وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

عنوان المذكرة

المناهج الدراسية و تأثيرها على القيم الإجتماعية

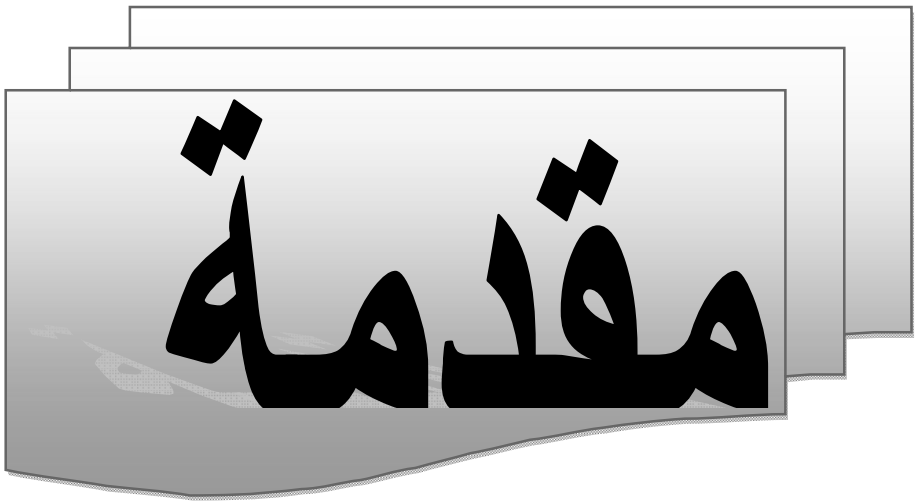
- دراسة ميدانية بإبتدائيات المقاطعة 1 بلدية الطاهير – جيجل -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم إجتماع تربية

إعداد الطالبين:
- شيط سارة
- غياط خديجة

تحت إشراف الأستاذ:
- بواب رضوان

السنة الدراسية: 2014-2015


مقدمة

مقدمة

يعتبر موضوع القيم الاجتماعية والمناهج الدراسية من أهم الموضوعات وأحدثها في ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية، وهذا لما لها من أهمية بالغة للفرد والمجتمع.

فالمجتمع الجزائري مجتمع متميز عن غيره من المجتمعات لامتلاكه ثقافة خاصة به، وهدا ما يبرز وجود قيم خاصة بثقافته المستمدة من الثقافة العربية الإسلامية.

ولهذا ركزت المنظومة التربوية الجزائرية على المرحلة الابتدائية في توريثها لمجموعة من القيم لدى التلاميذ ، ودلك بتركيزها على المناهج الدراسية وبالخصوص منهاج التربية الإسلامية و منهاج التربية المدنية واللذان يعملان على إكساب التلاميذ القيم الاجتماعية والأخلاقية و الإنسانية منها روح التعاون والمواطنة.

وتكمن أهمية الموضوع في الإسراع بالدراسة للقيم والمناهج الدراسية باعتبارها أحد الظواهر الاجتماعية بغية إيجاد حلول علمية وعملية لتكريس القيم الحسنة والسائدة بالمجتمع في نفوس التلاميذ والتشبع بها داخل وخارج المؤسسات التربوية.

وقد عكفت هده الدراسة على موضوع القيم و المناهج الدراسية ومدى تأثيرها في غرس القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودلك من خلال خطة البحث التي اشتملت على مقدمة وخمسة فصول وخاتمة، حيث كانت المقدمة عبارة عن تقديم وإشارة للموضوع.

أما الفصول فكانت موزعة على شقين،جاء الشق الأول منه مركزا على الجانب النظري الذي تضمن بدوره ثلاث فصول وهي كالآتي:

- الفصل الأول الإطار الموضوعي للدراسة، ويشمل عناصر أساسية وكل عنصر أساسي يتكون من عناصر جزئية.وتناولنا فيه إشكالية الدراسة وفرضياتها، أسباب اختيارنا لموضوع الدراسة والأهداف المرجوة من هده الدراسة وأهميتها، ثم الركون على أهم مصطلحات الدراسة والمصطلحات التي لها علاقة بموضوع الدراسة كما وتطرقنا إلى عرض وتحليل الدراسات السابقة.

- الفصل الثاني: بعنوان الدراسة النظرية للقيم، ولذي تناولنا فيه ماهية كل من القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية، وفيها تناولنا قيم التعاون وقيم المواطنة.

- الفصل الثالث: المعنون بالمناهج الدراسية، والذي يشمل عناصر أساسية وكل عنصر أساسي يتكون من عناصر جزئية. في هذا الفصل قمنا بدراسة ماهية المناهج الدراسية وخصصنا بالذكر منهاجي التربية الإسلامية والتربية المدنية.

أما الشق الثاني من الدراسة فتمثل في الجانب الميداني بحيث تكون من فصلين هما:

- الفصل الرابع: و جاء بعنوان الإجراءات المنهجية للدراسة، والذي شمل على مجلات الدراسة (المجال الزماني، المكاني، البشري)، والدراسة السوسيومهنية لأفراد مجتمع البحث كما وحددنا المنهج المعتمد في الدراسة و الأساليب الإحصائية المعتمدة.

- الفصل الخامس: بعنوان تحليل البيانات ونتائج الدراسة، وفيه تطرقنا إلى تحليل البيانات وناقشنا نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات وفي ضوء الفرضية العامة وفي ضوء الدراسات السابقة وانتهينا بالاقتراحات والتوصيات.

الجانب النظري

الفصل الأول:
الإطار الموضوعي للد راسة

أولا :إشكالية الدراسة

ثانيا :فرضيات الدراسة

ثالثا :أسباب اختيار الموضوع

رابعا :أهداف الدراسة

خامسا :أهمية الدراسة

سادسا :تحديد مفاهيم الدراسة

سابعا :الدراسات السابقة

أولا :إشكالية الدراسة:

تتعدد المجتمعات وتختلف طرق التفاعل الاجتماعي فيها، إذ لا يحدث هذا التفاعل بين الأشخاص والجماعات بصورة عفوية وموضوعية، فلو كان كذلك لما سمي تفاعلا، إنسانيا، وإنما يتصف التفاعل الإنساني في المجتمعات الإنسانية بضوابط وقواعد تنظم عمليات التفاعل وتوجه مسارته المتبادلة في اتجاه غايات معينة، وهذا التفاعل أنتج مجموعة من القيم المختلفة التي لا يأتي الحفاظ عليها إلا من خلال بناء مناهج حديثة تتماشى وعصر العولمة والانفجار المعرفي المتسارع.

لهذا فالأنظمة التربوية مدعوة لتنمية الشخصية المتكاملة لجميع الأفراد دون استثناء لتحقيق تعلمهم الذاتي مدى الحياة، وذلك من خلال البرامج والمناهج المقررة لمالها أهمية محورية في تشكيل البنية الثقافية للمجتمع، والتي يتم لما لها أهمية محورية في تشكيل البنية الثقافية للمجتمع، والتي يتم بناءها استنادا إلى عادات وتقاليد وقيم المجتمع الذي يعشون فيه.

ومن هنا نال هذا الموضوع اهتمام علماء الاجتماع والمربين والفلاسفة وشمل ميادين الفكر الإنساني حيث يعد ركيزة أساسية في هذه العلوم من الناحيتين النظرية والعلمية.

ويعتبر المنهاج العمود الفقري للتربية، فهو مجموعة الخبرات التعليمية المباشرة وغير المباشرة التي يعدها المجتمع لتربية الأفراد وإعدادهم في ضوء ظروف البيئة الاجتماعية وما يهدف إلى تحقيقه من أعمال وانجازات مستقبلية، وبهذا المعن يكون المنهاج هو المرآة الذي يزود التلاميذ بالمعلومات والمعارف ويغرس في نفوسهم القيم والاتجاهات الايجابية، وهذا المنهاج يتغير ويتطور المجتمع وثقافته وحاجاته المختلفة.

وفي هذا الصدد خصص المهتمون بالشأن التربوي وقتا كبيرا وفسحوا لها مجالا واسعا وبحوثا كثيرة ومن بين هؤلاء نجد ثورندايك في النظرية الارتباطية الذي يرى فيها أن أكثر أشكال التعلم تميزا هو التعلم بالمحاولة و الخطأ، والمنهج في ضوء هذه النظرية يركز على الجوانب الجزائية للمحتوى تفاصيله وليس على الأفكار والمبادئ العامة.

كما وتشير نظرية النمو المعرفي" لجون بياجي "على أن القوى الإدراكية عند المتعلمين تتطور بصورة متسقة على مع مراحل عمرهم، فمخططو المناهج الدراسية يعتمدون على هذه النظرية في تطوير القوى الإدراكية عند المتعلمين، بمعنى أنه يتم اختيار المحتوى التعليمي بما يتلاءم مع خصائص مرحلة التفكير عند المتعلم حتى يتمكن من استيعاب المادة.

ومنه فإن وضع منهاج دراسي هو من أدق المسائل التربوية لأن المنهاج يعني تعيين نوع الثقافة وتحديدها لأبناء الأمة وفقا واستنادا لقيم المجتمع ومبادئه .فسلوك الأفراد يختلف من ثقافة لأخرى حيث تتخذ كل ثقافة أنماط معينة، وذلك حسب المنظومة القيمية التي يؤمن بها الأفراد (أفراد المجتمع). فمن خلال علمية التنشئة والتثقيف يكتسب الفرد مجموعة من القيم التي تساعد على تشكيل ثقافة كل فرد في أي مجتمع، فهي بمثابة المثاليات العليا للأفراد .إذ تقوم بدور كبير في صقل شخصية و ادراكات الأفراد للأمور من حولهم وتصورهم للعالم المحيط بهم .وتعبر أيضا عن البيئة أحسن تعبير لأنها تعد من المرتكزات الأساسية إذ عليها تقوم علمية التفاعل الاجتماعي.

كما وتعتبر القيم القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها أي مجتمع في الحوار مع الثقافات الأخرى ولذلك نجد أنه مع كل تغيير في التركيب الاجتماعي لابد أن تتغير القيم لتواكب التركيب البنائي الجديد للمجتمع.

فالقيم عند" دوركايم "هي وليدة العقل الجمعي، أي أنها تصورات تتميز بالعمومية والالتزام وترتبط بإجراءات جزائية لكي تضمن الامتثال لقواعد السلوك وهي من صنع المجتمع، أي أن هذا الأخير أساس القيم.

والجدير بالذكر أن الاهتمام بالقيم أصبح أمرا ضروريا دعت إليه الحاجة، فلن يستطيع الإنسان مواجهة المشكلات التي يتعرض لها المجتمع إلا برجوعه للمؤسسات الاجتماعية و الدينية والتربوية، وحتى تتمكن هده المؤسسات من تلبية احتياجات التنمية الشاملة فإنها تواجه الكثير من التحديات لتخريج نوعية جديدة من المتعلمين القادرين على معرفة أنفسهم وفهم الآخرين، وعلى مواجهة متطلبات العصر والمستقبل والعيش في القرية العالمية.

فالمنظومة التربوية الجزائرية تسعى جاهدة للمحافظة على القيم الموجودة في المجتمع لضمان تماسك الأفراد ومواكبة التطورات العالمية، لذلك تسعى إلى التركيز على برامج ومناهج ومقررات مواد المرحلة الابتدائية بصفة عامة وعلى منهاج التربية الإسلامية والتربية المدنية بصفة خاصة .لأن هذان المنهجان يعملان على إكساب التلميذ القيم الاجتماعية والإنسانية والأخلاقية منها روح التعاون والمواطنة وطرق التكيف والتوافق النفسي من خلال قرارات كل مادة. وذلك للحفاظ على المقومات الإسلامية والاجتماعية من عرف وعادات وقيم وتقاليد واتجاهات المجتمع.

فمن خلال هذا الموضوع نحاول الكشف عن مدى تأثير منهاجي التربية الإسلامية والتربية في الحفاظ على مختلف القيم السائد بالمجتمع الجزائري وتوريثها لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمجموعة من ابتدائيات بلدية الطاهير بولاية جيجل .معتمدين في ذلك على تساؤل رئيسي مفاده:

هل للمناهج الدراسية تأثير على القيم الاجتماعية ؟

ويتفرع عن هذا السؤال السؤالين الفرعيين التاليين:

- **هل يساهم منهاج التربية الإسلامية في غرس قيم التعاون لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟**
- **هل يساهم منهاج التربية المدنية في تنمية روح المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟**

ثانيا: فرضيات الدراسة

الفرضية هي تفسير أولي، وهي جواب افتراضي مبدئي، مقترح ومؤقت لتفسير ظاهرة أ واقعة اجتماعية ما، وهي جواب أو تفسير مستمد من تأمل أو دراسة هذه لظاهرة بهدف معرفة أسبابها وترابطها .(عبد الفاني عماد،2007 ، ص 33)

إن خطوة صياغة الفرضيات خطوة هامة في مسار البحث الأكاديمي وهذا الأمر يتطلب مهارة وخبرة من الباحث في تقديم إجابات متوقعة لسؤال الإشكالية، بحيث يجب أن تتضمن الفرضية" متغير أو أكثر "في موضوع بحثنا هذا فإن فرضيتنا كالآتي :

الفرضية العامة

تؤثر المناهج الدراسية بالتعليم الابتدائي في غرس القيم الاجتماعية للتلميذ.

الفرضيات الجزئية

*** الفرضية الجزئية الأولى :**يساهم منهاج التربية الإسلامية في غرس قيمة التعاون لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

*** الفرضية الجزئية الثانية :**يساهم منهاج التربية المدنية في تنمية روح المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع

من البديهي أن وراء كل اختيار باحث لدراسة موضوع ما أسباب ذاتية وأخرى موضوعية وفي هذا السياق نوضع في كل عنصر الأسباب التي جعلتنا نختار الموضوع دون غيره.

أ- أسباب ذاتية

إن إعراب الباحث عن الأسباب أو الدوافع الذاتية التي دفعته اختيار موضوعه ليس من باب التقليد المنهجي وإنما هي من باب أن يصرح رغم أنه جزء من الموضوع ليتجاوز ذاته وملتزم بالموضوعية والحياد في معالجته، ومن هذا المنطلق تتمثل الأسباب الذاتية لاختيارنا لهذا الموضوع فيما يلي :

- رغبتنا في تناول هذا الموضوع باعتباره يمس شريحة هامة من أبناء مجتمعناّ، مما طرح إشكال التعرف على علاقة التأثير والتأثر بين المناهج الدراسية والقيم الاجتماعية.
- معرفة مدى مساهمة مادة التربية الإسلامية والتربية المدنية في إكساب القيم الدينية والأخلاقية للتلاميذ.
- التحضير لإتمام مذكرة الماستر.
- اعتبار هذا الموضوع يدخل ضمن تخصص علم اجتماع التربية.

ب- أسباب موضوعية

- أهمية القيم الاجتماعية والأثر الإيجابي الذي تحدثه في السلوك خاصة في ظل ما نلاحظه من تشوهات كمظاهر السلوك في الوقت الحاضر مما أدى إلى ظهور بعض التصرفات اللاأخلاقية والمنافية للقيم السائدة بمجتمعنا الإسلامية والعربية.
- الإمكانية الموضوعية لدراسة الظاهرة من الناحية العليمة وتطبيق تقنيات البحث العلمي عليها.
- كذلك من أسباب اختيار كل منهاج التربية الإسلامية والتربية المدنية دون غيرها من المناهج في المؤسسات التربوية هو الدور الذي تلعبه المدرسة الابتدائية في احتواء الجيل الجديد والناشئة من التلاميذ .وبذلك كان لابد من الإطلاع على هذه المناهج وأساليبها في تنمية مختلف القيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية للتلاميذ والمحافظة عليها لضمان كينونة المجتمع ومقوماته.

رابعا: أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- معرفة ما إذا كانت المقررات الدراسية لكل من منهاج التربية الإسلامية ومنهاج التربية المدنية يحتويان على قيم دينية واجتماعية.
- معرفة مقدرة كل من منهاج التربية الإسلامية ومنهاج التربية المدنية على ترسيخ قيم التعاون والمواطنة لدى التلميذ.
- معرفة ما إذا كانت المقررات الدراسية للتربية الإسلامية والتربية المدنية تعدل من سلوكات التلاميذ.
- معرفة إمكانية التلميذ من اكتساب قيم من هذه المناهج الدراسية المقررة لكل من مادتي التربية الإسلامية والمدنية.
- معرفة الدور الحقيقي لمنهاج التربية الإسلامية على ترسيخ القيم الدينية لدى التلاميذ.
- معرفة الدور الحقيقي لمنهاج التربية المدنية على ترسيخ القيم الأخلاقية لدى التلميذ.
- لفت انتباه المسيرين والمسؤولين إلى القطاع التربوي لأهمية وضع مقررات دراسية تتناسب واستعدادات التلاميذ لاكتساب القيم الاجتماعية.
- توضيح أهمية القيم الدينية والاجتماعية للتلاميذ والأثر الذي ينجم عنها.

خامسا: أهمية الدراسة

- تتحدد أهمية هذه الدراسة بأهمية موضوع القيم والمناهج وأثرها على السلوك خاصة لدى تلاميذ الطور الابتدائي وما لمناهج التربية المدنية والتربية الإسلامية في تكوين وتنمية مختلف القيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية.
- الكشف عن العلاقة بين ما يتلقاه التلميذ داخل المدرسة من برامج ومناهج دراسية وبين ما هو موجود خارجها من قيم وعادات وتقاليد.
- إبراز تنشئة الأطفال من خلال المناهج التعليمية لكل مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية وفق قيم وعادات المجتمع.
- توضيح أهمية منهاج التربية المدنية في غرس قيم المواطنة لدى التلاميذ.
- توضيح أهمية منهاج التربية الإسلامية في ترسيخ قيم التعاون لدى التلاميذ.

سادسا: تحديد المفاهيم

أصبح من البديهي، أنه لا يمكن لأي باحث أن ينطلق في بحثه بدون أن يستعين بعدد من المفاهيم التي لها علاقة بالموضوع الذي يتناوله بحثه .والدراسة التي بين أيدينا غير شاذة عن هذه القاعدة، فهي تحاول أن تتعرض لبعض المفاهيم الاجتماعية المرتبطة بموضوع البحث، والتي تساهم في عملية التحليل والدقة باعتبارها إطار مرجعيا للدراسة الميدانية والبناء النظري بصفة عامة، كما عمدت الدراسة إلى إبراز أوجه الاختلاف بين المصطلحات وذلك لتحري أي غموض أو التباس من شأنه تشويه المعاني والأفكار التي يطرحها الباحث خلال بحثه، وفضلا عن ذلك أدرجت تعريفات إجرائية قصد الوصول إلى مؤشرات محددة تساهم بدورها في تصنيف وفرز المعطيات الميدانية.

وهذه أهم المفاهيم المتداولة في هذه الدراسة:

1- تعريف القيم

لغة :إن كلمة القيمة Valeur مشتقة من الفعل اللاتيني valus بمعنى"أنا أقوى أو بصحة جيدة "وهذا يعني أن القيمة تحتوي على معنى الصلابة والمقاومة وبالتالي أخذت القيمة معاني متعددة في اللغة :وهي الاستقامة، القيام بالشيء، الاعتدال، الاستواء، الاستقلال. (علي أحمد الحمل،1992 ، ص18-17)

ويمكن أيضا أن نجد في هذا الصدد تعريف للقيمة على أنها ثمن الشيء بالتقويم(نجيب الشريدة ومازن خليل عرابية،1994 ،ص200)

- ويشير أيضا لفظ قيمة من الناحية اللغوية إلى كل شيء ذي قيمة، كأن نقول" كتاب قيم"، كما تدل كلمة قيمة على ثمن يعادل درجة الأهمية النسبية له(جبران مسعود،1991 ، ص207)

- القيمة في اللغة :تورد المعاجم اللغوية مجموعة من الدلالات لكلمة قيمة وجمعها قيم، وتظهر الأصول اللغوية أن كلمة قيمة مشتقة من الفعل قوم الذي تتعدد موارده وعانيه، فقد استخدمت العرب هذا الفعل ومشتقاته للدلالة على معان عدة منها:

- الديمومة والثبات :وهو ما يشير إليه أصل الفعل" قوم "لأنه يدل على القيام الشيء يقال" :ماله قيمة "إذا لم يدل على الشيء ولم يثبت عليه، ومنه قوله عز وجل" عذاب مقيم "أي دائم.

- السياسة والرعاية :ومنه ما قالته العرب عن الذي يرعى القوم ويسوسهم، فالقيم :السيد وسائر الأمر، والرجل قيم أهل بيته وقيامهم يقوم بأمرهم"

- الصلاح والاستقامة :فالشيء القيم ماله قيمة بصلاحه واستقامته، ومنه قوله عز وجل" دينا قيما "أي مستقيما،(ماجد زكي الجلاد،2005 ،ص19)

اصطلاحا:

- يعرف ميلتون روكتشي القيم بأنها" :معتقدات تحظى بالدوام، تعبر عن تفضيل شخصي أو اجتماعي لغاية من غايات الوجود بدلا من نمط سلوكي أو غاية، أخرى مختلفة(علي عبد الرزاق جبلي،1984 ، 131)هذا التعريف يدعونا، إلى اعتبار القيم بمثابة محكات ينهض عليها اختيار وحكم وتفضيل الأفراد لأفعال أو أهداف معينة دون الأخرى، أي الاختيار أو التفضيل بين البدائل المتاحة، وبعبارة أخرى الحكم على بعض الوسائل أو الغايات بوصفها مرغوبة أو غير مرغوبة.

- عرفها هوفستاد :(Hofstad) بأنها اعتقادات عامة تحدد الصواب من الخطأ والأشياء المفضلة عن غير المفضلة. (مجلي الخزاعلة،2008 ، ص31)

هذا يدفعنا إلى القول على أن القيم هي مجموعة من القوانين والمحددات التي وضعتها جماعة من الافراد إذ بواسطتها تحكم على تصرفاتها وسلوكاتها وأفعالها وأفكارها إما بالإيجاب أو السلب.

- أما توفيق السمالوطي فيرى أن القيم هي " الخصائص المرغوب فيها التي توجه السلوك الاجتماعي على أساس أن ما يحكم السلوك والعلاقات هي ما يتوقعه الناس طبقا لنظام القيم أو موجهات السلوك " (السمالوطي،1981 ، ص84-83)

وتبعا لذلك، فإن القيم لا تعبر عن مجرد شيء مرغوب، ولكنها تتضمن تصورا لما هو مرغوب، فهي لا تتعامل مع ما هو قائم وإنما تبحث عما يجب أن يكون اجتماعيا وثقافيا، فهي موجهات للسلوك في ضوئها يتم الاختيار والتفضيل بين البدائل الوسيلية أو الغائية، في المواقف الاجتماعية المختلفة، حيث تشترك القيم في كافة أنماط التفاعل، بل إنها ضمان استمرارية التفاعل بين أفراد وجماعات المجتمع لأنها توفر قدرا من التوقعات التي يتفاهمون على أساسها ويخضعون تصرفاتهم لها، والقيم في ضوء ذلك بمثابة الموجهات التي تميز بين ما هو مرغوب فيه وما هو غير مرغوب.

- أما غريب سيد أحمد فيشير إلى أن القيم هي" الرغبات والأهداف المتفق عليها اجتماعيا، والتي تدخل في عمليات التعلم والتنشئة الاجتماعية(غريب، 1998، ص266)، في ضوء هذا التعريف فإن القيم تتميز بأنها مكتسبة كغيرها من عناصر الثقافة المجتمعية بطريقة شعورية ولا شعورية.

- من هذه التعاريف نستطيع أن نعرف القيم الاجتماعية بأنها" :القيم السائدة في المجتمع وهي خلاصة تفاعلات القيم المتواجدة والتي تصبح عامة وشائعة في المجتمع" (معهد علم النفس والتربية،1992 ، ص 215.)

ونجد هذا التعريف يؤكد أن القيم الاجتماعية هي وليدة المجتمع، حيث تتأكد فيه وترسخ فيه بعد أن تتفاعل معه لتكون فيما بعد مقبولة لدى كل أفراد المجتمع.

- وفي هذا الصدد يعرف" جيد نجر "القيم الاجتماعية بأنها: "تقديرات اجتماعية لضروب معينة من الرضا والعلاقات والنشاط، وأشكال التنظيم الاجتماعي(نيقولا تيماشيف، 1998، ص437) حيث أن المجتمع هو الذي يحدد مجموعة العلاقات الحاصلة في المجتمع، وأيضا، النشاطات التي تتم فيه، وكل أشكال التنظيم الاجتماعي الموجودة، وذلك من خلال إعطائها لدرجات التقدير المناسبة لها.

التعريف الإجرائي:

وبوجه عام يمكن القول أن القيم الاجتماعية داخل أية جماعة أو أي مجتمع هي مجموعة من المعتقدات التي تتسم بقدر من الاستمرار النسبي والتي تمثل موجهات للأشخاص نحو غايات أو وسائل لتحقيقها، أو أنماط سلوكية يختارها ويفضلها هؤلاء الأشخاص بديلا لغيرها وتنشأ هذه الموجهات عن تفاعل بين الشخصية والواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وتفصح القيم عن نفسها في المواقف والاتجاهات والسلوك اللفظي والسلوك الفعلي والعواطف التي يكونها الأفراد نحو موضوعات معينة.

2- مفهوم القيم الدينية:

- القيم الدينية هي" :عبارة عن مكون نفسي معرفي عقلي ووجداني أدائي يوجه السلوك ويدفعه ولكنه إلهي المصدر ويهدف إلى إرضاء الله تعالى(الجلاد،2005 ، ص55.)

من التعريف يتضح أن القيم الدينية هي مجموعة من المعارف والمعلومات التي اكتسبها الفرد وما توصل إليها من خلال إعمال العقل والحواس التي تقوم بضبط سلوك وأفعال وأقوال الفرد وتحددها وتوجيهها

إذ يكون المصدر إلهي ويتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والتشريعات الإسلامية، والغاية منها هي إتباع أوامر ونواهي الله عز وجل من أجل إرضاءه.

- هي حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتديا بمجموعة من المبادئ والمعايير التي ارتقاها الشرع محددا المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك(الجلاد،2005 ، ص55.)، إذن القيم الدينية هي محددات يقوم بوضعها الفرد ليصدر أحكاما على كل ما يتعلق بحياته بصفة عامة، وينظم العلاقات بين الأفراد وما جاء فيهما من الأحكام والمعايير والضوابط التي تحدد السلوك المستحب عن غير المستحب.

- هذا التعريف يوضح التعريف السابق أكثر فهو يعرف القيم الدينية بأنها مقاييس تحكم على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها والرغبة بها، أو من حيث سؤها وعدم قيمتها وكراهيتها، أو منزلة معينة بين هذين الحدين .

فالقيم الدينية هي ضوابط وموجهات لسلوكات وأفعال وأفكار الأشخاص سواء كانوا في جماعة أو من غير جماعة وتحدد العلاقات فيما بينهم وتحكم عليها سواء بالإيجاب أو السلب وذلك طبقا لما تقوم به وتتوافق مع حسن قيم المجتمع والعكس صحيح.

- القيم الدينية هي الأحكام التي يصدرها المرء على كل شيء مهتديا في ذلك بقواعد ومبادئ مستمدة من القرآن والسنة وما تفرع عنهما من مصادر التشريع الإسلامي أو تحتويها هذه المصادر وتكون موجهة إلى الناس عامة ليتخذوها معايير للحكم على كل قول وفعل ولها في القوت نفسه قوة وتأثير عليه (المحيا، 1993، ص80)

ومنه القيم الدينية هي عبارة عن مجموعة من الضوابط والأفكار المتعددة الموجهة لسلوكات الأفراد وأقوالهم وأفعالهم، يضعها الإنسان مستنيرا بنور القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والتشريعات الإسلامية.

التعريف الإجرائي:

القيم الدينية هي مجموعة من المثل العليا والغايات والمعتقدات والتشريعات والوسائل والضوابط والمعايير لسلوك الفرد والجماعة، مصدرها الله تعالى، وهذه القيم هي التي تحدد علاقة الإنسان وتوجهه إجمالا وتفضيلا مع الله تعالى، ومع نفسه، مع البشر ومع الكون، وتتضمن هذه القيم غايات ووسائل.

3- تعريف المنهاج

لغة:

نهج: طريق نهج، بين واضح، النهج، طريق نهجه وسبيل منهج.

قال تعالى:"لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاج" (سورة المائدة، الآية48) ونهجت الطريق، أبنته وأوضحته، يقال أعمل على نهجته لك، ونهجت الطريق سلكته، وفلان يستنهج سبيل فلان، أي سلك مسلكه.

-المناهج ويقابله curiculumمشتق من أصل لاتيني يعني السباق، ويحدد القاموس الفرنسي le petite roberteالمعنى المعجمي للكلمة cuniculum أنه" مجموع المعلومات المدنية والثقافية المتعلقة بشخص معين كالشهادات التي حصل عليها، والسنوات التي قضاها في الدراسة، ونوع هذه الدراسة.

(paule robert, 1991, p438)

اصطلاحا:

- عرف واجنر (Wagner) المنهاج أنه" :كل ما يتعلق الدارس تحت إشراف وإرشاد المدرسة "(قلادة 2005،ص95).فالمنهج هو جميع الخبرات التربوية والتعليمية والاجتماعية والثقافية التي يتعلمها الفرد تحت إشراف المدرسة وتوجيهاتها سواء داخل الحجرة الصفية أو خارجها.

- كما يعرفه ميلود أحبادو أنه " :تخطيط منظم لعملية التعلم والتعليم في ضوء فلسفة تربوية مترجمة إلى أهداف واضحة، وأنشطة وخبرات وطرائق ووسائل مناسبة، وأساليب اختيار هادفة لتمحيص مدى تحقق الأهداف المنشودة، وتقويم مدى فعالية العناصر المتفاعلة في السير نحوها" (أحبادوا،1984 ،ص49.)

يعد المنهج مجموعة من المقرارات الدراسية والنشاطات التي يقوم بها الطلبة والتي تكون موافقة لفلسفة المجتمع وتعكس خصائصه وقيمة وعاداته ودينه، وكل هذا من أجل تحقيق أهداف المنهج وتطويره

4- تعريف المناهج الدراسي

يعرف المناهج الدراسي بأنه مجموعة من مدخلات تتمثل في المقرارات الدراسية والكتب والمراجع والوسائل التعليمية والتنشطة وطرق التدريس والامتحانات وأساليب التقويم، وبتفاعل المتعلمين مع تلك العمليات ينتج عن ذلك مخرجات معينة، أي التلاميذ تحققت لديهم الأهداف والكفايات المتوخاة وهنا يمكن

مقارنة منهاج تعليمي بآخر، بمقدار ما يحدثه كل منها لدى المتعلمين من تغيير في القيم والاتجاهات الإجتماعية والمعلومات والمهارات(فريقي،2011 ، ص68)

- من خلال هذا التعريف يمكننا القول بأن المنهاج الدراسي عبارة عن مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم الموجودة بالمقرارات الدراسية تعمل على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين و الإستفادة منها.

* ويعرف المنهاج الدراسي أيضا بأنه مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلول لما يواجههم من مشكلات (حمادات، 2009 ، ص33)

- هذا كله يدفعنا إلى القول بأن المنهاج الدراسي هو مجموع الخبرات التي يتلقاها المتعلمون تحت إشراف وتوجيه ورقابة المدرسة من أجل تحقيق النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والإجتماعية والجسمية والنفسية والفنية وكذا من أجل تحقيق الأهداف التربوية المسطرة.

وكتعريف إجرائي للمنهاج الدراسي

يمكن القول بأنه مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق والاستراتيجيات التعليمية وتقييمه والوسائل المعتمدة للقيام به.

5- تعريف التربية:

لغة:

من ربا يربو: بمعنى نما وزاد، قال تعالى:" وترى الأرض هامدة فَإِذَآ أَنزَلنَا عَلَيهَا ٱلمَآءَ ٱهتَزَّت وَرَبَت وَأَنبَتَت مِن كُلِّ زَوجِ بَهِيج." (سورة الحج، الآية5.)

- من ربى يربي: بمعنى نشأ وترعرع، قال تعالى ":نربك فينا وليدا ولبثت فينا من عمرك سنين ."(الشعراء الآية 18)

-من رب يرب ربا :بمعنى ساس وأدب وأصلح لقوله تعالى: "الحمد لله رب العالمين" (الفاتحة، الآية 2).

اصطلاحا

-قال الإمام البيضاوي :الرب في الأصل بمعنى التربية وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئا فشيئا.

-وقال المناوي :الرب في الأصل التربية وهو إنشاء الشيء حالا فحالا إلى حد التمام.

وعرف علماء التربية الحديثة التربية بأنها تغيير في السلوك.

ومن خلال هذا كله يمكن القول بأنها عملية مقصودة تهدف إلى إعداد الفرد وتنشئته وتنمية جوانب شخصيته جميعها لإحداث تكيف بينه وبين البيئة التي يعيش فيها ولتمكينه من تحقيق الغاية الوجودية التي خلق من أجلها.

6- تعريف الإسلام

لغة

الإسلام من أسلم يسلم إسلاما، بمعنى إظهار الخضوع والعبودية لله سبحانه وتعالى.

اصطلاحا:

هو كل ما أنزله تعالى على نبيه محمد' اصطلاحا:

هو كل ما أنزله تعالى على نبيه محمد" صلى الله عليه وسلم "من عقيدة وأحكام، وأخلاق، وعبادة ومعاملات لتنظيم علاقة الإنسان بالإنسان، وعلاقة الإنسان بالكون.

7- تعريف التربية الإسلامية:

عرفها عبد الرحمن النقيب :أنها ذلك النظام التربوي والتعليمي الذي يستهدف إيجاد إنسان القرآن والسنة أخلاقا وسلوكا مهما كانت حرفته أو مهنته(رفيق العياصرة، 2010 ، ص448).

وتعرف أيضا بأنها" :تنشئة الإنسان شيئا فشيئا في جميع جوانبه، ابتغاء سعادة الدارين، وفق المنهج الإسلامي(خالد بن حامد الحازمي،1420 هـ، ص19)

من هذا كله يمكننا القول أن التربية الإسلامية هي عملية تربوية تقوم على التدرج في تربية المسلم على ما استسلم على له وهو الإسلام وتربية غير المسلم على الإسلام بالتوجيه والنصح والتنشئة، وفقا لما

جاء في القرآن والسنة واحترازا من التربيات التي تهتم بالحياة الدنيا واحترازا أيضا من التربيات القائمة على الرهينة وازدراء الدنيا وعدم العمل فيها.

8- تعريف مادة التربية المدنية:

تعني التربية المدنية مجموعة المقررات الدراسية التي تتضمن السلوك الاجتماعي والمؤسسات الاجتماعية (طنطاوي دنيا،1991 ، ص135)

من خلال هذا التعريف نستنتج بأن التربية المدنية هي مجموعة المقررات الدراسية التي تهدف إلى إكساب التلميذ مجموعة من القيم وغرسها في نفوسهم والمحافظة عليها والعمل بها داخل المجتمع الذي ينتمون إليه بحيث تتجسد هذه القيم في سلوكات التلاميذ الظاهرية.

تعرف أيضا على أنها " :المادة الدراسية التي تساهم في صهر شخصية الطفل في بوتقة القيم الثقافية والاجتماعية والحضارية للمجتمع (بوزيد بوبكر،(د س)، ص75)

من هذا التعريف كله يمكن القول بأنها المادة التي تقدم للمتعلم معارف حول مجتمعه المدني ومؤسساته الحكومية وكذلك عملها والتي تهدف إلى إكساب المتعلم المهارات التي يستعملها في مختلف الإطارات وإكسابه مجموعة من القيم والمواقف التي تجعله عنصرا اجتماعيا ومشاركا إيجابيا في بيئة ومجتمعه.

وكتعريف إجرائي لمادة التربية المدنية: يمكننا القول أنها مجموعة المقررات والمواضيع الدراسية التي تقدم لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، والتي تهدف إلى تحسين الجوانب السلوكية وتنمية الاستعدادات الفطرية لديهم.

سابعا: الدراسات السابقة

تعد عملية استعراض الدراسات السابقة في البحث العلمي ذات أهمية، فهي تؤدي كثيرا من المهام للباحث أثناء تنفيذه لهذه العملية وللقارئ عند قراءته لما كتبه الباحث حول هذه الدراسات، وتتمثل أولى هذه المهام بالنسبة للباحث في التأكد من أن هذه الدراسات السابقة لم تتطرق للمشكلة التي هو بصدد بحثها من نفس الزاوية ولا بالمنهج نفسه، وتمكنه كذلك من معرفة جوانب النقص بها من حيث المضمون والمنهج، فالقصور في المنهج قد يؤدي إلى نتائج غير صادقة، والقصور في المضمون يعني وجود جوانب للموضوع

لا تزال في حاجة إلى البحث أو التعديل، ويؤدي هذا إلى البرهنة على أهمية البحث المقترح وجدوى تنفيذه والأهم في الأمر أن الدراسات السابقة تزود الباحث بالمعايير والمقاييس والمفهومات الإجرائية والاصطلاحية التي يحتاجها، وهكذا يستفيد من إيجابيات منهجها ويتجنب سلبياتها(التوهامي، 1999، ص104)

كما أنها تساعد الباحث في تكوين خلفية نظرية عن موضوع بحثه، والاستفادة من مجهودات الآخرين والتبصر بأخطائهم(سفاري،1999 ، ص 35-36)

وقد تم تقسيم دراستنا حسب متغيري الدراسة) المنهاج الدراسي والقيم الاجتماعية(، حيث رأينا أن هذين المتغيرين منفصلين عن بعضهما البعض مما حتم علينا إتباع هذه الآلية في التقسيم.

1- الدراسات الخاصة بالقيم

❖ دراسة**" أحمد محي مرعي "**المعنونة بـ**" القيم الأخلاقية في محتوى كتب الشريعة الدينية الإسلامية للمرحلة الثانوية "**استهدفت الدراسة التعريف على القيم الأخلاقية الإسلامية التي ينبغي أن تضمنها كتب التربية الدينية بالمرحلة ووضع التصور المقترح لتضمن هذه القيم في محتوى تلك الكتب وقد اقتصر هذا المحتوى على فحص كتب التربية الدينية الإسلامية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية وتحليل مضمونها، وقد تم استبعاد الكتب المقررة ذات الموضوع الواحد في المرحلة نفسها، وكان منهج البحث وأدواته في المنهج الصفي واستخدام تحليل المحتوى أداة له، وقد اهتم الباحث بإعداد استمارتين:

الأولى: استمارة القيم معرفة إجرائيا لتحديد مدى انطباق التعريف الإجرائي على القيمة وتقدير الوزن النسبي لكل قيمة حسب أهميتها.

الثانية: استمارة تحليل.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج متعددة أهمها:

- محتوى التربية الدينية المقررة على الصفوف الثلاث ركز على قلي من القيم وأهمل باقي القيم بالرغم من أهميتها.

- عدم ورود قيم معينة على الإطلاق مثل الحكم في الصف الأول، وقيمة الحياء في الصف الثاني وقيمة الكرم في الصف الثالث.

- وقد انتهت الدراسة إلى التوصل لقائمة بمجموعة من القيم الخلقية التي تحدد في ضوء طبيعة مادة التربية الدينية وأهداف تدريسها ومطالب المجتمع وخصائص نمو الطلاب في هذه المرحلة.

إن دراسة" أحمد محي مرعي "فقد استهدفت التعرف على القيم الأخلاقية الإسلامية التي ينبغي أن تضمها كتب التربية الدينية ومدى توافر القيم في محتوى تلك الكتب.

ويمكن الاستغناء من هذه الدراسة في معرفة القيم الاجتماعية الموجزة في مقرر التربية الإسلامية ومدى اكتساب التلاميذ لهذه القيم.

❖ دراسة حول**" القيم الدينية والسلوك المنضبط للكشافة الإسلامية نموذج"**، والتي قامت بها الباحثة **"صليحة رحالي "**وهي عبارة عن مذكرة لنيل شهادة الماجستير سنة (2008 /2007) في دراسة ميدانية للأفواج الكشفية لمدينة المسيلة وكانت تساؤلات الدراسة كالآتي:

- هل للقيم الدينية أثر على السلوك؟
- هل الأساليب التربوية التي تتبعها الكشافة في المجال الديني لها أثر على سلوك الكشفيين؟

وأجريت الدراسة على جميع أفواج الكشافة الإسلامية لمدينة المسيلة بأربعة أفواج ويتم اختيار فئتين من هذه المؤسسة هما :الكشافة المتقدمة 17 -15) سنة (وفئة الجوال 21 -18) سنة(، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي واستخدمت في ذلك الملاحظة والقابلة والاستبيان، إذ يتكون مجتمع البحث من 360 كشاف منهم 115 شبلا، و 90 كشافا و 88 كشافا متقدما و 65 جوالا يمثلون الأفواج الأربعة لمدينة المسيلة وتم اختيار فئة الكشاف المتقدم وفئة الجوال الذين يقدر عددهم بـ 153 فردا.

وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج تتمثل في:

- أن للقيم الدينية أثر على السلوك يتمثل في الضبط والتوجيه من خلال إلتزام الأفراد بها في سلوكهم العام سواء في الأقوال أو الأفعال.
- الكشافة الإسلامية تساهم في عملية دعم وتنمية القيم الدينية في نفوس الأفراد المنتمين إليها من خلال البرامج التي تعدها لكل فئة وأيضا من خلال النشاطات التي يقوم بها الأفراد هي بدورها دعمت القيم الدينية لديهم.
- ضرورة غرس القيم الدينية في الأفراد بالممارسة وليس بالتلقين فقط (رحالي صليحة، 2008/ 2007).

إن دراسة" صليحة رحالي "التي بينت أثر القيم الدينية على السلوك، وكذلك أثر الأساليب التربوية التي تتبعها الكشافة على سلوك الكشفيين، حيث أنها توصلت إلى أن للقيم الدينية أثر على السلوك يتمثل في الضبط والتوجيه من خلال التزام الأفراد بها في سلوكهم العام، كذلك كشفت الدراسة أن البرامج والنشاطات التي تقوم بها الكشافة الإسلامية تدعم وتنمي القيم الدينية في نفوس الأفراد المنتمين إليها، وقد ساهمت هذه الدراسة أن للقيم الاجتماعية أثر في سلوك التلاميذ كذلك أن للمناهج التربوية أثر في اكتساب التلاميذ لسلوكات مجتمعية، إضافة إلى ذلك فإن هذه الدراسة تهدف إلى تبيان أن للبرامج الدراسية ولنشاطات المعلم دور في اكتساب التلاميذ للقيم الاجتماعية وغرسها في الأفراد بالممارسة وليس بالتلقين وحشو ذهن التلميذ بالمعارف والمعلومات فقط.

2- الدراسات الخاصة بالمناهج

❖ دراسة **الدكتور وجيه بن قاسم القاسم بني صعب :**حول **"دور المناهج في تنمية قيم المواطنة الصالحة بالرياض المملكة العربية السعودية، 1428 هـ"** .

تبرز مشكلة هذه الدراسة ممثلة بسؤال رئيسي هو :ما قيم المواطنة التي تنميها مناهج التربية المدنية في الطلاب؟ كما تندرج ضمن هذا السؤال أسئلة فرعية ممثلة فيما يلي:

- ما قيم المواطنة التي تقدمها مناهج التربية الوطنية المعتمدة للتدريس في المدارس للعام الدراسي 1428 /1427هـ في المملكة العربية السعودية؟
- ما قيم المواطنة التي تنميها مناهج التربية المدنية المعتمدة للتدريس في مدارس وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي1428 /1427 هـ في المملكة العربية السعودية.
- ما درجة التوافق بين قيم المواطنة التي تقدمها مناهج التربية البدنية، وقيم المواطنة التي تقدما مناهج التربية الوطنية.
- ما الآليات المتبعة في تنمية المواطنة من خلال مناهج التربية البدنية؟ وتظهر أهمية هذه الدراسة من خلال أدبيات موضوع المواطنة، التي تؤكد على أنها معنية ببناء المواطن الذي هو أداة بناء الوطن وعليه فالتربية الوطنية معنية ببناء الوطن والمواطن، وإذا كان الحال كذلك فلا بد من إعداد الفرد إعدادا شموليا علميا وجسديا ومهاريا وعاطفيا ليكونوا مواطنين صالحين يعملون وبشكل فعال على

تلبية حاجاتهم وحاجات مجتمعهم وأن يؤذوا مال المجتمع عليهم من واجبات وفي نفس الوقت يتمتعوا بحقوقهم التي كفلها لهم الدستور والقانون وتتلخص أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- ما ستقدمه من إطار نظري يسهم في بناء الوطن والمواطن الحضاري ذي الشخصية المتوازنة الذي يشارك بشكل فاعل في بناء وطنه ويفخر به ويدافع عنه ويمارس حقوقه وواجباته التي كفلها له الدستور أو القانون.

- الاستمرارية والتتابع في تقديم قيم المواطنة في كل من منهج التربية البدنية ومنهج التربية الوطنية مما يساعد خبراء المنهج لكل منهما ومؤلفي الكتب على تطوير هذه الكتب بما يحقق التتابع والترابط بين هذه القيم بشكل يعمق أثرها في نفوس الطلاب.

كما تتحدد أهداف هذه الدراسة من خلال الإجابة عن التساؤلات المطروحة سابقا، وشملت عينة الدراسة كتب التربية الوطنية للصفوف من الرابع الابتدائي حتى الصف الثالث الثانوي (بنين)، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لدراسة هذا الموضوع لأن الدراسة لا تقتصر على جميع البيانات بل يتعدى ذلك إلى تحليلها والمقارنة بينها وتفسيرها ومن ثمة الوصول لاستنتاجات كما اعتمد على تحليل المحتوى كأداة في هذه الدراسة.

وللوصول للبيانات اللازمة للدراسة قام الباحث بإجراءات التالية:

- مراجعة الأدب التربوي في المجال لتشكيل الإطار النظري للدراسة وحصر عدد من الدراسات ذات الصلة والاستفادة منها.

- قام الباحث وخبير التربية الوطنية والاجتماعية في الإدارة العامة للمناهج، بتحليل محتوى المنهج التربية الوطنية للصفوف وكافة(من 4 ابتدائي3 -ثانوي) واستخلاص القيم التي يسعى المنهج لتنميتها في الطلاب وبناء مصفوفة لهذه القيم(جدول رقم1).

- قام الباحث وخبير التربية المدنية في الإدارة العامة للمناهج، بتحليل محتوى منهج التربية المدنية للصفوف كافة استخلاص القيم التي يسعى المنهج لتنميتها في الطلاب، وبناء مصفوفة لهذه القيم(جدول رقم2).

- صدق المحتوى التحليلي وللتأكد من ذلك في الجدول رقم (01) قام الباحث بعرض التحليل على ثلاثة من مشرفي المواد الاجتماعية والتربية الوطنية وخمسة من معلمي المواد الاجتماعية (جميعهم سعوديين) الذين

يدرسون مادة التربية الوطنية لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مضامين التحليل، وبالنسبة للتحليل في الجدول رقم (02) عرض الباحث التحليل على خمسة من معلمي التربية البدنية وثلاثة من مشرفيها كلهم سعوديين للاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم حول مضامين التحليل، وبعد رجوع ردود المعلمين والمشرفين، درس الباحث الملاحظات والآراء وأخذ بما اقتنع به ورآه مناسبا، وأجرى التعديلات الضرورية وخرج التحليلان بصورتهما النهائية كما هو مبين في الجدول رقم (01) والجدول رقم (02).

