتطرق إلى جذور الديمقراطية وكيفية تطورها عبر الحضارات المختلفة، مُسلّطين الضوء على التحولات الفكرية والسياسية التي ساهمت في تشكيل مفهوم الديمقراطية كما نعرفه اليوم، ثم نحاول استكشاف القيم من منظور نظري، بدءًا من أهمية القيم في المجتمع، مصادر اكتسابها، مكوناتها، مراحل تكوينها، وأبعادها، إضافة إلى خصائص القيم ووظائفها، تصنيفها، والطرق المختلفة لقياسها، لننتقل بعدها إلى التربية الديمقراطية، محاولين استكشاف العلاقة الوثيقة بين التربية والديمقراطية أولاً، ثم التطرق إلى أهمية التربية الديمقراطية وأسسها، إضافة إلى الأبعاد المختلفة لها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وكذلك دور المدرسة في تعزيز هذه التربية من خلال المناهج الدراسية وأساليب التعليم، بعدها نتطرق إلى التربية على قيم الديمقراطية، حيث يُركز هذا الجزء الأخير على كيفية تنمية القيم الديمقراطية الأساسية مثل العدالة، المساواة، الحرية، التسامح، وحقوق الإنسان ضمن السياق التعليمي، كما يتناول تعريفات هذه القيم، أهميتها، والاستراتيجيات المُتبعة لغرسها في شخصيات الطلاب وتعزيز فهمهم واحترامهم لهذه القيم.

أولا: الديمقراطية:

منذ البدايات الأولى لتكوين الحضارات الإنسانية، تميزت الشعوب بتطلعاتها نحو تحقيق الحرية، العدالة، والمساواة، هذه التطلعات، التي خطّت مسار التاريخ وأعطته معاني جديدة، هي نفسها التي تكونت حولها فلسفات الحكم وشكّلت البنى الأساسية للدولة والمجتمع.

الديمقراطية، كفكر وممارسة، لم تكن مجرد ظاهرة تاريخية أو نظام سياسي، بل تمثلت كحلم الإنسانية الذي تجلت فيه رؤاها لنفسها، وأصبحت مرآةً تعكس فيها أعظم تطلعاتها، هي مسعى لترجمة الأفكار النبيلة إلى واقع ملموس، حيث يصبح الفرد شريكًا فاعلًا في تشكيل مستقبله.

وفي هذا العصر الحديث، لم تعد الديمقراطية خيارًا أو فكرةً مجردة، بل أصبحت متطلبًا حيويًا، ومعيارًا للتقدم والازدهار، ولضمان استمرار هذا المسعى، يتعين علينا الاعتراف بأهمية غرس قيمها في نفوس الأجيال الصاعدة، وهذا لا يتحقق إلا بتكامل الديمقراطية مع التربية والتعليم.

1- مدخل نظري لدراسة الديمقراطية:

إن الديمقراطية في نشأتها وتطورها مرت بمراحل عديدة، حتى وصلت إلى صورتها الحالية، لذا فإن تناول ماهية الديمقراطية، يُحتم علينا دراسة عدة مفاهيم مرتبطة بها، فالديمقراطية في بداياتها التاريخية والتأسيسية في العصور القديمة، والتي تعتبر أساس الديمقراطية الحديثة، كانت تعني حكم الشعب أو السيادة الكاملة للشعب، وكانت ديمقراطية مباشرة، لكنها كانت حِكرًا على فئات معينة فقط تساهم في الحياة السياسية، أما الديمقراطية الحديثة فإنها تقوم على آليات ووسائل إجرائية تحقق أهدافها، من قبيل الانتخاب، وتعدد الأحزاب السياسية، وحقوق الأقليات وحرية الصحافة... إلخ، من خلال قوانين ودساتير تضمن الحقوق والحريات، كما أن مضامينها تضلّ خاضعة إلى الأفكار والتوجّهات سواء في العالم الغربي، أو العالم العربي الإسلامي.

لذا لا يمكن بحال، الحديث عن الديمقراطية بدون البحث في جذورها وتاريخ نشأتها، وفيما يلي سنبرز أهم مراحل تطور المفهوم تاريخيا وفكريا:

1-1- نشأة وتطور مفهوم الديمقراطية:

1-1-1- الديمقراطية في بلاد الإغريق في مدينتي أثينا وإسبارطة:

هناك شبه اتفاق بين المؤرخين على أن أول من مارس الديمقراطية بمعنى حكم الشعب للشعب على أرض الواقع هم الشعب الإغريقي في بلاد اليونان، وأن مدينتي أثينا وإسبرطة هما أول من شهد

حكومة الشعب أو المدينة فهو الذين يختارون الحاكم وفي الوقت نفسه يضعون القوانين ويشرفون على تنفيذها[1].

لقد مارس الإغريق في مدينتي أثينا وإسبرطة الديمقراطية كنظام حكم من خلال القرنين الخامس والرابع قبل الميلاد وذلك بعد تطور سياسي طويل استغرق حوالي سبعة قرون، حيث كانت تقوم في المدينة حكومة، يطلق عليها اصطلاحا: اسم حكومة المدينة، لقد كان أفراد الشعب من الرجال يجتمعون كلهم في المدينة، ويشاركون جميع في حكمها، أي يجتمعون في هيئة جمعية عمومية، يتشاورون فيها في كل أشكال الحكم، مثل: انتخاب الحاكم وإصدار القوانين، والإشراف على تنفيذها، ووضع العقوبات على المخالفين، وربما ساعد هذا الاجتماع العام: قلة السكان، وبساطة الحياة، وسهولة المشاكل ويسرها، وقد توزعت الاختصاصات التشريعية والتنفيذية والقضائية على الهيئات التالية: الجمعية الشعبية "العمومية"، والمجلس النيابي، والمحاكم الشعبية[2].

لقد كان نصف أو ربع سكان أثينا الذكور(البالغين) فقط لهم حق التصويت، ولكن هذا الحاجز لم يكن حاجزاً قومياً ولا علاقة له بالمكانة الاقتصادية، فبغض النظر عن درجة فقرهم كان كل مواطني أثينا أحراراً في التصويت والتحدث في الجمعية العمومية، وكان مواطنو أثينا القديمة يتخذون قراراتهم مباشرة بدلاً من التصويت على قرارات نواب ينوبون عنهم في اتخاذها، وهذا الشكل من الحكم الديمقراطي الذي كان معمولاً به يسمىّ بالديمقراطية المباشرة أو الديمقراطية القديمة[3].

من جهة أخرى، فإن مفهوم الشعب لدى اليونان ليس كما هو متعارف عليه في عصرنا الحال، "فهو مفهوم ضيّق ينحصر في طبقة معينة، مما يسمح بالقول بأن الديمقراطية التي عرفتها اليونان هي في حقيقة الأمر نظاماً أرستقراطي يقوم على أساس إبعاد أغلب السكان عن الحكم والتركيز على طائفة معينة، ذلك أن الملاحظ لهذه الديمقراطية يجد بأن المواطنين الأحرار هم أقلية خاصة، إذا استثنينا منهم النساء، ومن هنا فالديمقراطية اليونانية تعتبر في الحقيقة حكماً للأقلية[4].

---

[1] إبراهيم طلبة حسين عبد النبي: المرجع السابق، ص600.

[2] المرجع نفسه، ص ص689، 690.

[3] صبري سعيد: **الديمقراطية**، ط1، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2007، ص ص7، 8.

[4] علي الدين هلال وآخرون: **الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي**، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1983، ص107.

1-1-2- الديمقراطية في روما:

في حوالي الوقت الذي ظهرت فيه الحكومة الشعبية في اليونان، فإنها ظهرت أيضاً في شبه الجزيرة الإيطالية في مدينة روما، ولكن الرومان اختاروا أن يطلق على نظامهم الجمهورية (ريبيلك- من ريس Res أي شيء أو شأن باللاتينية **وبليكوس** Publicus أي الجمهور): أو بعبارة مبسطة فإن الديمقراطية هي الشيء الذي ينتمي للشعب.

لقد كان حق المشاركة في حكم الجمهورية في بادئ الأمر قاصراً على النبلاء أو الارستقراط، ولكن بعد كفاح طويل، حصل عامة الناس أيضا على هذا الحق، وكما كان الوضع في أثينا، كان حق المشاركة قاصراً على الرجال، وهو ما كان عليه الحال تماماً في جميع الديمقراطيات والجمهوريات التالية حتى القرن العشرين[1].

غير أن مشاركة عامة الشعب عمليّاً، كانت صعبة، بحكم تواجد مكان اجتماعات المجالس في قلب روما، وهو ما يعني، إقصاء أعداد كبيرة من المواطنين من المشاركة، لاسيما المتواجدين بعيدا عن المركز[2].

إن الحضارة الرومانية قدمت معارضة ثابتة للديمقراطية كنظام وحيد للحكم، فالديمقراطية الرومانية لم تكن تعني أكثر من رفض نظام توارث السلطة، وضرورة حماية كرامة الفرد بحد أدنى من الحقوق والضمانات، والحضارة الرومانية بطبيعتها حضارة أرستقراطية، ترفض المبدأ الديمقراطي في الحكم، وتقوم على تقديس الأوضاع القائمة، وعدم توفير مناخ الحرية اللازم حتى لعملية تقييم الأوضاع السياسية.

1-1-3- الديمقراطية في العصور الوسطى:

إن فترة العصر الوسيط لم تعرف المفهوم الديمقراطي للحكم، لا على مستوى الفكر، ولا على مستوى الممارسة، إن الظلام الذي عاشت فيه أوروبا في هذا العصر حجب عنها النور الذي كان يشِعُّ من الشرق الإسلامي، سواء فيما يتعلق بالممارسات السياسية القائمة على الشورى، أو بحركة الترجمة التي نقلت الخبرة الديمقراطية اليونانية إلى اللغة العربية، فقط عندما تمكن الفكر الإسلامي

---

[1] روبرت أ. دال: **عن الديمقراطية**، ترجمة أحمد أمين الجمل، ط1، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، مصر، 2000، ص18.

[2] محمد رضواني: **بين الديمقراطية الشاملة والديمقراطية الواقعية- تحديات مستقبلية**، مقال منشور بتاريخ: 2017/07/22، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، متاح على الرابط: https://www.mominoun.com/articles/5240، تاريخ الاطلاع: 2022/11/25، على الساعة: 23:00.

من العبور عبر الحدود الأوروبية من خلال ألبرتوس الكبير وتوماس الأكويني، بدأت أوروبا تتعرف على تراثها اليوناني المرتبط بأشكال الحكم، كما بدأت تمارس- لأول مرة في تاريخها- المنطق العلمي والتفكير الموضوعي[1].

إن تطبيق مبدأ الديمقراطية في العصور الوسطى، جاء نتيجة صراع شديد بين السلطة المدنية متمثلة في الملوك من جهة والسلطة الدينية متمثلة في الكنيسة من جهة أخرى، فقد سادت النظم الديكتاتورية وظهرت النظريات الدينية التي تؤيد السلطة المطلقة أو 183 الديكتاتورية للحاكم، حيث أدى الظلم الفادح الواقع على الأفراد إلى انتفاضهم للتخلص من ذلك الظلم، فبدأ الصراع بين الشعوب من جهة والملوك من جهة أخرى[2].

لقد تطورت الفكرة الديمقراطية على مرّ الزمن وظهرت تيارات فكريه كثيرة دعت إلى النظام الديمقراطي والمطالبة بسيادة الشعب وخاصة في ظل النظم الفردية التي كانت سائدة في أوروبا في القرون الوسطى واستمرت الحركات الفكرية بالتطور والتقدم إلى أن جاء القرن الثامن عشر حيث بلغت أوجّها وبدأت الرغبة في تطبيق فكرة الديمقراطية تأخذ شكل القوة (الثورة) وخرجت من نطاق الأفكار النظرية إلى الواقع العملي الملموس ومثال ذلك الثورة الفرنسية التي كان لها الدور الأكبر في وضع الفكرة الديمقراطية موضع التطبيق العملي[3].

1-1-4- الديمقراطية في العصر الحديث:

لقد استقرت الديمقراطية في أوربا على صورتها الحالية، على اختلاف بينها في الجزئيات لا يؤثر في صورتها العامة ومبادئها الرئيسية، ومن خلال صراع الأوروبيين مع الملوك المستبدين الذين حكموا القارة منذ بداية الحضارة الغربية، جاء الإيمان بالديمقراطية تدريجياً كأسلوب ناجح في الحياة السياسية، هذا الصراع الذي برمج فلسفته مفكرو عصر التنوير من أمثال "روسو" و"فولتير" و"جون لوك"

---

(1) ميريام الأشقر، **الديمقراطية- Democracy**، الموسوعة السياسيّة، منشور بتاريخ: 2020/08/13، متاح على الرابط: https://political-encyclopedia.org/dictionary، تاريخ الاطلاع: 2022/11/26، على الساعة: 00:30.

(2) عماد الدين محمود إبراهيم أحمد منير: **الجانب الفلسفي والتاريخي للديمقراطية كمعنى ومضمون**، مجلة بحوث الشرق الأوسط، العدد43، 2016، ص184.

(3) قصي طارق: **تاريخ الديمقراطية**، مقال منشور بتاريخ 2014/12/12، الحوار المتمدن، العدد4660، متاح على الرابط: https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=445653، تاريخ الاطلاع: 2022/11/24، على الساعة: 00:46.

و"مونتسكيو" كانت حصيلته الثورة الأمريكية والفرنسية التي أدّت إلى إرساء القواعد السياسية والاجتماعية لمشاركة أفراد المجتمع في صناعة القرار السياسي[1].

انبثق عصر النهضة في أوروبا فقط عندما تم استبعاد تدخلات الكنيسة الكاثوليكية في نطاق العلم، وفي مجال السياسة على السواء، وقد وجد الأوروبيون في الديمقراطية بالذات ملجأ من تعسف الكنيسة واضطهادها لذا عادت أوروبا من جديد تناقش المسألة الديمقراطية، التي اختفت طوال فترة العصر الوسيط، وتطبق الديمقراطية كأسلوب للحكم وتنتقده وتطوره، بل وتصدره كأمثل نظام من أنظمة الحكم[2].

وفي عصر الثورة الصناعية تبلور الفكر الاقتصادي الفردي الذي يعرف الآن بالرأسمالية، إلى جانب المسيحية كنظام أخلاقي فردي فأصبحت مصلحة الشعب في مصلحة الأفراد المنتمين إليه عرقياً، وأصبحت حرية الشعب في إطار الدولة هي محصّلة حرية الفرد وحماية حرية الشعب تكمن في حماية حرية الفرد، وقد ترتب على ذلك استئناف التعددية في الفلسفات، مما أدّى في حدة مواجهة مشكلة تبني الفكر الواحد والتشريع الواحد للمجتمع فتكشفت الحاجة إلى رأي الأغلبية، وازدادت قوة تبني الديمقراطية التي أصبحت الآن نظاما للحكم[3].

من خلال استعراض نشأة وتطور مفهوم الديمقراطية، يظهر لنا أن هذا المفهوم ليس مجرد نظام حكومي، بل هو تجسيد لرحلة طويلة من التفكير الإنساني والتطور الاجتماعي، حيث يعكس مفهوم الديمقراطية جوانب أساسية من التقدم الحضاري في مسار تاريخ الإنسان.

في بداياته في اليونان القديمة، كانت الديمقراطية تحمل فكرة المشاركة الشعبية المباشرة في صنع القرار، وكانت مرتبطة بسياق الحياة اليومية والقيم الثقافية، ومع مرور الوقت، شهدت العصور الوسطى تراجعًا لهذا المفهوم، حيث غابت مفاهيم الحكم الشعبي وأخذت السلطة طابعًا ديكتاتوريًا يسيطر عليها النبلاء والملوك.

مع تأثير الحضارة الإسلامية وانتقالها للمعرفة اليونانية، بدأت أوروبا تستعيد وعيها الفكري وترث تقاليدها الديمقراطية، حيث ظهرت فترة النهضة والثورات الحديثة كمراحل محورية في تطور المفهوم، كما تحولت الديمقراطية من كونها مجرد نظام حكومي إلى رمز للحقوق الفردية والمشاركة المدنية.

---

[1] إبراهيم طلبة حسين عبد النبي: المرجع السابق، ص403.

[2] ميريام الأشقر: الديمقراطية– Democracy، الموقع السابق.

[3] إبراهيم طلبة حسين عبد النبي: المرجع السابق، ص403.

بالمجمل يمثل مفهوم الديمقراطية مسارًا تاريخيًا يعكس نضوج الفهم الإنساني للحكم الذاتي والعدالة، حيث يجسد التطور الزمني لهذا المفهوم جهود الإنسان في السعي لتحقيق التقدم والتغيير نحو مجتمعات تشجع على المشاركة الشعبية وتحترم حقوق الفرد، وهو ما يعزز تلاحم البُعد الاجتماعي والثقافي في تجربة الديمقراطية عبر العصور.

تجدر الإشارة إلى أن الديمقراطية كمفهوم سياسي معاصر يرتبط بشكل كبير بالتقاليد والممارسات الغربية، وهو يدعو إلى المشاركة الشاملة في اتخاذ القرارات الحكومية ومبدأ سيادة الشعب، ومن المهم هنا الإشارة إلى أن مفهوم الديمقراطية بهذا المعنى الدقيق لا يوجد بشكل صريح في الإسلام، وذلك لأن النظم السياسية في الإسلام تُبنى على أساس مختلف، فالحكم يستند إلى شريعة الله وليس فقط على إرادة الأغلبية، فالشريعة تقدم إطارًا يحكم السلوك الفردي والجماعي، وتضع معايير العدالة والأخلاق، ومع ذلك، يتم تشجيع مبادئ مثل الشورى، وهي مشورة أو استشارة الآخرين، وهي تمثل جانبًا يمكن اعتباره قريبًا من مفهوم الديمقراطية بمعنى المشاركة في اتخاذ القرارات، ولكن مع الاحتفاظ بالأسس الدينية كمرجع أساسي، في هذا السياق، يمكن القول إن مفهوم الديمقراطية يقابله في الإسلام مفهوم الشورى، الذي يعكس التزام النظام الإسلامي بالمشاركة والتشاور، بما يحفظ العدالة ويضمن التوازن بين أفراد المجتمع.

تختلف الشورى عن الديمقراطية الغربية بشكل أساسي في كونها مستندة إلى الشريعة الإسلامية ومبادئها، حيث أن الدين يلعب دورًا مركزيًا في توجيه السياسات والقوانين، بخلاف النموذج الغربي الذي يفصل بين الدين والدولة، هذا يميز الشورى كنظام يدمج العناصر الدينية بشكل مباشر في الحياة العامة ويؤكد على الالتزام بالقيم الأخلاقية والاجتماعية كجزء لا يتجزأ من العملية السياسية.

بناءً على هذا، من المُهم الإشارة إلى أن الدور الذي لعبته المجتمعات الإسلامية في تطوير مفاهيم مشابهة للديمقراطية يستحق أن يُدرس بشكل مستقل، وذلك لاستكشاف التأثيرات والمساهمات بالعمق اللازم، الأمر الذي قد يتجاوز نطاق هذا البحث.

2- المضامين الديمقراطية في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والدستور الجزائري:

تُعد الديمقراطية من القيم العالمية التي أصبحت محور الاهتمام في العصر الحديث، وقد وجدت تجلياتها الواضحة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، هذه الوثيقة العالمية التي تُعتبر بوصلة للمجتمعات في تحقيق الحقوق والحريات، من جهة أخرى، يُسلط الدستور الجزائري الضوء على مجموعة من القيم والمبادئ التي تتواكب وتتفق مع أحكام الإعلان العالمي، وخصوصية المجتمع المسلم، وعليه

سوف نستعرض المواد التي تم اختيارها بعناية من هاتين الوثيقتين، لتسليط الضوء على المضامين الديمقراطية التي تميزها وتُسهم في توجيه الرؤى نحو مجتمع عادل ومتنوع.

2-1- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان:

تجسدّت قضية الديمقراطية في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عام (1948) من خلال مجموعة من المواد تنص في مجملها على قيم المساواة والعدالة وحق الإنسان في التمتّع بالحريات الأساسية كحرية الرأي والتعبير وحرية المشاركة في إدارة الشؤون العامة، وفيمايلي يمكن ذكر بعض مواد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان التي تنص على مضامين الديمقراطية:[1]

- **المادة (01):** يولد جميع الناس أحراراً متساوين في الكرامة والحقوق، وقد وهبوا عقلاً وضميراً وعليهم أن يعامل بعضهم بعضاً بروح الإخاء.
- **المادة (02):** لكل إنسان حق التمتع بجميع الحقوق والحريات المذكورة في هذا الإعلان، دونما تمييز من أي نوع، ولاسيما التمييز بسبب العنصر، أو اللون، أو الجنس، أو اللغة، أو الدين، أو الرأي سياسيا أو غير سياسي، أو الأصل الوطني أو الاجتماعي، أو الثروة، أو المولد أو أي وضع آخر.
- **المادة (03):** لكل فرد الحق في الحياة والحرية، وفي الأمان على شخصه.
- **المادة (07):** الناس جميعا سواء أمام القانون، وهم يتساوون في حق التمتع بحماية القانون دونما تمييز، كما يتساوون في حق التمتع بالحماية من أي تمييز ينتهك هذا الإعلان ومن أي تحريض على مثل هذا التمييز.
- **المادة (10):** لكل إنسان الحق، على قدم المساواة التامة مع الآخرين، الحق في أن تنظر قضيته محكمة مستقلة ومحايدة، نظراً منصفاً وعلنياً، للفصل في حقوقه، والتزاماته، وأية تهمة جنائية توجه إليه.
- **المادة (18):** لكل شخص حق في حرية الفكر والوجدان والدين، ويشمل هذا الحق حريته في تغيير دينه أو معتقده، وحريته في إظهار دينه أو معتقده بالتعبد وإقامة الشعائر والممارسة والتعليم، بمفرده أو مع جماعة، وأمام الملأ أو على حده.
- **المادة (19):** لكل شخص الحق في حرية الرأي والتعبير، ويشمل هذا الحق حريته في اعتناق الآراء دون أي مضايقة، وفي التماس الأنباء والأفكار وتلقّيها ونقلها إلى الآخرين، بأي وسيلة ودونما اعتبار للحدود.

---

[1] حقوق الإنسان: **مجموعة صكوك دولية**، ج1، المجلد الأول، الأمم المتحدة، نيويورك، 1993، ص1.

- **المادة (20):** لكل شخص الحق في حرية الاشتراك في الاجتماعات والجمعيات السلمية.
- **المادة (21):** لكل فرد حق الاشتراك في إدارة الأمور العامة للبلاد إما مباشرة وإما بواسطة ممثلين يختارون اختيارا حراً.

2-2- الدستور الجزائري:[1]

- **التعديل الدستوري لسنة 2016 الصادر بموجب القانون 16-01:**

إن المتتبع للتعديل الدستوري رقم 16-01 المؤرخ في 06 مارس 2016، لا يمكن إنكار دوره في تعميق مبادئ الديمقراطية في الجزائر، كمبدأ التنظيم الديمقراطي والفصل بين السلطات واعتبارها من بين المبادئ التي تقوم عليها الدولة، بالإضافة إلى مواد تتعلق بحقوق وحريات المواطنين، كحرية التعبير والفكر، وحق التظاهر السلمي، وفيما يلي يمكن ذكر بعض المواد التي تنص على مضامين الديمقراطية:

- **المادة (15):** تقوم الدولة على مبادئ التنظيم الديمقراطي والفصل بين السلطات والعدالة الاجتماعية.
- **المادة (32):** كل المواطنين سواسية أمام القانون، ولا يمكن أن يُتَذرّعَ بأي تمييز يعود سببه إلى المولد أو العرق أو الجنس، أو الرأي أو أي شرط أو ظرف آخر، شخصي أو اجتماعي.
- **المادة (34):** تستهدف المؤسسات مساواة كل المواطنين والمواطنات في الحقوق والواجبات، بإزالة العقبات التي تعُوق تفتّح شخصية الإنسان، وتحول دون مشاركة الجميع الفعلية في الحياة السياسية، والاجتماعية، والثقافية.
- **المادة (38):** الحرّيات الأساسية وحقوق الإنسان والمواطن مضمونة، وتُكوّن تراثاً مشتركاً بين جميع الجزائريين والجزائريات، واجبهم أن ينقلوه من جيل إلى جيل كي يحافظوا على سلامته، وعدم انتهاك حرمته.
- **المادة (40):** تضمن الدولة عدم انتهاك حرمة الإنسان، ويُحظر أي عنف بدني أو معنوي أو أي مساس بالكرامة.
- **المادة (42):** لا مساس بحُرمة حريّة المعتقد، وحريّة الرأي.
- **المادة (44):** حرية الابتكار الفكري والفنّي والعلمي مضمونة للمواطن.
- **المادة (46):** لا يجوز انتهاك حرمة حياة المواطن الخاصة، وحُرمة شرفه، ويحميها القانون.
- **المادة (48):** حريات التعبير، وإنشاء الجمعيات، والاجتماع، مضمونة للمواطن.

---

[1] الجريدة الرسمية: **قانون رقم 16-01**، مؤرخ في 26 جمادى الأولى عام 1437هـ الموافق لـ 6 مارس 2016، يتضمن التعديل الدستوري، العدد14، السنة 53، 7 مارس 2016، ص ص8، 10، 11، 12، 13.

- **المادة (49):** حرية التظاهر السلمي مضمونة للمواطن في إطار القانون الذي يُحدد كيفيات ممارستها.
- **المادة (50):** حرية الصحافة المكتوبة والسمعية والبصرية وعلى الشبكات الإعلامية مضمونة ولا تُقيد بأي شكل من الأشكال.
- **المادة (51):** الحصول على المعلومات والإحصائيات ونقلها مضمونان للمواطن.
- **المادة (52):** حق إنشاء الأحزاب السياسية مُعترف به ومضمون.
- **المادة (59):** لا يُتابع أحد، ولا يوقف أو يُحتجز، إلا ضمن الشروط المحددة بالقانون، وطبقًا للأشكال التي تنصّ عليها.
- **المادة (63):** يتساوى جميع المواطنين في تقلّد المهام والوظائف في الدولة دون أيّة شروط أخرى غير الشروط التي يُحدّدها القانون.

3- علاقة الديمقراطية بالمواطنة:

قبل الحديث عن علاقة الديمقراطية بالمواطنة، لابد من الوقوف عند مفهوم المواطنة، لتحديده وتوضيح معناه، لنتناول بعدها علاقته بمفهوم الديمقراطية.

3-1- مفهوم المواطنة:

تُعرف المواطنة: "بأنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين شخص طبيعي وبين مجتمع سياسي (الدولة)، ومن خلال هذه العلاقة يُقدم الطرف الأول الولاء للوطن، ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتتّسم هذه العلاقة بين الشخص والدولة بالمساواة أمام القانون"[1].

أما معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية فيعرفها على أنها: "صفة المواطن والتي تحدد حقوقه وواجباته الوطنية، ويَعرف الفرد حقوقه ويؤدي واجباته عن طريق التربية الوطنية، وتتميز المواطنة بنوع خاص بولاء المواطن لبلاده وخدمتها في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين في تحقيق الأهداف القومية"[2].

---

[1] المجلس الوطني لحقوق الإنسان بالمغرب: **التربية على المواطنة وحقوق الإنسان: فهم مشترك للمبادئ والمنهجيات**، المغرب، 2015، ص15.

[2] أحمد زكي بدوي: المرجع السابق، ص60.

أما من منظور تربوي فالمواطنة: "تتجسد في جملة من القيم والمحددات التربوية، كالحرية والمساواة والعدالة والتسامح والتعاون ونبذ العنف والتطرف وحقوق الإنسان والديمقراطية، هذه القيم كفيلة بتحقيق الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي والأمني، والتي يتوجب تضمينها في المناهج التربوية والمقررات الدراسية كنواظم لمفهوم المواطنة"[1].

3-2- علاقة الديمقراطية بالمواطنة:

تتلازم الديمقراطية مع المواطنة، فالديمقراطية تقوم على الفصل بين المجتمع المدني والمجتمع السياسي، وهي بذلك تضمن الحقوق القانونية والسياسية لجميع مواطني بلد من البلدان، بغض النظر عن انتماءاتهم الدينية والعرقية وغيرها، فالعلاقة بين المواطنة والديمقراطية عميقة وجوهرية، إذ لا يمكن ممارسة الديمقراطية دون تطوير وتكريس المواطنة، لأن المواطنة السبيل الوحيد لتكريس سيادة القانون والمساواة وممارسة الحد الأدنى من الحقوق.

فإذا كان المواطن ينتظر حقوقه السياسية، بحكم كونه مُواطناً يُقدم واجبات مثل دفع الضرائب وغيرها، فإن الرعية لا تتوقع حقوقا سياسية وإنما التعامل بالحسنى والتسامح، لذلك تكون المواطنة هي المنطلق للمطالبة بالديمقراطية بغرض الوصول إلى السلطة وتوسيع مفهوم المواطنة، لأن الديمقراطية هي في الحقيقة حكم ممثلي الأغلبية بموجب القيم الديمقراطية[2].

ولما كانت المواطنة الحقّة هي مقدمة النظام الديمقراطي، فإن هناك علاقة جدلية بين المواطنة والديمقراطية، ومن الطبيعي هنا أن ترتبط المواطنة بوجود نظام سياسي ديمقراطي-تعددي، يحترم حقوق الإنسان ويصون كرامته ويوفر ضرورات العيش الكريم له.

ويمكن القول أن ثمة علاقة عميقة وجوهرية، بين مفهوم المواطنة والأوضاع السياسية والاقتصادية والثقافية السائدة، وذلك لأن الكثير من مضامين المواطنة على الصعيدين الذاتي والموضوعي، هي بحاجة إلى فضاء سياسي جديد يأخذ على عاتقه تحريك الساحة بقواها ومكوناتها المتعددة باتجاه القبض على المفردات والعناصر الضرورية لهذا المفهوم، وهذا ما يفسر لماذا تحتاج المواطنة إلى فضاء ديمقراطي "دولة ديمقراطية" والهدف هنا، هو كي لا يمارس في غياب الديمقراطية، الإقصاء والتهميش والتمييز تجاه

---

[1] النوي بالطاهر، عاتكة غرغوط: **مفهوم المواطنة من منظور تربوي فلسفي**، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، المجلد03، العدد04، 2019، ص61.

[2] معمري محمد، رانبي عبد القادر: **مفهوم المواطنة والديمقراطية وجدلية العلاقة بينهما**، مجلة التراث، المجلد05، العدد01، 2015، ص119.

المواطنين بسبب آرائهم أو إثنيتهم، ذلك أنه في الفضاء الديمقراطي يمنع التمييز بين الناس، وحتى لا يكون هناك من جانب مواطنين، وفي الجانب الآخر رعايا، وهذا يترجم بعدم منح الحظوة لمواطن، لأي سبب دون وجه حق، كون هذه الدولة تمثل مؤسسة جامعة لكل المواطنين، وهي بذلك تمثل المحصلة الأخيرة لمجموع إرادات المواطنين[1].

وبما أن الديمقراطية آلية للحكم وأسلوباً حضارياً للتداول على السلطة سلمياً، وتدعم أن يساهم كل فرد في تدبير وتسيير شؤون الدولة تجد أسساً في هذه الأشكال الثلاثة للمواطنة، لأن التصويت هو أحد دعائم الديمقراطية الذي يمكّن الأغلبية من اختيار حاكمهم من خلال المشاركة لأكبر قدر من المواطنين في اتخاذ القرارات، وكذلك المساواة أمام القانون الذي يجعل من الحاكم والمحكوم على حدّ سواء أمام المساءلة، وأنه لا أحد يعلو على القانون، فلا تكون السلطة مطلقة للحاكم بتصرف وفق أهوائه ومزاجه، أما دولة الخدمات الاجتماعية التي كلما تحققت الخدمة الاجتماعية بالشكل الذي يبعث بالرضا لدى المواطن تكون لها تبعات تزيد من الثقة المتبادلة بين المواطن والجهة الحاكمة، ما يدفع بالمواطن إلى احترام القوانين والولاء العام، وهذه كلها تدعم قيام النظام الديمقراطي[2].

من خلال هذا الجزء **نستنتج** أن الديمقراطية، ذلك المفهوم الذي لم يتوقف عن التطور وشهد تحولات جذرية عبر العصور، تتجلى اليوم في صورة متفاوتة، نتاجًا لتفاعلات استمرت لأكثر من قرنين من الصراعات الفكرية والثورات السياسية.

من ناحية أخرى، تستضيف وثائق الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وكذلك الدستور الجزائري لعام 2016، مجموعة من المواد التي تدعم الديمقراطية، وتُسهم في تكريسها كمفهوم أساسي في إطار دولة القانون، وعندما ننظر إلى العلاقة بين الديمقراطية والمواطنة، نجد أنها تمثل نواة التكامل، حيث تُشكل المواطنة ركيزة أساسية للحياة الديمقراطية، فهي توفر الأساس القيمي والأخلاقي الذي يُمكن من خلاله تحقيق الحق في نظام دولي يسوده القانون.

---

[1] سليم يونس الزريعي: **في جدلية العلاقة بين الديمقراطية والمواطنة**، الحوار المتمدن، العدد6443، مقال منشور بتاريخ 2019/12/21: متاح على الرابط: https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=659597، تاريخ الاطلاع: 2023/01/15، على الساعة: 19:58.

[2] معمري محمد، رانبي عبد القادر: المرجع السابق، ص121.

ثانيا: ماهية القيم (Values):

في تقاطع الثقافات وتداخل الهويات، تظل القيم حجر الزاوية الذي ينظم السلوكيات ويشكل الرؤى، بوصفها المحور الأساسي للتفاعلات الاجتماعية، إذ تمثل بوصلة الإنسان في مسيرته نحو تحقيق التوازن الشخصي والاجتماعي، ورغم مرور الزمن والتطورات الكبرى التي شهدتها الحضارات، تظل القيم العنصر الثابت الذي يجمع الإنسانية تحت مظلة المبادئ والأخلاق.

من منظور السوسيولوجيا، تعتبر القيم جزءًا من النسيج الاجتماعي، تُسهم في تحديد هيكل المجتمع وتفاعلات أفراده، حيث تلعب القيم دورًا مركزيًا في توجيه وتنظيم العلاقات الاجتماعية وتحديد معايير القبول والرفض، ولهذا، تأخذ السوسيولوجيا على عاتقها مهمة فك التشابك بين القيم والتغيير الاجتماعي، وفهم تأثيرات الثقافة والتقاليد على شكل وطبيعة القيم المعتمدة.

من ناحية أخرى، تأتي أهمية المجال التربوي كواحة خصبة لزراعة القيم وتنميتها، ففي الساحة التربوية، تُعد القيم الركيزة الأساسية التي تستند إليها استراتيجيات التعليم والتعلم، فمن خلال هذه البيئة يُمكن تجسيد القيم الأخلاقية والاجتماعية وتحويلها إلى ممارسات واعية ومتأصلة في نفوس الأجيال الجديدة.

يركز هذا الجزء من الدراسة على استقصاء أهمية القيم من منظوري سوسيوتربوي، مركزين على مصادر اكتساب القيم، وأبعادها وخصائصها، والوظائف التي تؤديها في الحياة اليومية، بالإضافة إلى مكونات القيم وأنواعها، ونتطرق أيضا إلى الأساليب المستخدمة لقياسها وتقويمها.

لقد حاولنا في الجزء الخاص بتحديد مفاهيم الدراسة، إعطاء تعريف شامل ومفصّل لموضوع القيم، التي تعددت مفاهيمها، لأن كل باحث يحاول إعطاء تعريف مُحدّد، هذه التعاريف التي لا تخلو من منطلقات تبريرية لما يحاول الباحثون الوصول إليه، لذا استعراضنا لمجموعة مفاهيم القيم، سوف يساعدنا في محاولة الفهم الجيد لماهية القيم باعتبارها صلب الموضوع، لذا تُملي علينا الدراسة العلمية المنهجية تناول ماهية القيم، لذلك سنحاول بكل موضوعية الإحاطة والإلمام بها.

1- أهمية القيم:

أهمية القيم بالنسيبة للفرد:[1]

[1] محمد بن عوض الخباص: **دور مدرس التربية الإسلامية في غرس القيم وبلورتها من خلال المنهاج المدرسي**، مجلة عالم التربية، العدد21، منشورات عالم التربية، 2012، ص401.

- تلعب القيم دورا هاما في تشكيل شخصية الفرد، وتحديد أهدافه في إطار معياري صحيح.
- تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه، وتمنحه القدرة على التكيف والتوافق الايجابيين، وتحقيق الرضا عن نفسه.
- تحقق للفرد الإحساس بالأمان، وتعطيه الفرصة للتعبير عن نفسه، كما أنها تدفعه لتحسين إدراكه، ومعتقداته لتتضح الرؤيا أمامه، وتساعده بالتالي على فهم العالم الذي حوله، وتوسع إطاره المرجعي في فهم حياته وعلاقاته.
- تستخدم بمثابة معايير وموازين، يقاس بها العمل ويقيم، كما أنها تساعد على التنبؤ بسلوك صاحبها.
- تعمل القيم على إصلاح الفرد اجتماعيا وأخلاقيا ونفسيا وفكريا وثقافيا، كما أنه تعمل على ضبط نزوات الفرد وشهواته.

أهمية القيم بالنسبة للمجتمع:[1]

- تحفظ القيم للمجتمع بقاؤه واستمراريته، فلقد وضح القـرآن الكريم هذه الحقيقة في العديد من آياتـه التي ذكـرت نهاية الأقوام التي تبنت القيـم، الفاسدة ورفضت معايير القيم الفاضلة في قوله تعالى: ﴿**وضَرَبَ اللهُ مثلاً قَرْيةً كانَتْ ءامِنَةً مُطمئنّةً يأتِيهاَ رِزْقُهاَ رغداً منْ كلِّ مَكانِ فَكَفَرتْ بِأَنْعُمِ اللهِ فأذَاقَهاَ اللهُ لِباسَ الجُوعِ والخَوفِ بماَ كَانُوا يصْنعُونْ**﴾ (سورة النحل، الآية:112).
- تحفظ للمجتمع تماسكه، فتحدد أهداف حياته ومُثُلِه العليا ومبادئه الثابتة والمستقرة.
- تُعطي المجتمع الشكل الذي يتميز به عن غيره من المجتمعات الأخرى.
- القيم من أهم العوامل التي تسهم في رقي المجتمعات.
- القيم وحدها، الكفيلة بحل الصراعات والأزمات التي يتعرض لها الإنسان نتيجة التطور في العلم والتكنولوجيا، فهي توفر نوعا من التكافل وإعطاء معنى لكل جوانب الوجود والحياة[2].

كما أن هناك موقفان اختلفا حول مدى أهمية القيم وسوف نستعرض هذين الموقفين:

* **الموقف الأول:** ينظر إلى القيم كقوة مُنشئة للسلوك أو الحركة، وبالتالي فإن أي تغييرات أو تطويرات في المجتمع أو في المنظمات المختلفة يجب أن تسبقها وتوازيها تغييرات في القيم السائدة.

---

[1] أحلام عتيق مغلي السلمي: **مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد03، العدد02، جانفي 2019، ص86.

[2] محمد بن عوض الخباص، المرجع السابق، ص ص401، 402.

* **الموقف الثاني:** ينظر إلى القيم كقوة ضابطة ومنظمة للسلوك فقط، وأن أساس عملية التغير يكمن في العناصر المادية، مُمثّلة في أدوات ووسائل الإنتاج بالدرجة الأولى، ويقول أنصار هذا الموقف إن القيم نفسها تتغير وتتكيف حسب التغيرات المادية.

2- مصادر اكتساب القيم:

يكتسب الأفراد القيم من عدة مصادر، ويعتبر الدين الإسلامي المصدر الأول والأساسي للقيم، ممثلا بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، أيضا هناك مصادر أخرى لاكتساب القيم منها:

1. **الأسرة:** تعتبر الأسرة وسيلة تربط بين جيلين متتاليين عن طريق تنشئة أطفال كل جيل على القيم والمبادئ والمعايير والسنن الاجتماعية للجيل السابق، فالأسرة تقوم بنقل التراث من جيل إلى آخر من أجل تكوين شخصية الفرد وتربيته جسميا وعقليا وروحيا وهي تقوم بترسيب في أعماق الصغار ما تريد ترسيبه من معتقدات وقيم، ومنه يمكن التأكيد على دور الأسرة كوسيط هام وأساسي بين الثقافة والفرد من خلاله يتحقق غرس القيم أو تغييرها في نفوس الأبناء[1].

وبشكل عام يؤثر أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يتبعه الآباء مع الأبناء في تبنّي قيم معينة دون أخرى، فقد توصل "ما كيني" إلى أن هناك ارتباطا بين التوجه القيمي للأبناء وتصورهم أو إدراكهم لأنماط معاملة الوالدين، فالأبناء ذوو التوجهات الآمرة (Prescriptive Orientations) يدركون الآباء على أنهم أكثر مكافأة وأقل عقابا، ولذلك فهم يميلون إلى عمل ما هو صواب، في حين أن الأبناء ذوي التوجهات الناهية (Proscriptive Orientations)، يدركون الآباء على أنهم أكثر عقابا وأقل مكافأة لذلك يركزون انتباههم على عدم عمل ما هو خطأ[2].

2. **المدرسة:** للمدرسة دور كبير في ترسيخ القيم، ويتشابه دورها إلى حدّ كبير مع دور الأسرة، حيث تعد الفضاء الأمثل لترسيخ القيم والمبادئ الأخلاقية، وقد أوجدها المجتمع من أجل تحقيق أهدافه وغاياته التربوية كمؤسسة تربوية تساعد على تنمية شخصية المتعلمين من كل جوانبها، العقلية والجسمية والروحية والثقافية... وتمكنهم من اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية والأنماط السلوكية التي تجعلهم أفرادا صالحين وتحميهم من الانحراف والفساد، هذه العملية التي أطلق عليها دوركايم مصطلح التطبيع الاجتماعي أو التنشئة الاجتماعية، والتي تستدمج ثقافة المجتمع في شخصيات أفراده لحماية المجتمع من أي خلل قيمي.

---

[1] ماجد الزيود: **الشباب والقيم في عالم متغير**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص ص25-26.

[2] J. P. McKinney, **The Development of Value-Prescripture or Proscriptive**, Human Development, Vol. 14, 1971, p718.

ويحدد في هذا الصدد جيروس خمسة عوامل أساسية لها أهميتها وتأثيرها على التوجهات القيمية للطلاب وهي:[1]

- المحتوى المنهجي؛
- المحتوى المنهجي كما يتفاعل مع أسلوب معين من أساليب التعليم؛
- التعبير الصريح للمدرسين عن قيمهم في حجرات الدراسة؛
- تعبير المدرسين العارض عن قيمهم في مواقف خارج نطاق حجرة الدراسة؛
- توحد الطلاب مع بعض المدرسين ومن ثم تبني الأول لقيم الآخر.

تساعد المدرسة التلميذ على اكتساب معنى المسؤولية الوطنية والاتجاهات الإيجابية نحو نفسه والآخرين، والإقبال على التعلم المستمر، بالإضافة إلى ذلك، فإن هناك إجماع حول بعض القيم، من قبيل الاحترام والإنصاف والمساواة والانضباط الشخصي، وهي قيم عابرة للحواجز السوسيو- اقتصادية والثقافية[2].

كما أن هناك كثير من المقررات الدراسية إذا أُحسِن إعدادها وتحديد أهدافها بدقة، يمكن أن تؤدي دورا إيجابيا في تأصيل القيم لدى التلاميذ بإكسابهم هذه القيم وتنميتها لديهم[3].

3. **وسائل الإعلام:** يقضي الأطفال فترات طويلة من وقتهم في مشاهدة التلفزيون، حيث يتأثرون بما يشاهدونه من برامج تؤثر في اكتسابهم للقيم، كما يتأثرون أيضا بما يقرئونه من مجلات وصور ترشدهم إلى ما هو مقبول أو مرفوض من سلوكيات[4].

فهي توجه وتبلور الوعي القومي، وتساهم بطريقة مباشرة وغير مباشرة في غرس مختلف القيم، ومن الوسائل الإعلامية الحديثة، التي أصبحت تؤثر في السلوك الفردي للمجتمع (الانترنت، التلفزيون، المجلات، الجرائد، كل ما هو مكتوب أو مسموع كالإذاعة...) تقوم وسائل الإعلام بنشر المعلومات المتنوعة في كافة المجالات التي تناسب كل الاتجاهات والأفكار وكذلك إشباع الحاجات النفسية لدى

---

(1) سهيل أحمد الهندي: **دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير، تخصص أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2001، ص44.

(2) علال بن العزمية: **القيم والمدرسة**، مجلة عالم التربية، العدد21، منشورات عالم التربية، 2012، ص212.

(3) دعاء أنور جمعة أبو مور: **أثر توظيف مسرحية المناهج على تنمية القيم في مادة التربية الوطنية لدى طالبات الصف السادس الأساسي**، بحث مقدم استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2016، ص28.

(4) المرجع نفسه، ص39.

الفرد، مثل الحاجة إلى المعرفة والمعلومة الجديدة والتسلية والأخبار والثقافة العامة، ودعم الاتجاهات النفسية وتعزيز القيم والمعتقدات أو تعديلها والتوافق مع المواقف الجديدة[1].

3- مكونات القيم:

أ. **المكون المعرفي:** والذي يتضمن إدراك موضوع القيمة وتمييزه عن طريق العقل أو التفكير ومن حيث الوعي بما هو جدير بالرغبة والتقدير، ويمثل معتقدات الفرد وأحكامه وأفكاره ومعلوماته عن القيمة، أو بمعنى آخر وضع موضوعات التفكير على بعد أو أكثر من أبعاد القيم[2].

ب. **المكون الوجداني:** ويشمل الانفعالات والمشاعر والأحاسيس الداخلية، وعن طريقه يميل الفرد إلى قيمة معينة، ويتصل هذا المكون بتقدير القيمة والاعتزاز بها، وفي هذا الجانب يشعر الفرد بالسعادة لاختيار القيمة ويعلن الاستعداد للتمسك بالقيمة على الملأ[3].

ج. **المكون السلوكي:** وهذا الجانب هو الذي تظهر فيه القيمة، فالقيمة هنا تترجم إلى سلوك ظاهري، ويتصل هذا الجانب بممارسة القيمة أو السلوك الفعلي، والقيم بناء على هذا التصور تقف كمتغير وسيط أو كمعيار مرشد للسلوك أو الفعل[4].

4- مراحل تكوين القيم:[5]

يربكراثوول (Krathwohl) أن اكتساب القيم يمرّ على خمسة مراحل أو مستويات مرتبة ترتيبا هرميا فيما يعرف بعملية التذويت (عملية استيعاب الفرد للقيم داخليا) وهذه المستويات هي:

أ. مستوى الاستقبال: وهي مرحلة وعي الفرد وإحساسه بالمثيرات المحيطة، ورغبته في استقبالها وضبط انتباهه.

---

(1) سهير كامل أحمد، شحاتة سليمان أحمد: **تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، 2002، ص26.

(2) محمد فتحي عكاشة، محمد شفيق زكي: **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1997، ص240.

(3) نورهان منير حسن فهمي: **القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1999، ص93.

(4) هاشم فتح الله عبد الرحمان: **دور كليات التربية في تنمية وتدعيم بعض القيم لدى طلابها**، رسالة دكتوراه، كلية أصول التربية، جامعة المنيا، مصر، 1992، ص5.

(5) زينب زيود: **الأسس المعيارية لاختبار القيم التربوية ووضع الأهداف التربوية لمرحلتي التعليم ما قبل الجامعي في سورية: دراسة تحليلية وتقويمية للأهداف والقيم التربوية**، مجلة كلية التربية، المجلد28، العدد02، جامعة أسيوط، مصر، أفريل 2012، ص46.

ب. مستوى الاستجابة: وهنا يتعدى الفرد مجرد الانتباه إلى الاستجابة، والاندماج والمشاركة الفعلية في المواقف المحيطة.

ج. مستوى التقييم: وهنا يعطي الفرد قيمة أو تقديرا للمواقف والأفكار، ويكون تقديره ناتجا عن اعتماده واقتناعه الذاتي.

د. مستوى التنظيم: أي يبني الفرد قيمه، ويعيد بنائه القيمي، ليصل إلى منظومة قيمية متكاملة تعبر عن ذاته.

هـ. مستوى الوسم بالقيمة: وبه تنتهي عملية التذويت، حيث يستجيب الفرد للمواقف بناءً على القيم التي يتبناها ويوسم بقيمة، كالتعاون أو الصدق نتيجة للتوافق بين قيمه وسلوكه.

5- أبعاد القيم:

يرى البعض أن للقيم نظام ثلاثي الأبعاد:[1]

أ. بعد يحفز النشاط الإنساني رغم غياب علاقته بالواقع، كما هو الشأن في المساواة، كقيمة مثلا.

ب. بعد يحدد مبادئ النشاط، وهو بعد واقعي، كما هو الحال في قيم الصدق والتسامح والأمانة، وهي كلها قيم في متناول الأفراد.

ج. بعد بموجبه تحدد معايير الحكم على التصرف أو التجديد والإصلاح، كما هو الحال في البحث عن النجاعة والصلاحية، وما هي النتائج المرتقبة؟

6- خصائص القيم:

- **القيم ذاتية وشخصية:** ترتبط القيم بشخصية الفرد وذاته ارتباطا وثيقا، وتظهر لديه على صور مختلفة من التفضيلات والاهتمامات والاختيارات والحاجات والأحكام، مما يجعلها قضية ذاتية شخصية يختلف الناس حول مدى تأثيرها وتمثلها باختلاف ذواتهم وشخصياتهم ومعتقداتهم حولها[2].

---

[1] علال بن العزمية، المرجع السابق، ص204.

[2] ماجد زكي الجلاد: **تعلم القيم وتعليمها**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص35.

- **إنسانية:** لكونها مرتبطة بالإنسان بالأساس، وليس بأي كائن آخر غيره (...) وتبرز الخاصية الإنسانية للقيم في كون أن هذه الأخيرة– القيم– دائما واضحة وجلية في سلوك الإنسان، حيث تساهم في تحديد اتجاه السلوك ورسم مقوماته[1].
- **القيم نسبية:** تعني نسبية القيم أنها تختلف باختلاف الزمن والمكان والإنسان، فتقديرها وبيان أهميتها وجدواها تختلف من إنسان إلى آخر، ومن مكان إلى مكان، ومن زمان إلى زمان، وذلك لتصورات الأفراد للقيمة وارتباطاتها الزمنية والمكانية، وهي بذلك تتبّع لمعتقدات الإنسان وتصوراته كما يحددها في زمن ومكان معين (...) فما يراه جيل بأنه قيمة إيجابية قد يراه جيل آخر بأنه قيمة سلبية[2].

غير أن هناك جدل حول فكرة نسبية القيم، حيث رأى البعض أن القيم يجب أن تكون ثابتة حتى لا يكون السلوك الإنساني مُعوجّا، لكنهم ذهبوا إلى أن ثبات القيم نسبي وليس مطلقا، والنسبية ليست فردية وجزئية، فالمجتمع له دور كبير في تثبيت القيم وفي تطورها[3].

- **القيم تجريدية:** القيم معان مجردة تتسم بالموضوعية والاستقلالية، تتضح معانيها الحقيقية في السلوك الذي تمثله والواقع الذي تعيشه، فالعدل من حيث هو قيمة يحمل معنى ذهنياً، مجرداً غير محسوس، لكنه يتخذ قيمة من الواقع الحيّ الممارس، فنسمي سلوك الأب الذي يعطي أبناءه حقوقهم ويساوي بينهم عادلاً، ونسمي الذي يحابي أحدهم على الآخر "غير عادل" فقيمة العدل تمثلت في واقع وسلوك واضح ومحدد، إلا أن مفهوم العدل الكلّي وطابع قيمته الكلية لا يزال قائما، فالعدل يبقى عدلاً، إلا انه لا يدرك إلا من خلال الواقع الذي تمتزج فيه القيمة المجردة بعالم الأشياء[4].
- **القيم متدرجة:** بالنظر إلى أن حاجات مجتمع من المجتمعات، ليست على نفس الدرجة من الأهمية، فإن القيم ذات طبيعة متدرجة، فهناك قيم أساسية وقيم فرعية تنضوي تحتها، وحتى القيم الإنسانية فإنها قد لا تكون على نفس الدرجة من الأهمية، ولهذا، كان من الضروري معرفة التنظيم الهرمي للقيم التي تسود في مجتمع معين، أو مؤسسة معينة، أو لدى فرد معين[5].

---

[1] طاهر بوشلوش: **التحولات الاجتماعية والاقتصادية وآثارها على القيم في المجتمع الجزائري: دراسة ميدانية تحليلية لعينة من الشباب الجامعي**، ط1، بن مرابط للنشر والطباعة، الجزائر، 2008، ص34.

[2] ماجد زكي الجلاد: المرجع السابق، ص37.

[3] نادية محمود مصطفى: المرجع السابق، ص239.

[4] ماجد زكي الجلاد: المرجع السابق، ص37.

[5] سعاد جبر سعيد، عبد الكريم غريب: **القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني**، مجلة عالم التربية، العدد21، 2012، ص145.

أما نيكولاي هارتمان في كتابه "في الأخلاق" فيميز في القيمة ثلاث خصائص:[1]

أ. الأولى أنه ليس للقيمة وجود مستقل، لأنها تتجسد دائما في حامل لها، حال وجوده مختلفة عن حال وجود القيمة، فالمنفعة لا توجد إلا في الشيء النافع، والانا لا يدرك هذه القيمة إلا في العمل الذي به يدرك هذا الشيء على أنه نافع.

ب. القيمة هي ماهية وهذه هي خاصيتها الثانية إنما هي ما هي، وشيء في ذاته، لكن ينبغي أن نستبعد من فكرة الماهية هذه ما ارتبط بها عند أفلاطون من تصور وجود مفارق خاص بها، فهذا الدواء نافع بما فيه من منفعة، وهذه القطعة الموسيقية جميلة بما فيها من جمال، فالقيم إذن معان مطلقة.

ج. الخاصية الثالثة للقيمة هي أن معرفتنا بها معرفة قبلية (Apriorique) بالضرورة: فالإنسان يدرك القيم بنوع من الرؤيا الباطنة، ولكنها ليست رؤيا عقلية، كما في حال إدراكنا للمعاني الكلية، وإنما هي رؤيا وجدانية، أعني أنها ندرك القيم بنوع من الوجدان أو العاطفة التي نستشعر فيها القيم، وهذا يفسر كون القيم يدركها الطفل كما يدركها الرجل الناضج، ويدركها الجُهّال كما يدركها المثقفون من الخاصة.

7- وظائف القيم:

للقيم وظائف كثيرة نذكر منها:[2]

- تعمل على إيجاد التوافق النفسي والاجتماعي للأفراد، إلى جانب الدور الذي تؤديه في عمليات العلاج النفسي، وهي بذلك تهدف إلى تعديل السلوك، خاصة عند بعض الأفراد.
- تُقيم نوعا من التوازن والثبات للحياة الاجتماعية، على اعتبار أنها معيار أساس يوجه السلوك نحو هدف مشترك.
- تستخدم القيم بمثابة معايير وموازين يقاس بها العمل ويقيم، كما يمكن التنبؤ بما سيكون عليه سلوك الفرد في المواقف المتنوعة من خلال معرفة ما لديهم من قيم.
- تربط القيم أجزاء الثقافة بعضها ببعض، وتعمل على تناسقها.
- تزود أعضاء المجتمع بمعنى الحياة وبالهدف الذي يجمعهم من أجل البقاء.

---

[1] عبد الرحمان بدوي: **الأخلاق النظرية**، وكالة المطبوعات للنشر، الكويت، 1975، ص93.

[2] رقية أغيغة: **التربية على القيم في ظل التحولات المعاصرة**، مجلة عالم التربية، العدد21، 2012، ص ص50، 51.

إذا كانت هذه من أهم وظائف القيم التي تربط بالشخص كذات وبالجماعة والمجتمع قاطبة، فإن القيم بالإضافة إلى هذا كله، تشكل مؤشرات النموذج الذي يمكن أن يحتذيه الفرد والجماعة بخصوص توجيه التفكير والتصرف، وفق قاعدة موحدة للذات ومشتركة للجماعة أو المجتمع.

كما أن القيم توجهننا في إتباع الآخرين والتأثير عليهم لتبني مواقف ومعتقدات أو اتجاهات نعتقد أنها جديرة بالاهتمام والدفاع عنها[1].

8- تصنيف القيم:

ثم أطروحات عديدة لتصنيف القيم نذكر منها:[2]

* تصنيفها إلى: قيم فردية- قيم جماعية- قيم أمة.
* قيم مجالية: سياسية، مالية، اجتماعية، ثقافية، علاقات دولية وحضارية.
* من حيث الخصوصية والعالمية: النزوع العالمي والإنساني في القيم.
* تصنيفها من حيث المجال إلى قيم اجتماعية، دينية، سياسية، اقتصادية، جمالية، نظرية.
* من حيث الخصوصية والعالمية: قيم وطنية، قيم إنسانية.

وفيما يلي يمكننا ذكر بعض أهم التصنيفات بما يتماشى وأهداف الدراسة:

1. **القيم الاجتماعية:** هي القيم التي تطبع سلوك الفرد في علاقاته العامة ولا يتصور وجودها إلا من خلال التفاعل مع الغير وتنمى هذه القيم في السياق الجماعي والاحتكاك بالآخر، ومن ذلك قيم الصبر والكرم والرحمة والعفو والحلم والإيثار والصدق والحب والرفق والأمانة والوفاء بالعهد والتراحم والتعاون والتواضع... وغيرها من القيم التي ينبغي أن تطبع السلوك الجمعي، ويعتبر السلوك داخل الجماعة معيارا لوجود هذه القيم أو عدم وجودها في قناعات الأفراد، كما أن سلامة نسيج العلاقات الاجتماعية يتوقف على انتشارها في سلوك وتصرفات أكبر عدد من الناس[3].

---

[1] نصر الدين جابر، الهاشمي لوكيا: **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، ط2، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006، ص166.

[2] مدحت ماهر الليثي: **استفادة القيم من السيرة النبوية وتوجيهها في علوم الإنسان والمجتمع**، كتاب أعمال الدورة المنهجية في كيفية تفعيل القيم في البحوث والدراسات الاجتماعية، المنعقدة في الفترة من 6-11 فبراير، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة مصر، 2010، ص182.

[3] خالد الصمدي: المرجع السابق، ص38.

2. **القيم الدينية:** معايير تعبر عن الإيمان بمعتقدات راسخة مشتقة من مصدر ديني إسلامي، تُملي على الإنسان بشكل ثابت اختياره أو نهجه السلوكي في المواقف المختلفة التي يعيشها أو يمر بها، وهي إيجابية، صريحة أو ضمنية يمكن استنتاجها من السلوك اللفظي وغير اللفظي[1].

والقيم الدينية تعتبر القيم الأساسية في كل المجتمعات" فالمجتمعات العلمانية بالرغم من أنها تقوم بالفصل بين الدين والسياسة، إلا أن القيم الدينية تسود أعماق الأفراد ووجدانهم، ويُتاح لهم حرية ممارسة الشعائر الدينية، دون وضع هذه القيم في الاعتبار عند وضع السلم الطبقي أو الفئوي أو الاجتماعي لتنظيم المجتمع[2].

فرعاية الوالدين في ديننا الإسلامي مثلا:[3] من القيم الدينية التي لا تتبدل ولا تتغير، مهما تطورت حياة الإنسان واختلفت صور المجتمع: ﴿**وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أو كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا (23) وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا**﴾ (سورة الإسراء، الآيتان: 23-24).

وكذلك المساواة بين البشر دون النظر إلى الجنس أو اللون أو الغنى أو الفقر، وتقويم كل امرئ بما يحسنه لا بما يدعيه من حسب ونسب وثروة وجاه، وإقامة العدل، والإحسان في القول والعمل، والنهي عن الفحشاء والمنكر والبغي، هذه المبادئ العامة وغيرها مما يشكل الصورة الكلية للدين، لا يمكن أن تتغير موازينها أو تتبدل آثارها على اختلاف الزمان والمكان، لأنها حقائق ثابتة وقيم خالدة.

3. **القيم السياسية:** القيم السياسية يقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة، فهو شخص يهدف إلى السيطرة والتحكم في الأشياء في مختلف نواحي الحياة، وهي بذلك إطار فكري مثالي يُغلّف الأهداف المباشرة، للحركة السياسية، ويضفي عليها سموا معيناً، وهو ما يسمى بأخلاقيات الحركة السياسية، وهي تُعبر عن خصائص حضارية مجتمعية، بمعنى آخر هي مثاليات سياسية تغلف

---

[1] وضحة علي السويدي: **تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر**، دار الثقافة للطباعة والنشر، الدوحة، قطر، 1989، ص30.

[2] إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: **موسوعة القيم والأخلاق الإسلامية**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2005، ص42.

[3] محمد كامل حته: **القيم الدينية والمجتمع**، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر، 1983، ص245.

الإطار الفكري للإنسان ككائن سياسي يسعى للسلطة ويتعامل مع غيره من الناس على قدم المساواة[1].

4. **القيم الاقتصادية:** تهتم بالنواحي المادية، ويُعبر عنها اهتمام الفرد وميله بما هو نافع، بحيث يتخذ من البيئة والعالم المحيط به، وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق والاستهلاك واستثمار الأموال، كما أنها مجموعة الأحكام التي شرعها الإسلام لحل مشكلات الحياة الاقتصادية وتنظيم علاقة الإنسان بالمال وصيانته وإنفاقه[2].

ومن حيث الخصوصية والعالمية تصنف القيم إلى:

* **القيم الوطنية:** وهي القيم التي تتسع دائرتها لتتجاوز العلاقات الاجتماعية الناتجة عن الاحتكاك مع المحيط المحدود والمباشر إلى الإحساس بالقواسم المعنوية المشتركة التي تجمع الجماعات المتباعدة وتتجلى هذه القواسم بالأساس في اللغة والدين والانتماء العرقي والرصيد التاريخي والانتماء الجغرافي ومن ذلك قيم حب الوطن والافتخار به والاعتزاز بالمقومات الحضارية، والتضحية من أجل حماية الخصوصيات الدينية والثقافية، والجهاد من أجل دفع الأذى والظلم وحماية الثغور والحدود والغيرة على اللغة والدين، وتعتبر هذه القيم أساسا لبناء الكيانات وضمانا لاستمرار وجودها، وتنمى في سياق السعي إلى حماية الخصوصيات الدينية والوطنية في حالة وجود ما يهددها (الاستعمار مثلا) والتعبئة من أجل تعزيز إشعاع وسيادة الوطن ومقوماته الحضارية (مشاريع التنمية ومقاومة مظاهر التخلف) وهذا مجال التربية على المواطنة[3].
* **القيم الإنسانية (العالمية):** وهي القيم التي تتجاوز العلاقات الاجتماعية والخصوصيات الحضارية لشعب من الشعوب أو أمة من الأمم، لتنفتح على البعد الكوني لتصبح معايير ومقاييس للتعامل مع الآخرين باعتباراتهم الإنسانية التي يشترك فيها كل الناس بغض النظر عن انتماءاتهم العرقية والدينية والحضارية، كالعدل والحرية والمساواة في الكرامة الإنسانية والإنصاف والتعارف والتسامح والتعايش والتساكن والسلم ونبذ ما يعاكس ذلك من الظلم والاستبداد والاستعباد والقهر والميز العنصري، وتنمى هذه القيم في سياق الاحتكاك العلمي والثقافي والاجتماعي بالأمم والشعوب الأخرى بصفة مباشرة أو

---

[1] إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: **القيم السياسية في الإسلام**، ط1، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، مصر، 2001، ص ص32-34.

[2] فاطمة الزهراء اغلال بوكرمة: **دور المدرسة في التربية على القيم**، مجلة عالم التربية، العدد21، المغرب، 2012، ص ص257، 258.

[3] خالد الصمدي: المرجع السابق، ص ص38، 39.

غير مباشرة، كما أن ترسيخ هذه القيم في بعدها الكوني ينعكس بالضرورة إيجابيا على المستويات الأخرى الوطنية والاجتماعية والفردية، وهذا مجال اشتغال المشاريع الدولية للتربية على حقوق الإنسان من مرجعيات أخرى[1].

وثمة تصنيف آخر للقيم يقسمها إلى قيم مادية وقيم معنوية، الأولى تعني تقدير الأشياء المادية، أما الثانية فتعني تقدير الأشياء المعنوية، وتنقسم الأخيرة بدورها إلى ثلاثة أقسام: قيم عقلية تتعلق بالحق، وقيم أخلاقية تتعلق بالخير وقيم جمالية تتعلق بالجمال[2].

كما توجد تصنيفات أخرى للقيم، حيث صنف "ماكس فيبر" القيم إلى قيم ذاتية توجه أفعال الأفراد في المجتمعات التقليدية وقيم عقلانية تغلب على أفعال الأفراد في المجتمعات الحديثة، واعتمد "فيبر" في تصنيف القيم الذاتية والموضوعية على العقل أساس الحكم بمعنى أن الأفراد إذا لجئوا إلى تقييم الأشياء بواسطة العقل وأجمعوا على الحكم فإن هذا الحكم يكون موضوعيا، ونلاحظ هنا أيضا الاختلاف عن منظومة القيم في الإسلام[3].

وقد استحدثت ثقافة المعلومات قيما أخلاقية ذات طابع مغاير تماما، لما سبقها وحددها وهي كالآتي:[4]

- قيم عصر المعلومات
- أخلاقيات الإعلام
- أخلاقيات الإنترنت.

9- قياس القيم:

لقد حرصت الأبحاث التي عكفت على دراسة وتحليل منظومات القيم- التي يندرج أغلبها ضمن ميدان علم النفس الاجتماعي- على وضع مجوعة من المقاييس التي نستخدمها لقياس القيم، سنذكر أهمّها:

---

[1] المرجع نفسه، ص39.

[2] نادية محمود مصطفى: المرجع السابق، ص240.

[3] جيهان رشاد: **تفعيل دراسة القيم في المشكلات الاجتماعية والعلاقات بين الجماعات في المجتمع المعاصر**، كتاب أعمال الدورة المنهجية في كيفية تفعيل القيم في البحوث والدراسات الاجتماعية، المنعقدة في الفترة من 6-11 فبراير، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، مصر، 2010، ص85.

[4] سعاد جبر سعيد، عبد الكريم غريب: المرجع السابق، ص137.

9-1- المشاهدة أو الملاحظة المنظمة (Systematic Observation):

المقصود هنا الملاحظة العلمية المنظمة، وهي من أقدم وأكثر وسائل جمع المعلومات، وهي لذلك وسيلة أساسية وهامة ومورد خصب للحصول على معلومات عن سلوك العميل[1].

إن الميزة الرئيسية للمشاهدة هي أنها تطلعنا على مظهر السلوك دون إمكانية لتزييفه وخاصة إذا أجريت هذه الملاحظة على غفلة من الفرد أو الأفراد موضوع الدراسة، كما أنها تعتبر من أكثر الطرق ملائمة، خصوصا إذا كانت العينة موضع الدراسة من الأطفال صغار السن ولا يمكنهم الوصف اللفظي لوقائع السلوك[2].

ومن الملاحظ في الوقت الحاضر أن المشاهدة كأسلوب للتعرف على القيم وتحديدها نادرا ما تستخدم، ولعل ذلك يرجع لعدد من الأسباب أهمها اهتمام الباحثين بالجانب الكمي في قياس الظواهر من استخدامهم للاستخبارات والاختبارات أو المقابلات الشخصية المقننة ومدى توافر الشروط السيكو مترية لها (كالثبات والصدق) كما يرجع عدم استخدامها حاليا إلى عدم كفاءة القيام بها بشكل منظم ودقيق من جانب المتخصصين في الميدان[3].

والملاحظة العلمية المنظمة يمكن أن تأتي بنتائج دقيقة في مجال العلوم النفسية والاجتماعية عامة، إذ تم استخدامها بشكل ملائم، فاستخدامها في مجال الكشف عن القيم على سبيل المثال يتطلب من جانب الباحث أن يجيب على تساؤلين رئيسيين:

- **الأول:** ما القيم التي يهتم الباحث بدراستها في مرحلة عمرية معينة؟
- **الثاني:** ما مظاهر هذه القيم؟ وهل هي ثابتة أم متغيرة؟[4].

9-2- المقابلة الشخصية (Interview):

ويقصد بها مجموعة من الأسئلة أو من وحدات التحليل يوجهها طرف (شخص أو عدة أشخاص) آخذ تعريف المقابلة من كتاب في المنهجية أحسن.

استخدمت المقابلة أو الاختبار بشكل أكثر انتشارا في مجال قياس القيم والأحكام الأخلاقية- وذلك بالمقارنة بطريقة المشاهدة أو الملاحظة- وأخذ هذا الاستخدام صورا وأشكالا مختلفة من جانب

---

(1) عبد السلام حامد زهران: **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط2، عالم الكتب للنشر، مصر، 1980، ص173.

(2) مصطفى سويف: **مقدمة لعلم النفس الاجتماعي**، ط4، الأنجلو المصرية، مصر، 1983، ص375.

(3) عبد اللطيف محمد خليفة: المرجع السابق، ص58.

(4) المرجع نفسه، ص58.

الباحثين في مجال قياسهم للقيم، منها على سبيل المثال تقديم القصص التي يطلب من الطفل إكمالها، فقد اعتمد لورانس كوهلبرج (L. Kohlberg) في دراسته للأحكام الأخلاقية على تقديم عدد من القصص التي يشتمل كل منها على نوع من التعارض أو الصراع بين قيمتين من القيم الأخلاقية.

إلى جانب ذلك استخدم بعض الباحثين أسلوب الرسومات (Drawings) كطريقة لتقدير قيم الأفراد، وهي طريقة ملائمة مع الأطفال الذين لا يمكنهم التعبير عن وجهة نظرهم، إما لأن لديهم صعوبات لغوية أو ليس لديهم المعرفة والدراية الكافية بالبدائل المقدمة في السؤال، وتتلخص هذه الطريقة في أن يرسم الطفل الأشكال المحببة التي يفضلها ويعجب بها، على أساس أنها تعكس قيمه واتجاهاته[1].

9-3- تحليل المضمون (Content Analysis):

تعرف دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية (International Encyclopedia of the Social Sciences) تحليل المحتوى على أنه: أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة، بوضع خطة محكمة- منظمة- تبدأ باختيار عينة من المادة محل التحليل وتصنيفها وتحليلها كما وكيفا[2].

وقد استخدم هذا الأسلوب في مجال الكشف عن القيم، من خلال تحليل لمضمون الرسالة، سواء كانت مسموعة أو مقروءة أو مرئية، وكان من أوائل المستخدمين له "رالف وايت" (White) سنة 1947[3].

كما استخدمه بعض الباحثين في دراسة عن دور مجلات الأطفال في تنمية القيم الاجتماعية لدى الأطفال المصريين، دراسة مقارنة وتطبيقية لمجلتي "سمير وميكي" في الفترة ما بين 1974، 1979، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة، أن مضمون هذه المجلة يعكس بعض القيم الإيجابية (مثل: احترام المرأة، والاندماج بالجماعة، وآداب السلوك، والصداقة والتسامح واحترام العلاقات الأسرية وحب الوطن وطاعة الوالدين والكرم والعرفان بالجميل، والتواضع والتدين والعدالة والصدق والأمانة) كما يعكس مضمونها بعض القيم السلبية (مثل: الإهمال والخمول، أو الكسل والجبن وعدم الثقة وعدم إتباع آداب السلوك، وعدم الولاء للوطن والبخل والظلم والكذب)[4].

---

[1] المرجع نفسه، ص59.

[2] رشدي أحمد طعيمة: **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (مفهومه، أسسه، استخداماته)**، دار الفكر العربي، مصر، 2004، ص71.

[3] عبد اللطيف محمد خليفة: المرجع السابق، ص61.

[4] المرجع نفسه، ص62.

ولتحليل المحتوى أهمية كبيرة، "أدت إلى التوصية باستخدامه في الدراسات الإعلامية كإحدى التوصيات الهامة في مؤتمر الطفل وآفاق القرن الحادي والعشرين الذي عقده المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالقاهرة سنة 1993، ومؤدي التوصيم مراجعة مضمون الرسائل الإعلامية والأدبية والتعليمية المقدمة للطفل المصري، والتركيز على بثها لقيم تُعلى من قدر التعليم والثقافة والعمل دون تفرقة بسبب الجنس أو النوع"[1].

وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدة اتجاهات لقياس القيم: الاتجاه الأول ينظر إلى القيم بوصفها اهتمامات أو اتجاهات إزاء أشياء ومواقف أو أشخاص، لذا فانه يعتمد في استنباطه للقيم على مقاييس تعرض مجموعة من المواقف المختلفة، ويطلب من المبحوثين تحديد استجاباتهم باختيار بديل أو أكثر، ومن ثم يتم الكشف عن المعايير والمثل العليا التي يتمثلها الشخص، والاتجاه الثاني يجعل المؤشر الرئيس للقيم هو السلوك، حيث يُعتقد أن القيم تدفع أصحابها إلى أنماط معينة من السلوك، وهذا الاتجاه يتفق مع رؤية بارسونز للقيم بوصفها التزاما عميقا يؤثر على الاختيارات بين بدائل الفعل أو السلوك، أما الاتجاه الثالث فيجمع بين مؤشري السلوك والاتجاه، وأخيرا يعتمد الاتجاه الرابع على قياس القيم من خلال التصريح المباشر بها[2].

من خلال **هذا الجزء تم استكشاف** ماهية القيم، بدءًا من تحليل مصادر اكتسابها، حيث تم التركيز على التأثيرات الثقافية والتربية كمصادر أساسية، تم توضيح مكونات القيم ومراحل تكوينها، مع التركيز على التطور الزمني وكيف يتشكل هذا التكوين، من ثم، تم تقديم رؤية شاملة لأبعاد القيم، حيث تناولنا تأثيرها على الفرد والمجتمع، إضافة إلى تسليط الضوء على خصائصها، كما تمّت مراجعة تصنيف القيم بشكل موضوعي، مبرزين شموليتها، وكيف يتفاعل تصنيفها مع السياق الاجتماعي، كما تم التركيز على وظائف القيم ودورها الرئيسي في توجيه السلوك واتخاذ القرارات، وفي الختام، تم تسليط الضوء على أهمية قياس القيم واستخدام أدوات تقييم فعالة، مع إلقاء نظرة على كيفية تأثير القيم على السلوك والقرارات بشكل علمي، وتأسيسًا على ما سبق، يظل التفكير في القيم ودورها في بناء مجتمعات أكثر تماسكًا ونضجًا هو الهدف الأسمى الذي يجب أن نسعى إليه.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة: المرجع السابق، ص ص87، 88.

[2] نادية محمود مصطفى: المرجع السابق، ص252.

ثالثا: التربية الديمقراطية:

تعد التربية الديمقراطية من أهم القضايا الفكرية والسياسية في العالم المعاصر، وهي تشير إلى قضية تضرب جذورها في عمق الفلسفات التربوية والسياسات التعليمية، وتنطلق فروعها لتتناول جميع القضايا والعناصر والآفاق التي تتعلق بالتعليم بشكل عام، وتبدو التربية الديمقراطية قضية تعليمية في ظاهرها، لكنها قضية ثقافية اجتماعية سياسية في جوهرها، فمظاهر الديمقراطية في النظام التعليمي في غالبيتها العظمى امتداد طبيعي للديمقراطية في المجتمع وانعكاس لثقافته.

تعكس التربية الديمقراطية التحديث التربوي في شكل ونوعية الجيل القادم، كي يكون مفكرا ومبدعاً، تزخر سلوكياته باتجاهات إيجابية تستند إلى ثوابت قيم المجتمع الإسلامي من جهة، وأن يكون مرناً ليستوعب إيجابيات الحضارة العالمية، ثم يوظفها لخدمة مجتمعه من جهة أخرى، فضلاً عن إكساب جيل المستقبل للمهارات المتجددة، الأمر الذي يمكّن ذلك الجيل من الإسهام الفاعل في الحضارة العالمية بعد بناء القوة الذاتية وفق المنهجية العلمية[1].

وقد ظهر الاهتمام بالتربية الديمقراطية مع بداية القرن العشرين بصورة فعلية، حين بدأت الدول تنال استقلالها، وكانت تقوم على أساس الحرية والمساواة والإخاء، إذ جاءت التربية الديمقراطية من دعوة مفادها أن المواطن أصبح حرًّا في وطنه ولديه جميع الحقوق المدنية، وعلى الرغم مما كان ينتاب المصطلح من غموض، فقد كان يرى البعض أنه إعطاء مزيد من الحرية والمسؤولية للتلاميذ أنفسهم ومنهم من يرى خلاف ذلك، إضافة إلى أن بعض المفكرين يرون أن يصبح كل التلاميذ متساويين أمام التعليم[2].

1- علاقة التربية بالديمقراطية:

يعتبر فهم مفهوم التربية أمراً ضرورياً قبل استكشاف علاقتها بالديمقراطية، فالتربية ليست فقط نقل للمعرفة، بل لها تأثيراً عميقاً على التفكير والقيم الشخصية، فهي تشمل جوانب تنمية الشخصية والمهارات، وتلعب دوراً حيوياً في تشكيل تفكير الفرد وسلوكه، من هنا، يظهر أن فهم هذا المفهوم يُمكّننا من تحليل

---

[1] ماهر مفلح الزيادات: **فاعلية برنامج تعليمي مقترح في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن**، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد16، العدد02، 2008، ص535.

[2] عبد الله العواملة، صالح سلامة محمود البركات، جمال فواز منصور العمري: **معيقات التربية الديمقراطية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية كما تدركها عينة من طلاب الجامعات الأردنية**، مجلة الدراسات البيئية، المجلد21، العدد40، 2011، ص36.

الروابط بين التربية والديمقراطية بشكل أعمق، حيث يُسهم في فهم كيف يمكن للتربية تعزيز قيم الحوار والاحترام مما يُشجع على بناء مجتمع ديمقراطي يستند إلى المشاركة الفعّالة والتفاعل الاجتماعي.

1-1- مفهوم التربية:

التربية: التربية هي عملية تضم الأفعال والتأثيرات المختلفة التي تستهدف نمو الفرد في جميع جوانب شخصيته، تسير به نحو كمال وظائفه عن طريق الكيف مع ما يحيط به ومن حيث ما تحتاجه هذه الوظائف من أنماط سلوك وقدرات[1].

أما بياجي (Piaget) فيقول: أن نربي يعني تكييف الطفل مع الوسط الاجتماعي للراشد، أي تحويل المكونات النفسية والبيولوجية للفرد وفق مجمل الحقائق المشتركة التي يعطيها الوعي الجماعي قيمة ما، وعليه فإن العلاقة بالتربية يحكمها معطيان: الفرد وهو سيرورة النمو من جهة، والقيم الاجتماعية والثقافية والأخلاقية التي على المربي إيصالها لهذا الفرد من جهة أخرى[2].

ويرى ابن خلدون أن التربية عملية تنشئة اجتماعية للفرد لتعويده بعض العادات والقيم السائدة في المجتمع وإكسابه المعلومات والمعارف الموجودة في المجتمع[3].

ولما كان النظام التربوي يقوم على فلسفة عملية تتصل بالحياة اتصالا وثيقًا، فيمكن تعريف التربية بأنها: تلك العملية المقصودة أو غير المقصودة التي اصطنعها المجتمع لتنشئة الأجيال الجديدة وبطريقة تسمح بتنمية طاقاتهم وإمكاناتهم إلى أقصى درجة ممكنة ضمن إطار ثقافي معين قوامه المناهج والاتجاهات والأفكار التي يحددها المجتمع الذي تنشأ فيه، مما يجعلهم على وعي بوظائفهم في هذا المجتمع، ودور كل منهم في خدمته، ونمط الشخصية التي يختارها، ونوع السلوك الذي يجب عليه أن يسلكه[4].

تُعد التعريفات المتنوعة للتربية مظهرًا يؤكد على تعقيد هذا المفهوم الحيوي، فهي ليست مجرد عملية نقل للمعرفة، بل تتجاوز ذلك لتمتد إلى تأثير عميق على الشخصية والقيم، بموجب فهم بياجي، تتعدد الجوانب التي يلعبها الفرد والمجتمع في تشكيل هذه العملية التربوية، أما تعريف ابن خلدون فيعكس

---

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية: المعجم التربوي، المرجع السابق، ص ص47، 48.

[2] المرجع نفسه، ص48.

[3] موزة زيد عبد الله المقهوي: **مفهوم التربية الإسلامية**، مجلة الدراسات العربية، المجلد42، العدد02، 2020، ص729.

[4] أريج بنت إبراهيم بن أحمد الأنصاري: **دور مؤسسات التربية الإسلامية في مواجهة العولمة اللغوية**، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 2008، ص37.

الأبعاد الاجتماعية للتربية، حيث تعتبر تنشئة اجتماعية تهدف إلى تأهيل الفرد ليتلاءم مع هيكل المجتمع والقيم السائدة، أما في سياق النظام التربوي الذي يشمل المناهج والاتجاهات والأفكار، فإنه يندرج في إطار ثقافي يوجه نمو الأفراد ويحدد مساراتهم.

من منظور سوسيوتربوي، يتضح أن التربية ليست مجرد تأثير فردي منفصل، بل تظهر كعملية دقيقة تتفاعل مع بنية المجتمع وتحولاته الثقافية، هذا التفاعل المستمر يكشف عن علاقة تبادلية عميقة بين الفرد والمجتمع، حيث يلعب كل منهما دورًا حيويًا في تشكيل هوية الآخر، في هذا السياق، تظهر هذه التفاعلات المشتركة والمتبادلة، حيث يسهم الفرد بفعالية في تحديد سمات وقيم المجتمع المحيط به، وفي المقابل، يتأثر بتلك السمات والقيم بناءً على ظروفه والسياق الاجتماعي المحيط به.

1-2- علاقة التربية بالديمقراطية:

إذا كانت التربية في معناها العام تعني مجموع الجهود الذي تسعى لإكساب الأجيال الجديدة المهارات والاتجاهات والقيم والمعايير التي تمكنهم من أن يكونوا أعضاء مسؤولين وإيجابيين في مجتمعهم، فإن الديمقراطية بهذا، تصبح قرينة التربية، وترتبط بها ارتباطا وثيقا، فالتربية وظيفة اجتماعية تشكّل الفرد وتُنمّيه من خلال مشاركته في حياة المجتمع، وبما أن الفرد الديمقراطي أساس المجتمع، فإن تشكيله ديمقراطيا لا يتم إلا إذا جعلته العملية التربوية محورا لها، ومن النهوض بالمجتمع وتقدمه هدفا لها.

وهذا يؤكد مدى العلاقة الارتباطية الوثيقة بين الديمقراطية والتربية، والتي دائما يحرص عليها المجتمع لكي يضمن استمرار بقائه على نحو تقدمي وتطوري، وعلى هذا الأساس تستهدف التربية في المجتمع الديمقراطي تحقيق القيم والمبادئ والأفكار التي يتضمنها الإطار الأيديولوجي الديمقراطي للمجتمع عن طريق غرسها في الأفراد، وتشكيل اتجاهاتهم وتكوين سلوكهم على أساسها، وعن طريق تهيئة المواقف التربوية والتعليمية الصحيحة لضمان هذا التشكيل[1].

يقول جون ديوي: إن تعلّق الديمقراطية بالتربية أمر مألوف، والتعليل الصحيح لذلك هو أن الحكم الذي يقوم على انتخاب الشعب لا يكون نصيبه النجاح إلا إذا كان الذي ينتخب الحكام ويخضع لهم

[1] رمزي أحمد مصطفى عبد الحي: **الديمقراطية والتربية ودورهما في تحقيق التنمية المستدامة**، مجلة جامعة سبها (العلوم الإنسانية)، المجلد06، العدد03، 2007، ص5.

متعلماً، على أن ثمة تعليلاً أعمق من ذلك، وهو أن الديمقراطية ليست نظاماً من أنظمة الحكم فحسب، وإنما هي بالدرجة الأولى منهج في الحياة المشتركة والخبرة المتواصلة[1].

ويذكر دوغاني (Doghnay, 2010) أن المجتمع الديمقراطي هو ذلك المجتمع الذي تُنسج فيه السياسات التربوية مع السلوكات الديمقراطية، بحيث تعمل المؤسسات التربوية على تدريس الطلبة الاتجاهات الإيجابية والسلوكات الديمقراطية، كما وأن تلك المؤسسات المعزِّزة للقيم الديمقراطية هي القادرة على إعطاء الطلبة فرص التعلّم الأفضل واختبار السلوكات الديمقراطية من خلال التفاعل مع المعلم والأقران والمدير والعاملين في المدرسة، وفي هذه المؤسسات التربوية الديمقراطية يكتسب الطلبة مهارات مهمة تعد الأساس في مفهوم الديمقراطية، مثل اتخاذ القرارات المستقلة، تعلم مهارات القيادة، تقبل آراء الآخرين، تبني سلوكات التعاون واحترام حقوق الآخرين[2].

إن العديد من برامج التعليم في البلدان الديمقراطية الناضجة تُعلّم المهارات والقيم التي تعتبر بالغة الأهمية للعملية الديمقراطية وتؤثر في نوايا الطلاب واستعداداتهم للمشاركة المدنية والسياسية، وأفضل الأمثلة على النظم التعليمية الفعالة في التربية على الديمقراطية تشمل فنلندا والدنمارك وكوريا الجنوبية[3].

حيث تعتمد هذه الدول على برامج تشجع بعض السلوكيات، "كالمسؤولية الاجتماعية والأخلاقية والفعالية الشخصية، وتوفر للطلاب فرصا لممارسة المهارات المدنية مثل حل المشكلات، التعاون، بناء التوافق في الآراء، التواصل مع المسؤولين الحكوميين حول قضايا مثيرة للاهتمام، فباكتسابهم هذه المعارف والمهارات، يصبح من المرجح للطلاب أن يخدموا مجتمعهم[4].

---

[1] أيوب أحمد عطية بني عبد النبي: **أسس التربية الديمقراطية للمرحلة الثانوية في الأردن**، أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في أصول التربية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2006، ص27.

[2] موسى سلمان المومني، منيرة محمد الشرمان: **درجة ممارسة السلوكات الديمقراطية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة اربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد28، العدد03، 2019، ص292.

[3] محمد فاعور: **التعليم والديمقراطية في العالم العربي**، مركز كارنيغي للشرق الأوسط، ديسمبر2011، متاح على الرابط: https://carnegie-mec.org/2011/12/01 تاريخ الاطلاع: 2022/8/1، على الساعة: 13:59.

[4] سميرة بولقدام: **التعليم والتربية الديمقراطية من أجل المواطنة**، مجلة التراث، المجلد01، العدد29، الجزء الثاني، ديسمبر2018، ص645.

لذا، فإن من يتحدث عن ديمقراطية التعليم لا يتحدث عن شيء يختلف عن الديمقراطية العامة، إلا من حيث العموم والخصوص والكلية والجزئية، فديمقراطية التعليم هي جزء من العملية الديمقراطية وفرع من فروعها، وتطبيق مبادئ واتجاهات الديمقراطية العامة في مجال التعليم تعني في حقيقة الأمر الاعتراف بحرية الفرد في اختيار الفرص التعليمية المناسبة لإمكانياته واستعداده وقدراته وميوله ورغبته، وبحقه في تحرير عقله من الجهل والتخلف وفي التحرر من كل ما يحط من قيمته كإنسان[1].

إذن، فالعلاقة بين الديمقراطية والتربية علاقة تبادلية دائرية يتوقف كل منهما على الآخر ويتأثر به، فالديمقراطية الحقّة لا تتطور إلا في ظل مجتمع متعلم، فهي شرط أساسي لتخصيب التربة ونمو الزرع الديمقراطي، والعملية التعليمية- التعلّمية لا تزدهر إلا في وجود جو ديمقراطي، فالتربية توفر المقومات للديمقراطية من أجل أن يعيش الطفل والجيل الصاعد بشكل أحسن وهذا يساهم في نمو الشخصية الإنسانية نموا متكاملا من جميع الجوانب، فالفروق بين الناس خلقها المجتمع- مع عدم إنكار وجود الاستعدادات- فالناس ولدوا أحراراً متساوين[2].

"ويلخص بودي (Bode, 1948) (المشار إليه في الرشدان، 2003) العلاقة بين التربية والديمقراطية بقوله: من الواضح أن على المدرسة عبء إثبات أن الديمقراطية طريقة للحياة تتميز بوضوح عن أساليب الحياة في الماضي، فالمدرسة بلا منازع هي الهيئة التي يحق فيها للمجتمع الديمقراطي أن يعمل لتوضيح معنى الديمقراطية كما أنها المؤسسة التي يجب أن تحس فيها الديمقراطية بوجودها"[3].

