

مقدمة:

لقد شغل موضوع القيم اهتمام كثير من فلاسفة التربية ومفكريها منذ قديم الزمان، على اعتبار أن القيم هي جوهر التربية، وضمن الأهداف والغايات المسطرة التي تطمح التربية تحقيقها، والتربية عموما هي مجهود قيمي مخطط، وموضوع بإحكام ودقة متناهية بما يخدم الصالح العام للأجيال القادمة، فهو يستهدف أساسا تحليل القيم الفردية والجماعية والإنسانية وغرسها في أبناء المجتمع، وتعويدهم على أصول وعادات وقيم نابغة من صميم ثقافتهم، وتخدم توجيهاتهم وفلسفتهم التنموية الموضوعية من قبل المختصين في هذا الإطار الحساس، ويذهب كثير من فلاسفة التربية إلى أن المشكلات الأساسية التي تؤرق القائمين على وضع الخطط والسياسات التربوية هي المشكلات التي تنطوي على مسائل القيمة، وكان من الطبيعي بل من الضروري أن تهتم الدولة بتشكيل نظام تعليمي مخطط يعمل على تنمية أجيال من مواطنيها لتمكينها من نقل تراثها الثقافي المتراكم والمتنوع وتنقيته، وكذلك بناء طاقات وقوى بشرية قادرة على تحمل مسؤولياتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

والمنظومة التربوية في الجزائر لا تشذ عن قاعدة التخطيط والنظر إلى المدى البعيد، حيث أن السياسة التنموية في بلادنا تخدم بالضرورة توجهها معين بما يخدم الرؤى المستقبلية لمنظري التربية والتعليم، وكذا توجهاتنا السياسية، فقرارات التربية والتعليم تعكس بالضرورة هذا التوجه، ذلك أن الخطط والسياسات التربوية تهدف بالضرورة إلى غرس قيم دون أخرى، وإضفاء طابع دون آخر على الأجيال التي تؤهل لحمل مشعل التطور والبناء والتشييد.

إن السياسات التربوية لا تنبع من فراغ، بل في ضوء معطيات سياسية واقتصادية واجتماعية وحتى الثقافية، ذلك أن التخطيط التربوي يرتكز أساسا على قناعات وإيديولوجيات تنير طريق التنمية والاستقرار على جميع الأصعدة وعلى جميع مجالات الحياة، غير أن عملية التنمية الشاملة تتطلب استئصال بعض القيم التي لم تعد تسهم في تنمية المجتمع وعصرنته، ولأن العالم الحالي يشهد تغيرا سريعا في جميع المجالات والأروقة، وظهور سلاح خفي يتمثل في العولمة التي تؤثر بشكل واسع على المنظومة

التربوية من خلال قيم دخيلة على مجتمعنا لا تتلاءم مع أبعاد المجتمع وثقافته، لذلك رأت الدولة الجزائرية أن ترتيب وتخطيط المناهج الدراسية تسهم في خلق الانسجام والتماسك بين الأفراد، عن طريق ترسيخ مختلف القيم المتعلقة بالأمة، ومن هنا يمكن أن نركز ولو قليلا في هذه الدراسة على جزء بسيط في هذه السياسة التخطيطية المتمثلة في رصد نوع واحد من القيم التي تركز عليها مناهج التربية المدنية في المدرسة الجزائرية، وتحديد القيم الوطنية موضوع الدراسة.

وإن تعدد هذه القيم وتشعبها، ينمي عن ثراء الموروث الحضاري لوطننا، ذلك أنها تزخر بالعديد من القيم الوطنية، كالمواطنة، واحترام رموز السيادة الوطنية، حب الوطن، الاعتزاز بالتراث الثقافي والحضاري، والدفاع عن الوطن، والتضحية في سبيله، والفخر بالتاريخ الوطني والثورة المجيدة، والشعور بالانتماء إلى الوطن والأمة الإسلامية.

إن هذه القيم أساس لكل بناء متين هادف لصقل العقول، وإعداد مواطنين صالحين، وهذا تحديدا غاية التربية والتعليم وبالأخص مناهج التربية المدنية، وعلى اعتبار وجود القيم الوطنية في مناهج التربية المدنية، سأحاول جاهدا في معرفة مدى مطابقة محتوى ومضمون المناهج التعليمية والتوجيهات السياسية التربوية في بلادنا.

ولدراسة هذا الموضوع بالذات الموسوم بعنوان القيم الوطنية في المناهج التعليمية إرتأى الباحث أن يقسم محتوى هذه الدراسة إلى خمسة فصول، حيث شمل الفصل الأول تمهيدا منهجيا مفصلا على شكل إطار منهجي متكامل تضمن إشكالية الدراسة وأسباب اختيارها، وكذلك أهميتها وأهداف الدراسة، كما تم التطرق إلى تحديد المفاهيم الرئيسية للدراسة، كما شمل هذا الإطار المنهجي على تساؤل عام رئيسي ومنه تساؤلات جزئية التي يسعى البحث إلى الإجابة عليها في الجانب الميداني من الدراسة، أما الفصل الثاني فقد قسم إلى مبحثين ، الأول شمل إحاطة كاملة وشاملة عن القيم، مفهومها، تكوينها، مصادرها، تصنيفها، قياسها، أهميتها، خصائصها، إلى غاية التمييز بين القيم والاتجاهات، أما المبحث الثاني فقد تضمن القيم الوطنية لأنها موضوع الدراسة ونقطة التحليل الرئيسية متمثلا في إعطاء مفهوم دقيق وواضح للقيم الوطنية، مع تدعيم ذلك ببعض النماذج التي ستكون فيما بعد بمثابة المؤشرات والصفات المساعدة في الجانب الميداني من الدراسة، كما تمت الإشارة في هذا المبحث إلى

كيفية أن تكون القيم موجها للسلوك عن طريق التأثير غير المباشر، والنقطة الأخيرة شملت القيم وتحديات العولمة.

أما الفصل الثالث فقد احتوى شرحا وافيا للمناهج التربوية وفلسفة التربية، حيث حمل المبحث الأول من هذا الفصل المناهج التربوية، وشمل مفهوم المنهاج القديم والحديث وعناصره وأسسها، وتقويمه وتنفيذه، وتطويره إلى غاية أهميته، وكذا إجراء موازنة بين المنهاج التقليدي (القديم) والحديث وإبراز الفرق بين المنهجين، أما المبحث الثاني فيشمل دراسة هامة تتمثل في دور المنهاج التربوي في ترسيخ القيم، باعتبار المنهاج وحدة تحليلية ونقطة مهمة للوصول إلى الوسائل الفاعلة والناجعة في تجسيد هذه القيم، أما المبحث الثالث فقد حوى فلسفة التربية ومفهومها وخصائصها وأهدافها، مع التطرق إلى فلسفة التربية في الجزائر وأهم أسسها ومبادئها وأبعادها وأهدافها وكذا خصائص التربية والتعليم فيها.

وإلى جانب الفصول سألغة الذكر، هناك فصل رابع قد حوى على مبحثين أساسيين هما: الكتاب المدرسي والمدرسة، فكلاهما يكمل دور الآخر، فتضمن مبحث الكتاب مفهومه، أهميته، شروطه، تأليفه، وإخراجه، والهياكل المكلفة بإنتاجه، وشروط الكتاب النموذجي الناجح، والعلاقة بين الكتاب المدرسي والمنهاج التربوي، وكذا دور الكتاب المدرسي في تنمية القيم لدى الأطفال، أما المبحث الثاني الموسوم بالمدرسة فقد تم التعرض فيه إلى تعريف شامل وكامل للمدرسة، وقبل ذلك لمحة تاريخية عنها، وتوضيح وظائف المدرسة وأهدافها بصفة عامة، والمكونات الأساسية للمدرسة (البناء الهيكلي للمدرسة)، مع الانتقال من العام إلى الخاص في هذا المبحث حيث تطرق الباحث إلى المدرسة المتوسطة الجزائرية لأن الضرورة المنهجية تحتم ذلك باعتبار عينة الدراسة مأخوذة من المدرسة المتوسطة، وأشتمل ذلك على تعريف المرحلة المتوسطة وخصائصها، وأهدافها مع الإشارة الضمنية إلى ظروف تغيير المراحل الدراسية، لكنه تم إلحاق هذه الفصول الأربعة بفصل خامس متمثلا في الجانب الميداني، الذي هو عبارة عن تحليل مضمون الكتاب المدرسي للسنة الأولى متوسط الخاص بالتربية المدنية، وقُسم هذا الفصل بدوره إلى قسمين أولهما شمل منهجية الدراسة متمثلة في مجال المعاينة وحدود الدراسة، منهج الدراسة، وأدوات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية للدراسة، أما القسم الثاني فقد شمل عرض وتحليل

نتائج الدراسة وذلك من خلال تحليل شامل وكامل لكتاب التربية المدنية للسنة الأولى متوسط، مرفق بجداول بسيطة ومصاحبة لتحليل نموذجي دقيق. وفي الأخير تم عرض الإجابة على التساؤلات الجزئية، كل تساؤل فرعي لوحده، مع إبراز اقتراحات وتوصيات من خلال نتائج هذه الدراسة المتواضعة.

أولاً: إشكالية البحث:

لما كانت قضايا التطور الاقتصادي والاجتماعي والثقافي بالمفهوم الشامل، والعميق تتوقف بالدرجة الأولى على مدى تطور أو تخلف العنصر البشري، بناءً على خبرات المجتمعات الإنسانية ونتائج الأبحاث والدراسات المعاصرة، فقد أصبح ميدان التربية والتكوين النواة الأساسية المحركة للميادين الأخرى، والمشكلة للحياة الإنسانية باعتباره يهتم بتنمية رأس المال البشري.

وتعد طبيعة العلاقة بين الأفراد ونظامهم التربوي من أهم القضايا التي شغلت الباحثين في حقول العلوم الإنسانية والاجتماعية والسياسية، فمن ضمن البحث في طبيعة العلاقة تلك، ظهر اهتمام علماء التربية وعلماء السياسة بمعالجة الكيفية التي تشكل بها القيم والاتجاهات، والانتمايات والولاءات السياسية لأفراد المجتمع، ومن هنا جاء موضوع التنشئة الوطنية والسياسية واحدًا من الموضوعات التي تهتم بالأساليب التي تنتهجها النظم التربوية، على مختلف أشكالها من أجل غرس القيم والتوجهات والمبادئ لدى مواطنيها، لخلق نوع من الارتباط القيمي مع أفراد المجتمع، ضمانًا لاستمراريتها واستقرارها، وأضف إلى ذلك أن موضوع التنشئة السياسية والوطنية يهتم أيضًا بدراسة القنوات التي تقوم بنشر هذه القيم والتوجهات والمبادئ، مثل الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام ومدى تأثيرها في أفراد المجتمع.

ولعله من البديهي أن كل الأنظمة التربوية الوطنية، تركز بدرجات متفاوتة على تزويد النشئ لديها بتوجهات وقيم أساسية، في المجالات التربوية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية.

فالمدارس تضطلع بمسؤولية تعليم بعض القيم والمهارات السياسية، كإعطاء معلومات مباشرة وغير مباشرة عن الدولة ووظائفها، وعن حقوق المواطن وواجباته وعن الأساليب الضرورية، لخلق مواطن فاعل ومؤثر في الحياة العامة، وإن فترة الطفولة هي أهم فترة تتم بها عملية التنشئة الاجتماعية والوطنية والتربوية، فالاتجاهات والقيم الوطنية تكتسب في فترة الطفولة، وهذه القيم أو التوجهات قد تشكل أو تشيد الخيارات السياسية للفرد في مراحل متأخرة من الحياة، وفي هذا الصدد يؤكد **ألموند وفيربا** " أن خبرات التنشئة المبكرة تؤثر

بدرجة كبيرة من الأهمية على النزاعات والميول الأساسية لشخصية الفرد، ومن ثم فإنها تؤثر فيما بعد على سلوكه".

وتركز التربية على مرحلة الطفولة لأنها فترة هامة، من خلال التركيز على المنهاج المدرسي المشتق من التربية الحديثة، من حيث الاهتمام بنمو الطفل الاجتماعي على نحو يجعله يشعر بالانتماء إلى جماعة تحبه ويحبها ليحس بالاطمئنان، كعامل من عوامل النمو المتكامل، ويتخذ واضعو المناهج المدرسية اتجاهات التلاميذ المرغوب فيها أساسا من الأسس لاختيار المواد الدراسية، وأنشطتها في الكتب المدرسية وبذلك تتكون قيم لدى التلاميذ.

ويشكل الكتاب المدرسي أداة في تنظيم التعليم وتسييره باعتباره سجلا للمنهاج يدون فيه ما يتناسب مع خصائص نفسية، وعقلية للتلميذ كما يعتبر إطارا عاما للمنهاج وخبراته ومعلوماته الكمية والكيفية، ومنظما لها وفق الأسس العلمية والنفسية والاجتماعية والتربوية التي تلاءم نمو التلاميذ، وتحليل الكتاب المدرسي يساعد على توضيح الأهداف المعرفية والوجدانية والحركية، وما يلزمها من وسائل مدرسية لغرس القيم بأصنافها المختلفة (القيم الوطنية والسياسية، القيم التربوية، القيم الاجتماعية، القيم الجمالية، القيم الأخلاقية، القيم الاقتصادية... إلخ) لدى الأطفال، كما أن المناهج التعليمية المعزز الآخر للقيم الثقافية هي جوهر النظم التعليمية في جميع المجتمعات، وان محتواها يضم سمات ثقافية مختلفة يعتقد أنها مختارة حسب طبيعة النظام التربوي السائد وفلسفته التربوية، وعلى قدر تحرر أعضاء المجتمع من عوامل الكبت وأسباب الخوف تنمو الشخصية الاجتماعية للمجتمع، وهكذا يستمد منه وجوده وكيانه واستمراره وأمنه وحياته،⁽¹⁾ وقد بينت كثير من الدراسات على محتوى كتب القراءة والكتب المقررة في المرحلة الابتدائية والتي وجد أنها تفترض أن تعبر عن احتياجات المجتمع، في مراحل التنمية المختلفة، كما بينت مختلف البحوث أيضا أن الجماعات التي تتكون عشوائيا دون اعتبار لنسق القيم لدى أعضائها لا تشكل جماعات متناسقة ومترابطة فيما بينها⁽¹⁾، وقد شغل موضوع القيم اهتمام ومفكريها منذ طفولة الفكر الإنساني، باعتبار أن تنمية القيم هي جوهر التربية وغاياتها

(1) - سليمان عدلي، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، 1999، ص75.
(1) - سهير كامل أحمد، التوجيه والإرشاد النفسي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 1999، ص72.

النبيلة، وهنا يكون دور المدرسة في تلقين الفرد المهارات ومختلف العلوم وإكسابه لقيم المجتمع، الذي يعيش فيه ليكون عضوا صالحا، وتنمية شخصيته الوطنية والاجتماعية، وتسعى دائما إلى إدخال تكنولوجيا حديثة في التعليم وتطوير المناهج المدرسية، لأنها تحاول تكييف ودمج الطفل اجتماعيا، وغرس فيه مختلف القيم الوطنية، فيحيا الطفل ولديه قناعة شخصية بقيم معينة، وبالتالي يحس بالانتماء إلى المجتمع والوطن.

والتربية في تحليلها النهائي مجهود قيمي، مخطط يستهدف فيما يستهدف تحليل وتقييم القيم الفردية والمجتمعية والإنسانية، وغرسها في أبناء المجتمع صغارا وكبارا⁽²⁾، وبتطرقنا لموضوع القيم نخصص هذا البحث لدراسة نوع خاص من القيم ألا وهي القيم الوطنية، التي حثت عليها دساتير ومواثيق الدولة الجزائرية منذ الاستقلال، وسنتطرق بذلك إلى أهمية ترسيخ وغرس المقومات الأساسية للشخصية الوطنية، في المناهج التربوية الوطنية الجزائرية، لتتوصل في النهاية إلى أن التربية المدنية هي حجر الزاوية في أي بناء محكم، وهي المنشأ الذي لا بديل عنه لدى الإنسان وتكوينه، وهي القطب المشع للشخصية الجزائرية، ونقطة الانطلاق لكل حياة فكرية خصبة، وتتمثل على الأخص في الوظيفة التعليمية، التي يجب أن تحدد قيمها، وتصحيح مكانتها ورفع مستوى مناهجها وبرامجها وكتبها المدرسية، وهي كلها وسائل وطرق تبرز وجودها والغاية من عملها.

وهذا البحث المتواضع محاولة تهدف إلى التعرف بالدرجة الأولى على ما احتواه كتاب التربية المدنية للسنة أولى من التعليم المتوسط، من قيم وطنية تحديدا، بافتراض أنها تساهم في بناء المواطن الصالح ذو النزعة الوطنية والقومية، ومن هنا تطلب الأمر التركيز على كتاب التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، وعليه كان سؤال الانطلاق في هذه الدراسة كما يلي:

- ما هي القيم الوطنية التي احتواها كتاب التربية المدنية بسسه اوى متوسط المعرر

على تلاميذ المدرسة الجزائرية؟

ويندرج تحت هذا التسؤال الرئيسي عدة تساؤلات فرعية تتمثل في:

(2) - صابر جبرودي، القيم في فلسفة التربية، مجلة المعلم العربي، ع2، السنة56، حزيران، 2003، ص62.

التساؤل الفرعي الأول:

- ما هي القيم الوطنية المتعلقة باحترام رموز السيادة الوطنية التي تضمنها كتاب التربية المدنية للسنة أولى متوسط؟

التساؤل الفرعي الثاني:

- كيف عالج كتاب التربية المدنية للسنة أولى متوسط قيمة المواطنة؟

التساؤل الفرعي الثالث:

- ما مدى رسوخ القيم الوطنية التي احتواها كتاب التربية المدنية في نفوس التلاميذ؟

ثالثاً: أهمية البحث وأسباب اختياره:

1. إن أية دراسة لها أهمية وتكمن أهمية هذا البحث في الموضوع نفسه على اعتبار أن القيم الوطنية، تمثل ثوابت الأمة ومقومات الشخصية الوطنية، وموضوع القيم الوطنية أمرًا يعني كل أفراد المجتمع ويرتبط بحياتهم، فالسلوك يتأثر بالقيم وبالتالي يحتاج هذا الموضوع إلى البحث والدراسة باستمرار، وإن الطفل يمر بمرحلة هامة والتي تتسم بالتغيرات الجسمية والنفسية والعقلية... إلخ، فإن ذلك يجعله عرضة لمختلف التأثيرات، خصوصاً وأن الطفل يتأثر بسهولة تامة وهنا يأتي دور التربية المدرسية في حمايته من خلال إكسابه سلوكاً متوازناً يتماشى مع مختلف التغيرات الداخلية والخارجية.
2. ضرورة تزويد الأجيال الناشئة بحقيقة القيم بصفة عامة والوطنية بصفة خاصة، من خلال مقررات التربية الوطنية والمدنية، ومن ثم رسم شخصية الطفل الوطنية والذي سيكون ثمرة الغد.
3. تكمن أهمية الدراسة في أن القيم بأنواعها تمثل إحدى المحددات الهامة للسلوك الإنساني والاجتماعي على السواء، ذلك أن القيم جزء لا يتجزأ من الإطار الحضاري والثقافي للمجتمع، وتقاس الدول اليوم بمدى احترام القيم بأصنافها.
4. معرفة مدى شمولية محتوى التربية المدنية في تأكيد القيم الوطنية وأهميتها في بناء المجتمع وتماسكه.
5. محاولة التعرف على مدى نجاعة مقررات التربية الوطنية في غرس مختلف القيم الوطنية، خاصة ونحن في عصر اقتحام الانترنت والأقمار الصناعية والثورة المعلوماتية للثقافات الوطنية.
6. عموماً للدراسة أهمية تكمن في محاولة الوصول في النهاية إلى الإجابة عن التساؤلات المطروحة ومنها نقدم اقتراحات وتوصيات حول الموضوع.

رابعاً: أهداف البحث:

- إن لأي دراسة أهداف مسطرة سلفا وتهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:
- 1-محاولة الوصول في النهاية إلى أهم القيم السائدة في منهاج التربية المدنية، وبالخصوص القيم الوطنية ومدى تأكيد المنهاج على رموز السيادة الوطنية.
 - 2-معرفة إلى أي مدى وصلت به المناهج التربوية المتغيرة في عملية التنشئة الاجتماعية، ومدى مطابقة النتائج للأهداف المسطرة.
 - 3-إبراز أهمية التعليم بصفة عامة والمناهج التربوي بصفة خاصة في عملية غرس القيم وتنميتها.
 - 4-تسليط الضوء على الدور الذي تضطلع به القيم بصفة عامة كمحدد من محددات السلوك الإنساني.
 - 5-تسليط الضوء على الدور الذي يقوم به الكتاب المدرسي في تعزيز وتدعيم القيم الوطنية لدى التلاميذ، ومن ثم تمرير الثقافة الوطنية من جيل إلى آخر.
 - 6-معرفة الدور الذي تقوم به المدرسة في ترسيخ القيم والحفاظ على الثقافة الوطنية والقومية، وإعداد الكوادر البشرية والعقول التي تتحمل المسؤولية.

خامسا: تحديد المفاهيم:

1- القيم:

لتعريف القيم ننطلق من التعامل مع مفهوم القيم من مسلمة أساسية مؤداها أن القيم ما هي إلا محصلة تفاعل الإنسان بإمكاناته الشخصية، مع متغيرات اجتماعية وثقافية معينة، وأنها محدد أساسي من المحددات الثقافية⁽¹⁾.

لغة: القيمة في اللغة تعرف على أنها ثمن الشيء، وفي القرآن الكريم (ذلك الدين القيم)⁽²⁾ أي المستقيم الذي لا زيغ فيه ولا ميل عن الحق⁽³⁾ وقوله تعالى (فيها كتب قيمة)⁽⁴⁾ أي " Valeo المستقيمة⁽⁵⁾ ويشير أصل الكلمة إلى أنها لاتينية الأصل: فهي مأخوذة من الفعل " ، أو أنا في صحة جيدة، وهو معنى يتضمن فكرة je suis fort الذي معناه أنني قوي الملاءمة، ويرى ابن منظور بأن القيمة واحدة القيم، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم تقول: تقاوموه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام لوجهه، ويقال: كم قامت ناقتك أي كم بلغت، وقد قامت الأمة مائة دينار أي بلغ قيمتها مائة دينار، وكم قامت أمتك أي بلغت⁽⁶⁾.

اصطلاحا:

القيمة مصطلح له أهمية خاصة في علم الاجتماع وعلم الاقتصاد والفلسفة، ففي الاقتصاد ترتبط نظرية القيمة بنظرية الثمن أو السعر، غير أن القيمة في الاقتصاد الماركسي تكون متضمنة في نظرية توزيع السلع والخدمات، أما في علم الاجتماع فإن القيم تعتبر حقائق أساسية هامة في البناء الاجتماعي وهي بذلك تعالج من وجهة نظر سوسيولوجية على أنها عناصر بنائية تشتق أساسا من التفاعل الاجتماعي وتعد في السنين الأخيرة من الموضوعات التي تحظى بأهمية واضحة في النظرية أو البحث السوسيولوجي، والقيمة كمصطلح عام في العلوم الاجتماعية قد تعني أي موضوع أو حاجة أو رغبة، value ويستخد المصطلح في معظم الحالات، حينما تظهر علاقة تف . . .

(1) - ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، ط2، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1986، ص12.

(2) سورة التوبة، الآية 36.

(3) علي أحمد الجمل، ومنهاج التاريخ الإسلامي والقيم، عالم الكتب، القاهرة، 1996، ص17.

(4) سورة البينة، الآية 03.

(5) (6) ابن منظور، لسان العرب، ط1، ط6، المجلد12، المجلد5، دار صادر، بيروت، 1997، ص346، 500.

والاتجاهات والرغبات من جهة والموضوعات من جهة أخرى، أما **كلاكهون** فيرى: " بأن القيمة هي تصور واضح أو مضمّر يميز الفرد أو الجماعة **c.klukhohn** ويحدد ما هو مرغوب فيه بحيث يسمح لنا بالاختيار بين الأساليب المتغيرة للسلوك والوسائل والأهداف الخاصة بالفعل" أما **بارسونز** فيعرف في كتابه النسق الاجتماعي القيمة بأنها: " عنصر في نسق رمزي مشترك يعتبر معياراً أو مستوى للاختيار بين بدائل التوجيه التي توجد في الموقف وكان القيم هنا تمثل معايير عامة وأساسية يشارك فيها أعضاء المجتمع".⁽¹⁾

أما **محمد الدريج** فيعرف القيم في كتابه التدريس الهادف بأنها " كل ما يشبع ميلاً أو اتجاهها أو رغبة أو طموحاً يمكن أن نسميه خيراً أو قيمة. وإن القيمة ضرورية لأنها تمنح الأشياء طعمها وتمكن من البحث المستمر عن معنى الحياة، وتحقيق مثال المجتمع ونموذج الإنسان واكتمال شخصيته واندماجه في المجتمع".⁽²⁾

وعليه فالقيم نوع من المعايير الاجتماعية تتأثر بالمستويات المختلفة التي يكونها الفرد نتيجة احتكاكه بمواقف خارجية معينة ونتيجة خضوع الفرد لعملية تعلم مباشر أو غير مباشر من البيئة الاجتماعية، التي ينمو فيها سواء كانت هذه البيئة هي الأسرة أو المدرسة أو الشارع أو الأصدقاء وغير ذلك من المواقف والمؤثرات التي تؤثر في سلوك الشخص وتكون اتجاهاته وقيمه⁽¹⁾.

القيمة " بأنها عبارة عن اعتقاد يحظى بالدوام **m.rokeach** ويعرف **ميلتون روكتش** ويعبر عن تفضيل شخصي أو اجتماعي لغاية من غايات الوجود الإنساني وليس لنمط سلوكي أو غاية أخرى مختلفة"⁽²⁾

وحسب **روكتش** فهناك عدة افتراضات يجب الانطلاق منها في تحليل طبيعة القيم الاجتماعية ومنها ما يلي:

1- إن القيم التي يتبناها شخص ما ويحتضنها تكون في مجملها — — —

2- يتبنى جميع الناس وفي كل مكان بدرجات متفاوتة حصيلة من القيم العامة.

(1) - محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الأزريطة، ص503، 506.
(2) - محمد الدريج، التدريس الهادف، فصر الكتاب، البليدة، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 2000، ص152.
(1) محمد الدريج، المرجع السابق، ص 153.
(2) محمد الدريج، المرجع نفسه، ص 153

3- تتمثل المصادر الأساسية للقيم في الشخصية والمجتمع والثقافة.

4- إن آثار القيم الاجتماعية ونتائجها تتجلى في جميع الظواهر الإنسانية.

5- إن القيم التي يحتضنها الفرد لا بد وأن تنتظم داخل منظومات أو أنساق للقيم.

أم حامد عبد السلام زهران فيعرف القيم على أنها " عبارة عن تنظيمات عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط والقيم موضوع الاتجاهات، كما أنها تعبير عن دوافع الإنسان وتمثل الأشياء التي توجه رغباتنا واتجاهاتنا نحوها"، والقيمة مفهوم مجرد ضمني غالبا ما يعبر عن الفضل أو الامتياز أو درجة الفضل الذي يرتبط بالأشخاص والأشياء أو المعاني وأوجه النشاط المختلفة ومن أمثلة القيم: القوة، الإيمان، الثروة، النظافة، العلم... إلخ، وتقرب القيم من المثل، والمثل تمثل الحوافز الطويلة الأمد أو الغايات التي تسعى لتحقيقها، ويمكن أن ننظر إلى القيمة على أنها اهتمام أو اختيار أو تفضيل أو حكم يصدره الإنسان على شيء ما، مهتديا بمجموعة المبادئ أو المعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك (1)

والقيم نتاج اجتماعي يتعلمها الفرد ويكتسبها تدريجيا من خلال عملية التنشئة الاجتماعية أو عن طريق التفاعل الاجتماعي.

أما: قاموس علم الاجتماع فيرى أن القيم هي حقائق أساسية هامة في البناء الاجتماعي لذلك فهي تعالج من وجهة النظر السوسولوجية على أنها عناصر بنائية تشتق أساسا من التفاعل الاجتماعي. (2)

ويذهب تعريف آخر إلى أنها تمثل "اتجاهات مشتركة بين أفراد الجماعة أو المجتمع للحكم على ما هو جيد أو رديء أو مرغوب فيه، وتحديدته بالنسبة للأشياء المختلفة أو المواقف أو الأفراد". (1)

فيرى أن القيمة هي ثمن الشيء والقيمة في العمل هي la rousse اما قاموس لاروس نوعيته. (2)

(1) - فاروق مداس، قاموس مصطلحات علم الاجتماع، دار مدني، الجزائر، 2000، ص
(1) - سمير أحمد السيد، مصطلحات علم الاجتماع، ط1، مكتبة الشفري، السعودية، 1997، ص183.

وقد تناول بعض علماء الاجتماع القيم بوصفها ظاهرة من الظواهر الاجتماعية، التي ينتجها المجتمع من خلال العلاقات اليومية والتفاعلات الاجتماعية، وتتميز القيم بأنها موجودة لدى كل فرد، غير أنها تختلف في ترتيبها من فرد إلى آخر ولكنها إلزامية، ومؤثرة بعمق في السلوك وفي الحياة العملية، وهي جزء لا يستهان به في تكوين الإطار المرجعي للسلوك الإنساني.

(2) – قاموس لاروس la rousse، ص596.

2- الوطنية:

لغة: هي مفهوم سياسي قديم قدم البشرية، والمادة اللغوية التي تفرعت عنها الوطنية هي **وطن**، وكلمة وطن تعني المكان الذي حل فيه الإنسان وأقام به ويقال أوطنه المكان أي أقام فيه، والموطن يعني المكان الذي يحل فيه الإنسان ويقوم فيه ويقول عنه مكان وقوع الحرب، ولقد جاء في القرآن الكريم (**لقد نصركم الله في مواطن كثيرة**) فموطن القوم هو الأرض التي تستقر فيها الأمة وقد أحب رسول الله صل الله عليه وسلم وطنه وأرضه التي تربي فيها فقال حينما غادر أرضه مكة بقوله " **والله إنك أحب أرض الله إلى الله ولولا أن أهلك أخرجوني ما خرجت**".⁽¹⁾

والوطن ذو مدلول واسع، فقد يراد به الوطن الصغير وهو القرية التي يقيم فيها الفلاح في الريف، وقد يراد بها الدولة بمعناها الحديث.⁽²⁾

تعني حب الوطن والولاء له والتمسك به، وقد تبلور **patriotisme اصطلاحاً:** الوطنية الاتجاه الوطني عند العرب بشكل واضح، وكمفهوم سياسي اجتماعي في القرن التاسع عشر، وقد ظهر هذا الاتجاه نتيجة عدة أسباب منها إرسال البعثات العلمية إلى أوروبا وانتشار التعليم ونشاط حركة الترجمة والتأليف، وفي هذا الصدد يؤكد أحد المفكرين القوميين أن الإنسان يشعر بتعلق عاطفي وارتباط كلي بالمحل الذي ولد ونشأ وترعرع فيه، كما يشعر بتعلق باطني نحو أهل ذلك المحل ونحو جميع الناس الذين عايشهم وعاشرهم وألفهم في صغره وصباه⁽³⁾، وعند ذكرنا للوطنية كقيمة من القيم الوطنية التي تتشكل لدى الفرد في مرحلة عمرية معينة مسبقة بالعديد من المقدمات والأحداث التي تغذي هذا الشعور القوي الذي يربط الإنسان بوطنه الكبير، فربما كان تدريس التاريخ أبرز المجالات التي تظهر أو لا تظهر فيها النزعة القومية أو الوطنية أو غير ذلك، فهو بحكم طبيعته يتصل بجانب الولاء والانتماء والوعي السياسي والحس القومي والعاطفة الوطنية.⁽¹⁾

(1) - ختام العناتي، محمد عصام طربية، التربية الوطنية والتنشئة السياسية، ط1، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2007، ص30.

(2) - فاروق مداس، قاموس مصطلحات علم الاجتماع، الجزائر، دار مدني للنشر والتوزيع، 2003، ص297.

(3) - ختام العناتي، محمد عصام طربية، مرجع سابق، ص30.

(1) - سعيد إسماعيل علي، الفكر التربوي والعربي الحديث، الكويت، مطابع الرسالة، 1987، ص259.

وتعرف الموسوعة العربية العالمية الوطنية بأنها " تعبير قويم يعني حب الفرد وإخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء إلى الأرض والناس والعادات والتقاليد، والفخر بالتاريخ، والتفاني في خدمة الوطن" وتعرف الموسوعة العربية العالمية الوطنية والمواطنة في التربية الإسلامية على أنهما " مجموعة العلاقات والروابط والصلات التي تنشأ بين دار الإسلام وكل من يقطن هذه سواء أكانوا مسلمين أو غير مسلمين وشعور بالروابط المشتركة بينه وبين بقية أفراد الوطن كالدّم والجوار والمواطن وطريقة الحياة، بما فيها من عادات وتقاليد ونظم وقيم وعقائد ومهن وقوانين وغيرها، ولبيان الفرق بين مفهوم المواطنة والوطنية يجب إدراج مفهوم التربية الوطنية الذي يشير إلى ذلك الجانب من التربية الذي يشعر الفرد بصفة المواطنة، ويحققها فيه والتأكيد عليها إلى أن تتحول إلى صفة الوطنية وهذه الخيرة أكثر عمق من صفة المواطنة.(2)

والوطنية هي نسبة إلى الوطن وهي التعلق بالوطن والدفاع عن حقوقه والتضحية بالحياة من أجله، وفي الحديث الشريف " حب الوطن من الإيمان"(3) والوطنية هي " خلق الولاء والانتماء للوطن وللنظام السياسي".(4)

3. المواطنة:

لغة: المواطنة لغة مشتقة من وطن، يوطن، توطينا، الرجل بالبلاد اتخذها محلا وسكنا يقيم فيه، نفسه على المر وله حملها عليه ومنه المواطنة.

(2) - مفتش التربية الوطنية المكلف بالمناهج التربوية، **جريدة الخبر**، ع4932، 12 فيفري 2007، ص21.

(3) - علي بن هادية وآخرون، **منجد الطلاب**، ط1، الجزائر، دار الهدى، 1974، ص1333.

(4) - هيام نجيب الشريدة، مازن خليل غرابية، **القيم التربوية والوطنية والسياسية في منهاج اللغة العربية للصفين الأول والخامس الأساسيين**، مؤتمر للبحوث والدراسات، 3، أيلول 1994، ص154.

اصطلاحاً: تعرف الموسوعة العربية العالمية المواطنة بأنها " اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن" (1) والمواطنة هي صفة المواطن التي تدل على الانتماء إلى الوطن، له حقوق يستفيد منها وعليه واجبات يلتزم بها، والاستفادة من جنسية بلد ما، تكسب صاحبها صفة المواطنة(2)، فالمواطنة من حيث هي التركيز بالتربية لانتماء الفرد في حيز ما ، جغرافي أو فكري أو عقائدي أو عرقي، أو طبقي... إلخ، هي خطاب الهوية (نحن الوجودية) بالدرجة الأولى، والتي تكون غالباً مشبعة بمضامين المنظومة الرمزية لجماعة مما يجعل الانتماء إليها شديداً بصورة غير قابلة أو مستعصية للتداول أو التفكيك.(3)

(1) - مفتش التربية الوطنية المكلف بالمناهج التربوية، جريدة الخبر، ع4932، 12 فيفري 2007، ص21.
(2) - عبد الرحمان زعتوت، التربية المدنية، وزارة التربية الوطنية، 2003، ص65.
(3) - العربي فرحاتي، "تربية المواطنة- الديمقراطية- العولمة أية علاقة؟" العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية، مخبر المسألة التربوية في الجزائر ، الملتقى الدولي الثاني ، ع1، جامعة بسكرة ، الجزائر ، ديسمبر 2005، ص43.

وبالتالي فالمواطنة تتضمن حقوقاً يتمتع بها جميع الأفراد سواء كانوا أبناء الأرض أو مقيمين بها أجنبياً.

كما تعرف المواطنة على أنها: " المبدأ والمرتكز الرئيسي للدولة الحديثة، حيث تشكل الانتماء إلى الوطن والدولة من حيث كونه الإطار العام الذي ترتبط به هوية المجتمع وشخصيته، فالمواطنة مقرونة بالمساواة والإنصاف لكل الأفراد الذين يحملون جنسية الدولة وهي بذلك تعني العضوية الكاملة في المجتمع السياسي، وأنها تعبر عن جميع القاطنين بغض النظر عن اختلافاتهم الجهوية أو الأنتربولوجية⁽¹⁾ ، ولقد جاء في المادة 31 من الدستور ما يلي:

" تستهدف المؤسسات ضمان مساواة كل المواطنين والمواطنات في الحقوق والواجبات وذلك ما يعبر عنه بممارسة المواطنة"⁽²⁾

ولكي يكون المرء مواطناً هو أن يشعر بمسؤوليته عن الأداء الجيد، للمؤسسات التي تحترم حقوق الإنسان وتسمح بتمثيل للأفكار والمصالح، وهو شرط أساسي للديمقراطية⁽³⁾.

وعليه نستنتج مما سبق أن المواطنة كقيمة وطنية هي ممارسة حية يمارسها المواطن على أرض الواقع عملياً في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، فكل مواطن له نفس الحقوق وعليه نفس الواجبات، ويتم ذلك وفق دستور الدولة.

(1) – فؤاد الصلاحي، قراءة تحليلية من خلال عينة لثلاث مقررات دراسية في المرحلتين الأساسية والثانوية، اليمن، 2005، ص 06.

(2) – عبد الرحمان زعتوت، مرجع سابق، ص 66.

(3) آلان تورين، نقد الحداثة، ترجمت أنور مغيث، المجلس الأعلى للترجمة، 1997، ص 424.

4. المنهاج التربوي:

لغة: المنهج لغة هو الطريق الواضح، قال تعالى (لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا)⁽¹⁾.

الخطة المرسومة قال الشاعر المعري:

يسعون في المنهج المسلوک قد سبقوا
إلى الذي هو عند الغر مخترع
جمعه مناهج ومنهج⁽²⁾

وفي قول لابن عباس رضي الله عنهما: لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى ترككم

على طريق ناهجة، أي واضحة بينة. والنهج الطريق الواضح وكذلك المنهج والمنهاج،

ونهجت الطريق إذا سلكته، وفلان يستنهج سبيل فلان أي يسلك مسلكه⁽³⁾ والمنهاج

يعني كذلك كلمة إنجليزية مستمدة من اللاتينية وترجمتها هي خطة دراسية curriculum

plan d'étude⁽⁴⁾

(1) سورة المائدة، الآية 48.

(2) بن هادية وآخرون، مرجع سابق، ص 1158.

(3) - عبد الفلاح البحة، تعليم الأطفال المهارات القرآنية والكتابية، ط1، عمان، دار الفكر، 2002، ص 18.

(4) مولاي إدريس شابو وآخرون، قراءات في المناهج التربوية، ط1، مطابع عمار قرفي، باتنة، 1995، ص 186.

اصطلاحاً:

" هو الوسيلة أو الأداة ومجموع الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة، وخارجها لتحقيق النمو الشامل المتكامل في بناء البشر، وفق أهداف تربوية محددة، وخطة علمية مرسومة جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً ودينياً.⁽¹⁾

⁽²⁾ ويعرف المنهاج التربوي plan d'étude يعني خطة دراسية curriculum والمنهاج أيضاً "إنه نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال والتي هيأهم الله لها، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم⁽³⁾، ويعرف كذلك على أنه " جميع الخبرات والنشاطات والممارسات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم".⁽⁴⁾

وتعرفه الأدبيات التربوية الكلاسيكية على أنه ذلك المسلك الذي يقطعه المعلم والمتعلم للوصول إلى الهدف التربوي المنشود، والهدف التربوي هو الغاية التي يصبو إليها المنهاج لتحقيقها أو بلوغها سواء في مدة محددة أو على مدى زمني مفتوح، وبالتالي لا يمكن تصور منهاج دون أهداف أو هدفاً بلا منهاج، وأكثر من ذلك فإن وضوح ودقة ومنطقية طرح الأهداف التربوية هي التي تحدد نجاح المنهاج أو فشله لأن نفس الوضوح والدقة والطرح المنطقي يجب توفرها في المنهاج التربوي.⁽⁵⁾

وعليه يمكن أن نعرف المنهاج التربوي على أنه جملة من الأفعال والأساليب والاستعدادات تتناسب مع أبعاد المجتمع وثقافته، وذلك وفق نهج علمي سليم واضح اجتماعياً ودينياً ونفسياً وعقلياً وجسمياً. ويعرف كذلك على أنه " ذلك الواقع التعليمي الذي يعيشه الصغار والذين يكسبون من خلاله خبرات تتعلق بمجموعة من السلوكيات والاستجابات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي اتفق عليها المجتمع في زمانه مكانه ومنه".⁽⁶⁾

عنها في فلسفته الاجتماعية والتربوية، فالمنهاج إذا يجسد ويترجم فلسفة ذلك المجتمع

(1) - حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط2، القاهرة، الدار العربية للكتاب، 2001، ص19

(2) - مولاي إدريس شابو وآخرون، مرجع سابق، ص ص 111-112.

(3) - علي أحمد مذكور، مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998، ص14.

(4) - سامي ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر، 2000، ص 481.

(5) - مولاي إدريس شابو وآخرون، المرجع نفسه، ص 36.

التربوية إلى واقع تعليمي معين يشكل محتوى العملية التربوية، ومن ثم فإنه بهذا المعنى يتحدد بما لدينا من مفهوم واضح عن معنى التربية المطلوبة لهذا المجتمع وطبيعتها وفلسفتها ووسائلها التربوية ومصادرها".⁽¹⁾

وعليه فإن المنهاج التربوي " هو كل برنامج مسطر من طرف الدولة، يحتوي على مجموعة من الحقائق والنظريات والمعلومات والمعارف والمبادئ والقيم والاتجاهات لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للتلميذ، ويتم ذلك تحت إشراف المدرسة"

(1) - محمود أبو زيد إبراهيم، المضمون الاجتماعي للمناهج، ط2، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي، 1986، ص13.

سادسا: الدراسات السابقة.

بعد التصفح البسيط والبحث عن المصادر والمراجع ومختلف المذكرات والأطروحات، وجدت بعض الدراسات السابقة والتي تناولت القيم الوطنية والعديد من القيم الأخرى، كالقيم الدينية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية، وأهمية هذه القيم في المقررات الدراسية والمناهج التربوية بصفة عامة، وكذلك من البديهي أن كل الأنظمة التربوية الوطنية، تركز بدرجات متفاوتة على تزويد النشئ لديها بتوجهات وقيم أساسية في المجالات التربوية، والسياسية والاقتصادية والاجتماعية. ومن هذا المنطلق، ونظرا لأهمية الموضوع الذي بين أيدينا، سوف نحاول عرض بعض الدراسات السابقة والتي تظهر أهمية القيم بصفة عامة والوطنية بصفة خاصة في كتب القراءة والمدارس والمناهج، ومن جهة أخرى الاستفادة من هذه الدراسات السابقة ولو في جانب واحد من جوانب الموضوع، و أول دراسة نستعرضها تحت عنوان:

1. القيم التربوية والوطنية والسياسية في مناهج اللغة العربية للصفين الأول والخامس الأساسيين. وهي دراسة ميدانية بإحدى المدارس الابتدائية بالمملكة الأردنية أعدها الباحثان – هيام نجيب الشريدة ومازن خليل غرايبة⁽¹⁾.

تناولت الدراسة التساؤل التالي:

أ. ما مدى توافق ما يحتويه المنهاج المدرسي للمرحلة الأساسية: ممثلا بكتابي اللغة العربية للصفين الأول والخامس الأساسيين- مع فلسفة التربية والتعليم في الأردن المنصوص عليها في القانون رقم 27 لعام 1988؟.

ب. منهج الدراسة: اتبعت الدراسة منهج تحليل المضمون لكتابي اللغة العربية للصفين الأول والخامس الأساسيين، لحصر أهم قيم التنشئة التربوية والوطنية والسياسية المتضمنة في الكتابين.

ج. أداة الدراسة: قام الباحثان بإعداد قائمة تصنيفية أولية لقيم التنشئة التربوية والوطنية في منهاج اللغة العربية للصفين الأول والخامس الأساسيين مستمدة من تصنيفات القيم التي

(1) – هيام نجيب الشريدة ومازن خليل غرايبة، القيم التربوية والوطنية والسياسية في منهاج اللغة العربية للصفين الأول والخامس أساسيين، مؤته للبحوث والدراسات، ع3، أيلول 1994، ص154.

اشتملت على التنشئة التربوية والوطنية والتي اعتمد باحثون سابقون في تحليل بعض الكتب وهي:

1- قائمة (وايت كاظم) لتصنيف القيم عام 1970.

2- قائمة (وايت أبو سنية) لتصنيف القيم عام 1974.

3- معيار (رونالد سميث) عام 1977.

وقد أدخل الباحثان في هذه الأداة بعض المفاهيم التي تتناسب مع البيئة الأردنية وكذلك اختير من المقاييس ما يناسب البيئة في الأردن.

واختار الباحثان التركيز على القيم التربوية (الإيمانية والقيم الخلقية والإنسانية والقيم الأسرية)، والقيم السياسية والوطنية، والقيم الاقتصادية.

د- عينة الدراسة: اختير كتاب اللغة العربية للصفين الأول والخامس الأساسيين للدراسة لأنه تم تطويرهما وفق فلسفة التربية في الأردن المتمثلة في قانون التربية والتعليم رقم 27 لعام 1988.

هـ - أسئلة الدراسة:

1 ماهي القيم والاتجاهات المتعلقة بالتنشئة التربوية والوطنية والسياسية في منهاجي اللغة العربية للصفين الأول والخامس الأساسيين التي تؤكد الاستقرار في مواجهة التغيرات ونقل القيم من جيل إلى آخر وفق فلسفة التربية والتعليم في الأردن؟.

2- هل هناك توافق بين ما يحتويه المنهاج المدرسي للمرحلة الأساسية ممثلاً بكتابي اللغة العربية للصفين الأول والخامس الأساسيين وفلسفة التربية والتعليم الأردنية؟.

ل- أهمية الدراسة وأهدافها:

- إن هدف الدراسة هو التعرف على قيم التنشئة التربوية والوطنية والسياسية، التي يتضمنها منهاج كتابي اللغة العربية للصفين الأول والخامس الأساسيين في المملكة الأردنية الهاشمية، باعتبارهما الكتابين الوحيدين اللذين طورا في المرحلة الأساسية وفق فلسفة النظام التربوي رقم 27 لعام 1988 الذي صدر إبان انعقاد مؤتمر التطوير التربوي الأردن عام 1987.

- الحاجة مازالت ماسة لمزيد من الدراسات في هذا المجال بسبب محدوديتها في العالم العربي بشكل عام والأردن بشكل خاص.
- وتتبع كذلك أهمية الدراسة من أنها محاولة لربط النظرية بالواقع وتقديم بعض الملاحظات التي يمكن أن يستفيد منها واضعو المناهج لكي تبدو هذه المناهج متلائمة مع النظام التربوي الأردني.

- تهدف الدراسة كذلك إلى تأكيد القيم التربوية والسياسية والفكرية التي يتبناها النظام التربوي الأردني، والتي تتلخص في قيم الولاء والانتماء للأردن وللأمتين العربية والإسلامية، وإلى التركيز على القيم الإنسانية والإخاء والمحبة لبني البشر كافة.
لذلك جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على أهمية إدراج هذه القيم في كتب القراءة للغة العربية، ليحقق النظام التربوي أهدافه المنشودة، وهنا طور الباحثان قائمة تصنيفية تؤكد من صدقها.

ك. صدق الأداة وثباتها:

من أجل الكشف عن صدق الأداة المراد استخدامها، تم توزيع على خمس عشر محكما (15) من أعضاء هيئة التدريس وبعض المشرفين التربويين والمعلمين ومديري المدارس المختصين في هذا المجال، والذين أجمعوا على أن الأداة مناسبة لغرض الدراسة.
أما من حيث ثبات أداة التحليل فقد حلل الباحثان مجموع محتويات الكتابين.

و. وحدات القياس وطريقة التحليل:

استخدم الباحثان تحليل كل موضوع من موضوعات الكتابين (القراءة، المحفوظات والنشيد والتعبير) على أفراد بحيث تمت قراءة الموضوع للتعرف على الفكرة الرئيسية التي تدور حولها وحدة الفكرة في التحليل كأصغر جزء في المحتوى، ثم تم تطبيق وحدة الترميز في ضوء وحدة المضمون عن طريق تحديد كل عبارة تحمل قيمة، وصنفت القيمة وفقا لنظام تصنيف القيم المتبع كما تم تحديد القيم باعتماد الجملة كأصغر وحدة للتحليل حيث تم استنتاج القيم في الجمل في كل موضوع، ولقد اعتمد الباحثان أسلوب استخراج التكرارات واستخراج النسب المئوية.

نتائج الدراسة:

، القيم الإيمانية والخلقية %الصف الأول أساسي: القيم الاقتصادية وتصنيف العمل 40.7
، والقيم السياسية والوطنية %، القيم الأسرية 10.16%، القيم الإنسانية 21%21.9
6.25%.

، القيم السياسية والوطنية %الصف الخامس أساسي: القيم الإيمانية والخلقية 53.4
، القيم الأسرية 3.05% القيم الاقتصادية وتصنيف العمل 6.7، 32.9%.

التقييم:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة خلص الباحثان إلى الإجابة على التساؤل الرئيسي، حيث اكتشفا عدم وجود ملائمة بين ما تضمنه منهاج الكتابين اللذين طورا حسب مرتكزات فلسفة قانون التربية والتعليم المذكور، إذ تبين غياب شبه كامل لقيم هامة جدا يركز عليها القانون، ليس فقط في الأردن ولكن كل نظام في العالم وليس لها وجود في الكتابين، وهذه القيم هي الفكر القومي وقيم الديمقراطية ورأي الفرد ووحدة الأمة، والاعتزاز باللغة وقيم الاهتمام باللغة، حيث لوحظ التركيز على القيم الاقتصادية في كتاب الصف الأول الأساسي وتدني نسبة القيم الإيمانية والخلقية، وهذا أمر غير مبرر نظرا لأن القيم الإيمانية والخلقية يكون تأثيرها فعالا أكثر في مرحلة الطفولة، بالإضافة إلى تدني نسبة القيم الإيمانية والأسرية في كتاب الصف الخامس الأساسي مما يشير إلى الحاجة لتخطيط المنهاج بشكل متوازن في جميع عناصر المحتوى، ولقد تم الاستفادة من هذه الدراسة من خلال طريقة تحليل المحتوى وإعداد القيم واستعمال الأسلوب الإحصائي لضبط نسب تكرار القيم.

الدراسة الثانية:-

الدراسة السابقة الثانية كانت بعنوان:

"القيم التنموية في المدرسة الجزائرية"، دراسة ميدانية تضمنت تحليل كتب القراءة للطور الثاني من التعليم الأساسي بالمدرسة الجزائرية، لعبد الرزاق عريف.

لقد جاء التساؤل الرئيسي كما يلي:

إلى أي حد تتوافر القيم التنموية في كتب القراءة للطور الثاني من التعليم الأساسي بالمدرسة الجزائرية؟ ويتفرع عن هذا التساؤل جملة من التساؤلات الفرعية التالية:

التساؤل الفرعي الأول:

هل يحتوي كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الأساسي قيما تنموية؟

التساؤل الفرعي الثاني:

هل يحتوي كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي قيما تنموية؟

التساؤل الفرعي الثالث:

هل يحتوي كتاب القراءة للسنة السادسة من التعليم الأساسي قيما تنموية؟

التساؤل الفرعي الرابع:

ما هي القيم التنموية الأكثر بروزا في كتب القراءة للطور الثاني من التعليم الأساسي؟

التساؤل الفرعي الخامس:

هل تتجلى القيم التنموية في كتب القراءة للطور الثاني نحو التعزيز من سنة إلى أخرى؟

أهمية البحث وأسباب اختياره:

1-موضوع القيم مهم في حد ذاته، على اعتبار انه أمر يهم كل افراد المجتمع ويرتبط بحياتهم ويؤثر فيهم وفي سلوكهم، فهو إذن بحاجة إلى الدراسة والبحث.

2-أهمية الدراسة تكمن كذلك في الدور الهام الذي تقوم به المدرسة بصفة خاصة والنظام التربوي بصفة عامة، وكذا دور المدرسة في بناء القيم الإيجابية وتعزيزها والقضاء على القيم السلبية.

3-محدودية الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع القيم خاصة في الجزائر بصفة خاصة والعالم العربي بصفة عامة.

4-تناولت الدراسة لمحتوى مادة تعليمية موجهة لفئة عريضة من الفئة المتقدمة.

خامسا: أهداف الدراسة:

1-الوقوف على واقع القيم الحائثة على التنمية والمشجعة على الفعل التنموي في المدرسة الجزائرية.

2-محاولة الكشف عن القيم التنموية في الكتاب المدرسي بنية التنبيه إلى أهمية هذه الأخيرة في إعداد الطفل ذو الوعي التنموي.

3-إبراز أهمية التعليم بصفة عامة، والمدرسة بصفة خاصة في التنمية.

4-أهمية القيم في تحديد السلوك الإنساني.

5-محاولة الكشف عن الارتباط بين كل من الجانب السيكو-اجتماعي متمثلا في القيم، والجانب التربوي متجسدا في المدرسة من جهة ومدى توظيف الجانبين معا في خدمة التنمية من جهة أخرى.

منهج الدراسة:

تم الاستعانة في انجاز الدراسة بمنهج تحليل المضمون-المحتوى- لأنه الأكثر ملائمة لموضوع الدراسة وهو – القيم-

حدود الدراسة:

تحليل كتب القراءة للسنوات الثلاث (الرابعة، الخامسة، السادسة) من التعليم الأساسي. تتحدد عملية التحليل في استخراج القيم التنموية من خلال الأفكار الدالة عليها.

العينة –خصائصها- ومبررات اختيارها:

- تم اللجوء إلى العينة العمدية لأنها الأنسب، لأن الاختيار كان مصوباً نحو كتب القراءة للطور الثاني بصفة مباشرة، وعليه كانت الكتب المعينة كالتالي:

1-كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الأساسي.

2-كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي.

3-كتاب القراءة للسنة السادسة من التعليم الأساسي.

- تم تحديد عدد الصفحات المراد تحليلها في الكتب الثلاث، ومنها تم استخراج عدد النصوص (المواضيع).

خطوات التحليل:

المرحلة 01: قراءة أولية وسريعة " النص " وحدة العينة.

المرحلة 02: قراءة ثانية متأنية للتعرف على الفكرة المحورية التي يعالجها.

المرحلة 03: تقسيم النص إلى أفكار أساسية.

المرحلة 04: تعيين نوع القيمة في كل فكرة وفقاً للتصنيف المعد.

المرحلة 05: القيام بعملية التفريغ في جداول خاصة وإعطاء النسب لكل قيمة وفقاً لعدد تكرارها.

مرتكزات التحليل:

وهي القواعد التي جرى عليها التحليل:

1-التركيز على طبيعة وردود القيمة – محورية أو فرعية-

2موقع النص المتضمن للقيمة.

3-تكرار القيمة (في الكتاب الواحد، في الكتب الثلاث)

4-التركيز على نوعية المصاحبات (صورة، شكل ، آية قرآنية...).

5-الصور التي ورد فيها النص الحامل للقيمة (قصة، رسالة...).

6-توضيح دلالة القيمة.

7-توضيح إذا كانت هناك فكرة تتضمن أكثر من قيمة.

أدوات الدراسة:

thème- وحدة التحليل: وهي الفكرة

- فئة التحليل: تم استخدام " القيم " في التحليل المعتمد في هذه الدراسة.

- وحدة السياق: النص هو وحدة السياق حيث يمكن أن يتضمن النص الواحد أكثر من قيمة.

- وحدة التعداد: تم اعتماد التكرار وحدة للتعداد من خلال ظهور كل صنف من أصناف

القيم، وذلك حسب التصنيف الذي تم إعداده.

- الثبات: تم إتباع حساب معامل الثبات وذلك كما يلي:

- اختيار مجموعة من النصوص بصفة عشوائية (30 نص) موزعة بالتساوي على السنوات

الثلاث أي (10) نصوص عن كل سنة، وتمت عملية الاختيار كما يلي:

- ترقيم النصوص المحتواة في كل كتاب وسحب (10) منها عشوائياً، ثم تحليلها وفقاً

للتصنيف المعتمد، ثم حساب معامل الثبات بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون.

- معامل الثبات = 0.81 مما يدل على وجود علاقة موجبة.

- صناعة القيم: وهي ترتيب تصنيف القيم التي توصل إليها الباحث وهي:

1-مجموعة القيم الدينية.

2-مجموعة القيم الوطنية.

3-مجموعة القيم التنموية.

4-مجموعة القيم الترويحية.

4-مجموعة القيم المعرفية.

5-مجموعة القيم الذاتية.

التقييم:

من الدراسة نلاحظ أنه هناك بعض القيم تكاد تكون غير حاضرة كالاستقلالية والمشاركة والروح الجماعية، وتقدير الوقت والتغيير والتطور، ويعود ذلك إلى عدم التخطيط الجيد والواضح للمناهج التربوية التي يتجسد فيها السلم القيمي المجتمعي، ولم يتطرق الباحث بصفة دقيقة وواضحة إلى كيفية حساب معامل الثبات الذي أشار إليه بعلاقة بارسون، وكذلك من خلال ملاحظة تكرار القيم في الكتب الثلاث التي تم تحليلها، يتضح اختلاف في نسب القيم بين الكتب الثلاث مما يشير إلى الحاجة لتخطيط المنهاج بشكل متوازن في جميع عناصر المحتوى، وفي المقابل تم الاستفادة من الدراسة من خلال الإجراءات المنهجية من الجانب الميداني.

الدراسة السابقة الثالثة:

هي تلك التي قام بها الباحثان عبد الكريم الخياط وإبراهيم كرم^(*) من كلية التربية بجامعة الكويت، حيث تمثل هذه الدراسة محاولة جادة لتقويم كتاب التاريخ للصف الأول بالمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام لدولة الكويت – دراسة تحليلية وذلك في ضوء المستجدات التي طرأت على المجتمع الكويتي بعد العدوان العراقي على الكويت، وكذلك من خلال مراجعة الاتجاهات العالمية والبحوث التربوية في هذا المجال. ولقد حاول الباحثان في هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

1-ما مدى تحقيق كتاب التاريخ للصف الأول المتوسط لمواصفات كتاب المدرسة الجيد حسب معايير وأساليب تقويم المنهاج المدرسي لوزارة التربية في دولة الكويت؟

2-ما مدى تحقيق كتاب التاريخ للصف الأول المتوسط للأهدا

التربوية في دولة الكويت؟

3-ما هي المشكلات التي تواجه تطبيق كتاب التاريخ وما هي المقترحات والتوصيات المرغوبة لتطويرها؟

^(*) عبد الكريم الخياط، إبراهيم كرم، كلية التربية، جامعة الكويت، 1994.

