جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة – الجزائر
ISSN: 1112-4377, EISSN: 2588-2384
المجلد: 30 العدد: 04 السنة: 2026.
مجلة المعيار
EL MIEYAR

معوقات وظيفة المدرسة الابتدائية في عملية التنشئة الاجتماعية

دراسة ميدانية على عينة من ابتدائيات ولاية الشلف

Obstacles of the Primary School's Role in the Socialization Process
A Field Study on a Sample of Primary Schools in the Wilaya of Chlef

عبد الرحمن قريش[1]

Abderrahmen.koriche@univ-relizane.dz

تاريخ الاستلام: 2026/03/31 تاريخ النشر: 2026/09/15
Received: 31/03/2026 published: 15/09/2026

ملخص المقال:

من أقوى العوامل في رقي المجتمع وتقدمه التربية، ومدى نجاعة النظام التعليمي في أي نسق اجتماعي، إذ تعتبر الوسيلة في تهذيب سلوك الأفراد والجماعات وتنمية مستواه الاجتماعي والخلقي والعلمي، وتأهيله وتمكينه إلى المستوى المطلوب ليصبح فردا منتجا، ولهذا جاءت هذه الدراسة بهدف، محاولة فهم الواقع الاجتماعي الذي تعيشه المدرسة الابتدائية بغية الوصول إلى تحليل علمي، معتمدين في ذلك على عينة متكونة من 62 مبحوث من مختلف ابتدائيات ولاية الشلف تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية المنتظمة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: المنهاج التربوي لا يتماشى مع الواقع الاجتماعي الذي ينتمي إليه التلاميذ، مما يجعلهم يجدون صعوبة في فهم واستيعاب الدروس، كما أنه لا يمكن قيام إحدى المؤسستين بعملية التنشئة بمعزل عن الأخرى، كونهما مكملتان لوظائف بعضهما البعض.

كلمات مفتاحية: المعوقات الوظيفية، المدرسة الابتدائية، التنشئة الاجتماعية.

Abstract:

One of the strongest factors in the advancement and progress of society is education, and the effectiveness of the educational system in any social framework, as it is considered the means to discipline the behavior of individuals and groups, develop their social, moral, and scientific level, prepare and enable them to the required level to become productive individuals. Therefore, this study aimed to attempt to understand the social reality experienced by the elementary school in order to reach a scientific analysis, relying on a sample consisting of 62 respondents from various elementary schools in Chlef Province, chosen by a regular random sampling method. The study reached a set of results, the most important of which are: the educational curriculum does not align with the social reality to which the students belong, making it difficult for them to understand and grasp the lessons, and that neither of the two institutions can carry out the process of socialization independently of the other, as they complement each other's functions.

Keywords: *Functional barriers, primary school, socialization.*

(1) جامعة احمد زبانة غليزان، مخبر الدراسات النفسية، الاجتماعية والانثربولوجية (الجزائر).

مقدمة:

لقد اهتمت الأمم بأمر التربية بشكل كبير، وأصبحت هذه الأخيرة الشغل الشاغل لها للكثير من المربية والمختصين والمصلحين، ذلك أنها الدعامة الأساسية، والركيزة التي تبنى عليها أسباب ومقومات الرقي والنجاح، فلا يستطيع أي مربي أو مصلح اجتماعي أن ينهض ويرقى بمستقبل الأمة من غير أن يجعل للتربية المكانة الأولى من بين الوسائل التي يتخذها لرفع شأن أمته ومختلف الموارد التي تساهم في ذلك، ولكي تتمكن التربية من القيام بمهمتها لابد لها من مؤسسات اجتماعية تعمل على تنشئة الفرد، تنشئة سوية، وفق نسق القيم الثقافي والعادات ومعايير السلوك التي يتميز بها المجتمع المحلي عن غيره، ومن بين هذه المؤسسات المدرسة، إذ تعتبر أهم مؤسسة بعد الأسرة، فقد كانت وما تزال البوتقة التي يتشكل الفرد ويتكون فيها تربويا واجتماعيا وإيديولوجيا، لذلك عملت المدرسة على تطوير وظيفتها تطويرا جذريا، عندما أصبح التلاميذ محور اهتمامها، بصفتهم أفراد ينتمون ويتطورون ويعيشون في جماعة ويتفاعلون معها ويتأثرون باتجاهاتها، لذا تخطت وظيفة المدرسة نطاق العملية التعليمية المحدودة، لتشمل الاهتمام بجوانب التلميذ العقلية والنفسية والروحية الوجدانية، والاجتماعية، بحيث أصبحت لا تقتصر على تزويدهم بالمعلومات فقط، بل تعدت ذلك إلى تنميتهم وتطويرهم وتربيتهم تربية شاملة، وإكسابهم مهارات متكاملة.

الاطار المنهجي للدراسة

1.2 الإشكالية:

إن المدرسة تأتي بعد الأسرة في سلم التنشئة الاجتماعية للأفراد، وهي حلقة مكملة للتربية الأسرية، ومؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع حين صعب عليه الإلمام بكل الوظائف الموكلة إليه. والمدرسة مؤسسة اجتماعية تربوية نظامية مسؤولة عن توفير بيئة تربوية تهدف إلى إعداد الأجيال للمستقبل وتنشئتهم وتعليمهم.

والملاحظ لواقع المجتمع الجزائري، يرى أن الظواهر السلبية في تزايد رغم وجود عدة مؤسسات اجتماعية تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة ...الخ، وهنا يتساءل الكثيرين عن دور هذه المؤسسات في ظل تناميها، والتي لا تتفق مع القيم والمعايير والضوابط التي يقرها المجتمع الجزائري، وقد تخلت الكثير من المؤسسات عن وظيفتها الاجتماعية وكثرة الانحرافات السلوكية.

والمدرسة في الجزائر إحدى هذه المؤسسات، حيث تواجه صعوبات في عملية التنشئة الاجتماعية، نظرا لوجود معوقات تحد من أداء دورها الاجتماعي، وهذه المعوقات قد تكون داخل النسق المدرسي، كالمنهاج التربوي، الذي تعتمده المدرسة في تعليم المبادئ والقواعد للمتمدرسين والمنتمين لهذا النسق، لهذا قد يكون وظيفيا، من تربية التلاميذ وتنشئتهم، وقد يكون معوقا لتلبية احتياجات المجتمع المحلي في عملية التنشئة الاجتماعية، فعدم مراعاة المنهاج التربوي لهذه الاحتياجات تجعل التلميذ يعيش في تناقض بين ما يتلقاه في المدرسة من أخلاق وقيم، وسلوك ومعايير وتربية، مقابل ما يتعرض له أو يعيشه في بيئته خارج النسق المدرسي، فإذا لم تراعي المدرسة الواقع والظروف المعيشية للتلميذ من عادات وتقاليد عامة أي خصوصيات المجتمع المحلي، فإنه يشعر بالاغتراب، وأن تلك التوجيهات غير معني بها، وتبقى حبرا على ورق، لا تتعدى محيط المدرسة، ما يعيق المدرسة في التنشئة الاجتماعية.