2- مفهوم التربية الديمقراطية:

ترتبط التربية الديمقراطية بمفاهيم ومصطلحات أخرى، مثل ديمقراطية التربية والتعليم، الديمقراطية من أجل التعليم، التربية على الديمقراطية، وحرية التعليم، والعدالة في التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية، والتعليم للجميع، والمجتمع المتعلّم، وكلها مفاهيم تعترف في مضمونها بحرية الفرد في اختيار الفرص التعليمية المناسبة لإمكاناته واستعداداته، والتحرّر من كل ما يحطّ من قيمة الإنسان، وتحقيق العدل والمساواة في مجال التعليم، ولكننا في هذه الدراسة وتماشيا مع أهدافها التي تسعى إلى الكشف عن القيم

---

[1] رولا عبد الرحيم حرب: **تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها**، أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2007، ص5.

[2] نعيم حبيب جعنيني: **الفلسفة وتطبيقاتها التربوية**، ط1، دار وائل للنشر، الأردن، 2004، ص ص65، 66.

[3] أيوب أحمد عطية بني عبد النبي: المرجع السابق، ص28.

الديمقراطية في المناهج الدراسية، اخترنا استخدام "التربية الديمقراطية" لأنه مصطلح شامل، كما أنه يصلح لوصف محتوى المناهج المرتبط بالديمقراطية.

وعليه فالتربية الديمقراطية التي نركز عليها في دراستنا هذه: هي التي تجسد المناهج ومحتويات الكتب التي يمكن أن تؤصّل في الإنسان قيم العدالة وحرية التفكير وقيم النقد وقيم الحوار واحترام الآخر وقبول مبدأ الاختلاف والمشاركة على أساس مبدأ المساواة، كما يشمل ذلك كل القيم التي تؤكد نماء الإنسان وتطوره، ومبدأ الشعور بالكرامة والحرية والتنمية الذاتية والإبداع، ويمكننا أن نميز في هذا التركيب الديمقراطي المعقد للمفهوم جوانب عدة:[1]

1. قيم الحرية من حرية القول والتفكير والتغير والممارسة؛
2. قيم التواصل الاجتماعي التي تؤكد قيم قبول الآخر ومبدأ الاختلاف والتواصل مع الآخر ومبدأ الحوار والمشاركة؛
3. قيم العدالة الاجتماعية، التي تتضمن قيم الحق والمساواة والكرامة الإنسانية.

تُعرف التربية الديمقراطية على أنها "برنامج مدرسي يُصمّم بالتعاون مع مؤسسات مجتمعية خارج المدرسة بهدف تيسير ممارسة الطلبة للسلوك الديمقراطي في حياتهم، وتيسير مساهمتهم في ترسيخ الديمقراطية في المجتمع، ويتم هذا بشكل مباشر ومنظّم، وذلك من خلال التأثير على القيم والمعرفة والمهارات الذهنية المرتبطة مباشرة بهذا السلوك"[2].

"ويرى مكروم (2000) أن التربية الديمقراطية: هي غرس وتعليم الأفراد العادات وسلوك الديمقراطية داخل المدرسة باستخدام الأساليب التربوية الكفيلة بتعميق انتماء الطالب لوطنه وارتباطه بأصوله وقيمه وحضارته، وتأكيد الولاء الوطني، وتنمية الاعتزاز به وترسيخ الإيمان والاعتزاز بالدين والقيم السماوية والاجتماعية، واحترام عقائد الآخرين، وتنمية الشخصية القومية، وحب الوطن، ومعرفة وممارسة الحقوق والواجبات، وكيفية تحقيق الحرية، وتعميق الإحساس بالمسؤولية"[3].

---

[1] علي أسعد وطفة، سعد الشريع: **الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت**، ط1، كتاب أعمال المؤتمر العلمي الثالث حول الديمقراطية والتربية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، الكويت، 2001، ص338.

[2] ماهر الحشوة: **التربية الديمقراطية: تعلم وتعليم الديمقراطية من خلال الحالات– مواطن**، ط1، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، رام الله، فلسطين، 2004، ص26.

[3] عهود فلاح الهبيدة: **واقع البرلمان المدرسي ودوره في التربية الديمقراطية في المدارس الثانوية الخاصة ي لواء الجامعة**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد27، العدد04، 2019، ص284.

وتُعرف أيضا بأنها: منظومة القيم الإنسانية التي تقوم على مبدأ الحرية والتواصل والحق والقبول والتي تسعى إلى تحقيق الذات الإنسانية بكل ما تنطوي عليه من طموحات الوجود والحضارة والابتكار والإبداع، وتأسيسا على هذا يمكن القول بأن الديمقراطية التربوية تقوم على أساسين هما:[1]

- احترام قيمة الفرد وذاتيته كغاية في حد ذاتها.
- قدرة الأفراد على تنظيم أمور حياتهم وتوجيهها نحو تحقيق المصالح المشتركة لكل من الأفراد والمجتمع وعلى هذا الأساس ينبغي أن تتاح لهم الفرصة والحرية في ممارسة هذه القدرة وهذا التوجه الإنساني.

كما أن هناك من يعرّف "التربية الديمقراطية "على أنها الجوانب التي تؤكد على حقوق الإنسان والمجتمع وتنمية الفرد، وتنظر إلى حقوق الإنسان على أنها أساس تنمية الثقافة الديمقراطية، وحق الشخص في التعبير عن فرديته وشخصيته كأساس للتفاعل التربوي المتمحور حول الاحترام والتسامح والحب، وحق الفرد في توجيه حياته في ضوء ما يفرضه الاستقلال وتحمل المسؤولية والإبداع والتفرد[2].

إذن التربية الديمقراطية هي التربية التي تهدف إلى إعداد المواطن الذي يعي ويؤمن بالمبادئ الديمقراطية ويلتزم بالمنهج الديمقراطي فكرًا واتجاهًا وسلوكاً في جميع مجالات الحياة ويشارك في بناء المجتمع الديمقراطي.

وقد أشار العيساوي (1993) إلى أن أبرز مقومات التربية الديمقراطية هي:[3]

- اعتماد الأسلوب العلمي في التفكير؛
- الاتصال والتواصل بين القمة والقاعدة؛
- حرية التفكير والتعبير؛
- احترام إنسانية الطالب وتضافر جهود الجماعة.

---

[1] بسمة رحمان عودة، طالب عبد الكريم كاظم: **مظاهر الحياة الديمقراطية الجامعية من منظور طلبة جامعة القادسية– كلية الآداب أنموذجا**، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد08، العدد01، 2009، ص235.

[2] نانسي أحمد فؤاد، آمال محمد إبراهيم: **واقع الممارسات التربوية الديمقراطية لطلاب التربية بجامعة جنوب الوادي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية**، مجلة العلوم التربوية، المجلد33، العدد33، 2017، ص155.

[3] سامح محافظة، آمال محمد عليان: **درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس الحكومية لمبادئ الإدارة الديمقراطية من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في مديرية عمان الرابعة**، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد36، العدد01، الأردن، 2009، ص73.

من خلال رؤية سوسيوتربوية للتعريفات السابقة للتربية الديمقراطية، نجد تفاعلاً متبادلًا بين هذا المفهوم وبين بنية المجتمع، حيث يتبين أن التربية الديمقراطية ليست مجرد عملية تعليمية معزولة، بل هي جزء لا يتجزأ من النسيج الاجتماعي والثقافي للمجتمع.

في هذا السياق، يتضح كيف يؤثر المجتمع في تشكيل طبيعة التربية الديمقراطية، فالقيم والمبادئ التي يحتويها المجتمع تتداخل مع أهداف التربية الديمقراطية، حيث يتم تضمين قيم الحرية، والاحترام، والتعاون في العملية التربوية.

يُبرز التحليل أيضًا كيف يُظهر الفرد دورًا حيويًا في تشكيل التربية الديمقراطية ليس فقط كمتلقي للمعرفة والقيم، ولكن أيضًا كفاعل يساهم في تحديد اتجاهات التربية وتوجيهها نحو تحقيق العدالة والمساواة، فعندما يتحدث التعريف عن حقّ الفرد في التعبير عن ذاته وتوجيه حياته، يظهر بوضوح كيف يعكس هذا الجانب الفردي تفاعلًا مع مفهوم الحرية المجتمعية والديمقراطية التي يعيشها المجتمع.

3- الفرق بين التربية الديمقراطية والتربية على الديمقراطية:

بناءً على استعراضنا للأدبيات المتعلقة بمفاهيم "التربية الديمقراطية" و"التربية على الديمقراطية" تبين لنا أن هذه المفاهيم، تعبر عن واقع تربوي يتسم بالتداخل الشديد، حيث يصعب في بعض الأحيان التفريق بين مدلولاتهما، إذ يتمحور كل منهما حول تطوير مبادئ الديمقراطية وتأثيرها على الفرد والمجتمع بشكل متقارب، يظهر هذا التشابك في التركيب الدينامي للتربية، حيث تندمج الجوانب الفردية والجماعية بشكل لا يمكن فصله بسهولة، ورغم أن هذه المفاهيم تتقاطع وتتداخل في بعض الجوانب، إلا أنها تختلف في تكوينها وتأكيد قيمها وتحقيق أهدافها المحددة.

تشير "**التربية الديمقراطية**" إلى نموذج تربوي يتميز بالشمولية والتفاعل مع مفاهيم الديمقراطية في سياق أوسع لتنمية الشخصية، حيث يركز هذا المفهوم على تأثير القيم الديمقراطية على التفكير والسلوك الفردي، ويشمل جوانب تنمية الشخصية والمهارات، حيث يهدف إلى إعداد الأفراد ليكونوا مواطنين فاعلين في المجتمع، مع التركيز على قيم الحوار والاحترام المتبادل.

أما **التربية على الديمقراطية**، فتُعتبر عملية تعليمية تهدف إلى تنمية الوعي والفهم لدى الأفراد بمبادئ وقيم الديمقراطية، بما في ذلك الحقوق والمسؤوليات المدنية، أسس الحكم الديمقراطي، وأهمية المشاركة الفعالة في المجتمع، هذا المفهوم يتضمن توجيه الأفراد نحو احترام الحقوق والحريات الأساسية للجميع، تقدير التنوع والتعددية، وتطوير قدراتهم على المشاركة بشكل بناء في الحياة العامة.

وعليه يمكن القول أن **التربية على الديمقراطية** قد توفر الأساس المعرفي اللازم لفهم الديمقراطية، ولكنها قد لا تشمل دائمًا الجوانب التطبيقية التي تمكن الطلاب من تجسيد هذه المبادئ في تصرفاتهم اليومية، في حين أن **التربية الديمقراطية** تدمج القيم الديمقراطية كجزء لا يتجزأ من الثقافة التعليمية والتفاعل اليومي، مما يؤكد على أهمية العيش ضمن مجتمع ديمقراطي وليس فقط فهمه من الناحية النظرية.

في إطار بحثنا وتحليلنا للمفاهيم التربوية المتعلقة بالديمقراطية، توصلنا إلى استنتاج يفيد بأن التربية الديمقراطية تمثل نهجًا أكثر شمولية مقارنة بالتربية على الديمقراطية، حيث يستند هذا الاستنتاج إلى التمعّن في كيفية تطبيق كل منهما ضمن السياق التعليمي.

من خلال دراستنا، لاحظنا أن التربية الديمقراطية لا تقتصر على تقديم المعرفة النظرية حول مبادئ الديمقراطية فحسب، بل تتعداها لتشمل دمج هذه القيم في التفاعلات اليومية والبيئة التعليمية، مما يمنح الطلاب فرصة لتجربة الممارسات الديمقراطية عمليًا، ويتجلى هذا في تشجيع الطلاب على المشاركة في عمليات صنع القرار، وتطوير مهارات التواصل والتعاون، وتعزيز الاحترام المتبادل والتفاهم الثقافي.

من ناحية أخرى، التربية على الديمقراطية، مع أهميتها في بناء الأسس المعرفية، تميل إلى التركيز أكثر على الجوانب النظرية للديمقراطية، مثل تاريخ النظم الديمقراطية والمبادئ الأساسية للحكم الديمقراطي، دون إلزامية توفير تجارب عملية تمكن الطلاب من تطبيق هذه المعرفة في سياقات حياتهم.

بناءً على هذا التحليل، نعتبر أن التربية الديمقراطية توفر إطارًا تعليميًا أكثر تكاملاً يعزز من قدرات الطلاب على التفاعل بشكل فعّال ومسؤول في المجتمع، وذلك من خلال تجسيد القيم الديمقراطية ليس فقط كمعلومات نظرية، ولكن كجزء لا يتجزأ من سلوكياتهم وقراراتهم اليومي، هذا الاختيار للتربية الديمقراطية يعكس بالتالي التزامنا برؤية تربوية تؤمن بأهمية تحويل المعرفة إلى ممارسة، وتقدر دور التعليم في تنمية المواطن الفاعل والمشارك.

4- أهمية التربية الديمقراطية:

يؤكد المصالحة (2010) على أهمية التربية الديمقراطية من خلال ما يأتي:[1]

[1] عهود فلاح الهبيدة: المرجع السابق، ص285.

- ترويج الثقافة الديمقراطية وقيمها لدى الطلبة؛
- تزويد الطلبة بمهارات الاتصال والحوار والاستماع للآخر، والتوصل إلى توافق في المواقف إزاء القضايا المطروحة؛
- الارتقاء بنوعية المواطن من حيث فهمه ومعرفته بالشأن العام، وتعليمه متابعة عمل المؤسسات ونقدها، أو تزويد أعضائها برأيه وأفكاره، وهذا يحقق مبدأ المشاركة للجميع؛
- تدريب الطلبة على الممارسات الديمقراطية، وتربيتهم على مبادئ الديمقراطية؛
- تفعيل دور المدرسة عبر إقامة تنظيمات طلابية متفاعلة، تقوم بمحاكاة البرلمان الحقيقي في الدولة؛
- فهم الطلبة للنظام السياسي البرلماني القائم في الدول من حيث تكوين السلطات والعلاقة بينهما؛
- ترسيخ السلوك الديمقراطي داخل الأسر التي ينتمي إليها الطلبة.

وعليه فإن التركيز على التربية الديمقراطية والتوجه نحو تعزيز مبادئها واتجاهاتها وقيمها في المدرسة ينبثق من مجموعة اعتبارات أهمها:[1]

- التربية الديمقراطية أصبحت سمة من سمات القرن الحادي والعشرين.
- توجّه معظم المجتمعات نحو الديمقراطية كأسلوب حياة.
- التربية الديمقراطية أصبحت تشكل إطارا ومظلة رئيسية لجميع مضامين الشريعة الدولية لحقوق الإنسان وحقوق الأطفال والمرأة والعمال وغيرهم.
- إن العالم في هذا القرن أصبح قرية صغيرة تستلزم من أفراده جميعهم أن يمتلكوا إطارا ثقافيا يمكنهم من تحقيق التفاهم فيما بينهم، والتربية الديمقراطية هي التي تستطيع تحقيق هذا الهدف بصورة إيجابية.
- ضرورة وعي القادة التربويين والعاملين في مجال التربية لأدوارهم ومسؤولياتهم في مجال تعزيز ثقافة التربية الديمقراطية في المدارس لتصبح أسلوب حياة ومنهج عمل لديهم.

5- أسس التربية الديمقراطية:

تقوم التربية الديمقراطية على مجموعة من الأسس هي:[2]

---

[1] مها عزمي عزت دنديس: **المعتقدات الديمقراطية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة الخليل**، رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين، 2009، ص21.

[2] أيوب أحمد عطية بني عبد النبي: المرجع السابق، ص38.

* **الفروق الفردية:** يجب أن تُراعى الفروق الفردية بين الأفراد ويجب تنويع الأنشطة والإجراءات وفقا لقدرات الطلاب واستعداداتهم، كما يجب تنويع التعليم لمراعاة هذه الفروق وفقا لحاجاتهم وقدراتهم.
* **تكافؤ الفرص التعليمية:** التربية الديمقراطية تؤمن بأهمية تكافؤ الفرص التعليمية.
* **توفر الإدارة الديمقراطية:** حيث يقوم الإداري بدوره كقائد ديمقراطي، يتصل مع غيره على أساس العلاقات الإنسانية والديمقراطية، وتقوم هذه العلاقات على أساس توزيع المسؤوليات وجماعية القيادة والمسؤولية المشتركة والبعد عن الدكتاتورية والسلطة المطلقة.
* **مراعاة المفاهيم والأفكار التي يقوم عليه الإطار الأيديولوجي للمجتمع،** وتحليلها إلى أنواع من السلوك ليستطيع المتعلم اكتسابها.

ويمكن ترجمة الديمقراطية في عناصر العملية التعليمية ككل على النحو التالي:[1]

- **بالنسبة للمنهاج:** أن تظهر ديمقراطية التعليم على كافة المستويات بدءاً من إعداد الأهداف العامة ومرورا بالمحتوى والطريقة والخبرات، ووصولا إلى التقويم.
- **الأنشطة:** يتم تخطيطها بحيث تشمل المواقف الديمقراطية التي تنمي المشاركة والحوار، وأن تكون المشاركة حقيقية، وغير مفتعلة بحيث تنبع من التلاميذ أنفسهم دون فرضها عليهم، وتعكس الأنشطة والمبادئ الديمقراطية وأهمها المساواة والحرية والعدالة.
- **المعلم:** أن يكون الإعداد ديمقراطيا بحيث تؤكد المناهج التي يدرّسها هذا المعنى قولا وفعلا، وطرح الأدوار الجديدة المطلوبة منهم أثناء الإعداد، وتدريب المعلم على إدارة المواقف التعليمية التي تدعم ممارسة الديمقراطية، كالسماح بالرأي الآخر، وألا يكون هو الطرف الوحيد في التفاعل داخل الفصل وخارجه، وإتاحة الفرصة للتعليم التعاوني والمشاركة وتعويد المعلم على العمل في جماعات.
- **التلميذ:** إتاحة الفرصة أمامه ليثبت ذاته على منع أي معوقات مادية ومعنوية تحول دون ذلك، ودعم حرية التلميذ في ممارساته المدرسية، وتوفير مصادر تعلم مختلفة أمام التلميذ، وإتاحة البيئة المناسبة التي تتيح للتلميذ أن يبتكر ويبدع، والعمل على أن تكون العلاقة بين المعلم والتلميذ متكافئة.

6- أبعاد التربية الديمقراطية:

بشكل عام هناك ثلاثة أبعاد رئيسة لمفهوم التربية الديمقراطية وهي:

[1] مها عزمي عزت دنديس: المرجع السابق، ص28.

6-1- ديمقراطية التعليم أو تكافؤ الفرص التعليمية:

بمعنى أن يتم بناء النظام التعليمي وتنظيم مدخلاته وعملياته وممارساته، بما يحقق تكافؤ الفرص للمتعلم، ويؤدي إلى تنمية شخصيته لأقصى ما تؤهله إليه قدراته واستعداداته وميوله، من دون أن يقف وضعه الاجتماعي والاقتصادي حائلاً أمام الالتحاق بالتعليم والارتقاء في السلم التعليمي[1].

ويعرف **باولو فيريري** ديمقراطية التربية والتعليم على أنها: تحرير التعليم وتحرير المعرفة من سيطرة أيديولوجية الطبقة الحاكمة وتعديل المناهج والبرامج التعليمية، أي إصلاح التعليم في أفق التحرر من السيطرة الإيديولوجية وإلغاء التفاوت الطبقي في المعرفة المقدمة للطلاب بفتح أبواب التعليم أمام الفئات والطبقات التي حرمت منه زمنا طويلا بحكم موضعها الطبقي[2].

تكافؤ الفرص التعليمية: يشير مفهوم تكافؤ الفرص إلى تمكين كل طفل بصرف النظر عن أصوله الاجتماعية، من بلوغ مستوى مقبول من الثقافة والتأهيل بما يتفق مع قدراته، وتوفير الفرصة لكل شخص لتحقيق مستوى مقبول من التعلم والاحتفاظ به، وتجب الإشارة إلى أن تكافؤ الفرص في مجال التربية والتعليم لم يكن أبدا غاية في حد ذاته بل هو خطوة على الطريق المؤدية لتحقيق المساواة الاجتماعية[3].

فتكافؤ الفرص يعني توفير فرص تعليمية متكافئة لكل متعلم بما تسمح به استعداداته وقدراته، بغض النظر عن مستواه الاقتصادي والاجتماعي، بالإضافة إلى المساواة في الفرص التي تمكن الطالب من التخرج والنجاح والتحصيل والاستمرار والاستفادة من الخبرات المقدمة، والأهم من ذلك هو المساواة في فرص العمل بعد التخرج، مما يجعل التعليم وسيلة للحراك الاجتماعي، والتخلص من أي عوائق تحول دون استفادة القادرين ذهنياً من فئات الدخل المحدود في المجتمع من الاستفادة من قدراتهم بما يؤهلهم من الارتقاء في السلم الاجتماعي.

لذا فإن ديمقراطية التعليم ما هي إلا ترجمة حقيقية لديمقراطية النظام السياسي، حيث تتحدد في إطار الحركة العامة للصراع الاجتماعي والسياسي في المجتمع، وهي تقوم على أربع ركائز أساسية تتمثل في: المجانية، وتوفير الظروف الميسرة للتعليم من إطالة فترة الإلزام وتحقيق الاستيعاب، واستخدام أدوات

---

[1] ماهر الحشوة: المرجع السابق، ص15.

[2] حنان أحمد محمد رضوان وآخرون: **العدل التربوي وعلاقته بتكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم**، مجلة كلية التربية، المجلد31، العدد121، جامعة بنها، مصر، 2020، ص15.

[3] محمد السوالي: **السياسات التربوية- الأسس والتدبير**، ترجمة مصطفى حسني، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، الرباط، المغرب، 2012، ص111.

موضوعية في التقويم، وتحسين العملية التعليمية والمشاركة فتوجيهها، ومن أبرز معوقاتها: التعليم الخاص، والأجنبي ومدارس اللغات، وطبقية البنية الاجتماعية والمعرفية لنظام التعليم[1].

6-2- الديمقراطية في التعليم أو الممارسة الديمقراطية في الوسط المدرسي:

وتعني منظومة التفاعل التربوي القائمة على نسق العلاقات بين المعلمين والطلبة وبين الطلبة والطلبة وبين المعلمين والإدارة التعليمية[2].

فنجاح التربية الديمقراطية يرتبط بوجود ممارسات ديمقراطية على مستوى المؤسسات التعليمية، فالفرد الذي لم يتعلم السلوك الديمقراطي في مدرسته لا يُتوقع منه أن يكون ديمقراطيا، "فالسلوك الديمقراطي في العمل التعليمي ينطلق من الأسس التالية: المشاركة الاجتماعية والمساواة في هذه المشاركة، وفهم مشاعر الآخرين واهتماماتهم، وتقبل الآخرين على مبدأ المساواة والاعتماد على لغة الحوار والإقناع، حيث تُنميّ العلاقات الديمقراطية الناتجة عن السلوك الديمقراطي، الحب والتقدير بين أطراف العملية التربوية والى نمو الجانب المعرفي بصورة متسارعة، ونمو الجوانب الاجتماعية وتكاملها في شخص المتعلمين ونمو الثقة بالنفس والإحساس بالاستقلالية"[3].

فتعويد الطلبة على حرية التعبير وإبداء الرأي والنقد البناء والتعامل على أساس إنساني قائم على الحرية والمساواة والعدالة، كل ذلك تدريب لهم على أهمية ممارستهم للقيم الديمقراطية في الحياة المجتمعية العامة.

6-3- تعليم الديمقراطية أو الوعي الديمقراطي:

بمعنى تزويد المتعلم بالمفاهيم والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات الخاصة بالديمقراطية، "أي منظومة القيم الديمقراطية التي تتأصل في وعي الطلبة وثقافتهم ومن أهمها: قيم التسامح، الحرية، قبول الآخر، نبذ التعصب، رفض التمييز، واحترام حقوق الإنسان"[4].

هذه القيم التي تظهر أهميتها، خاصة في عصرنا الحالي الذي يعتبر الصراع والحرب والعنف من سماته البارزة، لذا كان لابد للمناهج التربوية بشكل خاص وفي مقدمتها مناهج الدراسات الاجتماعية أن

---

[1] حنان أحمد محمد رضوان وآخرون: المرجع السابق، ص ص15، 16.

[2] خالد الرميضي: **الممارسات التربوية الديمقراطية في المدرسة الكويتية: آراء عينة من طلبة الصف الرابع الثانوي في دولة الكويت**، مجلة جامعة دمشق، المجلد26، العدد04، 2010، ص160.

[3] سليم عودة الزبون: **الممارسات الديمقراطية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة جرش الأهلية من وجهة نظر طلبتهم**، مجلة دراسات للعلوم التربوية، المجلد38، 2011، ص651.

[4] خالد الرميضي: المرجع السابق، ص160.

تعمل على إدخال مفاهيم تساعد على نبذ ذلك كله، فكان لابد من إدخال مفاهيم الديمقراطية والحرية وثقافة السلام بدلاً من ثقافة الحرب، وحوار الحضارات بدلاً من صراعها، بهدف إيجاد أجيال تؤمن بالديمقراطية قولاً وعملاً، ولا يكتسب الطلاب المفاهيم الديمقراطية، إلا إذا تبنّت التربية غرسها لديهم، مع ضمان حق الفرد في التفكير والتغيير، وفقا للمنظومة القيمية السائدة في المجتمع[1].

والمناهج الدراسية الحديثة تتطلب الديمقراطية في مضامينها قبل كل شيء، لأن الديمقراطية أهم متطلبات العصر، ولا تتحقق تنمية أو تطور دون الأخذ بها وتعليمها وتعلّمها، فالديمقراطية ضرورة مجتمعية قبل كل شيء، خاصة في بلدان الوطن العربي، حيث أن أغلب الشعوب العربية تعاني التخلف والجهل، وتفشي الفساد والوساطات، والانقسامات الدينية والمذهبية، وغيرها من نقاط الضعف التي تعد من أهم عوائق الديمقراطية، وهذه الحالة التي تعيشها المجتمعات العربية ليست حالة نابعة من طبيعة هذه الشعوب وإنما نتيجة عوامل اجتماعية- تاريخية ولّدت هذه الحالة، وهنا يأتي دور المناهج المدرسية للمساهمة في تجاوز هذه الحالة، بغرس القيم الديمقراطية في مجتمع الطلبة وتعليمهم الديمقراطية وسلوكياتها، من خلال مضامينها وأنشطتها المختلفة.

في هذا الصدد أكد سميث (Smith, 1995) أن الهدف الحقيقي للتعليم المدرسي أن يُخرج مواطنين صالحين ومؤمنين بواجباتهم وقادرين على العمل لأجل الديمقراطية، وأن التعليم الديمقراطي يتطلب تعديل المناهج المدرسية، بالإضافة إلى تعديل طرائق وضع هذه المناهج موضع التنفيذ، من أجل بناء ثقافة مدرسية تعكس مبادئ الديمقراطية[2].

7- أهداف التربية الديمقراطية:

يلخص الرشدان (2003) أهداف التربية الديمقراطية فيمايلي:[3]

* الالتزام بمبادئ الحرية والعدالة الاجتماعية وقيمها السلوكية؛
* احترام حقوق الإنسان في جميع الظروف وفي كل زمان ومكان؛
* احترام سيادة الدولة والالتزام بقوانينها وأنظمتها ومواثيقها؛
* الإيمان بالأخوة والتسامح الإنساني القائم على العدل والمساواة واحترام الحقوق والواجبات؛
* الإيمان بالمساواة بين الذكور والإناث في الحقوق والواجبات؛

---

[1] ماهر مفلح الزيادات: المرجع السابق، ص535.

[2] ماهر مفلح الزيادات: المرجع السابق، ص ص535، 536.

[3] أيوب أحمد عطية بني عبد النبي: المرجع السابق، ص ص38، 39.

* إتباع الأسلوب العلمي والعقلاني لحل القضايا السياسية والاقتصادية والبيئية؛
* تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين؛
* إتباع الطرق السليمة الإرادية لحل النزاعات الطائفية والعرقية والإقليمية.

8- المدرسة والتربية الديمقراطية:

8-1- المدرسة الديمقراطية:

إن المدرسة لا تمثل فضاء التقاء ما بين فاعلين فرديين فحسب، بل تمثل كذلك فضاء سياسيا، إذ أن المؤسسة المدرسية تسيّرها جماعات تندرج في إطار الدولة، أو تشتغل في إطار تفاعل معها وفق منظور استراتيجي معين، أي عبر مشاريع تتوخى توجيه وتحويل اشتغال هذه المؤسسة[1].

لذا تشكّل المدرسة الآلية الاجتماعية التي تركز عليها السلطة القائمة والمجتمع لخلق الفرد القادر على التعامل والتفاعل ديمقراطيا، لذا يمكن القول أن المدارس الديمقراطية هي تلك التي تعمل على غرس **القيم الديمقراطية** في شخصية المتعلم، عن طريق المناهج التعليمية، "وتُوفر للتلاميذ خبرات إيجابية خلال تفاعلهم مع المعلمين والمديرين والعاملين على أساس من الحرية والقدرة على التعبير عن الآراء واحترام الآخر، وأنها القادرة على إعطاء الطلبة فرصة عيش حياة ديمقراطية داخل الغرفة الصفية والتي تمكنهم من تطوير الوعي والإدراك الكافيين حول حقوقهم باعتبارها قيم ديمقراطية، وأن العدالة والمساواة هي الضامن لحقوق التلاميذ داخل المؤسسة التربوية"[2].

ويعترف **مايكل اوبل وزملاءه** أن المدارس الديمقراطية لا يمكن أن يكون لها وجود خارجي من دون حماية وتوجيه مسؤولي التعليم والتربية، لأن هؤلاء ينقلون التجربة التعليمية إلى الطلبة بغية نشر وتعميم الحياة الديمقراطية[3].

كما يمكن تأشير مجموعة من الآليات التطبيقية التي نتمكن من خلالها وبواسطتها تحقيق الديمقراطية بنجاح داخل المؤسسات التربوية منها:[4]

---

[1] عبد الكريم غريب: **مستجدات التربية والتكوين**، منشورات عالم التربية، الرباط، المغرب، 2015، ص50.

[2] موسى سلمان المومني، منيرة محمود الشرمان: المرجع السابق، ص293.

[3] عبد العظيم كريمي: **مرتكزات التربية والديمقراطية- العقلانية، المدنية، المعنوية**، ط1، دار الهادي للنشر والتوزيع، لبنان، 2007، ص192.

[4] صلاح عبد المهدي: **ديمقراطية التعليم ومعوقاتها في العراق**، مقال متاح على الرابط: http://fcdrs.com/polotics/185، منشور بتاريخ 2014/8/14، تاريخ الاطلاع: 2022/8/4 على الساعة: 14:39.

- **تفعيل الكفاءات:** من أهم الآليات التطبيقية لتحقيق ديمقراطية التعلم وتفعيل التربية الديمقراطية هو تكوين الكفاءات الوطنية في ظل نظام تربوي سليم يؤمن بالجودة الكمية والكيفية، ويستهدي بمنطق الاختلاف والتعددية، كما يقدر أصحاب الكفاءات العلمية والمهنية، ويثني على ذوي القدرات المتميزة والمهارات المتخصصة ويشيد بأصحاب المواهب العلمية والفنية والأدبية والتقنية، ولن يتم هذا إلا بمدرسة إبداعية تعتمد على الابتكار وخلق القدرات المندمجة لدى التلميذ، وتغرس فيه قيم الابتكار والإبداع والانفتاح والحوار والتعلم الذاتي والاشتغال في فرق تربوية وعمل جماعي مثمر.
- **تحديث مناهج التعليم:** وتطويرها باتجاه فَتْح مضامينها على ثقافة حقوق الإنسان، وعلى تكريس قيم التسامح والمشاركة، واحترام الغير، ونبذ العنف، والاعتراف بالحق في التنوع والاختلاف، وإيثار الروح الجماعية والمصلحة العامة بدل الأنانية والتطرف والانغلاق وحضور هذه المفاهيم في مناهج التعليم، وإدماجها بِشَكل ممنهج في إطار "ثقافة مدرسية" يفترض تعميمها على كافة المواطنين.

8-2- المنهاج الديمقراطي:

لقد أكدت التربية الحديثة أهمية الأخذ بمفهوم الديمقراطية في المنهج، وذلك على أساس أن المناهج الدراسية أياً كان نوعها يجب أن يكون لها دور في بناء الإنسان، ولن يتحقق هذا الدور بمنأى أو بعيداً عن الديمقراطية، لذا فإن الممارسات الديمقراطية- سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم سياسية أم دينية- التي يقرها المجتمع أو يرجوها، ينبغي أن تنعكس من خلال المواد الدراسية والتي يتضمنها المنهج، والممارسات داخل المدرسة وخارجها يجب أن تعبر عن مفهوم الديمقراطية الذي يؤثر في بناء الفرد فكراً ووجداناً وسلوكاً[1].

8-2-1- دور المنهج المدرسي في تعميق قيم الديمقراطية:

للمنهج المدرسي، مهما اختلفت أساليب تنظيمه، عناصر أربعة:[2]

* الأهداف، المحتوى، وطرائق التعليم والتعلم، والتقويم.
* وذلك إجابة عن الأسئلة الأربع الرئيسية في أي عملية تعليمية:
* لماذا نعلم؟ وماذا نعلم؟ وكيف نعلم؟ وهل نحن حقًّا علِمنا؟

---

[1] علي عبد الرحيم صالح: **ديمقراطية التعلم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية**، دار اليازوري العلمية، الأردن، 2014، ص71.

[2] عبد الله محمد الشيخ: **الديمقراطية والمعلم**، كتاب أعمال المؤتمر العلمي الثالث حول الديمقراطية والتربية في الوطن العربي، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2001، ص301.

* ولكي يسهم المنهج بدور فعال في تعميق الديمقراطية لدى الطلبة، يجب العمل على ما يأتي:

أ. **بالنسبة للأهداف:** يجب أن يُبنى المنهج على فلسفة تربوية موجهة، يكون هدفها الاستراتيجي تعميق المفاهيم الأصغر المرتبطة بالمفهوم الشامل للديمقراطية، ما يكون له أثره في تشكيل سلوك الدارسين وتوجيهه توجيها ديمقراطياً.

حيث يتم الالتزام بمبادئ الديمقراطية والحرية والعدالة الاجتماعية وقيمها السلوكية واحترام حقوق الإنسان في جميع الظروف وفي كل زمان ومكان، والتحرر من التعصب والتحيز بجميع أشكاله الدينية والطائفية والعرقية والإقليمية، والإيمان بالأخوة والتسامح الإنساني القائم على العدل والمساواة، وإتباع الأسلوب العلمي العقلاني لحل القضايا السياسية والاقتصادية والبيئية، وإتباع الطرق السليمة لحل النزاعات بشتى أنواعها، فالتربية الديمقراطية هي التي تضمن أهمية الحوار الحّر العقلاني المستمر والمفتوح، حوار حول الأهداف والوسائل، وحول العقائد والقناعات، وحول الأولويات والمثل وحول البرامج والمناهج وحول قضايا المؤسسة والمجتمع[1].

ب. **بالنسبة للمحتوى:** يجب إعداد الكتب الدراسية بحيث يتضمن محتواها جوانب التعلّم، من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومبادئ ونظريات، التي تعمق من معنى الديمقراطية لدى الدارسين على المستويين النظري والتطبيقي، فبالنسبة للمفاهيم مثلا، تتضمن الكتب مفاهيم معينة كمفهوم الحرية السياسية، ومفهوم الحرية الاجتماعية ومفهوم المسؤولية ومفهوم الملكية العامة ومفهوم الملكية الخاصة ومفهوم المواطنة ومفهوم المشاركة الإيجابية، ومفهوم التعاون، ومفهوم التخطيط، ومفهوم الشخصية الفردية ومفهوم الشخصية الجماعية، ومفهوم الحق ومفهوم الواجب، ومفهوم القيادة ومفهوم المساواة، ومفهوم الإخاء، ومفهوم العدل، ومفهوم النقد البناء... الخ[2].

يتسم محتوى الدروس بأهمية خاصة في بناء وتعزيز القيم الديمقراطية لدى الطلاب، حيث يعتبر التركيز على مفاهيم مثل الحرية، والعدالة، والمشاركة الفعّالة جزءًا أساسيًا من تشكيل الفهم الديمقراطي لدى المتعلمين.

---

[1] كريستيان عزام عيسى سعيد: **واقع ممارسة القائمين على العملية التعليمية للمبادئ الديمقراطية في مدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظرهم**، رسالة مقدم لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة التربوية، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين، 2019، ص31.

[2] عبد الله محمد الشيخ: المرجع السابق، ص301.

إن أحد الجوانب الرئيسية التي يسهم فيها محتوى الدروس هو نقل المعرفة والفهم العميق للمفاهيم الأساسية للديمقراطية، عبر تقديم الحقائق والمفاهيم بطريقة منظمة ومناسبة للفهم، كما يمكن للدروس أن تعزز الوعي بأهمية القيم الديمقراطية في بناء مجتمع مدني متقدم، من خلال تقديم سياقات وتحليل لتجارب وأحداث تاريخية متنوعة.

ويطرح مسرة (2005) من خلال بحثه في الشروط الأساسية لإدارة التنوع الثقافي وفعاليتها، **تضمين المناهج بعض الحدود والقيم الديمقراطية**، ومنها التعريف بحدود الإقرار بالتباينات، حيث يحمل كل نظام سياسي بذور فساده في حال عدم التعريف بالتقيّد بحدود الصلاحيات والممارسة، ويردف أن الإقرار بالتباينات يقضي بالترويج لقيم المواطنة المتمثلة بالانفتاح والمساواة وقيم المجال العام المشترك والمحايد، ما يجمع ويوحّد وينمي التضامن الوطني، وفي معرض تفصيله ما يُجمع على قاعدة الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، يورد مسرة (2005) القيم/المبادئ الديمقراطية التالية: احترام الإنسان، تنمية أبعاد الهوية، الترابط بين الحريات والحقوق الاجتماعية والاقتصادية، التوعية والدفاع عن الحقوق، الشفافية والتضحية[1].

ج. **بالنسبة لطرائق التعليم والتعلم:** ضرورة حث المعّلم على تجريب أساليب أخرى من طرائق التدريس تسهم في تنمية الوعي الديمقراطي لدى الدارسين مثل التعليم الحّر والنشاطات اللاصفية، كذلك اختيار النشاطات والمواقف التعليمية، داخل المدرسة وخارجها، بحيث تحقق ممارستها ومعايشتها إكساب الدارسين الخبرات التي تسهم في تعميق السلوك الديمقراطي[2].

د. **بالنسبة للتقويم:** هناك حاجة لابتكار أساليب جديدة لتقويم الدارسين في بعض جوانب السلوك الديمقراطي، كالميول والاهتمامات والقيم وأوجه التقدير، مثل استخدام الاستبيانات المفتوحة والمقابلات الشخصية المقصودة[3].

---

[1] علي خليفة: **قيم المواطنة والديمقراطية وتحدياتها في مناهج التعليم في العلم العربي- في الإسلاميون ومناهج التعليم في العالم العربي وتركيا وإيران**، مركز المسبار للدراسات والبحوث، الكتاب (133)، دبي، الإمارات العربية المتحدة، 2018، ص5.

[2] عبد الله محمد الشيخ: المرجع السابق، ص302.

[3] المرجع نفسه، ص302.

وبذلك ينبغي على مُخطط المناهج التربوية، أن يتمثل قيم الديمقراطية وأساليب معيشتها داخل المجتمع، ويُراعي ذلك عند تصميم المناهج التربوية كي تكون المناهج أداة تربوية فعالة في تمثّل القيم الديمقراطية من قبل المتعلمين وممارستها في النظام الاجتماعي[1].

ولتطوير التربية الديمقراطية، يدعو بهلول إلى استخدام محتوى وأسلوب جديدين يلائمان التربية الديمقراطية، فمن ناحية المضمون، يدعو إلى توضيح **المبادئ والقيم التي تقوم عليها الديمقراطية**، والتي تشمل الحرية والمساواة واحترام الحقوق الأساسية للإنسان، وإلى تعريف الطلبة بالمعرفة السياسية الضرورية في النظام الاجتماعي والسياسي الذي يعيشون فيه، وإلى توعية الطلبة ببدائل الديمقراطية، ومن ناحية الأسلوب، فهو يدعو إلى استخدام أسلوب يسمح بتجنب ضيق الأفق والتعصب، ويسمح بإشاعة قيم الحرية والاستقلال في البحث والتفكير والتعبير والانفتاح على العالم وعلى الآخر[2].

وفي رحلة الإصلاح الديمقراطي للتعليم هذه ينبغي في المقام الأول تبنّي الأهداف والمنظومة القيمية القادرة على إعلاء المبادئ المحورية للديمقراطية في الحرية والعقلانية والمشاركة والمساواة، ومن ثم تبني سياسة تعليمية رشيدة وعملية قادرة على ترويج وتكريس تلك القيم الديمقراطية في كل المفاصل الرئيسة للمنظومة التربوية (الإدارة، المعلم، والطالب) (...) وفيما يخص المناهج ينبغي تحديث مناهج التعليم وتطويرها باتجاه فَتْح مضامينها على ثقافة حقوق الإنسان، وعلى تكريس قيم التسامح، والمشاركة، واحترام الغير، ونبذ العنف، والاعتراف بالحق في التنوع والاختلاف، وإيثار الروح الجماعية والمصلحة العامة بدل الأنانية والتطرف والانغلاق وحضور هذه المفاهيم في مناهج التعليم، وإدماجها بِشَكل ممنهج في إطار "ثقافة مدرسية"[3].

8-3- المعلم الديمقراطي:

إن المعلم الديمقراطي عنصر حيوي في عملية بناء العلاقات الديمقراطية في الفصول الدراسية، والمُنظِّم الفعال للطلبة في الصفوف الدراسية، ومن يضع القواعد التربوية والأخلاقية وإعداد الأنشطة التعليمية، كما أن للمعلم دور في تقدير قيم الحرية والمساواة والعدالة، وهو من يميل إلى الانفتاح والتغيير وليس التشدّد والمغالطة، ويغمُر الطلبة بمشاعر المودة، ويشاطرهم التأثير، فيؤثرون به ويتأثر بهم، ولا

---

[1] علي عبد الرحيم صالح: المرجع السابق، ص72.

[2] ماهر الحشوة: المرجع السابق، ص23.

[3] صلاح عبد المهدي: الموقع السابق.

ينزع إلى إخضاعهم لسلطته الذاتية ولا ينحاز لأي طالب كان على أساس الجنس أو العرق أو الأصل[1].

فالمربي الكفء يعد المحور الأساسي الذي يُعوّل عليه المجتمع في بناء الأجيال بناء سليماً ومحصّناً بالقيم الحميدة والأخلاق النبيلة التي تمكّنها من المشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية.

فتعويد الطلبة على حرّية التعبير والرأي، والنقد الموضوعي، والتعامل فيما بينهم على أساس إنساني قائم على روح التسامح والعدالة والمساواة، إنما هو تدريب لهم على أهمية ممارسة هذه القيم في الحياة الاجتماعية العامة.

وفي هذا الصدد "يؤكد هانسن: أن صفات المعلم هي محلّ إقتداء للطالب"[2].

ويتميز المعلم الديمقراطي بعدة صفات أهمها:[3]

* الاهتمام بشؤون الطلبة.
* إيجاد فرص المشاركة وإبداء الرأي واتخاذ القرارات داخل الصف الدراسي.
* تعزيز العلاقات الإنسانية، والتلاحم ومشاعر الانتماء داخل الصف.
* رفع الروح المعنوية في نفوس الطلبة.
* الثقة في إمكانيات الطلاب وفي قدراتهم ومهاراتهم.
* الاحترام المتبادل.
* إشاعة علاقات الحب والمودة والتعاون.
* يشجع الطلبة على المشاركة.
* يتيح حرية التعبير عن الرأي.
* يستخدم بعض أساليب التدريس التي يفضلها الطلبة.
* يراعي إمكانيات الطلبة في أسئلة الامتحان.
* يضع تقديرات الطلبة بعدالة ودون تحيز.
* يناقش الطلبة حول طريقة التدريس ووضع الأسئلة.

---

[1] علي عبد الرحيم صالح: المرجع السابق، ص49.

[2] مجدي زامل: **درجة تقدير مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد13، العدد04، 2017، ص489.

[3] علي عبد الرحيم صالح: المرجع السابق، ص ص49، 50.

* يناقش الطلبة في انتقاداتهم، حتى وإن كانت موجهة للأستاذ نفسه.
* يراعي ظروف الطلبة دون الإخلال بالعدل والمساواة.

"ويحدد كيلي (Kelly, 1994) ثلاثة مفاهيم أو قيم تلخص المبادئ الأخلاقية للممارسة الديمقراطية، وهي: الحرية، المساواة، العدالة، وتشكل هذه المبادئ أساساً وطيداً لمعظم برامج إعداد المعلم الذي ينشد ترسيخ الممارسات الديمقراطية في التدريس والتعلم"[1].

وهكذا فإن المعلم مُطالب بلعب دور أساسي وكبير في إشاعة الحياة الديمقراطية في المدرسة وترسيخ السلوكيات الإيجابية المبنية على احترام الطلبة، والإيمان بقيمة الإنسانية، وتنمية الحسّ الديمقراطي لديهم، بحيث يصبحون أكثر قدرة على تمثل قيم التسامح والعدالة والحرية، وأكثر إيماناً بمبادئ الديمقراطية، ويمكن للمعلم أن يقوم بترجمة ذلك كله من خلال الأدوار التعليمية والإدارية التي يتولاها، ومن أجل أن يقوم المعلم بهذه المهمة على أكمل وجه، لابد من توافر أمرين اثنين:[2]

- **أولهما:** أن يؤمن المعلم نفسه بالديمقراطية كأسلوب حياة، وتكون لديه المعرفة الكافية بأسسها ومبادئها ومقوماتها وأساليبها.
- **ثانيهما:** أن تتولى جميع مؤسسات المجتمع ووحداته الحكومية والشعبية دعم جهود التعلم في هذا الاتجاه، وتوفر كل أسباب النجاح التي تعينه على تربية النشء وإعداده إعداداً يتلاءم ومتطلبات العصر.

8-3-1- شروط المعلم الديمقراطي:[3]

- أن يكون المعلم ركناً أساسيا في تعليم الديمقراطية.
- أن يبتعد المعلم عن الاتجاه التسلطي في التدريس، وأن يستخدم الأساليب الملائمة لتعميق مفهوم الديمقراطية ومنها (الأسلوب الكشفي- التجريبي- الابتكاري- التقارير العلمية... الخ) وتلك الأساليب لها أهميتها في تعويد التلاميذ على تحمل المسؤولية والتعاون والابتكار والتخطيط والتفكير وغيرها من المهارات الضرورية للسلوك الديمقراطي.

---

[1] نعمان محمد صالح الموسوي: **الصدق البنائي للصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد09، العدد01، 2008، ص59.

[2] غادة أمين حسين قلالوة: **إدراك معلمي المرحلة الأساسية للممارسات الديمقراطية التربوية وعلاقته بفاعليتهم في التدريس في محافظة (رام الله والبيرة)**، رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، فلسطين، 2013، ص20.

[3] عبد الله محمد الشيخ: المرجع السابق، ص296.

- أن يتقبل كل الآراء التي يبديها الطلبة دون تعسف وتسفيه لأن ذلك ينمي لديهم التفكير الناقد والمشاركة لكل المواقف التي يمارسونها.
- أن يحترم حياة الحرية ومبادئ العدالة ويشجع على التعاون والتسامح وقبول الآخر.
- أن يكون قادراً على اتخاذ القرار ويتيح فرص المشاركة على قدم المساواة.
- أن يكون قادراً على تنمية القيم الديمقراطية وإتاحة المزيد من الحرية للطلبة.
- أن يكون قادراً على إشباع احتياجات الطلبة، ويساهم في تنمية الثقة بالنفس، وأن يشعرهم بأنهم ذات قيمة عالية.
- أن يحترم معتقدات الطلبة وقيمهم من دون السخرية أو محاولة تغييرها.
- إشراك المتعلم في العملية التعليمية بكل أركانها، وذلك من خلال اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة للدراسة ووضع الخطة العملية لتنفيذ تلك الأنشطة، وذلك ينمي قدرته على المشاركة الفعالة ويجعله يدرك أنه قادر على التفكير والعمل المنتج، وهي سمات أساسية للديمقراطية.

8-4- الإدارة الديمقراطية:

تعتبر الإدارة التربوية (المدرسية) قطب الرحى في التعليم ومحور فضائه الرئيس، فهي منجزة هذا الفضاء الأرحب، وهي الضامنة لمستلزماته المادية واللوجستيكية، وبالتالي، فبدونها لن يكتمل الفعل التربوي، إن لم نقل لن يكون له وقع التأثير والتحقق[1].

وقد بدأ التوجه نحو إتباع الأسلوب الديمقراطي في الإدارة المدرسية نتيجة لعدة عوامل، منها: انتشار الفلسفة التربوية الديمقراطية وتطبيقها بالمدارس، وتقدم البحوث في مجال علم النفس الاجتماعي، والتي توصلت نتائجها إلى أن الأفراد يعملون بطريقة أفضل وبفاعلية عندما يشتركون في صنع القرار وفي طريقة تنفيذه، وتجد العملية التربوية فرص للنمو إذا كانت في بيئة ديمقراطية في التعليم، ولابد أن ينتج عنها برامج تعليمية ناجحة[2].

8-4-1- أسس الإدارة المدرسية:[3]

* الإقرار بالفروق الفردية لدى المعلمين والتلاميذ والمحافظة عليها.

---

[1] عبد الكريم غريب: المرجع السابق، ص133.

[2] عمر نصير مهران: **الممارسات الديمقراطية وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدي معلمي مدارس التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية**، مجلة الإدارة التربوية، العدد26، 2020، ص261.

[3] سامح محافظة، أمال محمد عليان: المرجع السابق، ص74.

* التحديد الواضح والكامل لوظيفة كل عضو في المدرسة.
* تنسيق جهود العاملين في المدرسة وتشجيع التعاون فيما بينهم.
* إشراك المعلمين والعاملين والتلاميذ في إدارة المدرسة من خلال اتخاذ القرارات.
* تكافؤ السلطة مع المسؤولية.
* الحرص على إقامة علاقات إنسانية في المدرسة.
* مراعاة التوازن في وضع البرنامج المدرسي وتنفيذه.

إن المدرسة كفضاء تربوي مكلفة بإعداد العنصر البشري وتهيئته لممارسة السلوك الحواري الديمقراطي حتى يصبح جزءا من المنظومة الفكرية والثقافية، وهذا ما تفتقر له مدرستنا اليوم- إستراتيجية الحوار- فهي تقوم على أساس سلطوي بيروقراطي من قمة الهرم التربوي على قاعدته المقهورة، فنلاحظ اللهجة الآمرة جلية في آلية تعامل الوزارة مع المديريات، والأخيرة مع المديرين، والمديرون مع المعلمين، هذه المتوالية السلطوية تكرس الامتثالية والطاعة العمياء على الفئة المستهدفة، كل حسب موقعه من جانب، وتقوض آية فرصة لخلق مناخ حواري مع المتعلمين من جانب آخر[1].

"ويرى (أبو فورة، 1996) و(مرسي، 1995) أن من أجل أن يتحقق المناخ الديمقراطي في المؤسسة التربوية، فلابد من التفكير في الممارسات الإدارية، إذ أن الإدارة في ظل الديمقراطية تصبح عملية إنسانية اجتماعية تربوية وتعنى بالفرد وتحترم شخصيته"[2].

خلال هذا الجزء، قمنا بالتنقيب في موضوع التربية الديمقراطية، حيث بدأنا بتعريفها باعتبارها أسلوبًا تربويًا يسعى إلى تزويد الفرد بالمعرفة والمهارات والقيم التي تمكنه من المشاركة الفعالة في مجتمعه، أبرزنا أهميتها كعامل أساسي في بناء مجتمع متوازن يقوم على مبادئ العدالة والمساواة، كما تناولنا أهدافها المتمثلة في إعداد جيل واعٍ ومشارك، واستعرضنا الأسس التي تقوم عليها، بالإضافة إلى دور المدرسة، كمؤسسة تربوية رئيسية، في تحقيق التربية الديمقراطية من خلال المنهج الديمقراطي، والمعلم الديمقراطي الذي يعتبر الركيزة الأساسية، والإدارة الديمقراطية التي تُشكل البيئة المُحفزة، في الختام، نؤكد على أن التربية الديمقراطية ليست فقط إستراتيجية تعليمية، بل هي في الحقيقة نهج علمي منظم يبني مستقبلًا مجتمعيًا متماسكًا، قائم على العدل والاحترام المتبادل.

---

[1] ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف ضبع: **الديمقراطية المدرسية**، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص142.

[2] علي عبد الرحيم صالح: المرجع السابق، ص44.

رابعا: التربية على القيم الديمقراطية:

استعرضنا في بداية الفصل نشأة الديمقراطية وتطورها عبر العصور والحضارات المختلفة، متتبعين كيف انتقلت الديمقراطية من مجرد مفهوم سياسي إلى منظومة اجتماعية وثقافية متكاملة، وعلى الرغم من أن التركيز في هذا السياق كان على نشأة الديمقراطية كمفهوم شامل، إلا أنه من المهم أيضًا التطرق إلى كيف أن هذه الديمقراطية المفاهيمية قد أسست لقيم أساسية مثل الحرية، العدالة، والمساواة، في هذا السياق، يتجلى دور التربية الديمقراطية كوسيلة لتحويل تلك القيم من نظريات مجردة إلى ممارسات تربوية حيوية.

هذه الأخيرة –التربية الديمقراطية– التي لا تعتبر مجرد وسيلة لنقل المعلومات والمفاهيم المتعلقة بالديمقراطية، بل هي عملية تشكيلية تمتد لتحقيق مجموعة من القيم والمعتقدات الأساسية في نفوس الأفراد، لذا فإن العلاقة بين التربية الديمقراطية والتربية على القيم الديمقراطية تتجلى في كون الأولى وسيلة فعالة لترسيخ الثانية، فعندما نتحدث عن تربية ديمقراطية، نتحدث عن تنمية القدرات والمهارات والاتجاهات التي تمكن الفرد من المشاركة الفعالة والمسؤولة في المجتمع، وهذه المشاركة تُبنى على قيم ديمقراطية مثل الحرية، العدالة، الشمول، واحترام حقوق الإنسان، بالتالي، يمكن القول إن التربية الديمقراطية هي السبيل لضمان انتقال قيمنا الديمقراطية للأجيال الجديدة، وبالتالي تعزيز مفهوم الديمقراطية والحفاظ عليها في المجتمعات المعاصرة.

فعندما نتطرق لدراسة التربية على القيم الديمقراطية ضمن المناهج الدراسية، نجد أن هذا النهج لا يمكن أن يكون فعالًا دون مرجعية فهم واضحة للتربية الديمقراطية نفسها، فالتربية الديمقراطية تُمثل الأساس الذي عليه يُبنى تقييم وفهم القيم الديمقراطية، كونها العمود الفقري الذي يُحدد كيفية تقديم وتوجيه هذه القيم وفقًا للمعايير العلمية، لذا، فإن أي جهد في تطوير أو دراسة المناهج حول القيم الديمقراطية يجب أن يتضمن نظرة دقيقة ومتعمقة للتربية الديمقراطية كنظام معرفي ومنهجي يُحدد كيفية تكوين وتطوير الفهم الديمقراطي لدى الطلاب.

في الأفق السوسيولوجي، تمثل التربية على القيم الديمقراطية أحد المحاور المركزية التي تسعى المجتمعات لتعزيزها بغية تحقيق التجانس والانسجام الاجتماعي، هذه القيم، التي تشمل المساواة، العدالة، وحرية التعبير، تحتل مكانة مركزية في تكوين جيل واعٍ ومتفاعل مع تحديات المجتمع ومتغيراته، وفي عصر تتسارع فيه وتيرة الحياة وتتزايد فيه تعقيدات التفاعلات الاجتماعية، يصبح ضروريًا غرس هذه القيم منذ الصغر لضمان أن ينمو الأفراد متمتعين بالمرونة الثقافية والقدرة على البناء الجماعي والفهم

المتبادل، في هذا السياق، تُصبح التربية على القيم الديمقراطية ليست فقط منهجًا تعليميًا، ولكن فلسفة حياتية تُرشد المجتمع نحو الازدهار والتقدم.

في المحور المخصص لمفاهيم الدراسة، قمنا بالتركيز على تعريفات قيم الديمقراطية بشكل عام، حيث استندنا في تحديد التعريف الإجرائي إلى التصنيفات الواردة في الأدب النظري المرتبط بالموضوع، وعلى هذا الأساس، اخترنا خمس قيم ديمقراطية أساسية تُشكل إطارًا مرجعيًا للتحليل في دراستنا هذه وهي: العدالة، المساواة، الحرية، التسامح، وحقوق الإنسان.

1- **العدالة (Justice):**

1-1- مفهوم العدالة:

إن مفهوم العدالة قديم قِدم الحضارات والأمم، وهو هدف ينشده كل نظام ديمقراطي، لأنه الضامن لكل حقوق المواطنين الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، وهو بالتالي مبدأ أساسي من مبادئ التعايش السلمي داخل الدول وفيما بينها، الذي يتحقق في ظله الازدهار، والهدف من العدالة هو توفير الحياة الكريمة للمواطنين في ظل دولة تحترم الدستور والقوانين، لذا فإن الديمقراطية لا تتحقق إلا من خلال تحقيق العدالة الاجتماعية.

أ. لغة:

العدل: ما قام في النفوس أنه مُستقيم، والعدْلُ الحُكْمُ بالحق، وهو ضِدَّ الجُور، يُقالُ عدَل عليه في القضية فهو عادِل، وبسط الوالي عَدْلهُ ومَعْدِلَتَهُ، وفلان من أَهْلِ المَعْدَلَة، أي من أهل العدل، والعَدْلُ من الناس: المَرْضِيُّ قولُهُ وحُكْمُهُ ومن تُقبل شهادته[1].

والعدالة: وصفٌ بالمصدر معناه ذو عدلٍ، قال تعالى: ﴿**وَأَشْهِدُوا ذَوَيْ عَدْلٍ مِّنكُمْ**﴾ (سورة الطلاق، الآية:02).

والمتتبع لإطلاق العدالة والعدل يجدهما في أربعة:[2]

---

[1] محمد بن محمد بن عبد الرزاق المرتضى الزبيدي: **تاج العروس من جواهر العروس**، تحقيق عبد الستار أحمد فراج، ج29، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، 2001، ص445.

[2] سعيد بن راشد الصوافي: **القرآن الكريم واستشراف القيم الإنسانية: قيمة العدل أنموذجا**، مجلة وحدة الأمة، العددان 2/1، المعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، السنة التاسعة، 2011، ص27.

1. وضع الأمور في مواضعها، أي: مراعاة الاستحقاقات.
2. التوازن والتعادل، اللذان يتصف بهما العالم، والذي سيفقد بدونه استقراره ونظامه، ولن تبقى هناك ضابطة لتشخيص حركته.
3. مراعاة المساواة وعدم التفرقة، أي مراعاتها في مجال الحقوق، وهي من لوازم العدل.
4. العدل إعطاء كل ذي حق حقه، من غير تفرقة بين المستحقين.

"العدالة مشتقة من العدل باعتباره مصدراً"[1]، وهو "الاعتدال والاستقامة والميل إلى الحق"[2].

وهي أيضا: "سمةُ ما هو عدل وعادل"[3].

والعدالة مصطلح يقع في حقوق دلالية متقاطعة مثل التساوي، والمعاملة بالمثل، والملائمة، والاستقامة، وغيرها من الدلالات التي يتضمنها اللفظ العربي، فلفظ "عادَلَ" بالعربية معناه ناظر أو شابه، وهو يعني أيضا وازنَ، وعدّل الشيء أي صحّحه وجعله مستقيما، ومن هنا ارتباط مقولة شهيرة من مأثور عمر حول تقويم الاعوجاج بالعدالة "من رأى منكم اعوجاجاً منّي فليقوّمني" الاستقامة والعدالة في مقابل الظلم والاعوجاج، وكذلك نجد الزيغ والميل والهوى، في مقابل العدل[4].

ومن خلال ذلك نستطيع أن نقول إن العدل هو: وضع الشيء في موضعه الصحيح، وإعطاء كل ذي حقٍّ حقه، من غير تفرقة.

ب. اصطلاحا:

من الجانب الاجتماعي يدلّ مفهوم العدالة "على احترام الآخرين وإعطاء كل ذي حق حقه"[5].

ويعرّف أحمد زكي بدوي في معجم المصطلحات الاجتماعية العدالة بأنها: "تعاون الأفراد في مجتمع مُتّحدْ يحصل فيه كل عضو على فرصة متساوية وفعلية، لكي ينمو ويتعلّم لأقصى ما تُتيحه له قدراته"[6].

---

[1] جميل صليبا: **المعجم الفلسفي**، ج2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982، ص58.

[2] مراد وهبة: **المعجم الفلسفي**، دار قباء الحديثة، القاهرة، مصر، 2007، ص411.

[3] أندريه لالاند: **موسوعة لالاند الفلسفية**، ترجمة خليل أحمد خليل، ط2، منشورات عويدات، لبنان، 2001، ص718.

[4] عزمي بشارة: **مداخلة بشأن العدالة: سؤال في السياق العربي المعاصر**، مجلة تبيّن، العدد05، 2013، ص1.

[5] جميل صليبا: المرجع السابق، ص59

[6] أحمد زكي بدوي: المرجع السابق، ص389.

العدالة أيضا: "هي كل ما يُطابق الحقّ ويتنزه عن التحيز، بإعطاء كل ذي حقٍ حقّه، ويكون بمساواة الفرد في الحقوق والواجبات في شؤون الحياة العامة، وإتاحة الفرص المناسبة لكل فرد بأن يأخذ حقه دون تمييز بين فرد وآخر"[1].

❖ **العدالة من الناحية التربوية:** يعرف إيفانز وكنج، العدالة التربوية بأنها تلبية احتياجات كل المتعلمين من الموهوبين إلى ذوي الاحتياجات الخاصة، فالتعليم المميّز هو التعليم الذي يُلبّي احتياجات كل المتعلمين، وهذا هو نفسه التعليم الديمقراطي[2].

وهناك من يعتبر مفهوم العدالة في التربية: أنه وثيق الصلة بإدراك التلاميذ لقواعد المدرسة وإيمانهم بها، وكذلك إدراكهم لنظام التأديبي داخل المدرسة، حيث أن التلميذ إذا شعر بأن تلك القواعد وأن هذا النظام يتم تطبيقهم بصورة عادلة فإن التلميذ يؤمن بتلك القواعد ويشعر بالارتباط بها[3].

أما العدالة، من الناحية الاجتماعية، تتجلى في احترام الآخرين وضمان حصول كل فرد على فرص متساوية وعادلة، وتعاون الأفراد في مجتمع متّحد، حيث يتاح للجميع الفرص للنمو والتعلم وفق قدراتهم، هذا السياق يعزز فهمًا للعدالة كتحقيق للحقوق والفرص بمساواة بين الأفراد في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية.

يظهر هنا أن العدالة في التربية لا تقتصر على توفير الفرص المتكافئة فحسب، بل تمتد أيضًا إلى بناء بيئة تربوية تشجع على المشاركة الفعّالة والتفاعل الإيجابي بين جميع أفراد المجتمع التربوي.

تنقسم **العدالة إلى عدة أنواع** نذكر أهمها:[4]

- **العدالة الاقتصادية:** تشمل العدالة الاقتصادية المبادئ الأخلاقية التي ترشدنا أثناء إنشائنا للمؤسسات الاقتصادية. حيث تحدد تلك المؤسسات الكيفية التي يكسب بها الفرد قوت يومه وإبرام التعاقدات وتبادل السلع والخدمات مع الآخرين، أو إنتاج أساس مستقل لدخله الاقتصادي.

---

(1) عامر علي حسين العطوي: **أثر العدالة التنظيمية في الأداء السياقي في كلية الإدارة والاقتصاد**، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد10، العدد01، 2007، ص6.

(2) مية عز الدين الكفري، فتحية نصرو: **العدالة في التربية**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية، المجلد18، العدد02، 2004، ص470.

(3) إحسان شكري عطية: **العدالة المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**، مجلة كلية التربية، العدد16، الجزء1، جامعة بورسعيد، مصر، 2014، ص294.

(4) مركز هردو لدعم التعبير الرقمي: **العدالة الاجتماعية**، القاهرة، مصر، 2016، ص7.

- **العدالة التشاركية:** يقصد بها مقدار مساهمة الشخص في مدخلات العملية الاقتصادية من أجل كسب العيش، وهذا يتطلب فرصًا متساوية في تملّك الأصول الإنتاجية وتساوي الفرص في المساهمة في الإنتاج. العدالة التوزيعية: تحدد العدالة التوزيعية نسب توزيع مخرجات النظام الاقتصادي بما يتناسب مع مدخلات الشخص في رأس المال، أي أن يحصل كل شخص على قدر مساهمته. يقدس هذا المبدأ الملكية والتعاقدات.
- **العدالة الانتقالية:** تُشير العدالة الانتقالية إلى مجموعة التدابير القضائية وغير القضائية التي قامت بتطبيقها دول مختلفة من أجل معالجة ما ورثته من انتهاكات جسيمة لحقوق الإنسان، وتتضمّن هذه التدابير الملاحقات القضائية، ولجان الحقيقة، وبرامج جبر الضرر وأشكال متنوّعة من إصلاح المؤسسات.
- **العدالة الاجتماعية:** يُعرف جميل صليبا العدالة الاجتماعية بأنها: احترام الحقوق الطبيعية والوضعية التي يعترف بها المجتمع لجميع أفراده كتنظيم العمل ومنح العمال أجوراً متناسبة مع كفاياتهم، وتوفير الخدمات والتأمينات الاجتماعية التي يحق للأفراد أن يحصلوا عليها[1].

1-2- التربية على العدالة:

إذا كانت التربية وعلى مرّ العصور تهتم بتنشئة الفرد وتكوينه اجتماعيا، وأنها عملية مستمرة لا تنقطع أبدا، فإنها تحتاج إلى رعاية واهتمام بالأخلاق والغايات، وفي نفس الوقت تحتاج لمنهج ونشاطات تصلح لإحداث تغييرات حسب الحاجة، لذا كان لابد من تطوير مجتمع ونظام ديمقراطيين، ولن يتم ذلك إلا بإحقاق العدالة.

إن العلاقة بين التعليم والعدالة الاجتماعية في شكلها الظاهر تعد علاقة جزء بكلّ أو خاص بعام؛ بمعنى أن التعليم أحد الحقوق التي تضمنُها مواثيق العدالة الاجتماعية لمواطنيها، والتي تسعى إلى إتاحة هذا الحق في إطار من المساواة العادلة والحريات المنضبطة، إلا أن العلاقة بينهما في جوهرها علاقة تأثير وتأثّر متبادلة، فلا تتحقّق العدالة الاجتماعية في مجتمع ما دون تحقيق العدالة في التعليم، ولا يمكن أن تتحقّق العدالة في التعليم في غياب سياسات العدالة الاجتماعية الشاملة للمجتمع كله.

[1] جميل صليبا: المرجع السابق، ص60.

فالعدالـة هي الطريق إلى إعطاء الفرد الفرصة لتحقيق ذاته وبالتالـي يكون متميزا، ويُلاحظ حديثاً أن العدالة على رأس السُلّم في الإصلاح التعليمي، كما تُبين أدبيات التربية في مجال ثقافة المدرسة[1].

لقد شبه أفلاطون التربية بالزراعة، فحتى ننتج الزراعة المطلوبة علينا أن نكتشف نوع التربية الضرورية لهذا الإنتاج، وعليه فإن التربية العادلة هي التي تقدم للطالب ما يناسب قدراته وحاجاته، أي أن على المعلّم اكتشاف قدرات وميول الطالب وحاجاته ليقدم له ما يلائمه، وذلك من أجل أن يعمل على تطويرها، وبهذا يكون أفلاطون قد أرسى القاعدة الأساسية للتعامل مع الفروق الفردية[2].

إن العدالة في التعليم لا تقتصر على حقّ الطفل في الذهاب إلى المدرسة، ولا تعني فقط تمتع الجميع بالتعليم علماً أنّ هذا حق بديهي أساسي، بل تتعدى فكرة العدالة إلى حق الطفل في التعلم في أمان، وتوفّر البيئة والظروف الماسة لتطوير مهاراته اللازمة، وذلك حسب حاجته وقدراته الذاتية طيلة مدّة تمدرسه، ومع هذا تبقى عدالة جزئية، فيضاف حقّ الطالب في النجاح المدرسي والأكاديمي على قدر طاقاته وقدراته، وحتى هذا ليس كافياً أيضاً، إذ ثقة حقّ الطالب في الحصول على فرص العمل مستقبلا، والمساهمة في الإنتاج حسب إمكاناته استناداً إلى مبدأ تكافؤ الفرص.

هكذا تُشكّل هذه الحقوق الأربعة الحدّ الأدنى للركيزة التي تقوم عليها العدالة في التعليم، هذه العدالة التي تقع مسؤولية تأمينها على الدولة، التي عليها تطوير بنى تحتية، وخطط وسياسات تعليمية طويلة الأمد ترتبط بمشاريعها التنموية، وتعتمد على الاستثمار في رأس المال البشري[3].

فالتعليم هو قاطرة التنمية الاقتصادية في أي مجتمع، وأن إتاحته في إطار من المساواة العادلة، يعني تنمية قدرات أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع للمساهمة في مسارات العمل والإنتاج المختلفة، وهو ما يؤدي إلى زيادة الناتج الاقتصادي مما يدعم الدولة ويزيد قدرتها على تحقيق متطلبات العدالة الاجتماعية في كافة القطاعات وفي قطاع التعليم خاصة بزيادة فرص الالتحاق بالتعليم في مراحله المختلفة، وتقديمه للفئات الفقيرة والمهمشة والأكثر احتياجا[4].

---

[1] مية عز الدين الكفري، فتحية نصرو: المرجع السابق، ص470.

[2] المرجع نفسه، ص435.

[3] **التعليم والتعلم في ظروف النزاعات**، مجلة منهجيات، العدد04، 2021، ص03.

[4] أسماء الهادي إبراهيم عبد الحي: **التشريعات الدستورية المصرية على ضوء معايير العدالة الاجتماعية في التعليم (دراسة تحليلية)**، مجلة كلية التربية، المجلد35، العدد170، جامعة الأزهر، مصر، 2016، ص621.

كما أن التعليم– خاصة في مراحله الأولى– أداة الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع، من خلال غرس قاسم أعظم مشترك من القيم الدينية والأخلاقية، وقيم الانتماء والمواطنة في نفوس أبنائها، وبالتالي فإن إتاحة التعليم لكافة أبناء الشعب إنما يعني تقليل فرص التفاوت في الهويات في المجتمع، مما يدعم تحقيق العدالة الاجتماعية في المجتمع، فكلّما زاد القاسم المشترك في الهويات الموجودة في المجتمع الواحد زادت قدرته على تحقيق العدالة بشكل أيسر وأوسع نطاقا.

بالإضافة إلى أن التعليم حينما يهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد والمبدع والمبتكر ويشجع الوصول إلى مستويات البحث العلمي وممارسته– كما في المرحلة الجامعية ومراحل الدراسات العليا– فإنه يتيح فرص أكبر لضمان مستوى من الوعي المجتمعي قادر على ممارسة الحرية البناءة الهادفة، لها القدرة على فهم وانتقاد سياسات العدالة الاجتماعية والوعي بالمخاطر التي تطرأ في سياسات الدولة أو أفرادها تتجافى مع تحقيق العدالة الاجتماعية، كما يمتلك القدرة على استخدام آليات مناسبة للتغيير وطرح البدائل والحلول المناسبة أو على الأقل الالتفاف حولها ودعمها شعبيا[1].

كما تتحقق العدالة في الوسط المدرسي من خلال الممارسات والعلاقات الإنسانية القائمة بين الفاعلين التربويين، وفيها الصدد يمكن تحديد أبعاد العدالة المدرسية في بعدين أساسيين هما:

1-3- العدالة المدرسية في العلاقة بين التلميذ والمعلم:

العدالة مطلب مهم في أخلاقيات مهنة التعليم، لذا فإن المعلم مطالب أن يتعامل مع جميع طلابه على أنهم جميعاً سواء، بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية المتفاوتة التي قد لا يعلمها، فل يجامل أحد لذاته، أو لوضع والده الاجتماعي.

وإذا كان المعلمون يحضون بقدر كبير من الحرية في نظام التعليم العام، وفي إدارة الفصل بالطريقة التي يرونها مناسبة، فمن المهم أن يعي هؤلاء المعلمون جيدا كيف يتعاملون مع هؤلاء التلاميذ بصورة عادلة، وتتحقق عدالة المعلم مع التلاميذ من خلال عدد من النقاط وهي: العدالة في الثواب والعقاب، العدالة في تقبل الأسئلة من التلاميذ، والعدالة في حلّ مشكلات التلاميذ، والعدالة في استخدام أساليب التقييم، والعدالة في انتظار إجابة التلاميذ على الأسئلة التي يطرحها المعلم، ومراعاة مبدأ الفروق الفردية[2].

---

[1] المرجع نفسه، ص621.

[2] إحسان شكري عطية: المرجع السابق، ص396.

1-4- العدالة المدرسية فيما يتعلق بين التلميذ والإدارة المدرسية:

يجب على الإدارة المدرسية أن تدرك أن جميع التلاميذ متساوين، مع الاعتراف بقيمة التلميذ واحترامه دون استبعاد أي طالب لأي ظروف مرتبطة به، حيث أن المديرين إذا ما تعاملوا مع كافة التلاميذ بالتساوي، فإن ذلك يدفع الآخرين في بيئة المدرسة لأن يسلكوا نفس هذا السلوك.

ويمكن تحديد بعض النقاط التي يجب على الإدارة المدرسية أن تحقق بها العدالة لطلابها منها: توزيع التلاميذ على الفصول ومعالجة مشكلاتهم بكافة أنواعها، العدالة في توزيع الجدول المدرسي، وكذلك مراعاة أن يتم معاملة التلاميذ بصورة محترمة، العدالة في تطبيق القواعد المدرسية ونظام التأديب بالمدرسة، والعدالة في توزيع المدرسين على الفصول المختلفة[1].

2- المساواة (Egaliterianism):

إن قيمة المساواة من القيم السامية، وغاية تتطلّع الأمم إلى تحقيقها، فهي حق من أهم حقوق الإنسان، كما أنها مبدأ أساسي في الدول والنظم الديمقراطية في العالم أجمع، ولا معنى للمواطنة من دون المساواة، فهي شرط مسبّق للديمقراطية وللمزيد منها، ذلك أن تحقيق المساواة بين الأفراد هو تطبيق فعلي للديمقراطية في المجتمع، وهي شرط لا غنى عنه للحفاظ على السِّلمْ والأمن والعيش المشترك.

2-1- مفهوم المساواة:

أ. لغة:

المساواة: تعني المعادلة والمماثلة، "ساواه مُساومةً، ماثلَهُ وعادلهُ قدرًا أو قيمةً، ومنه قولهم: هذا يُساويه درهماً أي تُعادل قيمته درهماً "[2].

فنشير أولا إلى أن تعبير المساواة (Equality) في الإنجليزية و(Isotes) في اليوناني (Aequitas, Aequalitas) في اللاتينية (Égalité) في الفرنسية، وكذلك مصطلح سَواءْ (Equally) ومُسَاوٍ (Equal)، تُشير جميعا إلى علاقة نوعية بين طرفين[3].

ب. إصطلاحا:

المساواة هي حق لجميع البشر يكفُل لهم أن يكونوا على قدم المساواة والكرامة، وأن يعامَلُوا باحترام وتقدير، والمشاركة على أساس متساوي مع الآخرين في أي جانب من جوانب الحياة الاقتصادية أو

---

[1] المرجع نفسه، ص297.

[2] أحمد الفيومي: **المصباح المنير**، ط3، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 1999، ص155.

[3] ستيفان جوز باث: **فلسفة المساواة**، ترجمة توفيق السيف، موسوعة ستانفورد للفلسفة، 2022، ص5.

الاجتماعية أو السياسية أو الثقافية أو المدنية، جميع البشر على قدم المساواة أمام القانون، ولهم الحق في الحصول على حماية القانون والاستفادة منه[1].

وتُعرّف موسوعة المصطلحات السياسية المساواة: على أنها من أهم القيم في عالمنا المعاصر، وتُعبّر عنها الفلسفة الاشتراكية بأنها حتمية، حيث تكون الكفاءة هي أهم المعايير التي تحلّ محلّ المكانة، في اختيار الأفراد وفي ترقيتهم، والمساواة تعني أن الجميع أمام القانون سواء لا فرق بين فرد أو آخر بسبب اللون أو الأصل أو الجنس، فالجميع يتمتع بحقوق وواجبات متساوية[2].

أما **المعنى السوسيولوجي للمساواة:** فيشير إلى حالة التماثل بين الأفراد في المجتمع[3].

المعنى **التربوي للمساواة:** المساواة مفهوم يشير إلى ضرورة توفير فرص تعليمية متساوية للجميع، بغض النظر عن جنسهم أو عرقهم أو ديانتهم أو خلفيتهم الاجتماعية أو الاقتصادية، ويعني هذا أن كل شخص يجب أن يتمتع بنفس الفرصة في الحصول على التعليم والاستفادة من نفس الفرص والموارد التعليمية بنفس القدر.

من خلال النظر إلى مفهوم المساواة من الزاويتين الاجتماعية والتربوية، نجد أن المساواة ليست مجرد حقّ يُكفل للبشر، بل تمثل قيمة أساسية تتجسد في حق الفرد في التعامل بعدالة واحترام، والمشاركة المتساوية في مختلف ميادين الحياة، في السياق الاجتماعي، تعبر المساواة عن حالة التماثل بين الأفراد في المجتمع، حيث يحظى الجميع بحقوق وواجبات متساوية أمام القانون، دون تمييز بناءً على عوامل مثل اللون أو الأصل أو الجنس.

من الناحية التربوية، تشير المساواة إلى ضرورة توفير فرص تعليمية متساوية للجميع، دون اعتبار لاختلافات الجنس أو العرق أو الديانة، إذ تكمن أهمية المساواة التربوية في تحقيق عدالة التعليم، حيث يتمتع الجميع بفرص متساوية للتعلم والاستفادة من الموارد التعليمية بشكل متساوٍ، إنها قيمة تربوية تسعى إلى تعزيز التفاعل الإيجابي والتعاون في المجتمع التربوي، مما يسهم في تحقيق تكامل الفرد وتطوير قدراته.

---

(1) **إعلان المبادئ عن المساواة لعام 2008**، مؤسسة الحقوق المتساوية، متاح على الرابط: https://www.equalrightstrust.org، تاريخ الاطلاع: 2022/9/9، على الساعة: 22: 40.

(2) إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: **الموسوعة الميسرة للمصطلحات السياسية (عربي- إنجليزي)**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2005، ص394.

(3) أحمد زكي بدوي: المرجع السابق، ص137.

2-2-علاقة المساواة بالعدالة:

من المهم كثيرا توضيح الفرق بين مفهومي العدالة والمساواة، لأنه غالباً ما يتم الربط بينهما في العديد من السياقات، لذا لابد من التمييز بين معنى "العدالة" ومعنى "المساواة"، إذ لا ينبغي الخلط بينهما، فالعدل أشمل والمساواة تعدّ فرعاً عن العدل، فالمساواة بين الأمور المختلفة قد يكون ظلماً، وتعميم المساواة من دون مراعاة للفروق بين الأطراف مجانب لمقتضى العدل، فالعدل هو الإنصاف وإعطاء كل ذي حق حقه بدون زيادة أو نقصان، أما المساواة فتعني التوزيع المتساوي للحقوق، من دون أدنى تفرقة بين فرد وآخر، فلو افترضنا مثلا أن معلماً منح كل طلابه نفس الدرجة من النقاط، دون أن يأخذ بعين الاعتبار المستوى والجهد المبذول من طرف الطلاب، فهنا يكون قد ساوى بين طلابه، لكنه لم يعدل بينهم بل ارتكب ظلماً.

لذا فارتباط المساواة بالعدل، شرطٌ لفهم المساواة بشكل حقوقي لا يترتب عليه تناقضٌ أو ظلم؛ لأن المساواة المطلقة قد تكون ظلمًا عندما نُسوّي بين المختلفات، ونُفرّق بين المتماثلات، فالرجل ليس كالمرأة في القوّة والبنية وتحمّل المشاق، والكبير ليس كالصغير، والمسلم ليس كغير المسلم في الكثير من تطبيقات الأحكام الدينية، كما أن هناك ظروفًا استثنائيةً تمرُّ بالإنسان في بعض حالاته، لا يمكن تسويتُه فيها بمن حالته طبيعية، كحال الإنسان في السفر أو الحرب أو المرض أو الخوف، وهذا هو الجاري ضمن مقاصد الشريعة الإسلامية[1]، فميزان العدل الصحيح هو التسوية بين حقوق المرء وواجباته، فليس من العدل أن تسوّي بين اثنين مختلفين في الحقوق والواجبات والقدرات، ذلك هو الظلم بعينه، لأنه وضع للشيء في غير موضعه[2].

إن المساواة هي الغاية التي تسعى العدالة إلى تحقيقها، وهي الغاية المرجوة منها، والعادل في- مجال الحكم- هو الحاكم بالسوية لأنه يخلف صاحب الشريعة في حفظ المساواة، ومن هنا فقد جاء في تعريف العدل "أنه القسط اللازم للاستواء" أي لتحقيق المساواة بين الطرفين دون زيادة أو نقصان، وإذا كانت العدالة خُلقاً فإن المساواة قيمة وهدف، ولما كانت العدالة خُلقاً أو هيئة نفسانية تصدر عنها المساواة فقد اقترن الأمران وارتبطا ارتباطا وثيقاً، لأن العادل من شأنه أن يساوي بين الأشياء التي هي غير

---

[1] مسفر القحطان: **العدل والمساواة وضرورة التلازم في الفكر الحقوقي**، مركز نهوض للدراسات والبحوث، مقال منشور بتاريخ: 2020/4/13، متاح على الرابط: https://nohoudh-center.com/articles، تاريخ الزيارة: 2022/9/10، على الساعة: 11:48.

[2] أمير بن محمد المدري: **المساواة في الإسلام**، (د.د.ن)، اليمن، 2012، ص11.

متساوية، لما كان الأمر كذلك فإن كليهما قد يُستعمل استعمال الآخر تسامحاً، ولكنهما غالبا ما يستعملان معا[1].

2-3- التربية على المساواة:

إن المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تمارس تربية قصدية ومنظّمة وموجّهة بضوابط وأطر مرجعية محددة، ولا يقتصر دورها فقط بمهام إكساب المتعلمين معارف وكفايات، بل أيضا بمهمة نقل القيم وتربيتهم عليها، قصد بناء شخصيتهم بناء متكاملا ومتوازنا، وجدانياً ومعرفياً وسلوكياً.

وإذا كانت المساواة بشكل عام تعني التمتع بجميع الحقوق الاجتماعية والسياسية والاقتصادية دون التمييز بسبب اللغة أو الدين أو اللون أو الجنس أو الرأي السياسي أو الانتماء الطبقي، فإن المساواة في المجال التربوي تعني جعل التلاميذ يشعرون داخل المدرسة أو الفصل الدراسي أنهم سواسية، ولا فرق بينهم إلا على مستوى الاجتهاد الفكري أو الإبداعي.

في هذا الشأن أصدرت الكثير من المنظمات الدولية والوطنية، الكثير المعاهدات والاتفاقيات، التي تصُبّ في مجملها في مجرى النهوض بثقافة حقوق الإنسان والتربية عليها، وهو الأمر الذي لا مناص له من بيئة تحتضنه ألا وهي المدرسة وكذا المناهج التربوية التي تعد بمثابة الأرضية الأساس لكل فعل تربوي حقوقي، وهذا ما يتطلب إدماج قيم الديمقراطية وعلى رأسها قيم المساواة والعدالة في الكتب المدرسية من أجل ترسيخها وتعزيزها في شخصيات المتعلّمين، وتنعكس في سلوكهم وممارستهم سواء داخل المدرسة أو خارجها.

2-4- المساواة واللامساواة في التعليم:

2-4-1- المساواة في التعليم:

إن التعليم أداة هامة وناجعة في تحقيق المساواة بين الأفراد، حيث يساهم في تحقيق الحراك الاجتماعي، من خلال إعطاء فرص متساوية للمتعلمين دون تمييز أو إقصاء قائم على أي أساس، وبالتالي بناء مجتمعات أكثر تماسكاً، وفي النهاية تبنّي قدراً أكبر من المساواة.

وتتمثل المساواة في شعور الطالب بأنه مُساوٍ لكل زملائه، له مالهم وعليه ما عليهم، ورفضه للتمييز والطبقية الاجتماعية، وإيمانه بأن الفروق بين الأفراد في القدرات والاستعدادات لا يُبرّر حرمان

[1] المرجع نفسه، ص10.

البعض من الحقوق التي يحصل عليها الآخرون، وتُعبّر المساواة عن الممارسات التي تتيح فرصاً متساوية لجميع الطلاب[1].

لذا فإنه من المحقق تمثّل المساواة والعدل في شعور الطالب بكونه مساوياً لزملائه المدرسة، في الحقوق والواجبات، مما ينتج عنه رغبة داخلية في رفض التمييز، بناء على أية مواصفات شكلية أو اجتماعية، بحيث يؤمن بضرورة المساواة بين الأفراد، والبعد عن التمييز على أي أسس أو فروقات مهما كان نوعها[2].

كما أن المعلم الذي يهتم بالمساواة في الفصول الدراسية، يُعطي فرصاً متكافئة لجميع الطلاب، وبذلك يلبّي جميع احتياجات الطلاب التعليمية، ليضمن نجاح جميع الطلبة، غير أن بعض الطلاب بحاجة إلى مساعدة إضافية أو مساعدة خاصة، وهذا لا يعني عدم المساواة، هذا يعني أنه كي يتسنى لجميع الطلاب أن يكونوا ناجحين، لابد من تلبية احتياجاتهم، حيث إن المساواة لا تعني فقط معاملة جميع الطلاب بنفس الطريقة، ولكن المساواة وسيلة لتلبية احتياجات جميع الطلاب[3].

2-4-2- اللامساواة في التعليم:

إذا كانت المساواة في التعليم- كما ذكرنا سابقا- تعني عدم التمييز بين التلاميذ بسبب الانتماء الاجتماعي أو الديني أو الثقافي أو اللغوي...، فإن اللّامساواة في مجال التربية والتعليم التعليم على النقيض من ذلك.

حيث عرفها المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة في دورته الحادية عشر في 14 ديسمبر 1960 على أنها: "أي تفرقة أو إقصاء أو تفضيل على أساس العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين، أو المعتقدات السياسية وغيرها، أو الأصل الوطني أو الاجتماعي أو الحالة الاقتصادية أو المولد، يقصد منه أو ينشأ عنه عن إلغاء المساواة في مجال التعليم أو الإخلال بها"[4].

ويعتبر بيار بورديو وكلود باسرون من أبرز المفكرين الذين تناولوا مسألة اللامساواة التعليمية، و"ربما كان مفهوم إعادة إنتاج الثقافة هو الوسيلة الفضلى لربط عدد كبير من الموضوعات التي تناولتها المنظورات المعاصرة حول التربية والتعليم، ويشير مفهوم إعادة الإنتاج الثقافي إلى الوسائل والطرق التي

---

[1] مها عزمي عزت دنديس: المرجع السابق، ص31.

[2] كريستيان عزام عيسى سعيد: المرجع السابق، ص26.

[3] مها عزمي عزت دنديس: المرجع السابق، ص34.

[4] أمينة مكناسي: **مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي**، مجلة معابر، المجلد04، العدد01، 2018، ص91.

تنتهجها المدارس بمشاركة المؤسسات الاجتماعية الأخرى، لإدامة نواحي اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية جيلاً بعد جيل، كما نشأ بحثهما هذا من نية مقاربة العلاقة البيداغوجية باعتبارها رابطة تواصل ليس إلا، ومن ثمة نية قياس مردودها، أي بأكثر دقة نية تحديد العوامل الاجتماعية والمدرسية لنجاح التواصل البيداغوجي عبر تحليل تغيرات مردود التواصل بالنظر إلى سمات المتلقّين الاجتماعية والمدرسية[1].