- اسقط الباحث القيم التي تنفيها التربية المدنية الموجودة في الجدول رقم (01) على الجدول رقم (02) الذي يمثل قيم التربية الوطنية كما تبرزها كتب التربية الوطنية في المملكة العربية السعودية.

- دراسة الجدول رقم(01) ، والجدول رقم (02) واستخلاص النتائج منهما.

- إيجاد درجة التوافق بين القيم التي تقدمها مناهج التربية البدنية مقارنة بالقيم التي تقدمها مناهج التربية الوطنية، وذلك بحساب النسب المئوية للقيم المشتركة بين المنهجين.

ومن خلال الإجابة عن الأسئلة الأربعة التي وضعها الباحث خلص إلى ما يلي:

- تتوافق قيم تنمية المواطنة التي يقدمها منهج التربية المدنية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مع قيم تنمية المواطنة التي تقدمها كتب التربية الوطنية المعتمدة في التعليم العام (الصفوف من الرابع ابتدائي إلى الثالث ثانوي).
- يدعم منهج التربية البدنية في التعليم العام في المملكة العربية تنمية قيم المواطنة التي تقدمها كتب التربية الوطنية المعتمدة في التعليم العام (الصفوف من الرابع ابتدائي إلى الثالث ثانوي بنين).
- يستخدم منهج التربية المدنية آليات وأساليب متنوعة لدعم قيم تنمية المواطنة.
- يعمل منهج التربية المدنية منسجما مع منهج التربية الوطنية.
- يعمل كل منهج من التربية المدنية ومنهج التربية الوطنية في المملكة العربية السعودية على تحقيق ما جاء في المادة (33) من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والتي تنص على تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أمته، ويشعر بمسؤولية لخدمة بلاده والدفاع عنها.

❖ دراسة **"تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر (برنامج مقترح)"**

تهدف هذه الدراسة إلى إعداد إطار قيمي مقترح لمنهج التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بالمدارس القطرية، وضع برنامج مناسب للتنمية مجموعة من القيم التي تم تحديدها في الإطار القيمي.

وإعتمدت على المنهج الوصفي التجريبي، في وصف تجريدي عام للجوانب النظرية في هذه الدراسة ويتناول أيضا عمليات تحليل المضمون المادة الدراسية وتقويم الأساليب التربوية للمعلمات، وتجريب بعض القيم التي يشملها البرنامج المقترح.

ومن أهم ما توصلت إليه الباحثة:

- تحديد نسب القيم الدينية التي تضمنتها كتب التربية الإسلامية الصريحة والضمنية وتبين أن نسب القيم الدينية الصريحة أعلى من نسب القيم الدينية الضمنية.
- وأن القيم الرئيسية هي :العقيدة، وحسن الخلق والعبادة، والرحمة، والعلم، والحب، والعطاء، وعلة الهمة، والصبر، والطاعة، والعدل، والأمانة، والنظافة، والشجاعة، والتعاون، والتواضع، وآداب السلوك ومحبة الآخرين.
- وأن القيم الخمس الأولى حظيت بأعلى تكرار.
- وهي تختلف في الترتيب من سنة لأخرى، كما أن بعض القيم الدينية ذكرت في سنة ولم تذكر في سنة أخرى.
- وأن القيم المتضمنة بالأهداف لم تكن واضحة لدى معظم المعلمات، ولم تترجم إلى سلوك يمارس.
- كما تطرقت الباحثة إلى طريقة الإلقاء، مع عدم استنباط القيم من الدروس واقتصار هذه الدروس على الصورة والكتاب المدرسي أو بعض التسجيلات الصوتية للنصوص القرآنية، واستخدمت دروس أخرى كالملصقات الجدارية.
- اقتصر التقويم في معظم الدروس على أسئلة شفوية تقدم في نهاية الدرس من قبل المعلمات، واعتمدت معظم الدروس على قياس جانب الحفظ لدى التلميذات كما انصب اهتمام المعلمات على الاختبارات التحريرية الدورية.
- اقتصر النشاط الديني في معظم الدروس على المجلات الصيفية والمدرسية أو على الإذاعة المدرسية الصباحية.
- ترتيب القيم في المقياس وتربيتها لدى أفراد العينة ذو ارتباط فوق الوسط أي في كل مائة بها 38 حالة ترتبط بالترتيب في المقياس.

- وأهم نتيجة يمكن الاستفادة منها في الدراسة الحالية هي أن التلميذات تأخرت بالقيم المتضمنة بكتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بدولة قطر.
- وأيضا من أهم النتائج أن كتب التربية الإسلامية ينصب على المعرفة الدينية وتقدم القيم على أنها معلومات تستظهر شفهيا دون بيان كيفية تجسدها في المواقف والسلوك.
- وتوصلت الباحثة إلى وجود فرق بين تلميذات الصف الأول الإعدادي في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وهذا يدل على الأثر الواضح للبرنامج على تنمية السلوك القيمي للتلميذات . (وضحة علي السويدي، 1989).

❖ دراسة **"القيم الأخلاقية في التربية الإسلامية من واقع منهاج المدرسة الابتدائية العامة".**

والتي قام بها**" عبد الرحمن الرفاعي "**العام1980 ، وهي عبارة عن دراسة وصفية تحليلية وقد استهدفت هذه الدراسة تحليل محتوى كتب" تربية المسلم "المقرر على تلاميذ الصف السادس ابتدائي والتعرف على القيم التي أكدها والقيم الأخلاقية التي أهملها ثم دراسة ميدانية للتلاميذ الناجحين في الصف السادس في ضوء قائمة القيم للتعرف على مدى علاقة المنتج بقيم التلاميذ من قيم أخلاقية ليمكن وضع تصور للعلاج.

وقد استخدمت الدراسة أسلوب تحللي المحتوى لبيان القيم الأخلاقية التي يشتمل عليها كتاب تربية المسلم المقرر على الصف السادس ابتدائي عام 1979 ومن التحليل تبين أن الكتاب يحتوي على 34 قيمة خلقية، وتم بناء استبيان مكونا من 50 سؤالا، ولكل سؤال 4 متغيرات متغير يحمل القيمة الأخلاقية ويؤكدها.

ومتغير يتضمن القيمة الأخلاقية بلا تأكيد، ومتغير لا يتحمل القيمة الأخلاقية ولا يتضمنها.آخر يتنافى مع القيمة الأخلاقية.

وقد أجرى البحث في المحافظة العربية على عينة حجمها 1535 تمثل منها 970 بيئة حضرية و565 بيئة ريفية، وأظهرت النتائج أن المنهاج أو المنهج هو لب العملية التعليمية لكنه ليس كل شيء في اكتساب القيم الأخلاقية وهناك البيت والتلفزيون والسينما ووسائل التنشئة الاجتماعية المتعددة.

إن دراسة" عبد الرحمن الرفاعي "التي أكدت على أن المنهج المتبع في تقديم دروس كتاب" تربية المسلم "هو لب العملية التعليمية في اكتساب التلاميذ القيم الأخلاقية والاجتماعية، إضافة إلى وسائل التنشئة الاجتماعية المتعددة، كما أكدت الدراسة على وجود علاقة بين المنهج وقيم التلاميذ الاجتماعية والأخلاقية ليمكن وضع تصور للعلاج.

ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة بالنسبة للدراسة الحالية في الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من حيث أن المنهج هو لب العملية التعليمية، وقد يساهم بشكل كبير في اكتساب التلميذ للقيم الاجتماعية اعتمادا على منهاج التربية المدنية، لكن هناك مؤثرات أخرى كطبيعة موضوعات المحتوى التعليمي للتربية المدنية، ونشاطات المعلم، إضافة إلى عوامل متعلقة بالتلميذ بحد ذاته.

3- جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة

نسعى في توضيحنا للدراسات السابقة إلى الاستفادة من هذه الدراسات وذلك من خلال ما يلي:

- أن موضوع القيم من الموضوعات الهامة والتي اهتم بها المختصون في علم الاجتماع والتربية.
- أن القيم الاجتماعية الدينية والأخلاقية خصوصا لا يكفي تلقينها وتدريسها واحتوائها في المناهج الدراسية المختلفة وإنما لا بد من تجسيدها واحتوائها في المناهج الدراسية المختلفة وإنما لا بد من تجسيدها على السلوك في مختلف مجالات ومواقف الحياة.
- أن القيم الاجتماعية عموما ينبغي تضمنها في المنهاج الدراسية عموما ومنهاج التربية الإسلامية والتربية المدنية خصوصا.
- أن هذه الدراسات ساعدتنا في ضبط وصياغة فرضيات دراستنا، وساعدتنا أيضا في اختيار المنهج المناسب للدراسة وفي تصميم استمارة بحثنا.
- كما وقد استفدنا من نتائج هذه الدراسات في تحليل بيانات دراستنا ومقارنة هذه النتائج مع نتائج دراستنا.

قائمةالمراجع:

1. أحمد فريقي :التواصل التربوي و اللغوي (دراسة تحليلية) ، مطبعة rabet net maroc ، المغرب 2011.
2. بوبكر بن بوزيد : اصلاح التربية في الجزائر . رهانات و انجازات . ،دار القصية للنشر ، الجزائر ، 2009 .
3. جبران مسعود : رائد الطلاب ، دار العلم للملايين ، ط4 ، لبنان ، 1991 .
4. خالد بن حامد الحازمي : أصول التربية الاسلامية ، دار عالم الكتب للنشر و التوزيع ، المملكة العربية السعودية ، ط1 ،1420 هـ .
5. سهيل رزق دياب : تطوير اداة قياس جودة الكتاب المدرسي ، دراسة مشاركة للمؤتمر العلمي الأول لكلية التربية ، جامعة الأقصى ، فلسطين ، 2006 .
6. عبد الغاني عماد :منهجية البحث في علم الاجتماع ، الإشكالية التقنيات و المقاربات ، دار الطليعة للنشر و التوزيع ، لبنان ، 2007 .
7. عبد الله عقلة مجلي الخزاعلة : الصراع بين القيم الاجتماعية و القيم التنظيمية في الادارة التربوية ، دار الحامد للنشر و التوزيع ، الاردن ، 2008 .
8. على احمد الجمل : القيم و المناهج والتاريخ الاسلامي (دراسة تربوية) ، عالم الكتب ،مصر 1992.
9. على عبد الرزاق جبلي :دراسات في المجتمع و الثقافة الشخصية ،دار النهضة العربية ، لبنان 1984 .
10. غريب سيد احمد : علم الاجتماع الريفي ، جامعة الاسكندرية ، مصر ، 1998
11. فؤاد سليمان قلادة :أسس تخطيط المناهج و بناء سلوك الإنسان ، مكتبة بستان المعرفة ، مصر 2005 .
12. ماجد زكي الجلاد : تعلم القيم و تعليمها ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، الأردن ، ط1 ،2005 .
13. محمد احمد بيومي :علم اجتماع القيم ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ،2002 .
14. محمد حسن حمدات ، المناهج التربوية ،دار الحامد ، الاردن ، ط1 ،2009 .
15. محمد شديد البشري : مقرر و مناهج و طرق تدريس المستوى السادس ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، المملكة العربية السعودية ،ط1 ،(د.س).

16. محمود طنطاوي دنيا : استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، 1991.

17. . موسى اللوزي : التطوير التنظيمي . اساسيات و مفاهيم حديثة . ، دار وائل للنشر و التوزيع ، الأردن ،1999 .

18. ميلود احبادو : مقومات المنهاج التعليمي و التدريس ، مجلة مغربية لعلوم التربية ،العدد 7 ، 1984 .

19. ميلود سفاري : اسس المنهجية في العلوم الاجتماعية ، منشورات جامعة منتوري ، قسنطينة (الجزائر) ،1999 .

20. نبيل توفيق السمالوطي : الدين و البناء الاجتماعي ، دار الشروق ، المملكة العربية السعودية ، ج1 ،1981 .

21. نبيل توفيق السمالوطي :المنهج الاسلامي في دراسة المجتمع ،دار الشروق ، المملكة العربية السعودية، ط2 ، 1985 .

22. هيام نجيب الشريدة و مازون خليل غرابية : القيم التربوية و الوطنية و السياسية في مناهج اللغةالعربية للصفين الأول و الخامس ، جامعة مؤتة للبحوث و الدراسات ،العدد 3 ،1994 .

23. وليد رفيق العياصرة : التربية الاسلامية و استراتيجيات تدريسها و تطبيقاتها العملية ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،الأردن ،ط1 ،2010 .

24. معهد علم النفس و علوم التربية : الثقافة و التسيير ، اعمال الملتقى الدولي من 30/28 نوفمبر 1992 ، جامعة الجزائر.

25. PAULE ROBERT : SE PETITE ROBERT, DICTIONNAIRE LE ROBERT ,PARIS,1991

26. J .P COLIN : DICTIONNAIRE DES DIFFICULTES DU FRANÇAIS , PARIS ,1983

الفصل الثاني:
الد راسة النظرية للقيم

أولا: القيم الاجتماعية

1- تعريف القيم الاجتماعية

2- مرتكزات وخصائص القيم الاجتماعية

3- مصادر القيم ووظائفها

4- تصنيفات القيم الاجتماعية وأهميتها

5- اكتساب القيم الاجتماعية ونظرياتها

أ- اكتساب القيم (الأسرة-المسجد-اللغة والتعليم-الإعلام)

ب- نظريات اكتساب القيم

*نظرية التحليل النفسي

*نظرية التعلم الاجتماعي

*النظرية الارتقائية

*النظرية السلوكية

ثانيا: القيم الدينية

1- مفهوم القيم الدينية

2- تطور القيم الدينية وخصائصها

3- القيم الدينية إجرائيا

4- مظاهر أزمة القيم الدينية

5- قيمة التعاون

أ- تعريف التعاون

ب- أنواع التعاون

ج- أهمية التعاون

ثالثا: القيم الأخلاقية

1- تعريف القيم الخلقية

2- وسائل التربية الخلقية

3- قيمة المواطنة

أ- تعريف المواطنة

ب- أنواع قيم المواطنة

ج- أهداف التربية الوطنية

تمهيد

يعتبر موضوع القيم الاجتماعية من المواضيع الهامة، حيث أفلحت هذه الظاهرة في استقطاب اهتمام الباحثين والعلماء على اختلاف انتماءاتهم العلمية والإيديولوجية. كما أصبحت الحاجة ملحة وبصورة جدية ومتجددة إلى الكشف عن طبيعة القيم وملامحها ودورها كمتغير له أهمية في كل مناحي الحياة وهذا ما استدعى ضرورة تسليط الضوء على هذا المتغير وتحليله في كل المجالات.

والحقيقة التي لا يجب إغفالها هو أن الباحث العلمي عندما يحاول استعراض مدلول القيم سوف يجد نفسه أمام معان متعددة ومتباينة سواء كان ذلك على المستوى العلمي أو فيما يتداوله الناس في أحاديثهم وهنا جاءت الحاجة الماسة للتطرق لبعض ما يمكن الإحاطة به في هذا الموضوع.

ومنه فهذا الفصل من الدراسة يتطرق إلى مفهوم القيم ومرتكزاتها وأهميتها في الحياة الإجتماعية وكذا مصادرها على إعتبار تعدد منابعها وتصنيفها تبعا لوجهات النظر المختلفة ليتم التعرض إلى طرق إكتساب القيم وكذا النظريات المفسرة للقيم يتم بعد ذلك التطرق إلى القيم الدينية التي تناولنا فيها قيمة التعاون، والقيم الأخلاقية التي تم التطرق فيها إلى قيمة المواطنة.

أولا: القيم الاجتماعية

1- تعريف القيم الاجتماعية

يعتبر مفهوم القيم من المفاهيم الشائعة في مختلف العلوم الاجتماعية والإنسانية، نظرا للدور الذي تلعبه في حياة الفرد، وقد اختلفت تعريفات القيم باختلاف المنطلقات الفكرية والحقول الدراسية للباحثين، وفيما يلي عرض لبعض التعريفات المختلفة لمفهوم القيم الاجتماعية:

- يرى "تاجوري" أن القيم الاجتماعية: "عبارة عن مفاهيم تختص بما هو جدير بالرغبة ومن ثم فهي تعرف بوصفها قوى مؤثرة على نماذج وأشكال وغايات السلوك البشري"(منير حسن فهمي، 1999، ص 34).

- يعرفها "ليبيت" lippit أنها: "معيار للحكم يستخدمه الفرد والجماعة من بين عدة بدائل، في مواقف تتطلب قرارا ما أو سلوكا معينا".

والقيمة الاجتماعية هي حكم عقلي انفعالي على أشياء مادية أو معنوية، يوجه اختيارنا بين بدائل السلوك في المواقف المختلفة.(همشري، 2013، ص 309).

- وتعرف القيم أيضا: "بأنها عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، ويمكن النظر إلى القيمة على أنها اهتمام واختيار وتفضيل، أو حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتديا بمجموعة المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يحدد المرغوب فيه من السلوك.(علي الحاج محمد، 2012، ص 185).

- "وكذلك هي مفهوم يتبناه الفرد لاعتقاده بصحته عقليا ووجدانيا".

ويتكون هذا المفهوم من خلال تفاعلات متعددة خاصة بنشأة الفرد وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه والمعتقدات الدينية لهذا المجتمع، وكذلك الرصيد الخبراتي من تجارب الحياة اليومية.(رمضان الدين، 2006 ص 35).

ومهما تباينت تعريفات القيم الاجتماعية فثمة قدر من الاتفاق على أنها: تمثل أحكام معيارية لتقويم سلوك الأشخاص والجماعات، وتحديد السلوك المرغوب وغير المرغوب، وتمثل توجها إيجابيا أو سلبيا لتفضيل سلوك على آخر، كما تمثل أهدافا يسعى المرء إلى تحقيقها بوصف القيم مرجعية لاختيار السلوك الذي يحقق هذه الأهداف وترتيب أهمية القيم من شخص إلى آخر، ومن مرحلة عمرية إلى أخرى، وبالتالي فالقيم التي يتبناها المرء تنتظم مع بعضها في منظومة قيمية تتسم بالديناميكية ثم تكشف القيم التي يتبناها

الشخص عن نفسها بالتعبير اللفظي الصريح، أو بالأنماط السلوكية التي تصدر عنه في المواقف المختلفة، شريطة اتساقها مع قيم المجتمع.

2- مرتكزات وخصائص القيم الاجتماعية

أ- مرتكزات القيم الاجتماعية

يكتسب الفرد القيم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية تدريجيا وتحدد وظيفتها ومعاييرها، ذلك أن الحياة في المجتمع تتطلب قواعد تنظم حاجات الإنسان، ويقسم علماء الاجتماع القيم إلى عناصر يصعب فصل بعضها عن بعض وتتكون القيم من ثلاث مستويات هي:

1- المكون العقلي: (المعرفي- الاختيار) ويشمل تعرف البدائل الممكنة واستكشافها والنظر في عواقب كل بديل واختيار حر.

2- المكون الوجداني (النفسي- التحدي) وذلك من حيث كونها مرغوبا ويشمل تقدير القيمة الاقتران بها والشعور بالسعادة لاختيارها والإعلان عن التمسك بالقيمة على الملأ.

3- المكون السلوكي: (الإرشاد- الخلقي- الفعل) وذلك من خلال تأثيرها في انتقاء أساليب العمل ويشمل كذلك ترجمة القيمة إلى ممارسة وتكرارها واستعمالها في الحياة اليومية.(ياسين الخطيب وآخرون، 2003 ص 160).

ويرى "بيترسون" أن القيم تحكمها ثلاث مرتكزات وهي:

1- أنها مفاهيم افتراضية.

2- أنها تمثل المرغوب فيه بمعنى ما يجب على الفرد عمله أو ما يدرك بأن من الصواب عمله في ظرف معين.

3- أنها قيمة دافعة وتتجلى عادة في تبني الأفراد مفاهيم معينة مما يدفعهم إلى العمل على تحقيقها وقد تتمثل أيضا في ولاءات لجماعات معينة كالأسرة والوطن، مما يوجه أنشطتهم لخدمتها ويجعل من هذه الأنشطة مصادر الرضا في حياتهم.(لبيض، 1984، ص 33).

ب- خصائص القيم

تمتاز القيم بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المفاهيم الأخرى نوجزها فيما يلي:

- أنها إنسانية: بمعنى أنها مرتبطة بالإنسان بالأساس وليس بأي كائن آخر غيره ونظرا لكون الإنسانية معقدة وغير محددة فإن مسألة قياسها تبدو وضعية المنال.

- أنها نسبية: أي أنها ليست مطلقة بل تمتاز بالثبات النسبي، وهي تختلف من مجتمع لآخر، تبعا لعوامل الزمان والمكان والثقافة والجغرافيا والإيديولوجيا المتبعة والعقيدة المؤمن بها.(مرعي وبلقيس، 1982، ص ص 261-261).
- أنها ذاتية وشخصية: أي ترتبط بشخصية الفرد وذاتيته ارتباطا وثيقا تظهر لديه على صور مختلفة من التفضيلات والاهتمامات والاختيارات والحاجات والاتجاهات والأحكام مما يجعلها قضية ذاتية شخصية يختلف الناس حول مدى أهميتها وتمثيلها باختلاف ذواتهم وشخصياتهم.(الزيود، 2006، ص 24).
- أنها مستمرة: أنها غير مرتبطة بزمن محدد حيث تعتبر إدراك يرتبط بالماضي والحاضر والمستقبل، وهي بهذا المعنى تبتعد عن الأمور المتعلقة بالحاضر فقط.
- أنها معيارية: أي أنها تعتبر بمثابة معيار لإصدار الأحكام، تقيس وتقيم وتفسر وتعلل من خلالها السلوك الإنساني.
- أنها مثالية: أي أنها معنوية وغير محسوسة.
- ذات منطق جدلي: شاملة لقطبين نقيضين، خير وشر، حق وباطل، صدق وكذب...الخ.
- تتصف بالترتيب الهرمي: بحيث تجد بعض القيم تهيمن على غيرها أو تخضع لها كأن يخضع الفرد للقيم الأقل قبولا اجتماعيا.(الأهواني، 1962، ص 111).
- متعلمة: أي أنها مكتسبة من خلال البيئة وليست وراثية بمعنى أنه يتم تعلمها واكتسابها عن طريق التنشئة الاجتماعية المختلفة ولا تولد مع الفرد.
- الترابط: أي أنها تتأثر وتؤثر بغيرها من الظواهر الاجتماعية، فهي مثلا مترابطة بالبناء الاجتماعي، وإذا كان البناء الاجتماعي ينطوي على مجموعة من المعايير والمراكز ومظاهر السلطة وأنماط العلاقات الاجتماعية، فإن القيم كجزء من البناء تؤثر وتتأثر بالمكونات الأخرى.
- التلقائية: لأنها ليست من صنع الأفراد ولكنها من صنع المجتمع وخلقه وعقله الجمعي.
- الانتشار: أي أنها منتشرة في أجزاء البناء الاجتماعي لأن نسقها يتمثل في الأنساق الأخرى ولأنه بدوره يحتوي على أنساق فرعية للقيم، الاقتصادية، الدينية، الخ.(زكي الجلاد، 2005، ص 38).

3- مصادر القيم ووظائفها

أ- مصادر القيم

لقد ظلت قضية أصل القيم ومصدرها مثارة نقاش الفلاسفة والعلماء على حد سواء، وهو ما جعلهم يذهبون إلى آراء أربعة وهي:

- الرأي الأول:

وهو رأي الاتجاه الفردي الذين يربطون القين بالإنسان، وينسبون أصلها إلى الطبيعة البشرية، والذات إلى التكوين النفسي للفرد وما ركب فيه من عدد قليل أو كثير من الغرائز أو الدوافع أو الميول، فالفرد هو الذي يعطي القيم للأشياء والأفعال، والتقويم عندهم عملية نفسية باطنية تخلع القيم على الأفعال والأشياء الخارجية، ومن أنصار هذا الرأي البراجماتيين والوجوديين وأصحاب مدرسة التحليل النفسي.

وهذا يعني أن هذه الفلسفة للقيم تفترض أن القيمة تعتمد على الاختيار الحر و الرغبة الذاتية للأفراد وهنا ينتفي معنى الالتزام فلا معيار ولا قيمة إلا بما تحكم به الرغبة ويبعث عليه وجدان اللذة واللذة والألم وهذا من شأنه أن يلقي بالقيم فريسة للتغير، فتفقد المسؤولية معناها، ويحتجب المثل الأعلى وراء ضباب كثيف من تذبذب الرغبات والميول، فهناك اعتقاد للكثيرين في أنهم هم خلقوا القيم مما أدى ويؤدي إلى التدافع والنزاع الذي تعيشه البشرية.(زعيمي، 2004، ص ص 186-187).

- الرأي الثاني

وهو رأي أصحاب الاتجاه الجماعي الذي يقول بأن مصدر القيم هو المجتمع، ويرى أصحاب القيم إلى العقل الجمعي. فالمجتمع في نظرهم هو أصل القيم ومصدر الإلزام، فالتقويم عند أصحاب هذا الرأي إذن عملية اجتماعية خارجة عن ذوات الأفراد وصادرة عن المجتمع تخلع القيم عن الأفعال والأشياء الخارجية بمقتضى العقل الجمعي الإدارة الجمعية التي تعلو على الأفراد وذواتهم، ومن أنصار هذا الرأي "دوركايم" و"كارل ماركس".

وهذه الفلسفة للقيم تفترض أن القيمة ناشئة عن الحتمية الاجتماعية أو الحتمية الاقتصادية ويعطيها المبرر الذي يجعلها متعالية عن الأفراد.(زعيمي، 2004، ص 187).

- الرأي الثالث

وهناك من رد مصادر القيم إلى الأشياء والأفعال في ذاتها، فالقيمة عند أصحاب هذا الرأي "تستغني عن التقويم الإنساني لأن لها الوجود بدونه، إنها خاصة في الأشياء تثير رغبتها فيها بفضل طبيعتها.(الربيع ميمون، 1980، ص 119).

فأصل القيم عند أصحاب هذا الرأي إذن يعود إلى طبيعة الأشياء والأفعال ذاتها والإنسان يكتشف هذه القيم ويهتدي إليها بعقله نظرا لجاذبيتها وقدرتها على التأثير في رغباته، وهذا يعني أن هذه الفلسفة للقيم تفترض أن القيمة لها وجود مستقل عن أي شيء خارج عنها، فهي تتمتع بالاستقلال التام الذي يتصف به الشيء أو الفعل المتصف بها ومن أنصار هذا الاتجاه: أرسطو، ولوى ماينر، والمعتزلة.(زعيمي، 2004، ص 188).

- الرأي الرابع

هذا الرأي يرجع القيم في مصدرها إلى قوة خارجية عن الإنسان والمجتمع، فالقيم تعلو فوق الإنسان وقدراته، وأن الأشياء لا تقوم بذاتها ولا تخلق نفسها بل الله خالقها ومقومها، فهو الذي يعطي قيمة الأشياء والأفعال.

إن القيم لابد أن تكون عامة وثابتة ومطلقة وكلية، بحيث تنطبق على جميع الناس دون استثناء ولا تخضع لإرادتهم وأهوائهم الفردية والجماعية على السواء، وهذا لا يمكن أن يتم إلا إذا سلمنا بوجود الله الخالق.(زعيمي، 2004، ص 188).

وفي هذا الصدد يقول ديكارت: "فالله الصادق هو الذي يمنح للحقيقة معناها، ويجعل البحث عنها مشروعا، فإننا على الرغم مما نتكبده فيه من متاعب لأنه مشروع يقربنا منه، ويغنينا ويثري وجودنا، ولها فإننا إذا أنكرنا وجوده تملكنا اليأس وصار يظهر لنا أن التوهم يسود ميادين الحياة كلها.(الربيع ميمون، 1980 ص 93).

إن التسليم بأن الله هو مصدر القيم يعني:

أ. تميز هذه القيم بالقداسة والهيبة، مما جعل هذه القيم أمرا نابعا من ذات الإنسان عن طاعة اختيارية الله ونية صادقة لكسب رضاه.

ب. أن يصبح للالتزام الأخلاقي والمسؤولية معنى.

ج. أن يتوفر للقيم سند حقيقي.

د. الإبقاء على إرادة الإنسان وحريته في اختيار القيم التي يرتضيها.

هـ. توفر شروط الاستقرار والثبات في المجتمع.

و. بقاء ذلك الحافز المتجدد على العمل والاستقامة في ذات الوقت.

ز. توفر الميزان الثابت والعادل للحكم على الأشياء والأفعال.(زعيمي، 2004، ص 190).

ب- وظائف القيم الاجتماعية

للقيم الاجتماعية عدة وظائف يمكن إجمالها فيما يلي:

- تعمل كمعيار لتوجيه السلوك الصادر عن الأفراد في المواقف المختلفة.
- تعمل على بناء شخصية التلميذ وتساعده على التكيف مع الأوضاع المستجدة.
- تعمل على تنظيم المجتمع وضبطه واستمراره.
- تحافظ على البناء الاجتماعي.
- تساعد في تحقيق التكامل في المجتمع من خلال النسق القيمي العام الذي يعطي الشرعية للأهداف والمصالح الجماعية ويحدد المسؤوليات.
- تساعد في حل الصراع واتخاذ القرارات، ذلك أن القيم "هي مجموعة من المبادئ التي يتعلمها الفرد لتساعده على الاختيار بين البدائل المختلفة وحل الصراعات واتخاذ القرارات في المواقف التي تواجهه".(عقلة مجلي الخزاعلة، 2008، ص 38).

وهنالك من أعطى تفصيلا لوظائف القيم ضمن محورين هما:

1- وظائف القيم على المستوى الفردي:

- أنها تهيئ للفرد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنه، فهي تلعب دورها في تشكيل الشخصية الفردية وتحديد أهدافها، في إطار معياري صحيح.
- أنها تعطي الفردية إمكانية أداء ما هو مطلوب منه ليكون قادرا على التكيف والتوافق بصورة إيجابية.
- تحقق للفرد الإحساس بالأمان فهو يستعين بها على مواجهة ضغن نفسه والتحديات التي تواجهه في الحياة.
- تعطي للفرد فرصة للتعبير عن نفسه وتأكيد ذاته.
- تعمل على إصلاح الفرد نفسيا وخلقيا وتوجيهه نحو الإحساس والخير والواجب.
- تعمل على ضبط الفرد لشهواته كي لا تتغلب على عقله ووجدانه.(أبو الفين علي خليل، 1988، ص 28).

2- وظائف القيم على المستوى الاجتماعي

- تحافظ على تماسك المجتمع فتحدد له أهداف حياته ومثله العليا، ومبادئه الثابتة.

- تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه لتحديثها الاختيارات الصحيحة، ذلك يسهل على الناس حياتهم ويحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد.

- تربط أجزاء ثقافة المجتمع ببعضها البعض حتى تبدو متناسقة، كما أنها تعمل على إعطاء النظم الاجتماعية أساسا عقليا، يصبح عقيدة في ذهن أعضاء المجتمع المنتمين إلى هذه الثقافة.

- تقي المجتمع من الأنانية المفرطة والنزاعات والشهوات الطائشة، فالقيم والمبادئ في أي جماعة هي الهدف الذي يسعى جميع أعضائها الوصول إليه.

- تزويد المجتمع بالصبغة التي يتعامل بها مع العلم وتحدد له أهداف ومبررات وجوده، وبالتالي يسلك في ضوئها وتحدد للأفراد سلوكياتهم.(الزيود، 2008، ص 27).

4- تصنيفات القيم وأهميتها

أ- تصنيفات القيم

فيما يتعلق بأنواع القيم الاجتماعية، فالملاحظ وجود تصنيفات عدة يصعب حصرها ولكن يمكن الإشارة إلى أكثرها شهرة ومن بين هذه التصنيفات ما يلي:

❖ **حسب المستوى**

- القيم النظرية أو العلمية: وتشير إلى اكتشاف الحقيقة، وسيادة الاتجاهات المعرفية.

- القيم الاقتصادية: وهي القيم المتعلقة بالحياة المادية للإنسان والمجتمع، التي تعلي من قيمة الأشياء ومنافعها المادية.(علي الحاج محمد، 2012، ص 189).

- القيم الاجتماعية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس، فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم ويجد في ذلك إشباعا له، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بالعطف والحنان والإيثار وخدمة الغير.

- القيم الجمالية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق والتنسيق ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بالفن والابتكار وتذوق الجمال والإبداع الفني ونتائجه.(محمد الزعبي، 2013، ص 169).

- القيم الدينية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء الظاهري فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه ويحاول أن يصل نفسه بهذه القوة، ويتميز الأشخاص الذين تسودهم هذه القيمة بإتباع تعاليم الدين في كل النواحي.

- القيم السياسية: ويعبر عليها اهتمام الفرد بالنشاط السياسي وحل مشكلات الجماهير ويتميز الأشخاص الذين تسودهم هذه القيمة بالقيادة في النواحي المختلفة ويتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم.(عبد الرحيم علي، 2008، ص 28).

❖ **حسب المعتقد**

حاول "روكاتش" (ROKEACH) تصنيف القيم حسب مقصدها إلى:

- القيم الوسيلية: هي التي ينظر إليها الأفراد والجماعات على أنها وسائل لغايات أبعد كالقيم الأخلاقية والكفاءة.

- القيم الغائية: وهي الأهداف التي تضعها الجماعات والأفراد لأنفسها كالقيم الشخصية والاجتماعية.

❖ **حسب شدتها:** وهي:

- قيم إلزامية: تكون ملزمة للجميع من الضروري تنفيذها بالقوة كالقيم الدينية.
- قيم مفضلة: يشجع المجتمع أفراده على التمسك بها لكنه لا يلزمهم بمراعاتها.
- قيم مثالية: وهي التي يحسن الفرد بصعوبة تحقيقها بصورة كاملة كالدعوة إلى مقابلة الإساءة بالإحسان.

❖ **حسب وضوحها:**

- القيم الصريحة: وهي التي يصرح بها، ويعبر عنها بالكلام والسلوك نفسه.

- القيم الضمنية: وهي التي تستخلص ويستدل عليها من ملاحظة الاختيارات التي تكرر في سلوك الفرد.(محمد أبو جادو، 2010، ص 210)

ب- أهمية القيم الاجتماعية

لم تظهر قديما فلسفة تشكك في أهمية القيم في حياة الأفراد والجماعات سوى الفلسفة السفسطائية التي كانت تؤمن بأن الفرد معيار الأخلاق، فكل ما يناسبه يعد قيمه.

وقد حصرت الدعوة الإسلامية منذ بدايتها على الربط بين أصول العقيدة، وعلى رأسها التوحيد وبين القيم الإنسانية والاجتماعية وهذه إشارة بالغة الدلالة على عناية الإسلام واهتمامه بمنظومة القيم.

وفي أكثر من ستمائة إشارة قرآنية إلى مصطلح القيم ترتكز إلى مدلولات من أبرزها الوزن والثبات والاستقامة والمسؤولية، ويضع القرآن الكريم منظومة القيم في إطار القداسة ويعتبرها الطاقة الكبرى لترقية الإنسان والمجتمع والعالم وضبط حركته على الأرض.(جبر سعيد، 2008، ص 30).

وللقيم وظائف عديدة، فهي تنعكس على سلوك الفرد قولا وعملا، كما تنعكس على الجماعة أيضا، ويمكن تناول وظيفة القيم من هذين المحورين:

❖ **على المستوى الفردي**

- تهيئ للأفراد اختيارات معينة، تحدد السلوك الصادر عنهم، وبمعنى آخر تحدد شكل الاستجابات وبالتالي تلعب دورا هاما في تشكيل الشخصية الفردية وتحديد أهدافها في إطار معياري صحيح.

- أنها تعطي للفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه وتمنحه القدرة على التكيف والتوافق الإيجابيين وتحقيق الرضا عن نفسه لتجاوبه مع الجماعة في مبادئها وعقائدها الصحيحة.

- أنها تحقق للفرد الإحساس بالأمان، فهو يستعين بها على مواجهة ضعف نفسه والتحديات التي تواجهه في حياته.

- إنها تعطي للفرد فرصة التعبير عن نفسه، مؤكدا ذاته عن فهم عميق لها ولإمكانياتها.

- أنها تدفع الفرد لتحسيس إدراكه ومعتقداته لتتضح الرؤيا أمامه، وبالتالي تساعده على فهم العالم من حوله وتوسع إطاره المرجعي في فهم حياته وعلاقاته.

- تعمل على إصلاح الفرد نفسيا وخلقيا وتوجهه نحو الخير والإحساس والواجب.

- أنها تعمل على ضبط الفرد لشهواته ومطامعه كي لا تتغلب على عقله ووجدانه لأنها تربط سلوكه وتصرفاته بمعايير وأحكام يتصرف في ضوئها وعلى هديها.(عبد الكريم سلوم وجهاد جمل، 2009، ص 46).

❖ **على المستوى الاجتماعي**

- أنها تحافظ على تماسك المجتمع، فتحدد له أهداف حياته ومثله العليا ومبادئه الثابتة المستقرة التي تحفظ له هذا التماسك والثبات اللازمين لممارسة حياة اجتماعية سليمة.

- أنها تساعد المجتمع في مواجهة التغيرات التي تحدث به بتحديدها الاختبارات الصحيحة التي تسهل على الناس حياتهم وتحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد.

- أنها تربط أجزاء ثقافة المجتمع ببعضها حتى تبدو متنافسة كما أنها تعمل على إعطاء المجتمع المنتمين إلى هذه الثقافة.

- أنها تقي المجتمع من الأنانية المفرطة والنزاعات والشهوات الطائشة حيث أنها تحمل الأفراد على التفكير في أعمالهم.

- أنها محاولات للوصول إلى أهداف هي غايات في حد ذاتها بدلا من النظر إليها على أنها مجرد أعمال لإشباع الرغبات.

- تزويد المجتمع بالصبغة التي يتعامل بها مع العالم، وتحدد له أهداف ومبررات وجوده وبالتالي يسلك في ضوئها ويحدد للأفراد سلوكهم.

تتكامل الوظائف الفردية مع الوظائف الاجتماعية بحيث تعطي في النهاية نمطا معينا من الشخصيات الإنسانية القادرة على التكيف الإيجابي مع الظروف الحياتية لأداء دورها الحضاري المنشود والمطلوب منه.

كما تعطي للمجتمع شكله المميز، ومن أجل هذا يحرص المجتمع على تنشئة أفراده متشبعين بثقافته وقيمته، فالمجتمع بإطاره الثقافي هو الذي يزود الأفراد بنظرتهم إلى الأشياء وطريقة الحكم عليها، وكيف يضيفون عليها قيمة موجبة أو سالبة، ومن هنا تختلف من مجتمع إلى آخر ومن أمة لأخرى.(ضياء زاهر، 1984، ص 32).

5- اكتساب القيم ونظرياتها

أ- اكتساب القيم:

يحتاج الإنسان منذ بداية حياته إلى من يوجهه إلى السلوك المنضبط، فعمل المجتمع على ذلك من خلال عدة مؤسسات تشترك في غرس وتنمية القيم الدينية للأفراد، فاكتساب القيم هي عملية مشتركة بين جميع مؤسسات التنشئة والتي تقع على عاتقها مسؤولية التربية الصحيحة والمتمثلة في توجيهه وضبط السلوك، ومن أهمها الأسرة، المسجد، اللغة والتعليم، الإعلام...الخ

❖ **الأسرة:** تعتبر الأسرة أول مجتمع يقضي فيه الفرد حياته الأولى ويرتبط بها عضويا وعاطفيا في صغره وكبره، وفيها يتشرب القيم والمبادئ والأخلاق الإسلامية مما يؤكد دورها الواضح في التنشئة الخلقية وتهذيب السلوك، لذا فمن الضروري أن تحرص الأسرة على كل ما يؤدي إلى النهوض بأبنائها لما فيه خير وصلاح.(علي السويدي، 1989، ص 82).

والأسرة الصالحة مسؤولة على أن يكتسب أفرادها القيم الاجتماعية عن طريق القدوة، وهذا يستلزم أن يكون الكبار على قدر كبير من الالتزام والاتصاف بالأخلاق الحميدة الكريمة التي يلاحظها الأطفال في كل وقت، وفي كل قول أو فعل.

"فالنظام الأسري المسؤول الأول عن اكتساب الأبناء لقيمهم أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، وقد تصل علاقة الأبناء بأسرهم إلى نقطة حرجة في بداية مرحلة الشباب نتيجة القيود التي يفرضها الآباء وشعور الأبناء بتجاوز مرحلة الطفولة، فالأسرة تكسب أفرادها قيما معينة، ثم تقوم الجماعات الأخرى التي ينظم إليها

الفرد خلال حياته الاجتماعية في مراحل عمره المختلفة بدور مكمل لدور الأسرة".(منبر حسن فهمي، 1999، ص 111-112).

فدور الأسرة في تعليم القيم دور مهم وكبير، لكن لا يمكن إغفال جهات أخرى تقوم بنفس الدور كالمسجد والمدرسة ووسائل الإعلام، إذن فالمسؤولية مشتركة بين الجميع وكل جهة تكمل الجهة الأخرى.

❖ **المسجد:** يعتبر المسجد من أهم المؤسسات التي تهدف إلى تربية النشء تربية دينية وخلقية واجتماعية تقوم على تقوية الإيمان في النفوس وعلى بيان أثر الالتزام بالقيم الدينية والخلقية على السلوك، خاصة وأن المسجد يتوفر على جميع المقومات لذلك العمل من ملقن لهه القيم المتمثل في الإمام ومتلقي لهذه القيم هم جماعة المصلين والمكان هو المسجد، والذي وجد أصلا ليكون مكان لاكتساب العلم والإطلاع على أمور الدين من حلال وحرام، فالدروس التي تلقى في المسجد تكون مواضيعها مستمدة من الواقع المعاش للناس.(جمعة وأسعد جمعة، 2008، ص 120).

"والمسجد هو البيئة الصالحة التي تتربى فيها النفوس وتتهذب فيها الحواس والخلاف وتتآلف فيها النفوس ويتاخى الأفراد والجماعات وتقوى فيها أواصر القربى والتعارف والتراحم".(زكريا بشير إمام، 2000 ص 170).

❖ **اللغة و التعليم**

أ- اللغة: تعتبر اللغة من بين العوامل المساعدة على اكتساب القيم، وذلك باعتبار أن اللغة هي الحامل للقيم التي تسود المجتمع، ومن المؤكد أن عملية الاتصال في ميدان التنظيم والإدارة أساسية لحسن سير العمل، ولرفع مستوى فعالية الاتصال في ميدان التنظيم، وتأتي أهمية اللغة من حيث أنها تعكس \خصية الفرد وثقافة مجتمعه وأنها تساعد على تعديل الشخصية والثقافة، ذلك أن الاختلال اللغوي يؤدي إلى الاختلاف في إدراك وتنظيم الواقع.(الباهي، 1995-1996، ص 23).

وتعتبر اللغة أي لغة ظاهرة اجتماعية تنعكس عليها، وكذلك من خلالها كل الظواهر التي تسود المجتمع من رفعة وانحطاط ومن تقدم أو تأخر ومن نهوض أو سقوط، فإن اللغة تنهض بنهوض المجتمع وتطوره وتسقط بسقوط المجتمع وتأخره.(تركي رابح، 1987، ص255).

ب- التعليم: سيساهم التعليم بصورة كبيرة في نشر قدر من الوعي لدى الأجيال المتلاحقة لأجل بناء مجتمع قوي ومتماسك، وتبقى الأمية من المشاكل التي تعاني منها دول العالم وتعد عائقا من عوائق التقدم الاقتصادي، وفي هذا يقول (محمد إقبال): "إن التعليم هو الحامض الذي يذيب شخصية الكائن الحي ثم

يكونها كما يشاء، "إن هذا الحامض أشد قوة وتأثير من أي مادة كيميائية فهو الذي يستطيع أن يحول جبلا شامخا إلى كومة من تراب.(تركي رابح، 1987، ص 214).

ويعتبر مستوى التعليم متغيرا حاسما وذا أهمية، فهناك فجوة في القيم بين المرتفعين والمنخفضين في مستوى التعليم، أما من ناحية نوع المدرسة فتوجد فروق طفيفة حسب نوع المدرسة، فطلاب الكليات العملية أكثر ميلا لقبول القيم الأخلاقية عن طلاب الكليات النظرية، وربما يرجع ذلك إلى الطبيعة النقدية والتأملية والفلسفية لما يدرسونه من موضوعات.

وكذلك تتأخر القيم بالتفوق الدراسي بالنسبة للفرد، كما أن هناك فروقا بين الذكور والإناث في الأبعاد والعوامل التي ينتظم حولها نسق القيم.(منير حسن فهمي، 1999، ص 112)

❖ **الإعلام:** تلعب وسائل الإعلام التي يحتك بها الأفراد على اختلاف أعمارهم أطفالا وشبابا دورا كبيرا في عملية التنشئة الاجتماعية وفي خلق الوعي الاجتماعي.

وهذه الوسائل متعددة ومتنوعة، وتشمل الإذاعة والتلفزيون والسينما والصحف والمجلات والتسجيلات المختلفة، وتلعب وسائل الإعلام دورا حيويا في تنشئة أفراد المجتمع وتكوين شخصيتهم وتزويدهم بالخبرة والمعرفة ويتوقف تأثير كل وسيلة من هذه الوسائل على مدى فعاليتها ونوعية مضمونها ومحتواها.(مصطفى الباهي، 1995-1996، ص 28).

ففي هذا الصدد يؤكد الفيلسوف الألماني "ألبرت أشفيتسر" في كتابه "فلسفة الحضارة" << أنه لم يتحقق شيء و قيمة في هذه الدنيا إلا بالحماس والتضحية، وأنه لا سبيل لإقناع الناس بحقيقة الحياة وبالقيم الصادرة بالأخلاق إلا بنشأة العقلية الإيجابية الخلاقة التي تحوي هذه المعتقدات كمحصلة لصلة روحية باطنه بالعالم، وأنه عندئذ تصبح هذه المعتقدات قوية وواضحة وراسخة وتكييف كل أفكار الإنسان وأفعاله.>>

فإن القيم والأسس التي تقوم عليها فلسفة الإعلام إذا غابت عن عقل رجل الإعلام أو أصبحت باهتة وغامضة فإن محصلة عمله تصبح التخبط والتشتت وبهذا فالمجتمع بحاجة إلى فلسفة الإعلام الواضحة والمعبرة عن واقعة وعقيدته وآماله.(سيد محمد، 1983، ص 208).

ويرى "كراثوول"KRWTHZOL أن اكتساب القيم يحدث عبر عمليات متسلسلة على نحو هرمي ذات خمسة مستويات وهذه المستويات هي:

- مستوى الاستقبال: Respeptionel Level

ويشير هذا المستوى إلى مرحلة وعي المتعلم وحساسيته بالمشيرات المحيطة به، ورغبته في استقبالها وضبط انتباهه، وتوجيهه نحو مثيرات معينة دون غيرها لأهميتها في نظره.

- مستوى الاستجابة: Responce level

ويتعدى المتعلم في هذا المستوى مجرد انتباه إلى الاندماج في الموضوع أو الظاهرة أو النشاط مع الشروع بالارتياح لذلك.

- مستوى التقييم: evaluation level

ويعطي المتعلم في هذا المستوى قيمة أو تقدير للأشياء أو الظواهر أو الأفكار ويسلك سلوكا متسقا وثابتا إزاء بعض الموضوعات، يجعلنا نستنتج أن لديه قيمة معينة.

- مستوى التنظيم: organization level

يشير إلى الظروف التي يواجه المتعلم أكثر من قيمة ترتبط بها، ويكون بعضها متعارضا معها، ويتم بناء هذا التنظيم تدريجيا وهو قابل للتغيير والتعديل بحذف أو إضافة قيم جديدة إليه.

