**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعــة محمد الصديق بن يحـي ـ جيجل**

**كليـــــة العلـــوم الإنسانية والإجتماعية**

**قسم علم الإجتماع**

**عنوان المذكرة:**

# القيـــــم الأسريـــــــــة فـــــي المناهـــــج التربويـــــة

– دراسة تحليلية لمنهاج التربية الإسلامية للطور الأول –

**مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر فـــي علم اجتماع**

**تخصص* تربيـــة ***

**إعـداد الطالبة:**

– عيسي أسماء

**إشراف الأستاذ:**

– د. تالي جمال

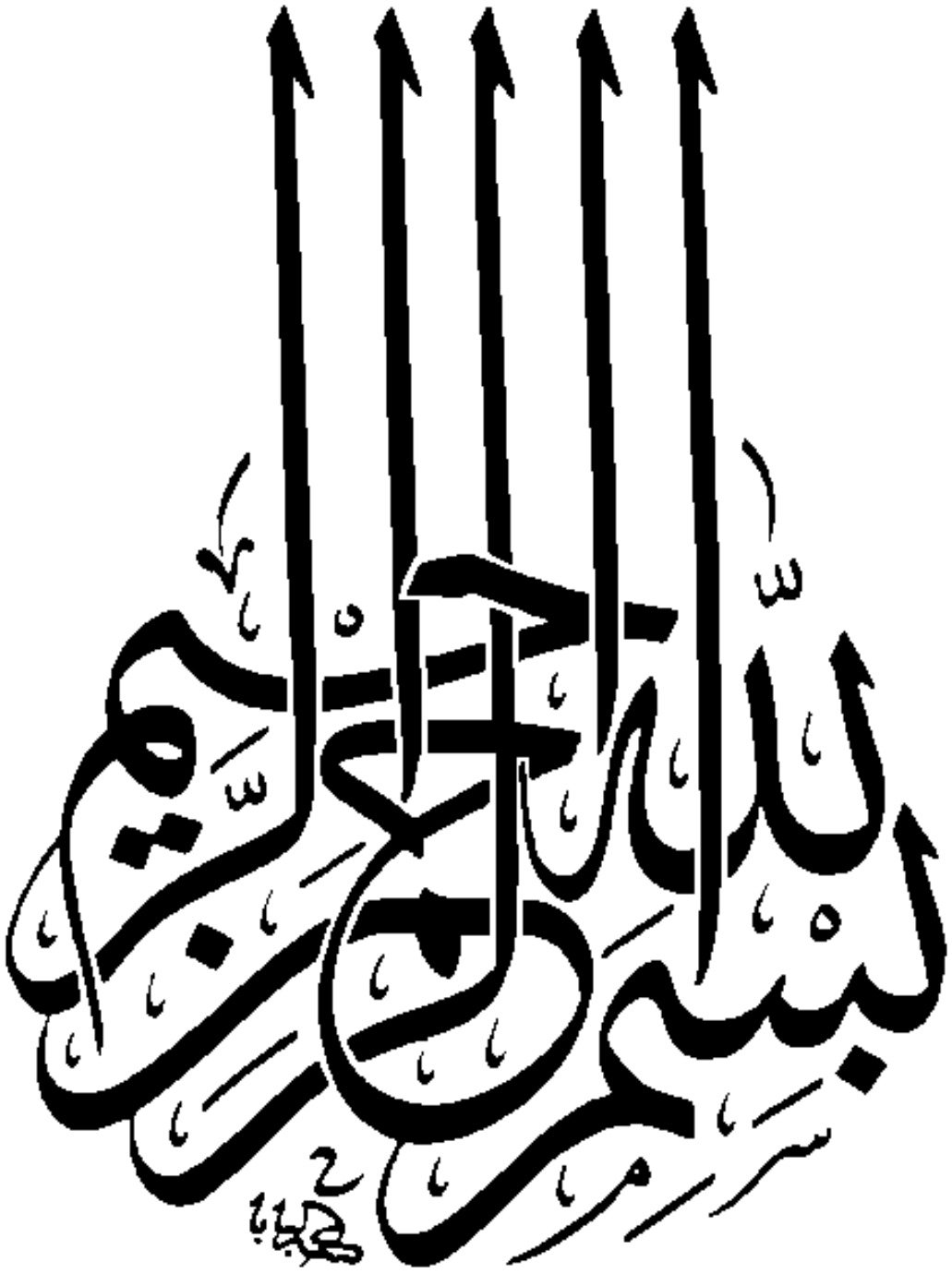
**لجنـــــة المناقشـــــة:**

1– ..... رئيسا

2– جمال تالي ..... مشرفا ومقررا

3– ..... مناقشا

**السنة الجامعية: 2015-2016**


بسم الله الرحمن الرحيم

# شكـــــر وتقديـــر

**قال تعالى: "لئن شكرتم لأزيدنكم" سورة إبراهيم الآية:07**

أتوجه بالشكر والثناء لله تعالى على عظيم فضله وجزيل كرمه أن وفقني في إنجاز هذا العمل، فله الحمد كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، ثم أتوجه بخالص الشكر وعظيم الإمتنان والتقدير للأستاذ الدكتور "جمال تالي" الذي جعلني أمارس كتابة هذه الدراسة مع خطواتها على أرض الواقع، وشاركني في إنجازها بالصورة النهائية خطوة بخطوة، والذي سعدت بإشرافه على هذه الدراسة لما أزرني وتحملني بسعة صدره، وأعطاني من جهده ووقته وخبرته الشيء الكثير، فكان خير معين لي ومثال للمربي الفاضل، وإني لا أتعمد مدحه في هذا المقام لكني أذكر أن رجلا مدح هشام بن عبد الملك فقال له: "يا هذا إنه قد نهي عن مدح الرجل في وجهه، فقال له: ما مدحتك وإنما أذكرتك نعم الله عليك لتجدد له شكرا".

# فهـــرس المحتـــــويات

| الموضـــــــــوع | رقم الصفحة |
| --- | --- |
| شكر وتقدير | |
| فهرس المحتويات | |
| قائمة الأشكال والجداول | |
| ملخص الدراسة | |
| **مقدمة** | أ |
| **الجانب النظري** | |
| **الفصل الأول: الإطار التصوري للدراسة** | |
| 1- الإشكالية | **7** |
| 2- فرضيات الدراسة | **8** |
| 3- أسباب إختيار الموضوع | **9** |
| 4- أهمية الدراسة | **10** |
| 5- أهداف الدراسة | **11** |
| 6- مفاهيم الدراسة | **12** |
| 7- الدراسات السابقة | **13** |
| خلاصة الفصل | **26** |
| قائمة مراجع الفصل | **27** |
| **الفصل الثاني: القيم الأسرية** | |
| تمهيد | **29** |
| 1- تعريف القيم | **30** |
| 2- المفاهيم المتعلقة بالقيم | **31** |
| 3- تصنيف القيم | **33** |
| 4- تعريف القيم الأسرية | **35** |
| 5- خصائص القيم الأسرية | **35** |
| 6- دور القيم في تماسك الأسرة | **36** |
| 7- دور الأسرة في إكتساب الأبناء للقيم | **40** |

8- خصائص الأسرة الجزائرية 45
خلاصة الفصل 50
قائمة مراجع الفصل 51

## الفصل الثالث: المناهج التربوية

تمهيد 55
1- الفرق بين المنهج والمنهاج 56
2- مكونات المنهاج التربوي 59
3- أنواع المناهج الدراسية 62
4- أسس بناء المنهاج التربوي 65
5- أساليب تطوير المناهج التربوية 76
6- خطوات تطوير المناهج التربوية 78
7- المنهج التربوي في ظل الإصلاحات 80
8- منهاج التربية الإسلامية 93
خلاصة الفصل 104
قائمة مراجع الفصل 105

## الجانب الميداني

## الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية

تمهيد 111
1- مجالات الدراسة 112
2- منهج الدراسة 112
3- مجتمع الدراسة 113
4- عينة الدراسة 113
5- أدوات جمع البيانات 117
6- أساليب المعالجة الإحصائية 121
خلاصة الفصل 123
قائمة مراجع الفصل 124

## الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة


تمهيد **126**

1- عرض وتحليل معطيات الدراسة **127**

2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات **142**

3- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء نتائج الدراسات السابقة **145**

4- النتائج العامة للدراسة **146**

5- التوصيات والإقتراحات **147**

خلاصة الفصل **148**

خاتمة **150**

قائمة المراجع

# قائمة الجداول والأشكال

## قائمة الجداول والأشكال

**أ- قائمة الجداول:**


| رقم الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يمثل الاختلاف بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف | 86 |
| 02 | يمثل توصيف عام للكتب المدرسية لمنهاج التربية الاسلامية للطور الأول . | 114 |
| 03 | يمثل توزيع عدد الوحدات والدروس والصفحات في كتب التربية الإسلامية للطور الأول . | 127 |
| 04 | يمثل توزيع وحدة الزمن في كتب التربية الإسلامية للطور الأول | 128 |
| 05 | يمثل نسب توزيع فئة المواضيع في كتب التربية الإسلامية للطور الأول | 129 |
| 06 | يمثل توزيع فئة القيم في كتب التربية الإسلامية للطور الأول | 130 |
| 07 | يمثل توزيع القيم العقائدية في كتب التربية الإسلامية للطور الأول | 132 |
| 08 | يمثل توزيع القيم التعبدية في كتب التربية الإسلامية | 133 |
| 09 | يمثل توزيع القيم الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية للطور الأول | 135 |
| 10 | يمثل توزيع القيم الأسرية في كتب التربية الإسلامية للطور الأول | 136 |
| 11 | يمثل توزيع فئة المصدر على كتب التربية الإسلامية للطور الأول | 138 |
| 12 | يمثل توزيع فئة الدعائم على كتب التربية الإسلامية للطور الأول | 139 |
| 13 | يمثل توزيع فئة الأسلوب على كتب التربية الإسلامية للطور الأول | 141 |

**ب- قائمة الأشكال:**


| رقم الشكل | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يمثل العلاقة بين التقويم وعناصر المنهاج الأخرى | 61 |
| 02 | يمثل أسس بناء المناهج | 65 |
| 03 | يمثل العلاقة بين المنهج والأساس الفلسفي | 67 |
| 04 | يمثل نسب توزيع فئة المواضيع في كتب التربية الإسلامية لمطور الأول | 129 |
| 05 | يمثل نسب توزيع فئة القيم في كتب التربية الإسلامية لمطور الأول | 131 |
| 06 | يمثل نسب توزيع القيم العقائدية في كتب التربية الإسلامية لمطور الأول | 132 |
| 07 | يمثل نسب توزيع القيم التعبدية في كتب التربية الإسلامية | 134 |
| 08 | يمثل نسب توزيع القيم الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية لمطور الأول | 135 |
| 09 | يمثل نسب توزيع القيم الأسرية في كتب التربية الإسلامية لمطور الأول | 136 |
| 10 | يمثل نسب توزيع فئة المصدر على كتب التربية الإسلامية لمطور الأول | 138 |
| 11 | يمثل نسب توزيع فئة الدعائم عمى كتب التربية الإسلامية لمطور الأول | 140 |
| 12 | بمثل نسب توزيع فئة الأسلوب على كتب التربية الإسلامية لمطور الأول | 141 |

# مقدمة

## مقدمـــــة:

تعد التربية نشاطا إجتماعيا شاملا، مهمتها إعداد الإنسان الصالح المستقيم جسميا وخلقيا وإجتماعيا، وهي تكتسب معانيها الحقيقية من خلال الأهداف التي تسعى لتحقيقها، حيث تعد وسيلة لتأمين إستقراره وتطوره.

فهي إحدى ركائز العملية التربوية حيث أن تعلم القيم وتعليمها يعد من أهم غايات التربية ووظائفها، وبديهي أنه إذا غابت القيم أو تضاربت فإن الإنسان يغترب عن ذاته وعن مجتمعه ويفقد دوافعه للعمل ويقل إنتاجه، وفي ضوء هذه الأهمية تصبح دراسة القيم ضرورة على المؤسسات التربوية أن تسعى نحو تدعيمها في منهجها.

وتعد الأسرة هي المحضن التربوي الأول للطفل وهي البيئة الإجتماعية الأولى التي يعيش في كنفها ويستمد منها أسباب حياته المادية والمعنوية والقيمية، فالطفل يتعلم بالقدوة والتقليد وتنشئته تتكون من خلال ما يرى ويسمع ويشاهد في أكناف الأسرة، ومن خلال تفاعل أفرادها يتشرب الأطفال أنماط السلوك، ومنظومة القيم والأخلاق والمبادئ التي تبني معالم شخصيته المستقبلية.

ثم تأتي المدرسة لتمثل إمتداد وظيفيا للأسرة، فليس هناك من ينكر أن الوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد التلميذ ليكون مستقيما في الدنيا، ثم تلبية حاجات المجتمع والمحافظة على قيمه ومبادئه الأساسية ويكون ذلك عن طريق ما تقدمه من مناهج.

فلا بد أن يأخذ بناة المناهج قيم المجتمع المرغوب فيه بعين الإعتبار، بحيث يتم تحديد أهدافها ومحتواها وطريقة تنظيمها وتنفيذها بطريقة تضمن إكتساب وتأصيل هذه القيم لدى الناشئة، لما لهذه القيم من أهمية في بناء الجانب المعرفي للمناهج، الأمر الذي ينعكس بالتالي على المنظومة القيمية للتلاميذ.

" إذ أجريت دراسات كثيرة حول أكثر العوامل المدرسية أهمية في إكساب التلاميذ الخبرات الأكاديمية والإتجاهات المرغوبة بشأن توجهات القيم للتلاميذ فوجد أنها تحتوي المناهج والمقررات ".

و تعد مادة التربية الإسلامية من أهم المواد الدراسية التي يمكن من خلالها دخول التلميذ إلى الحياة الإجتماعية للجماعة، وذلك بعد أن يتمثل أسلوب حياة هذه الجماعة بما فيها من قيم وعادات وتقاليد وإتجاهات ونظم تساعد الأفراد على فهم أنفسهم والآخرين والتكيف معهم من خلال ما تكتسبه لهم من قيم.

وإنطلاقا من أهمية الكتاب المدرسي في عملية التعليم والتعلم ودوره البارز في تنفيذ المناهج، فقد قامت وزارة التربية الوطنية بمشروع التطور الشامل لجميع مناهج المراحل التعليمية والتي كان لكتاب التربية الإسلامية نصيبا منها، وقد ظهرت هذه الكتب لتتماشى مع متطلبات المجتمع المعاصر، ومن المهم أن تخضع هذه الكتب بشكل عام وكتب الطور الأول منها للتحليل والتقويم بشكل خاص، من حيث ملائمة محتواها لمستوى التلاميذ العمري والعقلي وطبيعة المعارف التي تضمنتها، والقيم والإتجاهات التي توجه التلاميذ إليها في الأسرة، بمعنى أن هذه المادة هي تربية إسلامية توفر المعلومات والمهارات والسلوكات والقيم والإتجاهات التي يحتاج إليها كل فرد في الحياة اليومية، وتعمل على تدعيم إرتباطه ببيئته ووطنه.

ومن ثم فإن حاجتنا إلى فهم الأسرة المعاصرة يدفعنا إلى التركيز على المجتمع المعاصر الذي تعيش فيه هذه الأسر وتتفاعل معه، لذلك لابد من التعرف على أهم القيم الأسرية ومدى إحتواء كتب التربية الإسلامية على هذه القيم، حيث يؤدي ذلك إلى إثراء فهمنا وتنمية معلوماتنا عن الأسرة المعاصرة وإعطائها حقها من العناية سواء على مستوى جمع المادة أو تحليلها وتحديد أهم الإرشادات والتوجيهات والقيم الأسرية المتضمنة فيها.

ولذلك قمنا بتصميم خطة منهجية تشتمل على جانبين " الجانب الأول " يمثل الإطار النظري للدراسة والذي تناولنا فيه ثلاثة فصول، حيث عرضنا في الفصل الأول الإطار المفاهيمي للدراسة الذي إشتمل على إشكالية الدراسة، وفرضيات الدراسة، ثم تطرقنا فيه أيضا لأسباب إختيار الموضوع وكذلك أهمية وأهداف الدراسة، ثم تحديد مفاهيم الدراسة، وفي الأخير التطرق إلى بعض الدراسات السابقة فيما يخص الموضوع .

أما الفصل الثاني فقد تناولنا فيه القيم الأسرية الذي تم فيه ذكر مفهوم القيم، المفاهيم المتعلقة بالقيم، تصنيف القيم، تعريف القيم الأسرية، خصائص القيم الأسرية، دور القيم في تماسك الأسرة، دور الأسرة في إكتساب الأبناء للقيم، خصائص الأسرة الجزائرية.

في حين تناولنا في الفصل الثالث المناهج التربوية من خلال عرض الفرق بين المنهج والمنهاج، مكونات المنهاج التربوي، أنواع المنهاج التربوي، أسس بناء المناهج التربوية، أساليب تطوير المناهج

التربوية، خطوات تطوير المناهج التربوية، المنهاج التربوي في ظل الإصلاحات التربوية، منهاج التربية الإسلامية.

أما الجانب الثاني فقد شمل الإطار الميداني للدراسة الذي تم من خلاله التطرق إلى فصلين، الفصل الرابع خصصناه للإجراءات المنهجية للدراسة، حيث تطرقنا فيه إلى مجالات الدراسة، ثم المنهج المستخدم في الدراسة ومجتمع الدراسة، وكذلك عينة الدراسة ثم التطرق إلى أدوات جمع البيانات وأساليب التحليل.

أما الفصل الخامس فقد خصصناه لعرض ومناقشة نتائج الدراسة، حيث تم فيه عرض نتائج الدراسة، ثم التطرق إلى مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات، ثم مناقشة نتائج الدراسة بنتائج الدراسات السابقة، وبعدها النتائج العامة للدراسة، وفي الأخير تم تقديم بعض الإقتراحات والتوصيات وصولا إلى الخاتمة وقائمة المراجع والملاحق.

# الجانب النظري

# الفصل الأول: الإطار التصوري للدراسة

**تمهيد**

**1-الإشكالية**

**2-فرضيات الدراسة**

**3-أسباب إختيار الموضوع**

**4-أهمية الدراسة**

**5-أهداف الدراسة**

**6-مفاهيم الدراسة**

**7-الدراسات السابقة**

**خلاصة الفصل**

**قائمة مراجع الفصل**

**تمهيد:**

يعد الإطار النظري أحد أهم الركائز الأساسية لأي بحث علمي، والمرجع العام للبحث من الناحية السوسيولوجية وقد حاولنا بناء الإطار النظري لدراستنا الحالية من خلال سعينا في الفصل المخصص للإطار المفاهيمي للدراسة إبراز العناصر التالية: إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أسباب إختيار موضوع الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، مفاهيم الدراسة، وأخيرا عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيري موضوع دراستنا.

## 1- إشكالية الدراسة:

تعتمد العملية التربوية والتعليمية على دعائم كثيرة من بينها المناهج والبرامج الدراسية، إذ تمثل عنصرا حيويا يحتل مكانة الصدارة وسط العناصر التي تكون النظام التربوي في أي مجتمع من المجتمعات. (صيفور، 2012-2013، ص3)

فالمقررات الدراسية المقترحة والمبرمجة للمنهاج الدراسي تعتبر أحد المكونات الأساسية وأهم الوسائل فعالية في تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى كل نظام تربوي إلى تحقيقها، وذلك لكون التربية نشاط إجتماعي شامل مهمتها إعداد الإنسان في كل جوانبه سواء الجسمية، الخلقية، الروحية ...الخ، بإعتبارها إحدى ركائز العملية التربوية من خلال تلك النشاطات والعمليات التي تقدم للتلاميذ داخل المدرسة، مستندين في ذلك إلى فلسفة تربوية تعكس إستخدام مؤهلاتهم العلمية من أجل تحقيق رغباتهم وطموحاتهم التربوية.

وتعتبر المناهج الدراسية السبيل الذي يزود التلاميذ بالمعارف والمعلومات وتغرس في نفوسهم مختلف القيم، وذلك بإعتبارها المنهل الأساسي لكل المراحل التعليمية.

و لقد بذلت وزارة التربية عدة مجهودات من أجل النهوض بالنظام التربوي في الجزائر، وذلك من خلال الإصلاحات المتتابعة التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية بحسب متطلبات مراحل تطور المجتمع منذ الإستقلال وكان آخرها إصلاح 2008 الذي كان جذريا يشمل كافة أطراف المنظومة التربوية، حيث أعطت أهمية بالغة للبرامج والمناهج المقررة ولمحتويات الكتب المدرسية، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تشكيل بنية المجتمع الثقافية التي يتم بناؤها بالإستناد على عدة معطيات وإتجاهات من أهمها عادات وتقاليد وقيم المجتمع بالإضافة إلى مراعاة خصوصيات المرحلة العمرية المستهدفة. (صيفور، 2012-2013، ص 3)

فنجد أن من بين الأهداف والغايات التربوية التغيير الذي أملته التحولات التي صبت سياسيا، وإقتصاديا، وثقافيا وساعدت في بناء شخصية التلميذ، وكان لمنهاج التربية الإسلامية نصيب منها، وذلك لما يعكسه من قيم مرتبطة بثقافة المجتمع الجزائري كالقيم الإجتماعية والأخلاقية، والدينية، والأسرية هذه الأخيرة التي تتضمن مختلف القيم كصلة الرحم، المودة، الطاعة، الإيثار، التكافل، بر الوالدين...الخ.

ويعد منهاج التربية الإسلامية من أهم المناهج الدراسية التي تمكن التلميذ من دخول الحياة الإجتماعية لما تؤديه من دور مهم في تنشئة التلاميذ والإرتقاء بأخلاقهم وتعديل سلوكهم وتوجيههم إلى الطريق الصحيح، بما تقدمه من تشريعات وعقائد ومعاملات، كما تؤدي دورا مهما في تماسك المجتمع والحفاظ على قيمه، إذ تحتل مكانة كبيرة كونها تستمد أهدافها ومحتواها وأساليبها وأصولها من الإسلام، وذلك بهدف المحافظة على ثقافة المجتمع وقيمه وأعرافه.

فوظيفة المنظومة التربوية تقتضي المحافظة على مختلف القيم الأسرية الموجودة في المجتمع من أجل تماسك أفراده وتحقيق التطور وذلك عن طريق الإهتمام والتركيز على اللب الأساسي الذي يمثل

شريحة مهمة في المجتمع وهي تلاميذ المرحلة الإبتدائية من خلال تلقينهم برامج ومناهج تكسبهم مختلف القيم الأسرية.

ومنه تنطلق دراستنا من تساؤل رئيسي مفاده:

- ماهي القيم الأسرية المتضمنة في منهاج التربية الإسلامية للطور الأول؟

ومن التساؤل تنبثق الأسئلة الجزئية التالية:

- ماهي القيم الأسرية التي تعمل مناهج التربية الإسلامية على إرسائها في دروس التربية الإسلامية للطور الأول ؟
- ما هو الترتيب الذي تحتله القيم الأسرية أمام القيم المتضمنة في منهاج التربية الإسلامية للطور الأول ؟
- هل هناك إختلاف في طبيعة مناهج التربية الإسلامية فيما يخص القيم الأسرية من سنة إلى أخرى للطور الأول ؟

## 2- فرضيات الدراسة:

تكتسب البحوث صفة العلمية والموضوعية إذا إعتمد باحثها على مراحل البحث العلمي التي توصله في النهاية إلى النتائج المراد الوصول إليها، وتعتبر مرحلة الفرض العلمي خطوة أساسية في البحث العلمي وإعداده، حيث تبرز مزاياها في كونها توضح العلاقة بين متغيرين أو أكثر.

وتعرف الفرضية على أنها: "تصور نظري مبدئي قائمة على مشاهدات أقل تأكيدا من الحقيقة العلمية ". (إبراهيم، 2005، ص 29)

أو هي "أفكار مبدئية تدرس العلاقة بين الظواهر قيد الدراسة والبحث والعوامل الموضوعية التي تؤثر فيها". (محمد، 2005، ص 45)

إذن الفرضية هي إجابة أو حل مؤقت لمشكلة البحث العلمي الذي ينطلق منها البحث وتحتمل الصدق أو الخطأ وفق لما نتوصل إليه نتائج.

وقد قمنا بصياغة الفرضية العامة على النحو التالي:

- القيم الأسرية المتضمنة في مناهج التربية الإسلامية للطور الأول هي صلة الرحم، والتكافل، والإيثار، والصبر، وبر الوالدين.

وانطلاقا من هذه الفرضية العامة قمنا بصياغة ثلاث فرضيات جزئية هي:

– تعمل مناهج التربية الإسلامية على إرساء قيم صلة الرحم، التكافل، الإيثار، وبر الوالدين في دروس التربية الإسلامية للطور الأول.

– تحتل القيم الأسرية سلم الترتيب الثاني أمام القيم التي تتضمنها مناهج التربية الإسلامية للطور الأول.

– هناك إختلاف في طبيعة مناهج التربية الإسلامية فيما يخص القيم الأسرية من سنة إلى أخرى للطور الأول.

## 3- أسباب اختيار الموضوع:

يواجه الإنسان في حياته مجموعة من المشكلات المختلفة وذلك إما أن تكون ذات صلة مباشرة به أو غير مباشرة، وهذا ما يدفعه لمحاولة معرفة أسبابها والوصول إلى نتائجها بسبب فضوله المعرفي ومكتسباته المعرفية التي يكتسبها من المناهج والمقررات الدراسية في مختلف المواد المبرمجة عليه، ومن هذا المنطلق كان إختيار موضوع هذه الدراسة الذي دفعنا إلى تصنيف وتحديد أسباب إختيارها إلى أسباب ذاتية وأخرى موضوعية إذ يتمثل كليهما فيما يلي:

### 3-1- أسباب ذاتية:

– الإستعداد والرغبة الشخصية في تناول هذا الموضوع.

– العلاقة المباشرة بالموضوع من حيث أنه يمس شريحة هامة من أبناء المجتمع مما دفعني إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة والدور الذي يلعبه المعلم في تطبيق ما جاءت به تلك المناهج.

– معرفة مدى مساهمة مناهج التربية الإسلامية في إكتساب التلاميذ للقيم الأسرية.

– إعتبار الموضوع بحد ذاته يدخل ضمن تخصص علم إجتماع التربية.

– الرغبة في إكتساب خبرات علمية وتطوير معارفنا حول الموضوع.

### 3-2- أسباب موضوعية :

– إرتباط الموضوع بأحد مناهج البحث العلمي التي تتناولها بالدراسة خلال السنوات الماضية وهو منهج تحليل المحتوى ومحاولة تطبيقه واقعيا.

– إعتبار مادة التربية الإسلامية أكثر المواد الدراسية إرتباطا بالأسرة والمجتمع من خلال برامجها يكتسب التلاميذ مختلف القيم الأسرية.

– معرفة الدور الذي تلعبه الأسرة ويكمله المعلم في إكساب التلاميذ لهذه القيم في ظل الإصلاحات الحاصلة في المنظومة التربوية.

– القيمة العلمية لهذه الدراسة، حيث تتجدد قيمة الموضوع العلمية في كونه موضوع يمس المنظومة التربوية بالدرجة الأولى.

– إنعدام الدراسات السوسيولوجية بالبحث والدراسة التي تناولت الموضوع بجامعة جيجل وقلتها في الجامعات الأخرى في الجزائر مقارنة بالبلدان العربية الأخرى.

– كذلك من أسباب إختيار منهاج التربية الإسلامية دون غيره من المناهج في المؤسسات التربوية هو الدور الذي تلعبه المدرسة الابتدائية في إحتواء الجيل الجديد من الناشئة من التلاميذ، وبذلك كان لابد من الإطلاع على هذا المنهاج وأساليبه في تنمية مختلف القيم الأسرية، والأخلاقية، والدينية للتلاميذ والمحافظة عليها لضمان كينونة المجتمع ومقوماته.

## 4- أهمية الدراسة:

يعتبر البحث السوسيولوجي ذو أهمية بالغة يساعد الباحث على معرفة مختلف المشاكل المحيطة به، والتي يعاني منها العديد من الأفراد منهم تلاميذ المرحلة الإبتدائية الذين يعتبر وجودهم هام وضروري لأن المعلومات والمعارف المقدمة لهذه الفئة والمتضمنة في المنهاج التربوي لمادة التربية الإسلامية دور في إكسابهم للقيم الأسرية، وحسب اطلاعي فإن أهمية الدراسة تتجلى في:

– أن القيم من الركائز الأساسية في عملية التعليم لما لها من تأثير على إتجاهات التلاميذ وسلوكهم في المستقبل.

– التعرف على أهمية القيم التي يكتسبها التلاميذ داخل المدرسة وكيف يوظفها في حياته اليومية.

– إبراز الدور الذي يكتسيه محتوى التربية الإسلامية في تكوين وتعليم التلاميذ.

– ضرورة معالجة موضوع القيم الأسرية في محتوى كتاب التربية الإسلامية لكون الكتاب المدرسي أصبح اليوم لا يقوم بوظيفته وهي تربية التلاميذ على القيم الأسرية والدليل على ذلك السلوكات المنحرفة للتلاميذ داخل الأوساط الأسرية.

– الكشف عن العلاقة بين ما يتلقاه التلميذ داخل المدرسة من برامج ومناهج دراسية وبين ما هو موجود خارجها من قيم وعادات وتقاليد.

– ثورة وطغيان وسائل الإتصال والعولمة ونقلها كل ما يعج به العالم من ثقافات وإنحرافات وقيم فاسدة تلوث فكر ووجدان الناشئة لا سبيل لمواجهتها إلا من خلال محتوى ديني مدرسي أصيل ومنهجي ومنظم ومتزن.

## 5- أهداف الدراسة:

لكل دراسة أكاديمية أهداف يسعى الباحث لتحقيقها، فعلى قدر أهميتها وخدمتها للفرد والمجتمع تتحدد قيمة البحث، وفي إطار هذه الدراسة نسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

### 5-1- أهداف علمية:

– التحقق من صحة أو خطأ الفرضية كهدف يسعى إليه أي بحث علمي.

– الوصول إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي والتساؤلات الجزئية الموجودة في الإشكالية.

– تقديم معلومات تقوم على أساس علمي حول ما يتعلق بالقيم الأسرية وكذا المناهج التربوية.

– إثراء رصيد المكتبة الجامعية بإطار نظري يساعد الطلبة الراغبين في دراسة هذا الموضوع عن أخذ فكره عنه وبالتالي تكون دراستنا مرجعا يستفاد منه في الدراسات السابقة.

### 5-2- أهداف عملية:

– معرفة مكانة القيم الأسرية ضمن قيم كتاب التربية الإسلامية للطور الأول.

– نشر الوعي في المجتمع التربوي حول المناهج التربوية وبيان عائدها على عملية التعلم.

– معرفة إمكانية التلميذ من إكتساب هذه القيم من المناهج التربوية المقررة لمادة التربية الاسلامية.

– معرفة الدور الحقيقي لمنهاج التربية الإسلامية على ترسيخ القيم الأسرية لدى التلاميذ.

– معرفة التأثير الذي أحدثته المناهج التربوية في القيم الأسرية.

## 6- مفاهيم الدراسة:

### 6-1- القيم الأسرية:

#### 6-1-1- 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: الإستقامة، القيام بالشيئ، الإعتدال، الإستواء، الإستقلال. (الجمل، 1992، ص 17-18)

**اصطلاحا :**

ـ يعرف "ميلثون روكتشي" القيم بأنها: "معتقدات تحظى بالدوام، تعبر عن تفضيل شخصي أو جماعي لغاية من غايات الوجود بدلا من نمط سلوكي أو غاية أخرة مختلفة. (جبلي، 1984،ص 131)

#### 3-1-2- تعريف الأسرة:

**لغة:**

الأسرة مشتقة في أصلها من (الأسر) و(الأسر) لغة يعني: القيد، يقال: أسره، يأسره، أسرا، وإسارة، وإسارا: قيده، وأسره: أخذه أسيرا (المدخلي، 2008، ص 42)، يقول الله تعالى: "نحن خلقناهم وشددنا أسرهم" أي شددنا خلقهم. (سورة الإنسان، الآية: 28)

**اصطلاحا:**

يعرف " إيميل دوركايم " الأسرة بأنها: "ليست ذلك التجمع الطبيعي للأبوين وما ينتجانه من أبناء على ما يسود الإعتقاد، بل إنها مؤسسة إجتماعية تكونت لأسباب إجتماعية ويرتبط أعضائها حقوقيا وخلقيا ببعضهم البعض". (وردة، 2015، ص 34)

**إجرائيا :**

القيم الأسرية هي أفعال وسلوكات تحبذها الأسرة وتسعى لغرسها في أبنائها وتشجعهم عليها بهدف تنمية وغرس تعاليم الدين الإسلامي وتوجيههم إلى الطريق الصحيح، ومن بين القيم التي تكسبها الأسرة لأبنائها نجد: الإخلاص، آداب المجالسة، صلة الرحم، التكافل، الوفاء ... الخ.

### 3-2- المنهاج التربوي:

هو مجموعة من المدخلات تتمثل في المقررات الدراسية والكتب والمراجع والوسائل التعليمية والأنشطة وطرق التدريس والإمتحانات وأساليب التقويم، وبتفاعل المتعلمين مع تلك العمليات ينتج عن ذلك مخرجات معينة، أي أن التلاميذ تحققت لديهم الأهداف والكفايات المتوخاة وهنا يمكن مقارنة منهاج تعليمي بآخر، بمقدار ما يحدثه كل منها لدى المتعلمين من تغيير القيم والإتجاهات الإجتماعية والمعلومات والمهارات. (فريقي ،2011، ص 68)

### 3-3- منهاج التربية الاسلامية :

هو نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة والخبرات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسات تربوية إلى المتعلمين بقصد إيصالهم إلى درجات الكمال الذي هيأهم الله لها، مهتدية بالتراث الحضاري الإسلامي مع النظرة السياقية لذلك التراث وإستلهامه في صورة نقدية. (جرجس، 2000، ص 193)

### 3-4- التعليم الإبتدائي:

هو المرحلة التعليمية التي تسبق مرحلة المتوسط والتي تلي المرحلة التمهيدية وصفوف الروضات، وقد إعتبرت اللجنة الإستشارية الدولية للأونسكو 1958 "أن أول هدف من أهداف التعليم الإبتدائي هو تقرير وتوجيه ونمو الطفل الجسماني والعقلي وغرس عادات سليمة فيه، وأن هدف التعليم العام هو تنمية الأطفال بصورة متناسقة لتمكنهم من النمو على أكمل وجه من النواحي العقلية، والوجدانية، والجسمانية، والإجتماعية ومن أن يحيو حياة كاملة نافعة في المدرسة". (جرجس، 2005، ص 194)

## 7- الدراسات السابقة:

### 7-1- الدراسات التي تناولت القيم الأسرية :

يؤكد جمهور الباحثين والأكاديميين على الأهمية القصوى للدراسات السابقة في تحديد وتوجيه وتدعيم مسار البحث العلمي بإعتبارها حجر الأساس الذي يرتكز عليه في بداية أي بحث .

وعليه فدراستنا لموضوع "القيم الأسرية في المناهج التربوية" تنطلق من دراسات مشابهة ،إلا أن بعضها لا يتناول الموضوع المطروح بطريقة مباشرة وذلك نظرا لتعدد الدراسات في مجال "القيم" و"الأسرة" فإننا سنقتصر على بعض الدراسات المشابهة والتي لها صلة بالموضوع.

### 7-1-1- دراسات عربية:

➢ **الدراسة الأولى:**

هي دراسة هند بنت ناصر بن عبد الله الرخيمي.( 2010-2011). "القيم الأسرية المتضمنة في كتب التربية الأسرية للصفوف الأولية من المرحلة الإبتدائية"، دراسة مقدمة إستكمالا لنيل شهادة درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

**مشكلة الدراسة:**

- ما القيم الأسرية المتضمنة في كتب التربية الأسرية للصفوف الأولية من المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية ؟

**هدف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى:

- إعداد قائمة بالقيم الأسرية التي يلزم تضمينها لدى تلميذات الصفوف الأولية من المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية .
- تحديد القيم الأسرية المتضمنة في محتوى كتب التربية الأسرية للصفوف الأولية من المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية .

**منهج الدراسة:**

- إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لأنه أنسب المناهج لطبيعة الدراسة.

**نتائج الدراسة:**

أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

- إعداد قائمة بالقيم الأسرية التي يلزم تضمينها لدى تلميذات الصفوف الأولية من المرحلة الإبتدائية، وتشتمل على عشرة مجالات تضم سبعا وسبعين (77) قيمة فرعية، وهذه المجالات هي (المجال التعبدي، مجال الأسرة والقرابة، مجال العلاقات الإجتماعية، المجال الأخلاقي، المجال الإقتصادي، المجال الجمالي، المجال الصحي، مجال الأمن والسلامة، المجال الوطني، المجال البيئي).

- أن جميع القيم الأسرية اللازمة تضمينها لدي تلميذات الصفوف الأولية من المرحلة الإبتدائية والتي شملتها أداة المدرسة، قد ضمنت فعليا ما عدا قيمة المحافظة على دعاء دخول المنزل فلم تتوافر في جميع الصفوف الثلاثة.

– أن إجمالي القيم الأسرية في كتب التربية الأسرية للصفوف الأولية هو(2218) تكرار بلغ نصيب الفصل الأول(725) تكرار بنسبة 32.69% وحصل على المرتبة الثانية في مجموع القيم الأسرية المضمنة فيه، ونصيب الصف الثاني (819) تكرار بنسبة 36.93 % وحصل على المرتبة الأولى في مجموع القيم الأسرية المضمنة فيه، وأما الفصل الثالث فقد حصل على المرتبة الثالثة حيث كان تكرار القيم الأسرية(674) تكرار بنسبة 30.39 %.

**تعقيب:**

– إن التقارب الملحوظ بين نتائج الدراسة لن يمنعنا من ضرورة التركيز وتكثيف القيم الأسرية التي وردت بصورة سطحية .

– إحداث نوع بين توزيع القيم الأسرية على الصفوف من خلال التتابع والتكامل فيها .

– تدريب المعلمات على أساليب تنمية القيم لدى التلميذات وإقتراح أساليب تدريبية فعالة لضمان ممارستهم لهذه القيم في سلوكهن .

– ضرورة إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة على مقررات المراحل الدراسية المختلفة لمعرفة مدى إحتوائها لهذه القيم الأسرية .

– من الضروري وضع برامج لتنمية القيم الأسرية لدى تلميذات المرحلة الإبتدائية .

➢ **الدراسة الثانية:**

هي دراسة علي السويدي (1987) " تنمية القيم الخاصة في مادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية " – برنامج مقترح – جامعة عين شمس، قطر .

**مشكلة الدراسة:**

– ما هو البرنامج المقترح لتنمية بعض القيم الدينية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر ؟

**هدف الدراسة:**

– تهدف الدراسة إلى إعداد إطار قيمي مقترح لمنهج التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية ووضع برنامج مناسب لتنمية مجموعة من القيم التي تم تحديدها في الإطار القيمي.

**منهج الدراسة:**

– إستخدم الباحث المنهج الوصفي التجريبي الذي لم يقتصر على وصف تجريدي للجوانب النظرية في هذه الدراسة بل تناول أيضا عمليات تحليل مضمون المادة الدراسية وتقويم الأساليب التربوية للعمليات وتجريب بعض القيم التي يشملها البرنامج المقترح.

**نتائج الدراسة:**

– تحديد القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية حيث وصل عددها إلى 1210 قيمة دينية منها 9090 وردت بشكل صريح بنسبة 76.8 % و280 قيمة وردت بشكل ضمني أي بنسبة 23.14 %.

– تحديد القيم الدينية الرئيسية التي تضمنتها كتب التربية الإسلامية وهي العقيدة، حسن الخلق، العبادة، الرحمة، العمل، الصبر، الطاعة، العدل، الأمانة.

– القيم الخمسة الأولى حظيت بأعلى تكرار وهي على الترتيب: العقيدة 21.24 % ،حسن الخلق 9.17 %، العبادة 8.35 %، الرحمة 8.18 %، العمل 7.85%.

–إختلاف الترتيب القيمي الوارد في كتب التربية الإسلامية بإختلاف الصفوف الدراسية.

– بعض القيم الدينية ذكرت في سنة ولم تذكر في سنة أخرى، مما يدل على عشوائية التخطيط القيمي عند إعداد كتب التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية.

– أن القيم المتضمنة بالأهداف لم تكن واضحة لدى معظم المعلمات كما أنها لم تترجم إلى سلوك واقعي.

– الإعتماد في الدروس على طريقة الإلقاء والإقتصار على تفسيرها دون إستنباط القيم التي تتضمنها.

– تأثرت التلميذات بالقيم المتضمنة لكتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية لدولة قطر.

– معظم هذه الكتب تقدم هذه القيم على أنها معلومات ومعارف تستظهرها التلميذات كما أنها لم تسهم في إبراز المواقف القيمية والسلوك المرغوب.

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسط أداء تلميذات الصف الأول إعدادي عند القيمتين آداب السلوك في السلام وآداب السلوك في الكلام ومخاطبة الغير.

**تعقيب:**

- ضرورة التركيز على كل القيم الدينية في جميع السنوات وعدم إهمال سنة على أخرى .

- إتباع طرق تدريس أكثر نجاعة من أجل إستنباط القيم التي تتضمنها الكتب .

- تقديم موضوع القيم كدروس مطبقة وليس كمعارف ومعلومات .

- ضرورة التقارب في أداء التلميذات عند جميع القيم وليس الإقتصار على قيمتين فقط .

**7-2- دراسات جزائرية:**

➢ **الدراسة الأولى:**

هي دراسة عزي الحسين.( 2012-2013). "الأسرة ودورها في تنمية القيم الإجتماعية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة "، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الإجتماعي، قسم علوم التربية والأرطوفونيا، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

**مشكلة الدراسة:**

- هل للأسرة دور في رعاية وتنشئة الطفل وتنمية القيم الإجتماعية لديه في مرحلة الطفولة المتأخرة ؟

**هدف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى :

- التعرف على دور الأسرة في التنشئة وتنمية القيم الإجتماعية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة .

- التعرف على أساليب المعاملة الوالدية السوية وغير السوية عند تنشئة الطفل .

- التعرف على دور الأسرة في تنمية قيم التعاون والعفو والأمانة لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة.

- إدراك مجموعة من الطرائق التربوية العملية في تنشئة الأطفال عموما وتنمية القيم الإجتماعية لديهم خصوصا.

**منهج الدراسة:**

إعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي بإعتباره يتماشى مع موضوع الدراسة.

**نتائج الدراسة:**

– للرعاية والتنشئة الأسرية دور في تنمية القيم الإجتماعية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة.

– للأسرة دور في تنمية قيمة التعاون لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة.

– للأسرة دور في تنمية قيمة العفو لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة.

– للأسرة دور في تنمية قيمة الأمانة لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة.

**تعقيب:**

– سعت هذه الدراسة إلى تحسيس أفراد المجتمع بكل أطيافه ومؤسساته بأهمية القيم الإجتماعية لتماسك النسيج الإجتماعي وصون هويته وحفظ مكوناته وتراص صفوفه وترشيد الأسرة وتوعيتها ودعمها بوسائل تنمية القيم الإجتماعية كالقصة والأسرة والموعظة ... الخ .

بالإضافة إلى تفعيل دور المساجد من خلال دروس التوعية والخطب وإدراك أهمية النموذج والقدوة الصالحة الممثلة في الوالدين والمعلمين .

ونسعى من خلال توظيف هذه الدراسة إلى الإستفادة مما قدمته في الخلفية النظرية للأسرة ونتائج الدراسة الميدانية والإجراءات التي إتبعتها .

➢ **الدراسة الثانية:**

دراسة طبشوش نسيمة.( 2007–2008) ." القنوات الفضائية وأثرها على القيم الأسرية لدى الشباب "، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم إجتماع العائلي، جامعة حاج لخضر، باتنة.

**مشكلة الدراسة:**

– ما تأثير مضامين برامج القنوات الفضائية على القيم الأسرية لدى الشباب ؟

**هدف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى:

–معرفة عادات وأنماط مشاهدة الشباب لبرامج القنوات الفضائية.

– معرفة نوع برامج ومضامين القنوات الفضائية التي يفضلها الشباب.

– معرفة دوافع الشباب لمشاهدة برامج القنوات الفضائية.

– معرفة دور الأسرة في إنتقاء ما يشاهده الشباب من برامج الفضائيات.

– معرفة تأثير برامج الفضائيات على قيم الشباب الأسرية.

**منهج الدراسة:**

إتبعت الباحثة المنهج الوصفي وذلك لما تقتضيه الضرورة البحثية وطبيعة هذه الدراسة التي تهدف إلى وصف واقع مشاهدة القنوات التلفزيونية الفضائية وتحليل وتفسير تأثيرها على نسق القيم الأسرية لدى الشباب.

**نتائج الدراسة:**

– توصلت الباحثة إلى أن نسبة 39.09 % من أفراد العينة قد بدأت مشاهدة البرامج الوافدة عبر البث التلفزيوني الفضائي منذ مدة تتراوح بين (5 و10) سنوات ثم تليها الفترة التي تزيد عن (10) سنوات بنسبة 37.33 % ثم الفترة التي تقل عن ( 5) سنوات بنسبة 23.18 %.

– صرحت نسبة 40.31 %من المبحوثين أنها تشاهد برامج الفضائيات الجزائرية حسب الظروف وقد حازت الفترة المسائية على الترتيب الثاني بنسبة 25 % أما بالنسبة لبقية الفترات فكانت بنسبة ضئيلة.

– بين المبحوثين أنهم يشاهدون الفضائيات العربية أيضا حسب الظروف وذلك بنسبة % 32.29 ثم تليها فترة المساء وفترة السهرة بنسب متقاربة وقد حازت فترة منتصف الليل على أصغر نسبة .

– بينت نسبة 49.17 % من أفراد العينة أنهم يشاهدون برامج الفضائيات الجزائرية لمدة تتراوح بين ساعة وثلاث ساعات يوميا، ثم أقل من ساعة بنسبة 40,88 % وأخيرا أكثر من ثلاث ساعات بنسبة 09.95 %.

– صرحت نسبة 51.17%أنها تشاهد الفضائيات العربية لمدة محصورة بين ساعة وثلاث ساعات ثم لمدة تدوم أكثر من ثلاث ساعات بنسبة 36.62 % وأخيرا لمدة اقل من ساعة بنسبة 12.21 %.

– بينت نسبة 50.48 %أنها تشاهد الفضائيات الأجنبية لمدة تتراوح بين ساعة إلى ثلاث ساعات ثم أكثر من ثلاث ساعات بنسبة 26.66 % أما أقل من ساعة فكانت بنسبة 22.86 %.

– إحتلت قناة الجزيرة الترتيب الأول في تفضيلات أفراد العينة بنسبة 12.50 % .

– حازت قناة Mbcعلى الترتيب الثاني بنسبة 11.72 %.

– حازت الفضائية الجزائرية الثالثة ترتيبا مقبولا بين القنوات بنسبة 7.81 % .

– حازت قانتي إقرأ وطيور الجنة على نفس نسبة المشاهدة 05.86 %.

– كانت الفضائيات الدينية (إقرأ، الناس، العفاسي، الرسالة، المجد) تحتل مكانا واضحا في قائمة القنوات الفضائية المفضلة لدى المبحوثين.

– حازت الفضائيات المتخصصة ببث الأفلام والبرامج الغنائية (روتانا سينما، روتانا كليب، ميلودي أفلام، مزيكا) على نسب ضئيلة.

**تعقيب:**

– إشعار الإعلاميين والمتخصصين في صناعة البرامج التلفزيونية بضرورة حمل الرسالة الإعلامية الهادفة التي تسهم في تدعيم القيم الأسرية وتحسيس المسؤولين على التخطيط والبرمجة الإعلامية للفضائيات الجزائرية بضرورة إعطاء الأولوية للبرامج التي تغرس القيم والمبادئ وتهتم بشؤون الأسرة دون أن ننسى توعية الأسرية بأهميتها ودورها في إنتقاء برامج القنوات الفضائية للأبناء والحرص على تربية الضمير والرقابة الذاتية وتنمية الوزاع القيمي للشباب.