2-4-3- طرق تحقيق المساواة في النظام التربوي:

لتحقيق المساواة في مجال التعليم وجعله أكثر فعالية في تحقيق أهداف التربية على قيم الديمقراطية وضمان حقوق الإنسان توجد العديد من الاستراتيجيات الواجب تطبيقها لتحقيق هذا الغاية، والتي يمكن حصرها فيمايلي:[2]

- وضع خطط لضمان التعليم الابتدائي والثانوي المجاني والمنصف والعالي الجودة، لمدة 12 عاما كاملا على النحو المتفق عليه من أهداف التنمية المستدامة بشأن التعليم؛
- تقديم التعليم للجميع حتى المدرسة الثانوية، والاستثمار في المواد التعليمية ذات الصلة بعدم التمييز (المساواة) مع الأخذ بعين الاعتبار اللغات الأم، والتركيز على أن تكون المدارس الأماكن التي يتم فيها تحدّي الفوارق الاجتماعية والثقافية واللغوية والجنسية...؛
- استخدام التقييمات المناسبة، والتغذية الراجعة للمناهج الدراسية، وتطوير وتكييف الفصول الدراسية على المستوى المحلي؛
- تطوير خطط تعليمية وطنية تركز بشكل شامل على تحديد أوجه عدم المساواة الموجودة مسبقاً في التعليم، وإنتاج بيانات عن الفجوات والاحتياجات؛
- ضمان التوزيع العادل للمعلمين، إلى جانب الإنفاق العادل على المدرسة والبنية التحتية ومدخلات التعليم للمساعدة في معالجة الحرمان، خاصة في المناطق الأكثر فقراً وتهميشاً؛
- ضمان إنفاق إضافي يستهدف معالجة الحرمان للمهمّشين أو الطلاب الفقراء، وضمان دعم المدارس والمعلمين لتلبية احتياجات التعلّم لجميع الطلاب بما في ذلك الطلاب ذوي الإعاقة؛

---

[1] المرجع نفسه، ص ص91، 92.

[2] أسماء شاكر: **طرق تحقيق المساواة في التعليم في النظام التربوي**، مقال منشور بتاريخ: 2021/07/03، إي عربي، متاح على الرابط: https://e3arabi.com/educational-sciences، تاريخ الزيارة: 2022/09/24، على الساعة: 22:37.

- تعزيز المساواة لصالح الإناث من خلال معالجة الحواجز الخاصة التي تُبقي الفتيات خارج المدرسة، وتعزيز النظرة الإيجابية اتجاه أدوار الجنسين وتجنّب الصور النمطية.

3- الحرية (Freedom):

3-1- مفهوم الحرية:

يعتبر مصطلح الحرية من المصطلحات التي اختلف الناس في مفهومها اختلافاً كثيراً من مجتمع لآخر ومن عصر إلى عصر، ومن ثقافة إلى أخرى بل ومن فرد إلى آخر، شأنها شأن سائر المصطلحات المتعلقة بالنشاط البشري، فهي في تطور مستمر، إذ هي حاجة إنسانية تكفل للإنسان كرامته وإنسانيته، هدفها تخليصه من القيود التي تمنعه من تحقيق أهدافه وأمانيه، فهي تعتبر حرية كاملة طالما هناك سلطة عامة تقترن بها، وقوانين تضبطها، لذلك اتخذت كل التشريعات القانونية طرقاً عديدة للتدخل في تنظيم الحريات وتكريسها في الدساتير وحمايتها في النصوص القانونية، حتى يستقر استخدامها قي المجتمع.

أ. لغة:

جاء في لسان العرب: الحرُّ بالضمّ نقيض العبد والجمع أحرار وحِرار والحرُّ نقيض الأمة والجمع حرائر وتحرير الرقبة عتقها وحرّره أعتقه[1].

فالحرية بحسب معناها اللغوي تعني انعدام القسر الخارجي، والإنسان الحرّ بهذا المعنى هو من لم يكن عبداً أو أسيراً فهو إنسان مسؤول عن نفسه ولا أحد يملك الحق في أن يوجـه أفعاله، ويؤكد ذلك ما جاء في قواميس اللغة الإنجليزية، ففي قاموس (Oxford) جاءت كلمة الحرية بمعنى "حق الفرد في فعل أو قول مايريد دون أن يمنعه أحد"، وفي قاموس (Cambridge) جاءت كلمة الحرية بمعنى "الحق في أن يكون الفرد قادرا على عمل ما يريد بدون سيطرة أو ضغوط"، إذن الحرية من الناحية اللغوية تعني:[2]

1. أن الحرية حق للفرد، وهي ضدّ العبودية؛
2. تتضمن الحرية انعدام أي قيود، أو ضغوط، أو أي قسر، أو إلزام خارجي؛
3. تشمل حرية الفرد كل ما يقول، أو كل ما يفعل، أي أنها حرية على مستوى القول، وكذلك الفعل؛

---

[1] ابن منظور: المرجع السابق، ص188.

[2] شبل بدران: **ديمقراطية التعليم والثقافة**، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2015، ص139.

وتجدر الإشارة إلى أن الحرية في اللغة الفرنسية هي ترجمة لكلمة (Liberté)، أما في اللغة الإنجليزية فهي ترجمة لكلمة (Freedom).

ب. اصطلاحاً:

الحرية: هي تلك الملكة التي تَعْتبِر الإنسان من حيث هو موجود عاقل تصدر أفعاله عن إرادته لا عن إرادة غريبة عنه، لذلك فالإنسان الحرّ هو ذلك الإنسان الذي ليس عبداً أو أسيراً لأيّة قوّة في المجتمع سواء كانت سياسية أم اجتماعية أو دينية أو خلقية أو علمية أو ميتافزيقية، ومن هنا تحمل المعنى الاشتقاقي وهو انعدام الضبط الخارجي[1].

ويُعرّف جون بول سارتر الحرية بقوله: إن الإنسان ليس إنساناً إلا بحريته، فالحرية يَصحُّ اعتبارها تعريفاً للإنسان، وإننا إذا نريد أن نجعل حريتنا هدفاً نسعى إليه لا يسعُنا إلا أن تعتبر حرية الآخرين هدفاً هو أيضا نسعى إليه[2].

وعليه يمكن **تعريف الحرية من عدة زوايا:**

- **المعنى السياسي للحرية:** الحرية هي" ممارسة الفرد لحقوقه السياسية كاملة وغير منقوصة كحرية الرأي، والتعبير، والاجتماع، والتمثيل في المجالس النيابية، وما إلى ذلك من حقوق المواطن في مجتمع ديمقراطي.
- **المعنى السيكولوجي للحرية:** هي الاستقلال التام عن سائر البواعث، والمبررات الداخلية التي قد تكون غريبة عن الإنسان، وبذلك يأتي الفعل من أعماق الذات ويعبر عنها[3].
- **المعنى الأخلاقي للحرية:** يشير المعنى الأخلاقي للحرية إلى أنها قدرة الفرد على الإختيار ما بين الخير والشر، بعد رؤية، وتفكير فيهما ومعرفة تامة بهما.
- **المعنى الميتافيزيقي للحرية:** فهو يتضمن القدرة على الفعل دون أي سبب آخر سوى وجود هذه القدرة، وأن هذا المعنى يتوقف بدرجة كبيرة على الحد المقابل الذي تثيره هذه الكلمة، فالحرية بمعناها الميتافيزيقي تقابل معنى الجبرية (Fataism) أو الحتمية (Determinism)[4].

---

[1] محمد الهلالي وعزيز لزرق: **الحرية**، دار توقال للنشر، المغرب، 2015، ص41.

[2] عزيز العرباوي: **مفهوم الحرية في الإسلام وفي الفكر الغربي– رؤية بانورامية**، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، 2016، ص5.

[3] شبل بدران، المرجع السابق، ص ص140، 141.

[4] المرجع نفسه، ص141.

- **المعنى الاجتماعي للحرية:** تدل كلمة الحرية على غياب أي إكراه اجتماعي يُفرض على الفرد، بهذا المعنى فنحن أحرار في فعل كل مالا يمنعه القانون، ورفض القيام بأي فعل يمنعه، فحرية تبليغ الأفكار والآراء، هي أحد الحقوق الثمينة جدًّا للإنسان، فكل مواطن يمكن أن يتكلم، أن يكتب، أن يطبع وينشر بشكل حرّ، دون أن يسيء استخدام هذه الحرية، حسب الحالات التي يحددها القانون[1].

في سياق الرؤية السوسيوتربوية، تبرز قيمة الحرية كعنصر أساسي يؤثر في تشكيل البنية الاجتماعية والديناميات التربوية، حيث يُعتبر الفرد وحدة مؤثرة تشارك في تصوير الهوية الاجتماعية وتفاعلاتها.

يعكس مفهوم الحرية، في هذا الإطار، قدرة الأفراد على المشاركة الفعّالة في بناء المجتمع، وفي سياق المساواة الاجتماعية، تكون الحرية عاملاً رئيسيًا في تحقيق التكافؤ، وتعزز إمكانيات النمو والتطور لكل فرد وفق ميوله وقدراته. وتتداخل مسائل الحرية أيضا مع مفهوم العدالة الاجتماعية، حيث يُعتبر ضمان الحرية للأفراد جزءًا من جوانب العدالة، يتجلى هذا التفاعل في التكامل بين القيم الاجتماعية والتربوية، حيث تسهم الحرية في خلق بيئة تعليمية تُعزز المشاركة الفاعلة وتفعّل إمكانيات الفرد.

من الناحية التربوية، تُعزز الحرية تحولات نظم التعليم نحو توفير فرص تعلم متساوية للجميع، مهما كانت خلفيتهم الاجتماعية أو الثقافية، إذ تعكس هذه الجهود الرغبة في تحقيق العدالة التربوية وتوفير بيئة تعلُّم تشجع على التنوع والابتكار.

3-2- أنواع الحرية:

أ. **حرية الرأي والتعبير:** تعني قدرة الإنسان على تبني الآراء التي يريدها دون أي ضغط أو إجبار، إضافة إلى القدرة على التعبير عن هذه الآراء باستخدام وسائل مختلفة، ويفترض وجود شرطين أساسيين لممارسة هذه الحرية: أولهما غياب الموانع أو القيود الخارجية على السلوك أو النشاط المرغوب فيه، وثانيهما غياب التهديد الخارجي، ذلك التهديد الذي لا يستطيع أي شخص عاقل أن يقاومه[2].

---

[1] محمد الهلالي وعزيز لزرق، المرجع السابق، ص10.

[2] هالة السيد الهلالي: **حرية الرأي والتعبير بين المواثيق الدولية والتشريعات الوطنية: دراسة حالة لبعض التشريعات المصرية في ظل دستوري 1970و2014**، مجلة دراسات، المجلد19، العدد02، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، مصر، 2018، ص112.

إن ضمان ممارسة هذا الحق بمثابة الركن والأساس في بناء المجتمع الديمقراطي وتطويره واستمرار بقائه، وهو وسيلة وليس غاية، الهدف الرئيسي من حماية وضمان تمتع الأفراد به هو تثوير الأفراد في المجتمع وشحذ هممهم وطاقاتهم، وإشراكهم في إدارة الحياة العامة في البلاد وضمان الحكم السليم بمتابعة ما يحدث وإبداء الرأي فيه[1].

ومن **مظاهرها:** حرية الطبع والنشر، حرية الرأي في إطار المرئي والمسموع، حرية التجمع السلمي، الحق في الحصول على المعلومات... وحق المرء في التعبير عن أفكاره ومشاعره مكفول في الإسلام مالم يكن ذلك إضرارا بالآخرين، وهي سبيل لإحقاق الحق وإبطال الباطل، وبها يتم له القيام بواجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، قال تعالى: ﴿**ولتكُنْ مِنكُم أُمّةٌ يَدْعُونَ إلى الخيْرِ وَيَنهَوْنَ عَنِ المنكَرِ وَأُولئِكَ هُمْ المفْلِحُونْ** ﴾ (سورة آل عمران، الآية:104)، ولحرية الرأي والتعبير في الإسلام ضوابط منها أن لا يكون فيها مساس بحرية الآخرين وكرامتهم فحفظ أعراض الناس هو الآخر قيمة في منظومة القيم السامية، بل هو من المقاصد الضرورية فلا ينبغي تجسيد قيمة من القيم وتعطيل أخرى[2].

ب. **حرية الفكر:** تعني السماح لأي فرد في أن يفكّر كيفما يشاء، ويعتقد بما يشاء، ويُعلن عن أفكاره واعتقاداته، ويدعو إليها كما يشاء، شريطة أن لا يمسّ نفس فكرة (الحرية)، والأسس التي ترتكز عليها[3].

ج. **الحرية الاقتصادية:** هي الحرية التي تمكّن الناس أن يتخذوا قراراتهم الاقتصادية بأنفسهم، وتشمل حق التملك والاستثمار وحرية ادّخار المال واستهلاكه[4].

د. **الحرية السياسية:** هي الحرية التي تتيح للإنسان فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات الحكومية، وتشمل حق التصويت في اختيار أحد المرشحين المتنافسين على وظيفة عامة وحق الفرد في ترشيح

---

(1) أحمد نهاد محمد الغول: **حرية الرأي والتعبير في المواثيق الدولية والتشريعات المحلية**، سلسلة تقارير قانونية، العدد65، الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق المواطن، رام الله، فلسطين، 2006، ص3.

(2) محمد رأفة: **تعزيز قيم الحرية والتسامح في الإسلام ودورهما في مقاومة الانحراف الفكري**، مجلة الحقيقة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد18، العدد3، 2019، ص6.

(3) سعيد بن راشد الصوافي: **حرية الفكر والعقيدة في القرآن الكريم**، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، العدد151، الجزء01، ديسمبر2012، ص346.

(4) حاتم بن عبد الله بن سعد الحصيني: **وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية وسبل تفعيله من منظور التربية الإسلامية**، المجلة التربوية، العدد51، 2018، ص214.

نفسه لوظيفة ما، والحقّ في نقد سياسة الحكومة، كما تعني احترام رأي الفرد في الحكم، بحيث لا تضيع شخصيته وكلمته ورأيه، وهي محددة بحدود المصلحة العامة[1].

هـ. **حرية التعلّم:** تعني حرية الفرد في تلقين العلم وتلقيه، واختيار العلم الذي يتلقاه، والمعلم الذي يلقنه، قال الكواكبي: وقد أجمع علماء الاجتماع والأخلاق والتربية على أن الإقناع خير من الترغيب فضلاً عن الترهيب، وأن التعليم مع الحرية بين المعلم والمتعلم أفضل من التعليم مع الوقار، وأن التعليم عن رغبة في التكمُّل أرسخ من العلم الحاصل طمعاً في المكافأة، أو غيره من الأقران[2].

وقد جاء في المادة (26) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي صادقت عليه الجمعية العامة للأمم المتحدة في 1948/11/10 بأن: لكل شخص الحق في التعلّم، ويجب أن يكون التعلّم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان، وأن يسير القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة[3].

و. **حرية المعتقد:** تنص المادة (18) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أن الحق في حرية الفكر والوجدان والدين يشمل حرية الشخص في تغيير دينه أو معتقده، وعلاوة عن ذلك تنصّ المادة (18) من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية على حق كل إنسان في اعتناق أي دين أو معتقد يختاره، كما يتضمن إعلان عام 1981 بشأن القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز القائمين على أساس الدين أو المعتقد حكما عاما ينص على أن كل إنسان يتمتع بحرية الإيمان بدين أو بأي معتقد يختاره[4].

إن الإيمان بقيم الحرية سواء حرية العقيدة والدين أو حرية الفكر أو حرية التعبير والرأي وتبنيها كأسلوب حياة، كفيل أن يجعل المرء يتمتع بسعة الصدر ولين الجانب، فلا يضيق بوجود الآخر الذي

---

(1) المرجع نفسه، ص214.

(2) محمد محمود الجمال: **الحرية وتطبيقاتها في الفقه الإسلامي**، ط1، كتاب الأمة، سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، 2010، ص46.

(3) المرجع نفسه، ص47.

(4) الأمم المتحدة: **البند 3 من جدول الأعمال المؤقت- تعزيز وحماية حقوق الإنسان المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية**، بما في ذلك الحق في التنمية، تقرير المقررة الخاصة المعنية بحرية الدين أو المعتقد، 20 جويلية 2007، ص6.

يختلف معه في العقيدة والدين والفكر والرأي، ويحصل التعايش في ظل الأمن والسلم، ويتخلص من ثقافة العداء والكراهية[1].

3-3- التربية على الحرية:

ثمة ارتباط قوي بين الحرية والتربية والتعليم، لأن كل منهما يسعى نحو خلق الفرد المصقول الشخصية، الواعي لما يدور حوله، والقادر على التكيف مع معطيات الحياة، كما أن تنمية مفهوم الحرية وممارستها بشكل صحيح يعتبر من أهم أهداف التربية والتعليم، والمطلوب من التربية وفلسفتها تصحيح الأفكار الخطأ التي علِقَت بمشكلة الحرية عبر التاريخ وعند بعض الشعوب، حيث تكونت مفاهيم مغلوطة لديها ترى في الحرية مجرد تحلّل من معايير المجتمع وضوابطه، وخروج عن قوانينه، ومن المفاهيم الخطأ أيضا، ذلك المفهوم الذي يفصل بين الفرد والجماعة، أي الاهتمام بحرية الفرد دون الأخذ بعين الاعتبار صالح الجماعة مما يعوق بناء مجتمع حر يمتلك مقومات الحرية الصحيحة[2].

والحرية بالنسبة للمحيط التربوي تعني: "الاختيار الفعلي"، فالطالب حرّ بقدر ما يعمل أو يفكر بحسب اختياره، والاختيار لابد أن يشتمل على الانتقاء من بدائل كثيرة، أما عندما لا يكون هناك بدائل نختار من بينها، فليس في اختيارنا للشيء الموجود أية حرية، لذا لابد أن نضع الطلاب أمام اختيارات كثيرة فيما يتصل بالمواد التي يدرسونها، ونتركهم يختارون بحرية ما يناسبهم[3].

بينما يرى البعض أن الحرية في التربية: تفترض مشاركة الفرد بطريقة تدريجية في عملية إنتاج المعارف، لأن هدف التربية هو مساعدة الطفل ودعمه حتى يقدر على تحقيق مصيره الذي يراه أفضل، وبطريقة يستطيع من خلالها أن يحكم على السلوك الذي اختاره لنفسه[4].

إذن تنمية مفهوم الحرية هو وظيفة وهدف للتربية الحديثة، لأن إنكار حقيقة أن الطفل يملك جسدا مستقلا حرّاً في التفكير والخيال دون سيطرة أحد، هو جزء من التربية التقليدية.

---

[1] محمد رأفة، المرجع السابق، ص6.

[2] نعيم حبيب جعنيني: المرجع السابق، ص88.

[3] صابر جيدوري: **ثنائية الحرية والنظام وأبعادها التربوية**، مقال منشور بتاريخ: 2023/05/30، مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، متاح على الرابط: https://tanwair.com/archives/17189، تاريخ الاطلاع: 2023/08/11، على الساعة: 23:00.

[4] عمران المرابط: **حرية التربية وتربية الحرية**، مقال منشور بتاريخ: 2009/12/6، متاح على الرابط: https://www.edutrapedia.com -article-417، تاريخ الاطلاع: 2023/08/11، على الساعة: 23:30.

فإذا ما ربطنا مثلاً بين تعريف التربية ومفهوم التربية الإسلامية، كما عرفها زغلول "النظام التربوي القائم على الإسلام بمعناه الشامل"؛ وتعريف يالجن الذي قال عنها "إعداد المسلم إعدادا كاملا من جميع النواحي، في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة، في ضوء المبادئ والقيم وطرق التربية التي جاء بها الإسلام"، نصل إلى تعريف عبد الرحمان النقيب "ذلك النظام التربوي التعليمي الذي يتميز بمصادره الشرقية المتمثلة بالقرآن والسنة وتراث السلف الصالح"، عندها سندرك الترابط الوثيق بين التربية والإسلام خاصة في المجتمعات العربية، فمهمة التربية المعاصرة تتمحور في تحقيق التوازن والانسجام والتعاون بين أفراد المجتمع بما يلبي أمال وتطلعات المجتمع من جهة أخرى، وبما أن المجتمع إسلامي كان من الضروري التوافق والانسجام بين التربية والتربية الإسلامية[1].

إن مناهج تعليمنا الأولى قائمة على النقل والرواية، نعم إن أطفالنا ينتصحون أحيانا بأن يعتمدوا على أنفسهم في التفكير ولكن الأب أو الأم أو المعلم الذي يتقدم بهذه النصيحة الغالية واثق من أن الطفل سيصل بتفكيره إلى مثل هذه النتائج التي يرغبها أساتذته وأبواه، فإنه سيستنتج أمورا ومبادئ لقّنها له "النقل" "والرواية"، أما إذا اتخذ تفكير الطفل لنفسه هيئة الشك في تلك المبادئ الدينية أو الخلقية، فإن أبويه وأساتذته يسخطون عليه ويثبطونه عن ذلك، اللهم إلا إذا كانوا أناسا من نوع ممتاز، ولا ريب أن الأطفال الذين يتمادون مع حرية الفكر أطفال نابهون على حظ عظيم، ولعل أول وصية مأمولة ينبغي أن تقال في هذا المقام هي هذه الوصية "لا تثق ثقة عمياء بما يقوله أبواك"، ولقد يجدر أن يكون من أغراض التعليم أن يدرك الطفل، حينما يبلغ عمراً يؤهله للفهم، متى يكون من السداد ومتى يكون من غير السداد أن يصدق ما تسمعه أذناه[2].

إن الغاية النهائية للتربية هي السير بالإنسان من حالته الطبيعية البيولوجية إلى إنسان القيم والعقل والحرية والكرامة والاحترام المتبادل، على هذا الأساس، فسلوك الطفل هو نتيجة لمحيطه، فالعنف

---

[1] شهرزاد محمد إبراهيم: **الحرية وأبعادها التربوية في السنة النبوية**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في أصول التربية، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، 2015، ص31.

[2] ج. بيوري: **حرية الفكر**، تعريب محمد عبد العزيز إسحاق، تقديم إمام عبد الفتاح إمام، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، 2010، ص ص176، 177.

يولّد العنف والكراهية والانتقام، وبالمقابل، فالتربية في جوّ من الحرية والاحترام تعطي في المستقبل أُناساً مُبدعين ومتحررين[1].

وعليه فإن تربية الطفل على الحرية، تقوم على الأسس التالية:

1. يجب أن نترك الطفل حُراً منذ طفولته الأولى، وفي جميع اللحظات (باستثناء الحالات التي يمكن أن يؤذي ذاته، مثل أن يمسك بأداة حادة) لكن شريطة أن لا يشكّل عائقا أمام حرية الغير، مثل أن يصرخ، أو أن يعبّر عن بهجته بطريقة مزعجة جداً، وأن يضايق الآخرين.
2. علينا أن نُبين له أنه لا يمكنه أن يصل إلى غاياته، إلا إذا ترك الآخرين يصلون كذلك إلى غاياتهم، مثلا كأن لا نُحقق أية متعة له، إذا لم يفعل هو أيضا ما نرغب فيه، وأن عليه أن يتهذب.
3. يجب أن نبرهن له أنّ الإكراه الذي نفرضه عليه، هدفه أن نجعله يستخدم حريته، وأن نربيه لكي يكون مستقلا حراً، يعني أن يستغني عن اللجوء إلى الغير[2].

إن التربية على قيم الحرية تقع على عاتق المدرسة كمؤسسة تربوية رئيسية، وتأتي المناهج كأداة أساسية، التي لابد أن تُطعّم بهذه القيمة كحرية الرأي والتعبير، والحرية السياسية، وحرية التجمع والعمل، كما يجب ترجمتها إلى أنشطة يومية للطلاب وأن تمارس واقعيا في البيئة التعليمية.

فالمحتوى التعليمي يمثل دورا حاسما في التقييد أو الحرية في النظام التعليمي، فالمناهج الدراسية الثابتة والمتمركزة حول مواضيع محددة والتي لا تراعي احتياجات المتعلمين تحرم المتعلمين من حريتهم[3].

كما أن مفهوم الحرية الواعية المعقلنة يتضمن إعادة النظر في العلاقة التقليدية ما بين المعلم والمتعلم، وخاصة تلك العلاقة القائمة على التلقين والحفظ والتكرار والخضوع وإغفال مبدأ الفروق الفردية واهتمامات المعلم.

---

[1] مهدي امامي، سيد مهران طبطباتي: **مقومات التحرر في التعليم في المدارس الدينية من وجهة نظر الملا صدرا الفلسفية**، أوراق ثقافية مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، السنة الثالثة، العدد16، 2021، متاح على الرابط: http://www.awraqthaqafya.com، تاريخ الاطلاع: 2022/8/22، 18:32.

[2] محمد الهلالي وعزيز لزرق، المرجع السابق، ص41.

[3] مهدي امامي، سيد مهران طبطباتي، الموقع السابق.

وعليه فالحرية التربوية مأخوذة من الحرية، لأن الحرية هدف ووظيفة التربية، فتعمل على ترسيخ المفهوم نظرياً وعملياً، بحيث ينعكس إيجابا على ممارسات المتعلّمين، ولعل من أهم عناصر الحرية التربوية ما يلي:[1]

- **المساواة:** المساواة هي إعطاء الجميع فرص متساوية لينتفع كل فرد حسب إمكانياته، ففي المجتمع المدرسي لا تتم التفرقة إلا في حالة عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، فالمساواة هي تمكين جميع التلاميذ من استعمال حرياتهم في الاتجاهات التي يريدونها، المساواة لا تكون عادلة إلا بين المتعادلين، ومنه تكون العدالة هي العنصر الثاني.
- **العدالة:** وهي تتجلى بالقوانين التي تراعي حقوق التلاميذ، وتساوي بينهم أمام الإدارة، تليها الممارسات التربوية المتناسبة مع المقولات النظرية والقوانين التربوية، فتكون العدالة في توزيع الدرجات وفي الجلوس بالمقاعد دون تمييز بين التلاميذ.
- **الاختيار:** حقّ المتعلم وحريته باختيار لجانه الصفية، والأنشطة التي يريد المشاركة بها، والألعاب والهوايات التي يود ممارستها.
- **الحوار:** ويقصد بها لحوار البناء القائم على احترام الأكثرية لرأي الأقلية في جوّ من العقلانية والديمقراطية، بعيدا عن التعصب والجمود، واعتماد المعلمين أسلوب المناقشة والحوار طرائق للتدريس.
- **حرية التفكير:** الحرية مطلوبة لإطلاق الطاقات الفكرية بغية الوصول للإبداع، فتعطى الحرية لطرح الآراء ووجهات النظر بدون قيود، لأن التعليم يهدف لتكوين الإنسان المبدع الرافـض للجهل والتخلف.
- **تحمل المسؤولية:** وهي تعني إفساح المجال للمشاركة بالأنشطة والفعاليات وتحمّل مسؤولية هذه المشاركة، لأن ذلك يعزز القدرة على مواجهة الأمور الحياتية، ويُعلّم الفرد التعامل مع النتائج المترتبة على التصرف الذي قام به.

تأسيسا على ما سبق يمكننا القول أن الحرية في المجال التربوي، موضوع واسع ومتعدد الجوانب، ومن ثم فإن البحث فيه، لابد أن يقوم على أسس بحثية عميقة، ومعلومات دقيقة، من خلال دراسة الواقع التعليمي في جميع مراحله، ولهياكله وبناه التحتية، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين عناصر العملية التعليمية من مدرسين وتلاميذ وإدارة، وبين هؤلاء والسياسة التعليمية، ومناهجها المقررة، لأن الحرية في

[1] شهرزاد محمد إبراهيم، المرجع السابق، ص31.

التعليم هي جزء من الحقوق العامة للأفراد، القانونية والدستورية، وبالتالي فهي جزء من ما يسمى بالحداثة السياسية.

4- التسامح (Tolerance):

يعتبر التسامح أحد القيم التي ينشدها أي نظام يسعى لتحقيق الديمقراطية، خاصة مع ما نشهده من تزايد الآثار الوخيمة لثقافة العنف والتناحر والاقتتال، وخطاب الكراهية والعنصرية الذي زادت وتيرته في الكثير من المجتمعات، ونظراً لأن القوة والقوانين النافذة، لم تُأتي أُكُلها في مواجهة هذه الظواهر الخطيرة، أدركت الحكومات أهمية التسامح في بناء الروح الإنسانية، إذ هو أحد روافد تعزيز العلاقات بين الأفراد وتثبيت الثقة المتبادلة بين الناس كقوة فاعلة، كونه قيمة تجعل المرء يعيش سلاماً داخلياً في غياب الشعور بأي استياء أو كراهية اتجاه الآخرين، مهما تعددت خلفياتهم العرقية أو الثقافية أو الدينية، وهو يشير هنا إلى تقبّل الصفات الإنسانية والفكرية، واحترام أراء الآخرين وعدم التعدي عليهم، وهذا ما يساهم في بناء مجتمعات متماسكة مستقرة، تجعل من الحوار مبدأً لها، بعيدا عن كل أشكال التعصب والعِدائية.

4-1- مفهوم التسامح:

أ. لغة:

تعود كلمة تسامح إلى الجذر اللغوي "سَمَحَ" ويُحيل معنى هذا الجذر إلى سياق متعدد المعاني يتعلق بـ "الرقة" و"التساهل" في إطار المعايير المتعارف عليها، ولا يقصد في هذه الحالة التحمّل أو المعاناة، بل القدرة على الصفح ومنح الإذن والسماح بالأمر[1].

وفي اللغة الفرنسية كانت كلمة (Tolérance) أو (Tolération)، أي التسامح تعني في العصر الوسيط، بما يتماشى مع معنى فعل (Tolérer) تحمّل-أو القدرة على تحمّل- شيء غير مستحبّ، أما المعنى الحديث لهذا الفعل: عدم الإقدام على حظر أو فرض أمر مع أننا نستطيع ذلك[2].

ب. اصطلاحا:

التسامح هو الموقف الذي يتيح لشخص ما قبول أساليب الآخرين في التفكير وطريقة معيشتهم الحياتية ضد كل ما يمكن أن يعكّر صفوها، ومكافحة أدران العنصرية الوضيعة والكراهية المتزمتة والاستعاضة عن كل ذلك بقيم الاندماج والاعتراف والاحترام، وليس العزل والإقصاء والتقوقع على الذات

---

[1] **منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو): التسامح في كلمات**، فرنسا، 2015، ص67.

[2] المرجع نفسه، ص49.

الذي لا نستطيع معه أن نفهم الآخر، فتعمد إلى ازدرائه واحتقاره لدينه أو عقيدته أو سياسته أو عرقه أو أسلوب حياته أو بلده أو لغته... إلخ[1].

يرى هابرماس (Habermas) أن كلمة التسامح لا تستعمل فقط للدلالة على نزعة عامة لمعاملة الآخرين بصبر وتسامح، بل إننا نستعملها للإشارة إلى فضيلة سياسية (Political Virtue) في تعاملنا مع المواطنين الذين هم مختلفون أو لديهم أصول مختلفة[2].

تُعرف الأمم المتحدة التسامح كالتالي: التسامح يعني الاحترام والقبول والتقدير للتنوع الثري لثقافات عالمنا ولأشكال التعبير وللصفات الإنسانية لدينا، ويتعزز هذا التسامح بالمعرفة والانفتاح والاتصال وحرية الفكر والضمير والمعتقد، إنه الوئام في سياق الاختلاف، وهو ليس واجبا أخلاقيا فحسب، وإنما هو واجب سياسي وقانوني أيضا[3].

والتسامح من الجانب التربوي يعني: تزويد المتعلمين بالمهارات والقيم التي تكفل لهم ممارسة التسامح والإيمان بقيم السلام في مراحل الصبا والشباب[4].

في سياق الفهم السوسيوتربوي، يتجلى التسامح كقيمة تربط الأبعاد الاجتماعية بالتربوية، حيث يمثل التسامح الموقف الذي يحث على القبول والاحترام لتنوع الثقافات والاختلافات الفردية، ومن خلال هذه القيمة، يتم تعزيز التعايش السلمي والتفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع.

من الناحية الاجتماعية، يشير التسامح إلى استعداد المجتمع لقبول الآخرين بما في ذلك اختلافاتهم الثقافية والدينية، إذ يسهم في تعزيز الوحدة والتفاهم المتبادل في المجتمعات المتنوعة، وتعزيز التفاعل الاجتماعي كما اعتبره هابرماس.

أما من الناحية التربوية، يظهر التسامح كقيمة تُعزز في المدرسة مهارات التفاعل الاجتماعي والقدرة على فهم واحترام الاختلافات، يهدف التركيز على هذه القيمة التربوية إلى تجهيز المتعلمين بالمهارات اللازمة للتعامل بفعالية مع التنوع الثقافي في المجتمع.

---

(1) مصطفى عماري: **إشكالية التسامح في الفكر الغربي والفكر العربي- محاولة في التركيب**، مجلة البدر، المجلد10، العدد02، 2018، ص118.

(2) المرجع نفسه، ص124.

(3) الجمعية العامة للأمم المتحدة: **مسائل حقوق الإنسان: مسائل حقوق الإنسان بما في ذلك النهج المختلفة لتحسين التمتع الفعلي بحقوق الإنسان والحريات الأساسية**، 1996، ص7.

(4) علي أسعد وطفة: **فن التربية على التسامح**، منشور بتاريخ 23 جانفي 2021، متاح على الرابط: https://watfa.net/archives/6777 تاريخ الاطلاع: 2023/08/13، على الساعة: 19:05.

وعليه، يظهر التسامح كقيمة متداخلة بين الأبعاد الاجتماعية والتربوية، حيث تُسهم في بناء مجتمع يعتمد على الاحترام المتبادل والتعاون بين أفراده.

4-2- أنواع التسامح:

إن للتسامح أنواعا كثيرة، فهو يقسّم من حيث موضوعه، طبيعته، أبعاده...، إلا أننا سنركز على أنواع التسامح من حيث الموضوع، لأن هذا التقسيم هو الأكثر شيوعاً، بالإضافة إلى أنه يتماشى وأبعاد التسامح التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة، وفيمايلي سنفصل فيها على النحو التالي:

- **التسامح الديني:** يقصد بالتسامح الديني قبول واحترام المعتقدات الدينية والمذهبية الأخرى المختلفة والمخالفة، والتسامح اتجاه مُعتنقيها، والاعتراف بحق المرء في تبني أية ديانة أو مذهب، وتظهر ضرورة هذا النوع من التسامح في الظروف التي تسيطر فيها حركة دينية على المجتمع وتضطهد أصحاب المعتقدات الدينية أو المذهبية الأخرى[1].
- **التسامح الاجتماعي:** ويعني قبول المختلف اجتماعيا داخل الثقافة الواحدة، من قُبيل الأنماط المختلفة والعادات والتقاليد وأنماط الملبس والمظهر الشخصي على اختلافها والشرائح والطبقات الاجتماعية المختلف، وبناء علاقات تقوم على التعاون والمحبة والتعاطف وضبط النفس مع الآخرين داخل المجتمع، والتحلي بموقف إيجابي داعم يقوم على المساواة مع المجموعات المغبونة كالمرأة والمرضى وذوي الاحتياجات[2].
- **التسامح الثقافي:** يقصد بالتسامح الثقافي قبول واحترام القيم والتقاليد والتوجهات الثقافية المختلفة، وعدم التمسك بالقيم والتقاليد والتوجهات الثقافية الخاصة، وتأييد كل رغبة في التجديد أو أي شكل أو نمط للتغيير[3].
- **التسامح السياسي:** يعني قبول الاختلاف السياسي كحقيقة اجتماعية والتعددية السياسية كإطار لتنظيم الاختلاف السياسي، ويتطلب التسامح السياسي نبذ الاستقطاب والعنف لتسوية الاختلافات السياسية، والإقرار بحق الجميع في العمل السياسي العلني، والإقرار بالحقوق والحريات الإنسانية لكل الأطياف السياسية في المجتمع، ومن ضمنها حقوق التعبير والتنظيم والعمل العام والسعي إلى

---

[1] سعد الفيشاوي: **المعجم العلمي للمعتقدات الدينية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 2007، ص636.

[2] مصطفى محمد عبد الله قاسم: **دور المدرسة في إكساب طلابها ثقافة التسامح**، مجلة كلية التربية، المجلد02، العدد01، جامعة كفر الشيخ، مصر، 2018، ص19.

[3] عبد الحسين شعبان: **فقه التسامح في الفكر العربي الإسلامي المعاصر**، دار النهار للنشر، بيروت، لبنان، 2005، ص5.

السلطة، وإدراك أن الصراعات الدينية والطائفية ليست في حقيقتها إلا نزاعات يمكن تأطيرها سياسياً ضمن مؤسسات وكيانات سياسية مدنية تمثل مصالح أتباعها[1].

- **التسامح الفكري:** هو احترام الآراء وطرحها وفق أدب الحوار، وعدم التعصب للأفكار، فالاجتهاد والإبداع حق لكل إنسان بغض النظر عن دينه وما يعتقد[2].

4-3- التربية على التسامح:

تُقدم المجتمعات التعليم لخدمة أغراض بناءة اجتماعيا، سواء لبلوغ أهداف بعينها أو للتغلب على مشكلات بذاتها، وفي هذا الصدد تتوخى التربية على التسامح هدف بناء مواطنين قادرين على مجابهة الحياة في مجتمع عالمي ووطني حافل بالتنوع، وتتجاوب مع مشكلة العنف والتوتر والكراهية الناتجة عن كبح التنوع وغياب التسامح.

لقد زاد النقاش حول ضرورة إعادة النظر في كيفية إدماج التربية الخلقية والتربية على القيم في المؤسسات التعليمية، في معظم الدول، كما حظيت المناهج والمقررات باهتمام بحثي كبير من حيث مدى احتوائها على ما يعزز قيم التسامح وقبول الآخر والتنوع والتعددية، والطرق والآليات الممكنة لغرس قيم التسامح في شخصيات المتعلمين، كما زاد التأكيد على أن تكون ممارسات المعلمين عاكسة بشكل فعال للقيم الأخلاقية المطلوبة من قبل النظام التربوي القائم[3].

لذا من الضروري أن تتضمن مناهج التعليم للطلاب على اختلاف مستوياتهم ومراحلهم التعليمية، قاعدة معرفية عريضة، تمكن الطالب من الوعي بطبيعة القهر، والتعرف على مظاهر الاستبداد السياسي وآثاره المدمرة على الفرد والمجتمع، كل هذا لا يكون إلا نتيجة منهج دراسي خاص يتناول العملية التعليمية بحذافيرها حتى الحياة اليومية في المدرسة، وما فيها من مجالات مشاركة التلاميذ مشاركة تَبني فيهم عادات الأخذ والعطاء في سماحة، ولابد في هذا السياق من وضع منطلقات أساسية تكون بمثابة مبادئ وقضايا تهم حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وتدخل ضمن مجموعة من المقررات والمناهج الدراسية، ومن بين هذه المنطلقات: حرية إبداء الرأي واحترام رأي الآخر، الدعوة إلى السلام العالمي ونبذ

---

[1] المرجع ننفسه، ص19.

[2] مناف فتحي عبد الرزاق الجبوري: **التسامح الفكري وعلاقته بالتماسك الاجتماعي لدى طلبة الجامعة**، مجلة المجلد14، الارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، المجلد14، العدد06، 2014، ص382.

[3] مصطفى محمد عبد الله قاسم، المرجع السابق، ص24.

الحروب، التعريف بثقافات الشعوب والدعوة إلى تقاربها وتعاونها، ترسيخ مبادئ التفكير الحرّ غير المنمّط عن طريق النقد الموضوعي[1].

وإذا أردنا في حقيقة الأمر بناء استراتيجيات ضرورية لتعليم التسامح بطريقة فعالة، فإن المربين يحتاجون بالضرورة إلى بناء مناهج تعليمية متطورة ومتخصصة، لترسيخ فضيلة التسامح، حيث يمكن لهذه المناهج التعليمية أن تجعل من مهمة تعليم التسامح أمراً سهلاً وميسوراً وقابلاً للتطبيق تربويا، حيث يمكن للمدرسين اعتمادها ببساطة في مجال عملهم التربوي لتحقيق الغايات والأهداف التربوية للتسامح، فالتعليم يحتاج بالضرورة إلى إستراتيجية عملية تمكن من بناء المهارات والقدرات التسامحية عند التلامذة والطلاب والمريدين، وهذا المنهج يجب أن يتضمن تحديداً لمختلف المعايير العملية للفعاليات التطبيقية الممكنة في مجال التسامح تتصف بطابع الديمومة[2].

فالتربية على التسامح (Education for Tolerance) التي تنشدها كل الدول والمنظمات العالمية، تتوخى هدف بناء مواطنين قادرين على مجابهة الحياة في مجتمع عالمي ووطني حافل بالتنوع، وتتجاوب مع مشكلة العنف والتوتر والكراهية الناتجة عن كبح التنوع وغياب التسامح.

والتربية على التسامح تربية على القيم، تقوم على عدة مبادئ:

* فهم الأديان الأخرى الموجودة في المجتمع.
* التعليم المشترك على أساس التساوي وبمناهج واحدة.
* خبرة التسوية والتآلف[3].
* التربية المدنية لمجتمع ديمقراطي متعدد الثقافات.
* التربية على حقوق الإنسان والتعددية الثقافية.

وعليه إن المدرسة تركز على مجموعة من المبادئ لأجل ترسيخ قيم التسامح في شخصية المتعلمين وهي كما يلي:

- تحميل المدرسة مسؤولية التربية لأجل التسامح.
- اعتماد مقاربات إيجابية لتنمية القيم الأخلاقية.

---

[1] أسماء سالم أحمد بن عفيف: **التربية على التسامح مع الآخر: دراسة تحليلية في ضوء العقيدة الإسلامية**، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، العدد23، 2021، ص673.

[2] علي أسعد وطفة: الموقع السابق.

[3] مصطفى محمد عبد الله قاسم، المرجع السابق، ص24.

- تعليم التلاميذ التفكير الضمني.
- دمج تعدد الثقافات في التعليم.
- التركيز والتأكيد على أوجه التشابه بين الثقافات.
- محاربة العنصرية.
- خلق مناخ إيجابي في المدرسة.
- التشجيع على تعلم اللغات الأجنبية انطلاقا من المؤلفات الأدبية منذ الطفولة[1].

استنادا لما سبق ومن منطلق أن التعليم هو التربة الخصبة لتعزيز التسامح لدى المتعلمين، أكدت اليونسكو في إعلان مبادئ التسامح وتحديدا في المادة (04) على ما يلي:[2]

1. إن التعليم هو أنجع الوسائل لمنع اللاتسامح، وأول خطوة في مجال هي تعليم الناس الحقوق والحريات التي يتشاركون فيها وذلك لكي تحترم هذه الحقوق والحريات، فضلا عن تعزيز عزمهم على حماية حقوق وحريات الآخرين.
2. ينبغي أن يُعتبر التعليم في مجال التسامح ضرورة ملحة، ولذا يلزم التشجيع على اعتماد أساليب منهجية وعقلانية لتعليم التسامح تتناول أسباب اللاتسامح الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية– أي الجذور الرئيسية للعنف والاستبعاد، وينبغي أن تسهم السياسات والبرامج التعليمية في تعزيز التفاهم والتضامن والتسامح بين الأفراد وكذلك بين المجموعات الاثنية والاجتماعية والثقافية والدينية واللغوية وفيما بين الأمم.
3. إن التعليم في مجال التسامح يجب أن يستهدف مقاومة تأثير العوامل المؤدية إلى الخوف من الآخرين واستبعادهم، ومساعدة النشء على تنمية قدراتهم على استقلال الرأي والتفكير النقدي والتفكير الأخلاقي.
4. إننا نتعهد بمساندة وتنفيذ برامج للبحوث الاجتماعية وللتعليم في مجال التسامح وحقوق الإنسان واللاعنف، ويعني ذلك إيلاء عناية خاصة لتحسين إعداد المعلمين، والمناهج الدراسية، ومضامين الكتب المدرسية والدروس وغيرها من المواد التعليمية بما فيها التكنولوجيات التعليمية الجديدة بغية

---

[1] سعاد عباسي: **دور التعليم في ترسيخ ثقافة التسامح**، مجلة البحوث والدراسات العلمية، المجلد12، العدد01، 2018، ص11.

[2] المؤتمر العام لليونسكو: **إعلان مبادئ بشأن التسامح**، دورة 28، باريس، 16 نوفمبر1995، مركز المعلومات والتأهيل لحقوق الإنسان، https://hritc.com/wp-content/uploads/2020/05، تاريخ الاطلاع: 2022/08/12/11، على الساعة: 22:05، ص4.

تنشئة مواطنين يقظين مسؤولين ومنفتحين على ثقافات الآخرين، يقدّرون الحرية حق قدرها، ويحترمون كرامة الإنسان والفروق بين البشر، وقادرين هللا درء النزاعات أو حلها بوسائل غير عنيفة.

وقد ركزت منظمة الأمم المتحدة في سياق سعيها لمكافحة التعصب والعنف، على أهمية دور المدرسة في تعليم قيم التسامح– الذي تم تحديد تاريخ 16 نوفمبر يوما عالميا له– حيث جاء في تقرير لها أصدرته بمناسبة هذا اليوم أن "القوانين ضرورية لكنها ليست كافية لمواجهة التعصب في المواقف الفردية، فغالباً ما يكون التعصب متجذراً في الجهل والخوف: الخوف من المجهول، من الآخر/الثقافات والأمم والديانات الأخرى، كما يرتبط التعصب ارتباطاً وثيقاً بشعور مفرط بالثقة بالنفس والغرور، سواء كان شخصياً أو وطنياً أو دينياً، وهي مفاهيم تُدرّس وتُعلّم في سن مبكرة، لذلك لابد من التشديد أكثر من قبل على توفير المزيد من التعليم والتعليم الأفضل، وعلى بذل جهود إضافية لتعليم الأطفال التسامح وحقوق الإنسان وسبل العيش الأخرى"[1].

إذن يمكننا القول أن تعليم قيم التسامح يأتي على رأس أولويات أي إصلاح تربوي، ولتحقيق هذه الغاية لابد انتهاج إستراتيجيات عقلانية تتناول أسباب عدم التسامح الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية والدينية، الجذور الرئيسية للعنف والاستبعاد، وينبغي أن تسهم السياسات والبرامج التعليمية في تعزيز قيم الحوار والتفاهم والتضامن والتعاون لدى التلاميذ، هذا الدور يحتاج إلى مساندة من المنظومات التربوية الأخرى كالأسرة والمسجد ووسائل الإعلام، فقيمة التسامح تحتاج إلى برامج عديدة لتعزيزها، ويؤكد ذلك ما ذكره الحطاب "لا يستقيم الحديث عن قيم التسامح إلا في إطار مشروع تربوي متكامل"[2].

5- حقوق الإنسان (Human Rights):

إن الحديث عن موضوع حقوق الإنسان ينبع من أهميته في تنمية المجتمع، ذلك أن التطلع إلى التنمية والتحديث لا يتحقق دون استحضار الحق في التعلم وفي حرية الرأي وفي المساواة والعدالة والكرامة والمساواة...، أي دون استحضار البنية العامة لثقافة حقوق الإنسان والقيم والسلوكات التي تنبثق عنها.

---

[1] الأمم المتحدة: **اليوم الدولي للتسامح**، 16 نوفمبر 1995، مقال متاح على الرابط:
https://www.un.org/ar/observances/tolerance-day، تاريخ الاطلاع 2022/08/12، على الساعة: 22: 37.

[2] أسماء سالم أحمد بن عفيف: المرجع السابق، ص ص673، 674.

تشكّل تاريخ حقوق الإنسان بفعل جميع الأحداث الكبرى والكفاح من أجل الكرامة والحرية والمساواة في كل مكان، بيد أن حقوق الإنسان لم تحقق الاعتراف العالمي الرسمي بها في خاتمة المطاف إلاّ مع إنشاء الأمم المتحدة، ذلك أن اضطرابات وفظائع الحرب العالمية الثانية والكفاح المتنامي من جانب الأمم المستعمرة من أجل نيل الاستقلال قد دفع بلدان العالم إلى إنشاء محفل يتناول بعض الآثار المترتبة على الحرب، ويهدف خاصة إلى منع تكرار وقوع هذه الأحداث المروعة، وكان هذا المحفل هو الأمم المتحدة.

أما عن أسبقية وجود حقوق الإنسان في الإسلام يشير أحد الباحثين إلى أنه: "يمكن القول بتجرّد إن الإسلام كان أسبق من الشرائع الوضعية في تقرير حقوق الإنسان وحرياته التي جاءت بأكمل صورة وعلى أوسع نطاق، بل إنها تمثل أول إعلان عالمي لحقوق الإنسان، ولقد كان للشريعة الإسلامية في هذا المجال أبلغ الأثر في الفكر الإنساني"[1].

5-1- مفهوم حقوق الإنسان:

5-1-1- مفهوم الحق (Right):

قبل تناول مفهوم حقوق الإنسان لابد من بيان معنى الحق باعتباره المدخل للتعريف بحقوق الإنسان.

أ. لغة:

الحق في اللغة يشير إلى حق الشيء إذا ثبُت ووجَبَ، فأصل معناه لغوياً هو الثبوت والوجوب، وكذلك فإن الحق يطلق على المال والملك الموجود الثابت، ومعنى حقّ الشيء وقع ووجب بلا شك[2].

وفي الشريعة الإسلامية، فإن لفظ الحق يشير في أحد معانيه إلى الله تعالى، حيث إنه-أي الحق- اسم من أسمائه الحسنى جلّ شأنه[3].

وذهب بعض علماء المسلمين المعاصرين إلى تعريف الحق وفق أسس واعتبارات عدة منها:[4]

1. عُرِّف الحق بأنه مصلحة ثابتة لصاحبه.

---

[1] أمل هندي كاظم الخزعلي، جابر جواد كاظم الحمداني: **مفهوم حقوق الإنسان في الفكر الإسلامي**، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، المجلد04، العدد03، 2014، ص8.

[2] الفيروز آبادي: المرجع السابق، ص222.

[3] أحمد الرشيدي، عدنان السيد حسين: **حقوق الإنسان في الوطن العربي**، ط1، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، 2002، ص12.

[4] أمل هندي كاظم الخزعلي، جابر جواد كاظم الحمداني: المرجع السابق، ص4.

2. تعريف الحق بأنه اختصاص وعلاوة اختصاصية بين صاحب الحق ومحله.
3. تعريف الحق في ضوء معناه اللغوي (الثبوت والوجوب).

ب. اصطلاحا:

فالحق هو المركز القانوني الذي يتمتع صاحبه بميزة يستأثر بها، ويستطيع أن يفرض احترامها على الغير، وقوام هذا التعريف– في رأي القائلين به– خمسة أمور، فهو:[1]

- أولامركز، لأن صاحبه يكون في وضع محدد يختلف به عن الآخرين.
- وهو ثانيا، قانوني، لأن القانون هو الذي يقرره وينظمه ويضفي عليه الجزاء الذي يضمن احترامه.
- وهو ثالثا، يعطي لصاحبه ميزة سواء أكانت مادية أم معنوية.
- وهو رابعا، يرتب ميزة لصاحب هذا المركز القانوني مقررة لمصلحته.
- خامسا وأخيرا، فإن صاحب المركز القانوني إنما يستأثر وحده بالميزة المشار إليها، ودون سائر الناس.

5-1-2- مفهوم حقوق الإنسان:

حقوق الإنسان هي: مجموعة الحقوق اللصيقة بالشخصية الإنسانية التي نصّت عليها المواثيق الدولية والتي يتمتع بها الإنسان ولا يجوز تجريده منها لأي سبب كان بصرف النظر عن كل مظاهر التمييز مثل الدين واللغة واللون والأصل والعرق والجنس وغير ذلك[2].

تُعرف أيضا بأنها حقوق مشتركة بين الناس لا يستأثِر بها أحد على سبيل الاستئثار والانفراد، وبذلك فهي لا تتفق مع المعنى الاصطلاحي الدقيق للحقوق، إلا أنها في نفس الوقت تعطي للأفراد سلطات معينة، يسبغ عليها القانون حمايته من أي اعتداء يقع عليها، ولذلك، أطلق عليها كثير من الفقهاء إسم "حقوق"[3].

وهناك من يرى أن حقوق الإنسان لها معنى مزدوج:[4]

---

[1] أحمد الرشيدي، عدنان السيد حسين: المرجع السابق، ص ص15، 16.

[2] محسن عوض: **الدليل العربي حول حقوق الإنسان والتنمية**، ط1، المنظمة العربية لحقوق الإنسان، 2005، ص43.

[3] إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، زكريا القاضي: **معجم مصطلحات حقوق الإنسان**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2006، ص225.

[4] المجلس الوطني لحقوق الإنسان بالمغرب والجمعية الفرانكفونية للجان الوطنية لحقوق الإنسان: **التربية على حقوق الإنسان– الفهم سبيل للعمل المشترك**، المغرب، 2009، ص21.

- معنى عام يشير إلى مجموعة من القيم والأفكار والتقاليد والقوانين، المنحوتة أو المكتوبة، والتي ترتكز حول قيمة الكائن البشري.
- معنى خاص يحيل على المعايير الواردة في القانون الدولي لحقوق الإنسان، انطلاقا من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948.

من خلال النظر في تعاريف حقوق الإنسان، ندرك أنها تمثل إطارًا أخلاقيًا وقانونيًا ينص على كرامة الفرد ويضمن حقوقه الأساسية، إنها معايير تعبِّر عن قيم المجتمع الإنساني وتهدف إلى تحقيق المساواة والعدالة.

تعكس معايير حقوق الإنسان تفاعلًا اجتماعيًا يقوم على التنوع والاحترام المتبادل، فهي لا تقتصر على الحقوق الفردية فقط بل تسعى لتعزيز التواصل والتفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع، كما يُظهر الاهتمام بحقوق الإنسان رغبة في خلق بيئة اجتماعية تحترم الفرد بغض النظر عن اختلافاته.

لذا نجد أن حقوق الإنسان ترتبط بنسيج اجتماعي يسعى إلى إقامة نظام يعتمد على المساواة والتعاون، ففهم قيم المجتمع وتأكيد العدالة الاجتماعية يتطلب احترام حقوق الفرد كعنصر أساسي في بنية المجتمع.

5-2- العلاقة بين الديمقراطية وحقوق الإنسان:

ترتبط مسألة الديمقراطية بحقوق الإنسان، فالنظام السياسي الديمقراطي هو شرط ضروري وأولى لاحترام وتأمين حقوق الإنسان، ولا يمكن الحديث عن حقوق للإنسان في مجتمع استبدادي شمولي رغم كل ما يتردد عن أن بعض الأنظمة الشمولية قد توفر لمواطنيها الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، فحقوق الإنسان حقوق متكاملة مترابطة لا يمكن التضحية ببعضها لحساب البعض الآخر.

ودون الدخول في تفصيلات نظرية حول تعريف الديمقراطية فإن أحد تعريفات الديمقراطية من منظور حقوق الإنسان أنها حق أصيل للمواطن في إدارة شؤون مجتمعه وفي المشاركة السياسية في حكم هذا المجتمع[1].

إن الصلة بين الديمقراطية وحقوق الإنسان هي صلة متبادلة ومعقدة وتعتمد على الطرفين ويستمد كل طرف فيها الدعم والتكافل على الآخر، والمصطلح الأنسب الذي يجب استخدامه لوصفها هو أنها

[1] محسن عوض: المرجع السابق، ص27.

صلة "يؤسسها الطرفان"، فلا يمكن تعريف الديمقراطية دون حقوق الإنسان، ولا يمكن حماية حقوق الإنسان بفعالية إلا في دولة ديمقراطية[1].

وقد اعتمدت لجنة حقوق الإنسان سابقا سلسلة من القرارات في الفترة مابين عامي 1999و2005، تكرر فيها التأكيد على الترابط فيما بين الديمقراطية وحقوق الإنسان والتنمية وسيادة القانون (...) وعدم قابلية حقوق الإنسان للتجزئة، والترابط بين حقوق الإنسان وسيادة القانون هما من المكونات الأساسية للديمقراطية كمفهوم وممارسة[2].

5-3- أنواع حقوق الإنسان:

إن ترابط حقوق الإنسان كافةً- المدنية والثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية- وعدم قابليتها للتجزئة مبدآن أساسيان من مبادئ القانون الدولي لحقوق الإنسان أُعيد تأكيدهما في مناسبات عديدة، لعل أبرزها المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان لعام 1993[3].

حيث تشمل هذه الحقوق مجموعة كبيرة من الضمانات، تعالج كل جانب من جوانب حياة الإنسان والتفاعل الإنساني تقريبا، ومن بين الحقوق المضمونة لجميع البشر ما يلي:[4]

* الحق في الحياة.
* الحق في عدم التعرض للتعذيب أو المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهنية.
* الحق في محاكمة عادلة.
* الحق في عدم التعرض التمييز.
* الحق في التمتع بحماية القانون على قدم المساواة مع الآخرين.
* حق الفرد في ألا تستباح تعسفا حرمة حياته الخاصة أو أسرته أو مسكنه أو مراسلاته.
* الحق في حرية تكوين الجمعيات والتعبير والتجمع والتنقل.
* الحق في التماس ملجأ والتمتع به.

---

[1] ماسيمو توماسولي: **الديمقراطية وحقوق الإنسان- دور الأمم المتحدة**، منظمة الأمم المتحدة، 2013، ص7.

[2] مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان: دراسة عن التحديات المشتركة التي تواجهها الدول...، المرجع السابق، ص8.

[3] مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان: **الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية- دليل للمؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان- الأمم المتحدة**، نيويورك وجنيف، 2005، ص4.

[4] مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان: **دليل تدريب المهنيين في مجال الإنسان**، مكتبة حقوق الإنسان، جامعة منيسوتا، ص ص19-20، متاح على الرابط: http://hrlibrary.umn.edu/arabic/TR-OHCHR8.html، تاريخ الزيارة: 2022/11/14، على الساعة: 22:29.

* الحق في جنسية.
* الحق في حرية الفكر والوجدان والدين.
* حق التصويت والإسهام في الحكم.
* الحق في شروط عمل عادلة ومرضية.
* حق الفرد في ما يفي بحاجته من الغذاء والمأوى والكساء وفي الضمان الاجتماعي.
* الحق في الصحة.
* الحق في شروط عمل عادلة ومرضية.
* حق الفرد في ما يفي بحاجته من الغذاء والمأوى والكساء وفي الضمان الاجتماعي.
* الحق في الصحة.
* الحق في التعليم.
* الحق في الملكية.
* حق المشاركة في الحياة الثقافية.
* وبطبيعة الحال، الحق في التنمية.

5-4- التربية على حقوق الإنسان:

تحظى التربية على حقوق الإنسان باهتمام كبير، كونها معيارا لقياس مستوى تقدم المجتمع، وبالتالي فإن التربية على قيم الديمقراطية ومن ضمنها حقوق الإنسان، تشكل بؤرة اهتمام رئيسية ضمن أهداف المنظمات الدولية والوطنية والتي تسعى إلى بناء مجتمع ديمقراطي كفيل بتحقيق تنمية مستدامة.

ومفهوم التربية على حقوق الإنسان: يعني مجموع الأنشطة التربوية المنظمة لفائدة الأطفال والشباب بهدف تطوير مواقف وسلوكات تحترم القيم الإنسانية تجاه الذات (التقدير الذاتي، الإحساس بالكرامة) واتجاه الآخرين (الغيرية، إلخ)[1].

لذا تتجه معظم الدول المتقدمة إلى تدريس حقوق الإنسان في جميع المراحل الدراسية والغرض من ذلك هو جعل هذه الحقوق مادة للدراسة والممارسة اليومية في آن واحد، لذا نجد أن تعليم حقوق

[1] الجمعية الفرانكوفونية للجان الوطنية لحقوق الإنسان بفرنسا والمجلس الوطني لحقوق الإنسان بالمغرب: **التربية على حقوق الإنسان- دليل المدرس للتربية على حقوق الإنسان في الفضاء الفرانكفوني**، المغرب، 2009، ص7.

الإنسان هو وسيلة لتمكين الإنسان من الإلمام بالمعارف الأساسية اللازمة لتحرره من كافة صور الاضطهاد[1].

كما أن تعليم حقوق الإنسان هو تأسيس الحقوق كقيم على مستوى الوعي والوجدان والمشاعر، وعلى مستوى الممارسة والتطبيق، انطلاقا من حجرة الدرس، ثم البيئة المدرسية، إلى أن يعمّ الفضاء المجتمعي خارج المدرسة، لذا تضطلع المدرسة بدور مهم في تنفيذ نشاطات مدرسية ترتقي بوعي التلاميذ بمفاهيم حقوق الإنسان حيث أن تعّلم وتعليم هذه القيم خطوة هامة لإعداد المواطن المسؤول والقادر على المشاركة في تطوير المجتمع الديمقراطي.

5-5- تعليم حقوق الإنسان في المدارس:

انطلاقا من أهمية تعليم قيم حقوق الإنسانوضرورة دمجها في المواد الدراسية، احتوت المواثيق الدولية على بنود تتعلق بتعليمها، ووضعت منظمة الأمم المتحدة إستراتيجية وطنية مستدامة (في الأجل الطويل) وشاملة وفعالة لإدراج حقوق الإنسان في النظم التعليمية تقوم على إجراءات متنوعة منها:[2]

- دمج تعليم حقوق الإنسان في التشريعات الوطنية المنظّمة للتعليم في المدارس.
- تدريب المدرسين قبل الخدمة وأثناء الخدمة بما يشمل التدريب بشأن حقوق الإنسان وبشأن منهجيات تعليم حقوق الإنسان.
- تنقيح المناهج الدراسية والكتب المدرسية.
- تنظيم أنشطة خارج إطار المناهج الدراسية، منها ما يرتكز على المدارس ومنها ما يمتد ليصل إلى الأسرة والمجتمع المحلي.

والوضع المثالي هو إدخال ثقافة حقوق الإنسان ضمن صلب المنهج الدراسي بأسره (ومع ذلك فمن الناحية العملية، وخاصة في المستوى الثانوي، فإنه يجري تناولها عادة تناولاً متجزئاً كجزء من المناهج الدراسية المقررة في العلوم الاجتماعية والاقتصادية والدراسات الإنسانية).

---

[1] غادة حمزة محمد الشربيني: **حقوق الإنسان المتضمنة في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكبيرات في المملكة العربية السعودية**، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد03، العدد04، 2009، ص263.

[2] منظمة الأمم المتحدة: **مبادئ تدريس حقوق الإنسان- أنشطة عملية للمدارس الابتدائية والثانوية**، جنيف، 2003، ص ص8، 9.

كما "ويفضل أن يُقدم المفهوم متضمّنا في مواد التربية الإسلامية واللغة العربية والتاريخ والجغرافيا واجبات ومسؤولية المواطن، العدل والمساواة، تعزيز المواطنة، احترام السلطات الرسمية، الحرص عل المصلحة العامة، ويتم عرض المفهوم عن طريق استخدام وسائل التعبير المحسوس من الصور والأشكال وكذلك بواسطة القصص الشيقة، احترام الولدين وكبار السن، احترام قوانين المدرسة..."[1].

ولابد من ضرورة دمج حقوق الإنسان في مناهج كل مادة دراسية وأن تكون حاضرة في صياغة كل مادة وفي اعتبار طرائق تدريس كل مادة وفي أساليب تعلّم الطلبة، ولهذا المستوى التدريسي المندمج أربعة أسس وأبعاد هي:[2]

- قابلية المواد الدراسية المختلفة لدمج قيم ثقافة حقوق الإنسان ومبادئها.
- اشتراك مختلف المواد الدراسية ووحداتها مع روح الثقافة الحقوقية الإنسانية.
- توحيد التصور المنظم لتعامل المواد الدراسية مع حقوق الإنسان تحقيقا لانسجام ما يترسخ لدى المتعلم من هذه القيم.
- تحويل الفصل الدراسي إلى بيئة ترسخ حقوق الإنسان على مستوى الوعي والسلوك لكل فرد.

إن حقوق الإنسان هي من الحقوق الأساسية والأصيلة التي يجب أن يتمتع بها كل شخص لأنه إنسان، والتي تحمي حقه في العيش بكرامة، كما تساعد المجتمع في تحقيق التماسك والتقليص من الخلافات داخله والحدّ من حدوث الانتهاكات التي ما فتئت تنتشر.

كما أن عملية تعليم حقوق الإنسان والعمل على نشرها، يعتبر خطوة هامة على طريق إعمال هذه الحقوق وصيانتها، ذلك أن احترام حقوق الإنسان، لابد أن يمرّ بمعرفة الفرد، حيث تُسهم هذه المعرفة في خلق الوعي بضرورة التمسك بهذه الحقوق والدفاع عنها، بإتباع كافة السبل المشروعة للوصول إلى هذا الغرض.

---

[1] نزيهة أحمد التركي: **تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في المناهج الدراسية**، الحوار المتمدن، العدد6021، مقال منشور بتاريخ 2018/10/12، متاح على الرابط: https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=614571 تاريخ الزيارة: 2022/11/9، على الساعة: 21:59.

[2] محمد إبراهيم الزكري: **حقوق الإنسان في المناهج الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، مجلة العلوم التربوية، العدد04، 1437هـ، ص50.

حاولنا في هذا الجزء استكشاف القيم الديمقراطية، حيث ركزنا على فحص تعريفاتها وأبعادها التربوية المتعددة، بدأنا بفحص مفهوم العدالة واستعراض تفاصيلها في سياق التربية، حيث يتعين تحقيق العدالة من خلال احترام حقوق الأفراد وتوفير فرص متكافئة، ومن ثم، قمنا بفحص مفهوم المساواة، وركزنا على الجهود التربوية لضمان تكافؤ الفرص وتحفيز التنمية العادلة للطلاب، كما تطرقنا لقيمة الحرية، لنسلط الضوء على أهمية تشجيع التفكير الحرّ والتعبير الفعّال في البيئة التعليمية، تناولنا أيضًا قيمة التسامح، مستعرضين فهمها وأهميتها في ترسيخ مبادئ الاحترام والتعايش في المجال التربوي، وفيما يتعلق بحقوق الإنسان، ناقشنا أهمية دمج مبادئ حقوق الإنسان في التربية لبناء جيل ملتزم بالقيم الأخلاقية والاجتماعية. بهذا، حاولنا أن نبرز أهمية التربية على هذه القيم وتضمينها في المناهج التعليمية، وتربية النشء عليها، مما يسهم في بناء مجتمع تعليمي يعتمد على التفاعل الايجابي ومتشبع بمبادئ الديمقراطية في سياق الحياة المجتمعية.

خلاصة الفصل:

في ختام الفصل الثاني، الذي استهدف تقصّي سوسيولوجيا القيم الديمقراطية، نؤكد على الدور الجوهري الذي تلعبه هذه القيم في تشكيل بنية المجتمعات وفي تحديد مسارات التطور الحضاري، عبر استعراض تاريخي معمق لنشأة وتطور الديمقراطية، تبين أن القيم الديمقراطية ليست نتاجًا آنيًا بل هي ثمرة عمليات تراكمية وتفاعلات ثقافية وفكرية متعددة الأبعاد، كما تم الاستناد على مرتكزات نظرية لتحليل القيم، موضحين المصادر التي تستمد منها هذه القيم قوتها، ومؤكدين على الأسس التي تُبنى عليها التربية الديمقراطية وكيفية تجسيرها بالعملية التعليمية، كما أوضحنا الارتباط الوثيق بين التربية والديمقراطية، مشددين على أهمية تنشئة الأفراد في بيئة تعليمية تُعلي من شأن العدالة، المساواة، الحرية، والتسامح وحقوق الإنسان، كمحاور أساسية للقيم الديمقراطية، بذلك، يُسلط هذا الفصل الضوء على الحاجة الماسة لإدماج هذه القيم بصورة متجذرة ضمن المناهج الدراسية لضمان تعزيز مجتمع ديمقراطي مستدام، يسوده التعاون والتفاهم المتبادل، ويُعتبر الاستثمار في التعليم القائم على القيم الديمقراطية استثمارًا في المستقبل الزاهر لمجتمعاتنا.

الفصل الثالث:

المناهج الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر

تمهيد:

حظيت المناهج الدراسية في علاقتها بالتربية على القيم بصفة عامة، والتربية على المواطنة والديمقراطية على وجه الخصوص باهتمام كبير من قبل الباحثين، باعتبارها الأساس الصّلب الذي تُبنى عليه الأهداف التربوية المستقبلية، والوسيلة الفعالة في تنمية الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية، وتعديل السلوك، وذلك بما تتضمّنه من أنشطة ووسائل ملائمة لتحقيق هذه الكفاءات والمهارات، لامتلاك المتعلمين قيماً ذات مرجعيـــة وطنية وعالمية إنسانية، فالمنـهاج نظام شامل متكامل العناصر، يقـوم في بناءه على مجموعة من الأسس والمبادئ والتي يجب مراعاتها طبقاً للغايات والأهداف التربوية المحددة.

إن المنهج هو الإطار الذي يحدد المسار الذي تتبعه المؤسسات التعليمية لتحقيق أهدافها التربوية، فهو ليس مجرد مجموعة من المعلومات، ولكنه آلية متكاملة لضمان جودة التعليم، حيث يجمع بين التخطيط، التنفيذ والتقويم، والنظام التربوي الجزائري كغيره، يضع في أولوياته تطوير المناهج التعليمية بما يتوافق مع التغيرات الحديثة والتقدم العلمي والثقافي العالمي، لذا تُعد مناهج التعليم الثانوي في هذا السياق عنصرًا حيويًا تم تطويره وتعديله ليواكب الركب العالمي، وهو ما سنتطرق إليه في الآتي:

أولا: المناهج الدراسية:

1- أهمية المناهج الدراسية:

إن للمناهج الدراسية أهمية كبيرة في منظومة التعليم، كونها الأداة التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف التربوية، وهذه المكانة التي تحظى بها تنبع من أهمية العملية التعليمية في حدّ ذاتها، خاصة عندما يُنظر إلى هذه الأخيرة من منظور الجودة والنوعية، وعليه يمكننا حصر أهمية المناهج الدراسية في العناصر التالية:

- تنمية وتعزيز مفهوم الرقابة الذاتية لدى المتعلمين، وغرس مفاهيم الدّين والقيم الأساسية في صدورهم؛
- تطوير المهارات الأساسية التي تخدم الحاجات الأساسية للمتعلم وتكسبه مهارات التعلم الذاتي ودافعية التعلم المستمر؛
- تعديل سلوكات المتعلمين نحو الأفضل؛
- إحداث التكيف السريع بين المتعلم والبيئة من خلال تزويد المتعلم بالمعرفة الوظيفية وأساليب التفكير النقدي؛
- تنمية وعي المتعلمين وتزويدهم بالمهارات والقيم التي تمكنه من الاختيار والتمحيص بحيث يحافظ على الهوية الحضارية والقومية؛
- مساعدة المتعلم على استخدام المعلومات المتدفقة الاستخدام الأمثل الذي يحقق له الخير له ولمجتمعه؛
- تطوير المهارات الأساسية[1].

أما فيما يخص الجانب القيمي فللمناهج الدراسية أهمية بالغة في تنشئة التلاميذ على القيم الإيجابية والفعالة، فنجد مثلاً:

تدريس الجغرافيا التي من خلالها يَفهمْ الحدود السياسية لبلاده والبيئية التي ينمو فيها (...) كما يحمل **منهاج التاريخ**، لأي أمة قيماً يسعى إلى غرسها في أبنائه فتنمو القيم مع نمو التلميذ وتُرسخ في ذهنه، ومن خلال **منهاج التربية الإسلامية**، نجعل من المتعلّم ذلك الإنسان المتشبع بقيم الدين الإسلامي، كالتسامح والتعاون، وإتقان العمل، والمعتز بهويته الدينية والوطنية، المحافظ على تراثه

[1] محمود داود الربيعي: **المناهج التربوية المعاصرة**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2016، ص135.

الحضاري المحصن ضد كل أنواع الاستلاب الفكري، المنفتح على قيم الحضارة المعاصرة في أبعادها الإنسانية، الملمّ بقيم الحداثة، والمتمسك بالسلوك الإسلامي القويم[1].

المناهج التعليمية أكبر وسيلة على الإطلاق وأهمية، مقارنة مع الوسائط الأخرى فيما يخص حماية قيم المجتمع، ولعل من أبرز القيم التي يسعى المنهاج التعليمي إلى ترسيخها في الناشئة، وبوصفها قيماً وطنية وعالمية أيضا نجد: السلام العالمي، الديمقراطية، المواطنة، العمل والتعاون، حقوق الإنسان، رموز السيادة الإنسانية الوطنية[2].

* تعريف المتعلمين بتاريخ بلدهم، وبطولات أسلافهم، وتعريفهم بعناصر التراث الثقافي المحلّي ومساعدتهم على فهمه، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو تراث وعادات وتقاليد وثقافة أمتهم.
* توفير بيئة تعليمية مبنية على القيم الديمقراطية والمساواة وتكافؤ الفرص[3].

2- أسس المناهج الدراسية (Curriculum Principles):[4]

هي الأطر والمبادئ والقواعد التي ينبغي مراعاتها عند بناء المناهج الدراسية، وهي أيضا- المعايير التي يتم في ضوئها تقويم تلك المناهج، وتصنف في: الأسس الفلسفية، الأسس الاجتماعية، الأسس النفسية، والأسس المعرفية.

- **الأسس الفلسفية (Philosophical Principles):**

وتعني الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج الدراسية بما تعكس خصوصية المجتمع والمتمثلة في عقيدته، وتراثه، وحقوق أفراده وواجباتهم.

- **الأسس الاجتماعية (PsychologicalPrinciples):**

وتعني الأسس التي تتعلق بحاجات المجتمع وأفراده، وتطورها في المجالات الاقتصادية، والعلمية التقنية، وكذلك ثقافة المجتمع، وقيمه الدينية، والأخلاقية، والوطنية، والإنسانية.

---

[1] مفتاح بن هدية: المرجع السابق، ص ص159، 160.

[2] المرجع نفسه، ص161.

[3] مختار الهيصاك: **أثر المناهج التعليمية في ترسيخ قيم المواطنة**، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المجلد09، العدد05، 2020، ص ص30-43.

[4] محمد السيد علي: المرجع السابق، ص ص21، 22.

- **الأسس النفسية (Psychological Principles):**

وتعني الأسس التي تتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية والاجتماعية، والعوامل المؤثرة في نموه بمراحله المختلفة، وينبغي أن تبرز هذه الأسس قدرات المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم وربطها بالمنهج بما ينسجم مع مبادئ التعلم والتعليم، واحترام شخصية المتعلم.

- **الأسس المعرفية (Cognitive Principles):**

وتعني الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها ومستجداتها، وعلاقاتها بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعليم والتعلم فيها، والتوجهات المعاصرة في تعليم المادة، وتطبيقاتها، وينبغي هنا تأكيد تتابع مكونات المعرفة في المواد الدراسية الأخرى، وعلى العلاقة بين المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة.

ولقد جاء في القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، فيما يخص مهام المدرسة في علاقتها بالقيم الروحية والمواطنة: التأكيد على الشخصية الجزائرية، وتعزيز وحدة الأمّة عن طريق ترقية القيم المتعلقة بالثلاثية: الإسلام، العروبة والأمازيغية، ومدعّمة بالتكوين على المواطنة، والتفتح على الحركات العالمية والاندماج فيها، وعليه فإن المناهج في هذا المجال تقوم على الأسس التالية:[1]

* قيم مشتركة لكل أفراد المجتمع.
* قيم سياسية واجتماعية، ثقافية وروحية هدفها تعزيز الحدة الوطنية.
* قيم تتميز بالفردية: وجدانية وأخلاقية، جمالية وثقافية، قيم إنسانية متفتّحة على العالم.

3- أنواع المناهج الدراسية:

3-1- المنهج الرسمي (المخطط):

هو خطة للعمل تُعدّ مسبّقاً، وبرنامج للنشاطات، يرجى أن يؤدي إلى تحقيق أهداف معينة، وهذا ما يظهر للعيان في صورة الوثيقة المنهجية التي تصدر عن الجهات الرسمية، فيما يعرف بالمنهج

[1] وزارة التربية الوطنية: **مناهج الجيل الثاني بمنظور النوعية**، نشر يوم 24 مارس 2016، الموقع الإلكتروني للوزارة، متاح على الرابط: https://www.education.gov.dz ، تاريخ الاطلاع: 2023/04/20، على الساعة: 13:55.

الرسمي، وقد عرّف هيرست (Hirst) المنهج بأنه: برنامج أو خطة من الأنشطة صُممت بحيث يتوصل الطلبة عن طريقها إلى غايات وأهداف معينة[1].

إلا أن التمييز بين المنهج كخطة مُوثّقة "المنهج الرسمي" والمنهج كنشاطات فعلية تُنفذ فعلاً داخل المدرسة "المنهج الفعلي" لهُوَ أمر هام، وذلك لأغراض الدراسة والتقويم، ويُبرز هذا التمييز روبرت زايس (Robert S. Zais)، حيث يقول: أن المنهج يمكن أن يشير إما إلى: خطة مكتوبة للتدريس، أُطلق عليه وثيقة المنهج (Curriculum Document) أو المنهج المنفذ فعلاً، أُطلق عليه "المنهج الفعلي" أو المنهج الوظيفي (Functionary Curriculum)، فالتعامل مع المنهج الرسمي والفعلي أمر لا يمكن إغفاله، ذلك لأن ظروفاً كثيرة تؤثر في التطبيق العملي للوثيقة المكتوبة[2].

3-2- المنهج الخفي:

هو كافة الخبرات أو الأنشطة التي يمرّ بها التلاميذ خارج المنهج الرسمي، دون إشراف المعلم أو علمه في كثير من الأحيان، ويُعدّ(فيليب جاكسون) أول من ابتكر مصطلح المنهج الخفي في مؤلفه (Life In The Classroom) عام 1968، حيث أشار إلى أن المنهج الخفي هو التأثيرات غير المخططة في المنهج، وتأثيره أكبر من تأثير المنهج الرسمي في بعض الأحيان، ومن شأنه تدعيم أو عدم تحقيق الأهداف المعلنة للمنهج الرسمي، ويطلق عليه أحيانا تعليم غير مقصود داخل المدرسة نتيجة لأساليب التفاعل الاجتماعي السائدة بين المعلم والتلاميذ أو بين المعلم وإدارة المدرسة واستخدامات السلطة ومبادئ السلوك وتقويمه، أو بين التلاميذ وبعضهم البعض، وأثناء التفاعل الاجتماعي بين هذه الفئات يكتسب التلاميذ القيم والاتجاهات والمعارف والخبرات الإيجابية وغير الإيجابية عن طريق السمع والملاحظة والقدوة، والتي تعد أهم طرق تعلم خبرات المنهج الخفي[3].

---

[1] خالد خميس السر: **أساسيات المناهج التعليمية**، مكتبة الطالب الجامعي، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، 2018، ص36.

[2] المرجع نفسه، ص37.

[3] صلاح عبد الحميد مصطفى: **المناهج الدراسية: عناصرها وأسسها وتطبيقاتها**، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2000، ص20.

ويُعرف المنهج الخفي أيضا بأنه: تلك المعارف والأفكار والقيم والأنظمة التي يتعلّمها المتعلم داخل المدرسة من غير تخطيط المنظرين أو المديرين أو المدرسين، نتيجة الاحتكاك بالأقران، أو نظام المدرسة، أو لطرائق التدريس المستعملة، أو الفهم الذاتي للمعرفة[1].

وهناك فريق من الباحثين التربويين عّرف هذا المنهج مُنطلِقا من مبدأ القيم واعتبرها بأنها الأساس لهذا المنهج، ومن أنصار هذا الفريق فالنس (Vallance, 1977) الذي ذكر أن المنهج الخفي هو الخطوات التي تتم في المدرسة والتي تشمل القيم المكتسبة التي يتعلمها الطلبة بدون تخطيط، ويرى دريبن (Dreeben, 1968) أن المنهج الخفي هو ما يتعلمه الطلبة كنتيجة للتفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي، أما كوهلبيرغ (Kohlberg, 1984) فقط ربط بين تعريف المنهج الخفي وبين القيم[2].

3-3- منهج اقتصاد المعرفة:

إن عدم التوازن الذي حدث بين متطلبات المجتمع والنمو الطبيعي، بالإضافة إلى الثورة المعرفية والتقدم العلمي التكنولوجي، والتغيرات الملحوظة في المجال الاقتصادي والمالي، فضلا عن الانفجار السكاني، دفع بالأنظمة التربوية إلى السعي من أجل إدامة عملية التخطيط المستمر للناهج التعليمية، لتتماشى والتحولات التي فرضتها الظروف الاجتماعية والاقتصادية.

فاقتصاد المعرفة فرع من فروع العلوم الاقتصادية، ظهر في الآونة الأخيرة، فأصبح جزءا فاعلاً في كل اقتصاد وفي كل نشاط وفي كل عمل، وعنصرا أساسيا في كل مشروع يعطي لها مزيداً من الفاعلية، ويجعله أكثر توافقاً لتلبية حاجات الناس والمجتمع، وعليه فهذا المنهج يجعل المعرفة مرتبطة بالإنتاج، ويعرف منهج الاقتصاد المعرفي بأنه: "ذلك المنهج المرتبط بسوق العمل، ليجعل التوازن بين المدخلات التعليمية، والمخرجات بحسب الطلب الموجود لذلك المجتمع"[3].

---

[1] رحيم علي صالح، أسماء تركي داخل: **المنهج والكتاب المدرسي**، ط1، مكتب نور الحسن للطباعة والتنضيد، بغداد، العرق، 2017، ص26.

[2] عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الموسى: **المنهج الخفي... نشأته، مفهومه، فلسفته، مكوناته، تطبيقاته، مخاطره**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد12، العدد01، 2000، ص102.

[3] رحيم علي صالح، أسماء تركي داخل: المرجع السابق، ص28.

الجدول (01): أوجه التشابه والاختلاف بين أنواع المنهاج

الرقم	المنهج المخطط (الرسمي)	المنهج الخفي	منهج اقتصاد المعرفة
1	اسمه مقترن بالمنهج المدرسي	مقترن بالمدرسة أو المجتمع أو المنزل	مقترن بمتطلبات المجتمع الاقتصادية
2	نظام يتضمّن تطوير الخطط	غير منظم وتلقائي	منظم ضمن آليات معين للتطوير
3	يمكن تكميمه وقياسه وتقويمه	غير ملاحظ وصعوبة قياسه وتقويمه	مرتبط تقويمه بالنتاجات الفردية
4	ممكن التحكم فيه	صعوبة التحكم فيه	ممكن التحكّم فيه
5	نتاجات تعليمية مرغوب بها	نتاجات علمية إيجابية أو سلبية للفرد	نتاجات تعليمية مرغوب بها
6	مرتبط بقابلية المتعلم في زيادة قدراته ومهاراته	مرتبط بالنمو غير الثابت باختلاف البيئة التعليمية	مرتبط بنمو الاقتصاد المعرفي للفرد ونتاجه
7	يتأثر بثقافة المؤسسات التعليمية وأهدافها	يتأثر بثقافة المجتمع وما حوله	يتأثر بالتقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي

المصدر: رحيم علي صالح، أسماء تركي داخل: **المنهج والكتاب المدرسي**، ط1، مكتب نور الحسن للطباعة والتنضيد، بغداد، العرق، 2017، ص29.

4- عناصر المنهاج:

4-1- الأهداف (Aims, Goals, Or Objectives):

تمثل أهداف المنهج أول عنصر من عناصره تخطيطاً وبناءً، وتعني بذلك أنه من الضروري تحديد أهداف المنهج قبل تحديد أو بناء أي عنصر من العناصر الأخرى للمنهج، فبعد الانتهاء من تحديد الأهداف، يتم اختيار محتوى المنهج في ضوء الأهداف التي حددت سلفاً، ومعنى ذلك أننا لا نستطيع اختيار قدر من المادة التعليمية ليست له علاقة بالأهداف، ثم إن اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم لنقل المحتوى للتلاميذ إنما يتم في ضوء الأهداف ومن أجل تحقيقها، كذلك يقوم المعلم بتخطيط الأنشطة التعليمية (الصفية واللاصفية)، وأيضا يختار المعلم أنسب أساليب التقويم للتعرف على مدى تحقق أهداف درسه وأهداف منهجه، وبذلك يتضح لنا أنه لا يمكن بناء المنهج في غياب الأهداف التعليمية المناسبة[1].

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى: المرجع السابق، ص30.

لذا فإن المنهاج ينبغي أن يُعتمد في إعداده على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين وترتيبات تحقيقها، والإمكانات البشرية والتقنية والوسائل التي ينبغي تجنيدها بقدرات المتعلّم وكفاءات المدرّس[1].

4-2- المحتوى (Content):

يمثل المحتوى العنصر الثاني من عناصر المنهج، ويشير إلى مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين، وبعبارة أخرى، إنه كل ما يضعه القائم بتخطيط المنهج من خبرات، سواء أكانت خبرات معرفية، أو مهارية أو وجدانية، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم، أي أن المحتوى هو المضمون التفصيلي للمنهج والذي يجيب عن التساؤل ماذا ندرس؟[2].

يعرف المحتوى بأنه: المعرفة التي يقدّمها المنهج بأشكالها المتنوعة أو هو الموضوعات التي يتضمنها مقرر دراسي معين، ويلازم اختيار المحتوى الخبرات التعليمية التي تستهدف اكتساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومفاهيم ومهارات وطريقة تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية[3].

"فالمحتوى هو الشكل الذي يظهر به المنهج كشيء مادي ملموس، ويُعدّ ترجمة عمليّة للأهداف التعليمية (...) ويرتبط مع بقية المكونات بعلاقة تأثير وتأثر"[4]، لذا فإن إحدى المهام الكبيرة في بناء المنهج هي: اختيار مقرر الدراسة المناسب، واختيارات الخبرات، إذ أن مدى التعليم، وتحصيل الأهداف التربوية تعتمدان على الاختيار الدقيق لمواد التعلم وخبراته.

ويتكون محتوى المنهج من عدة مكونات مترابطة تستهدف الجوانب: المعرفية، الوجدانية، والمهارية:[5]

- **المكون المعرفي:** ويشمل الحقائق والمفاهيم والمبادئ والتعميمات، والقواعد، والقوانين، والنظريات؛

---

(1) اللجنة الوطنية للمناهج: **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، وزارة التربية الوطنية، 2009، ص6.

(2) محمد السيد علي: المرجع السابق، ص33.

(3) صالح هندي: **تخطيط المنهج وتطويره**، دار القلم للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999، ص182.

(4) محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم: **مقدمة في المناهج التربوية**، ط1، دار الكتب، صنعاء، الجمهورية اليمنية، 2016، ص66.

(5) حسين عزي: **المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة: دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع متوسط بمدينة بوسعادة**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في تخصص علم النفس، كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، 2018، ص ص78، 79.

- **المكون الوجداني:** ويشتمل على الاتجاهات والقيم والمعتقدات لتبصير المتعلم بما هو مرغوب منها، وما هو غير مرغوب فيها، وما هو بحاجة إلى تعديل، وذلك في ظل المعايير الاجتماعية السائدة والمتفق عليها؛
- **المكون المهاري:** كالملاحظة والتصنيف والقياس والاستنتاج والتفكير الناقد، واتخاذ القرار، والتنسيق العضلي والتآزر بين حركات الأعضاء، والتنسيق الحركي.

ومن العوامل التي تتحكم في اختيار محتوى المنهج، الانفجار المعرفي، والتغيرات الاجتماعية السريعة التي تجعل اختيار المحتوى في ضوء حاجات المتعلمين أمرا لا مفر منه، الفروق الفردية بين الطلاب، بالإضافة إلى التغيرات السريعة التي حدثت في المجتمع المحلي والعالمي، مثل الديمقراطية، والتعددية السياسية، والانفتاح العالمي[1].

إن المحتوى يمثل ركيزة أساسية في بناء المنهج التعليمي، حيث يتجلى دوره في توجيه المتعلمين نحو تحقيق النمو الشامل، من الناحية السوسيولوجية، يُعتبر المحتوى عنصرًا ماديًا يعكس توجهات المجتمع وقيمه، وفي الوقت نفسه، يساهم في تشكيل وتوجيه الاتجاهات والقيم لدى الأفراد.

تظهر العلاقة بين المحتوى والمجتمع على وجهين: الأول: تأثير المحتوى على المجتمع، حيث يعكس القيم والمعرفة التي يتعلمها الأفراد تأثيراً مباشرًا على سلوكهم وتفكيرهم في المجتمع، الثاني: تأثير المجتمع على المحتوى، حيث يجسد المحتوى استجابة لاحتياجات وتطلعات المجتمع وتحولاته السريعة.

من خلال فحص المكونات المختلفة للمحتوى، يمكن رؤية كيف يسهم في تشكيل الطلاب على مستوى المعرفة والوجدان والمهارات، فالمكون المعرفي ينقل الحقائق والقوانين والنظريات، وهو يعكس الطابع العلمي المعرفي للمجتمع، المكون الوجداني يلعب دورًا هامًا في تشكيل قيم واتجاهات الطلاب، حيث يساهم في بناء الهوية الثقافية والاجتماعية للفرد، أما المكون المهاري، فيسهم في تطوير القدرات العقلية والعملية لديهم، مما يؤهلهم لمواكبة متطلبات المجتمع والعصر.