- مستوى الوسم بالقيمة (التميز): charadoctorization level

ويكتسب فيه المتعلم نظام قيمي معين يمكنه من التحكم في سلوكه، بحيث يمكن تمييزه عن غيره من الأفراد من خلال الميول الضابط ويوسم بقيمه حيث تنتهي عملية التذويب، وذلك باكتمال المعتقدات والأفكار والاتجاهات والقيم في نظره شاملة للحياة تتسم حياتها وتطبعها بطابع مميز.(بوفعلي وعبد الحافظ سلامة، 2007، ص 210).

ب- نظريات اكتساب القيم

لقد حاولت بعض المدارس الفكرية تفسير عملية اكتساب القيم للوصول إلى فهمها وتفسيرها وسوف نستعرض أبرز هذه النظريات فيما يلي:

1- نظرية التحليل النفسي:

ترى مدرسة التحليل النفسي وعلى رأسهم "سيجموند فرويد" أن عملية اكتساب القيم الاجتماعية والإنسانية تبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة حيث يكتسب الطفل أناه الأعلى من خلا التوحد مع الوالدين "فالأنا الأعلى يعكس معايير المجتمع ويناضل من أجل حمايتها وينشأ من التوحد بالوالدين من حوالي سن الثالثة حيث ستدخل على الطفل بعض الأنماط المعتقدة من سلوك أحد الوالدين تشمل قيمه واتجاهاته ومعاييره وسماته الشخصية.(خطاب، 2004، ص 68).

إذن فالأنا الأعلى هو عنصر يمثل سلطة الداخلية ناتجة عن تمثل الفرد بالقيم والمعايير السائدة في المجتمع "ومن هنا يتكون لدى الطفل نظام من القيم والقواعد المتمثلة بالمحتويات والمرغوبات فيكون ما أسماه فرويد بالأنا الأعلى وهو ما يقابل ما يسمى بالضمير" (محمد علي أبو جابر، 2006، ص 212).

ومن جهة أخرى نجد بعض منظري التحليل النفسي المعاصرين أمثال فلوجل Flugel، وسيتينج Settlag ينبذون فكرة "أن السلوك والقيم يتمثلان ببساطة في استدماج القيم الوالدين والمجتمعات منذ الطفولة المبكرة ويعتبرون التوحد والتطور الاجتماعي والأخلاقي في عمليات إبداعية مستمرة تمتد إلى المراهقة والرشد" (خطاب، 2004، ص 78).

حيث أن هناك العديد من المؤثرات الخارجية التي نساهم في تغيير التوجهات الاجتماعية والقيم الشخصية.

2- نظرية التعلم الاجتماعي:

يركز أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي وعلى رأسهم "باندورا" على أهمية تعلم الفرد في إطار تبادلي بين أفراد المجتمع بطرق مباشرة أو غير مباشرة.

ويرى أن الأفراد يضعون معايير يحققونها لأنفسهم من خلال ملاحظة معايير الآخرين والتدعيمات الفارقة لها وينتج عن التمسك بهذا التدعيم الذاتي بينما يؤدي انتهاكها إلى العقاب الذاتي، بهذه الطريقة يتم اكتساب السلوك بعيدا عن الضبط الخارجي ومن المحتمل أن يكون النموذج الذي هو وضع القوة أو السلطة، وبصورة متشابهة فالنموذج الذي يتميز بالاهتمام بالطفل سوف يكون أكثر تأثيرا.

إذن فالطفل عنا يبحث عن النموذج القدوة أي شخص يقتدي به، كرؤية الشخص يتصرف بكرم مثلا يؤدي إلى زيادة سلوك الكرم، وحديثا تم إضافة بعض العوامل الهامة وخاصة المعرفية حيث تلعب النوايا وعمليات التقييم الذاتي أدوارا هامة في تنظيم السلوك، ومن خلال استخدام التمثيلات المعرفية، يكون بمقدور الأفراد توقع نواتج السلوك والتصرف بطرق يكون القصد منها إحداث الحالة المرغوب وهم يضعون كذلك أهدافا لأنفسهم ويقيمون أنفسهم بصورة سلبية إذا لم يتصرفوا بطرق منسقة مع مثيلاتهم المعرفية عن السلوك الملائم، حيث يلعب القائمون بالتنشئة الاجتماعية دورا رئيسيا في تعلم السلوك الأخلاقي بالإضافة إلى التنظيم الذاتي للأفراد لسلوكهم وفق القواعد والقيم المستدمجة.

3- النظرية الارتقائية:

تنظر النظرية المعرفية التطورية إلى اكتساب القيم أنها عملية إصدار أحكام ترتبط ارتباطا وثيقا بنمو التفكير عند الطفل واكتساب القيم في نظر المدرسة ليس محاكاة لنموذج اجتماعي أو تكييف للسلوك

الاجتماعي بمقتضى المثيرات البيئية أو الإخضاع لقواعد معينة، وإنما تؤكد أن الفرد ينشأ من محاولة الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية وقدراته العقلية ويعتبر "بياجيه" من أوائل رواد هذه المدرسة "فقد أبدى اهتماما في بعض الدراسات التي قام بها بنمو حكم الطفل الاجتماعي وطريقته في التفكير حول الأسئلة التي تتعلق بالصواب والخطأ وفهمه للقوانين الأخلاقية والاجتماعية.(أبو مغلي، 2007، ص 211)

وقام "كولبرج" وتلامذته ببناء نظرية تفصيلية مستخدما أسلوب بياجيه نفسه وحدد في نظريته مراحل النمو التي يمر بها الطفل والبناءات المعرفية المتضمنة التفكير الأخلاقي.

فبياجيه ينظر إلى الطفل على أساس أنه يأتي إلى هذا العالم وهو مزود بإمكانيات معينة للتفاعل مع البيئة واستكشافها، هذه الإمكانيات تنمو وتتعدل نتيجة الخبرة، فإذا اقتصر أسلوب الطفل على أسلوب معين دون تعديل نتيجة لعدم مواجهته بأشياء جديدة في البيئة سيكون نموا بطيئا، "وانتهى بياجيه إلى أن الاجتماعية التلقائية الكليم لا يتم الوصول إليها في العادة قبل مرحلة المراهقة المبكرة.(خطاب، 2004، ص 72).

وقد وضع بياجيه ثلاث مستويات وهي:

1- المستوى الأول: ما قبل التقيد بالأعراف والتقاليد (من 4 إلى 10 سنوات تقريبا) يتأثر الطفل في هذا المستوى بالقواعد والتسميات التي تنسبها الثقافة للخبرة والنشر والصواب والخطأ يتضمن هذا المستوى مرحلتين هما:

- المرحلة 1: التكثيف للثواب والعقاب والإخضاع للقوى الجسدية والمادية المتفوقة (التوجه نحو العقوبة والطاعة).

- المرحلة 2: ومستوى التكيف الأناني الساذج (التوجه النسبي الذرائعي).

2- المستوى الثاني: التقيد بالأعراف والتقاليد (من 10إلى 18 سنة تقريبا) وجوهر هذا المستوى يركز على عملية التكيف مع المعايير الاجتماعية السائدة، ويتضمن هذا المستوى مرحلتين:

- المرحلة 1: التكيف ليصبح الولد الطيب والبنت الطيبة (توافق العلاقات الشخصية المتبادلة) يتمثل الفرد في هذه المرحلة للفكرة التقليدية السائدة عن ماهية السلوك الحسن فيتخذ منها معيارا لسلوكه لتكوين انطباعات جيدة عنه لدى الآخرين.

- المرحلة 2: التكيف مع السلطة الاجتماعية وقواعد النظام الاجتماعي (التوجه نحو النظام والقانون) يتمسك الفرد في هذه المرحلة بالقوانين والنظم الاجتماعية السائدة والتزامه بها يكون ذاتيا وداخليا في حين يكون هذا الالتزام في هذه المرحلة السابقة خارجيا.(زكي الجلاد، 2005، ص (189-191)).

3- المستوى الثالث: ما بعد التقيد بالأعراف أو مستوى الاستقلال (18 سنة فما فوق تقريبا) تظهر في هذه المبادئ الاجتماعية والأخلاقية التي يؤمنون بها.(خليفة، 1992، ص 42).

ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما:

- المرحلة 1: التكيف مع مبادئ العقل الاجتماعي وفيها ينزع الفرد إلى روح القانون وليس على المجتمع ويتمثل ذلك الالتزام بالقوانين والأنظمة والحرص على مصلحة العامة.
- المرحلة 2: التكيف طبقا لمبادئ الضمير الكلية والثابتة: تشكل هذه المرحلة أعلى مرحلة النمو الاجتماعي والأخلاقي عند الفرد وهي تعني أن السلوك الاجتماعي يكون منبثقا من الذات أو الضمير، وهو ينظر إلى الطفل على أساس أنه يأتي إلى العالم وهو مزود بإمكانيات معينة للتفاعل مع البيئة واستكشافها، هذه الإمكانيات تنمو وتتعدل نتيجة الخبرة، فإذا اقتصر أسلوب الطفل على أسلوب معين دون تعديل نتيجة لعدم مواجهته بأشياء جديدة من البيئة سيكون نموه بطيئا.(عبد المعطي، 1970، ص 106).

4- النظرية السلوكية

ويرى أصحاب هذه النظرية أن عملية اكتساب القيم والأخلاق تتم عن طريق التعزيز السلبي والتعزيز الإيجابي يتعاملون مع القيم على أنها إما إيجابية أو سلبية، كما أنها ليست أكثر من استنتاجات من السلوك الظاهر للفرد.

وينظر السلوكيون "إلى القيم كسلوك يتم اكتسابه نتيجة عملية تفاعل المتعلم مع المثيرات البيئية وتعزيز استجابته لها فمن الممكن أن يتعلم الفرد السلوك المرغوب فيه والسلوك غير المرغوب فيه، وذلك اعتمادا على مبادئ التعلم ذاتها القائمة على تدعيم الاستجابات وتعزيزها، والسلوك الاجتماعي يتعلم ويكتسب بالطريقة ذاتها التي يكتسب فيها أي سلوك آخر، وذلك عن طريق التعلم الشرطي.(منير حسن فهمي 1999، ص 125).

وفي الأخير نستنتج أن كل من نظرية التحليل النفسي والتعلم الاجتماعي والنظرية الارتقائية والسلوكية لها إسهام في تفسير كيفية اكتساب القيم، وذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، فنجد أن نظرية التحليل النفسي التي تزعمها "فرويد" قد ركزت على دور الوالدين في تعليم وتلقين القيم والقواعد الأخلاقية والاجتماعية في حين نجد أن نظرية التعلم الاجتماعي تركز على النموذج أو القدوة بالإضافة إلى بعض العمليات الأخرى كالنوايا والمقاصد، أما النظرية الارتقائية فقد نظرت إلى القيم كعملية تطورية ذات طابع تلقائي حيث يكون الطفل مدفوعا بالنضج البيولوجي من خلال تتابع تدريجي للمراحل النهائية وإن اختلفت في عددها.

ثانيا: القيم الدينية

للقيم الدينية في حياتنا اليومية أهمية بالغة إذا استطعنا تحديد دلالتها تحديدا واضحا لفهم أنماط التفاعل الاجتماعي التي تتم بين الأفراد والجماعات بحيث تعتبر القيم قواعد موجهة للسلوك والتفاعل.

1- مفهوم القيم الدينية

مفهوم القيم من المفاهيم الشائعة في مختلف العلوم الاجتماعية والإنسانية بحيث لا يوجد اتفاق أو إجماع بين العملاء حول تعريف واحد وذلك لاختلاف منطلقاتهم الفكرية وحقولهم المعرفية.

كما أن القيمة بمعناها المعاصر ترجع في أصولها إلى فلاسفة اليونان وكان أول من تعرض للقيم الفيلسوف "أرسطو" تحت عنوان الفضائل، حيث جمع نحو ثلاثين منها واعتبر أن كل فضيلة لها طرفان طرف في أقصى اليمين وطرف آخر في أقصى اليسار، والمطلوب الوسط وهو القيمة المطلوبة، كالجبن والتهور وبينهما فضيلة الشجاعة.(الشنقيطي، 2007-2008، ص 56).

وتعرف أيضا القيم الدينية لدى البعض على أنها نوع من أنواع القيم وبأنها تخص جانب معين من اهتمامات الفرد، فالقيم الدينية هي اهتمامات الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وهو يحاول أن يربط نفسه لهذه القوة بصورة ما.(ذياب، 1980، ص 75).

وفي هذا التعريف نوع من الحصر والتقييد فالقيم الدينية أشمل من ذلك "فهي تؤثر تأثيرا عظيما على أنساق القيم الأخرى، فالقيم السياسية يجب أن تؤسس على القيم الدينية، والحرب لها جزاء ديني وتعتبر واجبا دينيا والنظم التعليمية يجب أن تعكس القيم الدينية، وبناءا على ذلك فإن كل أنشطة الإنسان سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي من المتوقع أن تعكس القيم الدينية.(بيومي، 2004، ص 132).

2- تطور القيم الدينية وخصائصها

يقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي تعيش فيه وهو يحاول أن يربط نفسه بهذه القوة بصورة ما، ولا يعني ذلك أن الذين يمتازون بهذه القيم هم النساك الزاهدين، فبعض الناس يجدون إشباع هذه القيمة في طلب الرزق والسعي وراء الحياة الدنيا باعتبار أنها عمل ديني.(ذياب، 1980، ص 75).

❖ **خصائص القيم الدينية**

أما عن خصائص القيم الدينية فإن من أهمها ما يلي:

1- مناسبتها وملاءمتها مع خصائص المجتمع الطبيعية الفطرية في الإنسان الفردية منها والاجتماعية وهي من ثم تتصف بالإنسانية والاجتماعية والواقعية.

2- جاءت القيم الدينية لتساير التجدد المستمر في الحياة الإنسانية والاجتماعية في كل أطوار نموها وخلال نبرتها المتجددة، بحيث تترك للفرد والجماعة حرية تامة في السلوك في إطارها شريطة المحافظة على هذا الإطار، والاتفاق والتكيف معه.

3- من خصائصها أيضا أنها ترتبط بالسلوك البشري في كل مظاهره وأبعاده، حينما يترجم إلى أنشطة وأفعال في داخل النظم الاجتماعية المكونة للمجتمع البشري.

4- فالقيم الدينية يمكنها أن تشمل وتحتوي المواقف الحياتية بأكملها.

5- تمتاز بالشمولية خاصة في التشريع الإسلامي الذي يربط بين المادة والروح.(السيد سلطان، 1983، ص 94-95).

❖ **تطور القيم الدينية**

إن المجتمعات البشرية في تطور مستمر، وهذا التطور يأخذ أشكالا مختلفة منها ما يتعلق بأساليب الحياة ووسائل المعيشة وطرائق التفكير فما هو موقف القيم الدينية من هذا التطور المستمر؟ وهل تستطيع هذه القيم أن تواكب الحياة في تطورها، وأن تستجيب لحاجات المجتمع المتغير من حال إلى حال؟.

وللإجابة على هذين السؤالين فإن: القيم الدينية فيما احتوته من مبادئ عامة، حثت الإنسان على أن يستمتع بزينة الحياة وألا ينسى نصيبه من الدنيا، وأن يجاهد في عمارة الأرض التي استخلفه الله فيها، ولم يقيد الدين ذلك إلا بالحدود التي تحمي الفرد والمجتمع من عواقب الإسراف والبغي.

والإنسان قد تطور أسلوب تفكيره، بما يكتسب من تجارب العلم والمعرفة، وللدين في هذا قيمته التي تحث على احترام العقل والتفكير في ملكوت السماوات والأرض، وقد يتطور أسلوب حياته من البداوة إلى الحضارة، وللدين في هذا أيضا توجيهه إلى أن الله سخر للإنسان ما في الأرض جميعا.(كامل حته، 1986، ص 246).

إن التطور الذي حققه الإنسان ومازال يحققه في حياته لا يتطلب بالضرورة الخروج عن القيم الدينية أو استبدالها بقيم أخرى غيرها، لأنه إنما يتحقق هذا التطور من خلال ما تدعو إليه القيم التي تستهدف تحقيق معنى وجود الإنسان في حياته.

3- القيم الإسلامية إجرائيا

إن مفهوم القيم الإسلامية هو تلك المعايير التي جاء بها القرآن الكريم والسنة المطهرة، ودعا إليها الإسلام، وحث على الالتزام والتمسك بها وأصبحت محل اعتقاد واتفاق واهتمام لدى المسلمين، إذ تمثل موجهات لحياتهم ومرجعا لأحكامهم إذ يحدد من خلالها المقبول وغير المقبول، والمستحسن والمستهجن والمرغوب وغير المرغوب فيه، من الأقوال والأفعال ومظاهر السلوك المختلفة.(الشنفيطي، 2007-2008 ص 63).

والقيم الإسلامية في مجموعها نوعان:

1- القيم السلبية (التخلي): وتتجلى في هجر ما نهى الله عنه من شرور وموبقات كشرب الخمر والزنا والكذب والسرقة...الخ.

2- القيم الإيجابية: وهي القيم التي كلف المسلم بالتحلي بها وأخذ نفسه بمقتضياتها مثل، الصدق والأمانة والرحمة وصلة الرحم والكرم وحسن الجوار، والتعاون والعبادة.(قميحة، 1984، ص 41).

التعريف الإجرائي: القيم الدينية هي مجموعة القيم المكتسبة من خلال الانتماء المذهبي (مالكي، إباضي) والانتماء الحركي (سلفي، إخواني، دعوة وتبليغ).

4- مظاهر أزمة القيم الدينية

بناءا على ما تقدم فأزمة القيم الإسلامية ناتجة من عولمة نظم التربية في البلاد العربية كون المظاهر الآتية تشير إلى أنها خاضعة لآلية فعل العولمة ويتجلى ذلك في العديد من المظاهر منها:

- استمرار محاكاة نظم التعليم العربية لأنماط التعليم الغربية التي نشأت في عهود الاستعمار القديم، في إطار احتفاظها ببناها التقليدية فتنمو وتتطور بنفس تلك البنى، وتأخذ منها نظمها وتنظيماتها، ومحتوى الكثير من المقررات الدراسية ولاسيما في التعليم العالي، وكذا الأساليب والأنشطة التعليمية التي تضاف إلى ما هو قائم، ودون تغيرات جوهرية تذكر، وكلما تزايد عجز نظم التعليم العربية في الوفاء باحتياجات المجتمعات العربية، ترسخ الشعور بالنقص، وبتفوق نظم التعليم الغربية، وتزايد الاطمئنان بها.

- انتشار التعليم الملائم للحضر حتى وصل إلى أقاصي المناطق الريفية النائية وهو تعليم يخدم القطاع الحديث في المدن العربية المرتبطة بالخارج ناشرا بذلك أنماط الحياة الحضر في الريف، والتطلع إليها،

ومساهما بدور كبير في إحداث تنمية مشوهة تهمش الريف وتسخر إمكانية الخدمة للحضر، وتحول الريف من منتج إلى مستهلك لمنتجات الحضر.

- نمو نظم التعليم النظرية التي تنشر قيم الثقافة الاستهلاكية والذاتية والمنفعة الخاصة...الخ على قيم: العلم والإيمان بالله والعمل والإنتاج ...الخ.

- الانتشار السريع لتعليم اللغات الأجنبية في نظم التعليم في البلاد العربية وخصوصا اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية، بل ثمة مؤسسات تعليمية كثيرة تدرس كل المقررات الدراسية باللغة الإنجليزية، ولاسيما في المؤسسات التعليمية الخاصة حتى تراجعت اللغة العربية وضاق استخدامها، وبالتالي تدنت المعرفة بأصولها وخاصة بين الشباب العربي.

- التصاعد المستمر في نمو مؤسسات التعليم الخاصة المقتصرة على التعليم النظري في التعليم العام، ويغلب عليها التخصصات الإنسانية في التعليم الجامعي وأغلبها تدرس باللغة الإنجليزية بل تتسابق فيما بينها في تبني نظم وبرامج تعليمية غربية، والأخذ بالمناهج التعليمية الغربية، أم محاكاتها في أساليبها وأنشطتها، حتى وصل الأمر إلى تسابق العديد من مؤسسات التعليم في البلاد العربية للعمل تحت أسماء بعض المؤسسات التعليمية الغربية، أو تمثيلها في هذا البلد العربي أو ذلك أو تعمل تحت اسم غربي.

- سيطرت ثقافة السوق على جميع نشاطات التعليم شأنها في ذلك شأن تحرير التجار والسوق، المدعومة من اتفاقية (الجات) التي اشترطت على الدول المنظمة إليها بتغيير مناهجها التعليمية وتحرير الخدمات التعليمية.

- تراجعت –على نمو متزايد- الأدوار التربوية التقليدية للمدرسة والأسرة وللمسجد، لإنتاج وإعادة إنتاج منظومة القيم الاجتماعية والعادات والتقاليد التي تؤسس البنى التحتية للثقافة الوطنية.

- تزايد الاتجاه نحو تحرير التعليم والتعلم من ظروف المكان والزمان بظهور بيئات تربوية مفتوحة خارج مؤسسات التعليم أو ضمنها، تنتج لكل دارس أو أي شخص من تعليم نفسه بنفسه وتنمية قدراته ومهاراته وفقا لاستعداداته وقدراته، ومن ثم تشكيل وعي واتجاهات وقيم النشء والشباب وتشكيل قيمهم واتجاهاتهم وفقا لما تقصده ثقافة وإيديولوجية العولمة.(علي الحاج محمد، 2012، ص 201-202).

5- قيمة التعاون

أ- تعريف التعاون: تشتق كلمة تعاون من كلمتين لاتينيتين، كلمة"co" تعني معا Together وكلمةoperari وتعني عمل، والتعاون هو عملية اجتماعية، وهو الشكل الرئيسي للعلاقات والتفاعل داخل الجماعات، فالناس

لا يستطيعون أن يجتمعوا على غير تعاون، أو دون أن يشتركوا معا في العمل من أجل السعي وراء المصالح المشتركة.(عبد الحميد أحمد رشوان، 2005، ص 162).

كما ويعرف التعاون بأنه تضافر جهود الناس وتكاتفهم لتحقيق أمر معين فيه مصلحتهم.

وهو أيضا مشاركة الناس في الأعمال المختلفة بإخلاص لتحقيق الخير للارتقاء بالفرد والمجتمع، وتشمل تعاون الأفراد بينهم وتعاونهم مع غيرهم في كل ما يعود بالنفع عليهم وعلى أمتهم.

- ويعرفه البعض بأنه: "عملية اجتماعية تعبر عن علاقة التساند والتآزر والتكاثف والمساعدة لمصلحة طرفي العلاقة وقد يتعاون الناس لتحقيق مصلحة لفئة أو مجموعة أشخاص، ولكنهم يضرون بالمجتمع كما يحدث بين عصابة من الأشرار عندما يعاونون من أجل السرقة والاعتداء على فئات أخرى من المجتمع وبذلك فهذا التعاون من أجل الفساد والعدوان والشر وهو تعاون هدام مضر بالمجتمع

ويعتبر التعاون عملية اجتماعية لها وجهان ضار ونافع ولهذا نهى الله عن الأول وأمر بالثاني.(زعيمي، (دون سنة نشر)، ص 230).

لقوله تعالى:<< وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واتقوا الله إن الله شديد العقاب>> (سورة المائدة، الآية رقم 2).

غير أن المراد بالتعاون في هذه الدراسة هو الوجه الثاني الذي مجاله البر والتقوى وليس الإثم والعدوان، فالتعاون غايته ليست دنيوية فقط، بل الغاية منه كسب رضا الله عز وجل، مما يجعله قيمة دينية، والتعاون يكون في جميع الجوانب المادية والمعنوية، وهذا من أساسيات وموجبات الإيمان.(جلال سليمان صديق، 1996، ص 43).

ب- أنواع التعاون: هناك تقسيمات كثيرة للتعاون وهنا من يرى أن التعاون نوعان: تعاون بين أفراد الأمة الواحدة وتعاون بين الأمم.

- **التعاون بين أفراد الأمة الواحدة:** الإنسان مدين بحياته ووجوده للمجتمع، فلولا اجتماع أبويه وتعاونهما ما وجد، ولا تربى، وليس يستطيع بعد أن ينقطع عن العالم ويتجرد من كل مل كسبه منه فهو حتى لو عاش في جزيرة وحده، إنما يستعمل – في تحصيل رزقه وصيد الحيوانات التي حوله- الآلات التي علمه إياها المجتمع، بل هو لو لم يتخذ معه آلات ولا كساء فإنما يجمع ما يقتاته وينسج ما يلبسه لمعلومات هو مدين بها لمجتمعه.

فالتعاون بين الأفراد لابد منه للحياة، وكلما تقدم الناس في الحضارة كانت حاجتهم إلى التعاون أشد.

ويظهر ذلك جليا إذا قارنت بين سكان القرى وسكان المدن، فالفلاح يزرع وهو يطحن ويخبز ولا يستعين على ذلك إلا بأهل بيته، وقد ينسج ملابسه بنفسه من صوف غنمه، ويربي أولاده في حقله وعلى الجملة فمطالب الحياة لديه بسيطة قليلة يقوم في أكثرها بنفسه وأهله، على عكس سكان المدن.

فكثرة الحاجات والمطالب وشدة الحاجة إلى التعاون ألجأت الناس إلى توزيع الأعمال وتخصيص كل طائفة لعمل، وتعاون كل طائفة من العمال مع الأخرى.

فالكتب مثلا اشتراك فيها ألوف من العمال قبل أن تصل إلى القراء، وهذا كله يكون بقيمة ألا وهي قيمة التعاون.

والتعاون الضار لا ترضى عنه الأخلاق، إنما ترضى الأخلاق عن أنواع من التعاون تزيد في رقي الأمة كالتعاون على حماية العمال من أرباب رؤوس الأموال وكجمعيات التأليف، ونوادي الفنون والألعاب الرياضية وجمعيات البر والإحسان، وجمعيات التعليم، فالتعاون بين هذه الجمعيات والنقابات يزيد في سعادة الأمة ويعين على نهوضها.(أمين، 1931، ص 102)

❖ **التعاون بين الأمم:** هذا التعاون يكون في ضروب شتى ومن ذلك: التعاون التجاري، فخيرات هذه الأرض قد توزعت على العالم، فالبن والقطن والأرز والفاكهة والفضة والذهب والحديد ونحوها ليست مجموعة في بقعة واحدة وإنما يكثر في أمة بعض الأشياء ويقل البعض الآخر وهكذا، فتحتاج الأمم إلى التعاون وتبادل ما بينهم من خيرات، ولو أن كل أمة قصرت حياتها على ما عندها من خيرات لاتخمت في بعض الأنواع، وأحست بالجب والفقر في البعض الآخر، ولن تستطع –على العموم- أن تعيش عيشة سعيدة، فبهذا التبادل تتعاون الأمم على تحقيق السعادة، ولذلك من السخافة أن تعمد أمة على إفناء أمة أخرى إذ يكون مثلها مثل تاجر يعمد إلى إحراق منزل عميله.

كذلك تتعاون الأمم في نشر الحضارة، ولعل أوضح مثل لذلك اليابان، فقد رأت حاجتها إلى اقتباس المدينة الغربية فأرسلت البعثات إلى المماليك المختلفة لتدرس نظمها، وكانت النتيجة أن نظمت بحريتها على نمط البحرية الإنجليزية وجيشها على النمط الألماني، واقتبست آلاتها من النمط الألماني أحيانا والنمط الإنجليزي أحيانا وهكذا.

وكذلك تعاون الأمم في الاختراع والاستكشاف.(أمين، 1931، ص 104-105).

ج- أهمية التعاون: إن التعاون من ضروريات الحياة التي لا يستغني الناس عنها، لأن الإنسان محتاج إلى غيره ولا يقدر أن يقوم بجميع أعماله بنفسه دون معاونة الآخرين.

فالتعاون أساس استقرار الحياة وقوة المجتمع وبه تزدهر الحياة وتتنوع سبل الإنتاج وتعمر البلاد.

ومن بين صور التعاون المحمود نجد التعاون في الأسرة عن طريق قيام كل فرد من أفرادها بواجبه، وكذا التعاون بين الأقارب وبين الجيران وبين أفراد المجتمع الواحد والتعاون بين الشعوب.(محمود الساموك، 2005، ص 175).

والتعاون لا يكون إلا في الحق فهذه القيمة في ظل المنهج الإلهي لا يكون إلا في الحق ولا يكون في الباطل، فالمنهج هو منهج الحق والرب هو الحق سبحانه وتعالى، فكيف يتسلل الباطل إلى فكر الفرد والمؤمن والجمع المؤمن.

يقول تعالى: << وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان.>>(سورة المائدة، الآية 6.)

وهذه القيمة تبدأ من دافع الأسرة فيتعاون الزوج مع زوجته على شؤون البيت وتربية الأولاد والإخوة يتعاونون فيما بينهم وبين والديهم وينشئون الأسرة المتعاونة المتحابة.

ويتوسع رداء التعاون ليضم ذوي القربى ويضم الجيران وأبناء الحي وأبناء القرية والمدينة، ليتوسع كل بلاد المسلمين وأقاليمها.(آميدي، 2008، ص 49).

د- الشخصية الإيجابية هي التي تضع التعاون: المنهج الإسلامي يحرص دوما على بناء شخصية الفرد المسلمة وصولا إلى بناء المجتمع المسلم والأمة المسلمة، كلك فإن الكثير من آيات الكتاب المبين والأحاديث النبوية الشريفة، وهي تخاطب الفرد المسلم، فإن المقصود من هذا الخطاب أن يمتد ليشمل المجتمع كله والأمة كلها.

قال (صلى الله عليه وسلم) "المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يسلمه من كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته ومن فرج عن مسلم كربة فرج الله بها كربة من كربات يوم القيامة ومن شر مسلما شره الله يوم القيامة"

"الله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه"

لذلك كان حريا بالمسلم أن يكون عونا لإخوانه ومجتمعه سباقا في خطوته إلى جهد مشترك يجلب الخير لبلده وأمته.

ولا يليق به أن يتخلف عن العمل الجماعي أبدا فدين الله يحث على عمل الخير وعلى التعاون الإيجابي المستمر من أجل خير المجتمع وخير الأمة وخير البشرية جمعاء.(أميدي، 2008، ص 51).

ثالثا: القيم الأخلاقية

تعريف الأخلاق

مفردها خلق، والخلق عبارة عن هيئة في النفس راسخة عنها تصدر الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية، فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلا وشرعا، سميت تلك الهيئة خلقا حسنا، وإن كان الصادر عنها الأفعال القبيحة سميت تلك الهيئة التي هي المصدر خلقيا سيئا.

- وقد عرفها يالجن بأنها: "المبادئ والقواعد المنظمة للسلوك الإنساني التي يحددها الوحي الإلهي لتنظيم حياة الإنسان وتحديد علاقاته بغير على نحو يحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على أكمل وجه.(رفيق العباصرة، 2010، ص 209).

1- تعريف القيم الخلقية

القيم ليست من صنع الإنسان بل هي وحي من الله سبحانه وتعالى، وعلى المسلم أن يستمدها من الشريعة، وبالتالي فالمبادئ والمعايير الأخلاقية موضوعية وليست ذاتية تخضع لميول الإنسان واتجاهاته، ولهذا فالمسلم عندما يقيم سلوكا معينا فإنه يعتمد على ما هو مقرر في الشريعة لا على أساس رغباته وتفضيلاته.

2- وسائل التربية الخلقية

- القدوة الصالحة: من فطرة الطفل أن يميل إلى تقليد قرنائه ولمن هم أكبر منه سنا، مثل الأب والأم، والتقليد من أقوى الوسائل التربوية وخاصة في فترة الطفولة، والقدوة الحسنة من أيسر الطرق لاكتساب الفضائل.

- التربية بالقصة.

- الوعظ والتلقين: عن طريق توضيح الصالح وغير الصالح من الأمور، وحفظ الأشعار والنصائح التي تحث على مكارم الأخلاق.

- الترغيب والترهيب: اعتمد المسلمون على المدح والتشجيع في التربية أكثر من اعتمادهم على الذم والتأنيب ونصح بأن لا يكثر من التأنيب لأنه يميت القلب.

- الاستعانة بميل الطفل إلى الاجتماع بغيره: فالشخصية الأخلاقية لا تنمو إلا في جو اجتماعي، فعن طريق الاختلاط يكتسب الطفل معرفة وخلفا، بالإضافة إلى أنه ينزع إلى التعاون ويبرز فيه الإيثار ويسير نحو الكمال الخلقي.

- استخدام الوسائل التربوية الحديثة: كالسينما والمسرح والتلفزيون وغيرها، في غرس الفضائل الأخلاقية في نفوس النشء.(وليد رفيق العياصرة، 2010، ص 411-412).

الأخلاق التي دعا إليها الإسلام:

❖ **الصدق:** هو مطابقة ما يصدر عن الإنسان من قول أو فعل للحقيقة والواقع وأساسه الالتزام بالحق.

أنواع الصدق:

الصدق في النية، الصدق في الأقوال، الصدق في الأعمال.

❖ **القناعة:** رضا الإنسان بما قسم الله تعالى له.

❖ **الحياء:** خلق كريم يدعو صاحبه، إلى الالتزام بالفضائل، ويمنعه من القيام بكل ما هو قبيح.

أنواع الحياء:

- الحياء من الله، وذلك بالامتناع عن المعاصي والذنوب في السر والعلن.
- الحياء من الناس، وذلك بالامتناع عن المجاهرة بالمعاصي أمام الناس، والتحدث في المجالس عن الفواحش.
- الحياء من النفس، حيث يشعر بسمو نفسه فتكبحه عن المعاصي وتأمره بالخير.

❖ العفة: هي ضبط النفس عن الانسياق وراء الشهوات، والترفع عن الوقوع في الحرمات.

❖ **الحلم:** الصفح عن المسيء والتجاوز عن إساءته مع الصبر على ذلك.

❖ **الزهد:** عدم التطلع إلى ما في أيدي الناس، والاقتناع بما قسم الله تعالى من الرزق.

❖ **العفو**: هو التجاوز عن أخطاء الآخرين، وترك العقاب مع القدرة عليه.

❖ **الشجاعة**: هي الثبات عند الشدائد، والإقدام على القيام بالأعمال الصحيحة دون خوف.

❖ **الكرم:** هو إنفاق المال عن طيب نفس في الأمور التي تنفع الناس.

❖ **الصبر**: تحمل المشاق والتعب والأذى في سبيل الله تعالى، والرضا بقضائه عند وقوع المصائب، وعدم التذمر والتشكي مما وقع من بلاء، ومن أنواعه: الصبر على الطاعة، والصبر عن المعاصي، والصبر على المصائب.

❖ **الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر:** الأمر بالمعروف، هو دعوة الناس إلى الخير، وحثهم على الأخذ بشرائع الإسلام، وما استحسنه من الأقوال والأفعال.

❖ **التكافل الاجتماعي:** هو تضامن أبناء المجتمع وتعاونهم فينا بينهم لدفع الضرر عن أفراده وتحقيق خيرهم، ومصالحهم وإيجاد المجتمع المتعاون المتضامن.(رفيق العياصرة، 2010، ص ص 416-118)

3- قيمة المواطنة

أ- تعريف قيمة المواطنة

لغة: هي مشتقة من وطن وهو حسب لسان العرب "لابن منظور"، الوطن هو المنزل الذي تقيم فيه وهو وطن الإنسان ومحله، ووطن بالمكان وأوطن أقام وأوطنه وطنا والمواطن تفعيل فيه ويسمى به المشهد من مشاهد الحرب وجمعه مواطن وفي التنزيل العزيز: << لقد نصركم الله في مواطن كثيرة >>. وأوطأت الأرض وطنتها توطنا واستوطنتها أي اتخذتها وطنا وتوطين النفس على كل شيء كالتمهيد.(عدنان أبو صالح، دس، ص 503).

عرف مفهوم المواطنة تطورا هاما مع الثورة الفرنسية حيث صدر بيان حقوق الإنسان والمواطن سنة 1789، فأصبح مفهوم المواطنة يشمل الحقوق المدنية والسياسية والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية مع إقرار مبدأ المساواة أمام القانون، وعدم إقصاء الأوليات أو أي فئة في المجتمع.

وقيمة المواطنة تعرف على أنها المعتقدات التي تحدد سلوك الفرد نحو الدولة التي يعيش فيها.(عايض مرضي الهاجري، 2007، ص 10).

ب- أنواع قيم المواطنة

حدد "مرتجي" جوانب تربية المواطنة فيما يلي:

1- الانتماء: وهو حاجة أساسية في أعماق الفرد، وقيم مكتسبة تتضمن دينامية نشطة ومتشابكة يتفاعل فيها الفرد مع البيئة التي يعيش فيها تدفعه إلى الدخول في إطار اجتماعي فكري معين تتمثل في الانتساب الحقيقي للدين، الوطن والأسرة.

2- الولاء: هو جملة المشاعر والأحاسيس والسلوكيات الإيجابية التي يحملها الطالب اتجاه وطنه التي تتجسد في الحب والمسؤولية والبذل والعطاء والتضحية من أجل نصرة الوطن ورفعته.(مرتجي والرنتيسي، 2011، ص 676)

3- الحقوق: مفهوم المواطنة يتضمن حقوقا يتمتع بها جميع المواطنين وهي في نفس الوقت واجبات على الدولة والمجتمع ومن بين هذه الحقوق نذكر:

- أن يحفظ له الدين.
- حفظ حقوقه الخاصة.
- توفير التعليم.
- تقديم الرعاية الصحية.
- توفير الحياة الكريمة.
- العدل والمساواة.
- الحرية الشخصية (حرية التملك، حرية العمل، حرية الاعتقاد، وحرية الرأي)

وهذه الحقوق يجب أن يتمتع بها جميع المواطنين بدون استثناء سواء كانوا مسلمين أم أهل كتاب أم غيرهم في حدود التعاليم الإسلامية، كعدم إكراه المواطنين من غير المسلمين على الإسلام.(عطية بن حامد بن ذياب المالكي، (2009/2008)، ص 28)

4- الواجبات: تختلف الدول عن بعضها البعض في الواجبات المترتبة على المواطن باختلاف الفلسفة التي تقوم عليها كل دولة.

5- المشاركة المجتمعية: فمن أبرز سمات المواطنة أن يكون المواطن مشاركا في الأعمال المجتمعية والتي من أبرزها الأعمال التطوعية، فكل إسهام يخدم الوطن ويترتب عليه مصالح دينية أو دنيوية كالتصدي للشبهات وتقوية أواصر المجتمع، وتقديم النصيحة للمواطنين وللمسؤولين تجسيد المعنى الحقيقي للمواطنة.

6- التسامح: ويعني احترام الفرد للآخرين وآرائهم بغض النظر عن الجنس أو الدين، أو اللغة أو الفكر، أو الإيديولوجية أو الاتجاه السياسي، أو المكانة الاجتماعية وقبول الآخر وتفهمه سواء كان موافقا أو مخالفا لمواقفنا وهو يعني العفو، التصالح والصفح والمسامحة.

7- التربية الأخلاقية: وهي عملية تهدف إلى امتلاك الأفراد لمجموعة من القواعد والمبادئ الأخلاقية الفاضلة، واكتسابه الاتجاهات والمهارات السلوكية الحسنة، وممارستها وفق التعاليم الإسلامية، ووفق المعايير التي تحظى بالتقدير والاحترام من المجتمع وتشترك فيها كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

8- القيم العامة: وتعني أن يتخلق المواطن بالأخلاق الإسلامية والتي منها: الأمانة، الإخلاص، الصدق، الصبر، التعاضد والتناصح...الخ.(مرتجي والرنتيسي، 2011، ص 16)

ج- أهداف التربية الوطنية

تهدف التربية الوطنية إلى:

- تقوية شعور الفرد بالانتماء لوطنه وتقوية إيمانه بأهدافه وتوجيهه توجيها يجعله يفخر بذلك الوطن، ويخلص له ويسهم في توفير أسباب السعادة في الحياة فيه، ولا يتردد في الدفاع عنه عند الحاجة.

كما يجمع التربويون على أن الهدف العام للتربية الوطنية يتمثل في إعداد المواطن الصالح الذي يعرف حقوقه ويؤدي واجباته اتجاه مجتمعه، وقد تعرض كثير من التربويون إلى ذكر أهداف تفصيلي للتربية الوطنية وذلك من منطلقات متعددة تأخذ في عين الاعتبار خصوصية كل مجتمع من حيث العقيدة التي يؤمن بها والفلسفة التي ينطلق منها والظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها.(عبد الله ناصر، 2002، ص ص 246-247).

وقد أورد (عبد الكريم والنصار، 1426هـ) حسب الموسوعة العالمية للتربية (1980) فإن الأهداف العامة للتربية للمواطنة تتشابه إلى حد كبير في كثير من الدول، حيث تتفق على قائمة من القيم، ففي أمريكا مثلا هناك قيم فردية مثل العدالة والمساواة، السلطة والمشاركة، المسؤولية الشخصية اتجاه الصالح العام، وقيم جماعية مثل الحرية، التعددية والخصوصية وحقوق الإنسان، وتوجد قائمة مشابهة في بريطانيا تتمثل في الحرية والتسامح والعدل واحترام العقل، أما في ألمانيا فتوجد قيم مماثلة مثل حفظ حقوق الإنسان وإيجاد ظروف اجتماعية تمكن الفرد من النمو بشكل م وإيجاد مؤسسات اجتماعية.(عطية بن حامد بن ذياب المالكي، 2009/2008، ص ص 31-32).

أما أهداف التربية الوطنية التي جاءت في توصيات المؤتمرات العربية التي عقدت لهذا الغرض فيمكن تلخيصها كما يلي:

- تنمية شعور المواطن بوطنه، وتكوين عاطفة الانتماء لهذا الوطن.
- تنمية الشعور بالقومية بالعربية، والإيمان بها بأصالتها وفصلها على الحضارة الإنسانية.
- تنمية الشعور بحق المواطنين في الفرص المتكافئة والمساواة الاجتماعية والسياسية.
- تنمية الوعي الاجتماعي، والشعور بأهمية الاقتصاد والوطن والمنتجات الوطنية والمستقبل الاقتصادي الأفضل للوطن والمواطن.
- تبصر المواطن بالأخطار التي تهدد وطنه، ونحصنه ضد التسلط الحزبي والطائفي والإقليمي.
- تربية السلوك الوطني على أساس التعاون والعمل المشترك وتحمل أعباء الآخرين وإيثار الصالح العام واحترام حقوق الغير وآرائهم وعواطفهم.

- تربية الضمير العربي، الذي يوجه المواطن العربي في كل ما يؤخذ ويدع مستهديا بمصالح الأمة ومستقبلها.(عبد الله ناصر، 2002، ص 247).

قائمة المراجع: الفصل الثاني

1. إبراهيم عبد الله ناصر: المواطنة: مكتبة الرائد العلمية للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2002.
2. أبولفين علي خليل: القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم الحلبي، المدينة المنورة، 1988.
3. أحمد أمين: الأخلاق، دار الكتب المصرية، القاهرة (مصر)، ط3، 1931.
4. أحمد علي الحاج محمد: علم اجتماع التربوي المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2012.
5. أحمد فؤاد الأهواني: القيم الروحية في الإسلام، مطبوعات وزارة الأوقاف، (د. ب)، 1962.
6. أحمد محمد الزعبي: علم النفس الاجتماعي، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013.
7. أسامة عبد الرحيم علي: القيم التربوية في صحافة الأطفال، دراسة في تأثير الواقع، اشتراك للنشر والتوزيع، الإسكندرية (مصر)، 2008.
8. اسعد أحمد جمعة وعارف أسعد جمعة: دراسات في علم الاجتماع الإسلامي، دار العصماء، (د. ب) ط1، 2008.
9. تركي رابح: دراسات في التربية الإسلامية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 1987.
10. توفيق مرعي وأحمد بلقيس: المسير في علم النفس الاجتماعي، دار الفرقان، عمان (الأردن)، ط1، 1982.
11. حسين عبد الحميد أحمد رشوان: التربية والمجتمع، دراسة في علم إجتماع التربية، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، 2005.
12. الخطيب إبراهيم ياسين وآخرون: التنشئة الاجتماعية للطفل، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2003.
13. الذيب إبراهيم رمضان: أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية، دار أم القرى، مصر، 2006.
14. الربيع ميمون: نظرية القيم في الفكر المعاصرين النسبية والمطلقية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1980.
15. زكريا بشير إمام: أصول الفكر الاجتماعي في القرآن الكريم القضايا والنظريات، روائع مجدلاوي، (د. ب)، ط1، 2000.

16. زكي رمزي مرتجي ومحمود الرنتيسي: تقييم محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع أساسي في ضوء قيم المواطنة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، 2011.

17. زهير أميدي: دستور الأخلاق من وحي القرآن والسنة، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان)، ط1، 2008.

18. سعاد جبر سعيد: القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني، عالم الكتب الحديث للنشر، الأردن، 2008.

19. سميح أبو مغلي وعبد الحافظ سلامة: التنشئة الاجتماعية للطفل، دار اليازوري للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

20. سمير خطاب: التنشئة السياسية والقيم، إيتراك للطباعة والنشر، مصر، ط1، 2004.

21. صالح محمد علي أبو جادو: سكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط7، 2010.

22. صالح محمد علي أبو جادو: سيكلوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط5، 2006.

23. ضياء زهر: القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة (مصر)، 1984.

24. طاهر عبد الكريم سلوم ومحمد جهاد جمل: التربية الأخلاقية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2009.

25. الطيب أحمد عبد الصمد الشنقيطي: الأساليب البنيوية لتنمية القيم الإيمانية لدى الشباب المسلم في ضوء التحديات المعاصرة، مذكرة ماجستير، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، مصر، 2007- 2008.

26. عبد الباسط عبد المعطي: المجلة القومية "عرض تحليلي لمفهوم القيمة في علم الاجتماع"، العدد الأول، العدد الأول، أفريل، 1970.

27. عبد اللطيف محمد خليفة: ارتفاع القيم (دراسة نفسية)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1992.

28. عبد الله عقلة الخزاعلة، الصراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية في الإدارة التربوية، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2008.

29. عطية بن ذياب المالكي: دور التدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة ام القرى بمكة (السعودية) 1429-1430هـ.

30. فضيلة يونس أبو الشواتي: دار مدى تجسيد القيم الأخلاقية في شخصية الطالب الجامعي، منشورات جامعة السابع من أبريل، ليبيا 2007.

31. فوزية ذياب: القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية، دار النهضة العربية، القاهرة (مصر) ط2، 1980.

32. فيصل عايض مرطي الهاجري: درجة تمثل جامعة الكويت لقيم المواطنة ودور الجامعة في تنميتها، رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية العليا، تخصص اصول التربية، جامعة عمان العربية للدراسات التربوية العليا، 2007.

33. ماجد الزيود: الشباب والقيم في عالم متغير، دار الشروق، مصر، 2006.

34. ماجد زكي الجلاد: تعلم القيم وتعليماتها " تصور نظري وتطبيقي لطرق واستراتيجيات تدريس القيم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.

35. محمد أحمد بيومي: علم الاجتماع القيم، دار المعرفة الجامعة، (د، ب)، 2004.

36. محمد السيد سلطان: الأهداف التربوية في إطار النظرية التربوية في الإسلام، دار المعارف، 1983.

37. محمد جلال سليمان صديق: دور القيم في نجاح البنوك الإسلامية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1996.

38. محمد سيد محمد: المسؤولية الإعلامية في الإسلامية، مكتبة الخانجي، ط1، القاهرة (مصر)، 1983.