ولقد قام الباحثان بتصميم إستبانه بغرض استطلاع آراء المدرسين والمدرسات – أساتذة المواد الاجتماعية- في المرحلة المتوسطة لكتاب التاريخ وهذا الاستبيان مقسم على ثلاث مجالات رئيسية هي:

أولاً: مدى تحقيق الكتاب للأهداف التي وضع لها (15 بنداً).

ثانياً: مدى توفر مواصفات الكتاب المدرس الجيد (17 بنداً).

ثالثاً: وهناك سؤالان مفتوحان بين بنود الاستبيان للمعلومات واقتراح الحلول.

- ولقد تم اختيار عينة الدراسة المكونة من 220 مدرسا ومدرسة في مجال المواد الاجتماعية، للمرحلة المتوسطة وقد تم مراعاة مجموعة من المتغيرات: على الجنس، الخبرة والتخصص، كما استعمل الباحثان منهج تحليل المضمون لتقويم كتاب التاريخ للصف الأول متوسط.

التابع لمركز تطوير التعليم بكلية SPSS حيث تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام نظام التربية بجامعة الكويت.

هذا ولقد أشارة النتائج إلى الكتاب (كتاب التاريخ)، يحقق الأهداف العرفية التي وضع من أجلها بدرجة عالية وبالأخص المتعلق بمعرفة المتعلم للأسباب الحقيقية للعدوان العراقي على الكويت في حين أن الأهداف الوجدانية والمهارات لم تحقق بدرجة عالية، وفيما يتعلق بالسؤال الأول فقد اتضح تدني نسبة الموافقة على بنود الإستبانه حول مدى مطابقة كتاب التاريخ للصف الأول للمرحلة المتوسطة لمواصفات الكتاب المدرسي. باعتبار الكتاب المدرسي يضمن نقل الثقافة والعادات والتقاليد الحسنة للوطن من جيل إلى آخر، ويعلم الإنسان كيفية الدفاع عن الوطن وحب الوطن، ولقد عززت نتائج الدراسة استجابات أفراد العينة حول البنود المفتوحة في الإستبانه حيث حدد أفراد الاستبيان المشكلات التي تواجه تطبيق الكتاب من حيث اللغة والمستوى وصعوبة المفاهيم والتعبيرات.

وبناء على النتائج السابقة فقد أوصت الدراسة بما يلي:

1-إعادة النظر في صياغة أهداف التدريس وخاصة بالتحديد تدريس التاريخ في المرحلة المتوسطة.

2- ضرورة وجود التكامل والتوازن في مجالات التعليم، والاهتمام بتوفير الجوانب الفنية والتربوية في تأليف الكتاب المدرسي.

بصورة دقيقة ومنهجية، SPSS كما أن تطرق الدراسة للمعالجة الإحصائية باستعمال نظام واستعمال الباحثان تحليل المضمون كمنهج في هذه الدراسة ساعد ذلك في الاستفادة من البحث في بعض الجوانب مثل طريقة تحليل المضمون مرتكزاته، وكذا المعالجة الإحصائية للقيم محل الدراسة.

الدراسة السابقة الرابعة:

هي الدراسة التي قام بها فؤاد الصلاحي (1) بالجامعة اليمنية.

- قراءة تحليلية من خلال عينة لثلاث مقررات دراسية في المرحلتين الأساسية والثانوية، واعتمدت الدراسة على ثلاث محاور أساسية هي:

المحور الأول: المفاهيم والأهداف: وفي هذا المحور تم تحديد مفهوم ودلالات التربية المدنية، وتحديد الأهداف والغايات العامة من تعليم وتعلم التربية المدنية.

المحور الثاني: مفهوم التربية المدنية وفق عينة مختارة من المقررات الدراسية، وفي هذا المحور كان التطرق إلى:

1. منهج التربية الوطنية.

2. منهج التربية الدينية.

3. منهج علم الاجتماع.

~~المحور الثالث:~~ موقع التربية المدنية في العملية التعليمية (رؤية عامة):

1. مدى حضور مفهوم التربية المدنية في فلسفة التعليم.

2. متطلبات إدماج مفهوم التربية المدنية في مختلف برامج العملية التعليمية.

أهداف الدراسة وأهميتها:

- تأتي الأهمية العلمية والعملية لتكثيف الحديث عن التربية المدنية في جميع المقررات الدراسية من أجل المساهمة الحقيقية والفاعلة في بناء المواطنة المدنية كمرتكز أساسي

(1) نقلا عن الموقع <http://WWW.WFRT.ORG/ CED/STUDIES/RES 2A.HTN> يوم 08.01.2007 على الساعة 14:30.

للدولة المدنية والمجتمع المدني، وهذا الأخير لا يتم تحقيقه إلا من خلال تنمية ثقافية ومعرفية ووجدانية تكون المدارس من أهم مؤسسات التربية والتنشئة التي يعهد إليها المجتمع في بناء شخصيات مواطنيها.

- يهدف الباحث من خلال القراءة التحليلية للمقررات الثلاث الدراسية (التربية الوطنية والتربية الدينية و علم الاجتماع) على التعرف إلى مدى حضور مفهوم التربية المدنية في المنهج المدرسي اليمني، وكيفية تناوله واستيعابه؟

وضمن أهداف الدراسة وأهميتها طرح الباحث التساؤلات التالية:

1. ما مدى انفتاح النظام التعليمي اليمني ومرونته في تقبل الجديد في النظريات

والمناهج ووسائل وتقنية التعليم الحديث؟

2. ما مدى وعي الدولة بأهمية التربية المدنية كمدخل تربوي وتعليمي؟

3. ما مدى حضور مفهوم التربية المدنية ودلالاته في استراتيجيات التعليم؟

4. هل هناك إقرار رسمي بإدماج مفهوم التربية المدنية في المنهج المدرسي؟

5. ما مدى معرفة الطلاب بالتربية المدنية ومفرداتها؟

المنهج:

استعمل منهج تحليل المحتوى الذي يتناسب مع موضوع الدراسة، وهو الطريقة المتخذة للوصول إلى غاية منشودة.

- النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال القراءة التحليلية للعينات الثلاث المقررة (التربية الوطنية والتربية الدينية و علم الاجتماع) هي كما يلي:

1-إن مضمون المقررات الدراسية يهدف إلى إكساب الطلاب جملة من القيم المدنية والحضارية وترسيخ وعيهم بالواجب الوطني (المواطنة).

2-تنمية روح المواطنة المدنية وإدراك معنى المواطنة.

3-الحوار والتفاوض في حال الاختلافات.

4-معرفة القانون والسياسة وترسيخ مفهوم الحكم الراشد والشفافية.

5-خلق ثقافة متحررة من البنى العصبوية وفق روابط المواطنة المدنية.

6-الديمقراطية والتي تقابل "الشورى" وعلاقتها بالدولة الحديثة.

7-حق المجتمع في تشكيل التنظيمات المدنية والأهلية.

8-الدفاع عن الوطن مهما كانت الظروف واحترام ولي الأمر.

9-تنمية روح المسؤولية وتحملها وترسيخ الوعي بالواجب الوطني.

وإلى جانب هذه النقاط المتعلقة بالنتائج التي توصل إليها الباحث تم الإجابة عن التساؤلات

المطروحة، حيث وجه الباحث جملة من نقاط النقد للمناهج الدراسية اليمينية منها.

- لقد عن المنهج الإشارة إلى فكرة هامة من شأنها بلورة وعي الطلاب سياسيا من خلال

معرفتهم بالدلالات التي جعلت من الديمقراطية مرادفة لكلمة "الشورى"، حيث جاء أن

الديمقراطية تفرض قيودا ضمنية على السلطة.

التقييم:

- جاء تناول مفهوم حقوق الإنسان سطحيا ومخلا بمجمل الدلالات التي تعكسها معاني

حقوق الإنسان.

- عدم تناسب الكتاب المدرسي مع مستوى الطالب في كل مرحلة دراسية وفي كل مرحلة

عمرية وهنا لا بد أن يحتوي المنهج الدراسي على ثلاث جوانب أساسية وهي الجانب

المعرفي والوجداني والمهاراتي وفقا للتطور النوعي في مجال التربية والتعليم، وهذا كان

غائبا بشكل كبير في المنهج الدراسي اليميني.

- المنهج أهمل الإشارة إلى المؤسسات التقليدية العصبوية وحجم تأثيرها في بناء الدولة

الحديثة وفي ترسيخ المواطنة المتساوية.

- كما غاب عن المنهج الإشارة إلى معنى عالمية حقوق الإنسان وهو الأمر الذي يتطلب

التركيز عليه في المنهج الدراسي، وفي مجمل عمليات التنشئة السياسية، وهذه العالمية

تنعكس بوصفها للإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر سنة 1948.

كما يمكن القول إن ما تضمنه المنهج اليميني اتجاه ربط الطالب بمحيطه المجتمعي ليس أكثر

من إكسابه معرفة سطحية ومختزلة، ربما يعرف الطالب أكثر منها.

الدراسة السابقة الخامسة:

وهي الدراسة التي قامت بها إيمان العربي النقيب. بعنوان: " القيم التربوية في مسرح الطفل" (1) بالقاهرة.

كان هدف الدراسة هو معرفة دور المسرح (مسرح الأطفال) في إكساب الطفل ما قبل المدرسة القيم التربوية، حيث ضمن هذه الدراسة تم التعرف على أهم القيم التي تتضمنها المسرحية من خلال التكرار وكذلك طبيعة القيم (تربوية، سياسية، اجتماعية، اقتصادية...)، ولقد اعتمدت الدراسة على منهج تحليل المحتوى (المضمون) وتكرار القيم كأداة للقياس والقيم هي الفئة للتحليل، كما استعملت الدراسة الأسلوب الإحصائي عن طريق النسب (%المئوية)

العينة: اشتملت على إجراء (07) عروض مسرحية.

أدوات جمع البيانات: تم الاستعانة بتصميم الاستبيان والذي يهدف إلى تحديد معالم الإطار القيمي لطفل ما قبل المدرسة – الشريحة العمرية 5 و6 سنوات- وتم الاستعانة كذلك بالاستمارة وكانت تحتوي على محورين أساسيين:

المحور الأول: ويتضمن تحليل المحتوى القيمي على مستوى (النص المسرحي) متمثلاً في الحوار.

المحور الثاني: ويتضمن تحليل المحتوى القيمي على مستوى (العرض المسرحي)

حيث تم توزيع القيم التربوية التي يجب أن تتضمنها العروض المسرحية في مسرح الطفل- على محوري هذه الاستمارة.

تم حساب معامل الثبات الذي يساوي (0.87) وهي درجة ثابتة مقبولة.

النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

وصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها إبراز مجموعة القيم التي ظهرت وتكررت أثناء العرض المسرحي، وعلى مستوى النص وهي:

141.8% - القيم الاجتماعية: مثل التعاون بنسبة

242.3% - القيم الأخلاقية: مثل الصدق بنسبة

37.5% -3 القيم الجمالية: مثل حب البيئة بنسبة

(1) إيمان العربي النقيب، القيم التربوية في مسرح الطفل، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002

417.5%- القيم السياسية: مثل الانتماء والحوار بنسبة

5- القيم الدينية: مثل الإيمان، الرفق بالحيوان بنسبة أقل.

6- القيم الاقتصادية: مثل قيمة العمل، والعلم بنسبة أقل.

- كما تم إهمال بعض القيم من خلال العرض المسرحي، وفي النهاية أعطت الدراسة

مجموعة من الاقتراحات للنهوض والارتقاء بمسرح الطفل أهمها:

- لم تحظ بعض القيم مثل: عقد علاقات مع الكبار والأقران، الحوار، التسامح، النظام،

الأمانة، الرفق بالنبات والحيوان بالاهتمام على مستوى النص المسرحي مما يتطلب معه

ضرورة الاهتمام بتضمين تلك القيم والتركيز عليها بصورة أكبر في العروض المسرحية

المقدمة للطفل.

- أهملت العروض المسرحية على مستوى النص المسرحي بعض القيم الهامة والمتطلب

بثها لطفل ما قبل الدراسة مثل: الاعتماد على النفس، التفاؤل والسعادة، النظافة،

الادخار... آداب الطريق... وبالتالي لا بد من التركيز على هذه القيم لرفع مستوى المسرح.

- التركيز على وضع سياسة عامة لبث القيم وتعميق الهوية الثقافية الوطنية العربية في

نفوس الأطفال وذلك من خلال التكامل والتعاون في المجال الإعلامي والتكنولوجي

للهوض وتحقيق الهدف.

تقييم الدراسة:

من خلال هذه الدراسة التي ركزت على القيم التربوية وكيف نكسبها لأطفالنا، وكيف نحول

تلك القيم من قيم نظرية فلسفية إلى قيم ممارسة على أرض الواقع من خلال مسرح الطفل

ما قبل المدرسة في الفترة العمرية (5-6) سنوات، وتم استخلاص أهم القيم التي تضمنتها

المسرحية أثناء العرض أو في النص، فالمسرحية شملت قيم ومعايير واتجاهات المجتمع

وبذلك غرس القيم التربوية في نفسية الطفل لتكيفه مع خصائص التطورات الاجتماعية

والثقافية والاقتصادية... وبالتالي تكوين الفرد الاجتماعي المتفتح القادر على مسايرة

الظروف، وفي المقابل أهملت العروض المسرحية بعض القيم المهمة مثل آداب الطريق،

الادخار، الاحترام.

الدراسة السابقة السادسة:

وهي الدراسة التي قام بها أسامة عبد الرحيم علي بعنوان⁽¹⁾ " القيم التربوية في صحافة الطفل".

- دراسة تأثير الواقع الثقافي في مصر والسعودية على بناء القيم التربوية في مجلات الأطفال التي تصدر فيها سنة 2005، ويتضمن ذلك دراسة مكونات الواقع الثقافي في المجتمعين المصري والسعودي ، ودراسة العلاقة بين ترتيب القيم في الواقع الثقافي وترتيب القيم في مجلات الأطفال، وطرحت الدراسة التساؤلات التالية:

1- ما العوامل التي ساعدت على تشكيل الواقع الثقافي في المجتمعين المصري والسعودي؟

2- ما ترتيب السلم القيمي في المجتمعين؟

3- ما ترتيب السلم القيمي في المجلتين؟

4- ما الفنون التحريرية والأدبية التي قدمت بها مجلتا علاء الدين وباسم القيم التربوية للأطفال؟

5- ما أوجه المقارنة بين ترتيب القيم في المجتمعين وترتيبها في المجلتين؟

6- ما مصادر الاستشهاد التي استشهدت بها المجلتين في تقديم القيم؟

7- ما صور الفاعل التي قدمت على لسانه القيم في المجلتين.

8- ما الدور الاجتماعي الأكثر ظهورا في المجلتين؟

الفرضية الرئيسية:

يوجد ارتباط دال إحصائيا بين ترتيب القيم في الواقع الثقافي وترتيب القيم في صحافة الأطفال.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة بصفة أساسية منهج المسح، يستهدف هذا المنهج تسجيل وتفسير الظاهرة في وضعها الراهن بعد جمع البيانات اللازمة والكافية عنها، وعن عناصرها من خلال مجموعة من الإجراءات المنظمةة التي تحدد نوع البيانات ومصدرها،

(1) أسامة عبد الرحيم علي، القيم التربوية في صحافة الطفل، ط1، إيتراك للطباعة والنشر، القاهرة، 2005، ص21.

وطرق الحصول عليها بالإضافة إلى ذلك استعمل الباحث أسلوب المقارنة المنهجية لإجراء مقارنة بين ترتيب السلم القيمي للمجلتين موضوع الدراسة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث أداة تحليل المضمون بهدف تحليل محتوى مجلتي علاء الدين وباسم خلال فترة الدراسة، كما استخدم الباحث استمارة تحكيم لترتيب القيم السائدة في الواقع الثقافي المصري والسعودي.

عينة الدراسة وأسباب اختيارها: استخدم أسامة عبد الرحيم علي في دراسته (10) أعداد من كل مجلة، وقد اختار مجلة علاء الدين المصرية لأنها تعتبر تجربة جديدة في مجال مجلات الأطفال في مصر، واعتمد مجلة باسم لأنها المجلة السعودية الوحيدة التي تمكن الباحث من الحصول عليها، وتم استخدام هاتين المجلتين لأن الدراسة حديثة وهي بالتالي تتطلب عينة حديثة يمكن التعرف من خلالها على مدى تأثير مجلات الأطفال بالقيم التي طرأت على الواقع الثقافي.

نتائج الدراسة: من خلال قيام الباحث بعملية تحليل محتوى كل من المجلتين ودراسة مكونات الواقع الثقافي في كلا المجتمعين توصل الباحث في الأخير إلى النتائج التالية والتي أكدت صحة الفرض وتحققه.

- هناك علاقة ارتباطيه بين القيم السائدة في الواقع الثقافي المصري والسعودي وترتيب القيم في كلتا المجلتين.

- كشف الدراسة عن ترتيب السلم القيمي في مجلتي علاء الدين وباسم كالآتي:
القيم الدينية، القيم الاجتماعية، القيم السياسية، القيم الجمالية، القيم الاقتصادية.

- مجلات الأطفال غير متوازنة في تقديم القيم التربوية للأطفال.

- أظهرت الدراسة تأثير الواقع الثقافي السعودي في اهتمام مجلة باسم بالقيم الدينية أكثر من %غيرها وذلك بنسبة 75.8.

وأوضحت الدراسة تأثير الواقع الثقافي في مصادر الاستشهاد كالقرآن الكريم والحديث الشريف.

التقييم:

من خلال الدراسة السابقة تم الاستفادة من الجوانب التالية:

- التعرف على أهمية القيم بالنسبة للفرد وخاصة في مرحلة الطفولة.
- التعرف على مدى تأثير الواقع الثقافي لأي مجتمع في تشكيل القيم وطريقة عرضها للطفل من خلال وسائط مختلفة مثل صحافة الطفل.
- التعرف على هذه الوسائط في تنمية قيم معينة دون غيرها من الأطفال.
- معرفة خطوات طريقة التحليل (تحليل محتوى المادة)، وكيفية حساب نسب تكرار القيم واستخلاص النتائج.
- الاستعانة في الدراسة بالتصنيف الذي وضعه الباحث للقيم المدروسة في صحافة الأطفال. لكن في المقابل فقد كانت للدراسة نقاط ضعف منها:
- إهمال المجالات لبعض القيم التربوية المهمة في ميدان التربية، الإيمان بالله، الاستثمار، تشجيع الصناعة الوطنية.
- اعتماد الدراسات في العالم العربي على نسبة كبيرة من الكتابات المترجمة.
- عدم اهتمام المجالات بالقيم السائدة في الريف، وعدم اهتمامها بالطفل في الريف، وبالتالي تركيز على القيم السائدة في المدينة.
- لم تستخدم مجلة باسم سوى فن المقال، بينما استخدمت مجلة علاء الدين الفنون الصحفية المختلفة في تقديم القيم للأطفال.
- الواقع الثقافي المصري يختلف عن الواقع الثقافي السعودي، وبالتالي النتائج تختلف عن بعضها البعض.

الدراسة السابقة السابعة:

- تتمثل في: المضمون الاجتماعي في المنهج التاريخي في المرحلة الثانوية والتي قام بها الباحث فتحي يوسف مبارك.⁽¹⁾
- إشكالية الدراسة:

(1) فتحي يوسف مبارك، بحوث تربوية في منهاج وطرق التدريس للمواد الاجتماعية، ج1، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، 1989، ص303.

هل توجد فروق بين الوزن النسبي لأبعاد المضمون الاجتماعي كما حدده المحكمون، وكما تمخضت عنها عملية تحليل محتوى المضمون الاجتماعي؟ وهل تختلف الأبعاد في المضمون الاجتماعي لمنهج التاريخ؟

فرضيات الدراسة:

لا توجد فروق بين الوزن النسبي لكل من المضمون السياسي والاجتماعي كما حدده المحكمون، وكما تمخضت عنها عملية تحليل المضمون الاجتماعي- للصف الثانوي آداب. -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين الوزن النسبي لأبعاد المضمون الاجتماعي كما حدده المحكمون، وكما تمخضت عنها عملية تحليل المحتوى للمضمون الاجتماعي لمنهج (التاريخ) -للصف الثانوي آداب.

- يوجد توازن بين تواجد كل من الأهداف ومحتوى المضمون ، جسي سني سني
للصف الثانوي آداب من النواحي التالية:

1- الأبعاد المختلفة للمضمون الاجتماعي لمنهج التاريخ.

2- مكونات كل بعد من أبعاد المضمون الاجتماعي.

المنهج المتبع في الدراسة:

قام الباحث بإتباع المنهج الوصفي لأن البحث يتضمن تحليل المنهج التاريخي.

العينة: منهج التاريخ (كتاب التاريخ) للصف الثاني ثانوي آداب لسنة 1989.

أدوات جمع البيانات: - استبيان تحديد الوزن النسبي لكل من المضمون في منهاج التاريخ في المرحلة الثانوية موجه للجنة من المحكمين.

- استبيان لتحديد الأوزان النسبية لمحتوى الأبعاد المختلفة للمضمون الاجتماعي في منهاج التاريخ في المرحلة الثانوية ومكونات كل بعد موجه إلى لجنة المحكمين.

- استبيان لتحديد أبعاد المضمون الاجتماعي ومكونات كل بعد في منهج التاريخ في المرحلة الثانوية موجه إلى لجنة من المحكمين.

وتم في هذه الدراسة الاستعانة بالأسلوب الإحصائي بعد حساب التكرارات ومن ثم تحويل المعاني إلى قيم عددية.

التقييم:

توصل الباحث إلى حقيقة مفادها:

-عدم وجود توازن في مادة التاريخ المخصصة لكل طرف من أطراف النزاع وهذا الاتجاه سائد في معظم موضوعات المنهاج.

-عدم الموضوعية في المادة التاريخية لكل من أطراف النزاع.

-وجود توازن بين كلا من الأهداف ومحتوى المضمون الاجتماعي للمنهج التاريخي وبين الأبعاد المختلفة للمضمون الاجتماعي.

-رغم أن البحث تاريخي لكن كانت الاستفادة من الدراسة في طريقة وكيفية تحليل محتوى المنهاج، ومن ثم وضع طريقة حسنة تسمح بمعالجة الموضوع الذي نود دراسته، والذي يفرض على الباحث استخدام تحليل المحتوى وكذا الأوزان النسبية التي تمثل مختلف المواضيع والمكونات الأساسية للمنهاج من أهداف ومحتوى وتقويم وأنشطة.

الدراسة السابقة الثامنة:

هي تلك الدراسة التي قام بها الباحث بشير معمريّة⁽¹⁾ بعنوان: التغير في ارتقاء القيم لدى ثلاث مجموعات عمرية من الجنسين.

1. مشكلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في المجموعات العمرية الثلاث في القيم الست؟
- هل توجد فروق بين الفئات العمرية الثلاث من الذكور؟
- هل يختلف ترتيب القيم كمؤشر على تغيرها نمائياً عبر العمر لدى المجموعات العمرية الثلاث والعينة الكلية.

2. فرضيات البحث:

تسعى الدراسة إلى اختبار الفرضيات التالية:

- نتوقع وجود فروق في القيم الست بين الذكور والإناث في المجموعات العمرية الثلاث.

(1) بشير معمريّة، التغير في ارتقاء القيم لدى مجموعات عمرية مختلفة، ع15، جامعة قسنطينة، معهد العلوم الانسانية، 2001، ص13.

-نتوقع وجود فروق بين الفئات العمرية الثلاث للذكور في القيم الست كمؤشر على تغير القيم نمائياً.

-نتوقع وجود فروق بين الفئات العمرية الثلاث للإناث في القيم الست كمؤشر على تغير القيم نمائياً.

-وضمن هذه الفرضيات طرح الباحث التساؤل الرئيسي التالي:

-هل يختلف ترتيب القيم كمؤشر على تغيرها نمائياً عبر العمر لدى المجموعات العمرية الثلاث والعينة الكلية؟

3. عينة البحث:

تتكون عينة البحث الكلية من 300 فرد نصفهم من الذكور (150) ونصفهم من الإناث (150) موزعين على ثلاث فئات عمرية هي:

الفئة الأولى: تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ومن التخصصات التالية: الآداب والعلوم الإنسانية وعلوم الطبيعة والحياة، العلوم التقنية، وبلغ عددهم (100) منهم 50 ذكراً و50 أنثى.

الفئة الثانية: طلاب السنة الرابعة والسنة الخامسة من التعليم الجامعي ومن التخصصات التالية: علم النفس، الأدب العربي، العلوم الدقيقة، الري، وبلغ عددهم (100) منهم 50 ذكراً و50 أنثى.

الفئة الثالثة: تكونت من الأفراد الذين تزيد أعمارهم عن 30 سنة وعددهم (100) منهم 50 ذكراً و50 أنثى.

4. أدوات البحث: استخدم الباحث في هذه الدراسة استفتاء القيم من إعداد "جورد ألبرت" و "فليب فرنون" و "جاردنر لندي" وهو من أشهر الاستفتاءات لقياس القيم.

5. الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- اختبار لدلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث ويرمز له ب"ف".

3-تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين العينات الثلاث في القيم الست للذكور والإناث.

6. المنهج المتبع:

اتبع الباحث المنهج الوصفي بأسلوب الدراسة التتبعية الشبكية، لأنه المنهج الذي يتماشى مع طبيعة هذا البحث الذي يتناول القيم لدى ثلاث فئات عمرية مختلفة في وقت واحد.

7. أهداف الدراسة:

- معرفة الفروق في القيم بين الذكور والإناث في كل مرحلة عمرية.
- معرفة الفروق في القيم بين الذكور عبر المراحل العمرية الثلاث (الثانوية، الجامعيون الكبار فوق 30 سنة)
- معرفة التغير الذي يعتري القيم نهائيا أي تبعا للزيادة في العمر لدى الجنسين والعينة الكلية.

النتائج:

أولاً: نتائج الفرضية الأولى:

- نتوقع وجود فروق في القيم الست بين الذكور والإناث في المجموعات العمرية الثلاث.
- الفروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 في القيمة الدينية لصالح الإناث وعند 0.05 في القيم الاقتصادية والجمالية والسياسية لصالح الذكور، أما الفرقين في القيمتين النظرية والاجتماعية فليس دالين إحصائياً.

ثانياً: نتائج الفرضية الثانية:

- نتوقع وجود فروق بين الفئات العمرية الثلاث للذكور في القيم الست كمؤشر على تغير القيم نمائياً، ولاختبار هذه الفرضية استعمل الباحث أسلوب تحليل التباين الأحادي (1×3) لحساب قيم "ف" لدلالة الفروق بين المتوسطات، عينات الذكور والإناث (ثانوي، جامعي، كبار)، والنتيجة أن قيم "ف" دالة إحصائية عند مستوى 0.01 في القيمتين النظرية والسياسية.

- قيم "ف" دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 في القيمتين الجمالية والدينية.

- أما الفروق في القيمتين الاقتصادية والاجتماعية فليست دالة إحصائياً.

ثالثاً: نتائج الفرضية الثالثة:

- نتوقع وجود فروق بين الفئات العمرية الثلاث للإناث في القيم الست كمؤشر على تغير القيم نمائياً.

- قيم "ف" دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 في القيم النظرية والجمالية والدينية.

- قيم "ف" دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 في القيم الاجتماعية.

- أما الفروق في القيمتين الاقتصادية والسياسية فلم تكن دالة إحصائياً.

ومن خلال الدراسة السابقة نستنتج أن القيم غير ثابتة، بل تنمو وتتغير من مستوى عمري

إلى آخر وترتقي عند كل من الصنفين الذكور والإناث مع مرور الزمن، ويؤدي هذا

الارتقاء في القيم إلى تغيرات منسقة، كما يؤدي أيضاً إلى مزيد من التقدم والتمايز والتعقيد،

والنتيجة النهائية لهذه التغيرات تكون في البناء أو الوظيفة أو التنظيم الداخلي.

- وعموماً ومن خلال جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها يمكننا الوقوف على عدد من

الملاحظات:

1- أن الأسلوب الإحصائي ضرورة ملحة وآلية لا يمكن الاستغناء عنها في بحوث تحليل

المحتوى إذ جميع الدراسات استعملت أسلوب إحصائي أو أكثر.

2- إن الارتباط الوثيق بين الظروف الاجتماعية والاقتصادية السائدة وبين النسق القيمي

سواء المتصور منه أو الواقعي هو ارتباط وثيق ومتشابه.

3- أن القيم حاضرة على كل المستويات، وتشمل كل المجالات وهو ما يعكس أهميتها

كمعطي هام في التركيب الاجتماعي وذلك ما يفسر تناول الموضوع في الدراسات السابقة

السالفة الذكر.

الفصل الثاني: القيم الوطنية.

تمهيد.

أولاً: القيم.

ماهية القيم.

1. تكوين القيم.
2. مصادر القيم.
3. تصنيف القيم.
4. خصائص القيم.
5. أهمية القيم.
6. صراع القيم.
7. قياس القيم.
8. القيم والاتجاهات – التمييز بينهما.

ثانياً: القيم الوطنية.

1. مفهوم القيم الوطنية.
2. نماذج من القيم الوطنية.
 - أ- الديمقراطية.
 - ب- حقوق الإنسان.
 - ت- الانتماء الوطني.
 - ث- رموز السيادة الوطنية.
3. تأثير القيم على السلوك.
4. القيم وتحديات العولمة.

تمهيد:

من الواضح أن كل الأنظمة التربوية الوطنية تركز بدرجات متفاوتة، على تزويد النشئ لديها بمجموعة من القيم الأساسية المرتبطة بمجالات الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية... إلخ، وذلك لخلق مواطن فاعل ومؤثر في الحياة العامة، ومتشبع بمختلف القيم المنبثقة عن فلسفة المجتمع، فكل فرد في جماعة ليست مجرد مجموعة من أفراد، وإنما هي كيان اجتماعي يؤثر في الفرد ويتأثر به، وكل سلوك يقوم هو سلوك فردي وجماعي في نفس الوقت، فعلاوة على تأثير سلوكه في شخصيته وميوله واتجاهاته فهو يتأثر بالجماعات التي ينتمي إليها، وهي ما يطلق عليها بالجماعة المرجعية (1) التي تهدي الفرد إلى تكوين مجموعة من القيم، ولهذه الخبرة أهمية كبرى في توجيه سلوك الفرد واتجاهاته، وتنبير لنا فهم شخصية الأفراد ودوافعهم وتمكننا من تفسير الفروق في السلوك (2).

ولقد عالجت المنظومة التربوية الوطنية موضوع القيم لما له من أهمية كبرى في حياة المجتمع وتماسكه، وسنتطرق في هذا الفصل إلى موضوع القيم من جوانب عدة وتحديدا القيم الوطنية باعتبارها موضوع الدراسة.

(1) – عزيز سمارة وآخرون، محاضرات في التوجيه والإرشاد، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، 1999، ص42.

(2) – بشير معمرية، المرجع السابق، ص44.

أولاً: القيم.

- ماهية القيم:

لقد تطرقت في الفصل السابق إلى إعطاء تعريف شامل ومفصل لمفهوم القيم، حيث تعددت مفاهيم القيم، فكل باحث يحاول إعطاء تعريف محدد ما، وهذا سوف يساعدنا على محاولة الفهم الجيد والواضح لماهية القيم باعتبارها صلب الموضوع والدراسة المنهجية تملينا علينا تناول ماهية القيم لذلك نحاول بكل جدية واهتمام الإحاطة والإلمام بماهية القيم.

1- تكوين القيم:

تعتبر قيم الأفراد متصلة بشكل قوي ومنسجمة مع الطبيعة البيولوجية والنفسية والاجتماعية، وتبقى قيم الأفراد متصلة، بالحاجة البيولوجية حيث يسعى الأفراد في إشباع حاجاتهم إلى تكوين اتجاهات وترجمتها إلى قيم لتحقيق غايات معينة، والقيم في أصلها مزيج بين نقطتين أساسيتين هما: الأولى أن القيم ذات طابع غريزي فطري والثانية أن القيم ذات طابع مكتسب من خلال الحياة اليومية والعلاقات الاجتماعية والجماعات المرجعية. وأنه كلما ازدادت الفترة الزمنية التي يقضيها الفرد بينهم (الجماعة المرجعية) كلما تكونت قيم وبالتالي بروز اتجاهات وسلوكات، وتحتل القيم جانبا مهما في ثقافة المجتمع، بل يمكن أن نقول أنها تمثل لب ثقافة المجتمع وجوهرها ويرى علماء النفس في هذا الموضوع أن هناك ارتباطا وثيقا بين القيم والشخصية فإذا عرفنا قيم الفرد عرفنا شخصيته لأن قيم الفرد تمثل إحدى المحددات الهامة لسلوكه، والتنظيم القيمي يكون في القيمة من تنظيم الشخصية وربما تكون الشخصية إلى حد كبير هي التنظيم القيمي للفرد، والقيم من أكثر سمات الشخصية تأثيرا بالثقافة العامة التي يعيش فيها الفرد، وقد وجد تباين في القيم بين الأفراد الذين يعيشون في طبقات أو مجتمعات تختلف ثقافيا فيما بينها.

وينظر علماء النفس الاجتماعي إلى القيم على أنها اتجاهات شاملة وهي محصلة لتطور الكثير من عمليات الانتقاء والتعميم التي تنتج اتساقا طويل المدى، وتنظيما في سلوك الفرد بوصفها إطارا مرجعيا ينظم نطاقا أوسع مدى من الاتجاه في تأثيره على السلوك، والقيم كمعايير وأحكام على السلوك هي في الأصل نتيجة لنوع النشاط ونمط الخبرة والتجارب

المادية المعاشة في علاقة الإنسان مع بيئته المادية والمعنوية، ويعني أن القيم إفراز لنشاط اجتماعي معين وظروف وعلاقات معينة، وعندما تستقر هذه الظروف والأوضاع لفترة من الزمن تستقر معها القيم وتتحول في هذه الحالة إلى دوافع ذاتية للسلوك والنشاط وفي نفس الوقت إلى أهداف، وآمال لاستمرار تحقيق وتأكيد السلوك الذي أفرزها.⁽¹⁾ وتتكون القيم كذلك نتيجة التجارب العاطفية المهمة التي تصادف الفرد في حياته بالحاجة إلى العاطفة والحب تجعل الفرد يدافع عن السلوك لإشباع حاجاته الغريزية، فتتغير القيم الشخصية نتيجة التجارب العاطفية المهمة.⁽²⁾

كما ترى إحدى النظريات في مجال علم الاجتماع، وهي النظرية الموقفية والتي يمثلها **ويليام إيزاك توماس (1863-1947)**، حيث اعتبر أن القيم والاتجاهات تتكون نتيجة السلوكيات والوقائع اليومية، ودعت النظرية إلى ضرورة أن يهتم علماء الاجتماع بدراستها ويجب أن يتم ذلك في إطار الموقف الذي يحدث فيه السلوك.⁽³⁾

(1) – بشير معمريّة، المرجع السابق، ص44.

(2) – محمود سليمان العميان، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط1، الأردن، دار وائل للنشر، 2002، ص100.

(3) – سمير نعيم أحمد، النظرية في علم الاجتماع، دار العارف، القاهرة، 1981، ص231.

2- مصادر القيم:

إن القيم الموجودة عند الأفراد لا تأتي من فراغ، وإنما هناك مصادر ومراجع تتبع منها، أي هناك أصل تنبثق منه والفرد يتشرب من القيم التي تتعدد مصادر ها واشتقاقاتها، حيث يرى العديد من العلماء بأنه تتمثل المصادر الأساسية للقيم تتمثل في الشخصية والمجتمع والثقافة والأسرة والتعاليم الدينية والخبرات السابقة واليومية والجماعة المرجعية والمدارس ووسائل الإعلام والاتصال والتنشئة الاجتماعية وغيرها و عليه سوف نتطرق إلى بعض المصادر التي نراها أساسية وتتمثل فيما يلي:

أ-التعاليم الدينية:

يعتبر الدين هو المرجع الأساسي والمصدر الأكثر أهمية لقيم كثيرة في المجتمعات، حيث تتشكل منه اتجاهات وقناعات يلبسها الأفراد عن قناعة تامة، ولا يمكن تغييرها أو يصعب علينا تجريد ها. حيث يتشبع الأفراد بالقيم عن طريق ممارسة الشعائر الدينية والتقاليد التي كان يتصف بها الأسلاف، وبالتالي الالتزام بمختلف القيم وذلك ما يحفظ الهوية الوطنية، وعندما نأتي إلى التسلسل التاريخي نجد أن معظم الحضارات التي قامت في الماضي مثل -الحضارة الإسلامية، الحضارة الفرعونية، الحضارة الصينية، الحضارة الرومانية، الحضارة الهندية، الحضارة الغربية(حاليا)- نجد أن هذه الحضارات قامت على قيم دينية حيث انتشرت هذه القيم بين مختلف شرائح المجتمع، ونعطي أمثلة كثيرة عن الدين الإسلامي وما جاء به من قيم سواء من القرآن أو السنة، يقول تعالى **(وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان)**، وفي هذه الآية الصريحة نجد قيمة التعاون بين الناس، ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم " **إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه**" وهنا تظهر قيمة إتقان العمل. وقوله أيضا " **إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق**" فمثل الأحاديث تحت على إتقان العمل والمسؤولية العظيمة في توليها لأن المسؤولية تكليف وليست تشريف، ودعوة إلى العدل بين كافة شرائح المجتمع والاتصاف بالأخلاق النبيلة. ويذهب مالك بن نبي في كتابه مشكلات الحضارة، بالتأكيد على القيم التي كانت سائدة أثناء الحضارة الإسلامية والتي مصدرها الدين الإسلامي حيث يقول " فالأدب الذي ينشد (عصور الأنوار) للحضارة الإسلامية يؤدي أولا هاذين الدورين، أنه أتاح في مرحلة معينة

الجواب اللائق للتحدي الثقافي الغربي، وحافظ هكذا مع عوامل أخرى على الشخصية الإسلامية. ولكنه من ناحية أخرى صب في هذه الشخصية الإعجاب بالشيء الغريب ولم يطبعها بما يطابق عصر الفعالية والميكانيك.⁽¹⁾

أ- التنشئة الاجتماعية:

تعرف على أنها عملية وقائية للأفراد، وذلك عن طريق الوسائل والمراكز الرسمية وغير الرسمية وبطريقة مقصودة وغير مقصودة، تهدف إنشاء الفرد الصالح، والمتكيف مع البيئة الاجتماعية وتعد الأسرة أول الجماعات التي تقوم بالتنشئة الاجتماعية حيث تتدخل في توجيه وإرشاد وتربية الفرد بما يتناسب مع الثقافة الاجتماعية بتطبيق مجموعة من الأساليب كالأجزاء والعقاب وتشير الأبحاث والنظريات في مجال علم النفس وعلم الاجتماع بأن هناك علاقة وثيقة بين الفرد وأسرته وبالتالي يبدأ التقليد والمحاكاة مع سلوك أفراد الأسرة لتشمل الأم والأب والإخوة والجماعة والرفاق والجيرة... ومن خلال الانتماء إلى جماعة معينة فذلك قد يغير من قيم الفرد التي اكتسبها في السابق بسبب تأثير ضغوط الجماعة عليه، فإذا كانت الجماعة دينية فإن الفرد سيكسب قيما دينيا واتجاهها آخر يترجم إلى سلوكيات يومية والقيام بالشعائر الدينية كالصلاة مع الجماعة والصوم وإلقاء السلام وتفضيل المسجد عن باقي الأماكن العمومية، وبالتالي فإن القيم الدينية تحتل الصدارة وتطغى على بقية القيم الأخرى التي يحتضنها الفرد وفي هذه الحالة تصبح مؤثرا قويا في سلوكه وموجهها لاختياراته مستقبلا. فمثلا عندما يتصفح الفرد الجرائد مباشرة يمد يده إلى الجريدة الدينية للإطلاع عن الأمور الخاصة بالدين كالسيرة النبوية والصحابة رضوان الله عليهم، وحينئذ تصبح القيمة الدينية عنده غاية ومثلا أعلى.

كما كشفت دراسة علمية لمجموعة من الطلبة والطالبات الجامعيين أنه بعد مجيئهم إلى الجامعة واحتكاكهم بالأصدقاء والرفاق وجماعات البحث، حيث اكتسبوا قيما جديدة كالتحرر

⁽¹⁾ والإيجابية بالنسبة للطالبات وهي قيم لم تكن موجودة لديه

(1) -مالك بن نبي، مشكلات الحضارة، ط1، دار الفكر، بيروت، 2002، ص173.

(1) - ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، ط2، مؤسسة الخليج العربي، السعودية، 1986، ص71.

ورغم أن الطالبة تأتي إلى الجامعة بقيم معينة مغروسة في شخصيتها من طرف الأسرة والمجتمع إلا أن المتتبع للسلوك يرى هناك تغيرا واضحا في قيم وسلوك واتجاه الطالبات بعد الالتحاق بالجامعة إن لم نقل هناك تغير كبير جدا على مستوى السلوكات والاتجاهات. ويذهب العالم النمساوي " مندل " إلى القول بأن القيم لدى الإنسان لها علاقة كبيرة بالثقافة الموروثة عن الأجداد والأفراد والانتقال من جيل إلى جيل آخر، ولقد تطرق " مندل " إلى جانب "جوردان" إلى جملة من القواعد الأساسية والتي مفادها تفسير هذه العلاقة أي – العلاقة بين القيم وتغيرها عند الفرد:

1. القيم باقية بشكل ما في حالة تناسقها تاريخيا وأسرانيا و اجتماعيا وثقافيا.
 2. عندما يكون الفرد متصلا عاطفيا بموضوع ما فإنه من الصعب إقناعه بتغيير قيمه.
 3. الأفراد الذين يعيشون في منطقة معينة وخلال فترة زمنية معينة تكون قيمهم متشابهة.
 4. الاختلاف في القيم يعود إلى اختلاف الفئة الاجتماعية والروابط العرفية.
 5. يسعى الفرد إلى تحقيق الانسجام والتناسق ما بين قيمه وقيم الجماعة التي ينتمي إليها.
 6. تتغير القيم الشخصية نتيجة لتجارب عاطفية مهمة.
 7. قد تتعارض القيم مع السلوك عندما يتصل الوضع بالأخلاق⁽¹⁾
- وعليه فمن خلال ما سبق يتضح لنا جليا بأن تكوين القيم له علاقة مباشرة بالثقافة البيعية التي يعيش فيها الفرد وبالتالي علاقة الفرد بالجماعة المرجعية.

ج -المدرسة:

تعتبر المدرسة من المؤسسات الاجتماعية التنشئية التكوينية، حيث تقوم بمهام تربية وتعليمية فهي تضمن انتقال الثقافة الاجتماعية من جيل إلى جيل آخر، وتحفظ القيم والثقافة والتراث الوطني وبالتالي فهي مؤسسة تهدف إلى غرس القيم بأصنافها الدينية، السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، الأخلاقية... إلخ في شخصية الفرد وهنا يقول الفرنسي بيير بورديو

(2) - محمود سليمان العميان، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط1، الأردن، دار وائل للنشر، 2002، ص100.

" إن الوسط المدرسي هو وسط اجتماعي ثقافي" (2) وهي بذلك تمثل أهم الوسائط التربوية التي تعمل على إكساب الطفل العديد من المعارف العقلية والمهارات الحركية وتدعيم الكثير من المعتقدات والاتجاهات والقيم التي اكتسبها في الأسرة من خلال تلقينه التراث الثقافي لمجتمعه لكل معتقداته ومعاييره وقيمه، لكي يكون الطفل في النهاية متكيف مع مختلف التطورات والتغيرات المجتمعية، فهي إذن القناة التي عن طريقها نمرر الثقافة وما تحتويه من قيم اجتماعية ودينية ووطنية... إلى الفرد فالمدرسة لها حيويتها في إثارة الفكرة وثباتها واختزان صورة حية عنها وتكوين اتجاهات نحوها. (3)

ولا ننسى في هذا السياق دور كل من المعلم والمنهاج التربوي والنشاطات التربوية في بناء شخصيته الناشئة، ويعد المعلم من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية لما للمدرس من تأثير مهم في التنشئة الاجتماعية والسياسية نتيجة لدوره الخاص في المجتمع، واتصاله المباشر بالتلاميذ خلال سنوات تكوينهم لأن المعلم يمثل بالنسبة للتلميذ النموذج السلطوي الأول داخل المدرسة فيأخذ التلميذ سلوكيات وأفعال معلمه، وبمرور الزمن تتبلور لديه قيم معينة، والملاحظ عن الدراسات التي تطرقت لموضوع التنشئة الاجتماعية أن المدرسة هي القوة الأولى التي تؤثر في الفرد على حساب المؤسسات الأخرى كالأسرة، المجتمع، وسائل الإعلام... الخ.

وينبغي تنمية قدرات التلميذ من أجل خدمة المجتمع وتحقيق أهدافه من خلال المدرسة بمعنى أن المدرسة تهدف إلى تحديد أطفالنا وتنمية إبداعهم وتمكينهم من لعب الدور الذي ينتظرهم في التقدم بوطنهم (1) ومن ثم فإن المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية التي من خلالها تتكون القيم وتنمو مع مختلف المراحل العمرية للتلميذ.

د- وسائل الإعلام:

وعلى غرار مصادر القيم التي سبق ذكرها نجد مصادر أخرى لا تقل أهمية منها، وهي وسائل الإعلام بأنواعها وأصنافها فهي تساهم في توجيه وبلورة الوعي القومي فهي تساهم بطريقة مباشرة وغير مباشرة في غرس وخلق مختلف القيم ومن الوسائل الإعلامية الحديثة

(2) - شبل بدران، حسن البلاوي، علم اجتماع التربية المعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997، ص133.

(3) - رجب أحمد الكلزة وآخرون، المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، ط3، دار المعارف الإسكندرية، 2002، ص55

(1) - فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دار المعلم للملايين، بيروت، لبنان، 1971، ص11.

التي أصبحت تؤثر في السلوك الفردي للمجتمع (التلفزيون، المجلات، الجرائد، كل ما هو مكتوب أو مسموع كالإذاعة...)، تقوم وسائل الإعلام بنشر المعلومات المتنوعة في كافة المجالات التي تناسب كل الاتجاهات والأفكار، وكذلك إشباع الحاجات النفسية لدى الفرد مثل الحاجة إلى المعرفة والمعلومة الجديدة، والتسلية، والأخبار والثقافة العامة، ودعم الاتجاهات النفسية وتعزيز القيم والمعتقدات أو تعديلها والتوافق مع المواقف الجديدة.⁽²⁾ ويأتي في مقدمة وسائل الإعلام التلفزيون، فهو يقدم المعارف والأفكار والمعلومات من خلال الصورة والصوت، وبالتالي يخاطب السمع والبصر لأنه وسيلة جامعة لخصائص الإعلام المرئي والمسموع، وهذا ما جعله يمارس تأثيرا كبيرا على حياة الأفراد فنجد من المعلومات والأفكار والمعارف والمهارات نحصل عليها عن طريق %حوالي 81 البصر⁽¹⁾ وإن التلفزيون قد قفز إلى مرتبة المؤثر الأول في حياة الطفل الثقافية والسياسية والاجتماعية في الوطن العربي خاصة منها الجزائر والمجتمع الأوربي عامة، حيث بدأت قدرة هذا الجهاز على الاستحواذ على عقول وخيال الأطفال تتعاظم بوتيرة عالية ولعبت دورا مهما في تنشئة الأطفال.⁽²⁾

وإن امتلاك وسائل الإعلام القدرة على استيلاء عقول الناس والتأثير الكبير في آرائهم إزاء القضايا المهمة أدى إلى تشكل قيم لدى الفرد خاصة الأطفال منهم لأنهم يتقبلون المادة الإعلامية بسهولة ودون عناء ومن ثم خلق ثقافة معينة، وكان - - - أساسيات مصادر القيم لأن الضغوط تتوالى من أجل فرض أسس ثقافية نمطية تستغل فيها دعاوي الديمقراطية والمشاركة والكاشفة وحقوق الإنسان... إلخ، إلى غير ذلك من العناصر التي يمكن أن تشكل قواعد صالحة للتطوير والتحرير لو أنها صيغت في إطار المنظومة الثقافية الوطنية بينما تعمل أدوات الاتصال والمعلومات جاهدة من أجل غرس قيم معينة وتمجيد ما يعتبر ثقافة عالمية جديرة بالاعتبار⁽³⁾ وأن محاربة التسيب الثقافي والتطبيع

(2) - سهير كامل أحمد، شحاتة سليمان أحمد، تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2002، ص36.

(3) - خيرى خليل الجميلي، الاتصال ووسائله في المجتمع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997، ص55.

(4) - نورة بن بوزيد، الطفل والتفاعل مع برامج البرابول، رسالة ماجستير، معهد علوم الاتصال والإعلام، جامعة الجزائر، 1994، ص48.

(3) - حيدر إبراهيم وآخرون، العولمة والتحويلات المجتمعية في الوطن العربي، ط1، الجمعية العربية لعلم الاجتماع، مركز البحوث العربية، مكتبة مدبولي، مصر، 1999، ص93.

الذين ساهما في غرس احتقار اللغة العربية والقيم القومية في أمخاخ كثير من الجزائريين واجب⁽⁴⁾ وأخيرا فإن وسائل الإعلام بأصنافها إحدى مصادر القيم التي يكتسبها الفرد، ولوسائل الإعلام القدرة على تغيير أو تعديل أو إبقاء القيم على حالها.

3- تصنيف القيم:

إن من أهم التوجهات التي ظهرت في مجال دراسة القيم، ذلك التوجه الذي يعمل على ترتيبها وتصنيفها في أنماط وفق بعض المقاييس، ويعتقد أصحاب هذا التوجه أن تصنيف القيم ألزم للزوميات لدراستها والكشف عن طبيعتها، وهناك صعوبة في تصنيف وترتيب القيم، وذلك يعود إلى عدم وجود تعريف واضح ودقيق لمفهوم القيم بالدرجة الأولى، وثانيها أن القيم مشتركة بين أفراد الجماعة أو المجتمع للحكم على ما هو جيد أو رديئ أو مرغوب فيه وتحديد النسبة للأشياء المختلفة أو المواقف

أو الأفراد⁽¹⁾ وتصنف القيم على أساس عدة نقاط منها المحتوى والأهمية والأسبقية بالنسبة للأفراد والجماعات، فهناك من الأفراد الذي يحتل في نفسه قيمة العلم والمعرفة المرتبة الأولى، بمعنى تأتي في قمة الهرم ولديه قيم أخرى ضمن منظومته القيمية مثل قيمة المال والأسرة والدين، وتكون هذه القيم مختلفة الترتيب والتي تطبع شخصية الفرد بطابع خاص وقد أسفرت الأبحاث التي تناولت منظومات القيم بالتدريس والتحليل خاصة في مجال علم النفس الاجتماعي على وضع العديد من التصنيفات للقيم ولعل أهمها تصنيف موريس

morris وتصنيف موريس **dood** وتصنيف **allbort** وتصنيف ألبرت **white** وايت وتصنيف سبرنجر...إلخ.

لتصنيف القيم حيث يتضمن هذا **white** وفي هذا الصدد سوف نتطرق إلى منظومة وايت التصنيف ثمانية أنماط (مجموعات) متجانسة من القيم وكان التصنيف حسب بعض التعديلات:

1-مجموعة القيم الاجتماعية: وحدة الجماعة، التواضع، التسامح، حب الناس، حب

الأسرة، التعاون، الصداقة...

(4) حيدر إبراهيم المرجع نفسه، ص193.

(1) -سميرة أحمد السيد، مصطلحات علم الاجتماع، ط1، مكتبة الشفري، السعودية، 1997، ص183.

2-مجموعة القيم الأخلاقية: مثل الصدق، العدالة، الطاعة، الدين، ويتجلى من خلال ميل الفرد إلى كل ما يتصف بالنبيل والأخلاق الحميدة.

1- **مجموعة القيم القومية الوطنية:** مثل الانتماء إلى الوطن، والشعور بالوطنية، والمواطنة وحرية الوطن، واستقلاله، وحدة الأقطار، الرموز الوطنية، الهوية الوطنية، وكل ما يعبر عن الوطن.

2- **مجموعة القيم الجسمانية:** النظافة، الرفاهية، الصحة وسلامة الجسم، الراحة، الطعام، النشاط.

3- **مجموعة القيم الترويحية:** مثل التسلية، اللعب، الإثارة، الجمال، النزهة...

4- **مجموعة قيم تكامل الشخصية:** مثل التكيف، السعادة، التحصيل والنجاح، التقدير، اعتبار الذات، السيطرة، القوة، التصميم وعدم القلق الضار.

5- **مجموعة القيم المعرفية:** العلم والمعرفة، الذكاء والثقافة⁽¹⁾

6- **مجموعة القيم العملية:** مثل القيمة الاقتصادية في المجتمع، وتعتبر هذه القيم عن ميل الفرد واهتمامه بكل ما هو نافع ومفيد من أجل الحصول على الثروة والمنفعة، ولهذا السبب يتخذ الفرد من عالمه المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وتغلب على أصحاب هذه القيم الطابع النفعي، فيسعى الفرد إلى الاستهلاك والإنتاج والتسويق واستثمار الأموال ويتميز عادة بالعمل والنشاط ويكونون والأعمال⁽²⁾.

أما سبرنجر فقد قدم تصنيفا للقيم على أساس المحتوى (المضمون) وكان التصنيف كما يلي:

1- **القيمة النظرية أو العملية:** يميل الفرد لاكتشاف الحقائق حيث يوازن بين الأشياء من حوله على أساس ماهيتها ويسعى وراء القوانين بقصد معرفتها.

2- **القيمة الاقتصادية:** كيفية الحصول على الثروة فهم أناس ماديون بالدرجة الأولى.

(1) - محمد الدريج، المرجع سابق، ص158.

(2) - بشير معمرية، المرجع سابق، ص13.

3- القيمة السياسية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله للسيطرة والقوة والتحكم في الأشياء والأشخاص أو إدارة المؤسسات وتحمل المسؤوليات التنظيمية والتسيير والتوجه والأمر والنهي.

4- القيمة الاجتماعية: وهي الاتجاه نحو مساعدة الغير وعادة ما يمتاز من تطغى لديه هذه القيمة بالعطف والحنان والإيثار وخدمة الغير.

5- القيمة الجمالية: فيقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق والانسجام والتناغم (في الحركة أو في الشكل أو في الأصوات في الطبيعة أو في الإنتاج البشري...)

6- القيمة الدينية: تعني هذه القيمة ميل الفرد الشديد إلى معرفة حقيقة ما وراء الطبيعة ومعرفة أصل الإنسان وخالقه ومصيره، ويؤمن بوجود قوة عظيمة تسيطر وتتحكم في العالم وتوجهه فيسعى باستمرار إلى معرفتها أو إلى الارتباط بها والتقرب منها.⁽¹⁾

والذي يصنف **springer** ولقد وضع ألبرت مقياسا (سلما) استلهمه من تصنيف **سبرنجر** البشر إلى ستة أنماط (النظري، الاقتصادي، السياسي، الاجتماعي، الجمالي، الديني) حيث انتقده ألبرت مشيرا أن هناك نقاط ضعف في مقياسه (سلمه) منها:

1-التصنيف قد أهمل القيم الحسية حيث لم يذكر مدى صعوبة النتحة عند الدراغمتين،
(غياب القيم عند النفعيين).

2-صعوبة تطبيق التصنيف على جميع الأفراد. كما أن هناك تصنيفات أخرى قام بها الباحث **ريتشر** وكان التصنيف وفق عدة منظورات (مجال القيمة وموضوع القيمة ووفق مجموعة من المعايير) والجدول التالي يوضح ذلك ولكن باختصار:

(1) - محمد الدريج، المرجع سابق، ص158.

تصنيف ريتشر لمنظومة القيم

المنظورات الترتيب	مجال القيمة	موضوع القيمة	وفقا لمجموعة من المعايير
1-	القيمة الشئبية	قيمة أخلاقية مثل: الصدق والخير	معيار الذاتية والموضوعية
2-	القيمة البيئية كالحفاظ على البيئة والنظافة	قيمة اقتصادية مثل: المنفعة	معيار العمومية والخصوصية
3-	القيم الذاتية كالشجاعة والذكاء	قيمة جمالية وتحددها طبيعة العلاقات الاجتماعية	النهائية والوسيطية
4-	القيم الجماعية كالعلاقات الاجتماعية ونوعيتها	قيم سياسية كالسلطة والحرية	معيار المضمون
5-	القيم المجتمعية كالمساواة والواجبات	قيم دينية كالحق والخير	العلاقة بين مختص القيمة والمستفيد منها
6-	-	قيم العقل كحب المعرفة والعلم	-
7-	-	قيم عاطفية كالعلاقات بين الجنسين - الحب -	-
8-	-	قيم بدنية - النواحي الجسمية -	-
9-	-	قيم مهنية - كل ما تحت " المهنة - (*) عبد الرزاق عريف، المرجع السابق ص 37-40.	-
10-	-	قيم - - - - يمس مستقبل الأفراد والمجتمع	-

خصائص القيم:

من خلال ما سبق فإن التعرض لدراسة خصائص القيم كأحد المفاهيم المنظمة لحياة وسلوك أفراد المجتمع من الأهمية العلمية لفهم طبيعة المجتمع ومن ثم السبيل إلى تنمية هذه القيم لدى الأفراد والآن يمكن اختزال أهم خصائص القيم فيما يلي من نقاط:

1- إن القيمة ميزة من ميزات الموجودات، أشياء أو أفكار أو أشخاص ومهما امتلكت هذه الموجودات هذه الميزة أو ميزة ما إلا وتصبح مرغوبة فيها من طرف الأشخاص والجماعات.

2- إن القيمة تمنح نظاما واتساقا للوجود كما تعطيها معنى ولذلك فإن القيمة بالنسبة لمحتضنها لا بد أن تحقق مثل " قصيدة شعرية" رائعة أو قطعة موسيقية جميلة، والذي يتصور الفرد، يستحق في نظره أن يظهر للوجود ويتحقق.

3- للقيمة أيضا جانب مثالي أو متعالى وهنا يعني ارتباطها الشديد بالمثل العليا حيث هذه الأخيرة تحتوي على العديد من القيم كالأخلاق، الخير، العدل، التواضع، الحب، الحرية...

4- للقيمة أيضا بعد واقعي وموضوعي، على أن ما ينبغي أن نؤكد عليه بهذا الخصوص هو عدم وجود مستوى واحد من مستويات الواقع، بمعنى أن الإنسان يختلف في مستويات كثيرة.