**7-2- الدراسات التي تناولت المناهج التربوية:**

**7-2-1- دراسات عربية:**

- **الدراسة الأولى:**

هي دراسة زياد كرم.(2009) ." مدى تحقيق المناهج الدراسية الفلسطينية للأهداف التربوية من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم"، رسالة مقدة لنيل شهادة الماجستير، كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة .

**مشكلة الدراسة:**

– ما مدى تحقيق المناهج الدراسية الفلسطينية للأهداف التربوية المنشودة من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم ؟

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى:

– التعرف على مدى تحقيق المناهج الدراسية الفلسطينية للأهداف التربوية المنشودة من وجهة نظر عينة من معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، لهذا الغرض تم تطوير إستبانة مكونة من (63) فقرة موزعة إلى (8) مجالات من الأهداف التربوية هي: العقلي، واللغوي، والنفسي، والسلوكي

والجمالي، والفني، والاداري، والثقافة البيئية، والجسمي والصحي، والإجتماعي والديني والوطني بعد التأكد من ثبات الأداة وصدقها ثم تطبيقها على عينة من المعلمين بلغ حجمها (164) معلما ومعلمة.

**منهج الدراسة:**

– إستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق غرض دراسته الحالية وذلك بإستخدام الإستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة.

**نتائج الدراسة:** تتلخص نتائج الدراسة فيما يلي:

– كانت الأهداف العشرة الأكثر تحقيقا بإستخدام المناهج الدراسية الفلسطينية تبعا لتقديرات المعلمين كما هي على الترتيب التنازلي الآتي: ترسيخ الإيمان بالله وتنمية أنماط السلوك العملي المنتج وتمثل القيم الإسلامية في السلوك وتدعيم الأخلاق الفاضلة وتنمية عادات صحية سليمة، وتقدير أهمية المناسبات الدينية والوطنية والقومية والوعي بمشكلات البيئة الإجتماعية والإعتزاز بالإنتماء للأمة وتقدير جهود الآخرين والتعريف بعادات المجتمع وتقاليده وأعرافه.

– إن تقديرات المعلمين لمدى تحقيق المناهج الدراسية الفلسطينية للأهداف التربوية كانت بمستوى كبير على المجالين الديني والوطني والإجتماعي، بينما كانت هذه التقديرات بمستوى متوسط على بقية المجالات والمستوى العام للأهداف.

– كانت الأهداف العشرة أقل تحقيقا بإستخدام المناهج الدراسية الفلسطينية تبعا لتقديرات المعلمين كما هي على الترتيب التصاعدي الآتي: إستغلال وقت الفراغ بطريقة فعالة وتنمية القدرة على التفكير الناقد وتنمية القدرة على التفكير التحليلي، وتنمية القدرة على المهارات القرائية وتحمل المسؤولية والتعرف على خصائص البيئة المحلية ومميزاتها.

– وبشكل عام فقد كان الترتيب التنازلي لمجالات الأهداف التربوية تبعا لمدى تحقيقها بإستخدام المناهج الدراسية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين كالآتي :

– المجال الديني والوطني، المجال الإجتماعي، المجال الجمالي والفني، المجال النفسي والسلوكي والمجال الإداري والمجال العقلي واللغوي.

– عدم وجود فروق دات دلالة إحصائية في مدى تحقيق المناهج الدراسية الفلسطينية للأهداف التربوية المنشودة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة التعليمية، والتخصص العلمي.

**تعقيب:**

– إجراء دراسات أخرى أكثر شمولة تستخدم عينات متنوعة وتتناول متغيرات أخرى للوقوف على مدى تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التربوية مع ضرورة تبني وسائل وأساليب مخالفة لتدريس وتطبيق المناهج الدراسية من أجل تسهيل عملية تحقيق الأهداف التربوية وإشراك المعلمين في عملية التخطيط لتطوير المناهج الدراسية ومساسا بتطبيق المناهج وتحقيق الأهداف.

**7-2-2- دراسات جزائرية:**

➢ **الدراسة الأولى:**

هي دراسة وردة حمدي. (2005-2006) ." المشروع الأمريكي لإصلاح وتغيير المناهج التعليمية في الوطن العربي"، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم الإعلام والإتصال، كلية العلوم السياسية، جامعة الجزائر.

**مشكلة الدراسة:**

– كيف تعاملت صحيفة " الأهرام " مع المشروع الأمريكي لإصلاح وتغيير المناهج التعليمية في الوطن العربي من حيث تغطية الأهداف وتشكيل الرأي العام ؟

**هدف الدراسة:** تكمن أهداف الدراسة في محاولة الكشف عن:

– موقف الصحيفة من المشروع الأمريكي وإصلاح وتغيير المناهج التعليمية في الوطن العربي من الأحداث والجدل الذي أفرزه هذا الموضوع.

– معرفة طبيعة التغطية الصحفية لهذا الموضوع.

– معرفة توجه الصحيفة ما إذا كانت مؤيدة، معارضة أو محايدة.

– معرفة مدى مساهمة الصحيفة في تهيئة الرأي العام لتقبل فكرة إصلاح وتغيير المناهج التعليمية أو تحريضه على رفض هذا المشروع في حالة رفضها له.

**منهج الدراسة:**

– إعتمدت الباحثة على عدة مناهج فرضتها طبيعة البحث ففي الجانب النظري تم إستخدام المنهج التحليلي التاريخي، أما في الجانب النظري فتم إستخدام منهج المسح بأداة تحليل المضمون بالأسلوب الكمي والكيفي.

**نتائج الدراسة:** توصلت الباحثة في هذه الدراسة إلى بعض الإستنتاجات التي كانت كفيلة للإجابة على الإشكالية المطروحة فكانت نتائج البحث مختصرة فيما يلي:

– لم تعط أهمية من حيث حجم التغطية لموضوع الدراسة وذلك بنسبة 2.80 % فقط من مساحة مادة التحرير.

– موقف الصحيفة معارض لمشروع الإصلاح وتغيير المناهج بصفة واضحة مقدما إياه على أنه أجندة وإصلاح مرفوضة وهي الفكرة التي إحتلت أعلى نسبة 20.14 %.

– أولت الصحيفة إهتماما في تغطية الموضوع بقوالب مختلفة إلى جانب الأنواع الإخبارية والتقارير التي أخذت نسبة 34.75 % بالمقارنة مع الإتجاه المؤيد الذي أخذ نسبة 1.06 % أما الإتجاه المحايد فقد أخذ نسبة 13.90 %.

**تعقيب:**

– إعتمدت الدراسة على الرأي الواحد (رأي صحيفة الأهرام) دون الأراء المختلفة لعملية الإصلاح وتغيير المناهج التعليمية وعدم إعطاء البديل عن هذه الإصلاحات المتعلقة بالمناهج التعليمية وذلك كون المنهج الدراسي عبارة عن تحليل مضمون لا غير بالإضافة إلى أن الطابع الإعلامي للبحث لا يخدم فعليا مجال البحوث التربوية خاصة في المجال الرياضي التربوي وهذا فقد إرتأى الباحث أن يخوض في موضوع المناهج التربوية بشيئ من الشمول والإحاطة بمختلف جوانبه وذلك بإستخدام منهج علمي في الجانب التطبيقي من البحث ليصل إلى مدى تأثيره على جوانب العملية التعليمية كون التلميذ هو حجر الزاوية هنا .

➢ **الدراسة الثانية:**

هي دراسة عباش أيوب.( 2007–2008 ). "تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في منهجية ونظرية التربية، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر.

**مشكلة الدراسة:**

– إلى أي مدى يؤثر تطوير المناهج التربوية والرياضية في زيادة دافعية الميول لدى تلاميذ المرحلة الثانوية إتجاه ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية ؟

– فيما تتمثل نوع العلاقة بين تطوير المناهج التربوية وإتجاه التلاميذ وميولهم لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية خلال درس التربية البدنية والرياضية ؟

**هدف الدراسة:** تتلخص أهداف الدراسة فيما يلي :

– محاولة العمل على إيجاد بعض الحلول للمشكلات التي تواجه عملية تسطير الأهداف والبرامج التربوية في المجال الرياضي خاصة مع الإصلاحات التربوية الجديدة، مع ضرورة إيجاد البديل لكل التغيرات الحاصلة.

– العمل على إغناء المكتبة الجامعية ومراكز البحث العلمي وخاصة مكتبات أقسام ومعاهد التربية البدنية والرياضية بمثل هذه المواضيع التي تعنى بالأنشطة التربوية والمناهج التعليمية.

– السعي إلى مساعدة الدراسات التربوية الحديثة خاصة الدراسات الأكاديمية وذلك من أجل السعي قدما لتحسين وترقية مستوى التعليم في كامل المراحل التعليمية وحتى في جميع المراكز التعليمية .

– محاولة تسهيل مهمة المربين والمعلمين والتربويين وذلك بتوضيح الغموض فيما يخص المناهج المتبعة في التربية والتعليم والعمل على تيسير فهم المخططات الدراسية حيز التطبيق في الحياة المدرسية، خاصة في الحياة التعليمية بمختلف أشكالها العامة .

**منهج الدراسة:**

– إعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي كمنهج مناسب وملائم لموضوع الدراسة، لأنه المنهج الذي يسعى إلى تحديد العلاقة بين متغيرين أو أكثر قابلين للقياس، والغرض منه هو معرفة وجود علاقة أو عدمها بغرض التنبؤ والتعميم.

**نتائج الدراسة:**

– توجد علاقة إرتباطية قوية موجبة ودالة إحصائيا بين كافة الوسائل التعليمية وتنويع إستخدامها وفقا للمواقف التعليمية وبين دافعية وميول التلاميذ لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية وذلك عند مستوى دلالة (1%).

– توجد علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين تنويع أساليب وطرق التدريس وتهيئة المحيط للتلاميذ وبين دافعية ميولهم لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية وذلك عند مستوى دلالة (1%).

– توجد علاقة إرتباطية قوية وموجبة ودالة إحصائيا بين إستخدام أسلوب التقويم الذاتي لأداء التلاميذ وبين دافعية ميولهم لممارسة مختلف الأنشطة البدنية والرياضية وذلك عند مستوى دلالة (1%).

**تعقيب:**

يتوجب على المنظومة التربوية أن لا تدخر أي جهد في مواصلة تطوير مناهجها التربوية في ميدان النشاط البدني الرياضي التربوي وذلك بضرورة زيادة فعالية تطوير المناهج التربوية من خلال رفع كفاءة العاملين بمختلف وظائفهم ومهامهم التربوية، من أجل زيادة الوعي بإبعاد عملية تطوير المناهج والتي منها منهاج التربية البدنية ومتطلباتها .

**7-3- جوانب الإستفادة من الدراسات السابقة:**

– إتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الإهتمام بموضوع القيم في المناهج التربوية.

– دعوة كل الدراسات إلى ضرورة التحلي بالقيم وغرسها في نفوس الناشئة، كما أنها صمام أمان لتماسك المجتمع وإستقراره.

– إختلفت الدراسة الحالية عن كل الدراسات السابقة بتركيزها على نواحي القصور في المناهج التربوية للطور الأول فيما يتعلق بالقيم الأسرية.

– الإستفادة من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري للدراسة الحالية.

– إستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تصنيف القيم.

– إستفادت الدراسة الحالية مما سبق في خطوات تحليل المحتوى وتطبيقها على الدراسة وكذلك في بناء أدوات الدراسة.

– لقد بلورت الدراسات السابقة مشكلة الدراسة الراهنة وذلك ما تشير له النتائج والتوصيات التي خرجت بها هذه الدراسات التي أكدت الحاجة إلى دعم القيم في المناهج الدراسية من خلال برامج وخطط علمية وعملية.

– إختلفت الدراسة الحالية عن كل الدراسات السابقة في تركيزها على التعرف على القيم الأسرية التي تهتم المناهج الدراسية بتنميتها لدى التلاميذ وتلك التي لا تهتم بتنميتها.

**خلاصة الفصل:**

لقد حاولنا في هذا الفصل المعنون بالإطار المفاهيمي للدراسة تحديد إشكالية القيم الأسرية والمناهج التربوية، وبعدها التطرق إلى فرضيات الدراسة التي قسمناها إلى ثلاث فرضيات.

إضافة إلى تبيان المفاهيم الجوهرية المتعلقة بموضوع الدراسة، لنتطرق بعدها إلى تحديد أهم الأسباب الذاتية والموضوعية التي دفعتنا لإختيار الموضوع، ثم إبراز أهمية الموضوع والمكانة التي يحتلها والغايات المرجوة منه، ومفاهيمه الأساسية، وصولا إلى عرض مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة.

**قائمة مراجع الفصل الأول:**

**1-** زينب، صيفور.(2012-2013)."**منهاج التربية ودوره في إكتساب التلميذ القيم الإجتماعية**". رسالة ماستر، قسم علم إجتماع، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل.

**2-** المختار، محمد إبراهيم.(2005). **مراحل البحث الإجتماعي وخطواته الإجرائية**. ط1.القاهرة: دار الفكر العربي.

**3-** الحسن، إحسان محمد.(2005). **الأسس العلمية لمناهج البحث الإجتماعي**. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

**4-** علي، أحمد الجمل .(1992). **القيم والمناهج والتاريخ الإسلامي: (دراسة تربوية)**. مصر: عالم الكتب.

**5-** علي، عبد الرزاق الجبلي.(1984). **دراسات في المجتمع والثقافة الشخصية**. لبنان: دار النهضة العربية.

**6-** حمد، بن منصور ربيع المدخلي. (2008 ). **أحكام العضل في فقه الأسرة والنظم المعاصرة**. قسم الفقه، جامعة الملك خالد.

**7-** عمورة، وردة.(2015). " **الأسرة الجزائرية وجدلية القيم الإجتماعية** " .مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 10، جامعة 20 أوث 1955، سكيكدة.

**8-** أحمد، فريقي.(2011). " التواصل التربوي واللغوي: دراسة تحليلية ". المغرب: مطبعة rebet. net maroc

**9-** جرجس، ميشال جرجس.(2005). "**معجم مصطلحات التربية والتعليم**". ط1. بيروت: دار النهضة العربية.

# الفصل الثاني: القيـــــم الأسريـــــة

تمهيد

1- تعريف القيم

2- المفاهيم المتعلقة بالقيم

3- تصنيف القيم

4- تعريف القيم الأسرية

5- خصائص القيم الأسرية

6- دور القيم في تماسك الأسرة

7- دور الأسرة في إكتساب الأبناء للقيم

8- خصائص الأسرة الجزائرية

خلاصة الفصل

قائمة مراجع الفصل

**تمهيد:**

من المتفق عليه بين التربويين وغيرهم أن للأسرة دور بارز في تربية النشء وإعدادهم لمواجهة الحياة ومشكلاتها، وموضوع هذه الدراسة يمكننا من الكشف عن القيم الأسرية المتضمنة في منهاج التربية الإسلامية للطور الأول، نظرا لما تحمله هذه القيم من دور واضح في تقويم السلوك، ولكن لابد وأن نستوفي الحديث عن القيم ونلقي الضوء على هذا المفهوم الذي قد يكون غامضا لدى البعض بإعتبار القيم الأسرية صنف من أصناف القيم كما قسمها عدد من المختصين في علم النفس والاجتماع.

## 1- تعريف القيم:

**- لغة :**

ورد في لسان العرب: القيمة واحدة، القيم وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، تقول تقاوموه فيما بينهم، وإذا إنقاذ الشيء واستمرت طريقته فقد إستقام لوجه، ويقال كم قامت ناقتك أي كم بلغت وقد قامت الأمة مائة دينار أي بلغ قيمتها مائة دينار وكم قامت أمتك أي بلغت والإستقامة والتقويم لقول أهل مكة استقمت المتاع أي قومته وفي الحديث قالوا: يارسول الله لو قومت لنا فقال: الله هو المقوم أي لو سعرت لنا وهو من قيمة الشيء أي حددت لنا قيمته. (ابن منظور،1992، ص 357)

وفي قاموس المحيط: القيمة بالكسر: واحدة القيم، وماله قيمة: إذا لم يدم على شيئ، وقومت السلعة وإستقمته: ثمنته وإستقام: إعتدل، عدلته: فهو قديم ومستقيم. (أبادي وبن يعقوب، 1991، ص 245)

جاء في معجم العلوم الإجتماعية أن القيمة هي كل ما يعتبر جديرا بإهتمام الفرد وعنايته ونشداته لإعتبارات إجتماعية أو إقتصادية أو سيكولوجية، والقيم أحكام مكتسبة من الظروف الإجتماعية ينشر بها الأفراد ويحكم بها وتحدد مجالات تفكيره وسلوكه وتؤثر في تعلمه، فالصدق والأمانة والشجاعة والولاء وتحمل المسؤولية كلها قيم يكتسبها الفرد في المجتمع الذي يعيش فيه وتختلف القيم بإختلاف المجتمعات بل والجماعات الصغيرة. (بدوي، 1979، ص 439)

**اصطلاحا:** عرفها هوفستاد بأنها: إعتقادات عامة تحدد الصواب من الخطأ والأشياء المفضلة من غير المفضلة. (الخزاعلة، 2008، ص 31)

ويعرفها موريس بأنها: وصف السلوك المفضل أو المورغوب من بين عدد من التوجيهات المتاحة أمام الفرد، وهي هنا تتكافئ مع المرغوب والمستحسن من السلوك. (خليفة، 1992، ص36)

أما "بايروتوفلر" فيرى أن القيم التي يتبناها الأشخاص عوامل مهمة ومحددة لسلوكهم، فعندما يؤدي المرء سلوكا معينا أو يختار مسارا مفضلا له على سلوك أو مسار آخر، فإنه يفعل هذا وفي ذهنه أن السلوك أو المسار الأول يساعده على تحقيق بعض من قيمة أفضل من السلوك الآخر. (زكي، 2005، ص 23).

في حين يرى (زهران، 1971، ص 32) أن القيم حكم يصدره الإنسان على شيئ ما مهتديا بمجموعة من المبادئ والمعايير التي إرتضاها الشرع محددا المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك.

أما الجلاد فيعرفها بأنها: "مجموعة من المعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية والسلوكية الراسخة، يختارها الانسان بحرية بعد تفكر وتأمل، ويعتقد بها إعتقادا جازما تشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو القبح وبالقبول أو بالرد والتكرار والإعتزاز. (البقمي، 2007-2008 , ص25)

ويقول عفيفي أنها: "مجموعة من القوانين والأهداف والمثل العليا , التي توجه الإنسان سواء في علاقته بالعالم المادي أو الإجتماعي أو السماوي. ( القرشي، 2008-2009، ص 16 )

**إجرائيا:** هي تلك المبادئ والمعايير التي يهتدي بها الفرد لتحقيق سلوك مثالي وهدف إجتماعي من أجل تحديد مجالات تفكيره.

## 2 - المفاهيم المتعلقة بالقيم:

يشير بعض الدارسين إلى إرتباط مفهوم القيم ببعض المفاهيم الأخرى مثل الإتجاهات والعادات والمعايير والسلوكات والدوافع والمعتقدات وهذا ما سنحاول توضيحه فيما يلي:

**2-1- القيم والمعايير:** يشير مفهوم القيم كما أسلفنا إلى الأحكام التي يصدرها الأفراد من أجل التفضيل بين المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك، بينما تشير المعايير إلى مجموعة المبادئ وقواعد السلوك التي يضعها المجتمع والتي تعكس أو تجسد القيم في ثقافة ما، وتعمل القيم والمعايير سواء على تشكيل الأسلوب الذي يتصرف به أفراد ثقافة ما إزاء مايحيط بهم. (خليفة، 1992، ص 48)

**2-2- القيم والإتجاهات:** قلما يفصل الباحثون في طبيعة العلاقة القائمة بين الإتجاه والقيمة وذلك لوجود درجة عالية من التجانس في دلالة المفهومين، حيث أن كل إتجاه مصحوب بقيمة وأن الإتجاه والقيمة جزءان لعملية واحدة ولا معنى لأحد دون الآخر فحياة الإنسان خاضعة للإتجاهات والقيم معا، وعليه يمكن التمييز بين القيمة والإتجاه على أساس أن القيم تشكل الخلفية الأساسية للإتجاهات حيث ترمز القيم إلى غايات مرغوبة، بينما يشير مفهوم الإتجاهات إلى موضوعات قد يقبلها الشخص أو يرفضها. (خليفة ،1992، ص 48 )

**2-3- القيم والعادات:** العادة سلوك إجتماعي منظم وهي إنعكاس لثقافة المجتمع وقد ورد في معجم العلوم الإجتماعية بأنها: أنماط سلوكية جمعية تنتقل من جيل إلى جيل وتستمر لفترة طويلة حتى تثبت وتستقر وتصل إلى درجة إعتراف الأجيال المتعاقبة بها، وهي في بعض الأحيان تقوم مقام القانون في المجتمع. (بدوي، 1979، ص 70 )

**2-4- القيم والسلوك:** إلى جانب التعريفات التي قدمت للقيم من خلال مؤثرات مختلفة هناك من الباحثين من تناول القيم من خلال عوامل السلوك على إعتبار أن القيم هي محددة لسلوك الفرد وأفعاله حيث عرفها "موريس" بأنها: التوجه أو السلوك المفضل أو المرغوب من بين عدد من التوجهات المتاحة. ( خليفة، 1992، ص 53 )

**2-5- القيمة والحاجة:** يمكن تعريف الحاجة بأنها إحساس الكائن الحي بإفتقاد شيئ ما وينشئ عنها بواعث معينة ترتبط بموضوع الهدف وهذه الأهداف والحاجات تأخذ شكلا متدرجا مرتبا حسب الأهمية بالنسبة للفرد.

ويفرق بعض العلماء بين مفهومي القيمة والحاجة بأن القيم عبارة عن تمثلات معرفية لحاجات الفرد أو المجتمع وأن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه عمل مثل هذه التمثلات وفي ضوء ذلك يميز بينهما على أساس أن الحاجات توجد لدى بعض الكائنات في حين أن القيم يقتصر وجودها على الانسان. ( عبد العزيز، 2002، ص 31 )

**2-6- القيمة والدافع:** هناك خلطا شائعا لدى بعض الباحثين في إستخدام هذين المفهومين، والنظر للقيم على أنها ماهي إلا أحد الجوانب لمفهوم أشمل هو الدافعية والبعض الآخر يتعامل مع القيم على أنها مرادفة أو مكافئة للدوافع فهم يرون الاتفاق بين القيم والدافع في أن كليهما مختار حسب رغبة لما هو مفضل أو غير مفضل له، ومنه فالدافع هو حالة توتر أو إستعداد داخلي يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين، وأما القيمة فهي عبارة عن التصور القائم خلف هذا الدافع. (عبد العزيز، 2002، ص 32 ).

**2-7- القيمة والإهتمام:** ويتضح الفرق بينهما في أن الإهتمام يعتبر مظهرا من المظاهر العديدة للقيمة، فالإهتمام أضيق من القيمة ويرتبط الإهتمام غالبا بالتفضيلات المهنية التي لا تستلزم الوجوب أو الإلزام، في حين ترتبط القيمة بضرب من ضروب السلوك المثالية أو غاية من الغايات وتستلزم الوجوب. ( عبد العزيز، 2002، ص 34 )

**2-8- القيمة والمعتقد:** القيم تمثل مجموعة من المعتقدات الشائعة بين أعضاء المجتمع الواحد وخاصة فيما يتعلق بما هو حسن وقبيح، وبمعنى آخر هو نظام معقد يتضمن أحكاما تقييمية ذات طابع فكري ومزاجي نحو الأشياء وموضوعات الحياة المختلفة بل ونحو الأشخاص، وتختلف القيمة عن المعتقد في أن القيمة تشير غالبا إلى ماهو حسن وما هو غير حسن في حين ترتبط المعتقدات غالبا بما هو صحيح أو زائف. ( عبد العزيز، 2002، ص 36 )

## 3 – تصنيف القيم:

صنف الفلاسفة وعلماء التربية وعلماء النفس وعلماء الإجتماع القيم وقسموها كل حسب نظرته للقيم وهذه التصنيفات والمعايير كما يلي:

### 3-1- المعيار الأول:

• **معيار محتوى القيمة:** فقد قام عالم النفس الألماني "سبرانجر" في كتابه أنماط الرجال بتصنيف القيم إلى:

* قيم دينية: وهي الإهتمام بالمعتقدات والقضايا الروحية والدينية والغيبية والبحث عن حقائق الوجود وأسرار الكون.

* قيم نظرية: تعني الإهتمام بالمعرفة وبإكتشاف الحقيقة والسعي للتعرف على القوانين وحقائق الأشياء ومثل هذا النمط ينمط العالم والفيلسوف.

* قيم إقتصادية: وتركز على الإهتمام بالمنفعة الإقتصادية والمالية والسعي إلى المال والثروة والإنتاج والإستثمار، ويمثل هذا النمط برجال الأعمال والاقتصاد. (الزيود، 2006، ص 25)

* قيم جمالية: وتعبر بالإهتمام بالجمال والشكل والتناسق وهي تخص الشخص ذا الإهتمامات الفنية والجمالية.

* قيم إجتماعية: وتركز على الإهتمام بالإنسان ومحبة الناس ومساعدتهم وخدمتهم والنظر إليهم نظرة ايجابية وتمثل نمط الفرد الإجتماعي.

* قيم سياسية: وهي عناية الفرد بالقوة والسلطة والتحكم في الأشياء أو الأشخاص والسيطرة عليهم. (الزيود، 2006، ص 25)

### 3-2- المعيار الثاني:

• **معيار المقصد من القيمة:** تصنف القيم بإعتبار مقصدها إلى قسمين :

* قيم وسائلية: وهي القيم التي تعد وسيلة لغايات أبعد فهي ليست مقصودة لذاتها بل لتحقيق غاية عليا أبعد منها مثل الإجتهاد في نهاية العام الدراسي والإستعداد للإختبارات تعد قيمة لدى الطالب لكنها قيمة وسائلية يطمح من خلالها إلى تحقيق قيم عليا في حياته وهي المنصب والمال وغير ذلك. (الكافي،2005،ص 33)

* قيم غائية: وهي القيم التي تكون غاية في حد ذاتها مثل السعادة في الحياة ونيل رضا الله عز وجل.

**3-3- المعيار الثالث:**

• **معيار شدة القيمة:** وترتبط الشدة بأمرين درجة الإلزام التي تفرض على الفرد وشدة الجزاء والعقوبة على من يخالف تلك القيمة وتنقسم القيم على ضوء هذا المعيار إلى:

* **قيم ملزمة:** وهي التي تكون درجة الإلزام فيها عالية والعقوبة على تركها عالية مثل المعتقدات الدينية وعدم إيذاء الآخرين.

* **قيم تفضيلية:** وهي التي تكون درجة الإلزام فيها متوسطة والعقوبة خفيفة أو منعدمة مثل اكرام الضيف والاحسان .

* **قيم مثالية:** وهي التي تكون درجة الإلزام فيها قليلة والعقوبة على المخالفة منعدمة مثل الزهد في الدنيا والايثار. (الكافي، 2005، ص 33)

**3-4- المعيار الرابع:**

• **عمومية القيمة:** ويقصد به مدى شيوع القيمة وإنتشارها بين أفراد المجتمع وتصنف القيم فيه إلى قسمين:

* **قيم عامة:** شائعة منتشرة في المجتمع مثل الشعائر الدينية والزواج والتكافل الاجتماعي.

* قيم خاصة: ترتبط بفئة خاصة أو تتحدد بزمن أو مكان معين مثل إخراج الزكاة والإحتفال بالمناسبات الدينية.

**3-5- المعيار الخامس:**

• **وضوح القيمة:** وتنقسم القيم من حيث وضوحها إلى قسمين:

* **قيمة صريحة:** يصرح بها الفرد ويعلن عنها بالكلام مثل الصدق والإنتماء.

* **قيمة ضمنية:** قد لا يصرح بها الشخص ولكن يستدل عليها من خلال السلوك المنتظم الذي يصدر عن الأفراد ولذلك تعتبر قيما صادقة حقيقية مثل حب البقاء والمال والشهرة. ( الكافي، 2005، ص 34)

**3-6- المعيار السادس:**

• **دوام القيمة:** وتنقسم القيم من ناحية دوامها إلى:

* **قيم عابرة:** وهي القيم العارضة التي لا تدوم طويلا وإنما توجد لوقت قصير لإرتباطها بحدث ما أو بظاهرة معينة تزول بزوالها مثل ما يسمى بالموضة .

* **قيم دائمة:** وهي القيم التي تدوم طويلا ويتناقلها الناس جيلا بعد جيل وتأخذ صفة الإلزام والتقدير كالقيم الخلقية من صدق وأمانة وعدل.

**3-7- المعيار السابع:**

• **الوسط القيمي:** وتنقسم القيم باعتبار الوسط الذي تنشأ داخله إلى :

* **قيم فردية:** وهي القيم التي تظهر على الفرد ويمثلها الفرد حتى ولو كان وحيدا مثل قيمة الحفاظ على الوقت وقيمة الإنتاجية.

* **قيم إجتماعية:** وهي القيم التي لا تظهر إلا من خلال إختلاط الفرد بالمجتمع وإحتكاكه بأفراد ذلك المجتمع. ( الكافي، 2005، ص 34 )

## 4 - تعريف القيم الأسرية:

- عرفتها " كوثر كوجك " بأنها: أفكار وأشياء تعتز بها الأسرة بدرجات كبيرة حتى أنها تتدخل وتتحكم في تصرفات أفرادها.

وفي تعريف آخر هي: أمور تستحسنها الأسرة وتسعى لغرسها في أبنائها وتشجعهم عليها.

( الرخيمي،2001-2002، ص 8 )

## 5 - خصائص القيم الأسرية:

- بناء معالم شخصية الفرد المستقبلية من خلال المبادئ التي تدعوا لها .

- تتميز بالإستمرارية: أي توارثها الأجيال جيل بعد جيل .

- تصلح الفرد نفسيا وتربويا وتوجهه نحو عمل الخير والاحسان .

- تساعد على خلق التماسك بين الجماعة. (القحطاني، 2009، ص29).

– أنها مترابطة: لايمكن نزع إحدى تلك القيم لتدخل مكانها أخرى لأنها توضع حسب ثقافة تلك الأسرة والظروف المحيطة .

– تعتبر دافع لتوجيه سلوك الفرد وتعليمه الخطأ من الصواب.

– أنها متعلمة: أي تنتقل بواسطة القدوة والتعليم المباشر.

– أنها إنسانية: تخص الإنسان وذلك بإعمال عقله لأن الله خصه عن الحيوان.

– أنها إلزامية: الأسرة تلزم أفرادها بمجموعة من القيم على حساب أهميتها وإستعمالاتها. (القحطاني، 2009، ص29).

## 6 – دور القيم في تماسك الأسرة:

### 6-1 – مكانة الرابطة الأسرية في الاسلام:

تعد الأسرة المؤسسة التربوية الأولى في المجتمع التي ترعى أبنائها وتعمل على تنشئتهم وتطبيعهم إجتماعيا وإكسابهم القيم والمعايير الإجتماعية.

ويطلق لفظ الأسرة في العلوم الإجتماعية على كل رابطة إجتماعية بين زوجين وأطفالهما وقد تكون أكبر من ذلك فتشمل أفراد آخرين يشتركون في معيشة واحدة مع الزوجين والأطفال. ( عبد الباسط، 1982، ص399 ).

ويعتبر التماسك الأسري أساس التماسك الإجتماعي إذ أن العلاقات الأسرية السليمة ينتج عنها إكتساب الأبناء الخصائص السلوكية المناسبة للتعامل في المجتمع بفعالية ودون تطرف، لذلك كان من الأهمية بمكان تحيد الأدوار الفعالة للأسرة في المجتمع المعاصر وأثرها في بناء شخصيات الأبناء السوية ومدى تمسكهم بالقيم الأسرية.

ونظرا لخطورة وخصوصية الأدوار التي تؤديها الأسرة فقد أحاطها الدين الاسلامي بإهتمام بالغ، فالأسرة هي المصدر الأول للقيم وعلى يدها يتخرج رجال الغد وقادة المستقبل.

وقد إستأثر نظام الأسرة بقسط كبير من العناية وحظي بإهتمام بالغ في تفريغ مسائله وتفصيل ما جاء مجملا في النصوص الشرعية، ومن أبرز نظم الأسرة التي أفاض الإسلام في تنظيمها أحكام الزواج وتقرير الدعائم الأساسية لصيانة الأسرة وحمايتها من الإعتداء عليها. (الخشاب، 1985، ص 29 )

وقد حرصت الشريعة الإسلامية على حماية الرابطة الأسرية من حيث وجودها وإستمرارها ونالت حظا وافرا من النصوص الشرعية وإجتهادات الفقهاء، مما يساهم في الحفاظ على الرابطة الزوجية وكذا

رابطتي الأبوة والبنوة، وقد كانت التوجيهات الربانية والتوصيات النبوية والآداب الإسلامية تركز على مكانة الروابط الأسرية التالية: ( الصابوني، 2001، ص 46 )

**1- الرابطة الزوجية:** يعتبر الإسلام الأسرة كيانا مقدسا لذا يحث على الزواج وعلى تكوين الأسرة المسلمة التي يتقوى بها صرح الأمة، لذا يعتبر الزواج ميثاقا غليظا ترتبط به القلوب ويندمج به كل من الطرفين.

وقد وعد الله تعالى الراغب في الزواج بالعون لقوله تعالى: "وانكحوا الأيامى منكم والصالحين من عبادكم وإمائكم أن يكونوا فقراء يغنهم الله من فضله والله واسع عليم".(سورة النور: الآية 32)

كما جعل الإسلام القوامة بيد الرجل، يقول تعالى: "الرجال قوامون على النساء بما فضل الله بعضهم على بعض". ( سورة النساء: الآية 34)

والأصل في الأسرة هو إشتراك الزوجين في تدبير شؤون الحياة الزوجية فيتبادلان الرأي في إتخاذ القرارات دون طغيان لشخصية أحدهما على الآخر ضمن حدود التشاور والتناصح، ونظرا لطول الحياة الزوجية، فمن المحتمل أن يحصل خلاف في أمر معين لذا لابد من وجود شخص يعتبر مسؤولا وقائدا وإلا سادت الفوضى وفسدت شؤون الأسرة، فكان الزوج هو الأنسب لهذه المهمة لما فطر الله فيه من صفات خلقية ونفسية تمنعه من الإنحراف وراء عاطفته في تنشئة ولده والقيام بشؤون أسرته، وهذا يضمن للرابطة الأسرية مقومات السلامة والبقاء. ( الصابوني ،2001، ص 46 )

لذا حرصت الشريعة الإسلامية على درء كل المفاسد التي تعكر صفو العلاقة الزوجية أو تهدد إستمرارها، لهذا قد أحاطت العلاقة بين الزوجين بالعناية والتعهد من حيث حفظ البقاء، فقد أولت رابطتي الأبوة والبنوة إهتماما كبيرا بما يوثق الروابط الأسرية ويحفظ للأسرة تماسكها وإستقرارها، كما أوضحت الشريعة الإسلامية الإجراءات التي تتبعها الزوجة إذا شعرت بكراهية الزوج لها أو إعراضه عنها، إذ عليها أن تحاول إصلاح ما أمكن وبأي وسيلة شرعية كانت لأن هذا خير من الفراق وإنحلال الأسرة. (الصابوني، 2001، ص 60)

**2- رابطة البنوة:** لقد أولى الإسلام الرعاية للأبناء حتى قبل وجودهم وذلك في بذل الجهد في حسن إختيار أمهاتهم إذ تمتد هذه الحقوق لتشمل حسن إختيار الإسم والقيام بالنفقة في حدود الطاقة والرحمة بهم. ( صالح، 1980، ص 25 )

إن صلة الأباء بالأبناء صلة فطرية مدفوعة بحب البقاء الذي يدفع الانسان إلى إفراغ محبته في ذريته وولده إذا يرى في نسله إمتداد لحياته، وإن الوالدين ليبذلان لوليدهما من أجسامهما وأعصابهما وأعمارهما ومن كل ما يملكان من غير تأفف ولا شكوى بل من غير إنتباه ولا شعور بما يبذلان بل وفي

نشاط وفرح وسرور، فالفطرة وحدها كفيلة بتوصية الوالدين لرعاية أبنائهما دون وصاية. (صالح، 1980، ص 25 )

كما يجب على الوالدين إبراز قيمة الفضائل وآثارها الفردية والإجتماعية وإظهار مساوئ الرذائل أمام الطفل بقدر مايتسع له فهمه، وذلك بمراقبته وتعويده على الحياء والإحتشام وأن يحبب إليه الإيثار والعطاء والبذل، ويبعده عن الصبيان الذين عودوا التنعم والرفاهية ولبس الثياب الفاخرة، ومنعه من لغو الكلام وفحشه وتجنيبه الإختلاط بالأبناء ذوي السلوك المنحرف أو العادات السيئة، لأن ذلك يؤثر على سلوكهم. (صالح، 1980، ص 59)

**3- رابطة الأبوة والأمومة:** حرص الإسلام على توقير رابطتي الأبوة والأمومة وإعتبر الإحسان إليهما في صورة قضاء من الله يحمل معنى الأمر المؤكد في المقام الثاني بعد تأكيد الأمر بعبادة الله عز وجل: "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما". (سورة الإسراء: الآية 23 )

وقد أوصى القرآن الأبناء بألا يتأففوا من شيئ يبدوا من أحدهما أو كلاهما وبألا يعاملوهما إلا بما ينعش النفس ويشعرهما بالدفء والحنان من كلام طيب ينم عن الإعتراف بجميلهم وعن التقدير لما كان قد صدر منهما من حسن الصنع. ( قطب ،1992، ص 2221 )

كما أن من مظاهر البر بالوالدين أيضا الإنفاق عليهما وقت الحاجة، حيث يكون ذلك بالقدر الذي يكفيهما ويناسب مستواهما، وفي نفس الإتجاه فقد حذر الإسلام من عقوق الوالدين وإعتبره من الكبائر كما توعد الله عز وجل العاق لوالديه بالخزي في الدنيا والآخرة، وبالتالي يتبين أن الرابطة الأسرية قد نالت إهتماما بالغا وذلك بتأثيرها على السلوك، وتعد هذه القيم بمثابة القيم الحافظة لكيان الأسرة وتماسكها.

### 6-2- بعض القيم الحافظة للتماسك الأسري:

لقد حرصت الشريعة الإسلامية على تطويق الأسرة بدرع من القيم الأخلاقية والمسؤولية الدينية التي تسهم في تنمية معاني التضحية والعطاء في العلاقات الأسرية، ومن بين القيم الحافظة للكيان الأسري نجد :

**1- قيمة العطاء والإيثار:** لم ينظر الإسلام إلى الفرد بوصفه وحدة مستقلة عن المجتمع كما لم ينظر إلى حقوقه على أنها غاية في ذاتها بل إعتبر الفرد وحدة إنسانية في إطار إجتماعي وترتبط بغيرها ممن يشاركونها هذا العيش برباط المصالح المتبادلة والهدف المشترك بإعتباره فردا إجتماعيا. (أسعد، ص 23)

فشيوع قيمة البذل والعطاء والإيثار لا يمكن تحقيقها إلا في أوساط الأسرة التي تدين بالإسلام وتعمل بأخلاقه وقيمه، ويعتبر الوزاع الديني أكبر ضمان لتمسك الأفراد بهذه القيم في تصرفاتهم وتفاعلاتهم الإجتماعية وعلاقاتهم الأسرية وهو ما لاحظه ميخائيل أسعد في الأجيال الماضية حيث يقول: "لقد كان تغلغل الشعور الديني في نفوس الأجيال القديمة حافزا لهم على التضحية والعطاء وكانت قيمة البذل والتضحية من القيم التي يتسابق أبناء الأجيال الماضية على الأخذ بها وتطبيقها في الحياة العلمية وفي العلاقات الإجتماعية، فكان الكبير يحن على الصغير كما كان الصغير يحترم ويساعد الكبير بغير إنتظار لفائدة تأتي أو ضرر يدرأ بل كان كنتيجة لإحساس متغلغل في النفوس بأن التضحية التي يقدمها الإنسان في الدنيا سوف يلقى عنها جزاءا مضاعفا في الدنيا والآخرة. ( أسعد، ص 23 )

**2- قيمة الصبر:** الصبر فضيلة يحتاج إليها الفرد في دينه ودنياه ولابد أن يبني عليها أعماله وآماله لهذا دعا الإسلام للتحلي بقيمة الصبر وقوة الإحتمال، وهذه القيمة لها تجلياتها على الأسرة ودورا في تماسكلها واستقرارها. ( العيسوي، 1993، ص 295 )

ومن أهم الأمور التي تدعم بها الأسرة قيمة الصبر ما يلي:

- الصبر يجعل الفرد قادرا على إرجاء الحاجات المباشرة في سبيل تحقيق إشباع أكثر رفعة وسموا ذلك الإشباع الذي يتحقق بالصورة التي يقبلها المجتمع وتتماشى مع القيم الدينية والأخلاقية.
- قدرة أفراد الأسرة على ضبط الشهوات والملذات وعلى تحقيق الإتزان الإنفعالي وعدم الجزع أو الثورة وشدة الغضب والتهور الذي قد يؤدي إلى تفكك الروابط الأسرية. (العيسوي،1993، ص 296)
- يساعد الصبر أفراد الأسرة وبخاصة الأبناء على مقاومة إغراء الحياة المادية ومباهج الحضارة وترفها، فالصبر مدعاة إلى العفة والشجاعة وإحترام الناس وتحمل أذاهم والعفو عن المقدرة. ( العيسوي، 1993، ص 296 )

**3- قيمة التعاون والتضامن (التكافل الاجتماعي):** التكافل الاجتماعي كما يطرحه الإسلام وتدل عليه نصوص الكتاب والسنة يشمل تربية عقيدة الفرد وضميره وتكوين شخصيته وسلوكه الاجتماعي، ويشمل الأسرة وترابطها وتكافلها، أي أن نظام التكافل في الاسلام يحتوي التشريع الاسلامي كله لأن غاية التكافل هو اصلاح أحوال الناس.

ونظرا لأهمية القيم في دعم التماسك الأسري وتقوية الروابط بين أفرادها، فمن واجب الأسرة غرس هذه القيم في نفوس الناشئة منذ نعومة أظافرهم ولابد لها أن توفر القدوة الحسنة والمثال الطيب الذي يقتدي به. ( العيسوي، 1993، ص 298 )

## 7 - دور الأسرة في اكتساب الأبناء للقيم:

تعد الأسرة المحضن الأول الذي يتم فيه إكتساب القيم من خلال آليات التنشئة الإجتماعية التي تهدف إلى تشكيل الفرد على صورة مجتمعه وصياغته في القالب والشكل الذي ترضيه الجماعة.

والأسرة هي الوحدة الإجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل وهي المسؤولة الأولى عن تنشئته إجتماعيا، كما تقوم بتعليم الطفل النظام الصالح الذي يحقق له الشعور بالطمأنينة، كما توضح له حدود الخير والشر وحدود الحرية والفوضى. ( طبشوش، 2007-2008، ص 132 )

ولهذا يمكن القول أن سلوك الفرد ما هو إلا إنعكاس للتنشئة الإجتماعية التي إكتسبها أولا وقبل كل شيئ في الأسرة، ثم في مختلف المؤسسات الإجتماعية التي يتعامل معها ويتفاعل من خلالها.

وما يساعد الأسرة على تشكيل سلوك الأبناء وصياغة شخصيتهم ونمو قيمهم وأخلاقهم وعواطفهم وميولهم طبيعة شخصية الطفل المرنة والمطاوعة التي يمكن تشكيلها حسب الأهداف التي تضعها التنشئة، إذ أن الطفل يولد حياديا خالي الذهن من أي لون من ألوان الفكر وهو على إستعداد لإعتناق أي قيمة والتمسك بأي عادة. ( طبشوش، 2007-2008، ص 133 )

### 7-1-1- العوامل المؤثرة في التنشئة الأسرية:

تعد التنشئة الأسرية عملية قاعدية في حياة الفرد حيث أنها المحدد الرئيسي والأول لسلوكه، كما أنها العملية الأساسية في بناء شخصيته داخل المجتمع ولهذا فالأسرة تسعى دائما إلى توجيه أفرادها توجيها سليما بالرجوع إلى المعايير والقيم وذلك ليكون متماشيا مع توجهات وثقافة المجتمع.

ومنه تحاول الأسرة بالدرجة الأولى تحقيق أرقى الأهداف فيما يخص تربية أبنائها إلا أن هذه الأساليب تختلف من أسرة إلى أخرى حسب عوامل تتحكم فيها متغيرات متعددة، كشخصية الأباء وخبراتهم الحياتية ومستواهم التعليمي وظروفهم المادية ومركز الطفل بين إخوته، وسنوضح هذه العوامل فيما يلي:

- ✓ **عوامل متعلقة بالوالدين:**

* طفولة الوالدين وخبراتهما الحياتية: إن مشاعر الأباء والخبرات التي مروا بها في طفولتهم يبقى لها الأثر العميق في نفسهم وبالتالي ستظهر في شكل سلوكيات تترجم ما يجول بالعقل الباطن لهؤلاء الأباء، فمنهم من تلقى نوع من أساليب المعاملة الوالدية السلبية كالقسوة والضرب والعنف والحرمان في طفولته فتجده فيما بعد يحاول بطريقة إسقاطية معاملة أولاده بنفس الأسلوب.( الشحيمي، 1994، ص 108 )

كما أن الأباء الذين عانوا الحرمان المادي لفقر والديهم فإنهم يعكسون هذا الحرمان الذي عرفوه في صغرهم من خلال أسلوب معاملتهم لأبنائهم في محاولتهم تعويض ما فاتهم بأي شكل، فنجدهم يسعون لتلبية جميع المطالب والرغبات المادية لأبنائهم بل يعربون عن إستعدادهم لشراء كل ما يحتاجون لدرجة أنهم يشاركونهم في لعبهم ونزهاتهم.

وهناك من الأباء من يرى أبنائه بمثابة المرآة التي يرى فيها شبابه وماضيه، لذا نجده يسعى لتمجيد هذا الماضي من خلال أبنائه، وهكذا يتضح أن طفولة الوالدين وخبراتهما وما يحملانه من ذكريات سعيدة أو أليمة من الماضي من بين العوامل التي قد تنعكس في أساليب التنشئة الأسرية لأبنائهم سواء من الناحية الإيجابية أم السلبية.( طبشوش، 2007-2008، ص 134 )

* المستوى التعليمي للوالدين: يؤثر المستوى التعليمي للوالدين على أساليب نقل القيم والأفكار والمعايير الإجتماعية للأبناء حيث يلعب التعليم دورا بالغ الأهمية في التأثير على شعور الوالدين بكفاءاتهم للقيام بأدوارهم الوالدية، فيكونوا أكثر مرونة في التعامل مع آبائهم وأكثر إعتمادا على الطرق الحديثة في التنشئة، كما يزداد وعيهم وقدرتهم على معرفة ميول أطفالهم وإهتماماتهم وإكتشاف مواهبهم فيحاولون صقلها وإعطائها مجال للإستقلال.

وقد بينت الدراسات علاقة أساليب التنشئة الأسرية بالمستويات التعليمية للأبوين، إذ تشير إلى أنه كلما إرتفع المستوى التعليمي للأبوين كلما كانت طريقة معاملة الأبناء ديمقراطية. (داود، 2004، ص 147)

* الجو المنزلي: يعتبر الجو العاطفي للأسرة من أهم العوامل التي تؤثر في تكوين شخصية الأبناء وأساليب تكيفهم فالحب الدافئ والعاطفة الصادقة التي يمكن أن ينعم بها الطفل تعزز ثقته بنفسه وتكيف شخصيته وتمكنه من مجابهة معترك الحياة.