كما توجد معوقات مرتبطة بالبيئة الخارجية التي توجد فيها المدرسية، أي خارج النسق المدرسي، والتي قد تؤثر سلبا في وظيفة المدرسة، ومثل ذلك ضعف التعاون والتفاعل والاتصال بين الأسرة والمدرسة، لأن التلميذ عندما يدخل المدرسة الابتدائية يجد نفسه بين عالمين مختلفين، من جهة الأسرة التي يجد فيها الرعاية والحنان، ومن جهة أخرى في المدرسة يجد الالتزام والمواظبة والتقيد بالنظام المدرسي، وهنا تقع مسؤولية التقليل من هذا الاختلاف على عاتق المؤسستين لتحقيق تنشئة اجتماعية ايجابية فعالة، ولن يتحقق ذلك إلا بالتنسيق بين

المؤسستين، إلا أن الواقع الاجتماعي يجد غير ذلك أن هناك ضعف في التواصل بينهما، ما يعيق وظيفتهما في عملية التنشئة الاجتماعية، ومن خلال الواقع الذي تعيشه المدرسة الابتدائية الجزائرية نطرح التساؤل التالي:

هل المنهاج التربوي في المدرسة الابتدائية يراعي الخصوصية الاجتماعية للتلاميذ في عملية التنشئة الاجتماعية؟

2.2 الفرضيات:

-المنهاج التربوي المعتمد في المدرسة الابتدائية لا يعمل على تلبية متطلبات البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها التلميذ.

-ضعف التواصل بين الأسرة والمدرسة قد يعيق من عملية التنشئة الاجتماعية.

3.2 الإطار المفاهيمي للدراسة:

-المعوقات الوظيفية:

أ-التعريف اللغوي: لقد جاء في القاموس الجديد للطلاب شرحا للمعوق، عاق، عوقا، غيره عن كذا، صرفه وثبطه وأخّره عنه. (يحي، 1991، صفحة 1277) وجاء في لسان العرب لابن منظور: "... عاقه عن الشيء يعوقه عوقا، صرفه وحبسه، ومنه التعويق والاعتياق، وذلك إذا أراد أمرا فصرفه عنه صارف...، تقول عاقني عن الوجه الذي أردت عائق وعاقتني العوائق، الواحد عائقة والتعويق، تثبيط الناس عن الخير، والتعويق التثبيط. (خياط، د-س، صفحة 930)

ب-التعريف الاصطلاحي:

تعرف: بأنها وضع صعب يكتنفه شيء من الغموض يحول دون تحقيق الأهداف بكفاية وفعالية، ويكمن النظر إليها على أنها المسبب للفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي أو أنها الإنحراف في الأداء عن معيار محدد مسبقا. (درويش، 2005، صفحة 7)

هي كل النتائج أو العمليات التي تحد من تكيف النسق الاجتماعي أو توافقه، كما تتضمن ضغط أو توترا في المستوى البنائي. (وجدي، 1971، صفحة 120)

-التنشئة الاجتماعية:

أ-التعريف اللغوي: تعني الإخراج والإيجاد والتربية، وهي مأخوذة من الفعل نشأ نشوءا ونشأة ونشأ في بني فلان، أي رّبي فيهم وشّب بينهم. (د.وجيه، 2006، صفحة 11)

ب-التعريف الاصطلاحي:

– هي عملية تعلم وتعليم وتربية، وهي تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى إكساب الفرد طفلا فمراهقا، فراشدا فشيخا، سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته، والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج الاجتماعي في الحياة الاجتماعية. (زهران، 1985، صفحة 213)

4.2 الدراسات السابقة:

-الدراسات الجزائرية:

أ- دراسة **ميهوبي إسماعيل** تحت عنوان: "**تواصل عملية التنشئة الاجتماعية للتلاميذ بين الأسرة والمدرسة في الوسط الريفي**، وتمحورت الدراسة حول البحث عن العوامل المرتبطة والمؤثرة في العملية التربوية والمنظومة التربوية، خاصة العوامل الاجتماعية بغية استثمارها وتحليل

مؤسسات الأسرة والمدرسة، وذلك من اجل فهم المجتمع أكثر وتقديم حلول للمشاكل التي تعاني منها المدرسة في علاقتها مع المؤسسات الأخرى منها الأسرة.

اعتمد الباحث على التساؤل العام التالي: هل يوجد تواصل لعملية التنشئة الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة للتلاميذ في الوسط الريفي؟

كما حاول الباحث الاعتماد على الفرضيات التالية:

- يحدد التجانس بين ثقافة المدرسة والثقافات الفرعية للريف، طبيعة التواصل.
- تساهم التنظيمات المجتمعية المدرسية المتواجدة في الريف بفعالية في تحديد حجم التواصل.
- تؤثر الظروف المعيشية للأسرة الريفية في تواصل عملية التنشئة بقسط معتبر.

المناهج المستخدمة في الدراسة:

- المناهج الكيفية (المنهج الوصفي والمنهج المقارن).
- المناهج الكمية (المنهج الإحصائي).

التقنيات المستعملة في الدراسة:

- الاستمارة، المقابلة، تقنية تحليل المحتوى.

عينة الدراسة: اعتمد الباحث في دراسته على عينة من الطور الأساسي المتوسط (السنة الرابعة)، بولاية برج بوعريريج، مكونة من 114 تلميذ وتلميذة وبطريقة عشوائية.