5- إن لكل قيمة ضدها، بمعنى أن القيم يتجاذبها قطبان (سلبى وإيجابى).

6- في بعض الحالات وأكثرها تكون القيم المراجع أو مرتكزات للسلوك وللمعايير وللمؤسسات، فقيمة العدالة مثلا يقيم لها العديد من المؤسسات واللوائح والتنظيمات للحرص على نشرها وتطبيقها.

7- القيم ليست مطلقة فهي نسبية أي من حيث ارتباطها بالمكان والزمان ومن حيث ارتباطها بالنموذج المجتمعي المنشود، فلكل عصر قيمه ولكل بلد قيمه.

8- لكل شخص ولكل جماعة منظومة من القيم الخاصة وتكون متوازنة في الكثير من الأحيان كالإرث التاريخي للمجتمع الذي يشكل الروافد الأساسية لتشكيل نسق القيم.

9- تترجم القيم في بعض الحالات إلى قوانين وتشريعات مثل: قيمة العدالة، قيمة الصحة، قيمة المعرفة، قيمة الأسرة وقيمة التعاون.(1)

6- أهمية القيم:

للقيمة أهمية بالغة في حياة المجتمعات وفي جميع المراحل التاريخية فالمتتبع للتاريخ يجد أهمية القيم في تكوين وبلورة الشخصية الوطنية والمساهمة في قيام الحضارات القديمة والحديثة أيضاً، ولا يمكن الاستغناء عنها ما دامت إلزامية في المجتمع وعليه فهناك أهمية للقيم نذكر منها ما يلي:

- القيم ضرورية لأنها تمنح الأشياء طعمها وتمكن من البحث المستمر عن معنى الحياة وتحقيق مثال المجتمع ونموذج الإنسان واكتمال شخصيته واندماجها في المجتمع.(2)
- إن الدراسات والتجارب العلمية سواء في السوسولوجيا أو السيكولوجيا حول القيم في تكوين الاتجاه الإنساني وتوجيه سلوكنا، توضح مدى أهمية القيم في تكوين الاتجاه الإنساني وتوجيه سلوكه، مثال: قيمة الوقت عند الإنسان الياباني هي قيمة عظمى بالنسبة له لا يمكن أن يتخلى عنها في كل زمان ومكان لما لها من تأثير على حياته اليومية بينما في المقابل هناك من لا يرى قيمة الوقت كما يراها الإنسان الياباني.
- تمثل القيم عامل من عوامل التأثير في الأفكار والاختيارات والسلوكات ومن خلالها يسعى الأشخاص لبلوغ الأهداف والغايات، إذن القيم مكون نفسي (تشكيلية وجدانية) وهكذا تتحول القيم إلى دافع يسعى من خلاله الفرد إلى تحقيق غاية نبيلة.
- تحدد السلوك المقبول والمرفوض والصواب والخطأ وتتصف القيم بثبات نسبي كبير.(1)
- تمثل القيم الجسور التي تمكن التكوينات المختلفة للمجتمع من الالتقاء مع بعضها البعض، التقاء قيم معبرة عن الذوات، إنها الإطار الذي يتحقق في داخله الاندماج المجتمعي بالمقدار الذي تدعوا إليه منظومة القيم بين الفئات، الاحتمالية ذات، الثقة، الفرعية.

(1) - محمد الدريج، المرجع السابق، ص 155 - 156.

(2) - خليل عبد الرحمان المعاينة، علم النفس الاجتماعي، ط1، دار الفكر للطباعة، الأردن، 2000، ص188.

(1) - محمد قاسم القربوتي، السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، ط4، دار الشروق للنشر والتوزيع، دمشق، 2003، ص157.

- تساعد الفرد على تحمل المسؤولية اتجاه حياته ليكون قادرا على تفهم كيانه الشخصي والتمعن في قضايا الحياة التي تهمة وتؤدي بالإحساس بالرضا.
- تهيئ الأساس للعمل الفردي والجماعي الموحد.

7- صراع القيم:

إن التعدد الفرعي للقيم السائدة في المجتمع يؤدي إلى حالة من الصراع القيمي، وذلك من خلال التغيير في القيم الذي سببه عدم التنظيم الكامل فيها، ينتج عن ذلك صراع بين المنظومة القيمية لدى الفرد، وهو يعني عدم الاتساق والانسجام داخل نسق القيم، أي هناك اختلاف وتعارض بين القيم وبالتالي يحدث تغيير على مستوى السلوك الفردي، فمثلا القيم التي يحملها الأجداد والآباء تختلف عن القيم التي يحملها الأبناء، بكل بساطة لأن هذا الاختلاف في القيم سببه أن جيل الأجداد والآباء غير جيل الأبناء، فهذا الأخير تأثر بوسائل عدة منها وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة والمرئية، الكتب، المجلات، الاختلاط... إلخ، وكذلك في الواقع أن النظرة إلى الأشياء وتقويمها يؤدي إلى صراع قيمي لدى الأفراد، فنظرة الطبيب ورجل الدين والعالم والجاهل والرفيع والوضيع تختلف عن بعضها البعض لأنه يدل على ترتيب خاص للقيم في سلمها عند كل منهم، لكن هذا لا يعني أن القيم لا تبقى داخل النسق القيمي دائما منسجمة ومتعايشة في سلام، ذلك أنه كثيرا ما يحدث صراع بين قيمتين متعارضتين أو أكثر داخل الفرد الواحد، فقد تتصارع على سبيل المثال قيمة الكرم وقيمة حب المال (البخيل) وفي الأخير تكون الغلبة لإحدى القيمتين، فعندما تتغير القيم أو المثل العليا على المستوى الاجتماعي العام فكثيرا ما ينعكس ذلك على سلم القيم لدى الشخص فبعد ترتيب قيمه بعد فترة تردد وصراع، قد تطول أو تقصر، فتسيطر من جديد إحدى القيم ومثل ذلك يحدث في المجتمعات.⁽¹⁾

وإن للأدوار في المجتمع تأثير على القيم، ويتضح ذلك من خلال أن الفرد يقوم بدورين أو أكثر في المجتمع، مما ينعكس على الشخصية ويخلق الكثير من المشكلات، و مثال على ذلك:

(1) محمد الدريج، المرجع السابق، 157.

- رجل الشرطة الذي عليه أن يحفظ الأمن وأن يقبض على شقيقه المجرم، ومن الطبيعي أن سنة الحياة تحتوي على الاختلاف والتباين والتضاد والتدافع بين الأفراد وحركاتهم وأهدافهم، وتختلف هذه الطبيعة من إنسان لآخر ومن مجتمع لآخر، ومن بيئة إلى أخرى، ما يؤدي إلى حدوث صراع بين الطبقات الاجتماعية، وبالتالي هناك أزمة اجتماعية تعرف بالصراع القيمي، فكل فرد يسعى إلى تحقيق قيمه في الواقع.

- وصراع القيم أيضا سببه أن القيم يتجاذبها قطبان، قطب إيجابي، وقطب سلبي مما يجعلنا نعتقد القطب الايجابي هو الذي وحده يشكل القيمة، في حين يمثل القطب السلبي ما يمكن أن نسميه " عكس القيمة، القيمة المضادة".(2)

ويرى محمد عبد الجبار الشبوط، أن المنتبغ للصيرورة التاريخية الاجتماعية الثقافية وحتى الطبيعية والجغرافية، أن الهوية والقيم تتفاعل من خلال الهويات الفرعية او تولد من خلال هذا التفاعل منظومة قيم جديدة مشتركة عابرة للحدود الأثنية بدون أن تلغى الأثنيات، ويتداخل مع هذا التفاعل الداخلي بين الفئات تفاعل خارجي بينها وبين العالم، حيث يصعب الحديث عن المجتمعات المنقطعة بالكامل عن غيرها، حيث نعلم أنه باستثناء حالات محددة فإن البشرية خاصة في العالم القديم، كانت في حالة تفاعل مستمر فيما بين فئاتها المختلفة ويؤدي هذا التفاعل إلى سلسلة من التداعيات تنتهي باختراق قيم جديدة منظومات القيم المشتركة أو الفرعية في المجتمع المعطى.

- ويلعب الغزو العسكري والتجارة والترجمة والتبادل السياحي والثقافي وحتى العلاقات على المستوى الشخصي، ووسائل الاتصال، والعولمة، والاحتكاك... إلخ، دورا أساسيا في توليد صراع القيم.

وكما يمكن أن يظهر الصراع القيمي في عملية الهجرة (الداخلية أو الخارجية)، حيث نلمس

صراع القيم عند انتقال الفرد إلى مجتمع أجنبي يخالفه العادات والتقاليد... إلخ، واندماج الفرد في ثقافة غير الثقافة الأصلية وذلك ما ينتج عنه صراع القيم وبحدة، ويظهر ذلك حتى من خلال اللغة واللباس والحركات والسلوكيات.(1)

(2) محمد الدريج، نفس المرجع، ص155.
(1) السيد الشحات أحمد حسن، الصراع القيمي لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987، ص104.

ومن دون شعور يصبح الأفراد يمارسون هذه القيم الدخيلة على شخصياتهم مما يولد سلوكيات خطيرة، مثل التطرف والعزلة والشتم و...إلخ.

وأن هناك ضغوطات هادفة إلى امتصاص الصفات والمميزات، والقيم الثقافية عند المهاجرين وجعلهم يتخلون عنها لصالح مميزات وقيم وصفات المجتمع المضيف، قد تؤدي بالمهاجرين إلى الشعور، والدونية والإحباط، وفي بعض الحالات تؤدي إلى السلوك العنفي والعدواني.⁽²⁾

8. قياس القيم:

لقد أسفرت الأبحاث التي تناولت منظومات القيم بالدراسة والتحليل وخاصة في مجال علم النفس الاجتماعي، على وضع العديد من المقاييس التي نستخدمها في قياس القيم، ويمكن تصنيف الأدوات المستخدمة في قياس القيم إلى مجموعتين:

1. مجموعة أدوات جمع البيانات المألوفة والمتاحة في البحوث الاجتماعية مثل: الاستبيان، والاستخبار، وتحليل المضمون.

2. عدد من المقاييس التي صممت خصيصا لقياس القيم كاختبار " فرنون وألبورت" و "جاندر لاندزي" فقد أعد هذا الاختبار **جوردين ألبورت** وفليب فرنون **جاندر لاندزي**، وهو من أشهر الاختبارات لقياس القيم، ويستند الاختبار إلى إطار نظري وضعه " سبرانجر"، وميز فيه بين أنماط ستة من القيم، وهذه الأنماط الستة هي:

- القيمة النظرية.

- القيمة الاقتصادية.

- القيمة الجمالية.

- القيمة الاجتماعية.

- القيمة السياسية.

- القيمة الدينية.

(2) غسان منير حمزة سنو، علي أحمد الطراح، الهويات الوطنية والمجتمع العالمي والاعلام، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2002، ص123.

ويتكون مقياس من قسمين: القسم الأول به ثلاثين (30) فقرة، وكل فقرة تتضمن نشاطين تفصيليين، حيث يشير كل نشاط إلى قيمة معينة من القيم الستة، وعلى المفحوص أن يختار واحدا من النشاطين يفضله نسبيا عن الآخر، أما القسم الثاني (15) فقرة تحتوي على أربعة (4) اختيارات يقوم المفحوص بترتيبها حسب تفضيله هو، وكل فقرة تشير إلى قيمة معينة من القيم الستة، وتصحح الإجابات التي يدلي بها المفحوص حسب مفتاح تصحيح معد لذلك، بحيث يحصل على درجة لكل قيمة من القيم الستة.

وإضافة إلى المجموعتين السابقتين في قياس القيم، يرى بعض المهتمين بمجال القيم، وقياساتها أن هناك وسائل وطرق أخرى يمكن أن نقيس بها القيم أهمها:

1. المقابلة الشخصية: ويكون ذلك عبر مجموعة من الأسئلة، أو وحدات الحديث الموجهة، حسب خطة محددة للحصول على معلومات من الطرف الآخر، ويمكن استخدام هذه الطريقة بصورة مختلفة منها:

وفيها يقدم للمبحوثين the open ended story. **القصص ذات النهاية المفتوحة:** قصصا تعالج مشكلات اجتماعية في حياتهم ويطلب منهم استكمالها، ووضع نهاية لها، وي طرح تحتها مجموعة من التساؤلات، ويطلب منهم الإجابة عليها.

: توضح الصورة مشكلة اجتماعية، وي طرح the problem picture **ب. الصورة المشكلة:** تحتها مجموعة من أسئلة يطلب من المبحوثين الإجابة عنها.

2. الملاحظة المنظمة:

ملاحظة الأنشطة السلوكية للفرد في المواقف المختلفة، وتسجيل وتحليل هذه النشاطات، واستنتاج القيم التي وجهت سلوكه في هذه المواقف، وملاحظة السلوك تتم بواسطة ملاحظ خارجي.

3. تحليل المضمون:

ويعد تحليل المضمون من الأساليب التي تستخدم في البحوث الاجتماعية بصفة عامة، وفي معرفة الاتجاهات والقيم والأنماط الثقافية لأفراد، ويستخدم هذا الأسلوب في الكشف عن القيم، من خلال تحليل مضمون الرسالة سواء كانت مسموعة أو مقروءة، أو مرئية.

ولا يكتمل إلا بخطوتين ضروريتين تسبقان عملية القياس الفعلية وهما: ثبات المقياس وصدق المقياس، ويقصد بثبات المقياس التطابق بين نتائجها في المرات المتعددة التي تطبق فيها، فلو طبق المقياس اليوم أو الأسبوع القادم، فسوف يقترب في نتائجه في المرة الأولى وهناك عدة طرق في قياس الثبات:

1. طريقة التجزئة النصفية:

قسمت المقاييس إلى جزئين متناظرين، ثم حساب معامل الارتباط بين هاذين القسمين.

2. طريقة إعادة الاختبار:

إعادة تطبيق المقاييس على نفس مجموعة الأفراد، بعد فترة لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد عن شهرين، ثم مقارنة إجابات المرتين ومعرفة معامل الثبات من خلال حساب نسبة الاتفاق.

3. طريقة المقاييس المتكافئة:

وضع صورتين متكافئتين من المقياس، ثم يحسب معامل ارتباط الصورتين بعد تطبيقها على نفس الأفراد.

4. طريقة تحليل التباين:

تعتمد على تحليل تباين بنود المقياس وأسئلته، أما صدق المقياس فيعني أن يقيس المقياس ما وضع لقياسه، وهو أنواع: الصدق [الظاهري، المضمون، التنبؤ، التلازمي، التجريبي، صدق المفهوم، التطابقي، العاملي]. ويكون الاختيار صادقا إلى الحد الذي يقيس السمة، أو الخاصية التي أعد لقياسها، وعدم تأثره بالمتغيرات الأخرى، الصدق هو:

✓ مدى تأدية الاختيار للغرض الذي وضع من أجله.

✓ الدقة التي يقيس بها الاختيار ما وضع لقياسه.

✓ قياس الاختيار فعلا على ما وضع لقياسه. (1)

(1) عبد الرزاق عريف، المرجع السابق، ص41-44.
(2) خليل عبد الرحمان المعاينة، المرجع السابق، ص193.

9. التمييز بين القيم والاتجاهات:

يمكن تحديد طبيعة التداخل بين القيم والاتجاهات بما يلي:

- كلاهما من موجبات السلوك.
- كلاهما مفهومان مكتسبان.
- كلاهما قابل للتعديل والقياس.
- يتكون كل منهما من ثلاثة أبعاد معرفية ووجدانية وسلوكية.
- كلاهما يدخل في تشكيل المعتقدات.

أما أوجه الاختلاف بينهما:

- القيمة أكثر ديمومة وثباتا من الاتجاه.
- القيمة تعتبر أساسا للاتجاه.
- تكون القيمة مغلقة بدرجة أكثر من الاتجاه.
- القيم توجه السلوك بدرجة أعلى من الاتجاهات.
- غالبا ما تكون القيم ذات طابع اجتماعي بدرجة أكبر من الاتجاه(2)

ثانيا: القيم الوطنية:

1. مفهوم القيم الوطنية:

إنه من البديهي أن كل الأنظمة التربوية الوطنية تركز بدرجات متفاوتة، على تزويد النشء لديها بتوجهات، وقيم أساسية في المجالات التربوية، والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، ومن هنا جاء موضوع القيم الوطنية والسياسية، حيث تنتهج النظم التربوية، أساليب عدة على مختلف أشكالها من أجل غرس القيم والتوجهات، والمبادئ لدى مواطنيها، لخلق نوع من الاستمرارية والاستقرار وما دام أن فترة الطفولة هي أهم فترة تتم بها عملية التنشئة التربوية، والوطنية والسياسية، فإن أهم وسيلة من وسائل المدرسة لغرس القيم الوطنية لدى الأطفال، هو المنهاج الذي يعزز القيم الوطنية والثقافية.

والقيم الوطنية وما تحمله من ثوابت الأمة من اللغة والدين ووحدة الوطن والعلم الوطني والحدود الجغرافية، والخريطة السياسية وحب الوطن، والوطنية، والمواطنة، وحقوق الإنسان، والديمقراطية... إلخ، فإن الحكومات تعمل جاهدة لتكريس هذه القيم لدى أفرادها، وتنميتها بثتى الوسائل، وفي هذا الصدد قال رئيس الحكومة الجزائري في الذكرى التي صادفت اليوم الوطني للشهيد " لا بد من ترسيخ الوطنية وحب الوطن في نفوس أبنائنا للمحافظة على الوطن الجزائري ".⁽¹⁾

كما تتجلى واضحا القيم الوطنية، فيما أصدرته وزارة التربية الوطنية تعليمة مؤرخة في 2007.11.24 موجهة لجميع مدراء التربية، تدعوهم فيها إلى إلزامية تزويد جميع الأقسام الدراسية بالعلم الوطني حسب المقاييس المحددة، على أن يوضع في الزاوية الأمامية للقسم، باعتباره رمزا وطنيا، كما ألزمت ذات التعليمة مدراء المؤسسات التربوية لمختلف الأطوار، بتحفيز التلاميذ على حفظ النشيد الوطني، وبينت تعليمة وزير التربية، طريقة تحية العلم، التي حددها في الانضباط والاعتدال عند رفع وخفض العلم الوطني، مع الحفاظ المتقن للنشيد الوطني، ومما سبق نصل إلى خلاصة مفادها أن القيم الوطنية تعكس الشعور بالهوية الوطنية، وتنمية فهم أفضل للنظام السياسي وخلق الولاء، والانتماء للوطن وللنظام

(1) مقابلة مع رئيس الحكومة عبد العزيز بلخادم، نشرة الأخبار التلفزيون الجزائري القناة الأرضية، يوم 2007/02/18. على الساعة الثامنة وعشر دقائق مساء.

السياسي، وعليه فالقيم الوطنية تحمل في طياتها مجموعة من القيم المتعلقة بالوطن وثوابته الأساسية، ذلك ما يحفظ الكيان السياسي للدولة، والانتماء الأثني أو الثقافي لسكانها. ويرى بعض المحللين أن الوطنية ركيزة أساسية ووجهة اجتماعية وكيانا محصنا من كل المحاولات الزائفة لتبديد أو اصر التلاحم بين أفراد المجتمع الواحد، وكانت الوطنية إحدى القيم التي صانت الشخصية الوطنية الجزائرية عبر التاريخ، خاصة إبان الاحتلال الفرنسي وصونها من الذوبان في ثقافات أخرى، كما قال عبد الحميد بن باديس: "الإسلام ديننا والعربية لغتنا والجزائر وطننا".

والقيم الوطنية تجسد في الواقع العديد من القيم و الاتجاهات كالوطنية التي تعني حب الفرد و إخلاصه للوطن، والانتماء إلى الأرض و الناس والعادات والتقاليد والفخر بالتاريخ والتفاني في خدمة الوطن، والتضحية... إلخ، والمواطنة التي تشمل الانتماء إلى الوطن وتمنح الفرد صفة المواطن، حيث له حقوق وعليه واجبات ينبغي احترامها في كل الظروف والأحوال.

2. نماذج من القيم الوطنية:

أ. الديمقراطية:

تعني حكم الشعب حيث يمارس فيها المواطنون الحكم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، أي كيف يكون الأفراد مواطنون لا رعايا، ولتحقيق ذلك لا بد من تمكين الفرد من تعزيز فاعليته ومشاركته في الشأن العام، والديمقراطية في عصرنا الحالي نموذج ومنهج تفرضه ضرورات التعايش السلمي بين الأفراد والجماعات، وليست عقيدة أو إيديولوجيا، بل منهج لاتخاذ القرارات العامة، وفق أسلوب الحوار والشراكة مع الآخرين، ويذهب فؤاد الصلاحي من خلال دراسته التي اعتمدت على القراءة التحليلية لعينة مكونة من ثلاث مقررات دراسية يمنية حيث يقول: "الجدير بالذكر أنه رغم كثرة استخدام وترديد مفهوم الديمقراطية حتى أصبح يفهم بأكثر من معنى إلا أن هناك ثلاث صفات أساسية لا يمكن أن توجد الديمقراطية دونها وهي:

- الاعتراف بالحقوق السياسية.

- المواطنة المتساوية، وهنا يكون سيادة القانون كقاعدة أساسية لتحقيق المساواة في الحقوق والواجبات بين أفراد المجتمع.
- الصفة التمثيلية: وتعني التداول السلمي للسلطة عن طريق الانتخاب لتجسيد مبدأ الشعب مصدر السلطة، وحق المجتمع في انتخاب ممثليه في البرلمان والمجالس المحلية⁽¹⁾، وبالتالي إذا تحققت هذه الصفات الأساسية في الواقع أدى ذلك إلى الدفاع عن الحقوق، وإثبات الذات، وبالتالي تصبح الديمقراطية قيمة وطنية هدفها النظام العام، وتحقيق فكرة الحق والعدل والمساواة للجميع، وبذلك تكون الاختلافات والتباينات في المصالح بعيدة عن لغة العنف من خلال مراقبة السلطة.

وعلى هذا الأساس تستهدف التربية في المجتمع الديمقراطي تحقيق القيم والمبادئ والأفكار التي يتضمنها الإطار الأيديولوجي الديمقراطي للمجتمع عن طريق غرسها في الأفراد، وتشكيل اتجاهاتهم وتكوين سلوكهم على أساسها، وعن طريق تهيئة المواقف التربوية والتعليمية الصحيحة لضمان هذا التشكيل.⁽²⁾

ولعل حجر الزاوية في بناء الديمقراطية وتشبيد الدولة العصرية هو تأكيد حق المواطنة وترسيخه، وهو يعني تكفل مؤسسات الدولة بحماية الحقوق المدنية والسياسية المعترف بها للأفراد والجماعات، ومعاملتهم على قدم المساواة دون تمييز على أساس العرق أو الدين أو اللغة أو أي انتماء سياسي.⁽¹⁾ وبالتالي يعتقد كل فرد من خلال تكافؤ الفرص أن لديه حرية المشاركة في القيم التي يقرها المجتمع.⁽²⁾ وإن المبادئ التي تشكل الديمقراطية هي نفسها التي تقتضي وجود الفاعلين الاجتماعيين أنفسهم، ولن يوجد فاعلون اجتماعيون إلا إذا توافق الوعي الداخلي بالحقوق الشخصية والجماعية مع الاعتراف بتعدد المصالح والأفكار وخصوصاً تعدد الصراعات بين السادة والمسودين، وأخيراً

(1) نقلاً عن الموقع: <http://www.wfrrt.org/ced/studes/res2a.htm> يوم 2007/02/25 على الساعة 11:20.

(2) منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، ط3، دار النهضة، بيروت، 1981، ص242.

(3) العياشي عنصر، نحو علم اجتماعي نقدي، دراسات نظرية وتطبيقية، ط2، دار طلاس للنشر، الجزائر، 2003، ص174.

(4) محمد السويدي، علم الاجتماع السياسي ميدانه وقضاياها، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دس، ص171.

(5) آلان تورين، نقد الحداثة، ترجمة أنور مغيث، المجلس الأعلى للترجمة، 1997، ص419.

المشتركة المشبعة بالأفكار والقيم والعادات والمعارف... إلخ، وهو ما يمكن ترجمته على

مستوى المؤسسات السياسية بواسطة مبادئ ثلاثة هي:

- الوعي بالمواطنة والانتماء إلى مجموع قائم على الحق القانوني.

- التمثيل الاجتماعي للقادة والسياسة.

- الاعتراف بالحقوق الأساسية وأن على السلطة أن تحترمها.

ب- حقوق الإنسان:

إن حقوق الإنسان بفئاتها الخمس [المدنية، السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية] مترابطة مع بعضها البعض وغير قابلة للتجزئة وهي تكمل وتعزز بعضها البعض، فالحقوق المدنية والسياسية تمكن الأفراد من القدرة على نسل حقوقهم الاقتصادية والاجتماعية، وهنا يكمن دور الديمقراطية في احترام جميع حقوق الإنسان، وإن نشر وتعميم ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع يتحقق عن طريق التعليم والتربية، وهنا تبرز أهمية المناهج الدراسية في نشر هذه القيم، وتعتبر المناهج الدراسية إحدى القنوات الأساسية التي تنتقل الوعي القومي إلى أذهان التلاميذ، فتعرفهم وتغرس فيهم القيم والمبادئ والاتجاهات بما يتناسب وأبعاد المجتمع كالتعريف بحقوق الإنسان من تعليم وصحة وحياة كريمة وأمن فردي والمعاملة الحسنة والكرامة والعزة والمساواة في حق التمتع بحماية القانون، حرية التنقل، الإقامة، وحق المغادرة وحق الجنسية، حرية الفكر، حرية الأحزاب السياسية، والجمعيات الخيرية ذات البعد الاجتماعي والإنساني، وحق إنشاء النقابات، حق التامين، حماية الأمومة والطفولة. وعليه فالיום نجد ترديد الكثير من دول العالم مثل: الوم أ، فرنسا، ألمانيا، إنجلترا... إلخ، مفهوم حقوق الإنسان وهنا لا بد من الإشارة إلى أن حقوق الإنسان تستلهم مضمونها من الأخلاق والقيم الإنسانية والمبادئ الدينية والقوانين الطبيعية، وبالتالي أصبحت حقوق الإنسان قيمة وطنية لا مفر منها، ولقد جاء في المادة (19) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لكل شخص حق التمتع بحرية الرأي والتعبير ويشمل هذا الحق حريته في اعتناق الآراء دون مضايقة.⁽¹⁾

ج. الانتماء الوطني: يزخر الحقل النفسي الاجتماعي بالعديد من الظواهر والقضايا التي تمس الوجود الإنساني، بل وتحدد هذا الوجود ومتغيراته، وتعتبر قضية الانتماء من القضايا المحورية في واقعنا الاجتماعي، وهو من الموضوعات الهامة التي تناولتها العلوم الانسانية كعلم النفس وخاصة الانتماء للوطن فالشعور بالانتماء يؤدي دورا هاما في تحديد علاقة الأفراد بوطنهم أو مجتمعهم الذي يعيشون فيه، ويقابله الشعور بالاغتراب والعزلة والوحدة النفسية ويعني الانتماء الوطني هو شعور الفرد بكونه عضوا في مجتمع متواجد معه مقبولا

(1) علي العطار، الإنسان والبيئة، مشكلات وحلول، ط1، دار العلوم العربية للطباعة والنشر، لبنان، 2002، ص136.

في وسطه، ومستحسننا بين أفراده، يحس بالفخر والأمان فيه، يعمل من أجل خيره ونصرتة، ويعتز بولائه له، وهو سلوك الأفراد من خلال تفاعلهم بإيجابية مع قضايا مجتمعهم وإخلاصهم لقيم هذا المجتمع وتحملهم للمسؤولية فيه، والانتماء كحاجة نفسية اجتماعية يحقق للفرد عند إشباعه رغبته في التواجد مع الآخرين في رقعة جغرافية معينة يماثلهم في كثير من الخصائص كالوطن الواحد واللغة الواحدة والمصير المشترك والعادات والتقاليد المشتركة.⁽¹⁾

فالانتماء للوطن بمثابة ضمير داخلي يوجه ويرشد بحيث يعمل المواطن ما عليه على أكمل وجه، وبارتياح فهو الرقيب الداخلي في نفسه وباندفاع تلقائي دون إشراف سلطة أمره، والانتماء عمل مثل أن يكون قولاً وكلاماً، فهو سلوك يتضح في كل خطوة على طريق الوطن، وأمام ناظرية الأهداف التي تسعى البلاد لبلوغها من تطور ونماء، وصور للحياض وتحرير للمغتصب من الأرض وبلوغ أسمى المراتب ما بين الدول والأمم، وإن معرفة رموز الوطن (رايته، نشيده الوطني، عاداته، تقاليد، لغته، لباسه الشعبي، آثاره) هي بمثابة جزء من الانتماء الوطني التي عن طريقها يدرك الفرد بصورة واضحة الروابط التي تشكل الأمة ومن ثم العمل على التمسك بالوطن والاعتزاز به.⁽²⁾ وبحكم الدراسات التي تناولت موضوع الانتماء بينت أن الانتماء يعتبر أحد العوامل التي يكون من خلالها الفرد موحد بالجماعة لكونه جزءاً مقبولاً منها ويستحوذ على مكانة متميزة فيها، والانتماء ليس سلوكاً لذاته وإنما هو رباط يصل العلاقة بين الأفراد وموضوع الانتماء كالوطن، أو المجتمع أو الجماعة أو المهنة، إذن الانتماء حاجة اجتماعية تدفع الفرد إلى تكوين علاقة اجتماعية بموضوع الانتماء، وقد بين علماء النفس مثل "ماسلو" أن الانتماء حاجة نفسية أساسية لدى الإنسان وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بدافع الأمن، فكل فرد في حاجة إلى أن ينتمي إلى شخص معين أو إلى أسرة أو جماعة أو وطن ويوجد نفسه بموضوع انتمائه، ويشعر معه بالألفة والأمان.⁽¹⁾

د- الرموز الوطنية:

(1) بشير معمرية، مرجع سابق، ص 144 - 145

(2) ختام العناتي، محمد عصام طربية، المرجع السابق، ص 68 - 76.

(3) بشير معمرية، مرجع سابق، ص 145.

وهي كل ما يدل و يرمز ويشير إلى السيادة الوطنية وما تعلق بالوطن كالعلم الوطني، النشيد الوطني، اللغة، الدين، العملة، التراث... إلخ، وإن هذه المقومات الأساسية للشخصية الوطنية تجعل الفرد الجزائري يتميز عن غيره من الأفراد والمجتمعات الأخرى، وفي الوقت نفسه تكون هذه العوامل هوية الفرد وهوية المجتمع، وإن هذه الخصائص التي تميز الوطن عن غيره من الأوطان تتصف بالثبات والامتداد العميق في تاريخ الأمة لأنها راسخة طبيعياً في كينونتها وهويتها. وكذا بالاستمرار والانتقال عن طريق الإرث الاجتماعي إلى الأجيال القادمة مما يوفر لها فرص الاحتفاظ والبقاء والاستمرار.

وإن الشيء الأساسي في هذه الرموز هو الدين، فالدين الإسلامي هو القوة الخارقة التي يثق فيها الفرد الجزائري لحمايته من الذوبان في ثقافات أجنبية، وبالتالي فالدين الإسلامي عند معتنقيه ليس حالة هامشية في الحياة اليومية يمارسه الأفراد كما تمارس الأنشطة الحياتية الأخرى، بل إنه نشاط جوهري وأساس يسعى الأفراد لتمثل قيمه وأوامره ونواهيه بالمحافظة عليه ورفض ما يتعارض معه فكراً وعملاً.⁽¹⁾ فالدين يحفظ اللغة من خلال تدريسه وحفظه، والعلم الوطني يرمز للإسلام ودين الدولة، والعملة تحمل قيم الثقافة الوطنية العربية الإسلامية، والتراث يجسد حقيقة الدين الإسلامي منذ آلاف السنين والنشيد الوطني يدعو إلى حب الوطن والتضحية والدفاع عن الحق والأرض ونبذ الظلم والاستبداد، وهذا يتفق مع بيان أول نوفمبر الذي ركز على مبدأ الدين الإسلامي كإطار حضاري وهوية وطنه، كما اعتبر مبادئه الإطار العام الذي تتم فيه المواصفات لقيام الدولة الجزائرية وكذا خصوصيات نظامها السياسي المستقبلي.⁽²⁾

كما نص ميثاق 1976 على أن اللغة العربية هي عنصر أساسي للهوية الوطنية.⁽³⁾ وتعتبر القيم الوطنية المتعلقة بالرموز الوطنية من أهم القيم التي تحرص عليها الدولة بنفسها لأن هذه القيم تتعلق بالسيادة الوطنية وتشجيع فهم أفضل للنظام السياسي وعناصره، وخلق الولاء للدولة وللأمة وتاريخها ورموزها.⁽³⁾ والعلم هو أحد الرموز الوطنية للوطن والدولة فله القدسية والعلواء وهو يخفق في المعالي مؤكدا العزة والشموخ والمجد وتنحني له الجباه

(1) بشير معمري، المرجع نفسه، ص 144

(2) حسن بركة، أبعاد الأزمة في الجزائر، المنطلقات، الانعكاسات، النتائج، ط1، دار الأمة للنشر، الجزائر، 1997، ص118.

(3) مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر، 1962-1980، الجزائر، 1986، ص155.

(1) أمل خلف، التنشئة السياسية لطفل ما قبل المدرسة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص73.

ويلاحظ أيضا تأثير القيم في السلوك أثناء الحياة العملية فمثلا إذا أراد شخص أن تسود عنده القيمة الاقتصادية والمادية، فإنه يعمل بالعمل الذي يوفي له أكبر جزاء مادي، وإذا صادق فإنه يبحث عن الصديق الذي يستفيد من وراء صداقته، وهو في حياته بصفة عامة، يقيم كل شيء في ضوء القيمة الاقتصادية السائدة عنده... وهكذا، وكذلك إذا أراد أن تسود القيمة المادية (الشخص) في حياته أثناء الزواج، فإنه سوف يسأل عن المركز المالي لمن يبحث عنها، وربما لا يلتفت إلى جمالها أو ثقافتها.⁽³⁾ وعلى غرار مختلف الدراسات السابقة يمكن القول إن تأثير القيم في السلوك ينسحب على سلوك الأفراد في جميع مجالات الحياة، فلو نأخذ سلوكا يسود خاصة لدى الملتحقون بالجامعة، وهو اختيار التخصص الدراسي الذي سيواصل فيه الطالب دراسته الجامعية، ويتخرج منه للحياة العملية، فإن الطالب الذي تسود لديه القيمة النظرية، سوف يختار التخصص الذي يعبر عن اهتمامه وميله إلى معرفة المبادئ التي تحكم حدوث الظواهر واكتساب أكبر قدر من المعرفة والحقائق، لأن هدفه الأساسي هو الإحاطة علما بالظواهر والأحداث، ويتخذ اتجاها معرفيا من العالم المحيط به، ويسعى وراء اكتشاف القوانين التي تحكم هذه الأشياء بقصد معرفتها، أما إذا كان من الذين تسود عندهم القيمة الاقتصادية فإنه سيختار التخصص الذي يعبر عن ميله إلى ما هو نافع ومفيد ماديا، فيختار مواصلة الدراسة في التخصص الذي يكون وسيلة للحصول على المال والثروة، وتؤثر القيم في السلوك سواء في توافقها أو في تنافرها، ويعني توافق القيم درجة الاتساق والتماثل والتشابه فيها، أما التنافر فيعني درجة الاختلاف فيها وهكذا فإن التوافق وكذلك التنافر يوجدان عند المقارنة بين أنساق مختلفة من القيم، سواء كانت هذه الأنساق عند مجموعة من الأفراد أو عند الفرد الواحد في مراحل زمنية مختلفة.⁽¹⁾

والقيم رغم أنها وسائل ذاتية إلا أنها إطار محدد للسلوك فهي التي تشكل السلوك الفردي والاجتماعي، ومن ثم السلوك التلقائي، وفهم قيم الفرد فهما حقيقيا وسيلة من وسائل فهم الشخصية، وتغيير القيم لا بد وأن يؤدي إلى تغيير في السلوك، فمع عدم سير واضح في توجيه سلوك الفرد، وهي أعمق في تركيب الشخصية وأقل قابلية للتغيير.⁽²⁾

(2) طلعت همام، علم النفس الاجتماعي، ط1، عمان، مؤسسة الرسالة، 1984، ص116.

(1) بشير معمري، المرجع السابق، ص53.

(2) عباس محمود عوض، القيادة والشخصية، بيروت، دار النهضة العربية، 1986، ص171.

وهي بذلك المحدد الجوهرى للسلوك الإنسانى، إذ تمس العلاقات الإنسانىة بكافة صورها، وتعتبر القيم فى هذا المجال من الوسائل الممىزة لأنماط الحياة الاجتماعىة، فهى ترتب ارتباطا وثىقا بدوافع السلوك، وأهداف الأفراد وتصرفاتهم، وردود أفعالهم التى تعكس علائقيا وحبزىا.⁽³⁾

⁽³⁾ حمىد وآخرون، الإشكالىات النظرىة والواقع، منشورات جامعة منتورى، قسنطىنة، دار البعث، 1999، ص86.

4- القيم وتحديات العولمة:

الذي يعني العالمية، mondialisation يعود أصل كلمة العولمة إلى المصطلح الفرنسي كلها تدل على planétaire, universel والكلمات المرادفة لها في اللغات الأجنبية مثل: فتدل على GLOBALISATION النطاق الجغرافي أو الإقليمي، أما الكلمة الانجليزية وجهة نظر إستراتيجية، جغرافية واقتصادية ولها دلالة أوسع من الكلمة الفرنسية التي تعني انتشار مظاهر الحضارة في العالم ككل.

المشتقة بدورها من كلمة GLOBALISATION إن العولمة مشتقة من الكلمة الانجليزية بمعنى الكرة الأرضية أو الكوكب الذي نعيش فيه، فالمعنى إذن اللغوي GLOBALE للكلمة يفيد التعميم والانتشار لنمط معين سواء في الاقتصاد أو السياسة أو الثقافة... إلخ. (1) ويقال عولمة الشيء أي جعله عالميا. (2)

أما اصطلاحاً: فقد تعددت التعاريف والمفاهيم لمصطلح العولمة، وأصبح محل النقاش بين المفكرين في شتى الميادين، فمنهم من يراه عملية إقامة نظام دولي يتوجه نحو التوحيد في القواعد والقيم والأهداف مع ادعاء إدماج مجموع الإنسانية ضمن إطاره. (3) كما تعرف العولمة على أنها مجموعة من الظواهر والمتغيرات والتطورات الاقتصادية، والسياسية والاجتماعية، والثقافية والتكنولوجية والإعلامية والمعلوماتية التي تمتد تفاعلاتها وتأثيراتها لتشمل معظم دول العالم. (4)

وتعرف أيضاً، جعل الشيء على مستوى عالمي أي نقله من المحدود المراقب إلى اللامحدود، الذي ينأى عن كل مراقبة، والمحدود هنا هو أساس الدولة القومية التي تتميز بحدود جغرافية وديمغرافية صارمة تحفظ كل ما يتصل بخصوصية الدولة، وتفريدها

وتتميزها عن غيرها، وبالتالي فالعولمة تتضمن معنى إلغاء جميع الحدود. (1)

(1) عبد الوافي بوسنة، "ماهية العولمة والمدرسة كمدرسة اجتماعية"، "العولمة و النظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية"، مخبر المسألة التربوية في الجزائر الماتقى الدولي الثاني، ع1، جامعة بسكرة، الجزائر، ديسمبر 2005، ص181.

(2) ممدوح محمود منصور، العولمة دراسة في المفهوم والظاهرة والأبعاد، القاهرة، دار الجامعة الجديدة، للنشر، 2003، ص11.

(3) عبد الوافي بوسنة، المرجع نفسه، ص182.

(4) بشير معمري، المرجع سابق، ص 143.

(1) أحمد صدقي الدجاني، مناقشة لبحث السيد ياسين حول مفهوم العولمة في كتاب "العرب والعولمة" ص62.

" أنها إقامة نظام دولي يهدف إلى التوحد في القواعد BERTRAND BADIE ويعرفها والقيم والاتجاهات والأهداف مع إعادة إدماج مجموع الإنسانية ضمن إطاره، والمسار يعود إلى تاريخ طويل، رغم أنه يبدو جديداً يفترض أن تستطيع أي مجموعة ولا أي أرض ولا أي مجتمع الإفلات من انخراط في النظام العالمي، الذي يهمن على الفكرة الأرضية.⁽²⁾ وإذا كانت ثورة المعلومات والتقانة قد مدت البشرية بقدرات هائلة على التأثير في الطبيعة، وفي الإنسان نفسه، إلا أن هيمنة العولمة أدت إلى تنميط الثقافات ويرى بعض الباحثين الغربيين، أن أخطر نتائج العولمة الثقافية هي تلك التي تصيب اللغة القومية، فالطرائق المعلوماتية الجديدة وعلى رأسها الأنترنت، تيسر انتقال المعلومات ولكنها في الوقت نفسه تيسر انتقال أفكار فاسدة أحياناً، ومعلومات خاطئة.⁽³⁾

وإنها على حد تعبير عبد الوهاب المسيري " ثقافة التناقض والسيولة الفكرية المهدمة للتكامل الفكري، والقيم الكلي القائمة على العنصرية الداروينية والتي لا تعترف إلا بالقوي فهي تجعل من الغرب المركز، ومن الرجل الأبيض الجدير بالبقاء".⁽⁴⁾ هذا ما يبرز بوضوح تهديدات وأخطار العولمة في جميع المجالات ففي المجال الثقافي تقوم العولمة بتقسيم المجتمع إلى شطرين أحدهما مستوعب في الثقافة والاقتصاد العالمي، والثاني مهمش مملوء بالمرارة وحاقد على من يحتكرون الامتيازات في الداخل والخارج، كما أن هذه الأخطار لا تلحق بالمحتوى الثقافي فقط بل الأوعية الثقافية والقومية، كالقيم والسلوك والاتجاهات والعادات والتقاليد وحتى جانب التفكير، وبالتالي فالتأثير يعود مباشرة على عقول الصغار الذين يستقبلون كل صغيرة وكبيرة.

فالدولة تتآكل من أعلى من خلال جهود القوى العالمية التي تعمل على إضعاف سلطة الدولة المركزية القوية، ومن أسفل تتآكل الدولة نتيجة تبلور مطالب محلية.⁽¹⁾ ومن هنا يبدأ الترويج لمفاهيم ومصطلحات جديدة مثل مفهوم المجتمع المدني. رسي - - - - - عالمية، وتؤكد على جوانبها الإيجابية بشكل مبسط أحياناً، ونشر أيديولوجيا جديدة تزعم أنها

(2) سورية فرج الله، الإصلاحات التربوية بالجزائر في ظل العولمة، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع جامعة بسكرة، 2005 - 2006، ص26.

(3) أحمد برقاي وآخرون، الدولة الوطنية وتحديات العولمة، ط1، القاهرة، مكتبة مدبولي، 2004، ص196.

(4) محمد محمد سكران، العولمة والثقافة العربية، ط1، القاهرة، كلية التربية، 2003، ص102.

(1) أحمد برقاي، وآخرون، المرجع السابق، ص10.

تحمل القيم الإنسانية كالديمقراطية، وحقوق الإنسان، وظاهريا نجد أن مثل هذه القيم تستهوي كل إنسان وهي من صنع القوى العظمى كالو م أ، وبالتالي فالقيم بمختلف أصنافها: الوطنية، الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية... إلخ تبدأ تفقد هيبتها، وتتفكك في جوهرها، والقيم "المزيفة" التي فرضتها مراكز قوى معينة في فترات زمنية استعيرت من مجموعات مختلفة ثقافيا وعقائديا عن المجتمعات الضعيفة، وذلك يأتي من العولمة.⁽²⁾ ولعل ما يجب أن تقوم عليه جوهر هذه المسألة، أن العولمة تنهض في مفهومها السياسي الأيديولوجي على توحيد الأفكار، وصهر القيم الوطنية والثقافات المحلية لترتدي شيئا واحدا أو مبدءا موحدًا في العالم كله، وباسم التعددية والديمقراطية وحقوق الإنسان، وهي مغرية إلى حد الخداع عن القيم الثقافية المحلية، والوطنية، ذلك بأن تحضير الأذهان إلى الذوبان في نظام عالمي غير واضح المعالم، ولا مستقيم الطريق ذلك بأن المنظومة القيمية كثيرا ما تقوم في أسسها على العادات والتقاليد المحلية، التي بمرور الأزمنة الطويلة عليها تمسي عامل مقاومة ضد كل القيم الأجنبية، والثقافات الغربية الدخيلة.⁽³⁾

والعولمة تقوم بتعميم المفاهيم الثقافية لكل دول العالم، والأفكار والقيم، والعادات، والتقاليد، والأدب، والفنون، بين الشعوب، وما لباس الجينز وأكلة الساندويتش والهمبرجر والمكدونالد... إلخ، إلا بداية لثقافة الاستهلاك الجديدة التي تنشرها العولمة.⁽⁴⁾ وعليه فإن الأمة العربية عامة والجزائر خاصة إذا أرادت أن تضع لنفسها موقعا بين الدول، وتحافظ على كيانها وعلى شخصيتها الحضارية، والثقافية، لا بد أن تربط تعليمها بثقافتها وحضارتها وتحرص على أصالتها، وتربط حاضرها بماضيها ولا تلجأ إلى التقليد الأعمى لأن الاعتماد على الغرب لبناء ذواتنا هو محض خرافة.⁽¹⁾

(2) محمد أحمد بيوني، القيم وموجهات السلوك الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية القاهرة، 2006، ص133.
(3) عبد المالك مرتاض، " العولمة وتدمير الهوية الوطنية"، بونة للبحوث والدراسات، ع3، يونيو 2005، ص33.
(4) أحمد برقواوي، وآخرون، المرجع السابق، ص78.
(1) حسان جيلالي، " التربية وتحدي العولمة"، " العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية"، مخبر المسألة التربوية في الجزائر الملتقى الدولي الثاني، ع1جامعة بسكرة، الجزائر، ديسمبر 2005، ص247.

ومن هنا تأتي خطورة ما يسميه العلماء **الصناعة الثقافية** والتي تشير إلى استنساخ، وتسويق الخطابات والفنون وكل القدرات الأخرى المتعلقة بالإنسان، بوصفه عضو في المجتمع.⁽²⁾

الفصل الثالث:

المناهج التربوية و فلسفة التربية

تمهيد:

أولاً: المناهج التربوية:

تمهيد:

إن النظام التربوي هو نظام يشتمل على الأدوار و المعايير الاجتماعية، التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل آخر، و المعرفة تتضمن القيم و أنماط السلوك ،كما أنه ينطوي على تعليم مهارات و قيم أساسية و لازمة لاستمرار المجتمع⁽¹⁾.

و بطبيعة الحال فإن النظام التربوي له أهداف و غايات يسعى إلى تحقيقها، و عند محاولة تحليل طبيعة العلاقة بين النظام التربوي و المناهج الدراسية، يمكن القول بأن المناهج تمثل عنصرا حيويا يحتل مكانة الصدارة وسط العناصر التي تكون النظام التربوي في أي مجتمع من المجتمعات و بالتالي هناك علاقة جدلية بين التربية و المجتمع و المناهج و إن معرفة المناهج مهمة للإنسان العادي و أكثر أهمية للباحث في المعاهد العلمية و في الأبحاث، و المناهج التربوية إحدى المناهج الأساسية التي تشتغل في النظام التربوي، و هذا الأخير يعمل في المجتمع، و المجتمع يتميز بمجموعة من القيم و العادات و الاتجاهات و الثقافات. حيث تتكامل المناهج و النظام التربوي لضمان الأصالة التي تؤكد الهوية الوطنية .

1- مفهوم المنهاج التربوي التقليدي و الحديث

1-1- مفهوم المنهاج التربوي التقليدي:

(1) عبد الرحمن برفوق "النظام التربوي في برنامج الاحزاب السياسية" (العولمة و النظام التربوي في الجزائر و باقي الدول العربية)، مخير المسألة التربوية في الجزائر ، الملتقى الدولي الثاني، ع1، جامعة بسكرة، الجزائر، ديسمبر 2005، ص 216 .

المفهوم التقليدي للمنهج يعني مجموع المعلومات و الحقائق و المفاهيم و الأفكار التي يدرسها التلاميذ، في صورة مواد دراسية أصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية⁽¹⁾ و يتبين من هذا التعريف أن المنهج القديم أو التقليدي كان يركز على المعلومات في صورة مقررات دراسية. لكن مع الوقت تطور هذا المفهوم، و أصبح لا يعني المادة الدراسية أو المحتوى الكتاب المدرسي، و كان هذا المفهوم متأثراً بالنظرية التقليدية في التربية و التي تهتم بالجانب العقلي للإنسان الذي يركز على اكتساب التلاميذ المعلومات، و المعارف المنظمة في مجموعة من المواد الدراسية⁽²⁾.

1-2- مفهوم المنهاج التربوي الحديث:

- يعرف على أنه " نظام يتضمن عناصر أساسية هي الأهداف و المحتوى و أساليب التدريس و التقويم و تشكل وحدة متماسكة و بين هذه العناصر علاقات متشابكة و متبادلة تتناغم في سبيل تحقيق الأهداف المقصودة من المناهج"⁽³⁾
- يعرفه عبد الحافظ سلامة على أنه: " مجموعة من المفاهيم النظرية و الخبرات العملية التي تتبناها الدولة لتحقيقها عن طريق المدرسة و ذلك لصالح الأمة و الفرد"⁽⁴⁾
- أما روز نيفلي و دين ايقتش ROSS DEAMEVANS فيعرفان المنهاج التربوي على أنه: " جميع الخبرات المخططة" التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على
- تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستط ⁽⁵⁾
- و يعرفه عبد اللطيف فواد: على أنه جميع أنواع الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة و بتوجيه منها سواء أكان ذلك داخلها أو خارجها.

(1) دبله عبد العالي، "المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير و متطلبات التغيير"، "العولمة و النظام التربوي في الجزائر و باقي

الدول العربية" 1ع، بسكرة، الجزائر، ديسمبر 2005، ص 106 .

(2) نقلا عن الموقع: www.almuallem.net/mega12.html يوم 2008/02/27 الساعة 15:40

(3) محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب المدرسي، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2007، ص 19

(4) عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية و المناهج، ط1، دار الفكر للطباعة و النشر، عمان، الأردن، 2000، ص 12

(5) توفيق احمد مرعي و محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها و عناصرها وأسسها و عملياتها، ط2 دار المسيرة، عمان الاردن، 2001، ص 37 .

- أما TOOMSAND TERNEY فيعرفان المنهاج التربوي على أنه "اسم لكل مناحي الحياة النشطة و الفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف و المحتوى و الأنشطة و التقويم⁽¹⁾ .
- و يعرف المنهاج التربوي على انه " جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما ستستطيع قدراتهم⁽²⁾ .
- و يعرف أيضا على أنه مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية و الثقافية و الرياضية و الفنية و العلمية... التي يخططها المدرسة و تهيئها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، و من خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة و المصاحبة تعلم تلك الخبرات يساعدهم في إتمام نموهم
- و يعرف المنهاج التربوي بأنه مجموعة الخبرات المربية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل و على تعديل في سلوكهم⁽³⁾
- و يعرف المنهاج التربوي بأنه: نتاج التفاعل بين الخطط الهادفة الموضوعية يتم تدريسها في المدارس من جهة و بين الخلفية الثقافية لا من جهة أخرى على أنه يكون ذلك التفاعل في بيئة حيوية و فعالة يقوم بحيوها و تهيئتها المعلم و ذلك بغرض أن يستفيد الطلاب أكثر و أن يتم تطبيق الخطة بصورة أفضل⁽⁴⁾ .

(1) توفيق أحمد مرعي، ومحمود الحيلة ، المرجع السابق ، ص 38 .
(2) ايناس عمر محمد أبو حنلة، نظريات المناهج التربوية ، دار ضفاء، ط1، الأردن، 2005 ، ص 27
(3) حلمي أحمد الوكيل ، تطوير المناهج ، ط1 ، مكتبة الأنجلومصرية ، القاهرة ، 1977، ص 13.

(1) محمد دعدو، المنهج الدراسي و بناء الانسان العربي ، المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، ط1، 2004، ص 18 .

- و يعرف على أنه: " جملة الأفعال التي نخططها لاستشارة التعليم، فهي تشمل تحديد أهداف التعليم و محتوياته و أساليب التقويم الدراسية، بما فيها الكتب المدرسية و الوسائل التعليمية كما يشير مفهوم المنهاج بهذا المعنى إلى مختلف الاستعدادات العقلية بالتكوين الملائم للمدرسين(1).

- أما بيوشامب: فيعرف المنهاج التربوي على أنه " عملية تربوية تشتمل على تحديد القيم و الكفاءات التي يحتاجها الطلبة و مجتمعهم ثم جمع البيانات الخاصة بدرجة تحقيقها لديهم و تحليلها و تفسيرها بعدئذ لغرض تحسين المنهج(2).

- أما فرانكين: فيعرف المنهاج التربوي على أنه: " توفير معلومات عملية صالحة و موثوقة تخص المنهج و كل مكوناته و عملياته و نتائجه و آثاره لاتخاذ قرارات لتحسينه أو للاستجابة للاستفسارات العامة حول أهلية التربية(3).

- أما اللقاني: فيعرفه على أنه: يشمل جميع جوانب الخبرة الإنسانية المتجددة معرفيا و مهاريا و وجدانيا كما يشمل القيم و المعارف و المهارات و الوان التدفق و الاتجاهات و يؤكد على تنمية قدرات التلميذ العقلية التي تمكنه من التفكير العلمي و النقدي و تدفقه نحو التجديد و الإبداع و الابتكار و الاكتشاف و التهيؤ لتقبل ظاهرة التغيير و المشاركة في إحداثه .

2- موازنة بين المنهاج التربوي، التقليدي، و الحديث:

على أساس نقاط عدة منها(4)

- على أساس طبيعة المنهج، تخطيط المنهاج، المادة الدراسية، طريقة التدريس، المتعلم (التلميذ)، المعلم، الحياة المدرسية، البيئة الاجتماعية للمتعلمين.

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
--------	------------------	----------------

(2) محمد رزقي بركان، المنهاج الدراسية و علاقاتها بالتسرب المدرسي، قراءات في المناهج التربوية، مطابع عمار قرني، باتنة، الجزائر، ط1، 1995، ص 112 .

(3) سامي محمد ملحم، القياس و التقويم في التربية و علم النفس، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2002، ص 478 .

(4) أحمد حسن اللقاني، فأرة حسن محمد مناهج التعليم بين الواقع و المستقبل، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2001، ص 38

(5) توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص38.

<ul style="list-style-type: none"> - المقرر الدراسي جزء من المنهاج - مرن يقبل التعديل - يركز على الكيف - يهتم بطريقة تفكير الطالب (التلميذ) - يهتم بجميع أبعاد نمو الطالب - (التلميذ) - يكيف المنهاج للمتعلم. 	<ul style="list-style-type: none"> - المقرر الدراسي مرادف للمنهاج - ثابت لا يقبل التعديل بسهولة - يركز على الكم الذي يتعلمه التلميذ - يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق - يهتم بالنمو العقلي للطلبة فقط - يكيف المتعلم للمنهاج 	<p>(1)</p> <p>طبيعة المنهاج</p>
<ul style="list-style-type: none"> - يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة فيه والمتأثرة به - يشمل عناصر المنهاج الأربعة - المتعلم محور المنهاج 	<ul style="list-style-type: none"> - يعده المتخصصون في مادة الدراسة. - يركز على اختيار المادة الدراسية - تعد المادة الدراسية محور المنهاج 	<p>(2)</p> <p>تخطيط المنهاج</p>
<ul style="list-style-type: none"> - وسيلة تساعد على نمو التلميذ نموا متكاملا - تعدل حسب ظروف التلاميذ واحتياجاتهم - يبني المقرر الدراسي في ضوء سيكولوجية التلاميذ - المواد الدراسية متكاملة ومترابطة - مصادرها متعددة 	<ul style="list-style-type: none"> - غاية في ذاتها - لا يجوز إدخال أي تعديل عليها - يبني المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة - المواد الدراسية منفصلة - مصدرها الكتاب المقرر 	<p>(3)</p> <p>المادة الدراسية</p>
<ul style="list-style-type: none"> - تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم - تهتم بالنشاطات بأنواعها - لها أنماط متعددة. - تستخدم وسائل تعليمية تعليمية متنوعة 	<ul style="list-style-type: none"> - تقوم على التعليم والتلقين المباشر - لا تهتم بالنشاطات - تسير على نمط واحد - تغفل استخدام الوسائل التعليمية التعليمية 	<p>(4)</p> <p>طريقة التدريس</p>
<ul style="list-style-type: none"> - ايجابي مشارك - يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة. 	<ul style="list-style-type: none"> - سلبي غير مشارك - يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية 	<p>(5)</p> <p>المتعلم</p>

<ul style="list-style-type: none"> - علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام - يحكم عليه في ضوء مساعدته للتلاميذ على النمو المتكامل - يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ - يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها - دور المعلم متغير متجدد - يوجه ويرشد 	<ul style="list-style-type: none"> - علاقته تسلطية مع التلاميذ - يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات - لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ - يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة - دور المعلم ثابت - يهدد بالعقاب ويوقعه 	<p>(6)</p> <p>المعلم</p>
<ul style="list-style-type: none"> - تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم - تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي - توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة - تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعلم 	<ul style="list-style-type: none"> - تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة - لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع - لا توفر جوا ديمقراطيا - لا تساعد على النمو السوي 	<p>(7)</p> <p>الحياة المدرسية</p>
<ul style="list-style-type: none"> - يتعامل مع التلميذ باعتباره فردا اجتماعيا متفاعلا - لا يهمل القيمة الاجتماعية للمتعلم ويعدها من مصادر التعلم - يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية - لا يوجد بين المجتمع والمدرسة أسوار 	<ul style="list-style-type: none"> - يتعامل مع التلاميذ باعتباره فردا مستقلا لا فردا في إطار اجتماعي متفاعل - يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدها من مصادر التعلم - لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية - يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية. 	<p>(8)</p> <p>البيئة الاجتماعية للمتعلمين</p>

- من خلال الموازنة بين المنهاج التربوي القديم وبين المنهاج التربوي الحديث فإننا نستنتج أن للمنهاج التربوي القديم سلبيات منها:

* إهماله لجوانب عدة مثل الجانب الجسمي والانفعالي والاجتماعي... وهذا ما يتعارض مع النظرة الحديثة التي تؤكد على تكامل شخصية التلميذ من جميع جوانبها العقلية والوجدانية والاجتماعية والجسمية.

* ركز على جانب الحفظ والتلقين واغفل النشاطات التي تؤدي الى الخبرات مثل الرحلات، اللقاءات، المنافسات...