39. محمد كامل فته: القيم الدينية والمجتمع، مجلة إقرأ، العدد 386، يوليو 1983، مجلة شهرية، تصر عن دار المعارف،كورنيش النيل، القاهرة (مصر).

40. مراد زعيمي: علم إجتماع (رؤية نقدية)، مؤسسة الزهران للفنون المبيعية بقسنطينة، الجزائر، 2004.

41. مصطفى الباهي: القيم وتأثيرها على المؤسسة، رسالة ماجستير معهد العلوم الاقتصادية، جامعة وسط يف، 1995-1996.

42. ملكة لبيض: الثقافة وقيم الشباب، دار رائد سوريا، 1984.

43. نورهان منير حسن فهمي: القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الكويت، 1999.

44. هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك: النظام الأخلاقي والتربية الإسلامية، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

45. همشري أحمد عمر: التنشئة الاجتماعية للطفل، دار الصفاء للنشر والتوزيع، مملكة عمان، الأردن 2003.

46. وضحة علي السويدي: تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بقطر، برنامج مقترح، دار الثقافة، الدوحة، ط1، 1989.

الفصل الثالث
المناهج الد راسية

أولا: المنهاج المدرسي

1- المنهاج المدرسي التقليدي

أ- تعريفات المنهاج المدرسي

ب- النقد الموجه للمنهاج التقليدي

ج- العوامل التي أدت إلى تطوير مفهوم المنهاج

2- المنهاج المدرسي الحديث:

أ- تعريفات المنهاج المدرسي الحديث

ب- مبادئ المنهاج المدرسي الحديث

ج- مزايا المنهاج المدرسي الحديث

د- المقارنة بين المنهاج التقليدي والحديث

3- أنواع المناهج الدراسية

4- منطلقات وأسس بناء المنهج

5- المستويات المعيارية لعناصر المنهج

أ- أهمية المستويات المعيارية للمنهج

ب- أنواع المستويات المعيارية لعناصر المنهج

6- الأهداف التربوية للمنهج والعوامل المؤثرة على تحقيقها

7- النظريات العامة للمنهاج المدرسي

8- معوقات تخطيط المناهج الدراسية

ثانيا: منهاج التربية الإسلامية والتربية المدنية

1. تقديم مادة التربية الإسلامية في السنة الخامسة ابتدائي
2. تقديم مادة التربية المدنية في السنة الخامسة ابتدائي
3. عناصر منهاج التربية الإسلامية والتربية المدنية
4. تخطيط كل من منهاج التربية الإسلامية والتربية المدنية
5. أهداف التربية الإسلامية والتربية المدنية

تمهيد

يعتبر موضوع المنهاج الدراسي من المواضيع الهامة، حيث أفلاح هذا الموضوع استقطاب اهتمام الباحثين والعلماء على اختلاف انتماءاتهم العلمية والإيديولوجية، ومازال هذا الاهتمام بتعاظم بمرور الزمن كما أصبحت الحاجة ملحة إلى البحث والكشف عن دور المنهاج الدراسي والأهداف التي يسعى إليها في الحساب التلميذ المعارف والمعلومات وترسيخ القيم الاجتماعية، ومنه فهذا الفصل من الدراسة يتطرق إلى المنهاج بصفة عامة ثم إلى أنواع المناهج لدراسية وأسسها ومستوياتها والأهداف التربوية للمنهاج وكذا المنظور السوسيولوجي له انطلاقا من المداخل النظرية المفسرة له، وفي الأخير تطرقنا إلى كل ما يتعلق بمنهاج التربية الإسلامية والتربية المدنية بالتعليم الابتدائي، وهذا هو أساس دراستنا.

أولا- المنهاج المدرسي

1- المنهاج المدرسي التقليدي

أ- تعريفات المنهاج المدرسي التقليدي

❖يعرف المنهاج: "على أنه المواد الدراسية التي يدرسها الطالب بغية اجتياز نهاية العام الدراسي، حيث تصنف المناهج المواد الدراسية على عدد محدد من الموضوعات التي تحتوي معارف سطرت في صفحات الكتب المدرسية التي يجب على الطلبة حفظها.(فايز بطانية، 2006، ص 6).

❖مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلح عل تسميتها المقررات الدراسية.(أحمد مرعي ومحمود الحيلة، 2000، ص 21).

❖ما تقرره المدرسة وتراه مناسبا وضروريا للتلميذ بغض النظر عن احتياجاته وقدراته وميوله بعيدا عن الوسط الاجتماعي والحياة، وعلى التلميذ أن يحفظ المقررات بشتى الوسائل المتاحة له.(فايز بطانية، 2006، ص 6).

❖مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها ويقوم التلاميذ دراستها، ومن هنا أصبحت كلمة مرادفة لكلمة مقرر دراسي وبمرور الوقت أصبح استخدام كلمة منهج أعم وأشمل من استخدام كلمة مقرر.(أحمد الوكيل وأمين المفتي، 2007، ص 16).

❖عرفه بونسر: "بأنه الخبرات التعليمية التي يتوقع الطلاب في ضوئها المشاركة أو التفاعل مع المدرسة"

❖عرفه كاسويل: "جميع الخبرات التي يكتسبها الطلاب تحت إشراف معلميهم" (أحمد سعادة ومحمد إبراهيم، 2011، ص 40).

❖مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التي تلزم للتخرج أو الحصول عل درجة علمية في ميدان رئيسي من ميادين الدراسة مثل منهج العلوم أو منهج اللغة العربية.(محمد السعيد وآخرون، 2006، ص 35).

ب- النقد الموجه للمنهاج التقليدي

يتركز النقد الموجه للمنهاج التقليدي في النقاط الآتية:

- ركزت المادة الدراسية اهتماما على الناحية العقلية، وأغفلت نواحي النمو الأخرى من جسمية واجتماعية وانفعالية...الخ.

- أكد المنهاج المدرسي على المنفعة الذاتية للمعارف والمعلومات، وألزم المتعلم بضرورة تعلمها وحفظها مهما بلغت درجة صعوبتها.

- اقتصرت عملية اختبار محتوى المادة الدراسية على مجموعة من المتخصصين في المواد الدراسية، إذ يتم إغفال لمراكز اهتمام الطلبة والفروق الفردية.

- انصب الاهتمام على إتقان المادة الدراسية، وأصبح تحقيق هذا الإتقان غاية في ذاته بغض النظر عن جدواه في حياة الطلبة، وكان من نتائج ذلك استبعاد أي نشاط يمكن أن يتم خارج غرفة الدراسة.(محمد أبو ختلة، 2005، ص 20-ص 21).

- اعتبار النجاح في الامتحانات وظيفة من أهم وظائف المادة الدراسية، واتخاذ نتائجها أساسا لنقل الطلبة من صف إلى صف أعلى، أو أساسا لإعطاء شهادة المرحلة الدراسية في النهاية.

- اعتقاد المعلمون بأن عملهم يقتصر على توصيل المعلومات التي تشتمل عليها المقررات الدراسية إلى عقول الطلبة في الوقت المحدد لها، وإجراء الامتحانات لتقييم الطلبة.

ج- العوامل التي أدت إلى تطوير مفهوم المنهاج

لقد ساعدت عوامل كثيرة في الانتقال من المفهوم التقليدي للمنهاج، إلى المفهوم الحديث له، ولعل أبرز تلك العوامل هي:

❖التغير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي، والدي غير الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التي كانت نمطا سائدا، وأدى إلى إحداث تغيرات جوهرية في أحوال المجتمع وأساليب الحياة فيه.

❖التغير الذي طرأ على أهداف التربية، وعلى النظرة إلى وظيفة المدرسة، بسبب التغيرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث.

❖نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهاج التقليدي والتي أظهرت قصورا جوهريا فيه وفي مفهومه.(أبو ختلة، 2005، ص 25).

❖الثورة المعلوماتية وتكنولوجيا المعلومات التي فرضت نفسها على المؤسسات التعليمية بمبادئها ومفاهيمها وقيمها،التي أسهمت في حل مسألة الانعزال بين مجالات المعرفة بما يمكن من تحقيق التكامل المعرفي في تنظيم محتوى المنهاج المدرسي.

❖ظهور العولمة كظاهرة انسيابية تفرض استحقاقها في الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإعلامية في المجتمعات، وبالتالي التفتح على الثقافات الأخرى، والتمسك بحقوق الإنسان ومنها حتى التعلم والأخذ بشروط المناهج المعاصرة لتلبية احتياجات عصر العولمة.

❖الدراسات الشاملة التي جرت في ميادين التربية وعلم النفس والتي غيرت الكثير مما كان سائدا عن طبيعة المتعلم وسيكولوجيته وكشفت الكثير مما يتعلق بخصائص نموه واحتياجاته وميوله واتجاهاته وقدراته ومهاراته وطبيعة عملية التعليم، وتكفي الإشارة هنا إلى أن المنهاج العلمي قد أكد إيجابية المتعلم لا سلبيته.

❖طبيعة المنهاج التربوي نفسه، فهو يتأثر بالمتعلم والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، إذ أن كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغير المتلاحقة فقد كان لابد أن يحدث فيه تغير وأن يأخذ مفهوما جديدا لم يكن لديه من قبل، وللتدليل على ذلك يكفي أن نشير إلى أن التلاميذ يجب أن يخطط لهم المنهاج في ظل الحيوية والنشاط، وأن غاية التربية هي استثارة نموهم الذاتي وتوجيهه.

❖تغيير النظرة إلى النظام التعليمي في ظل النظام العالمي الجديد وارتباطه بسوق العمل، مما أظهر مؤشرات هذا الارتباط بتصاميم المنهاج ونوعيتها والتي تهيئ المتعلمين لأدوار تعليمية جديدة في الممارسة والتجريب، وكذلك تناول الأدوار بين المؤسسات التعليمية الإنتاجية والخدماتية لغرض اكتساب مهارات التعامل مع الآخرين.

❖التغيير في النظريات الاجتماعية والتربوية، مما أدى إلى تغيير في أهداف التربية ودور المؤسسات التعليمية ووظائف المناهج الدراسية لتزويد المتعلمين بطرق التكيف مع مجتمعهم، والأخذ بمبادئ التعليم الفردي والتعلم الذاتي لغرض التكيف مع المتغيرات الثقافية في الواقع الاجتماعي.(محسن كاظم الفتلاوي، 2006، ص 33-39).

2- المنهاج المدرسي الجديد

أ- تعريفات المنهاج المدرسي الحديث

أعطيت للمنهاج بمفهومه الحديث تعريفات عديدة وفيما يلي أهم تلك التعاريف

❖جميع أنواع الأنشطة أو الخبرات التي يقوم أو يمر بها الطلبة تحت إشراف المدرسة أو بتوجيه منها، سواء داخل أسوار المدرسة أم خارجها.

❖مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية...الخ التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماط من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب.(حسن حمادات، 2008،ص 40).

❖ويعرفه نرمبس يورد وتبرني "أنه اسم لكل مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف، والأنشطة والمحتوى والتقويم.(محمد أبو ختلة، 2005، ص 28).

❖مجموعة من الخبرات التي تقدمها المدرسة أو المؤسسة التعليمية لمتعلميها سواء داخلها أو خارجها بقصد تفاعلهم معها مهما يؤدي إلى نموهم نموا شاملا متكاملا في جميع الجوانب ويتم هذا في ضوء أهداف محددة مسبقا هي الأهداف التعليمية.(محمد السعيد وآخرون، 2006، ص 39).

❖ هو جميع أنواع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء داخل أبنية المدرسة أو خارجها.(إسحاق ومرعي توفيق، 1990، ص 27).

❖ هو كل دراسة أو نشا أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها، سواء كان ذلك في داخل الفصل أو خارجه.(أحمد مرعي ومحمود الحيلة، 2000، ص 29).

❖ هو جميع الخبرات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراته.(أبو حويج، 2006،ص 85).

❖ هو مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل الذي يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويتضمن تفاعلهم مع بيئتهم ومجتمعهم ويجعلهم يفكرون ويوجدون حلول مناسبة لما يواجههم من مشكلات.(شديد البشرى، دس، ص 7).

❖أما هولت موريس فيعرفه على أنه المرامي العريضة التي من المتوقع تحقيقها.(محسن كاظم العتلاوي، 2006، ص 39).

❖أما سرحان وكامل فيعرفانه على أنه: مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيؤها المدرسة للمتعلمين داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهداف التربوية.(أحمد مرعي ومحمود الحيلة، 2004، ص 30).

تعريف إجرائي للمنهج:

الخطة العامة الشاملة لمجموع المواقف التعليمية (الخبرات) التي تهيئها المدرسة لتلاميذها في داخلها أو خارجها تحت إشراف منها، بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك

والتفاعل يحدث التعلم مما يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل للتلاميذ الذي هو الهدف الأسمى والغاية الأعم من العملية التعليمية.(أحمد طعيمة، 2008، ص 22).

ب- مبادئ المنهاج المدرسي الحديث

للمنهاج الدراسي الحديث عدة مبادئ يقوم عليها على خلاف المنهاج التقليدي ومنها:

- إن المنهاج ليس مجرد مقررات دراسية، وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، بالإضافة إلى، والمحتوى، ووسائل التقويم المختلفة.

- إن التعليم الجيد يقوم على مساعد المتعلم على التعلم من خلال توفير الشروط والظروف الملائمة لذلك وليس من خلال التعليم أو التلقين المباشر.(أبو ختلة، 2005، ص 28).

- إن القيمة الحقيقية للمعلومات التي يدرسها التلاميذ والمهارات التي يكتسبونها تتوقف على مدى استخدامهم لها، وإفادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة خاصة الاجتماعية، الدينية والأخلاقية منها.

- إن المنهاج ينبغي أن يكون متكيفا مع حاضر التلاميذ ومستقبلهم، وأن يكون مرنا بحيث يتيح للمعلمين القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو تلاميذهم وشخصياتهم.

- إن المنهاج ينبغي أن يراعي ميول التلاميذ واتجاهاتهم واحتياجاتهم ومشاكلهم وقدراتهم واستعداداتهم وأن يساعدهم على النمو الشامل وعلى إحداث تغييرات في سلوكهم في الاتجاه المرغوب فيه.(أحمد مرعي ومحمود الحيلة، 2006، ص 31).

ج- مزايا المنهاج المدرسي الحديث

- مراعاة المناهج التعليمية توفير الفرص أمام المتعلمين لاختيار الخبرات والأنشطة التعليمية التي تعلمهم تنمية الشعور بالمسؤولية والثقة بقدراتهم على المشاركة والاختيار.

- احترام ميول المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم والعناية بمشكلاتهم الفردية والمجتمعية للمساعدة على النمو المتكامل في جوانب الشخصية المختلفة، وعلى إحداث تعديلات في سلوكياتهم بالاتجاه المرغوب.

- تحديد أهداف تربوية وتعليمية توضع بناءا على أسس البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية، والدراسات العلمية التي تستهدف إعداد متكاملا لتحقيق المنفعة الفردية والمجتمعية على حد سواء.

- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين ومساعدتهم على بلوغ الأهداف التربوية سواء كانت معرفية أو وجدانية أو مهارية.

- مساعدة المتعلمين على تقبل المتغيرات الحاصلة في المجتمع الذي يعيشون فيه والتكيف معه والتعايش مع المجتمعات الإنسانية الأخرى.

- تأكيد المنهاج الحديث على العلاقة التفاعلية بين كل العناصر العملية التعليمية مما له صلة بالتعلم والمجتمع، فأصبح المنهج في بنيته يشمل المادة الدراسية والكتب المدرسية والنشاطات وأساليب التقويم وطرائق التدريس ووسائل التكنولوجيا الحديثة.

- يقوم دور المعلم على تنظيم تعلم التلاميذ وليس على التلقين أو التعليم المباشر.

- تمثل المادة الدراسية جزءا من المنهاج وتعتبر وسيلة من وسائل وعمليات تعديل السلوك وتقويمه من خلال الخبرات والأنشطة التي تتضمنها.(محسن كاظم الفتلاوي، 2006، ص 53).

- يساعد المنهاج التربوي الحديث الطلبة على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكييف أنفسهم مع متطلباتها.

- ينوع المعلم من طرق التدريس ويختار أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية.

- يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المتنوعة والمناسبة لأن من شأن ذلك أن يجعل التعليم محسوسا والتعلم أكثر ثباتا.

- تمثل المادة الدراسية جزءا من المنهاج وينظر إليها على أنها وسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم وتقويمه من خلال الخبرات التي تتضمنها.

- يقوم دور المنهاج التربوي الحديث على تنظيم تعلم الطلبة وليس على التلقين أو التعليم المباشر.

- يهتم المنهاج التربوي الحديث بتنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال مجالس الآباء والمعلمين، والزيارات المتبادلة بين المعلمين وأولياء أمور الطلبة، والاستفادة من خبرات بعض المختصين.

- يهتم المنهاج التربوي الحديث بأن تضطلع المدرسة بدورها باعتبارها مركز إشعاع في بيئتها، وأن تتعاون مع المؤسسات والهيئات الاجتماعية ذات العلاقة بالمتعلمين كالبيت والمؤسسة الدينية والنادي وغيرها، وأن تكون على وعي كامل بدور هذه المؤسسات وما تقدمه من نشاطات تربوية لتجنب تكرار هذه النشاطات في البيئة الواحدة.

- يهتم المنهاج التربوي الحديث بإتاحة فرص اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية للمتعلم، وأن يثق بمقدرته على المشاركة في ذلك الاختبار، على اعتبار أنه كائن إيجابي نشيط.

- يهتم المنهاج التربوي الحديث بتنمية شخصية المتعلم بجميع أبعادها لمواجهة التحديات التي تواجهه وتنمية قدرته على التعلم الذاتي، وتوظيف ما تعلمه في شؤونه الحياتية.(أحمد مرعي ومحمود الحيلة، 2004، ص 32).

د- المقارنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث:

يمكن الموازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث من حيث المجالات التالية:

المجال	المنهاج التقليدي	- المنهاج الحديث
طبيعة المنهاج	- المقرر الدراسي مرادف للمنهاج - ثابت لا يقبل التعديل. - يركز على الكم دون الكيف. - يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. - يكيف المتعلم للمنهاج.	- المقرر الدراسي جزء من المنهاج - مرن يقبل التعديل. - يركز على الكيف. - يهتم بطريقة التفكير والمهارات التي تواكب التطور. - يهتم بجميع أبعاد نمو الطلبة. - يكيف المنهاج للمتعلم.
تخطيط المنهاج	- يعده مختصون في المادة الدراسية. - يركز على اختيار المادة الدراسية. - محور المنهاج المادة الدراسية.	- يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به. - يشمل جميع عناصر المنهاج. - محور المنهاج المتعلم.
المادة الدراسية	- غاية في ذاتها - لا يجوز إدخال أي تعديل عليها - يبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة - المواد الدراسية منفصلة - مصدرها الكتاب المقرر	- وسيلة تساعد على نمو الطالب نموا متكاملا. - تعدل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم. - يبنى المقرر الدراسي في ضوء سيكولوجية الطلبة. - المواد الدراسية متكاملة ومترابطة مصادرها متعددة.

طريقة التدريس	- تقوم على التعليم والتلقين المباشر - لا تهتم بالنشاطات - تسير على نمط واحد - تغفل استخدام الوسيلة التعليمية	- تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة - تهتم بالنشاطات بأنواعها - لها أنماط متعددة - تستخدم وسائل تعليمية متنوعة
المتعلم	- سلبي غير مشارك - يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية	- إيجابي مشارك - يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة
المعلم	- علاقته تسلطية مع الطلبة - يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات - لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة - يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة - يهدد بالعقاب ويوقع	- علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام - يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النمو المتكامل - يراعي الفروق الفردية بينهم - يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها - دور المعلم متغير ومتجدد - يوجه ويرشد ويتابع
الحياة المدرسية	- تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة - لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع - لا توفر جو ديمقراطي - لا تساعد على النمو السوي	- تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم - تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي - توفير المتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة - تساعد على النمو السوي

		المتكامل للمتعلم
البيئة الاجتماعية للمتعلمين	- يتعامل مع الطالب كفرد مستقل لا كفرد في إطار اجتماعي متفاعل - يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدها من مصادر التعلم - لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية - يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية	- يتعامل مع الطالب كفرد اجتماعي متفاعل - لا يهمل القيمة الاجتماعية للمتعلم وبعدها على مصادر التعلم - يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية - لا يوجد بين المجتمع والمدرسة أسرا

(حسين حمادات، 2008، ص 43- ص 44)

3- أنواع المناهج الدراسية

لم يكن الانتقال من المنهج التقليدي إلى المنهج الحديث قفزة فجائية بل ظهرت عدة محاولات لعدد من المناهج تدرجت فيها عملية الانتقال من المادة الدراسية كنقطة ارتكاز في بناء المناهج التعليمية وغاية لها، إلى الاهتمام بالمتعلم كهدف للعملية التعليمية في الفترة الحديثة، حيث اختلف العلماء والمفكرون في هذا المجال في تحديد أنواع المناهج فنجد جودلاء (goodlad) قد قسم المناهج إلى خمسة أنواع وهي:

❖ **المنهاج الإيديولوجي:** وهو المنهاج المثالي والذي يبرزه العلماء والمفكرون، **والمنهاج الرسمي** وهو المنهاج الصادر عن السلطات الحكومية الرسمية كوزارة التربية الوطنية، والمنهاج المرئي وهو ما يراه الآباء والمدرسون والمجتمع أنه موجود حسب مرئياته، وهناك أيضا **المنهاج العلمي** وهو ما يقوم به كل من المعلم والمتعلم في غرفة الدرس، كذلك يوجد حسب جودلاء **المنهج التجريبي** وهو ما يحسه ويجربه الطالب في الواقع.(أحمد مرعي ومحمود الحيلة، 2004، ص 46).

وقد أجمع معظم المختصين بوجود ثلاثة أنواع من المناهج الدراسية والمتمثلة في:

❖ **منهج المواد الدراسية:** يعد هذا المنهج من أقدم أنواع المناهج وأكثرها انتشارا وقبولا، كما أنه أكثرها استخداما حتى بداية الربع الأول من القرن 20 وتعود أصوله إلى الفنون الحرة السبعة عند اليونان وهو مبني

على التنظيم المنطقي للمعرفة وتكون المواد الدراسية محورا تدور حوله خبرات الطلبة، وتكون واجبات المدرسة هو تعليم طلبتها ما جاء في المنهج(فايز بطانية، 2006، ص 100).

ويمكننا القول بأن مناهج المواد الدراسية تتضمن ما يلي:

أ. منهج المواد الدراسية المنفصلة

ب. منهج المواد الدراسية المترابطة

ج. منهج المجالات الواسعة

❖ **منهج المواد الدراسية المنفصلة:** المحور الذي يدور حوله هذا المنهج هو المعلومات في صورة مواد دراسية منفصلة موزعة على مراحل وسنوات الدراسة.

خصائص هذا المنهج:

- الفصل بين المواد الدراسية التي يتضمنها المنهج.
- إتباع أسلوب التنظيم المنطقي عند إعداد المقررات الدراسية.
- الكتاب المدرسي هو لدعامة الرئيسية التي يرتكز عليها المنهج.
- الدور الرئيسي للمعلم في هذا المنهج هو توصيل وشرح المعلومات.
- للأنشطة دور ضئيل في هذا المنهج.(أحمد الوكيل وأمين المفتي، 2007، ص 241-242).

نقد منهج المواد الدراسية المنفصلة

أولا:- مدى التزام هذا المنهج بأسس بناء المناهج:

1- **المنهج والخبرة:** ركز هذا المنهج تركيزا شديدا على الخبرات غير المباشرة وهي التي يمر بها التلاميذ خلال قراءاتهم ومشاهداتهم، ولم تحظ الخبرات المباشرة في ظل هذا المنهج إلا بقسط ضئيل جدا من الاهتمام.

2- **المنهج والبيئة والمجتمع:** اهتمام المنهج الزائد بالمعرفة وتركيزه البالغ على المعلومات أدى إلى إهمال دراسة البيئة والمجتمع وعدم ارتباط المدرسة بهما، وأدى هذا بدوره إلى عزلة المدرسة.

3- **المنهج والثقافة:** اهتم هذا المنهج بركن واحد من التراث الثقافي وهو المعرفة بكافة جوانبها وأهمل بقية الأركان مثل العادات والتقاليد...الخ.

4- **المنهج والتلميذ:** لم يوجه ها المنهج للتلميذ العناية الكافية إذا لم يهتم بحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته ومشكلاته، كما أنه لم يراع الفروق الفردية بين التلاميذ، ولم يهتم بتعديل سلوكهم بل اكتفى بتزويدهم ببعض المعلومات.(أحمد الوكيل وأمين المفتي، 2007، ص 243، ص 244).

ثانيا - مزايا وعيوب المواد الدراسية المنفصلة:

أ - المزايا: من أهم النقاط التي يمكن اعتبارها مزايا لهذا المنهج ما يلي:

1- مساهمته الفعالة في نقل جانب من التراث الثقافي على المستوى الرأسي (من جيل إلى جيل) وعلى المستوى الأفقي (من دولة إلى دولة) بطريقة منتظمة.

2- يساعد على تقديم المواد الدراسية إلى التلميذ بطريقة أكثر عمقا وتنظيما.

3- أن هذا المنهج اقتصادي بالنسبة لغير من المناهج، إذ لا يكلف الكثير في بناء المدارس والمساحات التي يقوم عليها.

4- سهولة تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقويمه وتطويره.

5- تأييد عدد كبير من رجال التعليم والجامعات له.

ب - العيوب:

1- بني هذا المهج على فلسفة غير سليمة إذا كان يتصور واضعو هذا المنهج أن يتوسع في المعلومات والتعمق في المعرفة يزيد من قدرة الفرد على فهم شؤون الحياة وعلى اتباع السلوك السليم وعلى اكتساب العادات المرغوبة وهذا غير صحيح.

2- اهتم هذا المنهج بتنمية جانب واحد فقط من جوانب النمو لدى التلميذ وهو الجانب المعرفي وأهمل بقية الجوانب الأخرى بالرغم من أهميتها.

3- الفصل بين المواد الدراسية يؤدي إلى تجزئة المعرفة وتقسيمها على نحو يتعارض مع تكامل وتفاعل مواقف الحياة المتشعبة، وبالتالي فإن ما يقوم به التلاميذ من دراسات لا يساعدهم على مواجهة مواقف الحياة ومشكلاتها.

4- التلميذ سلبي في ظل هذا المنهج إذ أن عمله الرئيسي هو حفظ المعلومات أو فهمها أو استيعابها.

5- لم يهتم بميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم.

6- لم يهتم بالفروق الفردية بين التلاميذ.

7- إهماله للأنشطة جعل الدراسة مملة.(أحمد الوكيل وأمين المفتي، 2007، ص 245- ص 246).

❖ **منهج المواد الدراسية المرتبطة:** ظهر المنهج نتيجة للانتقادات العديدة التي وجهت لمنهج المواد المنفصلة بقصد تحسينه، والفكرة التي بني عليها هذا المنهج هي عملية الربط بين بعض المواد التي يتضمنها المنهج.

أنواع الربط: هناك نوعان من الربط:

1- الربط العرضي: وفيه تقدم كل مادة قائمة بذاتها ومطبوعة في كتاب خاص بها ومعنى ذلك أن هناك فصلا بين المواد التي تدرس للتلميذ في نفس الصف الدراسي ثم تترك للمدرسة الحرية الكاملة لربط بعض أجزاء المادة الدراسية بأجزاء مادة أخرى سواء مشابهة لها أو مختلفة عنها.

2- الربط المنظم: لم يكن متروكا للرغبة أو الصدفة وإنما كان يتم وفقا لتخطيط جماعي يشترك فيه الموجه الفني والمعلمون وكانت تصل إلى المدارس في بداية العام الدراسي مجموعة من النشرات تبين أجزاء بعض المواد الدراسية التي يمكن ربطها وكانت الاجتماعات تعقد من وقت لآخر بين الموجه والمعلمين لدراسة أنسب الطرق والأساليب للقيام بعملية الربط.

ويعتبر هذا النوع من الربط أفضل من النوع السابق.(أحمد الوكيل وأمين المفتي، 2007، ص 248-ص 249).

مجالات الربط:

هناك مجالات للربط:

1- الربط بين أجزاء المواد المتشابهة التي تدرس في نفس العام مثل الجغرافيا والتاريخ، الطبيعة والكيمياء، والاقتصاد والاجتماع، الجبر والهندسة.

2- الربط بين أجزاء مواد غير متشابهة مثل ربط الأدب بالتاريخ أو علم النفس بالتاريخ أو الشعر بالموسيقى أو الجغرافيا بالبيولوجيا.(أحمد الوكيل وأمين المفتي، 2007، ص 249).

نقد منهج المواد الدراسية المترابطة:

يختلف منهج المواد المترابطة عن منهج المواد المنفصلة في نقطة واحدة وهي أنه حاول الربط بين بعض المواد أو بالأحرى بين أجزاء بعض المواد التي يدرسها التلاميذ في نفس العام الدراسي ولكن عملية الربط هذه لم يكتب لها النجاح المطلوب.

ويتفق منهج المواد المترابطة مع منهج المواد المنفصلة في بقية الخصائص، وبالتالي فإن العيوب التي ذكرناها لمنهج المواد المترابطة باستثناء نقطة الفصل بيمن المواد، وتتلخص هذه العيوب في تركيز هذا المنهج على الجانب المعرفي وإهمال جوانب النمو الأخرى، كذلك إهماله للتلميذ والبيئة والمجتمع، كما أنه لم يهتم بالأنشطة ولم يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.(أحمد الوكيل وأمين المفتي، 2007، ص 250).

❖ **منهج المجالات الواسعة:** الفلسفة التي بني عليها هذا المنهج تتلخص في تجميع المواد الدراسية المتشابهة ومزجها في مجال واحد بحيث تزول الحواجز بينهما تماما وعلى هذا الأساس يتكون المنهج من عدة مجالات ومن هنا اشتق اسمه المعروف بمنهج المجالات الواسعة، وأهم المجالات التي يتكون منها ما يلي:

– مجال العلوم العامة ويشمل: الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، الجيولوجيا.

– مجال اللغات ويشمل: جميع فروع اللغة من تعبير وقواعد وأدب ونصوص ومطالعة ونقد وبلاغة وإملاء وخط.

– مجال التربية الدينية ويشمل: القرآن والفقه والحديث

– مجال المواد الاجتماعية ويشمل: التاريخ والجغرافيا والاجتماع.

– مجال التربية الفنية ويشمل: الرسم والتصوير والأشغال والموسيقى.**(أحمد الوكيل وأمين المفتي، 2007، ص 251)**

نقد منهج المجالات الواسعة:

أولا- مزايا منهج المجالات الواسعة:

1- يؤدي دمج بعض المواد بمواد أخرى إلى التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة.

2- تقديم المواد في صورة مجالات تذوب فيها الفواصل نهائيا بين مواد المجال الواحد يتشابه إلى حد كبير مع الصورة التي تظهر بل المشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع، وذلك يساعد على فهم طبيعة المشكلات ودراستها.

3- دمج بعض المواد في مجال واحد يساعد على إظهار العلاقات بين جوانب المعرفة المختلفة ويعمل على ربطها بالحياة، وهذا يساعد بدوره على إظهار الدور الوظيفي للمعرفة.

4- يعمل هذا المنهج على إيجاد نوع من الربط بين المدرسة والمجتمع وذلك من خلال التعرض لدراسة المشكلات.(حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، 2007، ص 253- ص 256).

ثانيا- عيوب منهج المجالات الواسعة

1- صعوبة دمج بعض المواد في مجال واحد.

2- يركز على المعرفة أكثر من تركيزه على الجوانب الأخرى.

3- يسمح للتلميذ بالتزود بأساسيات المعرفة دون الدخول في التفصيلات.

4- لا يتيح الفرصة أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة التربوية اللازمة مما يجعلهم سلبيين في معظم المواقف.(حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، 2007، ص 254- ص 255).

❖ **منهج النشاط (منهج الخبرة أو منهج المشروعات):**"هو تنظيم منهجي يقوم على الميول المشتركة للتلاميذ وحاجاتهم داخل المجتمع الذي يعيشونه فيه، ويعتبر المتعلم محورا للعملية التعليمية وعلى أنصار فلسفة النشاط التقدميين"(فايز بطانية، 2006، ص 109).

إذ يركز المنهج على التلميذ وجعله محور العملية التعليمية وبالتالي الاهتمام بميوله واحتياجاته وقدراته واستعداداته، وتوفير المناخ المناسب لقيامه بالأنشطة التي تتفق مع ميوله وحاجاته وتعمل على إشباعها، وهو منهج يوجه عنايته الكبرى إلى نشاط التلاميذ الذاتي.(فايز بطانية، 2006، ص 109- ص 110).

خصائص هذا المنهج:

نميز منها ما يلي:

- ميول المتعلمين التي يعبر عنها المتعلمون أنفسهم هي نقطة البداية في هذا المنهاج.
- تكتسب المعرفة من خلال النشاط والمشاركة في المواقف التعليمية.
- تخطيط منهج النشاط يقوم على ميول المتعلمين حيث يتم التخطيط من خلال العمل المشترك بين المدرسين والمتعلمين.
- إطلاع المعلم بالمعارف والمعلومات في جميع المجالات.
- يتم منهج النشاط بصورة تعاونية جماعية بين المدرسين والمتعلمين.
- يكتسب المتعلمون مهارة حل المشكلات.

مزايا منهج وعيوبه:

يدور منهج النشاط حول ميول المتعلمين وحاجاتهم مما يحقق العديد من المزايا:

- يتم اختيار وتنظيم الخبرات التعليمية على أساس سيكولوجية المتعلمين والأخ بجميع جوانب شخصياتهم.
- يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية.
- يحقق نموا شاملا للمتعلمين من خلال ممارسة أنشطة مختلفة يتم أثناءها الاهتمام بحاجات المتعلمين جسميا وعاطفيا واجتماعيا وعقليا.

أما عيوب هذا المنهج فتظهر في:

- التقليل من الاهتمام بمشكلات المجتمع إذ يعتمد على الذاتية ويفتقر إلى خدمة المجتمع والعمل على حد مشكلاته.

- صعوبة الملائمة بين المحتوى ومستوى نضج الطلاب.

- عدم الاهتمام بتتابع الخبرات، إذ يصعب معرفة أي خبرة أفضل للبدء بها كنقطة لانطلاق التعلم، وذلك مرجعه إلى أن ميول المتعلمين التي توجه اختيار محتوى المنهج قد يأتي متباينة بشكل يصعب معه وجود نسق متسلسل من الخبرات المتدرجة.(فايز بطانية، 2006، ص 120- ص 121).

❖ **المنهج المحوري:** يرى "سايلور وألكسندر" أن المنهج المحوري تنظيم يهدف إلى تقديم بعض جوانب التربية العامة في المدرسة.

ويرى رونالدو وينلسون بأنه: "تنظيم الخبرات التعليمية التي تقدم لكل المتعلمين حيث أنه يشتق من حاجات المتعلمين والاحتياجات الاجتماعية ومن أساليبنا في التفكير وعليه فأن الأفضل أن تنظم هذه الخبرات التعليمية كتربية عامة وتقدم للتلاميذ".(فايز بطانية، 2006، ص 121).

خصائص المنهج المحوري:

- تحديد محتوياته في ضوء حاجات التلاميذ العامة ومشكلاتهم المشتركة.
- تعميم دراسة البرنامج المحوري لكل التلاميذ: كإعدادهم للمواطنة ولكي يعيشوا ويتفاعلوا مع المجتمع.
- عدم الفصل بين المواد الدراسية: فكل مادة دراسية تكمل الأخرى حتى يتمكن التلميذ من اكتساب المعرفة والسلوكيات والقيم الاجتماعية.
- يتطلب المنهج المحوري إعدادا خاصا للمدرس: يجب أن يكون قادرا على وضع المشكلات وتحديدها مع تلاميذه في إطار ميادين المشكلات العامة.

* **مزايا المنهج المحوري وعيوبه:**

تتمثل المزايا فيما يلي:

- يراعي ميول التلاميذ وحاجاتهم عن طريق استخدامه للمشكلات الواقعية التي يجعلها أساسا لاختيار الخبرات التعليمية في الجانب العام.

- ينقل محور الارتكاز في العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم، إذ يتحول دور المعلم من ملقي إلى مرشد وموجه ومسير.

- يساعد التلاميذ على تعلم مهارات اجتماعية كالتعاون والتخطيط المشترك والعمل الجماعي واحترام حقوق الآخرين.

* **أما عيوب هذا المنهج فتتمثل فيما يلي:**

- يحتاج إلى درجة عالية من التخطيط والتنسيق بين المعلمين والتلاميذ.
- صعوبة إعداد الجدول المدرسي نظرا لطول الفترة التي يحتاج إليها الجانب العام من المنهج.
- لا يراعي مدى تركيز التلاميذ في أي مرحلة تعليمية.

- يتطلب الاستعانة بمصادر كثيرة من البيئة لجمع المعلومات والمواد التي يحتاج إليها قد لا تتوافر في الكثير من البيئات، لاسيما في المناطق النائية كالصحراء والأرياف.(فايز بطانية، 2006، ص 128- ص 131).

4- أسس بناء المنهج:

تعتبر المناهج أحد مكونات النظام التربوي، وأحد الوسائل الفعالة في العملية التربوية، وقد اتفق المختصون في علوم التربية وعلوم النفس في بناء المناهج التربوية على أن أسس بنائها يمكن تحديدها في الأسس التالية:

أ- الأسس الفلسفية:

"كل منهاج تربوي يبني على أسس فلسفية منبثقة من النظرة الكلية للكون والحياة والإنسان التي تتماشى مع مبادئ المجتمع وقيمة تطلعاته، إذ أن الفلسفة التربوية في مفهومها الصحيح دليل عمل للعملية التربوية والتعليمية بما فيها المناهج، وهي الإطار الشامل والمحرك للعمل التربوي الذي يتخذ من العملية التربوية بعامة والمنهج المدرسي بخاصة وسيلة لتحقيق الأهداف المرسومة في التربية".(محمود الخوالدة، 2003، ص 63).

ويحكم على صدق هذه الفلسفة وفعاليتها تتجلى في مدى التحامها بواقع العليم والتعبير عن نفسها في أهدافه وسياسته وتنظيمه ومناهجه وخصائص المتعلمين وطبيعتهم، ولكي يتحقق لك لابد أن تكون انعكاسا للفلسفة الاجتماعية التي تتجسد في بناء المجتمع التقدمي وربط الحياة القومية في أفقها الإنساني والعالمي.

وعلى هذا الأساس يمكن تحديد أهداف المناهج التربوية انطلاقا من منطلقات الاجتماعية كأهداف عامة وتتمثل فيما يلي:

- تنمية الاتجاهات العلمية والأخذ بأسلوب التفكير العلمي واستخدامه في معالجة القضايا والمشكلات في ضوء أحداث المعارف العلمية.

- تنمية روح الابتكار والإبداع والتجديد لدى الناشئة وتكوين الاتجاهات لديهم نحو الاستغلال والإبداع وتعويدهم على الإنتاج والبناء والتعبير عن طريق العمل المبدع لخدمة أهداف المجتمع.

- تنمية روح العمل الجماعي المشترك وتعويد الناشئة على العمل التعاوني والارتباط بالجماعة والعطاء لها والإنتاج من أجلها.

- ترسيخ الإيمان بالمثل العليا، والتأكيد على القيم الروحية التي تدعو إليها الأديان المختلفة كالتسامح والتعاون وعدم التعصب، وتجسيد المثل والقيم العامة في سلوكيات الفرد وعلاقته بالآخرين.

- إبراز أهمية وبث التربية الشخصية الفردية بالتكامل مع الأهداف الاجتماعية والدور الاجتماعي الذي تقوم به.

- العناية بالفكر الإنساني والتعاون في مجالات العلوم وتطبيقاتها والتأكيد على الانفتاح الحضاري.

- تحقيق التكامل الكلي في شخصية الفرد في النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية وإبراز أهمية ربط التربية الشخصية الفردية بالتكامل مع الأهداف الاجتماعية والدور الاجتماعي الذي يقوم به.(عبد الموجود وآخرون، 1984، ص 290).

ب- الأسس النفسية لبناء المنهج:

يمثل الأساس النفسي، أحد المتطلبات الجوهرية في بناء المناهج التربوية، وينطلق علماء النفس من المفهوم الحديث والواسع للمنهج الذي يؤكد أن التعلم هو محور العملية التربوية وبالتالي محور المناهج،(قورة حسين، 1972، ص 101)، إذ لا يمكن التوصل إلى مقترحات سليمة فما يتصل بتطوير المناهج إلا على أساس من سيكولوجية تعلم سليمة، فعندما تتخذ قرارات تتصل بالمنهج وبطريقة التدريس، لابد أن ندخل في اعتبارنا كل ما نعرفه عن طبيعة الإنسان وعن طبيعة عملية التعلم،(أحمد طعيمة وآخرون، 2008، ص 115).

وبما أن المنهج في جوهره ما هو إلا خطة للتعلم تتألف من الأهداف ومن طرق تحقيقها فلابد للخطة أن تضع في مجالاتها ما يلي:(سمعان وآخرون، 1972، ص 179).

أ- انتقاء المحتوى وتربيته.

ب- اختيار خبرات التعلم التي يمكن من خلالها معالجة ذلك المحتوى، والتي يمكن بواسطتها تحقيق أهداف لا تتحقق من خلال المحتوى وحده.

ج- خطط لتوفير أفضل الظروف للتعلم.(أحمد طعيمة وآخرون، 2008، ص 115).

تأثير نظريات التعلم على المناهج:

لقد أثرت نظريات التعلم تأثيرا كبيرا في تشكيل المنهج وطرق التدريس، وفيما يلي نستعرض ملخصا لأهم نظريات التعلم، ونبين مدى تأثيرها على محتوى المنهج وطرق التدريس:

1- نظرية جون بياجيه: إذ توصل بياجيه إلى أن القوى الإدراكية عند المتعلم تتطور بصورة متسقة وتمر بعدة مراحل أهمها:

أ- مرحلة التفكير الحسي من 0-2 سنوات.

ب- مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية من 2-7 سنوات.

ت- مرحلة التفكير الإجرائي من 7-11 سنة.

ث- مرحلة التفكير المجرد من 11-15 سنة.

وبهذا فقط اعتمد مخططو المناهج التربوية نظرية النمو المعرفي في تطور القوى عند المتعلمين بمعنى أنه يتم اختيار المحتوى التعليمي بما يتلاءم مع خصائص مرحلة التفكير عند المتعلم وفقا لنظرية بياجيه حتى يتمكن من لاستيعاب المادة التعليمية التي تقدم له.(مصطفى ناصف، 1978، ص 282).

2- النظرية الارتباطية لثورندايك: تقوم هذه النظرية على إمكانية حدوث التعلم عن طريق الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، ويرى أصحاب هذه النظرية أن أكثر أشكال التعلم تميزا هو التعلم بالمحاولة والخطأ أو التعلم بالإختيار والربط، حيث يواجه المتعلم بعض الأحيان موقفا مشكلا يجب حله للوصول لهدف، إذ أن المتعلم يستجيب للمثيرات التي تظهر في موقف معين وتكوين استجاباته إما خاطئة أو صحيحة.(عبد الحليم وآخرون، 2009، ص 118).

أثر هذه النظرية على المنهج:

لقد كان لهذه النظرية أثرها البالغ على المناهج وتخطيطها من خلال ما يأتي:

- ❖ الاهتمام بسيكولوجية التعلم وشروط حدوث التعلم.
- ❖ التركيز على التعلم القائم على الأداء، أي على الجوانب التطبيقية.
- ❖ التأكيد على التدرج في التعلم.
- ❖ أهمية التكرار والإثابة في حدوث التعلم.
- ❖ التأكيد على الجوانب الواقعية.

❖ إن المنهج في ضوء هذه النظرية يركز على الجوانب الجزئية للمحتوى وتفاصيله، وليس على الأفكار الأساسية والمبادئ العامة.

3- النظرية المجالية: صاحب هذه النظرية هو كيرت ليفن (1890-1947) تهتم نظرية المجال بالدافعية والشخصية، وتتلخص في نظرتها للتعلم في أنه يحدد في ضوء النمط الكلي للمجال الحيوي للتعلم، وأن المتعلم في رأي المجالين عملية ديناميكية تحدث من خلال عملية التفاعل المستمر بين المتعلم والموقف التعليمي بما فيه من منبهات أو مؤثرات.(مصطفى ناصف، 1978، ص172).

أثر نظرية المجال في المنهج:

إن أبرز آثار نظرية المجال في بناء المناهج هو ما يأتي:

❖ النظرة إلى التعلم على أنه تفاعل بين المحتوى والمتعلم.

❖ الدعوة إلى أن يكون هناك تفاعل مشترك في مجال مشترك بين المعلم والطالب.

❖ التنظيم الجيد له أهمية في التعلم من خلال تأكيد نظرية المجال على تنظيم المحتوى.

❖ إدراك وحدات المنهج باعتبارها وحدات كلية في مجال كبير ومنظم.(محمود الخوالدة، 2003، ص 151).

ج- الأسس الثقافية والاجتماعية:

تختلف المناهج المدرسية باختلاف المجتمعات، لأن المنهج المدرسي يمثل في جوهره انعكاسا واضحا لفلسفة المجتمع وثقافته وأهدافه في مرحلة زمنية معينة، إذ تمثل أنماطا للفكر الاجتماعي السائد في مجتمع ما، ويتجسد ذلك من خلال المدرسة التي تعتبر إطارا للالتزام بتراث المجتمع وأداة للتغيير الاجتماعي وكذلك يساعد التلاميذ على اكتساب القيم والمعتقدات الاجتماعية التي تتلاءم مع ثقافة المجتمع وحضارته.

وبهذا فلابد للمنهج المدرسي أن يلبي حاجات المجتمع، وذلك من خلال:

❖ أن يتضمن المنهاج المدرسي دور البيئة الاجتماعية في تربية الأفراد وإنمائهم ولهذا فلابد من إدخال جميع عناصر البيئة التي تؤثر في حياة الفرد والجماعة.

❖ أن يؤكد المنهاج على نظام اجتماعي يؤمن بالتعاون البناء، وحرية التفكير وتوجيه بناء المجتمع إلى أهداف سامية مشتركة.

❖ أن يؤكد المنهاج على مفاهيم القيم والاتجاهات الاجتماعية، والكفاءات التي تمكن الأفراد فيه من التكيف مع تراثهم الثقافي.(حسين فرح، 2009، ص 81).

د - الأسس العملية والمعرفية:

يمثل المحتوى العنصر الثاني من عناصر المنهج المدرسي، ويتكون من حقائق وتعريفات، أي من معارف، كما يضم عمليات ومهارات، ويشتمل كلك على قيم ومعتقدات واتجاهات، وجوانب المحتوى هذه توجد مترابطة ومتلاحمة في المنهج المدرسي.

ويعرف محتوى المنهج على أنه جميع المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات المراد اكتسابها للمتعلمين.

المكونات المعرفية لمحتوى المنهج:

يتكون محتوى المنهج من:

- **الحقائق facts:** تعرف الحقيقة المعرفية بأنها جملة يعتقد بأنها صحيحة، أي تشير إلى كل ما هو صحيح وخاضع للإثبات والملاحظة. (أحمد طعيمة، 2008، ص97-ص98).