فإذا كان الجو المنزلي مفعم بالحب والمودة والعطف والهدوء يكون الطفل في الغالب مطمئنا ويشعر بثقته في نفسه وبالإستقرار والثبات، وأما الإضطراب المنزلي والمشاجرات والنزاعات بين الآباء فإنها من أقوى العوامل التي تؤدي إلى فقدان ثقة الطفل بنفسه، نتيجة لفقدانه لإطمئنانه للجو المنزلي. ( داود، 2004 ،ص 148 )

- ✓ **عوامل متعلقة بالأبناء:**

* جنس الإبن: إن إنجاب الأطفال وبخاصة الذكور يعد من أكبر دعائم التماسك بين الزوجين ومن أهم العوامل تثبت الزوجة في حياتها الزوجية، إذا أن الزوجة التي يقتصر إنجابها على البنات يكون مركزها عند زوجها وأهل زوجها غير مستقر فتعيش في قلق دائم وهم مستمر وذلك أن إنجاب الذكور من الأمور ذات القيمة المرغوب فيها خاصة في المناطق الريفية في مجتمعاتنا. ( دياب، 1980، ص306 )

* موقع الإبن في الأسرة: تتأثر أساليب المعاملة الوالدية للطفل بموقعه بين أخوته إذا يكون للإبن الأكبر أسلوب يختلف عن الإبن الثاني والثالث، كما أن الإبن الأصغر له وضع خاص في الأسرة أما الطفل الوحيد في الأسرة فأسلوب تنشئته لها ظروفها المميزة. (الشحيمي، 1994، ص 104)

• الإبن الأكبر: يعتبر الإبن الأول أو البكر التجربة الأولى للوالدين مما يجعل أسلوب التنشئة الأسرية لهذا الطفل يسودها طابع الحرص والحماية الزائدة للطفل نظرا لقلة خبرة الوالدين في مجال رعاية الأبناء.

• الإبن الأصغر: يكون الأباء في هذه المرة قد إكتسبا خبرة ودراية كافية في أسلوب رعاية الأبناء من خلال التجربة الأولى مع الطفل الأكبر، فتقل التوترات والقلق والتخوف من الفشل الذي ينجم عن قلة الخبرة والتجربة.

• الإبن الوحيد: يحتل الإبن الوحيد مكانة خاصة في الأسرة يحث يلقى الرعاية والعطف الزائدين وقد تفرض عليه الرقابة والتوجيه الشديدين من طرف الوالدين مما يعيق تصرفاته بمفرده.( الشحيمي، 1994، ص 105)

## 7-2- أساليب الأسرة في نقل القيم للأبناء:

### 7-2-1- أساليب سوية:

✓ أسلوب القدوة: تعتبر القدوة من أنجع الوسائل المؤثرة في إكساب الأبناء للقيم وإعدادهم خلقيا وتكوينهم نفسيا وإجتماعيا وما يزيد في فعالية القدوة وتأثيرها في نفوس الأبناء وجود الميول الفطرية للإقتداء والتقليد، وهي ميول تربوية ذات أثر بعيد وعميق في تكوين الشخصية إدراكيا وسلوكيا.

وتعد القدوة في الوالدين أول ما يقع عليه نظر الطفل وإدراكه قبل أي سلوك خارج نطاق الأسرة لذا فإن أهم ما ينبغي أن يراعيه الوالدين أن يكونا صورة مشرفة بالقيم والفضائل لدى أبنائهم حتى يسيروا على الدرب وعلى نفس المنوال، وأن يدركا أن التوجيه بالقدوة والأسوة الحسنة أبلغ أثرا من التوجيهات اللفظية والأوامر.

ولا يكفي أن يعطي الوالدان لأبنائهم القدوة الصالحة في نفسيهما فحسب بل ينبغي ربطهم بالقدوة الأولى "محمد صل الله عليه وسلم " وذلك بتعليمهم سيرته العطرة وأخلاقه الكريمة. ( عدس، 2000،ص 11)

✓ أسلوب الحوار والموعظة: يعد الحوار قيمة حضارية وإنسانية ودينية يجب أن يعمل بها الأباء في ممارستهم اليومية التربوية، فهو أساس التفاعل الدائم بين الأطراف المتحاورة إذ يزيل الغموض

ويوصل إلى كشف الحقائق التي تغيب عن ذهن الأولياء والمتعلقة بحياة أبنائهم خاصة في مرحلة الشباب والمراهقة.

ويعتبر الحوار من أحسن الوسائل المؤدية إلى الإقناع وتغيير الإتجاه الذي يدفع إلى تعديل السلوك إلى الأحسن ويساعد في ترويض النفوس على قبول النقد وإحترام آراء الآخرين، يقول تعالى: " ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن إن ربك هو أعلم بمن ضل عن سبيله وهو أعلم بالمهتدين". (سورة النحل: الآية 125 )

لذا فمن واجب الأباء إحترام آراء الأبناء ويقللوا من فرص القيود عليهم ويستمعوا لوجهة نظرهم وآرائهم بكل جدية وإهتمام، لأن مهمة الوالدين هي الإصغاء لما يعرضه عليهم أبنائهم بكل عناية وإهتمام وأن يأخذوا ما يقولونه على محمل الجد وأن يتجنبوا التسلط أو الإستبداد بالرأي، ويبتعدوا عن جميع الإنفعالات والتوترات ويجب على الأسرة أن تجعل النصائح والمواعظ التي تقدمها للأبناء في شكل أوامر ونواهي فيحس أنه محاصر من طرف أسرته. ( عدس، 2000، ص12)

✓ أسلوب الرقابة والضبط: يعتبر الضمير أو الرقيب الداخلي من أرقى وسائل الضبط الإجتماعي إذ يتكون وينمو في الفرد منذ صغره وذلك لما يلقاه من قدوة في الأباء وجيل الكبار، ومن خلال الأوامر والنواهي والمرغوب فيه والمرغوب عنه التي يدركلها من توجيهات الأسرة وضبطها ورقابتها وينمو ضمير الإبن من خلال تفاعله في الأسرة ومع الوالدين والإخوة والأهل، لذا فمن واجب الأسرة أن تربي الضمير في أبنائها منذ الطفولة المبكرة ليكون له درعا واقيا من كل أنواع الضغوط والتأثيرات والتيارات الجارفة وهذا لا يعني أن تبقى الأسرة بعيدة عن مراقبة تصرفات الإبن، ويجب أن تكون هذه الرقابة معتدلة ووسطية وألا يكون تركيز الأسرة على رصد أخطاء الطفل أولا بأول بل يجب أن ينصب تركيزها على أسباب وقوع الخطأ في تصرفات أبنائها والتفكير في أفضل الطرق لعلاجه. (العيسوي، 2011، ص 211 )

✓ أسلوب الوسطية والإعتدال: يعتمد هذا الأسلوب على العقلانية والتوازن بين الحزم واللين في تنشئة الأبناء بتجنب القسوة الزائدة والتدليل المفرط وكذلك تفادي التذبذب بين الشدة واللين والتوسط في إشباع حاجات الأبناء الجسمية والنفسية والمعنوية بحيث لا يعاني من الحرمان ولا يتعود على الإفراط في الإشباع، كما يجب تعويده على جرعات من الفشل والإحباط لأن الحياة لا تعطيه كل مايريد دائما، ويعتمد هذا الأسلوب على وجود تفاهم بين الأب والأم. (العيسوي، 2000، ص186)

فالعلاقة السوية والمتوازنة بين الأبناء والوالدين تقوم على التقبل الوالدي الذي يتضمن كل أشكال الإتجاهات التي توفر إشباع حاجة الأبناء للحب والعطف والرعاية وتقبل أفكارهم وطموحاتهم وتفهم مشكلاتهم وتشجيعهم على الإكتشاف والإستطلاع والإنجاز.

وقد دلت الدراسات العلمية أن هناك علاقة إرتباطية دالة بين تقبل الأباء لأبنائهم وتوازنهم وإعتدالهم في المعاملة وبين الإنسجام الأسري حيث أن تبني الطفل لقيم ومعايير الوالدين يعتمد على مقدار الحب والدفء الذين يحاط بهما، وأن نمو الضمير عملية توحد الطفل مع والده لأن الطفل الذي يتوحد مع والده يكون أسرع في تبني المعايير السلوكية لهذا الوالد. ( عبد اللطيف وخليفة، 1992، ص 76)

**7-2-2- أساليب خاطئة :**

✓ أسلوب التسلط والقسوة: يتبع بعض الأباء أسلوب السلطة والإستبداد والصرامة والقسوة في معاملة أبنائهم وفي توجيههم إلى المعايير الإجتماعية إعتقادا منهم بأن هذه السلطة تمثل النظام الأسري الأصلح لتقويم الأبناء، كما يعتقد الكثير من الأباء أن القواعد والنظم والأحكام والضبط داخل الأسرة هي من الأمور الناجحة في تهذيب الأطفال والمراهقين وتوجيههم.

ومن بين العوامل المؤدية لهذا الأسلوب نجد خبرة الأباء وما تعرضوا له من تجارب في طفولتهم ونوع التربية التي تلقوها والخبرات والأحداث التي مروا بها، فالأسلوب التسلطي يعتمد على التهديد والتأنيب والعقاب كما يتجلى في فرض الوالدين لأرائهم على الأبناء وقمع الحرية الفكرية وإبداء الرأي. (ديماس، 1999، ص142 )

✓ أسلوب الحماية الزائدة والتدليل: ويتمثل هذا الأسلوب في مغالاة الوالدين في العناية بكل حاجات الإبن المعنوية والبدنية وتحقيق جميع رغباته النفسية وفرط المحافظة عليه والدفاع الدائم عنه عندما يخطئ والمبالغة في مدحه والثناء عليه وحمايته الدائمة من الخبرات الحزينة، والتبدير والإنفاق عليه ومساعدته في كل صغيرة وكبيرة تعرض له.

لأن هذا الأسلوب من التنشئة الأسرية يمكن أن يؤدي إلى إنعكاسات خطيرة توقع الأسرة في مشكلات مستقبلية تهدد إستقرارها، حيث يترتب عن التهاون والتراخي في معاملة الأبناء تكوين شخصية رخة إنهزامية وإتكالية غير قادرة على تحمل المسؤولية، وعاجزة عن تقبل مواقف الفشل والإحباط ولديها نزعات إنطوائية فردية وملامح الأنانية وحب التملك. ( حسن، ص275 )

✓ أسلوب الإهمال والنبذ: ويتمثل هذا الأسلوب في إهمال الوالدين لحاجات الإبن وتجاهل رغباته المادية والنفسية والمغالاة في نقده وتهديده وعقابه، وعدم الإهتمام بمشاكله وتفضيل أحد إخوته عليه ومطالبته دائما بما هو فوق طاقته وتهديده بالطرد وحرمانه من العطف والحنان.

ويتجلى الإهمال والنبذ أيضا في عدم الرعاية والتوجيه وعدم الإهتمام بتشجيع الإبن على السلوك الحسن أو معاقبته على السلوك السيئ، والأباء الذين يمارسون مثل هذا الأسلوب في التنشئة لا يوجد

لديهم غالبا ما يقدموه لأبنائهم، كما لا يوجد لديهم قواعد واضحة لتنشئة الأبناء إذ أن فاقد الشيء لا يعطيه. (عبد الله وخليفة، 2001، ص 233 )

✓ أسلوب التذبذب: ويشمل هذا الأسلوب على جانبين يتعلق أولهما بعدم إنتهاج الأباء لأسلوب مستقر طابعه التميز، كأن تكون معاملتهما قاسية حينا ومتسامحة حينا آخر، أما الجانب الثاني فيتمثل في عدم توافق أسلوب الأم مع أسلوب الأب في تربية الأبناء، كأن يوجه الأب أبناءه إلى أشياء معينة وتوجههم الأم إلى نقيضها، ويظهر هذا الأسلوب نتيجة عدم التفاهم بين الأم والأب في إتباع طريقة محددة في التعامل مع الأبناء أو عدم حسم المواقف بحكمة وثبات، فتارة يعاقب الإبن وتارة أخرى يثاب على نفس العمل. ( عبد الله وخليفة، 2001، ص 232 )

ويترتب عن أسلوب التذبذب في تنشئة الأبناء إنعكاسات عديدة منها إختلال ميزان التوقعات الحاكم لعلاقة الوالدين بأبنائهما، بحيث يدرك الإبن أن سلوكه قد يعود حينا بعائد وحينا بعائد مناقض له، وأن سلوكه قد يمدح من جانب الأم ويعاقب من جانب الأب، فلا يمكن في هذه الحالة للإبن أن يتوقع ما الذي يمكن أن يفضي إليه سلوكه. ( عبد الله وخليفة، 2001، ص 232 )

والأسرة الجزائرية مثل غيرها من الأسر في العالم تتبع أساليب متعددة في نقل القيم والمعايير والإتجاهات للأبناء، وهذه الأساليب تتباين حسب خصائص الأسرة الجزائرية والقيم السائدة فيها وطبيعة العلاقات الأسرية بين أفرادها.

## 8- خصائص الأسرة الجزائرية :

سنحاول أن نقدم بعض خصائص الأسرة الجزائرية وإبراز أهم ملامح الأساليب التي يتبعها الآباء في نقل القيم لأبنائهم في الأسرة الجزائرية بشكليها التقليدي والمعاصر وإذا كانت هذه الخصائص تتقارب في بعض السمات نظرا لإنتقال الإرث الثقافي والحضاري من الأسرة التقليدية إلى الأسرة الحديثة، فإنه توجد بعض الإختلافات التي عرفتها المجتمعات العربية ومنها المجتمع الجزائري.

### 8-1- خصائص الأسرة الجزائرية التقليدية :

- **القيم السائدة في الأسرة الجزائرية:**

الأسرة الجزائرية التقليدية هي أسرة كبيرة أو ممتدة يعيش في أحضانها عدة أسر أو خلايا زواجية تحت سقف واحد "الدار الكبيرة" ويمكن أن يعيش في هذه الدار مابين عشرون إلى ستون فردا، ومابين ثلاثة إلى أربعة أجيال متعاقبة، وتقوم "الدار الكبيرة" بدور التماسك الأسري وتوفير الأمان لأفرادها، والمحافظة على الأقارب في وضعية تجمع وتعاون دائم.

وتعتبر العائلة قيمة أخلاقية وروحية لجميع أفرادها، فكلمة عائلة كلمة جديدة لها وزنها وإعتبارها ولايمكن أن تكون موضوعا للهزل أو التفكه في المجالس، فهي مشحونة بعواطف أحاسيس الإحترا م والقداسة. ( طبشوش، 2007-2008، ص 151 )

ويتجلى نسق القيم الذي ترتكز عليه الأسرة التقليدية في القيم الدينية والروحية والأخلاقية، وهي قيم تعلو على الروح المادية، حيث نجد سيادة قيمة البركة والوفاء والصفاء، وإعتبار الغنى في القلوب أعظم من الكسب المادي وقيمة الشرف والكرامة التي يكتسبها الشخص بتصرفاته وبأخلاقه وتدينه وتسييره.

( طبشوش، 2007-2008، ص 151 )

ومن القيم السائدة في الأسرة الجزائرية قيمة الإدخار والتقشف، حيث تتميز الأسرة التقليدية ببساطة العيش، والإقتصار على ضروريات الحياة، وعدم التطلع إلى الكماليات.

وتسود الأسرة الجزائرية أيضا قيمة الولاء والوفاء للأجداد في أغلب شؤون الحياة الإجتماعية للفرد، ويعتبر هذا الولاء إرغام طوعي يتحمله الفرد ويتقبله عن طيب خاطر، وهذا الإنصياع للجماعة يكون مبنيا على إحترام الناس والأهل، كما يكون قائما على تحريم النزعة الفردية في الجماعة، إذ يتعين على الفرد أن يراعي مصلحة الجماعة ويقدمها على مصلحته الشخصية. ( طبشوش، 2007-2008، ص 152 )

- **العلاقات الأسرية في الأسرة الجزائرية :**

تعد العلاقات الأسرية المحدد الرئيسي لأساليب التنشئة الأسرية، فمن خلال هذه العلاقات يكون التفاعل الإجتماعي بين أفراد الأسرة، فبواسطتها يتم نقل القيم للأبناء وتتمثل هذه العلاقات في علاقة الوالدين فيما بينهما، علاقة الأب بأبنائه، علاقة الأم بأبنائها، ثم علاقة الأخوة فيما بينهم. ( طبشوش، 2007-2008، ص ص 152-153 )

- ✓ **العلاقة بين الوالدين:**

تتميز هذه العلاقة بالتماسك العائلي والتكامل والمساهمة في تطبيق وتدعيم القيم العائلية ولا مكان للتعارض والصراع بين الرجل والمرأة في العائلة التقليدية، إذ تتميز العلاقة بين الرجل وزوجته بطابع الإحترام المتبادل والحشمة حيث يتحرج الرجل من مناداة زوجته بإسمها، كما يتجنب المناقشة الطويلة معها أو الإستئناس بالحديث إليها، والرجل لا يعطي أهمية للنزاعات الموجودة بين زوجته وبقية نساء العائلة كالأم أو الأخوات أو زوجات الإخوة، ويحرص ألا يخرج سوء التفاهم الحاصل بين النساء خارج حدود المنزل، كما يتجنب الحديث عن مشاكل النسوة في مجلس الرجال. ( طبشوش، 2008،2007، ص 153)

✓ **علاقة الأم بالأبناء :**

المرأة تفرض إحترامها في العائلة من خلال إنجابها للأبناء وخاصة الذكور، وكلما أنجبت المرأة عدد أكبر كلما زاد تحسن وضعها في العائلة، وذلك نظرا لأهمية الأبناء في حياة المرأة العالية، فإنها تحيط أبنائها بعواطف الحنان والمحبة والرعاية وتعد العلاقات المرهفة بين الأم وأبنائها همزة وصل في العلاقات بين كل أفراد العائلة.

✓ **علاقة الأب بالأبناء:**

❖ علاقة الأب بالولد: هناك رابطة حنان قوية بين الأب والإبن، فالأب ينتظر بتلهف إنتماء الإبن له، وأن يظهر الولد إعتزازه بهذا الإنتماء ويبدي الولاء والوفاء والإحترام لسلطة الأب، وأن يتصرف الإبن وفق القيم التقليدية للعائلة.

لذا فإن الأب يوجه إبنه في تصرفاته وأفعاله، ويحرص على تدينه ووعيه فيسهر على تحفيظه القرآن وتعليمه مبادئ الدين الحنيف، كما يعمل على حمايته ونصرته أثناء النزاعات في الجماعة، ويقسم المهام بين أبنائه ويدير الشؤون الإقتصادية للعائلة.

وعلاقة الأب بالإبن الأكبر تكون أكثر تميزا، لأن هذا الإبن هو المرشح للنيابة عن أبيه في الكثير من المهام والأدوار، وهذه العلاقة تعبر عن المعنى الدقيق للتضامن والتكافل.

❖ علاقة الأب بالبنت: تمثل البنت رمزا لشرف العائلة ولنقائها وفخرها، لذلك كانت المحافظة على عرض البنت وعفافها من أوجب واجبات الآباء، وتأتي على رأس قائمة الإهتمامات التي تشغل بالهم ولا تبارحهم حتى تتزوج، لأنه كلما زادت قيمة الحياء لدى الفتاة كلما إرتفعت قيمتها في نظر أهلها، وذلك دليل على حسن تربيتها وأدبها وقوة تمسكها بالقيم العائلية التقليدية. (طبشوش، 2007-2008، ص 154 )

✓ **العلاقات بين الإخوة :**

❖ العلاقة بين الإخوة الذكور: يمثل السن العامل الأكثر تأثيرا في تمايز العلاقة بين الإخوة، فالأخ الصغير من واجبه إحترام الأكبر منه وأن لا يناديه بإسمه، بل عليه أن يضيف لها قبلا كلمة "دادا" أو "خويا"، فالعلاقة بين الإخوة تبقى عادية طيلة مدة الطفولة. (طبشوش، 2007-2008، ص 155 )

❖ علاقة الأخ بالأخت: في العائلة الجزائرية التقليدية لم تكن هناك علاقة حميمية وودية بين الأخ وأخته، إذ أن الولد يلتصق بالرجال منذ الطفولة المبكرة، فيقوم الأب بتلقينه واجباته المستقبلية وكيف يصبح إبن عائلة ومصدر فخر وإعتزاز، أما البنت فتكون أكثر إلتصاقا بأمها وتشرع مبكرا في تعلم شؤون الخدمة المنزلية اليومية.

وينشأ الولد منذ الصغر على عدم التعلق كثيرا بأخته، لأن هذا التعلق قد يترتب عنه مضاعفات نفسية سلبية لعدم قدرته تحمل فراقها للعائلة عندما تتزوج، أما الأخت فإن الإخوة يبادلونها الإحترام

ويكونون لها سندا في كل المواقف والمشكلات التي قد تعترضها في حياتها الزوجية. (طبشوش، 2007-2008، ص 156 )

**8-2- خصائص الأسرة الجزائرية الحديثة :**

إن الأسرة الممتدة لم تعد الشكل التقليدي الذي يتميز به المجتمع الجزائري في الوقت الراهن خصوصا في المدن الكبرى أين ينتشر شكل الأسرة البسيطة أو النووية، وهذا لايعني أن النسق الأسري قد أصابه الخلل، وإنما يعود ذلك إلى محاولة الأسرة تحقيق التكيف مع المتغيرات الإجتماعية والثقافية والإقتصادية التي تحدث في المجتمع، ومن أهم الخصائص التي تتميز بها الأسرة الجزائرية الحديثة ما يلي:

- ✓ **تقليص حجم الأسرة:**

تتميز الأسرة الجزائرية الحديثة بالشكل الزواجي الصغير، وتتكون من الزوج والزوجة الأبناء غير المتزوجين، وهي أسرة بسيطة تدير شؤونها بنفسها وتبحث عن الإستقلالية والإنفراد في مسكنها.

إذ أصبحت الأسرة الجزائرية تميل أكثر إلى صغر حجمها وهذا ما يدل على التغير الثقافي في الأسرة الجزائرية، فالأسرة النووية الحديثة هي نتيجة لإنشذار الأسرة الممتدة أمام ظروف التمدن والتمدرس وهذه الأسرة تختلف عن الأسرة التقليدية الأم، حيث يكون نمط الحياة للزوجين مختلف عن النمط التقليدي، وقد أدى ضيق المسكن إلى التقليص من حجم الأسرة كما أن هذه الأسرة تعتمد في داخلها على أجر منتظم وفي أغلب الأحوال نجد أن الزوجة تكون قد حصلت على مستوى تعليمي معين يسمح لها بإعادة النظر في دورها التقليدي، ويعطيها قدرا من حرية إختيار النوذج العصري للحياة. ( لبديري، 2005، ص 54 )

- ✓ **تغيير المكانة الإجتماعية للمرأة:**

لم تعد المرأة الجزائرية الحديثة هي تلك البنت أو الزوجة المنعزلة والمتحفظة أمام الرجل إذ نشأت وضعية جديدة للمرأة داخل الأسرة ولم تعد تحت سلطة الأب، الأخ، الزوج , والحماة ومع أن المرأة تراعي إحترام وطاعة أبويها إلا أن وضعيتها الجديدة تسمح لها بأخذ الكلمة وإتخاذ المبادرة وتسيير حياتها الخاصة، مع تجنب الوقوع في الإصطدام الحاد مع أفراد أسرتها، وذلك ساعد في إنتشار التعليم في الجزائر بدرجة كبيرة في تغيير المركز الإجتماعي للمرأة والأسرة والمجتمع، كما أن المرأة الجزائرية شهدت في مجال العمل تطورا كبيرا يتناسب مع التطور في المستوى التعليمي وإرتقائها في سلم درجاته، فعندما نزلت المرأة إلى ميدان العمل شعرت بقيمتها الإقتصادية وبأنها أصبحت سيدة الموقف، ومن ثم أدركت أنه لا داعي لتحمل القيود التي كان يفرضها عليها الرجل وأنه ليس هناك ما يبرر إستناكتها وخضوعها

للرجل، الأمر الذي جعلها تفرض شخصيتها بل وتنازع الرجل في السيادة على الأسرة. ( الخشاب، 1985، ص 84 )

✓ **إنحصار سلطة الأب:**

أخذت سلطة الأب في الأسرة الجزائرية تنحصر مما أدى إلى تغيير في المفاهيم السائدة عن الأسرة وخصائصها ووظائفها والعلاقات السائدة ومراكز الإدارة والسلطة فيها، والتي أصبح للأم والأبناء دورا كبيرا فيها، فقد تحول وضع الأب الجزائري من السيطرة في العائلة إلى وضع يتميز بعدالة أكبر ومن رئيس تسلطي إلى رئيس ديمقراطي، كما أن هالة الإحترام التي كان يتمتع بها الأب بصفته الكفيل لضمان القيم الموروثة من الأجداد بدأت تتراجع وأصبح الإبن يتمتع بجزء منها بفضل نجاحه في دراسته وفي حياته المهنية والتي تعتبر نجاحا وفخرا للأب أيضا.

ومن بين العوامل التي أدت إلى تراجع سلطة الأب في الأسرة الحديثة هو ما تمتاز به هذه الأسرة الفردية والإستقلال الذاتي لأفرادها، فالأب دائم الإنشغال خارج المنزل والأم العاملة لها غالبا إرتباطات وإلتزامات بميدان العمل، والأطفال يبدءون منذ فترة مبكرة في الإنخراط في بيئات خارج نطاق الأسرة كالحضانة والمدرسة وجماعة اللعب ووسائل الترفيه المختلفة وفي مقدمتها القصص والكتب التي ترافق مستواهم. ( عواشرية، 2003، ص 127 )

✓ **شيوع ثقافة الإستهلاك المادية:**

أصبحت الأسرة الجزائرية الحديثة تتطلع إلى حريات أوسع وإلى إستهلاك أكثر لمظاهر الحضارة، وإنتشرت هذه النزعة حتى في أبسط الأسر وأرقها حالا، وعموما فإن الأسرة الجزائرية ليست بمعزل عن التغيرات الثقافية والحضارية التي تحدث على المستوى العالمي، فهي في تفاعل مستمر مع هذه التغيرات، فهي تسعى لمسايرة ومواكبة التغيرات والتطورات التي يشهدها العالم المعاصر في شتى المجالات، وهي في نفس الوقت تسعى للمحافظة على هويتها وخصوصياتها الثقافية والقيمية.

ومنه فإذا إستطاعت الأسرة الجزائرية المعاصرة أن تحقق على مستواها التوازن بين التغيير في الحاضر والتجذر في الماض فإن هذا التوازن سيكون كفيلا بضمان إستقرارها وتماسكها وإرتقائها، أما إذا إختل هذا التوازن فإنه يعرض أفراد الأسرة للإستقطاب الحاد مابين التبعية الكاملة للنموذج الغربي أو الإنعزال التام، إلا أنه يبقى الخيار الوحيد أمام الأسرة الجزائرية والعربية هو مجابهة الإختراق الذي يهدد كل الثقافات والقيم التي تعرض الأسرة إلى أزمات عديدة وفي مقدمتها أزمة القيم الأسرية. ( السويدي، 1990، ص 89 )

## خلاصة:

إن موضوع القيم من الموضوعات المهمة، التي إهتمت بها العلوم الإجتماعية، وقد أمدت الدراسات والبحوث السابقة للباحثين برؤية واضحة عن القيم الأسرية التي يكتسبها الطلبة، كما أوضحت هذه الدراسات والبحوث السابقة أهمية القيم في تعديل سلوك الأفراد وتوجيهه، فضلا عن تلبة حاجياتهم وإشباع رغباتهم، وجاءت هذه الدراسة للكشف عن القيم الأسرية في كتب التربية الإسلامية وبيان أهميتها في تنمية شخصية الأفراد.

## قائمة مراجع الفصل الأول:


1) إبن منظور. ( 1992 ). **لسان العرب**. ط3. بيروت: دار إحياء التراث، ج 11 .

2) الفيروز، أبادي ومحمد بن يعقوب.(1991). **القاموس المحيط**. ط1. بيروت: دار إحياء التراث العربي .

3) أحمد، ذكي بدوي. (1979). **معجم العلوم الاجتماعية**. بيروت: مكتبة لبنان .

4) عبد الله، عقله مجلي الخزاعلة. ( 2008 ). **الصراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية في الإدارة التربوية**. ط1. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع .

5) عبد اللطيف، محمد خليفة. (1992). **إرتقاء القيم: دارسة نفسية سلسلة علم المعرفة** (العدد 160). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب .

6) الجلاد، محمد زكي. ( 2005 ). **تعلم القيم وتعليمها**. عمان: دار المسرة للنشر والتوزيع .

7) حامد، عبد السلام زهران. ( 1971). **علم النفس الإجتماعي**. القاهرة: دار عالم الكتب .

8) مثيب، بن محمد بن عبد الله البقمي .(2007-2008). " **إسهام الأسرة في تنمية القيم الإجتماعية لدى الشباب**. " رسالة ماجستير , قسم التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .

9) فاير، بن عبد الله سفير القرشي. (2008-2009). " **القيم المتضمنة في مقرر الحديث للصف الثالث متوسط ومدى تعزيز المقرر لهذه القيم**. " رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .

10) زكريا، عبد العزيز. ( 2002 ). **التلفزيون والقيم الإجتماعية للشباب والمراهقين**. مصر: مركز الاسكندرية للكتاب .

11) ماجد، الزيود. ( 2006 ). **الشباب والقيم في عالم متغير**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

12) إسماعيل، عبد الفتاح الكافي. (2005). **موسوعة القيم والأخلاق الاسلامية**. مصر: مركز الاسكندرية .

13) هند، بنت ناصر بن عبد الله الرخيمي. ( 2001-2002 ) ." **القيم الأسرية المتضمنة في كتب التربية الأسرية للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.**" رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة محمد بن سعود الاسلامية، المملكة العربية السعودية .

14) عبد الله، محمد القحطاني. ( 2009 ) ."**القيم والعادات الإجتماعية لدى العمالة المنزلية ومقارنتها بالقيم والعادات لدى الأسرة السعودية** ."رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية .

15) حسن، عبد الباسط. ( 1982). علم الاجتماع .القاهرة: مكتبة غريب .

16) مصطفى، الخشاب. (1985). **دراسات علم الإجتماع العائلي**. ط 1. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع .

17) عبد الرحمن، الصابوني. ( 2001 ). **نظام الأسرة وحل مشكلاتها في ضوء الإسلام**. ط 1. دمشق: دار الفكر .

18) القرآن الكريم .

19) سعاد، إبراهيم صالح. ( 1980 ). **علاقة الأباء بالأبناء في الشريعة الإسلامية**. ط3 .القاهرة: مؤسسة دار التعاون .

20) سيد، قطب. ( 1992 ). **في ظلال القرآن**. ط 10. مجلد 4. دار الشروق .

21) يوسف، أسعد. **رعاية الشيخوخة**. القاهرة: مكتبة غريب .

22) عبد الرحمن، محمد العيسوي. ( 1993 ) .**علم النفس الأسري وفقا للتصور الإسلامي العلمي**. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع .

23) نسيمة، طبشوش. ( 2007.2008 ). " **القنوات الفضائية وأثرها على القيم الأسرية للشباب.**" رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع والديمغرافيا، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

24) محمد، أيوب الشحيمي .( 1994 ). **دور علم النفس في الحياة المدرسية**. ط1. بيروت: دار الفكر اللبناني .

25) عبد الباري، محمد داود. ( 2004 ) .**الصحة النفسية للطفل**. ط1. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع .

26) فوزية، دياب. ( 1980). **القيم والعادات الإجتماعية**. بيروت: دار النهضة العربية .

27) محمد، عبد الرحيم عدس. ( 2000 ). **تربية المراهقين**. عمان: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع .

28) عبد الرحمن، محمد العيسوي. (2011) .**التربية النفسية للطفل والمراهق** .ط1. بيروت: دار راتب الجامعية .

29) عبد الرحمن، محمد العيسوي. ( 2004 ). **جنوح الشباب المعاصر ومشكلاته**. ط1. بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية .

30) محمد، راشد ديماس. ( 1999 ). **سياسات تربوية خاطئة:سلسلة قواعد وفنون التعامل مع الأطفال**. ط1. بيروت: دار إبن حزم .

31) محمود، حسن. **الأسرة ومشكلاتها**. دار المعرفة الإسكندرية .

32) معتز، سيد عبد الله , وعبد اللطيف محمد خليفة. ( 2001 ). **علم النفس الإجتماعي. القاهرة:** دار غريب .

33) مليكة، لبديري. (2005). **الزواج والشباب الجزائري،إلى أين؟**. الجزائر: دار المعرفة .

34) السعيد، عواشرية .(2003). " **الأسرة الجزائرية ...إلى أين ؟** ". مجلة العلوم الإنسانية، العدد 19، جامعة منتوري، قسنطينة .

35) محمد، السويدي. ( 1990 ). **مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري**. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

# الفصل الثالث: المناهـــج التربويـــــة

تمهيد

1- الفرق بين المنهج والمنهاج

2- مكونات المنهاج التربوي

3- أنواع المنهاج التربوي

4- أسس بناء المنهاج التربوي

5- أساليب تطوير المنهاج التربوي

6- خطوات تطوير المنهاج التربوي

7- المنهاج التربوي في ظل الإصلاحات

8- منهاج التربية الإسلامية

خلاصة الفصل

قائمة مراجع الفصل

**تمهيد:**

يعتبر موضوع المنهاج التربوي من المواضيع الهامة، حيث أفلح هذا الموضوع في إستقطاب إهتمام الباحثين والعلماء على إختلاف إنتماءاتهم العلمية والإيديولوجية، ومازال هذا الإهتمام يتعاظم بمرور الزمن كما أصبحت الحاجة ملحة إلى البحث والكشف عن دور المنهاج التربوي والأهداف التي يسعى إليها في حساب التلميذ للمعارف والمعلومات وترسيخ القيم الإجتماعية، ومنه هذا الفصل من الدراسة يتطرق إلى الفرق بين المنهج والمنهاج وأهم مفاهيم المنهاج التربوي وكذلك مكوناته وأنواعه وأسسه وأهم الإصلاحات التربوية التي طرأت عليه، بالإضافة إلى منهاج التربية الإسلامية.

## 1- الفرق بين المنهج والمنهاج:

### 1 – 1 – مفهوم المنهج:

**• لغة:**

كلمة "المنهج" في اللغة مشتقة من "النهج" ومعناه: الطريق أو المسار، وعليه فالمنهج لغة يعني:

"وسيلة محدودة توصل إلى غاية معينة ". ( الوكيل والمفتي، 1999، ص 5 )

ويعرف إبن منظور المنهج بأنه: "الطريق البيّن الواضح". (ابن منظور، ص 4554)

قال الله تعالى: "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا"، فكلمة "منهاج" الواردة في الآية الكريمة معناه: الطريق الواضح. ( سورة المائدة: الآية 48 )

**• إصطلاحا :**

يعرف "دولاندشير" المنهج بأنه: "الخبرات التربوية والمعرفية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا ينسجم والأهداف المسطرة".

أما "رومين" فيعرف المنهج بأنه: "كل الخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل الصف أو خارجه". ( بحري، 2012، ص 17 )

ويعرف صلاح ذياب هندي المنهج على أنه: "مجموع الخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يعدها المجتمع لتربية الأفراد وإعدادهم في ضوء البيئة الإجتماعية ومايهدف إلى تحقيقه من آمال وإنجازات مستقبلية ".

في حين يرى أحمد حسن اللقاني بأن المنهج هو "مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها وإتاحة الفرصة للمتعلم للمرور بها، وهكذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلميذ، وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات إجتماعية أخرى تتحمل مسؤولية التربية ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير". (طيبي ، 2013 ، ص 226)

**•إجرائيا:**

المنهج هو "برنامج من الأنشطة مخطط بطريقة تجعل التلاميذ يحققون بقدر إمكانياتهم وإستعداداتهم أهدافا معلومة ومحددة ".

## 2-1 مفهوم المنهاج:

**• مفهوم المنهاج التربوي:**

يرى الكثير من المختصين في المناهج وطرق التدريس أمثال ( عبد الموجود، 1984 ،ص 11) أن المنهاج التربوي هو: "مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة ".

وفي مجال المناهج لا يختلف معنى المنهاج في جوهره عن كونه وسيلة منظمة ومحددة تساعد في الوصول إلى غاية محددة، فبالرجوع إلى الكتابات في هذا المجال نجد هناك مفهوم تقليدي للمنهاج التربوي ومفهوم حديث.

**• المفهوم التقليدي للمنهاج التربوي:**

لقد قدم كل من ( مرعي والحيلة ، 2001 ص 22 ) مجموعة من التعاريف للمنهاج بمفهومه التقليدي تتلخص فيما يلي:

- ✓ كل المفردات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها.
- ✓ تنظيم معين لمفردات دراسية مثل: مناهج الإعداد الجامعية ومناهج الإعداد للحياة أو العمل.
- ✓ كل المفردات التي تقدم في مجال دراسي واحد مثل: منهاج اللغة العربية، منهاج العلوم ومنهاج الرياضيات.
- ✓ ما يختاره التلميذ من مفردات.
- ✓ المادة الدراسية التي تتناول أكبر قدر من المعرفة والمعلومات والحقائق.
- ✓ عملية نقل المعلم للمعلومات التي يحتويها المنهاج إلى الطلاب ملخصا لغرض إعدادهم للإمتحانات وليحكم المعلم بالتالي على مدى نجاحه في التعليم.
- ✓ ما تقرره المدرسة وتراه ضروريا للطالب بغض النظر عن إحتياجاته وقدراته وميوله بعيدا عن الوسط الإجتماعي والحياة التي تنتظره، وعلى الطالب أن يحفظ المقررات بشتى الوسائل المتاحة للمتعلم.

ومن خلال مختلف هذه التعاريف للمنهاج التربوي التقليدي يمكن أن نعرف المنهاج التربوي حسب المدرسة التقليدية وحسب وجهة نظر التربويين التقليديين على أن المنهاج التربوي التقليدي هو:

"عبارة عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والإستفادة منها"

كما يعرف بأنه: "مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية إصطلح على تسميتها المقررات الدراسية ".( سارة وخديجة، 2014-2015، ص 65 )

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

في حين يرى "كاسويل" بأنه: "جميع الخبرات التي يكتسبها الطلاب تحت اشراف معلميهم". (سعادة وإبراهيم ،2011، ص 40 )

- **المفهوم الحديث للمنهاج التربوي:**

لقد إختلف علماء المناهج والتربويون المعاصرون في تعريفهم للمنهاج التربوي بمفهومه الحديث.

فيرى ( ألن، 1995، ص 3 ) أن تعريف المنهاج من أصعب التعاريف جميعها لأن مصطلح "المنهاج" إستخدم بمعان مختلفة منذ بداية تكوين المجال.

ويعرفه ( الخوالدة، 2004، ص 18 ) على أنه: "مجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والنظريات التي تقدم إلى المتعلمين في مرحلة تعليمية بيعينها، وتحت إشراف المدرسة الرسمية وإدارتها، إلا أن المنهاج التربوي في الواقع قد يتجاوز هذا التعريف ويصبح: "مجموعة منظمة من النوايا التربوية الرسمية أو التدريسية أو كليهما معا".

كما يعرف بمفهومه المعاصر على أنه: "مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، وهي مشتقة من أسس فلسفية وإجتماعية ونفسية ومعرفية ويكون مرتبطا بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقا في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل في شخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية وتقويم مدى تحقيق ذلك كله لدى المتعلم". ( سعادة وإبراهيم، 2004، ص 64)

أما تعريف الفرحان ومرعي للمنهاج فهو: "جميع أنواع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء داخل أبنية المدرسة أو خارجها. (الفتلاوي، 2006، ص 41 )

ويعرف أيضا بأنه: "مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية وإجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو

المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقيق ذلك كله لدى المتعلم. ( سعادة وإبراهيم، 2004، ص 64 )

كما يعرفه ( طيبي ، 2013 ، ص 227 ) بأنه: " مجموع الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة لطلبتها داخل المدرسة وخارجها بغية مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي ، وأن خير وسيلة لتحسين عملية التعلم والتعليم تكمن في تطوير وتقويم المناهج المدرسية ".

- **المبادئ المتضمنة في المفهوم الحديث للمنهاج التربوي :**

- إن المنهاج ليس مجرد مقررات دراسية فقط، وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، إضافة إلى الأهداف والمحتوى ووسائل التقويم المختلفة.
- إن التعليم الجيد يقوم على مساعدة المتعلم على التعلم من خلال توفير الشروط والظروف الملائمة لذلك، وليس من خلال التعليم أو التلقين المباشر.
- إن التعليم الجيد ينبغي أن يهدف إلى مساعدة المتعلمين على بلوغ الهداف التربوية المراد تحقيقها، وأن يرتفع إلى غاية قدراتهم وإستعداداتهم وإلى مستوى توقعاتهم مع الأخذ بعين الإعتبار ما بينهم من إختلافات وفروق فردية.
- إن القيمة الحقيقية للمعلومات التي يدرسها الطلبة والمهارات التي يكتسبونها تتوقف على مدى إستخدامهم لها وإفادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة. ( مرعي والحيلة، 2001، ص 30 )
- إن المنهاج ينبغي أن يكون متكيفا مع حاضر الطلبة ومستقبلهم وأن يكون مرنا بحيث يتيح للمعلمين القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو طلباتهم.
- إن المنهاج ينبغي أن يراعي ميول الطلبة وإتجاهاتهم وإحتياجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم وإستعداداتهم وأن يساعدهم على النمو الشامل وعلى إحداث تغييرات في سلوكهم في الإتجاه المطلوب. ( مرعي والحيلة، 2001، ص 31 )

## 2- مكونات المنهاج التربوي:

هناك عدة وجهات نظر حول عناصر المنهاج، ومن وجهات النظر الشائعة التي تنسب إلى "تايلور" أن المنهاج يتكون من الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم.

**2-1- الأهداف التربوية:** ففي ضوئها تحدد المحتوى والأنشطة والتقويم، ونقوم بالمخرجات والهدف هو نتاج متوقع حدوثه لدى المتعلمين في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معينة.

وعلى إعتبار أن الهدف متوقع لسلوك فلا بد أن تكون له مصادر إشتقاق، وتختلف مصادر الاشتقاق بإختلاف مستويات الأهداف، فبالنسبة للأهداف التربوية العامة فتشتق من السياسة التربوية وتشتق السياسة التربوية من فلسفة تربوية تكون مكتوبة أو غير مكتوبة، وفي الحالتين تكون هذه الفلسفة في الإطار الفكري الذي ينظم السلوك ويوجهه ويدفعه وتنبثق الفلسفة التربوية من فلسفة المجتمع الفكرية ومن منظومته القيمية ومن حاجاته الإجتماعية.

كما تصنف الأهداف التربوية حسب " بنيامين بلوم " وعدد من خبراء التقويم حسب نتاجات التعلم في مجالاتها الثلاثة: المجال المعرفي الإدراكي وتتعلق بالعمليات العقلية والمفاهيم، والمجال الإنفعالي والوجداني ويتعلق بالإتجاهات والقيم ثم مجال نفس حركي (المهاري) ويتعلق بالمهارات التي يسيطر الإنسان على حركات جسمه وينسق فيما بينها. ( تيغزى وآخرون، 1994، ص 222 )

**2-2- المحتوى:** هو نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الإختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية ويختار المحتوى في ضوء الأهداف وتحدد الأهداف وتختار في ضوء عقيدة المجتمع أو فلسفته في الحياة. (عبد العالي, ص.7)

**2-3- الأنشطة:** هي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم من أجل تحقيق الأهداف إلى درجة الإتقان وهي العنصر الثالث من عناصر المنهاج، وهي تعليمية يقوم بها المعلم وقد تكون تعلمية يقوم بها المتعلم وتنظم الأنشطة بنوعيها فتشكل ما يسمى طرق التعليم وهي عامة لكل فرد ولكل المستويات، ومن أمثلتها: طريقة المحاضرة وطريقة الحوار وطريقة الإستقصاء وطريقة المناقشة وطريقة الإسقراء وطريقة الإستنتاج وهكذا تقوم طرق التعليم على مبادئ نفسية وتربوية يعتقد بصحتها ومن وجهة نظر مستخدميها والتخطيط غير محكم وغير دقيق في طرق التعليم ويمكن القول أن طرق التعليم تتنوع بتنوع المواقف التعليمية المختلفة. ( مرعي والحيلة، 2001، ص 89)

و من الوظائف الأساسية للأنشطة ومحدداتها نجملها في الآتي:

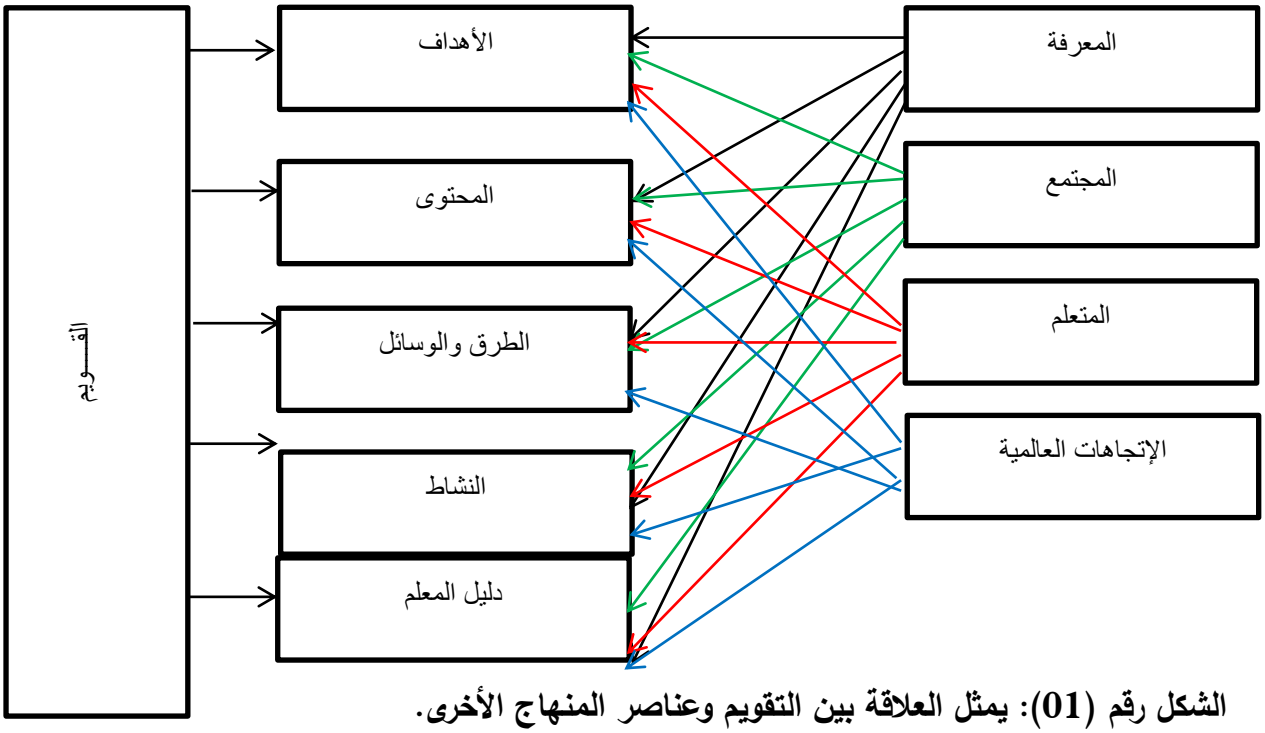
- ✓ تنمية ميول وإتجاهات وقيم لدى المتعلم حيث يعد النشاط فرصة حقيقية لتنمية هذه الجوانب ويساعد على تهيئة خبرات جديدة تضاف إلى الرصيد المتكون لدى المتعلم من تلك الجوانب الهامة.
- ✓ الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، فالكثير مما يدرسه المتعلم داخل غرفة الصف يبقى دون دلالة أو معنى حتى يثبت له صحته أو خطئه، والسبيل إلى ذلك أن يشاهد المتعلم ما يدل على ما قدم له من معارف وما يثبتها بشكل عملي.