* إهمال وجهة نظر المعلمين والتلاميذ والأولياء في وضع المنهاج والذين يعتبرون ركنا هاما من أركان العملية التربوية وهو بذلك يهمل جانب الفروق الفردية.

* التركيز على المادة الدراسية كثيرا وبالتالي أهمل كل نشاط يتم خارج حجرة الدرس، وإهمال طرق التفكير العلمي السليم وإهمال تنمية الاتجاهات والميول.

* التلميذ غير قادر على حل المشكلات وبالتالي الاتكال على المعلم في الحلول.

* يركز المنهاج التربوي القديم على التلقين والحفظ وبالتالي لا وجود للفكر العلمي الرشيد.
* كثرة المواد الدراسية وضخامة مادتها.

3-أنواع المناهج التربوية: و فيما يلي نشير إلى أهم أنواع المناهج:

أولاً: المنهاج الخفي: و يسمى أيضا بالمستتر أو المختبئ و هو موجود معنا و يرافقنا في كل ما نقوم به من أعمال لها علاقة بعمليتي التعليم و التربية و عن أولى الأدبيات المسجلة عن هذا المنهاج تنسب إلى "جوليس هنلري" الذي طور عام 1966 مخططا لتفاعل الثقافة مع التربية في دراسته الأنثروبولوجية ثم ظهرت كتابات " فيليب جاكسون" عام 1968 عندما عرف المنهج الخفي على انه التحصيل المدرسي الثاني بعد التحصيل الأكاديمي الذي يعد التحصيل الأول. ويربط جاكسون المنهاج الخفي بعملية التعليم غير المقصودة أو التعليم المصاحب. وبرأيه يكون تأثير هذا التعلم أكبر من تأثير المنهاج الرسمي أو المقرر في معظم الأجيال⁽¹⁾.

(2) توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص 61

والمنهاج الخفي هو مجموع الخبرات والمفاهيم والاتجاهات والسلوكيات والقيم والمبادئ التي يكتسبها التلميذ بصورة عشوائية ودون إشراف المعلم وخارج المدرسة أي خارج أي خارج المنهاج الرسمي.

- كما أنه هناك مجموعة من الباحثين في علم اجتماع التربية يعترضون على استخدام مصطلح المنهاج الخفي لأنه استخدام غير ملائم ولذلك اقترحوا استخدام المنهج الموازي para cuvcum ليشير إلى جميع المظاهر التعليمية الرسمية المقررة ومدى إسهامات المنهاج في عملية التنشئة خارج المدارس ومراحلها الدراسية أو سنوات التعليم الرسمي⁽¹⁾.
ثانياً: المنهاج الرسمي: ويسمى أيضاً بالمنهاج المقرر. ويعني وثيقة رسمية مقررة من وزارة التربية. هذه الوثيقة التي تتضمن الأهداف العامة والمحتوى المعرفي والأساليب والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم وتسمى أحياناً وثيقة المقررات الدراسية عند بعض البلدان. ولكن إذا أمعنا النظر في النظام التعليمي نكتشف أن هذه الوثيقة ليست إلا واحدة من عدد من الوثائق أو الأدوات الرسمية التي تشكل المنهاج زمنياً:
- فلسفة التربية والتعليم في ذلك المجتمع.

-
- السياسات التربوية والهيكل التنظيمي والإداري للنظام
 - الخطط الدراسية والتقويم.
 - أسلوب الامتحانات العامة ومحتواها ونوعية أسئلتها والأهداف التي تركز على قياسها.
 - البناء المدرسي ومرافقه وتجهيزاته ونوعية الأثاث المدرسي.
 - تقنيات التعليم والوسائل العامة التعليمية....
 - محتوى برامج إعداد المعلمين وأساليب الإعداد والتدريب في أثناء الخدمة وقبلها.
 - الاحتفالات المدرسية، الرحلات ، المناسبات الاجتماعية....
- ومن الصعب أن يضع المسؤولون هذه العوامل جميعها على طاولة البحث ، أن ينظروا إليها بعين البحث والتمحيص والشمول ليكونوا الصورة الكلية منها جميعاً . ولو فعلوا ذلك

⁽³⁾ عبد الله محمد عبد الرحمن ، علم اجتماع المدرسة ، دار المعرفة الجامعية الأزاريبية، مصر، 2007

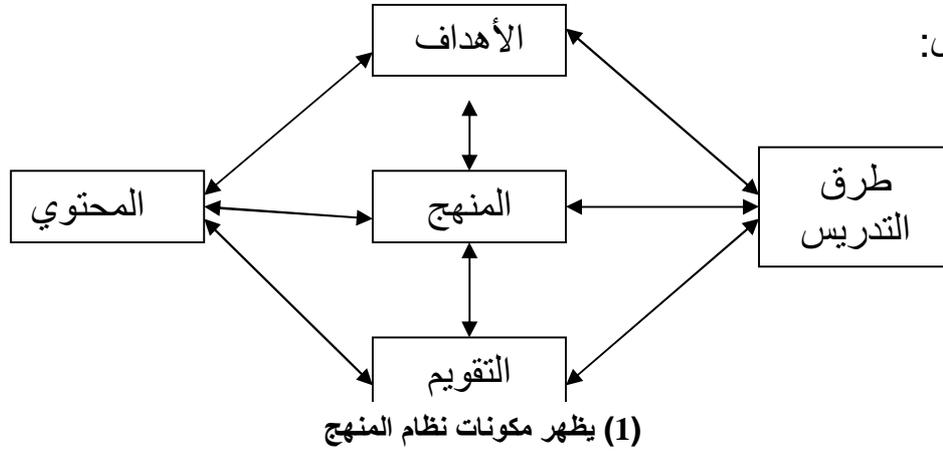
- * مساهمة المعلمين في المنهاج.
- * تدريب المعلمين على المنهاج.
- * تأييد المجتمع للمنهاج. (1)

4- عناصر المنهاج التربوي:

يعتبر المنهاج نظاما فرعيا « sub system » من النظام الرئيسي « supra system » ألا وهو النظام التربوي، والذي يعتبر بدوره نظاما فرعيا للنظام الرئيسي الأم وهو النظام الاجتماعي. والمنهج باعتباره نظاما فرعيا يتكون من عناصر أربعة هي:

الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم. وكل هذه العناصر تؤثر في المنهاج كما

يظهره الشكل:



ولعل تايلور هو أول من حدد هذه العناصر الأربعة من خلال تساؤلاته حول المنهج وطرق التدريس: (2)

- ما هي الأهداف التعليمية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟
- ما هي الخبرات التي يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات بشكل فعال؟
- كيف نعرف أن الأهداف تحققت؟

فالسؤال الأول يشير إلى الأهداف بينما الثاني يؤكد على المحتوى (الخبرات) ونجد أن السؤال الثالث يشير إلى طرق التدريس. والسؤال الرابع يؤكد أهمية التقويم.

أ- المحتوى:

(1) توفيق أحمد مرعى و محمد محمود الحيلة ، المرجع السابق ، ص 74 .

(1) عبد الحافظ سلامة، المرجع السابق، ص 19

المحتوى أحد عناصر المنهاج وأولها تأثيراً في الأهداف التي يرمي المنهاج الى تحقيقها وهو يشتمل على المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية، ويعرف المحتوى بأنه نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكار أساسية. ويختار المحتوى في ضوء الأهداف وتتحدد الأهداف وتختار في ضوء عقيدة المجتمع أو فلسفته في الحياة.(1) ويعرف أيضاً بأنه " المعرفة التي يقدمها المنهج بأشكالها المتنوعة أو هو الموضوعات التي يتضمنها مقرر دراسي معين. ويلزم اختيار المحتوى اختيار الخبرات التعليمية التي تستهدف اكتساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومفاهيم ومهارات وطريقة تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية(2)

ويتبع في عملية اختيار المحتوى عدة خطوات أساسية أهمها:
- اختيار المحتوى من المعارف في ضوء الأهداف المحددة للمنهاج وهذا يعني أن إجراءات اختيار المحتوى تتبع الأهداف.

- اختيار قدر من المعرفة وتقديمه إلى المعلم في نظام منطقي
وعند اختيارنا للمحتوى لا بد من أن يتم ذلك بعدد من المعايير أهمها:
* صدق المحتوى بمعنى الصحة والدقة والارتباط بالأهداف والمواكبة مع الاكتشافات العلمية المعاصرة. والأهمية للمجتمع وللمعلمين.
* الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي أي ارتباط المحتوى على قيم المجتمع وأبعاده وثقافته.

* التوازن: مثل التوازن بين العمق والشمول والنظري والعملي. وبين الفرد والمجتمع فيما يخص الاحتياجات المستقبلية.(3)

ب- الأهداف:

(2) توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص ص 99-100.
(3) صالح هندي، تخطيط المنهج و تطويره، ط3، دار القلم للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 1999
(1) توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص 104

ويأتي هذا التصنيف في طبيعة هرمية بمعنى أن كل مستوى هو تعلم سابق للذي يليه وتعلم لاحق للذي قبله.

ويتعلق هذا المجال بتنمية مشاعر التعلم وتطويرها وتنمية عقائده وأساليبه في التكيف مع بيئته وهي تتضمن أنواعا من السلوك تتصف إلى درجة كبيرة بالثبات مثل الاتجاهات والقيم والميول والتقدير.

وقد صنف "بلوم" "Bloom" المجال الوجداني إلى المستويات التالية:

الاستقبال، الاستجابة، المواقف والقيم والاتجاهات، تنظيم القيم، تمثل القيم وتجسيدها.

3- تصنيف الأهداف التربوية في مجال النفس الحركي (المهاري)

ويتمثل هذا المجال في الأهداف التي تتعلق بالمهارات الآلية واليدوية كالسباحة والطباعة والعزف والرسم.⁽²⁾ ويعود تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفس الحركي أو المهاري إلى "كبلر وزميلاه" عام 1970 ولقد تم هذا التصنيف في أربع فئات يوضحها الترتيب التالي:

الفئة الأولى: مهارات التواصل غير اللفظية.

الفئة الثانية: المهارات الحركية الدقيقة- التناسق.

الفئة الثالثة: مهارات الحركات الجسمية الكبرى.

الفئة الرابعة: السلوك التواصل اللفظي الكلامي.⁽¹⁾

وهذا التصنيف لم يكن هرميا وهذا يعني أن كل فئة من فئات التصنيف ليست متطلبا لما يليها ويمكن أن تحدث المهارات في آن واحد. وتعد المهارات النفس حركية مهارات راقية، يتطلب تعلمها وقتا وجهدا منظما كما يتطلب تناسقا بين أعضاء الجسم مثل: القراءة والكتابة والكلام والأدوات وغيرها.

ج- الأنشطة (النشاط المدرسي):

إن الأنشطة تمثل عنصرا رئيسيا من عناصر المنهاج ويقصد بالأنشطة الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم (التلميذ) أو المعلم من أجل بلوغ هدف ما، أي أن النشاط المدرسي

(1) توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص112

له خطة و برنامج واضح المعالم و الأهداف و منه يستطيع التلميذ أن يعبر عن قدراته العقلية و البدنية و تختار الأنشطة في ضوء الأهداف و المحتوى أي لا بد من تكامل و تناسق بين عناصر المنهاج التربوي.

و الأنشطة تقوم على أسس:⁽²⁾

- طبيعة المادة الدراسية و طبيعة الموضوع في المادة الدراسية و المتعلمين

- توفر الوقت لأداء الأنشطة و الإمكانيات المادية و البشرية

- ضرورة توفير المعلم (المدرّب) المؤهل . و توفير الظروف الاجتماعية و الاقتصادية

- نوعية الفروق الفردية بين المتعلمين و النظر كذلك إلى فلسفة المجمع و ... إلخ

و للأنشطة المدرسية وظائف منها:

* تنمية ميول و اتجاهات و قيم، فمن خلال النشاط المدرسي تنمو الاتجاهات و القيم لدى المتعلم و تعديل السلوك.

* تنمية مهارات الاتصال: و يظهر ذلك من خلال التعرف على كيفية التعبير عن الرأي و ضرورة احترام الرأي الآخر و كيفية حل المشكلات المختلفة بأسلوب بعيدا عن العفوية أو الإنفعال بالإضافة إلى تعلم التخطيط و العمل في فريق⁽¹⁾

* تنمية مهارات معرفية لدى المتعلم: فالمتعلم حينما يشترك في مواضيع بعيميه ينصب منه نشاطا من نوع ما نجد أنه يستغل كافة طاقاته و مهاراته المعرفية فهذا النشاط يثير الاهتمام و يدفع به على التساؤل و هذا يعد بداية للنشاط العقلي.

* الربط بين النظرية و التطبيق: فالنشاطات المدرسية تعتبر حلقة وصل بين الحقائق النظرية و الميدانية.

د- التقويم:

- مفهوم التقويم: يعرف التقويم على أنه إصلاح الاعوجاج أو تحسين الشيء من الحسن إلى الأحسن. و هو عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، و أنه يتضمن وصفا كميا و كيفيا بالإضافة إلى حكم على القيمة و هو أيضا عملية تخطيط أو

(2) توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع نفسه، ص94

(1) أحمد حسن اللقائى المنهاج بين النظرية و التطبيق، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2002، ص 259

إعداد على معلومات تفيد في تموين أو تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات²⁾ و من هذا التعريف نستنتج أن التقويم ليس غاية في حد ذاته، لكنه وسيلة لتحقيق غاية و بالتالي فإن الهدف النهائي للتقويم هو المساعدة في اتخاذ قرارات أفضل.

- و هناك من يعرف التقويم على أنه التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم و الكيف حيث هناك من يخلط بين التقويم و التقييم فالتقويم أشمل و اعم من التقييم *évaluation* و إذا كانت التربية تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين فإن التقويم التربوي يعتبر مؤشرا له دلالاته المهمة في تقدير مدى كفاءة المناهج الدراسية و محتوياتها و أساليبها في تحقيق هذا الهدف حيث يعتمد التقويم على التحليل أي تحليل البيانات التي يتم الحصول عليها عن طريق استخدام وسائل القياس المختلفة¹⁾

- و يعرف التقويم أيضا على أنه "عملية تثمين الشيء بعد لما كان التثمين ينضوي تحت مفهوم الحكم. و كان مصطلح الشيء يقتصر على الصفة المادية و المعنوية معا كان التقويم هو الحكم الصادر على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو السلوكيات أو الأشخاص، أي إعطاء وزن نسبي أو قيمة وزنية لجانب من جوانب النشاط من حيث اكتماله أو نقصانه أو من حيث الصواب أو الخطأ²⁾

- و يعرف أيضا: بأنه تقدير مدي ملاءمة أو صلاحية شيء ما في ضوء غرض ذي صلة، و في مجال التربية يعرف التقويم بأنه العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة³⁾ أي هو التصحيح و التصويب و تحديد مظاهر القوة و مواطن الضعف، أو هو عملية التأكد من تحقيق الأهداف من خلال استعمال أدوات خاصة

²⁾ سامي محمد ملحم، *القياس و التقويم في التربية و علم النفس*، ط2، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، 2002، ص 39 .

⁽¹⁾ محمود عبد الحليم، *"التقويم التربوي"*، دار المعرفة الجامعية، ص 18.

²⁰ إيناس عمر محمد أو حتلة، *نظريات المناهج التربوية*، ط1، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، 2005، ص 90

³⁰ توفيق حمد مرعي و محمد محمود الحيلة، *المرجع السابق*، ص 121

- إذن التقويم هو عملية مستمرة في سبيل الوقوف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة.
- و التقويم أنواع نذكر منها مايلي:
- 1- **التقويم التشخيصي:** عادة ما يكون التقويم التشخيصي في البداية حيث يعمل المعلم على معرفة الجوانب المعرفية و الخبرات و مستوى التلميذ، من أجل تكوين فكرة شاملة حول استعدادات التلاميذ للتعليم و منه يتمكن المعلم من معرفة النمو العقلي و الانفعالي للتلميذ
- 2- **التقويم التكويني (البنائي):** و هو إجراء يقوم به المعلم أثناء التدريس يمكنه من تتبع مراحل الفعل التعليمي و رصد حالات التعليم و التعلم و التأكد من مدى تحقيق الأهداف التربوية و يهدف التقويم التكويني إلى تحقيق:
 - معرفة نقاط الضعف و السلبيات و الإيجابيات و من ثم إصرح بواحي العصور
 - إعطاء المعلم معلومات و معارف حول حالات التعلم و معرفة استيعاب التلاميذ للدروس و المسائل. و من ثم فإن التقويم التكويني وسيلة لخدمة النظام التربوي
 - إثارة الدافعية لدى التلاميذ و جعلهم كحرك العملية التعلي
- 3- **التقويم التحصيلي:** و يسمى أيضا بالشامل أو النهائي و تكون هذه العملية التقويمية في نهاية الدرس أو في نهاية السنة... و من ثم إصدار حكم نهائي على مدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة سلفا، و مثال على هذا التقويم: الاختبارات التي تنجز في نهاية كل فصل أو سنة سواء في المدارس أو الثانويات أو الجامعات أو... الخ و من أهم وظائفه:
 - رصد نتائج المتعلمين و بالتالي إصدار أحكام النجاح أو الرسوب
 - الحكم النهائي على مدى فعالية عناصر المنهاج (الأنشطة، المحتوى، المعلم، المتعلم، الأهداف...).
 - إمكانية المقارنة بين النتائج على مستوى الصف الواحد و التخصص الواحد، و بين نتائج صفين أو تخصصين (1).

(1) إيناس عمر محمد أبو حنلة، المرجع السابق، ص ص 101، 102 .

و لكي يكون التقويم جيدا لا بد من توفر مجموعة من الشروط أهمها:

- * التخطيط لعملية التقويم أي تجنب العشوائية في العمل
- * مشاركة كل من له علاقة بعملية التقويم خاصة المعلم و التلميذ
- * عدم التسرع في إصدار الأحكام أو النتائج أو اتخاذ القرار النهائي
- * اتساق عملية التقويم مع أسس التربية خاصة المنظومة القيمية
- * اختيار المكان و الزمان المناسبين لعملية التقويم
- * استخدام و توفير الوسائل الملائمة و المناسبة لإجراء عملية التقويم و بصورة موضوعية و من ثم التأكد من صدقها و ثباتها.
- * التقويم عملية مستمرة أي تقتصر على التقويم الختامي بل اكتشاف الخلل و من ثم تصويبه.
- * التقويم شامل بحيث يتناول بقيمة العناصر في حالة تقويم المنهاج⁽¹⁾.

5- أسس المنهاج التربوي:

إن المنهاج التربوي يبنى على أسس متكاملة فيما بينها حيث تؤثر في أهداف المنهج و محتواه و إن هذه الأسس لا بد من فهمها جيدا لأن ذلك يؤدي إلى اختيار و تحديد المحتوى المناسب و الملائم مع الأهداف التربوية و أسس المنهاج التربوي أربعة نذكرها كما يلي:

أ- الأساس الفلسفي:

- و يقصد بالأساس الفلسفي أن كل منهاج يقوم على فلسفة المجتمع و هذه الأخيرة هي ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلقة بالقيم و الاتجاهات و العادات و المبادئ و الأهداف و المعتقدات التي توجه كل نشاط فردي و تمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدا لسلوكه في الحياة اليومية، فكل مجتمع له ثقافته الخاصة و بالتالي فالمناهج التربوية تتخذ في ضوء ثقافة المجتمع، فالمناهج التربوية اليابانية و الأمريكية أو الإسرائيلية ليست هي المناهج التربوية الجزائرية أو السعودية لأن

⁽¹⁾ توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص 125 .

ثقافة المجتمع العربي تختلف عن ثقافة المجتمع الياباني و الغربي... و هنا كانت العلاقة وثيقة بين الفلسفة و التربية لدرجة أن كبار الفلاسفة هم مربون و أن الحركات التربوية ليست إلا وليدة المذاهب الفلسفية و أن رجال التربية هم فلاسفة: مثل سقراط، أفلاطون، أرسطو، ابن سينا، الفارابي، روسو، جون ديوي، و الأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية و تنظيمها في منهاج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها. و بالتالي فالمنهاج التربوي لا ينبغي له الحياء عن فلسفة المجتمع و مكوناته الثقافية و الإيديولوجية و التي تنبثق من معتقداته فالدين الإسلامي تنبثق منه فلسفة المجتمعات الإسلامية من خلال التشريع و التنفيذ. (1)

ب- الأسس المعرفية و القيمية:

و هو مجموعة المعارف و المعلومات و الأفكار و المفاهيم و القيم و المبادئ و العلوم التي سيتضمنها المنهاج المدرسي كمحتوى فطبيعة المحتوى و نوعية معلوماته و معارفه تختلف باختلاف الأسس الفلسفية و الاجتماعية و النفسية و كذلك من ثقافة لثقافة أخرى حسب اختلاف درجات عمومياتها و خصوصياتها و ستختلف طبيعة محتويات المناهج الخاصة بها.

و من واجب المنهاج أن يهتم بالمعارف المباشرة (الخبرات) دون أن يهمل المعارف غير المباشرة أو البديلة (الخبرات غير المباشرة) فالمنهاج الواقعي يجب أن يتضمن كلا النوعين من المعرفة و يهتم بها، و إن ما خلفه السلف من الآباء و الأجداد من تراث ثقافي كاللغة و الثقافة و العادات و الأخلاق كله يؤثر في بناء المناهج التربوية. (1)

ج- الأساس الاجتماعي:

يعتبر الأساس الاجتماعي أقوى الأسس تأثيرا في تخطيطي المنهاج و ذلك نظرا لظروف كل مجتمع و خصوصياته و عاداته و قيمه و مشكلاته التي يختلف بها عن غيره من المجتمعات أي هناك ما يسمى بالقوى الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات و في هذا الإطار تحدد محتوى المنهاج و تنظيمه و كذا تحديد استراتيجيات التدريس و الوسائل

(1) توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص 142

و الأهداف و الأنشطة التي تتكامل فيما بينها لبلوغ الأهداف الاجتماعية و عليه فالهدف من المنهاج التربوي القائم على الفلسفة الاجتماعية هو هدف سلوكي

د- الأساس النفسي:

هو مجموعة المقومات أو الركائز أو القواعد ذات العلاقة بالمتعلم من حيث حاجاته و ميوله و اهتماماته و قدراته التي يجب على مسؤولي تخطيط المنهج مراعاته و عدم إهماله أي فهم طبيعة المتعلم و خصائصه النفسية و الانفعالية و كذا النمو العقلي و الجسمي .⁽¹⁾

6-تصميم المنهاج التربوي و تنفيذه:

أ- مفهوم تصميم المنهاج:

إن كلمة "تصميم" مشتقة من الفعل "صمم" أي عزم و مضى بعد تمحيص دقيق للأمر من جميع جوانبها و توقع النتائج بأنواعها المختلفة و بدرجات متفاوتة من تحقيق الأهداف المنشودة و رسم خريطة ذهنية متكاملة ترشد الفرد إلى كيفية التنفيذ و السير قدما بخطوات ثابتة فيها مرونة نحو الهدف.

أما التصميم اصطلاحا فيعني هندسة الشيء بطريقة ما وفق محركات معينة أو عملية هندسية لموقف ما. و تصميم المنهاج عملية منطقية تتناول الإجراءات اللازمة لتنظيم المنهاج و تطويره، و تنفيذه، و تقويمه بما يتفق و الخصائص الإدراكية للفئة المستهدفة و يعتمد تصميم المنهاج على التفسيرات التي تقدمها النظريات للظواهر المختلفة و لكن التصميم هنا ليس موضوعا نظريا بل هو علم تطبيقي، مثله مثل الطب و الهندسة فالتصميم يعتمد على النظرية و لكنه لا يطور نظرية بل يطور مبادئ عملية لتوجيه صنع القرار في المواقف العملية.

- و لا بد من ملاءمة تصميم المنهاج مع خصائص التلاميذ و الواقع الاجتماعي و كذلك النظريات المعرفية من أجل تكوين شخصيات إنسانية ذكية و ذات سلوكيات ايجابية و هذا لا يتأتى إلا إذا راعى التصميم التربوي للمنهاج خصائص المتعلمين و خصائص الهوية الثقافية للمجتمع و الاحتياجات التي تتطلع إليها في المستقبل⁽²⁾

ب- مبادئ التصميم:

(1) إيناس عمر محمد أبو حنلة، المرجع نفسه ، ص 190 .

(2) توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص 246

يقوم تصميم المنهاج على مجموعة من المبادئ التربوية منها:

- 1- مراعاة أبعاد الواقع التربوي حيث يتضمن هذا المبدأ، تحديد جميع الموارد و
الإمكانيات المادية و البشرية و المعنوية ذات العلاقة بالعمل التربوي، و تحديد
العوامل المؤثرة في رسم السياسة التعليمية التي تنعكس بشكل مباشر على عناصر
المنهاج التربوي، إضافة إلى تحديد مستويات عمل الأجهزة الإدارية و تنظيماتها
و الظروف و المؤثرات التي تتخذ فيها قراراتها.
- 2- تحديد مخرجات التعلم التي يقصد المنهاج تحقيقها من خلال عملية التعليم في ضوء
الاحتياجات و الآمال و الطموحات.
- 3- مراعاة مقتضيات التغير في معطيات الواقع و الاستجابة لها بإجراء ما يلزم من
تعديل و تطوير في أثناء مراحل التصميم أو التنفيذ.
- 4- الانسجام و التوافق و التناسق بين تصميم المنهاج و الخطة التنظيمية للمدرسة و
عناصر النظام التربوي الأخرى أي التسلسل المنطقي بين الأحداث التربوية بداية
من تصميم المنهاج إلى تصميم الموقف الدراسي إلى الأنشطة الفعلية التي يتوقع أن
يمارسها الطلبة في حجرات الدراسة.
- 5- تحديد محور التصميم و تنظيم عناصر المنهاج أي تنظيم المحتوى في الاعتماد على
محاور مختلفة مثل خصائص المادة الدراسية خصائص المتعلمين ، خصائص
المجتمع و مشكلاته...
- 6- مشاركة الأطراف ذات العلاقة بالمنهاج التربوي في جهود التصميم بمعنى أن
التصميم يتم على مستويات متعددة منها مستوى المجتمع أو النظام الاجتماعي العام
و مستوى المؤسسة التربوية و النظام التربوي و مستوى المدرسة و يتفاوت دور
الأطراف المختلفة في التصميم من بلد إلى آخر ففي بريطانيا مثلاً يتم تصميم
المنهاج على مستوى المدرسة (سابقاً) أما حديثاً فالتصميم يتم على مستوى قومي
أما في أ ل و م أ فالتصميم يتم على مستوى الولايات و المناطق الدراسية أما في

فرنسا فيتم تصميم المناهج بشكل مركزي أي على مستوى الدولة مثل باقي الدول العربية⁽¹⁾.

ج- تنفيذ المنهاج:

- تسمى العملية العامة للانتقال من المنهاج الذي يتم تصميمه للتعليم المدرسي الفعلي عملية التنفيذ و تتضمن عملية التنفيذ الإجراءات الضرورية لاعتبار المنهاج موضوعا للتعليم الصفي و أساسا للتنبؤ بنتائج التعلم المقصودة، الأمر الذي يجعل المعلمين يعدون المناهج أداة علمية لتطوير طرق التعلم الصفي و أساليبه و نشاطاته التي تلائم مجموعات الطلبة و تساعد في تحقيق الأهداف المرسومة و هذا هو ما يتوقعه مخطوط المنهاج من المعلمين
- و تتطلب عملية التنفيذ جهودا مهمة من المعلمين لترتيب البيئة المدرسية بطريقة تمكنهم من تنفيذ خطة المنهاج إضافة إلى تكييف المنهاج مع متطلبات الطلبة و إمكانات المدرسة و هناك عوامل تسهم في تحديد قدرة المعلمين على تنفيذ المنهاج بفاعلية أكبر منها درجة اشتراكهم في تصميمه و درجة قبولهم به و تدريبهم عليه و أشكال المساعدة التي يتلقونها و مستوى رضاهم عن مهمة التدريس عامة و قيام الإدارات التربوية المعنية بالتنفيذ بدورها خاصة.
 - و لقد تعددت الاتجاهات التربوية الحديثة التي ينادي المربون بأن تكون أساسا للمنهاج أو أساسا للموارد المختلفة أي هناك اتجاهات محسنة عامه و حاصه حو عملية تنفيذ و تطبيق مناهج المواد المختلفة و من هذه الاتجاهات نذكر:
 - تأكيد القضايا و المشكلات المعاصرة و الأحداث الجارية: مثل التعريف بالمجتمع الإسلامي و مشكلاته و مختلف الأحداث العالمية.
 - اختيار موضوعات الكتب على أساس الوحدات التعليمية التي تدور حول مفاهيم عامة ومعينة.
 - اعتبار الأنشطة التكوينية و التدريبات و النشاطات و المواد المساندة و المساعدة و المشروعات التعاونية التي يقترحها المنهاج و الكتاب أساسا مهما و ليست موادا كمالية.

(1) توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص 247

- ممارسة التلميذ الأنشطة بكل أنواعها بنفسه.
- التعامل مع كل مجال من مجالات المعرفة بطريقة البحث و التفكير الخاصة به أي كل مادة دراسية لها طريقتها الخاصة (1).

7- تقويم المنهاج التربوي:

لقد تطرقت إلى مفهوم التقويم و عرفنا بأنه عملية تحديد مدى تحقيق الأهداف من قبل التلاميذ و أنه يتضمن وصفا كميا و كيفيا أما عملية تقويم المنهاج فهي عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصميمه و مسيرة تنفيذه و مسيرة تطويره و توجيه عناصره و أسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف الموجودة في ضوء معايير محددة مسبقا و لما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغييرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين فقد بات من الواضح أن عملية تقويم المنهاج ترمي إلى معرفة مدى تحقق هذه التغييرات المرغوبة لديهم أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها و التحديد المسبق للنتائج أو العوائد المنتظرة للتعلم يعد شرطا أساسيا لإجراء تقويم سليم و التأكد من مدى تحقق الأهداف.

- و يستفاد من نتائج تقويم المنهج أو المنهاج التربوي في تطويره و في تحسين عملية التعلم باعتبار أن المنهاج في الأساس خطة لمساعدة التلاميذ على التعلم و من الأسئلة التي يهتم بها المقوم التربوي عندما يتعرض لتقويم المنهاج ما يلي:
- هل اختيرت الإمكانية التربوية لوضع محتوى المنهاج في ترتيب مسبق قبل تنفيذه؟
- ما مدى ارتباط تسلسل محتوى المنهج بمستويات نمو التلاميذ؟
- ما مدى ضرورة و أهمية المحتوى المقترح و ما مدى منطقية التسلسل فيه؟
- ما مدى مراعاة المحتوى المقترح للفروق الفردية بين
- ما مدى الاستفادة من البيئة كمصدر للخبرات في المنهاج؟
- ما الأنشطة التي ستستخدم في تقويم النتائج التعليمية لهذا المنهاج؟
- ما مدى شمول الخبرات التعليمية لجوانب السلوك في المجالات الإدراكية و الانفعالية و النفس الحركية؟ (2).

(1) توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص 251-252
(1) صالح ذياب هندي و هشام عامر عليان، المرجع السابق، ص 130

7-1- منطلقات تقويم المنهاج:

لقد اختلف الكثير من الباحثين في مجال التربية حول تحديد أهم المنطلقات أو النقاط الأساسية التي تعد منطلقاً لتقويم المنهاج و هناك من حدد ثلاث منطلقات هي:

- التعامل مع المنهاج على أنه نظام حيث سيتيح لنا هذا التعامل تحقيق مبدأ الشمولية و التوازن بين عناصر المناهج الأربعة (المحتوى، الأهداف، الأنشطة، التقويم) و كذلك بين أهم المدخلات و المخرجات
- النظرة إلى المنهاج على أنه من عناصر نظام التربية و هو يتأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى و يؤثر فيها.
- الحرص على النظرة المستقبلية أثناء القيام بعملية التقويم لغرض التنفيذ أو لغرض التطوير أو لكليهما فإعداد التلاميذ لا بد أن يكون لغد مشحون بالأحداث و التغييرات و النظرة المستقبلية تقوم على نقاط عدة منها:
- استيعاب التكنولوجيا الحديثة و التمكن منها
- التعاون في الحياة المدرسية و ممارستها
- امتلاك مهارات التفكير و الإبداع في حل المشكلات و اتخاذ القرارات
- تنمية المواطنة المحلية و المواطنة العالمية أو الإنسانية و التحلي بالتربية الأخلاقية
- تعلم المهارات الأساسية للمحافظة على البقاء
- الاهتمام بالإنسان و تطوير مهارات الاختبار المهني (1)

7-2- معايير تقويم المنهاج:

هناك معايير أو مقاييس لتقويم المنهاج التربوي أهمها معيار الملاءمة أو المناسبة و نقصد به ملاءمة كل عنصر من عناصر المنهاج لبقية العناصر و ملائمة كل عنصر من عناصر المنهاج لكل أساس من أسس المنهاج و ثاني معيار هو معيار الكفاية أو الفاعلية و يتعلق هذا المعيار بمدى تنفيذ المنهاج من العلم و الوسائل المتاحة و تسعى عملية التقويم إلى الإجابة على عدة أسئلة و تتم الإجابة عن هذه الأسئلة في ضوء عدد من المعايير و نقصد بالمعيار

(2) توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص ص 263، 264

هنا كل صفة أو سمة من سمات مكونات المناهج بحيث تكون قاعدة صالحة لإصدار الأحكام و يمكن تصنيف المعايير إلى ثلاثة أصناف رئيسية هي:

أ- معايير نواتج التعلم:

تعتبر نواتج التعلم من المعايير التي على أساسها يتم تقويم المنهاج التربوي و تلقي اهتماما أكثر من سائر المعايير الأخرى و تصنف معايير نواتج التعلم بطرق مختلفة حسب تصنيفها لنواتج التعلم نفسها فهناك نواتج التعلم قصيرة المدى و هناك نواتج التعلم بعيدة المدى أما التصنيف الثاني فهو تصنيف يتم حسب النواتج المقصودة و النواتج غير المقصودة أما الطريقة الثالثة لتصنيف نواتج التعلم فهو حسب السلوك الذي يظهره المتعلم و لقد صنفت نواتج التعلم إلى ثلاثة أصناف هي:

- نواتج التعلم في المجال المعرفي
- نواتج التعلم في المجال النفس الحركي أو المهاري
- نواتج التعلم في المجال الانفعالي .

ب- معايير العمليات:

و تتمثل في العمليات التعليمية المستخدمة في النظام التعليمي و تشمل هذه المعايير مشاركة التلاميذ في مختلف الأنشطة التعليمية و مدى اهتمامهم و رضاهم عن البرنامج التعليمي و مدى مبادرتهم و قدراتهم على التواصل مع زملائهم و مع معلمهم.

ج- الملاءمة مع المعايير المرغوبة:

و نقصد بالملاءمة مدى مناسبة المنهاج التربوي أو البرنامج مع الصفات المرغوب فيها و المنفق عليها و من أمثلة الأسئلة التي تكشف هذا النوع من المعايير:

- هل يحتوي المنهاج على المعلومات الحديثة و الدقيقة؟
- هل تتلائم أهداف البرنامج مع المشكلات المعاصرة؟
- هل المواد التعليمية مرضية من حيث إمكانية التطبيق و الكلفة و من حيث النواحي الفلسفية و الجمالية و طريقة العرض و المستوى اللغوي و الإخراج...؟⁽¹⁾

7-3- أدوات تقويم المنهاج:

(1) توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص 266

للتقويم عدة أدوات منها:

- الملاحظة، قوائم الرصد، الاختبارات، المناقشة، مقاييس التقدير.
- المقابلات، جلسات الاستماع، التقارير الفردية المكتوبة، تحليل المحتوى
- التقارير الجماعية المركبة.
- أدوات أخرى مثل: المؤتمرات، البحوث العلمية، الدراسات الميدانية، دراسة الحاكم، مشاغل العمل ...

و تختلف هذه الأدوات بتعدد و اختلاف مصادر التقويم أي أن مصدر التقويم هو الذي يحدد الأدوات إلى حد كبير. (1)

4-7- أنواع تقويم المنهاج:

يمكن أن نميز أربعة أنواع من التقويم حيث ترتبط هذه الأنواع من التقويم بعامل الزمن:

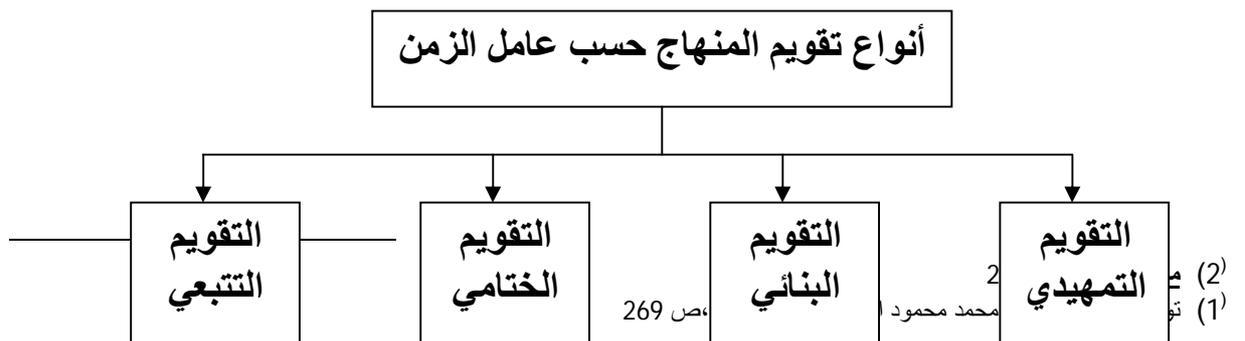
أ- **التقويم التمهيدي:** أو الابتدائي و هو التقويم الذي يتم قبل البدء بتنفيذ المنهاج، للتأكد من توافر متطلبات التنفيذ و إجراءاته و شروطه.

ب- **التقويم البنائي:** و يسمى بالمرحلي و هو التقويم الذي يجرى في أثناء عملية تنفيذ المنهاج و ذلك للتأكد من سير عملية التنفيذ و رصد الصعوبات و العقبات التي تعترض العمل.

ج- **التقويم الختامي:** و يسمى أيضا بالتراكمي و هو التقويم الذي يتم في نهاية التنفيذ للتحقق من مدى جدية الأهداف لدى المتعلمين.

د- **التقويم التتبعي:** و هو التقويم الذي يتم بعد التقويم الختامي لغرض اقتراح حلول للمشكلات و توجيه خط سير المنهاج و تكويره. (2)

- و للتوضيح أكثر أنظر الشكل (1) :



شكل (1): يمثل أنواع تقويم المنهاج التربوي حسب عامل الزمن.

8- تطوير المنهاج التربوي:

- إن تطوير المنهاج التربوي هي عملية تنصب على الحياة المدرسية بشتى أبعادها، و على كل ما يرتبط بها فلا يركز فقط على المعلومات في حد ذاتها و إنما يتعداها إلى الطريقة و الوسيلة كالكتاب و المكتبات و الإدارة المدرسية و يضم التقويم و التلميذ نفسه و البيئة التي يعيش فيها و المجتمع الذي ينتمي إليه .⁽¹⁾ و التطور عملية شاملة و ديناميكية لأنها تنصب على جميع الجوانب و تمس جميع العوامل المؤثرة في الموضوع و كذلك جميع العناصر التي تدخل فيها في تفاعل مستمر، و كل عنصر يؤثر في العناصر الأخرى ويتأثر بها. وبالتالي هناك تغيير مستمر، و التغيير إذا ما وجه التوجيه السليم فإنه يؤدي الى التطور.

ولكن لماذا تطوير المنهاج التربوي؟ فهناك إذن دواعي لتطويره ومنها مايلي:

- أسباب ترتبط بالماضي كسوء و قصور المناهج الحالية

على التلميذ و البيئة و المجتمع و المعرفة و العلوم التربوية.... الخ.

- أسباب ترتبط بالمستقبل، مثل التنبؤ باحتياجات الفرد و المجتمع، و المقارنة بدول

وصلت الى مكانة مرموقة في مجالات التطور المختلفة و محاولة الوصول الى

مستوى هذه الدول.

- قصور المناهج الحالية و تدني نوعية التعليم: و يظهر ذلك من خلال نتائج الامتحانات

فهي تعبر عن مؤشر هام يدل على نوعية و صلاحية المناهج المتبعة و كلما ساءت

النتائج استدعى ذلك تطوير هذه النتائج أي هناك قصور في مختلف جوانب المنهج

المتبع، كما أنه إذا تبين هبوط مستوى الخريجين في كافة التخصصات فان ذلك في

حد ذاته يعتبر دافعا قويا لإعادة النظر في المناهج و تطويرها. كما أن من الأسباب

(1) حلمي أحمد الوكيل ، تطوير المنهج أسباب، أسسه، أساليبه، نظراته، معوقاته، دار ...

التي أدت إلى إعادة النظر في المناهج هو جيل اليوم يختلف عن جيل الأمس في أمور عديدة في عاداته وثقافته، واتجاهاته وقيمه ومشاكله ومستوى تفكيره بل وفي نظرتة للحياة نفسها.

وفي علاقته مع من حوله. وإن التكنولوجيا الحديثة قد عملت على زيادة سرعة التغير بدرجة لا يتصورها العقل حتى قال أحد المفكرين:

" بأن كل شيء حوله يتغير بسرعة رهيبية لدرجة أنه يخشى أن ينام في يوم من الأيام فيستيقظ من نومه فيجد نفسه قد تغيرت دون أن يشعر أو يحس. فلا يدرك من هو ولا في أي مكان يكون".⁽¹⁾

- دواعي سياسية: مثل أزمات ، حروب، مشاكل، الانتقال من نظام الحزب الواحد إلى نظام التعددية الحزبية مثلما حدث في الجزائر
- دواعي اقتصادية واجتماعية: كالتغيرات و التحولات التي أثرت على الحاجات الأساسية للأفراد فأصبح ضروريا تحسين الظروف المعيشية و تطوير وسائلها فنجد من بين هذه التغيرات:

- الزيادة السريعة لعدد السكان
- معانات فئة كبيرة من الشباب من مشاكل البطالة
- عجز بعض القطاعات خاصة المعنية من مشاكل البطالة
- عجز بعض القطاعات خاصة المعنية بجانب السلع و الخدمات عن تلبية متطلبات المجتمع كالصحة و التعليم
- اتجاه أغلبية البلدان إلى نظام الخوصصة مثل الجزائر
- تغير القيم في أغلبية البلدان بسبب عوامل كثيرة
- و إن عملية التطوير تتم في ضوء معايير و طبقا لمراحل، و تتناول بالتطوير عناصر المنهاج رأسه بقية عملياته، و ترتبط بعملية التطوير عمليات فرعية أخرى هي: عملية التعديل و عملية التحسين و هاتان العمليتان أقل شمولا و أقل عمقا من

(1) حلمي أحمد الوكيل، المرجع السابق، ص 22

عملية التطوير نفسها، و في حالة فشل التطوير لا تبقى إلا عملية التغيير و في هذه العملية نبدأ من نقطة الصفر⁽¹⁾.

- و يتصل التطوير بجميع العناصر المكونة للمنهاج (المحتوي، الأنشطة، التقويم، الأهداف) و بالتالي فالتطوير يكون على مستوى العناصر المشكلة للمنهاج و ما دام هناك أهداف تربوية للمنهاج فإن هذه الأخيرة هي التي تقود عملية التقويم نحو بيان ما تحقق منها و ما لم يتحقق و من ثم يأتي التعديل و التطوير في المناهج.

9-أسس تطوير المنهاج التربوي:

- **التخطيط:** التخطيط لغة: يعني التسطير أو التهذيب و هو "مقترحات لبلوغ أهداف تربوية مرغوب فيها"⁽²⁾ بمعنى وضع خطة شاملة و متكاملة تضم كل العوامل التي لها صلة بالموضوع بحيث تتعرض لجميع جوانبه المختلفة على أن تتوفر لهذه العملية الإحصاءات الدقيقة و البيانات الوافية و المعلومات اللازمة و من الواجب أن توضع الخطة في صور مراحل متتابعة على إن يحدد لكل مرحلة أهدافها و الطرق و الوسائل و الأساليب اللازمة لتحقيقها و الزمن المحدد لها بحيث يمكن تقويم كل

مرحلة أثناء تنفيذها

- مراجعة الأهداف التربوية و إعادة صياغتها: بمعنى أن الأهداف التربوية تشتق من أهداف المجتمع و فلسفته و بما أن أهداف المجتمع قابلة للتغير فإن هذا يستلزم مراجعة الأهداف التربوية

- استناد التطوير على دراسة علمية للتلميذ:

أي الكشف عن ميول التلاميذ و قدراتهم و حاجاتهم و ذلك من خلال الدراسات التي تمت في مجال علم النفس و كذلك معرفة العوامل التي تؤثر في نمو التلاميذ من مختلف الجوانب

- استناد التطوير على دراسة علمية للبيئة:

(2) توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص 272
(1) محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية، ط1، دار الفكر، القاهرة 1998، ص 24

هذه الدراسة تسمح بتزويد التلاميذ بكافة المعلومات اللازمة حول البيئة و تسمح أيضا
بإتاحة الفرص أمام هؤلاء التلاميذ لكي يتفاعلوا مع البيئة تفاعلا يؤدي بهم إلى اكتساب
خبرات مربية

- استناد التطوير على دراسة علمية للمجتمع: و الدراسة العملية للمجتمع تساعد على
تحديد بعض الأهداف التي تعمل على خدمة المجتمع و رفاهيته مثل: اكتساب
مهارات الأسلوب العلمي في التفكير و التخطيط و العمل الجماعي و التعاوني و
حب العمل و تنمية القدرة على الخلف و الإبداع و الجماعة و التمسك بالقيم و
الأخلاق.

- مساندة التطور للاتجاهات العالمية و روح العصر: فنحن نعيش في عصر مليء
بالتحولات و التغييرات في جميع المجالات السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية
و الثقافية... إلخ مثل الانفجار المعرفي و ظاهرة التغيير المتسارع

- **التجريب:** بمعنى قبل تطبيق المنهاج التربوي إجراء عدة عمليات تجريبية في
الميدان بمعرفة جوانب النقص و العجز التي تحتاج إلى تعديل أو تطوير أو تغيير
و لقد جرت العادة في كثير من البلدان حتى تلك البلدان التي يكون فيها نظام إقرار
المنهاج مركزيا على الأخذ برأي الميدان المتمثل في معلمي المدارس و المشرفين
التربويين المحليين كما يمكن لأولياء التلاميذ و غيرهم من أفراد المجتمع الاهتمام
بالمناهج التربوية أن يسهموا في إعطاء ملاحظاتهم حول تطوير المنهاج التربوي⁽¹⁾

- الشمول و التكامل: بمعنى أن تكون عملية تطوير المنهاج التربوي شاملة لعناصر المنهاج
و أسسه و عملياته، و متكاملة بحيث تشمل العملية تطوير الكتب و الوسائل و
الاختبارات و الامتحانات، و طرق التعليم و إعداد المعلمي و أن تكون العملية متوازنة بين
جوانب النمو لدى المتعلمين و بين ما هو نظري و ما هو عملي

- **التعاون:**

لابد من التعاون مع جميع من له علاقة بالمنهاج (الطالب، المعلم، ولاة الأمور، المراقب...)

(1) حلمي أحمد الوكيل، المرجع السابق، ص 108

- الاستمرارية:

عملية تطوير المناهج عملية مستمرة في جميع الأزمنة و ليس محدودة و ذلك لإعطاء تقويم حول مدى نجاعة المناهج التربوية . (1)

10- أهمية المنهاج التربوي:

المنهج هو تفسير للفلسفة التربوية القائمة إذ أنه يعكس السياسة التي ترسمها الدولة كما أنه الميدان الذي من خلاله تتحقق الأهداف التربوية المرسومة و المنشودة لذا فهو بمثابة المجال الذي تتصارع فيه الآراء و عليه لا نغالي إذا قلنا إن الفرد يستطيع أن يفهم سياسة بلد ما و أن يعرف الاتجاهات السائدة فيه و ذلك عن طريق معرفته للمناهج الدراسية المعمول بها و المطبقة في مدارس ذلك البلد.

- تتمثل أهمية المنهاج التربوي في توجيه الجيل و تربيته إذ يعتبر المنهج من أهم موضوعات التربية بل هو لب التربية و أساسها فهو الوسيلة التي تستخدمها لتحقيق الأهداف التربوية و القومية و هو الطريق لإعداد الأجيال القادمة في الوطن.

- من ناحية أخرى أصبح موضوع المناهج التربوية كمادة أساسية في معاهد وكليات إعداد المعلمين واسع الانتشار، كما أن البحوث العلمية و المجالات المتخصصة لموضوع المناهج تزداد يوماً بعد يوم، و يتناول موضوع المناهج وصف المحتوى الدراسي بشكل عام بما في ذلك اختيار و تنظيم ووضع الموضوعات بصورة متدرجة في مكانها المناسب كما أنه يتناول تقسيمات و أنواع و إدارة المناهج.

- إن المنهاج التربوي يهيئ الخبرات اللازمة لنماء التلاميذ و تكوين شخصياتهم من جميع جوانبها و ذلك في ضوء السياسة التربوية و التعليمية المعمول بها.

- تمثل المناهج التربوية وسيلة هامة و قوة اجتماعية ايجابية و ذلك من خلال تصديها لمحاولات الغزو الثقافي الخارجي الذي يسعى إلى تزييف و تشويه هويتنا الثقافية القومية . (2)

(2) حلمي أحمد الوكيل، المرجع السابق، ص 122
(1) مجدي عزيز ابراهيم، المنهاج التربوي و تحديات العصر، عالم الكتب، القاهرة، 2002، ص 24

- تتمثل أهمية المناهج التربوية من خلال إيمان القيادة السياسية بإيماننا مطلقا و راسخا بالدور و المهمة الكبيرتين في بناء الإنسان المستقبلي و في جميع المجالات:
الإنساني الاقتصادي، الاجتماعي، السياسي، الثقافي، الوطني...
 - لقد شاركت الدول العربية في إعداد "إستراتيجية تطوير التربية العربية" الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم سنة 1979 وقد أسهمت هذه الإستراتيجية بدرجات متفاوتة في تطوير سياسة كل دولة من الدول المشاركة و أهدافها التربوية و كانت قد ركزت على تخطيط و بناء و تطوير المناهج في إطار فهم حقيقي للواقع مما يبرز أهمية المناهج التربوية في تحقيق التنمية الاجتماعية و الإنسانية
 - تكمن أهمية المنهاج التربوي في كونه لم يعد مجرد كتاب مدرسي يشمل قدرا من المعلومات بل أصبح يشمل جميع جوانب الخبرة الإنسانية المتجددة معرفيا ومهاريا ووجدانيا. كما يشمل القيم والمعارف والمهارات وألوان التنمية والاتجاهات، كما
على تنمية قدرات التلميذ العقلية التي تمكنه من التفكير العلمي والنقدي وتدفعه نحو التجديد والإبداع والابتكار والاكتشاف، والتهيؤ لتقبل ظاهرة التغير والمشاركة في إحداثه.
 - يهتم المنهاج التربوي الحديث بتنمية شخصية المتعلم بجميع أبعادها لمواجهة التحديات التي تواجهه وتنمية قدرته على التعلم الذاتي، وتوظيف ما تعلمه في شؤونه الحياتية.
 - المنهاج التربوي يربط كل ما تخططه المدرسة من ألوان النشاط الذي يوفر للطالب فرض التفاعل والتعلم والنمو إلى أقصى ما تستطيعه قدراته، وبما يلبي احتياجاته كعنصر فعال في المجتمع.
 - تتمثل أهمية المناهج التربوية في بلوغ الأهداف العامة من خلال ترجمتها الى أهداف قريبة وصيغ سلوكية محددة يسهل تحقيقها.⁽¹⁾
- وباختصار فان المناهج التربوية لها وزن كبير لا يمكن التخلي عنه مهما كانت الظروف، وهنا يقول ازنهاور " إن المناهج هي خط دفاع أمريكا الأول"

(1) أحمد حسين اللقاني و فارعة حسن محمد، المرجع السابق، ص 30

وذكر على رأس هذه المناهج مادة الرياضيات.

11- دور المنهاج التربوي في ترسيخ القيم:

مما لا شك فيه أن إعداد مواطن صالح ومنتج ويمتلك قيم المجتمع المرغوب فيها أمر مهم ومطلوب، وهذا ما يعمل المنهاج التربوي على تحقيقه، وكذا تنمية جميع المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية، وتعمل على تعديل السلوكيات، وتغيير العادات والتقاليد نحو الوجة الايجابية وإرساء القيم الدافعة نحو العمل والإنتاج والتقدم، والتآلف والتقارب، والتعاون بين مختلف فئات المجتمع. وما يدخل تحت ذلك من جهد مقصود منظم يبذل في سبيل تحويل المجتمع إلى مجتمع متعلم ومعلم والساعي نحو العالمية ومواكبة روح العصر.(1)

- ومن خلال المقررات الدراسية نجد المناهج التربوية تهدف إلى تنمية الاله - القمه مده والوطنية بين أفراد المجتمع وخلق نوع من الوعي السياسي والاجتماعي لدى المواطنين ولأن المنهاج وعاء من الخبرات التي تقدمها مختلف المدارس التعليمية والمعاهد وان هذه الخبرات هي أهم ما يسهم في تكوين الإنسان المتشبع بالمبادئ والقيم وإذا ما لاحظنا الفوارق بين فئة من الأمم ضربت أشواطاً في التقدم وفئة أخرى لا تكاد تدرك شيئاً فإننا ندرك أن السبب الرئيسي هو الفرق في كفاية مناهج التعليم بخاصة في كل من الفئتين و في مدى قدرة المناهج على تربية جيل من العلماء يحمل في طياته الأصالة و في الإسهام في المحافظة عليهم من الانهيار والتسرب.(2)

و إن مجال فعل التربية بمناهجها هو من ناحية محتوى الثقافة بقيمتها و عناصرها و اتجاهاتها و إبعادها الماضية و الحاضرة و المستقبلية مترابطة متشابكة و من ناحية هو كيان الأفراد و شخصياتهم باعتبارهم القوى المستوعبة لهذه الثقافة و التي يوقف استمرارها و المناهج التربوية كذلك قوة بحكم موقعها في العملية التربوية و التاريخية و الاجتماعية للدولة و الجماعة فهي قادرة على تشكيل و خلق أفراد متشبعين ...
المجتمع و نظراً لخطورة دور التعليم في بناء كيان الأفراد و الجماعات قال أحد المربين:

(1) رمزي أحمد عبد الحي التخطيط التربوي ماهيته، ومبرراته وأسسها، ط1، دار الوفاء، مصر، 2006
(2) محمود أحمد شوق، مهمات المناهج الدراسية في بناء المجتمع المسلم، إدارة الثقافة و النشر العربية، السعودية، 1993، ص 43

المستمدة من روح الدين الإسلامي ترسخ مبادئ العقيدة الإسلامية و قيمها النبيلة في جميع المجالات (الأسرة، المجتمع...) و من خلال ما تنص عليه الآيات الكريمة و الحديث الشريف فيثير الجانب الوجداني بطريقة واعية و هادفة فيكتسب الطفل القيم و المبادئ من القرآن و الحديث و من ثم فعلى المنهاج التربوي أن يخطو الخطوة التالية و هي توجيه المجتمع كله بما فيه و من فيه و ما يملك من وسائل و طرائق و في كل الأزمنة و الأمكنة إلى تحقيق هذه الغايات و يتوقف هذا التوجيه بالدرجة الأولى على تقديم الخبرات التي تحقق هذا التوجيه تقديمًا فاعلاً و مؤثراً.⁽¹⁾

و في هذا العنصر دور المناهج التربوية في ترسيخ القيم، تؤكد الدراسات و البحوث أن المناهج التربوية هي المعيار الذي يقيس درجة التطور و التقدم و النمو بين دول العالم و الأمثلة كثيرة فدولة مثل اليابان لا تمتلك الثروات الباطنية كالطاقة البترولية و لكنها استطاعت أن تملك ثروة العلم و منافسة الدول العظمى رغم خروجها بعد الحرب العالمية الثانية منهزمة خائبة و السبب في هذا الرقى يعود بالدرجة الأولى إلى تخطيط المناهج التعليمية و أصبحت اليابان مثلاً و نموذجاً عالمياً في التقدم و التطور مع الاحتفاظ بالقيم و المبادئ و الأصالة.

و في هذا الصدد ظهر فكر تربوي ينادي بتخطيط المناهج الموجهة قيماً و لقد لقي هذا الفكر صدى كبير من طرف الخبراء و المصممين للمناهج و جعل هذا الفكر من القيم محورا للمناهج و ذلك لتأكيد الثقافة الوطنية و إزالة القيم الدخيلة. و من خلال استعمال القصص من المعتقدات فإن التلميذ يتشبع بمختلف المبادئ و القيم و الخبرات و الاتجاهات و السلوكات التي تشد في وجدانه و نعطي مثالا على تلك الدول التي تستعمل الأسلوب القصصي و الخيالي بكثرة لتحقيق أهداف معينة: إسرائيل حيث تعمل المناهج التعليمية الإسرائيلية على إشباع الطفل بتعاليم الثورات و التلوذ من أجل ترسيخ مفاهيم معينة متفق عنها في نفوس الناشئة اليهودية و تشويهه و تقديم الصورة العربية في نظر الطالب الإسرائيلي عن طريق وصف الإنسان العربي بالشـ... التأكيد على صورة السوبرمان الإسرائيلي الذي لا يقهر و المتعلق بالأرض و لهذا فقد

(1) محمود أحمد شوق، مهمات المناهج الدراسية، المملكة العربية السعودية، 1993، ص 27

أصبح دور المناهج في إسرائيل يفوق كافة أدوار التدريس إذ يحتل مكانا بارزا في المدارس الصهيونية التي اعتنقها جيل المؤسسين للتأكد على الريادة و تصوير الرواد مؤسسي الدولة نماذج للإقتداء بهم حاملين التعلق بالأرض كقيمة وطنية خالصة و الهدف منها هو تحقيق التربية على القيم القومية اليهودية الصهيونية من لغة عبرية و دين يهودي و ارض إسرائيل (1).

و في هذا الموضوع يقول اللقاني " وتنبهت الدول إلى الانهيار القيمي الذي قد يحدث سيؤدي إلى انهيار المجتمع كله من حيث الهوية و الثقافة و اللغة و العادات و التقاليد و القيم و إذا كان هذا الانهيار يعني الخطورة بالنسبة لكل الدول فإنه أكثر خطورة بالنسبة للدول النامية و الساعية نحو التقدم فنقطة البداية هنا أن تكون الهوية الخاصة بكل دولة واضحة الملامح و الأبعاد للأبناء و يرتبط بهذا الأمر القيم السائدة في المجتمع و التي تعد دعائم و مبررا لوجوده و سبيلا على تقدمه و السير في طريق التحديث و العصرية و لا يمكن أن يحمي المجتمع من هذا الانهيار إلا عن طريق المناهج التعليمية التي تحفظ و تصون جميع القيم (القيم الاجتماعية، القيم الاقتصادية، القيم السياسية و القومية، القيم الجمالية و الدينية و الأخلاقية، القيم الثقافية، القيم المعرفية...إلخ) من خلال ربط التعليم و المناهج بالعمل الميداني و النظري".

