

# فهرس المحتويات

شكر و تقدير

فهرس الجداول و المخططات

مقدمة:.....أ

الفصل الأول: موضوع البحث.

02.....أولاً: إشكالية البحث

05.....ثانياً: تساؤلات البحث

06.....ثالثاً: أهمية البحث ومبررات اختياره

08.....رابعاً: أهداف البحث

09.....خامساً: المفاهيم المحورية

17.....سادساً: الدراسات السابقة

الفصل الثاني: القيم والتنمية.

25.....أولاً: ماهية القيم

25.....تمهيد:

25.....1- مصادر القيم

29.....2- أهمية القيم

31.....3- تغيير القيم

32.....4- صراع القيم

35.....5- تصنيف القيم

41.....6- قياس القيم

45.....ثانياً: القيم والتنمية: العلاقة

45.....تمهيد:

45.....1- التنمية والعوامل غير الاقتصادية

49.....2- القيم والتنمية: طبيعة العلاقة

52.....3- أهمية القيم في العملية التنموية

59.....خلاصة

## الفصل الثالث: المدرسة مؤسسة تنموية.

أولا: ماهية المدرسة.....	61
1- نشأة المدرسة وتطورها.....	61
2- وظائف المدرسة.....	63
ثانيا: الكتاب المدرسي والقراءة.....	65
1- الكتاب المدرسي.....	65
1-1 تعريف.....	65
2-1 شروط الكتاب المدرسي.....	66
3-1 وظائف الكتاب المدرسي.....	67
2- القراءة.....	68
1-2 تعريف.....	68
2-2 مراحل عملية القراءة.....	70
3-2 أنواع القراءة.....	71
4-2 أهمية القراءة في المدرسة.....	73
5-2 أهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع.....	74
ثالثا: المدرسة والتنمية.....	76
1- المدرسة ونموذج الإنسان التنموي.....	76
2- المدرسة أداة التغيير.....	78
3- المدرسة والتنمية.....	82
خلاصة.....	91

## الفصل الرابع: المدرسة الأساسية الجزائرية.

أولا: المدرسة الأساسية.....	93
1- أصل المفهوم.....	93
2- خلفيات النشأة.....	94
3- مميزات المدرسة الأساسية.....	95
4- هيكلية المدرسة الأساسية.....	97

99.....	5- أهداف المدرسة الأساسية.
100.....	6- مبادئ المدرسة الأساسية.
101.....	ثانياً: سياسة الكتاب المدرسي.
101.....	1- لمحة تاريخية.
102.....	2- الكتاب المدرسي في المنظومة القانونية الجزائرية.
103.....	3- الهياكل المكلفة بالكتاب المدرسي.
107.....	4- تأليف الكتاب المدرسي.
108.....	ثالثاً: القراءة في كتاب المدرسة الأساسية.
108.....	1- صيغ تدريس القراءة.
110.....	2- موقع مادة القراءة في توزيع التوقيت الزمني للأنشطة في المدرسة الأساسية.
113.....	3- الوظائف والأهداف المتوخاة من تدريس القراءة في المدرسة الأساسية.
120.....	خلاصة.

### الفصل الخامس: القيم التنموية في كتب القراءة: الدراسة التحليلية.

121.....	أولاً: الإجراءات المنهجية.
121.....	1- منهج الدراسة.
122.....	2- حدود الدراسة.
122.....	3- العينة, خصائصها, مبررات اختيارها.
124.....	4- خطوات التحليل.
125.....	5- مرتكزات التحليل.
126.....	6- أدوات الدراسة.
126.....	6-1 وحدة التحليل.
126.....	6-2 فئة التحليل.
126.....	6-3 وحدة السياق.
126.....	6-4 وحدة التعداد.
127.....	6-5 الثبات.
128.....	6-6 صنافه القيم.

131.....	ثانياً: تحليل البيانات وتفسيرها
172.....	ثالثاً: نتائج الدراسة
176.....	خاتمة
178.....	المراجع
187.....	ملخص البحث

## أولاً: إشكالية البحث:

من خلال استنطاق الواقع تبدو العلاقة بين التعليم والتنمية علاقة وطيدة، تتجلى وطادة تلك العلاقة في الصلة المباشرة بين مخرجات العملية التعليمية، وميادين التنمية المختلفة، صناعية، زراعية، ثقافية، خدماتية..

وإذا ما أردنا تفكيك هذه العلاقة لنقف على كيفية مشروعية قيامها، فسنجد أن التعليم يسهل اكتشاف قدرات الأفراد، يرفع قدراتهم الإبداعية، يزيد قابليتهم نحو التطور والتغيير، وهو ما يعني موارد بشرية أكثر كفاءة. وتلك وسيلة التنمية لبلوغ مراميها إلا أن الحقيقة التي لا تحتاج إلى تدليل هي أن القدر العالي من التقدم الذي يشهده العالم اليوم، والمستوى الكبير الذي عرفته التقنية، والتنمية التي تعرفها الدول المتقدمة، كل ذلك كانت قاعدته استراتيجية محكمة. ولم يعد التعليم اليوم عملية روتينية الهدف منها التلقين، بقدر ما أصبح استثماراً مخططاً ومبرمجاً بدقة يهدف بالدرجة الأولى إلى تكوين الإنسان الذي يضطلع بمهام العملية التنموية.

والمدرسة كمؤسسة إجتماعية تمثل إحدى أهم القنوات التعليمية إن لم تكن أهمها، فزيادة على دورها كمؤسسة للتنشئة الإجتماعية تأتي في المرتبة الثانية بعد الأسرة، فهي تساهم بقدر كبير في تشكيل شخصية الطفل وبالتالي تحديد معالم إنسان المستقبل، كل ذلك من خلال ممارسة الفعل التعليمي بما يحتويه من طرائق وأساليب ومضامين تربوية هي في الحقيقة انعكاس لتطور المجتمع عن الإنسان المثالي الذي ينشده.

وفي هذا السياق يقول جون ديوي: >> يجب أن نجعل في كل مدرسة من مدارسنا حياة إجتماعية مصغرة... تعكس حياة مجتمع أكبر... فعندما تقدم المدرسة كل طفل إلى عضوية المجتمع وتدرجه داخل مجتمع صغير من هذا النوع فتجعله يتشرب روح الخدمة، وتجهزه بأدوات التوجيه الذاتي الفعال، يكون لنا حين ذاك أعمق وأحسن ضمان لمجتمع أكبر ذي قيمة

وحسن وانسجام<< (1)

وفي هذا القول إشارة من ديوي إلى ضرورة ارتباط المدرسة بالمجتمع، بمعنى ضرورة مواكبة المدرسة لروح التغيير والتقدم والتنمية، فعماد التنمية هو الإنسان، فإذا ما نجحت المدرسة في خلق

(1) جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، د.ت. ص 50.