وفي ظل الزخم المعرفي والتحولات الاجتماعية السريعة، تبرز أهمية اختيار المحتوى بعناية لضمان تلبية احتياجات المتعلمين وتطلعاتهم، كما يتطلب احترام الفروق الفردية بين الطلاب اهتمامًا خاصًا لتوفير تجارب تعلم متنوعة وشاملة، في هذا السياق، يعكس المحتوى مدى تفاعله مع التحولات

[1] محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم: المرجع السابق، ص67.

الاجتماعية كالديمقراطية والتعددية، ويتيح للمتعلمين فهم تلك التحولات ومشاركتهم الفعّالة في تشكيل مستقبل المجتمع.

4-3- طرق التدريس (Methods of Teaching):

طرق التدريس هي أنماط من سلوك المدرِّس داخل الفصل يحاول بها التفاعل مع التلاميذ والمادة العلمية للوصول إلى أفضل نتائج ممكنة لعملية التعليم والتعلم، وتتعدد طرق التدريس لتلائم الفروق الكائنة بين التلاميذ، وتتماشى مع طبيعة المقررات المختلفة.

ومن الجدير بالذكر أنه لا يوجد أسلوب واحد "مثالي" للتدريس، لأن الأسلوب المثالي هو ذلك الذي يحقق جميع الأهداف التربوية، ويراعي جميع الفروق الفردية الكائنة بين التلاميذ، ويصلح لتدريس جميع المواد الدراسية، والبحث عن هذا الأسلوب يعدّ درباً من الخيال، ولكن من المؤكد أنه يوجد أسلوب تدريس (أنسب) مما سواه لموقف تعليمي بعينه، وفي مادة بعينها، ولمستوى محدد من القدرات، والمدرس الكفء هو الذي يستطيع انتقاء الأسلوب الملائم أو الاستعانة بأساليب متعددة[1].

4-4- التقويم (Evaluation):

وهو عملية تحديد مدى ما تحقق في جانب التلاميذ من أهداف تربوية، بجانبيها المنهجي والتعليمي، ويركز التقويم المنهجي على مدى فعالية المناهج الموضوعية في تحقيق الأهداف التربوية العامة، وفي ضوئه يمكن أخذ قرارات بشأن مسار العملية التربوية ككل، أما التقويم التعليمي فيركز على قياس أداء التلاميذ سواء أثناء العام الدراسي بغرض التشخيص والعلاج أم في آخر العام بغرض إصدار قرارات بشأن نتيجة التلاميذ ومستوياتهم[2].

تأسيسًا على سبق، تبرز العناصر المختلفة في المنهج كمكونات مترابطة ومتكاملة، وتعمل بالتناغم لتشكيل تجربة تعلّم شاملة للفرد، في بناء المنهج، تعتبر الأهداف القاعدة الأساسية التي يجب تحديدها قبل أي عنصر آخر، كما يتم اختيار محتوى المنهج وطرق التدريس وأساليب التقويم وفقًا لتحقيق هذه الأهداف، فالمحتوى يشمل المعرفة والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها المتعلمون، أما طرق التدريس، فتعكس الأساليب التي يستخدمها المعلم لنقل المحتوى وتحقيق الأهداف، في حين يركز التقويم، على قياس تحقيق الأهداف وفهم التلاميذ.

---

[1] أحمد إبراهيم قنديل: **المناهج الدراسية: الواقع والمستقبل**، ط1، العربية للنشر والتوزيع، مصر، 2008، ص21.

[2] المرجع نفسه، ص22.

في هذا السياق، تظهر الروابط الوطيدة بين المحتوى التعليمي والقيم بوضوح، حيث يتمثل المحتوى في تعزيز فهم الطلاب للمفاهيم الأخلاقية والوطنية والعالمية، وتطبيقها في سياقات متنوعة، يتيح المحتوى أيضًا التفاعل مع القيم الديمقراطية من خلال تشجيع المتعلمين على تطوير وجهات نظرهم الخاصة والمشاركة الفعّالة في الحوار واتخاذ القرارات المستنيرة.

5- مسار تحديث المناهج التعليمية في الجزائر:

إن الحديث عن رحلة الإصلاح التعليمي في الجزائر منذ الاستقلال، يستدعي تحليلًا عميقًا ودقيقًا لفهم جميع جوانبها وأبعادها، نظرا لتعقيد هذا الموضوع، لذا سنحاول في هذا السياق تلخيص وتبسيط الحديث للتركيز على مسار إصلاحات المناهج التعليمية عبر ثلاث فترات زمنية، بداية من أمرية 1976 لغاية إصلاحات المناهج في 2016.

شهدت الفترة الأخيرة تطورات هامة في مجال التعليم والتربية في الجزائر، حيث قامت السياسة التربوية الجزائرية بتنفيذ سلسلة من الإصلاحات والتغييرات عبر مختلف مراحل التعليم، سعت من خلال هذه الجهود إلى تعزيز دور التعليم في بناء وتطوير الوطن، يأتي هذا السعي في ظل تحديات تواجه النظام التعليمي الجزائري، مثل تراجع الجودة التعليمية والمشاكل التي يواجهها قطاع التربية من تسرب وفشل مدرسيين.

إن هذه التحديات جعلت من المهم تسريع وتيرة التغيير في أساليب التدريس والتكوين، وضبط محتوى المناهج الدراسية بجميع عناصره، في هذا الشأن لا يمكننا تجاهل دور الكتاب المدرسي، باعتباره أداة رئيسية في تنفيذ أهداف المنهج، فهو ليس مجرد مجموعة نصوص تحمل معلومات، بل يمثل أساسًا لبناء مجتمع مستقبلي، إذ يجب التركيز عند تأليف الكتب المدرسية على تحفيز الأفكار الهادفة وتوجيهها نحو بناء جيل مستقبلي يحمل رؤية إيجابية.

5-1- إصلاحات التعليم1976:

تمت خلالها إصلاحات جذرية في نظام التعليم في الجزائر، حيث شهدت المدرسة الجزائرية تحولًا نوعيًا من خلال إنشاء المدرسة الأساسية، كانت هذه الفترة مميزة كتجربة رائدة في ميدان الإصلاح التربوي، وقد جاءت في إطار الاهتمام المتزايد بالتعليم، وتُرجم هذا الاهتمام من خلال أول نص تشريعي المتمثل في الأمر رقم 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والذي حدد الإطار التشريعي للنظام التعليمي الجزائري.

وضع هذا الأمر المعالم والأسس القانونية اللازمة للنظام التعليمي، حيث تم التأكيد على سياسة التربية التي تعتمد على تعزيز الروح الوطنية والهوية الثقافية للشعب الجزائري، ونشر قيمه الروحية وتقاليده الحضارية، إلى جانب تحقيق تثقيف وتعليم للأمة بأكملها من خلال توسيع نطاق التعليم والقضاء على الأمية، وفتح أبواب التكوين أمام جميع فئات المواطنين بغض النظر عن أعمارهم ومستوياتهم الاجتماعية.

في هذا السياق، ركزت الإصلاحات على مبادئ مهمة مثل التعريب، وتعزيز الديمقراطية والتوجيه العلمي والتقني، وضمنت حقوق الفرد في التعليم وجعله مجانيًا وإلزاميًا، مما أسهم في تعزيز الوصول الشامل إلى التعليم لجميع فئات المجتمع.

"إلا أن كثافة البرامج وتعدد المواد والارتجال في تقرير مواد لم يتم الإعداد الجيد لها، جعل معظم الكتب التي أُعدت للمواد الدراسية تشكو متاعب سواء كانت في المضمون أو في المنهجية، لأنها بعيدة عن الواقع الجزائري وعن مخططات وأهداف التنمية"[1]، هذه المشاكل وأخرى عجّلت بظهور الإصلاحات في قطاع التربية، وهي الإصلاحات الثانية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية.

5-2- مناهج الجيل الأول 2004/2003:

تم تنفيذ إصلاحات مناهج الجيل الأول في بداية الفصل الدراسي 2004/2003 بعناية فائقة، خصوصًا على مستوى السنة الأولى ابتدائي والسنة الأولى متوسط، وأظهرت هذه الإصلاحات تكاملًا وتنسيقًا قويّين، حيث تم تشكيل اللجنة الوطنية للمناهج بصيغتها الجديدة في نوفمبر2002، وكُرِّست نتائجها الأولية في وضع مناهج تعليمية جديدة للمستويين المذكورين، واستمرت عملية إصلاح المناهج في التفاعل مع باقي المستويات، حتى تم تعميمها في بداية السنة الدراسية 2007/2006 للتعليم المتوسط، و2008/2007 للتعليم الابتدائي، يُعَد هذا الإصلاح الثاني من نوعه، بعد الإصلاح الجوهري الذي شهدته المدرسة الجزائرية في عام 1976.

تتسم المناهج الجديدة التي تم تنفيذها في عام 2004/2003 برؤية واضحة لضمان انتقال سلس وفعّال من النهج التقليدي إلى النموذج التعليمي الجديد، فقد سعت إلى تزويد الطلاب بمهارات تفكير عالية، وتحقيق تكامل فعّال بين مختلف المراحل التعليمية.

---

[1] فاطمة الزهراء قبقابي: **التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأول والثاني من المقاربة بالكفاءات (قراءة في مضامين المناهج)**، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد11، العدد02، 2022، ص55.

5-3- مناهج الجيل الثاني 2017/2016:

من الأمور المسلم بها عالميًا أن المناهج المدرسية لا تتّصف بالجمود، وإنها تخضع دوريًا إلى:[1]

- تعديلات ظرفية في إطار تطبيقها.
- تحيين مضامينها (أحيانًا) بما يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي لإدراج معارف جديدة أو مواد دراسية جديدة.
- تعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي.
- إدخال تحسينات عن طريق:
  - ✓ تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها؛
  - ✓ مقارنة نسقية شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرج من المرحلة والطور، وذلك قصد معالجة نقائص تلك المناهج التي أُعدّت في ظروف استعجالية، وسنة بعد سنة دون التمكن من إضفاء الانسجام المطلوب، وبمواقيت غير مستقرة.

لذا شهدت المناهج الدراسية في الجزائر تحولًا كبيرًا اعتبارًا من السنة الدراسية 2017/2016، حيث تم تطبيق مناهج الجيل الثاني بناءً على المقاربة بالكفاءات، وهدفت هذه المناهج إلى التصدي للنقائص التي ظهرت في مناهج الجيل الأول، وتحقيق الكفاءات التي تُسهم في تحسين أداء المعلم والتلميذ، وذلك في ضوء التقدم العلمي الحديث والتحولات العالمية.

لقد تمت مراجعة المناهج بشكل شامل، شملت الكتب المدرسية، وأساليب التدريس، ووسائل التعليم الجديدة، لتكون جميعها جزءًا أساسيًا من عملية التعلم، وقد شملت هذه الإصلاحات تحديثًا جذريًا في المحتوى التعليمي، واعتماد أسس تربوية جديدة، إضافة إلى تغييرات في طرق التقويم وتصميم الكتب المدرسية.

تم الانتقال إلى الجيل الثاني والتعامل بالمقاربة الشاملة التي تحتوي على مجموعة من الخصائص أهمها:[2]

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج: **مناهج مرحلة التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص3.

[2] مليكة جدي: **المنظومة التربوية في الجزائر: من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءة الشاملة**، مجلة آفاق، العدد07، جامعة الجلفة، الجزائر مارس 2017، ص ص126، 127.

- تقاطع وتشارك المواد فيما بينها؛
- نفس الموارد المعرفية مع المقاربة بالكفاءات وإدراج البعد القيمي في المواقف؛
- تحسين الممارسات في القسم للرفع من مستوى التحصيل بالنسبة للطفل؛
- إعطاء مهام أخرى للأستاذ كالملاحظة، تحمل المسؤولية، والنقد؛
- الانتقال من البرامج إلى المناهج.

لقد نظمت وزارة التربية الوطنية ندوتين وطنيتين للتقييم المرحلي للإصلاح في 20و21 جويلية 2014 بثانوية الرياضيات بالقبة وفي 25 و26 جويلية 2015 بقصر الأمم (نادي الصنوبر) على شكل تقييم لثلاثة عشرة سنة من عمر تنفيذ الإصلاح، حيث اختيرت هاتان الندوتان لسببين أساسيين اثنين هما:[1]

الأول وصول كوكبة التلاميذ التي افتتح بها الإصلاح في سبتمبر2003 إلى انتهاء مسارها الدراسي في جوان 2015، والسبب الثاني هو تقييم الإصلاح على الطور الإلزامي، الأساسي (بند ندوة جويلية 2014) والطور الثانوي العام والتكنولوجي المقدم في ندوة جويلية 2015.

ومن التوصيات التي خرجت بها الندوتين الوطنيتين للتقييم:

- حذف عتبة البرامج؛
- توطيد المقاربة بالكفاءات من اجل تنظيم التعلمات؛
- تحديد ملامح التخريج وفقا للقانون التوجيهي للتربية الوطنية؛
- أعدت آلية تنسيق تربط المناهج بالكتب المدرسية عن طريق اللجنة الوطنية للمصادقة المنصبة على مستوى المعهد الوطني للبحث في التربية، تضمن وظيفة المصادقة على الكتب المدرسية طبقا لمنهجية معتمدة عالميًا، حيث تتشكل لجنة المصادقة من 30 خبيرًا وطنيًا منهم: جامعيون، مفتشون، مدرسون، ومصممون للمناهج.

[1] علاء سعيدي: **مسألة المواطنة من خلال مناهج المدرسة الجزائرية بعد إصلاحات الجيل الثاني 2016: منهاج التربية المدنية للطور المتوسط أنموذجا**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، تخصص الدولة وتطور النظريات السياسية الكبرى، قسم الدراسات الدولية، كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر3، 2021/2020، ص202.

- تكليف لجنة المصادقة، ابتداء من شهر جويلية 2015، بإعداد دفتر الشروط المنهجي والبيداغوجي (العام والمتخصص حسب المواد) من أجل ضمان مطابقة الكتب المدرسية وبرامج الجيل الثاني والاستدلال به على منح الاعتماد من طرف الوزارة الوصية.

وطبقا لهذا، فإن المرتكزات التي يستوجب بناءها تتمثل فيمايلي:

* ينبغي أن تؤسس الملائمة بين المناهج والكتب المدرسية
* إرساء السياق (Contextualisation) البيداغوجي الوطني[1].

في إطار إصلاحات التعليم التي تم إدخالها عام 2016، كان للتعليم الثانوي نصيب كبير من هذه التغييرات المهمة، حيث ركزت الإصلاحات على تحديث الكتب المدرسية والمناهج لتعزيز جودة التعليم في هذه المرحلة الحاسمة، قادت وزيرة التربية الوطنية نورية بن غبريط هذه المبادرات، والتي استهدفت اعتماد مقاربات تربوية حديثة تتماشى مع التطورات العالمية.

بين عامي 2018 و2019، تم إصدار كتب مدرسية جديدة للتعليم الثانوي، ركزت بشكل خاص على تعزيز التفكير النقدي، بعيداً عن أسلوب الحفظ التقليدي، كما تم إدخال تحسينات ملموسة في مجال تدريب المعلمين، تطوير الأنشطة اللاصفية، وتحديث أنظمة التقييم لتقييم أداء الطلاب بطرق أكثر شمولية.

لقد جاءت هذه التعديلات في إطار خطة شاملة تمتد من 2016 إلى 2019، تهدف إلى رفع مستوى التعليم الثانوي لمواءمة النظام التعليمي الجزائري مع المعايير الدولية[2].

جاءت هذه التعديلات كجزء من خطة شاملة للسنوات 2016–2019، تهدف إلى مواءمة النظام التعليمي الجزائري مع المعايير الدولية، تضمنت هذه الخطة التركيز على الإنصاف في التعليم، وإتباع نهج تربوي أكثر شمولية، وتعزيز الاحترافية لدى المعلمين.

هذه الإصلاحات جاءت استجابة للتحديات المستمرة التي يواجهها النظام التعليمي الجزائري، مثل الاكتظاظ في المدارس والحاجة إلى تطوير طرق تدريس أكثر تحليلية للتعامل مع هذه المشكلات.

---

[1] علاء سعيدي: المرجع السابق، ص203.

[2] Reforms to Algeria's education system to expand capacity and modernise curricula, A: https://oxfordbusinessgroup.com/reports/algeria/2018-report/economy/contemporary-tutelage-transforming-the-education-system-to-expand-capacity-and-prepare-students-for-the-modern-age, 10/01/2023, h13:00.

يظهر الاستفسار بشكل لاحق حول فائدة تغيير الكتب المدرسية في إشارة إلى تساؤل حيال إمكانية تحقيق تحول فعّال في المناهج التعليمية، حيث تتجه الشكوك نحو الأفكار حين يكون معظم مؤلفي الكتب الجديدة والمشرفين على إعداد المناهج، هم نفسهم الذين قاموا بصياغة المناهج والكتب السابقة، ومن هنا يطرح السائل السؤال البديهي، هل هناك فعلا تغيير يذكر؟ وإذا كان المسؤولون عن النقلة النوعية في التعليم هم نفسهم الذين سبق لهم تقديم المحتوى السابق، فما هي الفوائد الحقيقية لهذا التحول؟ ورغم أنه يمكن أن يكون هناك اعتقاد في أنه يمكن أن يحمل التغيير بصمات جديدة وفعالية، إلا أن السائل يشكّك في إمكانية تحقيق تفوّق حقيقي في ظل استمرار توريث الأفكار والرؤى القديمة من قبل المسؤولين عن تطوير المناهج.

"وكل هذا لا يعتبر مصوّغا لإحداث تغييرات جذرية وأساسية في مناهج التربية الإسلامية، واللغة العربية، التاريخ، الجغرافيا، الدراسات الاجتماعية، لأن معارف هذه المواد معارف تتميز بثبات نسبي ولا تحمل سمة التسارع التي تحملها مناهج العلوم التطبيقية"[1].

تجدر الإشارة إلى أننا لم نقم بتفصيل شامل للإصلاحات، نظرًا لأن ذلك يتطلب عرضًا ومناقشة شاملة لجميع الجوانب والأبعاد المتعلقة بها، ومع ذلك، ينبغي التأكيد على أن الكتب المدرسية قد شهدت تغييرات في مناهج عام 2016 كما سبق وذكرنا، بما في ذلك كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي، وبناءً على ذلك، يتوجب علينا التأكيد بأن دراستنا تغطي كتب التاريخ والعلوم الإسلامية التي تم تعديل مضامينها في عام 2016.

6- مكانة القيم الديمقراطية في المنهاج الدراسي الجزائري:

إن انتقاء القيم وتنظيمها يمثل أوّل مصدر لتوجيه المنظومة التربوية الوطنية وغاياتها، وكذا طبيعة المنهاج واختيار المضامين وطرائق التعلّم، خاصّة فيما يتعلق بقيم الهوية الوطنية أو القيم ذات البعد الإنساني، وحسب المبادئ الواردة في المرجعية العامة للمناهج، فإن المنظومة التربوية الجزائرية مطالبة بإكساب كلّ متعلّم مجموعة من الكفاءات المتعلقة بالقيم، وتسعى إلى تحقيق بعد مزدوج، وتشكّل كلاّ متكاملا ومنسجماً:[2]

[1] المرجع نفسه، ص209.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، المرجع السابق، ص17.

- إكساب التلميذ مجموعة من قيم الهوية ذات مرجعية (الإسلام والعروبة والأمازيغية التي يكوّن اندماجها الانتماء الجزائري)؛
- دعم اكتساب القيم العالمية؛

وفي مجال قيم الهوية الوطنية، فإن القيم المستهدفة ينبغي أن تُنمّي لدى المتعلم مايلي:

- تربية إسلامية أساسية تنمّي–زيادة عن حفظ سور من القرآن الكريم والحديث الشريف– اكتساب السلوك الفردي والجماعي المطابق للقيم النبيلة للإسلام (روح التعاون، النظافة والصحّة، التضامن، العمل وبذل الجهد، النزاهة، والتسامح...).
- ترسيخ قيم الهويّة (العروبة والأمازيغية) التي تساهم في بنية هويّة التلميذ بتمكينه من اكتساب معالم تمكّنه من معرفة انتمائه إلى جماعة تتقاسم معه قيماً مشتركة.

إنّ تنمية هذه القيم ودعمها تتماشى وبعدها العالمي المتمثل في حقوق الإنسان، المواطنة، حفظ الحياة والوسط الذي نعيش فيه.

وعليه فإن اكتساب هذه القيم وتنميتها ينبغي أن يُنمّي لدى المتعلّم المعارف والسلوكات الآتية:[1]

- ازدهار هويته وتفتح شخصيته– في إطار قيم الهوية الوطنية المرجعية– وتنمية استقلاليته.
- تنمية القيم الأخلاقية التي تستلزمها، مثل: روح الحقّ، الحرية، العدل، الصدق، واحترام الحياة.
- التمسك بالتراث الوطني بكل أشكاله.
- الاحترام في علاقاته مع الأطفال الآخرين ومع الكبار على مبدأ الانتماء إلى الجماعة المدرسية، والمحلية، والوطنية والدولية.
- إكتساب معارف عن المواطنة، حقوق الإنسان، الديمقراطية، التسامح على مختلف المستويات: المحلي، الوطني، الجهوي والشامل.
- إكتساب طرائق عمل دقيقة فعالة، وذلك بتثمين الجهد، واحترام الوقت والآجال، واحترام المحيط.
- تثمين الحسّ الجمالي والفنّي.

ويمكن لكل مادّة دراسية أن تقدّم للتلميذ عددا من النشاطات المتنوّعة التي تتيح له فرصة تجنيد هذه القيم، واستخدامها ودعمها، كما يمكن لكلّ مادة أيضا أن تتيح له فرصة إثراء ثقافته، وتحضير نفسه للقيام بدور نشط في مجتمع ديمقراطي.

[1] المرجع نفسه، ص18.

وعلى الرغم من أنّ كلّ مادة ينبغي أن تساهم لدى المتعلّم في تنمية روح الأمانة، وإتقان العمل، التسامح، التضامن...، إلاّ أنّ بعض المواد تؤدي دوراً أكبر في اكتساب هذه القيم، مثل: التربية الإسلامية (بصفة خاصة)، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، وهي مواد تغطي هذه الكفاءات معظم كفاءاتها الخاصة بالمادّة بدرجات متفاوتة[1].

عطفاً على ما سبق يمكن القول أن النظام التربوي في الجزائر أخذ على عاتقه إكساب النشء القيم الوطنية والديمقراطية، الكفيلة بتطوير الشّخصية الجزائرية المتوازنة، القادرة على تحقيق التكامل بين المصلحة الشخصية والمصلحة العامة، والانخراط في المجتمع العالمي، وذلك بتفعيل دور المناهج الدراسية لتحقيق هذه الغاية.

7- القيم الديمقراطية في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008:

لقد انتهجت الجزائر "الديمقراطية" أسلوباً للنظام من أجل إرساء دولة القانون، وفي المجال التربوي تجسّد هذا التوجّه في العديد من المواثيق التربوية، يأتي على رأسها القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 الصادر في 23 جانفي 2008، باعتباره مرجعاً لفهم مبادئ التربية وغاياتها الأساسية، هذا الأخير الذي يؤكد على وجوب تنمية القيم الديمقراطية في التربية والتعليم، حيث جاء في المحور الخاص بغايات المدرسة الجزائرية ضرورة:[2]

- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية وارق والمعاصرة، بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري، والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة، على الخصوص، بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.

كما تتضح أهمية التربية على القيم الديمقراطية، في المحور الخاص بمهام المدرسة الجزائرية، في المادة (05) من القانون التوجيهي، والتي نصّت على أنه يتعين على المدرسة القيام في هذا الخصوص بما يلي:[3]

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، المرجع السابق، ص17.

[2] النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04، المرجع السابق، ص40.

[3] المرجع نفسه، ص42.

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام المواطنين؛
- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية ويحملهم 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.

لقد أكد القانون التوجيهي للتربية الوطنية على أهمية الدين الإسلامي باعتباره نظام مشتمل على القيم الأخلاقية والروحية، وكنموذج للتنظيم الاجتماعي الذي يهدف إلى إقامة مجتمع متضامن يُبجّل قيم العدالة والحرية والمساواة والتسامح، يدين التمييز على أي أساس عرقي أو ديني، أو لغوي، أو اجتماعي، وبالتالي فهو عامل لدعم التماسك والتضامن الاجتماعي، وبناء على هذه الاعتبارات جاء قي القانون التوجيهي: "يجب أن تساهم التربية الإسلامية في تطوير سلوكات تسمح بالاندماج الاجتماعي وتحسين العلاقات الاجتماعية وتعزيز التماسك الاجتماعي والبيئي، وتوطيد دعائم العائلة واحترام الأولياء، والقيم الإنسانية التي حث عليها الإسلام وهي التسامح والكرم والأخلاق والعمل والاجتهاد الفكري"[1].

كما نلمس البعد الديمقراطي في مجال التعليم من خلال مبدأ تكافؤ الفرص، مجانية التعليم، تقديم جميع الخدمات للتلاميذ بالتساوي، بالإضافة إلى تقديم الإعانات، وهنا تتجسد صور العدالة الاجتماعية التي نادت بها كل المواثيق والمعاهدات الوطنية والإقليمية والعالمية.

[1] المرجع نفسه، ص8.

ثانيا: الكتاب المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر:

يعدّ الكتاب المدرسي عصب العملية التعليمية وعمودها الفقري، نظراً لدوره الرئيسي في تنمية التفكير العلمي، وحل المشكلات لدى المتعلمين، كما يعتبر أهم مصدر تعليمي، لأنه يُمثّل أكر قدر من المنهاج التربوي المقرر، ويُوفّر أعلى مستوى من الخبرات التعليمية الموجهة لتحقيق الأهداف التربوية، ومن هنا فهو وسيلة فعالة في التعليم المُنظّم، ومرجعاً رئيسياً في التعلّم الذاتي، يحتاج إليه المُتعلّم والمعلّم، ووليّ الأمر، والمُوجّه، والمسؤول، لتوجيه المتعلّم نحو حسن استثمار هذا الكتاب، والاستفادة منه علمياً وتربويا، بل قيمياً وسلوكياً.

يمثل الكتاب المدرسي قوام الدراسة الحالية، فهو يمثل العينة التي ستخضع للتحليل، وعلى أساس النتائج المتوصل إليها يمكن الإجابة على تساؤلات الدراسة، وبناء موقف اتجاه مكانة القيم في الديمقراطية في المنظومة التربوية الجزائرية، وعليه فقد خصصنا له مبحثا نظرا لأهميته ووزنه في الدراسة الحالية.

يعتبر الكتاب المدرسي الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي، كما أنه ركيزة أساسية للمدرّس في العملية التعليمية، فهو يفسّر الخطوط العريضة للمادة الدراسية، وطرائق تدريسها، ويتضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما يتضمن أيضا القيم والمهارات والاتجاهات البارزة المراد توصيلها إلى المتعلمين جميعهم[1].

1- أهمية الكتاب المدرسي:

- تكمن أهمية الكتاب في كونه أهم مصدر من مصادر تعلّم التلميذ وتقويمه ومراجعته والاستزادة من التحصيل، وهو سهل الاستعمال إذا ما قورن بالبدائل التكنولوجية الأخرى، كما أنه يوفر الحدّ المطلوب من محتوى المنهاج الذي يُمتحن فيه التلميذ[2].
- أما بالنسبة للمعلم فيُمثل الكتاب المدرسي الحدّ الأدنى من المواد المرجعية التي يرجع إليها المعلم، ويقدم له عدة تسهيلات مثل: تحديده لأهداف الوحدة الدراسية المتوخاة، وإبرازه للمفاهيم الأساسية، واقتراحه للأنشطة والتدريبات وتقديمه للوسائل التعليمية التعلّمية المعين والموضحة[3].

---

[1] رحيم علي صالح، سماء تركي داخل: المرجع السابق، ص157.

[2] إسحاق الفرحان، توفيق المرعي: **المنهاج التربوي**، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر، 2009، ص322.

[3] يونس ناصر: **تصميم المناهج وبناءها**، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 2008، ص378.

- إن أهمية الكتاب المدرسي لا ترتبط بالتلميذ والمعلم فقط بل تتعداهما إلى الأسرة، إذ يعتبر وسيلة تواصل داخل الأسرة، حيث يتيح للأولياء فرصة لاكتشاف نقاط القوة والضعف في أبناءهم والاهتمام بها، ثم متابعتهم دراسياً ودعمهم ومشاركتهم في البحث والدراسة، هذا ما يؤثر إيجاباً على دافعية التلاميذ ويوطد الصلة الوجدانية بينهم وبين أولياءهم[1].

ويمكن حصر أهمية الكتاب المدرسي في العناصر التالية:

- يعتبر الكتاب المدرسي في كل الأنظمة التربوية وسيلة تعليمية أساسية في عمليتي التعليم والتعّلم، فهو يترجم ما يرمي إليه المنهاج من أهداف تربوية، ووجوده يكتسي أهمية بالغة بالنسبة للتلميذ.
- يعتبر مرجعاً ووسيلة عمل منظمة ومتكاملة تتيح له إمكانية التعلم في المدرسة والبيت معاً[2].
- الكتاب المدرسي هو الأداة الأولى التي تُعبّر عن المنهج وتترجمه وتدفعه نحو تحقيق غاياته[3].
- يوفر خلفية مشتركة بين المعلم وتلاميذه مما يساعد في إثارة المناقشات بأسلوب يحقق الفهم لديهم.
- يسهم الكتاب المدرسي (إذا ما أُحسن تأليفه وإخراجه) في تنمية مهارات التفكير العلمي والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري أو الإبداعي لدى المتعلّمين.
- كذلك يمكن من خلال معالجته للمادة العلمية بشكل مؤثر أن يُكسب المتعلمين قيماً واتجاهات وميولاً مرغوب فيها[4].

2- عناصر الكتاب المدرسي:

يتكون الكتاب المدرسي من مجموعة عناصر، تجمعها علاقة تكاملية، لتحقيق الغايات والأهداف التعليمية العامة التي وضع من أجلها الكتاب، ونحاول إيجاز هذه العناصر مرتبة ترتيباً منطقياً على النحو التالي:

---

(1) حبيب تلوين وكريمة مرزوقي: **الأدوار الاجتماعية والمهنية في الكتاب المدرسي**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2001، ص12.

(2) النشرة الرسمية للتربية الوطنية: العدد481، جويلية/أوت 2004، ص57.

(3) عبد القادر نيمور: **إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي (دراسة ببيليومترية)**، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم المكتبات والعلوم الوثائقية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد بن بلة، وهران، الجزائر، 2019، ص82.

(4) جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم: **المنهج المدرسي المعاصر**، ط7، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2017، ص266.

2-1- مقدمة الكتاب:

تمثل مقدمة الكتاب أول العناصر التي يقوم عليها الكتاب المدرسي، لما لها من دور في إعطاء فكرة عامة عن الأفكار الأساسية التي تتضمنها وحدات الكتاب وفصوله، وأهمية المادة التي يقدمها للدارس، ومدى حاجته إلى توظيفها في الحياة، مع الإشارة إلى الأهداف التعليمية التي ينبغي تحقيقها بعد دراسة الكتاب فضلاً عن أن المقدمة تحتوي على إرشادات توجّه المتعلم في عمليّة التعلّم، والمعلّم في عملية التعليم، زد على ذلك أن المقدمة ينبغي أن تشير إلى المبادئ الأساسية التي تمت مراعاتها في عملية التأليف وتنظيم المحتوى، وتشير إلى بعض المصادر المساندة التي يمكن الاستعانة بها من المتعلم والمعلم بقصد الوصول إلى نواتج تعليمية أفضل[1].

2-2- الأهداف التعليمية:

تمثل الأهداف التعليمية العنصر الثاني من عناصر الكتاب المدرسي وتنبثق أهمية احتواء الكتاب المدرسي عليها كون هذا الأخير- عبارة عن ترجمة حقيقية لمحتوى المنهج وعناصره، وهذا يعني أن أهداف الكتاب المدرسي ينبغي أن تكون ذات صلة وثيقة بأهداف المنهج، علماً أن أهداف الكتاب المدرسي تتوزع بين أهداف عامة يمكن تحقيقها بعد دراسة الكتاب بكافة وحداته وموضوعاته، وأهداف خاصة بكل وحدة أو موضوع، وهذا يعني أن لا يكتفي بذكر الأهداف العامة، إنما تذكر أهداف الوحدات أو الموضوعات قبل الدخول فيها لكي يعرف الدارس ماذا يراد منه بعد دراسة كل وحدة أو موضوع[2].

2-3- المحتوى:

يشكل المحتوى مكوّناً أساسياً من مكونات المنهاج الدراسي، حيث يعتبر المصدر الرئيس للمعلومات والمعارف التي يقدمها المنهج للمتعلمين عن طريق الكتاب المدرسي مع طرق اكتسابها، لذلك فإن هذا العنصر يمثل جوهر الكتاب المدرسي وما يرتبط به من أهداف وطرق تدريس وأنشطة وعمليات التقويم.

---

[1] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية: **تحليل مضمون المناهج المدرسية**، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014، ص83.

[2] المرجع نفسه، ص84.

إن الخبرات التي يجب أن يشملها المحتوى هي خبرات هادفة مخططة ومبنية على مجموعة أسس ومعايير، ومن أهم هذه الأسس:[1]

* أن يرتبط المحتوى بالأهداف التعليمية وأن يكون مُحققا لها؛
* أن تتناسب مع واقع الحياة ومشكلاتها، وأن يواكب التطورات العلمية والثقافية المتتابعة؛
* أن تتوافر الوحدة والانسجام والتكامل بين الموضوعات التعليمية؛
* أن يتم ترتيب المحتوى وبناءه في سنوات الدراسة المختلفة؛
* التأكيد على الخبرات التي تعلم التلاميذ أساليب التفكير العلمي وطرق البحث أكثر من الاهتمام بالمعارف المجزأة والمعلومات التوصيلية؛
* التكامل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

إن محتوى الكتاب الدراسي لابد أن يكون ذا صلة بالجوانب المعرفية والوجدانية أو النفسية عند الإنسان، مؤدياً إلى نموها وتطويرها بالشكل الذي يجعله قادراً على التعامل مع متطلبات حياته تبعاً للمرحلة العمرية التي بمر بها، ويتكون النظام المعرفي من: الحقائق، المفاهيم، المبادئ والتعميمات، القواعد والقوانين، النظريات، أما الجانب الوجداني فيشمل: الاتجاهات والقيم، فيما تتصل المهارات بالجانب المهاري أو النفس حركي.

2-4- الأنشطة التعليمية والتدريبات:

تشكل الأنشطة أو التمرينات التي يتضمنها الكتاب المدرسي أحد عناصر الكتاب المدرسي المهمة، التي من شأنها توفير تغذية راجعة للمتعلمين، وتدريبهم على تطبيق ما تعلموه، واكتشاف مدى قدرتهم عل استيعاب الموضوع والإحاطة به، زيادة على تثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين، لذلك فإن هذه التدريبات والأنشطة التعليمية ينبغي أن تنال اهتمام المؤلفين وعنايتهم وحرصهم على أن تستند الأنشطة والتدريبات التي تُقدم في نهاية كل وحدة أو فصل إلى الأهداف التعليمية الخاصة بتلك الوحدة أو ذلك الفصل، وأن تكون ذات صلة بطبيعة المحتوى وتحتوي على ما يثري الموضوع، وتراعي خصائص المتعلمين، والوقت المتاح، ونظم التعليم، وأن تتوافر فيها عناصر الأمان والسلامة، وأن تتضمن ما يقيس مدى تحقق أهداف الكتاب المدرسي[2].

---

[1] رافدة الحريري: **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص225.

[2] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية: المرجع السابق، ص99.

3- وظائف الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي باعتباره أداة تعليمية مهمة مجموعة من الوظائف من بينها:

- يعدّ الكتاب المدرسي من الوسائل التعليمية الأساسية التي تعبّر عن المنهج وتحقيق أهدافه.
- يعدّ أداة رئيسية في عملية التعليم، ويستعمله المعلم في تخطيط عملية التدريس قبل الشروع بتنفيذه[1].
- يستمد الكتاب المدرسي أهميته من الوظيفة الأساسية التي يستأثر بها بامتياز، والمتمثلة في بناء المعارف والتمثلات لدى التلاميذ والمدرسين (...) وهو بذلك وسيلة الاندماج المدرسي والاجتماعي، حاملاً لرهانات ثقيلة ومتنوعة، والأصعب من ذلك الرهانات الديداكتيكية على مستوى اختيار المعارف وتبليغها، والتي ليست مستقلة عن سابقاتها، الكتاب المدرسي إذن وسيلة ذات رهان تربوي جدّ مهم، فهو يُمرّر قيماً وطنية، ويمكن أن يكون عاملاً يُسهّل مواقف الحوار والتفاهم، أو رفض شعوب وثقافات أخرى، وهو بذلك أداة أساسية لتكريس معرفة القيم العالمية، وحقوق الإنسان[2].
- وظيفة التربية الاجتماعية والثقافية، هذه الوظيفة التي ينظر إليها كوظيفة ثانوية، تهمّ كل المكتسبات المرتبطة بالسلوك، والعلاقات مع الآخر، والحياة داخل المجتمع بشكل عام، وبذلك تساهم هذه الوظائف في تنمية وتطوير القدرة على الفعل، ممكنة المتعلم من أن يجد تدريجيا مكانه داخل إطار عائلي، سوسيوثقافي، وطني ولما لا عالمي[3].

ويرى ريسيد أن وظيفة الكتاب المدرسي الأولى هي تمرير إيديولوجي خاصة للمعرفة من خلال المعارف والتصورات الموجهة لمواد التعلّم، تعكس الثقافة السائدة والتي يراد لها أن تسود ويحتكم إليها لمعرفة درجة ومدى توافقها مع ثقافة المجتمع، كما له وظيفة مؤسساتية تنظيمية حيث تستجيب لتقسيم التعليم إلى مستويات ومواد البرامج حسب خصوصيات كلّ مادة على حده، إضافة إلى أنه يعكس نمط التراتبيّة الخاصة بالنظام التعليمي، ودرجة الحرية المتروكة للمدرس لتسيير الأنشطة المدرسية[4].

---

[1] رحيم علي صالح، سماء تركي داخل: المرجع السابق، ص162.

[2] السعدية ابن محمود: **الكتاب المدرسي دعامة أساس في العملية التعليمية- التعلمية**، مجلة علوم التربية، العدد66، الدار البيضاء، المغرب، 2016، ص155.

[3] المرجع نفسه، ص155.

[4] زيان حمزة، سليمة شعيب: **الكتاب المدرسي بين التقليد والتجديد: مقاربة إجرائية في إصلاح كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي**، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، العدد04، المجلد10، 2021، ص226.

بالإضافة إلى الوظائف السابقة، يُعتمد الكتاب المدرسي كمؤشر من مؤشرات تتبع العملية التعليمية، حيث تنصبّ عليه بحوث واهتمامات الباحثين والدارسين، حيث يكون موضوع بحثهم ودراساتهم، سواء تعلق الأمر به كوسيلة أم تعلق الأمر باستخداماته غير التربوية وذات العلاقة بما هو ثقافي أو سياسي أو اجتماعي، كما هو الشأن بالنسبة للدراسات التي تنصب على الحمولة الأيديولوجية للكتب المدرسية، من قبيل قياس مدى تأثير هذه الحمولة في قناعات المتعلم، ومن خلال تعدد الأطراف المتعاملة مع الكتاب المدرسي تتعدّد وظائفه التي قد تتجاوز حدود ما هو تربوي إلى آفاق متعدّدة[1].

4- مواصفات الكتاب المدرسي الجيد:

- أن تكون أهداف الكتاب المدرسي محددة بدقة وواضحة، وتساعد على اختيار المحتوى وطرائق التدريس، ومناسبة لنمو المتعلمين، ونابعة من فلسفة المجتمع وواقعه.
- أن يوجه إلى أنشطة مصاحبة ترتبط بحياة المتعلمين وتنمي لديهم مهارات التفكير والتعلم الذاتي والعمل الجماعي[2].
- أن يتوافق محتوى الكتاب المدرسي مع المنهاج الدراسي، كونه التطبيق العملي للمنهاج.
- ملائمة محتويات الكتاب لمستوى التلاميذ من حيث المفاهيم والمصطلحات.
- مراعاة التنوع والوضوح في محتوياته.
- مراعاة الترابط والتسلسل في المادة الواحدة وتكاملها مع المواد الأخرى.
- العناية الكافية بعملية إخراجه، مما يدفع التلاميذ إلى مطالعته والمحافظة عليه.
- يتضمن قائمة المصطلحات، والتواريخ وأسماء الأعلام وفقرات من المصادر الرئيسية.
- العناية بالمقدمات والفهرس مما يعطي التلاميذ فكرة عامة عن الأهداف والمادة الدراسية وموضوعاها التي تضمنها الكتاب[3].
- مراعاة تكلفة الكتاب، وتوفيره بثمن مناسب لجميع التلاميذ، ومحاربة احتكاره والمضاربة في أسعاره[4].

---

[1] عبد القادر نيمور: المرجع السابق، ص69.

[2] المرجع نفسه، ص76.

[3] إسحاق الفرحان، توفيق المرعي: المرجع السابق، ص ص331-336.

[4] عبد القادر نيمور: المرجع السابق، ص76.

5- علاقة الكتاب بالمنهاج الدراسي:

يُعد الكتاب المدرسي الصورة التنفيذية للمنهج، ويعمل على إخراج الأنماط المختلفة من الموضوعات والبناءات والصياغات التي يتسنى لها أن تحقق أهداف المنهاج الدينية والوطنية والاجتماعية والسلوكية والعصرية، فمنه يثري معارفه وخبراته وينال به المتعلم قدراً مميّزاً من ثقافة مجتمعه وأمته، ويزوده بألوان الثقافات الأخرى[1].

يجب أن يكون الكتاب المدرسي مسايراً للمنهاج الذي تقرره السلطات التعليمية على أن المنهاج يمثل إدارة المجتمع وذلك عن طريق تمشيته مع الأهداف المحددة للمنهاج أو التي تُعدّ جزءا من أهداف المجتمع، ويرى علماء النفس الاجتماعي أن المنهاج هو وسيلة للضبط والتحكم في الأفراد في ضوء قوالب الطاعة والمسايرة للاتجاهات السائدة في المجتمع، ويتم ذلك في ضوء سلطة مركزية تتحكم في إدارة المنهج على أنه مجموعة اختيارات من ثقافة المجتمع، ومنه فالكتاب المدرسي الجيد هو الذي يتخذ مؤلفوه من أهداف المنهج وأهداف المواد الدراسية مُرشداً لهم لاختيار موضوعاته وتحديد المحتوى التعليمي له أي أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف المحددة له[2].

تأسيساً على ما تقدم يمكن القول أن العلاقة بين الكتاب المدرسي والمنهج علاقة تلازميه تكاملية، فالكتاب المدرسي ينبغي أن يعكس أسس المنهج المتمثلة بالفلسفة التي يقوم عليها المنهج ويتبناها المجتمع، "إذ يُعدّ مسرحاً لعمليات المنهج، ومصدرا تعليمياً مهماً يحتوي على قدر كبير من المنهاج المقرر لمرحلة دراسية معينة، وبهذه المكانة فإن العلاقة بين الكتاب المدرسي والمنهج كعلاقة الروح بالجسد، والجوهر بالمظهر، فهو روح المنهج وجوهره، لذلك ينبغي أن تُراعى في محتواه وخبراته وصناعته جميع الأسس والمعايير التي يقوم عليها المنهج"[3].

ويمكننا توضيح العلاقة بين الكتاب والمنهاج الدراسي، من خلال تحديد أوجه التشابه والاختلاف بينهما في الجدول أدناه:

---

[1] رحيم علي صالح، سماء تركي داخل: المرجع السابق، ص159.

[2] حسان الجيلالي، فوزي لوحيدي: **أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، المجلد02، العدد06، جامعة الوادي، 2014، ص ص201، 202.

[3] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية: المرجع السابق، ص ص74، 75.

الجدول (02): يوضح أوجه الشبه والاختلاف بين المنهاج والكتاب المدرسي

ت	المنهاج	الكتاب المدرسي
1	أشمل وأعم من الكتاب المدرسي	أقل شمولية من المنهج
2	مجموعة الخبرات داخل المدرسة أو خارجها	الوثيقة الإجرائية للمنهج أو المقرر داخل المدرسة
3	محدد بأهداف قد لا تكون محددة ولفئات مختلفة	يحتوي معلومات أساسية لتحقيق أهداف تربوية محددة سلفاً
4	مادة علمية مخطط لها غير محددة الزمن	مادة علمية تقدم في مدة زمنية محددة
5	تحقيق النموّ الشامل المتكامل في بناء الإنسان	إحدى أدوات المتعلم المعرفية والوجدانية والمهارية
6	يكون المادة السائدة للكتاب المدرسي أن لم يكن المنهج والمخطط للتنفيذ للمتعلم	المادة الأساسية للتعليم ويعتمد على المنهج في إثراء المعلومات وزيادتها

المصدر: رحيم علي صالح، أسماء تركي داخل: **المنهج والكتاب المدرسي**، ط1، مكتب نور الحسن للطباعة والتنضيد، بغداد، العرق، 2017، ص 158.

6- الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية:

تبنّت المنظومة التربوية الجزائرية مفهوم المقاربة بالكفاءات مع انطلاق سنة 2003، حيث تم تطبيق استراتيجيات إصلاحية تركزت حول اعتماد مناهج دراسية مستندة إلى مفهوم الكفاءات بدلاً من التركيز على المضامين، وبالتالي تبنّي كتب مدرسية، تندرج تحت مسمّى "كتب الجيل الأول"، والتي تتلاءم مع هذه المقاربة التي تتميز بأهداف محددة وجهاز مفاهيمي جديد يميزها عن غيرها من البيداغوجيات التعليمية، وتم تطوير مناهج دراسية مبنية على هذه المقاربة، وترجمة محتواها في الكتب المدرسية في إطار المقاربة بالكفاءات، مع مراعاة مبادئ تراوحت بين التركيز على تنمية الاختيار، واحترام خصوصيات كل مرحلة تعليمية، وتحديد الكفاءات المستهدفة لتحقيق أهداف التعلم:[1]

- **التربية على الاختيار:** حيث يوفر هذا المنهاج إمكانات ومقاربات سيكولوجية وبيداغوجية وديداكتيكية متنوعة تصلح لتحقيق التوازن بين البعد الاجتماعي والبعد الوجداني والمهاري من جهة والبعد التجريبي والتجريدي من جهة أخرى.

[1] سليمة سلات: **تحليل محتوى الكتاب المدرسي للتلميذ لمادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علوم التربية، تخصص تقويم وبناء المناهج، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر باتنة 1، 2018، ص86.

- **خصوصية المرحلة التعليمية:** بحيث يهتم المنهاج في مرحلة تعليمية معينة بجميع جوانب النمو في شخصية المتعلم(النمو الجسمي، العاطفي، الاجتماعي، العقلي، اللغوي، الحركي) ويعتني بالفروق الفردية بين المتعلمين.
- **الكفاءات المراد اكتسابها:** يتيح المنهج الفرصة للمتعلم للتمرس على أنماط مختلفة من السلوك المرغوب فيه وعلى طرائق التفكير وأساليب السلوك المرغوب فيه وعلى طرائق التفكير وأساليب حل المشكلات فيكسب المتعلم المعلومات وطرائق العمل فالمحتوى وحده غير كاف، ولا قيمة له بدون معرفة نظم التفكير التي ساعدت على الوصول إلى هذا المحتوى.

وقد تم إعادة تعديل هذه المناهج مع بداية الموسم الدراسي 2016-2017 الذي أَدخل مفهوم الإدماج على المقاربة بالكفاءات التي تم تبنيها مع الإصلاح أو التعديل السابق، وترتكز مقاربة الكفاءات القاعدية إضافة إلى المبادئ السابقة الذكر على مبدأ الانفتاح والاندماج:

- **فمبدأ الانفتاح:** يسعى من خلاله المنهج الدراسي إلى ترسيخ الهوية المنفتحة على الأخر والاستفادة من معارفه ومخترعاته وابتكاراته.
- **بينما يشير مبدأ الاندماج:** اعتماد منهج شمولي والعمل على تحقيق نوع من التكامل بين الغايات والمضامين مع مراعاة خصوصية الوطن والمواطن والتكامل بين المراحل التعليمية والشعب والتخصصات الدراسية من جهة، ومراعاة خصوصية المواد الدراسية من جهة، والبناء المتدرج لمحتويات هذه المواد وفقا لما توصل إليه العلم في ميادين النمو في جوانبه المختلفة الخاصة بالمتعلم[1].

أما عن طريقة تأليف الكتاب المدرسي (الذي يترجم محتويات المنهج الدراسي) تشير المادة (91) من القانون التوجيهي للتربية 2008 أن يفتح مجال تأليف الكتب المدرسية للكفاءات الوطنية ويسهر وزير التربية على منح الاعتماد للكتب المختارة، فالكتاب المدرسي في الجزائر مشروع يساهم في إنجازه عدة أطراف:[2]

1. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(المطبعة المشرفة على إصدار ونشر الكتاب).
2. اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعة المتخصصة لمناهج التربية الإسلامية والتربية المدنية.

---

[1] سليمة سلات: المرجع السابق، ص86.

[2] المرجع نفسه، ص87.

3. المعهد الوطني للبحث في التربية باعتبار أن مديره هو الذي يتولى المهام التالية: يشرف على لجنة القراءة، يترأس لجنة الاعتماد والتقييم، يصدر قرار اعتماد الكتاب المدرسي ويمضيه عن وزير التربية الوطنية وبتفويض منه.
4. المفتشية العامة لوزارة التربية الوطنية وذلك باعتبارها المسؤولة عن التعليمات والتوجيهات التربوية الرسمية في مجال المناهج وبرامج التعليم.
5. مديرية التكوين لوزارة التربية الوطنية ا باعتبارها المسؤولة على تنظيم الملتقيات الوطنية الخاصة بعرض الكتب الجديدة على مفتشية التربية والتعليم والتكوين للمواد المختلفة وذلك قصد قراءتها ومراقبتها وتبيان كيفية استعمالها وتوزيعها على المؤسسات التربوية.

أما عن اللجنة الوطنية للمناهج فقد تم اعتمادها ابتداء من 1969 على مستوى المعهد الوطني للبحث في التربية وهي متعددة الاختصاصات تتشكل من مسؤولين وإطارات في قطاع التربية وأساتذة جامعيين وتتكفل هذه اللجنة في إطار مهامها بالوظائف التالية:[1]

- القيام بإجراءات الخبرة على المشاريع المرتبطة بالكتب المدرسية والوسائل التعليمية(طبقا لدفتر الشروط).
- تحديد وبشكل مفصل المواصفات البيداغوجية والعلمية والتقنية والفنية طبقا لدفتر الشروط، وللقيام بذلك أعدت اللجنة أدوات عمل تمثلت فيما يلي:
  - دفتر الشروط البيداغوجية والتقنية الخاصة بالكتب المدرسية(دليل عام يتضمن المواصفات الواجب توافرها في الوسائل شبه المدرسية التي تشكل إطارا مرجعيا للإعداد والتقويم).
  - شبكات التقويم الموجهة للمقومين الخارجين.

إن العناصر المشار إليها تبرز أهمية اللجنة الوطنية للمناهج في عملية تأليف الكتب المدرسية في السياق التربوي الجزائري، حيث يظهر من خلال النظام القائم أن هناك اهتمامًا بالتأكيد على جودة المحتوى التعليمي وتوجيهه بشكل يتلاءم مع احتياجات المجتمع وتطلعاته.

اللجنة الوطنية للمناهج تلعب دورًا حاسمًا في تحديد المواصفات البيداغوجية والعلمية والتقنية للكتب المدرسية، وهذا يساهم في تحسين جودة التعليم وتطوير المناهج لتكون أكثر فاعلية، كما تظهر هذه اللجنة كجهة رئيسية في ضمان تطابق المحتوى مع مبادئ التربية والتوجيهات الوطنية.

[1] المرجع نفسه، ص87.

من خلال الاهتمام بشبكات التقويم الموجهة للمقومين الخارجين، يتبين أن هناك تركيزًا على تحقيق التنوع والتميز في محتوى الكتب، مما يعزز التنوع ويتيح للطلاب فرصة فهم متعددة الأوجه للمواضيع.

يظهر هذا النظام كخطوة هامة نحو تحقيق تعليم متميز وفعّال في الجزائر، حيث تعكس هذه العناصر الرؤية الواعية لتطوير المحتوى التعليمي وتكامله مع احتياجات وطموحات المجتمع والطلاب.

وأخيرًا، ترتبط المناهج التعليمية والكتب المدرسية بعلاقة وثيقة ومتجددة، حيث تتغير المناهج بشكل دوري لتعكس التطورات العلمية والاحتياجات المجتمعية، وفي ظل هذه التغييرات، يتم تحديث الكتب المدرسية لضمان توافقها مع التوجهات الجديدة للمناهج، لتحقيق تحسين مستمر في جودة التعليم وتلبية احتياجات الطلاب من معارف وتوجّهات وقيم.

ثالثا: التعليم الثانوي في الجزائر:

تعدّ المرحلة الثانوية أهم مرحلة في مسيرة المتعلّمين، كونها تشهد التحوّل من حياة الطفولة إلى مرحلة المراهقة والرشد، ويمرّ فيها التلميذ بعدة تغيرات جسمية ونفسية وعقلية ونموا في الإدراك، والتطلّع إلى عالم الأفكار والمثل العليا، هذا من جهة، من ناحية أخرى تفصل هذه المرحلة بين منظومة التربية وبين التعليم العالي وعالم الشغل، لذلك تكون عملية غرس القيم الوطنية والإنسانية العالمية، والاتجاهات الإيجابية جدّ مهمة وضرورية في هذه المرحلة.

وتجدر الإشارة إلى أن مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر مدتها ثلاثة (03) سنوات، تنقسم إلى جذعين مشتركين (آداب، علوم وتكنولوجيا)، مدّة كل منهما سنة دراسية واحدة، ثم يتفرعان إلى شُعب كما يلي:

1. **جذع مشترك "آداب"**: يتفرع في السنة الثانية والسنة الثالثة ثانوي إلى شعبتين: لغات أجنبية، آداب وفلسفة.
2. **جذع مشترك "علوم وتكنولوجيا"**: يتفرع أيضا في السنة الثانية والثالثة ثانوي إلى أربعة شعب: رياضيات، تسيير واقتصاد، علوم تجريبية، تقني رياضي.

1- أهمية التعليم الثانوي:

يعتبر التعليم الثانوي حلقة وصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي، وتحتل هذه المرحلة مركزا هاما في النسق التربوي والتعليمي، لما لها من دور في إعداد الأفراد وتكوين شخصياتهم، لذا يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية:[1]

- **المراهقة والتغيرات الجسمية والسلوكية:** إن سنوات التعليم الثانوي تغطي فترة حرجة في حياة الشباب هي فترة المراهقة، وما يصاحبها من تغيرات أساسية في البناء والإدراك والسلوك، وما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من نواحي النمو التي تكوّن شخصية الفرد، وتحدد سلوكه وعلاقاته، وتحتّم على المدرسة الثانوية أن توفر العوامل التي تساعد على تحقيق تلك المتطلبات.

---

[1] علي لرقط: **واقع إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر وتقديم تصور لتطويرها في ضوء مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة- دراسة ميدانية في ثانويات باتنة والبويرة**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التربية، تخصص إدارة وتسيير تربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة1، الجزائر، 2016/2015، ص ص116، 117.

- **الارتباط بمشكلات المجتمع:** كثيرا ما تنبع مشكلات الفرد المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، وترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع، وبهذا تكون الكثير من مشكلات التعليم الثانوي نابعة مما يجري في المجتمع من أحداث، وما يدور فيه من أفكار، وما يحيط به من أزمات، وما يسوده من فلسفات، وما يطرأ عليه من تغيرات.
- **المرحلة العبورية:** يتصل التعليم الثانوي اتصالا وثيقا بما يسبقه وما يلحقه من مراحل التعليم، تلك الصلة التي تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه ونشاطاته، بحيث تلائم مختلف أهداف ومناهج تلك المراحل التعليمية من ناحية، وتناسب الظروف التعلمية والرغبات من ناحية ثانية، وتشبع احتياجات المجتمع، وتحقق الأهداف المنشودة من ناحية ثالثة.
- **التنشئة الاجتماعية والتطور الحضاري:** التعليم الثانوي ليس نوعاً من الترف، أو الرفاهية التعليمية، وإنما يمثل فترة الإعداد الجاد للمواطن، وبناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية، وتساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي والتطور الحضاري.

إن التلميذ يشهد تطورا ملحوظا في الإدراك في هذه الفترة العمرية، حيث لا يكتفي بالمجرد بل يسعى إلى الملموس من خلال البحث عن المثل العليا والقدوة، لذا فإن التربية والتعليم في هذه المرحلة هي صانعة مستقبل الطلاب، حيث تعمل على تنمية جوانب شخصياتهم الفكرية والخلقية والتربوية والاجتماعية، وتوجّه منهج تفكيرهم ومنطلق نظرتهم إلى الحياة في محيطهم، وما يواجهونه من مشكلات، ليحققوا التكيف المطلوب، لذا يمكننا القول أنها أنسب المراحل التعليمية لاكتساب القيم الديمقراطية، **وتأسيساً** على ما ذكر أعلاه، توضح الباحثة الأسباب التي دفعتها لاختيار وتخصيص مرحلة التعليم الثانوي موضوعاً لبحثها.

2- غايات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر:[1]

* المساهمة في تنمية ورفع مستوى المعارف والوعي لدى المواطنين.
* المساهمة في تكوين حاملين للشهادات بمستويات معرفية وكفاءات وثقافة مطابقة "للمعايير" و"المقاييس "المعترف بها عالميا.

[1] وزارة التربية الوطنية: **المبادئ، الأهداف العامة للتربية وتنظيم المسار الدراسي**، متاح على الرابط: https://www.education.gov.dz، تاريخ الاطلاع: 2021/01/20، على الساعة: 13:00.

* تحضير التلاميذ للحياة في مجتمع ديمقراطي حيث يتكفلون بأنفسهم ويتحملون مسؤوليتهم ويحترمون الغير.
* تطوير وتعزيز قيم الثقافة الوطنية والحضارة العالمية.
* المساهمة في تنمية السعي إلى التميز لدى التلاميذ.
* تيسير تطوير المعارف والكفاءات في الميادين العلمية والتكنولوجية والآداب والفنون والاقتصاد.
* البحث عن أساليب التنظيم والسير الأكثر نجاعة والأكبر فعالية ممكنة.

3- الأهداف العامة للمناهج الدراسية الجزائرية في مرحلة التعليم الثانوي:[1]

تقوم المناهج الدراسية الجزائرية على جملة من الأهداف يمكن ذكرها فيما يلي:

- إيقاظ الشخصية: الفضول، الفكر النقدي، الإبداع، الاستقلالية.
- التنشئة الاجتماعية: التعاون، التواصل، المشاركة النشطة بتشجيع الإنتاج الفردي والجماعي بكل أشكاله، خاصة الإنتاج الإبداعي.
- تعلّم النقاش الحجاجي حيث يصبح القسم والمؤسسة مكانا للاكتشاف التدريجي والممارسة المسؤولة للديمقراطية ومتطلباتها.
- اكتساب ثقافة عامة، ومعارف أساسية مندمجة بقوّة ويمكن تجنيدها من أجل "تعلّم كيفية التعلّم" باجتناب التعلّم الموسوعي.

يجب أن تمكّن المعارف المكتسبة في المرحلة الثانوية (في جميع المواد) من تنمية الإحساس بمعنى الجهد، والنزاهة الفكرية، واهتمام التلاميذ وفضولهم، ولذا، تشارك كلّ التعلّمات في تكوين المواطن، لأن التلاميذ يمارسون عادات فكرية عليا، مثل التحليل، التلخيص، وضع الإشكاليات، إعداد فرضيات، النقد...

4- مهام (وظائف) التعليم الثانوي في الجزائر:

يرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي، إلى تحقيق المهام التالية:[2]

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج، المرجع السابق، ص ص38، 39.

[2] المرجع نفسه، ص38.

- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسات الجامعية، وذلك بتنمية القدرات التي تمكّن من اكتساب المعارف وإدماجها، وتركز على قدرة التحليل والتقويم والحكم.
- إيصال التلاميذ إلى استقلالية الحكم.
- تعزيز الشعور بالانتماء إلى أمة وحضارة عمرها آلاف السنين.
- تنمية وتعزيز القيم الروحية الأصيلة للمجتمع الجزائري، الموسومة بالتسامح والعدل واحترام النفس والغير.
- ترسيخ وتنمية حبّ العمل، والدقّة وحب الإتقان.
- تنمية روح النقد، واحترام البيئة والملكية العمومية والخاصة.
- تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمّل المسؤوليات[1].

[1] النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04، مرجع سابق، ص53.

خلاصة الفصل:

تمحور هذا الفصل حول المناهج الدراسية والكتب المدرسية في التعليم الثانوي بالجزائر، حيث أبرزنا أهمية هذه المناهج في تحقيق أهداف التعليم وتوجيه تجربة التعلم للطلاب، ناقش الفصل أسس وأنواع المناهج، ومسار تطويرها في الجزائر، مشيرًا إلى أهمية تحديثها وتوجيهها بما يلبي احتياجات المجتمع ويعزز القيم الديمقراطية، كما تناول الفصل دور الكتاب المدرسي كأداة أساسية في تحقيق التعلم الفعّال، مع التركيز على أهميته وعلاقته بالمناهج، إضافة إلى مكانته في المنظومة التربوية الجزائرية، كان للقيم الديمقراطية حضورٌ بارزٌ في النصوص التوجيهية، وكذلك تم التطرق إلى العلاقة بين المناهج وتحقيق أهداف التعليم، تناول الفصل أيضًا أهمية التعليم الثانوي وأهدافه العامة في السعي لتأهيل الطلاب للتعليم العالي أو سوق العمل، مع التركيز على تطوير المهارات ونقل المعرفة وتعزيز التفكير النقدي.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

تعتبر مرحلة الإجراءات المنهجية من الجوانب الحيوية في أي دراسة بحثية، إذ تسهم هذه المرحلة في توجيه البحث نحو التحقيق الدقيق للأهداف والرد على الأسئلة البحثية بكفاءة، كما تتيح للباحث والقارئ فهم كيفية تصميم وتنفيذ البحث بشكل منهجي، مما يسهم في ضمان الدقة والموثوقية في النتائج، وعليه سيقدم هذا الفصل دليلًا شاملًا للجوانب المنهجية للدراسة، حيث سيتم ضبط حدود الدراسة ومجال المعاينة، والمنهج المعتمد ووحدات التحليل وفئاته، وتوضيح خطوات إعداد شبكة المحتوى (الصنافة)، لتكون جاهزة للشروع في عملية تحليل محتوى المنهاج قيد الدراسة.

1- حدود الدراسة:

في مسعى تحقيق الدقة والتميز العلمي، يتعين على كل دراسة تحديد حدودها ومجالاتها بوضوح، حيث يلعب هذا الإجراء الحيوي دورًا أساسيًا في توجيه الباحث نحو مسار البحث المناسب، سواءً من الناحية الزمنية أو المكانية، وتندرج دراستنا الحالية ضمن مجالين رئيسيين، يشكلان إطارًا محددًا يمكن من خلاله استكشاف وتحليل المحتوى بعمق:

1-1- المجال الزمني:

امتدت الدراسة الحالية من نهاية السنة الجامعية 2020/2019، وهي سنة التسجيل الأولى، وحتى نهاية شهر فيفري من السنة الجامعية 2024/2023، متضمنة مراحل الإعداد والتطوير الضرورية لإتمام البحث.

1-2- مجال المحتوى:

اقتصرت الدراسة على المضامين الخاصة بالقيم الديمقراطية في مناهج التاريخ والعلوم الإسلامية لمرحلة التعليم الثانوي التي تم اعتمادها بعد إصلاحات 2016.

1-3- مجتمع البحث:

يعرف موريس أنجرس مجتمع البحث بأنه: مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي ترتكز عليها الملاحظات، وهو أيضا عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث أو التقصي[1].

بما أن الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن القيم الديمقراطية في المناهج الدراسية الجزائرية، فإن مجتمع البحث يتمثل في الكتب المدرسية الرسمية التي تعكس التطبيق الفعلي للمناهج الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي، فالكتب المدرسية تُعد المصدر الرئيس للمعلومات المقدمة للطلاب، وهي التي تجسد مضمون المناهج بشكل مباشر.

في هذا السياق، تشير العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم إلى أن الكتاب المدرسي اليوم يمثل نظامًا متكاملًا يتناول عنصر المحتوى في المنهج، ويشتمل على عدة عناصر، من بينها الأهداف، المحتوى، الأنشطة، والتقويم، ويهدف الكتاب المدرسي إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين على

---

[1] موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية- تدريبات عملية**، ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، إشراف ومراجعة مصطفى ماضي، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص298.

تحقيق الأهداف التربوية التي حددها المنهج، وبناءً على ذلك، فإن مجتمع البحث في هذه الدراسة يتكون من جميع الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر.

2- عينة الدراسة ومبررات اختيارها:

يُعتَبَر اختيار العينة خطوة حيوية في البحث العلمي، حيث ينعكس دورها على صحة النتائج، لذا فإن استخدام منهجية صحيحة لاختيار العينة يسهم بشكل كبير في زيادة موثوقية وجودة البحث، وتعزيز تقبله في الأوساط الأكاديمية، مما يضمن له قيمة علمية عالية.

وتُعرف العينة بأنها "جزء من المجتمع يتم اختياره لتمثيل المجتمع بأكمله"[1]، حيث تحمل نفس خصائص المجتمع الأصلي الذي أُخذت منه، ولها القدرة على تمثيله، وبالتالي تعميم النتائج المحصّل عليها.

ويتم اللجوء إلى العينة "من أجل إمكانية التحقق من الفرضيات، والذي فرضه عدم قدرة الباحث اختبار كل وحدات عالم البحث أينما وجدت"[2]، أي اتساع نطاق البحث بشكل يفوق إمكانات الباحث (موارد مادية ووقت) على جمع وتحليل جميع البيانات ذات العلاقة بمشكلة الدراسة.

إن اختيار العينة في البحث العلمي يتحدد وفقا لطبيعة الموضوع، وبالنسبة لدراستنا التحليلية هذه، فقد وقع اختيارنا على العينة القصدية (العمدية)، وقد لجأنا لهذا النوع من المعاينات غير الاحتمالية نظرا لأنه الأنسب لدراستنا، حيث "يكون الاختيار في هذا النوع من العينات على أساس حرّ من قبل الباحث، وحسب طبيعة بحثه، بحيث يحقق هذا الاختيار هدف الدراسة أو أهداف الدراسة المطلوبة"[3].

في هذا السياق يقول سعيد سبعون في كتابه "الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع"، في الدراسات التي تلجأ إلى تحليل محتوى رسائل إعلامية مثل الصحف أو برامج الإذاعات أو التلفزيون، فإنه عادة ما يتم اللجوء إلى العينات غير الاحتمالية أو العينات المقصودة، حيث تقوم فرضيات البحث بتوجيه اختيار العينة التي سنجري عليها التحليل، حيث نتوجه مباشرة إلى المقالات أو الحصص أو الأفلام التي نجد فيها ما تشير إليه الفرضيات[4].

---

[1] عبد الرزاق أمين أبو شمر: **العينات وتطبيقاتها في البحوث الاجتماعية**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1997، ص12.

[2] سعيد سبعون: **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، ط2، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012، ص135.

[3] عامر إبراهيم قنديلجي، إيمان السامرائي: **البحث العلمي الكمي والنوعي**، دار اليازوري، الأردن، 2008، ص147.

[4] سعيد سبعون: المرجع السابق، ص151.

أما رشدي طعيمة في كتابه "تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية" فيقول أنه: "ليس من المعقول مثلا أن يحلّل الباحث كل جوانب المحتوى بكل كتب تعليم العربية التي صدرت في كل بلاد العالم، منذ أن بدأ تأليف هذه الكتب، ومن ثمة تنشأ الحاجة إلى اختيار عينة ممثلة لهذه الكتب وإجراء الدراسات عليها لتقييم نتائجها بعد ذلك"[1].

بناء على ما تقدم، فإن عينة دراستنا كانت مقصودة نحو كتب التاريخ والعلوم الإسلامية للسنوات الثلاث في مرحلة التعليم الثانوي لتكون مجالا لدراستنا دون الكتب الأخرى، وهي كتب مشتركة بين التخصصات العلمية والأدبية، ويبلغ العدد الإجمالي لهذه الكتب ستّة، أي ثلاثة كتب في مادة التاريخ، وثلاثة كتب في مادة العلوم الإسلامية، وقد اخترنا النصوص (السندات) مجالاً للتحليل، وذلك من خلال المسح الشامل لكل النصوص الموجودة في الكتب المعنية بالتحليل، والسند هو: "عناصر مادية مقترحة على المتعلم تتكون من (السياق، معلومات تامة أو ناقصة، وظيفة تُحدد الهدف من المنتوج)"[2]، كما قمنا بتحليل معنى الآيات القرآنية من خلال الاستعانة بمصادر تفسير موثوقة، واختيار النصوص تحديدا، كان من منطلق أنها المكون الأساسي لتقديم القيم الديمقراطية، فتحليل النصوص (السندات) يوفر فهمًا عميقًا للطريقة التي يتم بها تقديم المفاهيم والقيم الأساسية داخل المواد التعليمية، وهذا يشكل الأساس الذي يتم بناء التطبيقات والأسئلة عليه.

كما أن اختيارنا لكتب التاريخ والعلوم الإسلامية، كان بعد القيام بدراسة استطلاعية، فمن الجانب النظري قمنا باستطلاع الأدبيات ذات العلاقة بالموضوع، كما قمنا بالاطلاع على القانون التوجيهي للتربية الوطنية بما تضمّنه من غايات وأهداف للتربية في الجزائر، بالإضافة إلى الوثائق الدولية التي تنادي بأهمية هذه المواد في التربية الديمقراطية، أما على المستوى الميداني فقد قمنا بإجراء مقابلات مع أساتذة من ذوي الخبرة، ممن يُدرّسون مادتي التاريخ والعلوم الإسلامية في مؤسسة التعليم الثانوي، والذين أكدوا على أهميتهما في ترسيخ القيم وصقل شخصية المتعلم، وعليه فإن اختيارنا لهذه الكتب وفي هذه المرحلة تحديدًا ينطلق من المبررات التالية:

---

[1] رشدي أحمد طعيمة: مرجع سابق، ص240.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج: **الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي**، وزارة التربية الوطنية، أكتوبر 2006، ص9.

1-1- مبررات اختيار مرحلة التعليم الثانوي:

كما هو معلوم، فإن القرارات العلمية والبحثية تستند على أسس متينة ومنطقية، وتحتاج إلى ترتيب مدروس للمبررات لضمان فهم صحيح لسياق البحث، لذا، فإن بداية الحديث عن مبررات اختيار مرحلة التعليم الثانوي قبل الانتقال إلى مبررات اختيار عينة الدراسة، تأتي كجزء من هذا الترتيب المنطقي، حيث يساعد تحديد السياق العام للدراسة في توجيه فهم القارئ نحو المرحلة الزمنية والمكانية التي شكلت خلفية هذا البحث وأسهمت في توجيه التركيز نحو محتوياته.

إن المرحلة الثانوية تزامن مرحلة حساسة وحرجة من أطوار حياة المتعلم وهي مرحلة المراهقة، هذه المرحلة التي تتميز بجنوح صاحبها إلى الإفراط والتفريط في كل شيء بسبب أحاسيسه الفياضة وغرائزه الجياشة والتي تنصب كلها في بوتقة إثبات الذات بشتى السلوكيات ولو كانت منحرفة، مما يتطلب تعاملا حكيمًا وعلميًا معه، حتى لا يؤدي اكتساب المعرفة إلى ردود فعل تكون نتائجها عكس المأمول، أو تفقد المتعلم الثقة في مصداقية ما يتلقاه من توجيهات[1].

هذا من الناحية النفسية، أما من الناحية العقلية فتلاميذ المرحلة الثانوية تزداد قدراتهم على الاستفادة من التعليم، مع تطور ملحوظ في العمليات العقلية مثل التخيل والتفكير، "حيث تزامن هذه المرحلة من التعليم نموا ملحوظا في الإدراك عن المتعلمين، مما يجعلهم لا يتعلقون بالملموس فقط، بل يتطلعون إلى عالم الأفكار والتجريد، ويبحثون عن المثل العليا والقدوة المميزة"[2]، وبالتالي فهي مرحلة ملائمة جدًا لاكتساب القيم بصفة عامة والقيم الديمقراطية بصفة خاصة، وهذا يتطلب مضامين دراسية تعمل على تنمية وعي المتعلمين بالمبادئ الخلقية (الوظيفة القيمية) وتبصيرهم بمعايير القيمة التي تعبر عنها، كي تخلق لديهم نوعاً من الارتباط بهذه القيم كمدخل لإثراء وتكوين الذات.

بالإضافة إلى تزويد الطلبة بثقافة ديمقراطية عامة، تساعدهم على معرفه ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات، حتى يدركوا مشاكلهم الاجتماعية ويُعدّون أنفسهم للمساهمة الفعالة في الحياة الاجتماعية.

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج: **منهاج العلوم الإسلامية للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي- جميع الشعب (أدبي، علمي وتقني)**، وزارة التربية الوطنية، نوفمبر 2005، ص2.

[2] المرجع نفسه، ص2.

وعليه فإن مرحلة التعليم الثانوي مرحلة يقظة عقلية، يُكوّن فيها التلميذ فلسفته الخاصة، وهنا وجب الاهتمام ببرامج ومناهج هذه المؤسسة، لأن التربية الديمقراطية أصبحت معيارا تقويمياً لجودة التعليم، خاصة في وقتنا الحالي، والذي أجمع فيه أغلب التربويين على أن التعليم الثانوي أصبح مصدرًا من مصادر التحديات التي يعيشها العالم اليوم.

1-2- مبررات اختيار مادة التاريخ:

تحظى مادة التاريخ بمكانة هامة ضمن المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية، فهي من أهم الأدوات التي تعتمد عليها السياسة التربوية لتنمية القيم السّوية لدى المتعلمين.

والمتفحص لما جاء في الوثائق التربوية الجزائرية، يكتشف مدى الاهتمام بهذه المادة، باعتبارها مجالاً خصباً لتشرّب القيم الوطنية والديمقراطية، وذلك لما تفرضه التغيرات العالمية، بالإضافة إلى تحديات العولمة، التي أصبحت تهدد هويات الدول ومقوماتها الحضارية، من ثوابت قيمية ودينية وثقافية.

وقد جاء في المرجعية العامة للمناهج أن التغيرات العميقة التي عرفتها الساحة الوطنية والعالمية تدعو العلوم الاجتماعية والإنسانية في المنظومة التربوية الجزائرية (ومن ضمنها التاريخ)، إلى تحمل مسؤولية أداء مهمتها الأساسية، أي تحويل الفرد إلى شخص اجتماعي متوازن وناجع[1].

وانطلاقا من المبادئ العامة الفكرية والإنسانية والوطنية والاجتماعية، يتوخى منهاج التاريخ في التعليم الثانوي "تنمية شخصية الجزائري كفرد وعضو صالح منتج في مجتمع ديمقراطي حرّ، وكمواطن مدني ملتزم بالقوانين، مؤمن بمبادئ ومرتكزات الوطن التي تستجيب لضروريات بناء مجتمع متقدم يتلاحم فيه أبناءه في مناخ من الحرية والعدالة والديمقراطية والمساواة[2].

كما يمكن أن نلاحظ التركيز على الدور الهام لمادة التاريخ في التربية على القيم الوطنية الديمقراطية، في مرحلة التعليم الثانوي، من خلال ما ورد في الوثائق الرسمية الخاصة بمنهاج التاريخ:

من بينها، أن التاريخ يعمل على تكوين المواطن المعتز بوطنه الجزائر والانتماء إليه والالتزام بقضاياه، المعتز بهويته ومركباته (الإسلام، العربية، الأمازيغية)، العامل على توطيد روح التضامن والتسامح والسلام في الذات وفي العلاقات الاجتماعية والوطنية، كما يحقق التاريخ مبادئ الإيمان والالتزام

---

[1] النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04، المرجع السابق، ص42.

[2] مديرية التعليم الثانوي ومديرية التعليم الثانوي التقني: **منهاج مادة التاريخ للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للجذعين المشتركين (آداب، علوم وتكنولوجيا)**، وزارة التربية الوطنية، مارس 2005، ص7.

التي تحترم الإنسان، وتعطي مكانة للعقل وتحث على العلم والعمل والأخلاق، ويساهم في تعويد المتعلمين على الالتزام بالثقافة الوطنية وبوجوب الانفتاح على الثقافات العالمية والقيم الإنسانية وعلى مستجدات العصر والمشاركة الإيجابية في تطوير هذه الثقافات وإغنائها والاغتناء بها، بالإضافة إلى الإيمان والالتزام بالجزائر وطناً للحرية والديمقراطية والعدالة التي يكّرسها الدستور وتحددها قوانين الجمهورية وتصونها[1].

يعمل التاريخ على تنمية الوعي السياسي لحقوق الإنسان وواجباته وممارستها في كافة مجالات الحياة تطويرا للفرد والمجتمع[2].

هذا على المستوى الوطني، أما على المستوى الدولي، فيمكننا الاستشهاد بتقرير منظمة الأمم المتحدة، حول الحقوق الثقافية، في الدورة الثامنة والستون، البند 29 (ب) من جدول الأعمال المؤقت، حيث جاء أن التاريخ هو أحد الموضوعات القليلة في المنهج الدراسي التي يصدر لها تكليف في الأنظمة التعليمية في شتى أنحاء العالم، مما يشير إلى إمكانية تأثير تدريس التاريخ في التلاميذ وأهميته بالنسبة للمجتمعات والحكومات، كما أن الكتب المدرسية أداة حاسمة لتدريس التاريخ.

فالهدف الرئيسي لتدريس التاريخ حسب المنظمة، هو الحدّ من النزاعات في المجتمعات وفيما بينها، والإفصاح السلمي عن النقاط الخلافية الاجتماعية والسياسية، والترويج لمبادئ الديمقراطية التي يؤكدها نهج قائم على حقوق الإنسان، ولا تكون هذه الأهداف يسيرة المنال، إلا عندما يشمل التدريس الفكر النقدي، والتعلّم التحليلي، مما يشجع على النقاش، ويتيح نهجا مقارناً ومتعدد المنظورات[3].

وتشير التوصيات الصادرة عن لجنة الوزراء المعنية بتدريس التاريخ في أوروبا في القرن الواحد والعشرون (Rec, 2011)، إلى أن تدريس التاريخ ينبغي في جملة أمور: أن يشغل مكانًا حيويًا في تنمية الاحترام لجميع أنواع الاختلافات، وأن يكون عاملاً حاسمًا في المصالحة، والاعتراف، والفهم والثقة والتفاهم المشترك، وحقوق الإنسان والديمقراطية، وعلاوة على ذلك، يبغي لتدريس التاريخ أن ينمّي القدرة الفكرية للتلاميذ على تحليل وتفسير المعلومات بصورة نقدية، متّسمة بالمسؤولية عن طريق الحوار، ومن

---

[1] المرجع نفسه، ص7.

[2] المرجع نفسه، ص6.

[3] الأمم المتحدة: **تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها: مسائل حقوق الإنسان، بما في ذلك النُّهُج البديلة لتحسين التمتع الفعلي بحقوق الإنسان والحريات الأساسية**، 9 أوت 2013، ص20.

خلال البحث عن الأدلة التاريخية، ومن خلال النقاش المفتوح استنادا إلى نهج متعدد المنظورات، ولاسيما بشأن المسائل الخلافية والحساسة[1].

1-3- مبررات اختيار كتب العلوم الإسلامية:

إن التربية الإسلامية محددة الغاية وواضحة الأهداف تسعى لإسعاد الفرد والمجتمع، لذا يمكن القول أنها تربية للقيم.

أما كتب العلوم الإسلامية فلها خصوصية تنبع "من دورها الريادي الذي تؤديه، فهي تتصل مباشرة بحياة المتعلمين، كما تشكل إطارًا مرجعياً لتصرفاتهم وسلوكياتهم وقيمهم واتجاهاتهم، وهي لا تزوّد المتعلمين بالمعلومات والآداب فحسب، وإنما تُسهم في تنمية متكاملة وشاملة لجوانب الشخصية كافة"[2].

إن لهذه المادة في التعليم الثانوي أهمية كبرى "حيث يركّز تعليم الدين على القيم الإنسانية التي يحثُّ عليها الإسلام السمح: التسامح، الكرم، الأخلاق الحميدة، العمل والاجتهاد الفكري، الأولوية للبعد الروحي..."[3].

وبداية من السنة الأولى ثانوي، يتطور هذا التعليم نحو تعليم فلسفي وحضاري للإسلام، ودراسة مختلف التيارات الفكرية والمدارس، وكذا مبادئ الديانات الأخرى حتى يكتسب التلميذ ثقافة أوسع في هذا المجال، ويتفتح فكره ويتحلى بالتسامح مع الغير ومع الديانات والثقافات الأخرى.

فالفئة العمرية المستهدفة من قبل هذه الدراسة، والتي تشمل تلاميذ السنوات الثلاث في التعليم الثانوي (السنة الأولى ثانوي، السنة الثانية ثانوي، السنة الثالثة ثانوي) تمثل بداية مرحلة التمكين، وبالتالي فهي نقطة تحول مهمة بالنسبة لطلبة هذه المرحلة من التعليم، فهم يتطلعون إلى منهاج ينمي قيمهم ويكون الموجّه لسلوكهم وعلاقاتهم مع الآخرين، ويسهم في إعدادهم لخدمة مجتمعهم.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المادة ترتبط مع مادة التاريخ ارتباطا وثيقا في مرحلة التعليم الثانوي، إذ كلاهما يكمل الآخر في تعليم قيم الانتماء والهوية الوطنية بالإضافة إلى تعزيز القيم الديمقراطية وهذا ما جاء في الدليل المنهجي لإعداد المناهج: "... ومن الطبيعي أن يندرج هذا التعليم (العلوم الإسلامية)

---

[1] المرجع نفسه، ص8.

[2] أسماء الشبول، ناصر الخوالدة: **تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 10، العدد03، 2014، ص296.

[3] النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04، المرجع السابق، ص50.

في مجال أوسع، مجال العلوم الاجتماعية، خاصة مع تعليم التاريخ الذي ينبغي أن يتناول الحضارة الإسلامية، وأن يساهم مع (التعليم النظري) لدعم الهوية بالانتماء، بالإضافة إلى روح التسامح وقبول الآخر، والتعايش السلمي مهما كانت الاختلافات"[1].

تأسيساً على ما سبق نتبيّن دلالة الاهتمام المتزايد بتعليم القيم الديمقراطية في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في المناهج التربوية الوطنية، وبما أن هذه الكتب مقررة وإلزامية في الجزائر، فإن تحليل مضامينها ومعرفة توجهاتها، يعد أمراً ضروريا لكل دراسة تروم الكشف عن الفلسفة التربوية السائدة في المدرسة الجزائرية، وفي دراستنا هذه– كما ذكرنا سابقا– سنتناول بالتحليل كل من منهاج التاريخ ومنهاج العلوم الإسلامية لمرحلة التعليم الثانوي، والتي تُجسّدهما الكتب الستة لهذه المرحلة.

3- تحليل وصفي ميداني للمناهج التعليمية المختارة كعينة للدراسة:

تحظى المناهج الدراسية بشكل عام، ومناهج التاريخ والعلوم الإسلامية بشكل خاص، بأهمية كبيرة في النظام التربوي الجزائري، حيث تُظهر توجهات النظام التربوي الجديد، اهتمامًا متجددًا بتطوير هذه المواد التعليمية، وذلك انطلاقاً من الأهداف العامة للإصلاح التربوي الأخير المطبق، لذا سنسعى إلى تقديم عرض عام لهذه المناهج، يرتكز بالأساس على قراءة للحجم الساعي للمناهج محل التحليل، ومراجعة ملمح التخرج المحدد لكل منهاج في مرحلة التعليم الثانوي، بالإضافة إلى التعريف بالكتب المعنية بالتحليل.

3-1- منهاج التاريخ:

الجدول (03): يوضح التوقيت الأسبوعي المخصص لمادة التاريخ في مرحلة التعليم الثانوي

الشعبة / المادة	آداب	ع. تكنولوجيا	لغات أجنبية		آداب وفلسفة		رياضيات		علوم تجريبية		تسيير واقتصاد		تقني رياضي	
ج. مشترك (1 ثا)			2 ثا	3 ثا	2 ثا	3 ثا	2 ثا	3 ثا	2 ثا	3 ثا	2 ثا	3 ثا	2 ثا	3 ثا
	02	01	2سا	2سا	2سا	2سا	2سا	1سا	2سا	1سا	2سا	2سا	2سا	1سا

[1] اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية الوطنية، 2010، ص30.

من خلال الجدول أعلاه، نلاحظ أنه قد أُعطيت الأهمية لمادة التاريخ بحجم ساعي يتمثل في حصتين أسبوعياً للشعب التالية: اللغات الأجنبية، شعبة آداب وفلسفة، وشعبة تسيير واقتصاد، في كل من السنة الثانية والثالثة ثانوي، أما شعب: الرياضيات، علوم تجريبية، وتقني رياضي، فتحظى بحجم ساعي يتمثل في حصتين أسبوعياً في السنة الثانية ثانوي، ليتقلص التوقيت إلى حصة واحدة أسبوعياً في السنة الثالثة ثانوي، وبالنسبة للسنة الأولى ثانوي تحظى شعبة آداب (جذع مشترك) بحصتين في الأسبوع، لتتقلّص إلى حصة واحدة أسبوعياً لشعبة علوم وتكنولوجيا(جذع مشترك).

وتجدر الإشارة إلى أن مادة التاريخ مادة مشتركة بين الشعب الأدبية والعلمية والتقنية، وتُدرّس في كل مستوى من مستويات التعليم الثانوي بنفس المحتوى ونفس الكتب المدرسية، ويشرف على تدريسها خريجو المعاهد المختصة في التاريخ.

ملمح التخرج من مرحلة التعليم الثانوي في مادة التاريخ: يُتوقع من التلميذ في هذه المرحلة أن يكون قادراً على بناء نظرة واضحة الأبعاد زماناً ومكاناً لأبرز التطورات التاريخية والجغرافية وطنياً وإقليمياً وعالمياً واستخلاص القيم والخبرات من أجل التموقع والتفاعل الإيجابي، كمواطن وكإنسان، في بيئته الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية[1].

أ. التعريف بكتب التاريخ:

الجدول (04): التعريف بكتاب التاريخ للسنة الأولى ثانوي

المصدر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
المؤلفون	سعيدة داودي (طوهرية)، سكينة حراث (حلوي)، موسى السبتي، بلقاسم حايف، **إشراف:** فاطمة بومعراف.
الوحدات التعليمية	03
الوضعيات التعليمية	09
عدد الصفحات	127
الطبعة	2019 /2018

[1] وزارة التربية الوطنية: **التدرجات السنوية: مادة التاريخ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا/جذع مشترك آداب**، جويلية 2019، ص8.

الجدول (05): التعريف بكتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي

المصدر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
المؤلفون	سعيدة داودي (طوهرية)، سكينة حراث (حلوي)، موسى السبتي، بلقاسم حايف، **إشراف:** فاطمة بومعراف
الوحدات التعليمية	03
الوضعيات التعليمية	11
عدد الصفحات	159
الطبعة	2019/2018

الجدول (06): التعريف بكتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي

المصدر	الديوان الوطني للمطبوعات الوطنية
المؤلفون	محمد البشير الشنيتي، نور الدين لوشن، صالح منيغر، هبال نور الدين، **إشراف:** محمد البشير شنيتي
الوحدات التعليمية	03
الوضعيات التعليمية	14
عدد الصفحات	**235**
الطبعة	2017/2016

3-2- منهاج العلوم الإسلامية:

الجدول (07): يوضح التوقيت الأسبوعي المخصص لمادة العلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي

المادة	السنوات	التوقيت
علـــوم إسلامـــية	السنة الأولى آداب(جذع مشرك)	02ساعة/ الأسبوع
	السنة الأولى علوم وتكنولوجيا (جذع مشترك)	01 ساعة/ الأسبوع
	السنة الثانية (جميع الشعب)	02 ساعة / الأسبوع
	السنة الثالثة (جميع الشعب)	02 ساعة/ الأسبوع

يتضح من الجدول أعلاه أن مادة العلوم الإسلامية في السنة الأولى ثانوي آداب (جذع مشترك) تحظى بحجم ساعي يتمثل في حصتين في الأسبوع، أما بالنسبة للسنة الأولى علوم وتكنولوجيا(جذع مشترك) فيتقلص التوقيت إلى حصة واحدة أسبوعياً، في المقابل تحظى مادة العلوم الإسلامية في السنة الثانية والثالثة ثانوي في جميع الشعب بحجم ساعي يتمثل في حصّتين أسبوعيًا، وتجدر الإشارة أيضا إلى أن هذه المادة مشتركة بين الشعب الأدبية والعلمية والتقنية، حيث تُدرّس في كل مستوى من مستويات التعليم الثانوي بنفس المحتوى ونفس الكتب المدرسية، ويشرف على تدريسها خريجو المعاهد المختصة في العلوم الإسلامية.