(1) ناتل نخلة " هكذا يربي اليهود أبنائهم في إسرائيل"، مجلة البيان، ع 173، المملكة العربية السعودية، 2002-ص59

ثانيا: الفلسفة التربوية في الجزائر و أهدافها:

تمهيد: إن دراسة فلسفة التربية أمر مهم للمعلم و التعلم و الباحث في المجال التربوي و أولياء الأمور و العاملين في العملية التعليمية و المهتمين بشؤون التربية و التعليم و إن أهمية هذا الموضوع تتبع من تأثيره على السلوك الذي يتبعه التلميذ في المدرسة و علاقة المعلم بالجو التعليمي و البيئة التعليمية بشكل عام و لقد جرت العادة في مجال دراسة فلسفة التربية أن تقتصر الدراسة على فلسفة تربوية بعينها أو دراسة فلسفة تربوية قديمة أو حديثة أو معاصرة من أجل التعرف عليها أو اختيار عنصر من عناصر تكوينها لممارستها أو استخدامه في عملية من العمليات التعليمية و إن لكل نظام تربوي فلسفة معينة و هذه الأخيرة لا تنشأ من فراغ بل لا بد أن تستند على فلسفة اجتماعية واضحة تتسم بالمرونة و التنوع و يعني ذلك إدراج غايات التربية التي تتبناها المنظومة في سياق استشارة استيرراتيجية ممكنة التبنى و في حدود الامتحانات المتاحة.

1- فلسفة التربية:

1-1- مفهوم التربية: إن التربية في اللغة العربية من الفعل ربا يربو أي نما ينمو و ربي الولد أي نما الولد و قال بعضهم إن التربية أصلها "رب" و رب النعمة زادها و رب الولد رباه حتى ادرك فالعرب ترى في التربية فنا يقوم به المرربون يهدف إلى صقل مواهب و استعدادات الناشئة من أجل تكوين الفرد المثالي الذي يطمح المرربون إليه⁽¹⁾ و هي أيضا عملية نمو و إنماء و إضافة كل ما هو أفضل و أجمل للمخلوق البشري⁽²⁾ و لعل أفضل تعريف للتربية "عملية نمو الفرد في جميع جوانبه و معنى هذا التعريف أن الطفل تتاح له فرص التربية فينمو تدريجيا في جسمه و عقله كما تنمو أخلاقه و ثقافته و سلوكه العام نموا سليما⁽³⁾

(1) حسن الحميد رشوان، التربية و المجتمع، مؤسسة شهاب الجامعة، الإسكندرية، 2005، ص 03

(2) ابراهيم ناصر، فلسفات التربية، ط1 وائل للنشر و التوزيع، عمان، 2001، ص 92

(3) رابح تركي "التربية و الشخصية الوطنية"، المجلة الجزائرية للتربية، ع1، السنة الأولى نوفمبر، 1994، ص 10

2-1- مفهوم فلسفة التربية: هي العملية التي بها يتم تطبيق النظرة الفلسفية و الفكر الفلسفي في ميدان الخبرة الإنسانية التي نسميها التربية و هي استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير و البحث في مناقشة المسائل التربوية أي القيام بجهد عقلي لمناقشة و تحليل و نقد جملة من المفاهيم الأساسية التي يركز عليها العمل التربوي من طبيعه المعتم و المتعلم و النشاط المدرسي و طرق التدريس و تنظيم المناهج و المعرفة... إلخ و تعرف أيضا على أنها "توضح قيم الأهداف التي ترنوا إلى تحقيقها و بعبارة أخرى"تطبيق المعتقدات و المبادئ التي تقوم عليها الفلسفة العامة في معالجة المشكلات التربوية العلمية"(1)

2- أهمية فلسفة التربية:

لقد ازداد الاهتمام بدراسة فلسفة التربية في القرن الماضي ازديادا كبيرا في كافة المجالات المتقدمة منها و الساعة على اللحاق بمسيرة العام الحضاري و يعود هذا الاهتمام لما آلت إليه الطبيعة الإنسانية من تفجير معرفي و تقني و مخترعات و أفكار حديثة في الشؤون الحياتية منها الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية و السياسية... و عن أهمية دراسة فلسفة التربية في الوقت الراهن تتضح في أنها تساعدنا أولا على أن نفهم بطريقة أفضل و أكثر تعمقا معنى العملية التربوية و معنى القيام بها، كما تساعدنا كمربين على أن ندرك علاقة العمل التربوي بمظاهر الحياة المختلفة.

و فلسفة التربية تحيل إلى فلسفة السياسة في الدرجة الأولى و هذه بدورها تحيل على المجتمع فلا شيء ينتقل من المجتمع على التربية و من التربية على المجتمع دون توسط نظام الحكم السياسي و القيادة السياسية(2) و بذلك تكمن أهمية فلسفة التربية في التوجيه و الإرشاد للجهد التربوي و العملية التربوية بجميع جوانبها و فهم أكثر للعملية التعليمية و لذلك فقد قيل أن الفلسفة التربوية و جهين لعملة واحدة و إن رجال التربية هم فلاسفة.

3- أهم مدارس فلسفة التربية:

(1) إبراهيم ناصر، المرجع السابق، ص ص 107-108
(2) إبراهيم ناصر، المرجع نفسه، ص 111

لقد ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس فلسفية كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن التفاعل بين التلميذ و البيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها و لكل مدرسة فلسفية رأيها في بناء المنهج الدراسي و سنتطرق في هذا الموضوع إلى أهم المدارس المتعلقة بفلسفة التقديمية:

3-1- الفلسفة الأساسية (التقليدية): و تسمى كذلك بالجوهرية حيث أي مجتمع يملك في مراحل تطوره تراثا من المعرفة و المهارات و الاتجاهات و القيم نتيجة لتراكم المعرفة عبر القرون و ترى هذه الفلسفة، أن التربية هي عملية حفظ و نقل التراث الاجتماعي و أن الوظيفة الأساسية للمدرسة باعتبارها وكالة عن المجتمع في تربية الأبناء و نقل التراث الثقافي إليهم من الآباء و وضعه في قالب تربوي مبسط و تؤكد هذه الفلسفة على أهمية حصول الأطفال على أساسيات المعرفة لاعتقادها أن حصولهم عليها أكثر أهمية لهم من إرضاء دوافعهم أو إخصاب خبراتهم

3-2- الفلسفة التقدمية: تتضمن هذه الفلسفة الجمع بين المحافظة على التراث الاجتماعي و بين السير وفق مقتضيات التغيير الاجتماعي و حاجات الطلاب كما أدت هذه الفلسفة إلى تقليص عدد المدارس التي يقتصر نشاطها على تلقين المعلومات.

4- أسس و مبادئ فلسفة التربية في الجزائر:

يحتاج بناء السرح الحضاري لكل دولة في العالم أن تقوم بسن تعليمات و قوانين تؤكد مقوماتها الخصوصية لذا فقد قامت الدولة الجزائرية و منذ السنوات الأولى من الاستقلال بإصدار نصوص و قوانين تنظم حياة الجزائريين و إن هذه المسألة ليست تقنية فنية بحته بل هي في ارتباط و طيد مع المحيط و البيئة و من أولى محددات هذه البيئة المحيطة نجد الفلسفة و السياسة التربوية و ما وراءها و المشاريع التربوية سواء تعلق الأمر بالغايات أو المرامي أو الأهداف العامة و الإجرائية أو المناهج و البرامج⁽¹⁾ و عليه فإن الدولة الجزائرية وضعت مواثيق و دساتير تكون بمثابة الركيزة الأساسية للتربية و التعليم و نذكر منها ما يلي:

(1) إبراهيم بالعادي، "تحديات التربية في الوطن العربي"، "العولمة و النظام التربوي في الجزائر و باقي الدول العربية" مخبر المسألة التربوية في الجزائر، الملتقى الدولي الثاني، ع1، جامعة بسكرة، الجزائر، ديسمبر 2005، ص 38

أ- بيان أول نوفمبر: يعد بيان أول نوفمبر من الموثيق الراسخة و الأصلية في تاريخ الجزائر بل هو مرجع لكل ما جاء من بعده من مقررات و دساتير و إن القراءة السريعة للبيان لا تبرز أي إشارة صريحة عن التربية و التعليم إلا أنه يبرز أن ما يجب تحقيقه لا يتأتي إلا بالتربية و التعليم حيث ركز البيان على مبدأ الدين الإسلامي كإطار حضاري و هوية وطنية فقد وردت إشارات في بيان حول أهمية الدين الإسلامي الحضارية و أكد على أنه مقوم أساسي للثورة و مسارها كما اعتبر مبادئه الإطار العام الذي تتم فيه المواصفات لقيام الدولة الجزائرية و كذا خصوصيات نظامها السياسي المستقبلي و هي مبادئ الديمقراطية و الطابع الاجتماعي الشعبي و السيادة الكاملة و هذا كله لا يمكن التنازل عنه تحت أي سبب(1).

و هنا تنبثق الفلسفة التربوية الجزائرية من بيان أول نوفمبر و ذلك بالتأكد على مبدأ الدين الإسلامي و اللغة العربية و الوطن الجزائر.

ب- ميثاق 1963 و 1964م: لقد نص كل من الميثاقين على:

- الجزائر بلد إسلامي لذا يجب إعادة الوجه الحقيقي للإسلام ودعا إلى ديمقراطية التعليم و رفض الامبريالية
- تبني الاشتراكية و العمل على إزالة كل الفوارق الاجتماعية و ضرورة التبادل العلمي .
- ديمقراطية التعليم.
- إدخال اللغة العربية في التعليم الابتدائي(2).

ج-ميثاق 1976م: نص على:

- التأكيد على أن الهوية الجزائرية تحقيق للتنمية الثقافية.
- الدفع الدائم لمستوى التعليم المدرسي و الكفاءة التقنية.
- اعتماد أسلوب في الحياة ينسجم مع الثورة الاشتراكية(3)

(1) حسن بركة، أبعاد الأزمة في الجزائر المنطلقات، الانعكاسات، النتائج، ط1، دار الأمة، الجزائر، 1997، ص 118

(2) محمد العربي ولد خليفة، معطيات الثورة الجزائرية، ط1، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991، ص 87

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، جبهة التحرير الوطني، دستور 1976، الفصل الرابع، الحريات الأساسية و حقوق الإنسان و المواطن، ص 29

- اللغة العربية هي عنصر أساسي للهوية الوطنية و أن التربية هي حيز الزاوية في بناء محكم و يدعو إلى توجيه نظام التعليم في الجزائر و العمل على جراته و الاهتمام بالتكوين العملي و البيداغوجي في ظل وسط اجتماعي وديناميكي⁽¹⁾ كما أكد دستور 1989 على أن المبادئ العامة للأمم الجزائرية بما في ذلك النظام التربوي الذي أشار على طابعه الوطني منهجه إسلامي كتنبع للعلوم و البحوث التطبيقية متفتح على الابتكارات.

ثم جاء دستور 1996: المادة (53) التي تنص على أن المبادئ العامة للنظام التربوي في الجزائر تتركز على:

- مجانية التعليم
 - ديمقراطية التعليم
 - تكفل الدولة بتنظيم المنظومة التربوية.
- كما أكد على اعتماد اللغة العربية لغة التعليم في كل مرحلة إلى جانب تعليم اللغات الأجنبية كوسيلة تفاعل و تثقف مع العالم مع التثبت بالمقومات الوطنية الروحية و الحضارية و الثقافية للمجتمع الجزائري⁽²⁾
- 5- خصائص فلسفة التربية و التعليم في الجزائر:

يقر الأمر 35/76 بمبادئ أساسية عامة تصير هي الخصائص المميزة للتعلم في الجزائر و هي:

- 1- مجانية التعلم: هذا المبدأ من مبادئ ديمقراطية التعليم فإذا كان التعليم حقا من حقوق الطفل و إذا كان التكوين حقا كذلك من حقوق المواطن الجزائري فإن هذا الحق يتجسد ميدانيا و بالفعل في مجانيته حتى لا يكون المقابل النقدي عائقا و مانعا للتمتع بهذا الحق و لذا أسس التشريع الجزائري هذا الحق و جعله على عاتق الدولة و من جملة التكاليف التي تكلف بها⁽³⁾

(2) مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية، ونظام التعليم الرسمي في الجزائر، 1980-1962. الجزائر، 1986. ص ص 155-156
(3) أحلام مرابط، واقع المنظومة التربوية في الجزائر، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة بسكرة. ص 68
(1) عبد الرحمن بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، ط2، مطابع عمار قرني، باتنة، الجزائر، 1994، ص 62

- 2- إجبارية التعليم: عن المرسوم 66/76 المؤرخ في 16/04/1976 المتضمن إجبارية التعليم في الجزائر خاصة في التعليم الأساسي و كل من وصل سن الدخول المدرسي ملزم بالدخول إلى المدرسة حتى غاية 16 سنة⁽¹⁾
- 3- توحيد لغة تعليمية أو تعريبية بمعنى أن التعلم عربي المضمون
- 4- أنه تعليم غير لائكي أي أنه ليس علماني التوجه بل متشبث بالإسلام الذي أرادته الدولة من خلال المواد الدراسية كالتربية الإسلامية.
- 5- جعل التربية والتعليم من اختصاص الدولة بل هي تحتكره لما له من أهمية بالغة في باقي الأنظمة الأخرى كالنظام الاقتصادي والاجتماعي والثقافي وخاصة النظام السياسي⁽²⁾

6- أبعاد فلسفة التربية في الجزائر:

- لقد قامت فلسفة التربية في الجزائر على مجموعة من الأبعاد تتمثل في:
- أ- **البعد الوطني:** الإسلام والعروبة والأمازيغية هي مكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية التي تكرر أصالتها لذا يتعين على المنظومة التربوية الجزائرية أن تعمل على ترسيخها والنهوض بها لضمان الوحدة الوطنية والمحافظة على الشخصية الجزائرية كما يستوجب عليها أن تتطلع في المستقبل وذلك بالعمل على أحكام التلاحم العضوي بين هذه القيم الأصيلة ورغبة الدولة في التقدم والحداثة،⁽³⁾ وأن تستنطق تاريخ الوطن كله من خلال جميع مساراته التاريخية وأن تعبر عن حضارته وأن تجعل من هذه الحضارة قادرة على التفاعل الدائم مع معطيات العالم الخارجي وأن تستطيع التحاور من مركز قوة مع هذه الحضارة العالمية.⁴
- ب- **البعد الديمقراطي:** فالتوجهات الجديدة للدولة الجزائرية تقتضي العمل على بناء نظام ديمقراطي يعمل على نشر الثقافة الديمقراطية قيما وسلوكا. ويسمى على اسم «سريوي»

(2) عبد الرحمن بن سالم، المرجع نفسه، ص 60

(3) عبد الرحمن بن سالم، المرجع نفسه، ص 61

(4) أحلام مرابط، المرجع السابق، ص 73

(1) هويدي عبد الباسط، المنظومة التربوية الجزائرية و التنمية، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة بسكرة، 2005، ص

يتكفل هو بمناهجه وبكل عناصره للنهوض بهذا البعد وأن يكرس في ذات الوقت مبدأ ديمقراطية التعليم.

ج- البعد العلمي والتكنولوجي: التأكيد على الاختيار العلمي والتقني كأساس تقوم عليه المدرسة الجزائرية. غير أن هذا البعد يجب أن يتجسد علميا من خلال تخصيص توقيت مناسب للمواد العلمية والتكنولوجية خاصة في أطوار الأساسي.

د- البعد العالمي: ما يميز علم اليوم أنه مترابط في كل المجالات، وكذا أنه وفرة المعلومات والخدمات، وقد أدى النمو الشديد للمعارف العلمية إلى تطوير طرق العمل وتشجيع الإبداع، ومن الطبيعي أن يتفاعل النظام التربوي مع هذه المستجدات، مما يتطلب تحديث المناهج وعصرنة الوسائل، قصد الإسهام في التنمية المستدامة، والإشراك في بناء سرح التراث الإنساني بمراعاة الامتداد المغاربي، والعربي والتعايش السلمي، الإيجابي، واحترام حقوق الإنسان والتعاون الدول والاحترام المتبادل بين الأمم والشعوب، وانطلاقا من هذه المبادئ، والأبعاد يرمي قطاع التربية والتعليم إلى تحقيق الغايات النبيلة والأهداف المسطرة والمنبثقة عن فلسفة المجتمع والوطن.⁽¹⁾

وكخلاصة فان فلسفة التربية في الجزائر ركزت على: الأصالة والحدثة، والعقلانية والفعالية، ويأتي ذلك عن طريق الكفاءة والتكوين والجدية ومسيرة التغيير العالمي.

7- أهداف التربية والتعليم في الجزائر:

لا بد أن نفرق بين الأهداف التربوية والأهداف التعليمية، فالأولى تلك الغايات الواسعة التي سطرها النظام التربوي العام والتي تحددها التربية والمستمدة من طبيعة المجتمع بكل ما فيه من قيم دينية واجتماعية وثقافية وخلقية وسياسية ووطنية. أما الأهداف التعليمية فهي التحديد السلوكي الإجرائي للأهداف التربوية وهي بالتالي تدل على أنماط الأداء السلوكي النوعي

(2) أحلام مرابط، المرجع السابق، ص 74

الذي يكتسبه المتعلم وطرقه المختلفة فهي إذن تتصف بشكل دقيق ما سوف يقوم به المتعلم بعد الانتهاء من عملية التدريس وعليه فالأهداف التربوية أعم وأشمل من الأهداف التعليمية وهذا لاحتواء التعليم في التربية وأهداف التربية والتعليم مشتقة من عدة مصادر أهمها:

- فلسفة المجتمع وأبعاده القيمية وحاجاته وتراثه.
- المعلمون وخصائصهم وحاجاتهم ودوافعهم وكذا حاجاتهم النفسية وطرق تفكيرهم.
- المعرفة وأشكالها ومتطلباتها وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي.
- المادة الدراسية وطبيعتها ووجهات نظر الخبراء والمختصين العاملين في التربية والتعليم وعلم النفس.

وإن هذه الغايات استمدت من توجه الدولة ككل من مبادئها وثوابتها وهي ترجمة لكل مطامح الدولة الجزائرية. وكما أن خصائص المدرسة الجزائرية تبرز أن الأهداف والغايات التي من أجلها وجدت فهي مدرسة ديمقراطية موحدة لكل أطفال الجزائر تضمن تربية متكاملة وتساعد على نمو شامل لشخصيتهم. كما أن مدة التعليم الإلزامي فيها (9 سنوات) كاملة تجنب الطفل الوقوع في الكثير من الأمراض الاجتماعية، كالاستغلال في العمل أو الانحراف.

وعليه فإن أهداف التربية والتعليم في الجزائر هي:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية (الأمر: 35/76).
- اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.
- تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب وإعدادهم لمكافحة كل أشكال التفرقة والتمييز.
- منح التربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم.
- تنمية تربية تتجاوز مع حقوق الإنسان وحياته الأساسية.⁽¹⁾

(1) عبد الرحمن بن سالم، المرجع السابق، ص 59

وكخلاصة نتوصل إليها من هذا الجانب فإن فلسفة النظام التربوي في الجزائر تركز على تحقيق الأهداف التالية:

- 1- دعم مكانة القيم الإسلامية في المجتمع مع تخليصها وغربلتها من الشوائب.
 - 2- إعادة الاعتبار للغة العربية وذلك بانتهاج سياسة التعريب.
 - 3- العمل على جزأة كافة المجالات والإطارات والبرامج والمضامين.
 - 4- إبراز الهوية المميزة للمجتمع الجزائري وتدعيم الشخصية الوطنية بكل مقوماتها وأبعادها .
 - 5- تحقيق ديمقراطية التعليم من أجل رفع مستوى الأفراد والقضاء على الأمية.
 - 6- توظيف كل جديد قد يحدث في ميادين التربية والتكنولوجية.(1)
- ولقد اعتمدت الجزائر عددا من الوسائل تهدف كلها إلى تحقيق الأهداف الملحة لخدمة المنظومة التربوية. لهذا فإن الإصلاحات الجديدة التي تمت في هياكل التعليم كانت تهدف إلى العمل على تطوير الثقافة التقنية والتكنولوجية، وكذلك وضع حد للأفكار الموروثة والمناهضة للتعليم التقني والمهني، ونشر الروح العلمية والتقنية مع توسيع القاعدة التربوية وتكييفها مع المحيط وهو مطلب ذو طابع سياسي اجتماعي وهو يهدف إلى تكييف التعليم مع حاجيات الاقتصاد الوطني وجعله في خدمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية وهو مطلب ذو طابع اقتصادي، وتكريس التعليم من أجل العمل على تفتح الشخصية الوطنية والتطوير الفكري والحس الفردي وهو مطلب ذو طابع ثقافي.(2)

ومن خلال ما سبق فإن التربية والتعليم في الجزائر تحمل في فلسفتها وأهدافها المعادلة التالية:

الرقبة في العلم + الاهتمام بالتعليم = نظام تربوي جيد + تنمية شاملة + تقدم حضاري راق.

(2) أحلام مرابط، المرجع السابق، ص 68
(1) هويدي عبد الباسط، المرجع السابق، ص 75

الفصل الرابع: الكتاب المدرسي والمدرسة.

تمهيد.

أولاً: الكتاب المدرسي.

1. مفهوم الكتاب المدرسي.
2. أهمية الكتاب المدرسي.
3. الشروط الواجب توافرها في الكتاب المدرسي.
4. مواصفات الكتاب المدرسي.
5. الهياكل المكلفة بالكتاب المدرسي.
6. إخراج الكتاب المدرسي.
7. علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج التربوي.
8. دور الكتاب المدرسي في تنمية القيم لدى الأطفال.

ثانياً: المدرسة.

1. لمحة تاريخية عن المدرسة.

تمهيد:

إن كل منظومة تربوية وطنية تحمل في تشريعاتها وقوانينها مواد قانونية خاصة بالنظام المدرسي، وكل ما له علاقة مباشرة بالتعليم ذلك من أجل غاية مسطرة سلفا تتمثل في تحقيق الأهداف المتفق عليها والمخطط لها. وإن السياسة التربوية لكل نظام تربوي تتعلق حتما بالمجتمع وأبعاده الثقافية والاجتماعية ولتحقيق ما سطرته المنظومة التربوية لأي بلد لابد من توفر جملة من الشروط منها الكتاب المدرسي، فالتدريس من دون كتاب ليس إلا نوعا من الإصغاء يبين اعتماد عقل على آخر فهو الأداة الأولى التي تعبر عن المنهج وترجمه وتدفعه نحو تحقيق غاياته، والطريقة التدريسية والمعلم والمنهج، هي الأركان الثلاثة لتفعيل العملية التعليمية ولا يمكن الاستغناء عن الكتاب المدرسي لما له من

مكانة عظيمة في المنظومة التربوية الوطنية، وذلك لأنه الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية والحليف الأول والركيزة الأساسية للمعلم والمرجع الأساسي الذي يعود إليه.

1- مفهوم الكتاب المدرسي:

لغة: الكتاب هو كل ما يكتب فيه، من الفعل: كتب، يكتب، كتبا، وكتبا، الرسالة جمعه: كُتِبَ وكُتِبَ، القرآن قال تعالى " **ذلك الكتاب لا ريب فيه**" التوراة، الإنجيل، القدر، الفرض، الأجل، قال تعالى " **لكل أجل كتاب**" الحكم، ومنه " **لأقضى بينكما بكتاب الله** " وأم الكتاب⁽¹⁾ هي الفاتحة، وأهل الكتاب هم اليهود والنصارى

اصطلاحاً: والكتاب كما يعتقد زكي نجيب محمود " هو الذاكرة التي تحفظ ما مضى، ليكون والكتاب عنصر هام في العملية التعليمية وأنه من أكثر⁽²⁾ نقطة البدء لما قد حضر. الأدوات استخداماً في المدارس. إذ تعتمد عليه المواد الدراسية وطرق تدريبها المختلفة التي يتضمنها منهج الدراسة، فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق التدريس، ويتضمن أيضاً المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين كما له إمكانيات متعددة في العملية التعليمية، ولذا ينبغي أن يتوفر للكتاب المدرسي المناخ الملائم الذي تجعله المدرسة في صورة تجتذب التلاميذ في استعماله.⁽¹⁾ كما يعرف الكتاب على أنه " الوسيلة الأساسية في يد التلميذ و

مطبوعة ومسجلة ولأن سلطة عليا هي التي دفعت به إلى الأيدي والأعين.⁽²⁾ كما يعرف على أنه " نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر هي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما إلى تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج.⁽³⁾

(1) بن هادية علي وآخرون، **المرجع السابق**، ص 885.

(2) نجيب محمود زكي، **في فلسفة النقد**، ط2، دار الشروق، بيروت، 1983، ص151.

(1) إبراهيم عصمت مطاوع، **أصول التربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995، ص230

(2) مرشد محمد ديور، **أساليب تدريس الاجتماعيات**، الدار العلمية الدولية، الأردن، 2001، ص40.

(3) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، **المرجع السابق**، ص207

كما يعرف على انه مجموعة منهجية من المعطيات المنتقاة المصنفة والمبسطة والقابلة لأي تعلم ويظهر أن الكتاب المدرسي هو وعاء يشتمل على المعلومات المختارة والمعرفة المنظمة التي سيستعملها المتعلمون.(4)

أما أحمد نور عمر فيضع جملة من الحاجات والشروط التي يجب أن تتوفر في الكتاب المدرسي وهي:

- يجب أن يشتمل على ما هو أساسي بالنسبة للموضوع الذي يعالجه .
- يجب أن يساهم في تربية التلميذ وتعليمه.
- يجب أن يساهم التلاميذ في فهم العالم من حولهم ويعيدهم للحياة العملية.(5)

: فيعرف الكتاب المدرسي بأنه كتاب robin derricourt أما روبين دري كورت يشمل كلا أو جزءا معيناً من منهج معين يدرس بشكل شائع في عدة مؤسسات.

أما عبد الحافظ سلامة، فيرى بأن الكتاب المدرسي وسيلة متوافرة مع كل تلميذ ويمكن استثمارها بشكل جيد، خاصة الكتب الحديثة للمرحلة الابتدائية المزودة بصور ملونة، وذات دلالة على موضوع الدرس، حيث جميعها عبارة عن صور تعود التلميذ النطق السليم ثم تيسير بشكل تدريجي لمعرفة الحروف والكلمات والجمل ابتداء من الجملة^{١٧}

لذلك فالكتاب المدرسي هو المعلم الصامت للطلبة في جميع المستويات، يرجعون إليه متى شاءوا وفي تأليف الكتاب لا بد من الاهتمام بعنصرين هما:

أ-العنصر الأول: الشكل.

ب-العنصر الثاني: المحتوى أو المضمون.

فالشكل يتعلق بحجم الحروف ونوع الورق والطباعة، وكذلك استخدام الألوان في كتابة العناوين الجانبية والرئيسية والاهتمام بالغللاف الخارجي.

أما المحتوى فيعني الاهتمام بلغة الكتاب وأن يكون الكتاب مناسباً للنمو العقلي والانفعالي للتلميذ وحسب المراحل العمرية والاهتمام بالتسلسل المنطقي في عرض المعلومات.

(4) نقلا عن الموقع: <http://www.mae.edu.kwl.teacher/science/teacer6.htm.12/01/2007>

(5) أحمد نور عمر، الكتاب المدرسي، دار المريخ للنشر، السعودية، 1980، ص27.

(1) عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص359

ويبقى الكتاب المدرسي ركيزة أساسية للمدرس في العملية التعليمية، فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها ويتضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين كما يتضمن أيضا القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها إلى جميع التلاميذ.⁽¹⁾

ويتعرض الكتاب للموضوعات بتفصيل أكبر وأعمق من وسائل الاتصال الجماهيرية الأخرى كما يمكن الاحتفاظ به كوثيقة ومرجع فإنه يبقى البداية التي يجب معرفتها والأساس الذي يجب فهمه وهو وسيلة مثلى لا يستغني عنها في التعليم ونشر المعرفة الموثقة والناس⁽²⁾ كلهم اليوم مدينون في تعلمهم وتثقيفهم للكتاب² أما التعريف الإجرائي للكتاب فيتمثل فيما يلي:

" الكتاب المدرسي هو وسيلة مطبوعة ذات هيكلية موجهة للاستعمال يحتوي على عنصر المحتوى في المنهاج، لخدمة مقررات دراسية معينة حيث يشمل الحقائق الأساسية التي استقرت في مجالاتها لتكون ما يسمى برصيد المعرفة وتتسم بالهدف التعليمي التي يغطيها منهج دراسي بعينه، وأن يكون متناسبا مع المراحل العمرية للتلميذ ويشمل عدة عناصر

هي:

- الأهداف.
- الأنشطة.
- المحتوى.
- التقويم.

(2) أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ط3، دار النهضة العربية، القاهرة، سنة 1986، ص211

أهمية الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي أهمية كبيرة في العملية التعليمية حيث كان وما زال هو المرجع الأساسي للمادة العلمية للطالب والمادة التعليمية للمعلم، فالمقرر الرسمي الذي تعتمد عليه الدولة في نظامها التعليمي يكون في المادة العلمية المقدمة في الكتاب المدرسي والذي يمثل الترجمة الصحيحة للأهداف التربوية للعملية التعليمية ولسياسة التعليم في النظام الحاكم، كما أنه وسيلة لنقل الخبرات التربوية للمتعلم فمن هذه المنطلقات تأتي أهمية الكتاب المدرسي وضروراته فيما يلي:

أ- الكتاب المدرسي يوفر للمعلمين والتلاميذ إطاراً عاماً للمقرر الدراسي:⁽¹⁾

يتم تأليف الكتاب المدرسي وفقاً لأهداف محددة مسبقاً للمنهج، مما يساعد على اختيار عدد من الموضوعات التي يمكن من خلالها تحقيق هذه الأهداف، وتكون هذه الأهداف بمثابة المرشد لاختيار الإطار الملائم للمقرر الدراسي وعادة ما يتولى تأليف الكتب المدرسية أناس متخصصون في المواد الاجتماعية والتربوية لديهم الخبرة والخلفية التي تمكنهم من تحديد إطار مناسب للمقرر الدراسي يستطيع المعلم الاسترشاد به في تدريس موضوعات للتلاميذ، فعن طريق الأهداف والإطار المحدد للمنهج يستطيع المعلم أن يصوغ أهدافاً إجرائية لكل موضوع من موضوعات الإطار بما يتناسب مع طبيعة كل موضوع وتحديد الأساليب والطرق التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف، فعن طريق ذلك يمكن أن يحدد القراءات الإضافية ومصادرها والتي تعد مكملة للمعلومات والحقائق الموجودة ضمن محتوى الكتاب وأيضاً مفسرة لها. واختيار أنواع الوسائل التعليمية التي تساعد في توضيح كل موضوع من موضوعات الكتاب، وتحديد الأنشطة التعليمية المتصلة بكل درس من الدروس ووضع الخطط الصحيحة بالاشتراك مع التلاميذ وتنفيذها سواء داخل المدرسة أو خارجها للاستفادة من مصادر البيئة المحلية بل والمجتمع في عملية التعلم وإيجاد التلاحم بين المدرسة من ناحية والبيئة بمصادرها الطبيعية والبشرية من ناحية أخرى، واختيار أساليب التقويم المناسب لكل هدف من الأهداف المحددة لتقويم عملية التعلم ونواتجها.

ب- الكتاب المدرسي مصدر أساسي للمعرفة قريب المنال.

(1) عطية محمد سليمان وسعيد عبده نافع، تعليم الدراسات الاجتماعية، ط2، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة، 2001، ص61.

الكتاب المدرسي من أهم مميزاته أنه موجود في أيدي جميع التلاميذ وبالتالي فهو مصدر المعرفة الأساسي بالنسبة لهم والذي يمكن الرجوع إليه في أي وقت، فمن خلال الكتاب يستطيع التلاميذ أن يكونوا حصيلتهم من المعرفة سواء في الدراسات الاجتماعية أو غيرها من المواد الأساسية الأخرى كما أنه أداة تعليمية هامة لتنمية محصولهم المعرفي، فإذا أتاحت الفرصة أمام بعض التلاميذ للحصول على أي نوع من أنواع المعارف من خلال إطلاعهم على بعض الكتب والمصادر المتنوعة فإن الكتاب المدرسي هو الذي يثبت هذه المعارف في ذهن التلاميذ ويعمل على تثميتها باستمرار، أي أنه مهما تعددت وسائل الثقافة ومصادر المعرفة فإن الكتاب المدرسي يعد المصدر الأساسي بالنسبة لهذه الوسائل وتلك المصادر لأنه موجود في أيدي جميع التلاميذ، فهو إذن (الكتاب المدرسي) كتاب جميع التلاميذ قريب المنال بالنسبة لهم ومن ثم يمكن القول أن التأثير الفكري لدى غالبية التلاميذ يرجع إلى الكتاب المدرسي في المقام الأول، ثم تأتي في مرتبة ثانية إطلاعات التلاميذ الخارجية واستماعهم ومشاهدتهم لوسائل الإعلام السمعية والبصرية، كما يساعد التلاميذ في إكسابهم لهواية القراءة والاطلاع وحب اقتناء الكتب.

ج- الكتاب المدرسي يوفر تنظيمًا منطقيًا للموضوعات المقررة على التلاميذ

يشترك في تأليف الكتاب المدرسي في جميع الدراسات أشخاص لهم خبراتهم التعليمية والتي تجعلهم أقدر من معلم المادة خاصة المعلم المبتدئ على تنظيم موضوعات المقرر الدراسي وعرضها للعرض السليم والمتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، الأمر الذي يجعل لهذا التنظيم وذلك العرض قيمتها الكبرى في مساعدة المعلم في أداء عمله بأسلوب سهل ميسر، فمثل هذا التنظيم يوفر على المعلم كثيرًا من الجهد والوقت، إذ أن خبرته قد لا تمكنه من وضع الموضوعات التي يجب أن يدرسها التلاميذ في تنظيم منطقي يسهل إعدادها بالنسبة للمعلم وتسهيل دراستها بالنسبة للتلاميذ، خاصة وأن مثل هذا الموضوع يتطلب خلفية عميقة وخبرة واسعة في مادة التخصص، بالإضافة إلى الإلمام الواعي بالاتجاهات التربوية الحديثة. وليس أدل على أهمية الكتاب المدرسي في هذه الناحية من شعور المعلم خاصة الجدير بالقلق والحيرة إذا ما تأخر توزيع الكتاب المدرسي ويتخذ أساسًا لبناء درسه وتنظيمه ولكنه يتصرف فيه بالتعديل والتوسع أو بالإضافة استجابة لميول

وقدرات وحاجات التلاميذ أو الظروف البيئية المحلية والأحداث الجارية أو لغير ذلك من العوامل⁽¹⁾

د- الكتاب المدرسي يزود التلاميذ بالقدر المشترك من المعلومات والحقائق والأفكار الأساسية:

لقد أُلّف الكتاب المدرسي بما يشتمل عليه من موضوعات لكي يساعد في تحقيق أهداف محددة تساهم بدورها في تحقيق أهداف أعم وأشمل، لذا يركز مؤلفو الكتاب المدرسي على الموضوعات التي تشمل على معظم الحقائق والأفكار الرئيسية والتي يعتقد أنها تحقق الأهداف المحددة مسبقا بهدف تزويد التلاميذ على اختلاف مستوياتهم سواء القوي أو المتوسط أو الضعيف بقدر مشترك من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار الرئيسية، أي أن الكتاب المدرسي يساعد على تقديم حد من المعرفة يشترك فيه التلاميذ الذين قرر عليهم الكتاب ثم ينطلق كل تلميذ وفق قدراته واستعداداته ومهاراته لينمي هذا الحد من المعرفة عن طريق الاطلاع في المراجع ومصادر التعليم الأخرى التي توسع معلوماته وتكسبه ثقافة عريضة.

هـ- الكتاب المدرسي يساعد المعلم في تحديد طريقة التدريس.

إن تنظيم الكتاب المدرسي وفق نظام معين يوحى للمعلم بطريقة التدريس التي يجب أن يستخدمها لتدريس موضوعات الكتاب بالصورة التي تيسر على التلاميذ تعلمها، والتلميذ هو الآخر يتأثر بطريقة التدريس التي تساعد على الاستفادة من الكتاب المدرسي. ويجب أن يكون مدركا من البداية أنه مهما زود التلاميذ بالمعلومات والحقائق، ومهما استخدم من طرق تدريس فإن تلاميذه لابد أنهم سيرجعون إلى الكتاب المدرسي، ويتأثرون بدرجة كبيرة بالطرق والأساليب الأكثر مساهمة للكتاب المدرسي لذا فمن أهم واجبات المعلم أن يستمد طرق التدريس التي تعودهم على كيفية القراءة السليمة في الكتاب المدرسي والإفادة منه وتحقيق الألفة به، وهكذا يحدد الكتاب المدرسي إلى درجة كبيرة طريقة التدريس معظم المعلمين ليس إلا إعداد الدروس للتلاميذ كما وردت فيه بترتيبها وتنظيمها، ومن ثم يجب على موفي الحسب المدرسيه الإلمام

(1) يحي عطية سليمان، سعيد عبد النافع، المرجع السابق، ص64.

بما يستحدث من طرق وأساليب تدريس، وان تنظم موضوعات الكتاب وبعرض محتواها بالأساليب التي يمكن معها استخدام أكثر من طريقة في شرح وتفسير الموضوع الواحد بالإضافة إلى توفير المرونة الكافية في تناول الموضوعات التي من شأنها إتاحة الفرص⁽¹⁾ أمام المعلم لاستخدام طرق التدريس المناسبة لها

ل- أن توافر الكتاب المدرسي في أيدي جميع التلاميذ يساعد المعلم في أن يضع لتلاميذه تعيينات محددة ومنظمة.

وذلك لأن الكتاب المدرسي عادة ما يقسم إلى فصول يتضمن كل فصل منها من الموضوعات المنظمة والمرتبة وفق أسلوب معين ويوجد في نهاية كل فصل ملخص واف لما ورد فيه وعديد من الأسئلة والتمرينات التي يمكن أن تستخدم في توجيه تفكير التلاميذ للمساهمة في مناقشة الموضوعات الواردة بالكتاب المدرسي وما يتصل بها من مشكلات كما أن بعض هذه الأسئلة والتدريبات تتطلب الإجابة عليها القراءة خارج الكتاب المدرسي ولإطلاع على كتب ومصادر أخرى وإن توافر مثل هذه الأمور في الكتاب المدرسي الموجود أصلا في أيدي جميع التلاميذ يسهل على المعلم تحديد واجب منزلي لكل تلميذ من التلاميذ، او يقسم التلاميذ إلى مجموعات ويحدد لكل مجموعة واجبا معيناً طبقاً لخبراتهم السابقة ومستوياتهم.

و- الكتاب المدرسي أداة أساسية لجذب التلاميذ وإثارتهم لدراسة المواد المقررة:
كثيراً ما تشتمل عليه الكتب المدرسية وسائل تعليمية متنوعة كالصور والخرائط والأشكال التوضيحية والرسومات والإحصائيات، وحتى الرسومات الكاريكاتورية، بالإضافة إلى الوصف الشائك للظواهر الاجتماعية والطبيعية وإن استخدام هذه الوسائل التعليمية يساعد في إضافة الحيوية على المادة التعليمية ويحبب التلاميذ خاصة الصغار في دراستها، ومن خلال استخدامها (الوسائل التعليمية) في التدريس يستطيع المعلم الناجح أن يساعد التلاميذ في اكتساب عدد من المهارات مثل تدريبهم على استخلاص التعليمية، وعقد المقارنات بين أكثر من وسيلة وأيضاً اكتسابهم مهارات تفسير الخرائط

(1) يحي عطية سليمان، سعيد عبد النافع، المرجع السابق، ص62.

والرسوم البيانية والصور والإحصائيات وقراءتها وترجمتها، واكتساب مثل هذه المهارات يساعد في دراسة الدراسات الاجتماعية وتعلمها ويقلل من عملية النسيان السريع لمعلوماتها ويجعل دراستها مثمرة من خلال تنمية ميلهم للقراءة وتذوقها.

ك- الكتاب المدرسي أداة أساسية لتنمية مهارات القراءة والدراسة لدى التلاميذ:

لقد أوضح العديد من الباحثون أن المهارة في القراءة ترتبط لدرجة كبيرة بنوع المادة المقروءة وهذا يعني أن مهارات التلاميذ في قراءة الدراسات المختلفة وهذه الدراسات تنمو عن طريق القراءة في الكتب المدرسية وغيرها من مراجع ومصادر تعلم هذه المواد الدراسية، ولما كان معظم التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة بصفة عامة، ومرحلة التعليم الأساسي بصفة خاصة لا يملكون أو لا يطلعون على المراجع الكافية التي تعالج موضوعات الدراسة ومن ثم يركزون كل اهتماماتهم في هذه الموضوعات على الكتب المدرسية المتاحة لهم ومن ثم تصبح هذه الكتب الأداة الرئيسية التي يتعلم من خلالها التلاميذ الدراسات الاجتماعية وأيضاً تساعدهم على اكتساب مهارات القراءة فيها وتنميتها وبالتالي تزيد من قدرتهم على استخدام بعض مراجع هذه المادة فيما بعد، فقد يوجه المعلم التلاميذ إلى قراءة فقرة أو فقرات من الكتاب المدرسي قراءة صامتة أو يطلب من أحد التلاميذ قراءة بعض الفقرات بصوت مرتفع مسموع لجميع زملائه من التلاميذ ثم يتولى بعد ذلك إدارة المناقشة بينه وبين تلاميذه فيوجه إليهم الأسئلة ويتقبل منهم الأسئلة والإجابات ويعلق عليهم.

ر- الكتاب المدرسي أداة هامة لأغراض المراجعة والتطبيق والتلخيص:

لا تقتصر أهمية ووظيفة الكتاب المدرسي على إمداد التلاميذ بالمعلومات والحقائق عن الموضوعات المقررة عليهم، وإن كان ما يتضمنه الكتاب من معلومات وحقائق عن الموضوعات ليست نهاية المطاف بالنسبة لها، بل يكون اعتبارها الحد الأدنى لهذه الموضوعات لذا كان من الأهمية بإمكان أن يوجه الكتاب المدرسي التلاميذ، بل والمعلم أيضاً إلى ضرورة الاطلاع على بعض الكتب والمراجع الأخرى لاكتساب مزيد من المعلومات والحقائق عن نفس الموضوعات المقررة، وأيضاً ضرورة قيام التلاميذ بأنشطة متنوعة متصلة بهذه الموضوعات والكتاب المدرسي في هذه الحالة يمكن أن يكون أداة

للتأكد من صحة الحقائق والمعلومات التي تم التوصل إليها من خلال ما سمعه التلاميذ في
الدرس من المعلم أو من خلال قراءة بعض الكتب وعقد المقارنات بين المعلومات والحقائق
التي توصلوا إليها من خلال قيامهم ببعض الأنشطة أو مشاهدة فيلم تعليمي أو القيام برحلة
تعليمية، وهكذا وبدون كتاب مدرسي يمكن أن يكتسب التلاميذ معلومات وحقائق مشتتة
(1) وغير مترابطة لا تساعد على تنمية تفكيرهم.

وللكتاب المدرسي أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف العامة والخاصة بالعملية التربوية من
خلال الأخذ في الحسبان مستويات التفكير عند الطلبة وحسب مراحلهم العمرية على وفق
تصنيف بلوم وهي ستة مستويات يشبهها بهرم أسماه بهرم المستويات المعرفية وهي "
التذكر، والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب". وكما يرى ريتشارد سون أن أهمية
أي أن الكتاب المدرسي (2) الكتاب المدرسي من كونه سجلا للأفكار بواسطة الكلمات
مصدر أساسي لكل الأفكار ويتضمن تحديد الحقائق والمعارف والمعلومات والنظريات
المرغوب في دراستها، وإن سياسة الكتاب المدرسي يجب أن تبنى على أساس الاستجابة
للحاجات المتزايدة لدى الطلبة والشبيبة المثقفة والمثقفين والباحثين والعمال الذين هم في
طريق التخصص وبصفة عامة لدى القراء العاديين الذين يشكل تزايد عددهم في كل
الأوساط ظاهرة حضارية في مجتمعنا، مجتمع ما بعد الاستقلال. (1)

ويظهر من هذه الفقرة أن دور الكتاب المدرسي محدد في وظيفتين أساسيتين هما:

1- الوظيفة التعليمية: باعتبار أن الكتاب يستجيب للحاجات المتزايدة في مجالات التعليم
لدى مختلف الفئات الاجتماعية.

2- الوظيفة التثقيفية: باعتبار أن هناك إقبالا عليه يتزايد بتزايد القراء والتلاميذ من جيل
إلى آخر وعليه فإن الكتاب أداة تعليمية وتثقيفية.

3- الشروط الواجب توافرها في الكتاب المدرسي:

كما أشرنا سابقا فإن الكتاب المدرسي له أهمية بالغة وكبيرة
أهم الأدوات التي يستخدمها المعلم في تدريس الدراسات والمواد الاجتماعية والعلمية، كما

(1) يحي عطية سليمان، سعيد عبده نافع، المرجع السابق، ص69.

(2) ماهر حمادة محمد، علم المكتبات والمعلومات، ط1 مؤسسة الرسالة، بيروت، 1983، ص14.

(3) الميثاق الوطني، وزارة الإعلام والثقافة، الجزائر، 1979، ص101.

أنه منتشر بصورة واسعة في جميع المجالات والأقطار، لذا كان من الضروري العناية به والعمل الدائم على تحسينه وتطويره من أجل تحقيق مزيد من الفائدة، ولكي يحقق الكتاب المدرسي دوره الحقيقي في العملية التعليمية وجب أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط أو الأسس التي يجب مراعاتها ونذكر منها ما يلي:

- الأساس الاجتماعي الثقافي:

من الطبيعي أن الكتاب المدرسي يتأثر بطبيعة ثقافة المجتمع واتجاهاته وأبعاده وقيمه وأهدافه وظروفه، ولذلك لا بد أن يكون للكتاب المدرسي الطابع الاجتماعي والثقافي وان يخدم الاتجاهات والمبادئ والقيم والصفات ويكون حاملا للأفكار التي تقدم بها المؤلفون والمشرّفون على تأليفه، وربط محتوى الكتاب بما يوجد في المجتمع من ثقافة سائدة، كاللغة، الدين والقيم والوطن والحرية والديمقراطية... إلخ، وبذلك يتحول الكتاب المدرسي إلى أكثر من مجرد رموز وألفاظ ونصوص وأفكار ورسوم ولغة، ليكون وظيفة تفيد في تنمية الشخصية الوطنية والفردية والثقافية، وفي هذا الأساس هناك اعتبارات ينبغي مراعاتها في وضع الكتاب المدرسي والحكم عليه في وضع الأساس الثقافي ونذكر منها:

- أن يكون للكتاب المدرسي الطبيعة الاجتماعية وأن يخدم الاتجاهات الاجتماعية، وينمي صفة المواطنة لمجتمع تعاوني وطني.
- مراعاة مراكز الثقل في ثقافة المجتمع.
- قيمة وصحة مصادر المعرفة من عصر إلى آخر من حيث وظيفتها وتفسيرها للواقع والأحداث فقد يلجأ المؤلف إلى مراجع ومصادر لا تتوفر فيها الدقة العلمية وغير موثوق فيها.
- ضرورة الحرص على حداثة المادة، لذلك يجب أن يعلم المؤلفون أو المؤلف بأحداث ما وصلت إليه مادته وما وصلت إليه ميادين المعرفة من تطورات.
- قابلية التعليم بالكتاب المدرسي للاستخدام الاجتماعي فمن وظائف الكتاب مساعدة التلاميذ على تكوين إطار عقلي وتخطيط فكري يستخدمونه كأساس في مواجهة الحياة ويكون مثله مثل المهندس الذي يرسم تخطيطا واضحا ونموذجا فكريا لما يقصد بناءه، والقدرة على بناء إطار فكري من المعلومات والمفاهيم والقواعد يساعد

على تحويل المشكلات المعقدة والمواقف الغامضة إلى علاقات واضحة وسلوك موجه وهذا هو غاية التربية السليمة، والشرط الأساسي لتحقيق اجتماعية المادة أن يضع المؤلف نفسه مكان التلاميذ الذين يؤلف لهم الكتاب مراعيًا مستوى نضجه ومطالب هذا النضج ومسؤولياته كمواطن في بيئته الاجتماعية وهدف التعليم في تزويده بالمهارات المختلفة.⁽¹⁾

- أن يساير محتوى الكتاب المدرسي أهداف المنهج:

يجب أن يكون الكتاب المدرسي مسايرًا للمنهج الذي تقررته السلطات التعليمية على اعتبار أن المنهج يمثل إدارة المجتمع وذلك عن طريق تمثيه مع الأهداف المحدد للمنهج، أو التي تعد جزءًا من أهداف المجتمع، ويرى علماء النفس الاجتماعي أن المنهج هو وسيلة للضبط والتحكم وتنميط الأفراد في ضوء قوالب الطاعة والمسايرة للاتجاهات السائدة في المجتمع، ويتم ذلك في ضوء سلطة مركزية تتحكم في إدارة المنهج، هذا إلى جانب النظرة للمنهج على أنه مجموعة اختبارات من ثقافة المجتمع.⁽²⁾ ومنه فالكتاب المدرسي الجيد هو الذي يتخذ مؤلفوه من أهداف المنهج وأهداف المواد المدرسة مرشداً لاختيار موضوعاته وتحديد المحتوى التعليمي له أي أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف المحددة له.⁽³⁾

- يجب أن تكون مادة الكتاب منظمة وكافية وشاملة للمعالم الرئيسية للموضوعات المقررة.

لقد جرت العادة أن يقسم الكتاب المدرسي إلى مجموعة من الفصول ترتب ترتيبًا منطقيًا، ويتناول كل فصل منها موضوعات أو موضوع ويقسم كل موضوع إلى مجموعة من العناوين الرئيسية والفرعية تعالج كلها تقريبًا بنظام واحد هو السرد والوصف، وكثيرًا ما تفتقر إلى المفاهيم والمصطلحات التي تعتبر مفتاح تحصيل المعرفة كما أنها لا تركز على شرح وتفسير المفاهيم والمصطلحات الجديدة أو غير المألوفة للتلاميذ، ولا بد أن يتم تنظيم الموضوعات والمفاهيم والكلمات وفق القدرات الفردية (الفروق الفردية)

(1) أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، المكتبة الأنجلومصرية، ص 178.

(2) صلاح الدين عرفة محمود، المنهج الدراسي والألفية الجديدة، ط1، مكتبة دار القاهرة، 2002، ص 252.

(3) يحي عطية سليمان، سعيد عبده نافع، المرجع السابق، ص 70-71.

- أن تكون مادة الكتاب المدرسي صحيحة ودقيقة:

إن المادة التعليمية للكتاب المدرسي هي الأساس والمحور الرئيسي، فهي تستخدم لتحقيق المعرفة العلمية من معلومات وحقائق ومفاهيم ومبادئ، لذلك يجب على المؤلف أو المؤلفون أن يراعوا صحة الحقائق والمعلومات التي يحويها الكتاب، فقيمة وصحة مصادر المعرفة من حين إلى آخر من حيث وظيفتها وتفسيرها للواقع والأحداث تتمثل في زيادة الثقة الكاملة في الكتاب لأن الطالب أو التلميذ يسمع بعض المواد ويراهها من بعض الكتب أو المراجع أو وسائل الإعلام، فالمعلومة الخاطئة التي تأتي عن طريق الكتب يقع فيها التلاميذ بسهولة وهذا يؤدي إلى تكوين نظرة خاطئة واتجاهات غير مرغوب فيها في المجتمع. ومثال على ذلك أن مادة كتاب التاريخ بصفة خاصة محتواها في معظم الأحيان يتعرض لبعض القصص والملاحم التاريخية التي يختلط فيها الزائف بالحقيقي ويغلب عليها طابع الخيال لذلك تقع على مؤلفي كتب التاريخ مسؤولية كبرى وهي ضرورة تحري الدقة والأمانة العلمية في عرض هذه القصص وتلك الملاحم وانتقاء الحقيقي منها وتقديمه إلى التلاميذ بصورة شائقة وجذابة حتى يشعروا بأن ما يدرسونه حقيقي وواقعي وليس (1) خيالا.

- أن تكون مادة الكتاب المدرسي مسابقة للمستحدث في مجال العلم:

أي ضرورة الحرص على حداثة المادة الدراسية، لذلك يجب أن يعلم المؤلف أو المؤلفون بأحداث ما وصلت إليه مادته وما وصلت إليه ميادين المعرفة من تطورات قدر الإمكان ونظرا لأن الكتاب لا يؤلف كل يوم، وكما تزداد المعرفة كل يوم من الواجب على المؤلف أن يدرك ذلك بتزويد كتابه بالمعينات المختلفة التي توجه التلاميذ والمدرسين إلى تجديد مادة الكتاب وتفسيرها، وكذلك أن تكون المادة المقررة مسابقة للمستجدات والأحداث والتطورات والتغيرات البيئية والاجتماعية والدولية.

- أن تراعي مادة الكتاب المدرسي مستويات التلاميذ:

الكتاب المدرسي لا يؤلف لأي تلميذ في أي سن أو في مرحلة أو صف، وإنما يؤلف لتلميذ معين في سن معين ومرحلة محددة وصف محدد له خصائص ومطالب نمو معينة، وعليه

(1) يحي عطية سليمان، سعيد عبده نافع، المرجع السابق، ص72.

يجب على المؤلف أو المؤلفين للكتاب المدرسي أن يضعوا في تخطيطهم وتأليفهم للكتاب خاصية المستوى ونمو التلميذ والخصائص النفسية له. فكثيرا ما نجد احتواء الكتاب على مفاهيم ومصطلحات من زاوية متخصصة عليا (منطق العلماء) هذا يؤدي إلى التعثر في الفهم والقراءة وعدم الاستيعاب والعزوف عن استخدام الكتاب.

- أن تكون مادة الكتاب المدرسي مثيرة لتفكير التلاميذ:

ومن خلال ما سبق فإن الكتاب المدرسي الجيد هو الذي يدرك مؤلفوه أهمية إتاحة الفرص أما التلاميذ التي تثير تفكيرهم فيما يعالجه الكتاب المدرسي من موضوعات، حيث يتم وضع التلاميذ أمام مشكلات متصلة بموضوعات حلول معينة للمشكلات وفق أساليب علمية متفق عليها وهنا يتم إكساب التلميذ الدافعية نحو الكتاب المدرسي والتعلم.

- أن تكون مادة الكتاب المدرسي متماسكة و مترابطة:

يجب أن تكون مادة الكتاب مترابطة الأجزاء وأن يكون الانتقال من نقطة إلى نقطة أو من فكرة إلى فكرة طبيعيا وليس فجائيا، والتسلسل في المواضيع فالحاضر يكمل السابق ولا يكون هناك فاصل بين الموضوعات حتى يسهل للتلاميذ أخذ صورة كاملة عن الموقف أو (1) الظاهرة التي يدرسها.

- أن تكون الوسائل التعليمية في الكتاب المدرسي كافية وجيدة:

لابد أن يحتوي الكتاب المدرسي على عدد مناسب ومتنوع من الوسائل التعليمية مثل الخرائط الزمنية والخرائط الجغرافية وخرائط صماء، وخرائط تاريخية، والصور والرسوم البيانية التخطيطية والأشكال التوضيحية والإحصائيات وأشجار الإيسس والسمادج والعياب والوثائق والنصوص التاريخية، واستخدام مثل هذه الوسائل يحقق للتلاميذ فائدة أكثر مما يحققه عديد من الصفات. (1)

- أن يكون إخراج الكتاب مشوق وجذابا للتلاميذ:

(1) يحي عطية سليمان، سعيد عبده نافع، المرجع السابق، ص77.

(1) يحي عطية سليمان، سعيد عبده نافع، المرجع السابق، ص80.

- ويتمثل في الشكل الخارجي وطباعته الداخلية ونوع الغلاف والعنوان الرئيسي وتجليده وتنسيق العناوين الرئيسية والفرعية وتوضيح البيانات المرافقة للرسوم والصور والإحصاءات والخرائط وغيرها.

غلاف الكتاب المدرسي يجب أن يكون متينا ومدعم بصورة جذابة تدل على مضمون الكتاب.

- أبناط الكتابة (النوع) في العناوين الرئيسية والفرعية.

- استعمال الألوان في الصور والخرائط. -

- سلامة ودقة الطباعة ويكون الورق من النوع الجيد.

- جودة الغلاف. -

- عدد الصفحات (التناسب).

- أن تكون أسئلة وتدريبات الكتاب المدرسي كافية ومتنوعة.

يجب أن تغطي الأسئلة والتدريبات جميع الموضوعات والأفكار الرئيسية الواردة في كل موضوع وتكون مرتبطة بالموضوعات المقررة فيه، وطرح الأسئلة في نهاية الدرس.

4- مواصفات الكتاب المدرسي:

لكي يكون الكتاب المدرسي نموذجي وهادف لابد من مواصفات يتمتع بها نذكرها فيما يلي:

أولاً: المقدمة: تتصف مقدمة الكتاب المدرسي بأنها:

- تتبع أسلوب الحوار الذاتي المباشر مع الطالب والمعلم.

- تشتمل على لأهداف التعليمية العامة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب المدرسي.

- لا بد من المقدمة أن تثير دافعية المتعلم للتعلم وتحفزه.

- تشير إلى الوحدات التعليمية والموضوعات الرئيسية التي تعالجها مادة الكتاب المدرسي.

- تشير إلى ما تتضمنه الوحدات التعليمية من تدريبات وأنشطة وأسئلة التقويم الذاتي.

- تحدد مصادر التعلم الأخرى المساعدة والمساندة.

- أن تكون المقدمة قادرة على إثبات أهمية الكتاب للمتعلم والمعلم.

- تبين المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف المحتوى و تنظيم المادة التعليمية.

ثانياً: الأهداف التعليمية:

كل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي تتصف بأنها:

- تظهر في مقدمة كل وحدة تعليمية ومرتبطة مع الأهداف العامة للكتاب المدرسي الواردة في المقدمة.
- تعكس سلوكا متوقعا من المتعلم.
- تشتمل في مجملها على نتائج التعلم الثلاثة: المعرفي الإدراكي، والوجداني الانفعالي، والأدائي النفسي الحركي.
- تمثل نتاجا قابلا للقياس والملاحظة.
- ملبية لاحتياجات المتعلم ومراعية لخصائصه الفريدة.
- ترتبط ارتباطا مباشرا بمحتوى الوحدة التعليمية وفصولها وتشتق منه.