الإنسان ذي العقلية التنموية, تكون قد أدت مهمتها, ومعنى ذلك أن المدرسة تؤثر في التنمية تأثيرا مباشرا, عبر خلق الإنسان الفني ( الطبيب, المهندس, المدرس, العامل...) وقبل ذلك عبر تثبيت العقلية التنموية لديه.

ومما لا شك فيه أن من الوظائف الأساسية للتعليم نقل القيم الثقافية والاجتماعية المتفق على قبولها من طرف المجتمع إلى الأجيال اللاحقة, فالقيم شيء أساسي لضمان استقرار المجتمع والنظام الاجتماعي, والمدرسة هي وسيلتها, فالمدرسة قناة لنقل فلسفة المجتمع وأيديولوجيته وقيمه إلى الأجيال القادمة, وهي تقوم بهذه العملية عبر العديد من الوسائل, يأتي الكتاب المدرسي على رأسها, فعلى الرغم من تطور الوسائل التعليمية وتعددتها واكتساح التقنيات المتطورة وخاصة السمعية البصرية, إلى جانب تنوع الطرائق التعليمية وخروجها عن نطاق النشاط الصفي إلى النشاط غير الصفي, رغم كل ذلك لا يزال الكتاب المدرسي في نظر التربويين كما في نظر غيرهم الوسيلة الأهم في العملية التعليمية, فهو يمثل ركيزة أساسية من خلال تفسير الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها, كما يتضمن -وهو الأهم- المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين, ويتضمن كذلك القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها إلى جميع التلاميذ.

إن الحديث عن الكتاب المدرسي كأداة تنموية استراتيجية, واستثمارية على المستوى البعيد تأخذ دور الممهد للأرضية الخصبة التي تتحقق عبرها الآفاق التنموية المنشودة, من شأنه أن يدعونا إلى طرح التساؤل عن موقع هذه الأداة بين استراتيجيات التنمية وأدواتها, وبالأخص في دولة تعيش مرحلة حاسمة على المسار التنموي مثل الجزائر.

-هل تم إقحام الكتاب المدرسي في عملية التنمية؟.

- هل القيم التنموية حاضرة في الكتاب المدرسي؟

- أو على الأقل هل ما يحتويه الكتاب المدرسي من قيم يساير خصوصية المرحلة الاقتصادية والاجتماعية التي تعيشها البلاد؟

- وهل ما يحتويه الكتاب المدرسي من قيم يرقى إلى مستوى التطلعات التنموية المنشودة؟

## ثانياً: تساؤلات البحث:

### -تساؤلات البحث الرئيس:

-إلى أي حد تتوافر القيم التنموية في كتب القراءة للطور الثاني من التعليم الأساسي بالمدرسة الجزائرية؟

ويتفرع عن هذا التساؤل جملة من التساؤلات الفرعية الآتية:

#### \* التساؤل الفرعي الأول:

- هل يحتوي كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الأساسي قيماً تنموية؟.

#### \* التساؤل الفرعي الثاني:

- هل يحتوي كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي قيماً تنموية؟.

### \* التساؤل الفرعي الثالث:

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

### \* التساؤل الفرعي الرابع:

- ماهي القيم التنموية الأكثر بروزا في كتب القراءة للطور الثاني من التعليم الأساسي؟

### \* التساؤل الفرعي الخامس:

- هل تتجه القيم التنموية في كتب القراءة للطور الثاني نحو التعزيز من سنة إلى أخرى؟.

## ثالثا: أهمية البحث وأسباب اختياره:

كأي دراسة فإن هذه الدراسة تنطوي على قدر من الأهمية, والتي هي في حقيقة في الأمر دواع وأسباب لوقوعها في دائرة الاهتمام, ولوقوع الإختيار عليها دون غيرها ولولوجها وتناولها بالبحث والتحليل.

ولنا أن نقف على بعض نقاط الأهمية تلك:

1- أهمية موضوع القيم في حد ذاته, على اعتبار أنه أمر يعنى كل أفراد المجتمع, ويرتبط بحياتهم ويؤثر فيهم وفي سلوكهم فهو بحاجة إلى البحث والدراسة باستمرار, حتى يتسنى للأفراد المجتمع القيام بأدوارهم بصورة تضمن بقاء المجتمع وتقدمه.

2- كما تكمن أهمية الدراسة في بحثها في بناء جد هام وحساس في المجتمع وهو المدرسة بصفة خاصة, والنظام التربوي بصفة عامة, وكذا دور المدرسة في بناء القيم الإيجابية وتعزيزها, وفي نفس الوقت القضاء على القيم السلبية, من خلال الوسائل التعليمية الفعالة وعلى رأسها الكتاب المدرسي.



3- أنه وعلى الرغم من أهمية موضوع القيم إلا أن الدراسات التي تناولته في المجتمع الجزائري تبقى محدودة جدا- على حد اطلاقنا المتواضع- فكانت هذه الدراسة<sup>1</sup> محاولة متواضعة للخوض في هذا الموضوع.

4- تناول الدراسة لمحتوى مادة تعليمية موجهة لفئة عريضة من الفئة المتمدرسة تمثل نصف المتدرسين في المرحلة الابتدائية تقريبا, على اعتبار أنها تشمل ثلاث سنوات من السنوات الست المبرمجة لهذه المرحلة التعليمية إذ تشير الإحصاءات إلى أن عدد تلاميذ هذه المرحلة قد بلغ 4.843.313 حسب إحصاءات موسم 2000/1999.<sup>(1)</sup>

وزيادة على ما تم عرضه من نقاط الأهمية ودواعي الإختيار, نجد انه ليس هناك بدا من إبراز العلاقة بين المدرسة والقيم, أو بين المدرسة كمؤسسة إجتماعية والمضمون القيمي الذي تبثه, وتدليلا على ذلك نتأمل هذه المقطفات:

>>>... بينما يشكل المضمون بدون أي مبالغة, روح الكتاب وليه الذي ينبغي أن يشتمل على جملة من المعارف والعلوم والقيم التي تطبع في ذهن التلميذ الذي يتمثلها ويبني على أساسها المستقبل<<<<sup>(1)</sup>

>> إن الكتاب المدرسي يعكس البرنامج الذي يتضمن مجموع المقررات الدراسية والمعلومات العلمية المرتبة في شكل محاور هادفة تحتوي مجموعة من المعارف والمعلومات العلمية والبيانات والصور والخرائط... الخ, وعليه فإنه يستوجب عناية فائقة من باحثين ومتخصصين في علوم التربية وعلم النفس وعلم الإجتماع وغيرها من التخصصات التي تساعد على تكوين إنسان متشبع بقيم العلم والمعرفة النابعة من صميم احتياجات مجتمعه<<<<sup>(2)</sup>.