وبعد أن "كان التركيز في مناهج التربية الإسلامية في المتوسط على الطابع الخلقي والتهذيبي، تم التركيز في المستوى الثانوي على الجانب التكليفي ولذلك تم تغيير التسمية من مادة "**التربية الإسلامية**" إلى مادة "**العلوم الإسلامية**"[1].

ملمح التخرج من مرحلة التعليم الثانوي في مادة العلوم الإسلامية: يُحسن التعامل مع النصوص الشرعية، ويضبط عباداته ومعاملاته وسلوكه وفق أحكام الإسلام، ويتعايش مع غيره معتزا بدينه[2].

أ. التعريف بكتب العلوم الإسلامية:

الجدول (08): التعريف بكتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي

المصدر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
المؤلفون	خالد بوشمة، نصر الدين خالف، سيد علي دعاس، عيسى ميقاري، **إشراف:** موسى صاري
المجالات	10
الوحدات	37
عدد الصفحات	189
الطبعة	2019/2018

[1] المستاري الجيلالي: **تمثّل الهوية الدينية في المدرسة الجزائرية– كتاب مادة التربية الإسلامية في الثانوي نموذجا،** مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد03، العدد05، 2011، ص5.

[2] وزارة التربية الوطنية: التدرّجات السنوية، **المادة: العلوم الإسلامية، المستوى: السنة الثانية ثانوي، الشعبة: جميع الشُعب**، سبتمبر 2022، ص6.

الجدول (09): التعريف بكتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية ثانوي

المصدر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
المؤلفون	خالد بوشمة، نصر الدين خالف، خضراء بن هنية، سيد علي دعاس، عيسى ميقاري، عصام طوالبي، عبد الرحمان قادة، إسماعيل دباح، **إشراف:** موسى صاري.
المجالات	05
الوحدات التعليمية	35
عدد الصفحات	143
الطبعة	2018/2017

الجدول (10): التعريف بكتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي

المصدر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
المؤلفون	موسى صاري، نصر الدين خالف، خالد بوشمة، فاتح بن عامر، **إشراف:** موسى صاري
المجالات	07
الوحدات التعليمية	20
عدد الصفحات	155
الطبعة	2017/2016

4- منهج الدراسة:

إن طبيعة الظاهرة أو الموضوع المدروس هو من يؤسس للمنهج المعتمد في البحث، والمنهج هو الطريق الذي يتّبعه الباحث للوصول إلى إجابات عن التساؤلات التي انطلق منها، وهو ما ذهب إليه عبد الباسط محمد حسن بقوله: "يشير مفهوم المنهج إلى الكيفية أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة موضوع البحث، وهو يجيب على الكلمة الاستفهامية: كيف؟ فإذا تساءلنا كيف يدرس الباحث الموضوع الذي يحدّده؟ فإن الإجابة على ذلك تستلزم تحديد نوع المنهج"[1].

وبما أن الموضوع المتناول في الدراسة الحالية هو "القيم الديمقراطية في المناهج الدراسية الجزائرية" فقد تمت الاستعانة بمنهج تحليل المحتوى، نظرا لأنه المنهج المناسب لهاته الدراسة التحليلية، كونه يساعدنا على التعرف على المضامين الديمقراطية للكتب عينة الدراسة.

[1] حسن عبد الباسط محمد: **أصول البحث الاجتماعي**، ط11، مكتبة وهبة، مصر، 1990، ص134.

ويعرف منهج تحليل المحتوى (المضمون) على أنه: "أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة بوضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينة من المادة محل التحليل وتصنيفها وتحليلها كمياً وكيفياً"[1].

بناءً على ما سبق، تسعى دراستنا إلى إجراء تحليل محتوى شامل لمنهجي التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي، حيث يهدف هذا التحليل إلى تحديد وتقييم القيم المتضمنة في النصوص التعليمية، مع التركيز على تواتر ظهورها ومدى تمثيلها ضمن محتوى الكتب، لهذا الغرض، تم اختيار منهج تحليل المحتوى، نظرًا لملاءمته لتوصيف وتحليل النصوص بطريقة دقيقة وموضوعية.

5- أدوات جمع البيانات:

تُعد أدوات جمع البيانات أساسية للحصول على المعلومات والحقائق المطلوبة من عينة الدراسة، وفي سياق بحثنا الحالي، نعتمد بشكل رئيسي على شبكة تحليل المحتوى كأداة لجمع البيانات، وتُشير هذه الشبكة إلى الاستمارة المصمّمة خصيصًا من قبل الباحثة لجمع المعلومات ورصد تكرارات الظواهر المنتظمة في مجال الاتصال المستهدف، تعتبر هذه الأداة ذات أهمية بالغة لفهم وتحليل تفاصيل ومضامين المادة الموضوعة تحت المجهر في سياق البحث ومحل التحليل.

في هذا البحث، نستهدف جمع البيانات الأساسية المتعلقة بمناهج مرحلة التعليم الثانوي في مواد التاريخ والعلوم الإسلامية، حيث يتم تجسيد هذه المناهج من خلال الكتب المدرسية في مستوياتها الثلاث، والهدف الرئيسي من ذلك هو تحليل محتوى هذه الكتب لتحديد مدى احتوائها على القيم الديمقراطية، ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الباحث سلسلة من الخطوات والإجراءات البحثية المدروسة والمنهجية:

5-1- تحديد فئات التحليل:

إن الاعتماد على تحليل المضمون كأداة، يتطلب ضبط وتحديد فئات التحليل المناسبة، لأنها تمثل الأدوات الرئيسية التي يعتمدها الباحث لفهم وتحليل المحتوى المدروس، وتعتبر "الفئات (Categories) عناصر دالة في الوثيقة أو الوثائق قيد التحليل، شأنها شأن الأسئلة في دليل المقابلة أو

[1] رشدي أحمد طعيمة: المرجع السابق، ص71.

في وثيقة الأسئلة، يتم اختيارها بناء على ما تهدف إليه الدراسة"[1]، أو هي "خانات ذات دلالة والتي على أساسها يصنّف ويكمّم محتوى الاتصال"[2].

إن تعيين فئات التحليل هو عملية مهمّة تتضمن تصنيف وتقسيم المعلومات أو المحتوى إلى مجموعات أو فئات محددة بناءً على خصائص مشتركة معينة، وعادة ما يتم تعيين الفئات إلى فئتين رئيسيتين بناءً على النموذج المطوّر من قبل برلسون وهما: فئات المحتوى وفئات الشكل.

بالنسبة لفئات الشكل فإنها تجيب على السؤال كيف قيل؟ وتتكون من:[3]

- **فئة شكل الاتصال:** ويتعلق الأمر بتحديد الوسيلة المستعملة في نص الاتصال: هل هي كتاب، تلفزة، إذاعة، مقال، مقابلة... إلخ.
- **فئة شكل العبارات:** يراعى فيها الجانب النحوي التركيبي للجمل.
- **فئة الأسلوب:** ما هو الأسلوب المستعمل في نص الاتصال، هل هو كتابة، تلميح، بلاغة... إلخ.

أما بالنسبة لفئات المحتوى، فهي تجيب عن السؤال ماذا قيل؟ وهي الفئات التي يقوم عليها أساسًا تحليل المحتوى، وعددها ستة وهي:

- **فئة الموضوع أو المادة المعالجة:** تسمح بالتعرف على الموضوع المعالج، أو الذي يتطرق إليه نص الاتصال.
- **فئة الاتجاه:** وهي الفئة التي تُبيّن الموقف أو المواقف التي يبديها نص الاتصال.
- **فئة القيم:** قد يشير نص الاتصال إلى قيم اجتماعية ما بكيفية صريحة أو بكيفية ضمنية، وعلى الباحث في علم الاجتماع أن يعرف كيف يحدد القيم الاجتماعية في نص المحتوى، خاصة تلك لا يعبر عنها المحتوى بشكل صريح وواضح مثلا: الصداقة، الوفاء، الإخلاص... إلخ.
- **فئة الوسائل:** ما هي الوسائل المادية والمعنوية المستعملة من طرف من يصدر عنه نص الاتصال من أجل بلوغ الأهداف؟
- **فئة الهدف:** إلى من يتوجه نص الاتصال؟ إنه يهدف من؟ من هي الجهة؟ من هو الطرف الذي يعنيه نص الاتصال؟

---

[1] لمياء مرتضى نفوسي: **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: أسس وتطبيقات**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2016، 145.

[2] سعيد سبعون: المرجع السابق، ص231.

[3] المرجع نفسه، ص ص 232 ،233.

- **فئة المرجع:** ويتعلق الأمر بمعرفة المرجعية الزمانية والمكانية لنص الاتصال أكثر من غيرهم، أي الفترة الزمنية التي صدر فيها ومكان صدوره.

إن موضوع دراستنا يتطلب الاعتماد بشكل أساسي على الفئات الرئيسية الأولى المتعلقة بمحتوى الاتصال، ماذا قيل؟ وقمنا باختيار الفئة الأولى وهي فئة الموضوع، والتي تصف جوهر المحتوى وتساعدنا عل كشف مركز الاهتمام الرئيسي فيه.

"تعتبر فئة الموضوع أساسية، يتم على أساسها تحديد الفئات الأخرى، ولا يمكن الانتقال إلى فئات أخرى بدون تحديد هذه الفئة، وعند تحليل محتوى الوثيقة، قد نجد موضوعًا واحدًا يدور فيه المحتوى، أو قد نجد مواضيع فرعية، نلجأ إلى تحديد هذه الأخيرة في حالة ارتأى الباحث ضرورة تدقيق المعلومات التي تمنحه إياها فئة الموضوع، وهذا ما يحدث عند تحليلنا لخطاب رئيس دولة ما مثلا، فقد يعرض في خطابه موضوعا واحدًا مثلا مسألة الأمن أو مواضيع أخرى في نفس الخطاب: مسألة الأمن، البطالة والسياسة الخارجية"[1].

وعليه تُعَدُّ فئة الموضوع الاختيار الأمثل لاستكشاف قيم الديمقراطية في المنهاج الدراسي الجزائري في دراستنا، "وهذا النوع من التحليل يتطلب تحديد الفئات الرئيسية والفرعية للمفاهيم، ثم رصد المفاهيم التي تنتمي إليها كل فئة من هذه الفئات"[2].

وبناءً على ذلك تم اعتماد فئة رئيسية واحدة هي القيم الديمقراطية، وتتفرع إلى فئات فرعية، ولكل فئة فرعية مجموعة من المؤشرات وفقا للتسلسل الآتي:

- **الفئة الرئيسية: القيم الديمقراطية:**

هي مجموعة المبادئ والأخلاقيات والسلوكيات المتمثلة في العدالة والمساواة والحرية والتسامح وحقوق الإنسان التي تتضمّنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي.

- **الفئة الفرعية الأولى: العدالة:**

ويقصد بها المؤشرات التي تتضمّنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي والتي تُعبّر عن التوزيع العادل للحقوق والواجبات في المجتمع بما يتناسب مع القدرات والإمكانات.

---

[1] لمياء مرتضى نفوسي: مرجع سابق، ص152.

[2] وائل عبد الله محمد، ريم أحمد عبد العظيم: **تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012، ص79.

* **مؤشرات الفئة:**

- تكافؤ الفرص.
- الضمان الاجتماعي.
- التوزيع العادل للموارد والثروات بين المواطنين.
- العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين.

- **الفئة الفرعية الثانية: المساواة:**

ويُقصد بها المؤشرات التي تتضمّنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي والتي تُعبّر عن المساواة القانونية: وتعني عدم التمييز بين الأفراد في تمتعهم بالحقوق، كالمساواة أمام القانون، عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية، المساواة في استخدام المرافق العامة، المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة.

* **مؤشرات الفئة:**

- المساواة أمام القانون.
- عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية.
- المساواة في استخدام المرافق العامة.
- المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة.

- **الفئة الفرعية الثالثة: الحرية:**

ويقصد بها المؤشرات المتعلقة بحرية الرأي والتعبير وحرية المعتقد وحرية الترشح والتصويت وحرية تنظيم الجمعيات والنقابات وحرية الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون والتي تتضمنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي.

* **مؤشرات الفئة:**

- حرية الرأي والتعبير.
- حرية المعتقد.
- حرية الترشح والتصويت.
- حرية تنظيم الجمعيات والنقابات.
- حرية الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون.

- **الفئة الفرعية الرابعة: التسامح:**

ويقصد بها المؤشرات التي تتضمّنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي والتي تُعبّر عن قيم المودة والرحمة واحترام المرأة وتقديرها وتمكينها والتعايش السلمي والإقرار بالتعددية السياسية وإعلاء المصلحة العامة والوحدة الوطنية بين طوائف الشعب.

* **مؤشرات الفئة:**

- المودة والرحمة.
- احترام المرأة وتقديرها وتمكينها.
- التعايش السلمي.
- الإقرار بالتعددية السياسية.
- إعلاء المصلحة العامة.
- الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب.

- **الفئة الخامسة: حقوق الإنسان:**

يقصد بها المؤشرات التي تتضمّنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي والتي تُعبّر عن حقوق الإنسان كالحق في الحياة والحق في الصحة والحق في العمل وحق تقرير المصير والحق في اللجوء السياسي وتجريم التعذيب وحقوق الطفل وحق تملّك العقار واقتناء الممتلكات.

* **مؤشرات الفئة:**

- الحق في الحياة.
- الحق في الصحة.
- الحق في العمل.
- حق تقرير المصير.
- حق اللجوء السياسي.
- تجريم التعذيب.
- حقوق الطفل.
- حق تملّك العقار واقتناء الممتلكات.

5-2- وحدة التحليل:

إن وحدة التحليل في البحث العلمي تُعد المحور الرئيسي الذي تدور حوله معظم المكونات البحثية، هذا الأمر يبرز بشكل خاص عند التطرق إلى المناهج الدراسية، فالمناهج ليست مجرد مجموعة من المعلومات التعليمية، بل هي عبارة عن مجموعة متكاملة من القيم والمفاهيم التي تُظهر رؤية المجتمع وأهدافه التعليمية.

فعندما نركز على وحدة التحليل المناسبة، نمنح أنفسنا الفرصة للتعمق والنظر بشكل نقدي في هذه القيم، ومن ثم فهمها بشكل أدق، هذا النهج يكشف عن الرسائل الخفية أو الصريحة التي قد تكون مُضمّنة في المناهج، مما يُمكِن الباحث من تقييم ومراجعة تلك القيم والتأكد من مدى ملاءمتها للأهداف التربوية المرجوة.

ومنهج تحليل المضمون يضم مجموعة من الوحدات المرجعية التي تستخدم كأساس في تحليل الخطاب الإنساني ضمن الأبحاث الاجتماعية ويقصد بوحدة التحليل "الوحدة التي ستعطي درجة، والتي قد تكون كلمة أو جملة أو فقرة أو عمود أو مقال أو موضوع أو فكرة شخصية... كما قد يكون سنتمترا من المساحة التي تشغلها الرسالة الاتصالية أو دقيقة من زمن الإرسال الإذاعي أو التلفزيوني"[1].

لذا "قبل بدأ تحليل المضمون فإنه يجب تحديد الوحدة الأساسية للتحليل، أي الوحدة التي ستعطي درجة: هل هي الكلمة، أم الجملة، أم الفقرة، أم العمود، أم المقالة بأكملها، أم الموضوع كله، وبالطبع يتوقف اختيار هذه الوحدة على اعتبارات عدة في مقدمتها الغرض من البحث"[2].

ومن بين أبرز الوحدات التي تمّ تحديدها من قبل خبراء المنهجية نجد (وحدة الكلمة، الفكرة، الشخصية، الزمن والمساحة، بالإضافة إلى وحدة الجملة أو الفقرة). وفي دراستنا هذه المتعلقة بالكشف عن القيم الديمقراطية في المناهج الدراسية الجزائرية، سنعتمد على وحدة الفكرة.

والفكرة: "هي وحدة خاصة بالمعنى أساسًا، حيث يتم اختيار المعنى الذي تُبديه إما الجملة أو الفقرة أو النص الكامل"[3]، وهي من أكثر الوحدات استخدامًا، حيث تفيد في تحديد الاتجاهات والقيم والأحكام في نص الاتصال، كما أن "هناك ميلاً لاتخاذ الفكرة أساسًا للتحليل"[4].

---

[1] عامر مصباح: **منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص100.

[2] رشدي أحمد طعيمة: مرجع سابق، ص139.

[3] سعيد سبعون: مرجع سابق، ص237.

[4] رشدي أحمد طعيمة: مرجع سابق، ص138.

فوحدة **الفكرة** هي الأنسب والأكثر ملائمة لتقصي وتحليل القيم الديمقراطية المدمجة ضمن مضامين منهاجي التاريخ والعلوم الإسلامية، "فمن خلال الكلمة، الجملة والفقرة يتم تحديد الفكرة العامة التي تحوي المعنى الذي سيُستخرج من الوثيقة، ويتعلق الأمر عندما يبحث الباحث عن المعاني الكامنة المستترة التي لا تظهر بشكلّ جليّ، حيث يتطلب الأمر التدقيق الطويل في المادة قيد التحليل"[1].

كما حاولنا في هذه الدراسة أن نأخذ منحى منهجيًا يبرز أهمية فهم السياقات المتنوعة للأفكار الواردة في النص، من خلال استكشاف التباين في المعاني وفقًا للسياق المحيط بالفكرة، حيث يؤثر التغيير في السياق على تفاوت الفهم للمعنى المراد والهدف المنشود منه.

كما اخترنا التكرار **كوحدة للعد**، وهي أكثر وحدات العدّ استخداما، حيث يحسب للقيمة (الفئة) تكرارا كلما ظهرت بصيغة مباشرة أو غير مباشرة.

6- أبعاد التحليل:

يتم تحليل محتوى الدروس على أساس شكل التناول:

- ✓ **التناول الصريح:** وهي أن يشار صراحةً وبشكل مباشر باستخدام المؤشرات المنتقاة من طرف الباحثة شرط أن لا تتعارض معاني هذه المؤشرات مع السياق العام للفكرة.
- ✓ **التناول الضمني:**[*] وهي أن يشار للفئة بشكل غير مباشر باستخدام دلالات تشير لها بشكل غير جليّ (غير ظاهر).

6-1- إعداد شبكة تحليل المحتوى (الصّنافة):

لبناء شبكة تحليل المحتوى، استندت الباحثة إلى مراجعة الأدبيات المتعلقة بتقنيات إعداد شبكات التحليل ومفهوم قيم الديمقراطية، وقد استفادت بشكل خاص من الدراسات التي تم الاعتماد عليها كمراجع سابقة في هذا السياق، بالإضافة إلى ذلك، تمت مراجعة المواثيق الوطنية، والمعاهدات الدولية الصادرة من قبل المنظمات الدولية والتي تتعلق بموضوع البحث.

---

[1] لمياء مرتضى نفوسي: مرجع سابق، ص164.

[*] التناول الضمني في تحليل المحتوى يعكس استنتاجات الباحث بناءً على قراءات متعددة ومعمّقة للمادة محل التحليل، حيث يتم التلميح إلى الفئة المستهدفة بشكل غير مباشر من خلال دلالات تكون غير واضحة في النص، ويعتمد هذا النوع من التحليل على فهم عميق للسياق والمحتوى، ويُعبر عن قدرة الباحث على استنتاج المعاني والفهم العميق للمحتوى المدروس، هذا النوع من التحليل يمكن أن يختلف من باحث لآخر، حيث يعتمد على فهم وتجربة كل باحث وطريقة استنباطه للمعاني العميقة في النصوص.

استنادا إلى الفئات ووحدة التحليل المشار إليهما مُسبقًا، انطلقت الباحثة في تطوير شبكة تحليل المحتوى، ولضمان صدق وموثوقية الأداة المعتمدة لهذا التحليل، تم إتباع مجموعة من الإجراءات المحددة فيما يلي:

6-2- صدق الأداة:

يقصد بصدق التحليل "مدى صلاحية استمارة تحليل المحتوى ودليلها لدراسة المضمون المراد تحليله"[1].

لتحقيق هذا الهدف، وبعد بناء شبكة التحليل بتصميمها المبدئي، تم تقديمها لمجموعة من الأساتذة الجامعيين لتقييمها، والذين يمتلكون خبرة بارزة في الميدان وموضوع الأطروحة، للحصول على آرائهم وتوجيهاتهم حولها من حيث:

- مدى موائمة مجالات شبكة تحليل المحتوى لموضوع الدراسة.
- ملائمة المؤشرات للقيمة التي تنتمي إليها.
- ملائمة الصياغة ووضوحها ودقتها.

الجدول (11): يتضمن قائمة أسماء الأساتذة أعضاء لجنة التحكيم

الأستاذ	التخصص	الرتبة العلمية	الجامعة
نجاة يحياوي	علم اجتماع التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة– محمد خيضر
إسماعيل رابحي	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة– محمد خيضر
منى زنودة	علوم سياسية	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة – محمد خيضر
فوزي نور الدين	علوم سياسية	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة– محمد خيضر
يحي بن يمينة	علم الاجتماع السياسي	أستاذ باحث	المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية– وهران
رياض زروقي	إعلام واتصال	أستاذ بحث ب	المعهد الوطني للبحث في التربية– الجزائر

[1] يوسف تمار: **تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين**، ط1، طاكسيج– كوم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، 2017، ص96.

وبناء على ملاحظات الأساتذة، والتي تم العمل بها في إعداد الشبكة في صورتها النهائية وذلك من خلال:

- الإبقاء على مجالات الشبكة التي وافق عليها الأساتذة في صورتها الأصلية.
- حذف بعض المؤشرات المتشابهة.
- تعديل صياغة بعض المؤشرات.

6-3- إستمارة التحليل (الصنافة):

1. الفئة الرئيسية:

القيم الديمقراطية المتضمنة في منهاج التاريخ ومنهاج العلوم الإسلامية لمرحلة التعليم الثانوي.

الفئات الفرعية	السنة الأولى ثانوي		السنة الثانية ثانوي		السنة الثالثة ثانوي	
	صريح	ضمني	صريح	ضمني	صريح	ضمني
1-العدالة						
2-المساواة						
3- الحرية						
4- التسامح						
5- حقوق الإنسان						

2. الفئات الفرعية ومؤشراتها:

1.2. مؤشرات فئة العدالة:

العدالة	السنة الأولى ثانوي		السنة الثانية ثانوي		السنة الثانية ثانوي	
	صريح	ضمني	صريح	ضمني	صريح	ضمني
تكافؤ الفرص						
الضمان الاجتماعي						
التوزيع العادل للموارد والثروات بين المواطنين						
العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين						

2.2. مؤشرات فئة المساواة:

المساواة	السنة الأولى ثانوي		السنة الثانية ثانوي		السنة الثانية ثانوي	
	صريح	ضمني	صريح	ضمني	صريح	ضمني
المساواة أمام القانون						
عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية						
المساواة في استخدام المرافق العامة						
المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة						

3.2. مؤشرات فئة الحرية:

الحرية	السنة الأولى ثانوي		السنة الثانية ثانوي		السنة الثالثة ثانوي	
	صريح	ضمني	صريح	ضمني	صريح	ضمني
حرية الرأي والتعبير						
حرية المعتقد						
حرية الترشح والتصويت						
حرية تنظيم الجمعيات والنقابات						
حرية الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون						

4.2. مؤشرات فئة التسامح:

التسامح	السنة الأولى ثانوي		السنة الثانية ثانوي		السنة الثالثة ثانوي	
	صريح	ضمني	صريح	ضمني	صريح	ضمني
المودة والرحمة						
احترام المرأة وتقديرها وتمكينها						
التعايش السلمي						
الإقرار بالتعددية الحزبية						
إعلاء المصلحة العامة						
الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب						

5.2. مؤشرات فئة حقوق الإنسان:

حقوق الإنسان	السنة الأولى ثانوي		السنة الثانية ثانوي		السنة الثالثة ثانوي	
	صريح	ضمني	صريح	ضمني	صريح	ضمني
الحق في الحياة						
الحق في الصحة						
الحق في العمل						
حق تقرير المصير						
حق اللجوء السياسي						
تجريم التعذيب						
حقوق الطفل						
حق تملك العقار واقتناء الممتلكات						

6-4- قياس ثبات الأداة:

إن ثبات التحليل في أوسع معانيه هو طبيعة وسيلة قياس التي إذا ما أُستعمِلت من طرف باحثين آخرين وفي نفس الظروف تعطي نفس النتائج[1].

شرعت الباحثة في تحليل كتب التاريخ والعلوم الإسلامية لمرحلة التعليم الثانوي، مستهدفة مضامينها من القيم الديمقراطية، وبعد شهر من التحليل الأول، أعادت الباحثة التحليل مرة أخرى، من أجل تحديد نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني، مستخدمة معادلة هولستي (Holsti)[2].

$$PA = \frac{2A}{(nA + nB)}$$

حيث:

- (PA) معامل الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني.
- (A) الوحدات المشتركة في التحليلين الأول والثاني.
- (nA) عدد الوحدات التي وردت في التحليل الأول.
- (nB) عدد الوحدات التي وردت في التحليل الثاني.

1. نتيجة التحليل:

فكانت نتيجة التحليل كالتالي:

الجدول (12): يوضح معامل ثبات أداة التحليل (كتب التاريخ)

نوع الكتاب	معامل الثبات
كتب التاريخ	**0.90**

الجدول (13): يوضح معامل ثبات أداة التحليل (كتب العلوم الإسلامية)

نوع الكتاب	معامل الثبات
كتب العلوم الإسلامية	**0.81**

[1] يوسف تمار: مرجع سابق، ص110.

[2] وائل عبد الله محمد، ريم أحمد عبد العظيم: المرجع السابق، ص41.

الجدول (14): يوضح معامل الثبات الكلي لأداة التحليل

التحليل الكلي	معامل الثبات
الثبات الكلي	**0.86**

تشير نتيجة معامل الثبات الذي بلغ **0.86**إلى مستوى ثبات عالي وملائم لتحقيق أهداف للدراسة.

2. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- التكرارات.
- النسب المئوية.
- التمثيل البياني في دوائر وأعمدة.
- معادلة هولستي (Holsti) لقياس ثبات استمارة التحليل.

استمارة التحليل:

المحور الأول: البيانات الأولية:

1- المستوى الدراسي: **1** ☐ **2** ☐ **3** ☐

حيث توجد ثلاث سنوات دراسية تتوزع على مرحلة التعليم الثانوي.

2- سنوات الإصدار للعينة: **4** ☐ **5** ☐ **6** ☐

وذلك لأنه هناك تنوعاً في سنوات الإصدار أو الطباعة لكتب التاريخ والعلوم الإسلامية التي تم تحليلها في هذه الدراسة، وتمثلت تلك الطبعات في السنوات الدراسية التالية: 2017/2016، 2018/2017، 2019/2018.

الفئة الرئيسية: **1** ☐

الفئات الفرعية: **1/1** ☐ **2/1** ☐ **3/1** ☐ **4/1** ☐ **5/1** ☐

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل، تم تحديد الإجراءات المنهجية التي اتبعتها الدراسة، حيث تم ضبط حدود الدراسة زمنيا ومن حيث المحتوى، وتحديد مجال المعاينة المتمثل في منهاجي التاريخ والعلوم الإسلامية لمرحلة التعليم الثانوي بعد الإصلاح التربوي لعام 2016، قامت الباحثة بتحديد منهج الدراسة والمتمثل في منهج تحليل المحتوى لتحليل البيانات المتحصل عليها، كما قامت باعتماد فئة الموضوع كونها الفئة الملائمة لموضوع الدراسة، الذي يتمحور حول محتوى الاتصال في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية، والفكرة وحدة للتحليل، لأنها توفر تحليلاً أعمق وأكثر شمولية لكيفية تضمين وتفسير القيم الديمقراطية ضمن المناهج الدراسية، تم بناء شبكة تحليل المحتوى التي تم اعتمادها بعد خضوعها لاختبارات الصدق، من طرف أساتذة محكمين، ولضمان صلاحية أداة التحليل وتكييفها مع المحتوى المراد دراسته، تم إجراء تحليلات على مراحل زمنية متباعدة للتحقق من ثبات النتائج، وذلك بتطبيق معادلة هولستي (Holsti).

الفصل الخامس:

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد:

في هذا الفصل، نشرع في تقديم النتائج المستخلصة من البحث، متبعين في ذلك التسلسل المنهجي الذي يراعي تقسيم الدراسة إلى فئة رئيسية وفئات فرعية وفقًا لإطار التحليل المستخدم، حيث نبدأ بإبراز النتائج الكلية التي توصلنا إليها، ثم ندخل في تفاصيل أدق من خلال استعراض الفئات الفرعية ومؤشراتها التي تم التطرق إليها في الدراسة، هذا العرض سيكون واضحًا ومنظمًا ليسهل على القارئ متابعة الخط البحثي وفهم النتائج بدقة، بعد ذلك، سنتطرق إلى تحليل هذه النتائج معتمدين على الإطار النظري الذي بُنيت عليه الدراسة، وذلك لإثراء النقاش وتعميق الفهم في السياق التربوي المحدد.

أولا: عرض وتحليل النتائج:

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة في ضوء التساؤلات:

1-1- عرض وتحليل نتائج التساؤل الرئيسي والذي نصّه:

- هل تتضمن كتب التاريخ وكتب العلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي القيم الديمقراطية؟

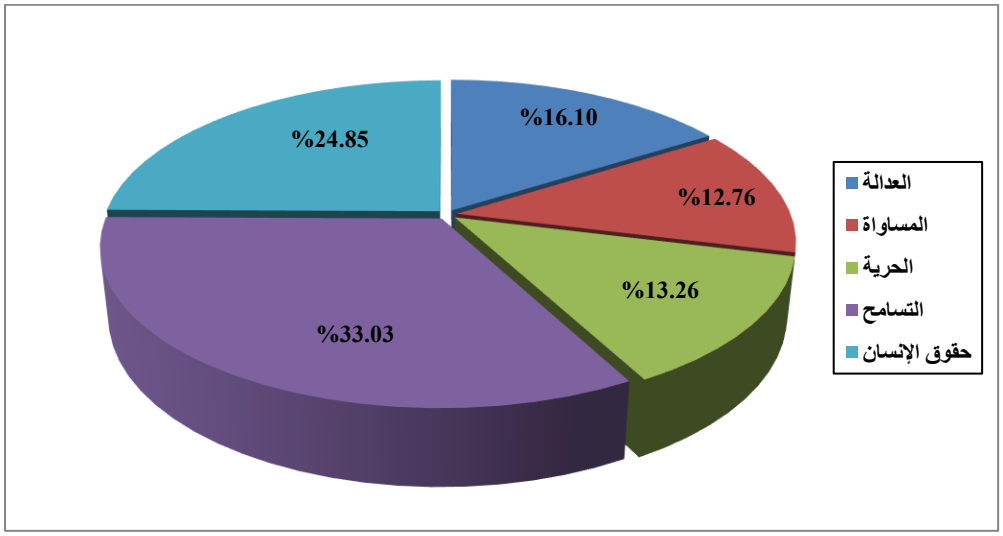
الجدول (15): يوضح تمثيل القيم الديمقراطية ضمن كتب التاريخ والعلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية

	القيم الديمقراطية	شكل التناول				المجموع	النسبة	الترتيب
		صريح		ضمني				
		ت	ن (%)	ت	ن (%)			
1	العدالة	89	46.11	104	53.89	193	16.10	3
2	المساواة	84	54.90	69	45.10	153	12.76	5
3	الحرية	90	56.60	69	43.40	159	13.26	4
4	التسامح	209	52.78	187	47.22	396	33.03	1
5	حقوق الإنسان	159	53.36	139	46.64	298	24.85	2
		52.63%		**47.37%**		% 100		

تُظهر البيانات الكمية في الجدول أعلاه، مدى تضمين كتب التاريخ والعلوم الإسلامية مجتمعةً في مرحلة التعليم الثانوي للقيم الديمقراطية، حيث يمكن ملاحظة التركيز البارز على قيمة التسامح التي جاءت في المرتبة الأولى، والتي تتصدر بنسبة إجمالية تبلغ (33.03%) تليها قيمة حقوق الإنسان في المرتبة الثانية بنسبة (24.85%)، في المرتبة الثالثة تأتي قيمة العدالة بنسبة ظهور تقدر بـ (16.10%)، في حين سجلت قيمة الحرية نسبة (13.26%) وجاءت في المرتبة الرابعة، أما قيمة المساواة فتحظى بأقل تركيز نسبيًا بين القيم، وجاءت في المرتبة الخامسة، حيث سجلت نسبة (12.76%).

ولتقديم فهم أوضح للنتائج المسجلة في هذا المجال، يمكن الاستعانة بالشكل التوضيحي الآتي:

الشكل (01): يوضح مستوى ظهور القيم الديمقراطية
في كتب التاريخ وكتب العلوم الإسلامية لمرحلة التعليم الثانوي



بناء على النسب الموضحة في الشكل أعلاه، يشير **التحليل الكيفي** إلى تمثيلً متفاوتً للقيم الديمقراطية الخمسة الأساسية: العدالة، المساواة، الحرية، التسامح، وحقوق الإنسان ضمن هذه الكتب مجتمعةً.

حيث يَظهر الاهتمام الواضح بقيمة التسامح والذي تصدرت القيم الديمقراطية من حيث التمثيل بنسبة (33.03%)، وهو إشارة واضحة إلى التأكيد على الحاجة للانفتاح والقبول والتعايش السلمي ضمن المجتمع، حيث يمكن أن يُعزى هذا التأكيد إلى سعي المناهج لبناء جسور التفاهم والحوار بين الطلاب من مختلف الخلفيات وتعزيز ثقافة السلام والتفاهم المتبادل، وهو أمر حيوي في السياق الجزائري المتنوع ثقافيًا، كما أن هذا الاهتمام ليس عشوائيًا، بل يُعبّر عن إستراتيجية تربوية دقيقة تهدف إلى غرس أسس الحوار والتفاهم بين الطلاب من مختلف الأطياف الثقافية والاجتماعية، ما يمثل حجر الزاوية في بناء مجتمع ديمقراطي يتسم بالتعددية والتنوع، وهو ما يتماشى مع التوجهات التربوية الوطنية التي تسعى لترسيخ مبادئ الديمقراطية والتعايش السلمي في نفوس الطلاب، وقد أبرزت وزارة التربية الوطنية، من خلال توجيهاتها، الدور الحاسم الذي تلعبه مواد التاريخ والعلوم الإسلامية، في نقل وتعزيز هذه القيم[1]، ووفقًا للاستراتيجيات الوطنية للمناهج، تُعد هذه المواد أدوات رئيسية لتنمية قيم كالأمانة، الإتقان، وبالأخص التسامح والتضامن، مع التأكيد على أنها تُسهم بدرجات متفاوتة في تحقيق هذه الكفاءات التربوية الأساسية، ومن ضمن الأهداف العامة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر، "يَبرُز هدف

[1] اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، مرجع سابق، ص17.

تحضير الطلاب للعيش في مجتمع ديمقراطي حيث يتكفلون بأنفسهم ويتحملون مسؤوليتهم ويحترمون الغير"[1].

بالنسبة لقيمة حقوق الإنسان: والتي جاءت في المرتبة الثانية بنسبة (24.85%)، يُحيلنا هذا التمثيل إلى مسألة استجابة النظام التعليمي في الجزائر للمعايير الدولية والمطالب المحلية بشأن حقوق الإنسان، أين تبرز المناهج الدراسية الجزائرية كونها ملتزمة بتثقيف الطلاب حول حقوقهم الأساسية والمبادئ العالمية لحقوق الإنسان، هذا التمثيل يُظهر رغبة في ترسيخ فهم واحترام حقوق الفرد كجزء لا يتجزأ من القيم الديمقراطية والمواطنة الفعالة.

فالتربية على حقوق الإنسان في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية بالمرحلة الثانوية، من الركائز الأساسية التي تبني وعي الطالب المواطن، حيث يؤكد الخبراء في مجال التربية على أهمية أن يتم تصميم مناهج هذه المواد بوعي عميق من قبل المسؤولين عن تطوير المناهج والسياسات التعليمية، بحيث تشتمل على مفاهيم حيوية مثل الحرية، وحقوق الإنسان، مع التأكيد على قيمة قبول الآخر وتعظيم كرامة الإنسان بدون تمييز أو تفرقة تستند إلى الجنس، العرق، الطبقة الاجتماعية، الديانة، أو أي أساس آخر.

كانت المادة الأولى في إعلان حقوق الإنسان عندما أنشأت عام 1789، أو عندما تبنّت الأمم المتحدة عام 1948 الإعلان العالمي لحقوق الإنسان تنصّ على أنه يولد جميع الناس أحراراً ومتساوون في الكرامة والحقوق، ولم تقتصر جهود الأمم المتحدة على تضمين نصوص من حقوق الإنسان، بل اعتمدت الصكوك والاتفاقيات الدولية التي تتضمن حقوق الإنسان، والاتفاقيات: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948، والعهدان الدوليان لحقوق الإنسان لعام 1966، والعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية[2].

كما نصّت المادة (38) من الدستور الجزائري على أن: الحرّيات الأساسية وحقوق الإنسان والمواطن مضمونة، وتُكوّن تراثاً مشتركاً بين جميع الجزائريين والجزائريات، واجبهم أن ينقلوه من جيل إلى جيل كي يحافظوا على سلامته، وعدم انتهاك حرمته[3].

---

[1] وزارة التربية الوطنية: المبادئ، الأهداف العامة للتربية وتنظيم المسار الدراسي، موقع سابق.

[2] محمد علي أحمد العمري، أمل محمود علي: **تقييم مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية نظام مقررات بالملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ حقوق الإنسان**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد03، العدد17، 2019، ص58.

[3] الجريدة الرسمية: **قانون رقم 16-01**، مؤرخ في 26 جمادى الأولى عام 1437هـ الموافق لـ 6 مارس 2016، يتضمن التعديل الدستوري، العدد14، السنة 53، 7 مارس 2016، ص ص8-13.

أما القانون التوجيهي للتربية الوطنية، فقد حدّد ضمن غايات التربية: "مساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة، على الخصوص، بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية"[1].

بالإضافة إلى منحهم "تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار"[2].

أما تحليل قيمة العدالة، فيكشف عن جوانب عدة تتعلق بكيفية تقديمها وتأثيرها في العملية التعليمية ضمن كتب التاريخ والعلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية، فوفقًا للنتائج المتحصل عليها، العدالة تحتل المرتبة الثالثة من حيث التمثيل بنسبة إجمالية تبلغ (16.10%)، ما يعني أنها تحظى بأهمية معتبرة ضمن المناهج، لكنها تأتي خلف قيم التسامح وحقوق الإنسان، هذا التمثيل يشير إلى أن المناهج تسعى لغرس مفهوم العدالة كقيمة ديمقراطية أساسية في عقول الطلاب، لكن بدرجة أقل من التركيز على التسامح وحقوق الإنسان.

من ناحية أخرى، وعلى ضوء النسبة الممثلة للعدالة ضمن كتب التاريخ والعلوم الإسلامية، يمكننا النظر إلى كيفية تشابك هذه النتيجة مع النسيج الاجتماعي والتاريخي الجزائري، حيث أن السعي وراء العدالة متجذّر في النضال من أجل الاستقلال والتحرر الوطني، فتربية الأجيال الجديدة على قيم العدالة، يعدّ جزءًا لا يتجزأ من بناء الهوية الوطنية والمواطنة، وهي بذلك تعكس هذا الإرث التاريخي من خلال تسليط الضوء على أهمية الإنصاف والمساواة والحقوق الأساسية، فنتائج الدراسة التي تظهر تمثيل العدالة في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية تشير إلى جهد واعٍ لترسيخ هذه القيم كجزء من الوعي الجمعي للتلاميذ.

فيما يخص الحرية، وبالنظر إلى تموقعها ضمن كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي، نجد أنها تأتي في المرتبة الرابعة من حيث التمثيل بنسبة إجمالية قدرها (13.26%)، إذ يكشف هذا التمثيل عن اهتمام معتدل نسبيًا بقيمة الحرية في المناهج.

---

[1] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04، المرجع السابق، ص40.

[2] المرجع نفسه، ص42.

فالحرية كقيمة ضمن المناهج الدراسية في الجزائر لا يُنظر إليها فقط كمفهوم تربوي يُدرّس، بل كتراث عميق ينبع من تاريخ البلاد الطويل في النضال من أجل الاستقلال والسيادة، مُعززًا الوعي بين الأجيال الجديدة حول معنى النضال من أجل الحرية وتكلفتها العظيمة، فالجزائر التي عاشت تحت نير الاستعمار الفرنسي لما يزيد عن قرن من الزمان، شهدت واحدة من أعظم الثورات في القرن العشرين، ثورة التحرير الوطني التي انطلقت في عام 1954، هذا الإرث الثوري يُشكل النسيج الأساسي للهوية الوطنية الجزائرية، ويُسلط الضوء على الحرية كقيمة لا تقدر بثمن تحمل معاني الكرامة والاستقلال.

ومع ذلك، يُثير التمثيل المعتدل للحرية بالمقارنة مع التسامح، التي تصدّر القيم الديمقراطية، تساؤلات حول التوازن بين القيم ضمن المناهج، لذا من الضروري التأكد من أن الاهتمام بقيمة مثل التسامح لا يتم على حساب تمثيل متوازن لقيم أخرى مثل الحرية، التي تعد أساسية أيضًا في فهم الطلاب لمفهوم الديمقراطية والمواطنة.

في هذا الصدد، يقدم باولو فريري رؤية تحريرية للتعليم تتجاوز التلقين البسيط، حيث يدعو إلى التعليم القائم على الحوار والتفاعل النقدي، حيث يقول أن: "التعليم أداة تحريرية، حيث يمكن للتعليم القائم على الحوار أن يحفز التفكير النقدي لدى الطلاب ويشجعهم على التساؤل وإعادة النظر في الأفكار السائدة حول الحرية وكيفية تحقيقها في مجتمعاتهم، وهو صاحب المقولة الشهيرة "التعليم لا يكون محايدًا، إما أن يكون تعليماً للحرية أو تعليما للاستعباد، "كاشفًا بذلك عن الوظيفة التحريرية والنقدية لكل تعليم، وهادمًا لكل صيغ تزييف الوعي التي يقوم بها التعليم لصالح الشرائح والقوى المستبدة"[1].

أما المساواة، والتي جاءت في المرتبة الخامسة ضمن القيم الديمقراطية، بنسبة إجمالية قدرها (12.76%)، يُظهر اهتمامًا بقيمة المساواة ضمن مناهج التاريخ والعلوم الإسلامية، لكن بنسبة أقل مقارنة بالقيم الأخرى.

إن المساواة حقّ لا يمكن التنازل عنه، وتحقيقه يعزز العدالة والتنمية الشاملة، وهو ما أكده الإسلام، حيث قدم مفاهيم المساواة والعدالة كجزء أساسي من تعاليمه منذ بزوغ فجره في القرن السابع الميلادي، وذلك قبل ظهور العديد من المواثيق الدولية والإعلانات الحديثة حول حقوق الإنسان، حيث يُشدِّد الإسلام على المساواة بين الناس بغض النظر عن العرق، اللون، الجنس، أو الوضع الاجتماعي،

---

[1] محسن خضر: **باولو فريري: فيلسوف الحرية في العالم الثالث**، مجلة العربي، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد581، متاح على الرابط: https://alarabi.nccal.gov.kw/Home/Article/1854، تاريخ الاطلاع: 2024/03/27، على الساعة: 02:24.

مؤكداً على أن الجميع سواسية وأن أكرمهم عند الله أتقاهم، هذه المبادئ الإسلامية تُعلي من شأن العدالة الاجتماعية وتدعو إلى التعاون والتكافل بين أفراد المجتمع.

كما جاء في دستور الجزائر1976 في الفصل الرابع الخاص بالحريات الأساسية وحقوق الإنسان والمواطن، المادة (41): "تكفل الدولة المساواة لكل المواطنين، وذلك بإزالة العقبات ذات الطابع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي التي تحد من المساواة بين المواطنين وتعيق إزدهار الإنسان، وتحول دون المشاركة الفعلية لكل المواطنين في التنظيم السياسي، والاجتماعي، والثقافي"[1].

وهو ما تم تأكيده أيضا في دستور الجزائر2016 في المادة (32): "كل المواطنين سواسية أمام القانون، ولا يمكن أن يُتَذرّعَ بأي تمييز يعود سببه إلى المولد أو العرق أو الجنس، أو الرأي أو أي شرط أو ظرف آخر، شخصي أو اجتماعي"[2]، كما دعت العديد من المنظمات والمواثيق الدولية إلى حق المساواة نظرا لأهميتها، فنجد على سبيل المثال ما تضمنه إعلان حقوق الإنسان في المادة (07): "الناس جميعًا سواء أمام القانون، وهم يتساوون في حق التمتع بحماية القانون دونما تمييز، كما يتساوون في حق التمتع بالحماية من أي تمييز ينتهك هذا الإعلان ومن أي تحريض على مثل هذا التمييز"[3].

لكن، بالرغم من تضمين كتب التاريخ والعلوم الإسلامية لقيمة المساواة والتأكيد عليها من خلال أساليب التناول، إلا أنه من المهم التأمل في العوامل المحتملة التي قد تُفسر تموضعها في هذا الترتيب: جاءت المساواة في المرتبة الأخيرة ضمن ترتيب القيم الديمقراطية في السياق الجزائري لعدة أسباب قد تتعلق بالأولويات التعليمية، الثقافية، والاجتماعية السائدة، بالإضافة إلى الخلفية التاريخية للبلاد، إذ يُمكننا النظر إلى هذا الترتيب من منظورين رئيسيين:

- **الأولويات التعليمية والتربوية:** في الجزائر، كما في العديد من المجتمعات، هناك تراتيب وأولويات محددة في النظام التعليمي تُفضِّل بعض القيم على أخرى بناءً على الاحتياجات الاجتماعية والتحديات الراهنة، على سبيل المثال، قد تعطى الأفضلية للتسامح والعدالة في سياق ما بعد الصراع (العشرية السوداء) أو التحول الديمقراطي كوسيلة للمساعدة في بناء السلام والتماسك الاجتماعي.

---

[1] مجلس الأمة: **دستور1976**، متاح على الرابط: http://www.majliselouma.dz/index.php/ar/2016-07-1976-1017-03-25-13-19-07-2016/20-56-12-19-، تاريخ الاطلاع: 2024/03/28، على الساعة: 2:28.

[2] الجريدة الرسمية: **قانون رقم 16-01**، مؤرخ في 26 جمادى الأولى عام 1437هـ الموافق لـ 6 مارس 2016، يتضمن التعديل الدستوري، العدد14، السنة 53، 7 مارس 2016، ص ص8، 10، 11.

[3] حقوق الإنسان: **مجموعة صكوك دولية**، ج1، المجلد الأول، الأمم المتحدة، نيويورك، 1993، ص1.

- **الخلفية التاريخية والثقافية:** الجزائر بلد ذو تاريخ طويل من النضال من أجل الاستقلال والتحرر من الاستعمار، هذه التجربة شكلت الهوية الوطنية وأولويات السياسة العامة، بما في ذلك التعليم، في هذا السياق، قد يُعزى التركيز الأقل على المساواة إلى التركيز التاريخي على قضايا مثل الحرية والاستقلال كقيم عليا تمثل النضال والتضحيات التي مرّ بها الشعب الجزائري.

من ناحية أخرى لاحظنا أن المساواة كقيمة تُدرج ضمن أبعاد أخرى مثل الحرية والعدالة في النصوص التعليمية سواء في كتب التاريخ أو العلوم الإسلامية، على سبيل المثال نذكر ما ورد في الصفحة (74) من كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي حول قيمة الحرية: (**الحرية:** ينبع مبدأ الحرية في أحد أبعاده الرئيسية من قيمة المساواة بين البشر التي قررها الإسلام لهم؛ فانتمائهم إلى أصل واحد يقتضي المساواة بينهم، وهذه بدورها تقتضي أن الناس جميعًا يولدون أحرارًا) وفي فقرة أخرى من نفس الصفحة (وإنما هي الحرية المسؤولة والمنضبطة بضوابط " العدالة" وحدود "المساواة") وبالتالي قد لا تظهر بشكل مستقل بنفس القدر من الوضوح، بالإضافة إلى ذلك، قد تُعبر الاختيارات التعليمية والتربوية عن محاولات لموازنة مجموعة متنوعة من القيم الديمقراطية والأخلاقية وفقًا للسياقات المحلية والتحديات الخاصة بكل مجتمع.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الباحث (إبراهيم هياق) في دراسته حول "المواطنة وحقوق الإنسان في منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط"، حيث جاءت قيمة المساواة في الترتيب ما قبل الأخير ضمن المفاهيم الفرعية المدنية والسياسية لحقوق الإنسان المتضمنة في كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط، حيث سجلت نسبة (7.47%) فقط، مقارنة بحق الحرية الذي سجّل النسبة الأعلى المقدرة بـ (24.00%)، وحق التسامح وحق الكرامة اللذين سجلا نسبة (19.60%) و(17.63%) على التوالي.

أما فيما يخص شكل التناول، تُظهر نتائج الدراسة استخدامًا متوازنًا للتعبيرات الصريحة والضمنية للقيم الديمقراطية ضمن النصوص المحللة في كل من كتب التاريخ والعلوم الإسلامية مجتمعة، حيث يبرز التناول الصريح بنسبة (52.63%) مقارنة بـ (47.37%) للتناول الضمني، هذا التوزيع يعكس إستراتيجية تعليمية تهدف إلى تسهيل فهم القيم مثل التسامح وحقوق الإنسان بشكل مباشر، حيث تُقدم هذه القيم بوضوح لترسيخ المعايير الأخلاقية بين الطلاب، تظهر هذه القيم بنسب صريحة مثل (52.78%) للتسامح وبتكرار (209)، و(53.36%) لحقوق الإنسان بتكرار (159)، ما يدل على إعطائها أولوية في التأكيد والتقديم داخل النصوص الدراسية.

من جهة أخرى، يبرز التناول الضمني، بنسبة (47.37%)، كأسلوب يغني العملية التعليمية بإدخال تعقيدات مهمة، تتطلب من الطلاب البحث والتحليل لفك شفرة القيم المغروسة ضمن طبقات النص، فعلى سبيل المثال، تحقق العدالة والتسامح نسبًا عالية في التناول الضمني، حيث سجلت العدالة (53.89%) بتكرار (104) والتسامح (47.22%) مع تكرار (187)، مما يشير إلى أن هذه القيم لا تُطرح بشكل معزول أو كإضافات ثانوية، بل هي مدمجة بعمق ضمن النص، مما يتطلب من القارئ أو الطالب التفاعل مع النص وتحليله لاستخراج هذه القيم وفهمها بطريقة تحفز الطلاب على التفاعل مع النصوص بطريقة أكثر عمقًا وتأملاً.

في هذا السياق، تُسهم الوضعيات الإدماجية، التي تَتْبع النصوص التعليمية مباشرة في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية، تسهم بشكل ملموس في تعزيز التفاعل العملي مع القيم الديمقراطية المطروحة، هذه الوضعيات، التي تظهر في شكل أسئلة وتطبيقات، تدعو الطلاب لتحليل النصوص بعمق وتطبيق ما تعلموه في سيناريوهات مختلفة، مما يعمق فهمهم للقيم المدروسة ويؤهلهم لإدماج هذه القيم بفاعلية في سلوكياتهم اليومية وتفاعلاتهم الاجتماعية.

إن التوازن الملحوظ بين الأساليب الصريحة والضمنية يشير إلى تقدير واعي لاحتياجات الطلاب المختلفة والرغبة في تنمية فهمهم للقيم الديمقراطية بشكل شامل، هذا النهج المتكامل في التناول التعليمي للقيم يوفر بيئة غنية تجمع بين الوضوح والتحدي، مما يسمح للطلاب بتطوير فهم متعدد الأبعاد للقيم الديمقراطية ويشجعهم على تبنّيها بشكل مدروس وواعٍ.

إن أي دراسة تحليلية يجب أن تستند إلى تقييم متأنٍ للواقع، معزولاً عن أية توقعات بشأن النتائج، إذ من الضروري فحص النتائج ضمن السياق الحقيقي لها وتحليلها من خلال منظورات متعددة لضمان فهم شامل وموضوعي للمعطيات المستقاة.

مع دراسة كيفية تضمين القيم الديمقراطية في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية بالمرحلة الثانوية، يظهر تحدّي تقييم دمج هذه القيم، خصوصاً التسامح، وقياس عمق تأثيرها في السياق التربوي، حيث يمكن أن يُفسر التأكيد المكثف على التسامح كمحاولة للتغطية على التوترات الاجتماعية والعرقية، إذ قد يُنظر إليه كوسيلة تستخدمها الحكومة لإظهار التزامها بالتعايش السلمي، بينما قد لا تعكس السياسات والإجراءات العملية هذا الالتزام بنفس القوة.

إضافةً إلى ذلك، يمكن اعتبار التركيز على التسامح أداة لتعزيز السيطرة الاجتماعية، حيث يدعم القيم التي تحافظ على النظام القائم ويقلل من فرص الاحتجاجات الاجتماعية أو النقد السياسي، كما أن التأكيد على التسامح قد يعكس نظرة مثالية للتعايش السلمي، ويتجاهل النزاعات والتحديات الحقيقية داخل المجتمع الجزائري، خصوصاً في فترات ما قبل الحراك الشعبي 2019، مما يؤدي إلى تقليل الاعتراف بوجود الصراعات الفعلية.

في هذا السياق، يرى بيير بورديو، "أن كل سلطة سياسية تعتمد على منظومة إيديولوجية رمزية ذات طابع مهيمن لتعزيز هيمنتها المشروعة بشكل مستمر ومتوسع، في هذا الإطار، تجد المؤسسة المدرسية نفسها متورطة بشكل موضوعي في هذه الوظيفة، حيث تتحول إلى جهاز، يتجاوز نقل المعارف والمهارات ليشكل النمذجة الضرورية للفرد وفق هذه النزعات الأيديولوجية الرمزية المهيمنة والمشروعة، بذلك، تسهم المؤسسة المدرسية بفعالية في الحدّ من استخدام العنف الفيزيائي المشروع كوسيلة للإكراه لصالح توظيف أكثر تكتمًا لكن أوسع للعنف الرمزي المشروع كوسيلة للإقناع، دون أن يكون الأفراد والجماعات على وعي بهذا التوجه"[1].

لذا من المهم النظر في كيفية تأثير التركيز المكثف على التسامح في إغفال جوانب أساسية أخرى كالمساواة، والتي تُعتبر قيمة ديمقراطية جوهرية لا غنى عنها في تحقيق عدالة اجتماعية شاملة، كما يُشدد ذلك على ضرورة فحص عمق وشمولية التعليم الديمقراطي في تمثيل الواقع والتحديات التي يواجهها المجتمع الجزائري، فعلى الرغم أن السياسات والتوجيهات التربوية قد تعكس رغبة في تعزيز قيم الديمقراطية، إلا أن هناك فجوة بين النوايا المعلنة والتنفيذ الفعلي في الفصول الدراسية، هذا التناقض قد يعكس صعوبات في ترجمة الأهداف التربوية إلى ممارسات تعليمية فعالة تحقق النتائج المرجوة.

في هذا الصدد، "يؤكد مايكل آبل على أهمية دور المسؤولين التربويين في حماية وتوجيه العملية التعليمية، مشيرًا إلى أن المدارس الديمقراطية لا يمكن أن تعمل بمعزل عن جهود هؤلاء المسؤولين الذين ينقلون التجربة التعليمية إلى الطلاب، بهدف نشر وتعميم الحياة الديمقراطية"[2].

أخيرا، يمكن القول إن ترتيب القيم الديمقراطية، بما في ذلك المساواة، في المناهج الجزائرية قد يعكس توازنًا بين الأبعاد التاريخية، الثقافية، والتعليمية الخاصة بالبلاد، مع ضرورة الاحتفاظ بالقدرة على التكيف والتغيير وفقًا لتطور المجتمع واحتياجاته الواقعية.

---

[1] أحمد كرومي: مرجع سابق، ص ص65، 67.

[2] عبد العظيم كريمي: مرجع سابق، ص192.

1-2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي الأول والذي نصّه:

- هل تحتوي كتب التاريخ في مرحلة التعليم الثانوي على القيم الديمقراطية (العدالة، المساواة، الحرية، التسامح، حقوق الإنسان) ؟

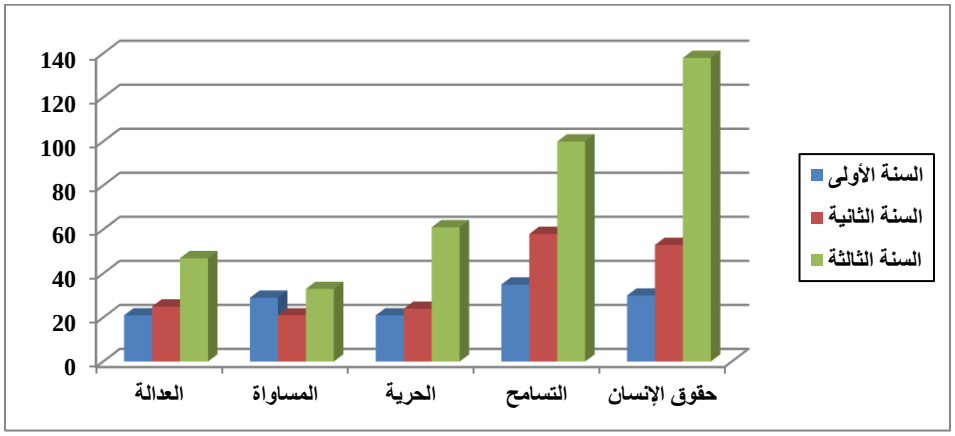
الجدول (16): يوضح توزيع القيم الديمقراطية ضمن كتب التاريخ للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي

القيم الديمقراطية	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		التكرار	النسبة (%)
	تكرار	نسبة (%)	تكرار	نسبة(%)	تكرار	نسبة(%)		
العدالة	21	15.44	25	13.81	47	12.40	93	13.36
المساواة	29	21.32	21	11.60	33	1.78	83	11.93
الحرية	21	15.44	24	13.26	61	16.09	106	15.23
التسامح	35	25.74	58	32.04	100	26.39	193	27.73
حقوق الإنسان	30	22.06	53	29.28	138	36.41	221	31.75
المجموع الكلي	**136**	**100**	181	**100**	379	**100**	**696**	**100**
النسبة	**%19.54**		**%26.00**		**%54.45**		**%100**	

بناءً على الجدول أعلاه والذي الذي يلخص توزيع القيم الديمقراطية في كتب التاريخ للسنوات الثلاث من مرحلة التعليم الثانوي، نجد أن قيمة حقوق الإنسان هي الأكثر تمثيلاً بنسبة إجمالية تقدر بـ (31.75%)، يليها التسامح بنسبة إجمالية (27.73%)، ثم قيمة الحرية التي سجلت نسبة (15.23%)، بعدها تظهر قيمة العدالة بنسبة تقدر بـ (13.36%)، أما قيمة المساواة تُعد القيمة الأقل تمثيلاً بنسبة (11.93%).

ولتسليط الضوء بصورة أكثر دقة على البيانات المستخلصة في هذا السياق، يُرفق أدناه رسم بياني يوضح النتائج:

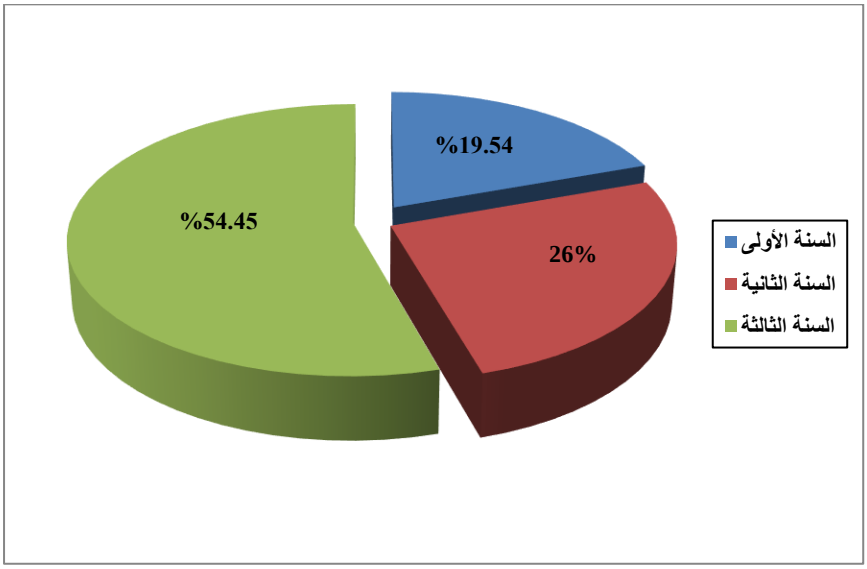
الشكل (02): توزيع القيم الديمقراطية ضمن كتب التاريخ لمرحلة التعليم الثانوي



أما على مستوى كل سنة من سنوات التعليم الثانوي، نسجل تواجد القيم الديمقراطية في السنة الثالثة من التعليم الثانوي بنسبة عالية وصلت إلى (54.45%)، تليها السنة الثانية من التعليم الثانوي بنسبة (26.00%)، ثم السنة الأولى من التعليم الثانوي بنسبة (19.54%).

كما هو موضح في الشكل الموالي:

الشكل (03): يوضح توزيع القيم الديمقراطية ضمن كتب التاريخ للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي



بعد استعراض النسب والأرقام المستخلصة من الجدول وتسليط الضوء على توزيع هذه القيم خلال مستويات التعليم الثانوي، يتضح أن هناك تسلسلًا واضحًا في التركيز عليها، مع إعطاء الأولوية لحقوق الإنسان كأكثر القيم تمثيلًا مما يعكس بُعدًا معينًا من الأولوية والتأكيد في المنهاج، فحقوق الإنسان باعتبارها القيمة الأكثر تمثيلاً (31.75%)، خاصة في السنة الثالثة ثانوي، بنسب تؤكد على أهمية هذه الحقوق كأساس للممارسة الديمقراطية وكضمانة لكرامة الفرد، أما قيمة "التسامح" (27.73%)، فتحظى بتمثيل ملحوظ عبر السنوات الثلاث، وهو الأمر الذي يعكس أهمية التعايش والتفاهم بين أفراد المجتمع، الحرية تأتي بعد ذلك (15.23%)، مع تأكيد خاص في السنتين الثانية والثالثة ثانوي، مما يعكس تقديرًا لنمو الطلاب وقدراتهم على استيعاب مفهوم الحرية بأبعاده المختلفة، تليها قيمة "العدالة" (13.36%)، التي تجد تمثيلاً في جميع السنوات، وهذا يشير إلى الاهتمام بتقديم العدالة كمفهوم مركزي في الفكر الديمقراطي، وأخيراً المساواة، مع نسب تُظهر الاهتمام بفكرة المساواة كحق أساسي وكمبدأ في التعامل بين الأفراد، رغم أن نسب تمثيلها قد لا تعكس الأولوية القصوى مقارنة بالقيم الأخرى.

فيما يتعلق بقيمتي العدالة والمساواة، يمكن القول أن هذا الترتيب يبرز النهج التربوي الذي يعطي أولوية لتأصيل فهم العدالة كمفهوم أساسي يسبق ويدعم تحقيق المساواة، فالتأكيد على العدالة قبل المساواة قد يعكس فلسفة تعليمية ترى أن فهم الإنصاف والنزاهة ضروري لإدراك قيمة المساواة الحقيقية وتطبيقها بشكل فعال في المجتمع.

وعلى العموم، يعكس هذا الترتيب نهجًا تعليميًا يرمي إلى بناء فهم تدريجي ومتعمق للقيم الديمقراطية، مع تقديم كل قيمة بشكل مستقل لضمان استيعاب أفضل وأكثر عمقًا من جانب الطلاب.

إن مادة التاريخ تعد ساحة حيوية لتعزيز القيم الديمقراطية، إذ توفر للطلاب فرصة فريدة لاستكشاف الأحداث التاريخية والشخصيات والقرارات التي شكلت مجرى البشرية، من خلال تحليل هذه الأحداث، يتعلم الطلاب العدالة، المساواة، الحرية، واحترام حقوق الإنسان، ويدركون أهمية التسامح والتعايش السلمي، هذه الدروس لا تعمق فهمهم للماضي فحسب، بل تسلحهم بالأدوات اللازمة للمساهمة بفعالية في مجتمعاتهم.

في هذا السياق ترى منظمة الأمم المتحدة أن الهدف الرئيس لتدريس التاريخ: "هو الحدّ من النزاعات في المجتمعات وفيما بينها، والإفصاح السلمي عن النقاط الخلافية الاجتماعية والسياسية، والترويج لمبادئ الديمقراطية التي يؤكدها نهج قائم على حقوق الإنسان، ولا تكون هذه الأهداف يسيرة المنال، إلا عندما يشمل التدريس الفكر النقدي، والتعلّم التحليلي، مما يشجع على النقاش، ويتيح نهجا مقارناً ومتعدد المنظورات"[1].

أما على المستوى الوطني، وانطلاقا من المبادئ العامة الفكرية والإنسانية والاجتماعية، يتوخى منهاج التاريخ في التعليم الثانوي: "تنمية شخصية الجزائري كفرد وعضو صالح منتج في مجتمع ديمقراطي حرّ، وكمواطن مدني ملتزم بالقوانين، مؤمن بمبادئ ومرتكزات الوطن التي تستجيب لضروريات بناء مجتمع متقدم يتلاحم فيه أبناءه في مناخ من الحرية والعدالة والديمقراطية والمساواة"[2].

أما بالنسبة لتحليل توزيع القيم الديمقراطية في كتب التاريخ لمرحلة التعليم الثانوي عبر السنوات الثلاث، نلاحظ تمايزًا ملحوظًا في تركيز هذه القيم من سنة إلى أخرى، فالسنة الأولى من التعليم الثانوي

---

[1] منظمة الأمم المتحدة: **تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها: مسائل حقوق الإنسان بما في ذلك النُّهُج البديلة لتحسين التمتع الفعلي بحقوق الإنسان والحريات الأساسية**، 9 أوت 2013، ص20.

[2] مديرية التعليم الثانوي ومديرية التعليم الثانوي التقني: **منهاج مادة التاريخ للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للجذعين المشتركين (آداب، علوم وتكنولوجيا)**، وزارة التربية الوطنية، مارس 2005، ص7.

والتي جاءت في المرتبة الأخيرة بنسبة (19.54%)، من حيث تمثيل القيم الديمقراطية، يعكس نهجًا تربويًا يُفضل تقديم القيم الديمقراطية بشكل تدريجي، بدءًا من مقدمة أساسية لفهم هذه المفاهيم في السنة الأولى، تمهيدًا لتعميق التحليل والاستيعاب في السنوات اللاحقة، في حين، تأتي السنة الثانية بنسبة (26.00%)، من حيث التركيز على القيم الديمقراطية، ويُفسر هذا الفارق بأن المناهج في هذه المرحلة ربما تركز على تعميق المعارف التاريخية والثقافية التي تمهّد الأرضية لفهم أكثر عمقًا للقيم الديمقراطية في السنة اللاحقة.

بينما تبرز السنة الثالثة من التعليم الثانوي بشكل واضح، حيث تحتل القيم الديمقراطية ضمنها نسبة متقدمة تصل إلى (54.45%)، مما يعكس توجهًا استراتيجيًا نحو تعميق فهم وتقدير الطلاب لهذه القيم في مرحلة نضجهم الفكري، كما أن التركيز المكثف على هذه القيمة في ختام مرحلة التعليم الثانوي، يبيّن المساعي المدروسة لتأصيل هذه المبادئ في وعي الطلاب، وذلك استعداد للتعليم الجامعي والحياة المدنية، كون طلاب السنة الثالثة ثانوي يكونون في مرحلة نضج فكري، تمكنهم من استيعاب وتقدير القيم الديمقراطية بشكل أعمق، وذلك استعدادًا للتحديات الأكاديمية والاجتماعية في التعليم الجامعي والمشاركة الفعالة في الحياة المدنية، حيث يُتوقع من الطلاب التعبير عن آرائهم، والمشاركة في النقاشات، والتفاعل مع أفكار متنوعة.

إن تعلُّم التلاميذ لمعاني وسلوكيات وأخلاقيات الديمقراطية، هو تجسيد لمفهوم "المواطنة الصالحة" بشكل عملي، وتظهر جلياً بعد تخرجهم من المدارس عندما ينخرطوا في مجتمعاتهم سواء التعليم العالي أم التعليم المهني أم سوق العمل، ليؤدوا أدواراً متعددة تتطلب مهارات وكفاءات عصرية، تتوازن فيها الحقوق والواجبات والمهام، ويمتد دور الأفراد في إحداث تأثيرات نوعية إيجابية في المجالات الثقافية، والاجتماعية السياسية، والاقتصادية، خلال مسيرتهم المهنية والثقافية، حيث يجد الخريج نفسه يُواجه في الحياة خبرات مشابهة لما تعلّمها في المدرسة، فتتشكل لدى الفرد خبرات تعليمية بنائية تراكمية في مختلف مواقف حياته، تُسْهم في تطور خبراته الشخصية وعلى صعيد العلاقات، وتُثري فهمه للحياة وكيفية التفاعل معها، لأن أسلوب التعلم المتّبع في المدرسة "ظرفي واقعي" مبني على علاقات اجتماعية يشترك فيها أشخاص من مختلف الفئات العمرية والخبرات، وهكذا يكتسب الفرد مهارة التعلّم مدى الحياة، ويكون عنصراً إيجابياً مُؤثراً في محيطه[1].

---

[1] سهير الصلاح: **في البيئات الديمقراطية– ديمقراطية اللاديمقراطية**، مقال منشور بتاريخ 2/5/ 2023 متاح على الرابط: https://www.aljazeera.net/blogs، تاريخ الاطلاع: 2024/04/16، الساعة: 17:31.

في السياق نفسه، يمكن الحديث عن الوعي السياسي والاجتماعي في الجزائر، كما هو الحال في العديد من المجتمعات، والذي يحيلنا إلى مسألة تجسيد القيم الديمقراطية في الواقع، فالشباب يواجهون تحديات وتوقعات متزايدة للمشاركة الفعالة في الحياة العامة، كونهم ينشطون في مجتمع يشهد تحولات سياسية واجتماعية مهمة، فالتركيز على الديمقراطية في التعليم يمكن أن يُعتبر استثمارًا في المستقبل، حيث يُعد الطلاب للمساهمة بشكل بنّاء في هذه التحولات، مما يُعزز من قدرة المجتمع على التطور ومواجهة التحديات، من ناحية أخرى، يُطرح سؤال حول مدى تطبيق هذه القيم على أرض الواقع، حيث أثبتت العديد من الدراسات، وجود فجوة بين القيم التي يتم تدريسها وبين ممارستها، سواء في الوسط التربوي أو في الحياة اليومية.

في هذا الصدد يمكن الإشارة إلى الدراسة التي قام (خالد الرميضي) حول "الممارسات التربوية الديمقراطية في المدرسة الكويتية"، والتي شملت طلبة الصف الرابع الثانوي، وقد وقع الاختيار على هذه الفئة الطلابية لأن الطلبة في هذه المرحلة يمثلون قمة الهرم التعليمي، ويعكسون جملة التأثيرات التي تركها النظام التعليمي في وعيهم، وفي أنظمتهم الإدراكية، وهم بالتالي يمثلون إلى حد كبير مخرجات نظام التعليم ما قبل الجامعي، كما يشكلون في الوقت نفسه الشريحة الطلابية التي تتأهب للالتحاق بالتعليم الجامعي، حسب رأي الباحث، وقد خلص الباحث من خلال دراسته إلى تدنّي مستوى التعامل الديمقراطي في المدرسة الكويتية من منظور الطلبة في مختلف بنود المحور البالغة اثني عشر بنداً وفي مجموع بنود المحور، وبالتعبير الإحصائي فإن درجة التعامل الديمقراطي بلغت 45% من سلم التعامل المثالي الممكن، وهي نسبة ضعيفة جداً لمدرسة حديثة تمارس فعالياتها في القرن الحادي والعشرين، كما شدد الباحث على "أهمية التفاعل الديمقراطي في الوسط المدرسي، لأنه يؤدي إلى توليد الحياة الديمقراطية، وتأصيل القيم الديمقراطية في وجدان الطلبة وفي عقولهم"[1].

في السياق الجزائري، تتقاطع نتائج دراسة (خالد الرميضي) مع ما توصلت إليه الباحثتان (شارف جميلة وبقال إسمى)، في دراسة حول "التعامل الديمقراطي في ظل إصلاحات المنظومة التربوية –دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى متوسط بمدينة وهران "والتي كشفت عن تدنّي مستويات الممارسات الديمقراطية في المؤسسات التعليمية، الباحثتان أرجعتا هذه النتيجة إلى "إخفاق المدرسة

---

[1] خالد الرميضي: **الممارسات التربوية الديمقراطية في المدرسة الكويتية (أراء عينة من طلبة الصف الرابع الثانوي في دولة الكويت)**، مجلة جامع دمشق، المجلد26، العدد04، 2010، ص184.

العمومية في أداء مهمتها الإنسانية وتكوين وعي ديمقراطي للمتعلمين بسبب هيمنة منظومة القيم الكلاسيكية القائمة على لغة القمع والزجر"[1].

هذا التحدي يتردد صداه في الفجوة الواسعة بين الطموحات التعليمية والواقع الاجتماعي الذي يعيشه الطلاب، حيث يواجهون تناقضًا صارخًا بين القيم التي يتم تعليمها وبين السلوكيات السائدة في المجتمع التي تتسم بالتنافسية الشديدة، تفضيل العلاقات الشخصية على الجدارة، والمرونة الأخلاقية التي قد تغفل عن الاستقامة والنزاهة، وهي سلوكيات تشكّل عقبات أمام تحقيق العدالة والمساواة التي تعتبر ركائز أساسية في الديمقراطية، هذا الاختلاف بين النظريات المثالية والتطبيقات الواقعية يخلق توترًا وإحباطًا، مما يعمق الصراع الداخلي لدى الطلاب بين ما يتعلمونه وما يجدونه سائدًا في المجتمع.

لذا تظهر أهمية تمثّل التلاميذ للقيم كأداة حاسمة للتغلب على هذه الفجوة، فعندما يتمكن الطلاب من تبنّي القيم بشكل فعّال وإدماجها في سلوكياتهم اليومية، يصبحون قادرين على التأثير في محيطهم وتحدي النماذج السلوكية السائدة التي تتناقض مع مبادئ العدالة والمساواة، هذا التمثّل العميق للقيم يمكن أن يمنح الطلاب القوة ليس فقط للتعرف على السلوكيات غير المثالية في مجتمعاتهم، بل وأيضاً ليكونوا قوة تغيير إيجابية، مسلحين بالفهم العميق والتزام العمل وفقاً للقيم التي يعتنقونها، ومن هنا، نرى أن تضمين القيم في المناهج الدراسية لا يُعد مجرد جزء نظري من التعليم، بل هو استثمار طويل الأمد يؤتي ثماره عندما يتقن الطلاب تطبيق هذه القيم في حياتهم الواقعية.

يوضح التوزيع النسبي للقيم الديمقراطية أن هذه الأخيرة متضمّنة في كتب التاريخ لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، مما يدفعنا للتعمق في فحص النتائج المستخلصة من كل كتاب على حدة، يتطلب هذا الاستقصاء تحليلًا تفصيليًا للمؤشرات الواردة في كل كتاب، بهدف فهم دقيق للأولويات والتأكيدات التي تعكسها محتوياتها.

---

[1] جميلة شارف، إسمى بقال: **التعامل الديمقراطي في ظل إصلاحات المنظومة التربوية: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى متوسط بمدينة وهران**، مجلة التنمية البشرية، المجلد06، العدد10، 2018، ص138.

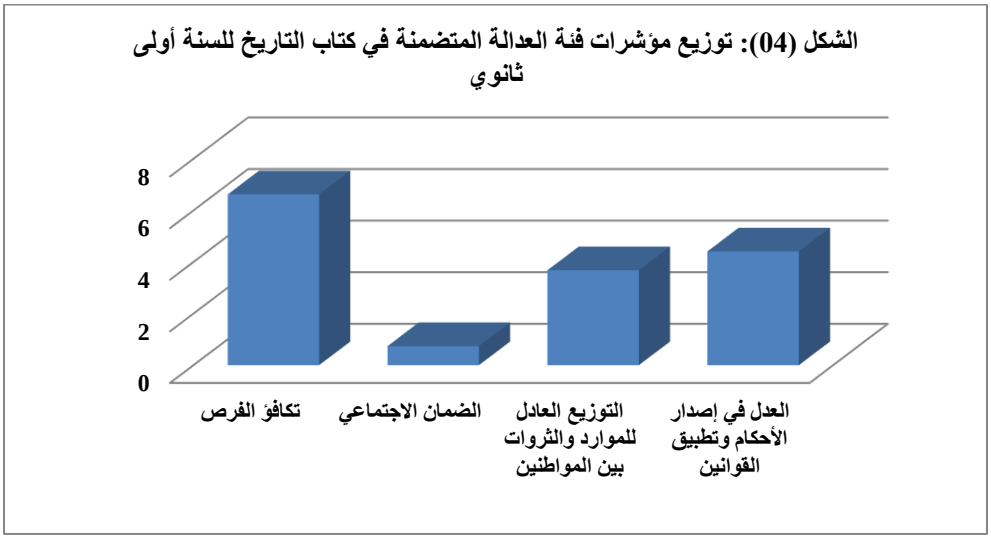
الجدول (17): يوضح توزيع القيم الديمقراطية في كتاب التاريخ للسنة الأولى ثانوي

القيم الديمقراطية	المؤشرات	صريح		ضمني		المجموع	النسبة (%)
		تكرار	(%)	تكرار	(%)		
العدالة	تكافؤ الفرص	3	4	6	9.83	9	6.62
	الضمان الاجتماعي	0	0	1	1.63	1	0.74
	التوزيع العادل للموارد والثروات بين المواطنين	3	4	2	3.28	5	3.68
	العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين	3	4	3	4.91	6	4.41
	مجموع	**9**	**%12**	**12**	**%19.64**	**21**	**%15.44**
المساواة	المساواة أمام القانون	6	8	2	3.27	8	5.88
	عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية	3	4	6	9.83	9	6.62
	المساواة في استخدام المرافق العامة	3	4	2	3.27	5	3.68
	المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة	5	6.66	2	3.27	7	5.15
	مجموع	**17**	**%22.66**	**12**	**%19.64**	**29**	**%21.32**
الحرية	حرية الرأي والتعبير	3	4	6	9.83	9	6.62
	حرية المعتقد	1	1.33	1	1.63	2	1.47
	حرية الترشح والتصويت	2	2.66	2	3.27	4	2.94
	حرية تنظيم الجمعيات والنقابات	1	1.33	0	0	1	0.74
	حرية الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون	5	6.66	0	0	5	3.68
	مجموع	**12**	**%15.54**	**9**	**%14.73**	**21**	**%15.44**
التسامح	المودة والرحمة	0	0	2	3.27	2	1.47
	احترام المرأة وتقديرها وتمكينها	0	0	0	0	0	0
	التعايش السلمي	6	8	3	4.91	9	6.62
	الإقرار بالتعددية الحزبية	0	0	0	0	0	0
	إعلاء المصلحة العامة	5	6.66	4	6.55	9	6.62
	الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب	10	13.33	5	8.19	15	11.03
	مجموع	**21**	**%27.99**	**14**	**%29.95**	**35**	**%25.74**
حقوق الانسان	الحق في الحياة	2	2.66	3	4.91	5	3.68
	الحق في الصحة	1	1.33	0	0	1	0.74
	الحق في العمل	1	1.33	0	0	1	0.74
	حق تقرير المصير	5	6.66	7	11.47	12	8.82
	حق اللجوء السياسي	1	1.33	0	0	1	0.74
	تجريم التعذيب	0	0	1	1.63	1	0.74
	حقوق الطفل	4	5.33	1	1.63	5	3.68
	حق تملك العقار واقتناء الممتلكات	2	2.66	2	3.27	4	2.94
	مجموع	**16**	**%21.3**	**14**	**%22.91**	**30**	**%22.06**
		75	**%100**	**61**	**%100**	**136**	**%100**

من خلال استعراض نتائج الجدول أعلاه، والمتعلق بتوزيع القيم الديمقراطية في كتاب التاريخ للسنة الأولى ثانوي:

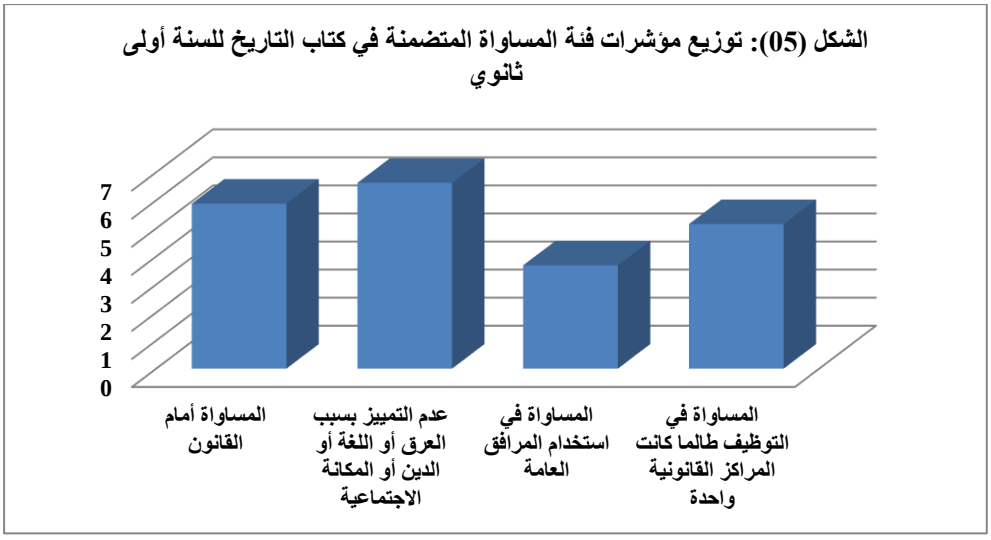
يظهر مؤشر "تكافؤ الفرص" ضمن قيمة **العدالة** بنسبة (6.62%)، يليه "العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين" بنسبة (4.41%)، "التوزيع العادل للموارد والثروات بين المواطنين" بنسبة (3.68%)، أما "الضمان الاجتماعي" فيظهر بأقل نسبة والتي تبلغ (0.74%).

الشكل (04): توزيع مؤشرات فئة العدالة المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة أولى ثانوي



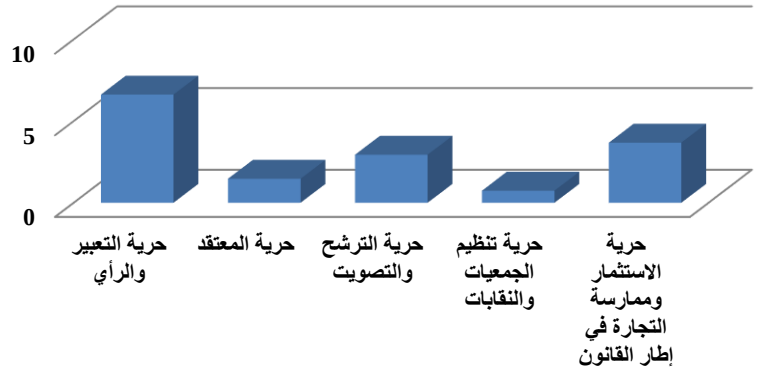
ضمن قيمة **المساواة**، جاء "عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية" كأعلى مؤشر بنسبة (6.62%)، تليه "المساواة أمام القانون" بنسبة (5.88%)، ثم "المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة" بنسبة مقاربة تقدر بـ (5.15%) أما "المساواة في استخدام المرافق العامة" فجاءت في المرتبة الأخيرة بنسبة حضور تقدر بـ (3.68%).

الشكل (05): توزيع مؤشرات فئة المساواة المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة أولى ثانوي



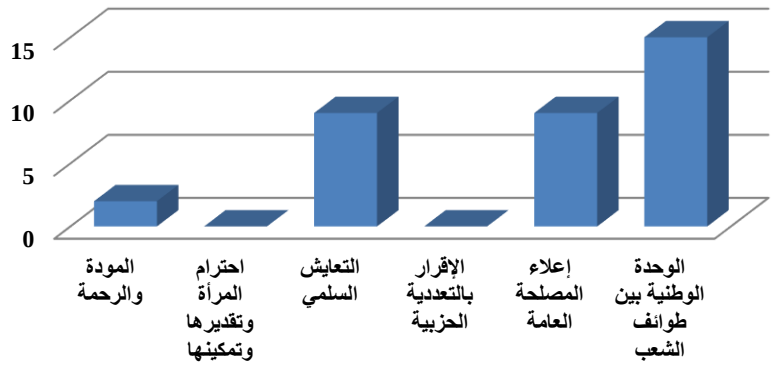
جاءت "حرية التعبير والرأي" كأعلى مؤشر ضمن قيمة **الحرية** بنسبة (6.62%)، تليها "الحرية في الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون" بنسبة (3.68%)، تأتي بعدها "حرية الترشح والتصويت" بنسبة (2.94%)، ثم "حرية المعتقد" بنسبة (1.47%)، أما "حرية تنظيم الجمعيات والنقابات فتسجل" أقل نسبة المقدرة بـ (0.74%).

الشكل (06): توزيع مؤشرات فئة الحرية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة أولى ثانوي



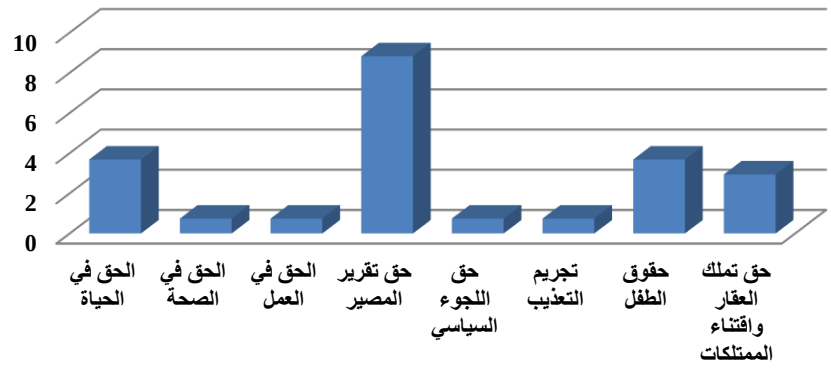
تبرز "الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب" كأعلى مؤشر ضمن قيمة **التسامح** بنسبة (11.03%)، تليها "إعلاء المصلحة العامة" و"التعايش السلمي" بنسب متساوية تقدر بـ (6.62%)، في حين سجلت "المودة والرحمة" نسبة حضور تقدر بـ (1.47%)، أما مؤشر "احترام المرأة وتقديرها وتمكينها" فلم يسجل أي نسبة ظهور ضمن مؤشرات هذه الفئة.

الشكل (07): توزيع مؤشرات فئة التسامح المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة أولى ثانوي



في قيمة **حقوق الإنسان**، نلاحظ أن "حق تقرير المصير" هو الأبرز بنسبة (8.82%)، يليه كل من "الحق في الحياة" و"حقوق الطفل" بنسب متساوية تقدر بـ (3.68%) لكل منهما، ثم "حق تملك العقار واقتناء الممتلكات" بنسبة (2.94%)، في حين تساوى كل من "الحق في الصحة" و"الحق في العمل" و"حق اللجوء السياسي" و"تجريم التعذيب" بنسبة (0.74%) لكل منهم.