ثالثا: المحتوى:

يتصف المحتوى بما يلي:

- أن المنهج هو مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم، وذلك هو الهدف الأسمى للتربية وعليه فلا بد من:
- أن يعبر عن المحتوى برسم توضيحي عن مضمون الوحدة التعليمية ويكون في مقدمتها كالخرائط والصور والبيانات...
- أن تقسم الوحدة التعليمية إلى موضوعات رئيسية وقصيرة وذلك من أجل تسهيل القراءة والمراجعة والفهم.
- يعالج كل موضوع مفهوما رئيسيا من مفاهيم الوحدة.
- التسلسل في المادة التعليمية (التسلسل النفسي) من البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب، مثل أن نطلب من التلميذ إجراء الحساب في مادة الرياضيات كأن نعطيه العملية الحسابية التالية $2=1+1$ (من البسيط إلى المركب).
- يتخلل المحتوى تساؤلات مناسبة تمثل جزءا أساسيا من عرض المادة التعليمية.
- يشتمل المحتوى على أنشطة مناسبة تمثل جزءا أساسيا من مضمون المادة التعليمية.

- يشتمل المحتوى على مصادر تعلم مختلفة العرض إلى جانب العرض الكتابي كالصور⁽¹⁾ والمخططات والجدول...

رابعاً: الأنشطة التعليمية التعليمية.

تتصف الأنشطة التعليمية التعليمية لكل وحدة في الكتاب المدرسي بما يلي:

- تستند إلى الأهداف التعليمية الخاصة بالوحدة التعليمية.
- تثير الدافعية أي أن تكون الأنشطة تثير في نفوس التلاميذ الرغبة في الأسئلة والأجوبة والمشاركة داخل الصف الدراسي، وأن تجعل من التلميذ راغبا دائما في مناقشة المعلم وحب المادة التعليمية.
- أن تكون الأنشطة التعليمية التعليمية في مستوى التلميذ وخبراته لأن عقل التلميذ لا يستطيع التركيز مع الأنشطة التعليمية الصعبة.
- أن تكون الأنشطة التعليمية التعليمية التي تقدم متناسبة مع الإمكانيات المتوفرة في البيئة الاجتماعية (قابلية التطبيق والتنفيذ).
- من مواصفات الأنشطة التعليمية أيضا توظيف التقنيات والوسائل والوسائط التعليمية المتعددة والتي لها علاقة بالموضوع.
- أن توفر الأنشطة التعليمية للمتعلم ما يسمى التغذية الراجعة أي أن على التلميذ أن يبين ويظهر مدى استيعابه للدرس من خلال الإجابة.
- احتواء الأنشطة التعليمية على الأسئلة الهادفة والمتنوعة وان تساعد على التذكر والاسترجاع لمعارف سابقة.

خامساً: العرض:

يتصف عرض المادة التعليمية في الكتاب والوحدات التعليمية بما يلي:

- لا بد من استعمال اللغة الصحيحة السهلة الواضحة وبخطوط جميلة جذابة للقارئ.
- تقديم شرح للكلمات الصعبة والمعقدة، وأن تكون بلون مميز، ذلك ما يساعد التلميذ على الفهم الجيد للدرس.

(1) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلبية، المرجع السابق، ص 317 .

- لا بد من مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء عرض المادة التعليمية فهناك من التلاميذ من يدرك إجابة السؤال من الوهلة الأولى وهناك من يجيب بعد تكرار قراءة السؤال وشرحه.
- أثناء عرض المادة التعليمية من المستحسن إيضاها بالشرح المعمق واستكمال الملصقات الملونة والمثيرة للاهتمام وتكون متطابقة مع المحتوى التعليمي.
- على المعلم أن يستعمل في عرض المادة التعليمية عملية التكرار والإعادة لكي يرسخ الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ.
- تنتهي كل وحدة تعليمية بخلاصة مناسبة ترتبط بالأهداف التعليمية للوحدة التعليمية⁽¹⁾، فالخلاصة تعطي إماما شاملا وتصورا كاملا حول المادة التعليمية
- لا بد أن تكون الخلاصة قصيرة ومختصرة وغير مملّة وغير واسعة، والتركيز فيها على أهم النقاط المتخذة أثناء إلقاء الوحدة التعليمية.
- التسلسل في عرض المادة التعليمية (تسلسلا منطقيا) أي الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول.

سادسا: تقويم نهاية كل موضوع أو فصل.

يعرف التقويم على أنه عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله، وعليه فينصف تقويم نهاية كل فصل⁽¹⁾ أو أحد عناصره وذلك في ضوء الأهداف التعليمية. أو موضوع بما يلي:

- على المعلم أن ينظم أسئلة من النوع القصير وطرحها على التلميذ ليتأكد من مدى قدرة الطالب على هضم المادة التعليمية.
- أن تكون هذه الأسئلة تمس جميع النقاط الرئيسية التي يحتويها الموضوع.
- أن تكون هذه الأسئلة مباشرة وغير مباشرة وأن توفر التغذية الراجعة feed back ومن ثم تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف وتدارك جوانب الضعف وتعزيز نقاط القوة.

(1) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص316.
(1) صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2000، ص51.

سابعاً: تقويم نهاية الوحدة.

- ويتمثل التقويم في نهاية كل وحدة في إعطاء حكم معين على التلميذ، ومدى قدرته على فهم موضوعاتها وفصولها ومادتها، ويتصف هذا التقويم في النهاية بـ:
- طرح أسئلة لتقويم المتعلم مثل: هل، كيف، لماذا، ما مدى...
 - تكون الأسئلة بصورة مهمة (حسب الأهمية) على موضوعات الوحدة وفصولها، وتكون شاملة ومتنوعة...
 - توجد إجابات نموذجية لأسئلته في مكان من الكتاب.⁽²⁾

ثامناً: الإخراج.

يتصف إخراج الكتاب بشكل عام بما يلي:

- أن يتم توضيح الأفكار الرئيسية بخطوط ملونة ولافتة للنظر.⁽¹⁾ وتثير الاهتمام في نفوس القراء أو التلاميذ، فالكتاب الذي لا يستعمل فيه الألوان والخرائط والأشكال والجداول و الرسومات، وحيل الإخراج الفنية حسب طبيعة المادة لا يجلب الانتباه.
- في آخر الكتاب لابد أن يحتوي على أهم المراجع التي الأخذ منها. وتكون مرتبة حسب الترتيب الهجائي.
- أن يحتوي الكتاب على غلافه الخارجي الأول، عنوان الكتاب، المؤلف أو المؤلفون، دار النشر، البلد، والسنة، الطبعة إن أمكن ذلك.
- إستعمال في الصفحات الخارجية للكتاب شكل أو أشكال تشير إلى المحتوى.
- أن يكون الورق جيد ومتماسك ومثبت بطريقة تحميه من التفكك والتمزق.

الهيكل المكلفة بالكتاب المدرسي.

أ- المعهد الوطني للبحث في التربية (المعهد التربوي الوطني):

(2) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص317.
(1) توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص318

هذا المعهد هو أول هيكل تربوي وطني، يؤسس في ظل الاستقلال حيث كان المعهد التربوي الوطني قبل 1962 يشكل فرعا بالجزائر للمعهد التربوي الوطني الفرنسي، وأول مبادرة قام بها المعهد هي بلورة التصور العام للتعليم في الجزائر المستقلة في شكل برامج ومواقبت جديدة والإسراع بتعريب ما يجب تعريبه من المواد التي ترتبط بالهوية الوطنية ووضع بعض المنهجيات التربوية التعليمية، وشهد المعهد تعديلات عديدة تناولت خاصة هيكلته الداخلية، أما المهام التي حددت له في البداية فهي:

- تشجيع البحث التربوي والبيداغوجي ومركزيته ونشر نتائج البحوث.
- وضع الوسائل البيداغوجية تحت تصرف هيئات التعليم والمؤسسات التعليمية.

ثاني عملية قام بها هي الشروع في تأليف الكتاب المدرسي الجزائري ابتداء من 1986 بعد إعادة هيكلته، بدأ الكتاب الجزائري يعوض تدريجيا سنة بعد سنة الكتب المستوردة من

تونس والمغرب ولبنان وفرنسا وبلجيكا، وبدأ يلبي حاجات كل من التلميذ والمعلم من الكتاب المدرسي ومن الوثائق التعليمية الفردية الخاصة بالمعلم والجماعية الموجهة للتلميذ إلى أن وصلت عتبة إنتاجه سنة 1990، 32 مليون كتاب تغطي مختلف السنوات. كان المعهد التربوي الوطني يقوم بمهام البحث والتأليف والطبع والتوزيع عبر مختلف جهات الوطن ولكن لما كانت المهمة شاقة تم إسناد بعض المهام إلى مؤسسات أخرى، وهو ما جاء بالقرار الوزاري المشترك بتاريخ 1990/12/24 ثم المرسوم 72/96 فحددت له مهام خاصة ومتكاملة وأطلق عليه اسم المعهد الوطني للبحث في التربية بالإضافة إلى المهام التي يقوم بها يتكفل ب:

- متابعة آثار السياسة التربوية وتقويمها.
- تنظيم ملتقيات جهوية ووطنية ودولية في الميادين السابقة الذكر.
- تأسيس بنك للمعطيات ونشر وتوزيع نتائج البحوث التي ينجزها. ويدير المعهد مجلس التوجيه، ويسيره مدير عام وهو بمجلس علمي ولجنة اعتماد وتصديق للوسائل والدعائم البيداغوجية.⁽¹⁾

(1) عيد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، ط3، الجزائر، شركة دار الهدى، 2000، ص ص29-30.

ب- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية:

وجاء هذا الديوان ليخفف العبء عن المعهد التربوي الوطني الذي سبق وأن قلنا أنه مثقل بمهام كثيرة ومتنوعة كادت تغطي على مهماته الأساسية التي أنشئ من أجلها ولذا فقد حددت لهذا الديوان مهام معينة ومحصورة هي:

- طبع المؤلفات والكتب والمجلات والوثائق المكتوبة وجميع الوسائل التعليمية الأخرى مع نشرها وتوزيعها.
- استنساخ المؤلفات والكتب والوثائق الأجنبية ذات الاستعمال المدرسي التربوي المترجمة منها والمقتبسة في إطار احترام التنظيم الساري في هذا المجال مع نشرها وتوزيعها.
- طبع النشرة الرسمية للتربية وجميع الوثائق الأخرى ذات الاستعمال المدرسي وتوزيعها.

- إنجاز كل الدراسات التقنية والتكنولوجية والاقتصادية المرتبطة بأهداف الديوان، وتسيير التجهيزات واستغلالها وصيانتها بما يحقق حسن أداء وسائل الإنتاج.
- إبرام جميع العقود والاتفاقيات المرتبطة بموضوعه مع الهيئات الوطنية والدولية.
- وهكذا ترجع مهمات الطبع والنشر والتوزيع التي كانت تنقل مهمات المعهد التربوي الوطني إلى ديوان المطبوعات المدرسية.⁽¹⁾

ج- المركز الوطني للوثائق التربوية:

- المركز الوطني للوثائق التربوية هو مؤسسة عمومية ذات طابع إداري وتتمثل أهميته في:
- جمع الوثائق المتعلقة بالتربية والتعليم ومعالجتها وترتيبها.
 - جمع ومعالجة وتصنيف الوثائق التربوية التي تنتجها وزارة التربية الوطنية.
 - يعتبر مركز أرشيف خاص بالتربية حيث يعمل على حفظ الوثائق وكل ما يتعلق بالقطاع التربوي.
 - اقتناء مؤلفات ومجلات وطنية وأجنبية لتدعيم الرصيد الوثائقي.

(1) عبد الرحمان بن سالم، المرجع السابق، ص34.

إخراج الكتاب وإنتاجه:

يشكل إخراج الكتاب المدرسي وإنتاجه عاملا مهما في إثارة انتباه المتعلم وذلك من خلال المؤشرات الحسية والبصرية المتصلة بالرسوم والأشكال والخط والألوان والصور والجداول والرموز، حيث تمثل دورا في لفت انتباه المتعلم وشد اهتمامه للمادة التعليمية وعليه فإن إنتاج الكتاب المدرسي وإخراجه يتطلب جملة من النقاط الأساسية نذكرها فيما يلي:

1- الغلاف: يختار الغلاف من الورق المتين، ومدعما بصورة جذابة تدل على مضمون

الكتاب بسيطة التصميم وألوانها متناسقة ملفتة للنظر، وأن يلصق الغلاف بكعب الكتاب.

2- الشكل والمساحة: إن اختيار المساحة لورق الكتاب عامل اقتصادي يؤثر في فلسفة

الكتاب وتسهيل إنتاجه، فأفضل مساحة للكتاب المدرسي هي استخدام الحجم المتوسط في

% الإنتاج ويجب أن تكون الطباعة واضحة 100

3- الورق: لابد من اختيار ورق من النوع الأبيض المطفي حتى لا يجهد العين في القراءة،

وتضم ثلاث سلاسل من المقاسات وهي ISO والالتزام بالمقاسات التي أعدتها

في إنتاج الكتب. A" ويستخدم المقياس A , B , C

4- أبناط الكتابة: يجب استخدام البند 24 في كتابة العناوين الرئيسية والبند 20 في كتابة

العناوين الفرعية والبند 14 في كتابة متن الكتاب بالنسبة لطلبة المرحلة المتوسطة ، والبند

18 بالنسبة لتلاميذ الحلقة الأولى (المرحلة الأولى) من التعليم الأساسي.

5- لون الطباعة: اللون يجعل الكتاب أكثر جاذبية لذلك لابد من استعمال اللون المناسب

لجعل التلميذ دائما في اهتمام بالكتاب.

6- الرسومات والأشكال التوضيحية: يشترط في الرسومات والأشكال والصور أن تكون

في غاية الوضوح وجذابة ووظيفية، أي تيسر الموضوع وتثير الدافعية.

7- عنوان الكتاب والمؤلف: لابد من كتابة عنوان الكتاب واسم المؤلف بخط جميل في

مكان مناسب على الصفحة الخارجية من الغلاف أما في الصفحة التالية من الغلاف فنكتب،

اسم المؤلف ثم عنوان الكتاب ثم اسم الناشر ثم رقم السلسلة.

8- قائمة المحتويات: تنظيم محتويات الكتاب المدرسي في قائمة تفصيلية مع ذكر الصفحات.

9- قائمة المراجع: تكون مرتبة ترتيبا هجائيا بأسماء مؤلفيها.

10- قائمة المصطلحات والمفاهيم: يفضل أن يشمل الكتاب التعليمي على قائمة توضح معاني أبرز المفاهيم والمصطلحات التي اشتملت عليها المادة التعليمية.

11- قائمة بالتصويبات: يفضل أن يخلو الكتاب التعليمي من أية أخطاء لغوية أو مطبعية.

12- تقويم الكتاب: إصدار أحكام قيمية عليه.⁽¹⁾

علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج التربوي:

إن علاقة الكتاب المدرسي بالمنهاج تكاد شبيهة بعلاقة الروح بالجسد، فالكتاب المدرسي هو الوسيلة التي يتم من خلالها عرض محتويات المنهاج التربوي، وتوصيلها للتلميذ بطريقة مبسطة لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة من هذا المنهاج. كما تعتبر هذه الأخيرة هي القاعدة المحورية التي تتحكم في العملية التربوية وما توفره من خبرات ومعارف وتقنيات واتجاهات ومعلومات وغير ذلك، ومادام الكتاب هو التطبيق العملي للمنهاج فهذا يعني انه يجب أن يؤلف بعناية حيث يشتمل على عدد من الوحدات، تقسم كل وحدة إلى عدد من الموضوعات ويشمل الموضوع الواحد على عدد من أسئلة التقويم الذاتي والتدريبات والأنشطة، وتشتمل الوحدة على عدد من المشروعات، وتتحدد الأهداف المتوخاة لكل وحدة، وكذلك المراجع، يختار في ضوء أهداف عكسها المنهاج ويعكس الكتاب في النهاية أسس المنهاج ممثلة بفلسفة المجتمع ومنظومته القيمية وأوضاعه الاقتصادية والاجتماعية، ويعكس أيضا (الكتاب) عناصر المنهاج الأربعة: الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم، وبذلك فإن الكتاب هو مسرح عمليات المنهاج والمعبر عنه تماما.

دور الكتاب المدرسي في تنمية القيم لدى الأطفال:

تعد القيم بأصنافها إحدى مرتكزات العمل التربوي، بل هي من أهم أهدافه ووظائفه، كما تعتبر هدف الآباء والمعلمين وكافة مؤسسات التربية في المجتمع، وكلهم يسعون إلى تأكيد

(1) انظر الموقع: www.abegs.org يوم 20 فيفيري 2008 على الساعة 11:15

النسق القيمي الإيجابي وحذف القيم السالبة التي تعوق حركة التنمية داخل المجتمع، والطفل في حاجة إلى أن يتعلم كيف ينبغي أن يسلك ولا يجب أن يقتصر في ذلك على نقل المعرفة الخلقية بل تكوين وتنمية العادات الخلقية لدى الأطفال، والجدير بالذكر أن الأطفال يمرون بعملية التربية الخلقية إلا أنه لا يمكن القول أنهم يسلكون سلوك مقبول اجتماعيا، فالطفل يبدأ بتقليد أكثر أفعال الناس قربا منه، ومن خلال الإيحاءات يتشرب مشاعرهم واتجاهاتهم، ومن خلال عملية التقمص يتبنى خصائصهم الشخصية، ومن ثم تصبح هذه الخصائص سمات⁽¹⁾ مثله الأعلى وفكرته عن ذاته وتصوره لما ينبغي أن يكون.

والطفل يحتاج إلى دعم خياله وإثراء تصوراته ببعض التأملات الخارقة، ولكن يجب تدعيم ذلك ببعض القيم المرغوبة، فنصوص القراءة أكثر تأثير في فكر النشئ واتجاهاتهم والأطفال هم صانعو المستقبل، فإذا كان صغرهم في غاية التنقيف الحسن فإنهم يكبرون وقد اكتسبوا معايير إيجابية للحكم على الأشياء التي تحقق لهم ولغيرهم الخير والحق والجمال، وليس كل ما يقدم للأطفال يكون مفيدا بالنسبة لهم، لذلك تتطلب هذه المهمة الوعي بالأهداف والاتجاهات وقيم المجتمع، ومعرفة خصائص النمو ومطالبه لدى الأطفال، بالإضافة إلى الإحساس بدور المادة المقدمة للأطفال في توجيههم وتشكيل سلوكهم ولهذا فإنه يتحتم على مؤلفي الكتاب المدرسي أن يختاروا النصوص الهادفة ذات القيم الفنية والجمالية والتي تدعو في الوقت نفسه إلى تنمية وتعزيز القيم السامية. ومن بين هذه لقيم نجد القيم الوطنية والسياسية والقيم التربوية والقيم الاقتصادية والقيم البيئية والقيم الجمالية والقيم الاجتماعية والقيم التنموية إلى غير ذلك من القيم التي يعمل الكتاب المدرسي على تعزيزها وتنميتها لدى التلميذ وترجمتها إلى سلوكيات يومية نلاحظها من خلال المعاملات والتفاعلات الاجتماعية، وتمثل الكتب المدرسية والمدرسون عناصر مهمة في عملية التدريس التي يرجع استخدامها إلى أيام اليونان والرومان في العصر القديم، فهي تشكل أداة أساسية للتعليم الرسمي في جميع مراحل التعليم، والدعامة الأساسية للتعليم في المدارس الابتدائية، إذ تزود التلاميذ بما يحتاجون إليه من معلومات عن العالم الذي يعيشون فيه ومن

(1) محمد السيد حلوة، الأدب القصص للطفل، دار طيبة للطباعة والنشر، القاهرة، 2003، ص181.

ثم تعزيز المواقف الإيجابية التي يفترض أن تعبر عن احتياجات المجتمع في مراحل التنمية المختلفة.

ولقد تظن علماء النفس منذ عقود عديدة للعلاقة بين محتوى القصة والأثر الذي تتركه في قرائها، فالنص المقروء سواء قصة أو نص قراءة أو غيره، يمكن اعتباره إستراتيجية غير مباشرة نحاول من خلالها زرع القيم والمثل والاتجاهات والطموحات والمعايير... فالقصة القصيرة التي تقرأ تمثل أمام الطفل تعمل على جعله يتشرب القيم والدوافع التي تتضمنها

(1) بشكل شعوري أو لا شعوري.

والكتاب بعامة من أهم أدوات المعرفة ونشر الثقافة والحكمة والحفاظ على الفكر الإنساني من أن يضيع عبر الحقب والأجيال، ومن ثم كان اختراع الكتاب حدثا لم يسبق له مثيل، شعر الإنسان بقيمته الكبرى لحياته فقدره، ولا يزال يشعر به، ويقدره في كل جنبات الحياة مهما تعددت وتحضرت وأطاعت العلم وعلى الرغم من الاختراعات الالكترونية العديدة، إلا أن الكتاب مازال يحتفظ بمحتواه الحضاري الإنساني قديما وحديثا، ورغم ما توصلت إليه التكنولوجيا الحديثة وما تحدثه من تأثير في نفوس الأطفال والأفراد الصغار أو الكبار، إلا أن الكتاب كان له الأثر الإيجابي على الطفل فلقنه الاتجاهات والقيم والسلوكيات والمعايير ونمى فيه روح الدافعية والإنجاز عن طريق تنمية روح التفكير، وأصبح ذلك عمل فعلي على أرض الواقع، ولقد تطورت أدوات الكتب المدرسية بعدما كان تلقين الدروس والمعلومات والمعارف والقيم والعادات... إلى نقطة مهمة فرضها التغيير الحاصل ألا وهي التنمية في جميع المجالات، وتعتبر الشغل الشاغل في تفكير الجيل المعاصر من الاقتصاديين والاجتماعيين وخاصة واضعو المناهج وأولي أمر المنظومة التربوية، وعليه يبقى الكتاب المدرسي تحت مراقبة السياسة الحاكمة لما له من دور تنموي وإحياء ثقافي واقتصادي واجتماعي وسياسي... إلخ لصالح الخاص والعام.

ثانيا: المدرسة.

1- لمحة تاريخية عن المدرسة:

(1) مولاي إدريس، شابو وآخرون، قراءات في المناهج التربوية، ط1، مطابع عمار قرفي، باتنة، الجزائر، 1995، ص156.

يكشف التحليل السوسيو تاريخي المنشأة الأولى لظهور المدرسة في المجتمعات البشرية مع ظهور الحضارات القديمة مثل: الحضارة الفرعونية، والهندية والصينية والبابلية، فوجد على سبيل المثال اهتمام الفراعنة بإنشاء أولى المدارس التي ظهرت في العالم، حيث أنشئوا عددا كبيرا من المدارس في كل من منف وهوليوبوليس وسائيس وغيرها، وكانت تهدف هذه المدارس التي ظهرت في العالم، إلى إعداد وتخريج الكوادر الفنية والإدارية التي تحتاجها الدولة في إدارة مؤسساتها المختلفة، كما ازدهرت مدارس العصور الوسطى الشرقية وأدت دورها التعليمي والتأهيلي وإحياء علوم وحضارة - سون - سري - ب - س - .

كما اهتم المسلمون منذ بداية ظهور الإسلام بإنشاء ما يعرف بالجوامع المدارس، إستنادا لما فعل ذلك سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، فأنشئت العديد منها في كل من البصرة والكوفة وبلاد الشام والفسطاط وقيروان وقرطبة وغيرها، كما لا أحد ينكر دور الجامع الأزهر كنوع من المدارس العليا والذي أنشئ في عهد الدولة الفاطمية وذلك في عام 970 ميلادي، كما اهتمت الدولة الأموية بإنشاء ما يعرف بمدارس نظام الملك التي ركزت على إعداد الكوادر الفنية والإدارية التي تحتاجها الدولة وإدارتها المختلفة، علاوة على ذلك كانت هذه المدارس النواة الأساسية لإنشاء جامعات عربية إسلامية قوية مثل الجامعة المستنصرية التي جمعت أربع مدارس إسلامية مختلفة، وانتهجت لها منهجا تعليميا مميزا، وأسهمت عموما في التنشئة العلمية والمتخصصة لكثير من رواد وعلماء الدولة الإسلامية، نظرا لاهتمامها العريض بعمليات إعداد الطلاب، وتطوير نوعية المناهج الدراسية التي شملت العديد من العلوم والتخصصات المختلفة.⁽¹⁾

في كتابه سوسولوجيا المدرسة shipman كما يعرض شيمان أن النظام المدرسي لم يظهر في أوروبا إلا sociology of the school خلال العصور الوسطى حيث سيطرت الكنيسة على طبيعة العملية التعليمية، وقصرها على أبناء الأغنياء التي كانت تقوم بتعليمهم وتوظيفهم في نفس الوقت، كما كانت تركز المناهج التدريسية على تدريس اللغات الكلاسيكية، وتعلم الثقافة العامة والديانة المسيحية التي تؤهل أبناء هذه الطبقة على الاتصال والتفاهم.

(1) عبد الله محمد سليمان، علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، الأزربطة، 2001، ص31.

(2) عبد الله محمد سليمان، المرجع نفسه، ص32.

وعموما كما يعكس لنا التحليل الموجز، التطور التاريخي للمدرسة ودورها في التعليم وانتشار الثقافة وارتباطها بطبيعة المجتمع الذي توجد فيه، فنجد على سبيل المثال أن طبيعة دور المدارس خلال العصور القديمة والوسطى ارتبطت بطبيعة اهتمام الدولة بينما المدارس الحديثة في وقتنا الحالي فقد تشعبت فيها التخصصات والعلوم المختلفة من أجل مسايرة التطور التكنولوجي والعلمي، فركزت على الكفاية العلمية المتخصصة. ⁽¹⁾

2- مفهوم المدرسة: المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية، وهي تطبع أفرادها طبيعيا اجتماعيا، تجعل منهم أفرادا صالحين في المجتمع، وهي نقطة التقاء عدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتداخلة المعقدة، هذه الأخيرة هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي والتقنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي حسب **E. KANT كانط** ⁽¹⁾

بأنها: مؤسسة اجتماعية **ferdinand buison** ويعرفها **فرديناند بويسون** ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية وأنشئت كذلك لتشارك الأسرة مسؤوليتها في التنشئة الاجتماعية وتبعا لفلسفة ونظم وأهداف المجتمع، وهي متأثرة بكل ما يجري في مجتمعها ومؤثرة فيه أيضا، إنها إذن الإدارة والوسيلة والمكان الذي بواسطته يتم نقل الفرد من حال التمركز حول الذات إلى حال التمركز حول الجماعة، وهي الوسيلة التي يصبح بها الفرد إنسانا اجتماعيا وعضوا فاعلا في المجتمع، فهي المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم الصغار، نيابة عن الكبار الذين شغلته الحياة، إضافة إلى تعقد وتراكم التراث الثقافي. ⁽²⁾ كما تعرف المدرسة أنها: وحدة اجتماعية طبيعية تشبع حاجات الطفل وتساعد على نموه نموا شاملا متكاملا، فهي تهيئ المجال أمام الطفل لاكتساب خبرات جديدة،

(1) عبد الوافي بوسنة، "ماهية العولمة والمدرسة كمؤسسة اجتماعية"، "العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية"، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، الملتقى الدولي الثاني، ع1جامعة بسكرة، الجزائر، ديسمبر 2005، ص ص 187، 189.

(2) غربية سمراء، الإدارة المدرسية والمردود التربوي للمدرسة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، قسم علم الاجتماع، 2006-2007، ص 47.

وإعادة تنظيم خبراته السابقة للقيام بدوره الاجتماعي المتوقع منه في ضوء أهداف التربية المجتمعية.⁽³⁾

كما أن المدرسة تعرف أيضا أنها: نظام اجتماعي متكامل، ومن ثم يمكن أن نشير إليها من زاويتين هما: الأولى باعتبارها نظاما مستقلا له مكوناته الذاتية، والزاوية الثانية باعتبارها جزءا من نظام أكبر وهو النظام الاجتماعي يتأثر به ويؤثر فيه، ويتبادل معه علاقات تفاعلية (تأثر وتأثير).⁽¹⁾

ومما سبق نستنتج أن المدرسة هي مؤسسة اجتماعية، تربوية، تعليمية، تواصلية، تهدف إلى تحقيق النمو الشامل والمتكامل للطفل من الجوانب التالية: الجانب الجسدي، الجانب العقلي، الجانب الوجداني، الجانب الروحي، الجانب الأخلاقي الجانب الاجتماعي، الجانب الجمالي، الجانب المهاري والأدائي.

3- وظائف المدرسة وأهدافها:

كشف التحليل الموجز للتطور التاريخي للمدرسة في المجتمع طبيعة تباين الوظائف الأساسية أو الدور الذي تقوم به المدارس حسب نوعية احتياجات المجتمعات التي تعيش فيها، فالمدرسة كمؤسسة اجتماعية وتربوية تتحدد أهدافها العامة باعتبارها نسقا أو تنظيم فرعي يرتبط ببقية الأنساق التربوية والتعليمية الأخرى والتي ترتبط جميعها بالأنساق المجتمعية الكبرى، وإن متطلبات المجتمع الحديث تفرض نوعية معينة من الوظائف أو الأهداف العامة للمؤسسات التربوية والتعليمية، ومنها المدارس وخاصة دورها في عملية التنشئة الاجتماعية والأخلاقية والمهنية للتلاميذ أو الطلاب وكيفية إعدادهم وتأهيلهم وتحويلهم من أطفال إلى تلاميذ وتدريبهم على مواجهة حياتهم المستقبلية وتأدية دورهم في المجتمع، وبإيجاز يمكن تحديد هذه الوظائف المختلفة للمدرسة أو النظام المدرسي في المجتمع وكذلك الأهداف التي تسعى المدرسة جاهدة إلى تحقيقها وهي كما يلي:

أولاً: تقوم المدرسة في المجتمع الحديث بتطوير قدرات التلاميذ وتأهيلهم لاستيعاب المعرفة التكنولوجية والمهارات المختلفة، وتحرص المدارس الأولية (مراحل التعليم الأساسي) على

(3) الطاهر زرهوني، تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993، ص11.

(1) السيد سلامة لخميسي، التربية والمدرسة والمعلم، قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2000، ص225.

إكساب النشئ القدرة على القراءة والكتابة، وإحاطته بالمعارف العامة والرسم والحساب وتركز المدرسة كذلك على عملية التربية أي تربية الطفل جسديا ونفسيا واجتماعيا. **ثانيا:** تسهم المدارس في تنشئة التلاميذ، وإعدادهم للمشاركة في التنظيمات الاجتماعية المعقدة الرسمية، وهذا يتطلب إعداد التلاميذ عن طريق الوسائل المختلفة للتنشئة بمفهومها ومظاهرها المختلفة، وتكوين فئات الأطفال وتدريب الأفراد وتعليمهم، وهذا ما يسمى بالانتقاء الاجتماعي.

ثالثا: تقوم المدرسة بعملية نقل الثقافة والحفاظ عليها بين أجيال المجتمع، وداخل هذه العملية نجد مجموعة من العمليات أو الوظائف الفرعية مثل التبسيط الثقافي عبر تجزئة الثقافة إلى مواد دراسية مختلفة، ثم تقسيم كل مادة وتوزيعها على السنوات الدراسية المختلفة، ثم ترتيب مقرر كل عام في تسلسل وتدرج وذلك يسهل استيعابه، وكذلك التطهير الثقافي ويعني انتقاء الأجود من الثقافة وتقديمه للأجيال الصاعدة، وأيضا عملية التوازن الثقافي⁽¹⁾ والتكامل الثقافي عن طريق توجيه سلوكه الاجتماعي توجيهها سليما.

رابعا: تقوم المدرسة بعملية التنشئة المعرفية والعلمية عبر تنمية مهارات التفكير العلمي والميول المهنية وإثارة القدرة على النقد العقلاني في الابتكار والاختراع، إذ تقوم المدرسة بتنمية ملكات وطاقت الفرد وتحرره والمدرسة بيئة تسودها الثقة والاطمئنان مما يرفع⁽¹⁾ مستوى الطالب وأدائه وقدرته على الإبداع.

خامسا: إن المدرسة هي المحور الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية، فتوفر للتلميذ التعليم لتوفر له مستقبل المكانة الاجتماعية والوضع المهني، بما يناسب وضع الأسرة ورغبتهم، على أن هذا الطالب سوف يساعد في تنمية مجتمعه على صعيد المجتمع المحلي، وصعيد المجتمع الدولي، كما أنه سوف يقدم خدمات للدولة في مجال دراسته.⁽¹⁾

(1) عبد محمد عبد الله، المرجع السابق، ص 34-36.

(2) محمد عبد الرحيم عدسي، المدرسة وتعليم الفكر، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص 58.

(1) راند خليل سالم، المدرسة والمجتمع، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص 19-20.

(2) عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2000، ص 390.

سادسا: الإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، من خلال تزويد المجتمع بالقوى والقيادات القادرة على التعامل مع متطلبات التنمية، وترسخ كذلك في نفوس التلاميذ ما هو إيجابي يخدم المجتمع والحفاظ على النظام السياسي والاجتماعي للمجتمع، وتحقيق عدة قيم كالقيمة التربوية والحسية والأخلاقية والاجتماعية والذاتية العلاجية.⁽²⁾ وهنا تظهر أهمية المدرسة كمؤسسة تزود المجتمع وباستمرار بالقوى والقيادات القادرة على التعامل مع متطلبات التغيير والتنمية.⁽³⁾

أن يحدد p. musgrave وهذا ما يجعل بعض علماء الاجتماع من أمثال ب. ميسجرافي للنظام التعليمي التي يدرجها في خمس SOCIAL FONCTIONS الوظائف الاجتماعية وظائف أساسية هي:

أ- نقل الثقافة في المجتمع.

ب- تزويد المجتمع بالمبدعين والمجددين.

ج- الوظيفة السياسية.

د- الوظيفة الاقتصادية.

هـ- وظيفة الانتقاء الاجتماعي.

4- البناء الهيكلي للمدرسة:

ويتكون من مكونات أساسية تتميز بخصائص وتفاعلات وسمات معينة تميزها عن أي نظام آخر فالمدرسة تتكون من:

4.1- بناء اجتماعي: ويتكون البناء الاجتماعي للمدرسة من جميع العناصر والموارد

البشرية والتي تكون الهيكل الاجتماعي، وتشمل التلاميذ أو الطلاب، المعلمين، المشرفين،

على العملية التربوية والتعليمية من إداريين وفنيين، وكذا العمال ويكون العنصر البشري

⁽³⁾ عدلي سليمان، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص14.

للهيكل المدرسي ما يسمى بالتركيب الاجتماعي والبناء الاجتماعي للمدرسة نظرا لما ينشأ بين أفراد التركيب من تفاعلات وعلاقات اجتماعية.

4. 2- بناء غير اجتماعي: ويشمل جميع العناصر الأخرى غير البشرية والتي تدخل في البناء المدرسي مثل المباني والتجهيزات العملية والعلمية، من معامل ومكتبات وملاعب وحدائق وقاعات أنشطة ومباني، هذا بالإضافة إلى المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية، والموارد المالية، وأدوات الاتصال وكل العناصر المادية الداخلة في العملية التربوية والتعليمية بالمدرسة.

3. 4- البيئة المدرسية: المدرسة لها إطارها الجغرافي وبيئتها الطبيعية والاقتصادية والاجتماعية التي تعمل فيها، وتتأثر المدرسة بهذه البيئة وتؤثر فيها، وتنقسم البيئة المدرسية من حيث المدى والتأثير إلى ثلاثة أقسام هي:

- **البيئة الداخلية للمدرسة:** وتشمل كل ما يقع داخل المدرسة.
- **البيئة القريبة للمدرسة:** وتشمل المكان الذي تقع فيه المدرسة مثل الحي أو المنطقة.
- البيئة بعيدة المدى:** ونعني بها الأبعد مدى من البيئة المحلية القريبة، فقد تشمل البيئة ⁽¹⁾ المجتمع كله وقد تشمل العالم بأسره.

ومجمل القول أن البيئة المدرسية بشتى صورها وأبعادها تشكل الإطار العام الفلسفي والسياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي لعمل المدرسة، ووجهتها فتؤثر فيها وتتأثر بها من خلال التفاعلات الاجتماعية داخل المدرسة، وبين المدرسة وغيرها من النظم المختلفة في المجتمع المحيط محليا وعالميا.

4. 4- النتائج والمخرجات: تكون النتائج في صور مختلفة منها التعليمية والنتائج التربوية، والبحوث التربوية حيث تهدف التربية لتشمل الشخصية المتعلمة في جميع جوانبها الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والنفسية والخلقية لتساعد على التكيف مع نفسها ومع

المجتمع الذي هي جزء منه، وتهدف التربية إلى توجيه السلوكيات المرغوبة، أما فيما يخص النتائج التعليمية فنتمثل في إعداد الطالب وتمكينه من الانتقال بنجاح من صف دراسي لآخر، ومن مرحلة تعليمية لأخرى، أما على صعيد البحوث العلمية

(1) السيد سلامة الخميسي، المرجع السابق، ص ص 230-231.

فهي تعتبر أنجح نتائج العمل المدرسي المخطط في مراحل المختلفة وخصوصا في المراحل التعليمية العليا، ولذلك تهتم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم بإضافة دور مهم إلى أدواره التي يضطلع بها وهي دوره كباحث في مختلف القضايا والمشكلات المتعلقة بتعليم طلابه، والمؤثرة على هذا التعليم داخل المدرسة أو خارجها وتتميز العلاقات الاجتماعية بأنها علاقات تفاعلية وأنها تبادلية⁽¹⁾.

5- المدرسة المتوسطة الجزائرية:

سعى لها برامجها التي تمهد للدراسة الثانوية سميت بالمدرسة المتوسطة لأنها مرحلة و العلمية أو التقنية، ففيها يتم تزويد التلاميذ بأنواع مختلفة من المعرفة والمهارات والخبرات العقلية واليدوية التي تناسب سنه ومستواه الفكري، وتكشف عن مواهبه واستعداداته لنوع الدراسة الثانوية التي يتجه إليها، وكذا نوع التخصص الذي يرغب فيه وحسب مستواه، وعليه فمنهاج هذه المرحلة يجب أن يقوم على تهيئة الوسائل التي تكشف عن قدرات التلاميذ وميولهم، ويكون تطبيقها مؤيدا إلى تنمية هذه القدرات والميول، فأهداف هذه المرحلة هي الكشف والتنمية والتوجيه بالنسبة للذين تساعدهم قدراتهم وظروفهم على مواصلة التعليم في مراحل اللاحقة، أو الإعداد للحياة بالنسبة للذين يقف لهم التعليم عند نهايتها⁽¹⁾.

ففي الجزائر كان التنظيم التعليمي غداة الاستقلال مقسما إلى مرحلتين هما مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم العام الذي يعرف بمرحلة التعليم المتوسط التي تشمل أربع مستويات هي:

- سنة أولى من التعليم المتوسط.
- سنة ثانية من التعليم المتوسط.
- سنة ثالثة من التعليم المتوسط.
- سنة رابعة من التعليم المتوسط.

(1) السيد سلامة الخميسي، المرجع السابق، ص ص 233-234.
(1) أحمد منير صالح، نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي، ط2، عمادة شؤون المكتبات العربية السعودية، 1982، ص244.

- إنها المرحلة التي يبدأ فيها الكشف عن ميول التلاميذ واستعداداتهم وتوجيه تلك الميول وتميئتها وبذلك تتحقق فرص النمو السليم والمتكامل للتلاميذ، فمن الواضح أن خصائص المرحلة المتوسطة مشتقة من طبيعة المرحلة بالذات.⁽²⁾
- تتميز المرحلة المتوسطة باحتوائها على أربع مستويات كاملة من السنة أولى متوسط إلى غاية السنة الرابعة متوسط.

7- أهداف المدرسة المتوسطة:

تتلخص الاهداف العامة للتعليم المتوسط في:

- متابعة عمل المدرسة الابتدائية والسمو بمستوى النمو المتكامل للتلاميذ في هذه المرحلة، من جميع النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية.
- إعداد التلاميذ وتهيئتهم لحياة الاجتماعية الناجحة في مجتمعهم وتوفير الفرص لتمكين ذوي الاستعدادات والقدرة على متابعة التعليم في المرحلة التالية كل حسب ميوله واستعداداته.
- تأكيد وتثبيت المفاهيم الوطنية في نفوس التلاميذ والعمل على تقوية إعتزازهم بوطنهم وقوميتهم العربية والاسلامية.
- إسهام التلاميذ في خدمة المدرسة والبيئة والمجتمع وفي النهوض بوطنهم.
- التوسع في تزويد الطلاب بالثقافة العامة من جهة.. وإعدادهم لدراسات أعلى تلي الدراسة المتوسطة من جهة أخرى، وهنا كما في الدراسة الابتدائية يجب أن يشعر المدرس بأن واجبه هو أكبر من إلقاء الدروس وإعطاء المعلومات، إذ يترتب عليه أن يؤكد النواحي التالية:
- الناحية الخلقية، الناحية الفكرية، وتنمية الروح الرياد
- اللغة العربية والإلمام باللغة الأجنبية والإحاطة بتاريخ العرب وجغرافيتهم، ومعرفة مبادئ العلوم التي تقوم عليها حضارة عصرنا.⁽¹⁾

(1) أحمد منير مصلح، المرجع السابق ، ص239.

(2) أحمد منير مصلح، المرجع نفسه، ص244.

(1) أحمد منير مصلح، المرجع السابق، ص 239.

8- دور المدرسة في غرس القيم والمحافظة على الثقافة القومية.

يقول أحد المربين: " هناك مؤسسات رئيسية خمسة تتولى أمر الحضارة محتفظة بماضيها، وصانعة حاضرها ومؤمنة مستقبلها، وهذه المؤسسات هي البيت والمدرسة والدولة ومؤسسة العمل، ومؤسسة الدين، وتقوم كل منها على فكرة جوهرية تبرر وجود المؤسسة وتبين الخدمة التي تؤديها إلى الحضارة، أما الفكرة التي تقوم عليها المدرسة فهي التنشئة أي تنشئة الجسم والعقل معا، وعلى هذا تكون المدرسة قد أسدت إلى الولد ما أسدته الدهور إلى الجنس البشري بأسره".⁽²⁾

عند تحليلنا لقول هذا المربي فإننا نفهم أن المحافظة على الثقافة الوطنية والقومية لا تم إلا عن طريق التعليم والتربية، ومن هنا كانت خطورة المدرسة في المجتمع، فهي التي تعد الأطفال الصغار لأن يكونوا أفرادا صالحين في مجتمعهم عن طريق غرس فيهم روح الثقافة الوطنية والقومية وما تحمله من قيم نبيلة، وهي التي تعمل على إدماجهم في مجتمعهم عن طريق تطبيعهم بالطابع الاجتماعي لأمتهم، ولذلك كانت الوظيفة الأساسية للمدرسة في جميع المجتمعات الإنسانية هي المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع، فالمدرسة هي التي تعلم لغة الأمة وتاريخها وأدبها، وعلومها وفنونها، وعاداتها وتقاليدها، وقيمها، لأبناء الأمة منذ نعومة أظافرهم.

والمدرسة هي التي تغرس في نفوس الأطفال حب الوطن والاعتزاز وحب التراث الثقافي والتمسك به، وبهذه الطريقة يبقى للجماعة الإنسانية كيانها وتماسكها، وشخصيتها المتميزة بها عن بقية المجتمعات الإنسانية الأخرى، فالإنسان لا يمكن أن يحب وطنه حبا حقيقيا إلا إذا عرفه معرفة جيدة في ثقافته الخاصة وفي لغته القومية وجغرافيته وتاريخه، وحضارته، وكذلك في موقعه الاستراتيجي بين أوطان الشعوب والأمم الأخرى.

ومن الملاحظ تاريخيا أن القوميات المقهورة كانت دائما تعتد في كفاءتها من أجل استعادة مقومات شخصيتها القومية على التربية والتعليم، ويبدو هذا في سبب حرس بحرين واسع عشر، كما يبدو في الجزائر طوال فترة احتلالها (1830-1962) من طرف فرنسا، وكذلك في معظم البلاد العربية، وفي القوميات التي تعرضت للاحتلال العسكري والغزو

(2) أحمد منير مصلح، المرجع السابق.

الثقافي في بلاد العالم بصفة عامة، وفي العصر الحديث اعتمدت القوميات في أوروبا وغيرها على التعليم كسلاح فعال لدعم كيائها وإبراز معالم شخصيتها القومية، وكان الفيلسوف الألماني " فيخته" ينادي قومه بوجوب الاعتماد على التعليم في بعث الشخصية القومية الألمانية وتوحيد الأمة الألمانية التي كانت ممزقة إلى عشرات الكيانات الضعيفة، وكان يرد على من ينتقدونه في أن التعليم يستغرق وقتا طويلا بقوله " قد يقال أن ذلك قد يستغرق وقتا، ولكن الوقت اللازم لتحقيق هذه الغاية يجب ألا يحول دون اهتمامنا بها اهتماما كبيرا، لأن الغد أهم من اليوم ولاسيما أن زمام اليوم قد خرج من أيدينا، وما نملكه الآن هو الغد وحده فيجب علينا أن نبذل كل ما نستطيع لتحسين هذا الغد".

ومن الأقوال المأثورة عن السيد جمال الدين الأفغاني في بيان دور المدرسة والتعليم في بناء الشخصية القومية للجماعة والمحافظة عليها قوله " لا جماعة لقوم لا لسان لهم، ولا لسان لقوم لا آداب لهم، ولا عز لقوم لا تاريخ لهم، ولا تاريخ لقوم لم يقم منهم أساطين تحمي وتحي آثار رجال تاريخها فتعمل عملهم".

ونستنتج على منوالهم، وهذا كله يتوقف على تعليم وطني بدايته الوطن ووسطه الوطن وغايته الوطن.⁽¹⁾

هذا من جهة أما من جهة أخرى فإن المدرسة تبقى في رباط مع المجتمع حتى يتم تحقيق الأهداف المسطرة أو ما يسمى الدور الاجتماعي للمدرسة، فقد إهتم دوركايم بما أسماه الوعي الجمعي COLLECTIVE CONSCIOUSNESS الذي يرى في وجوده شرطا أساسيا من شروط استقرار النظام الاجتماعي، وهنا يؤكد دوركايم في كتابه " التربية وعلم الاجتماع" على ضرورة الاهتمام بهذا الوعي الجمعي الذي يجمع كل أفراد المجتمع في بوتقة ثقافية واحدة، وقد انطلقت الدراسات الاجتماعية بعد دوركايم تدرس التربية باعتبارها نظاما اجتماعيا، ومعنى هذا أن المدرسة كنظام يستخدمه المجتمع، ويعتمد عليه حايه اساسيه من آليات التكوين الاجتماعي العام، تعمل على تشكيل أنماط معينة من السلوك والعادات

(1) رايح تركي، التربية والشخصية الوطنية، المجلة الجزائرية للتربية، المرجع السابق، ص34.

والتقاليد والقيم، بحيث تهدف تلك الأنماط في النهاية إلى تكامل البناء الاجتماعي للمجتمع. (1)

وهنا يؤكد جون ديوي على أهمية التربية بعمامة والتعليم المدرسي SCHOOLING خاصة كوسيلة لترسيخ مختلف القيم والاتجاهات والسلوكيات الايجابية، ذكر جون ديوي قيم الديمقراطية فالهدف من التعليم الديمقراطي في اعتقاده يتمثل في تزويد الأفراد بأفضل الفرص المناسبة لتنمية الذكاء الفردي والاجتماعي. (1)

ومن جهة أخرى فقد تراكم على المدرسة المسؤوليات وناء كاهلها بالأعباء، فلم تعد مهمتها تقتصر على الناحية العقلية، بل تطورت للعناية بالسلوك والاتجاهات والمواطنة الصالحة بصفة خاصة، وإذا أردنا للمدرسة أن تقوم بعملية التربية لابد أن تخفف من أعبائها وتلقي ببعضها على المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالأسرة، والمسجد، والروضة... الخ. (2)

وهكذا فإن المدرسة تقوم بدور خطير جدا يتمثل في غرس القيم والمحافظة على الثقافة الوطنية والقومية عبر مراحل التاريخ الذي هو أساس الحاضر، فهي تصنع الرجال وتقود الأبطال، والتاريخ بأحداثه يشهد على ذلك.

الفصل الخامس:

القيم في كتاب التربية المدنية

- الدراسة التحليلية.

تمهيد:

تمهيد:

بعدها تم عرض الإطار النظري للدراسة في الفصول السابقة نتوجه إلى عرض الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية. وذلك بعرض وتحليل الأسلوب المعتمد في جميع البيانات ففي هذا ومعالجتها، والتي على أساسها يمكن الوصول إلى نتائج علمية وموضوعية. البحث تم تحديد منهج تحليل المضمون كمنهج مناسب لتفريغ المعلومات والأفكار الدالة والموجودة في كتاب التربية المدنية. بالإضافة إلى ضبط استمارة للتعرف على صورة النتائج على أرض الواقع ومن ثم الإجابة على التساؤلات الفرعية. كما تم إجراء مقابلات ميدانية لحصر قدر أكبر من المعلومات الواقعية. بالإضافة إلى الأخذ بمبدأ أداة الملاحظة لتسجيل البيانات المتعلقة بالسلوك الفردي ذلك لأنها مهمة جدا للوصول إلى حقائق أدق وأعمق. لان الوجود في الميدان يؤدي إلى عمق الحقائق ويوصل إلى نتائج صحيحة.

أولاً: الإجراءات المنهجية:

إذن تحليل المحتوى هو طريقة علمية قد طور أساسا لدراسة المحتوى (الكتب، المجلات، الجرائد، وسائل الاتصال....).

- ونحن في هذه الدراسة استخدمنا هذا المنهج كأداة لأنه الأكثر ملائمة لموضوع الدراسة وهو القيم، وتحليل المضمون أنواع. فكان القليل كميًا (إحصائياً) عن طريق حساب التكرارات ونسبها. أما النوع الثاني فتمثل في استنتاج بعض العبارات والاستشهاد ببعض الأفكار المعبرة ويسمى بالتحليل الكيفي.

2- حدود الدراسة:

- دراستنا الحالية تقتصر على تحليل كتاب التربية المدنية للسنة أولى متوسط المقرر على تلاميذ المدرسة الجزائرية حيث تتحدد عملية التحليل في استخراج القيم الوطنية من خلال كل ما يدل على ذلك من أفكار، مفاهيم، معاني... الخ و بعد تحديد مجال الدراسة من أهم الخطوات و أبرزها ذلك أنه يشكل من المجتمع الكلي فهو يشكل جزء من المجتمع قيد الدراسة. ومن الضروري جدا الاستعانة بأساتذة مختصين في هذا الميدان و تتوفر فيهم الخصائص التي تؤهلهم لمثل هذا العمل من أقدميه و كفاءة و خبرة و استدعي الأمر الاتصال بهؤلاء الأساتذة للوصول إلى نقاط مشتركة بين التحليل و الاستفادة من خبرتهم التعليمية كذلك المحاور و المواضيع محل الدراسة استوجبت التفسير و التحليل الدقيق من قبل الأساتذة المختصين و ذلك لخبرتهم فيها و لذلك اتصل الباحث بأساتذة من عدة إكماليات هي:

1- متوسطة سعدي شريف - سطيف

2- متوسطة مداسي عمار - سطيف

3- متوسطة بوشلاغم عيسى - سطيف

المرحلة الأولى: كانت مجرد لقاءات تلقائية و تعارف و إعطاء تعرف حول الموضوع 6 كما

تضمنت هذه المرحلة لقاءات مع مفتشي التربية في الميدان لكي نحصل على مختلف و جهات النظر النابعة من خبراتهم في حالة وجودهم في الميدان كما تضمنت كذلك لقاءات مع مختصين في مفتشيات التربية

المرحلة الثانية: تمثلت في توزيع جدول التحليل على مجموعة الأساتذة مع إشارات في الموضوع المدروس و هذه العملية الحساسة تطلبت متابعة دقيقة لسير الموضوع عن قرب و قبل توزيع الصنافة تطلب الأمر مناقشة الأساتذة في الموضوع المدروس و معرفة رأيهم في كتاب التربية المدنية بما أنها مادة جديدة في المنهاج التربوي فما إذا كانت هذه الكتب تعكس صورة القيم الوطنية لمجتمع معين بكل أبعاده و إذا كانت وسيلة جيدة تساعدهم في الوصول إلى الأهداف المسطرة في هذه المادة .

و بعد الحصول على خلفية عن الموضوع تم الشروع في عملية التحليل من قبل محللين مختارين و هم:

- المحلل الأول: (15 سنة خبرة) من إكمالية سعيدي شريف، سطيف

- المحلل الثاني: مستشار في التربية مقاطعة تفتيشية سطيف

بالإضافة إلى المرحتين السابقين كانت هناك مرحلة تحضيرية و ذلك من خلال الإطلاع على مختلف الكتب و الدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع حيث تم الاستعانة بالدراسات السابقة السالفة الذكر في الفصل الأول من خلال الخطوات التحليلية و الأدوات المستعملة التي اتخذها الباحثون و ذلك ابتداء من 28 فيفري 2008

المرحلة التحليلية: و تمت من خلال الاطلاع على مختلف مواضيع كتاب التربية المدنية للسنة أولى متوسط و استنباط المواضيع التي احتوت على القيم الوطنية إن هذه الدراسة تنتهي عند حدود المجال المدروس لذلك فتعميم النتائج لا يصلح في مجالات أخرى.

3- العينة: خصائصها و مبررات اختيارها:

يعتبر أسلوب العينة من الأساليب الهامة و الدقيقة في الدراسات الاجتماعية حيث لم تعد البحوث الميدانية المعاصرة تعتمد على طريقة المسح الشامل لمجتمع البحث بل أصبحت تعتمد على دراسة العينة المختارة أو المسحوبة من مجتمع البحث و هذه العينة لا تدرس جميع وحدات المجتمع و إنما تدرس جزءا صغيرا منه بعد اختياره اختيارا منظما أو

عشوائياً⁽¹⁾ و من مميزات البحث المنهجي المنضبط هو تحديد العينة لأنها من الخطوات الرئيسية للبحث و تأتي أهميتها في اعتبارها الركيزة الأساسية التي تضمن التمثيل الموضوعي للمجتمع الأصلي و هذا يعني المصادقية في نتائج البحث.

و في موضوع بحثنا هذا كانت العينة القصدية (العمدية) هي الأنسب لأن اختيارنا كان مصوباً نحو كتاب التربية المدنية للسنة أولى متوسط بصفة مباشرة لاستخراج القيم الوطنية على PUTPOSIVE SAM PLING بكل أبعادها و تعرف العينة القصدية أو العمدية أنها "هي النموذج المختار من الحالات بطريقة مقصودة و معتمدة⁽²⁾ كما يقوم فيها الباحث باختيار أفراد أو حالات البحث بصورة عمدية حيث يتوقف الاختيار على عوامل أساسية منها خبرة الباحث و معرفته الجيدة⁽³⁾ و عليه كانت المحتويات المقصودة بالبحث كالآتي:

- كتاب التربية المدنية للسنة أولى متوسط

تأليف: المعهد التربوي الوطني. طباعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

2005/2004

و بغية الحصول على عينة تفي بأغراض البحث ثم إتباع بعض الإجراءات منها:

- استبعاد المادة الخارجية عن الدراسة مثل: صفحات مقدمة الكتاب، فهارس المحتويات

- تحديد الصفحات المراد تحليلها في الكتاب و كان عددها 120 صفحة

- يشمل الكتاب على ثلاثة محاور (مجالات) و تتمثل في: (المجالات الثلاثة المدروسة)

التعليمية، المواطنة و البيئة و التراث) المحور الأول يحتوي على خمسة (05) مواضيع مع

استبعاد المقدمة أما المحور الثاني فمقسم إلى ستة (06) مواضيع في حين المحور الثالث

يحتوي على ستة (06) مواضيع مع استبعاد محتويات الفهرس

- كل هذه المجالات (المحاور) موزعة على 120 صفحة

و يركز اختيارنا على كتاب التربية المدنية الذي كان يسمى بكتاب التربية الوطنية دون

غيره من الكتب الأخرى إلى أهمية هذه المادة في تأكيد القيم الوطنية و السياسية التي يتبناها

(1) إحسان محمد حسن، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي. دار الطليعة للطباعة والنشر. لبنان. 1981. ص 63

(2) عبد الغاني عماد، منهجية البحث في علم الاجتماع- الإشكاليات، التقنيات، المقاربات. دار الطليعة للنشر. بيروت. 2007.