- ✓ تنمية مهارات الإتصال والتواصل مع أطراف العملية التعليمية التعلمية والمادة التعليمية، حيث يوفر النشاط المدرسي بمختلف أشكاله للمتعلم فرصة ممارسة مهارات الإتصال والتواصل المختلفة والتدريب عليها.
- ✓ تعلم التخطيط والعمل ضمن فريق، حيث يحتاج النشاط دائما إلى التخطيط والعمل المتعاون وفهناك مشروعات يقوم بها المتعلمون وهناك زيارات ومقابلات وورشات عمل يقوم بها المتعلمين ولا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال التخطيط والعمل ضمن فريق.
- ✓ تنمية مهارات معرفية لدى المتعلم: حيث أن الأنشطة تثير الإهتمام وتدفع إلى التساؤل مما يعد بداية للنشاط الفعلي ويعد أسلوبا جيدا لتعليم الفرد كيفية التفكير. ( مرعي والحيلة، 2001، ص89)

**2-4- التقويم:** هو عملية تتكون من عدد من العمليات مثل: التقييم بمعنى التثمين، والتشخيص بمعنى تحديد نقاط القوة ومواطن الضعف، والتقييم والمتابعة، والتغذية الراجعة، والأخيرة تتم من خلال إرجاع المخرجات إلى المدخلات لتدخل النظام من جديد مرة أخرى. (مرعي والحيلة، 2001 ،ص43)

ويعرف التقويم أيضا بأنه: "عملية التأكد من تحقيق الأهداف". (مرعي والحيلة، 2001، ص 97)

وبصفته أحد عناصر المنهاج يتناول تقويم الأهداف وتقويم المحتوى وتقويم الأنشطة وتقويم التقويم نفسه، وهناك عمليات تقويمية أخرى للمنهاج، مثل تقويم تخطيط المناهج وتقويم تطوير المناهج وتقويم تنفيذه وتقويم آثار المنهاج أو نتائجه، إذن فالتقويم هو عملية التأكد من تحقيق الأهداف.(عبد العالي، ص 8)




**الشكل رقم (01): يمثل العلاقة بين التقويم وعناصر المنهاج الأخرى.**

ويتبين من هذا الشكل أن عناصر المنهج تخضع لعملية التقويم شأنها في ذلك شأن عملية تقويم منتج المتعلم، فالأهداف تتم مراجعتها في ضوء نتائج الممارسة الميدانية وقد تؤدي تلك المراجعة إلى تعديل في الصياغة أو تعديل في المستويات أو الحذف والإضافة، ويستتبع ذلك عادة بالمراجعة الشاملة لعناصر المنهج الأخرى، حيث أن كل تغيير أو تطوير في الأهداف لا أن تكون له إنعكاساته على كافة العناصر الأخرى بداية بالمحتوى ومستواه وتنظيمه وإنتهاءه بدليل المعلم، أما منتج التعلم فهو يوصف عادة في أهداف سلوكية أو إجرائية، ويقوم المعلم عادة بهذه العملية إعتمادا على دراسته لفلسفة المنهج ونموذجه وأهدافه، وفي ضوء ذلك يتبع من الإجراءات ويتخذ من الأساليب ما ييسر له ولتلاميذه تحقيق تلك الأهداف، وقد تكون تلك الأهداف معنية بجوانب معرفية معينة أو جوانب وجدانية أو مهارية خاصة، وفي جميع الحالات يصف كل هدف منها نوع وكم الأداء المتوقع مستواه، ومن ثم يجب أن تتوافر الأدوات اللازمة لتقويم كل جانب منها ومن ثم فلا يصح على الإطلاق أن يضع المعلم في أهداف دروسه أهدافا لن يخضعها للتقويم، فقد يستطيع المعلم أن يقوّم أهدافا معينة في نهايات دروسه، إلا أنه لن يستطيع ذلك بالنسبة لأهداف أخرى. (اللقاني، 2002، ص ص 27-278 )

## 3- أنواع المناهج الدراسية :

لم يكن الإنتقال من المنهج التقليدي إلى المنهج الحديث قفزة فجائية بل ظهرت عدة محاولات لعدد من المناهج تدرجت فيها عملية الإنتقال من المادة الدراسية كنقطة إرتكاز في بناء المناهج التعليمية وغاية لها، إلى الإهتمام بالمتعلم كهدف للعملية التعليمية في الفترة الحديثة، حيث إختلف العلماء والمفكرون في تحديد أنواع المناهج إلا أن معظم المختصين أجمعوا بوجود ثلاثة أنواع من المناهج الدراسية والمتمثلة في منهج المواد الدراسية، منهج النشاط، المنهج المحوري وهي كمايلي:

### 3-1- منهج المواد الدراسية:

يعد منهج المواد الدراسية من أقدم المناهج الدراسية وأكثرها إنتشارا كما أنه كان أكثرها إستخداما حتى بداية الربع الأول من القرن العشرين وتعود أصوله إلى الفنون الحرة السبعة عند اليونان والرومان، وهو مبنى على التنظيم المنطقي للمعرفة وتكون المواد الدراسية منفصلة عن بعضها ووظيفة المدرسة هو تعليم طلباتها ما ورد في المنهاج دون ربطها بالنشاطات الخارجية، وقد تميز هذا المنهاج بمجموعة من الخصائص نوجزها في النقاط التالية: ( بطاينة، 2006، ص 99 )

- ✓ الإعداد المسبق للمحتوى: كان منهج المواد الدراسية المنفصلة يتبع الإتجاه المنطقي في تنظيم محتوى المنهج ويشرف على وضعه مختصين فمثلا: وضع محتوى القواعد النحوية لصف دراسي معين أو لمجموعة من الصفوف الدراسية المتتالية من طرف أحد المختصين أو فريق منهم،

فيكون المحتوى التعليمي مركزيا يتم على مستوى الدولة لا يأخذ كل من المعلمين والتلاميذ والمستفدين من العملة التعليمية.

- ✓ التركيز على نقل التراث المعرفي: إذ يعتمد هذا المنهج على التوارث المعرفي عبر الأجيال فيكون على الصغار المحاكاة والتقليد لما يقرره الكبار وهو ما لا يمكن أن يتم إلا من خلال دراسة مايراه الكبار مناسبا في كل مجال من هذه المجالات. ( بطاينة، 2006، ص 100)
- ✓ تهميش دور النشاط المدرسي: محتوى المنهج يتضمن مجموعة من المقررات الدراسية ويكون كل نشاط منفصل عن النشاطات الأخرى وغياب النشاط بصورة نهائية لا يقلل من جودة تنظيم المادة في ضوء الأسس التي يعتمد عليها هذا التنظيم، فالأساس هو محتوى المقررات من معارف لإسترجاعها وقت الإختبار والنشاط فهو جهد إضافي وتعتبر النشاطات في هذا المنهج غير منهجية.
- ✓ الفصل بين المواد الدراسية: أي أن المواد الدراسية منفصلة عن بعضها سواء في تدريسها أو كتابها المدرسي وفي إمتحانها فمادة اللغة العربية تنفصل عن مادة التربية المدنية.
- ✓ الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للتعلم: ومن خصائص منهج المواد الدراسية إعتماده على الكتاب المدرسي بشكل كلي إذ يعتبر المصدر الأول في تزويد التلاميذ بالمعلومات إذ أصبح المعلم مجرد ناقل للمعلومات الموجودة داخل الكتاب المدرسي. (بطاينة، 2006، ص 101 )
- ✓ ينحصر دور المعلم في تلقين المعلومات: إنحصر دور المعلم في منهج المواد الدراسية في شرح المعلومات المتضمنة في الكتاب المدرسي، فكلما كان المعلم متمكنا من المادة الدراسية كان قادرا على تحقيق أهداف المنهج، وبهذا تعد طريقة الإلقاء أنسب طريقة تساعد على شرح أكبر قدر من المعلومات في أقل وقت ممكن ولأكبر عدد من التلاميذ.
- ✓ يقتصر التقويم على التحصيل: يهتم منهج المواد الدراسية بالجانب المعرفي التحصيلي للمتعلم ويتضح ذلك من خلال الإمتحانات التي لا تقيس في معظمها سوى ما تم من معلومات دون مراعاة لمدى تأثيرها على الجوانب الشخصية الأخرى، وبهذا لا يستطيع التلميذ إكتساب القيم والإتجاهات وطرق التفكير التي تساعده على التكيف مع الحياة والمشاركة في حل مشكلاته. (بطاينة، 2006، ص 102 )

### 3-2- منهج النشاط:

هو تنظيم منهجي يقوم على الميول المشتركة للتلاميذ وحاجاتهم داخل المجتمع الذي يعيشون فيه، يعتبر المتعلم محورا للعملية التعليمية إذ يعتبر نقطة البداية والوسط والنهاية في العملية التعليمية، فالمتعلم إنسان نشط وإيجابي وفعال في الموقف التعليمي، فالتلاميذ يشتركون في إختيار الأنشطة التي

تشبع ميولهم ورغباتهم وتصحح سلوكاتهم داخل المدرسة وخارجها، ويتميز منهج النشاط بخصائص نميز فيها ما يلي:

- ✓ ميول المتعلمين التي يعبر عنها المتعلمون أنفسهم هي نقطة البداية في هذا المنهج.
- ✓ تكتسب المعرفة من خلال النشاط والمشاركة في المواقف التعليمية لأن الحصول على المعرفة ليس قاصرا على الكتاب المدرسي بل هناك مصادر أخرى وأيضا من خلال كميات الملاحظة في البيئة.
- ✓ تخطيط منهج النشاط يقوم على ميول المتعلمين حيث يتم التخطيط لهذا المنهج من خلال العمل المشترك بين المدربين والمتعلمين.
- ✓ إطلاع المعلم بالمعارف في جميع المجالات ويجب أن تتوفر لديه مهارات التخطيط والتوجيه حتى يتمكن من أداء دوره على الوجه الكامل.
- ✓ يتم منهج النشاط بصورة تعاونية جماعية بين المدربين والمتعلمين.
- ✓ يكتسب المتعلمون مهارات حل المشكلات منها مبادرة التفكير والقراءة والبحث والإطلاع والإستكشاف. ( بطاينة، 2006، ص 109 )

### 3-3- المنهج المحوري:

يرى " سايلور وألكسندر " أن المنهج المحوري تنظيم يهدف إلى تقديم بعض جوانب التربية العامة في المدرسة. (بطاينة، 2006، ص 128)

ويعرف رونالد ويلسون بأنه: " تنظيم الخبرات التعليمية التي تقدم لكل المتعلمين حيث أنه يشتق من حاجات المتعلمين والإحتياجات الإجتماعية، ومن أساليبنا في التفكير وعليه فإن الأفضل أن تنظيم هذه الخبرات التعليمية كتربية عامة وتقدم للتلاميذ.

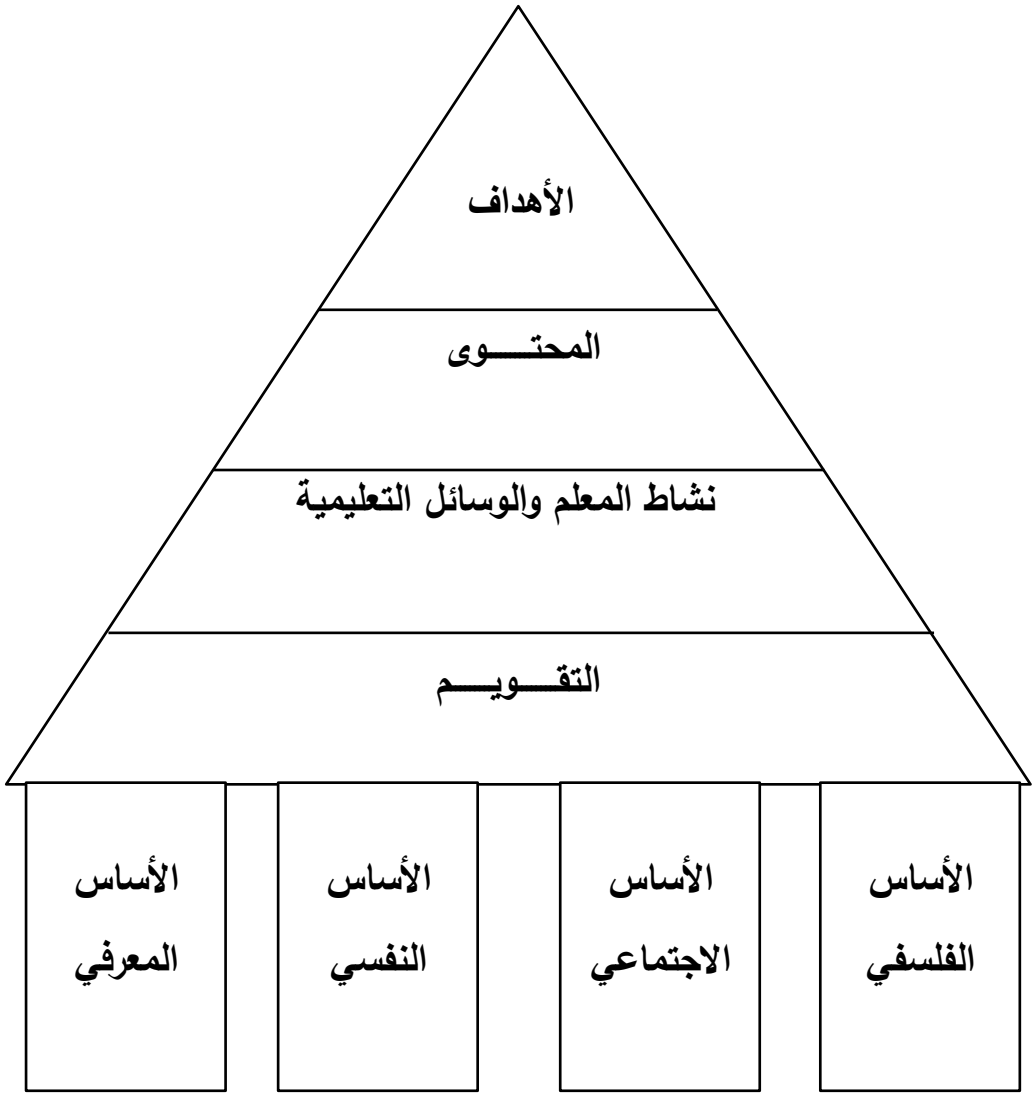
ومن خصائص المنهج المحوري نجد:

- ✓ تحديد محتوياته في ضوء حاجات التلاميذ العامة ومشكلاتهم المشتركة: لأن المحتوى الحقيقي للبرنامج المحوري هو مشكلات الشباب والمجتمع.
- ✓ تعميم دراسة البرنامج المحوري لكل التلاميذ: كإعدادهم للمواطنة ولكي يعيشوا ويتفاعلوا مع المجتمع، أما التخصص للمستقبل فإن موقعه خارج البرنامج.
- ✓ عدم الفصل بين المواد الدراسية: فكل مادة دراسية تكمل الأخرى حتى يتمكن التلميذ من إكتساب المعرفة والسلوكات والقيم الإجتماعية.

- ✓ يتطلب المنهج المحوري إعداد خاص للمدرس: يجب أن يكون المعلم على قدر كبير من المعرفة لتوجيه نشاط التلاميذ ويكون قادرا على وضع المشكلات وتحديدها مع تلاميذه في إطار ميادين المشكلات العامة. ( بطاينة، 2006، ص 128 )

## 4- أسس بناء المنهاج التربوي:

لما كانت المناهج الدراسية تهدف عادة إلى إعداد الناشئة للحياة في زمن معين في مجتمع معين له خصائصه ومؤثراته التي تؤثر في النشاط الإنساني فيه لهذا يفترض في هذا المنهاج أن يعكس الحياة الإجتماعية والسياسية والسيكولوجية والتطورات العلمية والمعرفية ومن ثمة فالمناهج الدراسية تبنى أساسا على الأسس التالية:




**الشكل رقم (02): يمثل أسس بناء المناهج.** ( خاطر، 2003، ص 76 )

### 4-1- الأساس الفلسفي الايديولوجي :

إن تحديد فلسفة النظام التربوي كثيرا ما تكون مستمدة من فلسفة النظام السياسي والإقتصادي والإجتماعي إذ تقرر على أساس ذلك نوع الأنشطة التعليمية ونوع المادة ومدى عمقها وإتساعها وطريقة ترتيبها وطبيعة الأهداف والغايات المرجوة منها.

ويحكم على صدق هذه الفلسفة وفاعليتها تتجلى في مدى إلتحامها بواقع التعليم والتعبير عن نفسها في أهدافه وسياسته وتنظيمه ومناهجه وخصائص المتعلمين وطبيعتهم، ولكي يتحقق ذلك لابد أن تكون إنعكاسا للفلسفة الإجتماعية التي تتجسد في بناء المجتمع التقدمي وربط الحياة القومية في أفقها الإنساني والعالمي.

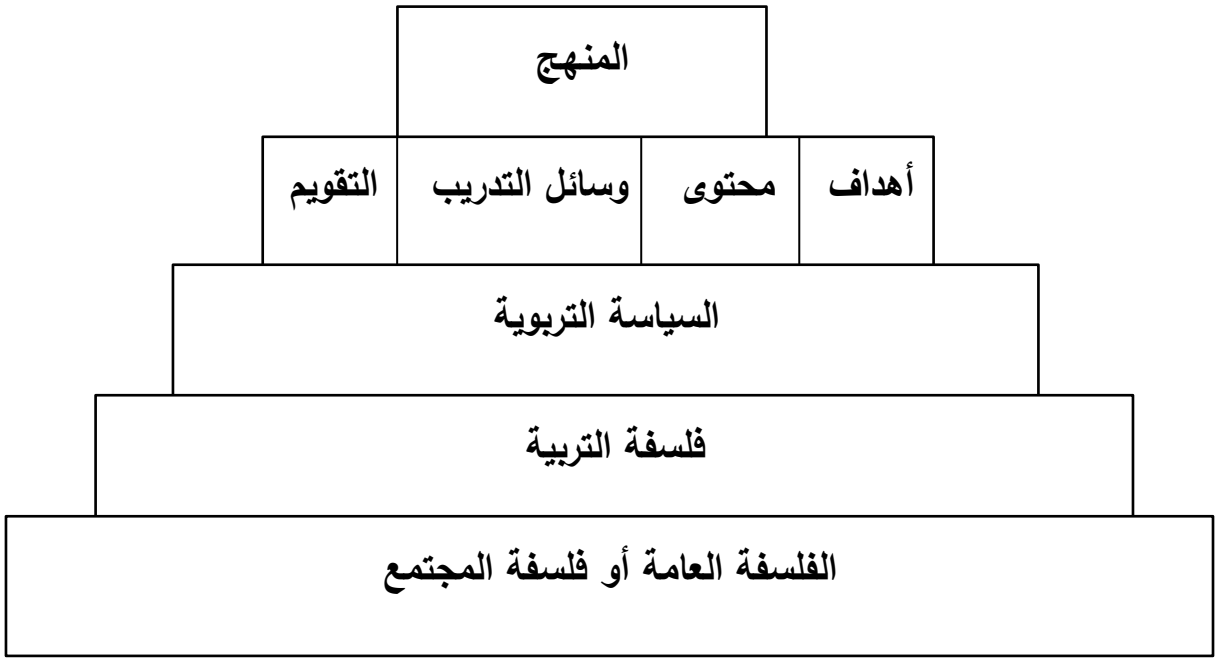
وعلى هذا الأساس يمكن تحديد المنهاج التربوية إنطلاقا من منطلقات الفلسفة الإجتماعية كأهداف عامة:

- ✓ تنمية الإتجاهات العلمية والأخذ بأسلوب التفكير العلمي وإستخدامه في معالجة القضايا والمشكلات في ضوء إحداث المعارف العلمية.
- ✓ ترسيخ الإيمان بالمثل الإنسانية العليا والتأكد على القيم الروحية التي تدعوا إليها الأديان المختلفة كالتسامح والتعاون وعدم التعصب وتجسيد المثل والقيم في سلوكيات الفرد وعلاقته بالآخرين.
- ✓ العناية بالفكر الإنساني والتعاون في مجالات العلوم وتطبيقاتها والتأكد على الإنفتاح الحضاري.
- ✓ تنمية روح العمل الجماعي المشترك وتعويد الناشئة على العمل التعاوني والإرتباط بالجماعة والعطاء لها والإنتاج من أجلها.

لهذا تختلف المناهج الدراسية من بلد لآخر ومن بيئة لأخرى تبعا للإيديولوجية المعتمدة لذلك البلد،

ففي النظم السياسية التي تؤمن بحضانة الفرد وحريته وكرامته ورقي ذوقه وحواسه، يهدف المنهاج الدراسي فيها إلى تكوين الفرد الذي يعتز بذاته، الفرد الذي يعرف واجباته بقدر ما يعرف حقوقه يتحمل مسؤوليته ويتعاون مع غيره ويحترم آراء الغير ويقدس حرية الآخرين.

أما في النظم الإستبدادية فالمنهاج المدرسي فيه يهدف إلى تكوين شخصيات خائفة تنتظر الأوامر لتنفيذها لا تفكر لنفسها ولكنها تنتظر غيرها ليفكر لها شخصيات ضعيفة الأفق متعصبة لآرائها لا تقبل المناقشة ولا الرأي الآخر. (عبد الموجود، 1984، ص 290 )




**الشكل رقم (03): يمثل العلاقة بين المنهج والأساس الفلسفي.** ( خاطر، 2003، ص 77 )

### 4-2- الأساس العلمي والمعرفي:

يقصد بالأساس العلمي المعرفي الحقل الأكاديمي وطبيعة المعرفة وبنية المادة العلمية وما يجب أن تكون عليه من ترابط وتسلسل وتدرج وإنسجام داخلي وخارجي، فعلى هذا الأساس يتم إختيار المعارف الأكاديمية المتخصصة التي يمكن أن يحتويها المنهاج وتقدم إلى المتعلمين لتحقيق نوع الإنسان المرغوب فيه.( فوزي، 1991، ص 7 )

ولما كان البحث العلمي يكشف عن الجديد بإستمرار فإن المناهج الدراسية تبعا لذلك يفترض فيها أن تكون مرنة تخضع لعملية التطوير بحثا عن المستجدات المعرفية، ومن أجل ذلك تعمل النظم التربوية الجادة على تكوين لجان متخصصة تعتني بعملية المنهج التربوي في جميع المستويات، عملها إعداد مكونات المنهاج والمكونات البديلة التي تقرها هذه اللجان، فبناء المنهج إعتمادا على الأسس العلمية يتضمن محصلة من الخبرات التي تحتوي الكثير من النواحي الإيجابية والسلبية ولكنها تلتقي وتتأثر بالتطور المتعلق بجوانب المتعلم وشروطه ونواحيه، فهذه العلاقة تتضمن متغير مهم هو مسألة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، وهي بنفس الوقت لا تغفل مسألة الطرح التي تهدف اليها، حيث أن المناهج الدراسية بمختلف عملياتها لايمكن أن تكون بمعزل عن مجرى البحث العلمي ونتائجه التي لم تقتصر على مجالات العلوم الأساسية التطبيقية بل شملت أيضا العلوم التربوية والنفسية والإجتماعية، وبهذا كان إرتباطها بالمتغيرات الأخرى وثيقا وتأثرت بها. ( فوزي، 1991، ص 7 )

### 4-3- الأساس النفسي:

يمثل الأساس النفسي أحد المتطلبات الجوهرية في بناء المناهج التربوية، وحسب علماء النفس فإن المفهوم الحديث والواسع للمنهج يؤكد أن التعلم هو محور العملية التربوية وبالتالي محور المناهج بمعنى أن قدرات المتعلم وطبيعة نموه وإتجاهاته وميوله وخبراته السابقة تعتبر أساسا مهما يسهم في إختيار محتوى المنهج وتنظيمه مع مراعاة المرحلة العمرية للتلاميذ.

وهذا يعني أن ندرس سيكولوجية من نعلمه ثم نتبع خطى هذه الدراسة فيما نريد أن نعلمه له من معلومات ومعارف في الطريقة التي نتبعها في التدريس له.

ولتحقيق العلاقة المتبادلة بين سيكولوجية المتعلم وبين المناهج التربوية يجب التركيز على قضايا أساسية لأحكام هذه العلاقات وهي:

- ✓ تحديد حالة الإستعداد النفسي عند المتعلم.
- ✓ تحديد حالة النضج العقلي والجسماني والعاطفي التي تجعل حالة الإستعداد عند المتعلم جاهزة.
- ✓ قياس حالات الإستعداد والنضج عند المتعلمين لتسهيل عمليات التعلم.
- ✓ إختيار الخبرات التعليمية من البدائل المختلفة. ( مرعي والحيلة، 2001، ص 143 )

### 4-4- الأساس الثقافي والحضاري للمجتمع:

من الأمور الثابتة أن المناهج الدراسية تخضع في كافة المستويات التعليمية لطبيعة المجتمع من حيث فلسفة الحياة فيه وثقافته وآماله التي يريد تحقيقها في أبنائه، لذلك تختلف المناهج الدراسية من مجتمع لآخر ومن بلد لآخر بل وتختلف في المجتمع الواحد من فترة لأخرى، وهذا ما يبين دائما أن المناهج الدراسية السائدة في المجتمعات تعكس أنماط الثقافة السائدة فيها أي أن المناهج الدراسية يفترض فيها أن تعكس القيم والمثل العليا والمؤثرات الإجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع كالدين والمعتقدات والعادات والإتجاهات وأساليب التفكير والتصورات وغيرها، هذه القيم الثقافية التي تنظم بها السلوكات والمفاهيم الأساسية التي بواسطتها يميز الناس بين الخطأ والصواب وما يناسب وما لا يناسب من الأنشطة المختلفة، أما عن الجانب الإجتماعي فمادامت المدرسة تشتق فلسفتها من فلسفة المجتمع فإنه يستوجب أن تتبنى مناهجها التربوية أوضاع ومميزات وخصوصيات المجتمع سواء منها الطبيعية أو الإجتماعية وكذلك تطلعاته وآماله التي يطمح إليها حتى يتمكن المتعلمون من إدراك وممارسة ما يساعدهم على تقبل أوضاع المجتمع والعمل على تطويرها مستقبلا وبالتالي ضمان إستمرار الحياة. (عبد العالي، ص 109)

ومن هنا نلاحظ أنه خلال قراءاتنا وإطلاعنا على الأدب النظري للمناهج التربوية أن هناك من يرى بوجود محددات أخرى تعتمد في تحديد المناهج وبنائها منها نمو الطالب، حاجات التلاميذ، مشكلاتهم وميولهم، قدرات الطلبة وإستعداداتهم والفروق الفردية للطلبة وهذا ما سنقوم بتوضيحه فيما يلي:

**1- المنهج ونمو الطالب:**

إن من أهم الأهداف التربوية مساعدة المدرسة للطلبة على النمو الشامل في كافة الجوانب: الجانب الديني والعقلي والمعرفي والجسمي والنفسي والفني.

* الجانب الديني: وهو تربية الطالب منذ نعومة أظافره وفقا لتعاليم ديننا الإسلامي الحنيف بحيث يتشرب الطالب القيم والإتجاهات التي ينادي بها الدين الحنيف حتى تنعكس في سلوكه وتصرفاته وعلاقته بالآخرين.

فقد حدد الإسلام ما في الفرد من حقوق وما عليه من واجبات، وواجباته نحو نفسه ونحو أسرته وواجباته نحو الأبوين ... إلخ كذلك بين له حقوقه فبين لنا حقوق الإبن على أبيه والبنت على أمها والجار على جاره ... إلخ. ( حمادات، 2009، ص 80 )

ونحو الآن ورغم أننا في القرن الحادي والعشرين وفي قمة المدنية فإننا بحاجة إلى الدين أكثر من أي وقت مضى وخاصة بعد إنتشار وسائل الإتصال والمواصلات وطغيان الجانب المادي على الجوانب الأخرى، فتزعزعت القيم وإنهارت الأخلاق وبدأ الإنحلال وإنقطعت روابط المودة والأخوة بين فراد الأسرة الواحدة، فتقطعت الأرحام وقذف بالأباء في بيوت العجزة والمسنين وتركت تربية الأبناء للخادمات.

( حمادات، 2009، ص 81 )

* الجانب العقلي: أي تنمية قدرة الطالب على التفكير العلمي بحيث يصبح قادرا على الربط بين الظواهر وإستخلاص الأحكام والقوانين كما يصبح قادرا على حل المشكلات التي تواجهه وعلى الخلق والإبتكار في مجال تخصصه.

* الجانب الثقافي: أي تزويد الطالب بمجموعة من الحقائق والمفاهيم والمعلومات والأفكار في شتى جوانب الحياة والمعرفة وتنمية قدرته على الإستفادة من هذه المعلومات حتى يشعر الطالب بمدى أهميتها له وحاجاته اليها.

ففي البداية تقدم هذه المعلومات في صورة عموميات ثم تأخذ طابع الخصوصيات على تقدم الطالب في المراحل التعليمية حيث ينتقي الطالب ما يتماشى مع ميوله وقدراته وإستعداداته ومع المهنة التي يعد نفسه لممارستها مستقبلا. ( حمادات، 2009، ص 81 )

* الجانب الجسمي: ويتم بناء جسم الطالب عن طريق الرياضة والأنشطة المتنوعة التي يقوم بها الطلبة وهي تؤدي إلى بناء العضلات والمحافظة على صحة الطالب للقيام بالأعباء الدراسية والأنشطة المطلوبة منه، مما يعطيه قوة التحمل والصبر والقدرة على التخطيط والعمل الجماعي وإكتساب القيم وضبط النفس .

* الجانب الإجتماعي: أي تدريب الطالب عل التعامل مع أفراد الجماعات والتكيف معها ومعرفة ماله من حقوق وما عليه من واجبات وكذلك تنمية قدرته على التعاون وإكسابه مجموعة من الإتجاهات نحو البيئة التي يعيش فيها، والمجتمع الذي ينتمي إليه وكذلك إكسابه مجموعة من الممارسات كممارسة الإتصال والتخطيط والتحفيز .

* الجانب النفسي: والهدف منه هو الوصول بالطالب إلى حالة من الإتزان النفسي والإنفعالي بعيدا عن التوتر بحيث يكون قادرا على التحكم في إنفعالاته والسيطرة على سلوكه وإتاحة الفرصة أمامه لإشباع ميوله وحاجاته بحيث يقبل على التعليم بجد ونشاط وحماس مستمر .

* الجانب الفني: أي تهيئة الفرصة أمام الطلبة لإشباع ميولهم الفنية عن طريق القيام بأنشطة عملية تقوم الجمعيات التي ينتمي إليها الطالب. ( حمادات، 2009، ص 82 )

**2- المنهج ومراحل النمو :**

يمر نمو الفرد بمراحل متتابعة مثل: مرحلة الطفولة المبكرة، مرحلة الطفولة المتأخرة، مرحلة المراهقة، وهي من الضروري أن يراعي المنهج خصائص النمو في كل مرحلة مستغلا ذلك لصالح الطالب أحسن إستغلال .

سوف نتعرض على سبيل المثال لبعض خصائص النمو في مراحله المختلفة ونبين كيفية مراعاة المنهج لهذه الخصائص :

**1- المنهج في مرحلة الطفولة المبكرة :**

- ✓ تنويع الأنشطة وإكثار فترات الراحة وتقليل مدة حصة الدراسة .
- ✓ إستخدام الحواس في عملية التعلم إلى أقصى درجة ممكنة .
- ✓ يجب أن تكون الكلمات والعبارات التي يقرأها الطالب بخط كبير وواضح ويجب مراعاة ذلك عند إعداد الكتب الدراسية والإكثار من الصور والرسومات .
- ✓ إستغلال قدرة الطالب على الحفظ والإستظهار .

- ✓ إتاحة الفرصة للطالب لممارسة الأنشطة التي يكثر فيها من المشاهدات والملاحظة ثم إجراء حوار المشاهدات التي قام بها. ( حمادات، 2009، ص 83 )

**2- دور المنهج في مرحلة الطفولة المتأخرة :**

- ✓ استغلال نشاط الطالب الزائد في التعلم عن طريق توجيهه إلى الأنشطة في صورة وحدات أو مشروعات مع زيادة في الأنشطة .
- ✓ إتاحة الفرصة للطالب للقيام بالأنشطة الجماعية في صورة رحلات أو معارض يحيث يحدد دور لكل طالب مع التشجيع على المنافسة .

**3- دور المنهج في مرحلة المراهقة :**

- ✓ الإهتمام بمراعاة الفروق الفردية .
- ✓ تقديم بعض المعلومات التي تخص التربية الجنسية في هذا السن .
- ✓ إتاحة الفرصة للطلبة للقيام بالأنشطة المرتبطة بالبيئة ومشكلاتها. ( حمادات، 2009، ص 84 )

**4- المنهج وحاجات التلاميذ:**

تعرف الحاجة بمفهومها الواسمع على أنها " حالة من النقص أو الاضطراب الجسمي أو النفسي، تثير لديهم نوعا من الألم أو التوتر والضيق أو إختلال التوازن، سرعان ما يزول بمجرد إشباع هذه الحاجة.

***الشعور بالحاجة ينتج عن:**

- عوامل تتفاعل داخل جسم الانسان ويطلق عليها العوامل البيولوجية أو الفسيولوجية، وتؤدي إلى الشعور بالجوع أو العطش أو الرغبة في قضاء الحاجة أو الاشباع الجنسي .
- عوامل ومؤثرات خارجية مرتبطة بثقافة المجتمع وإتجاهاته وأوضاعه ونظمه، وتؤدي إلى الإحساس بالحاجة إلى الأمن أو التقدير أو الإنتماء. ( حمادات، 2009، ص 85 )

**وللحاجة جانبين متكاملان هما:**

- مرتبط بالفرد ويتضمن نقصا أو إضطرابا بيولوجيا أو نفسيا يجعله يعاني من عدم الإتزان ويدفع الفرد للقيام بسلوك معين يجعله يشيع هذه الحاجة ويترتب على هذا الإشباع زوال عدم الإتزان .

- مرتبط بالمجتمع من عادات وتقاليد وقوانين وإتجاهات وإشباع الفرد هذه الحاجات يتم في اطار إجتماعي ومقيدا بتقاليد المجتمع وعاداته كالإشباع الجنسي الذي يتم في إطار جماعي وفي ظل عرف المجتمع وتقاليده مثل عقد القرآن ثم الزواج.

*** أهمية الحاجات بالنسبة للمنهج:**

إن الحاجات إذا لم تشبع فإنها تؤدي إلى ظهور مشكلات والمشكلات بدورها تؤدي إلى أنها تعوق الدراسة وتقف أمام التعليم المثمر.

- إن إهتمام المنهج بحاجات التلاميذ يجعلهم يقبلون على الدراسة بدافع قوي فيبذلون المزيد من الجهد والنشاط.
- إن إشباع الحاجات في كثير من الأحيان يؤدي إلى إكتساب بعض المهارات ويعتبر ذلك هدافا من الأهداف التي يسعى المنهج إلى تحقيقها. (حمادات، 2009، ص 86 )

## 4- المنهج ومشكلات الطلبة:

إن ترك مشكلات الطلبة دون حل يعوق الدراسة، بل قد يؤدي إلى إنحراف التلاميذ وفشلهم في الدراسة لذلك ظهرب بعض الأصوات تنادي بضرورة الإهتمام بمشكلات الطلبة.

*** أهمية دراسة مشكلات الطلبة:**

إن إهتمام المنهج بمشكلات التلاميذ أمر حتمي للأسباب الآتية:

- ✓ إذا تركت المشكلات دون التصدي لها فإنها قد تؤدي إلى إنحراف بعض الطلبة، وله آثار مدمرة على دراسة الطلبة وعلى مستقبلهم.
- ✓ إن الطالب الذي يعاني من بعض المشكلات الصعبة عليه أن يتابع الدراسة بإنتظام ويقل تركيزه وإنتباهه أثناء شرح الدرس وكذلك أثناء مذاكرة الدروس.
- ✓ مساهمة المدرسة في حل مشاكل الطلبة تشعرهم بإهتمام المدرسة بهم، مما يؤثر على حب الطلبة للمدرسة وزيادة تكيفهم معها وإقبالهم على الدراسة بجد وحماس.
- ✓ التدريب على حل المشكلات يساهم في تنمية مهارة التفكير العلمي ويساعدهم ذلك على حل مشكلاتهم المستقبلية.
- ✓ مساهمة المدرسة في حل مشكلات الطلبة يقوي بين علاقة المدرسة وأولياء الأمور، مما يدفع إلى زيادة تعاون أولياء الأمور مع المدرسة ومساعدتها على حل إشكالياتها. ( حمادات، 2009، ص 88 )

*** دور المنهج نحو ميول الطلبة:**

- يجب أن يعمل المنهج على ربط ميول الطلبة بحاجاتهم من ناحية، وبقدراتهم وإستعداداتهم من ناحية أخرى، فإرتباط الميول بالحاجات تؤدي إلى الإقبال على العمل بجد ونشاط وحماس.
- يجب أن تؤدي عملية إشباع ميول الطلبة إلى توليد ميول أخرى جديدة في إتجاهات مختلفة بحيث يتحقق مفهوم الإستمرارية.
- يجب على المنهج أن يعمل على تنمية الميول التي تؤدي إلى إصلاح الفرد والمجتمع والتصدي للميول التي تحمل في طياتها روح العدوان. ( حمادات، 2009، ص 89 )
- يجب على المنهج العمل على توجيه الطلبة دراسيا ومهنيا بما يتفق مع ميوله وتتماشى مع قدراته.
- يجب على المنهج إستغلال ميول الطلبة في تنمية القدرة على الإبداع والإبتكار وتنمية المهارات.
- يجب على المنهج إستغلال ميول الطلبة في تكوين مجموعة من العادات والإتجاهات المفيدة للفرد والمجتمع. ( حمادات، 2009، ص 89 )

## 5- المنهج وقدرات الطلبة وإستعداداتهم:

يختلف كل تلميذ عن الآخر في قدراته وإستعداداته حيث أن هذه القدرات والإستعدادات تلعب دورا كبيرا في عملية التعلم فإن الضرورة تحتم مراعاة المنهج الحديث لها والعمل على تنميتها.

- مفهوم القدرة: هي مايستطيع الفرد أدائه في اللحظة الحاضرة من أعمال جسمية أو عقلية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو من دون تدريب كالقدرة على تذكر قصيدة شعرية أو إجراء الحساب الذهني.
- الإستعداد: هو قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم في سرعة وسهولة وأن يصل الى مستوى عال من المهارة في مجال معين كالرياضات أو الموسيقى أن توفر له التدريب اللازم.

من خلال التعريفين السابقين يتضح لنا أن الإستعداد سابق على القدرة ومن هذا المنطلق فإنه يستدل على وجود الإستعداد عند فرد من الأفراد في مجال ما كالعزف أو إستخدام الكمبيوتر وقدرته على تعلم الشيئ المقصود بسرعة وسهولة والوصول فيه إلى درجة التفوق. ( حمادات، 2009، ص 90 )

*** دور المنهج نحو القدرات والإستعدادات:**

- ✓ يجب على المنهج العمل على ربط ميول الطلبة بقدراتهم وإستعداداتهم لأن الميل الذي لا يرتكز على إستعداد لدى الطالب فإنه من الصعب تنميته مهما خصصنا له من وقت وجهد.
- ✓ يجب على المنهج التركيز على بعض القدرات العقلية التي تفيد الطالب في حياته الدراسية العامة، كالقدرة على التفكير والقدرة على الفهم والقدرة على التذكر والقدرة على جمع المعلومات

وتحليلها والقدرة على الربط والإستنتاج والقدرة على التركيز والتبصير وحل المشكلات. ( حمادات، 2009، ص 91 )

- ✓ العمل على تنمية قدرات التلاميذ من خلال التدريب الموجه والمقصود وفقا لقدرات الطلبة الفطرية أو المكتسبة.
- ✓ يجب على المنهج تحديد عدد المواد التي سيقوم الطالب بدراستها في الفصل أو العام الدراسي وفقا لقدراته وإستعداداته، فإذا حصل الطالب على تقدير مرتفع في نهاية الفصل الدراسي يسمح له بتسجيل عدد أكبر من الساعات المعتمدة في الفصل التالي، أما فرض عدد ثابت من المواد يدرسها جميع طلبة الصف الواحد بصرف النظر عن قدراتهم وإستعداداتهم فمعنى ذلك أن المنهج لا يعترف بإختلاف قدرات الطلبة وإستعداداتهم. ( حمادات، 2009، ص 91 )

## 6- المنهج والفروق الفردية:

إن المنهج بمفهومه الحديث نقل محور الإهتمام من المعلومة إلى الطالب فأصبح يهتم بنموه الشامل وبحاجاته وميوله وقدراته وإستعداداته ومشكلاته، وحيث أن هناك فروق فردية بين التلاميذ فإن ذلك يستلزم من المنهج مراعاة هذه الفروق حتى يتيح لكل منهم الفرصة، لكي يحقق أكبر قدر من النمو في جميع الجوانب ويتمكن من القيام بعمليات التعلم بطريقة مثمرة وفعالة ليتمكن الطالب من الوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراته في شتى الميادين.

إن إغفال ما بين الأفراد من فروق فردية له أثر سيئ على الفرد والمجتمع، لأن ذلك معناه الطلب من الجميع الوصول إلى مستوى معين بصرف النظر عن قدراتهم وإستعداداتهم وميولهم، كما أن إغفال الفروق الفردية يجعل المدرسة عاجزة عن توجيه طلباتها دراسيا ومهنيا مما ينتج عنه كثرة تعثر التلاميذ وزيادة عدد مرات الرسوب وبالتالي الفشل الدراسي.

تمتد الفروق الفردية بين الأفراد إلى جميع الجوانب، فهناك فروق في:

- القدرات العقلية العامة، فنجد الطالب ضعيف الذكاء ومتوسط الذكاء والذكي والعبقري.
- في الصفات الجسمية: الطويل والقصير والسمين والضعيف والأبيض والأسود.
- في القدرات المختلفة مثل: القدرات اللغوية والميكانيكية والرياضية والموسيقية.
- في الميول والإستعدادات والحاجات والإهتمامات والقدرات.
- في السمات الشخصية: الإتزان الإنفعالي والتوتر والقدرة على التحمل ومدى إعتماده على نفسه. ( حمادات، 2009، ص 92 )

بل وتمتد الفروق الفردية إلى داخل الفرد نفسه، فهناك إختلافا بين قدرات الفرد الواحد، فقد يكون متفوقا في القدرة اللغوية دون المتوسط في القدرة الميكانيكية وقد تكون لديه القدرة الكبيرة على تحمل الألم الجسدي وقدرة ضعيفة على تحمل الألم النفسي وهكذا.

ومن خلال ما سبق نلاحظ أن الوراثة تزود الفرد بالإمكانات والإستعدادات ثم تأتي البيئة لكي تقرر فيما إذا كانت هذه الإمكانات والإستعدادات ستتحول إلى قدرات فعلية أو تبقى كامنة.

ومن خلال التجارب تبين أن الفروق الفردية قد ترجع إلى:

1- الوراثة وحدها كما هو الحال في لون الشعر أو العينين.

2- البيئة وحدها كما هو الحال في الميول والإتجاهات والصفات الخارجية.

3- إلى الوراثة والبيئة ولكن بنسب مختلفة كما هو الحال في الذكاء. ( حمادات، 2009، ص 93 )

*** دور المنهج بالنسبة للفروق الفردية:**

- ✓ يجب على المنهج أن ينظم الدراسة في صورة مجموعات أو مجالات أو ميادين ويختار الطالب من بين هذه المجموعات ما يوافق قدراته أو إستعداداته ثم يختار من داخل كل مجموعة ما يناسبه بحيث يتم الإختيار وفقا لميوله وإستعداداته وإتجاهاته من ناحية ووفقا لما تقدمه المدرسة من مساعدة في صورة توجيهات دراسية من ناحية أخرى. (حمادات، 2009، ص 90)
- ✓ الكتب المدرسية: يجب أن تعمل الكتب المدرسية على مراعاة الفروق الفردية عن طريق:

  أ / التنوع في عرض وربط المعلومات.

  ب / الإكثار من الصور والرسومات والأشكال التوضيحية.

  جـ / الإكثار من التمارين والتدريبات الشاملة والمتدرجة والمتنوعة.

- ✓ الإشارة إلى بعض المراجع المتخصصة والتي تزود الطالب بالمعلومات المتعمقة. ( حمادات، 2009، ص 94 )
- ✓ طرق التدريس: على المعلم أن ينوع في أساليب تدريسه والإستراتيجيات التي يتبعها حتى يتغلب على ما بين الطلبة من فروق فردية، لكي يتعلم الجميع كل حسب قدراته وإستعداداته وميوله وإتجاهاته، فلكل موقف تعليمي طريقة أكثر مناسبة لتقديمه فكما قيل لكل مقام مقال
- ✓ الوسائل التعليمية: على المعلم أن ينوع في الوسائل التعليمية التي يستخدمها فينتقل بين الوسائل السمعية والبصرية ومن السبورة العادية إلى السبورة التفاعلية ومن جهاز عرض الشرائح الأوفره

إلى الداتاشوه ومن الكتاب المدرسي إلى الكتاب الإلكتروني ومن المحسوس إلى شبه المحسوس ثم المجرد وهكذا.

فالتنوع في الوسائل التعليمية يساعد على سرعة الفهم كما أنه يجذب إنتباه الطلبة ويجعل العملية التعليمية التعلمية مشوقة. ( حمادات، 2009، ص 95 )

- **الأنشطة:**

للأنشطة دور فعال في العملية التربوية إذ عن طريقها يمر التلميذ بأكبر قدر من الخبرات المربية، وتعمل الأنشطة على إكساب التلاميذ المعلومات والمهارات وعلى تكوين الإتجاهات كما تعمل على إشباع ميولهم وحاجاتهم وبذلك تعمل الأنشطة على تحقيق معظم الأهداف التربوية.