«... وأن يكون الهدف الذي يسعى إليه الكتاب المدرسي هو غرس الأفكار والقيم الإنسانية والعلمية في الناشئة».<sup>(3)</sup>

إن حضور القيم في هذه المقطفات لا ينتهي عند حدود اللفظ, بقدر ما يتوغل إلى روح المعنى, ويعكس علاقة شرعية وطيدة بين الكتاب المدرسي ومن خلاله المدرسة وبين القيم كمعطى اجتماعي

(1) وزارة التربية الوطنية, نقلا عن المجلس الاقتصادي والاجتماعي, مشروع التقرير الوطني حول التنمية البشرية 2000, ص 101.

(1) المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي, مشروع التقرير حول الكتاب المدرسي, الجانب الاقتصادي والاجتماعي, الدورة الواحدة والعشرون, ديسمبر 2002, ص 62.

(2) المرجع نفسه, ص 62.

(3) المرجع نفسه, ص 63.

وثقافي له أثره الواضح في تشكيل المجتمع حاضرا, وفي ضبط تصور المجتمع المستقبلي في المخيال المجتمعي ككل.

## رابعاً: أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة في التالي:

- 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, والذي هو في الأخير رجل المستقبل .
- 3- إبراز أهمية التعليم بصفة عامة, والمدرسة بصفة خاصة في التنمية .
- 4- تسليط الضوء على الدور الذي تظلع به القيم بصفة عامة , كمحدد من محددات 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 كفاية قصوى من جهة أخرى.

## خامساً: المفاهيم المحورية:

### - التنمية:

يعتبر مفهوم التنمية من المفاهيم التي تحرز نسبة عالية من المصادقية والاتفاق حول أهميته، إلا أنه يسجل نسبة معادلة من عدم الاتفاق حول التحديد الدقيق لمعناه الاصطلاحي، وهذا ما أضفى على المفهوم صيغة النسبية، عبر الزمان والمكان، ولنا أن نستدل على هذا الرأي باختلاف مفهوم التنمية في الدول المتقدمة عنه في الدول النامية، ففي حين تدل التنمية في الدول المتقدمة على استغلال الموارد المادية والبشرية للوصول إلى مستويات اقتصادية واجتماعية أكثر ارتفاعاً، نجدها في الدول النامية، تتمركز حول محاولة اللحاق بالمستويات الاقتصادية والاجتماعية للدول المتقدمة.<sup>(1)</sup> وتقدم الأمم المتحدة تعريفاً للتنمية فترى بأنها عملية تصميم لتهيئة الظروف الملائمة للتقدم الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع ككل، وهي تعتمد على مشاركة المجتمع إلى أقصى حد ممكن،<sup>(2)</sup> وتتضمن النمو والتغيير مع اللذان يجب أن يشملا المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية كما وكيفاً.<sup>(3)</sup>

ويعرف سعد إبراهيم التنمية كما يلي: >> انبثاق ونمو كل الإمكانيات والطاقات الكامنة في كيان معين بشكل كامل وشامل ومتوازن سواء أكان هذا الكيان فرداً أو جماعة أو مجتمعاً.<<<sup>(4)</sup>

أما محمد الجوهري فيركز في تعريفه للتنمية على عنصر " الوعي ". عندما يعتبرها عملية تغيير ثقافي ديناميكية، كما يركز في الوقت نفسه على الإطار الاجتماعي الذي تتم ضمنه، ويرهن كل ذلك بعدد المشاركين في هذه العملية، والذي كلما كان أكبر، كان العائد أكبر والانتفاع أشمل حيث يمس قطاعات وفئات إجتماعية واسعة.<sup>(1)</sup>

وغير بعيد عن هذا التصور يضع "محمود الكردي" تعريفاً للتنمية عندما يقر بأنها هدف عام وشامل لعملية ديناميكية تحدث في المجتمع، تتبدى مظاهرها من خلال التغيرات في بناءات المجتمع ومكوناته، ولا تتأتى هذه التغيرات إلا بالتحكم في حجم ونوعية الموارد المادية والبشرية المتاحة واستغلالها الإستغلال الأمثل في أقل وقت ممكن، لتحقيق أكبر قدر من الرفاهية الاقتصادية

(1) خليل المعاينة وآخرون، مدخل إلى الخدمة الاجتماعية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ت، ص 136.

(2) المرجع نفسه، ص 137.

(3) عبد العزيز عبد الله مختار، التخطيط لتنمية المجتمع، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1995، ص، 91.

(4) محمد نبيل جامع، التنمية في خدمة الأمن القومي، منشأة المعارف، الاسكندرية، د.ت، ص 52، 53.

(1) محمد الجوهري، علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث، دار المعارف، القاهرة، 1978، ص 144، 145.

والاجتماعية لغالبية أفراد المجتمع.<sup>(2)</sup>

والمنتبع للتراث المتعلق بتحديد مفهوم التنمية أن التغير الجوهرى الذى أدخل على المفهوم, كان فى ستينات القرن العشرين, عندما أصبح يتضمن إلى جانب العمليات ذات الطبيعة الاقتصادية, عمليات أخرى ذات طبيعة إجتماعية وثقافية وسياسية ونفسية, مثل تطوير نسق القيم والتقاليد, حتى يتلاءم مع التغيرات الاقتصادية.<sup>(3)</sup>

وهكذا فلقد حاول العديد من الباحثين والمهمين بالمجال التنموي بصفة عامة وضع أطر نظرية لمفهوم التنمية, وإن كان العديد منهم ربطه بالعالم الثالث على اعتبار أن التنمية فلسفة وأيديولوجية للتغيير فى هذه المجتمعات, مركزين على الحالة السياسية والإجتماعية وتفاعلاتها مع ما هو سائد على المستوى الدولى.<sup>(4)</sup> وتأسيسا على ما سبق يمكن أن نعرف التنمية على أنها عملية تغييرية تهدف إلى تغيير الظروف الاقتصادية والإجتماعية, والانتقال بها من الوضع الحالى إلى وضع أحسن من خلال استغلال كل الموارد المتاحة, مع التركيز على المورد البشرى باعتباره أساس العملية التنموية.