ص 56

(3) السيد عبد الحميد عطية، التحليل الإحصائي وتطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث،

الإسكندرية. 2001. ص 18

النظام التربوي الجزائري و التي تتلخص في قيم الولاء و الانتماء إلى الوطن و للأمتين العربية و الإسلامية و كذا التركيز على القيم الإنسانية و الإخاء و التعاون و المحبة لبني البشر كافة كذلك أن الطفل في هذه المرحلة العمرية (13، 16 سنة) الهامة في حياته حيث تتم في هذه الفترة بالذات عمليات التنشئة السياسية الوطنية و منها يكتسب الطفل اتجاهات و قيم و سلوك معين و خبرات تكون لها تأثير خلال حياته المستقبلية و خاصة في مراحل متأخرة من حياته

- كما أن الخصائص النفسية للتلميذ في سن (13، 16 سنة) تتميز بالتغير و اللاشعور و هي ما تعرف بالطفولة المتأخرة (هذا ما يتطابق مع خصائص المرحلة المتوسطة التي تطرقنا لها في الفصل الرابع) حيث تشير الأبحاث في النمو أن الطفل في هذه المرحلة يكون مهياً لاكتساب معايير و اتجاهات و قيم جديدة كما يكون أكثر ضبطاً للانفعالات و لذا كانت هذه المرحلة مناسبة لعملية التنشئة الاجتماعية و غرس القيم⁽¹⁾

4- خطوات التحليل:

سارت عملية تحليل المضمون وفقاً للمراحل التالية:

- المرحلة الأولى:

قراءة أولية و سريعة إلى حد ما للموضوع "النص" وحدة معينة

- المرحلة الثانية:

قراءة ثانية متأنية بنية التعرف على الفكرة المحورية التي يعالجها الموضوع

- المرحلة الثالثة:

تعيين نوع القيمة في كل فكرة وفقاً للتصنيف المعد

(1) خليل ميخائيل معوض، سيكولوجية النمو، الطفولة والمراهقة. ط4. دار الفكر الجامعي. الإسكندرية. 2000. ص222

- المرحلة الرابعة:

القيام بعملية التفريغ في جداول خاصة و إعطاء الوزن النسبي لكل قيمة وفقا لعدد تكرارها

5-مرتكزات التحليل:

إن مرتكزات التحليل هي بمثابة القواعد التي يجري عبرها التحليل و هي كما يلي:

- التركيز على طبيعة ورود القيمة إما محورية (رئيسية) أو فرعية (ثانوية)

- تكرار القيمة

- التركيز على نوعية المصاحبات (صورة، شكل، أية قرآنية، مادة قانونية، حديث شريف)

- إذا بدا أن فكرة ما تتضمن أكثر من قيمة يؤخذ بالقيمة التي يبدو التأكيد عليها أكثر

من غيرها و للوصول إلى القيمة المؤكدة يتم الاستعانة بـ:

أ. عنوان النص (الدلالة القيمية)

ب. تكرار بعض الكلمات أو الجمل في الفكرة الواحدة

ج. التوضيحات الصورية و التشكيلية المصاحبة للفكرة

د. الاستعانة بالخلاصة التي غالبا ما تتطرق لمخلص عام حول الموضوع

ه. إذا لم تظهر في الصفحة المحلية أي دلالة قيمية لعدم اكتمال الفكرة فيجب الاستمرار

في القراءة و التركيز إلى الصفحة الموالية حتى تكتمل الفكرة و تتضح دلالتها القيمية

6- أدوات الدراسة:

تستخدم أدوات جمع البيانات للحصول على المعلومات و الحقائق من عينة الدراسة و

بما أن طبيعة الموضوع هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم فإن ذلك بدوره يحدد نوع

الأدوات التي تستخدم لجمع البيانات ميدانيا و بما أننا اتبعنا في دراستها تحليل المحتوى

كمنهج فإننا سنتناول الآن تلك الأدوات إتباعا لخطة التحليل المتبعة و ذلك بهدف الكشف

على مدى توافر القيم الوطنية من خلال المحتوى التعليمي للكتاب المتخذ كعينة للتحليل

و لبلوغ ذلك اعتمد الباحث في هذه الدراسة الأدوات التالية:

6-1- وحدة التحليل:

و تسمى أيضا THEME إن وحدة التحليل الأساسية المستخدمة في البحث هي "الفكرة" بوحدة الموضوع و يقصد بوحدة التحليل "تلك الأجزاء التي يقوم الباحث على أساسها تقطيع النص المدروس لقياس مدى تردد الموضوع محل البحث"⁽¹⁾.

و استخدامي لوحدة الموضوع أو الفكرة له ما يبرره منهجيا:

أ- لأنها الأسهل في استنباط القيم

ب- لأنها الأقرب إلى أسلوب الكتابة المنتهج في الكتاب المراد تحليله

ج- إنها تكشف عن مختلف القيم و الآراء و الاتجاهات السياسية الكافية في مادة الاتصال.

د- أن الموضوعات قد تتضمن أفكارا أو قيم سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية و هناك وحدات تحليل أخرى تكون حسب طبيعة الموضوع المدروس و تستخدم أساسا عند تحليل المضمون و هذه الوحدات هي (وحدة الكلمة، وحدة المساحة و الزمن، المفردة، الشخصية، وحدة العد، وحدة التسجيل...)

- و عادة ما تكون وحدة الفكرة THEME غير ثابتة الظهور من حيث الشكل، فيمكن أن تكون كما يلي:

- يمكن أن تكون في شكل جملة
- يمكن أن تكون في شكل فقرة كاملة أو نص
- تكون مرتبطة بالمستوى اللغوي الذي على أساسه يجرى التحليل

2-6- فئة التحليل:

فئة التحليل المعتمدة في هذه الدراسة هي "القيم" و يقصد بفئة التحليل التقسيمات و التوزيعات التي يعتمدها الباحث في توزيع و ترتيب وحدات التحليل المتوصل إليها في المادة المدروسة بناء على ما تتخذ فيه من صفات أو تختلف فيه و من خصائص هذا التقسيم يخضع بالدرجة الأولى إلى طبيعة الأهداف المسطرة و انطلاقا من هذه الأهداف

(1) محمد فتحي عبد الهادي، البحث ومناهجه في علم المكتبات والمعلومات. الدار المصرية اللبنانية. د.س.ص 146

يتم تحديد الفئات المعمول بها و التي يضمن الباحث من خلالها العرض الموضوعي و
الشامل للعناصر محل البحث⁽¹⁾

3-6- وحدة السياق:

تم استخدام "النص" كوحدة سياق إذ يمكن أن يتضمن النص الواحد أكثر من قيمة إن لم
تكن مجموعة من القيم

4-6- وحدة التعداد:

استخدام "التكرار" كوحدة لتعداد ظهور أي قيمة من خلال تصنيفها في المجالات التي
شملتها الدراسة ثم تم تقسيمها إلى مؤشرات تخدم الموضوع

5-6- الثبات:

تم في هذه الدراسة إتباع جملة من الأساليب الإحصائية التي تخدم الموضوع كي يأخذ
الطابع العلمي المتقن ذلك بإتباع معادلات إحصائية ممثلة فيما يلي:

1- القوانين الإحصائية المطبقة في الحساب:

الدرجة/ مجموع التكرارات Xأ- المتوسط الحسابي: الذي يساوي: التكرار

و كانت الغاية منه حساب المعدل العام لكل مجال

مجموع التكرارات: و كانت الغاية من ذلك % 100Xب- النسبة المئوية: تساوي التكرار
معرفة النسبة المئوية لكل مجال موجود داخل الجدول و تمثيل مختلف التكرارات للقيم
بنسبة مئوية

2- معامل الثبات: يتم حساب معامل الثبات بالاعتماد على معامل الارتباط "بيرسون"

الذي توصلنا اليه عن طريق تطبيق المعادلة التالية⁽²⁾:

ن مج (س ص)- (مج س)(مج ص)

ر =

م مج س² - (مج س)² ن مج ص² - (مج ص)²

(1) عبد الله عبد الرحمن و محمد علي البدري، مناهج وطرق البحث الاجتماعي. دار المعرفة الجامعية. الأزريطة، 2002. ص
351، 331

(1) سامي محمد ملحم ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، 2ط ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن ، 2002 ، ص 189.

حيث: ر: معامل الارتباط "بيرسون"

ن: حجم العينة

س، ص: متغيران

- ويدل الرمز $س$ ص على مجموع حاصل ضرب الدرجات المقابلة للاختبارين
 - ويدل الرمز $س \times ص$ على حاصل ضرب مجموع درجات الاختبار الأولي س في مجموع درجات الاختبار الثاني ص.
 - ويدل الرمز $س^2$ على مجموع مربعات درجات الاختبار الأول س
 - ويدل الرمز $(س)$ على مربع مجموع درجات الاختبار الأول س
 - ويدل الرمز $ص^2$ على مجموع مربعات درجات الاختبار الثاني ص
 - ويدل الرمز $(ص)$ على مربع مجموع درجات الاختبار الثاني ص
- وتوخيا للدقة والموضوعية في التحليل تم إتباع حساب معامل الثبات وكان ذلك عبر تقصي الخطوات التالية:

1- اختيار مجموعة من النصوص (المواضيع) بصفة عشوائية و موزعة بالتساوي على الفصول الثلاثة وتمت عملية الاختيار كما يلي:

أ- ترقيم النصوص (المواضيع) المحتواة في كل فصل

ب- سحب من كل فصل مجموعة من المواضيع

ج- القيام بتحليل النصوص (المواضع) المسحوبة وفقا للتصنيف الذي تم إعداده و بالاعتماد على مرتكزات التحليل

د- تم استخدام المعادلة السابقة المرموز إليها بـ "ر" لمعرفة درجة الاتفاق بين التحليلين الأول و الثاني و كانت نتيجة الاتفاق (الارتباط) العامة (0.82) و هي درجة تعبر على علاقة قوية موجودة حيث انه كلما اقتربت قيمة معامل الارتباط من (+1) دل ذلك على وجود علاقة قوية و بالتالي قبول صفاة القيم التي تم إعدادها.

6-6- صفاة القيم: لما كان هدف البحث هو الكشف عن القيم الوطنية بصفة خاصة في

كتاب التربية المدنية للسنة أولى متوسط كان من الضروري إعداد تصنيف للقيم المراد الكشف عنها و صفاة القيم هي أداة منهجية ساعدت كثيرا على جمع المعلومات الخاصة

بالدراسة من طرف بعض الأساتذة المختصين في مادة التربية المدنية المعروفين بقدرتهم وخبرتهم وأقدميتهم. حيث أعتد هؤلاء الأساتذة كمحللين خارجيين في الدراسة وهم عشرة أساتذة موزعين على عدة اكماليات. وذلك بإتباع الخطوات التالية:

- بناء صنافه (جدول التحليل) تحتوي على السنة أولى متوسط. وحددت لها المجالات التي تتضمنها مواضيع التربية المدنية. وذلك تبعاً للتعريف الإجرائي للقيم الوطنية.
- قراءة وتحليل مواضيع التربية، وتصنيفها حسب المجالات الموجودة في الصنافة.
- بالاستفادة من جملة الدراسات السابقة التي تعرضنا إليها في الفصل الأول وذلك بالاطلاع على ما توفرت عليه من تصانيف للقيم.
- بالتعاون مع المحللين المعتمدين. تم وضع لكل مجال قيمة والتي يهدف إليها حيث، تساهم في تكريس القيم الوطنية لدى النشء.
- الأخذ بأراء المحللين وخلاصة تجربتهم لتساعدنا في التحليل لاحقاً.
- استخراج المجموعات القيمية الرئيسية التي يدور في فلكها محتوى كتاب التربية المدنية. وذلك من خلال تصنيف النتائج وفقاً لملائمتها لطبيعة الدراسة ومجالها.
- و عليه فقد تمخض عن مجمل الخطوات السابقة الوصول الى عدة مجموعات قيمية رئيسية أهمها:

- 1- مجموعة القيم الوطنية والسياسية: احترام القانون ورموز الدولة، الحفاظ على المنشآت العامة، الوحدة، المواطنة، حب الوطن، الانتماء الى الوطن....
- 2- مجموعة القيم الاجتماعية: الرعاية الأسرية، التكافل الاجتماعي، الجيرة.
- 3- مجموعة القيم الإنسانية: الاهتمام بالبيئة، حماية البيئة.
- 4- مجموعة القيم الدينية: الطاعة، الإلتقان، العدل والمساواة.
- 5- مجموعة القيم المعرفية: طلب العلم، الثقافة، اكتشاف الحقيقة.
- 6- مجموعة القيم الذاتية: النظافة، الصحة، حسن المعاملة، حسن المظاهر، الحنان، الرأفة، النشاط، الجمال.
- 7- مجموعة القيم التنموية: تحمل المسؤولية، المثابرة، العمل.
- 8- مجموعة القيم الاقتصادية: احترام العمل وإتقانه.

6-7- الملاحظة، المقابلة، استمارة المقابلة

أ- الملاحظة:

تعد من أهم وسائل جمع البيانات ومن أهم الأشياء الأساسية في بحث أي ظاهرة تقريبا، هناك بعض أنماط الفعل الاجتماعي التي لا يمكن فهمها فهما حقيقيا إلا من خلال مشاهدتها، مشاهدة حقيقية بمعنى رؤيتها رؤية العيان⁽¹⁾

و نظرا لمحاولتنا إثراء الموضوع من مختلف جوانبه و إعطاء مصداقية أكثر للنتائج فقد اعتمدت في هذه الدراسة تقنية الملاحظة بدون مشاركة و التي يعرفها موريس أنجرس

ب: "الملاحظة دون المشاركة هي حالة لا يشارك فيها الملاحظ أو الملاحظة في حياة

الأشخاص الموجودين تحت الدراسة"⁽²⁾

" يقوم فيها الباحث بملاحظة سلوك الأفراد و الجماعات عن كثب دون أن يشترك في أي نشاط تقوم به الجماعة موضع الملاحظة فهي لا تتضمن أكثر من النظر و الاستماع و متابعة موقف اجتماعي معين دون المشاركة العقلية فيه و يحاول الباحث الملاحظ قدر جهده إلا يظهر في الوقت و أن يسجل ما يراه و ما يسمعه و ما يلاحظه دون هؤلاء الناس⁽³⁾ و كانت الملاحظة تكمن أساسا في كيفية إيصال الأستاذ للمعني و خاصة أن مواضيع التربية المدنية شائكة نوعا ما و جديدة بالإضافة إلى ذلك مادة التربية المدنية مادة حديثة فالأستاذ لم يكون كفاية لتدريس هذه المادة لذلك فإن إيصال المعني و عملية التفاعل و الاستجابة بين التلاميذ و الأستاذ تعود لخبرة و قدرة هذا الأخير و مدى تحكمه في تقنيات التدريس

ب. المقابلة:

تعرف المقابلة على أنها حوار لفظي وجها لوجه بين باحث قائم بالمقابلة و بين شخص أو مجموعة من الأشخاص الآخرين عن طريق ذلك يحاول القائم بالمقابلة الحصول على

(1) محمد الجوهري، علم الاجتماع- النظرية، الموضوع، المنهج. ط1. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية. 1992. ص235
(1) موريس أنجرس. منهجية البحث العلمي. في العلوم الإنسانية. ترجمة "بوزيد صحراوي و كمل بوشرف و سعيد سبعون. ط2. دار القصة للنشر، الجزائر. 2004. ص185.
(2) سلاطنة بلقاسم و حسان الجيلاني، أسس البحث العلمي، الكتاب الأول. ديوان المطبوعات الجامعية. بن عكنون. الجزائر. 2007. ص67.

المعلومات التي تعبر عن الآراء و الاتجاهات أو الإدراكات أو المشاعر أو الدوافع أو السلوك⁽¹⁾.

و قد تم استخدام المقابلة بطريقة حرة مباشرة مع مجموعة من الأساتذة ذوي الخبرة في عملية تدريس مادة التربية المدنية لتلاميذ المرحلة المتوسطة لكي يوضحوا لنا مواضيع الضعف حسب رأيهم و كذلك مدى تجاوب التلاميذ مع ما تحمله كتب التربية المدنية من قيم و بالأخص القيم الوطنية و ما هي الصعوبات التي يعاني منها الأساتذة في تدريس هذه المادة الحساسة و المقابلة الحرة أو المفتوحة أو التلقائية تسمح
عن رأيه و يكون ذلك في الدراسات الاستطلاعية (كما هو الحال في هذه الدراسة) و يمكن إخضاعها بعد ذلك للاختبار المقنن لتنمية الفروض في الدراسات الوصفية التشخيصية المتعمقة⁽²⁾ غير أن هذه المقابلة الحرة كانت غير مقننة فلم توضع أسئلة مباشرة أو غير مباشرة و كانت المقابلة أداة مساعدة و مكملة لجانب الملاحظة لتدعيم النتائج و يتعين على من يجري المقابلة أن يكون مرنا موضوعيا مقتعا و مستمعا جيدا و إن وظيفته المركزية تكمن في أن ينتبه على ألا يتحكم بعض الأفراد أو جزء من الجماعة بالمقابلة⁽³⁾

ج. استمارة مقابلة:

- تعرف استمارة المقابلة بأنها " نموذج يضم مجموعة من الأسئلة التي توجه للأفراد، من أجل الحصول على بيانات معينة، وهذه الأسئلة التي يوجهها الباحث للأشخاص تكون مكتوبة على صحيفة، ويطلب منهم الإجابة عليها " ⁽⁴⁾
- وهي تتطلب مواجهة بين الباحث والمبحوث وجها لوجه، تخضع لشروط خاصة عند إعدادها، يكون دور الباحث في استمارة المقابلة ثانويا (أي يطرح الأسئلة المعدة مسبقا فقط ويسجل الإجابات)⁽⁵⁾.
- وتعتبر استمارة المقابلة التي تم استخدامها في هذه الدراسة أداة أساسية الى جانب الملاحظة والمقابلة. ذلك لإعطاء البحث صبغة دقيقة وعميقة، في جميع المعلومات

⁽³⁾ عدلي علي أبو طاحون، مناهج وإجراءات البحث الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث. ج2. الاسكندرية. 1998. ص232.
⁽¹⁾ سلاطينة بلقاسم وحسان الجيلاني ، محاضرات في المنهج والبحث العلمي، الكتاب الثاني، ديوان المطبوعات الجامعية. بن عكنون. 2007. ص111

⁽²⁾ عبد القادر عرابي، المناهج الكيفية في العلوم الاجتماعية. ط1. دار الفكر آفاق معرفة متجددة. سوريا. 2007. ص208

⁽³⁾ طلعت ابراهيم لطفي، أساليب وأدوات البحث الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. 1995. ص81

⁽⁴⁾ بلقاسم سلاطينة، حسان جيلاني. المرجع السابق. ص77

والبيانات، ولقد تضمنت استمارة المقابلة على مجموعة من الأسئلة مقدره بـ (14) سؤالا مباشرا، وكانت هذه الأسئلة مشتقة من التساؤلات الفرعية المندرجة تحت التساؤل الرئيسي.

- كما تضمنت الاستمارة المعنية، أسئلة سهلة، واضحة، بسيطة، وسلسة، لكي يتمكن المبحوث من فهمها مباشرة، وكان لزاما علينا مراعاة المرحلة العمرية للتلميذ المبحوث وكذا مستواه التعليمي، وقبل تشكيل استمارة المقابلة النهائية تم اعتماد أولا استمارة تجريبية، حاول الباحث من خلالها تقويم الأسئلة، ومعرفة نقاط القوة والضعف في محتواها، وبناءا على ذلك حاول الباحث تغطية كل الجوانب الضرورية للوصول الى نتائج تخدم الموضوع، والإجابة على التساؤل الفرعي الثالث الذي يتعلق بمدى رسوخ القيم الوطنية في نفوس التلاميذ ومنها إعطاء نتائج كمية رياضية ثم تحليلها وتفسيرها.

ثانيا: عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها:

- تضمن هذا البحث عرضا للنتائج الكمية والكيفية للدراسة، وتم تنظيم النتائج في جداول مثبتة في متنها حيث تم تحليل ثلاث مجالات تحتوي على 18 موضوع موزعة على 120 صفحة، وذلك لاستخراج القيم الوطنية والسياسية، ودراسة مدى توافقها مع واقع التلاميذ اليومي بمعنى هل هذه القيم مرسخة في نفوس التلاميذ؟ وذلك من خلال تحليل كتاب التربية المدنية للسنة الأولى متوسط. حيث روعي في إعداد التدرج التنازلي في هيكله، وترجمة الأهداف التربوية وفق مستوياتها ومجالاتها من أهداف عامة إلى أهداف خاصة بالدروس مع هيكله المحتويات التي تخدم تلك الأهداف الخاصة. وهذا الكتاب يختلف إلى حد ما عن الكتب السابقة من حيث منهجيته، إذ يجعل المتعلم قادرا على توظيفه بالبحث والاستقصاء قصد التعلم واكتساب السلوكات المدنية التي تفيده في حياته اليومية ولبلوغ هذه الغاية حرص على منهجية معينة يتبعها:

1- مقدمة: تبرز أهمية الموضوع في صورة إشكالية.

2- **نصوص مختارة ومختصرة وهادفة:** مدعمة بالصور الحديثة والجداول والرسومات السياسية مذيبة بأسئلة تمكن التلميذ والمعلم والقارئ من فهم الموضوع وتحليله، واستخلاص أفكاره الأساسية.

3- **فضاءات:** وهي عبارة عن نصوص إضافية للمطالعة، آيات قرآنية، وأحاديث نبوية، وأقوال مأثورة، وأبيات من قصائد شعرية هادفة، وإحصائيات توسيعاً لأفق المعرفة ودعمًا للمواقف السلوكية المطلوبة.

4- **خلاصة:** وهي تبرز أفكار الموضوع الأساسية، تفيد في فهم غرض الدرس لاكتساب السلوك المنتظر.

5- **تطبيقات:** وهي عبارة عن أنشطة متنوعة تساعد على التعلم لاكتساب السلوك الحضاري.

إذن هذا الكتاب وسيلة تساعد التلاميذ على الفهم والتعلم والاستيعاب لاكتساب السلوكات المدنية المفيدة، والوصول إلى أهداف إجرائية (معرفية، مهارية، وجدانية) وفيما يلي النتائج مبينة في الجدول رقم (1):

جدول (1) : يوضح توزيع أعداد القيم ونسبها في كتاب التربية المدنية:

السن الأولى متوسط		القيم	المجموعة القيمية
ك	%		
23	24,21%	احترام التراث والتمسك به	القيم الوطنية والسياسية
03	3,1%	الاعتزاز بمآثر التاريخ	
12	12,63%	احترام القانون	
16	16,34%	الحقوق والواجبات	
12	12,63%	الانتماء إلى الوطن	
07	7,36%	حب الوطن	
11	11,57%	الجمعيات والتنظيمات	
06	6,36%	الحوار وحرية التعبير	
02	02%	احترام الآخرين	
03	3,15%	الحفاظ على المنشآت العامة	
95	100%	المجموع	
09	28,12%	احترام الشجرة والغابة	القيم الإنسانية
03	9,37%	احترام الحيوان والنبات	
12	37,5%	حماية الهواء التربة	
08	25%	سلامة الإنسان	
32	100%	المجموع	
03	23,07%	احترام العمل وإتقانه	القيم الاقتصادية
02	15,38%	الحياة	
08	61,53%	الماء	
13	100%	المجموع	
05	33,33%	الصحة	القيم الذاتية
02	13,33%	النظافة	
03	20%	حسن المظهر	
04	26,66%	حسن المعاملة	
01	6,66%	النشاط	
15	100%	المجموع	

تابع للجدول السابق:

السنة الأولى متوسط		القيم	المجموعة القيمية
%	ك		
13,33%	02	الطاعة	القيم الدينية (الخلقية والإيمانية)
26,66%	04	الاحترام	
26,66%	04	العدل والمساواة	
6,66%	01	التسامح	
26,66%	04	الأخلاق الحميدة	
100%	15	المجموع	
40%	04	التعاون	القيم الاجتماعية
50%	05	التكافل الاجتماعي	
10%	01	الأسرة والمجتمع	
100%	10	المجموع	
75%	03	تحمل المسؤولية	القيم التنموية
25%	01	المثابرة	
100%	04	المجموع	
90	07	طلب العلم	القيم المعرفية
10	01	اكتشاف الحقيقة	
100%	08	المجموع	

- يوضح الجدول أعلاه مادة التحليل في وضعها الخام التي تم نقلها وترتيبها من صناعات القيم التي تم إعدادها. وتأتي أهمية هذا الجدول في كونه يمثل المحك أو المرجعية التي سيتم الاحتكام إليها للتأكد من صحة الأرقام والمعطيات. إذ أن كل الجداول الآتية تم اشتقاقها من معطيات هذا الجدول.

وعموماً فقد كشف التحليل عن مجموعة قيمية يتضمنها كتاب التربية المدنية تتمثل في وجود ثمانية أصناف من القيم. ويبرز هذا الجدول أيضاً بشكل دقيق عدد التكرارات لمجموعة القيم بأنواعها، وكذا النسب المئوية لكل تكرار.

جدول (02): يوضح المجموعات القيمية الثمانية. تكراراتها ونسبها:

السنة الأولى متوسط			المجموعة القيمية
الرتبة	%	ك	
1	49,47%	95	القيم الوطنية والسياسية
2	16,66%	32	القيم الإنسانية
3	7,81%	15	القيم الدينية (الإيمانية والخلقية)
3	7,81%	15	القيم الذاتية
4	6,77%	13	القيم الاقتصادية
5	5,20%	10	القيم الاجتماعية
6	4,16%	08	القيم المعرفية
7	2,08%	04	القيم التنموية
8	100%	192	المجموع

- يوضح الجدول رقم (2) مجموعة القيم الثمانية التي احتواها كتاب التربية المدنية

للسنة الأولى متوسط. وتكراراتها ونسبها وترتيبها تنازلياً من الأعلى تكرار إلى الأقل

تكرار. ويلاحظ من الجدول أن القيم الوطنية والسياسية قد حظيت بأعلى تركيز في

موضوعات الكتاب حيث قدرت بنسبة 49,47%، في حين حظيت القيم الإنسانية بنسبة

16,66% وكانت في المرتبة الثانية. ويشير الجدول نفسه إلى أن القيم الدينية (الإيمانية والخلقية) والقيم الذاتية متساوية النسبة، والمقدرة بـ: 7,81% أما القيم الاقتصادية فكانت في المرتبة الرابعة بنسبة 6,77% ثم تليها القيم الاجتماعية والقيم المعرفية بنسب متقاربة وأخيراً لم تحظ القيم التنموية بتركيز كبير حيث كانت نسبتها ضعيفة مقارنة بنسب القيم الأخرى والمقدرة بـ: 2,08% وهي نسبة متدنية جداً.

- مما تقدم يمكن الاستنتاج بأن القيم الوطنية والسياسية تحظى بتركيز كبير جداً (95) قيمة في كتاب التربية المدنية. إذا ما قورنت بعدد القيم المتبقية، وهذا يشير إلى الأثر البالغ لمثل هذه القيم في نفوس التلاميذ في مثل هذا العمر، وبطبيعة الحال يمكن تفسير ذلك الاختلاف بكونه أمراً طبيعياً يفرضه اختلاف المضامين واختلاف المواضيع التي تدرس، كما أن هذا الاختلاف يرجع إلى اختلاف في الأهداف المرجو تحقيقها لدى التلاميذ. فكتاب التربية المدنية يفرض توجهها وطنياً وسياسياً وتزكية الحس القومي وإذكاء الوعي الوطني. وهذا ما يتوافق مع قمة التسلسل التي احتلتها القيم الوطنية والسياسية، في الكتاب المعني بالتحليل والموجه إلى تلاميذ السنة الأولى متوسط، حيث احتلت المرتبة الأولى بنسبة جد مرتفعة، وهذه مسألة مهمة، وعندما نقول القيمة السياسية أو الوطنية فإننا نعني مجموعة من القيم التي تندرج بشكل عام ضمن المجال السياسي ومن أهم هذه القيم قيمة احترام التراث والتمسك به، الاعتزاز بمآثر التاريخ، حب الوطن، والانتماء إليه.

- وإن الهدف كما هو معلوم يكمن في سعيه لخدمة الإنسان وإسعاده، ودون شك فإن القيم الوطنية والتعلق بالأرض لا ينكر أحد أهميتها. والتلاميذ خاصة والشباب بعامة أحوج ما يكون إلى معرفة هذه القيم النبيلة، معرفة صحيحة وتمثلها واستدخالها في شخصيتهم. وإن اختلاف ترتيب القيم في الكتب المدرسية المحللة كما رأيناها في الدراسات السابقة وبالتحديد دراسة الباحث عبد الرزاق عريف حيث كانت القيم الوطنية والسياسية هي الطاغية على باقي القيم وكذا تواتر منظومة القيم من كتاب إلى آخر ومن سنة إلى أخرى، ويفسر ذلك بانعدام خطة موحدة ومنسجمة يسير عليها واضعوا البرامج، ومؤلفو الكتب المدرسية، خطة موحدة فيما يتعلق بالأهداف العامة، أي بالقيم التي تسعى المدرسة إلى ترسيخها في الناشئة. وكذلك احتلال القيم الوطنية لنسبة معتبرة يرجع إلى أهمية هذه القيم في تكوين المواطن

المؤمن ببلده وتراثه العربي والإسلامي وبنظراته الإيمانية الى المجتمع الإنساني بشكل عام. هذا من جهة، أما من جهة أخرى فالتخطيط المسبق والمدرّوس في وضع القيم الوطنية والسياسية في الكتاب المدرسي وفق فلسفة التربية وأبعاد المجتمع، مهم للغاية بالإضافة الى التخطيط لاختيار الدروس، التي لها أثر بالغ في غرس القيم الوطنية وخلق الإنسان الوطني.

جدول رقم (03) يوضح توزيع القيم الوطنية وتكراراتها ونسبها:

المجموع		قيم خاصة بالديمقراطية		قيم وطنية متعلقة بالمواطنة		قيم وطنية متعلقة باحترام رموز السيادة الوطنية		القيم الوطنية الكتاب
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	كتاب التربية المدنية للسنة أولى متوسط
100%	95	20%	19	49,47%	40	30,52%	36	المجموع

من خلال الجدول رقم (03) الذي يمثل توزيع القيم الوطنية المحتواة في كتاب التربية المدنية وتكراراتها ونسبها، نستنتج أن قيمة المواطنة كقيمة وطنية، تحتل المرتبة الأولى ثم القيم الخاصة % ثم تأتي قيم احترام رموز السيادة الوطنية بنسبة 30,52% بنسبة 49,47 وربما يرجع هذا الاختلاف في النسب الى تفضيل قيم وطنية % بالديمقراطية بنسبة 20 خاصة على قيم وطنية أخرى لما لها من تأثير بالغ في نفوس التلاميذ وسلوكه اليومي وبالتالي تكوين اتجاهاته. هذا من جهة ومن جهة أخرى إدراك المعنيين بالمنهج الخاص بالتربية المدنية لما لهذه الأخيرة من دور كبير في ترسيخ الوعي الوطني والقومي والشعور بالمسؤولية اتجاه الوطن والأمة. كما أن تصميم هذا المنهج الذي يتضمن القيم الوطنية والقيم الأخرى وبنسب مختلفة يعود الى المرحلة العمرية لطفل المدرسة المتوسطة وحتى الابتدائية، والذي يتميز بخصائص ومميزات لا تتوفر عند غيره.

كما أن اختيار مجال التربية المدنية التي كانت تسمى بالتربية الوطنية كحقل لصقل القيم الوطنية والسياسية في الناشئة. والكل في هذا المجال يتفق لما لهذه المادة من أهمية في

الحياة العمرية لمثل سن الطفل هذا. فالبرغم مما تسمو إليه هذه المادة من حياد نسبي فإنها تظل مجالاً خصباً لتوجيه التلاميذ أطفالاً كانوا أو مرهقين نحو تحقيق أهداف خاصة، واكتساب شخصية معينة. والملاحظ حول تركيز المنهاج المحلل على هذه القيم ذلك يفسر كون أي إنسان وليد مجتمع يتميز بفلسفة قيمية يتسم بها عن غيره فهو بالضرورة ينتمي إلى رقعة جغرافية محددة تزرع فيه علاقة وطيدة بذلك الكيان الاجتماعي والجغرافي الذي نشأ فيه. لذلك كان على المعنيين بتأليف كتاب التربية المدنية أن يضعوا وبصفة متعمدة القيم الوطنية والسياسية التي يفرض من خلالها أن يتشبع الطفل في مثل هذه المرحلة العمرية الهامة لكل ما يتعلق بالوطن.

- وما لا شك فيه أن إعداد المواطن الصالح والمنتج والذي يمتلك مقومات الشخصية الوطنية والقومية أمر مهم ومطلوب ومفروض فطرياً، وهذا ما يعمل المنهاج الدراسي على ترسيخه وتحقيقه وذلك بالتركيز على النواحي الشخصية للتلميذ كالناحية الفكرية والعاطفية (الوجدانية) والعملية. فالناحية الفكرية تتمثل في تزويد المواطن الصغير بالمعلومات الأساسية التي تسلحه بسلاح المعرفة، وخصوصاً المعلومات المتصلة بشؤون وطنه ومجتمعه، وتعريفه بحقوقه الأساسية التي يحافظ عليها ويناضل من أجلها. وواجباته اتجاه المجموعة الوطنية وهذا ما يتوافق مع المادة (62) من الدستور الصريحة بالقول "على كل مواطن أن يؤدي بإخلاص واجباته اتجاه المجموعة الوطنية"⁽¹⁾ وكذلك المادة رقم (60) التي تنص "يجب على كل شخص أن يحترم الدستور وقوانين الجمهورية"⁽²⁾. وبذلك تتكون لدي الناشئة رغبة تلقائية لمساعدة وطنه في تنميته وتطوره.

- أما الناحية الوجدانية فيسعي المنهاج إلى تغذية شعور المتعلم بكل العواطف النبيلة نحو الوطن والأمة وكل ما يتعلق بذلك. كحب الوطن وأرضه والاعتزاز بثقافته وتراثه ولغته ودينه وتاريخه.

وبذلك يصبح مواطننا يشاطرنا الآمال والآلام. ويعتز بما قدم الأجداد إلى الحضارة الإنسانية من روائع الفكر والعلم والفن والإبداع.

(1) عبد الرحمن زعتوت. المرجع السابق ص 74

(2) عبد الرحمن زعتوت. المرجع نفسه. ص 73.

- وإلى جانب الناحية الفكرية والوجدانية التي يسعى المنهاج الى تحقيقها فنجد الناحية العملية التي من خلالها يتمكن التلميذ أن يجسد القيم الوطنية بالأفعال والسلوك اليومي الملاحظ. والابتعاد عما يسمى بالجعجعة وهو ما يعبر عنه بالديماغوجية أو الغوغائية.

- ومن ثم كان واجب على المنهاج التربوية المدنية أن يركز على مجموعة القيم الوطنية لأنها تشكل العامل الوطني في تكوين الشخصية الوطنية والقومية للجزائريين، والمحافظة عليها. ولأن المجتمع الجزائري يحتاج الى مواطنين واعين، يدركون معنى الوطنية الصحيحة، التي تفرق بين الوطنية الحقة وبين الهتافات والأناشيد الحماسية، وذلك للنهوض بهذا الوطن الذي يحمل في طياته هموم الماضي والحاضر، وأهم عامل يعتمد عليه في تحقيق التنمية ومسايرة الظروف الدولية هو المواطن الذي يتمثل في العنصر المهياً والمعد والمحب لوطنه والمخلص لدينه. وإن ما ساعد بعض الدول الأجنبية في تحقيق القفزة النوعية نجد اليابان، كوريا الجنوبية، والسبب في ذلك هو النموذج الإنساني الوطني الذي أخذ من المقومات الأساسية للشخصية الوطنية قاعدة انطلاق. ولم تذب فيه العادات والثقافة الغربية بل أصبح هذا الإنسان الياباني أو الكوري نموذجاً في التقدم والعمل والازدهار والمنافسة. وما زاد هذه الدول إدراكاً وإنجازاً وحفاظاً على التقاليد هو استعمال أبسط الأشياء في تناول وجبة العشاء والمتمثلة في الشوكة الخشبية.

ذلك ما يعكس الأصالة والتمسك بالماضي ومسايرة التقدم الحضاري، وأصبحت هذه الدول مثلاً يقتدي به وتجربة لا نظير لها في العالم.

- وبذلك فإن منهاج التربية المدنية اعتبر بناء الوطن ونظامه هدفاً أسمى وغاية أشمل. فالوطن هو البيت الذي يضمنا وهو الذي يجمع شمل الفرقاء، ويحافظ على الإخاء، وبالتالي كان من الواجب والضروري الحاجة لمثل هذه القيم، لأن معاناة الشعب الجزائري لا يصفه قلم. ومن هنا رأي واضعوا المنهاج أن نغرس في أبنائنا معنى الانصهار في بوتقة واحدة وأن ما يجمعنا كشعب وكأمة إسلامية أكبر بكثير من الأطماع والغايات الهدامة. ومن الصعب أن نربي جيلاً معتزلاً مسئولاً ولكن الأصعب من ذلك هو غرس بذرة القيم الوطنية

والمحافظة عليها ونموها من الخطوة الأولى. وهذا ما يذهب الى القول العلامة عبد الحميد بن باديس في تحليل عاطفة حب الجزائريين لوطنهم:

" أننا نحن الإنسانية ونعتبرها كلا ونحب وطننا ونعتبره جزءا ونحب من يحب الإنسانية ويخدمها، ونبغض من يبغضها، ويظلمها وبالأحرى نحب من يحب وطننا ويخدمه، ونبغض من يبغضه، ويظلمه فلهذا نبذل غاية الجهد في خدمة وطننا الجزائر، وتحبيب بنيه فيه، ونخلص لكل من يخلص له، ونناوئ كل من يناونه من بنيه وغير بنيه"⁽¹⁾

- وعليه فان الكتاب تطرق للقيم الوطنية وأبرزها في صورة جمل، أفكار، معان ودلالات. وبالرغم تركيز الكتاب على قيم وطنية دون أخرى، فإن ذلك يصب في بوتقة واحدة هي تنمية روح وشخصية التلميذ على الصعيد الاجتماعي والوجداني والعلمي بشكل أعمق. وكان ذلك أهم استثمار لرأس المال البشري.
- وتماشيا مع تعريفنا الإجرائي للقيم الوطنية فإن مجموع هذه القيم التي بلغت (95) قيمة المحتواة في الكتاب المحلل. توافق ما سطرناه من خطط لدراسة هذه القيم ووفق منهجية سليمة اعتمدت على وحدة الموضوع كوحدة للتعداد في تحليل المضمون.
- وتأكيدا على السير الحسن لهذه الدراسة إرتأى الباحث تفتيت هذه القيم إلى قيم أخرى مكونة لها. للوصول إلى أكبر مستوي من التجريد والوضوح في هذه الدراسة. ونبدأ بالإجابة عن التساؤل الفرعي الأول والذي مفاده:
- ما هي القيم الوطنية المتعلقة باحترام رموز السيادة الوطنية التي احتواها كتاب التربية المدنية للسنة أولى متوسط؟

جدول رقم (04): يمثل مجموع القيم الوطنية المتعلقة باحترام رموز السيادة الوطنية المحتواة في الكتاب.

القيم	التكرارات	النسبة المئوية
- احترام التراث والتمسك به	23	63,88%
- الاعتزاز بمآثر التاريخ	03	8,33%

(1) رباح تركي " التربية والشخصية الوطنية"، المجلة الجزائرية للتربية، ع1، السنة الأولى، نوفمبر 1994. الجزائر. ص41

8,33%	03	- الحفاظ على المنشأة العامة
19,44%	07	حب الوطن
100%	36	المجموع

- من خلال الجدول رقم (04) الذي يمثل مجموع القيم الوطنية المتعلقة باحترام رموز السيادة الوطنية المحتواة في كتاب التربية المدنية المخصص لتلاميذ السنة أولى متوسط. نري بوضوح أن مجموع القيم المكونة لاحترام رموز السيادة الوطنية بلغت (36) قيمة . حيث نجد في المرتبة الأولى قيمة احترام التراث والتمسك به بتكرار (23) قيمة، ذلك ما أما في المرتبة الثانية فنجد قيمة حب الوطن بتكرار (07) قيمة، % يقابل نسبة 63,88 أما في المرتبة الثالثة وبالتساوي، نجد قيمة الاعتزاز بمآثر التاريخ وقيمة % وبنسبة 19,44 نسبة مئوية. % الحفاظ على المنشأة العامة بتكرار (03) قيمة لكل منهما ذلك ما يقابل 8,33 - إن قيمة احترام رموز السيادة الوطنية ضرورية للطفل، ذلك أن الطفل يزداد فكره تفتحاً، وعقله نضجاً. فرموز السيادة الوطنية أصبحت في ذهنه منذ عدة سنوات خاصة في المدرسة الابتدائية (رسم العلم الوطني، حفظ النشيط الوطني وترديده أمام ساحة العلم، حفظ شكل العملة الوطنية... الخ). لذلك قل التركيز على مثل هذه القيم.

ورأي واضعو المناهج وجوب التأكد على قيم أخرى، تتلاءم وطبيعة المجتمع ومراعاة التغيرات الإقليمية والعالمية. وكذا أهداف التنمية الشاملة التي ينبغي أن تؤدي إليها التربية بصفة عامة. وإن قيمة الاعتزاز بالتراث واحترامه والتمسك به سواء كان هذا التراث مادياً أو غير ذلك، يؤدي بقدر فعال إلى إرساء قواعد المواطنة الصالحة والانتماء الى الوطن واحد، فقيمة الانتماء للوطن تتحدد في إعداد الطلاب إعداداً يمكنهم من العيش معتمدين على أنفسهم وقادرين على المشاركة الايجابية بأداء الوظائف، والأعمال التي تستند إليهم في المجتمع بدافع الحب، والارتباط والإحساس بالالتصاق الفكري والعاطفي والتفاعل النفسي والجسدي، وتنمية الحس الوطني بمعناه الشامل⁽¹⁾

(1) عبد الله الكمالي، الطريق إلى التميز التربوي، ط2، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع. 2003. ص130

بندا أساسيا لتأسيس شخصية الطفل وإن الاهتمام بقيمة احترام رموز السيادة الوطنية يشكل و تكوينها من خلال أبعاد معينة كالمسؤولية و الاحترام و المحافظة على أملاك الدولة و المنشآت العمومية و أملاك الآخرين ليشب الطفل قويا مثابرا يعرف حقوقه و واجباته محافظا على انجازاته و طامحا إلى مستقبل أفضل لذلك ينشأ التلميذ على هذه القيم التي توظف من أجل إنماء شخصية الطفل و إثرائها بالمبادئ و الأخلاق الحميدة و الملاحظ من خلال الفارق في تكرار القيم التي احتواها الكتاب من احترام التراث على حب الوطن على الاعتزاز بمآثر التاريخ ثم الحفاظ على المنشآت العامة أي هناك تدرج في ترتيب هذه القيم و يرجع السبب في ذلك إلى أن السنة أولى متوسطة تعد مرحلة جديدة من حياة الطفل الذي يشير بوضوح إلى عدة أبعاد: أولها أن الطفل قد كبر كفاية و ازداد وعيه و تفتح عقله مقارنة بالسنوات الفارطة مما يحتم علينا أن نغير طريقة تعليمه لنمو عقله و حتى طريقته في استخدام هذا العقل و ثانيها أن النمو الإدراكي الوجداني و السلوكي لدى الطفل يساهم بقدر فعال في تشكيل شخصيته.

و هنا كان لزاما على مختصي التربية مراعاة ذلك في أهدافهم و برامجهم التعليمية و من صميم اختصاصهم، و كذلك تأطير أساتذته الأكفاء ليقوموا بهذه المهمة الجليلة في مضمونها و محتواها و السامية في أهدافها و غاياتها النبيلة و هنا وجب الاهتمام بمحيط الطفل و بجماعته المرجعية و حتى بثقافته التي ينشأ عليها و سيعيش بين أحضانها مدة أخرى من سنين عدة بمعنى احترام الخصوصية للمجتمع من طرف مصممي المناهج الدراسية لأنه بكل بساطة البرامج التي تصمم لثقافات معينة لا تصلح للتطبيق الحرفي على ثقافات أخرى تختلف عنها في الدين و القيم و العادات و التقاليد و التاريخ و العفة لذلك ينبغي وضع هذه الأمور في الاعتبار عند تصميم برامج تربية الطفل و في هذا — — — — —

حين انتقد بعض الدول الإفريقية التي ارتأت أن تدرس أبناءها اللغة الانجليزية لأبناء إفريقيا في المراحل المبكرة من العمر بقوله: " إن الاعتقاد بتدريس اللغة الانجليزية لأبناء إفريقيا في مرحلة مبكرة من العمر سيزيد من تعلمهم لهو اعتقاد أسطوري " و استمر بالقول: " وفق ذلك فأنتي اعتقد جازما بأن الطلبة لا يمكنهم أن يتعلموا القراءة بشكل مرض بلغتين في آن واحد و أنهم يستقبلون القراءة باللغة الانجليزية بشكل أفضل إذا تعلموها بعد أن يكونوا قد

أتقنوا القراءة بلغتهم أولا" كما نستدل في هذا الإطار باليابان التي تدرس الطالب الياباني باللغة اليابانية الخالصة و انه لا يدرس أي لغة أجنبية في الصفوف الابتدائية الستة الأولى⁽¹⁾ و هذا يدل على مكانة اللغة كمقوم من مقومات الشخصية اليابانية التي من خلالها تنمو الروح الوطنية لدى الناشئة الذي يعتز بلغته الأم و وطنه الأصل و هنا يتضح أن اللغة تعبر عن ثقافة الفرد و المجتمع فالذين يتكلمون بلغة واحدة يكونون كلا موحدًا ربطته الطبيعة بروابط متينة و إن كانت غير مرئية⁽²⁾.

- و من أجل هذا المستقبل يسعى واضعو المناهج إلى غرس هذه القيم لتكون درعا واقيا من التشتت و دعما قويا لإثبات الهوية و من بين هذه القيم المحافظة على كل صغيرة و كبيرة تتعلق بالوطن سواء أكان ذلك في الطبيعة (ظاهريا أو باطنيا) من أجل الحصول على مكانة مرموقة ودرجة تليق بتاريخنا المجيد في العالم. و هذا ما يتوافق مع ما تقدمه المنظومة التربوية لإنشاء أجيال لا يخدم فقط التنشئة الفردية على قيم و عادات معينة بل يشمل كذلك الصالح العام و الاختيارات الوطنية التي ما فتئ المشرعون يأملون في تحقيقها و تجسيد ذلك من خلال التشريعات و القوانين و المواثيق و الدساتير التي وضعت أساسا لتحديد مجال هذه الاختيارات و الرؤى و رسم طريق واضح و سبيل محدد خدمة للأهداف التي وضعت منذ فجر الاستقلال بل حتى قبل الاستقلال أي منذ بيان أول نوفمبر الذي يعد الوثيقة التشريعية الأولى التي جسدت و عادت الطريق و أنارت آمال أبناء هذا الوطن و لقد حصر الأمر 35/76 العايات من التعليم في الجزائر في عدد من النصوص⁽³⁾.

- تنشئة الأجيال على حب الوطن
- تنمية شخصية الأطفال و المواطنين و إعدادهم للعمل و الحياة في نطاق القيم العربية الإسلامية و المبادئ الاشتراكية
و هذه الآمال التي يسعى إليها المسؤولون راعت في حد ذاتها مسألة الاختلاف في الرأي و حتى مسألة الاختلاف في الثقافات و تنوعها فقد جاء في الميثاق الوطني: "إن للتربية أسباب

(1) حسان جيلاني " التربية وتحدي العولمة" العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية" ، مخبر المسألة التربوية في الجزائر ، الملتقى الدولي الثاني ، ع1 ، جامعة بسكرة ، الجزائر ، ديسمبر 2005. ص251
(2) رابح تركي " التربية والشخصية الوطنية" " المجلة الجزائرية للتربية" ، المرجع السابق. ص22
(1) عبد الرحمن بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري. المرجع السابق. ص59

عديدة و لأنها القاسم المشترك لمختلف أصناف الثقافة التي تلتقي في الأساس مع الأيديولوجية و العلوم و الآداب و الفنون و الهوية الوطنية المسترجعة في إطار التعريب الفعال و وعي الجزائري الوطني لتاريخه التليد لا لمجرد التعلق العاطفي بها و لكن لإثرائها و تحديثها و إرسالها على المعرفة العقلانية الصحيحة المتصلة بالحياة" و الملاحظ لكل هذه التوجهات هو تأكيدها على الهوية الوطنية النابعة من صميم هذا المجتمع.

- و إن التراث إحدى رموز السيادة الوطنية، فهو ذلك الموروث الحضاري المتداول عبر الأجيال من عادات و تقاليد و فنون و علوم و نمط حياة و بالتالي يشكل قيم المجتمع و ثقافته فالتراث يتنوع و يتعدد فمنه التراث الطبيعي و التاريخي و العمراني و التراث الثقافي و الأدبي و الفني، مثل اللباس التقليدي، الرقص الشعبي، الفخار، المغارات، المسرح، النحت، الأبجدية، جبال الطاسيلي، الغناء الشعبي، و القلعات (بني حماد)، الشواطئ، اللغة... الخ و بذلك فالتراث سجل تاريخ و حضارة أسلافنا في شتى مجالات العلوم و الفنون و الآداب و ما دفع اهتمام كتاب التربية المدنية بتغطيته لمجال احترام التراث هو أن التراث جزء لا يتجزأ من ثقافة مجتمعنا التي تشكلت عبر العصور من خلال تفاعل الإنسان مع محيطه فتوارثته الأجيال التي عملت على إثرائه و أنماطه فالتمسك به تعبير عن الاعتزاز بالشخصية الوطنية و سيمة من سيمات السيادة الوطنية و نقطة تميز عن باقي الدول العالمية

فالتراث إذن أهمية عظيمة في بناء الحضارة الإنسانية و إبداء...
موردا اقتصاديا هاما و الدليل على ذلك نجد بعض الدول تتشكل ميزانيتها من خلال المعالم التراثية مثل أهرامات مصر و تاج محل في الهند... الخ ، لذلك أضحى من واجب كل فرد منا أن يكون سلوكه اليومي هو المحافظة على التراث و حمايته، و هذا ما يتفق مع المادة (93) من القانون البلدي التي احتواها الكتاب المحلل "تتحمل البلدية في إطار حماية التراث الوطني مسؤولية المحافظة على المواقع الطبيعية و الآثار نظرا لقيمتها التاريخية و الجمالية"⁽¹⁾

(1) عبد الرحمن زعتوت. المرجع السابق. ص120

و التراث تقدير لقيمة الحضارة المنقولة، تلك الحضارة التي يعد إغفالها إتلافا متعمدا لعنصر لا يعوض من عناصر التراث الإنساني العظيم و يعتبر كنزا إنسانيا عالميا ثميناً .
- كما أن حب الوطن و احترام النظام و الاعتزاز بمآثر التاريخ تساعد على استتباب الأمن و المحافظة على المرافق العمومية التي تخدم جميع أفراد الوطن الواحد، و المواطن الصالح لا يخرب منشآت بلاده و لا يجعلها عرضة للاختلافات و الحوارات التي تهدر الوقت و المال فكرامة الوطن هي فوق كل اعتبار و مرافقه العمومية ملك للجميع و يجب المحافظة عليها و عن العمل المشترك يتجسد في التعاون و التآخي بين أفراد المجتمع و صهرهم في بوتقة واحدة تحترم الإنسانية و الشخصية الوطنية، و تكوين الإحساس المشترك بالمسؤولية و اعتبار بناء الوطن هدف أسمى و غاية لا مفر منها و منه تكون الطريق معبدة أمام الأجيال القادمة لحمل شعلة المستقبل فاحترام رموز السيادة الوطنية و حب الوطن و الاعتزاز به كانت و لا تزال من أهداف الوطن ككل يقول في هذا المقام مفدي زكرياء:

فيا أيها الناس هذه بلادي * و معبد حبي و حلم فؤادي
و إيمان قلبي و خالص ديني * و مبناه في ملتي و اعتقادي

- لقد كان حب الوطن في السنوات الابتدائية مجرد رقم في المواضيع. لكن في مثل هذا السن (13-16) سنة و بالتحديد في المرحلة المتوسطة يحس التلميذ و ينصت لكل ما يقال عن الوطن فيدرك معنى ألوان العلم الوطني و أن الوطن هو البيت الذي يسعنا جميعا و ما زال يسع أجيالا من أحفادنا ليعمره و ليعيشوا على وقع أمجاد تاريخنا، و تنوعاته الثقافية و انطلاقا من حب الوطن يؤسس حب رموزه و احترام رموز السيادة الوطنية فالعلم هو الراية التي لها معاني الوطن و الشهداء و الدينار هو العملة التي تترجم تراث و ثقافة المجتمع و كل ما يتعلق بالجزائر هو روعي و مصيري و وطني و بالتالي فقد احتوى الكتاب المحلل قيم و طنبا تتعلق باحترام رموز السيادة الوطنية و رغم وجود تفاوت و تدرج في النسب المشكلة لهذه القيم إلا أنها كلها تعبر عن السيادة الوطنية الخالصة و هنا كان دور هذه القيم في الحصن المنيع ضد التوجهات الغربية الدنيئة التي تحاول فسح الأجيال القادمة عن أصولها و على جميع الأصعدة سواء اجتماعيا عن طريق

العادات التي تسنها، أو سياسيا و هذا أمر شائك باتخاذ أساليب ثقافية و حضارية في نظرهم عن طريق أمركة و أوربة التراث الثقافي و العادات و التقاليد و القيم.

جدول رقم (05): يمثل القيم الوطنية التي تتكرر من المواطنة و نسبها المئوية

القيم	التكرارات	النسبة المئوية
احترام القانون	12	28.57%
احترام الآخرين	02	4.76%
الحقوق و الواجبات	16	38.09%
الانتماء إلى الوطن	12	28.57%
المجموع	12	100%

- يوضح الجدول رقم (05) قيم المواطنة التي تكررت في كتاب التربية المدنية، و نسبها المئوية و يلاحظ من الجدول (05) أن القيم المتعلقة بالحقوق و الواجبات قد حظيت بأعلى في حين حظيت قيم احترام القانون و %تركيز بقدر (16) قيمة أي ما يعادل 38.09 %الانتماء إلى الوطن بالمرتبة الثانية بمعدل (12) قيمة متكررة أي ما يعادل 28.57 أما قيمة احترام الآخرين فلم تحظى بقسط كبير من الاهتمام حيث بلغت (02) قيمة بنسبة و هي أضعف نسبة مقارنة بنسب القيم الأخرى 4.76%

- إن قيمة المواطنة كقيمة من القيم الوطنية ضرورية للطفل خاصة في مثل هذه المرحلة العمرية بما لها من دلالات و انعكاسات على المجتمع و الوطن و هي بذلك (المواطنة) صفة المواطن التي تدل على الانتماء إلى الوطن له حقوق يستفيد منها و يتمتع بها. و عليه واجبات يلتزم بها و هذا ما تعبر عنه المادة (31) من الدستور: "تستهدف المؤسسات ضمان مساواة كل المواطنين و المواطنات في الحقوق و الواجبات" و بذلك تعد المواطنة لبنة أساسية في علاقة المواطن بوطنه ذلك أنها تحتوي على العديد من القيم الوطنية التي تنمي الشخصية الوطنية لطفل المدرسة المتوسطة و خاصة قيم السنة أولى

متوسط و لكي نستطيع تمرير فكرة أو هدف ما يجب أن تراعى خصائص المرحلة العمرية للطفل بالإضافة إلى عوامل أخرى، و من هنا عمل واضعوا المناهج على مراعاة خصوصيات مرحلة النمو لدى الطفل فلكي يكون مواطنا صالحا يجب أن يكون بالدرجة الأولى مسؤولا و حتى عن رأيه و بالمقابل لا يستبد بهذا الرأي بل يراعى انه يعيش في مجتمع و مع أناس آخرين و بالتالي يجب أن يحترمهم، و يحترم آرائهم و وجهات نظرهم (هذا ما يتوافق مع قيمة احترام الآخرين التي تكررت مرتين في الكتاب المحلل) و إن مناهج التربية المدنية تصميمه ليس نابع من فراغ بل له أهداف تربوية نابعة أساسا من احتياجات المجتمع و بذلك السعي إلى خدمة الغايات الكبرى للتنمية الشاملة و تأتي التربية المدنية لتتكفل بهذه الغايات و المهمات عن طريق غرس في نفوس النشء ، المبادئ الأساسية التي تركز عليها المواطنة المسؤولة كاحترام القانون و احترام الذات و الآخرين و واجب المسؤولية الفردية و الجماعية كما تحرص في الوقت نفسه على تعليم الأطفال قواعد الحياة المدنية المتمثلة في الوعي بحقوق الإنسان و واجباته و حقوقه و هذا ما يتوافق مع المادة (23) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: "لجميع الأفراد دون تمييز الحق في أجر متساوٍ لعمل متساوٍ" و كذا الإيمام بمؤسسات الدولة السياسية و الإدارية و دورها في المجتمع و معرفة القانون و احترامه و إدراك أنه ثمة أناسا يعيشون في تفاعل مستمر و علاقات قائمة و بالتالي هناك حقوق معترف بها يحميها القانون و هناك واجبات يفرضها أيضا.

- إن المواطنة ليست مجرد قيمة وطنية و إنما هي ممارسة حية يمارسها المواطن على أرض الواقع عمليا في شتى المجالات الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية و الثقافية فكل مواطن له نفس الحقوق و عليه نفس الواجبات و لكل مواطن الحق في إدارة الدولة و هذه المواطنة ليست عشوائية و لكنها تتم وفق الدستور و بذلك تصبح في المفهوم الحديث وجود مجتمع مدني و سياسي و مجموعة من الحقوق و الالتزامات و نسق أخلاقي يحض على المشاركة و التضامن و ليس هناك نهاية في الأفق يمكن تحقيقها في مجال تطوير المواطنة و مجالاتها فالبحت فيها عملية مستمرة و بالتالي قيمة المواطنة تشكل القاعدة الصلبة التي تنطلق منها قيم أخرى كالديمقراطية و منها يكتمل الوجه السيادي للأمة: وإن خلق الطفل

الناشئ على القيم المعيارية يبدأ بترسيخ مبدأ المواطنة و بعد ذلك تتمثل الحقوق في الواقع كحق الإنسان في الحياة الآمنة الكريمة و في العدالة و المساواة في الحقوق الاجتماعية لكل فرد في المجتمع، بصرف النظر عن جنسه، أو دينه، أو مذهبه و كذا في حقه عن التعبير عن رأيه و انتخاب من يمثله عن قمة السلطة السياسية في وطنه.

- إن قيمة المواطنة التي تضمنها كتاب التربية المدنية باعتبارها نسقا قيما كانت سطحية و بصفة عامة و حسب علم اجتماع القيمة فإن القيم نسبية و لكل مجتمع قيمه التي اصطبغت في وجدان أبنائه منذ ولادتهم و أن ما ينفع في مجتمع كقيمة ليس بالضرورة أن يكون كذلك في مجتمع آخر و قد أكد دستور الجزائر الديمقراطية و كذا فلسفة التربية و قانون التعليم هذه الحقيقة (حقيقة المواطنة المنبثقة من العقيدة و فلسفة المجتمع) و ذلك من أجل وضع أساس لأبناء هذا الوطن كافة لصياغة جملة من القيم و المبادئ التي تزيد تماسك المجتمع و إعطاء رؤية واضحة لمفهوم المواطنة و عن طريق منهاج التربية المدنية و باقي المناهج الأخرى التي تتعاون فيما بينها لجعل التلميذ يعرف حقه في التربية على العقيدة الإسلامية السمحاء و حقه في التعليم و الصحة و تنمية شخصيته من جميع الجوانب التربوية و التعليمية و الاجتماعية و السياسية و التعبير عن رأيه بحرية و حمايته من الاضطهاد كما يفهم التلميذ واجباته لاحترام الأنظمة و القوانين و احترام الرأي الآخر و قبوله بكل إنسانية و المعاملة الإنسانية لأقرانه... الخ

و في ظل التحولات التي تشهدها بلادنا على الصعيدين السياسي و الاقتصادي أصبحت مفاهيم الديمقراطية و المواطنة و حقوق الإنسان و الحريات تتجسد في حياتنا يوما بعد يوم و أصبحت مهمة المدرسة جوهرية في تعليم الطفل كيف يصبح مواطنا مسؤولا متبصرا و قادرا على المساهمة الفعالة في التغييرات التي تحدث في المجتمع من حوله. فيجب أن تسعى المدرسة لتنمية المعرفة النظرية بمفهوم المواطنة فتبين جملة الحقوق و الواجبات التي أقرتها كل من الأديان السماوية و دساتير الدولة و تبين أهمية إدراك التلاميذ لهذه الحقوق و الواجبات، كما يجب أن نغرس المدرسة في نفوس التلاميذ احترام الآخرين و احترام النظام و القانون و قبوله. و في إطار المكون الوجداني لقيم المواطنة يجب أن تسعى المدرسة بمجموعة من المواقف التعليمية سواء تلك التي تشمل الأنشطة الصفية أو اللاصفية في

تكوين اتجاهات ايجابية في نفوس التلاميذ نحو هذه القيم، بحيث تصبح جزء من تكوينهم الوجداني، و من سلوكهم مع أنفسهم و مع زملائهم، و حيث أن المواطنة كقيمة لها مكون اجتماعي يتمثل في كون التلميذ كائن ذو صبغة إنسانية اجتماعية لا يستطيع العيش بمفرده بل هو في حاجة ماسة لكي يعيش وسط مجتمع يحقق فيه الشعور، و الأساس بالانتماء و على المدرسة أن تنمي هذا الانتماء في نفوس التلاميذ، و أن تخلق لهم جملة من الأنشطة التي تمكن التلاميذ من معرفة قضايا مجتمعه و الاهتمام بها و المساهمة المتواضعة في الأنشطة المجتمعية.