النتائج المتوصل إليها:

- عدم وجود تجانس بين الثقافات الفرعية للبيئة الريفية، وثقافة الوسط المدرسي، وذلك راجع إلى تباعد الرؤى والأهداف التي تحكم المجتمع الريفي وما تحتويه من ثقافات فرعية تسيطر على الحياة الجمعية لحياة الأفراد، فيصقلون في قالبها وتصبح معاييرها وقيمها بمثابة العرف أو القانون الذي لا يقبل الحياد عنه، وفي غالب الأمر تتسم بالتلقائية والعشوائية وسيطرة العادات والتقاليد والعرف القبلي وبين الثقافة المدرسية التي تميل دوما إلى طابع الأحكام النظامية القانونية الصارمة وابتعادها عن أشكال الحكم العشوائي الذي تتميز به الحياة الريفية.
- أن الوسط الذي يعيش فيه التلاميذ من والدين وإخوة وجماعة الرفاق في الشارع، لا يساهمون في ربط التواصل مع مدارس الأبناء، من خلال الاتصال والزيارات، ويظهر ذلك في الحياة المدرسية للتلاميذ على تنمية قدراتهم الإبداعية. (ميهوبي، 2007-2008)

ب-دراسة **معدن شريفة**، تحت عنوان: "**التكامل الوظيفي بين الأسرة والمدرسة**"، حيث تمحورت مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على المشكلات الحقيقية التربوية، وعلة التباعد وتنسيق العمل التربوي بين الأسرة والمدرسة.

واعتمدت الباحثة على الفرضية التالية:

- هناك انقطاع في العمل التربوي المتكامل بين الأسرة والمدرسة.

المناهج المستخدمة في الدراسة:

- المنهج الوصفي التحليلي، المنهج الإحصائي.

التقنيات المستعملة: الاستمارة، المقابلة، الملاحظة.

عينة الدراسة: اعتمدت الباحثة على عينة من الأسر التي تمثل فئة الأولياء وعينة من فئة المربين (الأساتذة)، حيث تمثلت في عينة من 50 أسرة وكذا عينة من 20 أستاذ.

نتائج الدراسة:

من خلال الدراسة تم الوصول إلى أن الأولياء لا يتصلون بالمؤسسات التعليمية، وذلك بنسبة 72% التي يدرس بها أبنائهم، كما لا يكون هناك أو نادرا ما يتواصل الولي بالأستاذ، مما يخلق انفصال وانقطاع في الحوار بين المربين والأولياء، وكل ذلك يعود إلى نقص الوعي الثقافي للأسر المشاركة في العمل التربوي. (الشريفة، 2001-2002)

الأسس المنهجية للدراسة الميدانية

1.3 المنهج المتبع في الدراسة:

المنهج هو أسلوب منطقي ملازم لكل عملية تحليل ترتدي الطابع العلمي، وهو أسلوب لكنه يجمع أكثر من عملية تتلاقى كلها عند بلوغ هدف واحد، فالعمليات تصبح مركبة في إطار منهجي. (معتوق، 1993، صفحة 230)

وبناء على طبيعة الموضوع تم الاعتماد على **المنهج الوصفي**، وهو أسلوب يتم من خلاله تجميع البيانات والمعلومات اللازمة حول الظاهرة مع التنظيم والتحليل، ثم استخلاص النتائج بهدف تعميمها مستقبلا. (الخضري، 1992، صفحة 50)

ونرى بأن المنهج يتناسب مع موضوع بحثنا لذا حاولنا وصف أهم المعوقات التي نركز عليها من خلال متغيرات ظاهرتنا المدروسة، في ابتدائيات العينة التي تم اختيارها، ومدى تلبية المدرسة لمتطلبات البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها التلميذ.

2.3 تقنيات جمع المعلومات.

أ-الاستمارة: يعرفها أمين الساعاتي: "على أنها تصميم فني لمجموعة من الأسئلة تحتوي على إبراز نقاط موضوع البحث، تقدم إلى عينة من المجتمع للإجابة عليها ويجب أن تكون العينة ممثلة لكافة الطبقات أو الطبقة التي يراد بحثها ".(الساعاتي، 1993، صفحة 88)

ونظرا الطبيعة موضوع فإن الأداة الرئيسية التي قمنا بجمع البيانات من خلالها هي الاستمارة، حيث تكونت من 30 سؤالا موزعين على الشكل التالي:

- البيانات العامة، وتضم سؤالين.
- المحور الأول: أسئلة تتعلق بمحور الفرضية الأولى: وتضم 16 سؤالا.
- المحور الثاني: أسئلة تتعلق بمحور الفرضية الثانية: وتضم 12 سؤالا.

ب-الملاحظة: يرى فضيل دليو وآخرون في هذه التقنية أنها تعتمد على مهارة الباحث وقدرته على تحليل العلاقات الاجتماعية وأنماط السلوك الاجتماعي المراد دراستها، حيث تمكن الباحث من اكتشاف الارتباطات والعناصر الموجودة بين العلاقات الاجتماعية التي لا يمكن فهمها إلا من خلال ملاحظتها ومعايشتها. (دليو، 1999، صفحة 187)

3.3 عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

العينة: هي عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة، وإجراء الدراسة عليها، ومن ثمّ استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي. (عبيدات، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، 1999، صفحة 84)

العينة العشوائية المنتظمة، إذ تعرف على أنها شكل من أشكال العينة العشوائية، يتم اختيارها في حالة تجانس المجتمع الأصلي، وسميت منتظمة لأننا نختار فيها مسافة ثابتة منتظمة بين كل رقم والرقم الذي يليه، علما بأن اختيار العينة الأولى يكون عشوائيا ثم يتم اختيار العينات الأخرى بشكل منتظم وبنفس التباعد والمسافة. (الزيباري، 2011)

وطبقنا في اختيار العينة نسبة 30٪ من مجموع تلاميذ الابتدائيات، ومنه: $\frac{30\times207}{100} = 62.1 \approx 62$

ويعتمد هذا النوع من العينات على اختيار مفردات مجتمع البحث من مسافات متساوية، وتتمثل خطوتها في:

- تحديد مجتمع البحث.
- تحديد حجم العينة المرغوب فيها.
- الحصول على قائمة مفردات مجتمع البحث، وعليه:

مجال السحب = $\frac{\text{مجتمع البحث}}{\text{حجم العينة}}$ = حجم العينة

وعليه فإن **حجم العينة** = $\frac{}{62}$ = $3\ 3.38 \approx$

وتم اختيار نسبة الصبر هي **30٪**

وبعد الحساب تم إيجاد أن نسبة السحب هي **3**.

وينطلق مجال سحب عدد مجموع أو مفردات العينة حسب المستويات أو المدارس لابتدائية التالية:

- **المدرسة الأولى: 2.**
- **المدرسة الثانية: 9.**
- **المدرسة الثالثة: 7.**
- **المدرسة الرابعة: 7.**
- **المدرسة الخامسة: 9.**
- **المدرسة السادسة: 23.**
- **المدرسة السابعة: 5.**

عرض وتحليل نتائج ومعطيات الدراسة

1.4عرض وتحليل البيانات العامة.

الجدول رقم 01: يمثل توزيع المبحوثين حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة %
ذكر	28	45.16
أنثى	34	54.84
المجموع	**62**	**100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم 01 أن أعلى نسبة سجلت فيه كانت خاصة بالإناث والتي قدرت بـ54.84%، تليها نسبة 45.16% للذكور.