## - القيم:

يشكل مفهوم القيم نقطة تقاطع حقيقية للعديد من العلوم, كالفلسفة, علم النفس, علم الإجتماع, علم السياسة, الاقتصاد, الأنثربولوجيا... الخ, فلقد أفلح المفهوم فى استقطاب اهتمام العلماء والباحثين على اختلاف انتماءاتهم العلمية والإيديولوجية.

ويشير أصل الكلمة إلى أنها لاتينية الأصل

>> فهي مأخوذة من الفعل المصرف ( Valeo ), الذى معناه أنا قوي: Je suis fort . أنا فى

صحة جيدة, Je suis en bonne santé وهو معنى يتضمن فكرة الفعالية والتأثير

والملاءمة<<. (1)

(2) محمود الكردى, التخطيط للتنمية الاجتماعية, دراسة لتجربة التخطيط الإقليمي فى أسوان دار المعارف, القاهرة. د.ت. ص72.

(3) مجد الدين خيرى خمش, علم الاجتماع, الموضوع والمنهج ط1, دار مجدلاوى, عمان, الأردن, 1999, ص 217.

(4) حمود العودى, التراث الشعبى وعلاقته بالتنمية فى البلاد النامية- دراسة تطبيقية عن المجتمع اليمنى, ط2, عالم الكتب القاهرة, 1981, ص 88.

(1) الربيع ميمون, نظرية القيم فى الفكر المعاصر بين النسبية والمطلقية, الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر. 1980. ص28

وعرف قاموس مصطلحات علم الاجتماع بأنها حقائق أساسية هامة في البناء الإجتماعي لذلك فهي تعالج من وجهة النظر السوسولوجية على أنها عناصر بنائية تشتق أساسا من التفاعل الإجتماعي،<sup>(2)</sup> ويعد علم النفس من العلوم التي حظيت فيها القيم باهتمام كبير، فقد تعددت التعاريف وتوّعت فيه، فتعتبر أحيانا معيار التحكم، يختار الفرد على أساسه القرار أو السلوك، بينما تدل القيم عند علماء النفس التحليليين على طاقة كامنة في الفرد تتبدى في صورة قيم روحية وأخلاقية ودينية.<sup>(3)</sup> كما عرفت بوصفها أحكاما كالأتي: **>> القيم هي مجموعة من الأحكام التي يصدرها الأفراد متضمنة اختيارات وتفضيلات لها ما يبررها سواء كانت هذه الأحكام على أشياء أو أخلاق أو سلوك أو أعمال<<.**<sup>(4)</sup>

وعموما يكاد يجمع علماء النفس على أن القيم ما هي إلا تجمع لمجموعة من الإتجاهات تسم بالإتساق مع بعضها البعض.<sup>(1)</sup>

وتختلف نظرة علماء الاجتماع لمفهوم القيم عن نظرة علماء النفس لها، ففي حين ينظر علماء النفس للقيم في إطار خصائص الفرد واستعداده واستجاباته المتصلة بعلاقاته مع الآخرين، فإن علماء الاجتماع يوجهون عنايتهم ببناء النظم الإجتماعية ووظيفتها ويهتمون بأنواع السلوك التي تصدر عن جماعات أو فئات من الأشخاص في علاقتها فقط بنظم إجتماعية أخرى.<sup>(2)</sup>

ويرى الكثير من علماء الاجتماع أن الفضل في إدخال هذا المفهوم إلى علم الاجتماع يعود إلى " وليام توماس " و " فلوريان زتانيكي " في مؤلفهما " الفلاح البولندي " 1918، حيث أصبح بعدها علماء الاجتماع يستخدمون مفهوم القيم استخداما متزايدا وتصبح القيم بعد ذلك واحدة من أهم الموضوعات في العلم الإجتماعي، وقد عرّف كل من توماس و زتانيكي القيم كالأتي: **>>هي أي شيء يحمل معنى لأعضاء جماعة ما بحيث يصبح هذا المعنى موضوعا ودافعا قويا يوجّه نشاط هؤلاء الأعضاء<<.**<sup>(3)</sup>

<sup>(2)</sup> فاروق مداس , قاموس مصطلحات علم الاجتماع, دار مدني, الجزائر. 2000 .

<sup>(3)</sup> بلقاسم يخلف, دراسة العلاقة بين مدى التعرض لتأثير المدينة الحديثة وقيم التسامح والتسلط لدى تلاميذ التعليم الثانوي في الريف والمدينة, (ماجستير غير منشورة)معهد علم النفس وعلوم التربية, جامعة الجزائر 1996 , ص 11 .

<sup>(4)</sup> شعبان علي حسين السبسي, علم النفس أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق, المكتب الجامعي الحديث, الاسكندرية, 2002 , ص 193.

<sup>(1)</sup> المرجع السابق, ص 193, 194.

<sup>(2)</sup> معتز سيد عبد الله, عبد اللطيف محمد خليفة, علم النفس الاجتماعي, دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة, 2001, ص 354, 353.

<sup>(3)</sup> كمال التابعي, الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية ط1, دار المعارف, القاهرة, 1985, ص 20.

وقد تناول بعض علماء الاجتماع القيم بوصفها ظاهرة كغيرها من الظواهر الاجتماعية يصنعها المجتمع، تتميز بقوة الإلزام أي أن الفرد ملزم باتباعها وعدم الخروج عنها، كما يرى «دور كايم» أن قيمة الأشياء تكمن فيما تحققه من نتائج أو آثار وليس في الموضوعات بحد ذاتها، وأن الذات الجمعية هي المتحكم في كل ذلك، فما نطلق عليه شيء ذو قيمة هو في الحقيقة الشيء المقبول من طرف الذات الجمعية.<sup>(4)</sup>

في حين يذهب «كلود كلاكهون» إلى أن القيم تمثل تصورا صريحا أو ضمنيا تميز الفرد أو الجماعة ويحدد ماهو مرغوب فيه .