- و إلى جانب دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة، نجد المعلم الذي يعتبر بمثابة المحرك الأساسي لهذه العملية و يتجسد ذلك عن طريق القدوة الحسنة أمام التلاميذ، و قيامه بدور المربي الفاضل الذي تتجسد في شخصيته تلك القيم، فهو أبعد ما يكون عن الديكتاتورية بل يكون علاقة ودية مع تلاميذه و يحترم ذواتهم و يعطف عليهم و يلتزم مشكلاتهم و يحترم آرائهم و يتقبلها حتى يستطيع أن يساهم في تنمية الانتماء في شخصية التلاميذ نحو المدرسة و الذي بدوره يشكل أساس الانتماء الوطني كما يقتضي الأمر تطوير قدرات المعلم أو الأستاذ و معارفه خاصة في مجال طرق التدريس الحديثة.

- و في ضوء ما سبق نستنتج أن المواطنة تنمي من خلال التربية و التعليم و تأسيسها على الحرية و ذلك من أجل مواطنة متنوعة سوسولوجيا في برامجها فلا يوجد برنامج واحد أو صيغة واحدة لتربية الشعور بالانتماء إلى الوطن فكل دولة لها مشروعها و برنامجها و طرقها البيداغوجية الخاصة لذلك تبعا لمنظومتها الرمزية و أنساقها المعرفية المحلية و للهامش الممنوح للحرية و الديمقراطية فجدد دول تنمي ذلك من خلال التربية المدنية⁽¹⁾ (كما هو الشأن في الجزائر) و أخرى بالتربية الدينية و أخرى بالتربية السياسية (كما هو الشأن في الأردن) و في الأخير تبقى التربية المدنية تقوم بمهمة نبيلة تتمثل في ترسيخ قيم المواطنة في نفوس التلاميذ و كيفية ممارستها على ارض الواقع.

جدول رقم (6): يوضح القيم الخاصة بالديمقراطية تكرارها و نسبها

(1) العربي فرحاتي " تربية المواطنة- الديمقراطية- العولمة أية علاقة؟ " العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية"، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، الملتقى الدولي الثاني، ع1، جامعة بسكرة، الجزائر، ديسمبر 2005. ص51

القيم	التكرارات	النسبة المئوية
الحوار و حرية التعبير	06	35.55%
الجمعيات و التنظيمات	11	64.45%
المجموع	17	100%

- يتضح من خلال الجدول رقم (06) الذي يمثل بوضوح القيم الخاصة بالديمقراطية التي تكررت في كتاب التربية المدنية للسنة أولى متوسط، و كذا النسبة المئوية لكل قيمة من قيم الديمقراطية حيث نستشف أن القيم الخاصة بالجمعيات و التنظيمات تكررت (11) مرة و بذلك تحتل المرتبة الأولى في حين نجد القيم الخاصة بالحوار و %بنسبة تقدر بـ 64.45 و هي نسبة ضعيفة مقارنة مع القيمة %حرية التعبير تكررت (06) مرات بنسبة 35.55 الأولى و ربما يرجع تفضيل القيم الخاصة بالجمعيات و التنظيمات على مبدأ الحوار و حرية التعبير باعتبارها من أهم قنوات المشاركة الداعمة لمسار

الدولة الحديثة، و يمكن القول أن الجمعيات و التنظيمات تمثل مؤسسات المجتمع المدني التي يفترض أن تكون قريبة من الناس فهي القناة التي تعمل على تمكين الأفراد من التعبير عن مطالبهم و الدفاع عن حقوقهم و تفعيل مشاركتهم الجماعية في تحقيق متطلباتهم الاقتصادية، هنا يمارس الأفراد نشاطات متعددة و متنوعة تركز جميعها على محددات ثقافية تتجسد في فلسفة المجتمع المدني التي تشكل في مجملها الثقافة المدنية المغايرة للثقافة التقليدية و بالمقابل فإن الحوار و حرية التعبير جزء لا يتجزأ من القيم الحميدة لأن الحوار و حرية التعبير تولد الاحترام و هذا الأخير يولد روح التعاون و التسامح بين أفراد الوطن الواحد.

كما أن قيمة الحوار من قيم الأخلاق الحميدة التي يجب على الفرد التمسك بها و التشبع بكل الصفات التي تؤهله للعضوية الصالحة في المجتمع و هذا بالضبط دور المناهج الدراسية في أي نظام تربوي بالإضافة إلى وسائل أخرى غير أن التركيز يقع على المناهج الدراسية و في محتواها التعليمي بالخصوص لذلك يجب أن تكون هذه المناهج في المنظومة التربوية الفعالة معدة إعدادا جيدا حتى يمكن أن تكون قادرة على تحقيق الأهداف التربوية، و تتمكن إلى جانب المدرسة و الكتب المدرسية و وسائل التنشئة الاجتماعية من نقل القيم و التراث و

الخبرات و التجارب إلى الأجيال المتعلمة القادمة و حتى تمكن أن تلعب دورها الكامل في خلق المواطن ذي الشخصية القوية و ذي العقل السليم المتمكن من تناول مشكلات الحياة اليومية بالدراسة و من إيجاد الحلول لها، و ينبع من الحوار و التشاور عاطفة التعاون و التضامن النابعين من العمل المشترك فيحيطهم بقيم و أحاسيس و أهداف مشتركة فتصبح لهم غاية واحدة يعملون من أجلها جميعا دون تفاوت لا في المسؤوليات و لا في نوايا أخرى التي يمكن الوصول إليها و بالتالي يذوب الطفل في الجماعة، مما لا يترك فرصة للأناية و العنف.

- و على هذا الأساس تستهدف التربية المدنية في المجتمع الديمقراطي تحقيق القيم و المبادئ و الأفكار التي يتضمنها الإطار الأيديولوجي الديمقراطي للمجتمع عن طريق غرسها في الأفراد و تشكيل اتجاهاتهم و تكوين سلوكهم على أساسها و عن طريق تهيئة المواقف التربوية و التعليمية الصحيحة، لضمان هذا التشكيل، و لعل أبرز القيم الديمقراطية التي تحتاج إلى معالجة تربوية هي الحرية، و الحرية هنا ليست حالة مثالية، و لكنها تقصد بها الحرية الايجابية المتمثلة في قدرة الأفراد على الاختيار الفعال في سعيهم لتحقيق مصالحهم و بالتالي تحقيق مصالح المجتمع، ذلك أن الحرية تتضمن الحوار الديمقراطي و حرية التعبير الهادئ و على هذا النوع تكون انعكاسا لمضمونها الاجتماعي، هذا المضمون الذي يتمثل في امتلاك المجتمع لإرادته الحرة التي تمكنه من تشكيل حياته، و النهوض بها و مسابرة ظروف التقدم و التطور.

- و هكذا تستهدف التربية الديمقراطية، تحقيق الحرية الايجابية بإتاحة الفرصة التربوية الصحيحة للأفراد و التي يتمكنون فيها من التعبير عن آرائهم في مناقشات هادفة و ضمن إطار اجتماعي واضح تشكله الجماعة المتمثلة في التلاميذ بقيادة أستاذهم الواعي و لأن هذا الأخير يستطيع أن يشبع حاجات تلاميذه و ينمي قدراتهم الابتكارية و تفكيرهم الخلاق، كذلك يستطيع أن يهيئ جوا اجتماعيا مشبعا بروح المحبة و الإخاء و المساواة يتمكن من خلاله من إزالة المعوقات النفسية و الاجتماعية بين التلاميذ و من إيجاد التجاوب الاجتماعي بين بعضهم البعض⁽¹⁾.

(1) منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية. ط3. دار النهضة. بيروت 1981. ص243

- و كحوصلة لنهاية التعليم الابتدائي و انطلاقة جديدة للتعليم المتوسط بما تحمله مناهج الطورين من قيم و معارف متنوعة تأتي السنة أولى متوسط لتختبر التلميذ من حيث المهارات و القدرات المتنوعة و تعمل على تحضيره وجدانيا و عمليا و فكريا لدخول المرحلة الثانوية فهي بمثابة حلقة ربط بين التعليم الابتدائي و الثانوي و من ثم إعداد النشء خصيصا للرهانات المستقبلية في صورة متحضرة بكل المقاييس حيث يكون قادرا على الفهم و التعمق أكثر في حل و فهم بعض المشكلات التي ستواجهه مستقبلا فمن خلال مواضيع التربية المدنية الـ 18 و التي جاءت متسلسلة في عدة محاور أمكن لنا أن نختار عدة مجالات شملتها هذه الدراسة الوثائقية و ركزت على عدة قيم لها علاقة بفكرة القيم الوطنية بكل خصائصها تتفرع منها فكرة الديمقراطية.

3- مدى رسوخ القيم الوطنية في نفوس التلاميذ:

بعد تفريغ أسئلة استمارة المقابلة التي أجريت مع تلاميذ المدرسة المتوسطة و البالغ عددهم (70) تلميذ من مختلف المراحل العمرية و المستوى التعليمي و الجنس نبداً الآن في محاولة جادة للإجابة على التساؤل الفرعي الثالث الذي مفاده: ما مدى رسوخ القيم الوطنية التي احتواها كتاب التربية المدنية في نفوس التلاميذ؟ بمعنى هل القيم الوطنية التي تضمنها كتاب التربية المدنية تمارس في الواقع اليومي للتلميذ؟ و عليه من خلال استمارة المقابلة المنجزة سوف نتأكد من ذلك.

جدول رقم (07): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الاحتمالات	التكرار	النسبة
ذكر	41	58.57%
أنثى	29	41.42%
المجموع	70	100%

يلاحظ من خلال قراءة الجدول رقم (07) أن أفراد العينة المبحوثة من الجنسين الذكري و هم ذكور أما النسبة المتبقية و التي تشكل %الأنثوي حيث نستنتج ما يقارب 58.57 هي فئة الإناث و يعد متغير الجنس من التغيرات الشخصية التي تميز الشرائح %41.42

الاجتماعية و ليس ذلك مسألة شكلية يمكن تهميشها لأن استمرار وجود المجتمعات مرهونا بمدى المحافظة على صحة و سلامة الجنسين و رعايتهما و إن كل جنس له دور منوط و فطري و له تطلعات و آمال معينة و هنا يتعين على المدرسة باعتبارها من أدوات المجتمع المؤثرة أن تعتمد برامج تنمي هذه الفروق الجنسية و تساهم في إعداد الفرد لأداء دوره الذي يتناسب أكثر مع جنسه.

جدول رقم (08): يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن

الاحتمالات	التكرار	النسبة
[15-13]	42	60%
[17-15]	28	40%
المجموع	70	100%

تكشف بيانات الجدول رقم (08) إن أعلى فئة عمرية للمبحوثين هي التي تقع بين 13 و من % بينما الذين تقع أعمارهم بين 15 و 17 سنة فلا يمثلون سوى 40% بنسبة 60 مجموع المبحوثين

إن مرحلة الطفولة في هذا السن بالذات لها خصوصيات تميزها عن باقي المراحل العمرية الأخرى فهي تمثل مرحلة المراهقة التي تحدث فيها الكثير من التغييرات على مستوى الطفل من جميع الجوانب النفسية و الجسمية و العاطفية الوجدانية... الخ فهي إذن أهم فترة تتم فيها عمليات التنشئة التربوية و الوطنية و الاجتماعية للفرد في مراحل قادمة من حياته

و بناء على ذلك فإن عامل السن يلعب دور كبير في التربية و بلورة المبادئ و القيم و الاتجاهات في نفوس الأطفال و هذا ما يجعل هذه الفئة قادرة على استيعاب مفهوم القيم

الوطنية و مدى تجسيدها في الواقع و من ثم الإجابة على الأسئلة التي تطرحها هذه الدراسة بكل موضوعية.

جدول رقم (09): يوضح ماذا يعني العلم الوطني بالنسبة للتلميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة
قطعة قماش	08	11.42%
رمز التضحية	30	42.85%
رمز وطني	32	45.71%
المجموع	70	100%

من التلاميذ يعتبرون أن العلم الوطني % يتضح من خلال الجدول أن ما يقارب 42.85 من المبحوثين % يمثل بالنسبة لهم رمز التضحية و في المقابل نجد أن ما يقارب 42.85 من المبحوثين باعتبارهم أن % يعتبرون أن العلم الوطني رمز وطني في حين عبر 11.42 العلم الوطني قطعة من قماش .

- إن العلم الوطني رمز من رموز الدولة فهو يعبر عن السيادة الوطنية و التضحيات و الوطن الجزائر و الشهداء و الاستقلال لذلك يعتبر رمز مقدس في نظر جميع الدول فلا يمكن التنازل في هذا الرمز الذي تحببه الشعوب في كل مكان و زمان و هو الذي تتحني له الجباه و تتأثر له النفوس و الجوارح في المحافل الدولية و المحلية و إن حرق أو إهانة العلم الوطني يعاقب عليه القانون بل هناك من يعاقب بالقتل لمثل هذا السلوك غير الحضاري المتعلق برمز السيادة الوطنية فالتضحية بالنفس ضد الغاصبين وحدها لا تكفي و إنما هي تعبير شامل لعدة جوانب تشمل حتى الجانب السياسي و الاقتصادي و المطلوب أن نعد جيلا يراعي فيه هاذين الجانبين تربويا من منطلق أن "الوطن ملتحم حوله أفراد و أبناءه متحدون و واعون" و خاصة في مثل هذه التحولات العالمية التي تؤثر في الوطن من جميع النواحي بشكل أو بآخر لذلك كان من الواجب أن نرسخ معنى العلم الوطني و ملحقاته في نفوس أبنائنا رجال المستقبل لأن ذلك يؤسس لاحترام رموز السيادة الوطنية.

جدول رقم (10): يوضح ماذا تعني ألوان العلم الوطني للتلميذ المبحوث

الاحتمالات	التكرار	% النسبة
مجرد ألوان	21	30%
رمز للسيادة	27	28.57%
أخري	22	31.42%
المجموع	70	100%

يتضح من خلال الجدول رقم (10) الذي يوضح ماذا تعني ألوان العلم الوطني بالنسبة للتلميذ من التلاميذ تعني لهم ألوان العلم الوطني رمز للسيادة % حيث نجد أن ما يقارب 28.57 من التلاميذ تعني لهم ألوان العلم الوطني مجرد ألوان و إن % 30 الوطنية و إن ما يقارب من التلاميذ تعني لهم ألوان العلم الوطني أشياء أخرى فمنهم من ذكر % 31.42 ما يقارب الاستشهاد و التضحية و منهم من ذكر الدفاع عن الوطن و منهم من تعني له الوطن الجزائر و منهم من تعني لهم الحرية.

و الملاحظ على هذه النتائج هو احتلال معني رمز السيادة المرتبة الأولى و نفهم من ذلك أن التلميذ في هذه المرحلة العمرية بالذات بدأ يفهم و يدرك حقيقة رموز السيادة الوطنية و معانيها و بحكم الخصائص التي تتميز بها المرحلة المتوسطة من تغير على مستوى النمو الجسمي و العقلي و الوجداني لشخصية الطفل و اعتبارها مرحلة المراهقة المبكرة فإن التلميذ يتغير بصورة واضحة و كبيرة اتجاه المجتمع و الأسرة و يكتسب التلميذ في هذه المرحلة الهامة من حياته (13- 15 سنة) سمات فزيولوجية جديدة و إن هذه العوامل الحتمية أدت إلى تباين في النتائج الموضحة في الجدول أعلاه.

جدول رقم (11): يوضح ما إذا كان التلميذ يلتزم بالوقوف عند رفع العلم الوطني

الاحتمالات	التكرار	% النسبة
الالتزام بالوقوف مع الصمت	26	37.14%
عدم الالتزام بالوقوف	31	44.28%
أخري	13	18.57%
المجموع	70	100%

من التلاميذ يلتزمون بالوقوف % يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن ما يقارب 37.14 من التلاميذ لا % مع الصمت أثناء فترة العلم الوطني و خفضه و ما يقارب 44.28 يلتزمون بالوقوف أثناء فترة رفع العلم الوطني وخفضه فيما عبر البقية من التلاميذ عن تمثالت في محاولة جلب اهتمامات الآخرين من التلاميذ % احتمالات أخرى قاربت 18.57 عن طريق التشويش، و ترديد النشيد الوطني بصورة غير صحيحة و تمتمة غير مفهومة و هناك من التلاميذ من عبر عن هذا الاحتمال عن التفكير في التمني عدم الوقوف أمام رفع العلم الوطني

- من خلال نتائج الجدول رقم (11) نستنتج أن عدد التلاميذ الذين يلتزمون بالوقوف مع الصمت أقل من عدد التلاميذ الذين لا يلتزمون بالوقوف و يرجع هذا التباين في التعاطي مع تحية العلم إلى مجموعة من الظروف و العوامل منها عامل التنشئة التربوية و الوطنية فالتوجهات الوطنية و التربوية تكتسب في فترة الطفولة لأن هذه الأخيرة تعتبر أهم فترة عمرية بالنسبة للتلاميذ و كذا تشييد الخيارات السياسية للفرد تبدأ من سن مبكرة في حياة التلميذ لتكون فيما بعد قيمة مرسخة في حياته اليومية المتأخرة و هنا يكمن دور المناهج التعليمية في حمل بذور التربية الايجابية و غرسها في شخصية الطفل و أن هذه المناهج أصبحت غير ناجحة و فعالة و بالتالي باتت بعيدة المنال في تحقيق الأهداف المسطرة و إن انفجار المعرفة منذ بداية القرن الماضي أصبح يضغط أكثر فأكثر على المناهج من إضافة، أو تغيير في محتوى الموضوعات أو حذف لموضوعات أخرى، و أصبحت المناهج تعاني من ظاهرة التقادم المعلوماتي التي لم تكن تعاني منها في العصور السابقة بنفس المدة أدى ذلك إلى خلق أزمة شديدة في القيم التعليمية و هذا ما يتوافق مع قول "أنه في أوروبا القرون الوسطى أو مدارس الشرق كانت المشكلة بسيطة J.VAIZEY قيزي نسبيا فقد كانت هناك كتب مقدسة يقتضي تعلمها ليتم الاحتفاظ لجيل آخر بالتعليم الضروري لإنقاذ المدنية و كانت هذه الكتب تحفظ غيبا مع المبادئ الفلسفية المقررة و الواقع أن التعلم كان مقترنا

بصورة كاملة بالدين كما أن الكتب اعتبرت جزء من وسائل الإنقاذ و الخلاص و كان المهم الإبقاء على هذه الكتب دون أي تغيير⁽¹⁾

- كما لا يمكن إهمال دور الأستاذ داخل الصف الدراسي فمن خلال أداءه و حركاته و سلوكه و أفعاله و أصواته يتمكن التلميذ من تقليده في رسم في نفسه سلوك الأستاذ الذي يعني له السلطة المطلقة ففي الدول النامية يتم جزء كبير من التنشئة الوطنية و التربوية على يد المعلم و إن كل الدراسات في التنشئة التربوية و الوطنية تشير إلى أن أحد الأهداف الرئيسية للعملية التربوية هو خلق جيل لديه شعور قوي بالهوية الوطنية و خلق الولاء للأمة و التاريخ الذي تهدي به و رموز سيادتها كالعلم الذي يرمز للدولة و كيانها⁽²⁾ (2) و هذا القول الأخير يتطابق مع الدراسة السابقة للباحثين: هيام نجيب الشريدة و مازن خليل غرايبة التي تم التطرق لها في الفصل الأول من البحث.

جدول رقم (12): يوضح ما إذا كان التلميذ يعتز بالعلم الوطني كرمز للسيادة الوطنية

الاحتمالات	التكرار	% النسبة
نعم	49	70%
لا	09	12.85%
أخرى	12	17.14%
المجموع	70	100%

من خلال الجدول رقم (12) الذي يوضح ما إذا كان التلميذ المبحوث يعتز بالعلم الوطني من التلاميذ يعتزون بالعلم الوطني % كرمز للسيادة الوطنية حيث نلاحظ أن ما يقارب 70 من التلاميذ لا يعتزون بالعلم الوطني كرمز % كرمز للسيادة الوطنية و إن ما يقارب 12.85 فقد عبرت باحتمالات أخرى % للسيادة الوطنية أما النسبة المتبقية و التي قاربت 17.14 فمنهم من يرى أن العلم الوطني هو الاعتزاز بالشهداء و المواقف الرجولية لهم و منهم من يعتز بالعلم الوطني باعتباره رمز للإسلام لأنه يحمل رمز للدولة الجزائرية بصفة عامة و الملاحظ عن نتائج الجدول أن نسبة كبيرة من التلاميذ تعتز بالعلم الوطني باعتباره رمزا

(1) مولاي إدريس شايو وآخرون ، المرجع السابق. ص37
(1) هيام نجيب الشريدة و مازن خليل غرايبة. المرجع السابق. ص150

من رموز السيادة الوطنية و بالتالي احتلت المرتبة الأولى ثم النسبة الثانية من التلاميذ الذين عبروا عن اعتزازهم للعلم الوطني باحتمالات أخرى و في الأخير نجد فئة من المبحوثين ينظرون إلى العلم الوطني على أنه لا يمثل رمزا للسيادة الوطنية وهو سلوك غير متوقع لأنه سلبي.

- إن دور كل من الأستاذ و المدرسة و المنهاج التعليمي و الكتاب المدرسي هو العمل على جعل الطفل متشبعاً بمختلف القيم الوطنية و السياسية كحب الوطن و الفناء من أجله و من خلال التعاون في تبادل الأدوار بين هذه القوى تتعزز فاعلية التلميذ و مشاركته في الشأن العام و توسيع الخيارات و الفرص لتطوير قدراته و مهاراته و الإدراك الجيد لمعنى الوطن و قيمه و كل أشكال سيادته و هنا تكون التربية المدنية أداة للتأهل المعرفي السياسي الذي يكتسبه التلميذ و من ثم تطبيقه في الواقع اليومي كما أن هذه القوى الأساسية من المدرسة إلى المنهج إلى المعلم إلى الكتاب تساعد التلميذ على إنضاج و تنمية فكره و شخصياته و تمكينه من بناء القدرات المعرفية و المهارتية ، و هنا لا بد من الإشارة إلى تأثير الشبكات الوطنية و العالمية الخاصة بالوسائط المرئية الالكترونية (المعلوماتية) على تغيير قيم و اتجاهات التلاميذ نحو معارف و خبرات جديدة لا تتوافق مع البيئة المحلية.

جدول رقم (13): يوضح ما إذا كان زملاء التلميذ المبحوث يحترمون تحية العلم الوطني

الاحتمالات	التكرار	% النسبة
نعم	24	34.28%
لا	46	65.71%
المجموع	70	100%

من خلال الجدول رقم (13) الذي يوضح ما إذا كان زملاء التلميذ المبحوث يحترمون تحية من التلاميذ زملاء يحترمون % العلم الوطني أم لا، حيث نلاحظ أن ما يقارب 34.28

من زملاء التلميذ لا %تحية العلم حين رفع و خفض العلم الوطني و أن ما يقارب 65.71 يحترمون تحية العلم و هي نسبة كبيرة و إن عدم احترام تحية العلم شيء سلبي للمجتمع ينتج عنه اللامبالاة و عدم الاهتمام لما يتعلق بالوطن و ما يدور حوله من قضايا فاحترام تحية العلم تؤسس لحب الوطن و العمل على انفاعه و تشييده و بناءه و إن هذا الخلل على مستوى ما توصلنا إليه من نتائج غير مرضية لصالح المجتمع، يكمن في عدم قدرة المنظومة التربوية الجزائرية، على خلق الطالب الواعي بشؤون بلاده و وطنه فوصل الأمر حتى إلى رموز السيادة (مثل تحية العلم) كما أن قضية التربية في الجزائر قضية كم و ليست قضية كيف فالتعليم يجب أن يكسب التلميذ وعيا حداثيا وطنيا يسهم في تعزيز كل الجوانب المتعلقة بشخصية الطفل سواء من الجانب المعرفي أو العملياتي أو الوجداني العاطفي من هنا تكون المدرسة أهم الحوامل الاجتماعية للأفعال و السلوكات و الاتجاهات في أن واحد فالأمر يرجع إلى محتوى التعليم و مناهج التربية و على رأسها منهاج التربية المدنية من أجل تكوين عقلية منورة بالوطنية و كل ما تحمله من معاني.

كما أن المرحلة المتوسطة التي يمر عبرها التلميذ خطيرة بما تتميز به من تغيرات على مستوى الجانب السيكولوجي لنفسية التلميذ و الجوانب الأخرى مثل: الجانب الجسدي و العقلي ذلك إلى تعميق الهوية بين التلميذ و ما يتلقاه من دروس و عمليات تهدف إلى رفع مستوى وعي التلميذ و اكسابه اتجاهات وطنية و معرفية حديثة تبلور إدراكه و تخلق لديه فناعة قيمية حتى تترسخ لديه كسلوك ممارس و أسلوب حياة يؤسس للتماسك الاجتماعي.

جدول رقم (14): يوضح ما إذا كانت فترة العلم مهمة للتلميذ المبحوث

الاحتمالات	التكرار	% النسبة
نعم	29	41.42%
لا	41	58.57%
المجموع	70	100%

من خلال الجدول رقم (14) الذي يوضح ما إذا كانت فترة العلم مهمة للتلميذ أم غير مهمة من التلاميذ يعتبرون فترة رفع العلم وخفضه مهمة لهم %حيث نلاحظ أن ما يقارب 41.42

يعتبرون فترة العلم غير مهمة و إن عدم إعطاء فترة العلم % في حين نجد ما يقارب 58.57 أهمية يؤثر سلبا على سلوك التلميذ الذي يفترض أن يكون رجل الدولة الوطنية في المستقبل ذلك أيضا يؤسس لترسيخ قيم غير مرغوب فيها من طرف المجتمع مما يؤثر على تعزيز الهوية الوطنية المشتركة و يرجع هذا الاختلاف في النتائج على أن الإدارة التعليمية (حسب الباحث) باعتبارها هي المسؤولة عن تهيئة الأجواء النفسية و الاجتماعية و التجهيزية المساعدة على التعليم و التعلم و توفير خدمات الإرشاد و التوجيه و بلورة اهتمام التلميذ و انشغالاته و مشكلاته النفسية و الأسرية و النظر على واقع التلميذ الاجتماعي و الثقافي لأن من وظائف الإدارة المدرسية هو خلق مواطن صالح و فعال في المستقبل. و إن التلاميذ الذين عثروا عن إعطاء اهتمام لفترة العلم لم يكون ذلك من فراغ و إنما هناك أسباب أدت بالتلميذ إلى التعبير عن شعوره و إحساسه بعبء فترة العلم و ربما يرجع ذلك إلى أن تكرار رفع العلم و خفضه صباحا و مساء (حسب تعليمة الوزير المكلف بالتربية و التعليم) أدى إلى الاشمزاز في نفوس التلاميذ و كرههم لتكرار هذا العمل أضف إلى ذلك البرامج المكثفة التي أنقلت التلميذ من جميع النواحي العقلية و الجسمية و النفسية و كذا الواقع المادي المر الذي يعيشه التلميذ الجزائري مقارنة مع التلاميذ الذين يدرسون في أوروبا مثل فرنسا، ألمانيا، إنجلترا، أمريكا... و الفرق الشاسع في جميع المناحي فلا مجال للمقارنة بينهما هذا ما يقودنا إلى ضرورة إعادة النظر في المنظومة التربوية الجزائرية و طرح مسألة الهوية الوطنية لمعالجة السلوكات المرضية التي تعيق التنمية الشاملة.

جدول رقم (15): يوضح ما إذا كان التلميذ المبحوث يتمنى إلغاء فترة العلم

الاحتمالات	التكرار	% النسبة
نعم	46	64.28%
لا	24	34.28%
المجموع	70	100%

من خلال الجدول رقم (15) الذي يوضح ما إذا كان التلميذ المبحوث يتمنى إلغاء فترة العلم من التلاميذ يتمنون إلغاء فترة العلم في حين نجد % أم لا، حيث نلاحظ أن ما يقارب 64.28 لا يتمنون إلغاء فترة العلم و إنما هذه الأخيرة تتمنى أن تخفض فترة % ما يقارب 34.28

العلم مرة في الأسبوع أو في الأسبوعين و الملاحظ على هذا الاختلاف في النتائج الذي لا يخدم المجتمع و الوطن معاً، فحسب ما سطرته المنظومة التربوية الجزائرية من أهداف و غايات نبيلة مثل إنشاء أجيال لا تخدم الناحية الفردية فقط بل يشمل الهدف الصالح العام و الاختيارات الوطنية التي ما فتىء المشرعون يأملون في تحقيقها و هذه الاختيارات الوطنية لا تتوافق مع مواقف التلاميذ المبحوثين المعبرون عن إلغاء فترة العلم فبالنظر إلى واقع التلميذ الاجتماعي و الظروف الاجتماعية السيئة فهذا الموقف يعتبر طبيعياً في رأيي فالتلميذ الحاضر في القسم الذي يفكر في وسيلة المواصلات لا تهتمه فترة العلم بل يحاول أن يتغيب على هذه التحية التي يراها مجرد صراع مع الوقت لأن التلميذ يتأثر بسهولة تامة خاصة في المرحلة المتوسطة التي تطرقنا لخصائصها في الفصول السابقة بالإضافة إلى أن فترة العلم التي تكون في الساحة العامة أمام جماهير التلاميذ حيث تتأثر هذه الشريحة بالظروف الطبيعية القاسية (برودة أو درجات حرارة مرتفعة) علاوة على ذلك عدم توفر الأجهزة المساعدة على تخفيف حدة هذه الظروف.

- إن عملية تكرار فترة العلم في وقت وجيز (صباحاً و مساءً) ما هو إلا عقاب موجه إلى التلاميذ و المسؤولين و المعلمين مما ولد الانصراف و العزوف عن فترة العلم لذا كان لزاماً على وزارة التربية الجزائرية أن تعيد النظر في مسألة فترة العلم الوطني و لأن غالبية التلاميذ يتمنون إلغاء فترة العلم يؤشر على وجود جيل في المستقبل ضعيف في بنيته و أخلاقه يعيد عن أمته و وطنه و قيمه و لا يحافظ على إنجازاته. أما إذا أردنا أن نحصل على إنسان مؤهل لخدمة وطنه له حس و شعور بالانتماء كان علينا معالجة هذه المسألة الخطيرة المتعلقة باحترام و سيادة الرموز الوطنية.

جدول رقم (16): يوضح ما إذا كان التلميذ يتأثر أثناء ترديد النشيد الوطني

الاحتمالات	التكرار	% النسبة
نعم	49	27.14%
لا	51	72.85%
المجموع	70	100%

من خلال الجدول رقم (16) الذي يوضح ما إذا كان التلميذ يتأثر أثناء ترديد النشيد الوطني من التلاميذ المبحوثين يتأثرون أثناء ترديد النشيد %أم لا حيث نلاحظ أن ما يقارب 27.14 من التلاميذ لا يتأثرون أثناء ترديد النشيد الوطني %الوطني في نجد ما يقارب 72.85 حيث أثناء مقابلتهم لنا لم نرى في سيماتهم الظاهرية صفات تدل على احترامهم للعلم و بالتالي هذا السلوك أدى إلى عدم التأثر بالنشيد الوطني أثناء ترديده لذلك فإنه إذا حدث خلل في المنظومة القيمية ينتج عنه قيم مغايرة و إن عدم التأثر أثناء ترديد النشيد الوطني يعني قلة الإحساس و الشعور اتجاه الانتماء الوطني و الوطن كما أن ذلك يؤسس لقيم دخيلة على ثقافتنا و تاريخنا المجيد خاصة و نحن في عصر المعلوماتية و اختراق هذه الأخيرة لثقافات الشعوب و جعل الإنسان الوطني بعيد عن وطنه و مغترب عن مجتمعه و إن التأثر بالنشيد الوطني هو شعور نابع من نفسية الفرد ليعبر من خلاله عن تمسكه بالجماعة و الرقعة الجغرافية التي ينتمي إليها و بذلك التأثر يصبح الفرد يمتلك سلوكا يكون بمثابة الرباط الذي يحفظ الفرد بموضوع الانتماء كالوطن أو المجتمع أو الجماعة أو المهنة و إن الإنسان الذي لا يتأثر بنشيدته الوطني أي لا وجود لمكانة الوطن في شخصيته يعني ذلك وجود صراعات داخلية للفرد ينبغي حلها باستمرار.

جدول رقم (17): يوضح ما إذا كان التلميذ المبحوث يحفظ النشيد الوطني

القيم	التكرارات	النسبة المئوية
-------	-----------	----------------

نعم	25	35.71%
لا	45	64.28%
المجموع	17	100%

من خلال الجدول رقم (17) الذي يوضح ما إذا كان التلميذ المبحوث يحفظ النشيد الوطني من التلاميذ يحفظون النشيد الوطني و ما يقارب % حيث نلاحظ أن ما يقارب 35.71 لا يحفظون النشيد الوطني. 64.28%

فالنشيد الوطني هو بمثابة الأغنية الوطنية التي نرددتها في المحافل الدولية و المناسبات الوطنية و من خلالها يزداد الوعي الوطني و الحس الجمعي و الروح الوطنية، و حب الوطن، و الانتماء إليه، فكل فلسفة تربوية في أي نظام تربوي سواء في الجزائر أو في أي دولة أخرى من بين أهدافها هو خلق إنسان واع، يحترم رموز السيادة الوطنية و هذا الهدف يتوافق مع ماكرسته أمرية 76-35 المؤرخة في 16 أبريل 1976 التي كان أحد بنودها الأساسية هو تأصيل الروح الوطنية و الهوية الثقافية لدى الشعب الجزائري و نشر قيمه الروحية و تقاليده الحضارية و اختياراته الأساسية و إن هذه النتائج تعكس حقيقة المدرسة الجزائرية التي يفترض أن تنقل إلى الطفل تلك القيم النبيلة التي لا يمكن أن تكون الحياة دونها بمعنى تدني دور المدرسة في غرس القيم و المبادئ في نفوس النشء ، كما أن النظام السياسي الجزائري أصبح عاجزا عن إنتاج نماذج بشرية في مستوى تطلعات تاريخ الوطن المجيد، مما أدى ذلك إلى ظهور سلوكات مرضية خطيرة على المجتمع.

و إن المناهج التربوية و على رأسها منهاج التربية المدنية لم يتطرق إلى قضية النشيد الوطني بصورة معمقة و إنما كانت الإشارة إليه سطحية و ما زاد النشيد الوطني جهلا هو بتر بعض المقاطع منه في المناهج التربوية الجديدة خلال إصلاحات المنظومة التربوية مما يوحي أنه خطأ متعمد في حق النشيد الوطني.

أنه خطأ متعمد في حق النشيد الوطني

و إن عدم حفظ النشيد الوطني من طرف غالبية التلاميذ يعكس الأزمة التي يتخبط فيها النظام التربوي الفاشل ففي كل مرة يحدث إصلاح لهذا القطاع الحساس و لكن ما لمسناه أن هذا الإصلاح جانب الواقعية هذا من جهة أما من جهة أخرى فغياب الحوافز و

الإمكانيات كأحد الشروط الهامة للنجاح و تحقيق الانجاز و الإثبات لكل من المعلم و المتعلم.

إضافة إلى كل ما سبق فإن ظاهرة العولمة شغلت جميع شرائح المجتمع و أحدثت تغييرات عميقة على مستوى نفسية الفرد الجزائري خاصة التلاميذ الذين أصبحوا عاجزين حتى على حفظ النشيد الوطني.

جدول رقم (18): يوضح ما إذا كان التلميذ المبحوث يعرف مؤلف النشيد الوطني

القيم	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	39	55.71%
لا	31	44.28%
المجموع	70	100%

من خلال الجدول رقم (18) الذي يوضح ما إذا كان التلميذ المبحوث يعرف مؤلف النشيد من التلاميذ يعرفون من هو مؤلف النشيد % الوطني حيث نلاحظ أن ما يقارب 55.71 من التلاميذ لا يعرفون من هو مؤلف النشيد الوطني % الوطني و ما يقارب 44.28 الجزائري فمعرفة الشخصيات الوطنية البارزة أمر مهم بالنسبة للتلميذ فهؤلاء الشخصيات تركوا بصماتهم التاريخية و كان لهم مواقف رجولية و نضالية بشتى الوسائل من أجل الحركة الوطنية و إن ما قدموه هؤلاء كان بمثابة تاريخ الأمة الذي حول المستعمر تزييفه و تضليله فكافحوا بالقلم في الكتب و المجلات و الجرائد ... داخل الوطن و خارجه فقد حاول المستعمر الفرنسي على مر العقود أن يطمس الشخصية الوطنية بأن بلادهم فرنسية في حاضرها و مستقبلها و رومانية في ماضيها و من أمثال هؤلاء الرجال مؤلف النشيد الوطني الجزائري مفدي زكريا و لو لا هؤلاء لكانت عملية سلخ الشخصية الوطنية سهلة للغزاة فهم إذن شكلوا مانعا حصينا للهوية الوطنية القومية الجزائرية ضد كل تهديد تتعرض له سواء كان داخليا أو خارجيا لذلك كان شعار الحركة الوطنية خلال مرحلة نشاطها (1925-1954) الذي ناضلت تحت لوائه هو الإسلام ديننا و العربية لغتنا و الجزائر وطننا. (1)

و عليه فإن معرفة مؤلف النشيد الوطني بالنسبة للتلاميذ أمر مهم لأن ذلك يقود اللجنة الأساسية الممهدة لصناعة الحاضر أو المستقبل و هنا يكمن دور المناهج التربوية في ترسيخ مثل هذه القضايا المتعلقة بالتاريخ و ما يحمله من أحداث و إن نتائج الجدول توحى إلى أن التلميذ ما زال لا يعرف مؤلف النشيد الوطني فهناك تدنى في استيعاب ذلك.

جدول رقم (19): يوضح بماذا يرتبط النشيد الوطني في ذهن التلميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الاستقلال	29	41.42%
الاعتزاز بالتاريخ	25	35.71%
التشييد و البناء	16	22.85%
المجموع	70	100%

من خلال الجدول رقم (19) الذي يوضح بماذا يرتبط النشيد الوطني الجزائري في ذهن من التلاميذ يرتبط النشيد الوطني في ذهنهم %التلميذ، حيث نلاحظ أن ما يقارب 41.42 بالاستقلال و الحرية التي راح ضحيتها أكثر من مليون و نصف المليون شهيد و أن ما من التلاميذ يرتبط النشيد الوطني في ذهنهم الاعتزاز بالتاريخ فيما قاربت %يقارب 35.71 من التلاميذ الذين يرتبط النشيد الوطني في ذهنهم بعملية التشييد و البناء و ذلك %22.85 من خلال ما يتضمنه من قيم و مبادئ و أسس و رموزا مقدسة تدعوا إلى البناء و التشييد و الحفاظ على كيان الوطن كل ذلك يساعد على إعداد التلميذ لتمكينه من المشاركة الايجابية بأداء الوظائف و الأعمال التي تسند إليه في المجتمع بدافع حب الوطن و الحس الوطني بمعناه الشامل.

جدول رقم (20): يوضح ما إذا كان التلميذ يعرف المعالم الأثرية الوطنية

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	15.71%
لا	10	14.28%
بعضها	49	70%

المجموع	70	100%
---------	----	------

من خلال الجدول رقم (21) الذي يوضح ما إذا كان التلميذ يدرك جيدا المعالم الأثرية من التلاميذ يعرفون المعالم الأثرية الوطنية و %الوطنية حيث نلاحظ أن ما يقارب 15.71 % من التلاميذ يجهلون المعالم الأثرية الوطنية و أن ما يقارب 70% أن ما يقارب 14.28 من التلاميذ لا يعرفون سوى البعض من هذه المعالم و انطلاقا من هذه النتائج نستنتج أن أغلبية التلاميذ يعرفون قلة قليلة من المعالم الأثرية الوطنية الداخلة ضمن ما يحتويه التراث الوطني بكل أنواعه (المعالم الأثرية التاريخية، التراث الطبيعي كالمناظر) و عادة ما تكون المعالم الأثرية الوطنية و العالمية محددة بدقة تامة تحت وجهة العلم و العلماء المختصين في هذا الإطار

و إن إدراك التلميذ للمعالم الأثرية الوطنية يساعد على الفهم الجيد لحقيقة تاريخ الوطن و حقبته الماضية بشقيها القريب و البعيد ذلك لحقيقة للطفل خاصة في مثل هذه المرحلة الهامة من حياته، لأن المدى تجسيد القيم و الاتجاهات في هذا السن بالذات يبقى معلق و محفوظ على المدى البعيد و يتأتى الإدراك الجيد لقيمة هذه المعالم الهامة الوطنية من خلال المناهج التعليمية التي تقوم بالشرح و التحليل و التوضيح بعمق و التي تمهد و تؤسس لأجيال يحتفظون بالتراث الوطني كقيمة محبوبة في نفوسهم

و عن الرحلات المدرسية التي تنظمها الإدارة المدرسية خاصة في أيام العطل و المناسبات و الاحتفالات تساهم في التعريف بالمعالم الأثرية الوطنية على أرض الواقع فيسهل على التلاميذ معرفتها و إن ذلك يجعل الطفل يحب التراث الوطني و يتمنى العودة لزيارة المعالم الأثرية و بالتالي تتأسس في شخصيته نظرة شاملة و سليمة حولها و إذا كان التلميذ يجهل المعالم الأثرية الوطنية فإن هذا يستلزم جهل المعالم الدولية المصنفة ضمن أحسن و أجمل التراث العالمي مما ينتج على ذلك الانعزال و التقوقع حول الذات.

جدول رقم (21): يوضح ما إذا كان هناك رقابة عند رفع العلم الوطني من طرف المسؤولين

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	28.57%

لا	33	47.14%
أحيانا	17	24.28%
المجموع	70	100%

من خلال الجدول رقم (21) الذي يوضح ما إذا كان هناك رقابة عند رفع العلم الوطني من من التلاميذ يقرون بوجود رقابة عند %طرف المسؤولين حيث نلاحظ أن ما يقارب 28.57 رفع العلم الوطني من طرف المسؤولين (مراقبين، مدير...) أي مسؤولية الإدارة بصفة أجابوا ب: لا أي لا توجد رقابة عند رفع العلم الوطني من %عامة و أن ما يقارب 47.14 من التلاميذ يرون أن مراقبة رفع العلم من %طرف المسؤولين في حين نجد نسبة 24.28 طرف المسؤولين تكون أحيانا و من خلال هذه النتائج نستنتج أن هناك جانب كبير من الإهمال و اللاشعور بهذه المسؤولية الملقاة على عاتق الإدارة المدرسية و مسؤوليها و عدم إنصاف لحق العلم الوطني فرغم وجود تشريعات و قوانين تدعوا إلى القيام بالمهام على أحسن وجه و منها:

القرار رقم (832) المؤرخ بتاريخ 1991/11/13 و المحدد لمهام مساعدي التربية و من أبرز المهام السهر على احترام التلاميذ للنظام تحليهم بالانضباط و تنظيم حركة التلاميذ و مراقبتها أثناء جميع الأوقات⁽¹⁾ بما فيها مراقبة رفع العلم إلا أن الواقع يثبت التهاون من طرف هؤلاء المسؤولين اتجاه مهامهم الموكلة إليهم هذا ما يدفع بالتلميذ على اعتبار العلم الوطني شيئا عاديا و يولد التدني في الحس الوطني لدى الناشئة و لا يساهم ذلك في إنضاج قيمة المواطنة و الوعي الجمعي.

- إن تحية العلم سنة حميدة في كل الدول، ونظرا لأهميتها في سويين، ه جيس سى حب الوطن و احترام مقوماته و الاعتزاز بكل مظاهر الشخصية الوطنية و جب التأكيد على الترتيبات التي يجب اعتمادها لتحقيق الأهداف التربوية و التكوينية التي تصبو إليها منظومتنا التربوية و كان من الضروري مايلي:

- ضرورة تحفيظ النشيد الوطني لكافة التلاميذ لأدائه أثناء رفع العلم الوطني

(1) عبد الرحمن بن سالم. المرجع السابق. صص 212:211.

- ضرورة حضور حفل تحية العلم ، التلاميذ و كل الحاضرين في المؤسسة في وقفه إجلال واحدة.

- يشرف على مراسيم تحية العلم مدير المؤسسة بنفسه و جميع المؤطرون الأعوان⁽¹⁾.

ثالثاً: نتائج الدراسة:

الإجابة عن التساؤل الفرعي الأول: و الذي مفاده:

- ما هي القيم الوطنية المتعلقة باحترام رموز السيادة الوطنية التي تضمنها كتاب التربية المدنية للسنة أولى متوسط؟
- من خلال تحليل مضمون كتاب التربية المدنية للسنة الأولى متوسط اتضح لنا جلياً. أن هذا الكتاب يبرز قيماً وطنية تتعلق باحترام رموز السيادة الوطنية. كما أن هذه الرموز تحوي قيماً أخرى لتمكين التلميذ من معرفتها معرفة جيدة عن طريق النشاطات المدرسية والمواضيع المقررة، والأشكال والصور المعبرة عن ذلك، وهي كلها وسائل مستعملة في منهاج التربية المدنية لإعطاء التلميذ نظرة تمحصيه معمقة أكثر في محتوى المنهاج. وكذا تبسيط الأفكار والمعاني قدر المستطاع.
- وعند تحليلنا للمنهاج المعني تم التوصل إلى مجموعة من القيم الوطنية المتعلقة باحترام رموز السيادة الوطنية.

و عليه تتمثل هذه القيم في:

- 1-احترام التراث والتمسك به.
 - 2- الاعتزاز بمآثر التاريخ.
 - 3- الحفاظ على المنشآت العامة.
 - 4- حب الوطن والاعتزاز به.
 - 5-قيم الديمقراطية و المواطنة وحقوق الإنسان .
- ولقد تم توضيح هذه القيم الوطنية بدقة وترتيب، ومن خلال تحليل المضمون بشقيه الكيفي والكمي. والجدول توضح ذلك في هذا الإطار المنهجي الخاص بالجانب الميداني،

(1) عبد الرحمن بن سالم . المرجع السابق. ص ص256-257

بالتكرارات وبالنسبة المئوية، وكذلك عند الرجوع الى المنهاج المحلل نلاحظ هناك محاور (مجالات) تعالج هذه المواضيع المقسمة تقسيما منطقيًا، والتي تراعي حساسية لمرحلة التعليم المتوسط، وكذا المرحلة العمرية للتلميذ.

الإجابة عن التساؤل الفرعي الثاني: والذي مفاده:

كيف عالج كتاب التربية المدنية للسنة أولى متوسط قيمة المواطنة؟

- من خلال تحليل مضمون كتاب التربية المدنية، تبين اشتماله على قيم تؤسس لفكرة المواطنة، وما احتوت عليه من مواصفات ومؤشرات تخدمها. إن نتائج البحث الموضحة في الجداول بالطريقة الكمية، والتحليل للمواضيع والأفكار بالطريقة الكيفية، تشير الى وجود قيمة المواطنة في المنهاج، حيث احتلت مجالًا خاصًا بها، يحتوي على ستة مواضيع (06) تشرح المواطنة، وكل ما يتعلق بها، وكيفية ممارستها على أرض الواقع، وكشف الكتاب الطرق والأساليب الحضارية التي من خلالها يمكن أن نفهم ونؤدي واجباتنا اتجاه المجموعة الوطنية، وكيف ندافع ونسترجع حقوقنا، وتطرق المنهاج أيضا إلى بعض المواد التي نص عليها الدستور وقوانين الجمهورية الجزائرية التي تسمح للمواطن بأن يمارس حقه في المواطنة بكل ديمقراطية وحرية. وظهر ذلك جليا في الصور المعبرة عن هذا الحق، مثل: الحق في التعليم، الحق في العمل، الحق في الانتخاب، الحق في الإقامة، الحق في التعبير وإبداء الرأي، الحق في الصحة والرعاية، الحق في الراحة، الحق في الحماية، الحق في المنح العائلية... الخ.

الى غير ذلك من الحقوق التي تتميز بها المواطنة، وفي المقابل تطرق كتاب التربية المدنية الى شرح الواجبات التي ينبغي على المواطن تأديتها واحترامها مثل: احترام القانون، احترام الغير، احترام العمل وإتقانه، دفع الضرائب، المحافظة على وسائل العمل، واجب المواطنة، الأخلاق الحسنة، تحمل المسؤولية، تأدية الواجب الوطني (الخدمة العسكرية)، مساعدة الغير.... الخ. ولقد بين الكتاب أهم النشاطات التي من خلالها يفهم التلميذ قيمة المواطنة وكيفية ممارستها على أرض الواقع. كما نجد في الكتاب الكثير من الأشكال والصور التي طغت على كل المواضيع والتي عالجت طرق وأساليب ممارسة

المواطنة، لتكتمل بذلك دور المنهاج وبلورة وعي التلاميذ من خلال الحوار مع الأستاذ، ومناقشته لهم.

- ولقد حاول المنهاج أن يبرز جملة من القيم المدنية لإدراك معني المواطنة ومعني الحقوق والواجبات. وإن الحرية وتحمل المسؤولية، طريق المجتمع للتقدم والنهوض الحضاري. كما سعي الكتاب المدرسي المحلل الى توضيح قيمة المواطنة، من خلال إبراز قيم مهمة لممارسة المواطنة المتساوية مثل: تنمية مهارات الحوار، والتفاوض، وإدارة الاختلافات، وصنع القرار، والقدرة على التعبير، والتأكد على أهمية التعدد والتنوع، والمغايرة كسمات أساسية في المجتمع الجزائري، والإنساني بشكل عام، واستيعاب المنهج العقلاني في التفكير، والبحث كثقافة تعكس اتجاهات عقلانية نحو البيئة المحيطة بالطفل وكذا المحيط العالمي. كما عالج المنهاج المقرر على التلاميذ المؤسسات والآليات التي من خلالها نكون على أشد الإدراك الحقيقي لممارسة المواطنة. وترسيخ الوعي القانوني لإدراك حق المجتمع في حرية تشكيل التنظيمات المدنية والأهلية (الجمعيات، الانتخابات...)

- ومجمل القول أن كتاب التربية المدنية يستهدف إكساب التلاميذ معارف ومهارات، وثقافة تنمي لديهم اتجاهات وميول متنوعة، تمكنهم من الاندماج، والمشاركة في الشأن العام اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا. أي أنها عملية بناء القدرات لكي يرسخ في وعي التلميذ الرؤية الحدائية للنظام السياسي. هذا الأخير يعبر عن حاجات المجتمع وأهدافه وفلسفته، ومنها يكون التلاميذ مواطنين يفهمون معني المواطنة ويمارسونها على أرض وطنهم بطريقة سلوكية حديثة، وتصبح بذلك أسلوب حياة ثقافي ممارس.

الإجابة عن التساؤل الفرعي الثالث: والذي مفاده:

ما مدي رسوخ القيم الوطنية التي احتواها كتاب التربية المدنية في نفوس التلاميذ؟
- وتأكيدا لنتائج البحث الموضحة لوجود القيم الوطنية المحتواة في كتاب التربية المدنية للسنة أولى متوسط، قام الباحث بتوزيع استمارة مقابلة شملت أسئلة يسعي من ورائها إلى معرفة مدي رسوخ القيم الوطنية في نفوس التلاميذ؟ بمعني . هل القيم الوطنية الواردة في الكتاب المدرسي، مجسدة في الواقع اليومي للتلميذ؟، ووزعت استمارة المقابلة على عينة

مكونة من سبعين تلميذا، في المرحلة المتوسطة تتباين تبعا للجنس (ذكور، إناث)، والعمر والمستوي (أولي متوسط، ثانية متوسط، الثالثة متوسط، رابعة متوسط)، وبمساعدة الأساتذة المختصين في مادة التربية المدنية الذين تمت معهم مقابلات مفتوحة وحررة، وكذا مستشارين في التوجيه، ولقد أفرزت النتائج مايلي:

- بالرغم من وجود نصوص، ومواضيع محتواة في كتاب التربية المدنية تخدم القيم الوطنية إلا أنها في الواقع غير موجودة بصفة كبيرة.

- أغلب التلاميذ الذين كانوا معنا أثناء إجراء الاستمارة لاستجوابهم، لم يطبقوا ما درسوه في واقعهم اليومي سواء داخل المدرسة أو خارجها.

- يعد العلم الوطني رمزا من رموز السيادة الوطنية، وتأصيلا لروح الوطن والوطنية في نفس التلميذ، إلا أن الواقع يثبت خلو نفسية التلميذ من أي شعور جياش، أو عاطفة حماسية بالانتماء لهذا الوطن.

- من خلال مقابلتنا للتلاميذ كشفنا أن العلم الوطني في بعض الحالات يرفع وينزل بالنشيد الوطني، وفي حالات أخرى لا وجود للنشيد الوطني. مما ولد نفورا لدي التلاميذ اتجاه العلم المفدى.

- غياب التربية الأخلاقية لدي غالبية التلاميذ سواء اتجاه رموز السيادة الوطنية أو اتجاه الأساتذة والإدارة المدرسية، بمعنى عدم الاحترام المتبادل بين التلميذ والأستاذ، وبين التلميذ وما يتعلق بالقيم الوطنية (مثل: احترام تحية العلم، المحافظة على الوسائل التعليمية. احترام نظام المؤسسة، احترام الغير، احترام نظافة القسم والمؤسسة التعليمية. احترام قيمة العلم.... الخ).

رغم توفر الكتاب على النصوص والمواضيع الصريحة والموجهة والمسترشدة، واحتواءه على مواد قانونية تنص على كل كبيرة وصغيرة فيما يتعلق بجميع القواعد والمبادئ العامة التي تنظم التلاميذ، وبث فيهم روح الانضباط والسلوك الحسن والقيم الوطنية وغيرها الداعمة لثقافة التلميذ الوطنية.

- من خلال ما سبق نستنتج أن القيم الوطنية التي احتواها الكتاب غير مرسخة في نفوس التلاميذ، والنتائج المتحصل عليها تبين ذلك بصورة دقيقة. وكذا نتائج هذه الدراسة

توصي بعدم تعميم هذه الأحكام، لأنها غير شاملة وإنما تقتصر على عينة البحث فقط)
70 تلميذ).

توصيات واقتراحات

والآن نستطيع أن نستخلص من المناقشات السابقة جملة من النقاط العريضة التي يراها
الباحث قاعدة أساسية في بناء الإنسان الوطني:

- تعتبر المدرسة العمود الفقري الذي تركز عليه أهداف النظام التربوي برمته. فهي
التي تقوم بعمليات التعليم والتربية لبناء القوي البشرية الوطنية والقومية الدافعة
لتحقيق استراتيجيات التنمية الشاملة امبريقيا. وهنا كان من الضروري على
المسؤولين أن يضعوا سياسات تعليمية رشيدة تراعي البيئة المحلية والتغيرات
العالمية الراهنة.

- إن عمليتي الانتقاء والتنظيم لمحتويات البرامج التربوية أمر لا مفر منه، إذا أردنا أن تبقى المدرسة تؤدي دورها الهادف في المجتمع.
- إن المناهج التربوية بعناصرها المكونة لها (المحتوي، الأنشطة، الأهداف، التقويم). من الواجب أن تحمل التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات والمشكلات التي يهدف إليها. وفي ضوء المناهج التربوية يتشكل إطار متنسق لبلوغ غايات المجتمع المسطرة.
- إن الأستاذ أو المعلم قوتان محركتان للعملية التعليمية إذا كان من الضروري الاهتمام بهما والعمل على رفع مستواه الاجتماعي والثقافي لنحصل على المدرس الجيد ذي الكفاءة العالية.
- لا بد من وضوح الأرضية النظرية الواجب الإنطلاق منها أساساً، في بناء الشخصية القاعده التي تتحدد من خلالها المعالم التاريخية و النفسية و الاجتماعية و المعرفية و اللغوية للمواطن الجزائري و هنا نتكلم عن اللغة القومية باعتبارها مقوماً أساسياً من مقومات الشخصية الجزائرية و الدعوة إلى تعميمها
- إن الافتقار إلى عنصر الخبرة الرشيدة الواعية الموضوعية الخالية من النوايا السياسية المغرضة التي تضع مصلحة الأمة التاريخية الماضية و الحضارة المستقبلية في المقام الأول من مشاريع الدولة الإصلاحية التربوية في مجال تأليف الكتاب المدرسي.
- و تخطيط المناهج التعليمية بكل أنواعها التي جعلت المنظومة التربوية الجزائرية تخطو خطوة إلى الأمام و خطوة إلى الوراء منذ الاستقلال إلى يومنا هذا و في هذه النقطة تؤكد على أهمية الخبرة العلمية و التقنية و التكنولوجية في تنمية روح التكيف و الإبداع و مسايرة التطور المستمر للمعرفة لتحقيق التوازن الذي يضمن لأمتنا و وطننا البقاء و الاستمرار ضمن حركية و ديناميكية تجعل نظام التربية عامل انسجام و وحدة و تقدم و ازدهار.
- إن الأخذ بمبادئ الإدارة الحديثة أمر مهم لتكوين الإنسان الصالح الإيجابي و معنى ذلك الابتعاد عن الطابع التقليدي الممل و المركزية الشديدة و استخدام التقنيات

و الحديثة في كل المؤسسات الرسمية و غير الرسمية ذلك يعمق مبادئ
آراء الأفراد في المشاركة العامة لاتخاذ القرار ما ينتج زيادة رباط التماسك بين
المجتمع و المدرسة.

- مراعاة مسألة الفروق الفردية و عدم إهمالها و التعامل معها كواقع
- تقوية خصائص الهوية الوطنية في النظام في النظام التربوي لحماية الأجيال
الحاضرة و القادمة من الذوبان في الأخر أي التمسك بمقومات الشخصية الوطنية
"اللغة العربية" الدين الإسلامي "الثقافة العربية للجزائر" التاريخ الوطني "الوطن
الجزائري".