الجدول رقم 02: يمثل توزيع المبحوثين حسن السن.

السن	التكرارات	النسبة %
[10-8]	49	79.03
[13-11]	13	20.97
المجموع	**62**	**100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم 02 أن اعلى نسبة كانت للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم من 8 إلى 10 سنوات والتي قدرت بـ 79.03%، تليها نسبة 20.97% للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 11 إلى 13 سنة.

2.4 عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى:

الجدول رقم 03: يمثل رأي التلاميذ في القوانين التي تفرضها المدرسة حسب الجنس.

الجنس / رأي التلاميذ	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
صارمة	11	39.29	14	41.17	25	40.32
لا تتوافق مع قدرات التلاميذ العقلية والنفسية	13	46.43	18	52.95	31	50
عادية ومتوافقة مع مستوى التلاميذ	8	14.28	2	5.88	6	9.68
المجموع	**28**	**100**	**34**	**100**	**62**	**100**

من خلال المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول رقم 03 ان العام يمثل نسبة 50% من المبحوثين الذين يرون أن القوانين التي تفرضها عليهم المدرسة لا تتوافق مع قدراتهم العقلية والنفسية، تدعمها في ذلك نسبة 52.95% إناث، ونسبة 46.43% ذكور، وفي المقابل نجد نسبة 40.32%من المبحوثين الذين يرون أن القوانين التي تفرضها عليهم المدرسة صارمة تدعمها في ذلك نسبة 41.17% لإناث، ونسبة 39.29% ذكور، وفي المقابل نجد نسبة 9.68% من المبحوثين الذين يرون أن القوانين التي تفرضها عليهم المدرسة عادية وموافقة ومستواهم، تدعمها في ذلك نسبة 14.28% ذكور ونسبة 5.88% إناث.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول أعلاه نستنتج أن نسبة التلاميذ الذين يرون أن القوانين التي تفرضها المدرسة عليهم لا تتوافق مع قدراتهم وخصوصياتهم العمرية، ويرجع ذلك إلى كون أن التلاميذ في خارج المحيط المدرسي يجدون حرية واستقلالية التصرف سواء في الأسرة أو في الشارع على عكس المدرسة، التي يجدون فيها الانضباط والنظام، وهذا ما يحدث خلل لدى التلاميذ بين ما يتلقونه في المحيط المدرسي وما يتلقونه في الواقع الاجتماعي، كما يعود ذلك إلى صعوبة فهم واستيعاب الدروس كونها غير مستمدة من واقع البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، وبالتالي عدم الفهم في القسم مع المعلم، إضافة إلى رغبتهم في الفهم أكثر والحصول على معلومات إضافية، واستدراك ما

ضاع من الدروس، ومحاولة فهم الدروس التي وجدوا فيها صعوبة في القسم، وهذا ما يفسر عدم مراعاة المنهاج التربوي لخصوصيات التلاميذ في كافة الجوانب، وعدم واقعيتها.

الجدول رقم04: يمثل الدروس المقدمة للتلاميذ حسب درجة الاستيعاب للدروس.

الدروس المقدمة للتلاميذ / استيعاب الدروس	صعبة الفهم		سهلة الفهم		بعضها سهل وبعضها صعب		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	10	31.25	2	18.18	12	63.16	24	38.71
لا	21	65.63	9	81.82	3	15.78	33	53.23
نوعا ما	1	3.12	/	/	4	21.06	5	8.06
المجموع	**32**	**100**	**11**	**100**	**19**	**100**	**62**	**100**

يتبين من خلال بيانات الجدول رقم 04 أن أعلى نسبة سجلت كانت خاصة بالتلاميذ الذين لا يستوعبون الدروس المقدمة في القسم قدرت بـ53.23% تدعمها في ذلك نسبة 81.82% من التلاميذ الذين يجدون أن الدروس التي يقدمها لهم المعلم سهلة الفهم، ونسبة 65.63% من التلاميذ الذين صرحوا بان الدروس التي يقدمها لهم المعلم صعبة الفهم، ونسبة 15.78%من التلاميذ الذين صرحوا بأن الدروس التي يقدمها لهم المعلم بعضها سهل وبعضها الآخر صعب، وفي المقابل نجد نسبة 38.71%من المبحوثين الذين صرحوا بأنهم يستوعبون الدروس المقدمة لهم في القسم، تدعمها في ذلك نسبة 63.16%من التلاميذ الذين صرحوا بان الدروس التي يقدمها لهم المعلم بعضها سهل وبعضها صعب، ونسبة 31.25% من التلاميذ الذين صرحوا بأن الدروس التي يقدمها لهم المعلم صعبة الفهم، ونسبة 18.18%من التلاميذ الذين يجدون الدروس المقدمة لهم من طرف المعلم سهلة الفهم، وفي المقابل نجد نسبة 8.06%من المبحوثين الذين صرحوا بأنهم نوعا ما يستوعبون الدروس المقدمة في القسم، وتدعمها في ذلك نسبة 21.06%من التلاميذ الذين صرحوا بأن الدروس التي يقدمها لهم المعلم بعضها سهل والآخر صعب.

ومنه نستنتج أن نسبة التلاميذ الذين لا يستوعبون الدروس المقدمة لهم في القسم من طرف المعلم مرتفعة، ويرجع ذلك إلى صعوبة فهمها وفهم معناها ومحتواها، كون أن ما هو موجود في محتوى الكتاب ليس واقعيا والدروس المقدمة للتلاميذ ليست مقتبسة من الواقع الفعلي في الكثير من المواد، لذلك يجد التلاميذ صعوبة في فهم مضمون الدرس، لأن ما يتلقونه في القسم غير موجود في المحيط الاجتماعي أي عدم وجود تنسيق بين ما هو في المنهاج التربوي وما يعيشه التلاميذ خارج المدرسة، كما يعود من جانب اخر الى عدم فهم الدروس، لأنهم يجدونها غامضة ومفاهيمها ومصطلحاتها غير مفهومة، مما يجدونها مبهمة، إضافة إلى كونهم لا يسألون المعلم ولا يصرحون له بعدم فهمهم، وفي المقابل يتظاهرون بالفهم ما يفسر غياب التكامل بين ما يقدمه المعلم من خلال المنهاج وما يعيشونه التلاميذ في المحيط الاجتماعي.

الجدول رقم05: يمثل المواد التي تحتوي على عنصر التشويق وعلاقتها بالمواد المملة.