- **المفاهيم concepts:** يمكن تعريف المفهوم على أنه مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الحوادث الخاصة التي تم تجميعها معا على أساس من الخصائص أو الصفات المشتركة والتي يمكن الإشارة إليها برمز أو اسم معين.

- **التعميمات generalgation:** التعميمات هي عبارة تربط بين مفهومين أو أكثر، ويتمثل هدفها في توضيح العلاقات بين المفاهيم، في حين تتلخص أهميتها في تزويد المتعلمين بأدوات يستطيعون بموجبها استخدام هذه التعميمات في تشكيل أو طرح فرضيات تعمل على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم، كما تفيدهم أيضا في عمل استنتاجات من بيانات جديدة.(أحمد طعيمة، 2008، ص99، ص101).

المناهج وطبيعة التغييرات التي أحدثتها البحوث والاكتشافات العلمية:

هناك الكثير من التغييرات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية وغيرها التي أثرت على التربية وحقولها المختلفة، ومن بينها المناهج، وفيما يلي استعراض لبعض هذه التغييرات على سبيل المثال:

- ازدياد عدد السكان في العالم.
- دخول الآلة في حيات الإنسان.
- عالم الغد.(عبد الله فوزي،1991، ص7).

معايير اختيار المحتوى المعرفي للمنهج:

من أبرز معايير اختيار المحتوى المعرفي للمنهج ما يلي:

- أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف، حيث يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف حتى يتسنى تحقيقها.

- أن يكون المحتوى صحيحا وذا أهمية؛ ويقصد بصحة المحتوى أن يكون صادقا، إذ يبرز لنا نوعان لصدق المحتوى وأهميته:

- الصدق السيكولوجي: بمعنى أن يكون المحتوى مناسبا للمتعلمين.
- الصدق الاجتماعي: بمعنى أن يكون المحتوى معبرا عن حاجات المجتمع وأهدافه.

- أن يكون المحتوى ملائما للواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه المتعلمون؛ حتى يكون المنهج مفيدا يخدم المتعلم ينبغي أن يكون محتواه والغايات التي يحاول الوصول إليها ملائمة للواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه المتعلمون.

- أن يكون المحتوى متوازنا في شموله وعمقه، أي أ تكون المجالات التي يتضمنها المحتوى كافية لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها.

- أن يراعي المحتوى ميول وحاجات التلاميذ ؛تعد الدافعية من أهم شروط حدوث عملية التعلم، والاهتمام بميول التلاميذ وحاجاتهم من خلال المحتوى يولد الدافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى، وييسر عملية تعلمهم.

- أن يتصف المحتوى بصيغة القابلية للتعلم من جانب المتعلمين: ويتطلب هذا المعيار أن يراعي محتوى المنهج مستوى نضج المتعلمين والفروق بينهم من حيث القدرات العقلية.

- ينبغي أن يتمثل في المحتوى معيار العالمية: ويتطلب هذا المعيار أن يشتمل محتوى المنهج على مشكلات عالمية: كالتعاون الدول وتلوث البيئة"(أحمد طعيمة، 2008، ص 109- ص 110).

5- المستويات المعيارية لعناصر المنهج:

أ- أهمية المستويات المعيارية للمنهج:

تساعد المستويات المعيارية للمنهج مخططي المناهج في:

- تبني فلسفة معينة للمنهج.
- صياغة وتحديد أهداف المهج.

- اختيار محتوى المهج.
- تقرير أنسب المواد التعليمية.
- اقتراح أفضل طرق التعليم والتعلم.
- تحديد طرق التقييم.
- إحداث التكامل والترابط بين المناهج المختلفة.

ب- أنواع المستويات المعيارية لعناصر المنهج:

❖ **المستويات المعيارية لفلسفة المنهج:**

❖ توضيح الفلسفة التربوية التي يتبناها النظام التعليمي في المجتمع.

❖ تكتب فلسفة المنهج في عبارات لها صفة العمومية، وأسلوب مباشر ومختصر.

❖ تجيب فلسفة المنهج عن الأسئلة التي تتعلق برؤية المجتمع والنظام التعليمي لبعض القضايا التربوية والنفسية مثل طبيعة المتعلم ودوره وكيف يحدث التعلم.(أحمد طعيمة، 2008، ص 578- ص 579).

❖ **المستويات المعيارية لأهداف المنهج:**

المعيار الأول: تتصف الأهداف بالاتساق:

المؤشرات:

تتسق أهداف المنهج مع ما يلي:

- متطلبات الفلسفة التربوية العامة للمنهج.
- الثقافة المجتمعية والمعرفة الأكاديمية.
- تتسق أهداف المنهج مع توقعات المعلمين.
- تتسق أهداف المنهج مع عمليات التقويم وممارسته.

المعيار الثاني: تتصف أهداف المنهج بالشمول والاتساع:

المؤشرات:

- تشمل الأهداف على كل جوانب نمو التلميذ.
- تؤكد على نمو المتعلم في المجالات التالية:(أحمد طعيمة، 2008، ص 580).
- **النمو المعرفي:** وتشمل الأهداف التي تؤكد على نواتج التعلم العقلية مثل المعرفة والفهم ومهارات التفكير.
- **النمو الوجداني:** يهتم بتطوير المشاعر لدى الطلبة واتجاهاتهم وقيمهم وانفعالاتهم التي تؤدي إلى انساب سوي.

- **النمو النفسي حركي: (المهارات):** أي نشاط سلوكي ينبغي على المتعلم أن يكتسب فيه سلسلة من الاستجابات الحركية والمهارات.**(**جندلي، 2010، ص 224- 235).

المعيار الثالث: تتصف أهداف المنهج بالملائمة:

المؤشرات:

- تكون الأهداف مناسبة للتلاميذ بحسب مستوياتهم النمائية.
- تتلاءم الأهداف مع الزمن المتاح للتلاميذ للمرور بالخبرات التعليمية.
- تراعي الأهداف الفروق الفردية بين التلاميذ.

المعيار الرابع: تتصف أهداف المنهج بأنها قابلة للتحقيق:

المؤشرات:

- تكون واقعية يمكن تحقيقها.
- تراعي الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتحقيقها.

المعيار الخامس: تتصف الأهداف بالصدق:

المؤشرات:

- تدعم الهوية الثقافية الوطنية والعربية.
- تدعم البعد الأخلاقي والنسق القيمي للمجتمع.

المعيار السادس: تتصف الأهداف بالتحديد:

المؤشرات:

- تكون الأهداف محددة وواضحة.
- تتصف بالدقة والمرونة.

❖ **المستويات المعيارية لمحتوى المنهج:**

المعيار الأول: يركز محتوى المنهج على المفاهيم الموحدة الأساسية للمجال الدراسي:(أحمد طعيمة، 2008، ص 581، ص 582).

المؤشرات:

- يصاغ المحتوى بطريقة مركزة ودقيقة وواضحة.
- يبتعد المحتوى عن التفاصيل والجزئيات غير المهمة.

المعيار الثاني: يتضمن محتوى المنهج كل المفاهيم والمهارات التي تحقق أهداف المنهج الموضوعة له:

المؤشرات:

- يتسق مضمون المحتوى مع أهداف المنهج.
- يتضح من المحتوى التكامل والتوازن بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

المعيار الثالث: يتسق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة في المجال الدراسي:

المؤشرات:

- تكون الموضوعات الواردة في المحتوى حديثة.
- تتماشى اللغة والمصطلحات المستخدمة مع الاتجاهات المعاصرة في المجال الدراسي.

المعيار الرابع: يتكامل البعدان المعرفي والاستقصائي في محتوى المنهج:

المؤشرات:

- تعكس موضوعات المحتوى اهتماما متوازنا بالبعدين المعرفي والاستقصائي.
- يبتعد المحتوى عن التركيز على سرد معلومات منفصلة.

المعيار الخامس: يتدرج مضمون وعمق واتساع المحتوى وفقا لمستوى خصائص المتعلمين في المرحلة العمرية التي يخاطبها:

المؤشرات:

- يوضح المحتوى النمو المتدرج للمفاهيم والمهارات والقيم من مرحلة تعليمية إلى أخرى.
- يعكس المحتوى خصائص وقدرات المتعلم المستهدف.

المعيار السادس: يرتبط المحتوى في أي مجال دراسي بالبيئة والمجتمع والتكنولوجيا المحيطة بالمتعلم:

المؤشرات:

- يسمح المحتوى بربط المنهج بالبيئة المحلية.
- يعتمد المحتوى على الإمكانات التكنولوجية المتاحة للمتعلم.

المعيار السابع: يخاطب المحتوى البعد الشخصي والاجتماعي من حياة المتعلم:

المؤشرات:

- ترتبط الموضوعات المحتوى بالحياتية اليومية للمتعلم كلما أمكن.
- توظف المفاهيم والمهارات والقيم لخدمة مشكلات واقعية يواجهها المتعلم.

المعيار الثامن: يخاطب المحتوى كلما أمكن طبيعة وتاريخ المعرفة في مجال الدراسة:

المؤشرات:

- يمكن المحتوى المتعلم من فهم وتقديم تطور مجال الدراسة وأسباب هذا التطور وأهميته.

- يعرض المحتوى نماذج لإنجاز الرواد والشخصيات الذين أسهموا في تطوير مجال الدراسة.(أحمد طعيمة، 2008، ص 583- ص 584).

❖ **المستويات المعيارية لطرق التعليم والتعلم:**

المعيار الأول: تستند أنشطة التعليم والتعلم إلى مفهوم وحدة المعرفة:

المؤشرات:

- تسهم أنشطة التعليم والتعلم في تعزيز وتنمية المفاهيم الشاملة للمعرفة.

- ترتبط أنشطة التعليم والتعلم بالحاجات المهنية والقضايا الاجتماعية المتصلة بتطبيقات المعرفة.

المعيار الثاني: تشمل أنشطة التعليم والتعلم عمليات التفكير المختلفة:

المؤشرات:

- تربط أنشطة التعليم والتعلم بالمعرفة القبلية للطلاب وخبراتهم الحياتية واهتماماتهم بأهداف التعلم الجديدة من خلال استخدام استراتيجيات معالجة المعلومات.

- تؤكد أنشطة التعليم والتعلم على مشاركة الطلاب في مواقف لتفعيل العقل والتفكير الناقد وحل المشكلات بما يحقق التعلم ذا المعنى.

المعيار الثالث: تتطلب أنشطة التعليم والتعلم وتصميم إدارة بيئة تعلم فعالة:

المؤشرات:

- توفر بيئة التعليم مناخا آمنا لجميع الطلاب يسوده العدل والاحترام والتعزيز.

- توفر بيئة مصادر تعلم متنوعة ومناسبة لجميع الطلاب.

❖ **المستويات المعيارية لمصادر المعرفة:**

المعيار الأول: تشكل مصادر المعرفة والتكنولوجيا مكونا رئيسيا للمنهج:

المؤشرات:

- تدمج مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجيا في محتوى المادة الدراسية وطرق التعليم والتعلم.(أحمد طعيمة، 2008، ص 585- 586).

- يسهم استخدام مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجيا في تحقيق الأهداف المنشودة للمنهج.

المعيار الثاني: تتنوع مصادر المعرفة والتكنولوجيا واستخداماتها

المؤشرات:

- تشمل مصادر المعرفة مواد مطبوعة مكتوبة، ومواد غير مطبوعة (مرئية ومسموعة).
- تساير مصادر المعرفة والتكنولوجيا الذكاءات المتعددة للمعلمين والمتعلمين.

المعيار الثالث: تتطلب مصادر المعرفة والتكنولوجيا توافر وإدارة وبيئة تعلم ثرية وحافزة:

المؤشرات:

- تعظم الفائدة من مصادر المعرفة والتكنولوجيا بتوفر بيئة ومجتمع تعلم مناسب.
- يرتبط الاستخدام الأمثل لمصادر المعرفة والتكنولوجيا المتاحة بتوافر الإدارة الواعية.

المعيار الرابع: ينعكس استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا على المواقف الحياتية:

المؤشرات:

- يؤدي استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا إلى زيادة الإنتاجية.
- يساعد استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تحقيق التنمية الذاتية المستدامة.

❖ **المستويات المعيارية لعمليات التقويم:**

المعيار الأول: التقويم أصيل يعبر فعلا عن أداء الطالب:

المؤشرات:

- يقوم التقويم على عمل أدائي واقعي.
- يعتمد التقويم على مؤشرات أداء واضحة (شفهية/عملية/تحريري) منبثقة عن مستويات معيارية تصف بدقة جوانب المنهج.

المعيار الثاني: التقويم شامل لجميع جوانب التعلم (المعرفية- الوجدانية- المهارية)

المؤشرات:

- تنوع أساليب التقويم لتلاءم الاستراتيجيات والنماذج المختلفة.(أحمد طعيمة، 2008، ص 587، ص 588).
- تغطي أساليب التقويم كافة الأنشطة التي يقوم بها الطالب.

المعيار الثالث: التقويمي عملية مستمرة يمكن توظيفها في عمليات التشخيص والعلاج والإثراء وتنمية مهارات التفكير.

المؤشرات:

- تعتمد مفردات التقويم على مستويات معرفية عالية.
- تتيح أدوات التقويم ممارسة وقياس عمليات معرفية عالية (فهما/ تطبيقا/ حل مشكلات)
- يكون التقويم متلازما مع عملية التعليم والتعلم.
- يكون مستمرا.

المعيار الرابع: تتوافر في أدوات التقويم موضوعية القياس وعدالته:

المؤشرات:

- تكون مفردات أدوات القياس أو مهامها صادقة في تعريفها لمتغير التحصيل أو غيره.
- توافر صدق استجابات الأفراد وضبط الموقف الاختياري.
- يتيح التقويم كل من صدق وثبات تفسير وتتبع نمو التحصيل لدى الطالب.(أحمد طعيمة، 2008، ص 589).

المعيار الخامس: تتعدد جهات ومستويات التقييم:

المؤشرات:

- تتيح أساليب التقييم الفرص للطالب لتقييم نفسه ذاتيا.
- يتم تقويم الطالب خارجيا مثل (في الوزارة، المجتمع).

المعيار السادس: تكون هناك آلية لإظهار نتائج التقييم الذاتي (التقييم عن بعد)

المؤشرات:

- يقدم للطالب تشخيصيا لأدائه.
- يوجه الطالب للصورة الاختيارية المناسبة لمستواه.

المعيار السابع: توافر آلية ميسرة لعمليات التقييم:

المؤشرات:

- توجد خطة واضحة ولوائح منظمة لضبط موقف التقييم.
- تكون تعليمات تقدير درجات الطلاب واضحة ومحددة.

المعيار الثامن: تتصف عمليات التقييم بالوضوح والشفافية:

المؤشرات:

- تكون خطة عمليات التقييم وإجراءاته واضحة ومعلنة.
- تنشر نتائج التقويم في وقتها المناسب.(أحمد طعيمة، 2008: ص 590).

6- الأهداف التربوية للمنهج والعوامل المؤثرة على تحقيقها:

أ- الأهداف التربوية للمنهج:

تصنف الأهداف التربوية إلى عدة مجالات منها: المجال المعرفي والمجال الانفعالي الوجداني والمجال النفس حركي والمجال الاجتماعي.

❖ **تصنيف الأهداف في المجال المعرفي:**

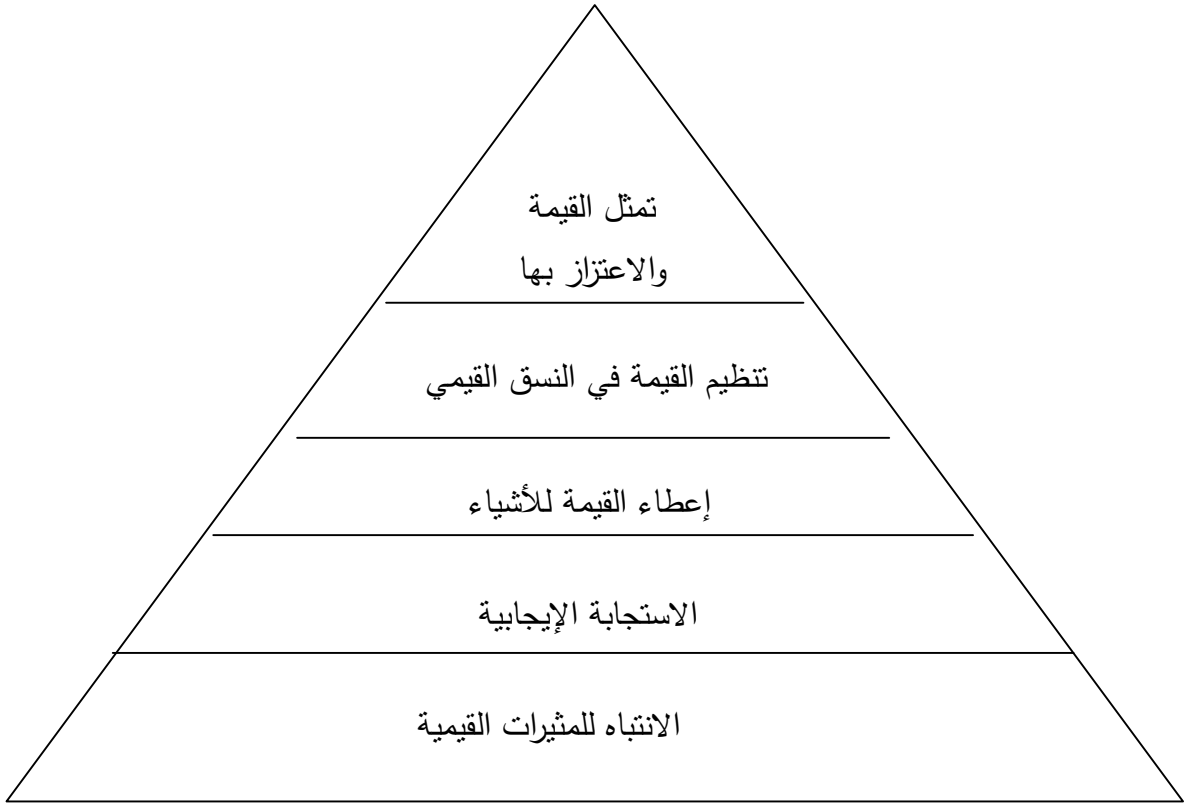
يعود تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي إلى "بلوم ورفاقه" عام 1956، ولقد تم التصنيف بهرم يتكون من ستة مستويات وهي: الحفظ، والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام والتي تتصدر قمة الهرم، وفي الوقت نفسه توزعت المستويات الستة بثلاث مجموعات من المستويات على النحو التالي:

- المستوى الإرتباطي المحسوس: ولقد اشتمل على المستوى الأول وهو مستوى اكتساب المعرفة والحفظ.
- المستوى المفاهيمي أو مستوى المهارات العقلية الدنيا: ولقد اشتمل على المستويات الثلاثة الآتية: مستوى الفهم أو الاستيعاب ومستوى التطبيق ومستوى التحليل.
- المستوى الإبداعي الذاتي أو مستوى المهارات العقلية العليا: وقد اشتمل على المستويين الآتيين: مستوى التركيب ومستوى إصدار الأحكام أو التقويم.(أبو ختلة، 2005، ص 70-71).

❖ **تصنيف الأهداف التربوية في المجال الانفعالي الوجداني:**

صنف "كراثوول ورفاقه" الأهداف التربوية في المجال العاطفي والوجداني إلى خمسة مستويات ورتبها ترتيبا هرميا كما في الشكل:

الشكل رقم (01): تصنيف كراثوول ورفاقه" للأهداف التربوية

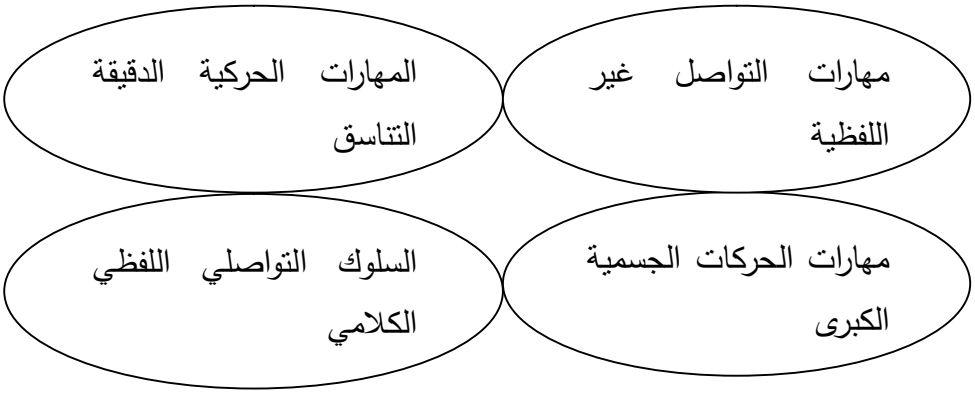


المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على أبو ختلة، 2005، ص 74.

❖ **تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفسحركي (المهاري)**

يعود تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفسو حركي إلى "كبلر وزميلاه" عام 1970، ولقد تم هذا التصنيف بأربع فئات يوضحها الشكل التالي:

الشكل رقم (02): تصنيف الأهداف التربوية عند إلى "كبلر وزميلاه



المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على أبو ختلة، 2005، ص 74.

❖ **تصنيف الأهداف التربوية في المجال الاجتماع**

قام "ريتشارد در" بتحديده ومن ثم تصنيف إلى فئات لخصها مرعي وآخرون سنة 1993 بالآتي:

- أهداف حفظ وصيانة القيم والتقاليد والمعتقدات.
- أهداف تحسين استعمال القيم والتقاليد والمعتقدات.
- أهداف استقرار واستمرار استعمال القيم والتقاليد والمعتقدات.
- أهداف تطوير أو إنتاج القيم والتقاليد والمعتقدات.
- أهداف تعديل أو استبدال القيم والتقاليد غير المرغوبة.(أبو ختلة، 2005، ص 74).

ب- العوامل المؤثرة على تحقيق أهداف المنهاج:

❖ **المباني والتجهيزات المدرسية:**

للمباني المدرسية وتجهيزاتها دور كبير وأثر بالغ الأهمية في العملية التعليمية بكافة أبعادها، فإذا تم بناء المدارس وفقا للمواصفات الهندسية والصفية والتعليمية المناسبة فإن ذلك يسهم في حد ذاته في إتاحة الفرصة لتحقيق أهداف المنهج.

والمفروض في المبنى المدرسي أن يتضمن العدد الكافي من الفصول الدراسية لتجنب مشاكل الاكتظاظ داخل القسم الواحد وما ينجم عنه من آثار سلبية سواء على التلميذ أو المعلم وعلى التفصيل الدراسي وتحقيق الأهداف.(الوكيل وبشير محمد، 1999، ص 147- ص 148).

❖ **إعداد المعلم وتدريبه:**

مهما تم إعداد المنهج بأحدث الطرق والأساليب والاتجاهات فإن أهدافه لا يمكن أن تتحقق في ظل معلم غير وغير مدرب على القيام بوظيفته على النحو المطلوب، ولكي يكون المعلم قادرا على القيام بدوره التربوي بكفاءة فلابد أن تتوفر فيه شروط الأعداد التالية:

- البدء باختيار نوعية الطلاب الذين يصلحون للتدريس وعندهم استعداد ورغبة صادقة لتحمل أعباء مهنة التعليم، ويستدعي ذلك رفع مستوى المعلم المادي والاجتماعي بحيث يشجع الطلاب على الالتحاق بهذه المهنة.
- أن تكون برامج الإعداد بكليات التربية مبنية على أسس سليمة ومتماشية مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تعمل على اكتساب الدارسين المهارات والكفاءات اللازمة.

❖ **الإدارة المدرسية:**

تلعب دورا هاما في تحقيق أهداف المنهج إذ أن مدير المدرسة إذ أعد إعدادا تربويا سليما فإنه يعمل على تشجيع المعلمين على القيام بدورهم، كما تعمل على إزالة الصعوبات التي يمكنهم مواجهتها وكذلك تهيئة الظروف المناسبة لإتاحة الفرص لقيام التلاميذ والمعلمين بالأنشطة المطلوبة التي عن طريقها تتحقق الأهداف التربوية بدرجة كبيرة.**(**أحمد الوكيل وبشير محمد، 1999، ص 150- ص 152).

❖ **المنزل والآباء:**

إن التربية الحديثة تنادي الآن بمبدأ "علم الطفل كيف يتعلم" أي "التعلم الذاتي" لأن المدرسة وحدها لا يمكنها تربية وتعليم الأبناء ومن الضروري أن يتحمل الآباء مسؤولية تربية أبنائهم، وبالتالي فإنهم سيساهمون مع المدرسة في تحقيق الأهداف التربوية.

كما تتطلب التربية الحديثة إشراك المنزل مع المدرسة في تعليم الطفل وتوجيهه وإرشاده ومساعدته على النمو الشامل المتوازن، إلا أن كل من المدرسة والأسرة يهملان هذا الدور ويركزان بصفة كبيرة على حفظ المعلومات والنجاح في الامتحانات والحصول على الشهادات ويعتبر ذلك تقصيرا من المدرسة في أداء رسالتها التربوية.(أحمد الوكيل وبشير محمد، 1999، ص 155).

7- النظريات العامة للمنهاج المدرسي:

اختلف العلماء والمفكرون في علوم التربية في وضع نظريات تفسر معايير المنهج المدرسي، حيث توجد أربع نظريات للمنهج المدرسي وهي كما يلي:

❖ **النظرية الموسوعية (Encyclopaldism theory):** تمتد جذور هذه النظرية إلى مقولات الحكمة أو المعرفة الشاملة التي نادى بها كومينيوس (1592- 1670) والتي ازدهرت بفضل مقترحات دوائر المعارف الفرنسيين، وقد نادى أصحاب هذه النظرية بسمو العقل على الوحي، واعتقدوا بأن الدين يربط العقل بسلاسل الجهل، وأن الإنسان قادر على إصلاح شؤون حياته من خلال الاستخدام الصحيح لعقله، لا فإن نشر المعرفة وتطوير العقل البشري، كما نظروا إلى أن الإيمان بالعقل يدل على أن الإنسان قادر على إدراك الظروف المحيطة به.

والتربية حسب "كوندرسيه" ضرورة للمجتمع الديمقراطي لأ الجهل سيعرض الحرية والمساواة للخطر ويؤدي إلى التحكم والاستبداد، ومن هنا فإن التعليم يجب أن يكون عالميا.

وقد أيد "جيفرسون" فكرة العقل فوق الوحي وجعل الدين مسألة شخصية وهكذا ساعد على فصل الكنيسة عن الدولة، ويمكن القول أن المناهج ازدحمت بالمواد الدراسية ازدحاما هائلا مما أدى إلى نشر سلسلة من كتب المطالعة العلمية من أجل اكتساب حقائق العلم دون إغفال أي جزء منها.**أحمد سعادة، 2011، ص 408)**، حيث فضل أصحاب هذه النظرية اللغات الحديثة على اللغات الكلاسيكية والعلوم الطبيعية على الدراسات الأدبية، وكذلك الاهتمام بالمادة الدراسية لذاتها دون الاهتمام بربطها بحياة التلميذ اليومية ودو عناية بتوجههم إلى ما قد يكون لها من فائدة في مواجهة مشكلات حياتهم وبانفجار المعرفة والأبحاث التخصصية أوجد المتخصصون مشكلة في تطبيق النظرية الشاملة (جوائر المعارف) للمنهج، حيث أن المربون والمتخصصون في التربية الذين طبقوا هذه النظرية حاولوا التقليل من عدد المواد الدراسية، بحيث يتكون محتوى الدراسة من عشر مواد غالبا ما تشتمل على الرياضيات واللغات الحديثة والعلوم الطبيعية وبعض العلوم الاجتماعية.

تعقيب على النظرية الموسوعية:

- التحيز للعقل على حساب أي جانب آخر وحتى الجانب الديني.
- سادت في العصر الوسيط الذي يعتبر أكثر عصور التاريخ ركودا وتدهورا، حيث الحرب التي أثارت التعصب الأعمى من الباباوات ورجال الكنيسة.
- بمجيء عصر التنوير حملت النظرية الموسوعية في مضامينها الاتجاهات الفكرية لهذا العصر والذي يرجح العقل على الدين.

وبالرغم مما تقدم فإن النظرية أوضحت ضرورة النظرية الكلية الشاملة للمعرفة وفي ذلك نوع من الربط الثقافي اللازم لتكوين المواطن الصالح على المستوى القومي والمستوى الإنساني والعالمي أيضا، كما نادت تلك النظرية بتحرير العقل الإنساني تلك الفترة اللازمة لتكوين المواطن القادر على التفكير والتجديد.(أحمد سعادة، 2011، ص 413)

❖ **النظرية الجوهرية:** هي حركة تربوية حديثة، أسست عام 1938 على يد مجموعة من التربويين من أمثال "كنادل" "Kandel" و"بجلي" "Bagley" الفكرة الرئيسية لهذه النظرية هو أن هناك "جوهريات" أساسيات في عالم العقل، كالماهيات عند سقراط والمثل عند أفلاطون، يجب أن يعرفها كل إنسان سريد التعلم فضلا عن عالم الأشياء الطبيعية المتغيرة في عالم الواقع، فتصبح العملية التعليمية هي محاولة الجمع بين العالمين

العقلي والواقعي مع أسبقية وأفضلية عالم العقل، إذ ترى أن للعقل القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء الجزئية وتحويلها إلى مفاهيم وصيغ كلية.

*** أهم المبادئ الأساسية لهذه النظرية:**

- الإيمان بفكرة الملكات العقلية المستقلة، وإمكانية تدريب كل ملكة بمفردها عن طريق استخدام المواد الدراسية وأساسيات المعرفة.
- تأكيدها على المواد الدراسية المنتقاة، الخاصة بالجانب الفكري والطبيعي التي تم فرضها على المتعلمين.
- هدف التربية نقل التراث والمحافظة عليه كما هو.
- المنهج المدرسي ثابت غير متغير يوضع من قبل المؤسسة التعليمية.
- الاعتقاد بوجود الفروق الفردية البيولوجية "الوراثية".

هدف المنهج التربوي في هذه النظرية هو تنمية العقل وتدريبه على التذكر والفهم والاستنتاج والتأمل وصولا إلى معرفة جواهر الأشياء وماهيتها مع الاهتمام المعرفي بقوانين حركة المجتمع، وحاجاته الثقافية وكل ما له صلة بالإرث الاجتماعي الذي يجب المحافظة عليه، وتحتل دراسة العلوم الدينية والأخلاقية مكانة مهمة في صلب محتوى المنهج، وكذلك علم النفس والمنطق والموسيقى والفنون والأدبية والمهارات الحسابية كما تؤكد هذه النظرية على استخدام الطرائق والوسائل التعليمية، المساعدة على الحفظ والاستظهار، والفهم والملاحظة كالمحاضرات والمناقشات، أما التقويم عند أصحاب هذه النظرية فلا يعدو أن يكون عملية ختامية تتم من خلال اختبارات الكتابية والشفوية بهدف الوقوف على مدى استيعاب المواد الدراسية.

❖ **النظرية البراجماتية:(Pragmatism theory):** تنبثق هذه النظرية عن الفلسفة التربوية البراجماتية حيث تخطت أقولا ثنائية في العصر الحديث ممثلة في الفصل بين العلم والقيم وانفصال المعرفة عن الأخلاق وترى أن وظيفة المعرفة هي نتائج التفاعل بين الإنسان وبيئته، إضافة إلى أنها تنظر إلى المتعلم على أنه فرد يمر بخبرات وأن الاهتمام والفضول لديه يدفعه إلى التعلم.

وهكذا تقدم البراجماتية للتلاميذ المنهج الدراسي الذي يحتوي على الخبرات والدراسات البحثية والاجتماعية والمشكلات والتجارب.

والمرونة تعتبر من أهم خصائص تصميم المنهج في هذه النظرية كما تركز على التجريب دون تركيز على جزء من المحتوى، كما أنها تجعل من المتعلم هو محور العملية التعليمية بدلا من المادة الدراسية عند تنظيم المنهج، وقد اعتمد المنهج على دوافع أساسية ممثلة في الدافع الاجتماعي الذي يظهر في رغبة الطفل

في مشاركة خبراته مع بيئته المحيطة، والدافع الإنساني الذي يبرز لعب الطفل وتشكيله للمواد الخام في صورة أشياء نافعة، وفي دافع الطفل للبحث والتجريب، والدافع التعبيري الذي يبرز في تعبير الطفل عن ميوله الإنشائية وفي اتصاله بالمحيط.

"ويرى فلاسفة التربية أن أفكار "ديوي" مناسبة لمنهج المدرسة الابتدائية ولكن بالنسبة للمرحلة الثانوية يجب أن يؤدي التعلم الذي على المادة الدراسية إلى مستوى عال من التعلم والتمكن من المحتويات التي لها صلة بالحياة، وذلك لأنها تمثل الأدوات الضرورية للقوى الاجتماعية."(أحمد سعادة، 2001، ص 418)

تعقيب على النظرية البراجماتية:

لقد وجه ديوي الانتباه إلى المتعلم والتركيز عليه في التربية بدلا من التركيز على المادة الدراسية، كما أدخل طريقة حل المشكلات في التدريس التي تتماشى مع التفكير العلمي على عكس التلقين والحفظ، أما العلم فيقوم بدور التخطيط والتوجيه والمتابعة وبذلك أصبح النشاط المدرسي جوهر المناهج الدراسية التي تعكس التفكير ومنهج النشاط، فنظرة البراجماتية إلى مناهج المواد الدراسية قد لا تصدق على كل المواد الدراسية ولكنه ينطبق بصفة خاصة على تعليم أو إدخال المهارات الأساسية في مواد دراسية مثل: الرياضيات والعلوم واللغات، حيث إذا توفرت لدى المتعلم مهارات التعلم يمكن أن يتعلم تحت توجيه المعلم وإرشاده.

❖ **النظرية البولتكنيكية:** تستند هذه النظرية إلى الأساس الفلسفي الماركسي الذي يؤمن بأن المادة هي أصل ومصدر كل موجود، وأن كل مظاهر الوجود التاريخية، والاجتماعية، والاقتصادية والفكرية ما هي إلا انعكاس لأشكال دقيقة ومعقدة، من تطور المادة المتصارعة في جدلية دائمة وفقا لهذه النظرية فإن هدف التربية هو بناء المجتمع الشيوعي القائم على المساواة في العدالة الاجتماعية، وفي توزيع الثورة الاقتصادية توزيعا متساويا، دون أي اعتبار للفوارق الطبقية والمستويات الثقافية، ولا تؤمن هذه النظرية بقدرات الفرد إلا من خلال المجموع.

* **أهداف المنهج التربوي وفق هذه النظرية:**

يمكن الحديث عن أهداف المنهج التربوي وفق هذه النظرية من خلال:

- ربط التعليم بالبيئة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.
- بناء جيل مؤمن بقيمة المعرفة العلمية، ومدركا الاجتماعي قادرا على تغييره.

- تنمية الشعور نحو حب العمل الجماعي، والانتماء للمجتمع الكبير على حسب الشعور الفردي.
- غرس عقيدة الصراع الثوري والحركة العمالية في نفوس الناشئة.

أما المحتوى فهو يشتمل على العلوم الإنسانية والطبيعية والدراسات العملية المرتبطة بالبيئة المحلية، وتتصف مواده الدراسية بتنظيمها بحسب هذه العلوم الأساسية، مع مراعاة التتابع والتنظيم ومنطق المادة والعلم وذلك بحسب ما ورد في قانون عام 1931، الذي نص على إتقان المواد الدراسية وعلى مبدأ التعليم التطبيقي، وأن تنظم المواد الدراسية تنظيما أساسيا على أساس شموله على مجموعة منظمة من المعلومات والطرائق والوسائل التعليمية المساعدة لتنفيذ المحتوى التعليمي فيجب أن يقوم على أساس الإدراك الحسي ثم التجريد باستخدام الطريقة الاستقرائية والمناقشة والمحاضرات القائمة على مفهوم العمل الجماعي والتنافس التعاوني باستخدام الآلات والأجهزة وتعتمد عملية التقويم في المنهج على ما يقوم به المتعلمون من أعمال يومية "سلوكية ونظرية" وفق نظام صارم.

8- معوقات تخطيط المناهج الدراسية:

مهما اتبع مخططو المناهج من خطوات دقيقة عند وضعهم لأي منهج مدرسي جديد، ومهما استخدموا من معايير اتفق عليها العلماء لجعل هذه الخطوات سليمة وعلمية في سبيل الوصول إلى منهج مدرسي فعال، إلا أن عددا من العوامل الخارجية تفرض نفسها أحيانا وتتدخل في عملية التخطيط فتؤدي إلى تعطيلها وإضعافها تارة، أو إلى التقليل من نجاحها تارة أخرى، وتتمثل هذه العوامل في طبيعة المجتمع، وأنظمة وزارة التربية والتعليم، والصفات الشخصية للمعلم، وطبيعة التلاميذ وعوامل سياسية، وفيما يلي توضيح لكل ذلك:

❖ **معوقات خاصة بطبيعة المجتمع:** إذ تعد طبيعة المجتمع، ولا سيما من حيث قيمه وعاداته وتقاليده ومشكلاته وطموحاته، ومن بين أقوى العوامل والمعوقات الخارجية التي تؤدي إلى فشل تخطيط المنهج المدرسي، إذا لم تتم مراعاة هذه الطبيعة جيدا، ولكن تم إهمال بعض القيم السائدة في المجتمع، فلن يكتب لذلك المنهج النجاح مهما بذل فيه المخططون من جهد، فحتى يتم الاعتراف بنجاح ذلك المنهج، لابد من تماشيه مع ما في المجتمع من قيم وعادات وطموحات وتقاليد.(أبو ختلة، 2005، ص 229-230).

❖ **معوقات خاصة بالصفات الشخصية والتدريسية للمعلم:** مهما بذل مخططو المنهج المدرسي من جهد في سبيل تخطيطه وتنظيمه وإخراجه بشكل جيد، فإن الكثير من هذا الجهد يذهب هباءا منشورا إذا ما تم تنفيذ هذا المنهج على يد معلم ضعيف في إعداده الأكاديمي وإعداده التربوي حيث سيؤثر هذا كثيرا على اختياره للحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات أو المبادئ، بحيث يختار منها ما هو سهل ويبتعد عن الأنواع

العقيمة والصعبة التي يجهلها، كما يصعب على معلم آخر تنفيذ المنهج المدرسي بشكل فاعل ما دامت شخصيته ضعيفة لا يستطيع عن طريقها إدارة الصف بشكل تربوي سليم، أي أن خلفية المعلم الضعيفة وشخصيته المهزوزة، تمثلان عاملان ومعوقان يؤثران في تخطيط المنهج المدرسي وإعاقته.(أبو ختلة، 2011، ص 231- 232).

❖ **معوقات خاصة بطبيعة الطلاب:** يصادف المعلم أحيانا وجود صف من الصفوف تغلب عليه حالة من الضعف الشديد بين التلاميذ، مما يجعل المنهج الذي تم تخطيطه حسب الأصول وحسب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، غير مناسب لتلاميذ هذا الصف، كما نجد أحيانا شعبة من شعب أحد الصفوف الدراسية تشمل في معظمها على نوعية قوية جدا من التلاميذ، مما يجعل المنهج الحالي أقل كثيرا عن مستواهم، وغير مناسب لهم بدرجة كافية وهذا يثبت أن طبيعة التلاميذ تعتبر عاملا خارجيا يعيق تخطيط المنهج المدرسي.(أبو ختلة، 2011، ص 232).

❖ **معوقات خاصة بطبيعة التخطيط التربوي:** هناك معوقات خاصة بالجوانب الفنية لعملية تخطيط المناهج الدراسية ناتجة عن عدم إدراك القائمين عليه للمفهوم الصحيح للمنهج الدراسي وعدم إدراكهم لمحتواه وبيئته الخارجية، وهذا ما ينتج عنه معوقات خاصة بالقائمين بعملية تخطيط المنهج الدراسي خاصة في عالمنا الإسلامي وهو عدم تخطيط المناهج الدراسية وفق التوجه الإسلامي ومراعاة البيئة العربية الإسلامية.(أحمد شوق، 2001، ص 444-445).

❖ **معوقات سياسية:** تعتبر المعوقات السياسية أكثر المعوقات تأثيرا في تخطيط المناهج وتطويرها، وفي اتخاذ القرارات الخاصة بالتعليم لتحقيق أهداف سياسية كأن يتخذ قرار بتخفيف المناهج أو شروط القبول في مرحلة أو أكثر من مراحل التعليم إرضاءا للطلاب وأولياء أمورهم أو تغطية لمشكلات أخرى مثل التخلف الاقتصادي أو التفكك الاجتماعي أو غيرها.(أحمد شوق، 2001، ص 58).

ثانيا: منهاج التربية الإسلامية والتربية المدنية

1- تقديم مادة التربية الإسلامية في السنة الخامسة ابتدائي:

- تدخل مادة التربية الإسلامية في إطار المنهج التربوي العام الذي يتبناه النظام التربوي الجزائري، إذ هي في التعليم القاعدي معرفة وممارسة وسلوك، تصنف ضمن المجال الاجتماعي، وتكون مجموعها إطارا تعليميا هاما باعتبارها تسهم في استكمال نمو المتعلم وتكوين شخصيته عقيديا وفكريا ووجدانيا وجسديا وجماليا وخلقيا وفق الكتاب والسنة.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 27).

- ويرى وليد رفيق العياصرة أن التربية الإسلامية هي: "عملية تنشئة إسلامية تمكن الفرد المسلم من تحقيق أهداف الإسلام، وعلى رأسها عبادة الله، وعمارة الأرض، مراعية الشمول والتكامل، فهي تربية تسعى إلى تنمية جوانب الشخصية الإنسانية لترقى هذه الشخصية إلى مستوى يمكنها من تطبيق الإسلام في المجتمع بما يكفل ازدهار الدنيا وسعادة الآخرة.

- وعرفها مقداد يالجن بأنها: "إعدادا كاملا من جميع النواحي في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة، في ضوء المبادئ والقيم وطرق التربية التي جاء بها الإسلام.(رفيق العايصرة، 2010، ص 449- ص 450).

❖ **ملمح التلميذ في نهاية السنة الخامسة ابتدائي:** في نهاية السنة الخامسة يكون قادرا على:

– القراءة السليمة والاستظهار الصحيح للقدر المحفوظ من القرآن الكريم من سورة "البلد" إلى سورة "الأعلى" والأحاديث النبوية المقررة وشرحهما شرحا صحيحا يتناسب مع المستوى العقلي للمتعلم.

– العمل بمقتضى الإيمان باليوم الآخر والقضاء والقدر وتمثل آثارهما النفسية والخلقية والاجتماعية.

– معرفة بعض أحكام العبادات كالحج وزكاة الفطر ومظاهر اليسر في الصلاة والحكمة التربوية والأخلاقية من تشريعهم.

– التحلي بخصال النبي –صلى الله عليه وسلم- من خلال معرفة محطات من سيرته صلى الله عليه وسلم وسير بعض الصحابة رضوان الله عليه.

– التخلق بجملة من الآداب والأخلاق المستمدة من القرآن والسنة.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 27).

❖ **الكفاءة الختامية للسنة الخامسة ابتدائي:** القدرة على القراءة الصحيحة للقدر المقرر من القرآن الكريم والأحاديث النبوية وتمثل بعض القيم والأخلاق الإسلامية بتوظيف المعارف المتعلقة ببعض الأمور الغيبية كالإيمان باليوم الآخر والقضاء والقدر، ومعرفة جوانب التسيير في أحكام العبادات والإقتداء بالنبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه رضوان الله عنهم.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 28).

❖ **مضامين منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**

❖ **المشروع الأول: أطيع ربي**

الكفاءة المرحلية: قدرة المتعلم على طاعة الله من منطلق الإيمان باليوم الآخر والقضاء والقدر ومعرفة بعض أحكام الحج والإقتداء ببعض أخلاق سيدنا نوح عليه السلام وتلاوة سورة "البلد" تلاوة صحيحة واستظهارها.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 29).

❖ **المشروع الثاني: من واجباتي:**

الكفاءة المرحلية: قدرة المتعلم على القيام بالواجب نحو نفسه وأسرته ومعرفة بعض مظاهر اليسر في الصلاة والإقتداء بالأخلاق الفاضلة وتلاوة سورة "الفجر" تلاوة صحيحة وحفظها.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 31).

❖ **المشروع الثالث: من أخلاقي:**

الكفاءة المرحلية: القدرة على التخلق بالأخلاق الحسنة وتجسيد بعض آثار الإيمان في الحياة اقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم.(اللجنة الوطنية المنهاج، 2011، ص 32).

❖ **المشروع الرابع: من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم**

الكفاءة المرحلية: القدرة على الوقوف على محطات من سيرة الرسول وأعماله والعبرة منها والتعريف بشخصية بعض أصحابه والإقتداء بخصالهم وتلاوة سورة "الأعلى" تلاوة صحيحة.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 33).

❖ **التوجيهات المنهجية الخاصة:**

❖ **إستراتيجية التعليم والتعلم:** إن الإستراتيجية المقترحة لتنفيذ هذا المنهاج مبنية على نشاط المتعلم المبني على العمل المنظم والموجه، باختيار الوضعيات والمفاهيم المناسبة لبناء الكفاءات المستهدفة، من خلال المعارف الضرورية والمعارات الأساسية والسلوكيات المرغوبة وعليه، فإن تنفيذ هذه الإستراتيجية يتطلب اعتماد المبادئ التالية:

- الانطلاق من محيط المتعلم بأبعاده المختلفة.
- تنمية روح الاستقلالية بتوجيه المتعلم إلى اكتشاف المعارف الضرورية بنفسه، أو المساهمة في اكتشافها.

- انتهاج التعلم المبني على الملاحظة والتفكير والممارسة.

- اعتماد وضعيات مناسبة طبيعية غير مفتعلة لتشجيع المتعلم على توظيف قدراته ورصيده المعرفي، وتحفيزه على اتخاذ مبادرات ومواقف إيجابية.

وأيا كانت الإستراتيجية المنتهجة لابد من جعلها مسايرة للاعتبارات التالية:

- جعل عملية التعلم تقوم على نشاط المتعلم، بحيث تكون الممارسة منه وإليه.

- جعل عملية التعلم لها معنى: أي يكون لما يتعلمه المتعلم دلالة ومعنى في الحياة العملية.

- تفريد المتعلم: أي يكون تركيز عمليات التعلم على الفرد المتعلم، لتباين الفروق بين التلاميذ في وتيرة المشاركة في عملية التعلم ووضعيات الاستيعاب والتخزين.

- التدريب المستمر على الممارسة الواعية لمختلف التعلمات المكتسبة لتثبيت التعلم.

- استثمار المكتسبات القبلية في عمليات التعلم الجديدة، بمراعاة طبيعة الإدماج بين مختلف المعارف والكفاءات والمجالات.

- التدرج في سيرورة التعلم بشكل ينسجم مع سياق بناء الكفاءة الختامية مرحليا من خلال الكفاءات القاعدية، ثم المرحلية.(اللجنة الوطنية للمنهاج، ص 35).

❖ **تسيير وضعيات التعلم:** عند تناول أي وحدة تعليمية، لابد من بناء وضعية إشكالية مناسبة، وتقديمها بشكل يحفز المتعلم على متابعة مختلف مراحل الوحدة، انطلاقا من تجاربه وتصوراته عنها، أو اعتمادا على الوثائق والمستندات، أو رجوعا إلى الميدان والمجال المفتوح أمام المعلم لاقتراح الوضعيات حسب الحاجة، تماشيا وطبيعة المعرفة المستهدفة في كل مجال، وخصائص المتعلمين على أن تخضع لمجموعة من الشروط المرتبطة بكل مرحلة من المراحل البيداغوجية التالية:

- مرحلة الانطلاق.