وعن طريق الأنشطة يمكن مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة على النحو التالي:

- ✓ يهدف النشاط إلى نمو الطلبة في جميع الجوانب أي النمو الشامل والمتوازن وعلى ذلك فإنه من الضروري إتاحة الفرصة لكل طالب للقيام بالأنشطة التي تساعده على النمو في جميع الجوانب.
- ✓ يجب أن تكون الأنشطة التي يقوم بها التلميذ متمشية مع ميوله وإتجاهاته من ناحية ومع قدراته وإستعداداته من ناحية أخرى.
- ✓ يجب أن يقوم المنهج والمدرسة بإستغلال الأنشطة التي يقوم بها كل طالب في توجيهه دراسيا ومهنيا.
- ✓ يجب أن يقوم الطلبة بتقويم الأنشطة التي نفذوها ثم تتاح لهم فرصة للمناقشة والحوار وإبداء الرأي ولهذا أثر كبير في تكوين شخصيته وتعديل سلوكه.( حمادات، 2009، ص 104 )

## 5- أساليب تطوير المناهج التربوية:

### 5-1- أهمية تطوير المناهج:

إن أهمية تطوير المناهج التربوية عملية هامة لا تقل في أهميتها عن عملية بنائه، إذ لا يمكن أن نبني منهاجا ونتركه مدة طويلة كون المناهج تتأثر بصفة كبيرة بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، فلا التلميذ ثابت على حاله ولا البيئة ساكنة دون حراك ولا المجتمع جامد في مكانه ولا الثقافة صلبة متحجرة ولا نظريات التعليم باقية على حالها، فينتج من ذلك أن تطوير المنهج يصبح أمرا لا غنى عنه ولا مفرة منه. ( الوكيل، 1999، ص 38 )

وهناك أسباب عديدة تؤدي إلى تطوير المناهج هي ما هو متصل بالحاضر والماضي ومنها ما هو متصل بالمستقبل مما يؤكد أهمية تطوير المناهج التربوية ومن بين هذه الأسباب ما يلي:

- ✓ سوء وقصور المناهج المالية: والتي يمكن الوصول إليها عن طريق الإمتحانات العامة أو تقارير الموجهين والخبراء والفنيين وهبوط مستوى الخرجين وكذا نتائج البحوث المختلفة التي تنصب على تقويم المنهج بجوانبه المختلفة وإجماع الرأي العام ووقوفه ضد هذه المناهج.
- ✓ التغيرات التي طرأت على التلميذ والمجتمع والإتجاهات العالمية والعلوم التربوية: فالتلميذ يتغير ولم يعد اليوم كتلميذ الأمس والتغير الذي طرأ له إنصب ميوله وقدراته وإستعداداته وحاجاته ومشكلاته، والبيئة تتغير هي الأخرى وينصب هذا التغير على ما بها من مصادر طبيعية وما يحدثه الإنسان من آثار فيها، والمجتمع هو الآخر يتغير كما يتغير في الفرد عاداته وإتجاهاته وتراثه الثقافي.
- ✓ التنبؤ بحاجات وإتجاهات الفرد والمجتمع والمستقبل: والتطور في هذه الحالة لا يكون نتيجة سبب من الأسباب المرتبطة بالماضي وإنما يرتبط بالمستقبل، فعن طريق التقدم العلمي يمكن التنبؤ لإحتياجات ومطالب الغد.
- ✓ المقارنة بأنظمة أكثر تقدما: ويكون ذلك بمثابة الدافع والحافز للدول النامية لكي تحدث تغيرا في حياتها ونظمها، وبالتالي فإن ذلك يؤدي إلى تطوير مناهجها كوسيلة لتحقيق الأهداف. (الوكيل، 1999، ص ص 44 – 47 )

## 5-2- أساليب تقليدية في تطوير المناهج:

من أهم أساليب التطوير التقليدية للمناهج المدرسية على المستوى العربي ما يأتي:

- ✓ إعادة صياغة الأهداف العامة لمجموعة مناهج في مجال ما.
- ✓ وضع أهداف إجرائية للمنهج.
- ✓ إعادة النظر في مضمون الكتاب المدرسي وحذف أجزاء منه.
- ✓ تدريب المعلمين من خلال دورات تدريبية على عدة مستويات.
- ✓ إقتراح وسائل تعليمية معينة وتزويد المدارس بها.
- ✓ المناداة بتوفير فرص النشاط بشتى أشكاله وأنواعه في أثناء وضع المنهج. (اللقاني، 1995، ص ص 58 – 60 )

### 5-3- المبادئ العامة لبناء المناهج التربوية وتطويرها:

ينبغي أن تسير المناهج التربوية وفق جملة من المبادئ والمرتكزات العامة والتي يجب أن يتم إختيارها وتحديدها وترتيبها بدقة لتكون بمثابة الفلسفة العامة التي ينبغي مراعاتها في التخطيط لبناء المناهج وتطويرها، دون المبادئ العامة التي ينبغي أن تقوم عليها سياسة بناء المناهج وتطويرها ما يلي:

• الإيمان بضرورة الإرتباط بالواقع: حيث أن المنهج السليم يحتاج إلى أن يتسق ويتوافق مع الواقع الإجتماعي وأن يرتبط بالظروف البيئية والمجتمعية وأن يساير محتواه التعليمي الوجهة العلمية والروح العصرية والإحتياجات التنموية. ( عاشور وأبو الهيجاء، 1998، ص 122 )

- ✓ الإيمان بضرورة إشباع حاجات المتعلمين الحقيقية: وذلك بترتيب الأولويات فيما بينها من ناحية وتحقيق التوازن مع حاجات المجتمع وإحتياجاته من ناحية أخرى خاصة إذا أخذنا في الإعتبار أن طبيعة الحاجات متغيرة وأن مطالب المتعلمين مختلفة.
- ✓ الإيمان بضرورة الملائمة لمستويات المتعلمين: إن المنهج المناسب هو ذلك المنهج الذي يتوافق وخبرات المتعلمين، ويعتمد على الإمكانات المتاحة للمتعلمين وللمجتمع على حد سواء، فالمنهج المناسب والسليم هو الذي يعتمد على مبدأ الملائمة لمستوى نمو المتعلمين الشخصي والجسمي والإنفعالي والإجتماعي من ناحية ولإحتياجات المتعلمين وخبراتهم من نواحي أخرى. ( عاشور وأبو الهيجاء، 1998، ص 124 )
- ✓ الإيمان بضرورة التنظيم: فإذا كان المستوى غير منظم وكانت خبرات التعلم منسقة فإن ذلك يقلل من فاعليتها في تحقيق الأهداف العامة، حيث أن المنهج الجيد هو ذلك المنهج الذي يراعي مبدأ التنظيم الذي يعتمد على مرتكزات هامة تكمن في إدراك التتابع والإستمرار والتكامل والشمول والتوازن. ( عاشور وأبو الهيجاء، 1998، ص 125 )

## 6- خطوات تطوير المنهاج التربوية :

تمر خطوات تطوير المناهج بعدد من الخطوات التي تشكل فيما بينها نسقا يساعد في تحديد معالم التطوير وتيسير إجراءه وتوجيه عمله وترشيد المعلمين في مجاله، ويمكن تلخيص الخطوات الأساسية التي تسير عليها عملية تطوير المناهج التربوية في الخطوات الرئيسية التالية:

• **تحديد إستراتيجية التعليم:** ويتطلب ذلك تشكيل مجلس قومي للتعليم، يتولى حصر الأهداف التربوية وتحديد السلم التعليمي ويرسم خطط التطوير والعمل على تعبئة كافة الجهود لتنفيذ هذه الخطط ثم القيام بالعديد من الدراسات المسحية ومتابعة تنفيذ الخطط بعمليات تقويم مستمرة. ( الوكيل والمفتي، 1999، ص 377 )

• **دراسة الواقع الحالي والتعرف على مجال التطوير:** أي القيام بعملية تقويم شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية، ولا بد أن تنتهي هذه الدراسات بتحديد واضح لمكان التعليم الحالي من الصور المرغوبة التي تضعه في إطار الإستراتيجية المرسومة.

وعليه يتطلب التطوير جميع المعلومات الكافية عن مجاله وعن القوى الإجتماعية والإقتصادية والتقدم الثقافي وكذلك عن متطلبات البيئة والمجتمع والحياة المعاصرة وأيضا عن المتعلمين ونموهم ومستوى نضجهم. ( فالوقي، 1997، ص 219 )

• **وضع خطة للتطوير:** ويجب أن تكون هذه الخطة شاملة وتتضمن ما يلي:

- بلورة الأهداف وترجمتها إلى مواقف تعليمية.
- تحديد الجوانب والمجالات التي ينصب عليها التطوير.
- تحديد الطرق والوسائل والأساليب على أن تكون في صورة مقترحات.
- وضع خطة عامة لتجريب هذه المقترحات. ( هندام وجابر، 1988، ص 205 )

• **تحديد الأهداف:** ويتم تحديد الأهداف في ضوء فلسفة التربية وإحتياجات المجتمع وحاجات المتعلم وطبيعة المعرفة العلمية، فتحديد الأهداف أمر ضروري لكل عملية تطوير فالأهداف لازمة لتحقيق تقييم المجالات والخبرات التعليمية والخطط التدريسية والإختبارات التحصيلية والكفايات المهنية وغيرها. ( الوكيل، 1999، ص 162 )

• **التخطيط والتنسيق لجوانب المنهاج المختلفة:**

يتناول تحديد نوع التنظيم المنهجي وتحديد محتواه المعرفي وتنظيم خبراته التعليمية وإختيار طرقه التدريسية ووسائلها الإيضاحية، ويمر هذا التخطيط بالمراحل التالية:

- ✓ تحديد نوع التنظيم المنهجي.
- ✓ تحديد المقررات الدراسية.
- ✓ تحديد طرق التدريس.
- ✓ تحديد الوسائل التعليمية الملائمة.
- ✓ إختيار الكتب المدرسية المناسبة. ( فالوقي، 1997، ص 220 )

• **تجريب المنهج والإستعداد لتنفيذه:** بعد أن يتم تخطيط جوانب المنهج المختلفة يجب أن يخضع المنهج المقترح للتجريب ويتطلب:

- ✓ وضع خطة عامة للتجريب وتحديد المجالات التي يتم فيها التجريب.

- ✓ توفير مجموعة من الإختبارات والمقاييس للإستعانة بها.
- ✓ إختيار عينة لإجراء التجريب وتوفير كافة المتطلبات اللازمة لذلك.
- ✓ تحليل النتائج التي يتم التوصل إليها مع عقد ندوات وجلسات لمناقشة هذه النتائج. ( عاشور وأبو الهيجاء، 1998، ص 160 )

• **تنفيذ المنهج ومتابعته:** فمن الضروري إختيار الوقت المناسب للبدء في تنفيذ المنهج المطور، بحيث يحتاج المنهج بإستمرار إلى مراجعة وتعديل وتحسين مستديم، وهذا يستدعي بناء لتقييم المنهج ومتابعته يكون ملازما لجميع مراحل ومكونات المنهج، فالغرض من تقييم المنهج ومتابعته هو الوقوف على نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لتجنبها. ( فالوقي، 1997، ص 221 )

## 7- المنهج التربوي في ظل الاصلاحات التربوية:

تولي الأنظمة التربوية الحديثة إهتماما متزايدا بتطوير نفسها وتحسين مستوى تحصيلها، وعليه فقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية في الجزائر منذ الإستقلال إلى يومنا هذا العديد من الإصلاحات ولقد شملت هذه الإصلاحات جوانب متعددة ولعل أبرز إصلاح عرفه التعليم في الجزائر هو ظهور المدرسة في بداية الثمانينات للتخلص نهائيا من آثار الإستعمار الفرنسي.

إن المدرسة الأساسية تعتبر أهم إصلاح أدخل على المنظومة التربوية في الجزائر حيث إنها: "تبنت إستراتيجيات تعليمية جديدة تهدف إلى تجويد التعليم وتوسيع مجالاته، وذلك بإعادة النظر في طرائق التدريس القديمة وإستبدالها بطرائق النشاذ الحديثة، وتبني أسلوب التدريس بواسطة الأهداف وإدخال تعديلات على محتويات المناهج الدراسية، فلقد تم بناء برامج تعليمية جزائرية جديدة كل الجدة سواء من حيث التوجيهات أو الأهداف أو المضامين أو الوسائل والطرائق والغرض من هذه الاصلاحات النهوض بالمستوى الدراسي أولا ثم تحقيق التطور العلمي كعناية كبرى يسعى إلى تحقيقها كل مجتمع من المجتمعات". ( عواريب والشايب، ص 442 )

### 7-1- من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات:

#### 7-1-1- التدريس بالمضامين:

ظلت المناهج في الجزائر وإلى عهد قريب مبنية على المحتويات ( المضامين ) التي تنشد المعرفة، مما جعل الجيل يدرج على التشبع بالمعارف والميل إلى الإصغاء، وهذا النوع من التدريس لا يفجر من طاقة المتعلمين إلا جزءا يسيرا يتصل أحيانا بالقدرة على الحفظ لأنه يتجه نحو تحصيل المعارف وإسترجاعها عند الإمتحان، في حين أهمل تفجير طاقات الإكتشاف والإختراع والإستنباط والتعليل فكان المعلم هو مالك المعرفة.

إننا لا نعيب الطريقة لأن الحاجة كانت ملحة في مرحلة خرجت فيها الجزائر من ظلم المستعمر، إلا أنه كان لابد من إعادة النظر في المنظومة التربوية وفي التعليم من حيث التطبيق والوسائل التقويمية بحيث تكون الأولوية لتشجيع الملكات المبدعة، وهذا لا يعني أن التدريس بالمضامين قد أهمل تنمية القدرات والمهارات بل إعتمد المعرفة من أجل الوصول إلى تنميتها " إن المتعلم في نظر هذا النموذج ( المضامين ) يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات عندما يقطع مسارا دراسيا معينا، يتعامل فيه مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية". ( زايدي، 2008-2009، ص 27 )

إن الهدف الأساسي في التعليم بواسطة المحتويات هو أن يكتسب التلميذ مجموعة الخبرات التي تجعله قادرا على التعلم بنفسه، ومن غير الإعتماد على الآخرين ويتم ذلك بواسطة إكتساب الآليات الذاتية التي تمكنه من الوصول إلى المعارف والحقائق بنفسه.

ومن منظور هذا النموذج فالمعرفة هي ضالة المتعلم ينشدها ويسخر لها الوسائل المادية والتقنية والتربوية من أجل إمتلاكها والوصول إليها، وتتحدد الأهداف والغايات في المناهج إنطلاقا من هذا التصور، فتصبح المعارف هي الغايات التي ينبغي تحقيقها في كل المواقف التعليمية، وعلى هذا الأساس وضعت أدوات التقويم ووسائله بحيث يكون التركيز على التحصيل المعرفي والتحكم في إسترجاعه وقت الحاجة مما جعل الإختبارات تقليدية أي من نوع المقال، وبالتالي فإن العلامة هي المؤشر لقياس الكفاية بغض النظر عن القدرات والمهارات والمواقف التي يكتسبها المتعلم، الأمر الذي جعل إهتمام المتعلمين ينصب على الحفظ.

ومما تجدر الإشارة إليه أنه لا يقصد بالتدريس بواسطة المضامين أو المحتويات التعليم التقليدي فالأول (التدريس بالمحتويات) يعتمد على الحوار والإستقراء والقياس ولكنه يضع المعارف في أولى الأولويات، كما يعتمد على التخطيط التربوي ووضع الإستراتيجيات التعليمية لكن بالإعتماد على أساليب التربوية التي تعنى بتنظيم المعارف من أجل إكتساب الخبرات والتعلم.

وأما الثاني (التقليدي) فيعتمد على سلطة أو تسلط المعلم، إذ يكمن دور المعلم وهدفه في التدريس بالمحتويات في الوصول بالتلاميذ إلى ضرورة الإقتناع بأن نتائج العملية التعليمية هي محصلة ما يكتسبه التلميذ من معارف وحقائق وتنوع ثقافي، فيحدد لهم مسارا دراسيا معينا ينجزون فيه تلك التصورات، ولا يهتم كثيرا بالتغيرات التي يجب أن تطرأ على سلوك التلاميذ بعد عمليات التعلم. ( زايدي، 2008-2009، ص 28 )

بعد العمل بالمضامين ولفترة طويلة ( 1962-1996 ) بات من الضروري إحداث تغيير في المنظومة التربوية وفي المناهج، فتبنت الجزائر بيداغوجيا التدريس بالأهداف حيث صارت الأخيرة محددة ومقسمة إلى أهداف عامة وأخرى خاصة وأهداف إجرائية وسلوكية، بعضها يتحقق في درس وبعضها في وحدة وبعضها في كل نشاط أو يتحقق خلال مراحل دراسية.

وكان طموح تبني التدريس بواسطة الأهداف تنظيم العملية التربوية قصد الرفع من فاعليتها وذلك من خلال إستراتيجية تقوم على الجمع بين النشاط التعليمي_التعلمي وإعطاء حرية للمعلم كي يصوغ أهدافه الإجرائية بنفسه مع الإلتزام بتجسيدها في مواقف سلوكية تكون قابلة للملاحظة والقياس، لكن هذه البيداغوجيا أخفقت في إعداد رجل الغد الذي يكون قادرا على حل المشكلات بنفسه، وقبل أن يعي المعلم طبيعة هذه البيداغوجيا ويفهم كيفية تحديد الأهداف فرض عليه نموذج جديد إبتداء من سنة 2003 وهي المقاربة بالكفايات أملا في إصلاح المنظومة التربوية. ( زايدي، 2008-2009، ص 29 )

**7-2- التدريس بالأهداف :**

تعريف بيداغوجيا الأهداف: تمثل كل الممارسات التربوية التي تقوم على تحديد أهداف معينة، بحيث تصبح هذه الأهداف هي المنطلق الأول في عملية تحيد إستراتيجيات وأساليب التقويم وفعاليتها، إذ أن من مميزات بيداغوجيا الأهداف أنها ترسم تحديدا بين المشكلة الموضوعية للحل وبين النتيجة النهائية مسارا كاملا قصد وضع معالمه.

إذ ترتكز المقاربة بالأهداف على سلوكات قابلة للملاحظة ومهيكلة، لكنها منفصلة عن بعضها البعض والتي ينبغي تنميتها عند المتعلم، هذه المقاربة هي نتاج المدرسة السلوكية، وقد أنتج أصحاب هذه المدرسة جملة من التصنيفات تغطي المجالات الأربعة للسلوك الانساني( الادراكي، العاطفي، الإجتماعي، الحركي )، وهو تقسيم مجازي يهدف إلى تقسيم السلوك الإنساني وتوجيهه وقياسه وضبطه.

وما يميز هذه المقاربة هو قياس أي مظهر من مظاهر التدريس وعملياته من أهداف ومعلومات وأنشطة تربوية والتخطيط الجيد لعملية التدريس وتمكين التلميذ من معرفة وجهته وماينتظر منه، كما أنها تساعد المعلم على إيجاد وسائل جيدة للتقويم. ( لبصيص، 2004، ص 48 )

وأما عن خطوات الدرس في التدريس بالأهداف، فمن المعلوم أن كل ممارسة تربوية تستمد أسسها من بيداغوجية الأهداف التي تعتمد في بناء تخطيط الوضعية التعليمية التعلمية على جملة من الخطوات الأساسية يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- تحديد الهدف التعليمي: أن يتمكن التلميذ من التعرف على ..... وأن يكون قادرا على ..... ( من الشروط الأساسية لتحديد الهدف التعليمي أن يعبر عن سلوك قابل للملاحظة والقياس).

2- إختيار الإستراتيجية التعليمية التعلمية الملائمة لتحقيق الهدف: في هذه المرحلة يحرص المعلم على التفكير في الوسائل والأدوات والأنشطة والمحتويات التي تمكنه من بلوغ الأهداف المتوخاة.

3- إختيار أدوات وأساليب التقييم للتأكد من مدى تحقيق الأهداف السابقة. ( لبصيص، 2004، ص 49 )

وبما أن الأهداف تشكل النواة الأولى في بناء المناهج إعتبرت كمعيار أساسي لقياس النجاعة التعليمية، فبيداغوجية الأهداف إذ ركزت بصورة واضحة وجلية على الأهداف المسطرة وإعتبرتها المقياس الحقيقي لقدرات المتعلمين ومهاراتهم مما جعل للأهداف أهمية بالغة وتتلخص هذه الأهمية في:

- أنها تمثل الغايات البعيدة لقيم المجتمع.
- ترمي إلى تعديل السلوك تعديلا إيجابيا.
- أنها تتوخى حسن إختيار المحتوى الذي يساعد على تحقيقها.
- أنها تتوخى إنتقاء الطرائق والأساليب التي تساعد على بلوغها.
- أنها تتوخى إنتقاء الوسائل والنشاطات.

لمحاولة تجاز نقائص الأولى كانت المقاربة بالأهداف التي تحول مركز إهتمام من المحتوى إلى المتعلم فتضعه في بؤرة الفعل التعلمي، وتكون الأهداف ضمن هذه المقاربة عبارة عن سلوكات مجزأة يمكن ملاحظتها وقياسها آنيا، وتحدد هذه السلوكات في الغايات والمرامي والأهداف العامة للمناهج.

وإستطاعت هذه المقاربة أن تفرض وجودها لفترة زمنية وتتميز بكونها تنظم عمل المعلم وتخططه بشكل أحسن وأصدق لأن إعداد المدرس يكون جزءا إلى أصغر عناصره مما يساعد المعلمين المبتدئين على أداء مهامهم ويسهل عملية التقويم.

وتكمن الغاية من تطبيق أو إتباع منهجية التدريس بواسطة الأهداف هي تخليص العملية التعليمية التعلمية من الغموض والإرتجال والخطاب الشفهي والحشو للكم المعرفي والملئ المستمر للذاكرة دون فهم ودون وعي وإدراك لما يحفظه.

ومن شروط العمل بهذا الأسلوب هو أن تصبح الأهداف الخاصة والأهداف المرحلية الإجرائية هي القائدة لكل نشاط تعليمي تعلمي بعد تحضير الجانب المعرفي. ( لبصيص، 2004، ص 50 )

- **الإنتقادات التي وجهت إلى التدريس بالأهداف :**

وجهت إنتقادات كثيرة إلى التدريس بالأهداف وحملت هذه البيداغوجيا مسؤولية التعثر الدراسي، وفشل المدرسة في دمج المتعلمين في الوسط الإجتماعي، الذي إعتمد على النظريات السلوكية المعرفة في التقنين والتي همشت – في رأ الباحثين – النشاط الإبداعي الذي يتجلى في الوضعيات والمواقف التي تعطي الأولوية للذات الفاعلة الناشطة لأن من الأسس الفلسفية التي قامت عليها الفلسفة البرغماتية التي

ظهرت على يد "شارل موريس" و"ويليام جيمس" و"شارل سندرس" و"بيرس" و"جون ديوي" المنفعة، وقد عرفت بالتداولية وبالأدائية وكذلك بالتجريبية لأنها ترفض التجريد وتنشد المنفعة وتنظر إلى الخبرة والمعرفة على أنها تمثل الوسائل والأدوات التي تؤدي إلى تحقيق الغايات العامة، وهكذا ظهرت الإنتقادات على شكل تساؤلات إستنكارية كالآتي:

* هل يمكن حصول تعلم دون مشاركة فعلية للذات المتعلمة ؟

* هل المثيرات هي الدافع الوحيد على حصول التعلم ؟

* ألا يكون التعلم في هذا الطور السلوكي مجرد تشرب سلبي لمثيرات المحيط الخارجي ؟

* ألا تؤدي هذه النظرة في المجال التعليمي إلى تكريس الطرائق البيداغوجية التي تعلي من شأن تنظيم المجال البيداغوجي على حساب الذات المتعلمة ؟

فقد إهتمت بيداغوجيا الأهداف بتصنيف السلوك الملاحظ وهي بهذا العمل الذي قامت به لا تختلف عن تكنولوجيا التعلم بالتعزيز التي إستمدها "سكينر" من النظرية النفسية للسلوك ولا عن النظرية الطيلورية التي جزأت السلوك إلى حركات أولية فالكل يتصور الكفاءة كسلوك ويتجاهل مصدرها الذي هو العقل. ( زايدي، 2008-2009، ص 44 )

إن بيداغوجية الأهداف التي عرفت رواجا كبيرا في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي والتي إهتمت بالسلوك كنتاج تربوي وأهملت الذات العارفة والعقل الذي يعد جوهر هذا النتاج من جهة ومن جهة أخرى فإن الصياغة السلوكية للأهداف تنتج أهدافا قصيرة المدى.

ولا تذكر أداة التعلم بوضوح أي تجزيئ التكوين إلى تعلمات إضافة إلى إهمالها لعملية التحويل وتعدد الأهداف الخاصة يجعل هذه الأخيرة تصبح دون معنى. ( زايدي، 2008-2009، ص 45 )

إن عدم بلوغ النتائج المدرسية المستوى المطلوب والمستهدف نتيجة نقائص بيداغوجيا الأهداف بالإضافة إلى تأثير التكوين المهني في التعليم العام، والتغيرات المحيطة بالمدرسة عموما والمدرسة الجزائرية خصوصا في شتى المجالات الإقتصادية والسياسية والإجتماعية أدى بها إلى تغيير مناهجها وإستراتيجيات التدريس فيها، وبالتالي البحث عن البديل للتدريس بالأهداف، فوجدت في بيداغوجية المقاربة بالكفايات ضالتها ولو إلى حين.

طال التغيير حتى المصطلحات حيث استبدلت مصطلح المنهاج الذي يضم الأهداف بأنواعها والمحتويات والطرائق والوسائل والتقويم بمصطلح المرجعي وهو قائمة من الكفايات تختار إستنادا إلى

غايات التربية مع مراعاة ما يحتاجه سوق العمل، في حين ظل الهدف الإجرائي كما هو لم يتغير.( زايدي، 2008-2009، ص45 )

## 7-3- المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية:

### 7-3-1- تعريف المقاربة بالكفاءات :

• تعريف المقاربة: "هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية ". ( حاجي، 2005، ص 2 )

• تعريف الكفاءة: يعرفها ( غريب، 2003، ص 59 ) بأنها: "نظام من المعارف الإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات ".

• أما المقاربة بالكفاءات فهي: "مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة ". ( مريزق، 2010، ص 140 )

وتعرف أيضا بأنها: "بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الإجتماعية، ومن ثم فهي إختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للإستعمال في مختلف مواقف الحياة ". ( حاجي، 2005، ص 2 )

وفي تعريف آخر هي: " إجراءات تدريسية يتم من خلالها إختيار وضعيات تعليمية مستقاة من واقع التلميذ، وتصميمها على شكل مهمات ينجزها التلاميذ من خلال إستخدام القدرات والمهارات والمعارف، ويتم تقويم أداء التلميذ قبل تعلمه وخلاله وفي نهايته ". ( بوعشبة وبن عمارة، 2006-2007، ص 739 )

كما يمكن تعريفها على أنها: " طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية وذلك من خلال التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها وترجمة هذه الكفاءات الى أهداف وأنشطة تعليمية ". ( صبرينة وشريفة، ص 203 )

والجدول التالي يمثل أهم الإختلافات بين المقاربتين: ( مريزق، 2010، ص 141 )

| المقاربة بالكفاءات | المقاربة بالأهداف |
|---|---|
| • منطق التعليم والتكوين. | • منطق التعليم والتعلم. |
| • من أجل حل المشكلات. | • مبدأ الإكتساب والأداء البسيط. |
| • الإعتماد على وضعيات ذات دلالة. | • الإعتماد على كل الوضعيات البعيدة. |
| • أهمية المسار تسبق أهمية النتيجة. | • الإهتمام بالنتيجة. |
| • الإهتمام بالعمل الفردي والجماعي معا. | • الإهتمام بالفعل الفردي أولا ثم الجماعي ثانيا. |
| •الإدماج الفعلي الأفقي والعمودي المتواصل. | • ربط ألي وتراكمي. |
| •النظرة الشمولية والكلية. | • أولية الجزء. |
| • الخطأ مؤشر لتعديل المسارو بناء التعليمات. | • الخطأ عيب يترتب عن جزاء. |
| • ربط الحياة بالواقع. | • غياب الربط وإن كان فهو شكلي. |
| • الإنطلاق من الذات. | • الإنطلاق من الغير. |
| • الإهتمام بالمعرفة الفعلية. | • الإهتمام بالمعرفة. |
| • إستراتيجية التعليم الخاص بكل فرد. | • إستراتيجية عامة تهتم بالمجتمع. |
| • نتعلم لننتصرف. | • نتعلم لنعرف وننجز. |

**الجدول رقم (01): يمثل الاختلاف بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف**

### 7-3-2- المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات :

• نص الكفاءة: هو عبارة عن نص موجز يترجم التعلمات المطلوب التحكم فيها من قبل المتعلمين في نهاية مسار تعلم ما ( طور، سنة، شهر، وحدة تعليمية ).

• دلالة الكفاءة: يتعلق الأمر هنا بتوضيح غرض التكوين النوعي المقصود بالكفاءة المتعلق إكتسابها في مستوى معين، فالكفاءة هنا يمكن أن تكون أقل او أكثر شمولية ودرجة الشمولية في الكفاءة متوقفة مباشرة على تشعب العملية المطلوب إنجازها وبالفترة الزمنية الضرورية لإستكمال التعليمات المطلوبة للتحكم في الإنجاز.

• الأهداف التعليمية: هي التي تبين المعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلم للبرهنة على كفاءته أي أن الكفاءة إذا كانت هي القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف، فإن أهداف التعلم توضح ماهي هذه المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم فإنه يستطيع أن يبرهن على كفاءته.

• المحتويات التعليمية: تمثل الكفاءة المبدأ المنظم للتكوين، ويندرج ضمن المنطق الذي يعوض عرض المحتويات، حيث أن هذه الأخيرة تفرضها الكفاءة وفهي تستطيع ممارسة الفرز والإنتقاء لهذه المستويات.

• الوضعية التعليمية: هي موقف يكتسب منه المتعلم معلومات إنطلاقا من المشروع الذي يعده وبالإعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له بإكتسابات أخرى.

• الوضعية الإدماجية: تهدف هذه الوضعية إلى جعل المتعلم يعي مكتسباته وينظمها من أجل إستخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج، بيحث لا يحدث الإدماج إلا بعد إكتساب تعلمات مختلفة ( معارف، مهارات ) كما لا يحدث، لا من خلال وضعية مركبة جديدة تستدعي من المتعلم إيجاد حل لها، والإدماج عملية داخلية وشخصية فلا أحد يمكن له أن يقوم به مقام الآخر .

• الوضعية المشكلة: تعتبر الوضعية المشكلة في إطار المقاربة بالكفاءات عنصرا مركزيا وتمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة تعلمية متعلقة بالكفاءة أو أنشطة تقويم الكفاءة نفسها.( فاتح، 2013، ص ص 74-75 )

### 7-3-3- الخلفية الفكرية لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات:

**• البنائية ومقاربة الكفاءات:**

إن المقاربة البيداغوجية التي تتبنى التدريس بالكفاءات وتعتمد على التصور البنائي لعملية التعلم تنطلق من نشاط التلميذ حيث تكلف الوسائل الديداكتيكية للأنشطة والعمليات الذهنية التي سينجزها المتعلم على أن يسهم بشكل فعال في بناء تعلماته وذلك بالقيام بالدور الأساسي أثناء حصص الدرس بمختلف مراحله، ويتيسر ذلك بتنفيذ ما يلي:

تقديم توجهات المتعلم من طرف المعلم قبل البدء في عملية التعلم، وتتمثل هذه التوجيهات في شرح أهداف العملية وتحديد ما هو مطلوب منه.

إنجاز مشاريع: بإعتبار أن إنجاز المشروع هو الموقف التعليمي الأكثر قدرة على توفير ظروف التعلم الذاتي والإستقلالية والشعور بالمسؤولية من خلال الدور الذي يقوم به المتعلم.

- الإعتماد على عمل الأفواج كلما أتيح ذلك مع تحديد مهام ودور كل فرد بدقة.
- إختيار الوضعيات التعليمية والمشاريع ذات الإرتباط الوثيق بالواقع. ( وسيلة، 2009-2010، ص 164)

• **إستراتيجية المشروع ومقاربة الكفاءات:**

سبق وأن أشرنا إلى أن التدريس بالكفاءات يكون فعالا ومحققا للكفاءات المستهدفة من خلال تكليف المتعلم بإنجاز مشاريع مختلفة وفي مختلف المواد الدراسية، وينطلق هذا التوجه ضمن ممارسة تتجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية، حيث تتداخل هذه المواد لتتمحور حول الأنشطة الهادفة إلى إكتساب المتعلم كفاءات معينة تكون المعارف وسيلة لتحقيقها. ( وسيلة، 2009-2010، ص 167 )

• **البيداغوجية الفارقة ومقاربة الكفاءات:**

لقد أصبح من باب التسليم بأن التلاميذ يختلفون فيما بينهم على مستوى الإستعدادات والقدرات والأداءات الذهنية والوجدانية والحسحركية، وأن هذه الفروق ومهما كانت أسبابها تفرض نفسها كواقع يجب التعامل معه والإعتراف به وتخصيص مكان له. ( وسيلة، 2009-2010، ص 168 )

وقد سبق أن ذكرنا أنه من خصائص التدريس بالكفاءات وأهدافه تفريد المتعلم على أساس أن التعليم فردي، أي أن كل تلميذ يتعلم حسب قدراته وإمكانياته الذاتية بكل تفاصيلها ويواجه تحقيق هذا الهدف كثرة الفروق الفردية بين التلاميذ مع كثرتهم داخل الصف الواحد، بما أنه لا يمكن الإكتفاء بدراسة هذه الفروق من خلال علم النفس الفارقي فإنه ينبغي إستثمارها في عملية التعليم بمساعدة كل تلميذ حسب ملامحه وخصائصه وفروقه على تحقيق الكفاءات المستهدفة، وفي هذا الإطار فرضت البيداغوجية الفارقة وجودها وأصبحت أساسا مهما من الأسس التي يرتكز عليها التدريس بالكفاءات. ( وسيلة، 2009-2010، ص 169)

## 7-3-4- طرائق التدريس في المقاربة بالكفاءات:

### 1- طريقة حل المشكلات:

حدد " لوبوترف " عوامل إنتاج الكفاية وهي:

* معرفة الفعل: وتفترض مزاوجة وتعبئة أو تفعيل المواد الملائمة ( معارف، مهارات).

* الرغبة في الفعل: وهي تحيل على مبدأ التحفيز والإنخراط الفردي في الموضوع.

* الرغبة على الفعل: وهي تحيل على وجود سياق تنظيم العمل والظروف الإجتماعية التي تجعل من الممكن تحمل المسؤولية، ومجابهة الصعاب من طرف الفرد.

إن الباحث عندما يتحدث عن معرفة الفعل، والتعبئة والرغبة في الفعل والقدرة على الفعل يضع المتعلم أمام وضعية مشكلة والإهتمام بتعليم التلاميذ المهارة والقدرة على حل المشكلات ليس من أجل الحصول على درجات تؤهلهم إلى الإنتقال، وإنما من أجل تدريبهم على التفكير والإستدلال المنطقي وتوظيف مكتسباته القبلية، وعندما ينجح المتعلم في حل المشكلات التي تكون إما مبنية وإما تلقائية وإما

محدثة، فإن هذا يكسبه الثقة بالنفس لأننا نضع التلميذ أمام وضعية معقدة تتطلب منه إدماج مكتسباته وإستثمارها بأسلوب منطقي يساعده على إيجاد الحل المناسب لها. ( زايدي، 2008-2009، ص 76 )

**2- طريقة المشروع:**

هو سلوك إنساني يفترض القدرة على إستحضار الغائب وتخيل الزمن القادم من خلال إنشاء سلسلة من الأعمال والأحداث الممكنة والمنتظمة بشكل قبلي ومسبق، إنه سلوك إنساني يفترض أسلوبا في التفكير والعمل، وتقوم طريقة المشروع على مشاركة كل فرد من أعضاء المجموعة، كل حسب قدرته وكفاءته على إنجاز العمل الجماعي. ( زايدي، 2008-2009، ص 77 )

ويعد "جون ديوي" الأمريكي أول من بادر ببيداغوجية المشروع بعد التجربة التي قام بها في المدرسة الملحقة بجامعة شيكاغو حيث قسم التلاميذ إلى أفواج صغيرة يتعلمون في إطار مشروع القراءة والكتابة والحساب والإنتباه للآخرين وتحمل المسؤوليات، وبنى جون ديوي طريقة عمله على ثلاثة مبادئ تبرر قناعته هي:

* لكي يتعلم التلاميذ يتعين عليهم العمل وإنتاج شيئ ما.
* على كل التلاميذ أن يتعلموا حل المشكلات التي تصادفهم في حياتهم، وبالتالي يتعلمون كيف يفكرون.
* على التلميذ أن يتعود العيش في جماعة وهذا يفرض عليه أن يتعلم ويتعود التعاون مع جماعته ومع الآخرين. ( زايدي، 2008-2009، ص 77 )

يتميز المشروع بخصائص تجعل المتعلم يدرك تمام الإدراك فائدة الموارد والمعارف المقترحة عليه، ليس في الوقت الحضار فقط وإنما فائدتها مستقبلا أيضا، من هذه الخصائص:

* علاقته بالواقع الفعلي لأنه ينطلق من حاجة أو حادثة أو ظاهرة.
* يتضمن إنتاجا موجها للغير.

يسمح للمتعلم بإستخدام مختلف أشكال التعبير.

كما يتميز المشروع بالواقعية، إذ يأخذ بعين الإعتبار الوقت الممنوح للإنجاز، كما يتميز بالصرامة حيث ينمي الإستقلالية والإعتماد على النفس، وللمشروع وظائف عديدة، ولكي ينجح المشروع لابد أن تتفاعل عدة عناصر وعدة أقطاب هي:

* القطب العقلي المعرفي: حيث أن المشروع يسمح بإكتساب المعارف والمهارات والكفايات.
* القطب الديداكتيكي: حيث تسترجع المعارف والكفايات والمهارات التي إكتسبها التلميذ أثناء تنفيذ المشروع.
* القطب الإجتماعي: يأخذ المشروع بعين الإعتبار الواقع الذي يعيشه التلميذ بسلبياته وإيجابياته.

* القطب الوجداني: يربط المشروع بين الرغبة والدافعية والمنفعة في إنجاز شيء ما.( زايدي، 2008 – 2009، ص 78 )

## 7-4- التدريس بالكفاءات أساس المناهج الجزائرية الجديدة:

### 7-4-1- خصائص التدريس بالكفاءات في إطار الإصلاحات:

*** تدريس المعارف:**

إهتمت المناهج الجزائرية كغيرها من المناهج التعليمية عبر عقود من الزمن، بنقل كميات كبيرة من المعارف إلى التلاميذ من خلال إعتمادها مقاربات بيداغوجية تسمى بالتقليدية أو المقاربة بالمحتويات، يتميز تدريس المعارف بالسمات التالية: ( وسيلة، 2009-2010، ص 178 )

- تزويد المتعلمين بأكبر كمية ممكنة من المعلومات.
- نشاط التعليم هو مركز الفعل التربوي.
- الهدف هو إتمام البرنامج أو المقرر في الوقت المحدد في التنظيم التربوي للمؤسسة حتى لا يتعرض المعلم لعقوبات من طرف الإدراة والمفتش.
- نمط التعليم المستخدم هو التعليم بالتلقين والتقليد.
- دور التلميذ: يتبقى، يسمع، يحفظ عن ظهر قلب ويعيد ما يحفظ في أداء الواجبات والفروض والإمتحانات.
- التقويم الدوري: يختبر جزء واحد في جانب واحد من جوانب شخصية المتعلم وهو القدرة على التخزين والإسترجاع أي الحفظ وقوة الذاكرة. ( وسيلة، 2009-2010، ص 178 )

*** تدريس الكفاءات:**

أمام زيادة تعداد التلاميذ في كل المراحل التعليمية، وزيادة الإحتياجات من المنشآت والمدرسين، وتزايد الطلب على العلم وخاصة الشغل، وإشتراط المؤسسات الإقتصادية والإجتماعية توفير الكفاءة لدى المستخدمين، أصبح لزاما على المناهج الجزائرية أن تجعل من الكفاءة هي الهدف الأساسي والقاعدة التي تقوم عليها البرامج، ويمكن أن نحدد الخضائص التي تميز هذا التعليم كمايلي:

- إكساب المتعلمين معارف ومهارات وسلوكات، يؤدي إدماجها إلى بناء الكفاءات المطلوبة.
- يرتكز التعليم على نشاط المتعلم، حيث يبن معارفه بنفسه ويتعلم كيف يتعلم.
- الشعور بمبررات المعارف التي يكتسبها، أي أنه يستطيع أن يحدد قيمتها العملية.
- يتم التعليم بشكل حلزوني تطوري يضمن نمو المتعلم من جميع جوانب شخصيته.

- يتولى المعلم مهمة المراقبة والتوجيه والتكوين بدل التلقين.
- التقويم ملازم للفعل التعليمي وليس مراقبا له.
- يهتم التقويم بقياس الآداءات والإنجازات التي يحققها المتعلم كمؤشر للكفاءة المستهدفة. ( وسيلة، 2009-2010، ص 179 )

### 7-4-2- مؤشرات الكفاءات في المناهج الجديدة:

- الفعل: يرتبط إدماج التعلمات إرتباطا وثيقا بالقدرة على الفعل والإنجاز حيث يدرك المتعلم فائدة التعلم، من خلال إنجاز المشاريع المعقدة وإعداد التقارير وغيرها.
- الفهم: لتحقيق بناء الكفاءة، لابد من مجموعة من المعارف والمهارات الضرورية، وهو ما يمثل الجانب الأساسي من التعليم القاعدي، لهذا يجب ملاحظة النقائص على مستوى الفهم والإستعاب بالنسبة للمتعلم.
- الإستقلالية: يحتاج المتعلم إلى تدعيم وتجريب قدرته على الإعتماد على نفسه في مواجهة المواقف التعليمية الجديدة والإشكالية والتقليل من التدخل من طرف المعلم، لتحقيق إستقلالية المتعلم الكاملة في الإنجاز. ( وسيلة، 2009-2010، ص 180 )

### 7-4-3- مراحل بناء الكفاءة في المناهج الجديدة:

نحن لسنا بصدد مناقشة مراحل مستويات بناء الكفاءة من الناحية الأكاديمية والعلمية والبحثة إنما نقوم بعرض جانبها الإجرائي كما إستخدمت في مناهج الإصلاحات التربوية وعليه، فإن الإصلاحات عندما إعتمدت التدريس بالكفاءات كمنهجية بيداغوجية، قامت اللجان المتخصصة في المواد والمكلفة بإعداد مناهج كل مادة، قامت بوضع مستويات للكفاءات المستهدفة في كل مادة، أعدتها تسميات مختلفة، لكنها تتفق في تحديد المراحل الأساسية التي تمر بها الكفاءة في أثناء تكوينها، وهي كما يلي:

- الكفاءات القاعدية: والكفاءات التي يجب أن يتحكم فيها المتعلم في نهاية كل وحدة تعليمية أو محور تعليمي، وهي بمثابة قاعدة لكفاءات أخرى وتعلمات مقبلة.
- الكفاءات المرحلية: مجموع الكفاءات القاعدية المكونة لكفاءة مدمجة تكتسب في نهاية مرحلة جزئية من التعلم، قد تكون نهاية الشهر أو الفصل أو السنة الدراسية أو أكثر.
- الكفاءات الختامية: يتم إدماج وبناء المعارف والمهارات والسلوكات وكل التعليمات من أجل بناء كفاءة مركبة تسمى الكفاءة الختماية، وهي التي تحقق قي نهاية التعلم.

- الكفاءة العرضية: هي الكفاءات التي يشترك في تحقيقها مجموعة من المجالات التعليمية أو المواد التعليمية، وتعتبر نقطة تقاطع بين أكثر من مادة دراسية ولهذا تعد من الكفاءات الأفقية. ( وسيلة، 2009-2010، ص 181 )
- ملمح التخرج: إعتمدت المناهج الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية تسمية ملمح الخرج للدلالة على الخصائص التي يجب أن تظهر في تعلم التلميذ وسلوكه وشخصيته بعد تخرجه من طور تعليمي أو مرحلة تعليمية، وملمح التخرج هو مجموعة مدمجة من المعارف والمهارات والسلوكات، مكونة نواتج التعلم في بعدها المعرفي والعملي التطبيقي والوجداني. (وسيلة، 2009-2010، ص 181 )

## 7-5- أفاق تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري:

إن إعتماد الكفاءات كمقاربة في صياغة المناهج بتطلب إعداد دقيقا وتحضيرا مكثفا، لذا فإنه لتطبيق هذه المقاربة لابد من توفر مجموعة من الشروط كفيلة بإنجاح العملية، ومن بين أهم هذه الشروط يمكننا ذكر مايلي:

* مراعاة الخصائص والإمكانات والموارد المالية والبشرية التي يتوفر عليها النظام التربوي.

* تحرير المعلم من القيود النمطية وجعله أكثر حركية وفتح مجال المبادرة أمامه.

* إعداد المعلمين على كافة الأنماط التقويمية وذلك من خلال تكوين نوعي يتم التأكد من خلاله على إستعاب هذه الأنماط وتطبيقها بما يتناسب مع المقاربة الجديدة.

* توسيع الوسائل التقويمية بصفة واضحة وبيداغوجية إلى الوسائل الأقل إستعمالا في التقويم التقليدي وبصفة خاصة تلك الوسائل المرتبطة بتقويم آداءات التلميذ الصفية واللاصفية مثل الملاحظة وسجل الكفاءات المحققة.

* التفتح أكثر على الحياة غير المدرسية للتلميذ حتى نفهم ما يحتاج إليه من كفاءات يوظفها في حياته اليومية.

* المتابعة المستمرة لأداءات المعلمين ومراقبة المشاكل التي تعترضهم في تطبيق المقاربة الجديدة وبالتالي إدخال التعديلات اللازمة كما تطلب الأمر ذلك.

وبدون توفير هذه الشروط فإننا لا نتوقع نجاحا لتطبيق هذه المقاربة فتلقى حينئذ قرار إرتجاليا، ستكون نتائجه وخيمة على مستقبل النظام التربوي الجزائري. ( لكحل، ص 88 )

## 8- منهاج التربية الاسلامية:

### 8-1- تعريف منهاج التربية الاسلامية:

يستمد مفهوم منهاج التربية في التصور الإسلامي من مفهوم الإسلام العام الذي هو نظام أو منهج لحكم الحياة، وعلى هذا الأساس يرى ( مدكور،1990، ص ص 40-41 ) أن منهاج التربية في التصور الإسلامي هو نظام من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها المؤسسة التربوية للمتعلمين فيها بقصد تنمية شخصياتهم، وإيصالهم الى درجات الكمال التي هيأهم الله لهم، وبذلك يستطيعون القيام بحق الخلافة في الأرض عن طريق الإسهام بإيجابية وفاعلية في عمارتها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

بهذا المفهوم يتبين لنا أنّ المنهج التربوي الإسلامي بربانيته وشموله وإتساعه، يرمي إلى بناء وإعداد الإنسان الصالح، وتنمية شخصيته تنمية شاملة متكاملة ومتزنة، تؤهله فيما بعد لأداء الدور المنوط به بنجاح وذلك وفق منهج الله.

و للمنهاج التربوي الاسلامي مقومات وخصائص تميزه عن غيره من أنواع المناهج المختلفة التي وضعها الإنسان، هذه المقومات والخصائص ذكرها رواد الصحوة الاسلامية المعاصرة ( محمد عبده، حسن البنا، محمد الغزالي، يوسف القرضاوي، سيد قطب ) وهي: الربانية، والتوحيد، والعالمية والثبات، والشمول، والتوازن، والإيجابية والواقعية. ( بالطاهر، 2004-2005، ص 317)

### 8-2- خصائص منهاج التربية الإسلامية:

إنّ الحديث عن المواصفات والخصائص التي تميز منهج التربية الإسلامية عن غيرها من المنهاج يمكن إيجازها فيمايلي:

- ✓ أن يكون في تربيته وموضوعاته موافقا للفطرة الإنسانية يعمل على تزكيتها وحفظها من الإنحراف.
- ✓ أن يكون محققا لهدف التربية الإسلامية الأساسي ( إخلاص الطاعة والعبادة لله )، ولجميع أهدافها الفرعية التي ترمي إلى تقويم الحياة وتوجيهها لتحقيق هذا الهدف في جميع جوانب الثقافة والتربية التي وضع المنهج لتعهدها والنهوض بها، كالجانب العقلي والجانب الوجداني والجسمي والإجتماعي.
- ✓ أن يكون في تدرجه ومستواه موافقا في كل جزء منه للمرحلة التي يوضع لها من حيث طبيعة الطفولة والمراهقة فيها، ومستواها ومفاهيمها.
- ✓ أن يراعي في تطبيقاته ونشاطاته وأمثلته ونصوصه حاجات المجتمع الواقعية المعاشة، ومنطلقاته الإسلامية المثالية كالإعتزاز بالأمة الإسلامية والولاء لها.
- ✓ أن يكون المنهج بمجموعه، ونظامه، سليما من التعارض موجها وجهة إسلامية واحدة، موافقا للوحدة النفسية التي فطر الله الناس عليها. ( بالطاهر، 2004-2005، ص 318 )

✓ أن يكون مرنا في أسلوبه يمكن تكييفه مع مختلف الظروف والبيئات والأحوال التي سيطبق فيها، ومع مختلف القابليات بحيث يراعي فيه الفروق الفردية.

✓ أن يكون واقعيا أي ممكن التطبيق متناسبا مع إمكانيات البلاد التي تريد تطبيقه ومع ظروفها ومتطلباتها.

✓ أن يكون فعّالا يعطي نتائج تربوية سلوكية ويترك أثرا عاطفيا جياشا في نفوس الأجيال بما يمتاز به من أساليب تربوية سليمة بعيدة الأثر، ونشاطات إسلامية مثمرة عظيمة الأثر، سهلة المنال والتطبيق معروضة عرضا واضحا.

✓ أن يكون كل جزء منه مناسبا للمرحلة التي يوضع لها من مراحل أعمار الناشئين كبناء التعليم الديني والثقافي في مرحلة الطفولة على أساس يتناسب مع تطور الشعور الديني والنمو اللغوي لهذه المرحلة، وتربية الإنتماء الإجتماعي إلى الأمة الإسلامية في المرحلة الإبتدائية وهكذا يتماشى المنهاج مع النمو اللغوي نمو الإستعداد الديني والإستعداد الإجتماعي، فيختار لكل مرحلة ما يناسب الإستعداد والنمو الذي بلغه الناشئ فيها.

✓ أن يعني بالجوانب الإسلامية السلوكية العملية كالتربية على الجهاد وعلى نشر الدعوة الإسلامية، وإقامة المجتمع المسلم في الجو المدرسي، بحيث يحقق جميع أركان الإسلام وشعائره وأساليبه التربوية وتعاليمه وآدابه في حياة التلاميذ الفردية وعلاقاتهم الإجتماعية ورحلاتهم للدعوة إلى الله.

وما يمكن ملاحظته حول هذه المواصفات والخصائص التي ذكرها " النحلاوي" في كتابه " أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع " هو أنّها جامعة، شاملة لمختلف جوانب وحيثيات المنهج الإسلامي الفريد، المثالي، الواقعي، الفعال، المثمر من خلال إيجاد شخصيات نامية ومتوافقة. ( بالطاهر، 2004-2005، ص 318 )

## 8-3- عناصر منهاج التربية الإسلامية:

يتكون منهاج التربية الإسلامية من العناصر المكونة للمنهاج بشكل عام ألا وهي: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، وأساليب التقويم.