عنصر التشويق / المواد المملة	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
لغة عربية	/	/	2	5.12	2	3.22
رياضيات	/	/	3	7.70	3	4.84
فرنسية	/	/	2	5.12	2	3.22
تربية إسلامية	/	/	/	/	/	/
تربية مدنية	6	26.08	6	15.38	12	19.35
تربية علمية	11	47.83	21	53.85	32	51.62
تاريخ وجغرافيا	6	26.09	5	12.83	11	17.75
المجموع	**23**	**100**	**39**	**100**	**62**	**100**

يبدوا من خلال البيانات المعروضة في الجدول رقم 05 أن نسبة 51.62%من المبحوثين الذين يجدون أن التربية العلمية مملة تدعمها بذلك نسبة 53.85% من التلاميذ الذين صرحوا بان المواد التي يدرسونها لا تحتوي على عنصر التشويق، ونسبة 47.83%من التلاميذ الذين صرحوا بأن المواد التي يدرسونها تحتوي على عنصر التشويق، وفي المقابل نجد نسبة 19.35% من المبحوثين الذين يجدون أن مادة التربية المدنية مملة، تدعمها في ذلك نسبة 86.08%من التلاميذ الذين صرحوا بأن المواد التي يدرسونها تحتوي على عنصر التشويق، وفي المقابل نجد نسبة 17.75%من التلاميذ الذين يجدون أن مادة التاريخ والجغرافيا مملة، تدعمها في ذلك نسبة 09.26% من التلاميذ الذين صرحوا بان المواد التي يدرسونها لا تحتوي على عنصر التشويق، ونسبة 12.83%من المبحوثين الذين لا يجدون عنصر التشويق في المواد التي يدرسونها، وفي مقابل ذلك نجد نسبة 4.84%من التلاميذ الذين يجدون أن مادة الرياضيات مملة، تدعمها في ذلك نسبة 70.7%من التلاميذ الذين صرحوا بان المواد التي يدرسونها لا تحتوي على عنصر التشويق ومقابل كل هذا نجد نسبة 3.22%من المبحوثين الذين يجدون أن مادة اللغة العربية واللغة الفرنسية مملة تدعمها في ذلك نسبة 5.12%من التلاميذ الذين صرحوا أن المواد التي يدرسونها لا تحتوي على عنصر التشويق.

ومن خلال تحليلنا لنتائج الجدول أعلاه نستنتج أن نسبة التلاميذ الذين يجدون مادة التربية العلمية مملة عالية، ويرجع ذلك إلى كون انها مادة تستند إلى الفهم والتركيز لأكثر من حصة، ولكنها غير مستمدة من الواقع، وبالتالي يجد التلاميذ حصصها غير مشوقة وغير ممتعة، وقلة الفهم والتركيز فيها تجعلهم يواجهون صعوبة في استيعاب دروسها ومحتواها، اضافة إلى أنها من بين المواد التي غير معني بها التلاميذ في شهادة التعليم الابتدائي، لذلك لا يمنح لها وقت أو تركيز سواء من طرف التلميذ أو المعلم، عكس المواد الأساسية.

الجدول 06: يمثل الدروس المقدمة في القسم التي يجدها التلاميذ في حياتهم اليومية وعلاقتها بدرجة الاستيعاب.

وجودها في حياتهم اليومية / استيعاب الدروس	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	10	71.42	14	29.16	24	38.71
لا	4	28.58	29	60.42	33	53.23
نوعا ما	/	/	5	10.42	5	8.06
المجموع	**14**	**100**	**48**	**100**	**62**	**100**

من خلال البيانات الإحصائية الواردة في الجدول رقم 06 يتضح لنا أن اتجاهه العام يمثل نسبة 53.23% من المبحوثين الذين لا يستوعبون الدروس تدعمها في ذلك نسبة 60.42% من التلاميذ الذين صرحوا بأن الدروس التي يتلقونها في القسم لا يجدونها في حياتهم اليومية ونسبة 28.56% من الذين صرحوا بأن الدروس التي يتلقونها في القسم يجدونها في حياتهم اليومية، وفي المقابل نجد نسبة 38.71% من المبحوثين الذين يستوعبون الدروس، تدعمها في ذلك نسبة 71.42% من التلاميذ الذين صرحوا بان الدروس التي يتلقونها في القسم يجدونها في حياتهم اليومية، ونسبة 29.16% من المبحوثين الذين نوعا ما يستوعبون الدروس، تدعمها في ذلك نسبة 10.42% من التلاميذ الذين صرحوا بأن الدروس التي يتلقونها في القسم لا يجدونها في حياتهم اليومية.

ومنه نستنتج أن نسبة التلاميذ الذين لا يستوعبون الدروس المقدمة لهم في المدرسة، من طرف المعلم مرتفعة، ويرجع ذلك إلى بعدها بالدرجة الأولى عن ما يعيشه التلاميذ خراج المحيط المدرسي، فالدروس المقدمة في القسم حسب ما أدلى به التلاميذ لا يجدونها في حياتهم اليومية وهذا ما يخلق لدى التلاميذ نوع من الغموض والإبهام يزيد من صعوبة فهمهم واستيعابهم للدروس وهذا ما يفسر بعد المنهاج التربوي عن واقع التلاميذ.

3.4 عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية:

الجدول رقم 07: يمثل التلاميذ الذين يأتون إلى المدرسة حسب مع من يفضلون المجيء.

المجيء الى المدرسة / مع من تفضل	بمفردك		مع والديك		احد إخوتك		مع الأصدقاء		أخرى		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
بمفردك	17	50	3	50	/	/	11	68.75	/	/	31	50
أحد الوالدين	5	14.70	3	50	2	100	4	25	4	100	18	29.04
أخرى	12	35.30	/	/	/	/	1	6.25	/	/	13	20.96
المجموع	**34**	**100**	**3**	**100**	**2**	**100**	**16**	**100**	**4**	**100**	**62**	**100**

توضح النسب المسجلة في الجدول رقم 07 ان نسبة 50% من المبحوثين الذين صرحوا أهم يفضلون المجيء بمفردهم إلى المدرسة، تدعمها في ذلك نسبة 68.75%من التلاميذ الذين يأتون إلى المدرسة مع الأصدقاء، ونسبة 50% من التلاميذ يأتون إلى المدرسة مع الوالدين أو بمفردهم، وفي المقابل نجد نسبة 29.04% من المبحوثين الذين صرحوا أنهم يفضلون المجيء مع أحد الوالدين إلى المدرسة، تدعمها في ذلك نسبة 100% من التلاميذ الذين يأتون إلى المدرسة مع إخوتهم أو احد الأقارب، ونسبة 50% من التلاميذ الذين يأتون مع أحد الوالدين، ونسبة 25% من التلاميذ الذين يأتون إلى المدرسة مع أحد الأصدقاء، وفي المقابل مجد نسبة 20.96%من المبحوثين الذين صرحوا أنهم يفضلون المجيء إلى المدرسة مع الأصدقاء أو أحد الإخوة تدعمها في ذلك نسبة 35.30%من التلاميذ الذين يأتون إلى المدرسة بمفردهم.