- مرحلة بناء التعلم.

- مرحلة استثمار المكتسبات.

تنجز الوحدات التعليمية في القسم، كما يمكن إنجاز بعضها خارج القسم، حسب ما تقتضيه الوحدة.

❖ **السندات والوسائل التعليمية:** يحتاج المعلم وهو ينفذ المنهاج إلى جملة من الوسائل التعليمية، تعيينه على تحقيق الكفاءات المسطرة، إذ أن الوسيلة التعليمية تقرب المعنى إلى ذهن المتعلم، وتمكنه من إدراك الحقائق والتفاعل مع المادة التعليمية.

ومن السندات والوسائل التعليمية التي يمكن الاستعانة بها لتنفي هذا المنهاج يقترح ما يلي:

- القرآن الكريم(رواية ورش).
- الحديث الشريف (كتب الحديث الصحاح والسنن).
- أشرطة سمعية بصرية مناسبة للوحدات التعليمية يختارها المعلم.
- صور مناسبة للوحدات التعلمية يختارها المعلم.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 36).

بشرط أن لا تخرج هذه السندات والوسائل عن الهدف التربوي والملائمة لاستيعاب التلاميذ.

❖ **تقويم التعلم:** تتضح أهمية التقويم – باعتباره خطوة من خطوات العملية التعليمية- في أنه الأداة التي تمكن من الوقوف على مدى تحقق الأهداف والكفاءات المسطرة عند تنفيذ المنهاج.

ويجب أن يتميز التقويم المتبع بالشمولية والتشخيص والعلاج، باستخدام الأدوات التالية:

- الأنشطة: الشفهية.
- الاختبارات أو الامتحانات.
- الملاحظة: الملاحظة البسيطة.
- المقابلة: وتجري مع بعض المتعلمين الذين يجدون صعوبة في التكيف والتحصيل.

❖ **النشاطات اللاصفية:** تمثل النشاطات اللاصفية امتدادا طبيعيا للنشاطات الصفية، ويقوم بها المتعلمون تحت إشراف معلمهم، قصد إثراء معارفهم ومهاراتهم خارج المحيط المدرسي.

فيقومون بإنشاء بطاقات فنية لكل نشاط، حسب ما تقتضيه الكفاءة المستهدفة من ورائه.

وللمعلم حرية اقتراح النشاطات التي يراها ضرورية حسب الحاجة، تماشيا وطبيعة المعرفة المستهدفة في كل مجال، وخصائص المتعلمين.

ويمكن استغلالها كمشاريع وحصص إدماجية.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 37).

❖ **أسس وسمات التربية الإسلامية**

❖ **أسس التربية الإسلامية:** ترتكز التربية الإسلامية على مجموعة من الأسس تشكلها في مجملها المفهوم الشامل لها وأهمها:

- **التربية الإسلامية تربية إنسانية عالمية:** باعتبار أن الإسلام رسالة عالمية لصالح وهداية جميع بني البشر، وأن التربية الإسلامية التي قامت على مضمون هذه الرسالة المتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، جاءت لصالح الإنسانية جمعاء، ولسعادة الإنسان في الدنيا والآخرة بدون تمييز بين الأجناس والأعراق.

- **التربية الإسلامية تربية شمولية:** إذ لا تقتصر على جانب واحد من جوانب الشخصية بل تتناول الجوانب المختلفة الجسمية والعقلية والاجتماعية والروحية والأخلاقية والانفعالية بشكل متكامل ومتوازن.

- **التربية الإسلامية تربية سلوكية عملية:** لا تقتصر على القول أو اللفظ بل تعمل على ترجمته إلى عمل وممارسة وتكوين عادات سلوكية حسنة مرغوب فيها.

- **التربية الإسلامية تربية فردية- اجتماعية:** فتنظر إلى الإنسان من منظور فردي لتنمي شخصيته من الجوانب المختلفة، وبنفس الوقت ليتكيف مع مجتمعه ويقوم بدوره الاجتماعي.

- **التربية الإسلامية تربية لفطرة الإنسان وإعلاء لغرائزه:** تسلم التربية الإسلامية بأن الإنسان يولد على فطرة الإسلام بطبيعة إنسانية محايدة، كما في قوله –صلى الله عليه وسلم- "ما من مولود ويولد على الفطرة وإنما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه".

- **التربية الإسلامية تربية متدرجة:** التدرج صفة مميزة أخلاقية في التربية الإسلامية، وقد كان الإسلام منذ ظهوره متدرجا فنزلت الآيات والأحكام في القرآن بالتدريج، وتسهيلا على المسلمين.(محمد الحديدي، 2007 ص 91- ص 92).

❖ **سمات التربية الإسلامية:** تميزت التربية الإسلامية بسمات تتوافق مع الأسس والأغراض التي انطلقت منها عملية التعلم والتعليم أهمها:

- التأكيد على الجانب الروحي من شخصية الإنسان: وذلك أن يكون الإنسان في صلة دائمة مع الله في كل أعماله وعباداته وتعامله مع الآخرين.

- تهدف التربية الإسلامية إلى إيجاد الإنسان الصالح.

- إلزامية التعليم ومجانيته فطلب العلم في الإسلام فريضة على كل مسلم ومسلمة بدون تحديد شكل الالتزام لأنه يختلف باختلاف الظروف الاجتماعية.

- التربية الإسلامية تربية مستمرة متجددة طول الحياة بغض النظر عن العمر والمكان والزمان.

- التربية الإسلامية شاملة لجميع أنواع المعرفة للفرد والمجتمع.

- يقوم التعليم في التربية الإسلامية على مبدأ تكافؤ الفرص الذي يتيح لجميع أفراد المجتمع فرص التعليم بدون تمييز بين مستوياتهم ومكانتهم الاقتصادية والاجتماعية والعلمية.

- ترفع التربية الإسلامية قيمة المعلم والعلماء والتعليم لقوله تعالى **"هل يستوي الذين يعلمون واللذين لا يعلمون"** وقوله صلى الله عليه وسلم: "غزوة في طلب العلم أحب إلى الله من مائة غزوة".(محمد الحديدي، 2007، ص 92- ص 93).

2- تقديم مادة التربية المدنية في السنة الخامسة ابتدائي:

- التربية المدنية مادة تعليمية إستراتيجية، تقوم على تكوين المواطن تكوينا شاملا، متوازنا، ليصبح مواطنا واعيا، مؤهلا للعيش كمواطن صالح، يشعر بمسؤوليته كعضو كامل الحقوق في المجتمع الذي يساهم في تماسكه، يدرك ما له من حقوق وما عليه من واجبات، متشبعا بشخصيته الوطنية، متفتحا على القيم العالمية، قادرا على التكيف مع الوضعيات، ومجابهة المشاكل التي تواجهه في حياته اليومية.**(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 41)**

- التربية المدنية هي المادة الدراسية التي تساهم في صهر شخصية الطفل في بوتقة القيم الثقافية والاجتماعية والحضارية للمجتمع.**(بن بوزيد، 2009، ص 75)**

❖ **ملمح التلميذ في نهاية السنة الخامسة ابتدائي:** يهدف هذا المنهاج إلى جعل المتعلم في نهاية السنة الخامسة متحكما في التعلمات المتعلقة بممارسة مبادئ الديمقراطية، المواطنة، وإقامة علاقاته المختلفة وفق القواعد والقيم الاجتماعية: كالمواطنة والحياة المدنية والعملية والثقافية، والتفاعل الإيجابي مع المحيط الذي يعيش فيه.

❖ **الكفاءة الختامية للسنة الخامسة ابتدائي:** في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي يكون المتعلم: مكتسبا للمعارف، ومتحليا بالسلوكات المتعلقة بالمواطنة ومبادئ الديمقراطية، والعلاقات الاجتماعية، التي تمكنه من:

- إبداء اعتزازه بانتمائه الوطني والحضاري.
- تنظيم علاقته مع غيره في مختلف المجالات، كمواطن يدرك ما له من حقوق وما عليه من واجبات.
- التفاعل إيجابيا مع المحيط.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص41).

❖ **مضامين منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:**

❖ **المجال المفاهيمي الأول: المواطنة**

الكفاءة المرحلية: ممارسة المواطنة بإبداء الاعتزاز بالانتماء الحضاري والتمسك بالهوية الوطنية، واحترام قواعد النظام وحسن التعامل مع الغير.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 42).

❖ **المجال المفاهيمي الثاني: الحقوق والواجبات**

الكفاءة المرحلية: معرفة الحقوق الأساسية المتعلقة بالتعليم والرعاية الاجتماعية والصحية والعمل على الاستفادة منها.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 43).

❖ **المجال المفاهيمي الثالث: الحياة الديمقراطية**

الكفاءة المرحلية: معرفة قواعد الديمقراطية من خلال المجالس المنتخبة، وممارستها في التعبير والمناقشة.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 44).

❖ **المجال المفاهيمي الرابع: من الحياة العملية**

الكفاءة المرحلية: ممارسة بعض القواعد في التعامل الاقتصادي بحسن التسوق والإنفاق.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 45).

❖ **المجال المفاهيمي الخامس: من مظاهر الحياة المدنية**

الكفاءة المرحلية: ممارسة السلوك المدني في مختلف مواقع الحياة، في الريف والمدينة.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 46).

❖ **التوجيهات المنهجية الخاصة:**

❖ **إستراتيجية التعليم والتعلم:**

إن الإستراتيجية المقترحة لتنفيذ هذا المنهاج، مبنية على نشاط المتعلم المبني على العمل المنظم والموجه، باختيار الوضعيات المناسبة لبناء الكفاءات القاعدية المستهدفة، وعليه فإن تنفيذ هذه الإستراتيجية يتطلب اعتماد نفس مبادئ التربية الإسلامية للسنة الخامسة ابتدائي المذكورة سابقا.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 47).

❖ **تسيير وضعيات التعلم:** عند تناول أي وحدة تعليمية، لابد من بناء وضعية إشكالية مناسبة، وتقديمها بشكل يحفز المتعلم على متابعة مختلف مراحل الوحدة، انطلاقا من تجاربه وتصوراته، أو اعتمادا على الوثائق والمستندات، أو رجوعا إلى الميدان والمجال المفتوح أمام المعلم لاقتراح الوضعيات حسب الحاجة.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 48).

❖ **السندات والوسائل التعليمية:** يحتاج المعلم وهو ينفذ المنهاج إلى جملة من الوسائل التعليمية، تعينه على تحقيق الكفاءات المسطرة، إذ أن الوسيلة التعليمية تقرب المعنى إلى ذهن المتعلم، وتمكنه من إدراك الحقائق، والتفاعل مع المادة التعليمية.

ومن السندات والوسائل التعليمية التي يمكن الاستعانة بها لتنفيذ هذا المنهاج يقترح ما يلي:

1- المصادر:

- القرآن الكريم.
- الحديث الشريف.
- النصوص التشريعية: (الدستور، نظام الجماعة التربوية، قانون الصحة، قانون البلدية، قانون الانتخابات، قانون المجلس الشعبي، قانون حماية البيئة، قانون التأمينات الاجتماعية).

2- الوسائل:

- الكتاب المدرسي.
- أفلام الفيديو.
- أقراص مضغوطة.
- صور.
- الخرائط (الجزائر، العالم الإسلامي، العالم العربي، حوض البحر الأبيض المتوسط، إفريقيا).
- وثائق (كشف الراتب، الفاتورة، شهادة الضمان، وصل استلام، شهادة صلاحية، الدفتر الصحي).
- أشرطة سمعية بصرية.**اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 48- ص 49)**

❖ **التقويم:** تتضح أهمية التقويم في أنه الأداة التي تمكن من الوقوف على مدى تحقق الأهداف والكفاءات المسطرة عند تنفيذ المنهاج.

ويجب أن يتميز التقويم المتبع بالشمولية والتشخيص والعلاج، باستخدام الأدوات التالية:

أ- الملاحظة.

ب- الأنشطة الإدماجية والفروض والواجبات.

ج- الاختبارات.

❖ **النشاطات اللاصفية:** تمثل النشاطات اللاصفية امتدادا طبيعيا للنشاطات الصفية، ويقوم بها المتعلمون تحت إشراف معلمهم، قصد إثراء معارفهم ومهاراتهم خارج المحيط المدرسي، فيقومون بإنشاء بطاقات فنية لكل نشاط، حسب ما تقتضيه الكفاءة المستهدفة من ورائه.(اللجنة الوطنية للمنهاج، 2011، ص 50).

3- عناصر منهاج التربية الإسلامية والتربية المدنية

منهاج التربية الإسلامية ومنهاج التربية المدنية كغيرهما من المناهج الأخرى، نظام مكون من أربعة عناصر:

النتاجات العامة، المحتوى، الأنشطة، التقويم، ولكل عنصر وظيفة وعلاقة تبادلية، وأي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى.

العنصر الأول: الأهداف التربوية (النتاجات التعليمية العامة)

لا يخفى على أي تربوي أهمية الأهداف، ففي ضوئها نحدد المحتوى والأنشطة والتقويم، كما أننا نحكم على مخرجات التعليم (المتعلمون) بدلالة هذه الأهداف.

والأهداف التربوية: هي النتاجات التعليمية الكبرى المخططة التي يسعى المجتمع والمدرسة والمتعلمين، على بلوغها وفق إمكاناتهم وقدراتهم، وتمثل الأهداف نتاجات يكتسبها المتعلم في المجالات المعرفية، كالمعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وكذلك في المجالين الوجداني والحركي، وقد تكون الأهداف علمية أو خاصة أو ما يسمى بالأهداف السلوكية المحددة القابلة للملاحظة والقياس.(رفيق العياصرة، 2010، ص 467-468).

العنصر الثاني: المحتوى

يتكون محتوى المنهج من حقائق ومفاهيم ونظريات، أي من معارف، كما يضم مهارات أكاديمية كالقراءة والحساب والملاحظة والتصنيف والاستنتاج، ومهارات نفسحركية كتطبيق العبادات، ويشتمل كذلك على قيم ومعتقدات واتجاهات وجوانب روحية.

إن جوانب المحتوى هذه توجد في صورة خبرات مترابطة متكاملة في المنهاج، وكل خبرة يمر بها المتعلم لها جانب معرفي، وآخر مهاري وثالث وجداني، أي أن وحدة بناء المنهج يجب أن تكون الخبرة المربية.

والقول أن المحتوى يضم المعارف والمهارات والاتجاهات لا يعني أن المحتوى هو المعرفة، فالمحتوى هو سجل الرموز والصورة البصرية، أما المعرفة فهي المعنى الذي يكسبه المتعلم من تعامله مع هذا المحتوى.

العنصر الثالث: نشاطات التعليم والتعلم

يمكن تعريف نشاط التعليم والتعلم بأنه: كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم، أو هما معا، أو يقوم به زائر متخصص، لتحقيق الأهداف التربوية أو التعليمية، والنمو الشامل المتكامل للمتعلم، سواء تم داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها، طالما يتم تحت إشراف المدرسة.

العنصر الرابع: التقويم

التقويم هو العنصر الرابع من عناصر المنهاج، والتقويم يرتبط ارتباطا وثيقا بالعناصر الثالثة الأخرى يؤثر فيها، ويتأثر بها.(رفيق الياصرة، 2010، ص 469-470).

5- أهداف التربية الإسلامية والتربية المدنية

جاءت الأهداف في التربية الإسلامية لتحقيق التوازن بين سعادة الفرد وتنمية شخصيته من كل جوانبها، والتوافق مع المجتمع بطريقة متوازنة متكاملة وتتلخص على النحو التالي:

- تعريف الإنسان بخالقه الله رب السماوات والأرض الواحد الأحد الذي لا خالق سواه والتوجه إليه بالطاعة والعبادة.
- تطور سلوك الفرد واتجاهاته لتنسجم مع الإسلام وتعاليمه.
- تدريب الفرد على مواجهة متطلبات الحياة المادية في الدنيا بدون أن نؤثرها على الحياة الآخرة ولا نرض ما يقربنا إليها من صلاة وتزكية النفس.
- إظهار الأمة الإسلامية والانتماء إليها وتعزيز العلاقات ما بين الأفراد بناءا على رابطة العقيدة.
- توجيه الأمة الإسلامية لحمل الرسالة الإسلامية إلى العالم لتحقيق العدالة ورفع الظلم عن الإنسانية، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، لقوله عز وجل <<كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله>> (آل عمران، 110).

- غرس الإيمان بوحدة الإنسانية والمساواة بين البشر، قال تعالى:<< **إن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاتقون**>> **(البقرة، 213)**، والتقوى هي الشيء الوحيد الذي نفضل الناس بعضهم عن بعض.(محمد الحديدي، 2007، ص 94).

- بلوغ الكمال الإنساني لأن الإسلام نفسه يمثل بلوغ الديني.

- تحقيق سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة، وتقوم التربية الإسلامية على أساس الواقع المادي والروحي للإنسان دون اقتصار على جانب واحد فقط.

- تقوية الروابط بين المسلمين ودعم تضامنهم وخدمة قضاياهم ويتم ذلك عن طريق ما تقوم به التربية الإسلامية من توحيد للأفكار والاتجاهات والقيم بين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها.(منير مرسي، 1983، ص 53- ص 55).

4- تخطيط كل من منهاج التربية الإسلامية والتربية المدنية:

إن عملية تخطيط المنهاج، من العمليات الأساسية في بناء منهاج التربية الإسلامية ومنهاج التربية المدنية، فهي خطوة أساسية تليها عمليات التطوير والتعديل، والتحسين والتقويم.

يشمل التخطيط عملية تنظيم عناصر المنهاج (الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم) وفق أحد نماذج تنظيم المنهاج، وهي تتكون من سلسلة من الإجراءات والقرارات لتحقيق أهداف معينة تشمل عناصر المنهاج، وعلى مراحل معينة، وخلال فترة زمنية محددة، مستفيدة من الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة.

وتخطيط المنهاج عملية يتم فيها جمع وتصنيف واختيار وتركيب المعلومات من مصادر عدة، من أجل تصميم تلك الخبرات لتساعد المتعلمين على تحقيق أهداف المنهج.(رفيق العياصرة، 201، ص 47).

❖ **الأسباب التي تدفع إلى تخطيط المنهاج ومن أهمها:**

- ظهور خلل في المنهاج، وتوجيه انتقادات شديدة له.
- التغيير الذي يصيب المجتمع وأنظمة التربوية.
- الضغوطات الخارجية.

❖ **خطوات تخطيط منهاج التربية الإسلامية ومنهاج التربية المدنية:**

هناك خطوات متسلسلة عند تخطيط كلا من منهاج التربية الإسلامية والمدنية أهمها:

- بيان السبب المنطقي وراء عملية التخطيط، أي وضع مبررات التخطيط في ضوء طبيعة المتعلم والمجتمع.

- تحديد مجال منهاج التربية الإسلامية ومنهاج التربية المدنية: على ماذا سيتم التركيز في هذا المنهاج على المعلومات أم المهارات وعلى ماذا يشتمل المنهاج من موضوعات التربية الإسلامية والتربية المدنية.
- اشتقاق أهداف التربية الإسلامية والتربية المدنية.
- اختيار المحتوى: الذي يحقق الأغراض التربوية، إذ يتصف بعدد من الخصائص أهمها:
- أن يكون مرتبطا بالأهداف.(رفيق العياصرة، 21، ص 47-471).
- أن يكون صادقا وخاليا من الأخطاء.
- أن يكون مناسبا لميول المتعلمين وحاجاتهم.
- أن يكون منظما تنظيما سيكولوجيا ومنطقيا.
- أن يكون مرتبطا بالمراحل السابقة واللاحقة.
- أن يراعي حاجات المجتمع.
- أن يواكب التطور العلمي والتكنولوجي.
- أن يكون هناك ترابط وتكامل في الخبرة.
- تنظيم الخبرات والأنشطة التعليمية:

الخبرة هي علاقة تأثير وتأثر بين المعلم والمتعلم والمادة والوسائل التعليمية في الموقف التعليمي، أما النشاط التعليمي فهو الجهد الذي يبذله المتعلم في سبيل تحقيق هدفا ما، وتعمل الأنشطة على تنمية التفكير وحل المشكلات وتنمية المهارات، وقد تكون داخل غرفة الصف وخارجها.

والخبرة قد تكون مباشرة وغير مباشرة ومربية وغير مربية وفق انعكاساتها في سلوك المتعلم، وقد تكون داخل المدرسة أو خارجها، وتتصف الاستمرارية والتتابع والتكامل.(رفيق العياصرة، 2010، ص 472-473).

- اختيار طرق التدريس المناسبة لمنهاج التربية الإسلامية ومنهاج التربية المدنية:

تعتبر طريقة التدريس التي تتبع في تنفيذ منهاج التربية الإسلامية ومنهاج التربية المدنية سوف يترتب عليها تحقيق الأهداف التعليمية المحددة أو عدم تحقيقها.

تعرف طرق التدريس بأنها سلسلة الإجراءات التي يتخذها المعلم لتطبيق المحتوى والأهداف المنشودة، وهكذا فإن طرق التدريس تتنوع تنوعا كبيرا تبعا لتنوع الموقف التعليمي.

إن استخدام المعلم لطرق عديدة في التدريس يؤدي إلى إثراء العملية التعليمية ويساعد على مواجهة ظاهرة الفروق الفردية بين الطلاب، كما يساعد المعلم على اختيار الطريقة المناسبة لمستوى الطلاب والإمكانيات المتوفرة التي يمكن استخدامها في إثراء الموقف التعليمي.

- التقويم: عملية منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو البرامج مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك، وتعني العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهاج وكذلك نقاط القوة والضعف به، ومعنى هذا أن عملية التقويم لا تنحصر في أنها تشخيص للواقع بل هي علاج لما به من عيوب، إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على التغلب عليها.(رفيق العياصرة، 2010، ص 474-475).

خلاصة

من خلال تطرقنا للمنهاج الدراسي كعنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية و الذي يتكون من الأهداف التي تمثل الأساس السليم لكل عملية تعليمية هادفة و المصدر الدقيق لتوجيه العمل التعليمي والتربوي نحو ما نسعى إلى تحقيقه من نتائج للتعليم المرغوب فيه، كما نختار على أساس هذه الأهداف محتوى المنهج الدراسي المناسب، الذي يتمثل في مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة والتي تواكب تطور المجتمع من جهة وتخضع لقيم وتقاليد المجتمع من جهة أخرى .

قائمة المراجع: الفصل الثالث

1. أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2009.
2. ايناس عمر محمد أبو ختلة: نظريات المناهج التربوية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005.
3. بو بكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.
4. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2000.
5. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط4، 2004.
6. جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، ط6، 2011.
7. حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود: الإتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، مصر، د.ط، 1999.
8. حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي: بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.
9. رزق فايز بطانية: المناهج التربوية، دار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.
10. رشدي أحمد طعيمة: المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008.
11. سعيد محمد سعيد وآخرون: برامج التربية الخاصة ومناهجها (بين الفكر والتطبيق والتطوير)، عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2006.
12. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المناهج التعليمي والتوجه الايديولوجي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.
13. عبد اللطيف حسين طرج: تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.

14. عبد الله فوزي: تقويم كتب الجغرافيا في المرحلة الإبتدائية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والطلاب، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن، 1991.
15. عبد الناصر جندلي: تقنيات ومناهج البحث في العلوم السياسية والإجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الجزائر، ط2، 2010.
16. فايز محمد الحديدي: ثقافة تربوية التربية (مبادئ وأصول)، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007.
17. الفرحان إسحاق ومرعي توفيق: المناهج التربوية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، الأردن، 1990.
18. الفرحان إسحاق ومرعي توفيق: نظريات المناهج التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005.
19. قورة حسين: الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف، مصر، 1972.
20. اللجنة الوطنية للمنهاج: مناهج السنة الخامسة من التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
21. محمد حسن حمادات: المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها...)، دار الحامد للنشر، الأردن، ط1، 2008.
22. محمد شديد البشري: مقرر مناهج وطرق تدريس المستوى السادس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط1، (د.س).
23. محمد غرت عبد الموجود وآخرون: أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة، مصر، 1984.
24. محمد محمود الخوالدة: مقدمة في التربية، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2003.
25. محمد منير مرسي: التربية الإسلامية أصولها وتطويرها في البلاد العربية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر، 1983.
26. محمود أحمد شوق: الإتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية، دار الفكر العربي، مصر، 2001.
27. مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.
28. مصطفى ناصف: نظريات التعلم، دار المعارف، مصر، 1978.

29. وليد رفيق المعايصرة: التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010.

30. وهيب سمعان وآخرون: دراسات في المناهج، مكتبة الأنجلومصرية، مصر، ط4، 1972.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع
الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا: مجالات الدراسة

ثانيا: الخصائص السوسيومهنية لأفراد مجموعة الدراسة

ثالثا: المنهج المستخدم في الدراسة

رابعا: أدوات جمع بيانات الدراسة

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

تمهيد:

يعتبر البناء المنهجي خطوة أساسية في ضبط اتجاه ومنحى كل دراسة أو بحث علمي يقوم به الباحث، إذ يتم وضع أبعاد الموضوع وتحديد زواياه بطريقة موضوعية ودقة محكمة و بها تسهل للباحث مهمة البحث والوصول إلى نتائج علمية تخدم أهداف الدراسة.

ففي هذا الفصل سنتعرف على مجالات الدراسة (الزماني، الجغرافي، البشري، الموضوعي)، فضلا عن المنهج أو المناهج المتبعة ومجتمع الدراسة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات التي سيتم تعريفها وتحليلها للإجابة على فرضيات الدراسة.

أولا: مجالات الدراسة

1- المجال الزمني للدراسة:

بدأ التفكير في موضوع البحث منذ سبتمبر 2014، حيث تم استشارة مجموعة من الأساتذة في موضوع البحث بهدف توجيهنا إلى بعض مسائل البحث، وبعد ذلك عرض على المشرف في شكل تصور مبدئي وبعد الموافقة عليه، بد أن يجمع المادة النظرية حول الموضوع، إضافة إلى الزيارات الميدانية لمؤسسات مجال الدراسة.

أما الدراسة الميدانية فقد تمت خلال منتصف شهر فيفري ومنتصف شهر مارس لأجل جمع البيانات الكمية حول الدراسة.

والدراسة الميدانية التي تمت بالمقاطعة 1 والتي تظم مجموعة من ابتدائيات بلدية الطاهير بولاية جيجل، لم تطرح أي نوع من الصعوبة في الحصول على ما تحتاجه من بيانات.

2- المجال الجغرافي للدراسة (المكاني):

يقصد بهذا المجال المكان الذي تجرى فيه الدراسة الميدانية لموضوع أي بحث، وقد أجرينا دراستنا هذه في مجموعة من الابتدائيات ببلدية الطاهير بولاية جيجل والمتمثلة في:

1- بوكروس عبد الحميد: تأسست عام 1975 حيث تحتل مساحة تقدر بـ 1320 م^2 وتقع في حي المجاهدين- الطاهير وسط.
2- بومحروق عقيلة: بنيت هذه الابتدائية على ثلاث مراحل، 1890، 1952، 1972/ المساحة الكلية لها تقدر بـ: 1880م^2 أما المبنية فتقدر ب 638م^2، عدد حجراتها 10 حجرات، وتقع في شارع 20 أوت 1956، بالطاهير وسط.
3- جيجلي محمد: تأسست عام 1969م، وتقدر مساحتها ب 1749م^2، وتقع ببني متران ببلدية الطاهير.
4- لبيض محمد: تأسست عام 1970م، وتقدر مساحتها ب 4080م^2، وتقع في بوعشير ببلدية الطاهير.

5- بوزطيط صالح: تأسست عام 1981م، تقدر مساحتها 3024.12م^2، وتقع هذه الابتدائية بولاد منصور بالطاهير.

6- يخلف حسين: تأسست عام 1990 وتختل مساحة قدرها 3000م^2، وتقع بالمحطة القديمة بالطاهير.

7- لعريجة محمد: تأسست عام 1992م، وتقدر مساحتها ب 1095.10م^2، وتقع في مقيعدة بالطاهير.

8- شفيرات نورة: تأسست عام 1967 تقدر مساحتها 1944.7م^2 وتقع بالطاهير وسط.

* من أسباب اختيارنا لهذه الابتدائيات نذكر ما يلي:

- إختيارنا للمقاطعة 1 ببلدية الطاهير.
- حتى يكون حجم العينة كافي للدراسة.
- وجود هذه المدارس في منطقة جغرافية واحدة.

3- المجال البشري:

شملت دراستنا على 75 أستاذ وأستاذة باللغة العربية في مجموعة من الابتدائيات التابعين للمقاطعو 1 موزعين كما يلي:

الجدول رقم 02: يوضح عدد الأساتذة في الابتدائيات.

الابتدائيات	عدد الأساتذة
1- بوكروس عبد الحميد	13 أستاذ وأستاذة
2- بومحروق عقيلة	10 أستاذ وأستاذة
3- شفيرات نورة	11 أستاذ وأستاذة
4- لعريجة محمد	12 أستاذ وأستاذة
5- لبيض محمد	06 أستاذ وأستاذة
6- بوزطيط صالح	07 أستاذ وأستاذة
7- جيجلي محمد	10 أستاذ وأستاذة
8- يخلف حسين	06 أستاذ وأستاذة

ثانيا: الخصائص السوسيومهنية لأفراد مجموعة الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة أو البحث: "مجموعة الحالات التي ينطبق عليها خصائص معينة تحدد وفقا لموضوع الدراسة" (جبلي وآخرون، 2003، ص 309) أي مجموع وحدات البحث التي نريد الحصول على بيانات حولها.

فدراسة ظاهرة اجتماعية يعيشها عدد كبير من الأفراد وتتفاعل مع ظواهر اجتماعية أخرى محيطة بها أمرا ليس هينا لأنه لا يمكن دراستها بشكل مجرد ولا يمكن فهمها بكامل ارتباطاتها وجزيئاتها وشموليتها بواسطة عدد قليل من الباحثين لديهم إمكانيات مالية ووقت محدد.

ففيما يخص دراستنا يتكون مجتمع بحثنا أو دراستنا في مقاطعة ابتدائيات بلدية الطاهير1، وعن سبب اختيارنا لهذا المجتمع هو طبيعة الموضوع الذي نعالجه والذي يرتبط بعلاقة القيم الاجتماعية والمناهج الدراسة وخاصة منهج التربية المدنية ومنهج التربية الإسلامية.

وكذلك فيما يخص حجم مجتمع الدراسة فقد شملت دراستنا على 75 أستاذ وأستاذة باللغة العربية موزعين على ابتدائيات المقاطعة1 بالطاهير.

ونظرا لقلة الأساتذة بالمدارس الابتدائية لجئنا إلى أسلوب المسح الشامل في هذه المقاطعة.

خصائص مجتمع البحث:

يتميز مجتمع الدراسة بمجموعة من الخصائص سيتم عرضها كالآتي من خلال تمثيلها في جداول ثم التطرق إلى القراءة الإحصائية لكل جدول:

1- بالنسبة لمتغير الجنس:

الجدول رقم 03: يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الجنس:

الجنس / البيانات	التكرار	النسبة %
ذكور	18	%24
إناث	57	%76
المجموع	75	%100

من خلال الجدول رقم (1) نلاحظ بأن أغلب أفراد مجتمع البحث التي طبقت عليها الدراسة ينتمون إلى جنس الإناث أي أن نسبة المعلمات في المدارس الابتدائية التي أجريت عليهم الدراسة أكبر من نسبة المعلمين حيث تمثل نسبة الإناث 76% في حين نسبة الذكور تمثل 24% فقط، وهذا ما يفسر عدم التوازن في توزيع المعلمين بين الذكور والإناث على المدارس الابتدائية.

2- بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي / البيانات	التكرار	النسبة %
ليسانس	32	%42.66
ماجستير	00	%00
تكوين آخر	43	%57.33
المجموع	75	%100

من خلال الجدول رقم (2) نلاحظ أن أغلب أفراد مجتمع البحث ليس لديهم مستوى علمي عالي أو بالأحرى لم يتجاوز مستواهم العلمي درجة الليسانس، إذ تمثل نسبتهم 57.33%، أي أن عدد الأساتذة الذين لديهم تكوينات أخرى بالمعاهد والتكوينات تمثل أكبر نسبة من عينة الدراسة، في حين بلغت نسبة المعلمين الذين يحملون شهادة الليسانس 42.66%، أي أنها تمثل نسبة ضعيفة مقارنة مع نسبة المعلمين الذين لديهم تكوينات أخرى، وهذا ما يفسر ضعف المستوى العلمي للمعلمين بالمدارس الابتدائية الذين يمثلون مجتمع الدراسة.

3- بالنسبة لمتغير الخبرة المهنية:

الجدول رقم (05) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية / البيانات	التكرار	النسبة %
أقل من 10 سنوات	26	**%34.66**
أقل من 10 إلى 20 سنة	15	**%20**
من 20 سنة فما فوق	34	**%45.33**
المجموع	75	**%100**

من خلال الجدول رقم (3) نلاحظ أن أغلب أفراد مجتمع الدراسة لديهم خبرة طويلة في العمل إذ تمثل نسبة المعلمين الذين تجاوزت مدة عملهم 20 سنة 45.33%، في مقابل ذلك تمثل نسبة المعلمين الذين لم تتجاوز مدة عملهم 10 سنوات 34.66%، وهذا يدل على أغلب المعلمين الذين يمثلون مجتمع الدراسة لديهم خبرة طويلة في مجال عملهم بالرغم من ضعف مستواهم العلمي وهذا راجع إلى الفترة التاريخية التي مرت بها الجزائر ونيلها للاستقلال، إن فرص التعليم بعد الاستقلال لا تتطلب مستوى علمي عالي، وبذلك تساعد الخبرة المعلم على كيفية التعامل مع التلميذ بأحسن الطرق. ولكن يبقى المستوى العلمي المرتفع مطلوب خصوصا في المرحلة الابتدائية لأنها تشكل قاعدة أساسية لتعلم التلميذ.

ثالثا: المنهج المستخدم في الدراسة.

إن وضع الفرضيات تحت محك التجربة الميدانية يقضي اختبار منهج ملائم يعتمد عليه الباحث في تحقيق هذا الغرض لأن المنهج "يعتبر بمثابة مجموعة من القواعد التي يتم وضعها قصد الوصول إلى الحقيقة أي الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة والإجابة على الأسئلة التي يشير موضوع الدراسة" (سامي ملحم، 2005، ص37)

ويعرف أيضا بأنه: مجموعة القواعد التي تنظم عملية البحث في العلوم، وتوجه خطواتها للوصول إلى نتيجة عملية دقيقة حول الظواهر. (علي الشتا، 1998، ص 296)

- وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف بأنه "كل استقصاء يصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها وبين ظواهر أخرى (تركي: 1984، ص 129)

بمعنى أنه يعتمد على دراسة الوقائع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا وتحليلها وتفسيرها ويعبر عليها تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا ويوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

وفي تطبيقها للمنهج الوصفي اعتمدنا على أسلوب المسح الشامل الذي يعتبر من تطبيقات هذا المنهج حيث يشمل هذا الأسلوب جميع عناصر مجتمع الدراسة ويستعمل في الإحصاءات العامة.إذ انه يعطي صورة مفصلة عن أفراد الظاهرة موضوع الدراسة.ومن أسباب اختيارنا لهدا الأسلوب حجم أفراد الدراسة وكذلك لعدم احتمال وجود أخطاء الصدفة فيه.

رابعا: أدوات جمع البيانات

تعرف الأداة بأنها: "عبارة عن وسيلة يلجأ الباحث لاستخدامها للحصول على البيانات والمعلومات التي يتطلبها موضوع البحث. (جبلي وآخرون، 2003، ص 245)

ففي دراستنا هذه، وارتباطا مع المنهج المستخدم فيها، فقد استعنا بعدة وسائل لجمع البيانات وتتمثل في: الملاحظة، استمارة الاستبيان.

1- الملاحظة: تعتبر الملاحظة وسيلة هامة من وسائل جمع المعطيات فهي وسيلة يستخدمها الإنسان في اكتسابه للخبرات والمعلومات حيث نجمع من خبر تناما نشاهده ونسمع عنه " وأداة كالملاحظة لا تتطلب جهدا، أو عناء كبير، حيث يستطيع الباحث أن يشاهد سلوكا معينا أو ظاهرة معينة ويحدد خصائصها وتكمن أهميتها في أنها تجمع معلومات قيمة من الحقل الاجتماعي، لا يمكن جمعها بالمقابلة ولا بالاستمارة، (حسن عثمان، 1998، ص 32)

وأول خطوات الملاحظة هو تحديد مجالها (المكان والزمان) فقد اخترنا ابتدائيات بلدية الطاهير كمجتمع للدراسة و خصصنا المقاطعة1 بالطاهير ومن خلالها اتبعنا المبحوثين (الأساتذة) في 8 ابتدائيات، فلاحظنا من خلال زيارتنا لهذه الابتدائيات سلوكات التلاميذ في الفناء المدرسي داخل الصف، لكن هذه

المعلومات غير كافية لدراستنا وهذا ما أدى بنا إلى الاستعانة بأدوات أخرى كالاستمارة لاستشارة الأساتذة حول قيم التعاون والمواطنة في منهاجي التربية المدنية والتربية الإسلامية.

2- استمارة الاستبيان: تعد الاستمارة أداة منظمة ومضبوطة لجمع بيانات الدراسة الحقلية فقد اعتمدنا عليها كأداة أساسية لجمع البيانات وذلك عن طريق المقابلة الشخصية مع المبحوثين.

إذ تعرف الاستمارة على أنها: "وسيلة من وسائل جمع البيانات عن طريق إعداد مجموعة من الأسئلة متجسدة عن فروض البحث" (عدنان مسلم، 1999- 2000، ص 46).

وقد تم الاعتماد على هذه الأداة باعتبارها الوسيلة المناسبة للحصول على بيانات تتعلق بمنهاج كل من مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية ومعتقدات التلاميذ وقيمهم ومعاييرهم التي يكتسبونها من خلال المناهج الدراسية وغير ذلك من المسائل.

وبالتالي يصعب الحصول عليها من خلال باقي أدوات البحث مثلا لأنها ترتبط بأمور يمكن ملاحظة طبيعتها، فقيم الأفراد المكتسبة من المناهج الدراسية ومدى تأثرهم بها لا يمكن أن تسجل كتابة، وبالتالي لا يمكن للوثائق أو السجلات أن تقدما وصفا وتحليلا لها.

وعليه قمنا بتطوير وصياغة فقرات أداة الاستبانة وذلك بمراجعة المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، إضافة إلى لقاء العديد من الأساتذة في التخصص والذين لديهم نتائج حول موضوع الدراسة بغرض وضع تصور تمهيدي للأداة والاستفادة من آرائهم المعرفية والمنهجية، وقد قسمنا عملية إعداد الاستبانة إلى ثلاث مراحل وهي:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة الصياغة الأولى، والتي تضمنت في البداية 53 سؤالا وقد قسمت إلى جزئيين:

الجزء الأول: وفيه أربعة أسئلة تضمنت البيانات الشخصية لأفراد مجتمع البحث.

الجزء الثاني: وفيه 49 سؤالا حسب المتغيرات التابعة لموضوع الدراسة واشتملت على محورين.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين وفيها تم عرضها على 6 أساتذة محكمين في التخصص والمنهجية وذلك للتقليل من الأخطاء وحسن اختيار الأسئلة والمؤشرات.

وعليه خضعت الاستبانة إلى بعض التعديلات الطفيفة في جوانب الصياغة والإضافة والحذف والترتيب ومن بين هذه التعديلات نذكر على سبيل المثال لا عل سبيل الحصر:

1- حذف السؤال الذي كان بالصيغة التالية: "أي الأسلوبين الأفضل لدى التلاميذ في ممارستهم نشاطاهم"، لأنه لا يخدم موضوع الدراسة بصفة مباشرة.

2- كما تم تعديل السؤال رقم 6 الموسوم ب "ما هي عدد ساعات المخصصة لمادة التربية الإسلامية في الأسبوع"؟ إلى الصيغة التالية "هل يخصص كل الوقت المبرمج لتدريس مادة التربية الإسلامية"؟

وبعد هذه التعديلات قمنا بتوحيد بدائل الإجابة وذلك من أجل استعمال برنامج SPSS وبذلك تم الحصول على استبانة مكونة من جزئيين جزء أول يتناول البيانات الشخصية به ثلاث أسئلة، وجزء ثان به 38 سؤالا، مقسم إلى محورين بناءا على فرضيات الدراسة والجدول التالي يوضح الاستبيان قبل التحكيم وبعده.

جدول رقم (6): يبين عدد المحاور وأسئلة الأداة قبل وبعد التحكيم:

الاستبيان	قبل التحكيم	بعد التحكيم
الجزء الأول: البيانات الشخصية	04	03
الجزء الثاني: محاور الأداة		
المحور الأول: منهاج التربية الإسلامية ودوره في غرس قيمة التعاون	23	20
المحور الثاني: منهاج التربية ودوره في غرس قيمة المواطنة	26	18
المجموع	53	41

المرحلة الثالثة: وهي المرحلة النهائية والتي يتم فيها وضع الاستبيان في شكله النهائي ويتم تطبيقه بعد إجراء التعديلات المناسبة وشملت الإستبانة النهائية جزئين:

- الجزء الأول: البيانات الشخصية للمبحوثين.
- الجزء الثاني: ضم محورين رئيسيين شملت 38 سؤالا وذلك وفق الآتي:
- المحور الأول: وتضمن 20 سؤالا من رقم 4 إلى 23، وهو خاص بالفرضية الأولى.

- المحور الثاني: وتضمن 18 سؤالا من رقم 24 إلى 41، وهو خاص بالفرضية الثانية.

كما تحددت بدائل الإجابة التي انطوى عليها استبيان دراستنا على ثلاث بدائل وهي:

دائما: والتقدير الكمية الممنوح له هو 3 درجات.

أحيانا: والتقدير الكمية الممنوح له 2 درجات.

أبدا: والتقدير الكمية الممنوح له درجة واحدة.

واعتمدنا على هذا الترتيب في منح الدرجات للبدائل بهذه الكيفية لأن البنود الاستبيان كلها كانت عبارات إيجابية وحتى تكون النتائج المحصل عليها ذات فائدة مرجوة في البحوث والدراسات الاجتماعية فلا بد من التأكد من سلامة وصحة الشروط السيكومترية للأداة التي تم بواسطتها جمع المعلومات والبيانات الميدانية.

وفي الخطوات الموالية نبين كيفية حساب صدق وثبات الاستبيان وبعض الأساليب الإحصائية الكمية المستعملة في هذه الدراسة.

حساب ثبات الاستمارة :

الصدق الإحصائي: لحساب الصدق الإحصائي لهذا الاستبيان اعتمدنا على أحد أصنافه وهو الصدق الذاتي، " والذي يمثل العلاقة بين الصدق والثبات، إذ أن هذا النوع من الصدق يقوم على الدرجات التجريبية بعد التخلص من أخطاء المقياس، أو بمعنى آخر الدرجات الحقيقية التي أصبحت هي المحك الذي ينسب إليه صدق الاختبار. "(سعد بن عبد الرحمن،1998،ص185)، أي أن الصدق الذاتي الحقيقي الخالي من أي أخطاء أو شوائب.

ويمكن أن نلخص ونقيس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، أي بإتباع المعادلة التالية:

معامل الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

معامل الصدق الذاتي $\sqrt{0.662}$، لنحصل على نسبة تقدر بـ 0.81 وهي نتيجة عالية تؤكد صدق هذا الاستبيان.

ثبات الاستبيان: للتأكد من ثبات الاستبيان، تم حساب معامل الثبات بالطريقة التالية:

طريقة التناسق الداخلي: ومضمون هذه الطريقة هو حساب مدى ارتباط البنود مع بعضها البعض داخل الاستبيان، وكذلك ارتباط كل سؤال مع الاستبيان ككل، ومن أكثر المعادلات استخداما في هذه الطريقة معادلة "ألفاكرونباخ" وذلك لحساب معامل الثبات وفق القانون التالي:

$$\text{معامل } \alpha \text{ كرونباخ} = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1} \times 1 - \frac{\text{ع}^2\text{ب}}{\text{ع}^2\text{ك}}$$

ولحساب هذا المعامل لابد من حساب تباين كل سؤال على حدى:

جدول رقم 07: يبين كل بند من أجل حساب ألفاكرونباخ:

البنود	قيم تباينها	البنود	قيم تباينها	البنود	قيم تباينها
1	0.063	14	0.457	27	0.430
2	0.162	15	0.333	28	0.437
3	0.480	16	0.264	29	0.399
4	0.432	17	0.495	30	0.333
5	0.430	18	0.312	31	0.457
6	0.360	19	0.497	32	0.462
7	0.136	20	0.360	33	0.162
8	0.039	21	0.192	34	0.145
9	0.266	22	0.162	35	0.086
10	0.258	23	0.430	36	0.312
11	0.459	24	0.493	37	0.239
12	0.372	25	0.464	38	0.426
13	0.486	26	0.246		
مج ع^{2}ب	12.23				
مج ع^{2}ك	35.27				

ومنه نجد: مج ع^{2}ب = 12.23، مج ع^{2}ك = 35.27

$$\text{معامل } \alpha \text{ كرونباخ} = \frac{\text{ن}}{\text{ن - 1}} \times \left(1 - \frac{\text{ع}^2\text{ب}}{\text{ع}^2\text{ك}}\right)$$

$$= \frac{20}{20 - 1} \times \left(1 - \frac{12.23}{35.27}\right)$$

معامل α كرونباخ = 0.69

وبالتالي فإن معامل ألفا كرونباخ: 0.69 وهو ثابت.

حساب الصدق الذاتي

هو جذر ألفا كرونباخ ومنه $\sqrt{0.69}$ وبالتالي فإن الصدق الذاتي للاستبيان 0.839

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات

تحقيقا لأهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها تمت المعالجة الإحصائية عن طريق:

1- البرنامج الإحصائي (spss) science Stistical package for Social: وهو اختصار للأحرف اللاتينية الأولى من اسم "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية"، وهي حزمة متكاملة من أجل معالجة البيانات الإحصائية وتحليلها، وبعد أن يتم ترميزها وإدخالها. تستخدم الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في مجال البحوث الاجتماعية غير أن سهولة استخدامها ولائمتها لجميع التخصصات نظرا لاحتوائها على عدد هام من العمليات الإحصائية التي بإمكانها القيام بها، والقدرة الفائقة للحزمة الإحصائية على المعالجة والتحليل جعل منها أداة مطلوبة في العديد من التخصصات سواء في العلوم الاجتماعية أو التطبيقية.

فالحزمة الإحصائية لها القدرة على قراءة البيانات من معظم أنواع الملفات واستعمالها كقاعدة بيانات وتحليلها، وتقديم النتائج على هيئة تقارير إحصائية أو أشكال بيانية أو بشكل توزيع اعتدالي أو إحصاءا وصفيا أو مركبا، وتستطيع الحزم الإحصائية جعل التحليل الإحصائي مناسبا للباحث المبتدئ والخبير حد سواء ويتم تحليل البيانات وفق هذا البرنامج بالخطوات التالية:

- ترميز البيانات.
- إدخال البيانات لبرنامج الحزمة الإحصائية (spss).
- اختيار الاختيار المناسب أو الشكل البياني.
- تحديد البيانات المراد تحليلها.

فبفضل هذا البرنامج الإحصائي أصبح بالإمكان القيام بكل العمليات الإحصائية سواء كان حجم العينة كبيرا أو صغيرا. (محمد شاكر، 2005، ص283).