الشكل (08): توزيع مؤشرات فئة حقوق الإنسان المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة أولى ثانوي



انطلاقًا من النسب التي تم استخلاصها من جدول توزيع القيم الديمقراطية في كتاب التاريخ للسنة الأولى ثانوي، **يُبرز التحليل الكيفي** أن "الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب" تحتل النسبة الأعلى ضمن قيمة التسامح بـ (11.03%)، وبأعلى تناول صريح بين كل المؤشرات بنسبة (13.33%)، وهو ما يشير إلى التأكيد القوي على أهمية بناء الوعي بالتعايش والانسجام الاجتماعي في أوساط الشباب، ويعكس توجه المنهج نحو تعزيز فكرة الهوية الوطنية الموحدة التي تتجاوز الاختلافات، هذا التناول الصريح نجده مذكورا بقوة في أغلب الدروس (العالم الإسلامي في ظل الخلافة العثمانية– العلاقات الداخلية–)، (العالم الإسلامي في ظل الخلافة العثمانية الإسلامية– صور من العلاقات الداخلية)، (الحركات القومية) (انتشار حركة القومية ونتائجها) (علاقات الجزائر الخارجية) فعلى سبيل المثال نذكر ما ورد في الصفحة (115) في الفقرة التابعة لدرس علاقات الجزائر مع الخلافة العثمانية والوطن العربي (... ميلاد دولة الجزائر، دولة ذات معالم معينة وحدود مرسومة فوق تراب تشكلت فيه أرض الوطن وتكونت فيه وحدة سياسية واقتصادية واجتماعية بعد الوحدة الدينية التي كانت القاسم المشترك الأعظم، وقامت على رأسه دولة لا تنتسب لعائلة ولا لقبيلة إنما تنتسب لوطن معين) هذه الفقرة توضح كيف أن الدولة لم تُبنى على أساس الانتماءات العائلية أو القبلية بل على أساس الانتماء للوطن الواحد.

كما يمكن تفسير هذه الفقرة ضمن سياق أوسع، يهدف إلى توضيح كيفية تحوّل المجتمعات من تشكيلات أقل تماسكًا إلى دولة ذات هوية وطنية موحدة، هذا السياق يتيح للطلاب فهم أن الوحدة الوطنية ليست معطاة مسبقًا بل هي نتاج عملية تاريخية طويلة تضمنت جهودًا مشتركة لتجاوز الانقسامات الداخلية وبناء شعور موحد بالانتماء، كما تلقي الضوء على الأبعاد الدبلوماسية والسياسية للجزائر خلال فترة مهمة من تاريخها، في هذا السياق، يتم تقديم الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب الجزائري كعامل محوري في تمكين الدولة من تحقيق استقلالها وتميزها، بالإضافة إلى إظهار كيف ساهمت هذه الوحدة الوطنية في تعزيز موقع الجزائر وعلاقاتها الخارجية.

من ناحية أخرى، تبرز قلة التركيز بنسب التمثيل المنخفضة على الضمان الاجتماعي (0.73%) وحرية تنظيم الجمعيات (0.73%)، فبالنسبة لمؤشر الضمان الاجتماعي، قد يكون هذا التمثيل، نتيجة للتركيز على الأسس التاريخية في كتب التاريخ، خاصةً في السنة الأولى ثانوي، حيث كان الاهتمام بشكل أساسي على الأحداث التاريخية الرئيسية والشخصيات والتحولات الكبرى، بينما لا قد يُعتبر الضمان الاجتماعي، باعتباره مفهومًا مرتبطًا بالسياسات العامة والتنمية الاجتماعية، ذا أهمية مماثلة في هذا السياق، كما يعود هذا أيضًا إلى الاهتمام الموسّع بالضمان الاجتماعي في المراحل التعليمية السابقة، وما يدعم هذا التحليل الدراسة التي أجراها الباحث (إبراهيم هياق)، والتي بيّنت أن مؤشر الضمان الاجتماعي قد حقق تمثيلًا مرتفعًا يبلغ (35.36%) في كتب التربية المدنية للمرحلة المتوسطة، وذلك ضمن الفئة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لحقوق الإنسان[1].

لكن هذا لا يبّرر أهمية أن يسلط الضوء على الحاجة لتوسيع نطاق تغطية مفهوم العدالة ليشمل الجوانب الاجتماعية بشكل أكبر، فالنسبة المتواضعة لتمثيل مفهوم الدعم والحماية الاجتماعية ضمن المنهج فرصة مثالية لتوسيع نطاق النقاش حول أهمية الرعاية الاجتماعية وأثرها على تعزيز النسيج الاجتماعي، ذلك أن الاستثمار في توسيع التغطية لهذه المفاهيم يُمكن أن يُسهم بشكل كبير في تطوير وعي الطلاب بأهمية التضامن الاجتماعي والمسؤولية المشتركة تجاه الفئات الأكثر ضعفًا في المجتمع، كما يُشكل هذا التمثيل المتواضع دعوة لإعادة النظر في كيفية تقديم المناهج للقيم الديمقراطية بشكل يضمن تنمية شخصية متكاملة ومتوازنة تتماشى مع متطلبات العصر وتحدياته.

[1] إبراهيم هياق: المرجع السابق، ص337.

أما فيما يخص تمثيل مؤشر "حرية تنظيم الجمعيات والنقابات" فيفتح باب النقاش حول هذا التمثيل أيضا، فبينما يمكن فهم التركيز الكبير على بعض جوانب الحرية على أنه انعكاس لأولويات معينة، فإن التغاضي أو المعالجة الهامشية لجوانب أخرى قد يؤدي إلى فجوة في الفهم الشامل للطلاب حول الحرية كمفهوم متعدد الأبعاد يشمل الحقوق الجماعية والفردية، لذا فإن تنويع التغطية لتشمل جميع جوانب الحرية، بما في ذلك حق تنظيم الجمعيات والنقابات، يعد أمرًا ضروريًا لتمكين الطلاب من فهم وتقدير المشاركة الفعالة في المجتمع وتعزيز الديمقراطية النشطة.

من ناحية شكل التناول، نلاحظ أن "الضمان الاجتماعي" له أضعف تمثيل ضمني ضمن مؤشرات قيمة المساواة بنسبة (1.63%) مع عدم وجود تناول صريح له، حيث تمت معالجته في سياقات تاريخية دون ذكره بشكل مباشر أو تحديده كقيمة ديمقراطية مهمة، على سبيل المثال، في درس التغيرات التاريخية في بريطانيا والمتمثلة في النهضة، في الصفحة (54)، تتحدث النصوص عن إصلاحات اجتماعية كبيرة مثل تحسين ظروف الحياة للمواطنين، وهي تلميحات تدعم مفهوم الضمان الاجتماعي دون أن تنسب هذه الجهود مباشرة إلى هذا المفهوم، بالمثل، في الوحدة المتعلقة بالجزائر خلال العصر الحديث، بداية من الصفحة (104)، تُعرض كيف ساهمت مجموعة من العوامل في تحسين الأوضاع الاجتماعية والثقافية، مظهرةً تطور النمو الديمغرافي، تحسّن الأحوال الصحية والمعيشية، وتوسع العمران ونمو المدن، دون أن تُصنف صراحةً هذه التحسينات كجزء من الضمان الاجتماعي، وبالتالي، هذا النهج الضمني قد يجعل الطلاب أقل وعيًا بأهمية الضمان الاجتماعي كمكون أساسي في بناء المجتمعات الديمقراطية ودوره في تعزيز العدالة والمساواة، لذا من المفيد تضمين أمثلة صريحة ومناقشات تفاعلية تسلط الضوء على كيفية تأثير الضمان الاجتماعي في الحياة اليومية وأهميته في تعزيز التماسك الاجتماعي.

من ناحية أخرى، لم يتم ذكر مؤشر "احترام المرأة وتقديرها وتمكينها" ومؤشر "الإقرار بالتعددية الحزبية" نهائيًا، في كتاب التاريخ للسنة الأولى الثانوي، وهذا قد يكون نتيجة التركيز على الموضوعات الأساسية، فقد يكون المنهج مصممًا لتغطية مجموعة محددة من الموضوعات الأساسية التي يُعتبر أنها أكثر أهمية أو إلحاحًا لفهم الطلاب في هذه المرحلة التعليمية، فقضايا مثل احترام المرأة والتعددية الحزبية، رغم أهميتها، قد لا تكون ضمن الأولويات الرئيسية في السياق التعليمي المحدد، وقد يكون هذا الغياب نتيجة الحساسيات الثقافية والاجتماعية، ففي بعض الأحيان، قد تُعتبر موضوعات مثل دور المرأة والتعددية الحزبية حساسة ثقافيًا أو اجتماعيًا، حيث يفضل مُصممو المناهج تجنب هذه الموضوعات أو

تأجيل تناولها حتى المراحل التعليمية الأعلى، أين يُعتقد أن الطلاب سيكونون أكثر استعدادًا للتعامل مع تعقيداتها.

كما قد تكون هناك قيود زمنية ومنهجية تفرض تحديد كمية المحتوى الذي يمكن تغطيته في كتاب معين، في هذه الحالة، قد تُعطى الأولوية لموضوعات أخرى يُنظر إليها على أنها أكثر أهمية للإطار العام للدرس أو المنهج.

هذا الأمر، قد يبدو طبيعيًا بالنظر إلى طبيعة مادة التاريخ، التي تركز بشكل أساسي على السرد التاريخي للأحداث الكبرى والتحولات السياسية والاجتماعية، أين تكون مثل هذه القضايا أقل حضورًا في الدروس المتعلقة بالأحداث التاريخية الكبرى.

ومع ذلك، فإن غياب هذه المؤشرات يفتح المجال لمناقشة إمكانية إدماج مثل هذه القضايا في المناهج التاريخية، بطريقة تعكس دور المرأة في المجتمع وأهمية التعددية السياسية كجزء من التحولات التاريخية، فبينما قد لا تكون هذه الموضوعات ضمن الأولويات الحالية للمحتوى الدراسي، إلا أنها تمثل جزءًا أساسيًا من قيم الديمقراطية والتنوع التي يمكن تعزيزها عبر مناهج التعليم المختلفة.

لكن هذا لا يُلغي ضرورة فتح مجال للنقاش حول كيفية تعزيز الشمولية والتنوع في المنهج، خاصة فيما يتعلق بدور المرأة وتمكينها في المجتمع، والتعددية السياسية، كعناصر حيوية في قيم التسامح.

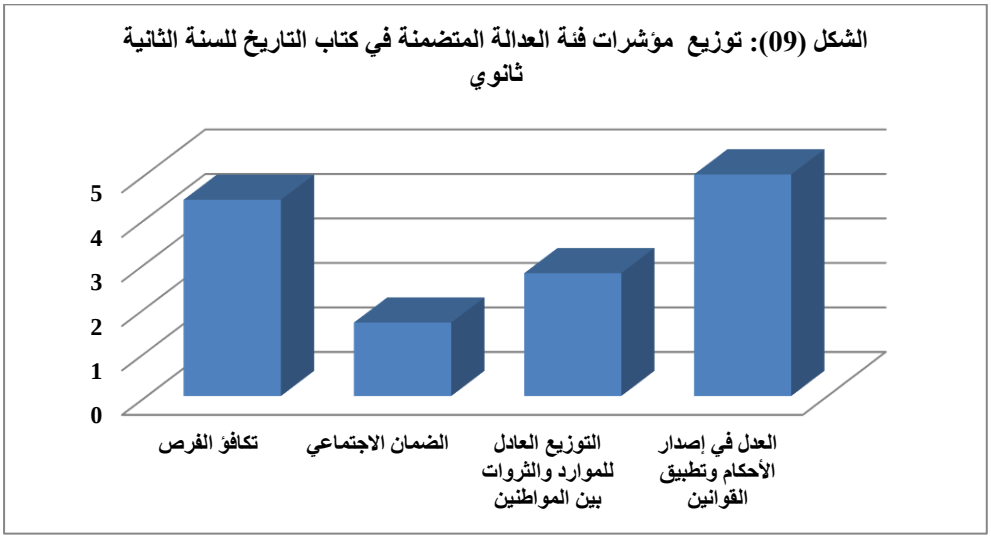
الجدول (18): يوضح توزيع القيم الديمقراطية في كتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي

القيم الديمقراطية	المؤشرات	صريح		ضمني		المجموع	النسبة (%)
		ت	(%)	ت	(%)		
العدالة	تكافؤ الفرص	5	5.26	3	3.48	8	4.41
	الضمان الاجتماعي	1	1.1	2	2.32	3	1.65
	التوزيع العادل للموارد والثروات بين المواطنين	2	2.1	3	3.48	5	2.76
	العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين	6	6.31	3	3.48	9	4.98
	مجموع	**14**	**%14.77**	**11**	**%12.76**	**25**	**%13.81**
المساواة	المساواة أمام القانون	8	% 8.42	3	%3.48	11	%6.08
	عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية	5	%5.26	5	%5.81	10	%5.52
	المساواة في استخدام المرافق العامة	0	0	0	0	0	0
	المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة	0	0	0	0	0	0
	مجموع	**13**	**%13.68**	**8**	**%9.29**	**21**	**%11.60**
الحرية	حرية الرأي والتعبير	7	7.36	2	2.32	9	4.98
	حرية المعتقد	2	2.1	1	1.16	3	1.65
	حرية الترشح والتصويت	2	2.1	0	0	2	1.11
	حرية تنظيم الجمعيات والنقابات	5	5.26	5	5.81	10	5.52
	حرية الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون	0	0	0	0	0	0
	مجموع	**16**	**%16.82**	**8**	**%9.29**	**24**	**%13.26**
التسامح	المودة والرحمة	0	0	2	2.32	2	1.11
	احترام المرأة وتقديرها وتمكينها	1	1.1	0	0	1	0.56
	التعايش السلمي	10	10.52	5	5.81	15	8.28
	الإقرار بالتعددية الحزبية	3	3.15	2	2.32	5	2.76
	إعلاء المصلحة العامة	6	6.31	10	11.62	16	8.83
	الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب	7	7.36	12	13.95	19	10.49
	مجموع	**27**	**%28.44**	**31**	**%36.02**	**58**	**%32.04**
حقوق الإنسان	الحق في الحياة	5	5.26	2	2.32	7	3.86
	الحق في الصحة	1	1.1	1	1.16	2	1.11
	الحق في العمل	2	2.1	0	0	2	1.11
	حق تقرير المصير	7	7.36	12	13.95	19	10.49
	حق اللجوء السياسي	2	2.1	2	2.32	4	2.20
	تجريم التعذيب	2	2.1	0	0	2	1.11
	حقوق الطفل	4	4.21	8	9.30	12	6.62
	حق تملك العقار واقتناء الممتلكات	2	2.1	3	3.48	5	2.76
	مجموع	**25**	**%26.33**	**28**	**%32.53**	**53**	%29.28
المجموع		**95**	**%100**	**86**	**%100**	**181**	**%100**

من خلال نتائج الجدول أعلاه، نلاحظ ما يلي:

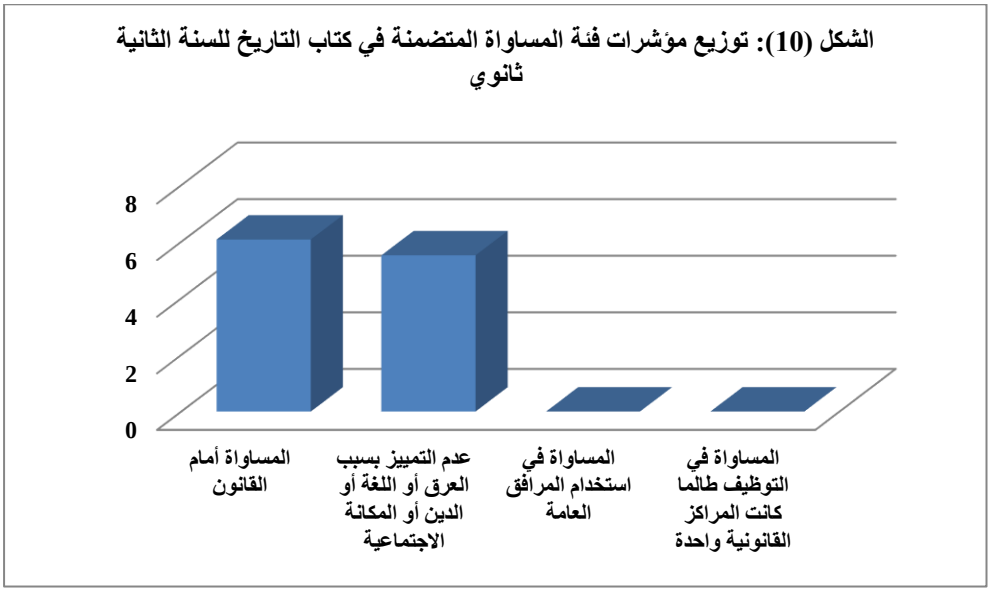
العدالة: يتصدر "العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين" بنسبة (4.98%)، يليه " تكافؤ الفرص" بنسبة (4.41%)، ثم "التوزيع العادل للموارد والثروات بين المواطنين" بنسبة ظهور قدرت بـ (2.76%)، ثم "الضمان الاجتماعي" بنسبة (1.65%)،

الشكل (09): توزيع مؤشرات فئة العدالة المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي



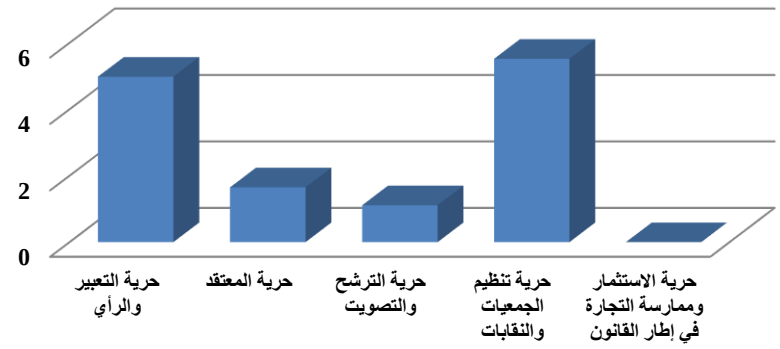
المساواة: ضمن هذه القيمة تبرز "المساواة أمام القانون" كأعلى مؤشر بنسبة (6.08%)، يليها "عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية" الذي سجل نسبة (5.52%)، مع غياب تسجيل أي نسبة لكل من "المساواة في استخدام المرافق العامة" و"المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة".

الشكل (10): توزيع مؤشرات فئة المساواة المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي



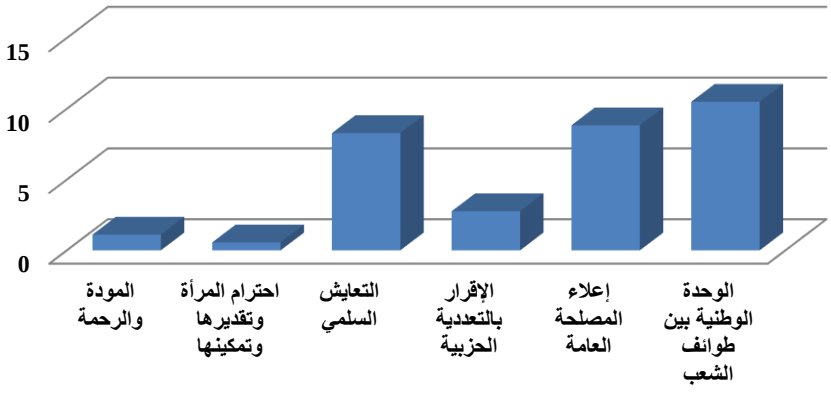
الحرية: تأتي في المقدمة "حرية تنظيم الجمعيات والنقابات" بنسبة (5.52%)، تليها "حرية الرأي والتعبير" بنسبة (4.98%)، أما "حرية المعتقد"، و"حرية الترشح والتصويت" فتسجلان نسبًا أقل (1.65%) و(1.11%) على التوالي، وغياب تام "لحرية الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون".

الشكل (11): توزيع مؤشرات فئة الحرية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي



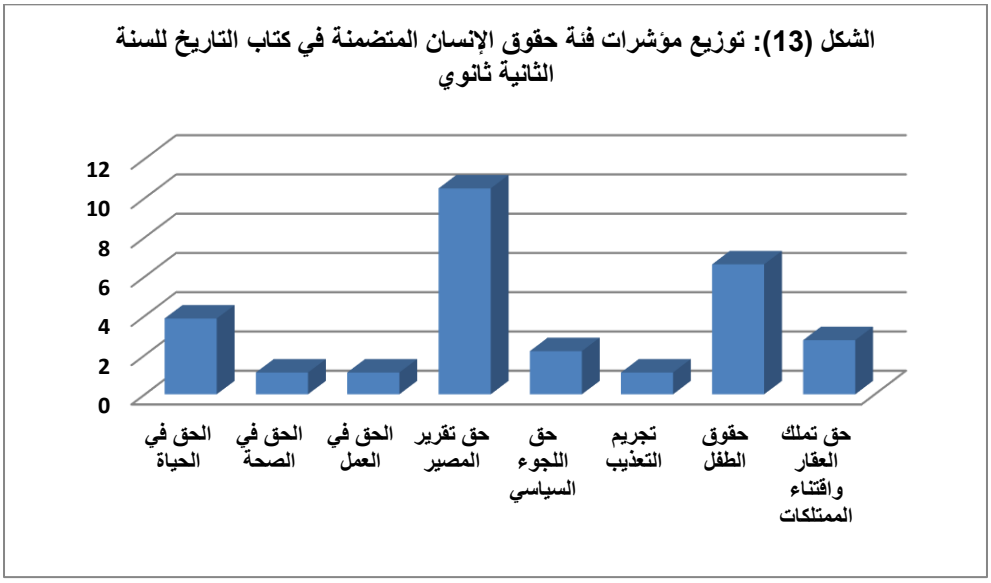
التسامح: ضمن هذه الفئة تبرز "الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب" بأعلى نسبة المقدرة بـ (10.49%)، بعدها "إعلاء المصلحة العامة" بنسبة (8.83%)، بينما يُسجل "التعايش السلمي" نسبة (8.28%)، وبعدها "الإقرار بالتعددية الحزبية" بنسبة (2.76%) ثم تأتي "المودة والرحمة" في المرتبة ما قبل الأخيرة بنسبة (1.11%)، في حين سجّل "احترام المرأة وتقديرها وتمكينها" أقل نسبة المقدرة بـ (0.56%).

الشكل (12): توزيع مؤشرات فئة التسامح المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي



حقوق الإنسان: ضمن هذه القيمة، يتصدر "حق تقرير المصير" بنسبة (10.49%)، تليه "حقوق الطفل" بنسبة (6.62%)، بينما تتوزع النسب الباقية على التوالي: "الحق في الحياة" بنسبة (3.86%)، ثم "حق تملك العقار واقتناء الممتلكات" بنسبة (2.76%)، "حق اللجوء السياسي" بنسبة (2.20%)، بينما أقل نسبة والمقدرة بـ (1.11%) فسجلها كل من "الحق في الصحة" و" الحق في العمل" و"تجريم التعذيب".

الشكل (13): توزيع مؤشرات فئة حقوق الإنسان المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي



بعد استعراض النسب والأرقام المستخلصة من جدول توزيع القيم الديمقراطية في كتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي، **ننتقل الآن لاستكشاف الأبعاد الكيفية لهذه النتائج**، حيث تبرز قيمة التسامح ضمن هذا الكتاب أيضاً، كأكثر القيم تمثيلًا بنسبة إجمالية تصل إلى (32.04%)، مع تأكيد خاص على "الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب" بنسبة (10.49%)، يُعزز التركيز على الوحدة الوطنية، الأهمية القصوى التي يُعليها منهاج التاريخ لفكرة التلاحم والانسجام داخل الدولة، مؤكدًا على الحاجة للعمل المشترك من أجل الصالح العام، ومن العبارات الدالة على هذا الظهور ما ورد في الصفحة 122 (ضمان استمرارية الدولة الجزائرية وتأكيد وحدة الشعب الجزائري وتعلقه بأرضه ودينه) والصفحة 150 (أهمية الوحدة والتلاحم والتحالف رغم الاختلافات الفكرية والسياسية)، الصفحة 142 (علق البشير الإبراهيمي متفائلاً بميثاق "سان فرانسيسكو" ومبادئه وأنه سيضمن تحرر شمال إفريقيا كما وجّه نداء في جريدة "البصائر" عام 1947 يهدف إلى وحدة الجزائريين خارج الأحزاب)، الصفحة 135 (السعي لتوحيد أبناء الشعب الجزائري تحت راية العروبة والإسلام)، نسبة (10.49%) أيضا سجلها "مؤشر تقرير المصير" ضمن قيمة حقوق الإنسان التي جاءت بعد التسامح من حيث التمثيل، مع ملاحظة تطابق بين المؤشرين في شكل التناول، صريح (7.36%) وضمني بنسبة (13.95%) لكليهما، هذا يُظهر أهمية تمكين الطلاب من فهم حقوقهم الأساسية وأهمية الاستقلالية والسيادة في السياق الدولي والوطني، وقد جاء في المادة (30) من

دستور 2016 "الجزائر متضامنة مع جميع الشّعوب الّتي تكافح من أجل التّحرّر السّياسيّ والاقتصاديّ، والحقّ في تقرير المصير، وضدّ كلّ تمييز عنصريّ"[1]، ومن العبارات التي تدل على ظهور هذا الحق، نذكر ما ورد في الصفحة 36 (قرار منظمة الأمم المتحدة متعلق بحق الشعوب في تقرير مصيرها 16 ديسمبر1952م على الدول الأعضاء في المنظمة الاعتراف بحق سكان الأقاليم الواقعة تحت وصايتها والخاضعة لإدارتها في تقرير مصيرهم وإعانة هذه الشعوب على بلوغ ذلك...)، أيضا ما ورد في الصفحة 47 (اعتماد مبدأ الحق الإلهي في تقرير مصير الشعوب)، كذلك في الصفحة 59 (ولأن الأقليات القومية الراغبة في التحرر ستجد في انشغال السلطة المركزية في الحرب الفرصة المواتية لإعلان ثورتها والمطالبة بحقها في تقرير مصيرها)، العبارة الواردة في الصفحة 63 (تصريح ولسون بتاريخ جانفي 1918 المتضمن لمبدأ "حق الشعوب في تقرير مصيرها")، الصفحة رقم67 (مبدأ حق الشعوب في تقرير المصير)، العبارة الواردة في الصفحة 153 (إذ نطلب إرسال نواب عنا نختارهم بحرية لتقرير مصيرنا تحت إشراف جمعية الأمم المتحدة) إلى غيرها من العبارات.

التركيز المستمر على "الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب" و"حق تقرير المصير"، الذي حظي بتمثيل بارز في كتاب السنة الثانية ثانوي أيضاً، يُشير إلى نهج استراتيجي يهدف إلى تعزيز الوعي بأهمية السيادة والاستقلالية ضمن السياق الوطني والدولي، هذا الاستمرار في التركيز على هذين المؤشرين، يُظهر إدراكًا لأهمية تمكين الطلاب من فهم وممارسة حقوقهم الأساسية، ويدعم قدرتهم على المساهمة الفعّالة والمؤثرة في الشؤون الوطنية والعالمية.

بعد تحليل النتائج المتعلقة بمؤشرات "الوحدة الوطنية" و"حق تقرير المصير"، نتجه نحو فحص مؤشر حيوي آخر ضمن كتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي وهو "احترام المرأة وتقديرها وتمكينها" والذي حظي بأدنى تمثيل في فئة التسامح بنسبة (0.56%) فقط، وبأدنى تناول صريح المقدر بـ (1.1%)، وغياب التناول الضمني له، كما لم يسجل أي تمثيل في كتاب التاريخ للسنة الأولى ثانوي أيضا، هذا التمثيل المنخفض قد يعكس السياق التاريخي الذي غالبًا ما يُظهر تركيزًا على الشخصيات والأحداث التي تهيمن عليها الشخصيات الذكورية.

وهذا يعني أن النساء وأدوارهن التاريخية إما أن تُغفل أو لا تُعطى الأهمية الكافية في السرديات التاريخية التقليدية، مما يؤدي إلى استمرار التمثيل المنخفض لهذه القيم في المناهج الدراسية.

---

[1] **دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية:** مارس 2016، ص5، متاح على الرابط: https://www.joradp.dz/har/consti.htm، تاريخ الاطلاع 2024/03/30، على الساعة: 17:24.

بالإضافة إلى ذلك، تواجه بعض الثقافات تحديات مستمرة تتمثل في تردد حول مناقشة قضايا تمكين المرأة بشكل مفتوح وشامل، في هذا السياق، توفر فكرة بيير بورديو حول هيمنة الذكورية ودورها في تشكيل العلاقات الاجتماعية والثقافية بُعدًا قويًا لتحليل التمثيل المنخفض لقيمة "احترام المرأة وتقديرها وتمكينها" في كتب التاريخ، لقد ناقش بورديو كيف أن النساء غالبًا ما يُعاملن كأشياء أو رموز في النظم الرمزية التي يسيطر عليها الرجال، حيث يقول "إن مبدأ الدونية والاستبعاد للمرأة الذي يُصّدق عليه ويضخّمه النسق الأسطوري– الطقوسي لدرجة العمل منه مبدأ لتقسيم كل الكون، ليس شيئًا إلاَّ اللاتماثل الجوهري الذي هو لا تماثل الذات والموضوع، والعون والوسيلة، والذي يتأسس بين الرجل والمرأة على أرضية المبادلات الرمزية، وعلى علاقات الإنتاج وإعادة الإنتاج لرأس المال الرمزي (...) ولا تستطيع النساء الظهور فيه إلا كأشياء، أو بالأحرى كرموز، حيث أن المعنى قد تشكل خارجها، وحيث أن وظيفتها هي في المساهمة في تأبيد أو زيادة رأس المال الرمزي الممسوك من الرجال، تلك هي الحقيقة المكانة الممنوحة للنساء"[1].

إن بورديو يشير إلى أن العلاقات بين الجنسين غالبًا ما تكون مهيكلة ضمن نظام رمزي يعزز الهيمنة الذكورية، يعمل على إعادة إنتاج الدونية من خلال التبادلات الرمزية، لذا فإن البنى التعليمية قد تعكس وتعزز هذه الهيمنة من خلال إغفال أو التقليل من شأن مساهمات المرأة، هذا التحفظ الثقافي يُعيق تقدم التعليم الشامل والمتكافئ، فالتمثيل المنخفض لاحترام وتمكين المرأة يمكن أن يؤثر سلبًا على كيفية فهم الطلاب لأدوار الجنسين ومشاركتهم في المجتمع كمواطنين متساوين، كما أن تعزيز تقدير واحترام المرأة في التعليم يمكن أن يساهم في بناء مجتمع أكثر توازنًا وعدلاً.

كما يرى بورديو أن السلطة الإيديولوجية المهيمنة تمارس عنفا رمزيا بمعنى أن الدولة عبر مجموعة من المؤسسات الرسمية والشرعية تطبق عنفاً رمزيا ضد الأفراد والجماعات، وهو ما يكرسه المجتمع الحاكم والمسيطر ويستند إليه في بسط نفوذه وهيمنته، هذا الأخير له صدى أكبر وأخطر من العنف السياسي البوليسي" يمكن أن يحقق العنف الرمزي نتائج أحسن قياسا بما يحققه العنف السياسي"[2].

---

[1] بيار بورديو: **الهيمنة الذكورية**، ترجمة سلمان قعفراني، مراجعة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، ط1، لبنان، 2009، ص ص72، 73.

[2] Pierre Bourdieu, **Loïc Wacquant: Réponses pour une anthropologie réflexive**, La Seuil, Paris, 1992, p141.

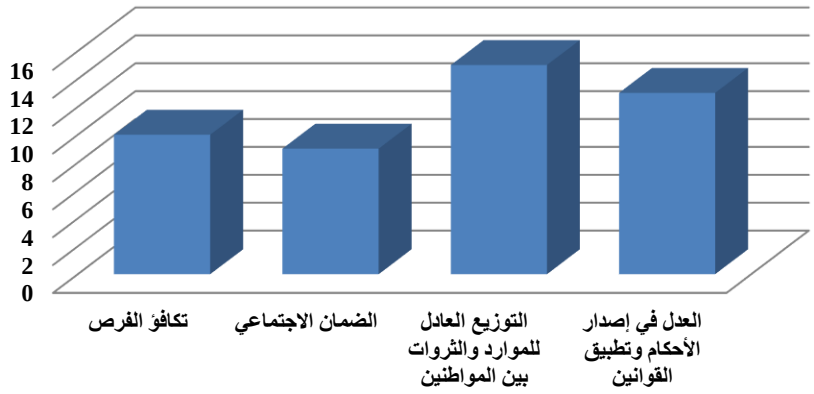
الجدول (19): يوضح توزيع القيم الديمقراطية في كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي

القيم الديمقراطية	المؤشرات	صريح		ضمني		المجموع	النسبة (%)
		ت	(%)	ت	(%)		
العدالة	تكافؤ الفرص	6	2.88	4	2.34	10	2.64
	الضمان الاجتماعي	5	2.40	4	2.34	9	2.38
	التوزيع العادل للموارد والثروات بين المواطنين	6	2.88	9	5.26	15	3.96
	العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين	5	2.40	8	4.68	13	3.43
	مجموع	**22**	**%10.56**	**25**	**%14.62**	**47**	**%12.40**
المساواة	المساواة أمام القانون	6	2.88	5	2.92	11	2.90
	عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية	8	3.84	10	5.85	18	4.75
	المساواة في استخدام المرافق العامة	2	0.96	1	0.58	3	0.79
	المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة	0	0	1	0.58	1	0.26
	مجموع	**16**	**%7.68**	**17**	**%9.93**	**33**	**%8.71**
الحرية	حرية الرأي والتعبير	8	3.84	9	5.26	17	4.49
	حرية المعتقد	6	2.88	5	2.92	11	2.90
	حرية الترشح والتصويت	10	4.80	5	2.92	15	3.96
	حرية تنظيم الجمعيات والنقابات	4	1.92	5	2.92	9	2.37
	حرية الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون	3	1.45	6	3.51	9	2.37
	مجموع	**31**	**%17.73**	**30**	**%17.53**	**61**	**%16.09**
التسامح	المودة والرحمة	3	1.45	10	5.85	13	3.43
	احترام المرأة وتقديرها وتمكينها	1	0.48	2	1.17	3	0.79
	التعايش السلمي	28	13.46	10	5.85	38	10.03
	الإقرار بالتعددية الحزبية	1	0.48	2	1.17	3	0.79
	إعلاء المصلحة العامة	10	4.80	8	4.68	18	4.75
	الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب	15	7.18	10	5.85	25	6.60
	مجموع	**58**	**%27.85**	**42**	**%24.57**	**100**	**%26.39**
حقوق الإنسان	الحق في الحياة	9	4.32	13	7.60	22	5.80
	الحق في الصحة	4	1.92	2	1.17	6	1.58
	الحق في العمل	8	3.84	3	1.75	11	2.90
	حق تقرير المصير	37	17.79	13	7.60	50	13.19
	حق اللجوء السياسي	7	3.36	5	2.92	12	3.17
	تجريم التعذيب	4	1.92	8	4.68	12	3.17
	حقوق الطفل	8	3.84	8	4.68	16	4.22
	حق تملك العقار واقتناء الممتلكات	4	1.92	5	2.92	9	2.37
	مجموع	**81**	**%38.91**	**57**	**%33.32**	**138**	**%36.41**
المجموع		**208**	**%100**	**171**	**%100**	**379**	**%100**

استنادًا إلى الجدول أعلاه نلاحظ ما يلي:

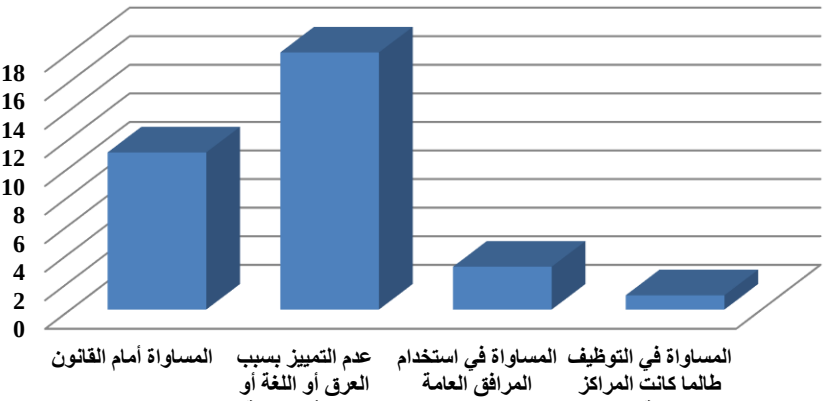
العدالة: ضمن هذه القيمة، برز التوزيع "العادل للموارد والثروات بين المواطنين" كأعلى مؤشر بنسبة (3.96%)، يأتي بعده "العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين" بنسبة (3.43%)، يليه "تكافؤ الفرص" بنسبة (2.64%)، ثم "الضمان الاجتماعي" بأقل نسبة والمقدرة بـ (2.38%).

الشكل (14): توزيع مؤشرات فئة العدالة المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي



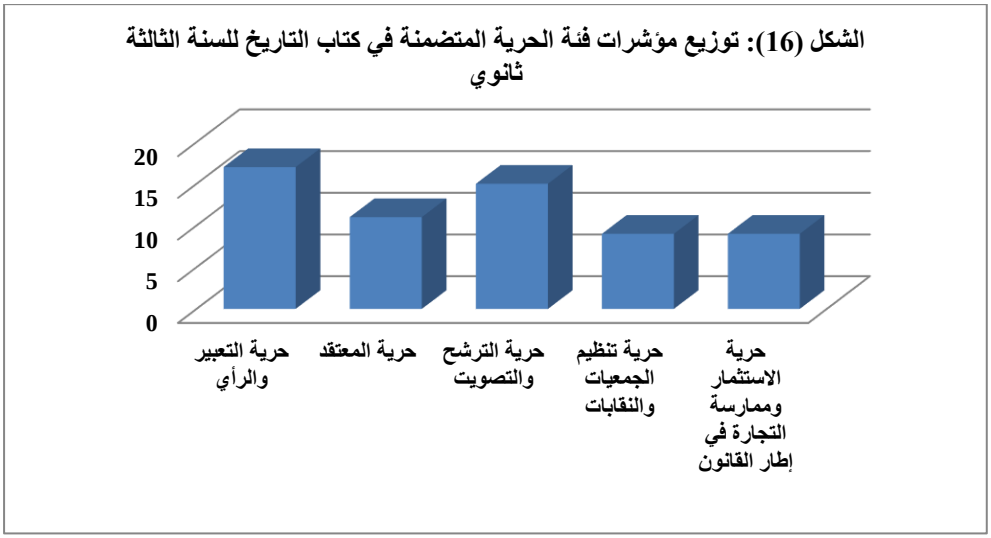
المساواة: يتصدر "عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية" هذه الفئة بنسبة (4.75%)، تليه "المساواة أمام القانون" بنسبة (2.90%)، بينما تحظى "المساواة في استخدام المرافق العامة" بنسبة (0.79%)، أما "المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة" فسجلت أقل نسبة مقدرة بـ (0.26%).

الشكل (15): توزيع مؤشرات فئة المساواة المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي



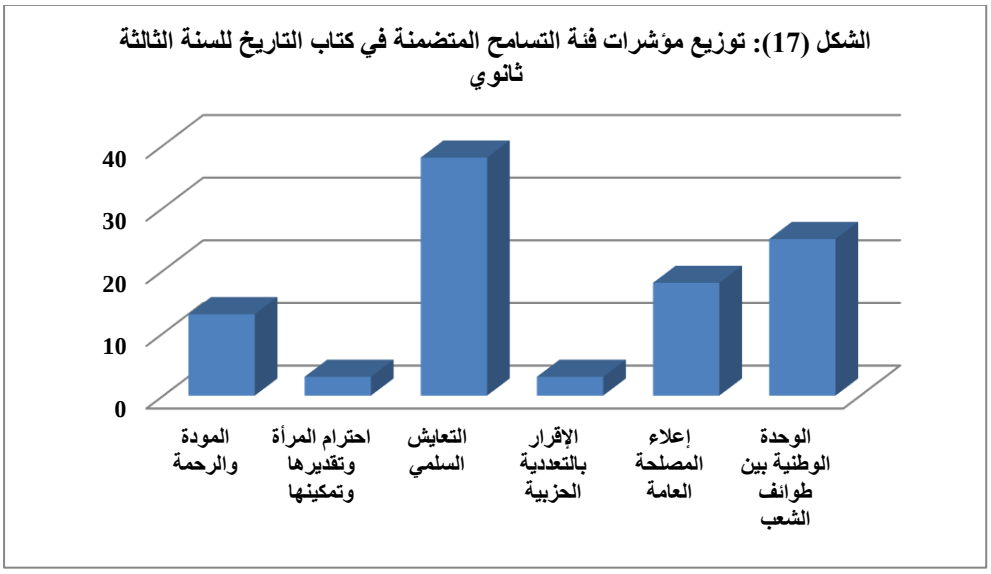
الحرية: تتصدر "حرية الرأي والتعبير" بنسبة (4.49%)، بعدها "حرية الترشح والتصويت" بنسبة (3.96%)، تليها "حرية المعتقد" بنسبة (2.90%)، ثم سجلت كل من "حرية تنظيم الجمعيات والنقابات"، و"حرية الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون" نسبة حضور تقدر بـ (2.37%) لكليهما.

الشكل (16): توزيع مؤشرات فئة الحرية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي



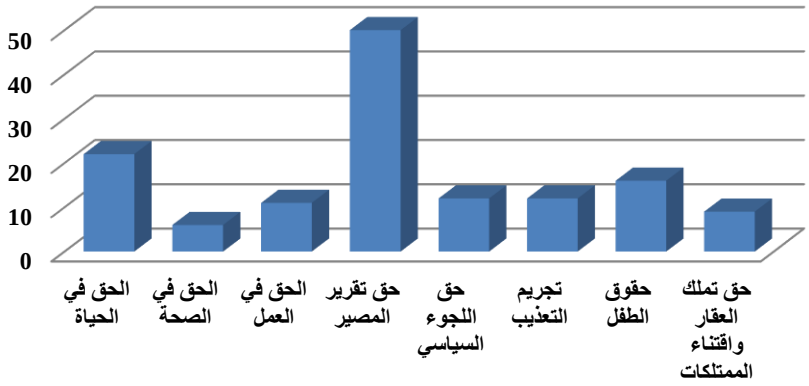
التسامح: يبرز "التعايش السلمي" كأهم مؤشر بنسبة (10.03%)، ثم تأتي "الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب" بنسبة (6.60%)، يليها "إعلاء المصلحة العامة" بـ (4.75%)، أما " المودة والرحمة" فسجلت نسبة (3.43%)، أما المرتبة الأخيرة فتساوى فيها كل من "احترام المرأة وتقديرها وتمكينها" و"الإقرار بالتعددية الحزبية" بنسبة تقدر بـ (0.79%).

الشكل (17): توزيع مؤشرات فئة التسامح المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي



حقوق الإنسان: يتصدر "حق تقرير المصير" بأعلى نسبة ظهور تبلغ (13.19%)، يليه "الحق في الحياة "الذي يحظى بتمثيل مهم بنسبة (5.80%)، متبوع بـ "حقوق الطفل" بنسبة (4.22%)، ثم "حق اللجوء السياسي" و"تجريم التعذيب" كلٌ بنسبة (3.17%)، في حين سجل "الحق في العمل" نسبة حضور تقدر بـ (2.90%)، ثم "حق تملك العقار واقتناء الممتلكات" بنسبة (2.37%)، أما "الحق في الصحة" فسجل أقل نسبة حضور تقدر بـ(1.58%).

الشكل (18): توزيع مؤشرات فئة حقوق الإنسان المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي



مع تقدمنا نحو فهم أعمق للقيم الديمقراطية المتضمنة في كتب التاريخ، نلقي الضوء على بعض المؤشرات الأساسية التي تبرز بشكل متكّرر، يتجلى هذا بوضوح في مؤشرات مثل "حق تقرير المصير" الذي سجل أعلى تمثيل بنسبة (13.19%) ضمن فئة حقوق الإنسان في محتوى كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي، ومسجلاً أعلى نسبة تناول صريح بين كل المؤشرات والمقدرة بـ (17.79%)، هذا الاهتمام بحق تقرير المصير يتوافق مع الأهمية التاريخية للنضال من أجل الاستقلال في الجزائر، مما يُبرز قيمة الحرية والاستقلال في الوعي الجماعي للمجتمع الجزائر.

إن التأكيد على "حق تقرير المصير" من خلال النسبة القوية للتناول الصريح المقدرة بـ (17.79%)، لا يعكس الأهمية الخاصة التي مُنحت للاستقلال والسيادة فقط، بل يعكس أيضًا موقف الجزائر الثابت والمبدئي تجاه دعم حق تقرير المصير للدول والشعوب التي عانت من الاستعمار، فتاريخ الجزائر الطويل في دعم حركات التحرر الوطني، والمساهمة في الحوارات الدولية حول الاستقلال وتقرير المصير، يجعل من هذا المؤشر عنصرًا محوريًا يتجاوز الإطار التعليمي ليصبح جزءًا من الهوية الوطنية والدبلوماسية الجزائرية.

لقد دعمت الجزائر قضايا تقرير المصير في مختلف المحافل الدولية، مثل موقفها الداعم لحق الشعب الفلسطيني في تقرير مصيره، وكذلك دعمها لجبهة البوليساريو في الصحراء الغربية، هذه المواقف تُظهر التزام الجزائر بمبادئ العدالة والحرية للشعوب كافة، وتُعزز من فهم الطلاب لأهمية هذه القيم في سياق وطني عالمي وتاريخي أوسع.

من الطبيعي إذن أن يتضمن المحتوى الدراسي هذا المؤشر، ليس لأنه يعكس فقط السياق التاريخي للنضال الجزائري من أجل الاستقلال، بل يعبّر أيضًا عن السياسة الخارجية الجزائرية ومساهمتها النشطة في دعم حركات التحرر العالمية، مما يُثري التحليل ويوفر للطلاب فهمًا عميقًا للقيم التي تُشكل الأساس للسيادة الوطنية وحقوق الإنسان.

ومن العبارات الدالة على هذا المؤشر يمكننا ذكر أهم ما ورد في بعض الصفحات من كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي: الصفحة 158 (خاصة ميثاق الأطلسي سنة 1941 وما تمخض عنه مؤتمر سان فرانسيسكو 1945 الذي أقر حق الشعوب في تقرير المصير) الصفحة 168 (أن المواثيق الدولية تقر بحق الشعوب في تقرير مصيرها) الصفحة 186 (دعم حق تقرير المصير للشعب الجزائري في باندونغ 1955) الصفحة 190 (درس القضية الجزائرية في المحافل الدولية سبتمبر/ديسمبر1959: الاعتراف بحق تقرير مصير الشعب الجزائري حصل على ثلثي الأصوات) الصفحة 198 (تابع لدرس سلم الشجعان طرح مشروع تقرير المصير 1959/09/16: اعترف فيه "دوغول" خطابيا بحق الشعب الجزائري تقرير مصيره) إلى غيرها من العبارات.

يظل التسامح مؤشرًا رئيسيًا، حيث يظهر كجزء لا يتجزأ من الأسس التي ركز عليها كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي، من خلال مؤشر "التعايش السلمي"، الذي يعد أحد فروعه، والذي سجل نسبة ظهور معتبرة تقدر بـ (10.03%)، وبتناول صريح يقدر بـ (13.46%) وهذا يُظهر بوضوح أن المنهاج يهدف إلى تجهيز الطلاب بالقدرات اللازمة لفهم وتقدير الاختلافات في إطار احترام متبادل وسلام دائم، مما يعكس تركيزًا ملحوظًا على الحاجة إلى بناء جسور التفاهم بين مختلف الطوائف والأديان داخل الدولة، هذا التأكيد يتوافق مع الرؤية الوطنية التي تضمنتها ديباجة القانون التوجيهي للتربية الوطنية، التي تشدد على ضرورة إدراج مفهوم الديمقراطية وقيمها، بما في ذلك التسامح، ضمن المنظومة التربوية لتنمية روح المواطنة والمسؤولية لدى الأجيال الشابة، ومن العبارات التي تُؤكد ظهور هذا المؤشر في كتاب السنة التاريخ للسنة الثالثة ثانوي ما ورد في الصفحة (25) (التعايش السلمي: مفهوم جديد في العلاقات الدولية دعت إليه قيادة الإتحاد السوفياتي عقب موت ستالين...) وكذلك العبارة التي وردت في الصفحة 38

(شكلت هذه الدول بتقاربها وتضامنها فيما بينها عاملا في إرساء التعايش السلمي والحد من سياسة الاستقطاب) أيضا ما ورد في الصفحة 38 (... وصدر عنها اتفاق على وضع سياسة واسعة للتعايش السلمي بين البلدين)، الصفحة 38 (... إلا أن منطق التعايش السلمي كان أقوى، أمام استمرار سباق التسلح النووي)، الصفحة 82 (دعوة جميع الدول الأفروآسيوية للالتزام بسياسة عدم الانحياز بين المعسكرين كخطوة سياسية نحو التعايش السلمي والتكريس لمبدأ السلم العالمي)، الصفحة 83 (ساهمت الدول حديثة العهد بالاستقلال في إرساء التعايش السلمي معبرة عن رفض التبعية للكتلتين) إلى غيرها من العبارات.

"الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب" تُظهر استمرارية في كونها قيمة عُليا يتم تأكيدها ضمن منهاج التاريخ، مع تخصيص نسبة (6.60%) له، التركيز على هذا المؤشر يُسلط الضوء على الأهمية التي يُعليها المنهاج في بناء هوية وطنية موحدة تتجاوز الانقسامات العرقية أو الثقافية وتعزز من الشعور بالمواطنة والولاء للدولة.

من ناحية أخرى، عمق وشمولية التغطية في عرض المؤشرات مثل "حق تقرير المصير" و"التعايش السلمي" يعكس أولوية المنهج في تعزيز فهم الطلاب للحقوق الأساسية وأهمية السلام والتعايش، على سبيل المثال، من خلال العرض التاريخي لمعاهدات السلام الدولية والحركات التحررية في هذا الكتاب، يتم تسليط الضوء على أهمية هذه القيم بشكل لافت في تحقيق الاستقرار والتنمية الاجتماعية.

أما مؤشرات مثل "احترام المرأة وتقديرها وتمكينها" و"الإقرار بالتعددية الحزبية" اللذين سجلا نسبة (0.79%) لكليهما، مع تناول صريح ضئيل (0.48%)، تُعرض بشكل أقل تكرارًا وعمقًا، مما يشير إلى فجوة في تقديم القيم الديمقراطية بشكل متوازن.

هذا الطرح يحيلنا إلى السياق الاجتماعي والثقافي، فالتحديات الثقافية والاجتماعية قد تلعب دورًا في التركيز المحدود على بعض المؤشرات، مثل دمج تقدير وتمكين المرأة بشكل فعال في المناهج كما ذكرنا سابقا، كذلك، التاريخ السياسي الجزائري المعقد، خاصة ما يتعلق بالهيمنة الطويلة لحزب واحد أو تحالف محدود من الأحزاب، له تأثير مباشر على كيفية تناول المناهج التعليمية لموضوعات مثل التعددية الحزبية، في هذا السياق، يتم تقديم المواد الدراسية بطريقة تؤكد على استقرار النظام القائم بدلاً من تشجيع النقاش الحر والمفتوح حول البدائل السياسية، الأمر الذي يحد من قدرة الطلاب على تقييم مختلف الأطياف السياسية بشكل نقدي.

كما أن الاهتمام بالاستقرار السياسي والأمني يفرض قيودًا لا محالة على محتوى الدروس التي تتناول السياسة الحزبية، فالمدارس تتجنب موضوعات يُنظر إليها على أنها مثيرة للجدل أو محفزة للانقسام لتجنب إثارة التوترات داخل البيئة التعليمية، هذا يمكن أن يؤثر سلبًا على تطوير فهم شامل للديمقراطية والحقوق المدنية.

بناءً على ما تقدم، يتضح أن كتب التاريخ قد شملت تمثيلاً للقيم الديمقراطية، لكن بدرجات متفاوتة من التركيز، من جهة أخرى، سجلت قيم حقوق الإنسان والتسامح النسبة الأكبر في الظهور من بين بقية القيم الأخرى، كما أُعطي اهتمام بارز لمؤشرات الوحدة الوطنية وحق تقرير المصير والتعايش السلمي.

في الوقت نفسه، سجلت قيم العدالة والحرية، نسباً معتدلة، إلا أن المساواة ظهرت بتمثيل أقل بين القيم، بالمقابل، تم تسجيل تمثيل ضئيل لمؤشرات مثل الضمان الاجتماعي، حرية تنظيم الجمعيات والنقابات، وحرية الاستثمار وممارسة التجارة ضمن القانون، احترام المرأة وتقديرها وتمكينها، وهذا يدل على أن هذه الجوانب من القيم الديمقراطية لم تُعطى الأولوية الكافية ضمن المحتوى التعليمي لهاته الكتب.

1-3- عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي الثاني والذي نصّه:

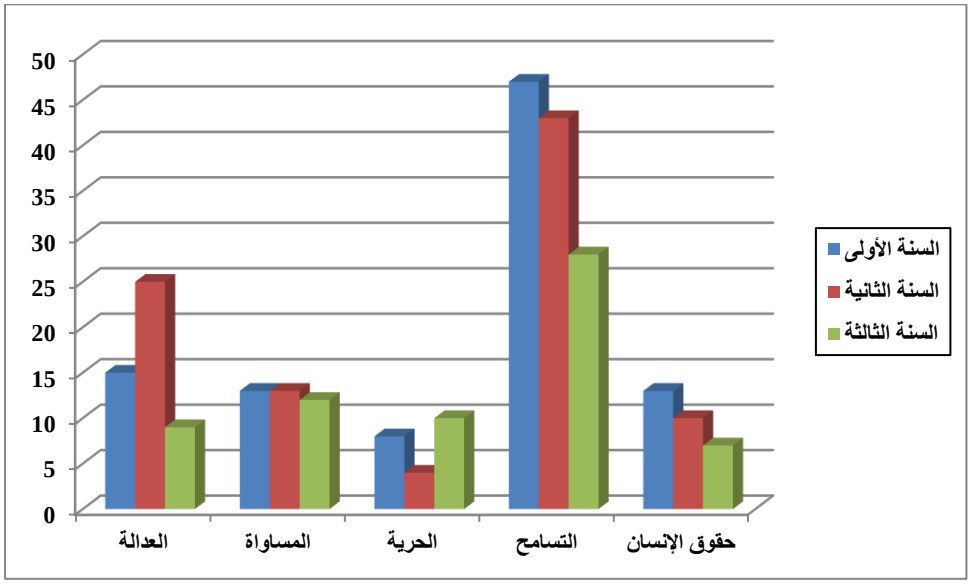
- هل تحتوي كتب العلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي على القيم الديمقراطية (العدالة، المساواة، الحرية، التسامح، حقوق الإنسان) ؟

الجدول (20): يوضح توزيع القيم الديمقراطية في كتب العلوم الإسلامية للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي

القيم الديمقراطية	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		التكرار	النسبة (%)
	تكرار	نسبة (%)	تكرار	نسبة (%)	تكرار	نسبة (%)		
العدالة	40	%20.94	23	%16.43	37	%21.51	100	%19.88
المساواة	26	%13.61	23	%16.43	21	%12.21	70	%13.92
الحرية	12	%6.28	18	%12.86	23	%13.37	53	%10.54
التسامح	90	%47.12	61	%43.57	52	%30.23	203	%40.36
حقوق الإنسان	23	%12.04	15	%10.71	39	%22.67	77	%15.31
المجموع الكلي	191	%100	140	%100	172	%100	503	%100
النسبة	% 37.97		%27.83		%34.10		%100	

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة التسامح تأتي في مقدمة القيم الديمقراطية من حيث التمثيل الإجمالي بنسبة (40.36%)، تليها قيمة العدالة في المرتبة الثانية بإجمالي (19.88%)، ثم حقوق الإنسان في المرتبة الثالثة بإجمالي (15.31%)، أما قيمة المساواة فجاءت في المرتبة الرابعة بنسبة (13.92%)، وفي المرتبة الخامسة جاءت الحرية بنسبة (10.54%).

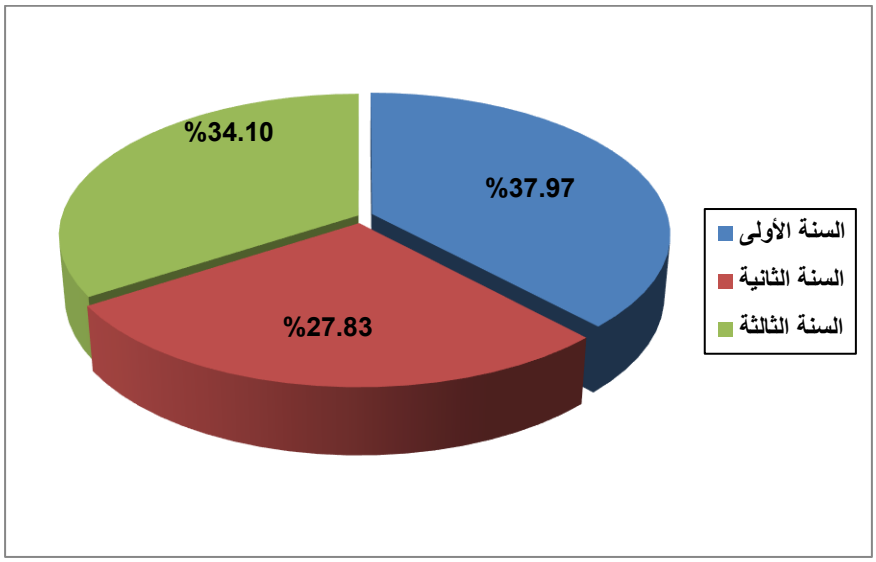
الشكل (19): مستوى ظهور القيم الديمقراطية في كتب التاريخ للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي



أما على مستوى كل سنة من سنوات المرحلة الثانوية، نسجل تواجد القيم الديمقراطية في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي بنسبة (37.97%) وهي النسبة الأعلى بين السنوات، تليها السنة الثالثة من التعليم الثانوي بنسبة (34.10%)، ثم السنة الثانية من التعليم الثانوي بنسبة (27.83%).

كما هو موضح في الشكل الموالي:

الشكل (20): مستوى ظهور القيم الديمقراطية في كتب التاريخ للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي



تُبرز القراءة الكيفية لهذه المعطيات، أن كتب العلوم الإسلامية تحتل مكانة بارزة، باعتبارها مصادر ثرية تتشابك فيها تعاليم عميقة تسعى لتشكيل الهوية الفكرية والروحية للطلاب، ومن هذه النقطة، يبرز الهدف الذي نسعى لتحقيقه والمتمثل في الكشف عن القيم الديمقراطية ضمن ثنايا كتب العلوم الإسلامية في هذه المرحلة الحاسمة، وهو استجابة لإدراك أهمية القيم كالعدالة، المساواة، الحرية، التسامح، وحقوق الإنسان، ليس فقط كمفاهيم نظرية، بل كممارسات يومية تنعكس على واقع حياتنا الاجتماعية والفردية.

تتأصل كتب العلوم الإسلامية في تقديم هذه القيم من منظور يجمع بين الأصالة والمعاصرة، مما يفترض مساهمتها في تمكين الطلاب من استيعاب أهمية تلك القيم في إطار يحترم تقاليدهم وثقافتهم الإسلامية، حيث تتجاوز هذه الكتب مجرد تقديم النصوص الدينية، لتُشرك الطلاب في حوار معمق حول كيفية تجسيد هذه القيم في حياتهم اليومية وفي مجتمعهم، من هذا المنطلق، يُفترض أن تشكّل كتب العلوم الإسلامية جسورًا تلتقي عندها التعاليم الإسلامية بمبادئ الديمقراطية، سعيًا نحو تعزيز التفاعل الإيجابي والبناء مع مختلف أشكال التعبير الديمقراطي، موفرةً بذلك أساسًا متينًا لبناء مواطنين ملتزمين، واعين، وقادرين على المساهمة في مجتمعاتهم بشكل فعال ومسؤول.

يشير التحليل الكيفي التالي الذي نحاول من خلاله استكشاف كيفية تضمين القيم الديمقراطية في كتب العلوم الإسلامية للسنوات الثلاث من مرحلة التعليم الثانوي، إلى أن قيمة التسامح تستحوذ على الجزء الأكبر من التمثيل في جميع السنوات بنسبة (40.36%)، مع تحقيق نسبة تمثيل ملحوظة في السنة الأولى ثانوي (47.12%)، هذا الإصرار على هذه القيمة يشير إلى سعي المنهج لغرس ثقافة التسامح والتفاهم بين الطلاب، مما يعد أساسيًا في بناء مجتمع متنوع ومتماسك، حيث أنه من بين ملامح التخرج من المرحلة الثانوية في مادة العلوم الإسلامية أن يكون التلميذ: "متفتحا على غيره ويحسن الحوار والتواصل مع غيره"[1].

كما يعكس ارتفاع نسبة تمثيل قيمة التسامح (47.12%) في السنة الأولى من التعليم الثانوي في مادة العلوم الإسلامية، نهجًا استراتيجيًا مدروسًا يهدف إلى ترسيخ هذه القيمة الجوهرية في قلب العملية التعليمية، حيث يسعى المنهج إلى تجهيز الطلاب بمنظور متفتح على الاختلافات، والذي يعد بالغ الأهمية في بيئة متنوعة ثقافيًا وفكريًا كما هو الحال في بداية المرحلة الثانوية، هذه البيئة الجديدة تعرض

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج: **الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي**، وزارة التربية الوطنية، أكتوبر 2006، ص4.

الطلاب لمجموعة واسعة من الأفكار والثقافات، مما يجعل التسامح أداة حيوية للتعامل مع هذا التنوع بشكل إيجابي وبنّاء.

من الجدير بالذكر أن تأكيد مادة العلوم الإسلامية على التسامح ليس مجرد استجابة للتحديات المعاصرة التي تواجهها المجتمعات من التعصب والانقسام، بل هو أيضًا انعكاس للقيم الأساسية التي تروّج لها العلوم الإسلامية نفسها، إذ من خلال السعي لغرس التسامح كقيمة أساسية، يتم تشجيع الطلاب على استيعاب وتطبيق المبادئ الإسلامية التي تدعو إلى الإحسان والعفو، التضامن، والتفاهم بين الناس، مما يعكس التزام المنهج بتوجيه الطلاب نحو تبني نهج متوازن ومتفتح في تفاعلاتهم اليومية وفهمهم للعالم من حولهم.

وقد جاء في القرآن الكريم ما يشجع على هذه القيمة الإنسانية النبيلة: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾ (سورة الحجرات، الآية:13) هذه الآية التي تم ذكرها في الصفحة رقم 8 من "درس من أخلاق القرآن الكريم" في كتاب السنة الأولى ثانوي، وودت أيضا في الصفحة 23 من "درس القيم في القرآن الكريم " في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي.

ووفقا لكتاب "المختصر في تفسير القرآن الكريم" فإن معنى الآية هو كالتالي: يا أيها الناس، إنّا خلقناكم من ذكر واحد وهو أبوكم آدم، وأنثى واحدة وهي أمكم حواء، فنسبكم واحد، فلا يفخر بعضكم على بعض في النسب، وصيّرناكم بعد ذلك شعوبًا كثيرة وقبائل منتشرة؛ ليعرف بعضكم بعضًا، لا يفخر عليه؛ لأن التمايز لا يكون إلا بالتقوى، لذا قال: إن أكرمكم عند الله أتقاكم، إن الله عليم بأحوالكم، خبير بما تكونون عليه من كمال ونقص، لا يخفى عليه شيء من ذلك[1].

وجاء في شرح السيد قطب لهذه الآية ما يلي: يا أيها الناس.. يا أيها المختلفون أجناسًا وألوانًا، المتفرقون شعوبًا وقبائل.. إنكم من أصل واحد.. فلا تختلفوا ولا تتفرقوا ولا تتخاصموا ولا تذهبوا بددا.

يا أيها الناس.. والذي يناديكم هذا النداء هو الذي خلقكم.. من ذكر وأنثى.. وهو يطلعكم على الغاية من جعلكم شعوبا وقبائل.. إنها ليست التناحر والخصام.. إنما هي التعارف والوئام.. فأما اختلاف الألسنة والألوان، واختلاف الطباع والأخلاق، واختلاف المواهب والاستعدادات، فتنوع لا يقتضي النزاع والشقاق، بل يقتضي التعاون للنهوض بجميع التكاليف والوفاء بجميع الحاجات، وليس للون والجنس

[1] نخبة من العلماء: **المختصر في تفسير القرآن الكريم**، ط7، دار المختصر للنشر والتوزيع، مكة المكرمة، 1444هـ/الموافق لـ 2023م، ص517.

واللغة والوطن وسائر هذه المعاني من حساب في ميزان الله. إنما هنالك ميزان واحد تتحدد به القيم، ويعرف به فضل الناس ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾ والكريم حقًّا هو الكريم عند الله وهو يزنكم عن علم وعن خبرة بالقيم والموازين ﴿إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾[1].

تعالج هذه الآية التي وردت في دروس كتب العلوم الإسلامية، مفهومًا جوهريًا يندرج تحت قيمة التسامح، حيث يُوضح شرح الآية في "المختصر في تفسير القرآن الكريم" أن البشرية، المنحدرة من آدم وحواء، تشكّل نسيجًا واحدًا تتنوع فيه الشعوب والقبائل لغرض التعارف والتفاهم، وليس للتفاخر أو التمايز، إذ يُؤكد التفسير على أن الكرامة الحقيقية تكمن في التقوى وليس في الانتماءات العرقية أو القبلية، مشددًا على أن الله عليم بأحوال البشر وخبير بما يكونون عليه.

هذا التفسير يعزز من ترسيخ قيمة التسامح ضمن المنهج الدراسي للعلوم الإسلامية، مؤكدًا على الأساس الديني الذي يشجع على التفاعل الإيجابي والتفاهم بين الأفراد من مختلف الخلفيات.

"إن الميزة الأساسية للدولة الجمهورية هي الدولة الديمقراطية، والديمقراطية بصفتها إيديولوجيا ونظام سياسي هي الوسيلة التي تمكّن من ترسيخ قيم الجمهورية كالمواطنة، والتضامن، واحترام الغير، والتسامح"[2]، بالإضافة إلى "تكوين ضمير المواطنة الذي يرتكز على القيم الأساسية للأمة، والتي تظهر من خلال احترام الغير، التضامن، التعاون، وروح التسامح، العدالة"[3].

تأتي العدالة في المرتبة الثانية من حيث التمثيل بـ (19.88%)، مع نسب متقاربة عبر السنوات، مع زيادة طفيفة في السنة الثالثة، يشير هذه التمثيل إلى التركيز المستمر على العدالة كقيمة أساسية ضمن المناهج الدراسية، هذا التركيز ليس محض صدفة، بل ينبع من الجذور العميقة للعدالة كقيمة أساسية في الإسلام، متجسدة في النصوص القرآنية والسنة النبوية، كما أن تقديمها في كتب العلوم الإسلامية، لا يقتصر على الجانب النظري الأخلاقي فحسب، بل يمتد ليشمل التطبيقات العملية في مختلف جوانب الحياة، من العدالة في التعاملات المالية إلى العدالة الاجتماعية، والعدالة في الحقوق والواجبات.

---

[1] السيد قطب: **في ضلال القرآن: تفسير سورة الحجرات الآية 13**، متاح على الرابط: القرآن الكريم– في ظلال القرآن لسيد قطب – تفسير سورة الحجرات – الآية 13 (quran-tafsir.net)

[2] النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08–04، المرجع السابق، ص12.

[3] المرجع نفسه، ص13.

في السياق الجزائري، يكتسب التركيز على العدالة أهمية خاصة، فهو يُعد استجابة للتحديات التاريخية والاجتماعية التي واجهتها البلاد، مشددًا على دور هذه القيمة في تحقيق التماسك الاجتماعي والاستقرار، حيث يسعى المنهج إلى تنمية وعي الطلاب بأهمية العدالة كأساس لمجتمع عادل ومتوازن، موجهًا النظر إلى الإرث الإسلامي كمصدر إلهام في هذا المجال.

التنمية الأخلاقية والشخصية للطلاب تُعد هدفًا رئيسيًا آخر للتركيز على العدالة، حيث يُعزز فهمهم للنزاهة والمسؤولية، مما يُكسبهم القدرة على اتخاذ قرارات عادلة في مواقف متنوعة.

وهذا ما تترجمه غايات المنظومة التربوية وأهدافها فيما يخص القيم الاجتماعية كما جاء في المرجعية العامة للمناهج: تنمية روح العدالة الاجتماعية والتعاون بدعم مواقف التماسك الاجتماعي[1].

من ناحية أخرى، يمكن ملاحظة أن حقوق الإنسان شهدت تمثيلًا متباينًا عبر السنوات، بنسبة إجمالية تصل إلى (15.31%)، حيث جاءت في المرتبة الثالثة، مع تركيز واضح لها في السنة الثالثة ثانوي بنسبة (22.67%)، ما يدل على تعميق المعالجة لموضوعات حقوق الإنسان وتوجيه الطلاب لاستيعاب تطبيقات هذه الحقوق في ظروف أشد تعقيدًا، يهدف هذا الارتقاء في التركيز إلى تمكين الطلاب من إدراك مسؤولياتهم كأعضاء نشطين ومساهمين في المجتمع، ما يتماشى مع الغايات التربوية للمرحلة الثانوية، كما يعكسها توصيف "ملمح التخرج من السنة الثالثة ثانوي الذي يُبرز أهمية أن يفهم الخريجون قيمة الحقوق الإنسانية ومدى حرص الإسلام على المحافظة عليها ويعمل على ترقيتها.

أما قيمة المساواة في كتب العلوم الإسلامية للسنوات الثلاث من المرحلة الثانوية، نلاحظ أن هذه القيمة تُمثَّل بنسب متفاوتة تعكس تطور تناولها عبر مراحل التعليم الثانوي، والتي جاءت في المرتبة الرابعة بنسبة (13.92%)، حيث حققت نسبة تمثيل معتدلة مع استقرار نسبي عبر السنوات.

إن إدراج قيمة المساواة في كتب العلوم الإسلامية يعكس التزام التعليم الإسلامي بتعزيز مبادئ العدل والإنصاف الأساسية، هذه القيمة، المتجذرة عميقًا في النصوص القرآنية والتعاليم النبوية، تُشكل جزءًا لا يتجزأ من الفكر الإسلامي، وتُعلم الطلاب أهمية النظر إلى الأفراد على قدم المساواة بغض النظر عن الخلفية، الجنس، أو الوضع الاجتماعي، من خلال تقديم المساواة كقيمة أساسية ضمن العلوم الإسلامية، يتم تشجيع الطلاب على تبني مواقف تدعم العدالة الاجتماعية والتعايش السلمي، مما يساهم في بناء مجتمع متوازن يحترم حقوق وكرامة جميع أفراده.

[1] المرجع نفسه، ص26.

وما يؤكد هذا، ما جاء في القانون التوجيهي للتربية: "لقد جعل الإسلام أعضاء الجماعة متساوين أمام العدالة والحق وأدان التمييز المبني على لون البشرة أو الثروة أو الأصل الاجتماعي، معتمدًا الإيمان كعنصر وحيد لتمييز الرجال بعضهم عن بعض، وهكذا يُعد الإسلام عامل تقريب الأفراد فيما بينهم، ودعم التماسك الاجتماعي وشحذ الحس الجماعي والحث على التضامن الاجتماعي"[1].

أما تناول قيمة الحرية في كتب العلوم الإسلامية عبر السنوات الدراسية الثلاث، يُقدم رؤية معمقة حول تطوّر فهم وتقدير هذه القيمة الجوهرية ضمن المناهج التعليمية، والتي جاءت بنسبة إجمالية تقدر بـ (10.54%)، حيث تظهر اختلافات في التمثيل الكلي لهذه القيمة عبر السنوات، مما يعكس نهجًا تدريجيًا ومتطورًا في تعليم وترسيخ هذه القيمة.

في السنة الأولى، تم تناول الحرية بنسبة متواضعة نسبيًا (6.28%)، وهو ما يُمكن اعتباره مدخلًا أوليًا للطلاب للتعرف على هذه القيمة الأساسية، هذا التمهيد البسيط يُعد ضروريًا لتأسيس فهم مبدئي ومناسب للمستوى العمري والفكري للطلاب في هذه المرحلة.

بحلول السنة الثانية، نشهد ارتفاعًا ملحوظا في تمثيل الحرية (12.86%)، مما يدل على توسع نطاق النقاش وزيادة تعمق الطلاب في فهم مفهوم الحرية وأبعاده المختلفة، حيث يُظهر هذا الارتفاع في النسب التزام المنهج بتعزيز قدرة الطلاب على استيعاب وتقييم الحرية في سياقات أوسع وأكثر تعقيدًا.

السنة الثالثة تُعطي دلالة على مواصلة هذا الاهتمام، حيث نلاحظ استمرار ارتفاع تمثيل قيمة الحرية (13.37%)، وهو ما يُشير إلى أن الطلاب في هذه المرحلة يُعتبرون مُهيئين لاستكشاف مفهوم الحرية وتطبيقاته العملية، كما يُسلط هذا التركيز الضوء على أهمية تمكين الطلاب من القدرة على التفكير النقدي حول الحرية وكيفية الدفاع عنها وتعزيزها في مجتمعاتهم.

من خلال تتبع تمثيل قيمة الحرية عبر السنوات الثلاث، يُظهر المنهاج الدراسي للعلوم الإسلامية إستراتيجية واضحة تهدف إلى بناء فهم متدرج ومعمق للحرية كقيمة إسلامية وإنسانية أساسية، إذ يعكس هذا التدرج التزام المناهج بتربية جيل مُدرك لأهمية الحرية ومستعد للمساهمة بشكل فعال في حمايتها وتعزيزها.

[1] المرجع نفسه، ص8.

إن الحرية تُعتبر لُب الوجود الإنساني، إذ تُصبح الحياة بلا قيمة إذا ما أُستلبت هذه الحقيقة الأساسية من الإنسان، بأبعادها المتعددة، إذ تلامس الحرية كافة أوجه الحياة الشخصية، شاملةً الحرية الفكرية، العقائدية، وحرية الرأي والتعبير، في هذا السياق، تقع على عاتق التعليم مسؤولية هامة في غرس وتعزيز هذه القيمة، لتخليص الفرد من قيود الأفكار التقليدية المحدودة التي تُعيقه عن الإبداع العقلي والرؤى العلمية المتنوعة، لذا لابد من "إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان"[1].

أما بالنسبة لتحليل تواجد القيم الديمقراطية في كتب العلوم الإسلامية عبر سنوات التعليم الثانوي، يبرز توزيع متفاوت يعكس التركيز المتباين على هذه القيم في كل سنة دراسية، السنة الأولى من التعليم الثانوي تظهر كمرحلة قيادية بنسبة تمثيل للقيم الديمقراطية تبلغ (37.97%)، مما يدل على التزام قوي نحو تقديم وترسيخ هذه القيم منذ بداية المرحلة الثانوية.

تتبعها السنة الثالثة بنسبة (34.10%)، مما يوحي بأن هناك استمرارية في التركيز على القيم الديمقراطية حتى نهاية مرحلة التعليم الثانوي، في المقابل، تُظهر السنة الثانية أقل نسبة تمثيل (27.83%)، مما يشير إلى تحول في التركيز ضمن المناهج نحو موضوعات أخرى، أو إلى تباين في طرق التدريس والمحتوى المقدم للطلاب، هذا التباين في التمثيل يدعو إلى التفكير في الاستراتيجيات المعتمدة لتدريس القيم الديمقراطية وأهمية توفير تغطية متوازنة ومستمرة لهذه القيم عبر جميع سنوات التعليم الثانوي لضمان تنمية وعي ومهارات الطلاب بشكل متكامل.

يوضح التوزيع النسبي للقيم الديمقراطية، أن هذه الأخيرة من متضمنات كتب العلوم الإسلامية لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، مما يحثنا على التعمق في فحص النتائج التي تم استنتاجها من كل كتاب على حدى، هذا الاستقصاء يستلزم تحليلًا تفصيليًا للقيم تحت الفرعية في كل كتاب، لفهم دقيق للأولويات والتأكيدات ضمن محتوياتها.

[1] المرجع نفسه، ص42.

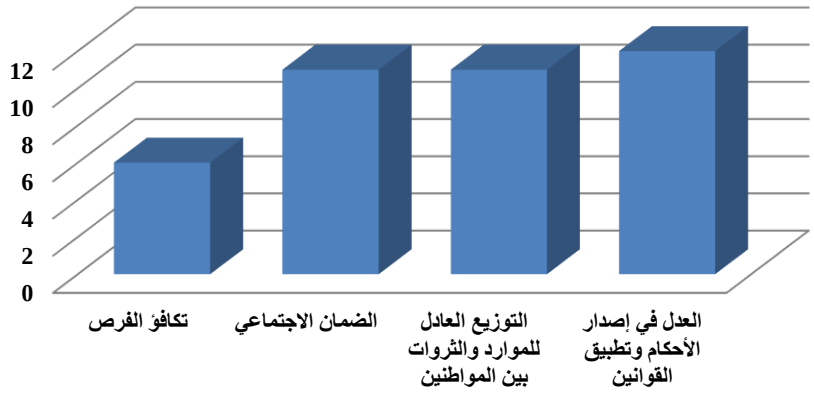
الجدول (21): يوضح توزيع القيم الديمقراطية في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي

القيم الديمقراطية	المؤشرات	صريح		ضمني		المجموع	النسبة (%)
		ت	ن (%)	ت	ن(%)		
العدالة	تكافؤ الفرص	1	1.04	5	5.26	6	3.14
	الضمان الاجتماعي	2	2.08	9	9.47	11	5.76
	التوزيع العادل للموارد والثروات بين المواطنين	5	5.21	6	6.32	11	5.76
	العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين	7	7.29	5	5.26	12	6.28
	مجموع	**15**	**%15.62**	**25**	**%26.31**	**40**	**%20.94**
المساواة	المساواة أمام القانون	4	4.17	5	5.26	9	4.71
	عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية	5	5.21	6	6.32	11	5.76
	المساواة في استخدام المرافق العامة	2	2.08	0	0	2	1.05
	المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة	2	2.08	2	2.11	4	2.09
	مجموع	**13**	**%13.54**	**13**	**%13.69**	**26**	**%13.61**
الحرية	حرية الرأي والتعبير	3	3.12	2	2.11	5	2.62
	حرية المعتقد	4	4.16	1	1.05	5	2.62
	حرية الترشح والتصويت	0	0	0	0	0	0
	حرية تنظيم الجمعيات والنقابات	0	0	0	0	0	0
	حرية الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون	1	1.04	1	1.05	2	1.05
	مجموع	**8**	**8.33%**	**4**	**%4.21**	**12**	**%6.28**
التسامح	المودة والرحمة	20	20.83	12	12.63	32	16.75
	احترام المرأة وتقديرها وتمكينها	3	3.13	9	9.47	12	6.28
	التعايش السلمي	15	15.63	10	10.53	25	13.09
	الإقرار بالتعددية الحزبية	0	0	0	0	0	0
	إعلاء المصلحة العامة	5	5.21	6	6.32	11	5.76
	الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب	4	4.17	6	6.32	10	5.24
	مجموع	**47**	**%48.97**	**43**	**%45.27**	**90**	**%47.12**
حقوق الإنسان	الحق في الحياة	3	3.13	2	2.11	5	2.62
	الحق في الصحة	3	3.13	1	1.05	4	2.09
	الحق في العمل	1	1.04	0	0	1	0.52
	حق تقرير المصير	0	0	0	0	0	0
	حق اللجوء السياسي	0	0	1	1.05	1	0.52
	تجريم التعذيب	0	0	0	0	0	0
	حقوق الطفل	6	6.25	5	5.26	11	5.76
	حق تملك العقار واقتناء الممتلكات	0	0	1	1.05	1	0.52
	مجموع	**13**	**%13.55**	**10**	**%10.52**	**23**	**%12.04**
المجموع		**96**	**%100**	**95**	**%100**	**191**	**%100**

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ ما يلي:

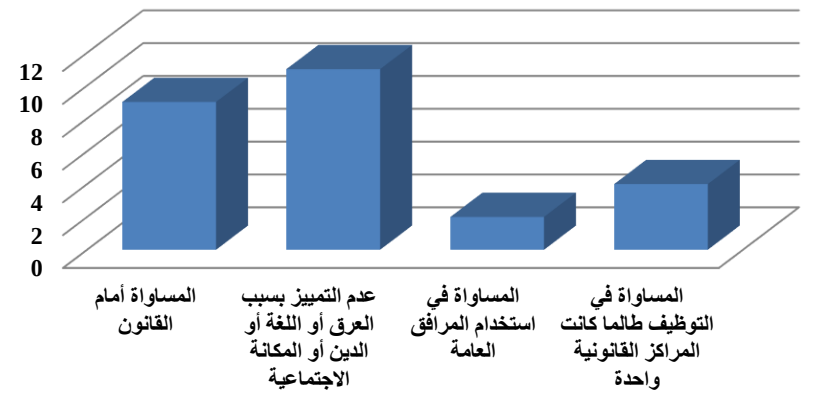
العدالة: ضمن هذه القيمة يسجل "العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين" أعلى نسبة ظهور ضمن هذه القيمة بنسبة (6.28%)، ثم "الضمان الاجتماعي والتوزيع العادل للموارد والثروات بين المواطنين" بنسب متساوية (5.76%) لكل منهما، وأخيرا "تكافؤ الفرص" بنسبة ظهور تقدر بـ (3.14%).

الشكل (21): توزيع مؤشرات فئة العدالة المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي



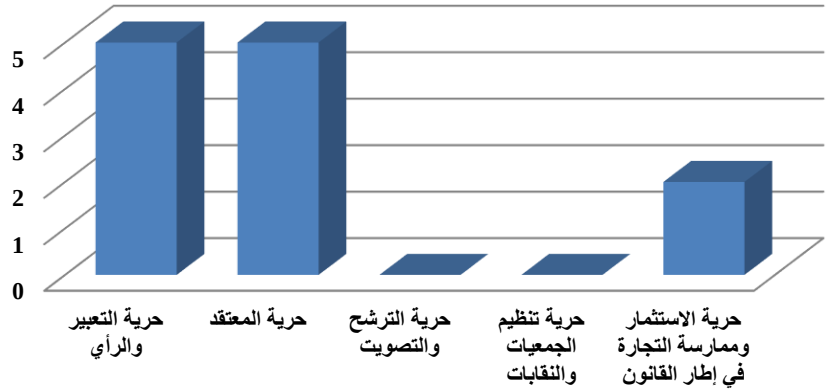
المساواة: يبرز مؤشر "عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية" بنسبة (5.76%)، تليه "المساواة أمام القانون" بنسبة (4.71%)، في حين سجلت "المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة" نسبة (2.09%)، أما "المساواة في استخدام المرافق العامة" فظهرت بنسبة (1.05%).

الشكل (22): توزيع مؤشرات فئة المساواة المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي



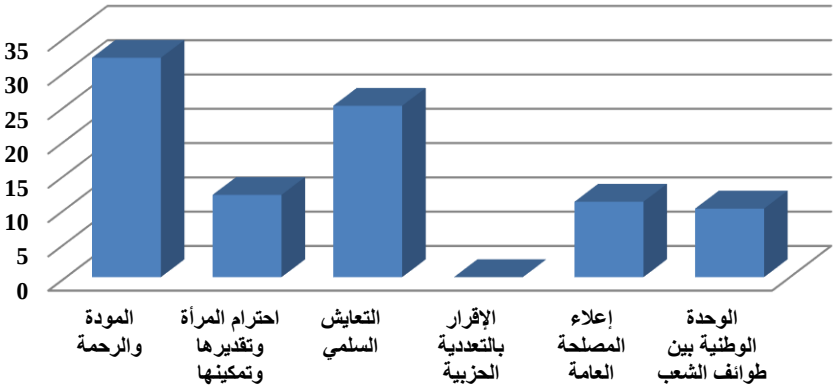
الحرية: ضمن هذه القيمة ظهرت "حرية الرأي والتعبير" و"حرية المعتقد" بنسبة متساوية (2.62%) لكل منهما، أما "حرية الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون" فسجلت نسبة (1.05%)، مع غياب لكل من مؤشر "حرية الترشح والتصويت" و"حرية تنظيم الجمعيات والنقابات".

الشكل (23): توزيع مؤشرات فئة الحرية المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي



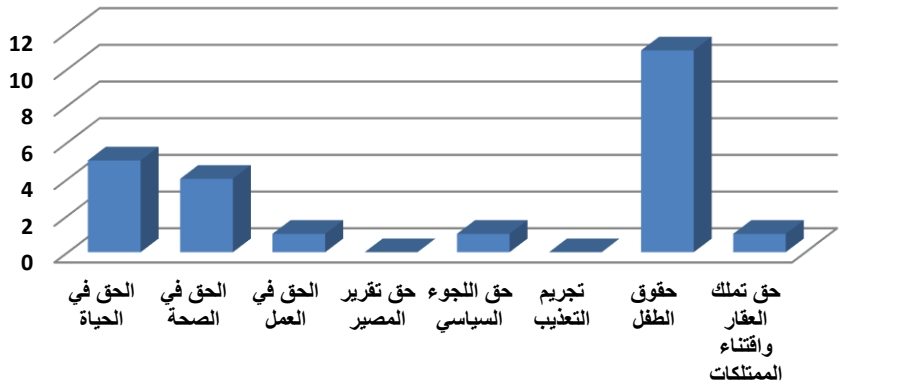
التسامح: تصدر مؤشر "المودة والرحمة " بأعلى نسبة المقدرة بـ (16.75%)، يليها "التعايش السلمي" بنسبة (13.09%)، ثم "احترام المرأة وتقديرها وتمكينها" بنسبة (6.28%)، أما "إعلاء المصلحة العامة" فسجلت نسبة حضور تقدر بـ (5.76%)، في حين سجلت "الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب" نسبة (5.24%)، أما "الإقرار بالتعددية الحزبية" فلم يسجل أي نسبة ضمن مؤشرات هذه الفئة.

الشكل (24): توزيع مؤشرات فئة التسامح المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي



حقوق الإنسان: تم تقديمها بتركيز واضح على مؤشر "حقوق الطفل" بنسبة إجمالية (5.76%)، يليها "الحق في الحياة" بنسبة (2.62%)، ثم "الحق في الصحة" بنسبة (2.09%)، في حين سجّل "الحق في العمل"، و"حق اللجوء السياسي" و"حق تملك العقار واقتناء الممتلكات" أدنى تمثيل بنسبة (0.52%) لكل منهم، مع غياب واضح لـ "حق تقرير المصير" و"تجريم التعذيب".

الشكل (25): توزيع مؤشرات فئة حقوق الإنسان المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي



يشير التحليل الكيفي إلى بروز مؤشر "المودة والرحمة" والتي حازت على أعلى تمثيل بنسبة (16.75%)، ضمن قيمة **التسامح**، وبأعلى تناول صريح ضمن جميع المؤشرات المقدر بـ (20.83%)، مما يُبرز أهمية هذه القيمة في تعزيز التفاهم والتماسك الاجتماعي، ومن العبارات الدالة على وجود هذه القيمة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي، ما ورد في الصفحة 35 (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى وفي الصفحة 36 (المؤمنون متوادون متحابون) وفي الصفحة 37 (التواد والتراحم من أبرز صفات المؤمنين) كذلك ما ورد في درس المودة والرحمة ودورهما في بناء الأسرة 79، الصفحة قال تعالى: ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودةً ورحمةً إن في ذلك لآياتٍ لقوم يتفكرون الروم/21) وغيرها من العبارات...، إضافة إلى التعايش السلمي الذي ظهر بتمثيل معتبر (13.09%)، مع تناول صريح معتبر بنسبة (15.63%).

وما يسترعي الانتباه ظهور مؤشر "احترام وتقدير المرأة وتمكينها" ضمن قائمة **التسامح** في كتب العلوم الإسلامية بنسبة لافتة تصل إلى (6.28%)، ما يعكس تباينًا ملحوظًا عند المقارنة بتمثيل هذا المؤشر في كتب التاريخ، هذا الاهتمام المتقدِّم بقضايا المرأة داخل مناهج العلوم الإسلامية ليس بالأمر المستغرب، إذ ينبع من موقع المرأة المحوري في النسيج الاجتماعي والأخلاقي الإسلامي، فالإسلام، من خلال النصوص القرآنية والسنة النبوية، يضع احترام وتقدير المرأة وتمكينها في قلب تعاليمه، بدليل نزول

سورة كاملة تحمل اسم "النساء" تكريمًا واعترافًا بدورها ومكانتها، هذا الاهتمام المتجذر يعكس توجهًا إسلاميًا واضحًا نحو تعزيز قيم التسامح والعدل والمساواة، ويشير إلى الرغبة في تنشئة جيل واعٍ يقدّر دور المرأة في المجتمع ويعمل على تمكينها بشكل فعال ومستدام.

يشير التحليل الكيفي أيضا إلى أن "العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين": يتصدر بنسبة (6.28%)، مما يعكس التأكيد على أهمية **العدالة** القضائية كمكون أساسي في النظام الإسلامي، يليه "الضمان الاجتماعي" و"التوزيع العادل للموارد والثروات بين المواطنين" بنسبة تقدر بـ (5.76%) لكليهما، ومن العبارات الدالة على هذا الوجود ماورد في الصفحة 21 في كتاب السنة الأولى علوم إسلامية (أوصانا الله عز وجل لوجوب العدل والصدق في الشهادة أو الحكم أو الحديث، إذ به تصلح شؤون الأمم والأفراد) وما ورد في الصفحة 188 (... وفيها من القواعد والمبادئ ما يُحقِّقُ العدالة المطلقة والمساواة التامة بين البشر).