ومنه نستنتج أن نسبة التلاميذ يفضلون المجيء إلى المدرسة بمفردهم مرتفعة، وبرجع ذلك إلى التنشئة الاجتماعية التي يتلقونها التلاميذ منذ الصغر، بحكم موقع المؤسسة التي تم اختيارها، فكلها تقع في مناطق ريفية أو شبه حضرية، وبالتالي تجد الأم صعوبة في زيارة المدرسة

لتسأل عن بنها، هذا من جهة ومن جهة أخرى كون أن التلاميذ يفضلون الذهاب إلى المدرسة مع أصدقائهم بحكم المنطقة والمرحلة العمرية، وهذا ما يخلق نوع من عدم التنسيق والتكامل بين الأسرة والمدرسة مما يؤثر على تنشئة التلميذ المدرسية الاجتماعية.

الجدول رقم 08: يمثل مجيء الوالدين للمدرسة وعلاقتها بتحفيز التلاميذ على الدراسة.

حضور الوالدين للمدرسة / التحفيز على الدراسة	نعم		لا		أحيانا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	1	12.5	5	55.56	33	73.34	39	62.91
لا	7	87.5	4	44.44	12	26.66	23	37.09
المجموع	**8**	**100**	**9**	**100**	**45**	**100**	**62**	**100**

نلاحظ من خلال قراءتنا الإحصائية للجدول رقم 08 أن اتجاهه العام يمثل نسبة 62.91%من المبحوثين الذين صرحوا أن زيارة الوالدين للمدرسة تحفزهم على الدراسة، تدعمها في ذلك نسبة 73.34% من التلاميذ الذين يأتي أوليائهم ليسألوا عنهم في المدرسة ونسبة 55.56%من التلاميذ الذين لا يأتي أوليائهم ليسألوا عنهم، وفي المقابل مجد نسبة 37.09%من المبحوثين الذين صرحوا بأن زيارة الوالدين للمدرسة لا تحفزهم على الذهاب للمدرسة تدعمها في ذلك نسبة 87.5% من التلاميذ الذين اعترفوا بمجيء أوليائهم للمدرسة ليسألوا عنهم، ونسبة 44.44% من التلاميذ الذين صرحوا بأن أوليائهم لا يأتون للمدرسة ليسألوا عنهم.

من خلال تحليلنا لبيانات الجدول أعلاه نستنتج أن نسبة التلاميذ الذين تحفزهم زيارة أوليائهم للمدرسة على الدراسة مرتفعة، ويرجع ذلك إلى خلق لدى التلاميذ الدافع والرغبة في التعلم ويشعرونهم بالاهتمام من طرف أسرته التي تعتبر البيئة الأولى التي ينشأ ويتكون فيها الفرد، إضافة إلى تقوية العلاقة بين المدرسة والأسرة من اجل الكشف عن واقع التلاميذ ومحاولة تمكينهم من نقاط قوتهم وتعزيزها، والقضاء على نقاط ضعفهم وما يواجهونه من صعوبات سواء دراسية أو اجتماعية، إضافة إلى الدعم البيداغوجي والنفسي الذي يحفزهم ويشجعهم على الدراسة أكثر والارتباط بها، مما يحقق لهم النجاح مستقبلا سواء عمليا أو اجتماعيا.

الجدول رقم 09: يمثل الوالدين الذين يأتون للمدرسة حسب رأي التلاميذ في الزيارة.

زيارة الوالدين للمدرسة / رأي التلاميذ في الزيارة	يوميا		أحيانا		لا يأتي أبدا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يفرحك	3	100	42	100	13	76.48	58	93.55
لا يفرحك	/	/	/	/	4	23.52	4	6.45
المجموع	**3**	**100**	**42**	**100**	**17**	**100**	**62**	**100**

من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم 09 ان نسبة 93.55% من المبحوثين الذين تفرحهم زيارة الوالدين للمدرسة، تدعمها في ذلك نسبة 100% من التلاميذ الذين يأتي أوليائهم للمدرسة ليسألوا عنهم يوميا، ونسبة 76.48%من التلاميذ الذين لا يأتي أوليائهم للمدرسة ليسألوا عنهم أبدا، وفي المقابل نجد نسبة 6.45%من المبحوثين الذين لا تفرحهم زيارة الوالدين للمدرسة تدعمها في ذلك نسبة 23.52%من التلاميذ التي لا يأتي والديهم للمدرسة ليسألوا عنهم أبدا.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن نسبة المبحوثين الذين تفرحهم زيارة والديهم للمدرسة مرتفعة، ويرجع ذلك إلى كون أن التلاميذ بحاجة إلى اهتمام ودعم كبيرين خاصة في هذه المرحلة، إن لم نقل مراقبة مستمرة، بهدف تشجيعهم على العمل والمثابرة على الدراسة ومحاولة ربط

العلاقة التواصلية بين المعلم وأولياء التلاميذ عن طريق التلميذ نفسه بطريقة غير مباشرة، فزيارة أولياء الأمور تشعر التلاميذ بالاهتمام وتعزز قدراتهم النفسية والبيداغوجية وحتى التعليمة، وتزيل ذلك الخوف الذي يصيبهم مقابل المرحلة التي يعيشونها وهي المرحلة الأخيرة من التعليم الابتدائي مما يؤدي إلى بناء شخصيتهم في صورتها الأولية على التأقلم مع التغيرات التي تحصل من مرحلة دراسية عمرية إلى أخرى.

الجدول رقم 10: يمثل طلبات المعلم لحضور أولياء الأمور وعلاقتها باهتمامه بمعاملة الوالدين للتلميذ.