دويوثر في اختيار الطرق والأساليب والأهداف الخاصة بالفعل. ويرى كلاكهون أن المرغوب فيه فكرة جوهرية في مفهوم القيمة.<sup>(1)</sup>

وهو بذلك يكون قد أضفى تفسيرا اجتماعيا نفسيا على القيم، ففي حين يختص التفسير النفسي بالجانب الدافعي للشخصية، يختص التفسير الاجتماعي بالمعايير الاجتماعية التي تتبع من البناء والثقافة.<sup>(2)</sup>

ويرى بعض العلماء أن القيم أداة تنبئية يتنبؤ الفرد بواسطتها شكل نظام التفاعل مع الآخرين وهي في الوقت نفسه نتاج طبيعي للمتطلبات الاجتماعية المتداخلة والمشاركة.<sup>(3)</sup>

ومن خلال ماتم عرضه من تعاريف عن مفهوم القيم يمكن القول أنها أشبه ماتكون بشكل هندسي متعدد الأضلاع يمكن رؤيته من زوايا مختلفة وفي أشكال مختلفة، فالمتخصص في علم النفس له رؤية والمتخصص في علم الاجتماع له رؤية أخرى وهكذا.<sup>(4)</sup>

أما عن استخدامنا للقيم في هذا البحث فنصوره كما يلي: آلية يتوقف عليه تحديد الفعل في الموقف الاجتماعي، يشترك في اعتناقها مجموعة من الأفراد أو مجتمع بأكمله، يتم استقاؤها من مصادر متعددة، وتلعب كل من الأسرة والمدرسة دورا أساسيا في إكسابها وتثبيتها وتغطي القيم كل أفعال الأفراد، وقد تتجلى في رسم أو كلمة أو سلوك...

(4) محمد سعيد فرج، البناء الاجتماعي والشخصية. دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية. د.ت. ص 364، 365.

(1) كمال التابعي، مرجع سابق، ص 37.

(2) محمد سعيد فرج، مرجع سابق، ص 367.

(3) زهير غزاوي، نمو القيم والاتجاهات عند طفل ما قبل المدرسة ط 1، دار المبتدأ للطباعة والنشر، بيروت. 1993، ص 54.

(4) فؤاد البهي السيد، مسعد عبد الرحمن، علم النفس الاجتماعي، رؤية معاصرة. دار الفكر العربي، القاهرة. 1999. ص 47.

أما عن مفهوم القيم التنموية, واعتبارا لكون هذا المصطلح مستحدث من قبل صاحب البحث فسوف نأتي مباشرة على ضبطه إجرائيا.

- نقصد بالقيم التنموية مجموع القيم التي تساهم وتعمل على تكوين وبت وتنمية روح الشخصية التنموية, والتي تعني بدورها القابلية للتنمية وممارسة الفعل التنموي والمساهمة في إعداد الفرد ليكون عنصرا فعالا في العمل التنموي أو العملية التنموية بمفهوم أو سع وأشمل.

- ومن مجموع القيم التنموية سنقتصر في بحثنا هذا على الست الآتية:

1- العمل والمثابرة.

2- تحمل المسؤولية.

3- المشاركة والروح الجماعية.

4- تقدير الوقت.

5- الاستقلالية.

6- التغيير والتطور.

## المدرسة:

كثيرة هي التعاريف التي تناولت المدرسة أو بالأحرى مفهوم المدرسة, فحاولت ضبط هذا المفهوم الضبط العلمي الدقيق, والمتصفح للتراثيات المتعلقة بالمفهوم, تكاد تعجزه الوفرة حوله, ومرد ذلك إلى أهمية المدرسة كمؤسسة اجتماعية قبل أن تكون مفهوم علمي وإلى الدور المتميز الذي تضطلع به في المجتمع.

من الناحية التشريعية تعرف المدرسة كالاتي: «مؤسسة عمومية اجتماعية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المدنية والاستقلال المالي, وتخضع لقواعد المحاسبة والقواعد الإدارية المعمول بها في مؤسسات التعليم العمومية. تحدث بموجب مرسوم وتقوم في حدود التشريعات المدرسية بالتربية والتعليم».(1)

ويعرف جون ديوي المدرسة كما يلي: «وحدة اجتماعية طبيعية تشبع حاجات الطفل وتساعد على نموه نموا شاملا متكاملًا, فهي تهيئ المجال أمام الطفل لاكتساب خبرات جديدة وإعادة تنظيم خبراته السابقة للقيام بدوره الاجتماعي المتوقع منه في ضوء أهداف التربية المجتمعية».(2) وما يستقى من هذا التعريف تركيزه على المحيط الاجتماعي كإطار عام تتوافق معه الأهداف المسطرة للمدرسة, زيادة عن كونه يعرف المدرسة عبر وظيفتها وهي التنشئة المعرفية والعملية. وغير بعيد عن هذا التعريف يمكن أن نعثر على تعريف علماء التربية للمدرسة, فهي في نظرهم أكثر من موقع فيزيقي للتلقين المعلوماتي .

بل هي فوق ذلك عبارة عن نموذج مصغر عن الحياة الاجتماعية يتلقى فيها المتمدرس ميكانيزمات أو آليات التعامل في الجماعة وكذا المجتمع الكبير الذي ينتمي إليه.(1) وتعرف المدرسة كذلك أنها: «مؤسسة إجتماعية لها رسالة خاصة بها, وتعمل على تحقيقها من خلال القائمين عليها والبرامج التي وضعت لها, والنظام المعمول به, كي تعد التلاميذ إعدادا يتلاءم مع ذكائهم وقدراتهم وشخصيتهم».(2)

أما عطية الأبرشي فيصلح تعريفه للمدرسة كما يلي: «هي معهد للتربية والتعليم, لها قوانين خاصة وأنظمة معينة, أنشئت لغرض حيوي, هو أن تقود المجتمع لكل رقي, والغرض منها تحقيق

(1) عبد العالي الجسماني, علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية, ط1, الدار العربية للعلوم, 1994, ص 44.

(2) الطاهر زرهوني, تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم, ط2, ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر, 1993, ص 11.

(1) سميرة أحمد السيد, علم اجتماع التربية, ط3, دار الفكر العربي, القاهرة, 1988, ص20.

(2) عبد العالي جسماني, مرجع سابق, ص 44.



مبدأ عظيم وفكرة سامية, تلك الفكرة هي تربية كل طفل تربية حقة تجعله عضوا نافعا في المجتمع, بما تقدمه من إرشاد منظم وتعليم مستمر»<sup>(3)</sup>.

ويتضح من خلال هذا التعريف تركيزه على المدرسة بوصفها مؤسسة لإنتاج الفرد الصالح لغاية قصوى هي التقدم والرفق.

وبنوع من التقصي الدقيق لما تم عرضه من تعاريف يمكن أن نرصد عددا من نقاط الالتقاء الضمنية بينها نوجزها في الآتي:

- 1- المدرسة مؤسسة اجتماعية.
- 2- المدرسة مؤسسة تربوية.
- 3- المدرسة مؤسسة تعليمية.
- 4- المدرسة مؤسسة تواصلية (تعمل على نقل تراث وثقافة المجتمع إلى جيل الصغار)

\* إذن فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تنشئية اجتماعية, تضطلع بمهام تربوية بالدرجة الأولى ثم التعليمية.