2- التكرارات والنسب المئوية: لوصف وعرض خصائص أفراد مجتمع الدراسة، وتقدير استجابات المبحوثين على كل سؤال من أسئلة الاستبانة.

3- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لمعرفة مدى غرس كل من منهاجي التربية الإسلامية والتربية المدنية لقيم التعاون وقيم المواطنة، ومدى تحقق صحة الفرضيات من عدمها.

واستنادا لاعتمادنا في الاستبيان على مقياس ليكرت الثلاثي، فإنه سيتم التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لتفسير البيانات والنتائج المتوصل إليها حول درجة مساهمة منهاجي التربية الإسلامية والمدنية في غرس قيم التعاون والمواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، على النحو التالي:

- المتوسطات الحسابية من 1 إلى 1.66 تكون درجة المساهمة فيه ضعيفة.
- المتوسطات الحسابية من1.67 إلى 2.33 تكون درجة المساهمة فيها متوسطة.
- المتوسطات الحسابية من2.34 إلى 3 تكون درجة المساهمة فيها كبيرة.

نستطيع عن طريق الإحصاء الاستدلالي اختبار مدى تحقق فرضيات الدراسة من عدم تحققها، ومن ثمة التحقق من الفرضية العامة، وذلك باستعمال المعادلة الإحصائية التالية:

4- معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Gronpach) لحساب الاتساق الداخلي ومعرفة مدى ارتباط أسئلة الاستبيان مع بعضها البعض.

خلاصة:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى تحديد مجالات الدراسة، وأيضا المنهج المناسب للموضوع، ثم أشرنا إلى الأدوات البحثية المساعدة على جمع البيانات من ميدان الدراسة وصولا إلى عينة الدراسة، وطرقة اختيارها وخصائصها، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات التي سنقوم بعرض وتحليل الأرقام إحصائيا وصولا إلى نتائج الدراسة المتحصل عليها.

قائمة المراجع:

1- جمال محمد شاكر، المرشد في التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام spss، الدار الجامعية الإسكندرية (مصر)، ط1، 2005.

2- رابح تركي: مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984.

3- سامي محمد ملحم : منهاج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط3، 2005.

4- سعد بن عبد الرحمن:القياس النفسي (النظرية والتطبيق)، دار الفكر العربي،القاهرة (مصر)،ط3، 1998.

5- السيد علي الشتا: المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع الإسكندرية (مصر)، 1998.

6- عثمان حسن عثمان: المنهجية في كتاب البحوث والرسائل الجامعية، منشورات الشهاب، الجزائر 1998.

7- عدنان أحمد مسلم: البحث الاجتماعي الميداني، منشورات جامعية، دمشق (سوريا)، ط2، 1999- 2000.

8- علي عبد الرزاق جبلي وآخرون، البحث العلمي الاجتماعي (لغته ومداخله ومناهجه وطرائقه)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (مصر)، 2003.

الفصل الخامس

تحليل البيانات ونتائج الد راسة

أولا: تحليل البيانات

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

ثالثا: مناقشة النتائج في ضوء الفرضية العامة

رابعا: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة

خامسا: الاقتراحات والتوصيات

تمهيد:

يعالج هذا الفصل عرض وتحليل وتكميم البيانات المتحصل عليها من ميدان الدراسة، وكذلك بغية الوصول إلى نتائج هذه الدراسة.

هذا وقد استعانت باستخدام المعالجة الكمية والكيفية للمعلومات المتحصل عليها.

حيث تم الاستعانة بالمعالجة الكمية وذلك من خلال جدولة البيانات، واستخدام بعض الطرق الإحصائية كحساب النسب المئوية واستخدام المتوسط الحسابي.

أما المعالجة الكيفية فقد تمت من خلالها تحليل المعطيات الكمية في ضوء التحليل الشامل لموضوع الدراسة والارتباطات الموجودة بين مختلف المعطيات المتحصل عليها.

الجزء الأول: منهاج التربية الإسلامية ودوره في غرس قيم التعاون

الجدول رقم :(08) يبين تدريس مادة التربية الإسلامية في الفترة الصباحية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	70	% 93.33	2.93	0.251
أحيانا	5	%6.66		
أبدا	0	%00		
المجموع	75	%100		

من خلال الجدول لاحظنا بأن أغلب أفراد مجتمع البحث كانت موافقة وبدرجة كبيرة على أن مادة التربية الإسلامية تدرس في الفترة الصباحية، حيث مثلت بنسبة 93.33% ، وهي أعلى نسبة في حين النسبة المتبقية والمتمثلة ببنية 6.66% قالوا بأن هذه المادة أحيانا فقط تدرس في الفترة الصباحية.

وهذا ما يؤكد أن الفترة الصباحية تسمح للتلميذ بأن تكون قدرته الاستعابية كبيرة ويكون في حالة نشاط صفاء ذهني تزيد من وعي التلميذ وقدرته في استقبال واستيعاب معلومات التربية الإسلامية وسهولة استرجاع وحفظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، ففي هذا البند بلغت درجة متوسطه الحسابي 2.93، وبالتالي كانت درجته كبيرة بحيث قدرت نسبة تدريس مادة التربية الإسلامية في الفترة الصباحية ب 93.33 % وهي أعلى نسبة.

الجدول رقم :(09) يوضح استغلال الوقت المبرمج لتدريس مادة التربية الإسلامية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	60	%80	2.80	0.402
أحيانا	153	%20		
أبدا	00	%00		
المجموع	75	%100		

من خلال الجدول نلاحظ بأن استجابات أفراد البحث حول الوقت المبرمج لتدريس مادة التربية الإسلامية كانت إيجابية حيث سجلت نسبة80% من مجتمع البحث الذين أقروا بأن الأساتذة يخصصون كل الوقت المبرمج لتدريس مادة التربية الإسلامية في حين 20% من مجتمع البحث يرون بأنه أحيانا فقط يخصص كل الوقت في تدريس هذه المادة، وقد سجلنا متوسط حسابي ب 2.80 والذي يعد كبير وهذا ما يدل على أن منهاج التربية الإسلامية له أهمية كبيرة في المقررات والمناهج التربوية الجزائرية حاليا، إذ أنه يخصص له الوقت الكافي لنشر الدين الإسلامي في نفوس التلاميذ وتعلمهم القيم الدينية والاجتماعية، وكذا العادات الحسنة والسائدة بالمجتمع الجزائري.هذا من جهة ومن جهة أخرى يؤكد على أن مقرر منهاج التربية الإسلامية غير مكثف يتناسب مع مستوى التلاميذ و لهذا يكون الوقت المخصص للتربية الإسلامية الذي يقدر بساعة ونصف كاف لتبليغ محتوى هذا الكتاب.

الجدول رقم :(10) يوضح تعديل سلوك التلميذ وفق مادة التربية الإسلامية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	56	%74.66	2.62	0.693
أحيانا	10	%13.33		
أبدا	9	%12		
المجموع	75	%100		

من خلال الجدول نلاحظ بأن دروس التربية الإسلامية تقوم بشكل كبير بتعديل سلوكات التلاميذ، حيث أن أغلبية أفراد مجتمع البحث والتي قدرت نسبتها ب 74.66% أقرت بأن دروس التربية الإسلامية تعدل من سلوكات التلاميذ، كما أن 13.33% من مجتمع البحث يقرون بأنه أحيانا فقط تعدل هذه الدروس من سلوكات التلاميذ أما النسبة المتبقية من مجتمع البحث والتي تقدر ب 12% يقرون بأنها لا تعدل من سلوكاتهم، ومن خلال المتوسط الحسابي والذي يقدر ب 2.62 والذي يعد كبير، وإنما دل هذا فإنه يدل على أن مقرر هذه المادة كافي فالعالم يشهد تغيرات سريعة في مجالات الحياة المتنوعة ولعل أكبر هذه التغيرات المجال التكنولوجي وما رافق ذلك من انفتاح على الثقافات الغربية، خصوصا من خلال الفضائيات والانترنت، فمن خلال هذه التغيرات ظهرت اتجاهات وقيم وسلوكات وأنماط تفكير أثرت سلبا في تماسك

المجتمع الجزائري فمضمون مادة التربية الإسلامية يمكن التلميذ من استيعاب قيمه الدينية والتي من واجبه التمسك بها والمحافظة عليها. تجنب الثقافة التي تقوم العولمة بتسريبها.

الجدول رقم :(11) يوضح تطابق مقرر التربية الإسلامية مع معتقدات التلميذ

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	52	%69.33	2.6	0.657
أحيانا	16	%21.33		
أبدا	7	%9.33		
المجموع	75	%100		

من خلال الجدول يتضح لنا أن أغلبية أفراد مجتمع البحث يقر بتطابق مقرر التربية الإسلامية ومعتقدات التلميذ وذلك بنسبة69.33% في حين نسبة 21.33% أقروا بأنه أحيانا ما يتطابق مقرر هذه المادة مع معتقدات التلاميذ، و9.33% من مجتمع الدراسة ينكرون بتطابق دروس المادة مع معتقدات التلاميذ .

فقد قدرت درجة المتوسط الحسابي لهذا البند ب 2.6 أي بدرجة كبيرة بمعنى أن هذا المقرر يساهم في الحفاظ على عادات ومعتقدات وقيم التلاميذ أي الحفاظ على قيم المجتمع الجزائري ومحاولة التخلص من الغزو الثقافي الغربي من خلال هذا المنهاج.و الذي من خلاله يتم تمرير القيم الدينية و الأخلاقية للتلاميذ عن طريق الدروس المقررة في مادة التربية الإسلامية.

الجدول رقم :(12) يوضح خدمة الوحدات المبرمجة بعضها البعض في مادة التربية الإسلامية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	53	%70.66	2.61	0.655
أحيانا	15	%20		
أبدا	7	%9.33		
المجموع	75	%100		

من خلال الجدول لاحظنا أن أغلبية أفراد مجتمع الدراسة ترى بخدمة الوحدات المبرمجة بعضها البعض في مادة التربية الإسلامية، حيث سجلت هذه العينة70.66 %، في حين جاءت نسبة% 20 من مجتمع الدراسة بالمرتبة الثانية والتي ترى بخدمة الوحدات المبرمجة بعضها البعض في بعض الأحيان، أما النسبة المتبقية والتي تمثل 9.33% ترى عدم خدمة الوحدات المبرمجة بعضها البعض في مادة التربية الإسلامية.

وقدرت درجة المتوسط الحسابي لهذا البند ب 2.61 أي بدرجة كبيرة وهذا ما يدل على أن مقرر التربية الإسلامية يخدم مصالح الأفراد والمجتمع الجزائري لأن كل وحدة من وحداته تخدم بعضها البعض وهذا ما يساعد على غرس القيم الدينية والإنسانية بين التلاميذ.فلغرس قيمة أو خصلة حسنة في التلميذ لا بد أن تكون دروس هذه المادة مدعمة لبعضها البعض و مكملة في نفس الوقت حتى تترسخ المعومات في ذهن التلميذ بطريقة تخلو من الإبهام والتناقض.

الجدول رقم :(13) اكتساب التلميذ الكفاءات القاعدية الخاصة بالحياة الاجتماعية في مادة التربية الإسلامية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	55	%73.33	2.66	0.6
أحيانا	15	%20		
أبدا	05	%6.66		
المجموع	75	%100		

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أغلبية أفراد مجتمع الدراسة والذين شكلوا نسبة 73.33%، أقروا أن التلاميذ في الابتدائيات يكتسبون الكفاءات القاعدية الخاصة بالحياة الاجتماعية في مادة التربية الإسلامية في حين جاءت نسبة 20 %من أفراد المجتمع الدراسة قالوا بأن التلاميذ أحيانا ما يكتسبون الكفاءات القاعدية الخاصة بالحياة الاجتماعية والنسبة المتبقية والتي تمثل 6.66% ترفض وتنكر بعدم اكتساب التلاميذ لهذه الكفاءات، فهذا البند بلغت درجة متوسطه الحسابي ب 2.66 وهو كبير وإنما يدل هذا على أن أن التلاميذ في هذه المادة يكتسبون كفاءات خاصة بالمجتمع الجزائري من مختلف القيم، العادات التقاليد والحفاظ عليها

خاصة فيما يتعلق بتعاليم الدين الإسلامي.وهذا دليل على أن التلاميذ يستوعبون دروس مادة التربية الإسلامية.

الجدول رقم :(14) يوضح استيعاب التلاميذ لمادة التربية الإسلامية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	63	%84	2.84	0.369
أحيانا	12	%16		
أبدا	00	%00		
المجموع	75	%100		

نلاحظ من الجدول أن أغلب استجابات أفراد مجتمع البحث ترى أن التلاميذ يستوعبون دروسهم بشكل جيد حيث مثلت هذه النسبة84 %، في حين بقية أفراد المجتمع التي تمثل 16% تقول أحيانا فقط يستوعب التلاميذ دروسهم بشكل جيد داخل الصف في هذه المادة وقد بلغت درجة المتوسط الحسابي في هذا البند 2.84، اي درجة كبيرة وإن ما دل هذا يدل على أن دروس التربية الإسلامية سهلة وبسيطة الاستيعاب بالنسبة لتلاميذ المدرسة الابتدائية، وهذا يدل أيضا على أن المقرر يوافق ويتوازى مع مستوى التلميذ، وكذلك يدل هذا أيضا على أن طرق التدريس التي يقوم بها الأساتذة تساعد في اكتسابهم واستيعابهم لهذه الدروس.

الجدول رقم :(15) يوضح الوتيرة العادية لإنهاء المقرر الدراسي لمادة التربية الإسلامية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	72	%96	2.96	0.197
أحيانا	03	%4		
أبدا	00	%00		
المجموع	75	%100		

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلبية أفراد مجتمع البحث والذي بلغت نسبته 96% يقولون بأن مقرر مادة التربية الإسلامية يتم إنهاءه بوتيرة عادية جدا أما النسبة المتبقية والمتمثلة في 4% تقول أنه أحيانا ما تنتهي بتوتيرة عادية، وقد بلغت درجة المتوسط الحسابي 2.96 وبدرجة كبيرة وهذا يدل على أن مقرر هذه

المادة ليس كثيف وإنما يعادل قدرات التلاميذ والوقت الزمني لتدريسها، وأيضا يدل على قدرة الأساتذة في إيصال المعلومات للتلاميذ وقيامهم بدورهم التربوي التعليمي بكفاءة عالية، و النتيجة إنهاء المقرر الدراسي وتحقيق النتائج والأهداف التربوية المرجوة .

الجدول رقم :(16) يوضح أن نوع المعلومات التي تقدمها مادة التربية الإسلامية هي معلومات تعليمية دينية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	60	%80	2.76	0.515
أحيانا	12	%16		
أبدا	03	%4		
المجموع	75	%100		

من خلال الجدول نلاحظ بأن أغلبية أفراد مجتمع البحث والمتمثلة في 80 % منهم يرون بأن المعلومات التي تقدمها التربية الإسلامية تعليمية ودينية في حين جاءت نسبة 16% منهم يرون بأنها أحيانا ما تكون تعليمية ودينية أما نسبة 4 %منهم فتتكر بأنها تعليمية ودينية، وبذلك فإن الأغلبية الصادقة من مجتمع البحث تقول بأنها تعليمية ودينية وقد بلغت درجة متوسطه الحسابي 2.76 أي بدرجة كبيرة وهذا يعني أن منهاج التربية الإسلامية يعلم التلاميذ القيم الدينية والحسنة والحفاظ عليها كما أنه يقوم بتعليم التلاميذ وتثقيفهم بالمعارف، وتعليمهم وتلقينهم للقصص الدينية والنبوية لاتخاذها كوسيلة للحفاظ على القيم السائدة بالمجتمع .وأخذ العبر منها والإقتداء بها.

الجدول رقم :(17) يوضح وضوح المفردات الواردة في كتاب التربية الإسلامية

بلبيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	56	%74.66	2.72	0.508
أحيانا	17	%22.66		
أبدا	02	%2.66		
المجموع	75	%100		

من خلال الجدول يتضح أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة كانت موافقة وبدرجة كبيرة على أن مفردات كتاب التربية الإسلامية كانت واضحة حيث مثلت 74.66% في حين 22.66 %منها ترى بأنها أحيانا ما تكون واضحة أما نسبة ضئيلة جدا من مجتمع الدراسة والتي مثلت 2.66 % قالت بأنها غير واضحة وغامضة، وقد مثل وبلغ المتوسط الحسابي في هذا البند 2.72 وهذا يدل على أن هذه المفردات واضحة وتتماشى مع المستوى التعليمي للتلاميذ، فالمنظومة التربوية الجزائرية تعمل جاهدة على رفع المستوى التعليمي للتلاميذ من خلال البرامج التي تقدمها لكل طور على حسب مستواهم وقدراتهم جهة وتواكب التطور الحاصل وعصر السرعة من جهة أخرى، ولهذا نرى التغييرات المتواصلة في المناهج الدراسية بصورة مستمرة.

الجدول رقم :(18) يوضح وضوح الأمثلة التوضيحية في كتاب التربية الإسلامية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	53	%70.66	2.6	0.677
أحيانا	14	%18.66		
أبدا	08	%10.66		
المجموع	75	%100		

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلب أفراد مجتمع البحث يرى بأن الأمثلة التوضيحية الواردة في كتاب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية واضحة بالنسبة للتلاميذ حيث مثلت إجابتهم 70.66% في حين نسبة 18.66% تقول أحيانا فقط تكون هذه الأمثلة واضحة، أما نسبة 10.66% ترى بعدم وضوح هذه الأمثلة في كتاب التربية الإسلامية، وقد بلغت درجة المتوسط الحسابي درجة كبيرة بلغت 2.6 وهذا يدل على أن الأمثلة التوضيحية الواردة في كتب التربية الإسلامية مفهومة وواضحة بالنسبة للتلاميذ وسهلة الاستيعاب أي أنها توافق ما يعيشه التلميذ في مجتمعه وأيضا توافق عادات وقيم التلاميذ في المجتمع الجزائري.أي أنها مستمدة من واقعه المعاش و لهذا يجد سهولة في التعامل معها و استيعابها.

الجدول رقم :(19) يوضح ما إذا كانت الوحدات الإدماجية في مادة التربية الإسلامية تجسد ثقافة التعاون لدى التلاميذ

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	52	% 69.33	2.62	0.610
أحيانا	18	%24		
أبدا	05	%6.66		
المجموع	75	%100		

من خلال الجدول نلاحظ بأن أفراد مجتمع البحث يرون بأن الوحدات الإدماجية في مادة التربية الإسلامية دائما ما تجسد ثقافة التعاون لدى التلاميذ حيث مثلت 69.33 % بينما 24% من إجابات أفراد مجتمع البحث تقول بأنه أحيانا فقط تقوم هذه الوحدات بتجسيد ثقافة التعاون في هذه المادة بين التلاميذ، في حين أنه 6.66 % من إجابات المبحوثين ترى أن وحدات مادة التربية الإسلامية لا تجسد ثقافة التعاون أبدا وقد بلغ المتوسط الحسابي في هذا البند2.6، ومنه فقيمة التعاون مجسدة في مقرر مادة التربية الإسلامية وهذا إنما يدل على أن المنظومة التربوية تهتم بالقيم الدينية للجميع ومحاولة غرسها في نفوس الأطفال من خلال المقررات الدراسية في مختلف المواد و خاصة في مقرر منهاج التربية الإسلامية.

الجدول رقم :(20)يوضح تعاون التلاميذ في النشاطات الخاصة بالقسم

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	54	%72	2.60	0.697
أحيانا	12	%16		
أبدا	09	%12		
المجموع	75	%100		

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة كبيرة من أفراد مجتمع البحث والتي تمثل 72 %ترى بأن التلاميذ يتعاونون في النشاطات الخاصة بالقسم أو داخل الصف، في حين 16 % يقولون أنهم أحيانا ما يتعاونون في هذه النشاطات، أما12% من أفراد مجتمع البحث ترى بأنهم لا يتعاونون في النشاطات الخاصة بالقسم

وقد بلغت درجة المتوسط الحسابي في هذا البند 2.60 وهذا يدل على أن ثقافة التعاون داخل الصف الدراسي سائدة وبشكل كبير في المدارس الابتدائية الجزائرية وذلك من خلال البرامج المقدمة للتلاميذ ومقرر مادة التربية الإسلامية.فالتربية البدنية مثلا تنمي في التلاميذ روح المشاركة و المصلحة العامة و تعلمهم أهمية التعاون و التكافل مع بعضهم البعض لتحقيق النجاح.

الجدول رقم :(21) يوضح تعاون التلاميذ مع بعضهم البعض في المواضيع الاجتماعية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	54	%72	2.61	0.675
أحيانا	13	%17.33		
أبدا	08	%10.66		
المجموع	75	%100		

من خلال الجدول نلاحظ بأن أغلبية أفراد مجتمع البحث والمتمثلة نسبته72% يرى بأن التلاميذ يتعاونون مع بعضهم البعض في المواضيع الاجتماعية، في حين جاءت النسبة المتبقية 17.33%تقول أنهم أحيانا ما يتعاونون في المواضيع الاجتماعية ونسبة 10.66% منهم تقر بعدم تعاونهم، وقد بلغت في هذا البند درجة المتوسط الحسابي 2.61 أي درجة عالية وهذا يدل على أن التلاميذ يتعاونون في مختلف المواضيع وفي كل الجوانب وهذا ما لاحظناه في الجداول السابقة، إذ يدل هذا التعاون على القيم السائدة بين التلاميذ داخل المدرسة وخارجها أي أنهم متمسكين بقيمهم الدينية والأخلاقية كما يدل على نجاح منهاج التربية الإسلامية في توصيل المعلومات و ترسيخها لدى التلاميذ.

الجدول رقم :(22) يوضح تعاون التلاميذ على أساس الزمالة

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	60	%80	2.73	0.577
أحيانا	10	%13.33		
أبدا	5	%6.66		
المجموع	75	%100		

من خلال الجدول نلاحظ بأن أغلبية أفراد مجتمع البحث يرون أن التلاميذ يتعاونون فيما بينهم على أساس الزمالة و هذا بنسبة80% من مجتمع الدراسة في حين جاءت نسبة 13.33 %منهم يقولون بأنهم يتعاونون أحيانا على أساس الزمالة في حين 6.66 %منهم ينكرون ذلك، وقد بلغت درجة المتوسط الحسابي 2.73، أي بدرجة عالية في هذا البند الدليل على أن هؤلاء التلاميذ يتعاونون على هذا الأساس من أجل الحفاظ على العلاقات الموجودة بينهم والتقرب من بعضهم البعض والحفاظ على الصداقة والثقة الموجودة فيما بينهم.و من هنا نستنتج بأن العلاقات الموجودة بين التلاميذ تلعب دورا هاما في تعاونهم مع بعضهم البعض.

الجدول رقم :(23) يوضح ما إذا كانت الآيات والأحاديث النبوية الواردة في كتاب التربية الإسلامية تدفع التلاميذ إلى التعاون

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	55	%73.3	2.70	0.51395
أحيانا	18	%24		
أبدا	2	%2.7		
المجموع	75	%100		

تبين نتائج هذا الجدول أن الآيات والأحاديث النبوية الواردة في كتاب التربية الإسلامية هي التي تدفع التلاميذ إلى التعاون، إذ نجد أن 73.3 %من أفراد مجتمع البحث يرون أنه دائما ما تكون الآيات والأحاديث النبوية هي التي تدفع التلاميذ إلى التعاون في حين 24 %من أفراد مجتمع البحث يرون أنه أحيانا فقط تكون الآيات والأحاديث النبوية هي التي تدفع التلاميذ إلى التعاون، بينما 2.7 %فقط من إجابات المبحوثين ترى أنه لا تكون الآيات والأحاديث النبوية هي السبب الذي يدفع التلاميذ إلى التعاون.

وفي هذا السياق نرى بأن المتوسط الحسابي بلغت درجته 2.70 حيث نلاحظ أن غالبية أفراد مجتمع البحث كانت درجة موافقتهم على هذا البند كبيرة ومنه نستنتج أن دور الآيات والأحاديث النبوية لها دور كبير في ترسيخ قيم التعاون لدى التلاميذ وتدفعهم إلى التكافل و التضامن مع بعضهم البعض ،و تقضي على الأنانية و حب الذات.

الجدول رقم :(24) يوضح بأن أوامر الأستاذ هي التي تدفع التلاميذ إلى التعاون

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	49	%65.3	2.53	0.703
أحيانا	17	%22.7		
أبدا	9	%12		
المجموع	75	%100		

من خلال المعطيات التي يبرزها لنا هذا الجدول والمتعلقة بالسبب الذي يدفع التلاميذ إلى التعاون والمتمثل في أوامر الأستاذ، نجد أن65.3% من إجابات أفراد مجموعة البحث يرون أن التلاميذ يتبعون أوامر الأستاذ في أغلب الأوقات لقيامهم ودفعهم إلى التعاون، في حين أن 22.7%من الإجابات ترى أنه أحيانا فقط تدفع أوامر الأستاذ التلاميذ إلى التعاون بين12% من الإجابات ترى أنه يتم دفع التلاميذ إلى التعاون من خلال أوامر الأستاذ.

وبالتالي فالمتوسط الحسابي بلغت درجته 2.53 وهي درجة كبيرة، إذ نرى أن أوامر الأستاذ هي التي تدفع التلاميذ للتعاون لأن الأستاذ هو عماد إيصال مختلف القيم للتلاميذ، والاحترام الذي يكنه التلميذ له يدفع هذا الأخير إلى إتباع أوامره.فللأستاذ بالمجتمع الجزائري له هيبة كبيرة و احترام، ولهذا يستطيع الأستاذ أن يفرض رأيه و أوامره على التلاميذ.

الجدول رقم :(25) توزيع أفراد مجتمع البحث حسب اكتساب التلاميذ قيم التعاون مع زملائهم من خلال الأنشطة الصفية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	58	%77.3	2.72	0.55896
أحيانا	13	%17.3		
أبدا	4	%5.3		
المجموع	75	%100		

من خلال النتائج التي يظهرها هذا الجدول والمتعلق فيما إذا كان التلاميذ يكتسبون قيم التعاون مع زملائهم من خلال الأنشطة الصفية، حيث أثبتت النتائج أن 77.3% من الأساتذة يرون أن التلاميذ يكتسبون قيم التعاون، إذ تعد الأنشطة الصفية من بين الأساليب التي يستخدمها الأستاذ لغرس قيم بين تلامذته و17.3% من الأساتذة يرون أن التلاميذ لا يكتسبون في كل مرة قيم التعاون داخل الأنشطة الصفية، وهذا راجع لطبيعة التلميذ وطبيعة النشاط، في حين أن 5.3%فقط من الأساتذة يرون أن الأنشطة الصفية لا تسهم في اكتساب التلاميذ قيم التعاون مع زملائهم.

وفي هذا السياق نجد أن المتوسط الحسابي بلغت درجته2.72، حيث يتبين لنا أن أغلب أفراد مجتمع البحث كانت موافقتهم على هذا البند كبيرة، مما يدل على أن التلاميذ يكتسبون قيم التعاون مع زملائهم من خلال الأنشطة الصفية، وهذه الأخيرة تعد من أفضل الأساليب لغرس صفات التعاون في التلاميذ والتحلي بها وتعرفه لأهمية التعاون وفوائده، وكمثال على ذلك الأشغال اليدوية التي يقومون بها.

الجدول رقم :(26) يوضح اعتبار قيم التعاون الأكثر ظهورا على المستوى السلوكي للتلاميذ

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	47	%62.7	2.50	0.70468
أحيانا	19	%25.3		
أبدا	9	%12		
المجموع	75	%100		

من خلال ما تبرزه نتائج هذا الجدول والتي تتركز أساسا على أن قيم التعاون هي الأكثر ظهورا على المستوى السلوكي للتلاميذ، حيث نجد أعلى نسبة كانت ترى أنه دائما ما تكون قيم التعاون هي الأكثر ظهورا على المستوى السلوكي للتلميذ بنسبة62.7 %، تأتي بعدها نسبة 25.3 %التي ترى أنه أحيانا فقط تكون قيم التعاون ظاهرة على المستوى السلوكي للتلميذ، حيث يتم التعاون داخل الحجرة الصفية فقط بإتباع أوامر الأستاذ، وأخيرا نجد أن الأساتذة يرون أنه لا تكون قيم التعاون أو ظاهرة على سلوك التلاميذ.

وبالتالي فدرجة المتوسط الحسابي 2.50 وهي درجة كبيرة نستنتج أن قيمة التعاون تعد الأكثر اكتسابا من طرف التلاميذ، وهذا راجع إلى التكامل بين محتوى الكتاب المدرسي للتربية الإسلامية فيما يخص قيمة التعاون وما يتلقاه التلميذ من طرف أساتذته داخل القسم من خلال الأنشطة الصفية التي تدعم وتغرس في

التلميذ قيم التعاون.والتي تعد من أهم القيم التي يجب أن يتحلى بها التلاميذ و التي تساعدهم على الاندماج في المجتمع الذي يعيشون به حتى يصبحون فاعلين في مجتمعهم.

الجدول رقم :(27) يوضح مدى اعتبار قيم النظافة الأكثر ظهورا على المستوى السلوكي للتلاميذ

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	55	%73.3	2.66	0.6
أحيانا	15	%20		
أبدا	5	%6.7		
المجموع	75	%100		

من خلال هذا الجدول المخصص فيما إذا كانت قيم النظافة هي الأكثر ظهورا على المستوى السلوكي للتلاميذ.

إذ نرى أن 73.3 % من الأساتذة يرون أنه دائما ما تكون قيم النظافة هي الأكثر ظهورا على المستوى السلوكي للتلاميذ، بينما 20 %من الأساتذة يرون أنه أحيانا فقط تظهر قيم التعاون على المستوى السلوكي للتلاميذ، في حين 6.7 % فقط من الأساتذة يرون أنه لا تظهر قيم النظافة على المستوى السلوكي للتلاميذ إذ تكون داخل الحجرة الصفية فقط.

وقد بلغت درجة المتوسط الحسابي2.66، حيث نلاحظ أن غالبية أفراد مجتمع البحث كانت درجة موافقتهم على هذا البند كبيرة، مما يدل على أن قيم النظافة الأكثر ظهورا على المستوى السلوكي للتلاميذ وهذا راجع للتوعية التي يقدمها كتاب التربية من أهمية وفوائد للنظافة على الفرد والبيئة التي يعيش فيها وحث ديننا الحنيف على النظافة لأنها من شيم الفرد المسلم، وتكامل هذه القيم بين المدرسة والبيت.فكلما كان التلميذ يتحلى بقيم النظافة كلما ساهم في المحافظة على المحيط الذي يعيش به.

الجزء الثاني: منهاج التربية المدنية ودوره في غرس قيم المواطنة

الجدول رقم :(28) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الفترة الصباحية تدريس مادة التربية المدنية.

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	56	%74.7	2.74	0.43785
أحيانا	19	%25.3		
أبدا	00	%00		
المجموع	75	%100		

نلاحظ من خلال الإجابة المبينة في الجدول أن 74.7% من الأساتذة يدرسون مادة التربية المدنية في الفترة الصباحية فقط، بينما 25.3 % من الأساتذة يدرسون هذه المادة تارة في الفترة الصباحية وتارة أخرى في الفترة المسائية، وهذا حسب ما يراه الأستاذ مناسبا.

فالمتوسط الحسابي بلغت درجته2.74 ، والذي يبين لنا أن أغلب أفراد مجتمع البحث كانت موافقتهم على هذا البند بدرجة كبيرة، إذ يتضح لنا أغلبية الأساتذة يفضلون تدريس مادة التربية المدنية في الفترة الصباحية، لأنها مهمة من حيث مضمونها، ويكون التلميذ في كل طاقته وحيويته لاستيعابها.كما باستطاعته استرجاع المعلومات التي مرت عليه.

الجدول رقم :(29) يوضح استغلال الوقت المبرمج لمادة التربية المدنية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	60	%80	2.8	0.40269
أحيانا	15	%20		
أبدا	00	%00		
المجموع	75	%100		

من خلال المعطيات التي يبرزها لنا الجدول والمتعلقة بالوقت المخصص لمادة التربية المدنية، نجد أن هناك تساعد في النسب كون أن 80% من الأساتذة يخصصون كل الوقت المخصص التربية المدنية

و20%من الأساتذة يخصصون أحيانا فقط الوقت المخصص لتدريس هذه المادة، وقد سجلنا متوسط حسابي حيث بلغت درجته 2.8 وهي درجة كبيرة، إذ يتبين لنا أن مقرر التربية المدنية غير معقد ولا يتطلب الشرح لوقت كبير، كما أنه غير مكثف، إذ أن 45 د في الأسبوع كافية لإنهاء البرنامج الذي يتناسب مع مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهذه المدة كافية لإيصال محتوى المقرر الدراسي للتلاميذ.

جدول رقم :(30) توزيع أفراد مجتمع البحث حسب خدمة الوحدات المبرمجة في مادة التربية المدنية بعضها البعض

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	53	%70.7	2.61	0.6554
أحيانا	15	%20		
أبدا	7	%9.3		
المجموع	75	%100		

من خلال معطيات هذا الجدول نلاحظ أن نسبة 70.7% من أفراد مجتمع البحث ترى أن كل من الوحدات المبرمجة في مادة التربية المدنية تخدم بعضها البعض، بينما نسبة 20 %من مجتمع البحث ترى أن بعض الوحدات المبرمجة في مادة التربية المدنية تخدم بعضها البعض فقط، في حين أن نسبة 9.3 % من هذه الإجابات ترى أن وحدات التربية المدنية مستقلة عن بعضها البعض، إذ أن ليس هناك ترابط فيما بينها.

وفي هذا الصدد بلغت درجة المتوسط الحسابي 2.61 والتي تعد كبيرة، ومن خلال إحصائيات هذا الجدول نستنتج أن كل الوحدات المبرمجة تخدم الوحدات الأخرى وتكملها والسبب راجع إلى أن هذه الدروس دروس مكملة لبعضها البعض، حيث أن كل وحدة لها دور وهدف محدد يكمل دور وهدف الوحدات الأخرى.إذ تعمل معا على تكوين و تشكيل الشخصية المتكاملة و الفاعلة في المجتمع.

جدول رقم :(31) توزيع أفراد مجتمع البحث حسب إمكانية التلاميذ من تطبيق أهداف الكفاءات القاعدية في كل وحدة دراسية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	51	%68	2.56	0.70212
أحيانا	15	%20		
أبدا	9	%12		
المجموع	75	%100		

تبين نتائج هذا الجدول إمكانية التلاميذ من تطبيق أهداف الكفاءات القاعدية في كل وحدة دراسية إذ نجد 68 %من أفراد مجتمع البحث يرون أن التلاميذ يطبقون كل أهداف الكفاءات القاعدية في كل وحدة دراسية، في حين نجد 20% منهم يرون أن التلاميذ لا يطبقون كل أهداف الكفاءات القاعدية بينما، 12 % يرون أن التلاميذ لا يطبقون أهداف الكفاءات القاعدية في كل وحدة دراسية.و بالتالي كانت درجة المتوسط الحسابي بلغت 2.74 فأغلب المبحوثين كانت موافقتهم على هذا البند كبيرة.

نستنتج من خلال هذه الإحصائيات أن التلاميذ يستوعبون كما يجب دروس مادة التربية المدنية، لهذا يتم تحقيق أهداف الكفاءات القاعدية في كل وحدة دراسية، والتي ارتأينا مما سبق في الجدول 26 أن كل وحدة تكمل الأخرى في أغلب الوحدات،و هذا يتضح على سلوكات التلاميذ و تصرفاتهم.

الجدول رقم :(32) يوضح استيعاب التلاميذ لدروسهم في مادة التربية المدنية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	51	%68	2.57	0.68128
أحيانا	16	%21.3		
أبدا	8	%10.7		
المجموع	75	%100		

يكشف لنا هذا الجدول أن أغلبية المبحوثين يرون أن التلاميذ يستوعبون دروسهم في مادة التربية المدنية وذلك بنسبة 68 %من الإجابات، مقابل نسبة 21.3 %منها أقرت بأن التلاميذ يستوعبون دروس دون أخرى، في حين أن 10.7 %منها أجابت بأن التلاميذ لا يستوعبون هذه الدروس.

وفي هذا السياق نرى أن درجة المتوسط الحسابي بلغت 2.57 وهي درجة كبيرة إذ يتضح لنا أن التلاميذ يستوعبون دروسهم في مادة التربية المدنية كم يجب، وهذا راجع إلى التكامل الوظيفي للمدرسة من جهة ولوضح وتوافق هذه الدروس مع مستوى التلميذ في المرحلة الابتدائية، كما أن المعلومات مستمدة من الواقع الاجتماعي ولهذا يتمكن التلميذ من التعامل معها و فهمها.

جدول رقم :(33) توزيع أفراد مجتمع البحث حسب إمكانية إنهاء المقرر الدراسي لمادة التربية المدنية بوتيرة عادية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	58	%77.33	2.74	0.49575
أحيانا	15	%20		
أبدا	2	%2.7		
المجموع	75	%100		

يتضح من تحليل الجدول التالي أن إمكانية إنهاء المقرر الدراسي لمادة التربية المدنية بوتيرة عادية يعكس نسبة 77.3 % من الإجابات، في حين نجد أن 20 % من الإجابات كانت أنه يتم إنهاء مقرر التربية المدنية بوتيرة عادية في بعض الأحيان، بينما 2.7 % من إجابات أفراد مجتمع البحث ترى أنه برنامج التربية المدنية لا يكتمل، فالمتوسط الحسابي بلغت درجته2.74 ، فأغلب أفراد مجتمع البحث كانت موافقتهم على هذا البند كبيرة.

ومن خلال هذه الإحصائيات نستدل على أن مقرر التربية المدنية ينجز بالكامل وهذا راجع لعدم اكتظاظ المقرر الدراسي وكذلك المدة الزمنية الكافية له والمقدرة ب 45 دقيقة، وذلك ما استخلصنه من الجدول رقم (25) وأيضا لوضوح المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي والمستمدة من المجتمع الذي يعيش فيه، وتماشيها مع مستوى التلاميذ وقدراتهم الفكرية والذهنية.

الجدول رقم :(34) يوضح ما إذا كانت نوع المعلومات التي تقدمها مادة التربية المدنية إجتماعية تربوية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	53	%70.7	2.61	0.65540
أحيانا	15	%20		
أبدا	7	%9.3		
المجموع	75	%100		

يتضح من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة هي 70.7 % من مفردات مجتمع البحث الذين يرون أن المعلومات التي تقدمها مادة التربية المدنية دائما تكون اجتماعية تربوية، تقابلها نسبة 20 %من إجابات مفردات مجتمع البحث والذين يرون أنه أحيانا فقط تكون معلومات مادة التربية المدنية هي معلومات اجتماعية تربوية، في حين 9.5% من مفردات مجتمع البحث يرون أن مادة التربية المدنية لا تقدم أبدا معلومات اجتماعية تربوية، وقد بلغت درجة المتوسط الحساب2.1، إذ يتبين لنا أن أغلب أفراد مجتمع البحث كانت موافقتهم على هذا البند كبيرة، وفي ضوء هذه النتائج نستنتج أن مادة التربية المدنية تعمل على غرس قيم مختلفة ومتنوعة لدى التلميذ وتلقنه دروسا متعددة، إذ تقوم بمراعاة جميع الظروف المحيطة به وتعمل على تعليمه وتربيته في مختلف الجوانب، إذ تركز على التعامل مع المجتمع حتى يكون التلميذ مندمج داخله كما تولي أهمية كبيرة للمعلومات التربوية لأن لها دور أساسي في تربية وتعليم نمط المواطن الصالح في مجتمعه والقادر على التفاعل فيه ومعه، والأخذ بقيمه وعاداته والحفاظ عليها.

الجدول رقم : (35) توزيع أفراد مجتمع البحث وضوح المفردات الواردة في كتاب التربية المدنية بالنسبة للتلاميذ بشكل جيد

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	56	%66.7	2.57	0.66115
أحيانا	12	%24		
أبدا	7	%9.3		
المجموع	75	%100		

تشير الإحصائيات الواردة في هذا الجدول إلى وضوح المفردات الواردة في كتاب التربية المدنية بالنسبة للتلاميذ، حيث نجد أن نسبة 66.7 %هي النسبة العالية من إجابات أفراد المجتمع البحث، والتي ترى أن المفردات الواردة في كتاب التربية المدنية واضحة وبشكل جيد بالنسبة للتلاميذ، بينما 24 % من إجابات أفراد مجتمع البحث التي ترى أنه ليس كل المفردات واضحة بالنسبة للتلميذ، فهنالك مفردات يجدها التلميذ معقدة وغير واضحة، وهذا لعدم تداولها خارج المدرسة ككلمة المواطنة، في حين 9.3 % من إجابات أفراد المجتمع ترى أن المفردات غير واضحة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، إذ يواجهون عقبات في فهمها.

وبالتالي بلغت درجة المتوسط الحسابي2.57، إذ يتبين لنا أن أغلب أفراد مجتمع البحث كانت موافقتهم على هذا البند كبيرة، فمن خلال الإحصائيات نلاحظ أن المفردات الواردة في كتاب التربية المدنية واضحة بالنسبة للتلاميذ، وهذا ناتج عن المعلومات المستمدة من الواقع الاجتماعي وهذا موضح في الجدول السابق رقم30، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعد هذه المفردات سهلة وفي متناول تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الجدول رقم :(36) يوضح مدى تجسيد الوحدات الإدماجية في مادة التربية المدنية لثقافة المواطنة لدى التلاميذ

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	53	%70.7	2.62	0.63189
أحيانا	16	%21.3		
أبدا	6	%8		
المجموع	75	%100		

من خلال هذا الجدول المخصص فيما إذا كانت مادة التربية المدنية تجسد ثقافة المواطنة لدى التلاميذ .نرى أن 70.7% من أفراد مجتمع البحث يرون أن مقرر التربية المدنية يجسد ثقافة المواطنة لدى التلاميذ، مقابل نسبة 21.3 %من أفراد المجتمع الذين يرون أنه ليس في كل الوحدات تجسد ثقافة المواطنة بل في بعضها دون الآخر، في حين 8% يرون أن ثقافة المواطنة لا تجسد من خلال مادة التربية المدنية إطلاقا، وبالتالي تقدر درجة المتوسط الحسابي ب 2.62 حيث تعتبر درجته كبيرة، أي أن الوحدات الإدماجية

المقررة في مادة التربية المدنية تعمل على غرس ثقافة المواطنة بشكل كبير لدى التلاميذ، من خلال القيم التي يتعين على المدرسة إيصالها للتلاميذ قصد بناء مواطنتهم الشخصية والعمل على معايشتها داخل المدرسة وتعليم القيم التي يتقاسمها الجميع، وهذا واضح على سلوكات التلاميذ وحبهم لوطنهم وتعلقهم به.فالمواطنة هي قيم وسلوك أي تربية و آداب وأخلاق و تراث مرتبط بقيم وثوابت المجتمع وفلسفته في الحياة، فهي تتضمن حب الوطن والتعلق به.

الجدول رقم :(37) يوضح واقعية الصور الواردة في كتاب التربية المدنية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	60	%80	2.73	0.57735
أحيانا	10	%13.3		
أبدا	5	%6.7		
المجموع	75	%100		

يبرز لنا هذا الجدول أن الصور الواردة في كتاب التربية المدنية هي صور واقعية، وقد جاءت النتائج مؤكدة على أن أغلب أنواع الصور مستمدة من الواقع الاجتماعي المعاش وذلك بنسبة 80 % مقابل نسبة 13.3%من النتائج تدل على أن هذه الصور أحيانا ما تكون واقعية، في حين 6.7 %من النتائج تدل على أن الصور لا تكون أبدا واقعية. وفي هذا السياق بلغت درجة المتوسط الحسابي2.73 ،إذ يتبين لنا أن أغلب المبحوثين كانت موافقتهم على هذا البند كبيرة.

ونتائج هذا الجدول تبرز معظم الصور مستمدة من الوسط المعيشي والاجتماعي للتلميذ، إذ أنها تعكس واقع المواطن في الجزائر في مختلف أوضاعه المعاشة وقيمه التي يتبناها.

جدول رقم :(38) توزيع أفراد المجتمع حسب ترسيخ وحدة النظام في التلاميذ عاطفة حب الوطن

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	54	%72	2.61	0.67570
أحيانا	13	%17.3		
أبدا	8	%10.7		
المجموع	75	%100		

تبرز نتائج هذا الجدول النظرة إلى وحدة النظام والتي تعمل على غرس عاطفة حب الوطن لدى التلاميذ.إذ نجد أعلى نسبة والتي تقدر ب 72 % ترى أن وحدة النظام تعمل على غرس عاطفة حب الوطن في نفسية التلاميذ، وثاني نسبة وهي 17.3 % والتي ترى أنه ليس جميع دروس وحدة النظام تعمل على ترسيخ عاطفة حب الوطن في التلاميذ، وأخيرا النسبة الضئيلة والتي تقدر ب 10.7 %ترى وحدة النظام لا تعمل أبدا على ترسيخ عاطفة حب الوطن لدى التلاميذ.

وقد بلغت درجة المتوسط الحسابي 2.61 وهذا يدل على أن أغلب أفراد المجتمع كانت موافقتهم بدرجة كبيرة على هذا البند، فمن الجدول نستنتج وأنه من خلال تعريف التلميذ بأهمية النظام في حياة المواطن والالتزام به وانطلاقا من الواقع المدرسي يستنتج أهمية النظام والمحافظة عليه وبالتالي يكون وفيا لوطنه وهنا تكمن أهمية وحدة النظام في غرس عاطفة حب الوطن لدى التلاميذ.فالفرد مدني بطبعه يميل إلى بيئته ومجتمعه، فالتمتع بالحقوق والحريات الفردية والجماعية وأداء الواجبات المنصوص عليها في دستور وقوانين الدولة لا بد للتلميذ أن يدركها.

الجدول رقم :(39) يوضح مدى ترسيخ وحدة النظام في التربية المدنية قيمة الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	52	%69.3	2.58	0.675
أحيانا	15	%20		
أبدا	8	%10.7		
المجموع	75	%100		

تبين نتائج هذا الجدول المتعلق بوحدة النظام في التربية المدنية ودورها في غرس قيمة الاعتزاز بالوطن لدى التلاميذ بأن69.3% من أفراد مجتمع البحث يرون أن وحدة النظام في التربية المدنية تعمل دائما على غرس قيمة الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن في التلميذ، في حين يرى20% من أفراد مجتمع البحث أن وحدة النظام لا تختص فقط في ترسيخ قيمة الاعتزاز بالانتماء للوطن، بل تعمل أيضا على غرس قيم أخرى، بينما10.7% فقط من أفراد مجتمع البحث يرون أن وحدة النظام لا تعمل أبدا على غرس قيمة الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن.

فمن خلال هذه الإحصائيات نجد درجة المتوسط الحسابي والتي بلغت 2.58، إذ يتبين لنا أن أفراد مجتمع البحث كانت موافقتهم على هذا البند كبيرة و هذا يدلنا على أن وحدة النظام تعرف التلميذ على وطنه وهويته وعناصر الهوية بحد ذاتها كالإسلام والعروبة والأمازيغية والإنماء

الحضاري للتلميذ لتغرس فيه قيمة الإعزاز بالانتماء إلى وطنه الجزائر مع توضيح أهمية الاعتزاز به والانتماء له .