طلب حضور ولي الأمر / معاملة الأولياء	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	7	50	9	18.75	16	25.81
لا	4	28.58	32	66.67	36	58.07
أحيانا	3	21.42	7	14.58	10	16.12
المجموع	**14**	**100**	**48**	**100**	**62**	**100**

نلاحظ من خلال قراءتنا للأرقام المدونة في الجدول رقم 10 أن نسبة 58.07%من المبحوثين الذين صرحوا بأن المعلم يسألهم عن معاملة والديهم، تدعمها في ذلك نسبة 66.67% من التلاميذ الذين لا يطلبون من والديهم المجيء إلى المدرسة، ونسبة 28.58%من التلاميذ الذين يطلبون من والديهم الحضور للمدرسة، وفي المقابل نجد نسبة 25.81% من المبحوثين الذين صرحوا بأن المعلم يسألهم عن معاملة والديهم لهم، تدعمها في ذلك نسبة 50% من التلاميذ الذين يطلبون من والديهم المجيء إلى المدرسة، ونسبة 18.75%من الذين لا يطلبون من الوالدين المجيء إلى المدرسة، وفي المقابل كل ذلك، نجد نسبة 16.12%من المبحوثين الذين صرحوا بأن المعلم يسألهم بعض الأحيان عن معاملة الوالدين لهم، تدعمها في ذلك نسبة 21.42%من المبحوثين الذين يطلبون من والديهم المجيء للمدرسة.

من خلال استقرائنا لنتائج الجدول السابق، نستنتج أن نسبة التلاميذ الذين لا يسألهم المعلم عن معاملة أوليائهم لهم مرتفعة، لكون أن المعلمين لا يهمهم سوى إيصال المادة التعليمية للمتعلم فقط إلا البعض منهم، بحيث يركزون على سلوكهم ومعاملاتهم (التلميذ) داخل المؤسسة التربوية، وليس خارجها، ولكون أن الأولياء لا يزورون أبنائهم في المدرسة ولا يراقبونهم يضعف من اهتمام المعلم بالتلاميذ خارج المؤسسة، وهذا ما يفسر انعدام أو تراجع العلاقة بين المؤسستين المدرسية والأسرية، ويصبح ما يتلقاه التلميذ في الأسرة لا يتوافق مع ما يتلقاه في المدرسة مما يؤثر على ازدواجية العلاقة والوظيفة التي تقوم بها هاتين المؤسستين.

4.4 النتائج العامة:

من خلال تحليلنا للجداول توصلنا إلى مجموعة من النتائج التي سمحت لنا بالاجابة على الفرضيات المطروحة وجاءت على النحو الاتي: أن المنهاج التربوي وضعف الاتصال بين المؤسستين الأسرية والمدرسية تعيق تنشئة الطفل الاجتماعية وذلك من خلال:

- أن محتوى المنهاج التربوي لا يتوافق مع مستوى التلاميذ في هذه المرحلة العمرية، وفي هذا الطور وخاصة من ناحية دمج بعض الدروس ضمن المنهاج لها علاقة بالوحدات.
- غياب وظيفة المنهاج التربوي والتركيز على الجانب التعليمي فقط.
- المنهاج التربوي لا يتماشى مع الواقع الاجتماعي الذي ينتمي إليه التلاميذ، مما يجعلهم يجدون صعوبة في فهم واستيعاب الدروس.
- قيام العديد من التلاميذ بالدروس الخصوصية والدعم، مما يفسر عدم فهمه للدروس بالمدرسة وتدني مستوى التحصيل.
- المنهاج التربوي لا يراعي خصوصيات التلاميذ النفسية والعقلية والمعرفية وحتى الاجتماعية، مما ينعكس على تنشئتهم انعكاسا سلبيا.

- المعلمون تواجههم العديد من المشاكل التي تعيق من أداء رسالتهم التعليمية، أهمها صعوبة فهم محتوى المنهاج التربوي، من حيث ما يتضمنه من وحدات مما يصعب عليهم تقديم المادة العلمية كما يجب.
- الأولياء لا يراقبون أبنائهم باستمرار في المدرسة إلا عند الضرورة القصوى، كتبرير الغيابات أو استدعاء المدرسة لهم.
- لا يزور الأولياء المدرسة إلا نادرا خاصة نهاية السنة الدراسية أو نهاية الفصل.
- عدم وجود جمعية أولياء التلاميذ بجميع الدارس التي وقع عليها اختيارنا، مما يعبر غياب وجود علاقة بين الأسرة والمدرسة.
- لا يمكن قيام إحدى المؤسستين بعملية التنشئة بمعزل عن الأخرى، كونهما مكملتان لوظائف بعضهما البعض.
- غياب دور المدرسة في تقريب أولياء التلاميذ منها، من خلال عزوفها عن القيام بالأنشطة والاجتماعات واللقاءات معهم.
- غياب وعي الأولياء بالدور الذي تقوم به المدرسة تربويا وتعليميا.

خاتمة:

من خلال ما تم التطرق إليه في دراستنا هذه خاصة من خلال الواقع المعاش، فقد توصلنا إلى أن هناك فعلا معوقات ومشاكل وصعوبات تقف أمام المدرسة الابتدائية الجزائرية تمنعها من داء وظيفتها التربوية بالمستوى المطلوب، بعضها يتعلق بالمنهاج التربوي المسطر التي تفرضه الهيئة الوصية وتعتمد عليه المؤسسة التربوية في عملية التربية والتنشئة كونه لا يتلاءم ولا يتناسب مع خصوصيات التلاميذ العقلية والنفسية وخاصة الاجتماعية، فما هو موجود في محتوى المنهاج غير مستمد من الواقع الاجتماعي للتلاميذ، لذلك يجد التلاميذ صعوبة في فهم واستيعاب محتواها سواء في المدرسة مع المعلم أو في المنزل أثناء المراجعة والتحضير، ويبرز ذلك جليا من خلال نتائجهم التحصيلية في نهاية السنة والفصل، مما ينعكس سلبا على سلوكياتهم الاجتماعية، إلى جانب هذا فبعضها الآخر يعود إلى ضعف الاتصال والتواصل بين الأسرة والمدرسة، فمن ناحية الأسرة ليس لديها علم ودراية بما يتعلمه أبنائهم وما يتلقونه في المدرسة، وضعف الزيارات إلى المدرسة للسؤال عن أبنائهم ومرافقتهم مما يشعرهم بنوع من الإهمال واللامبالاة، إلا في حالات الاستدعاء أو التوجه من اجل المنح المدرسية، أي لأن الأسرة لا تراقب سلوكيات أبنائها في المدرسة، وإن حدث فلا يكون إلا عند الضرورة القصوى، كما أن نقص وعي الأولياء لمهام المدرسة ووظيفتها التنشيئية يجعلها تتخلى أو تتراجع عن أداء أدوارها كما يجب، وبعضها الآخر يعود إلى ضعف العلاقة بين الجانبين، فلا المدرسة تنظم دورات ولقاءات أو اجتماعات لمناقشة أمور التلاميذ، كما لا تقوم بتحضير لأنشطة متنوعة تشرك فيها الأولياء هذا من جهة، ومن جهة أخرى الأولياء لا يسعون لذلك.