وتهدف إلى الحفاظ على ثقافة المجتمع وتراثه, وكذا تقدمه ونموه. من خلال التكوين السليم للطفل واستثمار مؤهلاته الجسمية والعقلية. وعليه فالمدرسة لا تنفصل عن البيئة الاجتماعية وعلاقتها بها وطيدة جدا, وذلك ما يؤكد ببيير بورديو بقوله: «إن الوسط المدرسي هو وسط اجتماعي ثقافي»<sup>(1)</sup>.

## سادسا: الدراسات السابقة:

### الدراسة الأولى:

دراسة إيمان العربي النقيب. القيم التربوية في مسرح الطفل<sup>(\*)</sup>. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور مسرح الطفل في إكساب طفل ما قبل المدرسة القيم التربوية, وذلك كهدف عام, وكهدف خاص التعرف على القيم المتضمنة, في العروض المسرحية من

(3) محمد عطية الأبرشي, روح التربية والتعليم, دار الفكر العربي, القاهرة, 1993, ص 86.

(1) شبل بدران, حسن الببلاوي, علم اجتماع التربية المعاصرة, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية, 1997, ص 133.

(\*) إيمان العربي النقيب, القيم التربوية في مسرح الطفل, ط1, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية, 2002.

حيث طبيعتها, تكرارها, ومدى إسهام كل ذلك في تكوين تصور واقعي عن المحتوى القيمي المقدم في مسرح الطفل, واتبعت الدراسة جملة من الإجراءات المنهجية, فاتخذت من القيم فئة للتحليل, وتكرارات القيم أداة للقياس, واعتمدت على منهج أو أسلوب تحليل المحتوى أسلوبا للدراسة. أما عن الأساليب الإحصائية فقد استخدمت النسبة المئوية بشكل رئيسي, أما العينة فقد اشتملت على (07) عروض مسرحية تمثل في مجموعها (77.08%) مما يقدمه مسرح القاهرة للعرائس خلال موسمي (1996-1997) (1997-1998).

وعن أدوات جمع البيانات فقد صممت الباحثة استبياناً واستمارة, وقد سمي الاستبيان بـ: تحديد معالم الإطار القيمي لطفل ما قبل الدراسة. وهدف إلى تحديد معالم الإطار القيمي لطفل ما قبل المدرسة (5-6) سنوات, بينما أطلقت على الإستمارة اسم: استمارة تحليل المحتوى القيمي للعروض المقدمة في مسرح الطفل, وتضمنت الإستمارة محورين, التحليل على مستوى النص المسرحي, والمحور الثاني التحليل على مستوى العرض المسرحي.

وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج استعرضتها الباحثة مرتبة. بحسب الوزن النسبي لكل قيمة, ومدى حضورها على مستوى النص, وعلى مستوى العرض المسرحي, فأشارت النتائج إلى الحضور القوي للقيم الإجتماعية وعلى رأسها قيم آداب الحديث والتعاون التي جرى التركيز عليها بشكل ملفت, أما على صعيد القيم الأخلاقية فقد جاءت قيمتي الصدق والطاعة في الصدارة بينما تم إهمال بعض القيم نسبياً قياساً إلى القيمتين السابقتين فلم يجر التركيز على قيم التسامح والأمانة. وفي جانب القيم الجمالية خلصت الدراسة إلى أن العروض المسرحية مليئة بها, وكانت قيمة حب البيئة القيمة الأكثر تركيزاً, ثم تلتها قيم جمالية أخرى كالتذوق الجمالي والتفائل والسعادة, كما اهتمت العروض المسرحية بالقيم السياسية وأبرزت بعضها كالانتماء, والحوار وبالمقابل أهملت قيماً سياسية هامة أهمها احترام الملكية.

ووفقت العروض المسرحية في إبراز بعض القيم الدينية, وعلى رأسها الإيمان, إلى جانب قيم أخرى مهمة كالرفق بالحيوان والنبات بينما أهملت قيم مثل النظافة والاستئذان.

أما على صعيد القيم الاقتصادية, فقد جرى التركيز في العروض المسرحية على قيمة العمل بصفة أساسية ثم تلتها قيمة العلم وهما قيمتان مهمتان في حياة الطفل, ورأت الباحثة أن القيمتين خطوة ناجحة من القائمين على العروض المسرحية, فالقيمتين ارتباط وثيق بخصائص المرحلة الاقتصادية والإجتماعية التي يعيشها العالم أجمع وأهمها الثورة التكنولوجية الثالثة التي ترتب عنها

تغيرات إجتماعية متسارعة, شملت قيم ومعايير المجتمع وحتى العلاقات الإجتماعية فيه, مما يستدعي تكوين الفرد القادر على التكيف مع خصائص هذه المرحلة, ويكون ذلك بالعمل والعلم, وبالمقابل أهملت قيم مهمة جدا مثل قيم الابتكار والإبداع وقيمة الادخار.

واختتمت الدراسة بتصوير مقترح للارتقاء بمسرح الطفل تم إعداده على ضوء النتائج المتوصل إليها, ومن أهم مرتكزات هذا التصور وضع سياسة عامة لتنمية وبتث القيم المجتمعية وتعميق الهوية الثقافية العربية في نفوس الأطفال في مختلف المراحل العمرية وذلك عبر تحقيق التوازن بين القيم الروحية والمادية. والتأكيد على القيم التربوية اللازمة للتعامل مع مستجدات العصر لضمان التكيف مع برامج المجتمع, والعمل على وضع سياسة إعلامية متكاملة موجهة بعناية للتعامل مع الطفل, وفي نفس الوقت إيجاد نوع من التنسيق بين مختلف وسائل الإعلام وبينها وبين وسائل التربية الأخرى.

### الدراسة الثانية:

دراسة: محمد عبد المجيد حزين. القيم الموجبة نحو البيئة في كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية. (\*)

تلخصت أهداف هذه الدراسة في محاولة الكشف عن القيم الموجبة نحو البيئة في كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية, وتبيان دور المعلم في إبراز تلك القيم عبر تسييره للدروس اليومية.

استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى, إلى جانب استخدام المنهج التجريبي, فتم توظيف الأول للكشف عن القيم الموجبة نحو البيئة في كتب الجغرافيا, بينما استخدم المنهج التجريبي للوقوف على مدى الارتباط بين القيم الموجبة كما هي في كتب الجغرافيا, والمدى الذي يصل إليه المعلم في تناوله لتلك القيم أثناء التدريس.