وكذلك الآيـة الكريمة التي وردت في الصفحة 144 ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ**﴾ هذه الآية التي يفسرها سيد قطب كما يلي: "ومن الميثاق الذي واثق الله به الأمة المسلمة، القوامة على البشرية بالعدل، العدل المطلق الذي لا يميل ميزانه مع المودة والشنآن؛ ولا يتأثر بالقرابة أو المصلحة أو الهوى في حال من الأحوال العدل المنبثق من القيام لله وحده بمنجاة من سائر المؤثرات... والشعور برقابة الله وعلمه بخفايا الصدور"[1].

كما يفسرها كتاب المختصر في تفسير القرآن الكريم على النحو التالي: "يأيها الذين آمنوا بالله وبرسوله، كونوا قائمين بحقوق الله عليكم مبتغين بذلك وجهه، وكونوا شهداء بالعدل لا بالجور، ولا يحملنّكم بُغضُ قومٍ على ترك العدل، فالعدل مطلوب مع الصديق والعدوّ، فاعدلوا معهما، فالعدل أقرب من الخوف إلى الله، والجور أقرب إلى الجسارة عليه"[2].

إن الآية الكريمة المذكورة في الصفحة (144) من كتاب السنة الأولى للعلوم الإسلامية، دعوة صريحة للمؤمنين لتبني موقف القوامة بالعدالة، بغض النظر عن المشاعر الشخصية تجاه الآخرين، كما يوضح تفسير هذه الآية العظيمة، هذه القوامة بالعدالة، التي يُمثلها الميزان الثابت الذي لا يميل بتأثير

---

[1] سيد قطب: تفسير الآية 8 من سورة المائدة، متاح على الرابط: https://quran-tafsir.net/qotb/sura5-aya8.html، تاريخ الاطلاع: 2024/03/30، على الساعة: 00:01.

[2] نخبة من العلماء: المختصر في تفسير القرآن الكريم، مرجع سابق، ص108.

المودة أو العداوة، والتي تُعد نقطة محورية في تعزيز التعايش السلمي والتسامح في المجتمع، فالدعوة إلى العدل هنا لا تُعبر فقط عن مبدأ أخلاقي، بل هي أيضًا توجيه إلهي يُعزز من شأن الأمم ويُصلح شؤون الأفراد، وهو ما يُظهر التلازم بين التعاليم الإسلامية والقيم الديمقراطية كالعدالة والمساواة، ويُؤكد على أهمية هذه القيم في بناء مجتمعات متماسكة ومتوازنة.

من ناحية أخرى، يظهر مؤشر "حقوق الطفل" بنسبة (5.76%)، متصدراً مؤشرات حقوق الإنسان، وبتناول صريح هو الأعلى ضمن فئة حقوق الإنسان بنسبة (6.25%) هذا النسبة الصريحة الذي لاحظنا غيابها في كتب التاريخ، مما يُظهر التأكيد على حماية وتعزيز حقوق الطفل في التعليم الإسلامي، ومن العبارات التي وردت في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي، والتي تدل على وجود هذا الحق، ما ورد في الصفحة 83 (حق الولد على الوالد أن يعلمه الكتابة والسباحة والرمي، وأن يورّثه طيبا) أيضا العبارة التي وردت في الصفحة 84 (حق الطفل على أبيه من قبل أن يولد أن يختار له أُمًّا تحنو عليه وتُربّيه تربيةً صالحة) وفي الصفحة 84 (من حق الطفل على أُمّه أن لا ترضى من الأزواج إلا الصّالحين في دينهم وخلقهم) أيضا ما ورد في الصفحة 84 (رعاية الطفل وهو جنين في بطن أُمّه: فقد حرّم الإسلام إسقاط الجنين أو إجهاضه، كما أعطاه بعض الحقوق التي تثبُت للأحياء؛ كالنسب والإرث والوصية) وفي الصفحة 84 (من حق الأبناء على الآباء أن يختاروا لهم أسماء جميلة غير مستهجنة) أيضا العبارة التي وردت في الصفحة 86 (فالإسلام حثّ الأسرة على أن تشبع حاجة الأمن لدى الطفل في جميع مراحل حياته).

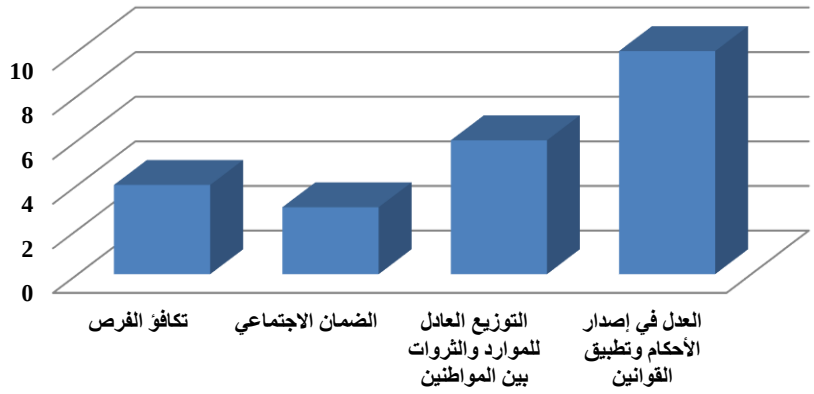
الجدول (22): يوضح توزيع القيم الديمقراطية في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية ثانوي

القيم الديمقراطية	المؤشرات	صريح		ضمني		المجموع	النسبة (%)
		ت	ن (%)	ت	ن (%)		
العدالة	تكافؤ الفرص	1	1.52	3	4.05	4	2.86
	الضمان الاجتماعي	1	1.52	2	2.70	3	2.14
	التوزيع العادل للموارد والثروات بين المواطنين	2	3.03	4	5.41	6	4.29
	العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين	5	7.58	5	6.76	10	7.14
	مجموع	**9**	**%13.65**	**14**	**%18.92**	**23**	**%16.43**
المساواة	المساواة أمام القانون	5	7.58	5	6.76	10	7.14
	عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية	5	7.58	3	4.05	8	5.71
	المساواة في استخدام المرافق العامة	1	1.52	3	4.05	4	2.86
	المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة	1	1.52	0	0	1	0.71
	مجموع	**12**	**%18.2**	**11**	**%14.86**	**23**	**%16.43**
الحرية	حرية الرأي والتعبير	5	7.58	1	1.35	6	4.29
	حرية المعتقد	4	6.07	2	2.70	6	4.29
	حرية الترشح والتصويت	1	1.52	2	2.70	3	2.14
	حرية تنظيم الجمعيات والنقابات	0	0	2	2.70	2	1.43
	حرية الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون	0	0	1	1.35	1	0.71
	مجموع	**10**	**%15.17**	**8**	**%10.8**	**18**	**%12.86**
التسامح	المودة والرحمة	7	10.61	10	13.51	17	12.14
	احترام المرأة وتقديرها وتمكينها	2	3.03	5	6.76	7	5.00
	التعايش السلمي	10	15.15	6	8.11	16	11.43
	الإقرار بالتعددية الحزبية	1	1.52	0	0	1	0.71
	إعلاء المصلحة العامة	3	4.55	6	8.11	9	6.43
	الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب	5	7.58	6	8.11	11	7.86
	مجموع	**28**	**%42.44**	**33**	**%44.60**	**61**	**%43.57**
حقوق الإنسان	الحق في الحياة	5	7.58	2	2.70	7	5.00
	الحق في الصحة	0	0	1	1.35	1	0.71
	الحق في العمل	0	0	0	0	0	0
	حق تقرير المصير	0	0	0	0	0	0
	حق اللجوء السياسي	0	0	0	0	0	0
	تجريم التعذيب	0	0	1	1.35	1	0.71
	حقوق الطفل	2	3.03	4	5.41	6	4.29
	حق تملك العقار واقتناء الممتلكات	0	0	0	0	0	0
	مجموع	**7**	**%10.61**	**8**	**%11.31**	**15**	**%10.71**
المجموع		**66**	**%100**	**74**	**%100**	**140**	**%100**

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ ما يلي:

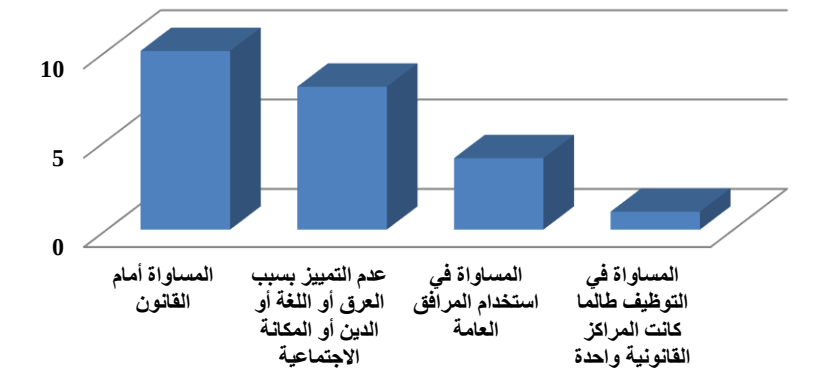
العدالة: "العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين" يتصدر الفئة بنسبة (7.14%)، يأتي بعده "التوزيع العادل للموارد والثروات بين المواطنين" بنسبة (4.29%)، يليه "تكافؤ الفرص" بنسبة (2.86%) ثم "الضمان الاجتماعي" بنسبة (2.14%).

الشكل (26): توزيع مؤشرات فئة العدالة المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية ثانوي



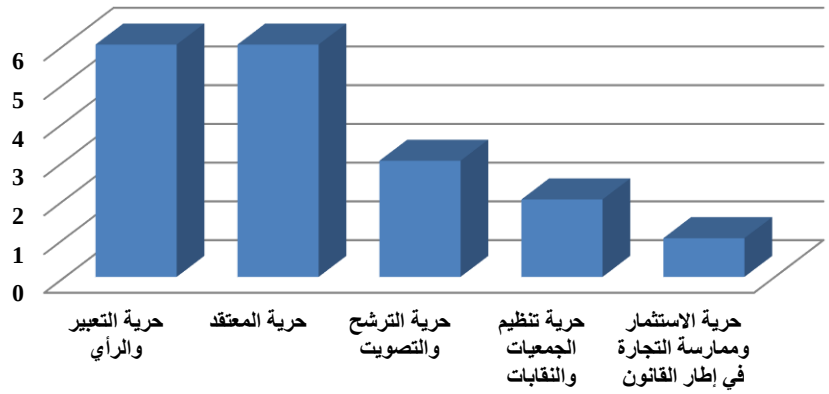
المساواة: "المساواة أمام القانون" و"عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية" يتشاركان الصدارة بنسبة (7.14%) و(5.71%) على التوالي، ثم "المساواة في استخدام المرافق العامة" التي تسجل نسبة حضور تقدر بـ (2.86%)، بينما "المساواة في التوظيف" تظهر بنسبة أقل تبلغ (0.71%).

الشكل (27): توزيع مؤشرات فئة المساواة المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية ثانوي



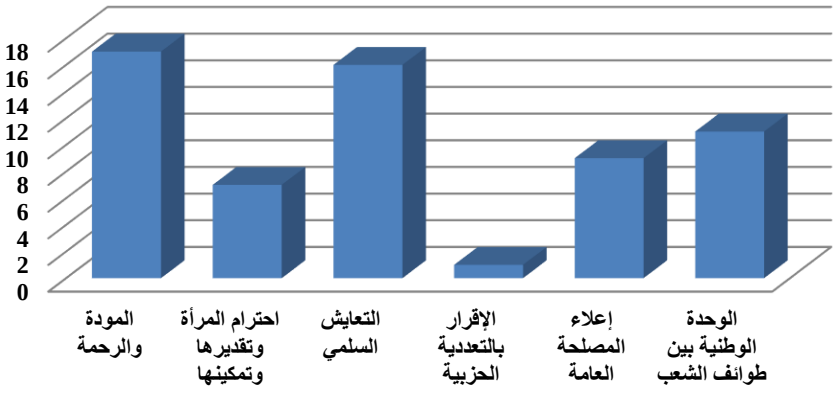
الحرية: ضمن هذه القيمة "حرية الرأي والتعبير" و"حرية المعتقد" يحصلان على أعلى تمثيل بنسبة (4.29%) لكل منهما، تليهما "حرية الترشح والتصويت" بنسبة (2.14%) و"حرية تنظيم الجمعيات والنقابات" بنسبة (1.43%)، بينما سجلت "حرية الاستثمار وممارسة التجارة" أدنى نسبة المقدرة بـ(0.71%).

الشكل (28): توزيع مؤشرات فئة الحرية المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية ثانوي



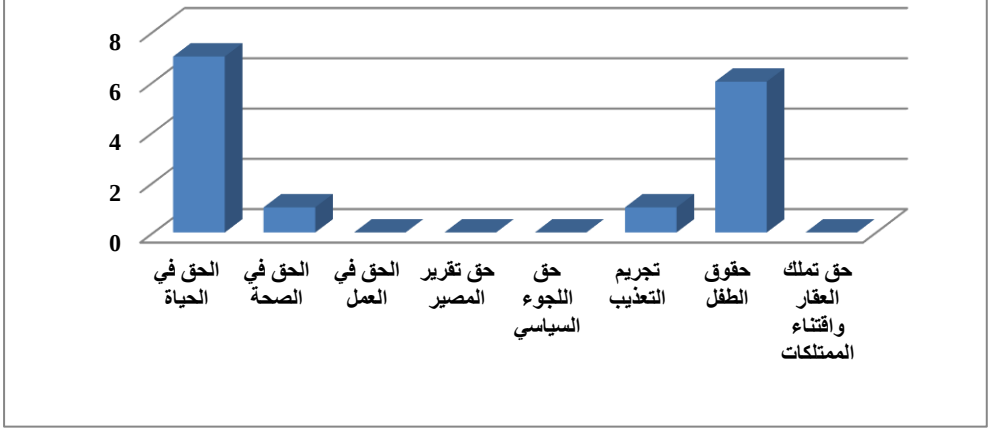
التسامح: مؤشر "المودة والرحمة" يبرز بأعلى نسبة تمثيل المقدرة بـ (12.14%)، يليها "التعايش السلمي" بنسبة (11.43%)، ثم "الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب" بنسبة (7.86%)، تليها "إعلاء المصلحة العامة" بنسبة (6.43%)، بينما سجل "احترام المرأة وتقديرها وتمكينها" نسبة (5.00%)، أما "الإقرار بالتعددية الحزبية" فحصلت على أقل نسبة وهي (0.71%).

الشكل (29): توزيع مؤشرات فئة التسامح المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية ثانوي



حقوق الإنسان: "الحق في الحياة "يحصل على أعلى نسبة تمثيل بنسبة (5.00%)، تليه "حقوق الطفل" بنسبة (4.29%)، أما "الحق في الصحة" و"تجريم التعذيب" تم تمثيلهما بنسبة أقل بكثير (0.71%) لكل منهما، في حين مؤشرات "الحق في العمل"، و"حق تقرير المصير"، و"حق اللجوء السياسي"، و"حق تملك العقار واقتناء الممتلكات" لم تحظى بأي تمثيل يذكر ضمن هذه الفئة.

الشكل (30): توزيع مؤشرات فئة حقوق الإنسان المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية ثانوي



يُظهر التحليل الكيفي لكتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية الثانوية أن التركيز القوي على مؤشر "المودة والرحمة"، ضمن فئة التسامح، يُعد من نقاط القوة الرئيسية، والتي سجلت تمثيلاً بنسبة (12.14%) في هذا الكتاب، وبتناول صريح يقدر بـ (10.61%)، متابعة لظهورها المتميز في كتاب السنة الأولى حيث بلغت نسبتها (16.75%)، حيث تُعيد هذه النتائج تأكيد الأهمية المستمرة لهذه القيم في المناهج الدراسية، كما تُفسر هذه التكرارات بمستوى عالٍ من التقدير والتركيز على تعزيز التسامح ضمن التعليم الديني.

إضافة إلى "التعايش السلمي "الذي جاءت نسبته (11.43%)، مما يبرز الأولوية المعطاة لتعزيز التعايش والانسجام بين أفراد المجتمع المتنوع، هذا التركيز يتواكب مع الهدف التربوي للمرحلة الثانوية في العلوم الإسلامية (ملمح التخرج من مرحلة التعليم الثانوي في مادة العلوم الإسلامية)، حيث يُتوقع من الخريجين التمكن من التعامل بإتقان مع النصوص الشرعية، وتوجيه سلوكياتهم وتعاملاتهم وفقاً لأحكام الإسلام، والتعايش بكرامة واعتزاز بدينهم مع الآخرين، لذا يُظهر هذا الأسلوب التعليمي التزاماً بتنمية قدرات الطلاب على الاندماج والتفاعل الإيجابي ضمن محيطهم الاجتماعي.

ومن العبارات النّصيّة التي تعبر على هذا التواجد نذكر على سبيل المثال: العبارة التي وردت في الصفحة 38 (الإسلام يدعو إلى التعايش السلمي) وما ورد أيضًا في الصفحة 39 (فلا يمكن لأي أمة أن تزدهر وتتطور وتحقق رفاهية العيش وهي تناصب العداء لغيرها، فكان التعايش السلمي ضرورة حضارية لكل الشعوب).

في سياق فئة **العدالة** ضمن كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية ثانوي، يحظى "العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين" بأعلى نسبة تمثيل تصل إلى (7.14%)، بتناول صريح هو الأعلى ضمن هذه الفئة(7.58%)، ما يُسلط الضوء على الأهمية القصوى التي يُوليها المنهج لمفهوم العدالة ضمن الإطار القضائي، ويحمل في طياته عمقًا معنويًا وأهمية جوهرية تنبع من كون العدالة ركيزة أساسية في الإسلام، تتجاوز الأحكام القضائية لتصبح سلوكًا وأخلاقًا يومية، فالمنهاج الدراسي هنا يُظهر كيف يمكن للمبادئ الإسلامية أن تشكّل أساسًا لتطوير نظم قضائية واجتماعية معاصرة، مع التأكيد على أهمية تعميق وتوسيع نطاق تناول هذه المفاهيم في المناهج الدراسية، هذا النهج يهدف إلى غرس فهم وتقدير عميقين لدى التلاميذ حول دورهم الفعال في تعزيز العدالة الاجتماعية، وتمكينهم من تطبيق قيم العدالة في حياتهم اليومية، سواء على المستوى الشخصي أو كمواطنين فاعلين في المجتمع.

يُظهر التحليل أيضاً تغطية جيدة لمؤشرات **المساواة**، مثل "المساواة أمام القانون "و"عدم التمييز بناءً على العرق أو الدين أو المكانة الاجتماعية" بنسبة (7.14%) و(5.71%) على التوالي، ما يعكس التزام المنهج برفض التمييز، وتعزيز مبادئ المساواة والتنوع ضمن المجتمع الدراسي، هذا التركيز يجسّد الأسس الأخلاقية الراسخة في الإسلام التي تحث على العدل والمساواة بين جميع البشر، وهي مبادئ تعزز من فكرة والتكامل والتماسك الاجتماعي.

أما "المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة"، فجاءت الأقل تمثيلاً بنسبة (0.71%) ضمن مؤشرات المساواة، هذا التركيز الضئيل لهذه القيمة ضمن كتب العلوم الإسلامية، يطرح تساؤلات حول النهج المتبع في تضمين قضايا المساواة ضمن المناهج التعليمية، ولاسيما في سياق تشكيل الوعي الشبابي نحو الفرص الوظيفية والعدالة في التوظيف، خاصة في الجزائر، حيث يبرز التوظيفك موضوع حيوي وذي أولوية قصوى بالنسبة للشباب، ويُصبح توسيع نطاق التناول التعليمي لتشمل هذه الجوانب ليس فقط مطلبًا تعليميًا بل واجتماعيًا كذلك.

النقص في التركيز على هذا المؤشر يُسلط الضوء على ضرورة إعادة النظر في كيفية معالجة المناهج التعليمية لقضايا المساواة بشكل شامل، ويدعو إلى التفكير في كيفية تأثير المدرسة كمؤسسة اجتماعية في تشكيل الأفق الوظيفي للطلاب، فمن منظور بيار بورديو، قد يعكس هذا التمثيل المحدود للمساواة في التوظيف ضمن القيم الديمقراطية نمطًا من "الحراك الاجتماعي" حيث تلعب المدرسة دورًا في تكريس الوضع القائم وتوريث الوظائف، مما يسهم في استمرارية الأنماط الاجتماعية والاقتصادية الراسخة دون تحدي أو تغيير جوهري.

إن تعزيز التغطية لقضايا المساواة في التوظيف ضمن المناهج الدراسية، لا يعزز فهم الطلاب لهذا المفهوم الديمقراطي الأساسي فقط، بل يُعد أيضًا خطوة نحو تمكين الشباب من تحدي الهياكل الاجتماعية القائمة والمساهمة في بناء مجتمع أكثر عدالة ومساواة تعكس التزام الكتاب بتعزيز مفاهيم المساواة الأساسية.

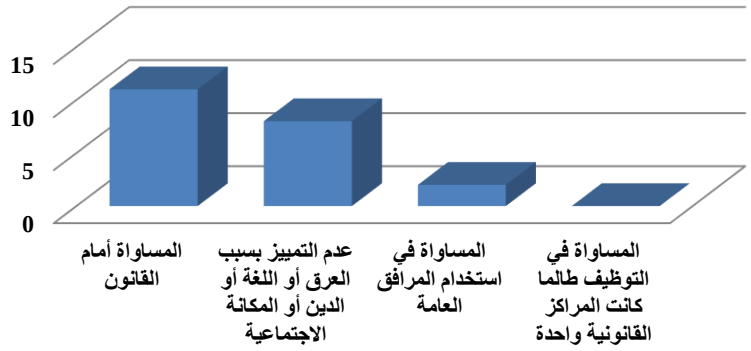
الجدول (23): يوضح توزيع القيم الديمقراطية في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي

الفئة	المؤشرات	صريح		ضمني		المجموع	النسبة (%)
		ت	ن (%)	ت	ن (%)		
العدالة	تكافؤ الفرص	2	2.20	4	4.94	6	3.49
	الضمان الاجتماعي	2	2.20	5	6.17	7	4.07
	التوزيع العادل للموارد والثروات بين المواطنين	8	8.79	4	4.94	12	6.98
	العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين	8	8.79	4	4.94	12	6.98
	مجموع	**20**	**%21.98**	**17**	**%20.99**	**37**	**%21.52**
المساواة	المساواة أمام القانون	8	8.79	3	3.70	11	6.40
	عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية	4	4.40	4	4.94	8	4.65
	المساواة في استخدام المرافق العامة	1	1.10	1	1.24	2	1.16
	المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة	0	0	0	0	0	0
	مجموع	**13**	**%14.29**	**8**	**%9.88**	**21**	**%12.21**
الحرية	حرية الرأي والتعبير	3	3.29	6	7.40	9	5.23
	حرية المعتقد	10	10.98	3	3.70	13	7.56
	حرية الترشح والتصويت	0	0	0	0	0	0
	حرية تنظيم الجمعيات والنقابات	0	0	0	0	0	0
	حرية الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون	0	0	1	1.24	1	0.58
	مجموع	**13**	**%14.27**	**10**	**%12.34**	**23**	**13.37**
التسامح	المودة والرحمة	10	8.79	5	6.17	15	8.72
	احترام المرأة وتقديرها وتمكينها	1	1.10	1	1.24	2	1.16
	التعايش السلمي	8	8.79	6	7.40	14	8.14
	الإقرار بالتعددية الحزبية	0	0	1	1.24	1	0.58
	إعلاء المصلحة العامة	4	4.40	5	6.17	9	5.23
	الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب	5	5.50	6	7.40	11	6.40
	مجموع	**28**	**%28.50**	**24**	**%29.62**	**52**	**30.23**
حقوق الإنسان	الحق في الحياة	5	5.50	4	4.94	9	5.23
	الحق في الصحة	3	3.29	3	3.70	6	3.49
	الحق في العمل	5	5.50	1	1.24	6	3.49
	حق تقرير المصير	0	0	2	2.46	2	1.16
	حق اللجوء السياسي	0	0	1	1.24	1	0.58
	تجريم التعذيب	0	0	0	0	0	0
	حقوق الطفل	2	2.20	5	6.17	7	4.07
	حق تملك العقار واقتناء الممتلكات	2	2.20	6	7.40	8	4.65
	مجموع	**17**	**%18.69**	**22**	**%24.91**	**39**	**%22.67**
المجموع		**91**	**%100**	**81**	**%100**	**172**	**%100**

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ ما يلي:

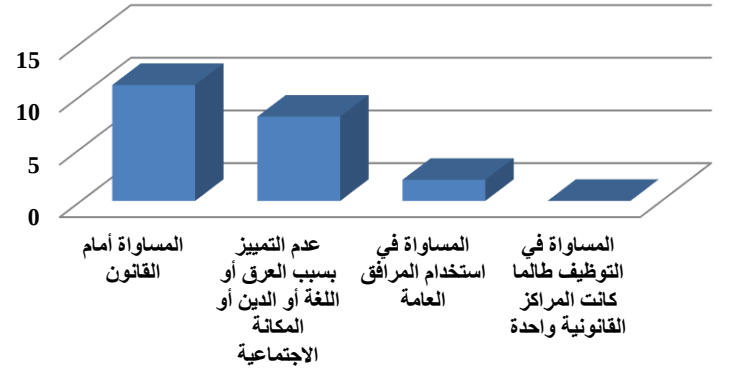
العدالة: "التوزيع العادل للموارد والثروات بين المواطنين" و"العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين" يشتركان في الصدارة بنسبة (6.98%) لكل منهما، يليهما "الضمان الاجتماعي" بنسبة (4.07%)، ثم "تكافؤ الفرص" بـ (3.49%).

الشكل (31): توزيع مؤشرات فئة العدالة المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي



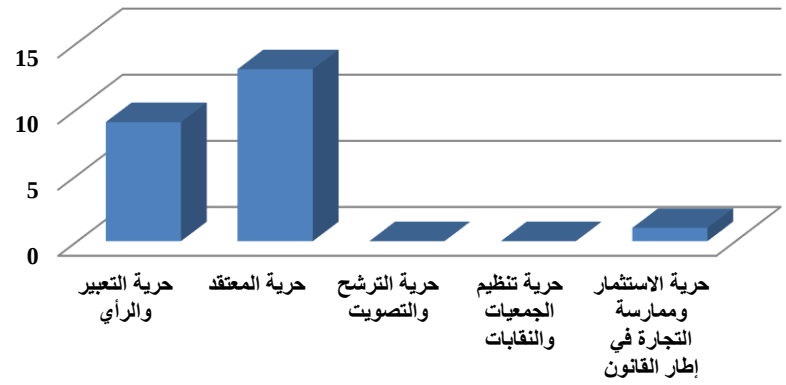
المساواة: يتصدر مؤشر "المساواة أمام القانون" بنسبة (6.40%)، يليه "عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية" بنسبة (4.65%)، ثم "المساواة في استخدام المرافق العامة" التي سجلت نسبة (1.16%)، بينما "المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة" لم تحظى بأي تمثيل.

الشكل (32): توزيع مؤشرات فئة المساواة المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي



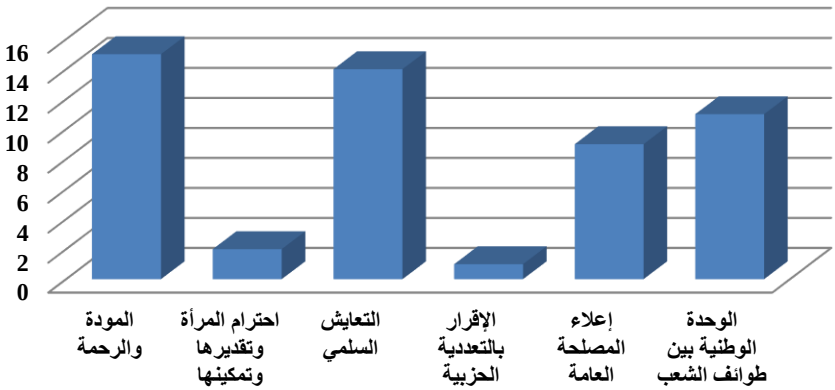
الحرية: تتصدر "حرية المعتقد" بنسبة (7.56%)، تليها "حرية الرأي والتعبير" بنسبة (5.23%)، ثم "حرية الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون" والتي سجلت نسبة محدودة تقدر بـ (0.58%)، بينما "حرية الترشح والتصويت" و"حرية تنظيم الجمعيات والنقابات" لم تسجلا أية نسب ضمن هذه الفئة.

الشكل (33): توزيع مؤشرات فئة الحرية المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي



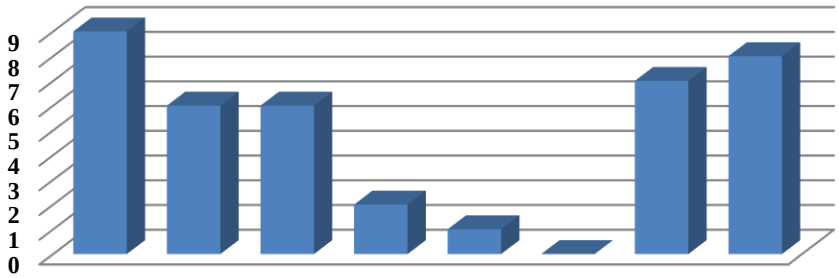
التسامح: "المودة والرحمة" و"التعايش السلمي" تبرزان كأبرز مؤشرين بنسب (8.72%) و(8.14%) على التوالي ضمن هذه القيمة، ثم "الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب" بنسبة (6.40%)، يليها "إعلاء المصلحة العامة" بـ (5.23%)، بعدها "احترام المرأة وتقديرها وتمكينها" و"الإقرار بالتعددية الحزبية" بنسب أقل (1.16%) و(0.58%) على التوالي.

الشكل (34): توزيع مؤشرات فئة التسامح المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي



حقوق الإنسان: "الحق في الحياة" يبرز بنسبة (5.23%) ضمن هذه القيمة يليه "حق تملك العقار واقتناء الممتلكات" بنسبة (4.65%)، ثم "حقوق الطفل" التي سجلت نسبة ظهور تقدر بـ (4.07%)، بينما "الحق في العمل" و"الحق في الصحة" فسجل كل منهما نسبة (3.49%)، يليهما "حق تقرير المصير" الذي جاء بنسبة (1.16%)، ثم "حق اللجوء السياسي" بنسبة (0.58%)، بينما لم يسجل تجريم التعذيب أي نسبة.

الشكل (35): توزيع مؤشرات فئة حقوق الإنسان المتضمنة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي



يشير التحليل الكيفي إلى تصدّر مؤشر "المودة والرحمة" بأعلى نسبة، مقارنة بمؤشرات التسامح الأخرى، والمقدرة بـ (8.72%)، بنسبة صريحة تبلغ (8.79%)، في هذا السياق يمكننا ذكر بعض العبارات النصيّة التي تدل على هذا الظهور في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي، منها العبارة التي وردت في الصفحة 23 (ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجًا لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودةً ورحمةً إنّ في ذلك لآياتٍ لقومٍ يتفكرون) وما ورد أيضا في الصفحة رقم 24 (والرحمة من صفات المؤمنين حضّهم عليها النبي صلى الله عليه وسلم) وأيضا العبارة التي وردت في الصفحة 27 (وفي الحقيقة تعتبر المودة والرحمة مركز العلاقة الزوجية)، يليها "التعايش السلمي" بنسب (8.14%)، مما يبرز الأهمية الكبيرة للتسامح والتعايش في التعاليم الإسلامية.

كما برزت "حرية المعتقد" بنسبة (7.56%)، مما يعكس التزام الإسلام بحرية الفرد في اعتناق الدين والمعتقدات، هذا الحضور يحيلنا إلى تحليل ظاهرة حصول "حرية المعتقد" على نسبة تمثيل معتبرة في كتب العلوم الإسلامية مقارنة بكتب التاريخ، والتي قد تعود إلى عدة عوامل ترتبط بالأهداف التعليمية والسياقات الدينية والتاريخية لكل مادة دراسية، فالعلوم الإسلامية تركز على تقديم الإسلام كدين يتّسم بالرحمة والتسامح، وتعليم الطلاب القيم الأساسية للإسلام التي تشمل العدالة والحرية الدينية، لذا تُعرض

حرية المعتقد كمفهوم، على أنه جزء لا يتجزأ من الإسلام، يعكس التزام الدين بتقدير واحترام الفردية في الاعتقاد.

أما كتب التاريخ، فتركز غالبًا على الأحداث التاريخية والتطورات السياسية، وقد لا تعطي الأولوية للنقاش حول الحريات الدينية كمحور رئيسي إلا في سياق تاريخي محدد أو في حال دراسة التغيرات الاجتماعية والدينية بشكل تفصيلي.

ضمن حقوق الإنسان جاء "الحق في الحياة" الأكثر تمثيلا بنسبة (5.23%)، هذا التصدر يُبرز التركيز على "حق الحياة" ضمن قيمة حقوق الإنسان في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي، نتيجة الاهتمام العميق والجوهري الذي يوليه الإسلام لهذا الحق الأساسي، فالإسلام، من خلال تعاليمه ونصوصه، يرفع من شأن الحياة الإنسانية ويعتبرها مقدسة، مما يتجلى بوضوح في الآية القرآنية الكريمة رقم (32) من سورة المائدة: ﴿**مِنْ أَجْلِ ذَٰلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنَّهُ مَن قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أو فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا**﴾، هذه الآية تُؤكد على قدسية الحياة الإنسانية وتعتبر حفظها من أعظم القيم، حيث يُعادل إنقاذ نفسٍ واحدة إنقاذ الإنسانية بأسرها، كذلك ما ورد في الصفحة 66 (الحياة أول حق جعله الله تعالى للإنسان، فهي من الحقوق المقدسة في الإسلام) (إن هذا التشديد على احترام حق الحياة لم يكن ليشمل جانب الغير فقط، وإنما ينال صاحب الحياة ذاته أيضا، فليس من حق الإنسان التنازل عن حقه في الحياة) إلى غيرها من العبارات...، كما تضمنت بعض النصوص في الكتاب إشارات ضمنية تدل على الحق في الحياة، كالحق في حياة كريمة، وحق الإنسان في الأمان على شخصه، والحق في حياته الخاصة.

إن التركيز الملحوظ للعلوم الإسلامية على "الحق في الحياة" في مرحلة التعليم الثانوي، والذي يأتي في سياق معاصر يشهد تحديات متزايدة مثل ظاهرة الانتحار بين الشباب والمراهقين، يُعدُّ مؤشرًا بالغ الأهمية على دور هذه الكتب في مواجهة هذه القضايا الحاسمة، فالتأكيد على قدسية الحياة الإنسانية وتقديرها يسعى لبناء حصن نفسي وأخلاقي للطلاب، مُسلِّحًا إياهم بالقيم الروحية والأخلاقية التي تعزز من مرونتهم النفسية وتحصينهم ضد المحن والصعوبات.

كما أن التأكيد على الحق في الحياة يعكس التزام العلوم الإسلامية بترسيخ مفاهيم حقوق الإنسان وفقًا للمنظور الإسلامي، موفرة بذلك منصة للنقاش والتأمل حول أهمية وقدسية الحياة في الإسلام، وكيف يمكن لهذه المبادئ أن تُطبق وتُعزز في سياقات معاصرة، مما يؤكد على دور هذه المادة كوسيط مهم في

تعزيز الفهم العميق للقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان ضمن الإطار الثقافي والروحي للمجتمعات الإسلامية.

التحليل الكيفي أيضا، يُظهر بوضوح غياب مؤشر حرية تنظيم الجمعيات والنقابات في كتاب السنة الثالثة ثانوي، كما لم يتم التعرض له بشكل صريح، وسُجل تمثيله بنسبة ضئيلة ضمنيًا في كتاب السنة الثانية ثانوي، إضافة إلى أنه لم يظهر أيضا في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الأولى ثانوي، هذا الغياب يُمكن أن يعكس تركيزًا محدودًا على تعزيز الوعي بأهمية حرية تأسيس الجمعيات والنقابات كجزء من التربية الديمقراطية في المناهج الدراسية.

في هذا السياق يمكن الإشارة إلى مبادرة الإصلاح العربي التي نظّمت حواراً سياسياً في باريس بفرنسا في نوفمبر2018، ضمّ ناشطين جزائريين كجزء من مشروعها البحثي الواسع "الشباب العربي كفاعل سياسي"، النقاش كشف عن التحديات التي يواجهها النشطاء في الجزائر، بما في ذلك القيود المفروضة على تكوين الجمعيات وصعوبات التمويل، فالميزانية الكبيرة للدولة لا تكاد تخصّص أي شيء للمبادرات القائمة، ولا يستطيع العديد من الشباب الذين ينشئون جمعيات أو مجموعات طلابية تمويل مبادراتهم بشكل مستدام على المدى الطويل مع صعوبة استمرار التمويلات الخاصة إلى ما لا نهاية.

ترجم هذا الإرث التاريخي والطريقة التي تعاملت بها الطبقة السياسية– أو أحجمت عنها– سخطاً واضحًا يشعر به الجزائريون وإلى افتقار في الإيمان بأن التغيير يمكن أن يأتي من جانب السياسة، فما إن تُبدي مجموعةٌ ما، علامات على زيادة النشاط، حتى يأتي ردّ الفعل العام من باب: "من أين أتوا؟ من يرسلهم ومن يموّلهم؟ وليس من باب "ما الذي يقومون به؟" وكما لخّص أحد المشاركين، فإن "المشكلة هي أن الجزائري، من وجهة نظر الدولة، ليس فاعلا مؤثّرا في تقرير مصيره ولا عاملا عليه، وإنما هو مجرّد زبون يشتري السلم الاجتماعي"[1].

تُبرز الآراء المطروحة التحديات التي يواجهها النظام السياسي في الجزائر بما يتعلق بتلبية توقعات واحتياجات المواطنين، هذه التحديات تشمل شعوراً بالإحباط بسبب عدم تحقيق التغيير السياسي المأمول والشعور بعدم القدرة على التأثير في الأحداث أو تحديد المصير الشخصي، من وجهة نظر

[1] مبادرة الإصلاح العربي: **الشباب الجزائري الناشط– بين العيش في الشتات ونهج جديد للعمل السياسي**، 25 نوفمبر 2018، متاح على الرابط: https://www.arab-reform.net/ar/event تاريخ الاطلاع: 2024/04/17، على الساعة: 14:53.

تحليلية، يمكن اعتبار هذا الإحباط نتيجة للتعقيدات البيروقراطية وعجز النظام السياسي عن الوفاء بطموحات الشعب نحو العدالة الاجتماعية والسياسية

بالنسبة لمؤشر حرية تنظيم الجمعيات والنقابات، يَبرز دور الدولة في ضبط النشاطات والمنظمات الاجتماعية والنقابية، وهو يعكس توازناً هشاً بين حرية التنظيم وضرورة حفظ الأمن الوطني ومصالح الدولة، ومع ذلك، فإن وضع العوائق الكبيرة أمام الشباب لممارسة العمل الجمعوي والنقابي يعكس نقصاً في حرية التنظيم والتعبير، حيث يُظهر ضعفاً في قيمة الحرية في المجتمع، فعندما تكون هناك قيود كبيرة على حرية تنظيم الجمعيات والنقابات، يتحول الشعور بالحرية الفعلية إلى مجرد مظاهر، ويتم تقييدها من قبل السلطة السياسية.

من هنا، تُلقي الرؤية المعمقة الضوء على الأهمية البالغة لإدراك كيفية تفاعل القيم الديمقراطية مع حقوق الإنسان والحريات الأساسية، حيث يتجلى ضعف مؤشر حرية تنظيم الجمعيات كدليل على القيود المفروضة على الحريات في المجتمع، مما يُشكل عقبة رئيسية أمام التنمية الديمقراطية والتقدم الاجتماعي في الجزائر.

من خلال تحليل البيانات المقدمة حول توزيع القيم الديمقراطية في كتب العلوم الإسلامية، يظهر بوضوح تصدّر قيمة التسامح من حيث التركيز والتمثيل العام من بين القيم الأخرى، خاصة من خلال مؤشرات المودة والرحمة، والتعايش السلمي، تليها قيم العدالة، ثم حقوق الإنسان، حيث يُبرز التأكيد على العدالة في مؤشرات مثل العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين، والتوزيع العادل للموارد، هذا يعكس التزام المناهج بترسيخ فهم عميق للعدالة كأساس للتفاعلات الاجتماعية والقانونية الصحيحة.

على الجانب الآخر، تظهر قيمة الحرية والمساواة بتمثيل أقل نسبيًا، مع تركيز محدود على مؤشرات مثل حرية الرأي والتعبير والمساواة أمام القانون، وهذا يشير إلى أنه بينما تُعتبر هذه القيم جزءًا من المنهج، فإنها لا تحظى بنفس الأولوية التي تُعطى للتسامح والعدالة.

الملفت أيضًا هو التمثيل الضئيل لبعض المؤشرات الأساسية ضمن قيمة الحرية، مثل حرية تنظيم الجمعيات والنقابات والاستثمار وممارسة التجارة ضمن القانون، مما يعكس ربما تحفظًا في التعامل مع جوانب معينة من الحرية ضمن السياق التعليمي الإسلامي.

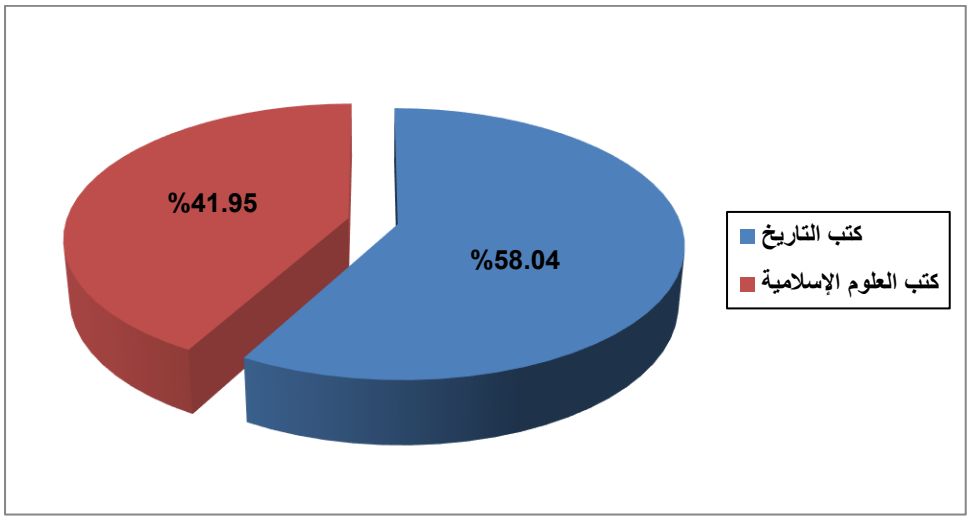
الجدول (24): مقارنة توزيع القيم الديمقراطية بين كتب التاريخ وكتب العلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي

القيم الديمقراطية	كتب التاريخ						كتب العلوم الإسلامية					
	صريح		ضمني		مجموع	النسبة %	صريح		ضمني		مجموع	نسبة (%)
	ت	ن (%)	ت	ن (%)			ت	ن (%)	ت	ن (%)		
العدالة	45	48.39	48	51.61	93	13.37	44	44.0	56	56.0	100	19.88
المساواة	46	55.42	37	44.58	83	11.92	38	54.29	32	45.71	70	13.91
الحرية	59	55.66	47	44.34	106	15.22	31	58.49	22	41.51	53	10.53
التسامح	106	54.92	87	45.08	193	27.72	103	50.74	100	49.26	203	40.36
حقوق الإنسان	122	55.2	99	44.8	221	31.75	37	48.05	40	51.95	77	15.30
مجموع	**378**	**54.31**	**318**	**45.68**	**696**	**100**	**253**	**50.29**	**250**	**49.70**	**503**	**100**
النسبة	**%58.04**						**%41.95**					

استنادًا إلى البيانات الموضحة في الجدول أعلاه، يمكن إجراء مقارنة كمية بين توزيع القيم الديمقراطية في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية على النحو التالي:

تُظهر النسب الإجمالية لتوزيع القيم الديمقراطية في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية تباينًا ملحوظًا في تركيز كل مادة على هذه القيم، في كتب التاريخ، نجد أن النسبة الإجمالية لتناول القيم الديمقراطية تصل إلى (58.04%)، مقارنة بـ (41.95%) في كتب العلوم الإسلامية، مما يعكس تركيزًا أعلى نسبيًا على القيم الديمقراطية ضمن المحتوى التاريخي.

الشكل (36): مقارنة توزيع القيم الديمقراطية بين كتب التاريخ وكتب العلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي



تحليل توزيع كل قيمة:

- **العدالة:** في كتب التاريخ، تشكل العدالة (13.37%) من إجمالي القيم المُعالجة، مقارنة بـ(19.88%) في كتب العلوم الإسلامية، مما يشير إلى تركيز أكبر على العدالة في كتب العلوم الإسلامية.
- **المساواة:** تسجل المساواة نسبة (11.92%) في كتب التاريخ، مقابل (13.91%) في كتب العلوم الإسلامية، مما يعكس اهتمامًا متقاربًا بالمساواة في كلتا المادتين.
- **الحرية:** تظهر الحرية بنسبة (15.22%) في كتب التاريخ، وهي نسبة أعلى من نظيرتها في كتب العلوم الإسلامية المقدرة بـ (10.53%)، مما يدل على تركيز أكبر على الحرية ضمن محتوى كتب التاريخ.
- **التسامح:** نسبة ظهور التسامح في كتب التاريخ هي (27.72%)، مقابل (40.36%) في كتب العلوم الإسلامية، مما يعكس إعطاء أهمية كبرى للتسامح في كتب العلوم الإسلامية مقارنة بكتب التاريخ.
- **حقوق الإنسان:** تظهر حقوق الإنسان بنسبة (31.75%) في كتب التاريخ، وهي أعلى نسبة ظهور للقيم في كتب التاريخ، مقابل (15.30%) في كتب العلوم الإسلامية، مما يشير إلى تركيز بارز على حقوق الإنسان في المحتوى التاريخي.

إن التحليل الكيفي لمقارنة توزيع القيم الديمقراطية بين كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي، يكشف عن طبقات متعددة من الفهم والتقدير لهذه القيم ضمن السياق التعليمي، في هذا السياق، نكتشف تفاوتًا في التركيز النسبي بين كتب التاريخ والعلوم الإسلامية، حيث تبرز كتب التاريخ بنسبة إجمالية أعلى (58.04%) مقابل (41.95%) في كتب العلوم الإسلامية، وهذا يدل على ميل كتب التاريخ لتضمين القيم الديمقراطية بشكل أكثر وضوحاً، مما قد يعكس الطبيعة التحليلية للتاريخ واستكشاف الأحداث الإنسانية والحركات السياسية والاجتماعية.

إن علاقة مادة التاريخ بالقيم الديمقراطية تُعتبر غنيّة ومتشابكة بطبيعتها، حيث أن مادة التاريخ ليست فقط سردًا للأحداث الماضية، بل هي منصّة لفهم تطور الأفكار والمبادئ التي شكّلت المجتمعات الإنسانية عبر العصور، لذا فالنسبة الإجمالية الأعلى (58.04%) للقيم الديمقراطية في محتوى كتب التاريخ تعكس الدور الحيوي الذي تلعبه هذه المادة في تعزيز فهم القيم الديمقراطية كمفهوم وكممارسة.

تُعد هذه النتائج مؤشرًا على التنوع الفكري والتعليمي الذي تمثله كتب التاريخ والعلوم الإسلامية، مع تأكيد كل منهما على قيم ديمقراطية معينة بما يتوافق مع منظورها الخاص وأهدافها التعليمية، في هذا السياق، تتباين نسب تمثيل العدالة والمساواة بين كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي،

مما يعكس اختلافات في التركيز الثقافي والتعليمي على هذه القيم، ففي كتب التاريخ، يُلاحظ أن العدالة والمساواة تحظيان بتوزيع متوازن نسبيًا، بنسب كلية تصل إلى (13.37%) و(11.92%) على التوالي، **فالعلاقة التلازمية بين العدالة والمساواة تعزز هذه النتيجة**؛ حيث تُعتبر العدالة أساسًا لتحقيق المساواة، والمساواة بدورها تُمثل تطبيقًا عمليًا لمبادئ العدالة في المجتمع، وهو ما تمّ توضيحه ومناقشته في الجانب النظري للدراسة.

في المقابل، تُظهر كتب العلوم الإسلامية تركيزًا أكبر على العدالة بنسبة (19.88%) وزيادة ملحوظة في المساواة بنسبة (13.91%)، هذا التركيز يعكس الأهمية الجوهرية لهذه القيم ضمن الفكر الإسلامي، حيث تُعتبر العدالة والمساواة مكونات أساسية في العديد من التعاليم الإسلامية والتطبيقات العملية لها في الحياة اليومية وفي بناء الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية.

فالتفاوت في نسب تمثيل هذه القيم بين كتب التاريخ والعلوم الإسلامية يشير إلى اختلافات في أساليب التعليم والأهداف المرجوة من كل مادة، فكتب التاريخ تسعى لتقديم فهم تاريخي وتحليلي لكيفية تأثير هذه القيم على الأحداث العالمية، أو كيف أن بعض الأحداث قد أفرزت الحاجة إلى هذه القيم، بينما تهدف كتب العلوم الإسلامية إلى تعميق الفهم الروحي والأخلاقي للعدالة والمساواة كمبادئ إسلامية.

من ناحية أخرى يظهر التركيز الملحوظ على الحرية في كتب التاريخ، بنسبة (15.22%)، ما يُسلط الضوء على أهمية هذه القيمة في تشكيل الهوية الوطنية والوعي التاريخي، خاصة في سياق جزائري غني بالحركات التحررية والنضال الطويل من أجل الاستقلال، كما يعكس هذا التركيز الديناميكية التاريخية للجزائر وكفاحها من أجل تحقيق الحرية والسيادة، بدءًا من المقاومة ضد الاستعمار وصولًا إلى الثورة الجزائرية التي تُعد رمزًا عالميًا للتحرير.

ضمن المناهج التعليمية، لا تُعد هذه القيمة مجرد تأريخًا للأحداث الماضية، بل ترجمة لفلسفة المجتمع التي تُعلي من شأن الحرية كمبدأ أساسي في البناء الوطني والتنمية الاجتماعية، حيث يُمثل التركيز على الحرية في المناهج الدراسية اعترافًا بأهمية تنمية الوعي بالحقوق والمسؤوليات المدنية بين الشباب، وتشجيعهم على المشاركة الفعالة والمساهمة في تعزيز الديمقراطية والعدالة الاجتماعية.

في كتب العلوم الإسلامية، حيث تصل نسبة تمثيل الحرية إلى (10.53%)، قد يُفسر هذا الاختلاف بأن المناهج تسعى لاستكشاف الحرية ضمن إطار الفهم الديني والأخلاقي، مُبرزةً كيف يمكن للحرية أن تتجسد في العيش وفقًا للتعاليم الإسلامية وفي سياق الالتزامات الدينية والاجتماعية.

أما التسامح، فتُبرز كتب العلوم الإسلامية هذه القيمة بنسبة عالية تصل إلى (40.36%) مقابل (27.72%) في كتب التاريخ، فالتسامح يعدّ عنصرًا حاسمًا للتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية، خاصة في بلد يتميز بتنوعه العرقي واللغوي الغني، والذي يشمل العربية. الأمازيغية، وغيرها من التأثيرات الثقافية، هذا التنوع يتطلب تبني مبادئ التسامح لتعزيز التفاهم المتبادل والحوار البناء بين مختلف مكونات المجتمع.

كما أن إبراز التسامح بشكل واضح في كتب العلوم الإسلامية، يعكس كذلك رغبة في ربط القيم الإسلامية بالواقع الاجتماعي والثقافي للجزائر، ما يُظهر أهمية التعاليم الإسلامية التي تُساهم في بناء مجتمع متماسك يحترم التنوع ويشجع على الانفتاح والتفاعل الإيجابي بين مختلف الثقافات والأديان، واللغات، فمن خلال تشجيع التسامح، تُعلم المناهج الدراسية الطلاب أهمية القبول والاحترام المتبادل كأسس للتعايش السلمي والتنمية المستدامة.

يُعتبر التسامح أيضًا عنصرًا مهمًا في التصدي للتحديات المعاصرة، بما في ذلك مكافحة التطرف وتعزيز الحوار، فمن خلال تعزيز فهم أعمق للتسامح ضمن إطار التعاليم الإسلامية، تُسهم كتب العلوم الإسلامية في ترسيخ قيم السلام والتعاون كجزء لا يتجزأ من الهوية الوطنية والثقافية الجزائرية، وهذا ما أكده القانون التوجيهي للتربية، عندما حدد غايات المواد الدراسية حيث جاء فيه: "وعليه يجب أن تساهم التربية الإسلامية في تطوير سلوكات تسمح بالاندماج الاجتماعي وتحسين العلاقات الاجتماعية وتعزيز التماسك الاجتماعي والبيئي، وتوطيد دعائم العائلة واحترام الأولياء والقيم الإنسانية التي حث عليها الإسلام وهي التسامح والكرم والأخلاق، والعمل والاجتهاد الفكري"[1]، كما جاء في موضع آخر" وعلى المدرسة أن تتولى: تنمية الحس المدني والتسامح والتحضير للحياة الاجتماعية[2].

أما حقوق الإنسان، فحظيت بنسبة كلية مرتفعة (31.75%) ضمن كتب التاريخ، مقارنة بكتب العلوم الإسلامية التي ظهرت فيه بنسبة (15.30%).

التركيز البارز على حقوق الإنسان في كتب التاريخ، يشير إلى أهمية هذا المفهوم في فهم التطورات التاريخية والتحولات الاجتماعية، هذه النسبة المرتفعة تعكس كيف يتم تقديم حقوق الإنسان ليس فقط كمجموعة من المبادئ الأخلاقية، ولكن كعوامل محركة للأحداث التاريخية التي شكلت الحضارات

---

[1] النشرة النشرة الرسمية للتربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04، المرجع السابق، ص8.

[2] المرجع نفسه، ص11.

والنظم السياسية، هذا الاهتمام بحقوق الإنسان في السياق التاريخي يُمكّن الطلاب من فهم كيف ساهمت المعاهدات، الثورات، والإصلاحات القانونية في تعزيز الحريات الأساسية والكرامة الإنسانية.

في المقابل، نسبة (15.30%) في كتب العلوم الإسلامية تعكس تناول حقوق الإنسان ضمن إطار القيم والمبادئ الإسلامية، مشددةً على التعاليم التي تعزز العدل، الكرامة، والمساواة، هذا الفارق في النسبة يشير إلى تنوع في الأساليب التعليمية والأهداف الخاصة بكل مادة، مع تسليط كتب التاريخ الضوء على الجانب العملي والتطوري لحقوق الإنسان، بينما تركز كتب العلوم الإسلامية على الأساس الفكري والأخلاقي.

من ناحية أخرى، وعند تحليل **شكل تناول كتب التاريخ والعلوم الإسلامية للقيم الديمقراطية** يتضح أن كتب التاريخ تُظهر ميلًا أكبر نحو التناول الصريح، مما قد يعكس نية تقديم القيم الديمقراطية ضمن سياقات تاريخية محددة وتحليل الأحداث الكبرى التي شكلت العالم، وهو ما يُساعد في بناء فهم أعمق للقيم وكيفية تأثيرها على التطورات الاجتماعية والسياسية، ومن الأمثلة البارزة على ذلك، تعالج كتب التاريخ في المرحلة الثانوية مواضيع مثل: الثورات وتأثيرها على الحريات، حيث تناولت أحداثا مثل الثورة الفرنسية والثورة الأمريكية مع التركيز على إعلان الحقوق ومبادئ الحرية والمساواة، حيث يتم تقديم هذه الأحداث بشكل صريح (من خلال السندات التاريخية والوثائقية) كنقاط تحول أساسية في فهم وتطبيق القيم الديمقراطية، بالإضافة إلى الحروب العالمية والحقوق المدنية، أين تم تحليل دور هذه الحروب العالمية في تعزيز التغييرات الاجتماعية والسياسية، مثل حقوق الأقليات، هذه النقاشات تظهر كيف أثرت الحاجة لمواجهة الأزمات في تسريع قبول مبادئ ديمقراطية معينة.(كتاب التاريخ للسنة الأولى ثانوي: أهم الثورات السياسية، قانون إعلان الحقوق في بريطانيا، إعلان الاستقلال الأمريكي، بيان حقوق الإنسان والمواطن 1789) (كتاب السنة الثانية: الكفاح التحرري في قارتي إفريقيا وآسيا) (كتاب السنة الثالثة ثانوي: الثورة الفلسطينية، تأثير الجزائر وإسهاماتها في حركات التحرر العالمي).

يدعم هذه النتيجة، ما توصل إليه الباحث (إسماعيل رابحي) في دراسته "الإصلاح وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية"، حيث أظهر تحليله للكتب المدرسية في المواد الاجتماعية (والتي من بينها التاريخ)، من السنة الأولى حتى السنة الرابعة ابتدائي، غلبة الأسلوب الصريح في تقديم المحتوى عبر جميع الكتب[1].

[1] إسماعيل رابحي: مرجع سابق، ص410.

في المقابل، تستخدم كتب العلوم الإسلامية نهجًا متوازنًا يجمع بين التناول الصريح والضمني، مما يسمح بربط القيم بالتعاليم الإسلامية بشكل أعمق، وتعزيز الفهم الأخلاقي والروحي للطلاب، هذه الاختلافات تعكس التنوع في الأهداف التعليمية والأساليب التي تتبناها كل مادة لتقديم القيم الديمقراطية ضمن سياقها الخاص، مثل مواضيع العدالة وتكافؤ الفرص في العلوم الإسلامية، حيث تم تناول مفهوم العدالة بطريقة تجمع بين الشرح النظري (الصريح) والأمثلة من السيرة النبوية (الضمني)، مثل التأكيد على العدل بين الناس بغض النظر عن الجنس أو العرق.

أو حرية المعتقد والتسامح الديني، أين تم تأطير حرية المعتقد داخل الإسلام من خلال آيات قرآنية وأحاديث نبوية تؤكد على عدم الإكراه في الدين، مثلاً، ﴿**وَقُلِ ٱلۡحَقُّ مِن رَّبِّكُمۡۖ فَمَن شَآءَ فَلۡيُؤۡمِن وَمَن شَآءَ فَلۡيَكۡفُرۡۚ**﴾، ﴿**لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الغَيِّ**﴾ ﴿**أَفَأَنتَ تُكۡرِهُ ٱلنَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُواْ مُؤۡمِنِينَ**﴾، وهو ما يُقدم بشكل يجمع بين الصريح والضمني، حيث يتم شرح النصوص وتأويلها بطريقة تعزز الفهم العميق.

في هذا السياق، تُظهر دراسة الباحثة (سليمة سلات) حول "تحليل محتوى الكتاب المدرسي للتلميذ" والتي حلّلت الأسلوبين الصريح والضمني في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط، نمطًا مشابهًا لما أظهرته نتائج دراستنا، الدراسة كشفت عن استخدام أكبر للأسلوب الصريح في تقديم القيم الرئيسية والفرعية، مع استثناءات تم تقديمها بشكل ضمني أو من خلال المزاوجة بين الأسلوبين في قيم مثل الجهاد، فعل الخير، القدوة الحسنة، والإيمان باليوم الآخر[1]، هذا الأسلوب المنهجي يتوافق مع ما وجدناه في تحليلينا لكتب العلوم الإسلامية، مما يدعم الفرضية بأن التعليم الديني يميل إلى تقديم مفاهيمه الأخلاقية والدينية بأسلوب يُفضّل الصراحة والوضوح في الغالب، بينما يستعين بالتناول الضمني لتعميق فهم القيم الأكثر تعقيدًا أو الأكثر ارتباطًا بالعقيدة الدينية.

2- نتائج الدراسة العامة وتحليلها النقدي في ضوء التساؤلات:

بعد القيام بتحليل كتب التاريخ والعلوم الإسلامية لمرحلة التعليم الثانوي، وبالاعتماد على خطوات التحليل المستندة إلى الأسس النظرية والعملية، تمّ التوصل إلى مجموعة من النتائج التي سيتم استعراضها وتحليلها نقديًا بترتيب منهجي بدءًا من التساؤل الرئيسي ومن ثم الأسئلة الفرعية:

[1] سليمة سلات: مرجع سابق، ص223.

2-1- تحليل نقدي للقيم الديمقراطية المتضمنة في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية:

أظهر التحليل المتعلق بالتساؤل الرئيسي، أن كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية قد تضمّنت القيم الديمقراطية المستهدفة في هذه الدراسة، حيث قُدمت هذه القيم بدرجات متفاوتة من التمثيل والتأكيد على كل قيمة في الكتب مجتمعةً:

- **التسامح:** يحظى بأعلى نسبة تمثيل (33.03%)، هذا التمثيل يعكس بلا شك أهمية التسامح كقيمة جوهرية في بناء مجتمعات متناغمة، خصوصًا في مجتمعات متنوعة كالمجتمع الجزائري، ومع ذلك، يُثير التركيز المفرط على هذه القيمة في المناهج الدراسية تساؤلات حول مدى التوازن في تعليم القيم الديمقراطية الأخرى مثل العدالة والمساواة، هذا التركيز قد يبدو منطقيًا في سياق اجتماعي يسعى لتعزيز الاستقرار والتعايش السلمي، لكن السؤال الحقيقي الذي يطرح نفسه هو: هل هذا التركيز المتزايد على التسامح يأتي على حساب فهم أعمق للقيم الأخرى؟

إن أهمية التوازن بين القيم تصبح واضحة هنا، ففي النظام التعليمي، يُفترض أن يُعزز كل من التسامح، العدالة، المساواة، والحرية، بشكل متساوٍ لضمان تربية شاملة تُعدّ الطلاب للتعامل مع تعقيدات الحياة الاجتماعية والسياسية، ولكن عندما تركز المناهج بشكل مفرط على التسامح، قد يؤدي ذلك إلى إهمال تلك القيم الأخرى التي تعتبر ضرورية لتحقيق مجتمع ديمقراطي متوازن، فعلى سبيل المثال، قد يتم تعليم الطلاب التسامح بشكل يُفهم منه أن جميع الأفعال أو الآراء مقبولة، دون إعطاءهم الأدوات اللازمة للتمييز بين ما يجب التسامح معه وما لا يجب.

في السياق الوطني الجزائري، يُعتبر التسامح قيمة محورية، خاصةً في ظل التنوع الثقافي والديني الذي يميز المجتمع، وبعد فترة طويلة من الصراعات الداخلية خلال العشرية السوداء، أصبح تعزيز التسامح بين المواطنين أمرًا ضروريًا لتحقيق الاستقرار، ولكن هنا يكمن الإشكال؛ إذا تم التركيز على التسامح بشكل كبير دون إيلاء نفس القدر من الأهمية للعدالة والمساواة، فقد يؤدي ذلك إلى تسامح مع الظلم أو التمييز، فقد يتم التسامح مع ممارسات تقليدية تُعتبر غير عادلة أو تتعارض مع مبادئ المساواة تحت ذريعة التعايش السلمي.

على الصعيد العالمي، نجد أمثلة مشابهة حيث يُستخدم التسامح كأداة لتعزيز الاستقرار، ولكنه في بعض الأحيان يُستغل لتبرير الإبقاء على هياكل اجتماعية غير عادلة، إذ في كثير من الأحيان، يُدعى إلى التسامح في المجتمعات المتعددة الثقافات كوسيلة لتهدئة التوترات، ولكن إذا لم يتم تعزيز هذا التسامح بالعدالة والمساواة، فإنه قد يؤدي إلى ترسيخ الأنماط السلبية والاستمرار في القبول الضمني للتمييز.

لتجنب مثل هذه الانحرافات، من الضروري أن يُدرس التسامح بطريقة تُشجع على التفكير النقدي، بحيث يتمكن الطلاب من فهم حدود التسامح وأهميته في إطار أكبر يشمل العدالة والمساواة، كما يجب أن يُعلم الطلاب كيفية التمييز بين التسامح الذي يعزز التعايش السلمي والتسامح الذي قد يُستخدم كأداة لتبرير الظلم أو التمييز.

إلى جانب السياق الاجتماعي والثقافي المحلّي، لا يمكن إغفال الدور الذي تلعبه الإملاءات الخارجية في تشكيل المناهج الدراسية، خاصة عندما يتعلق الأمر بقيم مثل التسامح، ففي عالم يتزايد فيه تأثير المنظمات الدولية والدول المتنفذة على الأنظمة التعليمية في الدول النامية، قد يكون التسامح أحد القيم التي تُروج لها بشكل مفرط لأغراض تتجاوز مجرد التعايش السلمي.

في كثير من الأحيان، تُفرض على الدول مثل الجزائر مناهج تعليمية معينة، تحت مسميات مختلفة مثل تعزيز الديمقراطية، السلام، أو الاستقرار الاجتماعي، وبينما تسعى هذه المناهج إلى تحقيق أهداف نبيلة قد تتضمن هذه المسميات أيضًا تأثيرات خارجية تهدف إلى تشكيل القيم الديمقراطية بشكل يخدم أهدافًا سياسية أو اجتماعية معينة.

عندما يُفرض على المناهج التعليمية التركيز على التسامح، قد يكون ذلك بغرض ترويج نماذج اجتماعية تضمن استقرار النظام القائم أو مصالح القوى الخارجية، في هذا السياق، قد يتم تقديم التسامح كقيمة عُليا يجب الحفاظ عليها بأي ثمن، حتى وإن كان ذلك على حساب قيم أخرى مثل العدالة والمساواة، هذا التوجه قد يخلق جيلاً يتبنّى التسامح بشكل غير نقدي، مما قد يؤدي إلى قبول الأوضاع غير العادلة أو التمييزية باعتبارها جزءًا من التعايش السلمي.

في ظل سعي الجزائر لتعزيز سيادتها واستقلالية قرارها الوطني، تواجه البلاد محاولات من بعض القوى الخارجية لزعزعة الاستقرار الداخلي، ومن هنا، فإن تركيز الجزائر على تعزيز قيمة التسامح في مناهجها التعليمية يُعد خطوة إيجابية نحو تعزيز التماسك الاجتماعي والتعايش السلمي، ولكن، قد يؤدي هذا التركيز إلى إهمال قيم أخرى مهمة، مثل العدالة والمساواة، مما يثير تساؤلات حول مدى توازن السياسة التعليمية في تعزيز مختلف القيم الديمقراطية، كما أن قبول التسامح بدون نقد قد يؤدي إلى ترسيخ الفوارق الاجتماعية وتجاهل المطالب المشروعة بالإصلاح والعدالة.

في هذا الصدد، يشير "بيار بورديو" إلى أن رأس المال الثقافي يُستخدم كأداة لتكريس الهيمنة الاجتماعية والاقتصادية عبر ما يُعرف بـ"الحقل الاجتماعي"، وهو المجال الذي تتفاعل فيه القوى الاجتماعية المختلفة، فالتركيز على التسامح كقيمة مركزية قد يُنظر إليه كجزء من عملية العنف الرمزي،

حيث يُفرض تسامح غير نقدي باعتباره قيمة عالمية، بينما يخفي هذا الفرض أهدافًا تتعلق بتعزيز هياكل القوة القائمة.

في هذا السياق، قد يصبح الحراك الاجتماعي محدودًا عندما تُفرض قيم معينة من الخارج وتُعرض كمسلمات لا تقبل الجدل، بدلاً من أن يكون التسامح وسيلة لتعزيز العدالة الاجتماعية والمساواة، يمكن أن يُصبح أداة لتثبيت الوضع الراهن ومنع أي تغيير جوهري في البنية الاجتماعية، وكما يقول بورديو: "إن العنف الرمزي هو العنف الذي يُمارس بتواطؤ أولئك الذين يخضعون له والذين يمارسونه"، مما يعكس كيف يمكن أن يؤدي القبول الساذج لقيمة معينة إلى ترسيخ أشكال غير مرئية من السيطرة[1].

- **حقوق الإنسان:** تأتي بنسبة (24.85%)، مما يشير إلى أن المناهج الدراسية تلتزم بتعليم الطلاب حقوقهم الأساسية والمبادئ العالمية لحقوق الإنسان، هذه النسبة تعكس اهتمامًا واضحًا بتعريف الطلاب بحقوقهم، وهو أمر ضروري لتعزيز وعيهم المدني وتنمية شعورهم بالمسؤولية تجاه أنفسهم والمجتمع.

على الرغم من أن نسبة تمثيل حقوق الإنسان تُعتبر مرتفعة نسبيًا مقارنة ببعض القيم الأخرى مثل العدالة أو المساواة، إلا أن هناك حاجة إلى تساؤل حول ما إذا كانت هذه النسبة كافية لتعزيز الفهم العميق والشامل لحقوق الإنسان، يجب أن نتساءل: هل يُعطى الطلاب الأدوات اللازمة لتطبيق هذه الحقوق في حياتهم اليومية، أم أن التعاليم تظل نظرية إلى حدّ كبير؟

من المهم أيضًا مناقشة مدى توازن المناهج بين المبادئ العالمية لحقوق الإنسان والسياق المحلي للجزائر، فتعليم حقوق الإنسان بشكل عالمي قد يُغفل في بعض الأحيان القضايا المحلية التي قد تكون أكثر إلحاحًا للطلاب، هل تعكس المناهج التحديات الفعلية التي يواجهها المجتمع الجزائري فيما يتعلق بحقوق الإنسان، أم أنها تركز بشكل أكبر على المبادئ العامة التي قد لا تكون دائمًا متصلة مباشرةً بالواقع اليومي للطلاب؟

أحد الجوانب التي تستحق التحليل هو مدى تأكيد المناهج على التطبيق العملي لحقوق الإنسان، هل يُشجع الطلاب على التفكير النقدي حول كيفية تطبيق هذه الحقوق في حياتهم اليومية وفي المجتمع؟ يجب أن تتجاوز المناهج التعليمية مجرد تعليم حقوق الإنسان كموضوع دراسي، لتصبح جزءًا من التجربة التعليمية اليومية للطلاب، بحيث تُشجعهم على ممارسة حقوقهم وتقدير حقوق الآخرين.

---

[1] Bourdieu. P, **La Domination Masculine**, Éditions du Seuil, Paris, 1998, p45.

إضافة إلى ذلك، يجب النظر في التحديات المستقبلية التي قد تواجه تعليم حقوق الإنسان في الجزائر، في ظل التغيرات السياسية والاجتماعية، إذ من الضروري أن تكون المناهج مرنة بما يكفي لتحديث التعليم حول حقوق الإنسان وتكييفه مع التطورات الجديدة، مع التركيز على تمكين الطلاب من أن يكونوا مواطنين فاعلين.

وفقًا لتقرير اليونسكو حول التعليم في حقوق الإنسان، يُظهر الطلاب الذين يتلقون تعليمًا شاملًا حول حقوق الإنسان مستويات أعلى من الوعي المدني والالتزام بالمشاركة المجتمعية، أما في السياق الجزائري، قد يظل التعليم النظري لحقوق الإنسان غير كافٍ إذا لم يتم دمجه بتطبيقات عملية تُعد الطلاب للمشاركة الفعالة في المجتمع، هذا التوجه يُبرز الحاجة إلى أن يشمل تعليم حقوق الإنسان أنشطة عملية وتجارب حقيقية تساعد الطلاب على فهم مسؤولياتهم وواجباتهم كأفراد في مجتمعهم.

واستنادًا إلى تقرير "الوضعية العامة لحقوق الإنسان في الجزائر" الصادر عناللجنة الوطنية الاستشارية لترقية وحماية حقوق الإنسان، تعتبر سنة 2016 مفصلية في مجال حقوق الإنسان في الجزائر، خاصة مع دستور 2016 الذي عزز الإطار التشريعي لحقوق الإنسان[1]، رغم هذا التقدم، لا تزال هناك تحديات كبيرة تتطلب أن تعكسها المناهج التعليمية بوضوح، يجب على المناهج أن تكون أكثر دقة في تقديم هذه القضايا، بحيث تساعد الطلاب على فهم التغيرات الدستورية والتشريعية وأثرها على حقوق الإنسان، إن مثل هذه المناهج يمكن أن تمكّن التلاميذ من فهم تعقيدات النظام القانوني والسياسي في الجزائر، وتدفعهم للتفكير في كيفية تعزيز وحماية حقوق الإنسان في بلدهم.

"لا يمكن أن تشكل دراسة وتعلم الوثائق والتاريخ فقط، حتى إذا جرى تدريسهما بأعظم قدر من المهارة والعناية، مصدرًا تفاعليًا يبعث الحياة في حقوق الإنسان في حجرة الدارسة، كما أن تدريس وتعليم نصّ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أو اتفاقية حقوق الطفل، وتوضيح الأساس المنطقي لكل مادة لا يؤدي وحده إلى تعلُّم معنى هذه المواد في حياة الناس، فالحقائق والأساسيات، حتى إذا اختيرت أفضل اختيار، لا تكفي لبناء ثقافة حقوق إنسان، ولكي يكون لهذه الوثائق قيمة تتجاوز القيمة الفكرية، ينبغي أن

[1] اللجنة الوطنية الاستشارية لترقية وحماية حقوق الإنسان: السنة المفصلية والمهمة لحقوق الإنسان بالجزائر2016، تقرير منشور بتاريخ 13 جويلية 2017، متاح على الرابط: https://www.aps.dz/ar/algerie/45511-2016، تاريخ الاطلاع: 2024/6/20، 11:05.

يتناولها التلاميذ من منظور خبرتهم في الحياة الواقعية وأن يتفاعلوا معها وفقاً لمبادئ العدالة والحرية والمساواة".[1]

يشير إسحاق ل. كاندل في تقريره الموجه إلى اليونسكو إلى أهمية التعليم في تطوير فهم الطلاب لمسؤولياتهم وواجباتهم، مؤكداً أن التعليم كحق من حقوق الإنسان، يجب أن يتجاوز التلقين إلى الفهم الواعي. في هذا الإطار، يجب أن تتجاوز المناهج التعليمية التقديم السطحي لحقوق الإنسان إلى تقديم تطبيقات عملية تساعد الطلاب على فهم الأبعاد الأخلاقية والاجتماعية لهذه الحقوق، وذلك من خلال توفير تعليم يركز على تطوير التفكير النقدي، يُمكّن الطلاب من أن يصبحوا فاعلين في المجتمع، قادرين على الدفاع عن حقوقهم وحقوق الآخرين بطرق ملموسة.

ووفقًا لما كتبه إسحاق ل. كاندل في نصه الموجه لليونسكو حول التعليم وحقوق الإنسان، فإن تكوين أفراد أحرار لا يتطلب فقط حرية التصرف في مناهج التعليم وأساليبه، بل يتطلب بالأساس منحهم سبل الفهم الواعي لمسؤولياتهم وواجباتهم، هذا يتطلب تغييرًا جذريًا في كيفية تأهيل المعلمين ليكونوا قادرين على تقديم تعليم حقوق الإنسان بفاعلية.

فأهمية دور المعلمين في تعليم حقوق الإنسان لا تقل عن أهمية المناهج نفسها، إذ أن تأهيل المعلمين ليكونوا قادرين على تقديم تعليم حقوق الإنسان بشكل نقدي وفعّال، يُعدّ خطوة أساسية لضمان أن يتمكن الطلاب من فهم وتطبيق هذه الحقوق في حياتهم اليومية، وفي الجزائر، يمكن لهذا التحول في دور المعلمين أن يكون مفتاحًا لتعزيز حقوق الإنسان وتحقيق أهداف التعليم الديمقراطي في المجتمع.

إن إصلاح نظام التعليم في الجزائر يجب أن يشمل تطوير قدرات المعلمين، ليكونوا قادرين على دمج تعليم حقوق الإنسان بشكل فعّال في المناهج الدراسية، حيث يجب أن يتمتع المعلمون بالحرية والمرونة في مناهج التعليم، مما يتيح لهم ابتكار طرق تعليمية جديدة تعزز من فهم الطلاب لحقوق الإنسان، فالتعليم الفعال لحقوق الإنسان يتطلب من المعلمين أن يكونوا قادرين على خلق بيئة تعليمية تعزز الحوار والنقاش، مع التركيز على المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية.

ومع ذلك، لا يكتمل دور التعليم في تعزيز قيمة حقوق الإنسان دون مراعاة السياق الثقافي والاجتماعي الخاص بالجزائر، إذ أن توازن المناهج بين المبادئ العالمية والسياق المحلي لحقوق الإنسان في الجزائر يعد أمرًا ضروريًا لضمان فهم شامل وعملي لهذه الحقوق، في السياق الجزائري، يجب أن لا

---

[1] منظمة الأمم المتحدة: مبادئ التثقيف في مجال حقوق الإنسان– أنشطة عملية لتلاميذ مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، منشورات الأمم المتحدة، نيويورك وجنيف، 2004، ص19.

تعكس المناهج التعليمية المبادئ العامة لحقوق الإنسان فقط، بل أيضًا التحديات والظروف الخاصة التي يواجهها المجتمع الجزائري.

إن المناهج الحالية في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية تُظهر اهتمامًا واضحًا بالمبادئ العالمية لحقوق الإنسان، هذا التركيز يعزز فهم الطلاب للأطر والمعايير الدولية، ومع ذلك، قد يؤدي إلى إغفال بعض القضايا المحلية المهمة مثل حقوق المرأة في المجتمع الجزائري، قضايا الهجرة، الحق في التوظيف، فضلًا عن التحديات الاجتماعية والاقتصادية مثل البطالة والفقر والتهميش.

وعليه، فعدم معالجة هذه القضايا بشكل كافٍ قد يجعل تعليم حقوق الإنسان منفصلاً عن الواقع اليومي للطلاب، مما يحد من فعاليته في تمكينهم من التعامل مع التحديات الحقيقية في مجتمعهم.

إن تقرير "الوضعية العامة لحقوق الإنسان في الجزائر" لعام 2016، كما ذكرنا سابقا، يشير إلى أن الجزائر حققت تقدمًا تشريعيًا مهمًا، ولكن التطبيق العملي لهذه التشريعات يواجه تحديات متعددة، لذلك، يجب أن تتضمن المناهج التعليمية دراسات حالة وأمثلة من الواقع الجزائري تعكس هذه التحديات وتناقش سبل معالجتها، تُركز على قضايا مثل الحق في التعليم لجميع فئات المجتمع، وخاصة في المناطق النائية، حيث تواجه العديد من المناطق تحديات في توفير بيئة تعليمية مناسبة، يمكن مناقشة سبل تعزيز وصول التعليم إلى هذه الفئات والتغلب على العقبات التي تعترضها.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن تسليط الضوء على قضية حقوق العمال، وخاصة في القطاعات غير الرسمية، حيث يمكن مناقشة كيفية تطبيق التشريعات التي تكفل حق العمال في ظروف عمل لائقة، والحصول على الحماية الاجتماعية.

من المهم أن يُقدّم تعليم حقوق الإنسان بطريقة تحترم السياق الثقافي والاجتماعي الجزائري، فتقديم المفاهيم الحقوقية بما يتوافق مع القيم والتقاليد المحلية، مثل مناقشتها من منظور إسلامي، يجعلها أكثر قبولًا وتأثيرًا لدى الطلاب، هذا الربط يبرز أن حقوق الإنسان ليست مفهومًا غريبًا أو مستوردًا، بل هي جزء لا يتجزأ من القيم المحلية والدينية.

- **العدالة:** ظهرت النتائج المتعلقة بقيمة العدالة في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية بنسبة تمثيل معتدلة (16.10%)، ورغم أن هذه النسبة تُبرز اهتمام المناهج الدراسية بهذه القيمة الديمقراطية، إلا أنها تُثير تساؤلات حول مدى عمق تناولها وتقديمها للتلاميذ.

تُعد العدالة جوهر القيم الديمقراطية، لارتباطها الوثيق بالمساواة وحقوق الأفراد وسيادة القانون، ومع أن كتب التاريخ والعلوم الإسلامية قد تناولت بعض مؤشرات هذه القيمة، مثل "تكافؤ الفرص"

و"التوزيع العادل للموارد"، إلا أن المعالجة تظل سطحية ونظرية، حيث يظهر مؤشر " التوزيع العادل للموارد" كقيمة جوهرية، لكن يتم التركيز عليه كمبدأ أخلاقي دون التطرق إلى التفاصيل أو التحديات العملية المرتبطة بتطبيقه في المجتمع، مثل الفوارق الاقتصادية ومدى وصول الفئات المختلفة إلى الموارد بشكل عادل.

هذا التوجه النظري، لا يعكس الفجوات العملية التي يعيشها الطلاب في حياتهم اليومية، كالتفاوت في جودة التعليم بين المناطق، أو نقص الخدمات الصحية في المناطق النائية، فغياب هذا التحليل يُضعف من قدرة الطلاب على فهم أبعاد العدالة وتعقيداتها في الحياة اليومية، ويحرمهم من تطوير وعي نقدي حول كيفية تحقيق العدالة في سياق مجتمعهم، هنا يمكن إضافة المزيد من العمق عبر مناقشة أمثلة محددة تتعلق بعدم تكافؤ الفرص والفوارق الاقتصادية في المجتمع الجزائري، وكيف يمكن للمناهج أن تُعزز فهم الطلاب لدور العدالة في معالجة هذه القضايا.

بالإضافة إلى ذلك، فإن المناهج لا تُبرز العدالة كقيمة متصلة بالتربية المدنية، وهو عنصر حيوي لإعداد الطلاب كمواطنين فاعلين يُدركون حقوقهم وواجباتهم، إذ يُلاحظ أن المناهج لا تُقدم إطارًا نقديًا كافيًا لمناقشة التحديات الواقعية، مثل التفاوت الاقتصادي والاجتماعي، مما يُظهر فجوة بين الطرح النظري الذي تقدمه الكتب المدرسية والواقع المعيش.

في ظل هذه الفجوة، يصبح من الضروري إعادة النظر في كيفية تمثيل العدالة في المناهج الدراسية، بحيث تعكس الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المتعلقة بها، مما يعزز قدرتهم على التفكير بعمق في القضايا المجتمعية.

ورغم هذه التحديات، يجب الإشارة إلى أن الدولة الجزائرية تبذل جهودًا ملموسة لتعزيز العدالة في المجتمع من خلال سياساتها المختلفة، حيث تسعى إلى الحدّ من التفاوتات، من خلال تحسين البنية التحتية في المناطق النائية، وبناء المستشفيات والمدارس، وخلق فرص عمل جديدة للشباب، هذه الجهود تعكس رغبة حقيقية في تحقيق التوزيع العادل للموارد، إلا أن هذا الاهتمام يجب أن ينعكس بشكل أكثر وضوحاً في المناهج الدراسية لتعزيز فهم الطلاب لهذه القضايا.

- **الحرية:** تمثيل قيمة الحرية بنسبة 13.26% في المناهج الدراسية الجزائرية، يعكس اهتمامًا متوسطاً بهذه القيمة كجزء من القيم الديمقراطية التي يجب على الطلاب فهمها، في حين أن هذه النسبة تعبر عن جهود مبذولة لتقديم فهم واضح ومباشر للحرية، إلا أن هذا التمثيل يتطلب تحليلًا نقديًا أعمق لفهم السياق والآثار المحتملة لهذا المستوى من التركيز:

بداية بالسياق التربوي الجزائري، قد يكون التمثيل المعتدل لقيمة الحرية في المناهج التعليمية انعكاسًا للواقع السياسي والاجتماعي في الجزائر، حيث يمكن أن يُنظر إلى الحرية في سياق تربوي محكوم بتوجهات وطنية وسياسية تهدف إلى الحفاظ على الاستقرار الاجتماعي، إذ يُظهر هذا المستوى من التمثيل اهتمامًا بتعريف الطلاب بمفهوم الحرية، ولكن دون تجاوز الخطوط التي قد تعتبر حسّاسة في السياق السياسي والاجتماعي الجزائري.

يمثل التعليم إحدى الأدوات الأساسية لتعزيز قيم المجتمع وترسيخ هويته الوطنية، والتي تعتبر الإسلام جزءًا جوهريًا منها، لذا فإن تمثيل قيمة الحرية بشكل معتدل في المناهج التعليمية قد لا يعكس فقط الواقع السياسي والاجتماعي، بل أيضًا توجهًا وطنيًا تربويًا يراعي التقاليد الدينية والثقافية، فالإسلام، كدين، يشدّد على الحرية ولكن ضمن إطار من الضوابط الأخلاقية والقيمية، فهو يؤكد على أن الحرية ليست مطلقة كما قد تُفهم في بعض السياقات الغربية، بل هي حرية مسئولة تنبع من الإيمان بالقيم الأخلاقية والمبادئ الدينية التي تحكم سلوك الفرد والمجتمع.

إن الحرية في المفهوم الإسلامي ليست حرية مطلقة تنتهك حقوق الآخرين أو تتعارض مع القيم الأخلاقية، بل هي حرية تُمارس في إطار من المسؤولية الاجتماعية والتوافق مع القيم الدينية، لذلك، قد يعكس هذا التمثيل للحرية في المناهج حرص التوجه التربوي الوطني على التأكيد على أن الحرية ليست تحررًا من القيود، بل هي ممارسة مسئولة تراعي التوازن بين حقوق الفرد وواجباته تجاه المجتمع.

هذا التوجه قد يكون نتيجةً لوعي تربوي يسعى إلى تجنب إغراءات "الحرية المطلقة" التي قد تُروج في بعض المفاهيم الغربية، والتي قد تتعارض مع الهوية العربية الإسلامية للجزائر، وبالتالي، يمكن النظر إلى هذا التمثيل على أنه جزء من استراتيجية تربوية أوسع تهدف إلى حماية الهوية الثقافية والدينية للجزائر، مع التأكيد على أن الحرية، كقيمة ديمقراطية، يجب أن تُفهم وتُمارس في سياقها المحلي الذي ينسجم مع التقاليد والقيم الإسلامية.

هذا الحرص التربوي لا يُنظر إليه على أنه تقييد للحرية، بل كتوجيه نحو ممارسة الحرية بطريقة تحترم السياق الثقافي والاجتماعي والديني للبلاد، مما يعكس نهجًا متوازنًا في التربية الوطنية يهدف إلى بناء مواطنين يتمتعون بالحرية، ولكن بشكل مسئول ومتوازن يحترم قيم المجتمع وثوابته.

من ناحية أخرى، النسبة المنخفضة نسبيًا لتمثيل الحرية مقارنة بقيم مثل التسامح وحقوق الإنسان يمكن أن تعكس توازنًا مقصودًا في المناهج، فقد يكون هناك ميل للحذر من التركيز المفرط على الحرية خوفًا من ترويج مفاهيم قد تُفسر على أنها تشجيع على التمرد أو تحدي السلطة، ومن هنا، قد يكون هذا

التمثيل ضمان لعدم تحفيز مواقف أو سلوكيات قد تتعارض مع الهدف الأسمى من التربية الوطنية التي تُعنى بالحفاظ على النظام الاجتماعي.

من المهم أيضًا النظر إلى كيفية تقديم الحرية في المناهج الدراسية–باعتبارها مفهوماً متعدد الأبعاد– هل يتم تدريسها كقيمة شاملة تشمل الحرية الشخصية، السياسية، والاجتماعية؟ أم أن التركيز ينصب على جوانب معينة من الحرية دون غيرها؟ قد يعكس هذا المستوى من التمثيل للحرية في المناهج، رغبة في تقديم الحرية بطريقة محددة تضبطها السياقات الاجتماعية والثقافية والدينية، حيث يتم التأكيد على جوانب الحرية المتوافقة مع القيم الاجتماعية المحافظة، بينما قد يتم تقييد الجوانب الأكثر تحررًا.

في إطار تحليل قيمة الحرية، يجب أن نتساءل عن مدى تشجيع المناهج الدراسية على الحرية الأكاديمية والفكر النقدي، في بعض الأحيان، قد يكون الاهتمام بقيمة الحرية محدودًا بقدر ما يعكس الالتزام بالتقاليد التعليمية القائمة، والتي قد تكون أقل انفتاحًا على التحفيز الفكري الحّر والتفكير النقدي، فإذا كانت المناهج الدراسية تقدم الحرية في سياقات محدودة فقط، فقد يحد ذلك من قدرة الطلاب على تطوير استقلاليتهم الفكرية والتعبير الحرّ عن آرائهم.