المصادر والمراجع:

1. إسماعيل ميهوبي. (2007-2008). تواصل عملية التنشئة الاجتماعية للتلاميذ بين الأسرة والمدرسة في الوسط الريفي(دراسة ميدانية لعنية من تلاميذ متوسطات ولاية برج بوعريريج السنة الرابعة متوسط). مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوي الثقافي جامعة الجزائر، الجزائر.
2. الفرح د.وجيه. (2006). التنشئة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة. الاردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
3. أمين الساعاتي. (1993). تبسيط كتابة البحث العلمي. مصر: المركز السعودي للدراسات الإستراتيجية.
4. سعود محمد عبد الغني، محمد أحمد الخضري. (1992). الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
5. طاهر حسو الزيباري. (2011). أساليب البحث العلمي في علم الاجتماع. بيروت: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
6. عبد السلام حامد زهران. (1985). علم النفس الاجتماعي، القاهرة. القاهرة: عالم الكتب.

7. علي بن هادية، بلحسن الجيلاني بن حاج يحي. (1991). القاموس الجديد للطلاب. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.
8. علي محمد عبد العزيز درويش. (2005). تطبيقات الحكومة الإلكترونية. الرياض، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
9. فريدريك معتوق. (1993). معجم العلوم الاجتماعي. بيروت: أكاديميا.
10. فضيل دليو. (1999). أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية. الجزائر: منشورات جامعة منتوري، دار البحث.
11. محمد عبيدات. (1997). منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات. عمان: دار وائل للنشر.
12. محمد عبيدات. (1999). منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات. الأردن: دار وائل للنشر والطباعة.
13. محمد فريد وجدي. (1971). ، دائرة معارف القرن العشرين. بيروت: دار المعارق.
14. معدن الشريفة. (2001-2002). التكامل الوظيفي بين الأسرة والمدرسة (دراسة ميدانية بثانويتي الشهيد شيهاني بشير- وثانوية 1961/07/05 التلاغمة). مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع العائلي، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، قسم علم الاجتماع، جامعة العقيد لخضر -باتنة، باتنة.
15. يوسف خياط. (د-س). لسان العرب المحيط، لابن منظور معجم لغوي علمي المجلد 3، الجزء 1. بيروت: دار لسان العرب.

References :

Ismā‘īl Mayhūbī. (2007-2008). tawāṣul ‘amalīyat al-tanshi’ah al-ijtimā‘īyah lltlāmydh bayna al-usrah wa-al-madrasah fī al-Wasaṭ al-rīfī (dirāsah maydānīyah l‘nyh min talāmīdh mtwsṭāt Wilāyat Burj Bū‘arīrīj al-Sunnah al-rābi‘ah mutawassiṭ). Mudhakkirah li-nayl shahādat al-mājistīr fī ‘ilm al-ijtimā‘ al-tarbawī al-Thaqāfī Jāmi‘at al-Jazā’ir, al-Jazā’ir.
3. Amīn al-Sā‘ātī. (1993). tabsīṭ kitābat al-Baḥth al-‘Ilmī. Miṣr : al-Markaz al-Sa‘ūdī lil-Dirāsāt al-Istirātījīyah.
4. Sa‘ūd Muḥammad ‘Abd al-Ghanī, Muḥammad Aḥmad al-Khuḍarī. (1992). al-Usus al-‘Ilmīyah li-Kitābat Rasā’il al-mājistīr wa-al-duktūrāh. Miṣr : Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.
5. Ṭāhir Ḥasū al-Zībārī. (2011). Asālīb al-Baḥth al-‘Ilmī fī ‘ilm al-ijtimā‘. Bayrūt : Majd al-Mu’assasah al-Jāmi‘īyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘.
6. ‘Abd al-Salām Ḥāmid Zahrān. (1985). ‘ilm al-nafs al-ijtimā‘ī, al-Qāhirah. al-Qāhirah : ‘Ālam al-Kutub.
7. ‘Alī ibn Hādiyah, Bilḥasan al-Jīlānī ibn Ḥājj Yaḥyá. (1991). al-Qāmūs al-jadīd lil-ṭullāb. al-Jazā’ir : al-Mu’assasah al-Waṭanīyah lil-Kitāb.
8. ‘Alī Muḥammad ‘Abd al-‘Azīz Darwīsh. (2005). taṭbīqāt al-Ḥukūmah al-iliktrūnīyah. al-Riyāḍ, Risālat mājistīr, Jāmi‘at Nāyif al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm al-Amnīyah, al-Sa‘ūdīyah.
9. Frīdrīk Ma‘tūq. (1993). Mu‘jam al-‘Ulūm al-ijtimā‘ī. Bayrūt : akādīmīyan.
10. Faḍīl Dilīyū. (1999). Usus al-manhajīyah fī al-‘Ulūm al-ijtimā‘īyah. al-Jazā’ir : Manshūrāt Jāmi‘at Mintūrī, Dār al-Baḥth.
1. Muḥammad ‘Ubaydāt. (1997). manhajīyah al-Baḥth al-‘Ilmī al-qawā‘id wālmrāḥl wa-al-taṭbīqāt. ‘Ammān : Dār Wā’il lil-Nashr.
12. Muḥammad ‘Ubaydāt. (1999). manhajīyah al-Baḥth al-‘Ilmī al-qawā‘id wālmrāḥl wa-al-taṭbīqāt. al-Urdun : Dār Wā’il lil-Nashr wa-al-Ṭibā‘ah.
13. Muḥammad Farīd Wajdī. (1971)., Dā’irat Ma‘ārif al-qarn al-‘ishrīn. Bayrūt : Dār alm‘ārq.
14. ma‘dan al-sharīfah. (2001-2002). al-Takāmul al-waẓīfī bayna al-usrah wa-al-madrasah (dirāsah maydānīyah bthānwyty al-Shahīd shyhāny bshyr-wthānwyh 05/07/1961 altlāghmh). Mudhakkirah li-nayl shahādat al-mājistīr fī ‘ilm al-ijtimā‘ al-‘ā’ilī, Kullīyat al-‘Ulūm al-ijtimā‘īyah wa-al-‘Ulūm al-Islāmīyah, Qism ‘ilm al-ijtimā‘, Jāmi‘at al-‘Aqīd Lakhḍar-bātnh, Bātnah.
15. Yūsuf Khayyāṭ. (d-s). Lisān al-‘Arab al-muḥīṭ, li-Ibn manẓūr Mu‘jam lughawī ‘Alamī al-mujallad 3, al-juz’ 1. Bayrūt : Dār Lisān al-‘Arab.