ولجمع البيانات اعتمد الباحث على أداتين الأولى إعداد قائمة بالقيم الموجبة نحو البيئة والتي ينبغي توافرها في كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية, وقد توزعت تلك القيم على ست محاور جاءت كالآتي:

**المحور الأول:** الموقع الجغرافي والمناخ, **المحور الثاني:** الموارد الطبيعية صيانتها واستغلالها,

**المحور الثالث:** النشاط البشري والزراعة والرعي والثروة الحيوانية, التعدين الصناعة, **المحور**

**الرابع:** التلوث البيئي, **المحور الخامس:** قيم جمالية, **المحور السادس:** السكان والبيئة.

(\*) محمد عبد المجيد حزين, <> القيم الموجبة نحو البيئة في كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية العامة, بجمهورية مصر العربية, مجلة دراسات تربوية>>, رابطة التربية الحديثة, القاهرة, العدد, 66.

وضمت المحاور الستة مجموع تسعة عشرة قيمة, موزعة بطريقة غير متساوية على المحاور, وحدد لكل قيمة منها فعل أو اكثر يستدل به على وجودها.

أما الأداة الثانية فهي بطاقة ملاحظة لأداء المعلم(الجغرافيا) داخل الصف تتمحور بنودها حول تمكنه من حيث القيم أثناء الدرس.

وضمت بطاقة الملاحظة ما مجموعه خمس وعشرون بندا موزعة بدورها بطريقة غير متساوية على المحاور الست السالفة الذكر, وطبقت على عشر مدارس ثانوية.

أما عن وحدات التحليل فقد اتخذ الباحث كل من الفكرة والصورة والشكل أو الرسم أو الخريطة وحدات للتحليل.

وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن القيم الموجبة نحو البيئة في كتب الجغرافيا لم تكن متساوية الحضور بين صفوف التعليم الثانوي الثلاث, وأن هناك عدم توافق بين عناوين الكتب وبين ما ينبغي أن تحويه من قيم موجبة نحو البيئة, كما سجلت الدراسة الغياب التام لبعض القيم والتي يفترض أن تكون أساسية في كتب أو مقررات الجغرافيا, كما هو الحال في كتابي الصف الثاني والثالث ثانوي, حيث خلا الكتابين تماما من قيمة المحافظة على نظافة البيئة والإحساس بالمسؤولية اتجاهها, وقيمة تقدير المخاطر التي تترتب على إساءة الإنسان للبيئة.

أما بطاقة الملاحظة لأداء معلم الجغرافيا, فقد رصدت فرقا كبيرا بين ما تحتويه الكتب المدرسية من قيم موجبة نحو البيئة وبين ما يظهر أثناء التدريس من طرف المعلم, وهو ما عزى بالباحث أن يقترح إعادة النظر في برامج إعداد وتدريب معلم الجغرافيا.

ليخلص في الأخير إلى نتيجة صاغها في شكل ملاحظة رأى أنها تنطبق على محتوى كتب الجغرافيا في حد ذاتها, وعلى أداء المعلم أيضا, وهي الإهتمام والتركيز على الجانب المعرفي التحصيلي, وإهمال البعد القيمي, إلى جانب النتيجة العامة للبحث ككل وهي أن الإهتمام بالقيم الموجبة نحو البيئة لا يزال دون المستوى المأمول.

### الدراسة الثالثة:

دراسة: خلف نصار الهيتي. القيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية. (العراق).(\*)

---

(\*) خلف نصار الهيتي, القيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية, منشورات وزارة الثقافة والفنون, العراق, دت.

كما يتضح من العنوان, فقد كانت الدراسة موجهة نحو المادة الصحفية, وبالتحديد نحو صحافة الأطفال, هدفت الدراسة إلى رصد القيم التي تبثها صحافة الأطفال في العراق, وترتيب تلك القيم والوقوف على التغييرات القيمة التي حصلت عليها خلال سنوات إصدارها. وفي سبيل تحقيق هذا الهدف اتبع الباحث جملة من الإجراءات المنهجية, وبداية بعينة البحث, حيث حددت العينة بكل من مجلة ( مجلتي) وجريدة ( المزمارة), اللتين تصدران عن رئاسة تحرير مجلتي والمزمارة, التابعة لوزارة الثقافة والفنون العراقية وبرر الباحث هذا الاختيار, بأن المجلتين أوسع واجهة لصحافة الأطفال بالعراق, وكذا صدورهما بصورة منتظمة, فالأولى شهرية والثانية أسبوعية, واختار الباحث ثلاث سنوات صدور, بداية الصدور, سنة صدور وسطى, وسنة أخيرة, تشمل العينة (809) صفحة هي عينة البحث النهائية. أما على صعيد المنهج فقد استخدم الباحث منهج تحليل المضمون.

أما وحدة التحليل المعتمدة فقد كانت الفكرة Theme, مبررا ذلك باقترابها- أي الفكرة- من أسلوب الكتابة ومحتواها, زيادة على توافرها مع الدراسات التي تبحث في القيم واعتمد في ذات الوقت على التكرار كوحدة لتعداد ظهور أصناف القيم, كما تجدر الإشارة إلى أن الباحث قد استخدم مجموعة من الطرق الإحصائية على مدار البحث, من بينها اختبار مربع كاي  $2 \times 2$  الخاص باختبار دلالة الفروق بين التكرار, من أجل التعرف على دلالة الفروق بين تكرار قيمة من القيم في سنة وتكرارها في أخرى.

واستخدم معامل ارتباط سبيرمان للرتب لغرض إيجاد العلاقة بين ما بثّ من قيم بشكل صريح وما بثّ بشكل ضمني.

كما استخدم النسبة التائية لكاندل Kendel لمعرفة دلالة قيمة معامل ارتباط سبيرمان للرتب. أما النتائج المتوصل إليها, فقد أظهرت أن هناك ستة عشرة (16) قيمة, جرى التركيز عليها, خلص الباحث إلى تسميتها بالقيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية, هذه القيم هي: المعرفة, حبّ الناس, الجمال, الخبرات الجديدة, حرية الوطن, العمل, الوحدة العربية, الاندماج بالجماعة, الذكاء, الإرادة, الوطنية, النشاط, التعبير الذاتي المبدع, الملكية الإشتراكية, الحرص والانتباه, الصحة. كما أظهرت النتائج كذلك أن مجموعة القيم الوطنية – القومية هي المجموعة الوحيدة التي كانت جميع قيمها من ضمن القيم السائدة, بينما كانت مجموعة القيم الأخلاقية هي المجموعة الوحيدة التي

لم تظهر أي قيمة من قيمها ضمن القيم السائدة. أما عن التغيرات القيمية الحاصلة على مستوى الصحف فقد أظهرت النتائج أن ثلاثة عشرة قيمة قد تغير التأكيد عليها عبر الزمن, (زيادة ونقصاناً). فالقيم التي زاد التأكيد عليها الوحدة العربية, الضمان الإقتصادي, الملكية الإشتراكية, المعرفة, الإثارة, بينما قل التأكيد على قيم حب الناس, النشاط, الكرم, العطاء, الطعام, الدين, قواعد السلوك, التقدير, وعزى الباحث تقليل التأكيد على هذه القيم بأنها ليست ذات علاقة مباشرة بما يجابه المجتمع من مشكلات سياسية واقتصادية واجتماعية ملحة.