ومن هنا، يتعين أن تكون قيمة الحرية حاضرة بوضوح في المناهج التعليمية ليس فقط من خلال محتوى النصوص، ولكن أيضًا من خلال الممارسات التعليمية اليومية، ينبغي أن تشجع المناهج الدراسية على حرية التعبير، وحرية تنظيم المنظمات الطلابية، وحرية المشاركة في النقاشات، هذه الحريات ليست مجرد حقوق فردية، بل هي أدوات أساسية لتنمية قدرات المتعلمين على التفكير النقدي والمشاركة الفاعلة في المجتمع.

في هذا الصدد، يظهر الدور الحاسم للمعلمين في تعزيز هذه القيم، فهم ليسوا مجرد ناقلين للمعلومات، بل هم موجهون للطلاب نحو كيفية ممارسة حرياتهم بشكل مسئول، وأن يُدرسوا بطريقة تكون فيها الحرية موضع احترام في حجرة دراسة وهي البيئة المدرسية نفسها، " وهذا يعني تجنّب أي ازدواجية، والتي تتمثل في أبسط صورها في أن يكون ما يدرّسه المدرّس متعارضاً بوضوح مع الطريقة التي يدرس بها، من ذلك مثلا أن يقول: "سنتحدث اليوم عن حرية التعبير– اصمت أنت يا مَنْ في الصف الخلفي! وفي هذه الظروف، سيكون الجانب الأكبر ما يتعلمه التلميذ هو عن السلطة"[1]، لذا ومن خلال خلق بيئة تعليمية تشجع على النقاش الحر والتعبير عن الأفكار دون خوف من الرقابة أو العقاب، يمكن للمعلمين أن يساعدوا في تنمية جيل من الطلاب قادر على التفكير المستقل والمساهمة الإيجابية في المجتمع.

[1] منظمة الأمم المتحدة: مبادئ التثقيف في مجال حقوق الإنسان، المرجع السابق، ص19.

بالإضافة إلى دور المعلمين، يلعب المناخ المدرسي دورًا محوريًا في تعزيز قيم الحرية داخل المجتمع التعليمي، إذ تشكل العلاقات الإيجابية بين التلاميذ والجهاز الإداري قاعدة أساسية في بناء هذه البيئة، وتساهم في توفير فضاء يشجع على الحوار المفتوح والتفاعل البناء، مما يخلق مناخًا مدرسيًا داعمًا للوعي المدني والديمقراطي، أما على المستوى المؤسسي، يجب أن تترافق هذه البيئة مع سياسات تربوية تُعزز تلك القيم من خلال تشريعات تسهم في تمكين الطلاب من التعبير عن آرائهم والمشاركة الفعّالة في الأنشطة المدرسية، كالمجالس الطلابية والأنشطة المدرسية، مما يضمن تكاملاً بين السياسات والممارسات اليومية في المدرسة.

وعليه، وبينما تعكس نسبة تمثيل الحرية في المناهج الدراسية الجزائرية (13.26%) اهتمامًا بتعريف الطلاب بهذه القيمة الديمقراطية، إلا أن هذه المستوى من الاهتمام، قد يُفهم على أنه نتيجة للتوازن الحذر بين تعليم الحرية والحفاظ على الاستقرار الاجتماعي والسياسي، حيث يُمكن اعتبار أن هذه النسبة تعكس توجهًا مقصودًا لضبط مفهوم الحرية بما يتماشى مع القيم الوطنية والاجتماعية السائدة، لتعزيز فهم الطلاب للحرية بشكل أكثر شمولية، وقد يكون من الضروري إعادة النظر في كيفية تقديم الحرية في المناهج، بحيث يتم تشجيع التفكير النقدي والفهم المتعمق للحرية دون تجاوز الخطوط التي قد تُعدّ حساسة في السياق الجزائري.

- **المساواة:** أظهرت نتائج الدراسة أن تمثيل قيمة المساواة في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية كان الأقل بين القيم الديمقراطية، بنسبة 12.76%، حيث يعكس هذا التمثيل المحدود اهتمامًا ضئيلاً بالمساواة كقيمة أساسية لبناء مجتمع ديمقراطي، الأمر الذي يستدعي نقاشاً حول أسباب هذا التمثيل المنخفض وتبعاته على وعي الطلاب.

تُعد المساواة ركيزة أساسية للديمقراطية والحقوق الإنسانية، وفي إطار دراستنا، تتجسد في مؤشرات تشمل المساواة أمام القانون، وعدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية، والمساواة في استخدام المرافق العامة، والمساواة في التوظيف، في السياق الجزائري، كان من المتوقع أن تعكس المناهج هذه الأبعاد لتعزيز التعايش والتنمية المستدامة، إلا أن النتائج تُظهر تفاوتًا واضحًا في تمثيل هذه المؤشرات عبر السنوات الدراسية، فعلى سبيل المثال، يظهر مؤشر "عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية" بنسبة (6.62%) في كتب السنة الأولى تاريخ، بينما يغيب تمامًا كلٌّ من مؤشري "المساواة في استخدام المرافق العامة" و"المساواة في التوظيف" في كتاب التاريخ للسنة الثانية ثانوي.

هذا التفاوت يُبرز قصورًا في تقديم المناهج للمساواة بأبعادها العملية، إذ يُلاحظ التركيز الأكبر على "المساواة أمام القانون" و"عدم التمييز" غالبًا في سياق نظري أو ديني، دون ربطه بالتطبيقات العملية في الحياة اليومية، مثل التوظيف أو استخدام المرافق العامة.

هذا التوجه الضيق يُكوّن لدى الطلاب فهمًا محدودًا للمساواة، إذ تُقدّم كفضيلة أخلاقية أو قيمة دينية بدلاً من اعتبارها حقًا إنسانيًا يشمل مختلف جوانب الحياة.

كما تُظهر كتب العلوم الإسلامية اهتمامًا واضحًا بمؤشر "المساواة أمام القانون"، إلا أن هذا التركيز لا ينعكس على تمثيل بقية المؤشرات بشكل متوازن، هذه التباينات تعكس نقصًا في شمولية الطرح التعليمي لمفهوم المساواة، وقد يُعزى ذلك إلى توجهات السياسة التعليمية التي قد تُعطي أولوية لقيم أخرى، مثل التسامح، دون توفير مساحة كافية لتعزيز مفهوم المساواة بشكل عملي.

من الناحية الدينية والثقافية، يُعلي المجتمع الجزائري من مفهوم المساواة، خاصة من منظور الشريعة الإسلامية، ومع ذلك، يبدو أن المناهج تركز بشكل أكبر على هذا البُعد الديني، دون توسيع المفهوم ليشمل تطبيقاته العملية في الحياة اليومية.

هذا القصور يُعيق قدرة الطلاب على فهم القضايا المعقدة المتعلقة بالمساواة، خصوصًا في ظل التحديات الاجتماعية والاقتصادية مثل الفوارق الاقتصادية وعدم تكافؤ الفرص.

بالإضافة إلى ذلك، فإن التمثيل المنخفض لمؤشرات مثل "المساواة في التوظيف" و"المساواة في استخدام المرافق العامة" يُظهر تجاهلًا للقضايا الاجتماعية المهمة التي يواجهها المجتمع، هذه النتيجة تُشير إلى أن المناهج تميل إلى تقديم المساواة بشكل سطحي، مما يُضعف من قدرة الطلاب على إدراك عمق التحديات التي تعترض تحقيق هذه القيمة في الجزائر.

بناءً على هذه النتائج، تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في كيفية تقديم المساواة في المناهج الدراسية، إذ يجب أن يتم تعزيز هذا المفهوم، بشكل يُمكّن الطلاب من إدراك دوره في بناء مجتمع ديمقراطي متكافئ، ويُعزز قدرتهم على التفكير في كيفية مواجهة التحديات التي تعترض تحقيق المساواة في مجتمعهم.

2-2- تحليل نقدي للفروقات في تمثيل القيم الديمقراطية بين كتب التاريخ وكتب العلوم الإسلامية:

يُظهر التحليل أن كتب التاريخ للمرحلة الثانوية تحتوي على نسبة أعلى من القيم الديمقراطية مقارنة بكتب العلوم الإسلامية، حيث يعود هذا التفاوت إلى طبيعة المادة التاريخية، إذ تستعرض الأحداث والصراعات التي ساهمت في تشكيل مفهوم الديمقراطية عبر الزمن، مما يوفر سياقًا أوسع وأكثر تنوعًا

لتقديم هذه القيم، بالمقابل، تُقدَّم القيم الديمقراطية في كتب العلوم الإسلامية من منظور ديني وأخلاقي، مما يجعل التناول أكثر تحديدًا وأقل شمولية، بسبب اختلاف طبيعة المادة عن التاريخ، وهو أمر متوقع ومناسب لهذه المادة، ويتسق طبعاً مع أهدافها.

من جانب آخر، يُلاحظ توافق وانتقائية في تناول القيم الديمقراطية بين الكتب المدرسية في كلا المادتين، حيث يَظهر هذا التوافق جليًا فيما يتعلق بالقيم الديمقراطية مثل التسامح، والعدالة، وحقوق الإنسان، مما يعكس إدراك المناهج التعليمية لأهمية هذه القيم في بناء مجتمع عادل وسليم، إلا أن هناك اختلافات في كيفية عرض كل مادة لهذه القيم، حيث يؤثر ذلك بدوره على وعي الطلاب ومدى استيعابهم لها.

بالإضافة إلى ذلك، تعكس كتب التاريخ والعلوم الإسلامية نوعًا من الانتقائية في التركيز على قيم محددة، حيث يظهر في كتب التاريخ تركيزًا أكبر على قيمتي حقوق الإنسان والتسامح، بينما تركز كتب العلوم الإسلامية بشكل واضح على قيمتي العدالة والتسامح، هذا الانتقاء قد يُحدّ من قدرة الطلاب على إدراك القيم الديمقراطية بشكل شامل ومتوازن، إذ يمكن أن يؤدي إلى رؤية مجزّأة لهذه القيم.

أما فيما يخص التركيز على المؤشرات الديمقراطية، فإن كتب التاريخ تُركّز بشكل مستمر على مؤشرات مثل الوحدة الوطنية، تقرير المصير، والتعايش السلمي، يُظهر هذا الطرح محاولة لربط القيم الديمقراطية بالتجربة التاريخية للشعوب، مما يمنح الطلاب نظرة أعمق على أهمية هذه القيم في تحقيق التطور المجتمعي، في المقابل، تُركز كتب العلوم الإسلامية على مؤشرات مثل المودة والرحمة، مسلّطةً الضوء على الأبعاد الأخلاقية والقيمية للتعاليم الدينية، حيث يعزز هذا الطرح إدراك الطلاب للقيم الإنسانية من منظور ديني، مسهمًا في تشكيل رؤيتهم لقضايا التعايش والتسامح ضمن إطار ثقافي وديني.

وبالانتقال إلى تحليل أسلوب تناول القيم الديمقراطية في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية، نجد أن هناك تباينًا في أساليب تناول القيم الديمقراطية بين كتب التاريخ وكتب العلوم الإسلامية، مما يعكس التنوّع في الأهداف التربوية لكل مادة، حيث تميل كتب التاريخ إلى استخدام الأسلوب الصريح في تقديم القيم الديمقراطية، مما يُعزز الفهم المباشر للأحداث والوقائع التاريخية التي شكّلت تطور العالم عبر العصور.

يسهم هذا الأسلوب في بناء وعي تاريخي لدى الطلاب، ويساعدهم على فهم السياقات الاجتماعية والسياسية التي أفضت إلى إقرار هذه القيم، وذلك من خلال أمثلة واضحة مثل الثورات

وإعلانات الحقوق، ومع ذلك، قد يؤدي هذا التركيز إلى حصر القيم ضمن سياق زمني محدد، مما قد يحجب إدراك الطلاب لها كقيم مستدامة تمتد إلى الحياة اليومية.

في المقابل، تُظهر كتب العلوم الإسلامية نهجًا مزدوجًا يجمع بين التناول الصريح والضمني، مما يتيح ربط القيم الديمقراطية بالمبادئ الدينية والأخلاقية، هذا النهج يُعزّز فهمًا متوازنًا للقيم، إذ يُقدّم مفاهيم مثل العدالة وحرية المعتقد بأسلوب صريح من خلال النصوص الدينية، ويُدعمها بتناول ضمني من خلال أحاديث وأمثلة من السيرة النبوية، مما يرسّخ القيم في وعي الطلاب الأخلاقي، هذا التناول المزدوج يُسهم في بناء رؤية شاملة للقيم الديمقراطية، مستندةً إلى تراث ديني وثقافي.

مع ذلك، يجدر التنويه بأن لكل من كتب التاريخ والعلوم الإسلامية إمكانية استخدام التناول الصريح والضمني، مما يشير إلى أن التحدي الحقيقي يكمن في تحقيق التوازن بينهما لضمان فهم شامل، فعلى الرغم من أن التأطير الديني للقيم في كتب العلوم الإسلامية يُعزّز التراث الثقافي، إلا أنه قد يجعل من الصعب على الطلاب استيعاب هذه القيم كحقوق عالمية، لذلك، يُعد الجمع بين الأسلوبين في كلا المادتين أمرًا مهمًا لبناء وعي متكامل لدى الطلاب حول القيم الديمقراطية، باعتبارها جزءًا من حياتهم اليومية وليس مجرد مبادئ أخلاقية أو أحداث تاريخية.

إن اعتماد التناول الصريح والضمني في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية، يُسهم في تعزيز فهم شامل للقيم الديمقراطية، حيث يُمكّن الطلاب من استيعابها من زوايا مختلفة، سواء من خلال العرض المباشر أو الربط الضمني بالمبادئ الدينية والثقافية، هذه الإستراتيجية تُتيح للسياسات التربوية فرصة ترسيخ القيم بطرق تتناسب مع الهوية المحلية، وتشجع التفكير النقدي لدى الطلاب، مما يساعدهم على تطبيق هذه القيم في حياتهم اليومية، بذلك، يُمكن للنظام التعليمي أن يستجيب للتغيرات الاجتماعية مع الحفاظ على الموروث الثقافي والديني.

خاتمة

في ظل التحولات العميقة التي يشهدها المجتمع الجزائري اليوم، يبرز التعليم كأداة محورية في تشكيل القيم الديمقراطية وتوجيه المجتمع نحو مستقبل أكثر استدامة، فالتعليم، بوصفه حقلًا اجتماعيًا يؤثر على مختلف مستويات المجتمع، لا يمكن فهمه بمعزل عن الأطر الثقافية والسياسية التي تصوغه وتوجّهه، من هذا المنطلق، يُعد تحليل المناهج الدراسية، خاصةً في ضوء إصلاحات 2016، مدخلًا لفهم تفاعل التعليم كوسيلة لبناء الأجيال مع النظام الاجتماعي الذي يسعى إلى إعادة إنتاج ذاته من خلال تعزيز قيم محددة.

لقد قدمت هذه الدراسة رؤية نقدية حول تمثيل القيم الديمقراطية في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية، مع تسليط الضوء على التحديات التي تواجه المناهج التعليمية في تحقيق التوازن بين القيم الديمقراطية، حيث أظهرت الدراسة أن التركيز على قيم مثل التسامح وحقوق الإنسان يعكس جهود النظام التعليمي في معالجة قضايا الاستقرار الاجتماعي، خاصةً بعد الأزمات التي شهدتها البلاد.

ومع ذلك، تُظهر الكتب تركيزًا على قيم التسامح وحقوق الإنسان بما يتماشى مع التوجهات الرسمية للدولة، مما يحد من الفرص المتاحة للنقد والتفكير المستقل، في نفس السياق، يمكن ملاحظة تراجع في القيم الأساسية مثل الحرية والمساواة، التي تُعتبر ضرورية لبناء مجتمع ديمقراطي فعّال، حيث تُطرح هذه القيم في المناهج بشكل نظري، دون أن تُربط بممارسات تربوية فعّالة تجعلها جزءًا حيويًا من الحياة اليومية للطلاب.

إن الحاجة الملحّة لتعزيز محتوى المناهج بطرق مبتكرة تبرز بوضوح، حيث يجب أن تُحفز الطلاب على التفاعل والمشاركة الفعّالة، وتتيح لهم ممارسة هذه القيم في بيئة تعليمية تشجع على التفكير النقدي والانخراط في الحياة العامة، لذا، يمكن القول أن منهاجي التاريخ والعلوم الإسلامية للمرحلة الثانوية في الجزائر، يشكلان وسيلة لترسيخ تصورات الدولة عن الديمقراطية، مما يعزز تأثيرها الثقافي والسياسي.

كما أن اختيار مادتي التاريخ والعلوم الإسلامية لتحليلهما في هذه الدراسة، جاء لأنهما تمثلان مجالين خصبين لتعزيز القيم الديمقراطية، ومع ذلك، لا يعني هذا أن المواد الأخرى تفتقر إلى هذه القيم، إذ قد تحتوي على القيم الديمقراطية بطرق مختلفة، لذا، فإن أي مشروع تعليمي يهدف إلى تعزيز الديمقراطية يجب أن يأخذ في الاعتبار تنّوع المواد الدراسية والسُبل المختلفة التي تُقدَّم بها هذه القيم عبر المناهج المتعددة.

لقد أظهرت المقاربة النظرية المستندة إلى مفاهيم بورديو، لاسيما "العنف الرمزي" و"الحقل"، أن المناهج الدراسية في الجزائر تمثل مجالًا تُمارَس فيه هيمنة رمزية معينة من خلال تعزيز قيم تتماشى مع

الأهداف الوطنية للدولة، هذه الهيمنة تتجلى بوضوح في التركيز على قيم مثل الاستقرار الاجتماعي والوحدة، مما يعزز إعادة إنتاج النظام الاجتماعي القائم.

ومع ذلك، قد يكون من المفيد النظر إلى هذا التحليل، ليس على أنه قراءة مطلقة أو ثابتة، بل كإحدى زوايا النظر التي قد لا تأخذ في الاعتبار كل تعقيدات العملية التعليمية، فالتركيز على هذه القيم لا يعني بالضرورة ممارسة هيمنة رمزية، بل قد يعكس أولويات وطنية تهدف إلى الحفاظ على الهوية الوطنية في ظل التحديات المتعددة، في هذا السياق، يمكن القول إن التوجه نحو تعزيز الاستقرار الاجتماعي ليس دائمًا نتيجة لعلاقات قوة خفية، بل قد يكون تعبيرًا عن رؤية إستراتيجية لضمان الوحدة الاجتماعية والسياسية في مجتمع متعدد الثقافات.

من ناحية أخرى، تبرز الحاجة إلى تكامل أكبر بين المحتوى التعليمي والممارسات التربوية، فالقيم الديمقراطية لا ينبغي أن تُقدّم عبر النصوص فقط، بل يجب أن تتجسد في ممارسات تربوية تعزز من تطبيق هذه القيم في الحياة اليومية للطلاب، ذلك أن مشروع التعليم الذي يسعى إلى تعزيز الديمقراطية يتطلب دمج التعليم الأكاديمي مع الممارسات العملية، مما يُمكّن الطلاب من مواجهة التحديات المجتمعية وفهم تعقيداتها بعمق.

من خلال استقراء نتائج هذه الدراسة في ضوء التغيرات الاجتماعية والسياسية في الجزائر، يصبح من الواضح أن النظام التعليمي بحاجة إلى مواصلة تطوير المناهج لضمان تقديم قيم ديمقراطية متكاملة، تأخذ في الحسبان السياقات الثقافية والسياسية المتغيرة، ويجب أن تكون هذه الجهود مشتركة بين جميع الفاعلين في الحقل التربوي، بما في ذلك واضعو السياسات، والمربون، والباحثون.

وعلى الرغم من قلة الدراسات التي تتناول مبادئ وقيم الديمقراطية في السياق الجزائري، نتيجة للشكوك حول إمكانية تحقيق الديمقراطية في البلدان العربية، فإن هذا الموضوع يبقى ذا أهمية كبيرة، فالديمقراطية ليست فكرة مستحيلة التحقيق، بل هي مسار طويل يتطلب تضافر الجهود على كافة المستويات.

في هذا الصدد، تسعى الدولة الجزائرية إلى تحقيق الديمقراطية من خلال الإصلاحات السياسية والاجتماعية التي تهدف إلى تعزيز الشفافية، حرية التعبير، والمشاركة الشعبية، لذافإن نقص الدراسات حول القيم الديمقراطية، لا يجب أن يكون عائقًا أمام السعي لتطوير النظام التعليمي ليكون أداة فعّالة في دعم هذه الجهود، وبناء مجتمع ديمقراطي أكثر عدالة وتوازنًا.

لقد فتحت هذه الدراسة الباب أمام تساؤلات جديدة حول كيفية دمج القيم الديمقراطية في المناهج التعليمية بشكل أعمق وأوسع، مما يُعدّ دعوة إلى إجراء المزيد من الأبحاث التي تستكشف هذا الموضوع من زوايا مختلفة، تبقى هناك حاجة إلى دراسات متعمقة تركز على تأثير القيم الديمقراطية على ممارسات التدريس وأساليب التقييم التعليمية، وكيفية تفاعل الطلاب مع هذه القيم في حياتهم الدراسية واليومية، مما يفتح المجال لتوسيع النقاش حول دور التعليم في بناء مجتمع ديمقراطي.

ختامًا، يظل التعليم أداة مفتاحية لبناء مجتمع ديمقراطي، ولكن تحقيق هذا الهدف يتطلب إعادة التفكير في كيفية تفاعل القيم الديمقراطية مع الأنظمة التعليمية الحالية، والتحديات المستقبلية التي تواجه المجتمع الجزائري، ومن هنا، تبرز الحاجة إلى مقاربات تربوية متجددة تستند إلى نتائج الدراسات التحليلية النقدية، مما يفتح آفاقًا لتطوير استراتيجيات تعليمية أكثر شمولًا تسهم في ترسيخ هذه القيم على أرض الواقع، وفي هذا السياق، تأتي التوصيات لتقديم خطوات عملية ومقترحات محددة تهدف إلى تعزيز حضور القيم الديمقراطية في المناهج التعليمية والتطبيقات التربوية.

التوصيات:

- تعزيز التكامل بين المواد الدراسية المختلفة لتقديم القيم الديمقراطية بشكل شامل ومتسق، إذ يمكن تحقيق ذلك من خلال تطوير وحدات دراسية متعددة التخصصات تربط بين التاريخ، العلوم الإسلامية، الفلسفة، وغيرها من المواد لتعزيز فهم الطلاب للقيم الديمقراطية.
- تطوير الأنشطة التعليمية التي تشجع الطلاب على التفكير النقدي حول القيم الديمقراطية وتطبيقها في حياتهم اليومية، إذ يمكن تحقيق ذلك من خلال إدماج مشروعات وأمثلة عملية ضمن الدروس، ما يساعد الطلاب على فهم دورهم كمواطنين فاعلين في المجتمع الديمقراطي.
- لتحسين الفهم والمشاركة، يُنصح بتطوير مواد تعليمية تفاعلية تشمل دراسات حالة، محاكاة، وأنشطة مجموعات تركز على تطبيق القيم الديمقراطية في سياقات متنوعة.
- تطوير برامج تدريبية للمعلمين تركز على كيفية تدريس القيم الديمقراطية، حيث تشمل هذه البرامج تعزيز المهارات التربوية للتعامل مع الموضوعات الحساسة مثل التسامح والحرية.
- بالنظر إلى التحولات السياسية والاجتماعية التي شهدتها الجزائر، مثل الحراك الشعبي في 2019، يجب على المناهج الدراسية أن تتكيف لتعكس هذه التحولات من خلال تقديم موضوعات تتناول أهمية الديمقراطية وحقوق الإنسان في ظل السياق الوطني.

- إجراء تقييمات دورية للمناهج الدراسية لضمان أنها تعكس بشكل متوازن وشامل القيم الديمقراطية، يشرف عليها خبراء وممارسون في المجال التعليمي.

ولإثراء المجال الأكاديمي وتعزيز فهم وتطبيق القيم الديمقراطية في التعليم، يمكن تقديم اقتراحات لدراسات مستقبلية تتناول جوانب أخرى مختلفة لهذا الموضوع:

1. يُقترح إجراء دراسة مستقبلية تُركّز على العلاقة بين المحتوى التعليمي المتعلق بالقيم الديمقراطية كالتسامح وسلوكيات الطلاب ومواقفهم خارج البيئة المدرسية.
2. دراسة تأثير التكنولوجيا في تعليم القيم الديمقراطية، من خلال تحليل كيفية استخدام التكنولوجيا، مثل الواقع الافتراضي والألعاب التعليمية، لتعزيز تعلّم وفهم القيم الديمقراطية بين الطلاب.
3. تطوير وتقييم برامج تدريب المعلمين على تدريس القيم الديمقراطية؛ دراسة تهدف إلى تطوير برامج تدريبية للمعلمين تركز على تعليم القيم الديمقراطية وتقييم فعالية هذه البرامج.
4. تحليل تأثير البيئة الأسرية والمجتمعية على فهم القيم الديمقراطية؛ دراسة العوامل الأسرية والمجتمعية التي تؤثر على تقبّل وتطبيق القيم الديمقراطية بين الشباب.

قائمة المصادر والمراجع

1- المصادر:

1. القرآن الكريم (برواية ورش عن نافع).

2- المعاجم والقواميس:

2. إبراهيم أنيس وآخرون: **المعجم الوسيط**، ط2، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر، 1979.
3. ابن منظور: **لسان العرب**، ج12، دار صادر، بيروت، لبنان، 2000.
4. أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، 1993.
5. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: **الموسوعة الميسرة للمصطلحات السياسية (عربي- إنجليزي)**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2005.
6. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: **موسوعة القيم والأخلاق الإسلامية**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2005.
7. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، زكريا القاضي: **معجم مصطلحات حقوق الإنسان**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2006.
8. إسماعيل عبد الفتاح: **معجم المصطلحات السياسية والإستراتيجية**، ط1، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2008.
9. أندريه لالاند: **موسوعة لالاند الفلسفية**، ترجمة خليل أحمد خليل، ط2، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، 2001.
10. جميل صليبا: **المعجم الفلسفي**، ج2، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1982.
11. حسن شحاتة وزينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط1، الدار المصرية اللبنانية، مصر، 2003.
12. سعد الفيشاوي: **المعجم العلمي للمعتقدات الدينية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 2007.
13. فاروق عبده، أحمد عبد الفتاح زكي: **معجم مصطلحات التربية**، دار الوفاء، مصر، 2004.
14. الفيروز آبادي: **القاموس المحيط**، إشراف العدقسوسي محمد نعيم، مؤسسة الرسالة، لبنان، 2005.
15. محمد السيد علي: **موسوعة المصطلحات التربوية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011.

16. محمد بن محمد بن عبد الرزاق المرتضى الزبيدي: **تاج العروس من جواهر العروس**، تحقيق عبد الستار أحمد فراج، ج29، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، 2001.
17. محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1979.
18. مراد وهبة: **المعجم الفلسفي**، دار قباء الحديثة، القاهرة، مصر، 2007.
19. المركز الوطني للوثائق التربوية: **المعجم التربوي**، إعداد ملحقة سعيدة الجهوية، إثراء فريدة شنان ومصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح عثمان آيت مهدي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009.
20. **معجم المصطلحات السياسية**، معهد البحرين للتنمية السياسية، البحرين، 2014.
21. يحي محمد نبهان: **معجم مصطلحات التاريخ**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.

3- الكتب باللغة العربية:

22. ابن خلدون: **مقدمة**، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، ط1، دار يعرب للدراسات والنشر والتوزيع، سوريا، 2004.
23. أحمد إبراهيم قنديل: **المناهج الدراسية: الواقع والمستقبل**، ط1، العربية للنشر والتوزيع، مصر، 2008.
24. أحمد الرشيدي، عدنان السيد حسين: **حقوق الإنسان في الوطن العربي**، ط1، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، 2002.
25. أحمد الفيومي: **المصباح المنير**، ط3، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 1999.
26. أحمد أنور عمر: **الكتاب المدرسي**، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1980.
27. إسحاق الفرحان، توفيق المرعي: **المنهاج التربوي**، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر، 2009.
28. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: **القيم السياسية في الإسلام**، ط1، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، مصر، 2001.
29. أمير بن محمد المدري: **المساواة في الإسلام**، (د.د.ن)، اليمن، 2012.
30. بيار بورديو: **الهيمنة الذكورية**، ترجمة سلمان قعفراني، مراجعة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، ط1، لبنان، 2009.
31. بيار بورديو، وجان كلود باسرون: **إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، ترجمة ماهر تريمش، مركز الوحدة العربية، لبنان، 2007.

32. ج. بيوري: **حرية الفكر**، تعريب محمد عبد العزيز إسحاق، تقديم إمام عبد الفتاح إمام، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، 2010.

33. جاسم سلطان: **فلسفة التاريخ: الفكر الاستراتيجي في فهم التاريخ**، ط4، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع، المنصورة، مصر، 2010.

34. جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم: **المنهج المدرسي المعاصر**، ط7، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2017.

35. جيهان رشاد: **تفعيل دراسة القيم في المشكلات الاجتماعية والعلاقات بين الجماعات في المجتمع المعاصر**، كتاب أعمال الدورة المنهجية في كيفية تفعيل القيم في البحوث والدراسات الاجتماعية، المنعقدة في الفترة من 6–11 فبراير، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، مصر، 2010.

36. حبيب تلوين وكريمة مرزوقي: **الأدوار الاجتماعية والمهنية في الكتاب المدرسي**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2001.

37. حسن عبد الباسط محمد: **أصول البحث الاجتماعي**، ط11، مكتبة وهبة، مصر، 1990.

38. خالد الصمدي: **القيم الإسلامية في المنظومة التربوية: دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها**، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم الإيسسكوISESCO، 2008.

39. خالد خميس السر: **أساسيات المناهج التعليمية**، مكتبة الطالب الجامعي، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، 2018.

40. رافدة الحريري: **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011.

41. ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف ضبع: **الديمقراطية المدرسية**، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.

42. رحيم علي صالح، سماء تركي داخل: **المنهج والكتاب المدرسي**، ط1، مكتب نور الحسن للطباعة والتنضيد، بغداد، العرق، 2017.

43. رشدي أحمد طعيمة: **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (مفهومه، أسسه، استخداماته)**، دار الفكر العربي، مصر، 2004.

44. روبرت أ. دال: **عن الديمقراطية**، ترجمة أحمد أمين الجمل، ط1، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، مصر، 2000.

45. ستيفان جوز باث: **فلسفة المساواة**، ترجمة توفيق السيف، موسوعة ستانفورد للفلسفة، 2022.

46. سعيد سبعون: **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، ط2، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012.

47. سهير كامل أحمد، شحاتة سليمان أحمد: **تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر، 2002.

48. **شبل بدران: ديمقراطية التعليم والثقافة، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2015.**

49. صالح هندي: **تخطيط المنهج وتطويره**، دار القلم للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.

50. صبري سعيد: **الديمقراطية**، ط1، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2007.

51. صلاح عبد الحميد مصطفى: **المناهج الدراسية: عناصرها وأسسها وتطبيقاتها**، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2000.

52. طاهر بوشلوش: **التحولات الاجتماعية والاقتصادية وآثارها على القيم في المجتمع الجزائري: دراسة ميدانية تحليلية لعينة من الشباب الجامعي**، ط1، بن مرابط للنشر والطباعة، الجزائر، 2008.

53. طه عبد الرحمان: **تعددية القيم: ما مداها؟ وما حدودها؟**، ط1، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، المغرب، 2011.

54. عادل العوا: **الفكر العربي الإسلامي– الأصول والمبادئ**، المنظمة العربية للثقافة والإعلام، تونس، 1987.

55. عامر إبراهيم قنديلجي، إيمان السامرائي: **البحث العلمي الكمي والنوعي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

56. عامر مصباح: **منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.

57. عباس محمود العقاد: **الديمقراطية في الإسلام**، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2005.

58. عبد الحسين شعبان: **فقه التسامح في الفكر العربي الإسلامي المعاصر**، دار النهار للنشر، بيروت، لبنان، 2005.

59. عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية: **تحليل مضمون المناهج المدرسية**، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014.

60. عبد الرحمان بدوي: **الأخلاق النظرية**، وكالة المطبوعات للنشر، الكويت، 1975.
61. عبد الرزاق أمين أبو شمر: **العينات وتطبيقاتها في البحوث الاجتماعية**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1917.
62. عبد السلام حامد زهران: **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط2، عالم الكتب للنشر، مصر، 1980.
63. عبد العظيم كريمي: **مرتكزات التربية والديمقراطية– العقلانية، المدنية، المعنوية**، ط1، دار الهادي للنشر والتوزيع، لبنان، 2007.
64. عبد الكريم غريب: **مستجدات التربية والتكوين**، منشورات عالم التربية، الرباط، المغرب، 2015.
65. عبد اللطيف الجابري، وإدريس طهطاوي: **التربية على الديمقراطية**، عالم التربية، المغرب، 2012.
66. عبد اللطيف محمد خليفة: **ارتقاء القيم– دراسة نفسية**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، 1992.
67. عبد الله عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية الحديث (النشأة التاريخية والمداخل النظرية والدراسات الحديثة)**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، مصر، 1997.
68. عبد الله محمد الشيخ: **الديمقراطية والمعلم**، كتاب أعمال المؤتمر العلمي الثالث حول الديمقراطية والتربية في الوطن العربي، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2001.
69. عزيز العرباوي: **مفهوم الحرية في الإسلام وفي الفكر الغربي– رؤية بانورامية**، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، 2016.
70. علال بن العزمية: **القيم والمدرسة**، مجلة عالم التربية، العدد21، منشورات عالم التربية، 2012.
71. علي أسعد وطفة، سعد الشريع: **الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت**، ط1، كتاب أعمال المؤتمر العلمي الثالث حول الديمقراطية والتربية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، الكويت، 2001.
72. علي الدين هلال وآخرون: **الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي**، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1983.
73. علي خليفة: **قيم المواطنة والديمقراطية وتحدياتها في مناهج التعليم في العلم العربي– في الإسلاميون ومناهج التعليم في العالم العربي وتركيا وإيران**، مركز المسبار للدراسات والبحوث، الكتاب (133)، دبي، الإمارات العربية المتحدة، 2018.

74. علي عبد الرحيم صالح: **ديمقراطية التعلم وإشكالية التسلط والأزمات في المؤسسات الجامعية**، دار اليازوري العلمية، الأردن، 2014.

75. لمياء مرتضى نفوسي: **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: أسس وتطبيقات**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2016.

76. ماجد الزيود: **الشباب والقيم في عالم متغير**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

77. ماجد زكي الجلاد: **تعلم القيم وتعليمها**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

78. ماسيمو توماسولي: **الديمقراطية وحقوق الإنسان- دور الأمم المتحدة**، منظمة الأمم المتحدة، 2013.

79. ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف: **المدخل للمناهج وطرق التدريس**، ط1، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، توزيع مكتبة الشقري، المملكة العربية السعودية، 2010.

80. ماهر الحشوة: **التربية الديمقراطية: تعلم وتعليم الديمقراطية من خلال الحالات- مواطن**، ط1، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، رام الله، فلسطين، 2004.

81. محسن عوض، **الدليل العربي حول حقوق الإنسان والتنمية**، ط1، المنظمة العربية لحقوق الإنسان، 2005.

82. محمد السوالي: **السياسات التربوية- الأسس والتدبير**، ترجمة مصطفى حسني، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، الرباط، المغرب، 2012.

83. محمد الصالح حثروبي: **نموذج التدريس الهادف-أسسه وتطبيقه**، دار الهدى، الجزائر، 1999.

84. محمد الفتاح: **قيم الإسلام الحضارية- نحو إنسانية جديدة**، ط1، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، قطر، 2010.

85. محمد الهلالي وعزيز لزرق: **الحرية**، دار توقال للنشر، المغرب، 2015.

86. محمد بن حمودة: **علم الإدارة المدرسية**، دار العلوم للنشر، عنابة، الجزائر، 2006.

87. محمد حسن حمادات: **المناهج التربوية: نظرياتها، مفهومها، أسسها، تخطيطها، تقويمها**، ط1، دار الجامعة للنشر والتوزيع، الأردن، 2000.

88. محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم: **مقدمة في المناهج التربوية**، ط1، دار الكتب، صنعاء، الجمهورية اليمنية، 2016.

89. محمد فتحي عكاشة، محمد شفيق زكي: **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1997.

90. محمد كامل حته: **القيم الدينية والمجتمع**، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر، 1983.

91. محمد محمود الجمال: **الحرية وتطبيقاتها في الفقه الإسلامي**، ط1، كتاب الأمة، سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، 2010.

92. محمود داود الربيعي: **المناهج التربوية المعاصرة**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2016.

93. مدحت ماهر الليثي: **استفادة القيم من السيرة النبوية وتوجيهها في علوم الإنسان والمجتمع**، كتاب أعمال الدورة المنهجية في كيفية تفعيل القيم في البحوث والدراسات الاجتماعية، المنعقدة في الفترة من 6-11 فبراير، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة مصر، 2010.

94. مركز هردو لدعم التعبير الرقمي: **العدالة الاجتماعية**، القاهرة، مصر، 2016.

95. مصطفى النشار: **فلسفة التاريخ**، ط1، شركة الأمل للطباعة والنشر، مصر، 2004.

96. مصطفى سويف: **مقدمة لعلم النفس الاجتماعي**، ط4، الأنجلو المصرية، مصر، 1983.

97. موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية- تدريبات عملية**، ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، إشراف ومراجعة مصطفى ماضي، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.

98. نادية محمود مصطفى: **القيم في الظاهرة الاجتماعية**، ط1، دار البشير للثقافة والعلوم، مصر، 2011.

99. نخبة من العلماء: **المختصر في تفسير القرآن الكريم**، ط7، دار المختصر للنشر والتوزيع، مكة المكرمة، 1444هـ/الموافق لـ 2023م.

100. نصر الدين جابر، الهاشمي لوكيا: **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، ط2، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006.

101. نعيم حبيب جعنيني: **الفلسفة وتطبيقاتها التربوية**، ط1، دار وائل للنشر، الأردن، 2004.

102. نورهان منير حسن فهمي: **القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1999.

103. وائل عبد الله محمد، ريم أحمد عبد العظيم: **تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012.

104. وضحة علي السويدي: **تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر**، دار الثقافة للطباعة والنشر، الدوحة، قطر، 1989.

105. وناس خيري، عبد الحميد بوصنبورة: **سند تكويني للمعلمين**، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2007.

106. يوسف تمار: **تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين**، ط1، طاكسيج- كوم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، 2017.

107. يونس ناصر: **تصميم المناهج وبناءها**، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 2008.

4- الكتب باللغة الأجنبية:

108. Bourdieu, Pierre: **Question de sociologie**. Paris, Les Éditions de Minuit, 1980.

109. Bourdieu. P, **La Domination Masculine**, Éditions du Seuil, Paris, 1998.

110. Ece Zehir Topkaya, Aysun Yavu: **Democratic Values and Teacher Self-Efficacy Perceptions: A Case of Pre-Service English Language Teacher in Turkey**,Australian Journal of Teacher Education,Vol.36, N°8, August 2011.

111. J. P. McKinney, **The Development of Value-Prescripture or Proscriptive**, Human Development, Vol.14, 1971.

112. Mariya Leshchenko, Larysa Tymchuk, Nataliia Pavlenko and Larysa Ruban: **Democratic Values And Digital Skills Of Students In Higher educational Establishments Of Poland And Ukrainen**,Advanced Education, Vol.07, N°15, 2020.

113. Mediha SARI, Sezen SARI, Mine Suat ÖTÜNÇ: **An investigation of devotion to democratic values and conflict resolution abilities: A case of elementary school students**, Educational Science- Theory & Practice, Vol.8, N°01, January 2008.

114. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron et Jean-Claude Chamboredon: **Le métier de Sociologue**, Éditions de Minuit Paris, 1968.

115. Pierre Bourdieu, **Loïc Wacquant: Réponses pour une anthropologie réflexive**, La Seuil, Paris, 1992.

5- المجلات والدوريات:

116. إبراهيم طلبة حسين عبد النبي: **حقيقة الديمقراطية والموقف منها: دراسة نقدية في ضوء الإسلام،** حولية كلية الدعوة الإسلامية، المجلد09، العدد02، كلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2012.

117. إحسان شكري عطية: **العدالة المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي،** مجلة كلية التربية، العدد16، الجزء1، جامعة **بورسعيد،** مصر، 2014.

118. أحلام عتيق مغلي السلمي: **مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي،** مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد02، المجلد03، جانفي 2019.

119. أحمد فاروق: **تحليل سوسيولوجي لأزمة القيم الأخلاقية بين الشباب المصري- دراسة ميدانية،** مجلة كلية الآداب، المجلد18، العدد26، جامعة المينا، مصر، 2009.

120. أحمد كرومي: **السلطة، الإيديولوجيا وتعليم الفلسفة في الجزائر مقاربة تحليلية انطلاقا من الكتاب المدرسي،** مجلة إنسانيات، العدد07، جانفي- أفريل 1999.

121. أحمد نهاد محمد الغول: **حرية الرأي والتعبير في المواثيق الدولية والتشريعات المحلية،** سلسلة تقارير قانونية، العدد65، الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق المواطن، رام الله، فلسطين، 2006.

122. أسماء الشبول، ناصر الخوالدة: **تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات،** المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 10، العدد03، 2014.

123. أسماء الهادي إبراهيم عبد الحي: **التشريعات الدستورية المصرية على ضوء معايير العدالة الاجتماعية في التعليم (دراسة تحليلية)،** مجلة كلية التربية، المجلد35، العدد170، جامعة الأزهر، مصر، 2016.

124. أسماء سالم أحمد بن عفيف: **التربية على التسامح مع الآخر: دراسة تحليلية في ضوء العقيدة الإسلامية،** المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، العدد23، 2021.

125. أمل هندي كاظم الخزعلي، جابر جواد كاظم الحمداني: **مفهوم حقوق الإنسان في الفكر الإسلامي،** مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، المجلد04، العدد03، 2014.

126. أمينة مكناسي: **مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي،** مجلة معابر، المجلد04، العدد01، 2018.

127. بسمة رحمان عودة، طالب عبد الكريم كاظم: **مظاهر الحياة الديمقراطية الجامعية من منظور طلبة جامعة القادسية– كلية الآداب أنموذجا**، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد08، العدد01، 2009.

128. **التعليم والتعلم في ظروف النزاعات**، مجلة منهجيات، العدد04، 2021.

129. جميلة شارف، إسمى بقال: **التعامل الديمقراطي في ظل إصلاحات المنظومة التربوية: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى متوسط بمدينة وهران**، مجلة التنمية البشرية، المجلد06، العدد10، 2018.

130. حاتم بن عبد الله بن سعد الحصيني: **وعي طلاب كلية التربية في جامعة الطائف بمفهوم الحرية وسبل تفعيله من منظور التربية الإسلامية**، المجلة التربوية، العدد51، 2018.

131. حسان الجيلالي، فوزي لوحيدي: **أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، المجلد02، العدد06، جامعة الوادي، 2014.

132. حنان أحمد محمد رضوان وآخرون: **العدل التربوي وعلاقته بتكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم**، مجلة كلية التربية، المجلد31، العدد121، جامعة بنها، مصر، 2020.

133. خالد الرميضي: **الممارسات التربوية الديمقراطية في المدرسة الكويتية: آراء عينة من طلبة الصف الرابع الثانوي في دولة الكويت**، مجلة جامعة دمشق، المجلد26، العدد04، 2010.

134. رقية أغيغة: **التربية على القيم في ظل التحولات المعاصرة**، مجلة عالم التربية، العدد21، 2012.

135. رمزي أحمد مصطفى عبد الحي: **الديمقراطية والتربية ودورهما في تحقيق التنمية المستدامة**، مجلة جامعة سبها (العلوم الإنسانية)، المجلد06، العدد03، 2007.

136. زيان حمزة، سليمة شعيب: **الكتاب المدرسي بين التقليد والتجديد: مقاربة إجرائية في إصلاح كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي**، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، العدد04، المجلد10، 2021.

137. زينب زيود: **الأسس المعيارية لاختبار القيم التربوية ووضع الأهداف التربوية لمرحلتي التعليم ما قبل الجامعي في سورية: دراسة تحليلية وتقويمية للأهداف والقيم التربوية**، مجلة كلية التربية، المجلد28، العدد02، جامعة أسيوط، مصر، أفريل 2012.

138. سامح محافظة، آمال محمد عليان: **درجة تطبيق مديري ومديرات المدارس الحكومية لمبادئ الإدارة الديمقراطية من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في مديرية عمان الرابعة**، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد36، العدد01، الأردن، 2009.

139. سعاد جبر سعيد، عبد الكريم غريب: **القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني**، مجلة عالم التربية، العدد21، 2012.

140. سعاد عباسي: **دور التعليم في ترسيخ ثقافة التسامح**، مجلة البحوث والدراسات العلمية، المجلد12، العدد01، 2018.

141. السعدية ابن محمود: **الكتاب المدرسي دعامة أساس في العملية التعليمية– التعلمية**، مجلة علوم التربية، العدد66، الدار البيضاء، المغرب، 2016.

142. سعيد بن راشد الصوافي: **القرآن الكريم واستشراف القيم الإنسانية: قيمة العدل أنموذجا**، مجلة وحدة الأمة، العددان 2/1، المعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، السنة التاسعة، 2011.

143. سعيد بن راشد الصوافي: **حرية الفكر والعقيدة في القرآن الكريم**، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، العدد151، الجزء01، ديسمبر2012.

144. سليم عودة الزبون: **الممارسات الديمقراطية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة جرش الأهلية من وجهة نظر طلبتهم**، مجلة دراسات للعلوم التربوية، المجلد38، 2011.

145. سميرة بولقدام: **التعليم والتربية الديمقراطية من أجل المواطنة**، مجلة التراث، المجلد01، العدد29، الجزء الثاني، ديسمبر2018.

146. السيد صبحي متولي النحراوي: **التنظير للمصطلح في الخطاب التربوي الإسلامي**، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد32، 2016.

147. عادلة علي ناجي السعدون: **مباحث في طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليب تقويمها**، مجلة الأستاذ، العدد203، 2013.

148. عامر علي حسين العطوي: **أثر العدالة التنظيمية في الأداء السياقي في كلية الإدارة والاقتصاد**، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد10، العدد01، 2007.

149. عبد الله العواملة، صالح سلامة محمود البركات، جمال فواز منصور العمري: **معيقات التربية الديمقراطية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية كما تدركها عينة من طلاب الجامعات الأردنية**، مجلة الدراسات البيئية، المجلد21، العدد40، 2011.

150. عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الموسى: **المنهج الخفي... نشأته، مفهومه، فلسفته، مكوناته، تطبيقاته، مخاطره**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد12، العدد01، 2000.

151. عزمي بشارة: **مداخلة بشأن العدالة: سؤال في السياق العربي المعاصر**، مجلة تبيّن، العدد05، 2013.

152. علي أسعد وطفة: **الأداء الأيديولوجي للمدرسة في منظور بيير بورديو- العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة**، مجلة العلوم التربوية، المجلد21، العدد01، 2013.

153. علي وطفة: **إشكالية المفهوم في الخطاب العربي المعاصر: قراءة اجتماعية سوسيولوجية**، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، ربيع الأول 1421هـ/يونيو2003.

154. عماد الدين محمود إبراهيم أحمد منير: **الجانب الفلسفي والتاريخي للديمقراطية كمعنى ومضمون**، مجلة بحوث الشرق الأوسط، العدد43، 2016.

155. عمر نصير مهران: **الممارسات الديمقراطية وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدي معلمي مدارس التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية**، مجلة الإدارة التربوية، العدد26، 2020.

156. عهود فلاح الهبيدة: **واقع البرلمان المدرسي ودوره في التربية الديمقراطية في المدارس الثانوية الخاصة ي لواء الجامعة**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد27، العدد04، 2019.

157. غادة حمزة محمد الشربيني: **حقوق الإنسان المتضمنة في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكبيرات في المملكة العربية السعودية**، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد03، العدد04، 2009.

158. فاطمة الزهراء اغلال بوكرمة: **دور المدرسة في التربية على القيم**، مجلة عالم التربية، العدد21، المغرب، 2012.

159. فاطمة الزهراء قبقابي: **التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأول والثاني من المقاربة بالكفاءات (قراءة في مضامين المناهج)**، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد11، العدد02، 2022.

160. ماهر إسماعيل صبري: **مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس**، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد03، العدد02، 2009.

161. ماهر مفلح الزيادات: **فاعلية برنامج تعليمي مقترح في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن**، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد16، العدد02، 2008.

162. مجدي زامل: **درجة تقدير مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد13، العدد04، 2017.

163. محمد إبراهيم الزكري: **حقوق الإنسان في المناهج الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، مجلة العلوم التربوية، العدد04، 1437هـ.

164. محمد السيد شكر: **القيم الديمقراطية لدى الحركات الاجتماعية الجديدة في المجتمع الافتراضي: تحليل مضمون لبعض مواقع التواصل الاجتماعي**، المجلة العلمية بكلية الآداب، العدد38، جامعة بورسعيد، مصر، 2020.

165. محمد بن عوض الخباص: **دور مدرس التربية الإسلامية في غرس القيم وبلورتها من خلال المنهاج المدرسي**، مجلة عالم التربية، العدد21، منشورات عالم التربية، 2012.

166. محمد رأفة: **تعزيز قيم الحرية والتسامح في الإسلام ودورهما في مقاومة الانحراف الفكري**، مجلة الحقيقة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد18، العدد3، 2019.

167. محمد علي أحمد العمري، أمل محمود علي: **تقييم مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية نظام مقررات بالملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ حقوق الإنسان**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد03، العدد17، 2019.

168. مختار الهيصاك: **أثر المناهج التعليمية في ترسيخ قيم المواطنة**، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المجلد09، العدد05، 2020.

169. المستاري الجيلالي: **تمثّل الهوية الدينية في المدرسة الجزائرية– كتاب مادة التربية الإسلامية في الثانوي نموذجا**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد03، العدد05، 2011.

170. مصطفى عماري: **إشكالية التسامح في الفكر الغربي والفكر العربي– محاولة في التركيب**، مجلة البدر، المجلد10، العدد02، 2018.

171. مصطفى محمد عبد الله قاسم: **دور المدرسة في إكساب طلابها ثقافة التسامح**، مجلة كلية التربية، المجلد02، العدد01، جامعة كفر الشيخ، مصر، 2018.

172. معمري محمد، رانبي عبد القادر: **مفهوم المواطنة والديمقراطية وجدلية العلاقة بينهما**، مجلة التراث، المجلد05، العدد01، 2015.

173. مليكة جدي: **المنظومة التربوية في الجزائر: من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءة الشاملة**، مجلة آفاق، العدد07، جامعة الجلفة، الجزائر مارس 2017.

174. مناف فتحي عبد الرزاق الجبوري: **التسامح الفكري وعلاقته بالتماسك الاجتماعي لدى طلبة الجامعة**، مجلة المجلد14، الارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، المجلد14، العدد06، 2014.

175. موزة زيد عبد الله المقهوي: **مفهوم التربية الإسلامية**، مجلة الدراسات العربية، المجلد42، العدد02، 2020.

176. موسى سلمان المومني، منيرة محمد الشرمان: **درجة ممارسة السلوكات الديمقراطية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة اربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد28، العدد03، 2019.

177. مية عز الدين الكفري، فتحية نصرو: **العدالة في التربية**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية، المجلد18، العدد02، 2004.

178. نانسي أحمد فؤاد، آمال محمد إبراهيم: **واقع الممارسات التربوية الديمقراطية لطلاب التربية بجامعة جنوب الوادي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية**، مجلة العلوم التربوية، المجلد33، العدد33، 2017.

179. نعمان محمد صالح الموسوي: **الصدق البنائي للصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد09، العدد01، 2008.

180. النوي بالطاهر، عاتكة غرغوط: **مفهوم المواطنة من منظور تربوي فلسفي**، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، المجلد03، العدد04، 2019.

181. هالة السيد الهلالي: **حرية الرأي والتعبير بين المواثيق الدولية والتشريعات الوطنية: دراسة حالة لبعض التشريعات المصرية في ظل دستوري 1970و2014**، مجلة دراسات، المجلد19، العدد02، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، مصر، 2018.

6- الأطروحات الجامعية:

182. إبراهيم هياق: **المواطنة وحقوق الإنسان في المنهاج الدراسي في ضوء الإصلاحات التربوية الأخيرة في الجزائر- منهاج التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط أنموذجا**، أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصص: علم اجتماع التربية، فسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، السنة الجامعية 2016/2015.

183. أريج بنت إبراهيم بن أحمد الأنصاري: **دور مؤسسات التربية الإسلامية في مواجهة العولمة اللغوية**، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 2008.

184. إسماعيل رابحي: **الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية: دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشاكل**، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2013/2012.

185. أيوب أحمد عطية بني عبد النبي: **أسس التربية الديمقراطية للمرحلة الثانوية في الأردن**، أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في أصول التربية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2006.

186. حسين عزي: **المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة: دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع متوسط بمدينة بوسعادة**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في تخصص علم النفس، كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، 2018.

187. دعاء أنور جمعة أبو مور: **أثر توظيف مسرحية المناهج على تنمية القيم في مادة التربية الوطنية لدى طالبات الصف السادس الأساسي**، بحث مقدم استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2016.

188. رولا عبد الرحيم حرب: **تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها**، أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2007.

189. سليمة سلات: **تحليل محتوى الكتاب المدرسي للتلميذ لمادة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علوم التربية، تخصص تقويم وبناء المناهج، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر باتنة 1، 2018.

190. سهيل أحمد الهندي: **دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير، تخصص أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2001.

191. شهرزاد محمد إبراهيم: **الحرية وأبعادها التربوية في السنة النبوية**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في أصول التربية، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، 2015.

192. عبد القادر نيمور: **إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي (دراسة بيبليومترية)**، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم المكتبات والعلوم الوثائقية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد بن بلة، وهران، الجزائر، 2019.

193. علاء سعيدي: **مسألة المواطنة من خلال مناهج المدرسة الجزائرية بعد إصلاحات الجيل الثاني 2016: منهاج التربية المدنية للطور المتوسط أنموذجا**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، تخصص الدولة وتطور النظريات السياسية الكبرى، قسم الدراسات الدولية، كلية العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر3، 2021/2020.

194. علي لرقط: **واقع إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر وتقديم تصور لتطويرها في ضوء مبادئ أسلوب إدارة الجودة الشاملة– دراسة ميدانية في ثانويات باتنة والبويرة**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التربية، تخصص إدارة وتسيير تربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة1، الجزائر، 2016/2015.

195. غادة أمين حسين قلالوة: **إدراك معلمي المرحلة الأساسية للممارسات الديمقراطية التربوية وعلاقته بفاعليتهم في التدريس في محافظة (رام الله والبيرة)**، رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، فلسطين، 2013.

196. كريستيان عزام عيسى سعيد: **واقع ممارسة القائمين على العملية التعليمية للمبادئ الديمقراطية في مدارس محافظة بيت لحم من وجهة نظرهم**، رسالة مقدم لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في

الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة التربوية، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين، 2019.

197. مراد سبرطعي: **المقاربة الغربية للظاهرة التربوية: دراسة نقدية لأبرز المداخل النظرية في علم الاجتماع**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2018/2017.

198. مفتاح بن هدية: **القيم الوطنية في المناهج التعليمية: كتاب التربية المدنية للطور المتوسط نموذجا**، أطروحة مقدمة ضمن متطلبات شهادة دكتوراه علوم في فرع علم اجتماع العمل والتنظيم، تخصص إدارة الموارد البشرية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة لمين دباغين، سطيف، الجزائر، 2018/2017.

199. مها عزمي عزت دنديس: **المعتقدات الديمقراطية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة الخليل**، رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين، 2009.

200. هاشم فتح الله عبد الرحمان: **دور كليات التربية في تنمية وتدعيم بعض القيم لدى طلابها**، رسالة دكتوراه، كلية أصول التربية، جامعة المنيا، مصر، 1992.

201. هديل محمد الليثي: **القيم الديمقراطية لدى طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير في التربية، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، مصر، 1998.

202. هنية حسني: **السياسة اللغوية في المجتمع الجزائري: دراسة تحليلية نقدية للنظام التربوي الجزائري**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2016/2015.

7- النصوص التشريعية والمناشير:

203. الجريدة الرسمية: **قانون رقم 16-01**، مؤرخ في 26 جمادى الأولى عام 1437هـ الموافق لـ 6 مارس 2016، يتضمن التعديل الدستوري، العدد14، السنة 53، 7 مارس 2016.

204. الجمعية العامة للأمم المتحدة: **مسائل حقوق الإنسان: مسائل حقوق الإنسان بما في ذلك النهج المختلفة لتحسين التمتع الفعلي بحقوق الإنسان والحريات الأساسية**، 1996.

205. الجمعية الفرانكوفونية للجان الوطنية لحقوق الإنسان بفرنسا والمجلس الوطني لحقوق الإنسان بالمغرب: **التربية على حقوق الإنسان- دليل المدرس للتربية على حقوق الإنسان في الفضاء الفرانكفوني**، المغرب، 2009.

206. حقوق الإنسان: **مجموعة صكوك دولية**، ج1، المجلد الأول، الأمم المتحدة، نيويورك، 1993.

207. اللجنة الوطنية للمناهج: **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، وزارة التربية الوطنية، 2009.

208. اللجنة الوطنية للمناهج: **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**، وزارة التربية الوطنية، 2010.

209. اللجنة الوطنية للمناهج: **الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي**، وزارة التربية الوطنية، أكتوبر 2005.

210. اللجنة الوطنية للمناهج: **الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي**، وزارة التربية الوطنية، أكتوبر 2006.

211. اللجنة الوطنية للمناهج: **مناهج مرحلة التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.

212. اللجنة الوطنية للمناهج: **منهاج العلوم الإسلامية للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي- جميع الشعب (أدبي، علمي وتقني)**، وزارة التربية الوطنية، نوفمبر 2005.

213. المجلس الوطني لحقوق الإنسان بالمغرب والجمعية الفرانكفونية للجان الوطنية لحقوق الإنسان: **التربية على حقوق الإنسان- الفهم سبيل للعمل المشترك**، المغرب، 2009.

214. المجلس الوطني لحقوق الإنسان بالمغرب: **التربية على المواطنة وحقوق الإنسان: فهم مشترك للمبادئ والمنهجيات**، المغرب، 2015.

215. مديرية التعليم الثانوي ومديرية التعليم الثانوي التقني: **منهاج مادة التاريخ للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للجذعين المشتركين (آداب، علوم وتكنولوجيا)**، وزارة التربية الوطنية، مارس 2005.

216. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية.

217. المفتشية العامة للتربية الوطنية ومديرية العليم الثانوي العام والتكنولوجي: **التدرّجات السنوية لمادة التاريخ- جميع الشعب**، سبتمبر 2022.

218. المفتشية العامة للتربية الوطنية ومديرية العليم الثانوي العام والتكنولوجي: **التدرّجات السنوية لمادة العلوم الإسلامية-جميع الشعب**، سبتمبر 2022.

219. مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان: **دراسة عن التحديات المشتركة التي تواجهها الدول في إطار جهودها الرامية إلى ضمان الديمقراطية وسيادة القانون من منظور حقوق الإنسان**، 17 ديسمبر 2012.

220. مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان: **الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية– دليل للمؤسسات الوطنية لحقوق الإنسان– الأمم المتحدة**، نيويورك وجنيف، 2005.

221. مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان: **دراسة عن التحديات المشتركة التي تواجهها الدول في إطار جهودها الرامية إلى ضمان الديمقراطية وسيادة القانون من منظور حقوق الإنسان**، 17 ديسمبر 2012.

222. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو): **التسامح في كلمات**، فرنسا، 2015.

223. منظمة الأمم المتحدة: **تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها: مسائل حقوق الإنسان بما في ذلك النُّهُج البديلة لتحسين التمتع الفعلي بحقوق الإنسان والحريات الأساسية**، 9 أوت 2013.

224. منظمة الأمم المتحدة: **مبادئ التثقيف في مجال حقوق الإنسان– أنشطة عملية لتلاميذ مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي**، منشورات الأمم المتحدة، نيويورك وجنيف، 2004.

225. منظمة الأمم المتحدة: **مبادئ تدريس حقوق الإنسان– أنشطة عملية للمدارس الابتدائية والثانوية**، جنيف، 2003.

226. **منهاج اللغة التربية الإسلامية العربية ومنهاج التربية الإسلامية في التعليم المتوسط**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.

227. النشرة الرسمية للتربية الوطنية: العدد481، جويلية/أوت 2004.

228. النشرة الرسمية للتربية الوطنية: **القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08–04**، المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، فيفري 2008.

229. وزارة التربية الوطنية: **التدرجات السنوية: مادة التاريخ– جذع مشترك علوم وتكنولوجيا/جذع مشترك آداب**، جويلية 2019.

230. وزارة التربية الوطنية: **التدرّجات السنوية، المادة: العلوم الإسلامية، المستوى: السنة الثانية ثانوي، الشعبة: جميع الشُعب**، سبتمبر 2022.

8- المؤتمرات والملتقيات:

231. **الإعلان العالمي بشأن الديمقراطية،** إعلان معتمد في ختام المؤتمر البرلماني الدولي الثامن والتسعين، أيام 11-15 سبتمبر، القاهرة، 1998.

232. الأمم المتحدة: **البند 3 من جدول الأعمال المؤقت- تعزيز وحماية حقوق الإنسان المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية،** بما في ذلك الحق في التنمية، تقرير المقررة الخاصة المعنية بحرية الدين أو المعتقد، 20 جويلية 2007.

233. الأمم المتحدة: **تعزيز حقوق الإنسان وحمايتها: مسائل حقوق الإنسان، بما في ذلك النُّهُج البديلة لتحسين التمتع الفعلي بحقوق الإنسان والحريات الأساسية،** 9 أوت 2013.

234. **التربية على حقوق الإنسان– الفهم سبيل للعمل المشترك،** المجلس الوطني لحقوق الإنسان بالمغرب والجمعية الفرانكوفونية للجان الوطنية لحقوق الإنسان بفرنسا، 2009.

10- المواقع الالكترونية:

235. أحمد الجربيع: **النظرية الديمقراطية،** وزارة الشؤون السياسية والبرلمانية، الأردن، 2020. متاح على الرابط: https://nimd.org/wp-content/uploads/2020/09/Democratic-theory.pdf، تاريخ الزيارة: 2022/08/10، على الساعة: 14:05.

236. أسماء شاكر: **طرق تحقيق المساواة في التعليم في النظام التربوي،** متاح على الرابط: https://e3arabi.com/educational-sciences، تاريخ الزيارة: 2022/09/24، على الساعة: 22:37.

237. **إعلان المبادئ عن المساواة لعام 2008،** مؤسسة الحقوق المتساوية، متاح على الرابط: https://www.equalrightstrust.org، تاريخ الزيارة: 2022/9/9، على الساعة: 22:40.

238. الأمم المتحدة: **اليوم الدولي للتسامح،** 16 نوفمبر 1995، مقال متوفر على الرابط: https://www.un.org/ar/observances/tolerance-day، تاريخ الزيارة 2022/08/12، على الساعة: 22:37.

239. **تقرير اليونسكو حول التعليم من أجل مجتمعات عادلة وديمقراطية،** متاح على الرابط: https://www.unesco.org/en/education-just-democratic-societies

240. **دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية:** مارس 2016، متاح على الرابط: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.joradp.dz/har/consti.htm&ved=2ahUKEwiV_8TBrZyFAxXeX_EDHcMGBOYQFnoECC

MQAQ&usg=AOvVaw3fVNSdgT6E2lnov3XuGRTO، تاريخ الاطلاع 2024/03/30، على الساعة: 17:24.

241. رينيه لوريد: **التعليم والثقافة والهيمنة في علم الاجتماع عن بيار بورديو**، دراسة منشورة بتاريخ 2022/06/29، متاحة على الرابط: https://ses.ens-lyon.fr/articles/education-culture-et-domination-dans-la-sociologie-de-pierre-bourdieu، تاريخ الاطلاع 2024/04/22 على الساعة: 12:27.

242. سليم يونس الزريعي: **في جدلية العلاقة بين الديمقراطية والمواطنة**، الحوار المتمدن، العدد6443، مقال منشور بتاريخ 2019/12/21: متاح على الرابط: https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=659597، تاريخ الاطلاع: 2023/01/15، على الساعة: 19:58.

243. سهير الصلاح: **في البيئات الديمقراطية– ديمقراطية اللاديمقراطية**، مقال منشور بتاريخ 5/2/ 2023 متاح على الرابط: https://www.aljazeera.net/blogs/2023/2/5/%D9%81%D9%8A-، بتاريخ: 2024/04/16، على الساعة: 17:31.

244. سيد قطب: **تفسير الآية 8 من سورة المائدة**، متاح على الرابط: https://quran-tafsir.net/qotb/sura5-aya8.html، تاريخ الاطلاع: 2024/03/30، على الساعة: 00:01.

245. السيد قطب: **في ضلال القرآن: تفسير سورة الحجرات الآية 13**، متاح على الرابط: القرآن الكريم– في ظلال القرآن لسيد قطب– تفسير سورة الحجرات– الآية 13 (quran-tafsir.net)

246. صابر جيدوري: **ثنائية الحرية والنظام وأبعادها التربوية**، مقال منشور بتاريخ: 2023/05/30، مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، متاح على الرابط: https://tanwair.com/archives/17189، تاريخ الاطلاع: 2023/08/11، على الساعة: 23:00.

247. صلاح عبد المهدي: **ديمقراطية التعليم ومعوقاتها في العراق**، مقال متاح على الرابط: http://fcdrs.com/polotics/185، تاريخ الزيارة: 2022/8/4 على الساعة: 14:39.

248. علي أسعد وطفة: **فن التربية على التسامح**، منشور بتاريخ 23 جانفي 2021، متاح على الرابط: https://watfa.net/archives/6777، تاريخ الاطلاع: 2023/08/13، على الساعة: 19:05.

249. عمران المرابط: **حرية التربية وتربية الحرية**، مقال منشور بتاريخ: 2009/12/6، متاح على الرابط التالي: www.edutrapedia.illaf.net، تاريخ الاطلاع: 2023/08/11، على الساعة: 23:30.

250. قصي طارق: **تاريخ الديمقراطية**، مقال منشور بتاريخ 2014/12/12، الحوار المتمدن، العدد4660، متاح
على الرابط: www.ahewar.org، تاريخ الاطلاع: 2022/11/24، على الساعة: 00:46.

251. مبادرة الإصلاح العربي: **الشباب الجزائري الناشط- بين العيش في الشتات ونهج جديد للعمل السياسي**، 25 نوفمبر 2018، متاح على الرابط: https://www.arab-reform.net/ar/event، تاريخ الاطلاع: 2024/04/17، على الساعة: 14:53.

252. مجلس الأمة: **دستور1976**، متاح على الرابط: http://www.majliselouma.dz/index.، تاريخ الاطلاع: 2024/03/28، على الساعة: 2:28.

253. محسن خضر: **باولو فريري: فيلسوف الحرية في العالم الثالث**، مجلة العربي، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد581، متاح على الرابط: https://alarabi.nccal.gov.kw/Home/Article/1854، تاريخ الاطلاع: 2024/03/27، على الساعة: 02:24.

254. محمد رضواني: **بين الديمقراطية الشاملة والديمقراطية الواقعية- تحديات مستقبلية**، مقال منشور بتاريخ: 2017/07/22، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، متاح على الرابط: www.mominoun.com-articles، تاريخ الزيارة: 2022/11/25، على الساعة: 23:00.

255. محمد فاعور: **التعليم والديمقراطية في العالم العربي**، مركز كارنيغي للشرق الأوسط، ديسمبر2011، متاح على الرابط: https://carnegie-mec.org/2011/12/01، تاريخ الزيارة: 2022/8/1، على الساعة: 13:59.

256. مسفر القحطان: **العدل والمساواة وضرورة التلازم في الفكر الحقوقي**، مركز نهوض للدراسات والبحوث، مقال منشور بتاريخ: 2020/4/13، متاح على الرابط: https://nohoudh-center.com/articles، تاريخ الزيارة: 2022/9/10، على الساعة: 11:48.

257. مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان: **دليل تدريب المهنيين في مجال الإنسان**، مكتبة حقوق الإنسان، جامعة منيسوتا، متاح على الرابط: http://hrlibrary.umn.edu/arabic/TR-OHCHR8.html، تاريخ الزيارة: 2022/11/14، على الساعة: 22:29.

258. مهدي امامي، سيد مهران طبطباتي: **مقومات التحرر في التعليم في المدارس الدينية من وجهة نظر الملا صدرا الفلسفية**، أوراق ثقافية مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، السنة الثالثة، العدد16، 2021، متاح على الرابط: http://www.awraqthaqafya.com، تاريخ الاطلاع: 2022/8/22، 18:32.

259. المؤتمر العام لليونسكو: **إعلان مبادئ بشأن التسامح**، دورة 28، باريس، 16 نوفمبر 1995، مركز المعلومات والتأهيل لحقوق الإنسان، https://hritc.com/wp-content/uploads/2020/05، تاريخ الاطلاع: 2022/08/12/11، على الساعة: 22:05.

260. ميريام الأشقر، **الديمقراطية– Democracy**، الموسوعة السياسيّة، منشور بتاريخ: 2020/08/13، متاح على الرابط: https://political-encyclopedia.org/dictionary، تاريخ الاطلاع: 2022/11/26، على الساعة: 00:30.

261. نزيهة أحمد التركي: **تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في المناهج الدراسية**، الحوار المتمدن، العدد6021، مقال منشور بتاريخ 2018/10/12، متاح على الرابط: www.ahewar.org، تاريخ الزيارة: 2022/11/9، على الساعة: 21:59.

262. وجيه المرسي إبراهيم أبو لبن البريد: **الأساس الاجتماعي للمنهاج المدرسي**، نشرت في 22 نوفمبر 2012، متاح على الرابط: https://kenanaonline.com/users/maiwagieh/aboutus، تاريخ الاطلاع: 2024/02/28، على الساعة: 12:31.

263. وزارة التربية الوطنية: **المبادئ، الأهداف العامة للتربية وتنظيم المسار الدراسي**، متاح على الرابط: https://www.education.gov.dz، تاريخ الاطلاع: 2021/01/20، على الساعة: 13:00.

264. وزارة التربية الوطنية: **مناهج الجيل الثاني بمنظور النوعية**، نشر يوم 24 مارس 2016، الموقع الإلكتروني للوزارة، متاح على الرابط: www.education.gov.dz، تاريخ الاطلاع: 2023/04/07، على الساعة: 13:55.

265. Reforms to Algeria's education system to expand capacity and modernise curricula, A: https://oxfordbusinessgroup.com/reports/algeria/2018-report/economy/contemporary-tutelage-transforming-the-education-system-to-expand-capacity-and-prepare-students-for-the-modern-age, 10/01/2023, h13:00.

الملاحق

الملحق 01: استمارة التحليل في صيغتها الأولية

الفئة الرئيسية: **القيم الديمقراطية**" هي مجموعة المبادئ والأخلاقيات والسلوكيات المتمثلة في العدالة والمساواة والحرية والتسامح وحقوق الإنسان التي تتضمّنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي.							
فئات التحليل	**القيمة**	**تعريف القيمة وتحديد مؤشراتها**	**ملائمة المؤشرات للقيمة التي تنتمي إليها**		**ملائمة الصياغة ووضوحها ودقتها**		**ملاحظات المحكم**
			نعم	لا	نعم	لا	
الفئة	**العدالة**	ويقصد بها المؤشرات التي تتضمّنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي والتي تُعبّر عن التوزيع العادل للحقوق والواجبات في المجتمع بما يتناسب مع القدرات والإمكانات.					
الفرعية		تكافؤ الفرص					
الأولى		الضمان الاجتماعي					
و		التوزيع العادل للموارد والثروات بين المواطنين					
مؤشراتها		العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين					
الفئة	**المساواة**	ويُقصد بها المؤشرات التي تتضمّنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي والتي تُعبّر عن المساواة القانونية: وتعني عدم التمييز بين الأفراد في تمتعهم بالحقوق بغض النظر عن الانتماء العرقي أو الجنس أو العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية.. الخ					
الفرعية		كل الناس سواسية أمام القانون					
		المساواة بين الجنسين					
الثانية		عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية					
		المساواة في استخدام المرافق العامة					
و		المساواة في استخدام الأموال العامة					
مؤشراتها		المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة					
		المساواة في التكاليف والأعباء العامة					

الفئة	القيمة	تعريف القيمة وتحديد مؤشراتها	ملائمة المؤشرات للقيمة التي تنتمي إليها		ملائمة الصياغة ووضوحها ودقتها		ملاحظات المحكم
			نعم	لا	نعم	لا	
الفرعية	الحرية	ويقصد بها المؤشرات المتعلقة بحرية الرأي والتعبير وحرية الفكر وحرية العبادة وحرية الصحافة...الخ والتي تتضمنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي.					
الثالثة		حرية التعبير والرأي					
		حرية الفكر					
و		حرية العبادة					
		حرية الصحافة					
مؤشراتها		حرية التصويت					
		حرية تنظيم الجمعيات والنقابات					
		حرية الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون					
		عدم استعباد أو استرقاق أي شخص					

	القيمة	تعريف القيمة وتحديد مؤشراتها	ملائمة المؤشرات للقيمة التي تنتمي إليها		ملائمة الصياغة ووضوحها ودقتها		ملاحظات المحكم
			نعم	لا	نعم	لا	
الفئة	التسامح	ويقصد بها المؤشرات التي تتضمّنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي والتي تُعبّر عن قيم التسامح كالتعايش السلمي، اللاعنف، المودة والرحمة...الخ					
الفرعية		اللاعنف					
		المودة والرحمة					
الرابعة		احترام المرأة وتقديرها					
		التعايش السلمي					

		الإقرار بالتعددية السياسية					
و		إعلاء المصلحة العامة					
		الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب					
مؤشراتها		الشفافية					
		الانفتاح الفكري					
		الموضوعية العلمية					
		التعايش في إطار التباين الثقافي					
	القيمة	**تعريف القيمة وتحديد مؤشراتها**	**ملائمة المؤشرات للقيمة التي تنتمي إليها**		**ملائمة الصياغة ووضوحها ودقتها**		**ملاحظات المحكم**
			نعم	لا	نعم	لا	
	حقوق الإنسان	يقصد بها المؤشرات التي تتضمّنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي والتي تُعبّر عن حقوق الإنسان كالحق في الحياة وحق الأمن وحق تقرير المصير والحق في اللجوء السياسي...الخ					
الفئة		الحق في الحياة					
		حق الأمن					
		حق تقرير المصير					
الفرعية		حق اللجوء السياسي					
		تجريم التعذيب					
		حقوق الطفل					
الخامسة		حق المشاركة في الحياة الثقافية للمجتمع					
		حق تملّك العقار واقتناء الممتلكات					
و		الحق في العمل					
مؤشراتها		على كل شخص احترام النظام الاجتماعي اللازم لتوفير هذه الحقوق					

الملحق 02: استمارة التحليل في صيغتها النهائية

جامعة محمد خيضر – بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

طالبة الدكتوراه: مسعودة لقليطي **الأستاذ المشرف: أد. هنية حسني**

تقوم الباحثة بإجراء دراسة علمية (أطروحة دكتوراه) موسومة بـ"**القيم الديمقراطية في المناهج الدراسية الجزائرية – دراسة تحليلية نقدية لكتب من المرحلة الثانوية**(كتب التاريخ والعلوم الإسلامية المشتركة بين التخصصين العلمي والأدبي)، وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، في تخصص علم اجتماع التربية، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن **القيم الديمقراطية** التي تضمنتها عينة الدراسة السالفة الذكر، وقد صمّمت الباحثة هذه الأداة (استمارة تحليل المحتوى) بهدف تحليل هاته القيم في الكتب محل الدراسة.

لذا أرجو التكرّم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن مدى ملائمة ومناسبة تلك القيم لعملية التحليل كذلك مدى أهميتها بالنسبة للدراسة التي نقوم بها، من وجهة نظركم، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية.

شاكرين سلفا تعاونكم معنا...

إشكالية الدراسة: تتلخص إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي الأول: هل تتضمن كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي القيم الديمقراطية؟

التساؤلات الفرعية:

1. هل تحتوي كتب التاريخ في مرحلة التعليم الثانوي على القيم الديمقراطية (العدالة، المساواة، الحرية، التسامح، حقوق الإنسان)؟
2. هل تحتوي كتب العلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي على القيم الديمقراطية (العدالة، المساواة، الحرية، التسامح، حقوق الإنسان) ؟

معلومات الأستاذ المحكّم:

1- الإسم واللقب:.....

2- الدرجة العلمية:.....

3- الجامعة:.....

صنافة تحليل المحتوى: "قيم الديمقراطية في كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي"

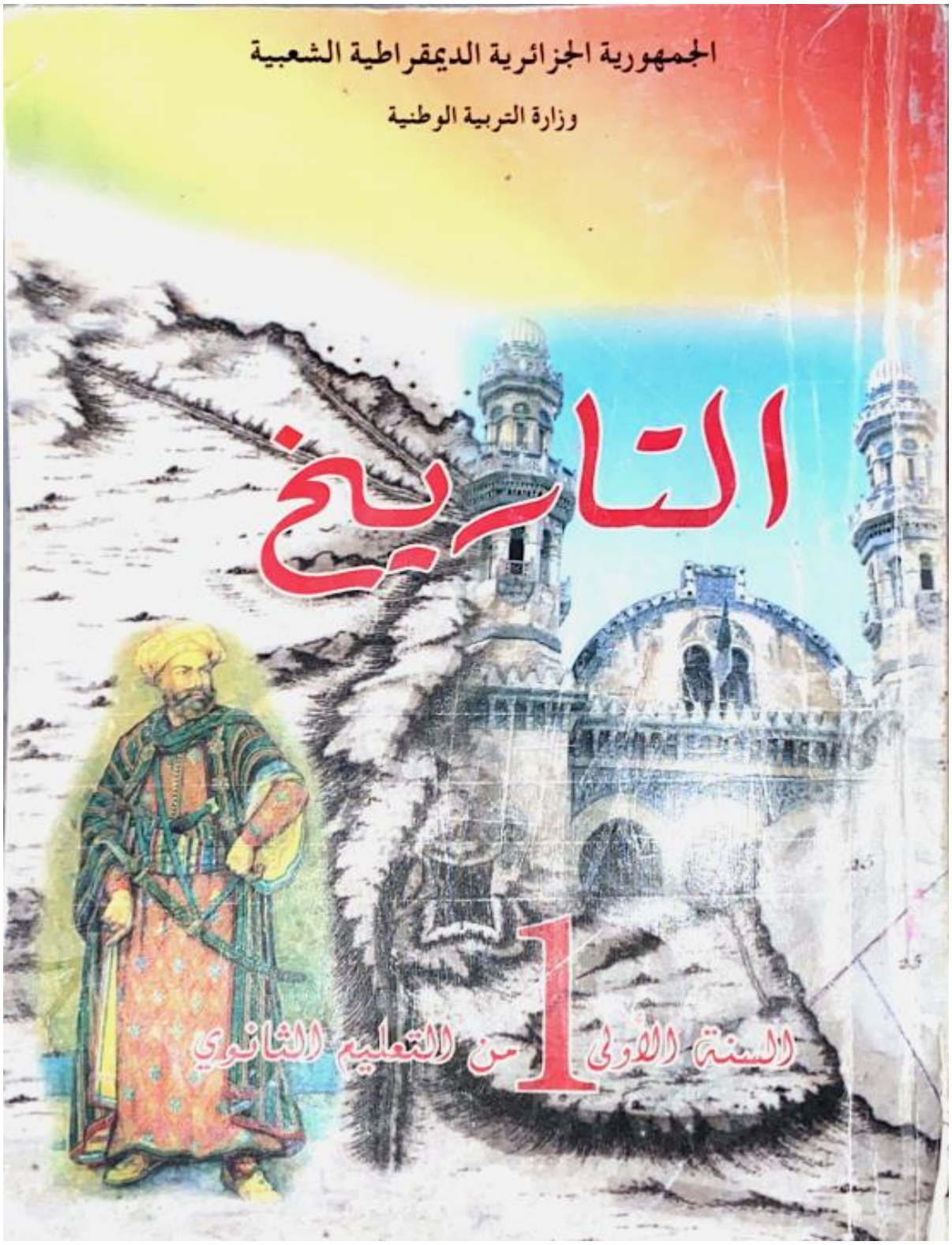
الفئة الرئيسية: "القيم الديمقراطية" هي مجموعة المبادئ والأخلاقيات والسلوكيات المتمثلة في: العدالة والمساواة والحرية والتسامح وحقوق الإنسان التي تتضمّنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي.							
فئات التحليل	**القيمة**	**تعريف القيمة وتحديد مؤشراتها**	**ملائمة المؤشرات للقيمة التي تنتمي إليها**		**ملائمة الصياغة ووضوحها ودقتها**		**ملاحظات المحكم**
			نعم	لا	نعم	لا	
الفئة الفرعية الأولى و مؤشراتها	**العدالة**	ويقصد بها المؤشرات التي تتضمّنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي والتي تُعبّر عن التوزيع العادل للحقوق والواجبات في المجتمع بما يتناسب مع القدرات والإمكانات.					
	1	تكافؤ الفرص					
	2	الضمان الاجتماعي					
	3	التوزيع العادل للموارد والثروات بين المواطنين					
	4	العدل في إصدار الأحكام وتطبيق القوانين					
الفئة الفرعية الثانية و مؤشراتها	**المساواة**	ويُقصد بها المؤشرات التي تتضمّنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي والتي تُعبّر عن المساواة القانونية: وتعني عدم التمييز بين الأفراد في تمتعهم بالحقوق: كالمساواة أمام القانون، عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية، المساواة في استخدام المرافق العامة، المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة.					
	1	المساواة أمام القانون					
	2	عدم التمييز بسبب العرق أو اللغة أو الدين أو المكانة الاجتماعية					
	3	المساواة في استخدام المرافق العامة					
	4	المساواة في التوظيف طالما كانت المراكز القانونية واحدة					

الفئة	القيمة	تعريف القيمة وتحديد مؤشراتها	ملائمة المؤشرات للقيمة التي تنتمي إليها		ملائمة الصياغة ووضوحها ودقتها		ملاحظات المحكم
			نعم	لا	نعم	لا	
الفرعية	الحرية	ويقصد بها المؤشرات المتعلقة بحرية الرأي والتعبير وحرية المعتقد وحرية الترشح والتصويت وحرية تنظيم الجمعيات والنقابات وحرية الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون والتي تتضمنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي.					
الثالثة	1	حرية الرأي والتعبير					
	2	حرية المعتقد					
و	3	حرية الترشح والتصويت					
	4	حرية تنظيم الجمعيات والنقابات					
مؤشراتها	5	حرية الاستثمار وممارسة التجارة في إطار القانون					

الفئة	القيمة	تعريف القيمة وتحديد مؤشراتها	ملائمة المؤشرات للقيمة التي تنتمي إليها		ملائمة الصياغة ووضوحها ودقتها		ملاحظات المحكم
			نعم	لا	نعم	لا	
الفرعية	التسامح	ويقصد بها المؤشرات التي تتضمّنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي والتي تُعبّر عن قيم التسامح كالمودة والرحمة، احترام المرأة وتقديرها وتمكينها، التعايش السلمي، الإقرار بالتعددية السياسية، إعلاء المصلحة العامة، الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب.					
الرابعة	1	المودة والرحمة					
	2	احترام المرأة وتقديرها وتمكينها					
	3	التعايش السلمي					
و	4	الإقرار بالتعددية السياسية					
	5	إعلاء المصلحة العامة					
مؤشراتها	6	الوحدة الوطنية بين طوائف الشعب					

الفئة	القيمة	تعريف القيمة وتحديد مؤشراتها	ملائمة المؤشرات للقيمة التي تنتمي إليها		ملائمة الصياغة ووضوحها ودقتها		ملاحظات المحكم
			نعم	لا	نعم	لا	
الفرعية	حقوق الإنسان	يقصد بها المؤشرات التي تتضمّنها كتب التاريخ والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي والتي تُعبّر عن حقوق الإنسان كالحق في الحياة والحق في الصحة والحق في العمل وحق تقرير المصير وحق اللجوء السياسي وتجريم التعذيب وحقوق الطفل					
الخامسة و مؤشراتها	1	الحق في الحياة					
	2	الحق في الصحة					
	3	الحق في العمل					
	4	حق تقرير المصير					
	5	حق اللجوء السياسي					
	6	حقوق الطفل					
	7	تجريم التعذيب					
	8	حق تملّك العقار واقتناء الممتلكات					

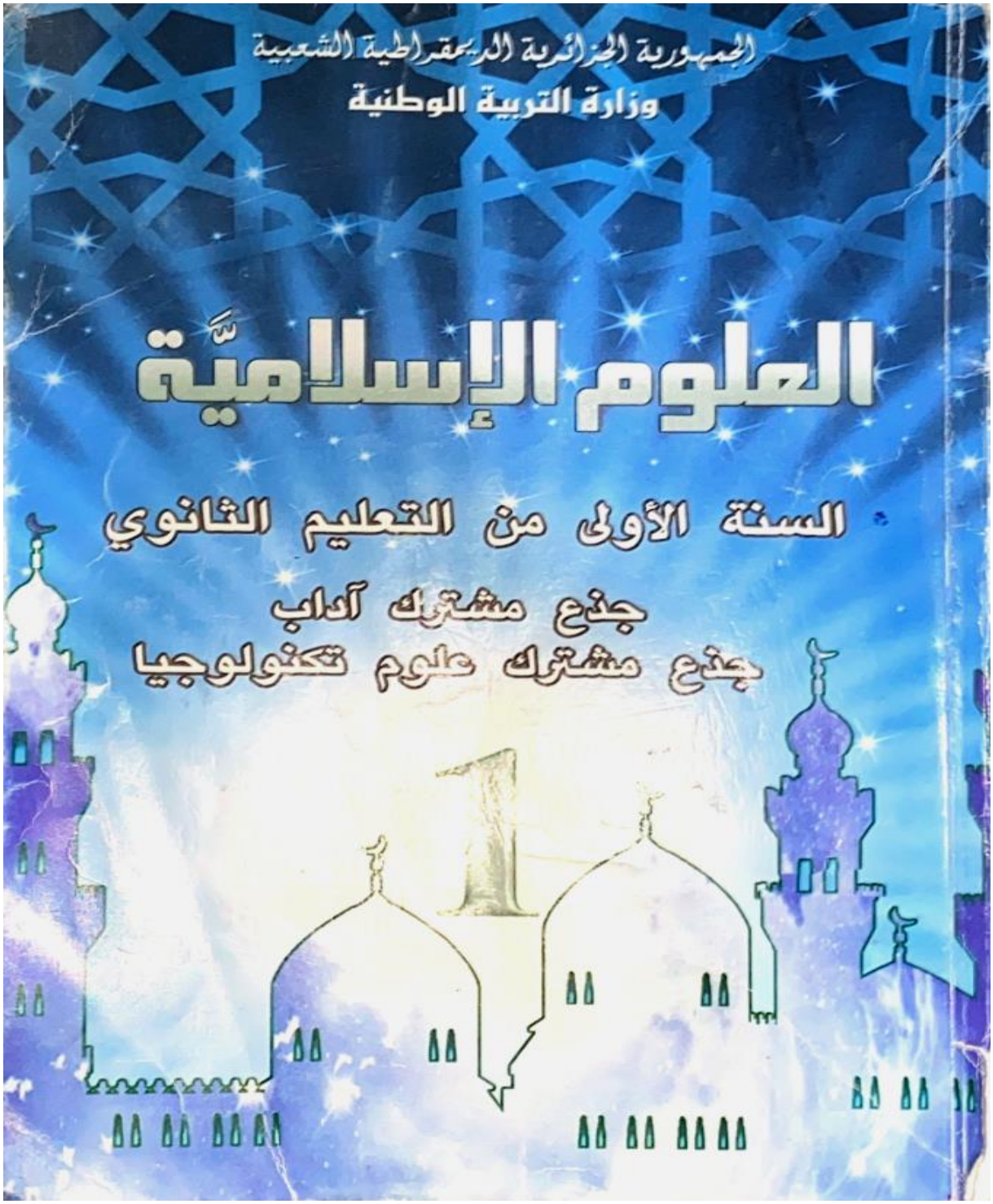
الملحق 03: واجهة كتب التاريخ للسنة الأولى، الثانية والثالثة ثانوي



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
التاريخ
السنة الثانية من التعليم الثانوي العام
و التكنولوجي لجميع الشعب

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
كتاب التاريخ
للسنة الثالثة من التعليم الثانوي

الملحق 04: واجهة كتب العلوم الإسلامية للسنة الأولى، الثانية والثالثة ثانوي



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
العلوم الإسلامية
السنة الثانية من التعليم الثانوي
الشعب
2

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
العلوم الإسلاميّة
السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي
كُل الشُّعب
3