وفيما يلي سنحاول التطرق إلى أهم النقاط المتضمنة في هذه العناصر والمكونات بالعرض والتحليل وذلك بالرجوع إلى التراث السيكولوجي التربوي وأراء بعض الباحثين والتربويين الإسلاميين، بالإعتماد على منهاج التربية الإسلامية للطور الأول المعد من طرف اللجنة الوطنية للمناهج ( ديسمبر 2008 ) التابعة لمديرية التعليم الإبتدائي بوزارة التربية الوطنية. ( بالطاهر، 2004-2005، ص 319 )

• **الأهداف:** تمثل الأهداف نقطة البداية في العمل التربوي والمدخل أو البوابة الرئيسية في عملية بناء المناهج الدراسية وهندستها، وتخدم الأهداف بشكل دقيق في ثلاث مجالات ألا وهي ( المناهج، التعليم، التقويم )، بحيث يذكر ( النشواتي 1984) بأن الأهداف توفر المناهج التي تحقق الغايات التربوية

على النحو الأفضل، وتمكنهم من إعادة النظر في المناهج القائمة، بحيث يتعرفون على مايجب متابعته منها أو تعديله أو إسقاطه، فالتغير السريع الذي يطرأ على المجتمع نتيجة التقدم العلمي والتقني، يفرض تغييرا موازيا في أهداف التربية وإستراتيجياتها وهذا يفرض تعديل المناهج القائمة أو تصميم مناهج جديدة تناسب تلك الأهداف، وبذلك يتضح دور الأهداف كموجه لعملية وضع المناهج وتطويرها. ( القاسم، 2000، ص 34 )

وتوفر الأهداف في مجال التعليم قاعدة سليمة تساعد المعلم أو الأستاذ على إختيار الوحدة أو المادة الدراسية المناسبة وتخطيطها، وكذلك إختيار الوسائل التعليمية وتكريس نشاطاتهم وتوجيهها من أجل إنجاز المهام التعليمية على النحو الأفضل، وهذا ما يجعلها أكثر سهولة بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد السواء. ( القاسم، 2000، ص 34 )

ويعرف ( مدكور، 1990، ص 332 ) الهدف التربوي بأنه: " وصف السلوك المتوقع من المتعلم نتيجة احتكاكه ببعض الحقائق والمعايير، والقيم، والخبرات التربوية المتغيرة وتفاعله معها.

و للأهداف التربوية تقسيمات من حيث الشكل ومن حيث المضمون، أما من حيث الشكل فهي تنقسم إلى أهداف عامة وأهداف خاصة، فالهدف العام هو وصف للتغيير السلوكي المتوقع من المتعلم نتيجة لإحتكاكه وتفاعله مع خبرات منهجية واسعة ومتنوعة، فمن أهم الأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية مثلا إعداد الإنسان الصالح القادر على المساهمة بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله، أما الأهداف الخاصة فهي تلك التي تصاغ في بداية وحدة دراسية أو في بداية أو في بداية درس معين أو موضوع من الموضوعات، وهذا النوع من الأهداف هو الذي يمكن وصفه بأنّه هدف إجرائي، ومن أهم صفات هذا الهدف أنه يمكن ملاحظته ويمكن قياسه. ( مدكور، 1990، ص 332 )

أما تقسيم الأهداف من حيث المضمون فلقد صنف " بلوم " ورفاقه في كتابه حول: "الأهداف وتصنيفاتها"، والذي قاموا بتأليفه سنة 1956 والذي يعتبر المرجع الأساسي في الأهداف، وهي ثلاثة أنواع:

الأهداف المعرفية: وترتكز على جانب السلوك العقلي.

الأهداف الوجدانية: وتتعلق بالجانب العقائدي والشعوري كالإيمان بالله ورسوله، والإيمان بأهمية تنفيذ منهج الله في الحياة والإقتناع بالحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة وكل مشاعر الحب والتقدير والميول والإتجاهات.

ويشيع هذا النوع من الأهداف عموما في دراسة القرآن والسنة وعلوم التشريع.

الأهداف الحركنفسية: وتتعلق بكل أنواع السلوك الحركي المهاري ابتداءا من البسيط غير الإرادي كسماع صوت أ طرفة عين، إلى المهارة الحركية مثل الإستماع، والكلام، والقراءة والكتابة. ( بالطاهر، 2004-2005، ص 363 )

ومنهج التربية الإسلامية هو منهج إعداد الإنسان الصالح وفق شريعة الله، ونظامه للكون والحياة، ولكي يقوم المنهج بهذه المهمة فإنّه يعمل على تحقيق جملة من الأهداف أهمها ما يلي:

- ✓ إعداد الإنسان الصالح القادر على عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله .
- ✓ الإهتمام بالفرد ككل مركب من أجزاء متكاملة.
- ✓ إيصال الإنسان إلى مرتبة الكمال التي هيأه الله لها.
- ✓ تربية الأم المتخصصة في إعداد الجيل الناشئ.
- ✓ تربية القدوة الحسنة والنماذج الفاصلة.
- ✓ إعداد المربية المسلمة والمربي المسلم.
- ✓ ربط النظرية بالتطبيق والقول والعمل.
- ✓ تحقيق العدالة في التربية.
- ✓ الإهتمام بإعداد الإنسان للحياة وفق منهج الله.

هذه الأهداف جميعا تمثل المحددات والموجهات التي في إطارها تمنى وتشكل شخصية الفرد أو الإنسان الصالح القادر على عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله. ( مدكور، 1990، ص ص 338-339 )

ومن جهته فقد لخص "حمدي أبو الفتوح عطية" الأهداف المعرفية والوجدانية والحركنفسية من منظورها الإسلامي فيما يلي:

**الأهداف المعرفية:**

- ✓ إكتساب المعرفة المتصلة بالظواهر الكونية وغير الحية.
- ✓ إستخدام تلك المعرفة المستخدمة إستخداما سليما بإعتبارها معرفة صالحة لا يهدف إكتسابها إلى أن ينتفع بها الفرد والجماعة فقط، وإنّما إلى الإيمان بالله وعبادته على النحو الذي أراده ورسمه الإسلام.
- ✓ التفكير بطريقة علمية تساعد على إستكشاف عالم يستكشف من الظواهر البيئية والكونية المختلفة، وذلك على أساس أن التفكير بطريقة علمية أساس التطور وسبيل الإيمان الصحيح. ( بالطاهر، 2004-2005، ص 364 )

**الأهداف الإنفعالية:**

- ✓ تكوين إتجاهات إيجابية نحو العلم والعلماء.
- ✓ تقدير دور العلماء في تطوير المجتمعات.
- ✓ تبني الإتجاهات العلمية.
- ✓ تنمية ميول التلاميذ نحو العلوم والأنشطة والمهن المتصلة بها. ( بالطاهر، 2004-2005، ص 365 )

**الأهداف النفسحركية:**

- ✓ تنمية مهارات إستخدام الأدوات المعملية.
- ✓ القدرة على ممارسة الأساليب المعملية بدقة وإتقان.
- ✓ حسن إستخدام وإستثمار الموارد الفيزيقية المختلفة من مادة وطاقة والتي وهبها الله للبشرية وتسخيرها لخدمة المجتمع وحمايته وتطويره.
- ✓ حسن إستخدام الكائنات الحية من حيوان ونبات لحل المشكلات الإقتصادية المختلفة التي يعاني منها المجتمع.

بعد هذه الجولة التي استوقفتنا عند الركن والعنصر الأول من عناصر منهاج التربية الإسلامية (الأهداف)، نحاول فيمايلي أن نتناول بشيئ من التفصيل العنصر أو الركن الثاني من أركان المنهاج ألا وهو المحتوى. ( بالطاهر، 2004-2005، ص 365 )

- **المحتوى:**

إذا كان الهدف العام لمنهاج التربية الإسلامية هو بناء وتكوين الإنسان الصالح المتصف بالتكامل والإتزان، والإيجابية والواقعية بجميع جوانبه العقلية والوجدانية والجسمية، والإجتماعية من أجل إيجاد مجتمع مثالي متماسك. ( بالطاهر، 2004-2005، ص 367 )

يرى " حمدي عطيفة " أن محتوى المناهج يقصد به مجموعة المعارف والحقائق والمهارات التي يشتمل عليها المنهاج، والتي تهدف إلى تحقيق أغراض معينة محددة على نحو مسبق، وعليه فالمحتوى حسب " حمدي عطيفة " هو ما يتضمنه المنهاج من ذخيرة القصد منها تحقيق أغراض معينة. ( بالطاهر، ص 2004-2005، ص 368 )

ويتفق " يعقوب نشوان " مع " حمدي عطيفة " حول مفهوم المحتوى إذ يرى أن المحتوى يعتبر المضمون الذي يتم فيه تحقيق أهداف المنهاج، ويتكون من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات، وكذلك من القيم والإتجاهات والميول، ومن المهارات العملية التي يجب أن يكتسبها التلاميذ. (بالطاهر، 2004-2005، ص 368 )

وفي هذا الإطار قدم " يعقوب نشوان " في مؤلفه " المنهج التربوي من منظور إسلامي " جملة من الإجراءات والتدابير العلمية والعملية، منها ما يتعلق بإختيار المحتوى، وأخرى تتعلق بمضامين المحتوى، وثالثة تتعلق بكيفية عرض المحتوى، هذه الإجراءات والتدابير يمكن إيجازها في النقاط التالية:

من حيث إختيار المحتوى:

- ✓ يراعي في إختيار موضوعات المحتوى حاجات التلاميذ وإهتماماتهم وتطلعاتهم.
- ✓ ترتبط موضوعات المحتوى بالحياة اليومية للتلاميذ.
- ✓ تلائم موضوعات محتوى الفروق الفردية بين التلاميذ.
- ✓ يرتبط المحتوى بأهداف المرحلة التي يعمل فيها المنهاج. ( نشوان، 1991، ص 348 )

من حيث مضامين المحتوى:

- ✓ تسهم موضوعات المحتوى في فهم التلاميذ للظواهر الطبيعية وتفسيرها.
- ✓ تشبع موضوعات المحتوى حاجات التلاميذ وتساؤلاتهم.
- ✓ تشير موضوعات إلى دلائل قدرة الله فيما صنع وأبدع في هذا الكون البديع .
- ✓ يزود المحتوى التلاميذ معرفة بالمجتمع الذي يعيشون فيه من حيث المعتقدات والقيم الروحية والأخلاقية.
- ✓ تسهم موضوعات المحتوى في تنمية وتطوير قدرات التلاميذ على إكتشاف المزيد من المعرفة .
- ✓ تهتم موضوعات المحتوى بالمشكلات العلمية والإقتصادية والإجتماعية في المجتمع. ( نشوان، 1991، ص 349 )

من حيث عرض المحتوى:

- ✓ تعرض موضوعات المحتوى بتسلسل منطقي يسهل على التلاميذ تعلمها في هذه المرحلة بالذات.
- ✓ تستخدم الكتب العلمية والتربوية المشوقة لعرض موضوعات المحتوى.
- ✓ تعرض المادة الدراسية بطريقة مشوقة، كأن تصاحب بعروض عملية أو وسائل تعليمية تجذب التلاميذ نحو المادة.
- ✓ يقترن عرض المادة برسوم وأشكال توضيحية تساعد التلاميذ على التعلم. ( نشوان، 1991، 350 )

إنّ القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، والشريعة الإسلامية بما فيها من شعائر وشرائع، كل هذه المصادر لمحتوى المنهاج، ولا شك أنّ ممارسة الشعائر المفروضة من صلاة، وصيام داخل المدرسة، وممارسة السلوك الذي يتفق مع نص الإسلام وروحه يعتبر من المناشط التي تدخل ضمن محتوى منهاج التربية الإسلامية في التصور الإسلامي. ( مدكور، 1990، ص 383 )

وعلى ذلك فمحتوى منهاج التربية الإسلامية ومجموع الحقائق والمعارف والقيم والخبرات ومختلف المناشط والسلوكات الحياتية التي يقوم به الإنسان والموافقة لشرع الله.

**• طرائق التدريس :**

هناك طرق مختلفة ومتعددة للتدريس، إذ نكاد نجد لكل مدرس طريقته الخاصة، إلا أنه يمكن حصر الطرق في ثلاثة رئيسة، وهي: الطريقة الإلقائية وطريقة المشاركة وطريقة التعلم المستقل. ( غياث، 2003، ص 75 )

وفي سياق حديثه عن طرائق وأساليب التدريس في التربية الإسلامية يؤكد "نشوان" على جملة من الحقائق هي:

- ✓ إن الطرائق والأساليب مستحاة من القرآن الكريم والسنة النبوية.
- ✓ إن الأساليب والطرائق في التربية الإسلامية تؤكد على دور المتعلم نحو التعليم نفسه لأن الإسلام يؤكد على العمل والسعي نحو كسب العلم.
- ✓ إن الأساليب والطرائق في التربية الإسلامية تؤمن بالترغيب والترهيب لأنّ الإسلام يعتمد هذا الأسلوب. ( بالطاهر، 2004-2005، ص 378 )
- ✓ إن الأساليب والطرائق في التربية الإسلامية تعتمد البحث والتقصي والتفكير في ملكوت الله.
- ✓ إنّ الأساليب والطرائق في التربية الإسلامية تؤكد على التعلم الذاتي إنطلاقا من ضرورة قيام المتعلم بنفسه بالبحث والتنقيب عن المعرفة.
- ✓ إن الأساليب والطرائق في التربية الإسلامية تؤكد على التربية المستمرة، وهذا نظرا لأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع على السواء.

هذه الحقائق التي أوردها "نشوان" في كتابه "المنهج التربوي من منظور إسلامي" نابعة من الإسلام ومستوحاة من مصدرين أساسيين: القرآن الكريم والسنة النبوية ومتفتحة على المفاهيم التربوية الحديثة، ويظهر ذلك من خلال تأكيدها على دور المتعلم نحو تعليم نفسه، وإعتمادها البحث والتقصي والتفكر وإعمال العقل، وكذا تأكيدها على التربية المستمرة أو التربية مدى الحياة.( بالطاهر، 2004-2005، ص 378 )

وحسب ( نشوان، 1991، ص ص 243-244) فإنّ أهم طرائق وأساليب التدريس في التربية الإسلامية هي:

- ✓ طريقة القدوة.
- ✓ طريقة الإلقاء والتفاعل، والتوجيه، والإرشاد، والمحاضرة، والمناقشة والمناظرة.
- ✓ طريقة القصة.
- ✓ طريقة التربية بالأحداث.
- ✓ تكوين العادات.

- ✓ الثواب والعقاب.
- ✓ إستثمار الجهد والوقت الضائعين.
- ✓ طريقة المناقشة.
- ✓ طريقة حل المشكلات.
- ✓ طريقة تحقيق الذات.
- ✓ التعليم المبرمج.
- ✓ التدريس بالفروق .
- ✓ التعليم المصغر.

**• أساليب التقويم:**

التقويم في التربية هو مجموعة من الإجراءات العلمية الهادفة إلى تقدير الجهد المبذول لتحقيق الأهداف المسطرة في ضوء المعايير والمقاييس المتفق عليها، ثم الحكم على فعاليتة هذه الجهود بغرض تحسين الأداء ورفع درجة الكفاية الإنتاجية. ( مباركي، 1998، ص 280 )

ويتفق معظم الباحثين في تحديد مستويات التقويم التربوي بخمسة مستويات:

- المستوى الأول: يضم جميع الجوانب الهامة في العملية التربوية كتقييم الأهداف التربوية العامة المشتقة من القيم الإجتماعية والدينية والسياسية والأسرية.
- المستوى الثاني: تقويم الأهداف التفصيلية لمضمون العملية التربوية ويتضمن تقويم أهداف كل مرحلة من مراحل التعليم وأهداف كل مادة من المواد الدراسية.
- المستوى الثالث: تقويم محتويات المناهج في كل مادة لكل صف وتحليل مضامين الموضوعات وتحديد هذه المواصفات.
- المستوى الرابع: تقويم طرق التدريس ونواحي النشاط التربوي على مستوى المدرسة وعلى مستوى القسم.
- المستوى الخامس: تقويم العمل اليومي داخل القسم بين المدرس والتلاميذ. ( مباركي، 1998، ص 218 )

ويتضح من هذا التحديد لمستويات التقويم أنها تبدأ من العام إلى الخاص أي من الأهداف الكبرى للعملية التربوية إلى النواة والخلية المركزية القاعدية لهذه العملية.

* مراحل التقويم في مادة التربية الإسلامية:

في مادة التربية الإسلامية يمكن إتباع مراحل التقويم حسب الترتيب التالي:

- التقويم الأولي: ويتم قبل بداية عملية التعلم، ويتضمن تحديد المستوى والقدرات الذهنية والإستعدادات والميول والمكتسبات السابقة.
- التقويم البنائي: هو الذي يحرك عملية التدريس بهدف ما إذا كان التعلم بسير وفق بناء الكفاءات المستهدفة.
- التقويم الختامي: يأتي هذا النوع من التقويم في نهاية وحدة دراسية أو مشروع دورة أو مقرر دراسي أو فصل دراسي أو مرحلة دراسية بهدف إعطاء تقديرات للمتعلمين. ( بالطاهر، 2004-2005، ص 389 )

*** وسائل التقويم في مادة التربية الإسلامية:**

وسائل التقويم في مادة التربية الإسلامية كغيرها من المواد هي: الملاحظة، الختبارات، المقابلة، وبطاقة المتابعة المدرسية.

- ✓ الملاحظة: تتخذ الملاحظة وسيلة للتقويم وهي نوعان:
  - ➢ ملاحظة بسيطة: هي الملاحظة الأولية التي تشيد إنتباه الأستاذ بحيث يطرح فرضية لتبني إستراتيجيات التحكم في الموقف التعليمي.
  - ➢ ملاحظة عملية: ويقصد بها المشاهدة التي يقوم بها الفاحص، بحيث يسجل كل ما يلاحظه حول الظاهرة الملاحظة السلوكية أو التربوية أو الإجتماعية.
- ✓ المقابلة: وتكون شخصية مع التلاميذ الذي يجدون صعوبة في التكيف والتحصيل.
- ✓ الإختبارات: وتحتوي على الأسئلة الشفوية التي لاتتطلب إجابات طويلة وكذا الإختبارات التحريرية بنوعيها الموضوعية والمقالية بمراعاة ما يناسب كل مرحلة من مراحل التعليم، بالإضافة إلى الإختبارات الأدائية بحكم خصوصية المادة.
- ✓ بطاقة المتابعة: بحيث توضع لكل تلميذ بطاقة يسجل عليها مختلف التطورات الحاصلة في مكتسباته المعرفية وأدائاته السلوكية وتمثلاته الوجدانية. ( بالطاهر، 2004-2005، ص 390 )

## 8-4- المصادر التي يشتق منها منهاج التربية الإسلامية:

**❖ القرآن الكريم:**

يعتبر القرآن الكريم الرافد الأساسي لمحتوى منهاج التربية الإسلامية، وقد حوى تصورات متكاملة عن جوانب حياة الإنسان وصلته بالكون والحياة وتصورات متكاملة أيضا عن طبيعة الإنسان، فهو بذلك أعظم مصدر تربوي يهدف إلى تربية:

- ✓ العقل بالتفكير والتذكر والتدبر.
- ✓ السلوك على الإعتدال والإستقامة والإهتداء بشرع الله .
- ✓ القلب والمشاعر والميول والإنفعالات والسمو بها.
- ✓ البدن بحفظه ورعايته والتعبد به. ( بالطاهر، 2004 – 2005، ص 371 )

وفي القرآن الكريم أعظم مبدأ تربوي يدعو إلى تزكية النفس الإنسانية وتربيتها على الخير، وتعتمد التربية الإسلامية في تكوين المواطن الصالح على القرآن الكريم بإعتباره روح التربية الإسلامية ومنهج الدراسة في هذه التربية التي صنعت الرجال، وكونت القادة وأعدت الدعاة، والقرآن الكريم ليس مجموعة من الطقوس والشعائر الدينية ولكنه إلى جانب ذلك كتاب تربوي شامل، وهو منهج حياة فاضلة يعمل على أن يتسم بها المسلم، ويترجمها إلى سلوك عملي، يشمل تفكيره، وتصوراته، وآرائه وعلاقاته بالناس وبالبيئة التي يعيش فيها، وبالعالم أجمع، إنه منهج شامل يتسع لكل شيئ يحتاجه الإنسان في حياته الدنيا وفي حياته الآخرة معا. ( بالطاهر، 2004-2005، ص 372 )

❖ **السنة النبوية:**

السنة النبوية هي المصدر الثاني من التشريع الإسلامي، فالرسول عليه الصلاة والسلام قد بعث إلى الإنسانية رسولا ومعلما ومربيا، والأحاديث النبوية الشريفة تمثل الركيزة الثانية من ركائز التربية الإسلامية، ولقد قدم الرسول الكريم إطارا عظيما للتربية الإسلامية الحقة ظهرت في لوكاته وأقواله. ( نشوان، 1991، ص 259 )

وعليه يمكن إعتبار السنة النبوية رافدا من روافد التربية الإسلامية الحقة أو النموذجية وتمثل شخصية الرسول عليه الصلاة والسلام الإطار المرجعي التربوي الأساسي الذي يتوجب الرجوع إليه والإقتداء به.

وتعتبر السنة النبوية الشريفة الأصل الثاني من أصول التربية الإسلامية بعد القرآن الكريم، وهي حافلة بالأفكار والتوجيهات التربوية الرفيعة، والرسول معلم بأقواله ومعلم بأفعاله ومعلم بسيرته العطرة، كما أنه معلم بالمثل الذي ضربه للإنسانية في السلوك الحميد والأخلاق العالية.

والسنة شارحة وموضحة ومفصلة لما ورد في القرآن الكريم، من إجمال في الأحكام والعبادات أو المعاملات، كما تعتبر رافدا تربويا مهما في تزكية النفوس وتهذيب الأخلاق، تغرس في نفوس الناشئة من البنين والبنات حب الرسول صل عليه الصلاة والسلام والإقتداء بسنته. ( بالطاهر، 2004-2005، ص 373 )

❖ **السيرة والثقافة الإسلامية:**

وتمثل الرافد الثالث لإحتيار محتوى منهاج التربية الإسلامية لما تتضمنه من أخبار الأولين وإنتاجاتهم العلمية والفكرية في مجال العلوم الشرعية والوضعية وفي مقدمة مصادر الكتب التفسير وشروح الأحاديث وتراجم العلماء. ( بالطاهر، 2004 – 2005، ص 373 )

ويتوزع محتوى مناهج التربية الإسلامية المطبق في التعليم الإبتدائي وفق التقسيم التربوي الجديد ( ديسمبر 2008 ) على المجالات التالية:

- ✓ القرآن الكريم.
- ✓ العقيدة.
- ✓ السلوك.
- ✓ السيرة والقصص.
- ✓ العبادة.

- وتناول هذه المجالات يكون على النحو التالي: ( بالطاهر، 2004–2005، ص 374 )

✓ العقيدة: غرس العقيدة الإسلامية إنطلاقا من البراهين النقلية والعقلية، بعيدا عن الخرافات والإنحرافات والشوائب والتعقيدات الغريبة عنها، مما يجعلها تؤتى ثمارها في السلوك والتصرفات فيتجه المتعلم إلى الطاعة ويتجنب المعصية بكل ود وإطمئنان.

✓ القرآن الكريم والحديث النبوي: ربط التلميذ بأصول الإسلام ومنابعه الصافية وهما القرآن الكريم والحديث الشريف، وذلك لتحريره من الجمود والتقليد الأعمى، وتقويم اللسان باللغة، وللوقوف المباشر على أسرار التشريع ومقاصد الشريعة الكبرى، تنمية الفكر الإستنباطي لديه وجعله يواجه مشكلات الحياة ويجد لها حلولا سليمة على ضوء هدى الإسلام.

✓ الأخلاق والسلوك والسيرة والقصص: جعل تدريس الأخلاق والسلوك والسيرة مجالا للتوجيه الدائم للمتعلم، وغرس القيم والمثل والمبادئ بالواقع، من خلال ضرب الأمثال، والقدوة العملية من سيرة محمد عليه الصلاة والسلام والصالحين، ومن ثم بيان ثمرات هذه القيم في الحياة . وبيان أضرار مخالفتها مما يثير الطاقات الخيرة فيه، هذا وإن كان الترغيب وسيلة محببة في التربية فإن التنفير بسرد الأضرار النفسية والصحية والإجتماعية والمادية أم مهم تربويا، وله أثر في نفس التلميذ. ( بالطاهر، 2004–2005، ص 374 )

## خلاصة :

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل تبينت الأهمية الكبيرة لضرورة تطوير المناهج التربوية في العملية التعليمية خاصة في عصرنا الراهن، وفي ظل الإصلاحات الكثيرة للمنظومة التربوية الذي يفرض علينا الأخذ بأسباب التقدم والتطور لمواكبة التغيرات الطارئة في مختلف المجالات خاصة في المجال التربوي.

## قائمة مراجع الفصل الثالث :

1- حلمي، أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي. ( 1999) .**المناهج :المفهوم ،العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير**. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

2 - إبن منظور، **لسان العرب**، ج5.

3- منى، يونس بحري. ( 2012 ). **المنهج التربوي: أسسه وتحليله**. ط1. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع .

4- توفيق، أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة. ( 2001 ). **المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

5- شيط، سارة وغياط خديجة. ( 2014-2015 ). " **المناهج الدراسية وتأثيرها على القيم الإجتماعية** ." رسالة ماستر، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد الصديق بن يحيى_جيجل، الجزائر .

6-جودت، أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم. ( 2004). **المنهاج المدرسي المعاصر**. عمان: دار الفكر ناشرون ومفكرون .

6- إبراهيم ، طيبي .(2013). **خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر**.الجزائر: ديروان المطبوعات الجامعية .

7- جلاتهرون، ألن. ( 1995). قيادة المنهج. ترجمة سلام سيد أحمد سلام وآخرون. الرياض: جامعة الملك سعود .

10 -محمد، الخوالدة. (2005 ). " القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الاسلامية المقررة للصفوف الأربعة العليا من المرحلة الأساسية في الأردن ." مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثالث، العدد ( 01 ).

11- سهيلة، محسن كاظم الفتلاوي. ( 2006). **المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .

12- محمد، تيغزى وآخرون. ( 1994 ). **قرآءات في الأهداف التربوية**. ط1. الجزائر: جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي لولاية باتنة .

13- بوفلوجة، غياث. " **أهداف التربية وطرق تحقيقها .**" الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية .

14- دبلة، عبد العالي وآخرون ." **المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالب التغيير** ." مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر_بسكرة، الجزائر.

15- أحمد، حسين اللقاني. ( 1995). **تطوير مناهج التعليم**. ط1. القاهرة: عالم الكتب .

16- رزق، فايز بطاينة. (2006). **المناهج التربوية: المفهوم،العناصر،الأسس أنواعها ،التطوير** .ط1. الأردن: جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع .

17- عزيمة، سلامة خاطر. ( 2002 ). **المناهج: مفهومها،أسسها،تنظيمها،تقويمها ،تطويرها**. ط1. ليبيا: دار الكتب الوطنية.

18- عبد الله، فوزي. ( 1991). " **تقويم كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة الإبتدائية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والطلاب** ." رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

19- محمد، حسن حمادات. ( 2009 ). **المناهج التربوية: نظرياتها مفاهيمها، أسسها ،عناصرها تخطيطها، تقويمها**. ط 1. الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع .

20- حلمي، أحمد الوكيل. ( 1999). **تطوير المناهج: أسبابه ،أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته**. القاهرة: دار الفر العربي .

21- راتب، قاسم عاشور وعبد الرحمن أبو الهيجاء. ( 1998). **المنهج بين النظرية والتطبيق**. ط 4. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر .

22- محمد، هاشم فالوقي. ( 1997). **بناء المناهج التربوية: سياسة التخطيط وسياسة التنفيذ**. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث .

23- هندام، يحيى حامد وجابر عبد الحميد جابر. ( 1988). **المناهج: أسسها، تخطيطها، تقويمها**. ط7. مصر: دار النهضة العربية .

24- لخضر، عواريب ومحمد الشايب ." **تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين**." مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، عدد خاص، جامعة ورقلة، الجزائر.

25- فاطمة، زايدي. ( 2008 – 2009 ). " **تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات** ." رسالة ماجستير، قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر_بسكرة، الجزائر.

26- خالد، لبصيص. ( 2004 ). **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف**. الجزائر: دار التنوير للنشر والتوزيع.

27- فريد، حاجي. ( 2005 ). **المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية** .الجزائر. سلسلة موعدك التربوي العدد 17. المركز الوطني للوثائق التربوية.

28- عبد الكريم، غريب. ( 2003). **إستراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها**. ط3. المغرب: منشورات عالم التربية .

29- عدمان , مريزق. ( 2010 ). " **المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية.**" مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد (08) .

30- بوعشبة، نورة وسمية بن عمارة. ( 2006 – 2007 ). " **ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين.**" ملتقى التكوين في الكفايات والتربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر .

31- حديدان، صبرينة ومعدن شريفة. " **مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد .**" مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، ملتقى التكوين الخاص بالكفايات في التربية، جامعة قسنطينة. الجزائر .

32- لعزيلي، فاتح. ( 2013 ) ."**التدريس بالكفاءات وتقويمها .**" مجلة معارف، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد ( 14 ) .

33- قرايرية، حرقاس وسيلة. ( 2009 – 2010 ) ." **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات الرتبوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الإبتدائية** ": دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة ." رسالة دكتوراه علوم، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري، قسنطينة .

34- لخضر، لكحل. " **المقاربة بالكفاءات : الجذور والتطبيق .**" مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة الجزائر .

35- علي، أحمد مدكور. ( 1990 ). **المنهج التربوي في التصور الإسلامي**. بيروت: دار النهضة العربية .

36- النوي، بالطاهر. ( 2004-2005 ). " **منهج التربية الإسلامية كإطار لتنمية شخصية التلميذ المتوسط ( سنة ثالثة متوسط )** "، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر .

37- جمال، مثقال القاسم. ( 2000 ). **علم النفس التربوي** . ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

38- يعقوب، حسن النشوان. ( 1991 ). **المنهج التربوي من منظور إسلامي**. ط1. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع .

39- بوفلجة، غياث. ( 2003 ). **التربية المتفتحة.** ط1. جامعة وهران. مخبر البحث في علوم النفس وعلوم التربية .

40- بوحفص، مباركي. ( 1998 ). **إتجاهات المدرسين والمفتشين نحو عملية الإشراف التربوي في كتاب الرواسي ( قراءة في التقويم التربوي )**. ط2. الجزائر: جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي – باتنة .

# الجانب الميداني

# الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

1- مجالات الدراسة

2- منهج الدراسة

3- مجتمع الدراسة

4- عينة الدراسة

5- أدوات جمع البيانات

6- أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة الفصل

قائمة مراجع الفصل

**تمهيد :**

تنطلق كل دراسة في إطار نظري يحدد طبيعة الموضوع المراد دراسته، وللتحقيق من ذلك إمبريقيا يجب القيام بمجموعة من الإجراءات المنهجية التي هي مجموعة من الأساليب والطرق والأدوات العلمية المحددة لدراسة أي مشكلة علمية، وفي هذا الفصل سوف نحاول التطرق إلى هذه الخطوات المنهجية والمتمثلة في مجالات الدراسة، والمنهج المستخدم الذي يجب أن يكون ملائم لطبيعة الدراسة ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة التي تم إختيارها بناءا على متطلبات الموضوع هذا دون نسيان أدوات الدراسة والمعالجة الإحصائية التي إعتمدناها.

## 1- مجالات الدراسة:

### 1-1- المجال المكاني:

من خلال دراستنا الإستطلاعية تم إختيارنا لمناهج الطور الأول وذلك لطبعات دراسية مختلفة، وذلك من خلال تحصلنا على الجدول الأسبوعي لكل صف دراسي والوثيقة المرفقة للمناهج والخاصة بعدد الأسابيع والساعات التي وضعتها وزرارة التربية الوطنية، وكتب التربية الإسلامية للطور الأول.

### 1-2- المجال الزمني:

ويقصد به المدة التي إستغرقتها هذه الدراسة، وقد بدأت أواخر شهر ديسمبر 2015 وإنتهت أوائل منتصف شهر ماي 2016، أما فيما يخص الجانب الميداني لهذه الدراسة فبدأ في بداية شهر أفريل، فخلال هذه الفترة قمنا بالعمل على تحليل متحوى كتب التربية الإسلامية.

## 2- منهج الدراسة:

تدخل هذه الدراسة في مجال الدراسات التحليلية التي تهتم بتحليل وتفسير الظاهرة المدروسة إلى مجموع العوامل المكونة لها، لهذا فقد إعتمدنا في دراستنا هذه على منهج تحليل المحتوى وذلك للكشف عن واقع القيم الأسرية في المناهج التربوية للطور الأول بإعتباره المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يؤكد ( طعيمه، 2004، ص 84 ) أن أسلوب تحليل المحتوى يستخدم في تحليل المقررات الدراسية بهدف إصدار حكم بشأن توافق هذه المقررات الدراسية مع المعايير العامة للمناهج الدراسية، والتي ينبغي أن يلتزم بها أي منهج دراسي بوجه عام، حيث يعد من المناهج الوصفية التي تسعى إلى جمع المعلومات ووصفها للوصول إلى النتائج المرجوة.

- ويعرف " أولى هولستى "منهج تحليل المحتوى بالأسلوب العلمي الذي يستخدمه الإجتماعيون في تحليل الأبحاث والمؤلفات الإجتماعية عن طريق إستخدام الفنون الإحصائية والرياضية في تحديد الأفكار والسياقات والإتجاهات التي تنطوي عليها هذه الأبحاث والمؤلفات مع تحديد عدد المرات التي تكررت فيها الأفكار والإتجاهات. ( محمد، 2005، ص 163 )

كما يعرف أيضا منهج تحليل المحتوى بأنه: "وسيلة بحث يستخدمها الباحث لوصف المحتوى الظاهر للرسالة الإعلامية وصفا موضوعيا وكميا ومنهجيا". (منير، 2003، ص 152 )

و في تعريف آخر "هو تقنية غير مباشرة للتقصي العلمي، تطبق على المواد المكتوبة، المسموعة أو المرئية، والتي تصدر عن الأفراد أو الجماعات حيث يكون المحتوى غير رقمي، ويسمح بالقيام بسحب كيفي أو كمي بهدف التفسير والفهم والمقارنة". ( أنجرس، 2004– 2006، ص 218)

## 3- مجتمع الدراسة:

يضم مجتمع الدراسة مجموعة الكتب المدرسية التي تضم في طياتها الإصلاحات التربوية التي شملت مضمون مناهجها.

وبعد إستعراضنا لمختلف هذه الكتب تم الإقتصار في الإختيار على كتب التربية الإسلامية وذلك لما تحمله من قيم ومعايير وأخلاق ينادي بها المجتمع وتعكس إنتماءاته الحضارية والتاريخية، والدينية، وذلك نظرا لترسخ تلك القيم في المجتمع الجزائري وتمسكه بها في أحدث الظروف خاصة مرحلة الإستعمار الفرنسي.

و تم إختيارنا على مادة التربية الإسلامية لأنها هي المرجع الأساسي في المجتمع الجزائري الذي يستمد منه كل عاداته وأنماط سلوكه خاصة ما تعلق بالأسرة والزواج وتنظيم العلاقات داخلها.

و نظرا لما أثارته مناهج التربية الإسلامية من جدل في الأوساط السياسية والتربوية أثناء إصلاح المناهج التربوية بين فريق يرى بضرورة التمسك بالبرنامج السابق وفريق يرى بضرورة الحداثة، وما ظهر على الميدان من حذف لتخصص الشريعة وتقليص للحجم الساعي للتربية الإسلامية هذا ما جعلنا نتساؤل عن طبيعة القيم المتضمنة في هذا المنهاج خاصة القيم الأسرية.

## 4- عينة الدراسة:

العينة هي مجتمع الدراسة التي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزءا من الكل، بمعنى أنه تأخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجري عليها الدراسة، ويستخدم أسلوب البحث بالعينة عندما لايمكن للباحث إستعمال أسلوب المسح الإجتماعي أي عند إستحالة دراسة جميع أفراد المجتمع لظروف. ( زرواتي، 2008، ص 267 )

إقتصرت عينة الدراسة على الكتب الخمسة للتربية الإسلامية المقررة على صفوف الطور الأول

وتتوزع هذه الكتب كما في الجدول التالي:

| التربية الإسلامية | الصف الأول | الصف الثاني | الصف الثالث | الصف الرابع | الصف الخامس | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| حجم الكتاب | كبير | | | | | / |
| عدد الوحدات | 03 | 03 | 04 | 04 | 04 | 18 |
| عدد الدروس | 20 | 22 | 33 | 32 | 27 | 134 |
| عدد الصفحات | 39 | 79 | 79 | 63 | 63 | 323 |
| الحيز الزماني | صباحا | صباحا | صباحا<br>مساء | صباحا | صباحا<br>مساء | / |
| التوقيت الساعي | 45 دقيقة | 45 دقيقة | 45 دقيقة | 45 دقيقة | 45 دقيقة | 225 دقيقة |
| عدد الحصص في الأسبوع | 02 | 02 | 02 | 02 | 02 | 10 |
| القرآن | 11 | 11 | 25 | 24 | 18 | 85 |
| الأحاديث | 05 | 09 | 07 | 05 | 06 | 32 |
| القصص | / | 11 | 10 | 07 | 08 | 36 |
| السيرة النبوية | / | 01 | 07 | 06 | 07 | 21 |
| إخراج الكتب | إستخدام الألوان | | | | | / |

**الجدول رقم (02): يمثل توصيف عام للكتب المدرسية لمنهاج التربية الاسلامية للطور الأول.**

### 4-1- خصائص عينة الدراسة :

### 4-1-1- البيانات العامة لكتب التربية الإسلامية للطور الأول:

✓ **عدد الأجزاء:** تشتمل كتب التربية الإسلامية للطور الأول على جزء واحد فقط.

✓ **الواجهة:** لقد كانت الكتب المدرسية للسنوات الخمسة متشابهة من حيث الشكل، فقد تضمنت شعار الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، التربية الإسلامية، رقم وإسم الصف الدراسي، حيث إشتركت في الكثير من الألوان كالأزرق، والأحمر، والأصفر، والأخضر، وهي ألوان ذات دلالة ومعنى بإعتبار أن الألوان علم قائم بذاته وقد تحدث عنه العلماء والباحثون المختصون في الدراسات السيكولوجبية والسلوكية عن تأثيراته وقد أجريت العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية وأثر الألوان على عقل ونفس الإنسان بإعتبار أن الإهتمام بالألوان ظاهرة صحية تجمع بين الحالة النفسية للإنسان

والألوان، وأكد ذلك العديد من علماء النفس مثل "د.غاديلي" الذي كتب حول أهمية إستخدام الألوان في الحد من الظواهر النفسية السيئة التي يعاني منها الكثير من الأطفال خاصة ظاهرة التدمر المدرسي، وكانت أبحاث حديثة قد أفضت نتائجها إلى أن الإستخدام الصحيح للألوان يمكن أن يزيد من التركيز والنشاط والقدرة على التعلم والفهم والتذكر بنحو ( 55% إلى 78 % ) .

و لأن الألوان المناسبة من الأمور الهامة والتي يجب أن لا يستهان بها فنجد بأن اللون الأزرق الموجود في واجهة الكتب الذي تتراوح درجاته ما بين لون البحر الغامق ولون السماء الفاتح تدل أهمية وجوده على الإيحاء والهدوء والإسترخاء والحد من التوترات وأفضل درجات اللون الأزرق هي التي تتجه إلى الفواتح لأنه بالفطرة نجد أن الأشخاص الذين يعانون من الضغوطات والقلق يلجؤون إلى البحر وبالفعل تتحسن نفسيتهم، وذلك لأن زرقة البحر تساعد على تفريغ الطاقة السلبية والإمتلاء بالطاقة الإيجابية، أما اللون الأصفر الذي يكون بين لون الأوراق المتساقطة في فصل الخريف ذات اللون الغامق ولون ثمار الليمون ذات اللون الفاتح اللامع، فهو يصنف ضمن أشد الألوان إيقاعا في الذاكرة لأن الإنسان كلما أراد أن يتذكر شيئا يكتبه على ورقة صفراء، بالإضافة إلى أن هذا اللون يرتبط بأشعة الشمس ويولد طاقة هائلة تعمل على زيادة مشاعر الفرح والسعادة، كما أنه يساهم في تنشيط العقل، أما اللون الأخضر الذي يتراوح بين شجرة الصنوبر ذات اللون الغامق والحشائش ذات اللون الفاتح اللامع فهو من منظور الطب الفنسي مهدئ للأعصاب ويدخل الأمل على الإنسان لكونه مرتبط بالأماكن الواسعة والنباتات، فهو وثيق الصلة وبالنماء والإقبال على الحياة لذا يفضل توسيع نطاق الأماكن المزروعة بالنباتات في المدرسة والمناطق المحيطة بها.

أما اللون الأحمر فهو غير مناسب على الإطلاق كونه يدفع النفس إلى العدوانية لهذا يجب أن يكون إستخدام اللون الأحمر في الكتب المدرسية وفي المدارس بصفة عامة، خاصة في مراحل التعليم الأولى على نطاق ضيق وخاصة أنه مرتبط في أذهان الأطفال بخطر عبور المشاة في الطرق العامة، فنجد الباحث "جاسم العبد القادر" في بحثه الذي يحمل عنوان "تنمية السلوك الجمالي في مجال التربية الفنية" يقول: "إن تقديم الرؤية الجمالية في العملية التعليمية منذ البداية يجعل التلميذ يتشبع بها، وتستحوذ على عقله وتفكيره وخياله وتصبح جزءا منه لا يستطيع التخلي عنه، وتنعكس بالتالي على تعبيراته الفنية والسلوكية في تعامله مع الآخرين"، وذلك لأن الصورة الملونة أكثر بقاء في الذاكرة من الصورة المرسومة أو المخططة.

بالإضافة إلى أن الألوان قد ذكرت في القرآن الكريم سبع مرات، وقد جعل الله من الألوان معجزة تستحق التفكر لقوله تعالى: "ألم تر أن الله أنزل من السماء ماء فظ أخرجنا به ثمرات مختلفا ألوانها ومن الجبال جدد بيض وحمر مختلف ألوانها وغرابيب سود، ومن الناس والدواب والأنعام مختلف ألوانه كذلك إنما يخشى الله من عباده العلماء إن الله عزيز غفور". ( فاطر، الآية: 27-28 )

أما بالنسبة للرسومات والزخرفات الموجودة في واجهة الكتب فنجد في كتاب الصف الأول هنالك رسمة على شكل ساعة مقسمة إلى أجزاء تدل على التطور الذي سوف يحدث مع التلميذ في تلك المرحلة التعليمية، كما تدل أيضا على مفهوم الزمن والمدة التي سيستغرقها التلميذ في التعلم، أما فيما يخص الصف الثالث فنجد رسمة لمسجد باللون الأبيض وصورة طفل جالس بيده مصحف وبلباس إسلامي وذلك دلالة للتمسك بالدين الإسلامي والعمل بتعاليمه من أجل الحفاظ على جل العادات والتقاليد التي يبنى عليها المجتمع.

كما نجد أن المحاور الدراسية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة هي نفسها في كل سنة وهذا لأن هنالك نظرة لدى وزارة التربية أنه لابد من ضرورة تكامل مضمون السنوات الخمسة حتى تتكامل القيم فيما بينها، حيث ركزت على خمس محاور وهي كالآتي:

- المحور الأول: أعرف ديني.
- المحور الثاني: أهذب نفسي.
- المحور الثالث: أحب أسرتي.
- المحور الرابع: أحترم غيري.
- المحور الخامس: القرآن الكريم.

أما بالنسبة للأسعار فقد كانت متقاربة نوعا ما حيث كانت قيمتها محصورة بين ( 110,00 دج إلى 180,00 دج ) أما فيما يخص دار النشر فكانت كلها من مطبوعات الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، أما رقم الإيداع فقد كان كالتالي: السنة الأولى (2004-674)، السنة الثانية ( 2004-279)، السنة الثالثة ( 2005-327)، السنة الرابعة ( 2006-221)، السنة الخامسة (2007-100)، كما نجد أن سنة نشر الكتب كانت مختلفة حيث كان كتاب الصف الأول تحت طبعة (2015-2014)، الصف الثاني تحت طبعة (2012-2011)، الصف الثالث تحت طبعة ( 2014-2013)، الصف الرابع لطبعة ( 2010-2009)، أما الصف الخامس فقد كان لطبعة ( 2008-2007)، وذلك نظرا للإصلاحات التي قامت بها وزارة التربية التي خصت جميع المناهج التعليمية والتي لم تكن مخصصة لسنة واحدة بل جاءت على سنوات متفرقة وكان لمنهاج التربية الإسلامية نصيب منها.

**4-1-2- الشكل المادي لكتب التربية الإسلامية للطور الأول:**

✓ **حجم الكتاب:** لقد جاءت كتب التربية الإسلامية الخمسة بنفس الحجم، إذ بلغ طول الكتاب الواحد 29 سم، وعرضه 20 سم، ومحيطه 98 سم، أما عن مساحته فقد بلغت 580 سم إلا أن الإختلاف الجزئي كان في عدد الصفحات، ففي الصف الأول بلغ عدد صفحات الكتاب 40 صفحة، والصف الثاني والثالث 80 صفحة، أما الصفين الرابع والخامس فيحتويان على 64 صفحة.

✓ **نوعية الغلاف:** صنعت كتب التربية الإسلامية للطور الأول من الورق المقوى.

✓ **بنط الكتابة:** إستخدم في طباعة كتب التربية الإسلامية للطور الأول بنط طباعة مناسب لعمر التلميذ، حيث كتبت المفاهيم، والأفكار ببنط طباعة متوسط، أما العناوين الرئيسية فطبعت ببنط طباعة أكبر حجم مما يساعد ذلك في قراءة المادة التعليمية وسهولة القرآءة والتمعن.

**5- أدوات جمع بيانات الدراسة:**

تعرف أداة الدراسة في تحليل المحتوى بأنها: "الإطار النظري المسبق والذي يتكون من المفاهيم والأفكار المحددة والمعرفة بوضوح، يحث تنقسم إلى مجالات وفئات تبعا لأسس منطقية. ( الجراح ،2003، ص 18 ) وهي كالتالي:

**1- الكتاب المدرسي:** وقد إعتمدنا عليه في دراستنا هذه بإعتباره أداة مناسبة نظرا لأنه يحتوي على مختلف القيم التي ستساعدنا في تحليل محتواه.

ويعرف الكتاب المدرسي بأنه: "مجموعة من المعلومات المختارة والمبوبة والمبسطة التي يمكن تدريسها والتي من حيث عرضها تمكن الطالب من إستخدام الكتاب المدرسي بصورة مستقلة".