الجدول رقم :(40) يوضح غرس وحدة النظام في التلاميذ احترام الرموز الوطنية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	60	%80	2.8	0.40269
أحيانا	15	%20		
أبدا	00	%00		
المجموع	75	%100		

يركز هذا الجدول على ما إذا كانت وحدة النظام تقوم بغرس قيمة احترام الرموز الوطنية عند التلميذ فنجد80% من الأساتذة يرون أن وحدة النظام تعمل على ترسيخ احترام الرموز الوطنية في التلاميذ، بينما نجد20 % من الأساتذة يرون أن وحدة النظام أحيانا تعمل فقط على غرس قيمة احترام الرموز الوطنية فليست كل دروس هذه الوحدة تعمل على ترسيخ هذه القيمة وما نلاحظه أن كل الأساتذة وبدون استثناء يرون أن وحدة النظام تعمل على غرس قيمة احترام الرموز الوطنية في التلميذ، وذلك من خلال تعليمه إحترام قواعد النظام والانضباط فعندما يتعلم التلميذ هذا بالضرورة يحترم الرموز الوطنية.

وفي هذا السياق تقدر درجة المتوسط الحسابي ب 2.8 إذ تعد الموافقة على هذا البند كبيرة .

فالتمسك بالقيم الأساسية الراسخة والمثل العليا من احترام للإسلام والعروبة والتراث العلم الوطني ولرقعة الجغرافية للوطن والمحافظة عليها من واجبات كل فرد اتجاه وطنه.

الجدول رقم: (41) يوضح تعريف وحدة الانتماء الوطني بعناصر هوية التلاميذ الوطنية في مادة التربية المدنية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	62	%82.7	2.82	0.38108
أحيانا	13	%17.3		
أبدا	00	%00		
المجموع	75	%100		

من خلال نتائج هذا الجدول والمتعلقة بدور وحدة الانتماء الوطني في التربية المدنية في تعريف التلاميذ بعناصر هويتهم الوطنية المختلفة،نجد أن82.7% من أفراد مجتمع البحث يرون أن وحدة الانتماء الوطني تهدف إلى تعريف التلاميذ بعناصر هويتهم الوطنية في حين أن 17.3%يرون أنه ليس في كل الدروس من هذه الوحدة تسعى لتعريف التلاميذ بعناصر هويتهم الوطنية فقط.

ومن هذه الإحصائيات نجد أن درجة المتوسط الحسابي هي 2.82 إذ تعد الموافقة على هذا البند كبيرة، ومن خلال هذا نستنتج أن وحدة الانتماء الوطني في التربية المدنية تجعل التلميذ على دراية بالمقومات الحضارية للأمة الجزائرية والتشبث بعناصر الهوية الوطنية والاعتزاز بها من أجل أن يكون شعبنا قوي في وطن نعتز به ونحافظ عليه ونسعى لازدهاره و تقدمه، حتى يعيش شعبه في أمان و رقي.

الجدول رقم :(42) يوضح أهم المؤشرات الدالة على قيم المواطنة في كتاب التربية المدنية فيما يخص وحدة اللغة والدين

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	68	%90.7	2.90	0.29286
أحيانا	7	%9.3		
أبدا	00	%00		
المجموع	75	%100		

من خلال النتائج التي يظهرها هذا الجدول والمتعلق باعتبار وحدة اللغة والدين من بين أهم المؤشرات الدالة على قيم المواطنة في كتاب التربية المدنية.حيث أثبتت النتائج أن 90.7% من الأساتذة يرون أنه دائما ما تكون وحدة اللغة والدين من أهم المؤشرات الدالة على قيم المواطنة، و9.3 %من الأساتذة يرون أنه أحيانا ما تكون وحدة اللغة والدين من أهم المؤشرات الدالة على قيم المواطنة في كتاب التربية المدنية.

وفي هذا السياق نجد بأن درجة المتوسط الحسابي بلغت 2.90 ، حيث يتبين لنا أن أغلب أفراد مجتمع البحث كانت موافقتهم على هذا البند كبيرة، مما يدل على أن وحدة اللغة والدين من أهم المؤشرات قيم المواطنة في كتاب التربية المدنية، لما لها من صلة وثيقة بين التلميذ ومجتمعه، إذ أنه كلما كان متعلقا بلغته ودينه كلما كان أكثر تفاعلا وفاعلية في مجتمعه، كما أن اللغة العربية والدين الإسلامي هما أساس قيام المجتمع الجزائري وعلى هذا لا بد أن يتمسك و يحافظ كل فرد عليهما من أجل الحفاظ على هويته الوطنية.

الجدول رقم :(43) يوضح ما إذا كانت أهم المؤشرات الدالة على قيم المواطنة في مادة التربية المدنية هي الوحدة الوطنية والتراث المشترك

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	58	%77.3	2.72	0.55896
أحيانا	13	%17.3		
أبدا	4	%5.3		
المجموع	75	%100		

ما يمكن ملاحظته من خلال هذا الجدول ما يلي:

جاء ترتيب أن الوحدة الوطنية والتراث المشترك للأمة دائما ما يكونان من أهم المؤشرات الدالة على قيم المواطنة في مادة التربية المدنية بنسبة77.3 %، كما سجلت نسبة 17.3 %من نتائج أفراد مجتمع البحث ترى أن قيمة المواطنة تتجسد أحيانا فقط في الوحدة الوطنية والتراث المشترك في مادة التربية المدنية بينما سجلت نسبة 5.3% من النتائج تدل على أن قيم المواطنة لا ترتبط أبدا بالوحدة الوطنية والتراث المشترك للأمة في مادة التربية المدنية.

ومن خلال هذه الإحصائيات نلاحظ أن غالبية أفراد مجتمع البحث كانت درجة موافقتهم على هذا البند مرتفعة إذ تقدر درجة المتوسط الحسابي له2.72 ، حيث نستنتج أن كل من الوحدة الوطنية والتراث المشترك للأمة جميعها مؤشرات تعمل على غرس قيمة المواطنة لدى التلاميذ، وهذا ما وضحته سابقا كل من الجداول رقم [34،35 ،36 ،37].

الجدول رقم :(44) يوضح تعديل التلميذ لسلوكاته وفقا لما تلقاه في دروس مادة التربية المدنية

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	59	%78.7	2.76	0.48879
أحيانا	14	%18.7		
أبدا	2	%2.7		
المجموع	75	%100		

يوضح لنا هذا الجدول من خلال النتائج الواردة فيه ما إذا كان هناك تعديل في سلوكات التلميذ وفقا لدروس مادة التربية المدنية، حيث أجابت نسبة 78.7 %من أفراد مجتمع البحث على أن التلميذ يعدل سلوكاته وفقا لدروس مادة التربية المدنية، ونسبة 18.7%من أفراد مجتمع البحث أجابت بان التلميذ أحيانا ما يعدل سلوكه وفقا لدروس مادة التربية المدنية، في حين أن نسبة 2.7% من أفراد مجتمع البحث ترى أن التلميذ لا يعدل سلوكاته وفقا لدروس مادة التربية المدنية.

وبتالي فالمتوسط الحسابي بلغت درجته2.76 ، يتبين لنا أن التلاميذ يتفاعلون وبشكل كبير مع برنامج التربية المدنية إذ أن معظم سلوكاتهم تعدل من خلاله وهذا راجع من جهة إلى رغبة التلميذ في دراسة هذه المادة، ومن جهة أخرى لتكامل الوظائف التربوية التعليمية وتقديم المعلومات له بطريقة تسمح له باستيعابها.

الجدول رقم :(45) يوضح مدى تطابق المقررات مع الواقع الاجتماعي والقيم الأخلاقية للمجتمع

البيانات / بدائل الإجابة	التكرار	النسبة%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دائما	54	%72	2.62	0.65292
أحيانا	14	%18.7		
أبدا	07	%9.33		
المجموع	75	%100		

يوضح هذا الجدول ما إذا كان مجتمع البحث يرى أن هنالك تطابقا بين مقرر كتاب التربية المدنية مع الواقع الاجتماعي والقيم الأخلاقية للمجتمع، حيث أجاب 72 % من الأساتذة بدائما ولهذا نلاحظ أن معظم الأساتذة كانوا راضين عن مقرر التربية المدنية، لأنه يتطابق مع واقع التلميذ، و18.7% أجابوا ب" أحيانا " و9.33% فقط أجابوا بأبدا، أي أن المقررات بعيدة كل البعد عن الواقع الاجتماعي والقيم الأخلاقية للمجتمع.

وفي هذا السياق نجد درجت المتوسط الحسابي 2.62، إذ نلاحظ بأن مقرر التربية المدنية يساعد بقوة على بناء مواقف وسلوكات في شخصية التلميذ كالاحترام والتسامح وحب الوطن واحترام الحقوق حتى يستطيع التلميذ من التعايش في المجتمع ولا يكون في ذهنه تضارب بين المدرسة والواقع الذي يعيشه من عادات وتقاليد ودين.

ثانيا: نتائج الدراسة على ضوء فروض الدراسة

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

والتي مؤداها" منهاج التربية الإسلامية ودوره في غرس قيم التعاون"، وللتحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على المعطيات الإحصائية المتوصل إليها وتطبيق أدوات إحصائية معينة، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذه الفرضية باستخدام البرنامج الإحصائيSPSS20، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها.

طريقة الحساب / المحور الأول الفرضية الأولى	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
منهاج التربية الإسلامية ودوره في غرس قيم التعاون لدى التلاميذ	2.6913	0.19055

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن المتوسط العام لأسئلة المحور الأول لهذه الفرضية يشير إلى2.69 أي أن درجة مساهمة منهاج التربية الإسلامية في غرس قيم التعاون حسب آراء الأساتذة في الطور الابتدائي هي درجة عالية على أساس أن هذه النسبة تتراوح بين (3،2.34) المشار إليها سابقا وهي نسبة مساهمة عالية، كما أن نسبة الانحراف المعياري هي نسبة ضئيلة تؤكد على ضعف التشتت والانحراف في إجابات المبحوثين إذ يقدر ب.0.19055

من كل هذا يمكن القول أن هذه الفرضية صادقة بنسبة عالية على اعتبار وجود علاقة قوية بين متغيري الفرضية ومؤشراتها، إضافة إلى الحصول على درجة مساهمة عالية لمعظم عبارات وأسئلة هذا المحور المتعلق بمساهمة منهاج التربية الإسلامية ودوره في غرس قيم التعاون من طرف المعلمين دائما والتي تراوحت بين (2.96،2.50).

كما وقد كشفت المعطيات الرقمية في الجداول التي تم تحليلها وتفسيرها إلى أن الفاعلية من المبحوثين كانت إجاباتهم إيجابية من خلال اختيار بدائل الإجابة دائما، ففي الجدول رقم (09) والمتعلق بتخصيص كل الوقت المبرمج لتدريس مادة التربية الإسلامية أقر 80% من الأساتذة بالتمكن من تخصيص كل الوقت المبرمج لتدريس هذه المادة، كما وقد أقر% 74.7 و 69.3% من المبحوثين في الجدولين رقم 10 و 11 على التوالي بأن التلميذ يعدل سلوكاته وفقا لدروس هذه المادة وذلك لتطابق مقرر مادة التربية الإسلامية مع معتقداته.

كما يبين الجدول رقم 14 أن الغالبية النسبية من المبحوثين والمقدرة ب % 84أعطوا موافقتهم على أن التلاميذ يستوعبون دروسهم بشكل جيد وذلك من خلال المقرر الذي يتوافق مع معتقداتهم وهذا ما يؤدي بالأساتذة إلى إبقاء هذا المقرر بوتيرة عادية.

إضافة إلى ذلك تشير النتائج الكمية المتحصل عليها في الجداول 18 و 19 و20 و21 بأن غالبية أفراد مجتمع البحث وبنسب 69.3% و 72%و72%و80% لاحظوا أن الوحدات الإدماجية المقررة في منهاج التربية الإسلامية تجسد ثقافة التعاون وذلك لتعاون التلاميذ مع بعضهم البعض في النشاطات الخاصة

بالقسم وهو ما يشير إليه رقم 19 وكذا تعاونهم مع بعضهم البعض في المواضيع الاجتماعية وعلى أساس الزمالة في الجدولين على التوالي 20 و21 ، كما ويبين الجدول رقم 23 أن غالبية أفراد مجتمع البحث والمقدرة نسبتهم ب 73.3% يقرون على أن الأحاديث النبوية والآيات الواردة في كتاب التربية الإسلامية هي التي تدفع التلاميذ إلى قيم التعاون والقيم الدينية والحسنة الأخرى.

وختاما لما تحصلنا عليه من أرقام ونسب عالية خاصة بعبارة وأسئلة هذه الفرضية، فإن ذلك يدفعنا إلى القول بأن هذه الفرضية تحققت بشيء كبير من الإيجابية، حيث أن منهاج التربية الإسلامية يساهم وبدرجة عالية في غرس قيم التعاون لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

والتي مفادها" منهاج التربية المدنية ودوره في غرس قيم المواطنة لدى التلاميذ"، وللتحقق من هذه الفرضية تم الاعتماد على المعطيات المتوصل إليها وتطبيق أساليب وأدوات إحصائية معينة، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذه الفرضية باستخدام الحزمة الإحصائية للبرامج الاجتماعية (SPSS)، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

طريقة الحساب / المحور الثاني الفرضية الثانية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
منهاج التربية المدنية ودوره في غرس قيم المواطنة لدى التلاميذ	2.6904	0.17309

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن المتوسط العام لأسئلة المحور الثاني لهذه الفرضية يشير إلى 2.69أي أن درجة مساهمة منهاج التربية المدنية في غرس قيم المواطنة لدى التلاميذ حسب آراء أساتذة الطور الابتدائي هي درجة كبيرة على أساس أن هذه النسبة تتراوح بين (2.34،3) المشار إليها سابقا، كما أن نسبة الإنحراف المعياري هي نسبة ضئيلة إذ تقدر ب 0.17 وتدل على أن التشتت والانحراف في إجابات المبحوثين ضئيلة.

وعليه فإنه يمكن القول بأن هذه الفرضية كانت صادقة بشكل كبير، على اعتبار وجود علاقة قوية بين متغيري الفرضية، إضافة إلى الحصول على درجة مساهمة عالية لمعظم عبارات وأسئلة هذا المحور المتعلق بمساهمة منهاج التربية المدنية في غرس قيم المواطنة لدى التلاميذ والتي تراوحت بين2.56) ،.(2.90

وبالاستناد إلى التحليلات الإحصائية التي شملت الأسئلة من 24 إلى 38 والمتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية تبين أن معظم إجابات المبحوثين كانت بدرجة كبيرة من خلال اختيار بديل الإجابة دائما، فنجد في الجدولين 29 و 33بأن غالبية أفراد مجتمع البحث وبنسب68% ، 77.3% لاحظوا أن الوقت المبرمج لمادة التربية المدنية والذي يتمكن الأساتذة من تخصيصه لتدريس هذه المادة كاف لإنهاء مقرر التربية المدنية بوتيرة عادية كما وتبين الجداول31 ،32 ، 44 أن الغالبية النسبية من المبحوثين والمقدرة ب68% ،68% ، 78.7%أعطوا موافقتهم على أن التلاميذ يستوعبون دروسهم في مادة التربية المدنية كما يجب، إذ يتمكنون من تطبيق أهداف الكفاءات القاعدية في كل وحدة دراسية وهذا موضح في الجدول رقم31 ، وهذا ما يمكن التلميذ من تعديل سلوكاته وفقا لما تلقاه في دروس مادة التربية المدنية.

إضافة إلى ذلك تشير النتائج الكمية المتحصل عليها في الجداول34 ، 35 بأن غالبية أفراد مجتمع البحث وبنسب70.7% ، 66.7% لاحظوا أن المعلومات والمفردات المقدمة للتلميذ في منهاج مادة التربية المدنية يستطيع استيعابها بشكل جيد وهذا لأنها تنبثق من واقعه الاجتماعي فهي تجسد واقع التلميذ الذي يعيشه ويتفاعل معه.

وبالنسبة للجداول34 ،35 ،36 ،37 ،38 ، 39 نلاحظ أن غالبية المبحوثين وبنسب 72% 69.3%،80 %،82.7 %، 90.7%، 77.3% لاحظوا أن كل من وحدة الانتماء الوطني و وحدة النظام تعملان على ترسيخ قيم المواطنة، وذلك بغرس قيمة الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن وعاطفة حب الوطن لدى التلاميذ وهذا ما يشير إليه كل من الجدول رقم34 ، و35 وتعريفهم بعناصر وهويتهم الوطنية.

وختاما لما تحصلنا عليه من أرقام ونسب عالية الخاصة بعبارة وأسئلة هذه الفرضية، فإن ذلك يدفعنا إلى القول بأن هذه الفرضية تحققت بشيء كبير من الإيجابية، حيث أن منهاج التربية المدنية يساهم وبدرجة كبيرة في غرس قيم المواطنة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة

من خلال الدراسة الميدانية التي أجريت حول موضوع القيم الاجتماعية وعلاقتها بالمناهج الدراسية ومحاولة التحقق من فرضيات الدراسة والتي تم التحقق منها فالفرضية الأولى أشارت إلى أن:

-منهاج التربية الإسلامية يساهم بشكل كبير من الإيجابية في غرس قيم التعاون لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية وذلك وفقا للوحدات المبرمجة في مقرر هذه المادة والذي يساعد على غرس والحفاظ على قيم التعاون لدى التلاميذ.

- أما الفرضية الثانية أشارت إلى أن:

منهاج التربية المدنية يساهم بفاعلية في غرس قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك وفقا لكل من وحدة الانتماء الوطني ووحدة النظام المقررة في هذه المادة والتي تعمل على تعريف التلاميذ بعناصر هويتهم الوطنية وغرس قيمة حب الوطن لديهم والإيضاح لهم بأهمية التمسك بقيم المجتمع ولغته ودينه.

وتحقق هذه الفرضيات يؤكد لنا تحقق الفرضية الرئيسية التي تنص على أن القيم الاجتماعية لها علاقة بالمناهج الدراسية في المدارس الابتدائية، وذلك من خلال النتائج المتوصل إليها، وتجدر الإشارة إلى أن منهاجي التربية الإسلامية والتربية المدنية يساهمان بشكل كبير في غرس قيم التعاون والمواطنة لدى التلاميذ، لما يحتويه كل منهاج من وحدات إدماجية تعمل على غرس هذه القيم، وذلك عن طريق الجهد الذي يبدله الأستاذ في غرس القيم الدينية والأخلاقية الحسنة في نفوس التلاميذ كحب الوطن واحترام الرموز الوطنية والحفاظ على التقاليد الموروثة واتباع تعاليم الإسلامي من خلال الحفاظ على العادات الحسنة ذات الصيغة الإنسانية والإسلامية المتمثلة في المشاركة مع الآخرين ومد يد المساعدة لهم والاحترام وتجنب الإساءة إلى الناس.

وختاما يمكن القول أن القيم الاجتماعية لها دور كبير في المناهج الدراسية المقررة في المرحلة الابتدائية لما تقوم به من تنشئة أجيال تقوم على تعاليم الدين الإسلامي والقيم السائدة بالمجتمع الجزائري والحفاظ على ثقافته.

رابعا: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة

بعد تعرضنا في الجانب النظري لمختلف التصورات الفكرية والمقاربات حول موضوع الدراية، وبعد عرضنا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء فرضياتها لاحظنا أنه من الواجب علينا التعرض إلى مختلف ما توصلت إليه الدراسات الأخرى، وفي بيئات أخرى حول الموضوع الذي تعالجه هذه الدراسة ومقارنتها بالنتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية، ومن خلال نتائج الدراسات السابقة يبدو جليا أن نتائج

هذه الدراسة تقترب وتتقاطع في قضايا وأجزاء مع هذه الدراسات، كما تختلف في بعض الأجزاء والأدوات المستعلمة، كل هذا يمكن إيجازه فيما يلي:

1- المنهج

اعتمدنا في دراستنا على إحدى تطبيقات المنهج الوصفي التحليلي وهو المسح الشامل لأفراد مجتمع البحث، وذلك من خلال دراسة مجتمع البحث الكلي، والتي اختلفت مع دراسة أحمد محي مرعي الذي اعتمد على المنهج الوصفي واستخدم تحليل المعنوي، كأداة له، حيث حلل فيها كتب التربية الدينية للمرحلة الثانوية ومدى توافر القيم في محتوى هته الكتب.

كما اختلفت مع دراسة صليحة رحالي بمدينة المسيلة والتي اتبعت المنهج الوصفي باعتبار أن للقيم الاجتماعية أثر في سلوك التلاميذ وكذلك أن للمناهج الدراسية أثر في اكتساب التلاميذ للسلوكيات المجتمعة.

في حين جاءت دراسة الدكتور وجيه بن قاسم بني صعب بالمملكة العربية السعودية ودراسة واضحة علي السويدي بقطر ودراسة عبد الرحمان الرفاعي مخالفة للمنهج المتبع في دراستنا حيث اعتمدوا في دراساتهم على أسلوب تحليل المحتوى.

2- أدوات الدراسة

لقد اعتمدنا في دراستنا على أدوات لجمع البيانات من ميدان الدراسة وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى نتائج واقعية، ونذكر من ذلك الملاحظة والاستبيان، ففي الاستبيان مثلا اعتمدنا في دراستنا على 41 سؤالا منها 3 أسئلة للبيانات الشخصية و38 سؤالا يخص صلب موضوع الدراسة ثم بناءها على مقياس ليكرت الثلاثي ثم توزيعها على أفراد مجتمع البحث بهدف جمع المعطيات والبيانات من الواقع، ثم تكميمها وتحويلها إلى أرقام ونسب، ومن ثمة تحليلها وتفسيرها وربطها بواقع الدراسة.

هذه الإدارة اعتمدت عليها كل الدراسات السابقة ولكن اختلفت في إعداد قائمة الأسئلة إذ أنها لم تعتمد على مقياس ليكرت.

3- أساليب معالجة البيانات

تتبع دراستنا الراهنة أسلوبين للتحليل هما الأسلوب الكيفي والأسلوب الكمي، فالأسلوب الكيفي كان يهدف تحليل وتفسير بيانات الدراسة واستقراء أرقامها، أما الأسلوب الكمي فهدفه جمع البيانات وتحويلها إلى

تكرارات وأرقام ونسب مئوية ووضعها في جداول إحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للدراسة الاجتماعية (spss)، والتي تم التعرف من خللها على التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل سؤال ولكل محور، والاستبيان ككل للحكم على درجة مساهمة المناهج الدراسة في غرس القيم الاجتماعية لدى التلاميذ إضافة إلى توظيف الطرق الإحصائية التي تقيس صدق وثبات الاستمارة.

كل هذا لا يتوافق مع المعالجة الإحصائية المتبعة في الدراسات السابقة والتي اعتمدت على التكرارات والنسب المئوية فقط.

4- نتائج الدراسة

اختلفت الدراسات السابقة في تناولها لموضوع القيم الاجتماعية والمناهج الدراسية، فمنهم من ركز على القيم الاجتماعية وتشبع التلاميذ بها، ومنهم من ركز على المناهج الدراسية وضرورة احتوائها على القيم الاجتماعية التي تسود الوسط المعيشي للتلميذ، هناك من اهتم بمنهاج التربية الإسلامية، وهناك من اهتم بمناهج التربية المدينة.

ونحن في دراستنا هته تطرقنا إلى كل من منهاج التربية الإسلامية والتربية المدنية في المرحلة الابتدائية، وخصصنا دراسة قيم التعاون وقيم المواطنة في هذين المنهجين.

حيث توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى أن منهاج التربية الإسلامية يلعب دورا كبيرا في غرس القيم الدينية لدى التلاميذ العمل بها والحفاظ على المقومات الإسلامية للمجتمع ومن بينها قيم التعاون التي ترسخ في نفوس التلاميذ من خلال الآيات والأحاديث النبوية المدرجة في مقرر هذه المادة كما ويعمل منهاج التربية المدنية على تربية التلميذ من جميع النواحي الخلقية والجسمية والنفسية والعقلية وذلك من خلال تعريف التلميذ بالحقوق التي يتمتع بها وبالواجبات التي عليه تأديتها بالإضافة إلى تعزيز حب الوطن والدفاع عنه والاعتزاز بمنجزاته.

أما بالنسبة للدراسات السابقة ونخص بالذكر دراسة أحمد محي مرعي فقد استهدفت التعرف على القيم الأخلاقية الإسلامية التي ينبغي أن تضمها كتب التربية الدرنية ومدى توافر القيم في تلك الكتب حيث تم الاستفادة من هذه الدراسة في معرفة القيم الدينية الموجودة بمقرر التربية الإسلامية ومدى توافر القيم في تلك الكتب تم الاستفادة من هذه الدراسة في معرفة القيم الدينية الموجودة بمقرر التربية الإسلامية ومدى اكتساب التلاميذ لهذه القيم.

وجاءت دراسة "صليحة رحالي" لمعرفة أثر القيم الاجتماعية على سلوك التلاميذ من خلال المناهج التربوية المسطرة والنشاطات التي يقوم بها المعلم لما لها دور في اكتساب التلاميذ لهذه القيم وذلك بالممارسة وليس بالتلقين وحشو ذهن التلميذ بالمعارف والمعلومات.

كما وكشفت دراستها أيضا أن البرامج والنشاطات التي تقوم بها الكشافة الإسلامية تدعم وتنمي القيم الدينية في نفوس الأفراد المنتمين إليها.

وفيما يخص دراسة "الدكتور وجيه بن قاسم بن صعب" التي ارتأت أن القيم تنمي المواطنة الذي يقدمها منهاج التربية المدنية تتوافق مع قيم تنمية المواطنة التي تقدمها كتب التربية الوطنية المعتمدة في التعليم العام إذ يستخدم آليات وأساليب المتنوعة لدعم قيم تنمية المواطنة.

في حين جاءت دراسة "عبد الرحمان الرفاعي" التي استهدفت تحليل محتوى كتاب "تربية المسلم" المقرر على تلاميذ السادس ابتدائي وأكدت على أن دروس كتاب تربية المسلم هو لب العلمية التعليمية في اكتساب التلاميذ القيم الأخلاقية والاجتماعية إضافة إلى وسائل التنشئة الاجتماعية المتعددة، وأن هناك علاقة بين المنهج وقيم التلاميذ الاجتماعية والأخلاقية.

5- الاقتراحات والتوصيات

بعد الدراسة النظرية والميدانية لموضوع دراستنا وفي إطار النتائج المتوصل إليها نقترح مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي تتمثل فيما يلي:

- إعادة بناء المناهج الدراسية بحيث تواكب روح العصر وتعمل على بناء شخصية متزنة ومتكاملة ومنفتحة على المعارف والعلوم وتبصير التلاميذ بالقيم السائدة بالمجتمع.
- تضمن الخطط المدرسية والأكاديمية للقيم المجتمعية المرغوب إكسابها للتلاميذ وتنويع طرق عرض هذه القيم للتلاميذ من خلال الندوات والزيارات الميدانية.
- ضرورة وضع مناهج دراسية تهتم بالقيم الدينية والأخلاقية للمجتمع والحفاظ على عاداته وتقاليده وثقافته.
- تكوين همزة وصل بين منهاجي التربية الإسلامية والتربية المدنية بواقع التلاميذ وحياتهم من اجل الحفاظ على القيم الدينية والأخلاقية لمجتمعهم.

الخاتمة

الخاتمة

من خلال نتائج الدراسة المتحصل عليها نستنتج أن المناهج التربوية المسطرة من طرف المنظومة التربوية الجزائرية لا تخلو من القيم الاجتماعية التي تشكل البنية الثقافية للمجتمع الجزائري.

فمنهاج التربية الإسلامية يعتبر من أهم المناهج الدراسية التي تعمل على تربة التلميذ من جميع النواحي النفسية، والخلقية، والجسمية والعقلية، لأنها تغرس في التلميذ القيم الحسنة والسامية المحافظة على المقومات الإسلامية و الاجتماعية لهدا المجتمع من عرف وعادات وقيم وتقاليد واتجاهات.

كما نخص بالذكر أيضا منهاج التربية المدنية الذي يساهم بشكل كبير في غرس القيم الاجتماعية لدى التلاميذ وخاصة قيم المواطنة، التي تسعى إلى تعزيز حب الوطن في نفوسهم والدفاع عنه من خلال احترام الرموز الوطنية والاعتزاز بمنجزاته.

ومن خلال ما تقدم نصل إلى القول بان كل من منهاجي التربية الإسلامية والمدنية في المرحلة الابتدائية يسعيان للحفاظ على مختلف القيم السائدة بمجتمعنا، من خلال المقررات والبرامج المسطرة لكل منهج.حيث يقوم كل منهج من المناهج الدراسية بصقل شخصية وادراكات الأفراد للأمور من حولهم وتصورهم للعالم المحيط بهم، وتعريفهم بالحقوق التي يتمتعون بها والواجبات التي عليهم تأديتها وبالأخص ما تعلق بالوطن والإسلام.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا: باللغة العربية

أ- القرآن الكريم

1. سورة آل عمران الآية 110.
2. سورة الحج الآية 05
3. سورة الشعراء الآية 18.
4. سورة الفاتحة الآية 02
5. سورة المائدة الآية 06.
6. سورة المائدة الآية 48.

ب- الكتب

1. إبراهيم عبد الله ناصر: المواطنة، مكتبة الرائد العلمية للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2002.
2. أبولفين علي خليل: القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم الحلبي، المدينة المنورة، 1988.
3. أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2009.
4. أحمد أمين: الأخلاق، دار الكتب المصرية، القاهرة (مصر)، ط3، 1931.
5. أحمد علي الحاج محمد: علم اجتماع التربوي المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2012.
6. أحمد فريقي :التواصل التربوي و اللغوي (دراسة تحليلية) ، مطبعة rabet net maroc ، المغرب 2011.
7. أحمد فؤاد الأهواني: القيم الروحية في الإسلام، مطبوعات وزارة الأوقاف، (د. ب)، 1962.
8. أحمد محمد الزعبي: علم النفس الاجتماعي، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013.
9. أسامة عبد الرحيم علي: القيم التربوية في صحافة الأطفال، دراسة في تأثير الواقع، اشتراك للنشر والتوزيع، الإسكندرية (مصر)، 2008.

10. اسعد أحمد جمعة وعارف أسعد جمعة: دراسات في علم الاجتماع الإسلامي، دار العصماء، (د. ب) ط1، 2008.

11. ايناس عمر محمد أبو ختلة: نظريات المناهج التربوية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005.

12. بو بكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر(رهانات وإنجازات)، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.

13. بوبكر بن بوزيد : اصلاح التربية في الجزائر(رهانات و انجازات)،دار القصبة للنشر ، الجزائر 2009 .

14. تركي رابح: دراسات في التربية الإسلامية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 1987.

15. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود : المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط4، 2004.

16. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود: المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2000.

17. توفيق مرعي وأحمد بلقيس: المسير في علم النفس الاجتماعي، دار الفرقان، عمان (الأردن)، ط1، 1982.

18. جمال محمد شاكر: المرشد في التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام spss، الدار الجامعية، الإسكندرية (مصر)، ط1، 2005

19. جمال محمد شاكر، المرشد في التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام spss، الدار الجامعية،

20. جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، ط6، 2011.

21. حسين عبد الحميد أحمد رشوان: التربية والمجتمع، دراسة في علم إجتماع التربية، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، 2005.

22. حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود: الإتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، مصر، د.ط، 1999.

23. حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي: بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.

24. خالد بن حامد الحازمي : أصول التربية الإسلامية ، دار عالم الكتب للنشر و التوزيع ، المملكة العربية السعودية ، ط1 ،1420 هـ .

25. الخطيب إبراهيم ياسين وآخرون: التنشئة الاجتماعية للطفل، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2003.

26. الذيب إبراهيم رمضان: أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية، دار أم القرى، مصر، 2006.

27. رابح تركي: مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984.

28. الربيع ميمون: نظرية القيم في الفكر المعاصرين النسبية والمطلقية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1980.

29. رزق فايز بطانية: المناهج التربوية، دار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

30. رشدي أحمد طعيمة: المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008.

31. زكريا بشير إمام: أصول الفكر الاجتماعي في القرآن الكريم القضايا والنظريات، روائع مجدلاوي، (د. ب)، ط1، 2000.

32. زهير أميدي: دستور الأخلاق من وحي القرآن والسنة، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان)، ط1، 2008.

33. سامي محمد ملحم: منهاج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط3، 2005.

34. سعاد جبر سعيد: القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني، عالم الكتب الحديث للنشر، الأردن، 2008.

35. سعيد محمد سعيد وآخرون: برامج التربية الخاصة ومناهجها (بين الفكر والتطبيق والتطوير)، عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2006.

36. سميح أبو مغلي وعبد الحافظ سلامة: التنشئة الاجتماعية للطفل، دار اليازوري للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

37. سمير خطاب: التنشئة السياسية والقيم، إيتراك للطباعة والنشر، مصر، ط1، 2004

38. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المناهج التعليمي والتوجه الايديولوجي، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.

39. السيد علي الشتا: المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية (مصر)، 1998.

40. صالح محمد علي أبو جادو: سكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط7، 2010.

41. صالح محمد علي أبو جادو: سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط5، 2006.

42. ضياء زهر: القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة (مصر)، 1984.

43. طاهر عبد الكريم سلوم ومحمد جهاد جمل: التربية الأخلاقية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2009.

44. عبد الغاني عماد :منهجية البحث في علم الاجتماع (الإشكالية التقنيات و المقاربات) ، دار الطليعة للنشر و التوزيع ، لبنان ، 2007 .

45. عبد اللطيف حسين طرج: تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.

46. عبد اللطيف محمد خليفة: ارتفاع القيم (دراسة نفسية)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1992.

47. عبد الله عقلة الخزاعلة: الصراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية في الإدارة التربوية، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 2008.

48. عبد الله عقلة مجلي الخزاعلة : الصراع بين القيم الاجتماعية و القيم التنظيمية في الادارة التربوية ، دار الحامد للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2008 .

49. عبد الناصر جندلي: تقنيات ومناهج البحث في العلوم السياسية والإجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الجزائر، ط2، 2010

50. عثمان حسن عثمان: المنهجية في كتاب البحوث والرسائل الجامعية، منشورات الشهاب، الجزائر، 1998.

51. عدنان أحمد مسلم: البحث الاجتماعي الميداني، منشورات جامعية، دمشق (سوريا)، ط2، 1999- 2000.

52. علي احمد الجمل : القيم و المناهج و التاريخ الاسلامي (دراسة تربوية) ، عالم الكتب ،مصر 1992

53. علي عبد الرزاق جبلي :دراسات في المجتمع و الثقافة الشخصية ،دار النهضة العربية ، لبنان 1984

54. علي عبد الرزاق جبلي وآخرون: البحث العلمي الاجتماعي (لغته ومداخله ومناهجه وطرائقه)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (مصر)، 2003.

55. غريب سيد احمد : علم الاجتماع الريفي ، جامعة الاسكندرية ، مصر ، 1998 .

56. فايز محمد الحديدي: ثقافة تربوية التربية (مبادئ وأصول)، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007.

57. الفرحان إسحاق ومرعي توفيق: المناهج التربوية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، الأردن، 1990.

58. الفرحان إسحاق ومرعي توفيق: نظريات المناهج التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005.

59. فضيلة يونس أبو الشواتي: مدى تجسيد القيم الأخلاقية في شخصية الطالب الجامعي، دار منشورات جامعة السابع من أبريل، ليبيا 2007.

60. فؤاد سليمان قلادة :أسس تخطيط المناهج و بناء سلوك الإنسان ، مكتبة بستان المعرفة ، مصر ، 2005 .

61. فوزية ذياب: القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية، دار النهضة العربية، القاهرة (مصر) ط2، 1980.

62. قورة حسين: الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف، مصر، 1972.

63. اللجنة الوطنية للمنهاج: مناهج السنة الخامسة من التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

64. ماجد الزيود: الشباب والقيم في عالم متغير، دار الشروق، مصر، 2006.

65. ماجد زكي الجلاد : تعلم القيم و تعليمها ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، الأردن ، ط1 2005 .

66. ماجد زكي الجلاد: تعلم القيم وتعليماتها (تصور نظري وتطبيقي لطرق واستراتيجيات تدريس القيم)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.

67. محمد احمد بيومي :علم اجتماع القيم ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ،2002 .

68. محمد أحمد بيومي: علم الاجتماع القيم، دار المعرفة الجامعة، (د، ب)، 2004.

69. محمد السيد سلطان: الأهداف التربوية في إطار النظرية التربوية في الإسلام، دار المعارف، 1983.

70. محمد جلال سليمان صديق: دور القيم في نجاح البنوك الإسلامية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1996.

71. محمد حسن حمادات: المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها...)، دار الحامد للنشر، الأردن، ط1، 2008.

72. محمد حسن حمدات ، المناهج التربوية ،دار الحامد ، الأردن ، ط1 ،2009 .

73. محمد سيد محمد: المسؤولية الإعلامية في الإسلامية، مكتبة الخانجي، ط1، القاهرة (مصر)، 1983.

74. محمد شديد البشري : مقرر و مناهج و طرق تدريس المستوى السادس ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، المملكة العربية السعودية ،ط1 ،(د.س).

75. محمد شديد البشري: مقرر مناهج وطرق تدريس المستوى السادس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط1، (د.س).

76. محمد غرت عبد الموجود وآخرون: أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة، مصر، 1984.

77. محمد محمود الخوالدة: مقدمة في التربية، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2003.

78. محمد منير مرسي: التربية الإسلامية أصولها وتطويرها في البلاد العربية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر، 1983.

79. محمود أحمد شوق: الإتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية، دار الفكر العربي، مصر، 2001.

80. محمود طنطاوي دنيا : استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، 1991.

81. مراد زعيمي: علم إجتماع (رؤية نقدية)، مؤسسة الزهران للفنون المبيعية بقسنطينة، الجزائر، 2004.

82. مروان أبو حويج: المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

83. مصطفى ناصف: نظريات التعلم، دار المعارف، مصر، 1978.

84. ملكة لبيض: الثقافة وقيم الشباب، دار رائد سوريا، 1984.

85. موسى اللوزي : التطوير التنظيمي (اساسيات و مفاهيم حديثة) ، دار وائل للنشر و التوزيع ، الأردن 1999 .

86. ميلود سفاري : اسس المنهجية في العلوم الاجتماعية ، منشورات جامعة منتوري ، قسنطينة (الجزائر) 1999 .

87. نبيل توفيق السمالوطي : الدين و البناء الاجتماعي ، دار الشروق ، المملكة العربية السعودية ، ج1 1981

88. نبيل توفيق السمالوطي :المنهج الاسلامي في دراسة المجتمع ،دار الشروق ، المملكة العربية السعودية، ط2 ، 1985 .

89. نورهان منير حسن فهمي: القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الكويت، 1999.

90. هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك: النظام الأخلاقي والتربية الإسلامية، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

91. همشري أحمد عمر: التنشئة الاجتماعية للطفل، دار الصفاء للنشر والتوزيع، مملكة عمان، الأردن 2003.

92. وضحة علي السويدي: تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بقطر، برنامج مقترح، دار الثقافة، الدوحة، ط1، 1989.

93. وليد رفيق العياصرة : التربية الاسلامية و استراتيجيات تدريسها و تطبيقاتها العملية ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،الأردن ،ط1 ،2010 .

94. وليد رفيق المعايصرة: التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010.

95. وهيب سمعان وآخرون: دراسات في المناهج، مكتبة الأنجلومصرية، مصر، ط4، 1972.

ج- المعاجم والقواميس

1. جبران مسعود : رائد الطلاب ، دار العلم للملايين ، ط4 ، لبنان ، 1991 .

د- المجالات

1. زكي رمزي مرتجي ومحمود الرنتيسي: تقييم محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والتاسع أساسي في ضوء قيم المواطنة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، 2011.

2. عبد الباسط عبد المعطي: المجلة القومية "عرض تحليلي لمفهوم القيمة في علم الاجتماع"، العدد الأول، العدد الأول، أفريل، 1970.

3. محمد كامل فته: القيم الدينية والمجتمع، مجلة إقرأ، العدد 386، يوليو 1983، مجلة شهرية، تصر عن مصطفى الباهي: القيم وتأثيرها على المؤسسة، رسالة ماجستير معهد العلوم الاقتصادية، جامعة وسط يف، 1995-1996.

4. ميلود احبادو : مقومات المنهاج التعليمي و التدريس ، مجلة مغربية لعلوم التربية ،العدد 7 ، 1984 . والثامن

هـ - الندوات والمؤتمرات

1- . سهيل رزق دياب : تطوير اداة قياس جودة الكتاب المدرسي ، دراسة مشاركة للمؤتمر العلمي الأول لكلية التربية ، جامعة الأقصى ، فلسطين ، 2006 .

2- . معهد علم النفس و علوم التربية : الثقافة و التسيير ، أعمال الملتقى الدولي من 30/28 نوفمبر 1992 ، جامعة الجزائر.

3- . هيام نجيب الشريدة و مازون خليل غرايبة : القيم التربوية و الوطنية و السياسية في مناهج اللغة العربية للصفين الأول و الخامس ، جامعة مؤتة للبحوث و الدراسات ،العدد 3 ،1994 .

و - الرسائل الجامعية

1- الطيب أحمد عبد الصمد الشنقيطي: الأساليب البنيوية لتنمية القيم الإيمانية لدى الشباب المسلم في ضوء التحديات المعاصرة، مذكرة ماجستير، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، مصر، 2007 - 2008.

2- عبد الله فوزي: تقويم كتب الجغرافيا في المرحلة الإبتدائية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والطلاب، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن، 1991.

3- عطية بن ذياب المالكي: دور التدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة ام القرى بمكة (السعودية) 1429-1430هـ.

4- فيصل عايض مرطي الهاجري: درجة تمثل جامعة الكويت لقيم المواطنة ودور الجامعة في تنميتها، رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية العليا، تخصص اصول التربية، جامعة عمان العربية للدراسات التربوية العليا، 2007

5- مصطفى الباهي: القيم وتأثيرها على المؤسسة، رسالة ماجستير معهد العلوم الاقتصادية، جامعة سطيف، 1995-1996.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

1. J .P COLIN : DICTIONNAIRE DES DIFFICULTES DU FRANÇAIS , PARIS ,1983
2. PAULE ROBERT : SE PETITE ROBERT, DICTIONNAIRE LE ROBERT ,PARIS,1991.

قائمة الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

تخصص : علم الاجتماع التربوي

استبيـــــان

يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان المتعلق ببحث علمي لنيل شهادة الماستر تحت عنوان :

المناهج الدراسية و علاقتها بالقيم الاجتماعية.

'دراسة ميدانية بمجموعة من الابتدائيات ببلدية الطاهير ولاية جيجل'

وعليه نرجو منكم الالتزام بالإجابة على كل الأسئلة الواردة فيه بوضوح و عناية مساهمين في إثراء هذا البحث خصوصا و تطوير البحث العلمي عموما.

المعلومات المقدمة من طرفكم سرية لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي و لكم جزيل الشكر على تعاونكم.

إعداد الطالبتان

- شيط سارة
- غياط خديجة

إشراف:

- د/ بواب رضوان

ملاحظـــــة:

- ✓ . ضع(ي) علامة (X) داخل مربع الإجابة الصحيحة.
- ✓ لا تذكر (ي) اسمك.
- ✓ يرجى تسجيل إجابتك داخل الحيز الفارغ

الجزء الأول: بيانات شخصية

1- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2- المؤهل العلمي : ليسانس ☐ ماجستير ☐ تكوين آخر ☐

3- الخبرة المهنية : اقل من 10 سنوات ☐

من 10 سنوات إلى اقل من 20سنة ☐

من 20 سنة فما فوق ☐

الجزء الثاني: محاور الدراسة

المحورالأول: منهاج التربية الإسلامية ودوره في غرس قيمة التعاون

4- هل تدرس مادة التربية الإسلامية في الفترة الصباحية ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ ابدا ☐

5 - هل يخصص كل الوقت المبرمج لتدريس مادة التربية الإسلامية ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

6- هل يعدل التلميذ سلوكاته وفقا لدروس مادة التربية الإسلامية ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

7- هل يتطابق مقرر التربية السلامية مع معتقدات التلميذ ؟

دائما ☐ احيانا ☐ نادرا ☐

8- هل تخدم الوحدات المبرمجة في مادة التربية الإسلامية بعضها البعض ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

9- هل يكتسب التلاميذ الكفاءات القاعدية الخاصة بالحياة الإجتماعية في مادة التربية الإسلامية ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

10- هل يستوعب التلاميذ دروس مادة التربية الاسلامية بشكل جيد ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

11- هل يتم انهاء المقرر الدراسي لمادة التربية الإسلامية بوتيرة عادية ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

12- هل المعلومات التي تقدمها مادة التربية الاسلامية تعليمية و دينية ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

13- هل المفردات الواردة في كتاب التربية الإسلامية واضحة بالنسبة للتلاميذ بشكل جيد ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

14- هل الامثلة التوضيحية الواردة في كتاب التربية الإسلامية واضحة ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

15- هل الوحدات الإدماجية المقررة في مادة التربية الإسلامية تجسد ثقافة التعاون لدى التلاميذ ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

16- هل يتعاون التلاميذ مع بعضهم البعض في النشاطات الخاصة بالقسم؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

17- هل يتعاون التلاميذ مع بعضهم البعض في المواضيع الإجتماعية ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

18- هل يتعاون التلاميذ فيما بينهم على اساس الزمالة ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

19- هل تعتبر الآيات و الأحاديث النبوية الواردة في كتاب مادة التربية الإسلامية هي التي تدفع التلاميذ إلى التعاون ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

20- هل تعتبر أوامر الأستاذ هي التي تدفع التلاميذ إلى التعاون ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

21- هل يكتسب التلاميذ قيم التعاون مع زملائهم من خلال الأنشطة الصفية ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

22- هل تعتبر قيمة التعاون الأكثر ظهورا على المستوى السلوكي للتلاميذ ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

23- هل تعتبر قيمة القيم المتعلقة بالنظافة الأكثر ظهورا على المستوى السلوكي للتلاميذ ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

المحور الثاني :منهاج التربية المدنية ودوره في غرس قيمة المواطنة

24- هل تدرس مادة التربية المدنية في الفترة الصباحية ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

25- هل يخصص كل الوقت المبرمج لتدريس مادة التربية المدنية ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

26- هل تخدم الوحدات المبرمجة في مادة التربية المدنية بعضها البعض ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

27- هل يتمكن التلاميذ من تطبيق أهداف الكفاءات القاعدية في كل وحدة دراسية ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

28- هل يستوعب التلاميذ دروسهم في مادة التربية المدنية كما يجب ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

29- هل يتم إنهاء المقرر الدراسي لمادة التربية المدنية بوتيرة عادية ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

30- هل المعلومات التي تقدمها مادة التربية المدنية معلومات إجتماعية و تربوية ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

31- هل المفردات الواردة في كتاب التربية المدنية واضحة بالنسبة للتلاميذ بشكل جيد ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

32- هل الوحدات الإدماجية المقررة في مادة التربية المدنية تجسد ثقافة المواطنة لدى التلاميذ ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

33- هل الصور الواردة في في كتاب التربية المدنية صور واقعية ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

34- هل ترسخ وحدة النظام في التلاميذ عاطفة حب الوطن؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

35-ترسخ وحدة النظام في التربية المدنية للتلاميذ قيمة الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

36- تغرس وحدة النظام في التلاميذ احترام الرموز الوطنية ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐

37- تعرف وحدة الانتماء الوطني في التربية المدنية للتلاميذ بعناصر هويتهم الوطنية ؟

دائما ☐ احيانا ☐ ابدا ☐