ويعرف أيضا بأنه: "وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصممة للإستخدام في الصف الدراسي وتتضمن مصطلحات ونصوص مناسبة وأشكالا وتمارين، ومعينات للطالب على عملية التعلم ومعينات للمعلم على عملية التدريس." (حنان، 2014-2015، ص 13)

**2- السجلات والوثائق:** تعتبر الوثائق والسجلات إحدى أدوات جمع البيانات وفيها يرجع الباحث إلى جمع البيانات حول الموضوع أو فقط بعض المحاور من الوثائق والسجلات الإدارية، ويشترط عدم التكرار في جمع البيانات، فإما أن تكون البيانات المجمعة من الوثائق والسجلات الإدارية بيانات تكميلية للإستمارة والمقابلة والملاحظة أو محاور البحث التي لا تمسها أدوات جمع البيانات الأخرى. ( زرواتي، 2008، ص 223 )

3- **إستمارة التحليل** :يتم إستمارة التحليل خلال عملية الملاحظة، ورصد أو تسجيل البيانات والوحدات التي عليها العد أو القياس، وتعتبر هذه الإستمارة في حد ذاتها إطار متكامل للرموز الكمية بكل وثيقة من عينة وثائق التحليل، ويقوم الباحث بتصميم هيكلها العام الذي يشمل على البيانات الأولية للصحيفة أو الكتاب حيث تناولنا هذا العنصر في هذه الدراسة عند تحديد العينة، كما يشتمل هيكلها العام على فئات التحليل ووحدات التحليل والملاحظات التي يسجل فيها الباحث البيانات الكيفية التي لا يسمح تصميم الإستمارة بتسجيلها تسجيلا كميا. (حنان، 2014-2015، ص 120 )

**3- فئات التحليل:**

**القسم الأول: الفئات التي تجيب على السؤال: ماذا قيل ؟**

يتضمن هذا الجزء عدة فئات فرعية أهمها:

**أ-فئة الموضوع:** هي المادة أو المواضيع المعالجة، وهي الفئات الأكثر إستخداما في دراسات تحليل المضمون، والتي تقوم بتصنيفه وفقا لموضوعاته، وتستهدف هذه الفئة الإجابة على السؤال علام يدور موضوع المحتوى أو مجموعة الموضوعات التي يدور حولها الكتاب المدرسي، وحتى نستطيع الإجابة على هذا السؤال يجب أن نحدد جميع الموضوعات التي يضمنها كتاب التربية الإسلامية، وتتمثل هذه الموضوعات في الوحدات التعليمية أو الدروس الموجودة في هذا الكتاب وقد قسمنا هذه الفئة الى فئات فرعية هي:

- **العقيدة:** هي الجانب النظري الذي يطلب الإيمان به أولا وقبل كل شيئ، ويدخل ضمن هذه الفئة المواضيع التي تدخل ضمن أصول العقيدة وأركان الإيمان مثل: الإيمان بأسماء الله الحسنى، أركان الإسلام.
- **العبادات:** هي تلك الأقوال والأفعال الظاهرة والباطنية التي يقترب بها العبد من ربه، وتتضمن هذه الفئة المواضيع التي تناولتها العبادات مثل: الصلاة، الصوم، الحج , الطهارة، الوضوء، الدعاء.
- **السلوك:** هو ذلك التفاعل بين الإنسان ومحيطه سواء كان ظاهرا أم غير ظاهر، ويدخل ضمن هذه الفئة المواضيع التي تناولتها كتب التربية الإسلامية والتي تحث على الأخلاق الفاضلة والسلوكات الحسنة.
- **القرآن:** هو كلام الله المنزل على سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام المتعبد بتلاوته، وتتضمن هذه الفئة أيضا السور القرآنية.
- **السيرة والقصص:** هي مجموع ما ورد لنا من وقائع حياة الرسول عليه الصلاة والسلام وحياة الأنبياء والرسل قبله، وتناولت كتب التربية الإسلامية هذه الفئة من خلال المواضيع التي تطرقت لجانب من جوانب حياة النبي صل الله عليه وسلم وأهله وصحبه، وكذلك المواضيع التي تناولت حياة الأنبياء والرسل. (حنان، 2014-2015، ص 121 )

**ب – فئة القيم:** وهي التي تهتم برصد مختلف الأحكام الموجودة في كتب التربية الإسلامية، أي ما هي القيم المراد إبرازها من خلال هذا الكتاب، وقد وضح "**ماجد زكي الجلاد**" في كتابه تعلم القيم وتعليمها أداة لتحليل صنفها كمايلي:

**القيم العقائدية:** تتضمن هذه الفئة الكلمات والجمل التي تناولت أصول العقيدة أو أركان الإيمان مثل: الإيمان بالله، الإيمان بالرسل، الإيمان بالكتب.

- **القيم التعبدية:** وتضم هذه الفئة الكلمات والجمل التي تتضمن العبادات مثل: الصلاة، الصوم، الزكاة.
- **القيم الأخلاقية:** هذه الفئة تضم الكلمات والجمل التي تناولت الأخلاق التي يجب أن يتصف بها مثل: الصدق، الأمانة، الوفاء.
- **القيم الأسرية:** تتضمن هذه الفئة الكلمات والجمل التي تتناول قيم الأسرة مثل: بر الوالدين، الإيثار والعطاء، التكافل، وزيارة الأقارب.
- **القيم الإقتصادية:** ويدخل ضمن هذه الفئة الجمل والكلمات التي تتضمن الإهتمام بالمنفعة الإقتصادية والمادية مثل: الزراعة، الصناعة، التجارة.
- **القيم الجمالية:** تعبر هذه الفئة عن الإهتمام بالجمال وبالشكل وبالتناسق مثل: النظافة، النظام.

**جـ – فئات المصدر:** هي المرجع أو المصدر الذي تنسب إليه مادة المحتوى، فهذه الفئة تبحث عن مختلف المنابع التي تغذي المضمون محل التحليل، وتظهر هذه الفئة في كتب التربية الإسلامية من خلال الفئات الفرعية التالية:

- **القرآن الكريم:** هو كلام الله المنزل على سيدنا محمد صل الله عليه وسلم المتعبد بتلاوته والمنقول إلينا بالتواتر، وتضم هذه الفئة مختلف الآيات والسور القرآنية الواردة في كتب التربية الإسلامية.
- **الأحاديث النبوية:** هو ما أثر على النبي صل الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير، وتضم هذه الفئة الأحاديث الواردة في كتب التربية الاسلامية.
- **السيرة النبوية** :تعني مجموع ما ورد من وقائع حياة الرسول عليه الصلاة والسلام وصفاته الخلقية والخلقية، ويدخل ضمن هذه الفئة القصص التي تتناول حياة الرسول صل الله عليه وسلم الواردة في كتب التربية الإسلامية. ( حنان، 2014-2015، ص 123 )

**القسم الثاني: الفئات التي تجيب على السؤال، كيف قيل ؟**

يتضمن هذا الجزء عدة فئات فرعية من أهمها:

**أ – فئة الأسلوب:** هي طريقة عرض المادة أو الشكل أو الأسلوب المستخدم، وتندرج ضمن هذه الفئة فئات فرعية تعالج كل منها القيم الأسرية في كتب التربية الإسلامية وهي كمايلي:

- **القصة:** هو أسلوب تربوي فعال في بناء القيم والإتجاهات وفي إكتساب الخبرة والمعرفة، ويندرج ضمن هذه الفئة قصص الأنبياء والرسل الواردة في كتب التربية الإسلامية، وكذلك القصص الخيالية الواردة فيها.
- **الأدلة والشواهد:** هي الحجج والشواهد التي تزيد من فعالية المحتوى وشدة تأثيره إذا إستخدمت كما أن تكون، وتضم هذه الفئة الإستشهاد بالمعلومات والأحداث الواقعية والإستشهاد بالمصادر.
- **طرح الأسئلة والتمارين:** ويندرج ضمن هذه الفئة الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية والتي هدفها لفت الإنتباه والتأثير على القارئ، وكذلك الأسئلة التي تكون حول النصوص التي قرأها التلميذ لتعميق فهمها لها، أما بالنسبة للتمارين فهي تقيس مدى إستيعاب التلميذ للمعارف التي يكتسبها.
- **عناوين الأنشطة:** ويندرج ضمن هذه الفئة تلك العناوين التي تكتب باللون الأحمر والتي هدفها لفت إنتباه التلميذ إلى النشاط الذي يقوم به مثل: أقرأ، أتعرف، أفهم، الإدماجية الأولى.

**ب – فئة الدعائم:** ونعني بها الوسائل الثانوية المستخدمة لدعم الوسائل الأساسية للمحتوى وتندرج ضمنها الفئات التالية:

- **الصور:** ويندرج ضمن هذه الفئة الصور الواردة في كتب التربية الإسلامية التي تتماشى مع محتوى النصوص، وكذلك الصور التي تتماشى مع عناوين الأنشطة.
- **الجداول والمربعات:** وتضم هذه الفئة تلك الجداول والمربعات التي تستعمل لتصنيف المعارف التي إكتسبها التلميذ. ( حنان، 2014-2015، ص 124 )

### 3-2- وحدة التحليل :

توجد خمس أنواع لوحدة التحليل هي: الكلمة، الموضوع، أو الفكرة، الشخصية، الفقرة، أو المفردة، مقياس المساحة والزمن، وقد تم إختيار وحدة الموضوع أو الفكرة كوحدة لتحليل مناهج التربية الإسلامية في هذه الدراسة نظرا لملائمتها للدراسة الحالية.

### 3-3- هدف التحليل:

تهدف عملية تحليل المحتوى إلى تحديد مدى تضمن موضوع القيم الأسرية في كتب التربية الإسلامية للطور الأول من خلال الإستعانة بوحدة الموضوع كأداة والزمن المخصص له والمساحة والأدلة القرآنية والأحاديث الشريفة التي تدعمه. ( بن سعيد، 2011، ص 112 )

### 3-4- خطوات التحليل:

للإجابة عن أسئلة الدراسة حول القيم الأسرية في المناهج التربوية قمنا بإتباع الخطوات التالية:

-الإطلاع على الدراسات المتعلقة بتحليل المحتوى، يحث تكونت لدينا فكرة واضحة عن إجراءات التحليل.

-تم تحديد الهدف من التحليل وهو الكشف عن واقع القيم الأسرية في المناهج التربوية للطور الأول.

-تم قراءة الموضوع المراد تحليله وإستعابه وفهمه وتحديد الذي يحتوي على القيم الأسرية.

-تحديد نوع القيم الأسرية وتصنيفها.

-تفريغ البيانات في جداول مع بيان التكرارات.

-تحديد زمن ومساحة الموضوع من خلال (عدد الصفحات) ونوع المساحة ( الألوان المستخدمة).

-تحديد الصفحات التي يتناولها التحليل في كل الكتب وقراءتها جيدا لتحديد مدى تضمنها لمحتوى يحقق أيا من الأهداف في قائمة التحليل. ( الأغا، 2002، ص 54)

### 3-5- عينة التحليل:

تتمثل عينة التحليل في جميع موضوعات القيم الأسرية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للطور الأول.

### 3-6- ضوابط عملية التحليل:

ولكي تتم عملية التحليل بشكل جيد لابد من وجود ضوابط تحكم هذه العملية وهذه الضوابط كما يلي:

- تحديد هدف عملية التحليل وهو الكشف عن القيم الأسرية المتضمنة في المناهج التربوية.
- إتخاذ الموضوع كوحدة للتحليل نظرا لملائمة طبيعة الدراسة.
- قراءة محتوى كتب التربية الإسلامية قراءة متعمقة بهدف إستخراج القيم الأسرية.
- إشتمل التحليل على الرسومات والأشكال والأنشطة الموجودة في المحتوى. ( نور، 2013، ص ص 60-61 )

## 4- أساليب المعالجة الإحصائية:

يعتمد معظم الباحثين في مختلف الدراسات التي يقومون بها على نوعين من أساليب التحليل للمعطيات هما الأسلوب الكمي والأسلوب الكيفي، والباحث يلتزم بالدمج بين هذين النوعين، وهذا لكون التحليل الكمي يقتصر على الأرقام والتكرارات في التعبير عن الظاهرة أو الواقع، لكن هذا النوع يبقى قاصرا إذا لم يتم تدعيمه بالتحليل الكيفي وخاصة في الدراسات الإجتماعية.

وعليه إعتمدنا في هذه الدراسة على أسلوبي التحليل الكمي والكيفي.

### 4-1- الأسلوب الكمي :

وتم من خلاله التعبير عن العطيات المتحصل عليها في أرقام، ومن أجل تحليل بيانات الدراسة وفحص أسئلتها سنقوم بالإعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- ✓ **التكرارات.**
- ✓ **النسبة المئوية.**

أشارت الباحثة "ليلى عبد المجيد" في دراسة حول الأساليب الاحصائية المستخدمة في أبحاث تحليل المضمون إلى أن نسبة 53.6% من الباحثين إستخدموا أسلوب النسب المئوية. ( رابحي، 2013، ص 325)

وذلك بتحويل التكرارات المحصل عليها إلى أرقام ( نسب مئوية ) قابلة للتفسير والتحليل وذلك وفق المعادلة التالية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{مجموع التكرارات}}{\text{عدد أفراد العينة}} \times 100$$ ( أيوب، 2007-2008، ص172 )

### 4-2- الأسلوب الكيفي :

حيث تم إعتماد الأسلوب الكيفي للدراسة في سرد الجانب النظري، وفي تفسير وتحليل البيانات وذلك من خلال السلوكات والأقوال التي حدثت في ميدان الدراسة أثناء جمع البيانات.

## خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل أهم الخطوات المنهجية التي تستخدم في دراسة أي موضوع أو بحث اجتماعي والتي لا يمكن لأي باحث تجاوزها أو الاستغناء عنها، كما تطرقنا الى أهم الأدوات المنهجية التي تستخدم في جمع وتفسير وتحليل البيانات , وكذلك حددنا مجتمع وعينة دراستنا ومدى ملائمة المنهج المتبع لموضوع الدراسة، كل هذه الخطوات والأدوات المنهجية تساعد الباحث على اختيار والتحقق من الفرضيات المصاغة أو بطلانها في فصل تحليل البيانات.

## قائمة المراجع للفصل الرابع :

1-رشدى , أحمد طعيمة. ( 2004 ). **تحليل المحتوى في العلوم الانسانية: مفهومه , أسسه , استخداماته**. القاهرة: دار الفكر العربي .

2- الحسن , احسان محمد. ( 2005 ). **مناهج البحث الاجتماعي** .عمان: دار وائل .

3- حجاب، محمد منير. ( 2003 ). أساسيات البحوث الإعلامية والإجتماعية. ط3. القاهرة: دار الفجر .

4- موريس، أنجرس. (2004-2006). "**منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**". ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر .

5- مصباح , رشيد توفيق الجراح. ( 2013 ). " **المحتوى الديني في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن ودرجة أهميته في اطار نظام المعرفة الديني الاسلامي .**" دكتوراه الدولة , قسم أصول التربية , جامعة اليرموك , الأردن .

6-كبيش , حنان. ( 2014-2015 ). " **القيم الأخلاقية في محتوى كتاب التربية الاسلامية .**" رسالة ماستر , قسم علم الاجتماع , جامعة محمد الصديق بن يحيى , جيجل .

7- رشيد , زرواتي. ( 2008 ). **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية.** ط3. قسنطينة: ديوان المطبوعات الجامعية .

8- تهاني , أحمد عودة بن سعيد. ( 2011 ). " **تقويم محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية .**" رسالة ماجستير , قسم المناهج وطرق التدريس, جامعة الأزهر , غزة .

9 - ممتاز , رمضان الأغا. ( 2002 ). " **تحليل محتوى كتابي القراءة العربية والقراءة الانجليزية للصف الأول الابتدائي بفلسطين في ضوء أهداف التربية ثنائية اللغة .**" رسالة ماجستير , قسم المناهج وطرق التدريس , الجامعة الاسلامية , غزة .

10 - اسماعيل , ربحي. ( 2013 ). "**مدى توافر عناصر الهوية الوطنية في الكتب المدرسية لمناهج التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط .**" مجلة علوم الانسان والمجتمع , العدد (5) , جامعة بسكرة , الجزائر .

11- عباش , أيوب. (2007-2008). " **تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي .**" رسالة ماجستير , معهد التربية البدنية والرياضية , جامعة الجزائر , الجزائر.

# الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1-عرض وتحليل معطيات الدراسة

2-مناقشة معطيات الدراسة في ضوء الفرضيات

3-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة

4-النتائج العامة للدراسة

5-التوصيات والإقتراحات

خلاصة الفصل

## تمهيد :

بعد التطرق في الفصل السابق إلى مختلف الإجراءات المنهجية للدراسة سنقوم في هذا الفصل بعرض وتحليل المعطيات ومناقشة النتائج إنطلاقا من عرض وتحليل البيانات والمعطيات التي تم جمعها، ليتم بعدها مناقشة الدراسة في ضوء الفرضيات التي إنطلقنا منها في الجانب النظري، ثم مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة التي إعتمدناها في دراستنا، وإستخلاص النتائج العامة للدراسة، كما سنقوم في هذا الفصل أيضا بعرض الصعوبات التي واجهتنا أثناء إجراء هذه الدراسة، لنقوم في الأخير بتقديم جملة من الإقتراحات والتوصيات.

## 1- عرض وتحليل معطيات الدراسة:

**الجدول رقم (03): يمثل توزيع عدد الوحدات والدروس والصفحات في كتب التربية الإسلامية للطور الأول .**

| | عدد الوحدات | عدد الدروس | عدد الصفحات |
|---|---|---|---|
| الصف الأول | 03 | 20 | 39 |
| الصف الثاني | 03 | 22 | 79 |
| الصف الثالث | 04 | 33 | 79 |
| الصف الرابع | 04 | 32 | 63 |
| الصف الخامس | 04 | 27 | 63 |
| **مجموع التكرارات** | 18 | 134 | 323 |

يتبين من خلال الجدول رقم (03) أنه هناك تفاوت في توزيع عدد الدروس على عدد الوحدات والصفحات، فنجد أن التلميذ في خمس سنوات مطالب بدراسة 134 درس موزعة على 323 صفحة بمجموع 18 وحدة، وبالتالي فإنه في الصف الأول مطالب بـ20 درس في 36 أسبوع، وفي الصف الثاني مطالب بـ 22 درس في 36 أسبوع، أما في الصف الثالث فهو مطالب بـ 33 درس في 36 أسبوع، وكذلك الأمر بالنسبة للصف الرابع الذي نجد فيه 32 درس في 36 أسبوع، أما الصف الخامس فنج 27 درس بـ 33أسبوع، وبالتالي نجد بأن الحجم الساعي قليل جدا أي أن التلميذ يقوم بدراسة درس واحد في الأسبوع وبمعدل صفحتين لكل درس، وإذا مالاحظنا حجم الدروس وعدد الأسابيع سوف نجد أن هذا الحجم الساعي القليل يسمح بمواد دراسية أخرى أن تشغل هذا الفراغ لأن ليس من المعقول أن تدرس التربية الإسلامية مرة واحد في الأسبوع وبمعدل 45 دقيقة لكل حصة وذلك لأهمية التربية الإسلامية في المؤسسات التربوية، من خلال مساهمة محتواها في تنمية الإعتزاز بالتراث الحضاري والديني والقيمي للأمة العربية الإسلامية، ومدى حرص التربية الإسلامية أيضا على غرس القيم والمضامين الأخلاقية في نفوس ناشئة المجتمع.

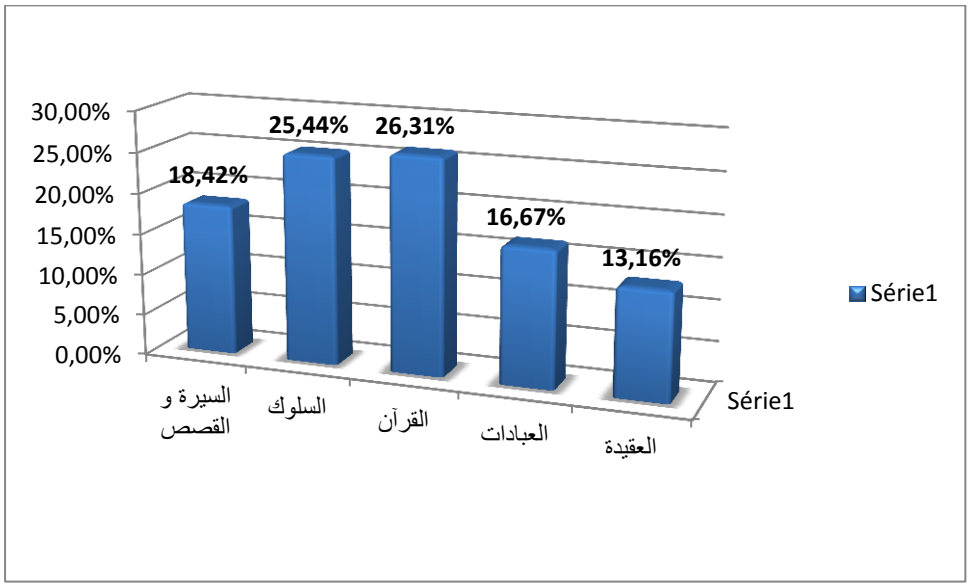
**الجدول رقم (04): يمثل توزيع وحدة الزمن في كتب التربية الإسلامية للطور الأول :**

| | عدد الحصص في الأسبوع | الحيز الزماني للحصتين | الحجم الساعي الأسبوعي | عدد الأسابيع |
|---|---|---|---|---|
| الصف الأول | 02 | 1ساعة و30 د | 21 ساعة | 36 أسبوع |
| الصف الثاني | 02 | 1 ساعة و30 د | 21 ساعة | 36 أسبوع |
| الصف الثالث | 02 | 1ساعة و30 د | 22 ساعة و30د | 36 أسبوع |
| الصف الرابع | 02 | 1 ساعة و30 د | 24 ساعة | 36 أسبوع |
| الصف الخامس | 02 | 1 ساعة و30 د | 24 ساعة | 36 أسبوع |
| **المجموع** | 10 | 7 ساعات و30د | 112ساعة و30د | 177 أسبوع |

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أنه هناك توافق في توزيع عدد الحصص في الأسبوع والحيز الزماني المخصص لكل حصة، فنجد أن التلميذ مطالب بدراسة حصتين فقط خلال الأسبوع بمدة زمنية ضعيفة جدا 45 دقيقة للحصة الواحدة، وهذا التقسيم غير منصف بما أن وزارة التربية برمجة من 21 ساعة إلى 24 ساعة في الأسبوع مقابل 36 أسبوع تقريبا خلال السنة الدراسية الواحدة، وإذا مالاحظنا الحجم الساعي للدروس وعدد الصفحات بالتوقيت المتاح حاليا نجد أن 45 دقيقة غير كافية تماما لأنه من أجل تعزيز هذه القيم لابد من إضافة حصة دراسية أخرى لكل سنة دراسية وبمعدل ساعة أو ساعة ونصف لكل حصة حتى يصل التلميذ للسنة الخامسة ويدرس أقل شيئ 5 أو 6 ساعات، وذلك لأن 06% من الحجم الساعي لتدريس التربية الإسلامية غير كافية مقارنة بما تنقله التربية الإسلامية من أصول وأحكام ومبادئ تأكد الهوية الوطنية وتؤكد أهمية موقع الدين في المجتمع الجزائري موازاتا بالكثير من العوامل الإجتماعية والسياسية والإقتصادية والثقافية التي مرت بها الجزائر منذ الإستقلال، وذلك للدور الكبير الذي يلعبه منهج التربية الإسلامية في غرس المضامين الدينية الأخلاقية في نفوس وعقول المتعلمين لاسيما في هذا العصر الذي يشهد تحولات علمية وتقنية ومعلوماتية تفوق قدرة الإنسان على السيطرة عليها، وبإعتبار أيضا أن التربية الإسلامية هي منّة الخالق للمخلوقين وهدية من الله الذي يعلم ما يصلح للبشر لذا فهي خير تربية للعالم لما تحمله من خصائص والتي منها: تربية ربانية، شاملة، موضوعية صالحة للتطبيق في كل زمان ومكان، والمحافظة على قيمها من مسؤولية الأسرة، والفرد والمدرسة والنادي والمسجد ومؤسسات المجتمع جميعها.

**الجدول رقم (05) يمثل نسب توزيع فئة المواضيع في كتب التربية الإسلامية للطور الأول :**

| فئة المواضيع / الصف الدراسي | العقيدة | العبادات | القرآن | السلوك | السيرة والقصص | مجموع التكرارات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصف الأول | 03 | 02 | 08 | 06 | | 19 |
| الصف الثاني | 02 | 02 | 08 | 06 | 01 | 19 |
| الصف الثالث | 01 | 05 | 05 | 08 | 07 | 26 |
| الصف الرابع | 05 | 04 | 04 | 05 | 06 | 24 |
| الصف الخامس | 04 | 06 | 05 | 04 | 07 | 26 |
| **مجموع التكرارات** | 15 | 19 | 30 | 29 | 21 | 114 |
| **النسبة المئوية** | %13,16 | %16,67 | %26,31 | %25,44 | %18,42 | %100 |
| **الترتيب** | الخامسة | الرابعة | الأولى | الثانية | الثالثة | |




**الشكل رقم ((04): نسب توزيع فئة المواضيع في كتب التربية الإسلامية للطور الأول**

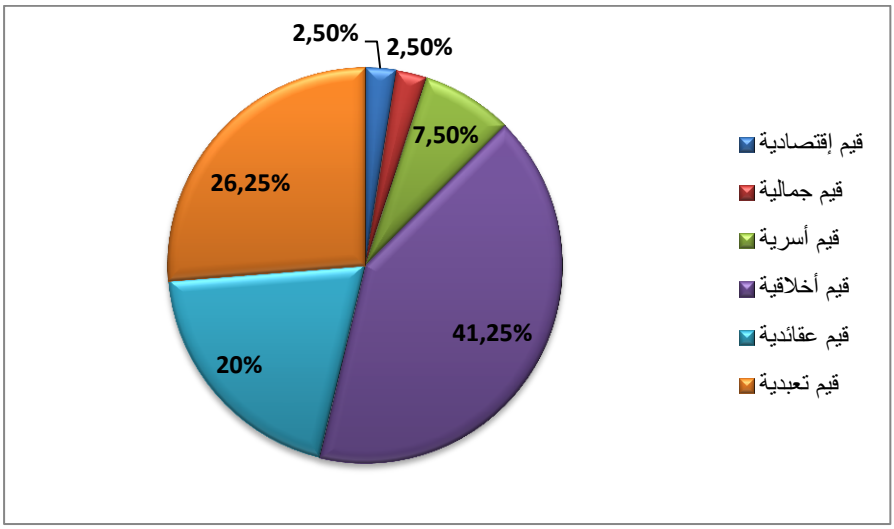
يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن أعلى نسبة لفئة المواضيع في كتب التربية الإسلامية كانت للمواضيع التي تحث على السلوك بنسبة 26,31% في حين جاءت مواضيع القرآن في المرتبة الثانية بنسبة 25,44%، أما مواضيع السيرة والقصص فكانت في المرتبة الثالثة إذ قدرت بـ 18,42%، في حين جاءت مواضيع العبادات والعقيدة في المراتب الأخيرة بنسبة، 16,67% و13,16 %.

ويمكن أن نفسر هذه النتيجة والتوزيع في إعتقاد مخططي المناهج ومصمميها أهمية البعد التقني المعرفي للمناهج، وإعطائها وزنا أكبر على حساب البعد القيمي مما يجعل مواضيع العقيدة والعبادة تغيب تحت ركام من المعرفة والحقائق، مما يشير إلى أن عملية التخطيط للمناهج والإعداد للكتب المدرسية عملية مخططة تخضع لمنطق يراعي بنية المحتوى التقني.

لأنه ليس من المعقول أن تأتي أهمية السلوك على القرآن ولا السلوك على العبادات والعقائد وذلك لأن كل السلوكات التي يكتسبها الفرد لم تكن لتكون لولا وجود العبادات والإلتزام بها، كما أن الفرد يلتزم بالعبادات إذا ما كانت عقيدته مبنية على فكرة وسلوك وقيمة سوية وصحيحة، وهذا لأن التلميذ في مثل هذه المراحل العمرية بحاجة إلى تعلم ومعرفة الكثير من العبادات والعقائد التي يجب عليه ممارستها وتعلمها للتعرف على أهمية وضرورة الدين الإسلامي في حياته، فتعلمه في هذه المرحلة يكون مقتصر على البصر والحس ولا يملك القدرة بعد على تعلم ماهو تجريدي وملموس وهنا تكمن الوظيفة النفسية لمواضيع العبادات والعقائد التي تسمح بإشباع الحاجة الداخلية من هدوء وراحة وطمأنينة دون إفراط ولا تفريط ، لكن هذا جاء مخالفا لما تؤكده النظرية البرغماتية في بناء وصياغة المنهاج المدرسي التي تحرص على أن يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية بدلا من المادة الدراسية عند تنظيم المنهج.

**الجدول رقم (06): يمثل توزيع فئة القيم في كتب التربية الإسلامية للطور الأول**

| فئة القيم / الصف الدراسي | قيم تعبدية | قيم عقائدية | قيم أخلاقية | قيم أسرية | قيم جمالية | قيم إقتصادية | مجموع التكرارات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الصف الأول | 04 | 04 | 06 | / | / | / | 14 |
| الصف الثاني | 04 | 03 | 08 | 02 | / | / | 17 |
| الصف الثالث | 07 | 03 | 07 | 01 | / | 01 | 19 |
| الصف الرابع | 03 | 04 | 05 | 02 | 01 | / | 15 |
| الصف الخامس | 03 | 02 | 07 | 01 | 01 | 01 | 15 |
| **مجموع التكرارات** | 21 | 16 | 33 | 06 | 02 | 02 | 80 |
| %100 | %26,25 | %20 | %41,25 | %7,5 | %2,5 | %2,5 | **النسبة المئوية** |
| / | الثانية | الثالثة | الأولى | الرابعة | الخامسة | | **الترتيب** |




**الشكل رقم (05): توزيع فئة القيم في كتب التربية الإسلامية للطور الأول**

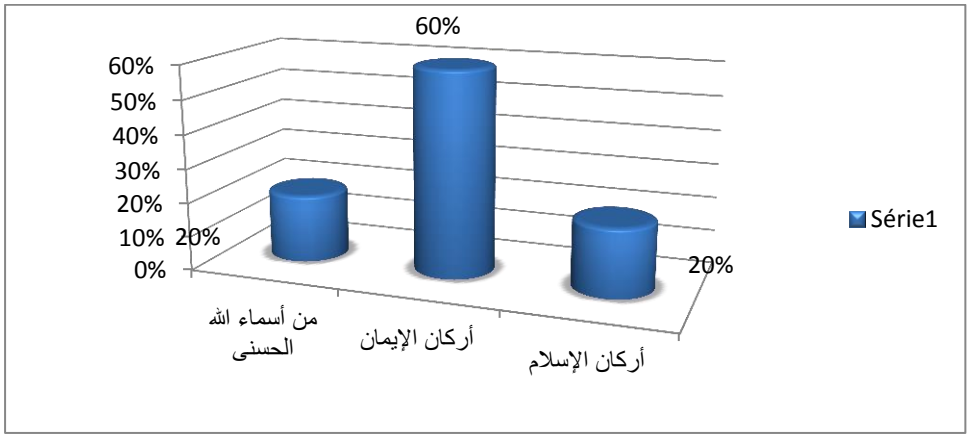
نلاحظ من خلال الجدول رقم(06)أن القيم التي تحث على السلوك جاءت في المرتبة الأولى بنسبة 41,25% حيث تم التركيز على السلوك أكثر في الصفين الأول والثاني، في حين جاءت القيم التعبدية في الترتيب الثاني بنسبة 26,25 % في حين تم التطرق بكثرة لهذه القيم في الصف الثالث فقط حيث بلغ عدد التكرارات (07) قيم، أما القيم العقائدية فقد جاءت في المرتبة الثالثة بـ 20% حيث كان التطرق لهذه القيم في الخمس سنوات ضعيف جدا بحيث كان تكرارها محصور بين (2-4) قيمة عقائدية فقط في كل صف، أما القيم الأسرية فكانت في المرتبة الرابعة بنسبة ضعيفة جدا لا تتجاوز 7,5% حيث كان الإهتمام بها ضعيف جدا وربما منعدم فقد بلغ أعلى تكرار (02) قيمة، أما القيم الجمالية والإقتصادية فقد إحتلت المرتبة الخامسة بنسبة مئوية يمكن أن نقول عنها منعدمة إذ قدرت بـ 2,5% فنجد أنه في الصف الأول والثاني لم يتم التطرق إليها بتاتا أما في الصفوف الثلاثة المتبقية فقد كان تكرارها درس واحد في كل قيمة.

وتفسر هذه النتائج أن المعيار الذي يضبط عملية إختيار المحتوى القيمي لكتب التربية الإسلامية لا يعكس ما وجدناه في هذه الكتب لأنه ليس منطقيا أن تأتي القيم الأخلاقية السلوكية في المرتبة الأولى وذلك لأهمية وضرورة القيم العقائدية والتعبدية التي يتم تنميتها وغرسها في نفوس التلاميذ في هذه المرحلة العمرية المبكرة، على إعتبار أن النجاح في تعلم بقية فروع التربية الإسلامية إنما يعتمد على نجاح هذا الأساس، ولكن هذا التفسير لا يعفي مخططي المناهج ومعدي الكتب المنبثقة عنه من مسؤولية الحاجة لغرس مجموعة من المعايير والقيم التعبدية والعقائدية المهمة في حياة المتعلمين مثل الصوم، الصلاة،

الوضوء، الدعاء، الإيمان...وغيرها من القيم التي ظهرت بتكرارات منخفضة وأخرى لم تظهر أبدا، فالمتعلمون يحتاجون لجعل هذه القيم جزءا من سماتهم الشخصية وممارساتهم اليومية، فالفعل التعبدي والعقائدي إنما يكتسب معناه عند الشخص من فهمه لهذا الفعل فهو يستند لإرتباطه بمجموعة سماته الشخصية التي تشكل توازنا في بنائه لطاقاته وقدراته، وهذا مانجده عند أصحاب النظرية السلوكية التي يكتسب فيها المتعلم القيم عن طريق عملية تفاعله مع المثيرات البيئية وتعزيز استجابته لها، فمن الممكن أن يتعلم الفرد السلوك المرغوب فيه والمرغوب عنه وذلك اعتمادا على مبادئ التعلم ذاتها التي يكتسب فيها أي سلوك آخر.

**الجدول رقم (07) يمثل توزيع القيم العقائدية في كتب التربية الإسلامية للطور الأول**

| القيم العقائدية / الصف الدراسي | أركان الإسلام | أركان الإيمان | من أسماء الله الحسنى | مجموع التكرارات |
|---|---|---|---|---|
| الصف الأول | 01 | / | / | 01 |
| الصف الثاني | / | 01 | 01 | 02 |
| الصف الثالث | 01 | / | 01 | 02 |
| الصف الرابع | / | 03 | / | 03 |
| الصف الخامس | / | 02 | / | 02 |
| **مجموع التكرارات** | 02 | 06 | 02 | 10 |
| %100 | %20 | %60 | %20 | **النسبة المئوية** |

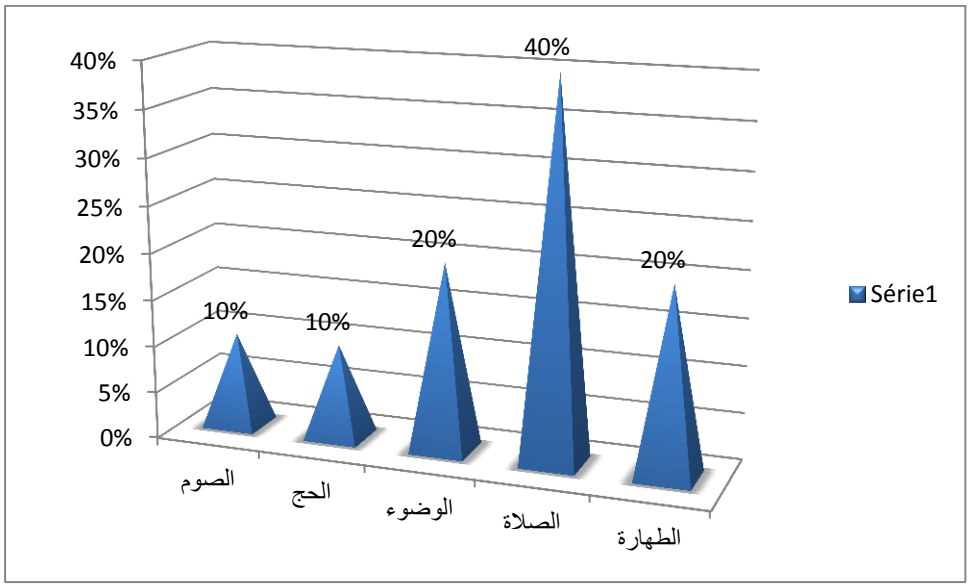



**الشكل رقم (06): توزيع القيم العقائدية في كتب التربية الإسلامية للطور الأول**

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أنّ هناك تباين واضح في توزيع القيم وتضمينها في هذه الكتب إذ نجد أنه في الصف الأول والثاني تم التطرق لأركان الإسلام مرة واحدة في كل صف وإنعدامها في الصفوف الدراسية الأخرى، كما نجد أركان الإيمان الذي تم معالجته في الصفين الأول والثالث أما بالنسبة لأسماء الله الحسنى فلم يتم التطرق إليها إلا بدرس واحد وفي صفين دراسيين مختلفين، وهذا ما يناقض دور منهاج التربية الإسلامية في عكس المعايير المنظمة للسلوك الإنساني والمنبثقة من التشريع الإسلامي لأنه توجد الكثير من القيم التعبدية التي لابد أن يتعلمها التلميذ في هذه المرحلة العمرية، كتعليمه حفظ القرآن وتجويده ... وهذا ماتم ملاحظه في الجدول إذ يعتبر هذا التوزيع غير عادل مقارنة بالقيم الأخلاقية السلوكية ومن الممكن أن نفسر ذلك بإهمال مخططي المناهج لكتب التربية الإسلامية للكثير من القيم العقائدية الضرورية للمتعلمين في المرحلة الإبتدائية وهذا مايؤكد وجود إطار مرجعي محدد يستند إلى نظام من الأولويات يراعي كلية القيم وأهميتها لكننا لم نلحظ وجوده في مضامين هذه الكتب، فنظرية المجال في المناهج تؤكد على أن التنظيم الجيد له أهمية في التعلم من خلال تأكيدها على تنظيم المحتوى في الكتب الدراسية.

**الجدول رقم (08) يمثل توزيع القيم التعبدية في كتب التربية الإسلامية :**

| القيم التعبدية / الصف الدراسي | الطهارة | الصلاة | الوضوء | الحج | الصوم | مجموع التكرارات |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصف الأول | 01 | / | / | / | / | 01 |
| الصف الثاني | / | 02 | 01 | / | / | 03 |
| الصف الثالث | 01 | 02 | 01 | / | / | 04 |
| الصف الرابع | / | / | / | / | 01 | 01 |
| الصف الخامس | / | / | / | 01 | / | 01 |
| **مجموع التكرارات** | 02 | 04 | 02 | 01 | 01 | 10 |
| %100 | %20 | %40 | %20 | %10 | %10 | **النسبة المئوية** |




**الشكل رقم (07):توزيع القيم التعبدية في كتب التربية الإسلامية**

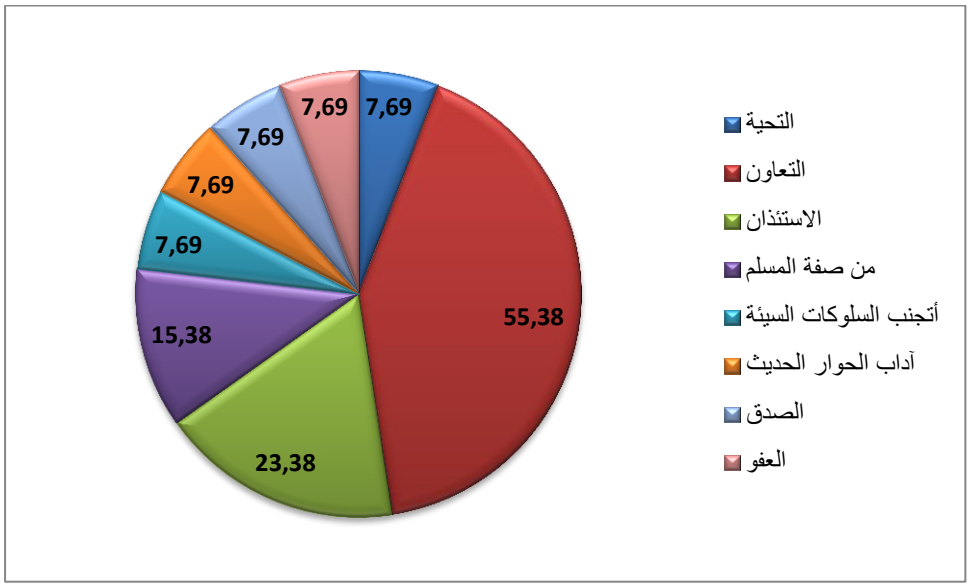
نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أنه هناك تباين وفروقات كبيرة في توزيع هذه القيم على الصفوف الدراسية الخمسة فنلاحظ أنه لم يتم التطرق ومعالجة أغلب القيم التعبدية التي تعدل وتنمي سلوك التلميذ، فنجد أنه في كل صف دراسي هناك درس واحد فقط يعالج قيمة معينة في صف دراسي محدد من مجموع (80) قيمة واردة في كتب التربية الإسلامية، ويمكننا أن نفسر هذه التوزيعات بأنّ عملية إختيار وتضمين القيم التعبدية قد تمت بطريقة منتظمة ومقصودة لهذا وجدنا هذا التفاوت في نسب توزيعها إضافة إلى عدم الدقة في إحداث التسلسل للقيم التعبدية فعلى سبيل المثال لا نجد أي قيمة إتسمت بالإستمرارية في الظهور في جميع السنوات.

إذ أنه ليس من المعقول أن يتم تدريس قيمة الصوم أو الحج أو الوضوء .....، إلا مرة واحدة وفي صف دراسي واحد وليس في جميع الصفوف لأن سلوك التلميذ لابد أن يتنمى ويعتدل من خلال ممارساته لهذه القيم التي تساعده في بناء شخصيته وتعديل سلوكه، بالإضافة إلى أن عدم ظهور القيم التعبدية بكثرة يعود إلى وجود خلل في المنصات الفكرية التي تعتمد عليها عمليات التخطيط والتطوير لمناهجها الدراسية وقد يكون السبب في هذا الإهمال لهذا المجال الإحساس بعدم حاجة المتعلمين له في هذه المرحلة العمرية، والإحساس بأهمية مجالات أخرى كالمجال الأخلاقي والسياسي والمدني ...، وفي هذا إغفال لعمليات التطور السريعة التي يشهدها العالم اليوم وللأحداث الجارية المتعلقة بالصراعات بين الأمم، وهي

أحداث وصراعات تفرض مطالبها على المناهج، وهذا ما لاحظناه في نسبة الدعائم القليلة جدا التي إستدلوا بها في مضمون الدرس إذ أنها لا تتعدى ثلاثة آيات قرآنية وحديثان نبويان في الدرس الواحد.

**الجدول رقم (09) يمثل توزيع القيم الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية للطور الأول :**

| القيم الأخلاقية / الصف الدراسي | التحية | التعاون | الاستئذان | من صفة المسلم | أتجنب السلوكات السيئة | آداب الحوار الحديث | الصدق | العفو | مجموع الواردات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الصف الأول | 01 | 01 | 01 | 01 | – | – | – | – | 04 |
| الصف الثاني | – | – | – | 01 | – | 01 | 01 | – | 03 |
| الصف الثالث | – | – | 01 | – | 01 | – | – | – | 02 |
| الصف الرابع | – | – | – | 01 | 01 | – | – | 01 | 03 |
| الصف الخامس | – | 01 | – | – | – | – | – | – | 01 |
| / | 01 | 02 | 02 | 03 | 02 | 01 | 01 | 01 | 13 |
| % 100 | 7.69 | 55.38 | 23.38 | 15.38 | 7.69 | 7.69 | 7.69 | 7.69 | النسبة المئوية |

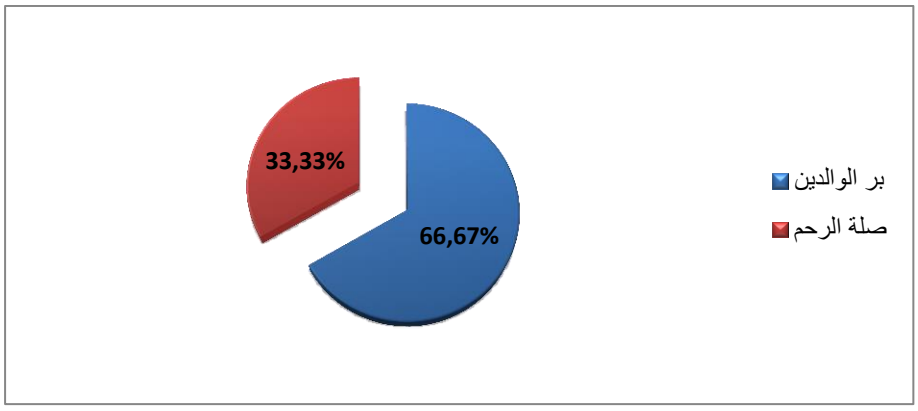



**الشكل رقم (08): توزيع القيم الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية للطور الأول**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) المخصص لتوزيع القيم الأخلاقية في كتب التربية الإسلامية للطور الأول أنها قليلة جدا مقارنة بالقيم الأخرى إذ نجد أنها موزعة بمعدلات غير كافية بالإضافة إلى أنه يتم تدريسها إلا مرة واحد في السنة ولا يتم تكرارها في السنوات الأخرى، فنجد قيمة التعاون والإستئذان، والحوار، والصدق والعفو لا تتوفر في جميع الصفوف كما أننا يمكننا تصنيفها ضمن مجال القيم الديمقراطية المدنية، كذلك بالنسبة للدعائم المتوفرة في كل قيمة فهي قليلة جدا إذا ما نظرنا لبعض القيم الأخلاقية التي لم يتم الإستدلال فيها بأي آية قرآنية أو حديث نبوي، ومنه يمكننا أن نفسر ذلك بأن عملية التخطيط للمناهج عملية مقصودة ناجمة عن غياب المبادئ والأسس القيمية الإسلامية وذلك من أجل تفريغ محتوى التربية الإسلامية من أساسياته ومضامينه لما يحمله من قيم ومعتقدات وأفكار ومبادئ.

**الجدول رقم (10) يمثل توزيع القيم الأسرية في كتب التربية الإسلامية للطور الأول**

| القيم الأسرية / الصف الدراسي | صلة الرحم | بر الوالدين | مجموع التكرارات |
|---|---|---|---|
| الصف الأول | / | / | / |
| الصف الثاني | 01 | 01 | 02 |
| الصف الثالث | / | 01 | 01 |
| الصف الرابع | 01 | 01 | 02 |
| الصف الخامس | / | 01 | 01 |
| **مجموع التكرارات** | 02 | 04 | 06 |
| %100 | %33,33 | %66,67 | **النسبة المئوية** |




**الشكل رقم (09): يمثل توزيع القيم الأسرية في كتب التربية الإسلامية للطور الأول**

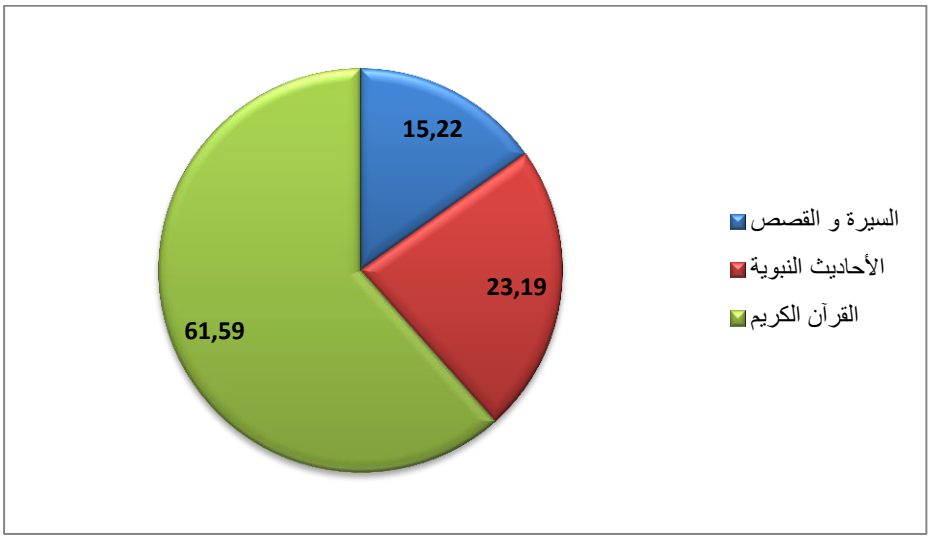
يتضح من خلال الجدول رقم (10) أنه هناك تفاوت وتباين كبير في توزيع القيم الأسرية في كتب التربية الإسلامية للطور الأول فنلاحظ أنه لم يتم التطرق إليها إلا من خلال قيمتين أسريتين متمثلتين في صلة الرحم وبر الوالدين حيث نجد أنه في الصف الأول لم يتم تدريسهما وبذلك نجد أن قيمية بر الوالدين جاءت بتكرارات ضعيفة أو منعدمة أي ما يعادل (4) دروس في خمس سنوات وتكرار واحد لكل سنة، أما صلة الرحم فقد جاءت بتكرار واحد في الصفين الثاني والرابع فقط، وقد يعود السبب الخفي لهذا التوزيع هو الدقة في إحداث التسلسل لتكرارات القيم الأسرية والإطار المرجعي الذي تتبعه هذه العملية في تضمينها وتصنيفها للقيم.

رغم أن التلميذ في هذه المرحلة التعليمية يكون على إستعداد وقدرة تامة في الإستعاب والفهم بضرورة العمل بهذه القيم لأنه ليس من المعقول أن نجد (134) درس في كل الطور ولا يتم الإستدلال مضمونهم إلا بثلاث آيات قرآنية تخص القيم الأسرية، بالإضافة إلى أن التنوع في صياغة هذه الدعائم تؤكد على ضرورة هذه القيم في حياة التلميذ وإمكانية تعزيزها في جميع سلوكاته وذلك نظرا لأن التعليم بالقصة له تأثير أكثر على شخصيته وطريقة تفكيره خاصة إذا كانت هذه القصص تعالج القيم الأسرية في مضمونها ويكون أسلوبها في إقناع التلميذ والتأثير عليه سهل جدا، وذلك راجع إلى أنه يتعلم بالقدوة والتقليد وتنشئته تتكون من خلال مايرى ويسمع ويشاهد داخل كنف الأسرة أو المدرسة، لكن هذا لن يمنعنا من أن نختزل القيم الأسرية في صلة الرحم وبر الوالدين، لأنه لا يمكننا أن ننكر قيمة هذه السلوكات الأخلاقية وذلك لوجود قيم أخرى كان من المفروض أن تعزز داخل مناهج التربية الإسلامية.

فنجد أن نظرية التحليل النفسي التي تزعمها "فرويد" قد ركزت على دور الوالدين في تعليم وتلقين القيم والقواعد الأخلاقية والإجتماعية، وأن عملية إكتساب القيم تبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة حيث يكتسب الطفل أناه الأعلى من خلال التوحد مع الوالدين، فالأنا الأعلى يعكس معايير المجتمع ويناضل من أجل حمايتها.

**الجدول رقم (11): يمثل توزيع فئة المصدر على كتب التربية الإسلامية للطور الأول**

| فئة الدعائم / الصف الدراسي | القرآن الكريم | الأحاديث النبوية | السيرة والقصص | مجموع التكرارات |
|---|---|---|---|---|
| الصف الأول | 11 | 05 | / | 16 |
| الصف الثاني | 11 | 09 | 01 | 21 |
| الصف الثالث | 25 | 07 | 07 | 39 |
| الصف الرابع | 24 | 05 | 06 | 35 |
| الصف الخامس | 18 | 06 | 07 | 31 |
| **مجموع التكرارات** | 85 | 32 | 21 | 138 |
| %100 | 61,59 | 23,19 | 15,22 | **النسبة المئوية** |




**الشكل رقم (10): يمثل توزيع فئة المصدر على كتب التربية الإسلامية للطور الأول**

يتضح من خلال الجدول (11) أن ترتيب فئة المصدر جاء ترتيبا طبيعيا فنجد أن أعلى نسبة للقرآن الكريم هي 61,59 % أما فئة الأحاديث فقد جاءت بنسبة 23,19 % في حين كانت نسبة 15,22% لفئة السيرة والقصص.

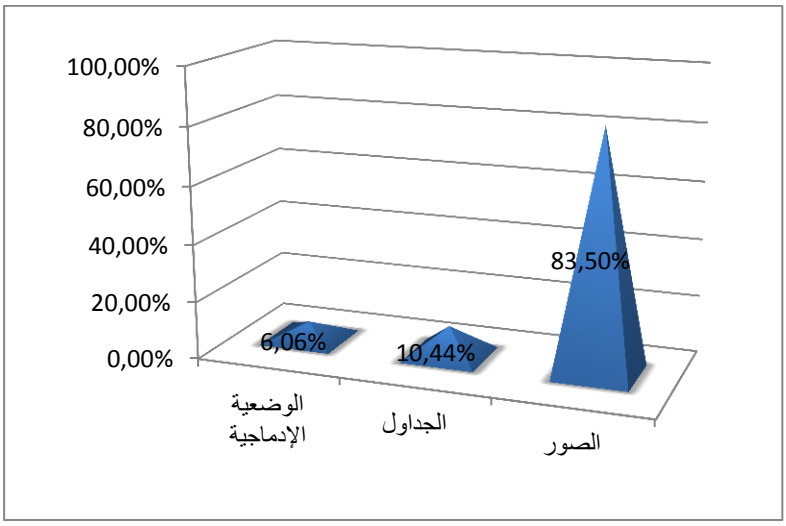
ونظرا لطبيعة التربية الإسلامية وأهمية القرآن الكريم في تعليم التلاميذ نجد أن معظم الآيات والسور القرآنية قد نصت على السلوكات الحسنة، والمحافظة على الصلاة والطاعة، والتحلي بالصبر والإكثار من

الدعاء، كما جاءت الأحاديث النبوية كلها تنص على السلوكات الإجابية التي تغرس في نفوس التلاميذ حب الرسول عليه الصلاة والسلام والإقتداء بسننه وأقواله وأفعاله، كما جاءت السير والقصص كلها في إتجاه ومضمون واحد عالجت فيه حياة الرسول عليه الصلاة والسلام في بيته ومع زوجاته، وبناته، والصحابة كما نجد حياة الأنبياء وقصصهم.

ولاحظنا أيضا أنه كلما إنتقلنا من سنة إلى أخرى يتزايد عدد فئة الدعائم المتضمنة في الدروس لكن في مقابل ذلك نجد أن موضوعات العقيدة والعبادة والسلوك توجد بها الكثير من الآيات والأحاديث التي تعرفهم بدينهم وتهذب أنفسهم وتعزز مبادئهم من خلال غرسها ولمختلف القيم، وهذا ما يدفعنا إلى التساؤل والإستفسار حول طبيعة هذا التباين والإختلاف في توزيع فئة الدعائم على موضوعات القيم الذي يعود ربما إلى توجه معين أو سياسة تنظيمية معينة تحاول وزارة التربية وواضعوا المناهج الدراسية فرضها داخل مواضيع التربية الإسلامية من خلال العمل على تحقيق الأهداف الخفية التي تسير المنظومة التربوية وفقا لمصالحها وأهدافها وإهتماماتها الشخصية، إذ أنه ليس منطقيا أن نجد في خمس سنوات دراسية (138) تكرار موزع على فئة القرآن والحديث والسيرة، برغم الدور الفعال الذي تلعبه فئة الدعائم في تنمية روح الإيمان والإكتشاف.

**الجدول رقم (12): يمثل توزيع فئة الدعائم على كتب التربية الإسلامية للطور الأول**

| فئة الدعائم / الصف الدراسي | الصور | الجداول | الوضعية الإدماجية | مجموع التكرارات |
|---|---|---|---|---|
| الصف الأول | 107 | / | 03 | 110 |
| الصف الثاني | 64 | 03 | 03 | 70 |
| الصف الثالث | 32 | 21 | 04 | 57 |
| الصف الرابع | 22 | 02 | 04 | 28 |
| الصف الخامس | 23 | 05 | 04 | 32 |
| **مجموع التكرارات** | 248 | 31 | 18 | 297 |
| %100 | %83,50 | %10,44 | %06,06 | **النسبة المئوية** |




**الشكل رقم (11): يمثل توزيع فئة الدعائم على كتب التربية الإسلامية للطور الأول**

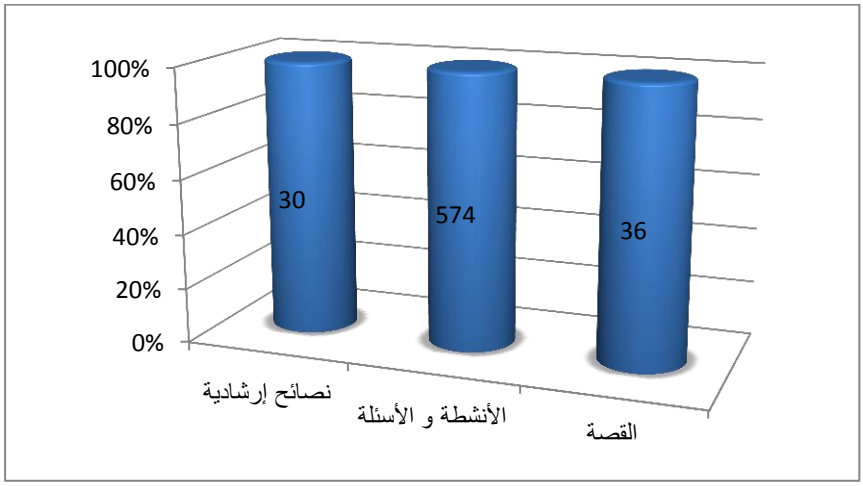
يتضح من خلال الجدول (12) أنه هناك تباين في توزيع فئة الدعائم على كتب التربية الإسلامية فنجد أن أعلى نسبة كانت للصور إذ قدرت بـ 83,50% أما الجداول فقد قدرت نسبة توزيعها بـ 10,44% في حين جاءت الوضعيات الإدماجية بنسبة ضعيفة جدا قدرت بـ 06,06%.

ونظرا لطبيعة المتعلمين وخصائصهم النفسية والنمائية ركزوا معدوا الكتاب المدرسي على الصورة وذلك لأن التلاميذ في هذه المرحلة يعتمدون على التعلم البصري والحسي وهذا ما لاحظناه كلما إنتقلنا من سنة لأخرى نجد قلة عدد الصور في الكتاب وهذا لأن التلميذ يتجه من الملموس إلى التجريدي، وهذا مايفسر إرتفاع عدد الصور في الصفوف الأولى، بالإضافة إلى أنه هناك إحترام لهذه الأمور من خلال طبيعة الصور المتجسدة في كل درس أو نشاط، فنجد صور المرأة بلباس إسلامي محتشم وكذلك بالنسبة للرجل نجده مجسدا في صور أخلاقية وبلباس تارة تقليدي وتارة أخرى حديث وذلك من أجل المحافظة والتمسك بطبيعة القيم والعادات والتقاليد التي لاتزال تعزز مكانة القيم في المجتمع الجزائري، كذلك وجود صور للأطفال مصممة في شكل سلوكات أخلاقية وإيجابية تدعوا إلى تعلمها وتعليمها والعمل بها كالتعاون، ورفع الأذى عن الطريق، وتعلم الصلاة ...، هذا بالإضافة إلى حجم المساحة الكبيرة للصور التي تساعد التلميذ على الإنتباه والتعبير بحرية مطلقة دون التقيد بمعايير ومحددات معينة.

أما بالنسبة للوضعيات الإدماجية والجداول فقد تم التطرق إليها في الصفوف الثلاثة الأخيرة وهذا نظرا لقدرة المتعلم وتمكنه من الملاحظة والإستعاب والفهد الدقيق، وإكتساب أكبر قدر ممكن من المعارف لأن طبيعة ومحتوى تلك الجداول والوضعيات هي حوصلة لأهم النقاط التي تعلمها التلميذ وإكتسبها خلال الوحدة الدراسية أو الفصل الدراسي من أجل تقييه ومعرفة حجم المعارف والمهارات التي إكتسبها.

**الجدول رقم (13) يمثل توزيع فئة الأسلوب على كتب التربية الإسلامية للطور الأول**

| فئة الأسلوب / الصف الدراسي | القصة | الأنشطة والأسئلة | نصائح إرشادية | مجموع التكرارات |
|---|---|---|---|---|
| الصف الأول | / | 39 | 20 | 59 |
| الصف الثاني | 14 | 78 | 10 | 99 |
| الصف الثالث | 12 | 184 | 12 | 206 |
| الصف الرابع | 10 | 131 | 09 | 147 |
| الصف الخامس | 10 | 142 | 03 | 153 |
| **مجموع التكرارات** | 46 | 574 | 44 | 664 |
| 100% | %06,93 | % 86,44 | %66,63 | **النسبة المئوية** |




**الشكل رقم (12): توزيع فئة الأسلوب على كتب التربية الإسلامية للطور الأول**

يتضح من خلال الجدول رقم (13) المخصصة لتوزيع فئة الأسلوب على كتب التربية الإسلامية أن أعلى نسبة كانت للأنشطة والتمارين إذ قدرت بـ 86,44 %، أما أسلوب القصة فقد قدر بنسبة قليلة 06,93 % مقارنة بعدد الدروس والوحدات التعليمية المبرمجة على التلاميذ، إذ أنه ليس من المعقول أن لا يتوفر أسلوب القصة في مثل هذه المرحلة العمرية من التعليم، لأنه يساعد التلميذ على تعلم وإكتساب مختلف المعارف والسلوكات التي تغرس في نفسه محبة الغير، وإحترامهم والإقتداء بما أمرنا الله والإبتعاد عما نهانا عنه وذلك لأن أسلوب القصة وسط بديل لملئ أوقات الفراغ وتوجيه التلاميذ داخليا وحمايتهم

من مختلف الأمراض النفسية والإجتماعية، كما أن للقصة وظيفة تعليمية وتربوية تتجلى في تعليم أحكام الدين والعقيدة والعبادة وتحفيظ القرآن للصغار، كما تساعدهم على خلق جو من التعلم التعاوني الذي يساعد على صقل شخصية التلميذ وإخراجها من الإنعزالية والإنطوائية وتربيته إيمانيا وخلقيا، وما لاحظناه أيضا أنه كلما إنتقلنا من سنة لأخرى قل عدد القصص التي يتم تدريسها للتلاميذ، والعكس تمام بالنسبة للأنشطة والتمارين التي يطلب من التلاميذ إنجازها في نهاية كل درس أو وحدة دراسية لأنه وكما لاحظنا كلما إنتقلنا لسنة موالية كثرت عدد الأسئلة والتمارين وذلك لهدف تدريب التلاميذ على إكتساب المهارات والقدرات التي تساعدهم في مناقشة وتحليل أي حوصلة أو خلاصة متوفرة في نهاية كل نشاط تعليمي تثقيفي.

لهذا لا يمكننا أن نختزل عدد القصص والأنشطة والتمارين في سنة واحدة فقط، بل يجب أن نضيف في كل مستوى دراسي عدد أكبر من فئة الأسلوب وأن لا نقتصر على ما تم ذكره لأنه في مقابل ذلك هناك فئات أسلوب أخرى للتعليم، كالأدلة والشواهد، والتكرار، والتنويع ... إلخ.

## 2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

### 2-1- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى:

والتي مفادها" تعمل مناهج التربية الإسلامية على إرساء قيم بر الوالدين والإيثار والعطاء وصلة الرحم في دروس التربية الإسلامية للطور الأول"، فمن خلال ما تم عرضه ومناقشته في جزء تحليل البيانات تبين أن نسبة 06 % من مجموع القيم الأسرية التي يتم تدريسها للتلاميذ خلال الخمس سنوات غير كافية ولا تعبر عن حرص الأسرة الجزائرية والمجتمع الجزائري بمختلف مؤسساته على تبليغ وتنشئة الأفراد على مثل هذه القيم وحتى لو حاولنا التأكيد على هذه القيم بتكرارات أكثر في المواضيع فإن المجال لا يسمح لأن الوقت المخصص للتربية الإسلامية لا يتسع لتأكيد هذه القيم الأسرية، وإن تم ذلك فإنه يتم على حساب قيم أخرى لا تقل أهمية عن القيم الأسرية، كالقيم الأخلاقية والتعبدية والعقائدية، وعليه فإنه يمكن القول بأن هذه الفرضية غير محققة.

**مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية:**

والتي مفادها "تحتل القيم الأسرية سلم الترتيب الثاني أمام القيم التي تضمنتها مناهج التربية الإسلامية للطور الأول"، فمن خلال ما تم عرضه ومناقشته في جزء تحليل البيانات تبين أن القيم الأسرية جاءت في المرتبة الرابعة بنسبة مئوية ضعيفة جدا حتى أننا يمكن إعتبار أنها منعدمة مقارنة بالقيم الأخرى إذ بلغت 7,5% في جميع الصفوف، وهذا التقسيم والتصنيف غير عادل، في أن يتم تدريس هذه القيم في ساعة ونصف ومرة واحدة في الأسبوع وهذا تبعا للإطار المرجعي الذي تحدده اللجان المتخصصة في هذا المجال ، وهذا مايدفعنا إلى إعادة النظر في البناء القيمي لمحتوى كتب التربية الإسلامية للطور الأول بحيث تكون في شكل منظومة قيمية معد لها مسبقا، وتضم هذه المنظومة القيم التي لم يتم تضمنها بمحتوى كتب التربية الإسلامية بحيث تنمي القيم اللازمة لمواجهة تحديات العصر الحالي، وفي نفس الوقت التنسيق بين المنظومة القيمية التي تهدف مناهج التربية الإسلامية للطور الأول تحقيقها وبين المنظومة القيمية التي يهدف معدوا ومخططو البرامج تحقيقها وتنميتها في التلاميذ، لأنه لم تسهم الكتب في عرض القيم في المحتوى بشكل منظم كما أن أغلب هذه القيم ضمنية وقد يأخذ بها المعلم وقد لا يأخذ بها مما يدل على عدم إمكانية التعرف على تنمية هذه القيم من عدمه، بالإضافة إلى الجانب الآخر الذي تكشفه عملية تحليل محتوى الكتب إذ أنه لم يتم التعرض للقيم بنسب متقاربة وانما تم التركيز على فئة قيمية دون أخرى بنسب تدعوا للتساؤل والإهتمام وقد يرجع ذلك إلى أن مؤلفي هذه الكتب إعتمدوا في أهدافهم على اكساب التلاميذ المعلومات وبالتالي كان التركيز على هدف عدم تنمية القيم عارض مقصود حيث جاءت مجالات القيم متفاوتة ولعل أبرز مايبرر هذا المنطق أنه تم تناول القيم الأخلاقية بنسبة41% والقيم الجمالية بنسبة 2,5% والقيم العقائدية بنسبة 20%.

وفي ضوء ذلك يمكن القول أنها ركزت على المعرفة بشكل أساسي مما أدى إلى عدم إعطاء المجال القيمي الأسري حقه كما أنه لم يتم تناول القيم بشكل يراعي التوازن وحسن التوزيع وهذا يعني ضرورة إثراء هذه الكتب بالقيم التي لم يتم تناولها بشكل كاف حتى تكون قادرة على تزويد التلاميذ بالقيم الضرورية لمواجهة عصر الثورة المعرفية والتكنولوجية .

وعليه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثانية التي تتمحور حول: تحتل القيم الأسرية سلم الترتيب الثاني أمام القين التي تضمنتها مناهج التربية الإسلامية " غير محققة.

**2-3- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة:**

والتي مؤداها "هناك إختلاف في طبيعة مناهج التربية الإسلامية فيما يخص القيم الأسرية من سنة إلى أخرى للطور الأول" ، وللتحقق من هذه الفرضية تم الإعتماد على المعطيات الإحصائية المتوصل إليها وتطبيق أدوات إحصائية معينة كالتكرارات والنسب المئوية، فمن خلال ما قمنا بعرضه في تحليل ومناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بموضوع القيم الأسرية في المناهج التربوية توصلنا إلى أنه لم يكن هناك إختلاف في طبيعة مناهج التربية الإسلامية وما لاحظناه في طبيعة الموضوعات التي تتضمنها محتويات هذه المناهج الخمسة هو أننا لسنا أمام محتوى ديني كما نجده في المؤسسات الدينية التقليدية مثل الجامعات الإسلامية العتيقة أو مدارس تكوين الأئمة أو الزوايا، بل كان تصنيف هذه القيم على المناهج تصنيف كلاسيكي يشمل أنواع المعرفة الدينية التقليدية من قرآن وحديث وسير وغيرها، ولم تستطع أن تقدم صورة مميزة ومثالية للقيم الفردية والأسرية والأخلاقية والإجتماعية والإعلامية والحقوقية وغيرها من القيم، بإعتبارها كفاءات مستهدفة من قبل مناهج التربية الإسلامية على أساس أنها موجودة كلها في الدين الإسلامي، ودليل ذلك تكامل محاور الدراسة التي إتخذت نفس التسمية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة وهي كالتالي: أعرف ديني(أنا مسلم)، أهذب نفسي(أخلاقي كمسلم)، أحب أسرتي، أحترم غيري، القرآن الكريم.

وعليه فإنه يمكن القول بأن هذه الفرضية غير محققة، على إعتبار أنه لم يكن هناك أي تغيير في طبيعة الموضوعات وعدد الوحدات التي تناولت القيم الأسرية.

**2-4- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة :**

من خلال الدراسة التحليلية التي أجريت حول موضوع "القيم الأسرية في المناهج التربوية" ومحاولة التحقق من فرضيات الدراسة والتي لم يتم التحقق منها ، فالفرضية الأولى أشارت إلى أن:

- مناهج التربية الإسلامية لا تتضمن مايحث على إرساء قيم بر الوالدين والإيثار والتكافل والعطاء وصلة الرحم في دروس التربية الإسلامية للطور الأول.

**أما الفرضية الثانية أشارت إلى أن:**

- القيم الأسرية إحتلت سلم الترتيب الرابع أمام القيم التي تضمنتها مناهج التربية الإسلامية للطور الأول.

**أما الفرضية الثالثة فقد أشارت إلى أن:**

- ليس هناك إختلاف في طبيعة مناهج التربية الإسلامية فيما يخص القيم الأسرية من سنة إلى أخرى للطور الأول.

وعدم تحقيق هذه الفرضيات يؤكد لنا بالتالي عدم تحقيق الفرضية الرئيسية التي تنص على" تعمل المناهج التربوية على تضمين قيم التكافل والايثار وبر الوالدين والعطاء وصلة الرحم في دروس التربية الإسلامية للطور الأول"، وذلك من خلال النتائج المتوصل إليها، وتجدر الإشارة أن منهاج التربية الإسلامية لايساهم في غرس القيم الأسرية لدى التلاميذ من خلال مضامينه ومناهجه الدراسية، وذلك رغم الدور الكبير الذي تلعبه هذه القيم في المناهج المقررة على المرحلة الإبتدائية لما لها من دور في تنشئة الأجيال على تعاليم الدين الإسلامي والتمسك بالقيم السائدة في المجتمع الجزائري والحفاظ على ثقافته.

**3- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء نتائج الدراسات السابقة:**

إختلفت الدراسات السابقة في تناولها لموضوع القيم الأسرية في المناهج التربوية فبالنسبة لمتغير القيم فأغلب الدراسات ربطته بالمناهج التربوية ومحتوى كتب التربية الإسلامية ، أما متغير المناهج التربوية فهناك من ربطها بالأهداف التربوية حسب دراسة "زياد كرم" أما دراسة "وردة حمدي" فقد قامت بربطه بمتغير المشروع الأمريكي في الوطن العربي الذي خص المناهج، أما آخر دراسة لـ " عباش أيوب" فربطه بـ " دافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية"، أما الدراسة الحالية فقد قامت بربط متغير القيم الأسرية بالمتغير التابع وهو المناهج التربوية.

أما فيما يخص المنهج فكل الدراسات تقريبا إستخدمت المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلى الإستبان، وهذا ما لم تتخذه دراستنا الحالية.

أما فيما يخص النتائج الحالية فقد إتفقت مع الدراسة التي قامت بها"هند بنت ناصر بن عبد الله الرخيمي" في المملكة العربية السعودية حول "القيم الأسرية في كتب التربية الأسرية" فيما يخص القيم الأسرية التي يجب أن تتضمنها كتب التربية الأسرية لم تتضمن فعلا وذلك من خلال تركيزها على قيم معينة وتكرارها في كل سنة.

كذلك اتفقت دراستنا مع دراسة "زياد كرم" في دراسة المناهج التربوية الفلسطينية وتحقيقها للأهداف التربوية في عينة الدراسة التي شملت صفوف الطور الأول، لكن إختلفا في كيفية التحليل حيث إعتمدت دراسته على الإستبانة في تحديد الأهداف التربوية وأهم القيم التي تتضمنها، أما دراستنا فقد إعتمدت على الكتاب المدرسي والوقائق والسجلات لمعرفة واقع القيم القيم الأسرية في المناهج التربوية.

وإذا رجعنا إلى دراسة "علي السويدي" حول القيم الخاصة في مادة التربية الإسلامية فقد إختلفت مع دراستي في أنها إستخدمت المنهج الوصفي التجريبي.

أما دراسة "عباش أيوب" حول "تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية" فقد إختلفت عن دراستي في ربطها لمتغير المناهج التربوية بالدافعية والميول، واستعمالها أيضا للمنهج الوصفي الإرتباطي.

## 4-النتائج العامة للدراسة:

إختلفت الدراسات السابقة في تناولها لموضوع القيم الأسرية والمناهج التربوية، فمنهم من ركز على القيم الأسرية، ومن من ركز على القيم الأخلاقية والدينية، ومنهم من ركز على المناهج التربوية وضرورة إحتوائها للقيم التي تسود الوسط الذي المعيشي للتلميذ، وهناك من إهتم بمنهاج التربية الإسلامية لضرورة وأهمية تدريسه.

ونحن في دراستنا هذه تطرقنا إلى موضوع القيم الأسرية في المناهج التربوية لكتب التربية الإسلامية للطور الأول، حيث توصلنا إلى النتائج التالية:

- تأثر مناهج التربية الإسلامية في إعدادها بالتوجهات العالمية التي تحث على تضمين التربية الدينية قيم عالمية تنادي بها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO).

- بية الإسلامية لاتعكس ثراء التاريخ العربي الإسلامي بالأحداث والقصص القرآنية وقصص الأنبياء.

- أن مواضيع القيم الأسرية التي عالجتها مناهج التربية الإسلامية تمثلت في قيمتين فقط هما صلة الرحم، وبر الوالدين.

- أن الترتيب الذي إحتلته القيم الأسرية من مجموع القيم المتضمنة في منهاج التربية الإسلامية هو الترتيب الرابع الذي كان بنسبة ضعيفة جدا قدرت بـ 7,5 %.

– أن محتوى مناهج التربية الإسلامية للطور الأول لم تختلف من سنة إلى أخرى، وإنما كانت مواضيعها في مسار ونهج واحد.

– إهمال أسلوب القصة في تعليم مناهج التربية الإسلامية على الرغم من ثراء التاريخ الإسلامي بقصص الأنبياء بما تحمله من قيم وحكم وعبر.

– لم يتم تدعيم الدروس التي تضمنت القيم الأسرية بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية وإنما كانت مجرد أفكار ونصوص سردية.

## 5– الإقتراحات والتوصيات:

بعد الدراسة النظرية والميدانية لموضوع دراستنا وفي إطار النتائج المتوصل إليها نقترح مجموعة من التوصيات والإقتراحات المتمثلة فيمايلي:

- إعادة النظر في محتوى منهاج وكتب التربية الإسلامية مع الحرص على تضمين القيم الأسرية.
- الإهتمام بتحديد معايير ومبادئ إختيار المحتوى القيمي للمناهج ومبادئ تنظيم هذا المحتوى.
- إجراء البحوث والدراسات حول منظومة القيم الأسرية في مراحل تعليمية أخرى.
- تنظيم مناهج التربية الإسلامية بطريقة تحدث نموا متتابعا للقيم الأسرية وبما يحقق أثرا تراكميا لها على التعلم.
- الإهتمام بالبعد القيمي الأسري عند تخطيط مناهج التربية الإسلامية وإعداد الكتب المنبثقة عنه، بمنح هذا البعد وزنا يتلائم مع أهميته.
- القيام بدراسات أخرى لمعرفة مدى تضمن القيم الأسرية في المناهج التربوية للطور الأول.
- وضع مناهج تربوية تحافظ على المبادئ والقيم الإسلامية.
- تضمن الخطط المدرسية والأكاديمية للقيم المجتمعية المرغوب إكسابها للتلاميذ وتنويع طرق عرض هذه القيم للتلاميذ من خلال الندوات والزيارات الميدانية.
- إعادة بناء المناهج الدراسية بحيث تواكب روح العصر وتعمل على بناء شخصية متزنة ومتكاملة ومنفتحة على المعارف والعلوم وتبصير التلاميذ بالقيم السائدة في المجتمع.

**خلاصة الفصل:**

من خلال ما تطرقنا إليه في هذا الفصل وبعد عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها، تبين لنا أن الفرضية العامة لم تتحقق وذلك بناء على النتائج المتحصل عليها في ضوء فرضيات الدراسة، حيث تم التطرق إلى النتائج العامة للدراسة مشيرين في الأخير إلى الصعوبات وأهم الإقتراحات والتوصيات، وبالتالي يمكن القول أن القيم الأسرية لا تتضمن في المناهج التربوية.

# خـــاتـــمـــة

## خـــــــاتـمـــة:

من خلال نتائج الدراسة المتحصل عليها نستنتج أن المناهج التربوية للتربية الإسلامية المسطرة من طرف المنظومة التربوية الجزائرية يقل فيها الإهتمام بالقيم الأسرية التي تشكل البنية والقوام الرئيسي للمجتمع الجزائري بصف عامة ومؤسساته التربوية بصفة خاصة.

فالكتاب المدرسي هو الوجه التطبيقي لما جاء في هذه المناهج من أهداف، ومحتوى، وأنشطة، وتقويم، فهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، بالإضافة إلى كونه وسيلة فعالة دعت إليها منهجية المعرفة البشرية، فهو ليس مجرد وسيلة مساعدة في التعليم فحسب وإنما هو صلب العملية التعليمية وجوهرها، وذلك نظرا لما له من أهمية كبيرة، وبإعتبار أن مناهج التربية الإسلامية أهم المناهج الدراسية التي تعمل على تربية التلميذ من جميع النواحي النفسية، والخلقية، والجسمية، والعقلية لأنها تغرس في التلميذ مختلف القيم المحافظة على المقومات الإسلامية للمجتمع الجزائري من أعراف، وعادات، وقيم، وتقاليد، وإتجاهات، فالمجتمع الجزائري مجتمع متميز عن غيره من المجتمعات لإمتلاكه ثقافة خاصة به، وهذا ما يبرز وجود قيم خاصة بثقافته المستمدة من الثقافة العربية الإسلامية.

ومنه فقد تم التوصل من خلال تحليلنا لمحتوى كتب التربية الإسلامية للطور الأول عن وجود بعض النقائص في هذا المحتوى من حيث المضمون والشكل، إذ يمكن حصرها في نقص المواضيع التي تناولت القيم الأسرية، والإهمال الواضح للأحاديث النبوية كمصدر يثبت غرض هذه القيم، إهمال أسلوب القصة لما له من دور في عرض وتقديم هذه القيم، بالإضافة إلى نقائص أخرى نأمل أن تتدارك من أجل العمل على معالجة مشكلة القيم الأسرية بصفة خاصة والقيم الإسلامية الدينية بصفة عامة لدى لتلميذ.

# قائمة المراجع

# قائمـــة المـــــراجـــــع

**القرآن الكريم.**

**أولا: الكتب**


1) أحمد، حسين اللقاني. ( 1995). **تطوير مناهج التعليم**. ط1. القاهرة : عالم الكتب .

**2)** أحمد، فريقي. ( 2011 ). " التواصل التربوي واللغوي : دراسة تحليلية ". المغرب : مطبعة rebet. net maroc

**3)** إبراهيم ، طيبي.(2013). **خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

4) إسماعيل، عبد الفتاح الكافي.(2005). **موسوعة القيم والأخلاق الاسلامية.** مصر : مركز الاسكندرية.

5) بوحفص، مباركي.( 1998 ). **إتجاهات المدرسين والمفتشين نحو عملية الإشراف التربوي في كتاب الرواسي ( قراءة في التقويم التربوي )**. ط2. الجزائر : جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي – باتنة.

6) بوفلوجة، غياث. " **أهداف التربية وطرق تحقيقها .**" الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية .

7) توفيق، أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة. ( 2001 ). **المناهج التربوية الحديثة : مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**. ط2. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

8) جلاتهرون، ألن. ( 1995). **قيادة المنهج**. ترجمة سلام سيد أحمد سلام وآخرون. الرياض : جامعة الملك سعود.

9) الجلاد، محمد زكي. ( 2005 ). **تعلم القيم وتعليمها**. عمان : دار المسرة للنشر والتوزيع.

10) جمال، مثقال القاسم. ( 2000 ). **علم النفس التربوي** . ط1. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

11) جودت، أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم. ( 2004). **المنهاج المدرسي المعاصر**. عمان : دار الفكر ناشرون ومفكرون.

12) حامد، عبد السلام زهران.( 1971). **علم النفس الإجتماعي**. القاهرة : دار عالم الكتب .

13) حجاب، محمد منير. ( 2003 ). **أساسيات البحوث الإعلامية والإجتماعية**. ط3. القاهرة: دار الفجر .

14) الحسن ، إحسان محمد .( 2005 ). **مناهج البحث الاجتماعي** .عمان : دار وائل.

15) حسن، عبد الباسط .( 1982). علم الاجتماع .القاهرة : مكتبة غريب.

**16)**حلمي، أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي.( 1999) .**المناهج :المفهوم ،العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير**. ط1. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

17)حلمي، أحمد الوكيل. ( 1999). **تطوير المناهج : أسبابه ،أسسه، أساليبه، خطواته، معوقاته**. القاهرة : دار الفر العربي.

18)خالد، لبصيص.( 2004 ). **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف**. الجزائر : دار التنوير للنشر والتوزيع.

19)راتب، قاسم عاشور وعبد الرحمن أبو الهيجاء. ( 1998). **المنهج بين النظرية والتطبيق**. ط 4. عمان : دار المسيرة للطباعة والنشر.

20)رزق، فايز بطاينة.(2006). **المناهج التربوية : المفهوم،العناصر،الأسس أنواعها ،التطوير** .ط1. الأردن : جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

21)رشدى ، أحمد طعيمة.( 2004 ). **تحليل المحتوى في العلوم الانسانية : مفهومه , أسسه , استخداماته**. القاهرة : دار الفكر العربي.

22)رشيد ، زرواتي .( 2008 ). **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**. ط3. قسنطينة : ديوان المطبوعات الجامعية .

23)زكريا، عبد العزيز .( 2002 ). **التلفزيون والقيم الإجتماعية للشباب والمراهقين**. مصر: مركز الاسكندرية للكتاب .

24)سعاد، إبراهيم صالح.( 1980 ). **علاقة الأباء بالأبناء في الشريعة الإسلامية**. ط3 .القاهرة : مؤسسة دار التعاون .

25)سهيلة، محسن كاظم الفتلاوي.( 2006). **المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .

26)عبد الباري، محمد داود.( 2004 ).**الصحة النفسية للطفل**. ط1 .القاهرة : إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

27)عبد الرحمن، الصابوني.( 2001 ). **نظام الأسرة وحل مشكلاتها في ضوء الإسلام**. ط 1. دمشق: دار الفكر.

28)عبد الرحمن، محمد العيسوي.(2000).**التربية النفسية للطفل والمراهق** .ط1. بيروت: دار راتب الجامعية.

29)عبد الرحمن، محمد العيسوي.( 1993 ).**علم النفس الأسري وفقا للتصور الإسلامي العلمي**. بيروت : دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

30)عبد الرحمن، محمد العيسوي.( 2004 ). **جنوح الشباب المعاصر ومشكلاته**. ط1. بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية.

31) عبد الكريم، غريب.( 2003). **إستراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها**. ط3 .المغرب: منشورات عالم التربية .

32) عبد الله، عقله مجلي الخزاعلة.( 2008 ). **الصراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية في الإدارة التربوية.** ط1. عمان : دار حامد للنشر والتوزيع.

33) عزيمة، سلامة خاطر.( 2002 ). **المناهج : مفهومها،أسسها،تنظيمها،تقويمها ،تطويرها** .ط1. ليبيا: دار الكتب الوطنية.

**34)** علي، أحمد الجمل.( 1992 ). **القيم والمناهج والتاريخ الإسلامي : (دراسة تربوية)**. مصر: عالم الكتب.

35) علي، أحمد مدكور.( 1990 ). **المنهج التربوي في التصور الإسلامي**. بيروت: دار النهضة العربية.

**36)** علي، عبد الرزاق الجبلي.( 1984 ). **دراسات في المجتمع والثقافة الشخصية**. لبنان: دار النهضة العربية.

**37)** فريد، حاجي.( 2005 ). **المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية** .الجزائر. سلسلة موعدك التربوي العدد 17. المركز الوطني للوثائق التربوية.

38) فوزية، دياب .( 1980). **القيم والعادات الإجتماعية**. بيروت: دار النهضة العربية .

39) ماجد، الزيود .( 2006 ). **الشباب والقيم في عالم متغير**. عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

40) محمد، أيوب الشحيمي.( 1994 ). **دور علم النفس في الحياة المدرسية**. ط1. بيروت: دار الفكر اللبناني .

41) محمد، بن صالح.( 1993 ). **التكافل الإجتماعي في الشريعة الإسلامية**. ط 2. الرياض.

42) محمد، تيغزى وآخرون.( 1994 ). **قرآءات في الأهداف التربوية**. ط1. الجزائر:جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي لولاية باتنة.

43) محمد، حسن حمادات.( 2009 ). **المناهج التربوية:نظرياتها،مفاهيمها،أسسها،عناصرها تخطيطها، تقويمها.** ط 1. الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

44) محمد، راشد ديماس.( 1999 ). **سياسات تربوية خاطئة:سلسلة قواعد وفنون التعامل مع الأطفال.** ط1. بيروت: دار إبن حزم.

45) محمد، عبد الرحيم عدس. ( 2000 ). **تربية المراهقين** .عمان: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

46) محمد، هاشم فالوقي.( 1997). **بناء المناهج التربوية:سياسة التخطيط وسياسة التنفيذ.** الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

47) محمود، حسن.**الأسرة ومشكلاتها**. دار المعرفة الإسكندرية.

48)مصطفى، الخشاب .(1985). **دراسات علم الإجتماع العائلي**. ط 1.بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع .

49)معتز، سيد عبد الله ، وعبد اللطيف محمد خليفة.( 2001 ). **علم النفس الإجتماعي.القاهرة**: دار غريب.

50)مليكة، لبديري .( 2005 ). **الزواج والشباب الجزائري، إلى أين ؟** .الجزائر. دار المعرفة.

51)منى، يونس بحري .( 2012 ). **المنهج التربوي:أسسه وتحليله** .ط1 .عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

52)هندام، يحيى حامد وجابر عبد الحميد جابر. ( 1988). **المناهج: أسسها، تخطيطها، تقويمها**. ط7. مصر: دار النهضة العربية.

53)يعقوب، حسن النشوان. ( 1991 ). **المنهج التربوي من منظور إسلامي**. ط1. عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع .

54)يوسف، أسعد. **رعاية الشيخوخة**. القاهرة : مكتبة غريب .

**ثانيا: المجلات**

55)إسماعيل ، ربحي. ( 2013 ). "**مدى توافر عناصر الهوية الوطنية في الكتب المدرسية لمناهج التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط .**" مجلة علوم الانسان والمجتمع ، العدد (5) ، جامعة بسكرة ، الجزائر.

56)بوفلجة، غياث. ( 2003 ). **التربية المتفتحة.** ط1. جامعة وهران. مخبر البحث في علوم النفس وعلوم التربية .

57)عبد اللطيف، محمد خليفة. (1992). **إرتقاء القيم : دارسة نفسية سلسلة علم المعرفة** (العدد 160). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب .

58)عدمان , مريزق. ( 2010 ). " **المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية.**" مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد (08) .

**59)** عمورة، وردة. ( 2015 ). " **الأسرة الجزائرية وجدلية القيم الإجتماعية** ". مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 10، جامعة 20 أوث 1955، سكيكدة .

60)لعزيلي، فاتح. ( 2013 ) .**"التدريس بالكفاءات وتقويمها .**" مجلة معارف، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد ( 14 ) .

61)محمد، الخوالدة. (2005 ). " **القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الاسلامية المقررة للصفوف الأربعة العليا من المرحلة الأساسية في الأردن .**" مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثالث، العدد ( 01 ).

**ثالثا: المعاجم والقواميس**

62) إبن منظور. ( 1992 ). **لسان العرب**. ط3. بيروت : دار إحياء التراث، ج 11 .
63) إبن منظور، **لسان العرب**، ج5
64) أحمد، ذكي بدوي. (1979). **معجم العلوم الاجتماعية**. بيروت : مكتبة لبنان .
65) جرجس، ميشال جرجس. ( 2005 ). "**معجم مصطلحات التربية والتعليم**". ط1. بيروت: دار النهضة العربية .
66) سيد، قطب. ( 1992 ). **في ظلال القرآن**. ط 10. مجلد 4. دار الشروق .
67) الفيروز، أبادي ومحمد بن يعقوب.(1991). **القاموس المحيط**. ط1. بيروت : دار إحياء التراث العربي.

**رابعا: الرسائل الجامعية**

68) تهاني ،أحمد عودة بن سعيد. ( 2011 ). " **تقويم محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية .**" رسالة ماجستير ، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر ، غزة.
69) حمد، بن منصور ربيع المدخلي. (2008 ). **أحكام العضل في فقه الأسرة والنظم المعاصرة**. قسم الفقه، جامعة الملك خالد.
70) زهرة ، محمد عبد الله نور. ( 2013 ). " **تحليل وتقويم محتوى كتاب العلوم العامة للصف الخامس الأساسي في ضوء المعايير ومن وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين.**" رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية بنابلس ، فلسطين.
**71)** زينب، صيفور.(2012-2013)."**منهاج التربية ودوره في إكتساب التلميذ القيم الإجتماعية** ". رسالة ماستر، قسم علم إجتماع، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل.
72) شيط، سارة وغياط خديجة. ( 2014-2015 ). " **المناهج الدراسية وتأثيرها على القيم الإجتماعية** ." رسالة ماستر، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد الصديق بن يحيى_جيجل، الجزائر .
73) عباش , أيوب. (2007-2008). " **تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي .**" رسالة ماجستير ، معهد التربية البدنية والرياضية ، جامعة الجزائر ، الجزائر .
74) عبد الله، فوزي. ( 1991). " **تقويم كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة الإبتدائية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والطلاب .**" رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

75) عبد الله، محمد القحطاني. ( 2009 ) ."**القيم والعادات الإجتماعية لدى العمالة المنزلية ومقارنتها بالقيم والعادات لدى الأسرة السعودية** ."رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية .

76) فاطمة، زايدي. ( 2008 – 2009 ). " **تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات .**" رسالة ماجستير، قسم الأدب العربي، جامعة محمد خيضر_بسكرة، الجزائر .

77) فاير، بن عبد الله سفير القرشي. (1430.1431 هـ). " **القيم المتضمنة في مقرر الحديث للصف الثالث متوسط ومدى تعزيز المقرر لهذه القيم.** " رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .

78) قرايرية، حرقاس وسيلة. ( 2009 – 2010 ) ." **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات الرتبوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الإبتدائية** ": دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة ." رسالة دكتوراه علوم، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري، قسنطينة .

79) كبيش ، حنان. ( 2014–2015 ). " **القيم الأخلاقية في محتوى كتاب التربية الاسلامية .**" رسالة ماستر ، قسم علم الاجتماع ، جامعة محمد الصديق بن يحيى , جيجل .

80) مثيب، بن محمد بن عبد الله البقمي. ( 1429.1430 هـ). " **إسهام الأسرة في تنمية القيم الإجتماعية لدى الشباب.** " رسالة ماجستير , قسم التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .

81) مصباح ، رشيد توفيق الجراح. ( 2013 ). " **المحتوى الديني في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن ودرجة أهميته في اطار نظام المعرفة الديني الاسلامي .**" دكتوراه الدولة ، قسم أصول التربية ، جامعة اليرموك ، الأردن .

82) ممتاز ، رمضان الأغا. ( 2002 ). " **تحليل محتوى كتابي القراءة العربية والقراءة الانجليزية للصف الأول الابتدائي بفلسطين في ضوء أهداف التربية ثنائية اللغة .**" رسالة ماجستير ، قسم المناهج وطرق التدريس ، الجامعة الاسلامية ، غزة.

83) نسيمة، طبشوش. ( 2007.2008 ). " **القنوات الفضائية وأثرها على القيم الأسرية للشباب.**" رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع والديمغرافيا، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

84) النوي، بالطاهر. ( 2004–2005 ). " **منهج التربية الإسلامية كإطار لتنمية شخصية التلميط المتوسط ( سنة ثالثة متوسط )** "، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر .

85) هند، بنت ناصر بن عبد الله الرخيمي. ( 1433-1434 ) ." **القيم الأسرية المتضمنة في كتب التربية الأسرية للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.**" رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة محمد بن سعود الاسلامية، المملكة العربية السعودية .

## خامسا: الملتقيات

86) بوعشبة، نورة وسمية بن عمارة. ( 2006 – 2007 ). " **ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين.**" ملتقى التكوين في الكفايات والتربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

87) حديدان، صبرينة ومعدن شريفة. " **مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد .**" مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، ملتقى التكوين الخاص بالكفايات في التربية، جامعة قسنطينة. الجزائر.

88) دبلة، عبد العالي وآخرون ." **المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالب التغيير .**" مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر_بسكرة، الجزائر.

89) لخضر، لكحل. " **المقاربة بالكفاءات : الجذور والتطبيق .**" مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة الجزائر.

90) لخضر، عواريب ومحمد الشايب ." **تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسين.**" مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ,الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، عدد خاص.

# الملاحق

**الملخص:**

تناولت الدراسة الحالية موضوع " القيم الأسرية في المناهج التربوية " حيث هدف إلى معرفة أهم القيم الأسرية التي تحتويها مناهج التربية الإسلامية في مضامينها بالنسبة للطور الأول ، حيث حددنا ذلك بمجالين الأول مجال مكاني تمثل في كتب التربية الإسلامية التي قمنا بتحليلها ، والمجال الثاني المتمثل في المجال الزماني الذي قدر بحوالي أربعة أشهر.

في حين تمثلت عينة الدراسة في جميع كتب التربية الإسلامية للطور الأول ، أما منهج الدراسة المناسب فقد كان منهج "تحليل المحتوى"، وتماشيا معه فقد تم الإعتماد على أدوات جمع البيانات التالية: الكتاب المدرسي، الوثائق، والسجلات ، إستمارة تحليل المضمون.

ومن خلال إجراء الدراسة الميدانية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- أن مناهج التربية الإسلامية للطور الأول تتضمن قيم برالوالدين وصلة الرحم بنسبة ضعيفة جدا.
- تحتل القيم الأسرية المرتبة الرابعة في ترتيب القيم المتضمنة في مناهج التربية الإسلامية للطور الأول.
- أنه ليس هناك إختلاف واضح في طبيعة مناهج التربية الإسلامية فيما يخص القيم الأسرية من سنة إلى أخرى للطور الأول.

و منه فإن هذه النتائج كانت السبيل الذي ساعدنا في معرفة وكشف بعض النقائص الموجودة عند تناولنا لموضوع القيم الأسرية في المناهج التربوية والتي تمثل بعضها في:

- نقص المواضيع التي تناولت القيم الأسرية في كتب التربية الإسلامية للطور الأول.
- هناك إهمال للأحاديث النبوية والسير النبوية كمصدر لعرض القيم الأسرية في المناهج التربوية.
- إهمال أسلوب القصة لتقديم القيم الأسرية في المناهج التربوية.
- إهمال بعض الدعائم في تقديم القيم الأسرية في كتب التربية الإسلامية.

**Abstract:**

We have identified the subject of our study which is untitled "Family Values in the Educational Curriculum," which is aimed at probing into the most important family values embedded in the Islamic Education Curricula and their implications for Primary Education by tackling the subject matter through relying on; initially, the books of Islamic education and its analyses. Secondly, the temporal sphere which was estimated at four months.

The study sample is represented in all the books of Islamic education used for Primary Education, while the appropriate curriculum study was "content analysis" approach, which was accompanied by the following data collection tools: the textbook, documents and records, form content analysis.

By conducting the field study, the following conclusions have been reached:

- The Islamic education curricula for Primary Education include only few lessons devoted to honoring one's parents and kinship.
- The family values occupy the fourth place in the order of the values embodied in Islamic education curricula for Primary Education.
- There is an obvious and evident disagreement in the nature of Islamic education curricula from year to year in the Primary Education.

The aforementioned results were the key facts that helped us to know and reveal some demerits of the theme of family values introduced in the educational curriculum, which are represented as following:

- A shortage of topics that dealt with the Family Values in the books of Islamic education for the Primary Education students.
- There is a disregard of the Prophet’s Sayings and the Prophetic biography as sources for displaying the necessary Family Values in the educational curriculum.
- There is negligence in relying on the story mode to provide Family Values in the educational curriculum.
- They neglect some props in the introduction of the Family Values in the books of Islamic Education.

.