أما السلم القيمي فلم يحصل فيه تغيير جذري خلال سنوات صدور الصحف لأنه - حسب الباحث- ليس من المتوقع أن يحصل تغيير كبير الحجم في مثل هذه الفترة القصيرة من الزمن.

عموماً ومن خلال استنتاج الدراسات الثلاث التي تم عرضها يمكننا الوقوف على عدد من الملاحظات:

- 1- أن الأسلوب الإحصائي ضرورة ملحة وآلية لا يمكن الاستغناء عنها في بحوث تحليل المضمون, إذ لم تخل دراسة من الثلاث من أسلوب إحصائي أو أكثر.
- 2- الارتباط الوثيق بين الظروف الإجتماعية والإقتصادية السائدة وبين النسق القيمي سواء المتصور منه أو الواقعي.
- 3- أن القيم حاضرة على كل المستويات وتشمل كل المجالات, وهو ما يعكس أهميتها كمعطى هام في التركيب الإجتماعي, وذلك ما يفسر تناول الموضوع في الدراسات الثلاث ( صحافة مكتوبة, كتب مدرسية, مسرح).

## الفصل الثاني:

### القيم والتنمية

أولاً: ماهية القيم  
تمهيد.

1 - مصادر القيم

2 - أهمية القيم

3 - تغيير القيم

4 - صراع القيم

5 - تصنيف القيم

6 - قياس القيم

ثانياً: القيم والتنمية: العلاقة.

تمهيد.

1 - التنمية والعوامل غير الاقتصادية.

2 - القيم والتنمية : طبيعة العلاقة.

3 - أهمية القيم في العملية التنموية.

خلاصة



## أولاً : ماهية القيم

### تمهيد:

يتناول هذا الفصل نقطتين رئيسيتين في البحث , وذاتاً إرتباط وثيق به, الأولى عبارة عن مدخل تعريفي بماهية القيم, والثانية تدور في فلك التأصيل لموضوع البحث, وربط ضمني لبعض متغيراته, وأهمها القيم والتنمية, وبحث في كنف العلاقة بينهما.

إن تناول ماهية القيم تمليه الدراسة العلمية والمنهجية السليمة, إذ لا يمكن أن نخوض في متغير ما وتداعياته قبل الإلمام بماهيته, وفي هذا الإطار قد رأينا أن مسار البحث لن يستقيم ولن يبلغ مرامه ما لم تتوفر بين يدي الباحث رؤية واضحة عن القيم وميكانيزماتها, وذلك ما يحاول الجزء الأول من الفصل أن يتصدى له .

### 1 - مصادر القيم:

يمكن للباحث في القيم أن يطرح سؤالاً جوهرياً ومنطقياً عن أصل القيم التي يتبناها الأفراد والمجتمع, ما هو مصدرها ؟ وكيف يتم اكتسابها ؟ ومن أين ؟.

وفي هذا الشأن ينزع أغلبية العلماء إلى أن الفرد يتشرب قيمه من مصادر متعددة لا من مصدر واحد, ويذهبون في ذلك إلى تعداد التعاليم الدينية, التنشئة الإجتماعية, الخبرات اليومية الجماعات المرجعية, الفلسفات الفكرية, المؤسسات التربوية, وسائل الإعلام, ... الخ

وهم في ذلك يتشبعون بالقيم من هذه المصادر عن طريق القدوة والإقناع, والقوانين والأفكار المنبثقة من الأصول الثقافية والدينية وضمير الفرد<sup>(1)</sup> . وهي طرق تمثل في مجموعها آليات اكتساب القيم وتبنيها .

وعلى الرغم من تعدد المصادر التي يمكن للشخص أن يستقي منها قيمه, إلا أننا سنحاول التركيز على بعضها أو بالأحرى على تلك التي قدرنا على أنها الأكثر أهمية.

### أ - الأسرة :

تعتبر الأسرة المحضن الذي يتولى رعاية الطفل قبل أن يندمج في المحيط الخارجي. وخلال ذلك

شعبان علي حسين السيسي, مرجع سابق, ص 196. (1)

تقوم الأسرة بإكساب مبادئها وقيمها وأخلاقها وعاداتها للطفل، فنتشكل بذلك معالم هويته وعقله ووجدانه ومشاعره<sup>(1)</sup>، ففي هذا الإطار دلت الأبحاث أن هناك علاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سمات الشخصية وما يتبناه الأفراد من قيم، ويبقى أن نشير إلى أن مقدار تشرب الأبناء لقيم الأسرة يتوقف على مقدار الرعاية التي توفرها هذه الأسرة لهم، وفي هذا يقول فؤاد حيدر: << فتبني الطفل لقيم ومعايير الوالدين يعتمد على مقدار الدفاء والرعاية والإهتمام، فالضمير ( الأنا الأعلى) ( يتضمن عملية توحد الطفل مع والديه كما هو الصبي مع الأب وكما هي البنت مع الأم >><sup>(2)</sup>.

وتؤكد دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية نفس الفكرة، فقد كشفت هذه الدراسة التي أجريت على جماعتين مختلفتين تقطنان بأمريكا وهما الإيطاليون الجنوبيون واليهود، أن اليهود أكثر دافعيه للإنجاز من الإيطاليين والسبب في ذلك يعود إلى النسق القيمي العائلي، ففي حين تركز العائلات الإيطالية على الثروة والملكية والتضامن العائلي، تجنح العائلات اليهودية إلى التركيز على التعليم والامتداد خارج العائلة وتنمية الذات والقدرة على معالجة المواقف الخارجية، وكانت نتيجة ذلك حراك اجتماعي في الوسط اليهودي وتوقع في الوسط الإيطالي<sup>(3)</sup>.

ب- المدرسة

تعد المدرسة المزرعة الأولى التي يتعلم فيها الطفل القواعد ويدركها ويتفهم معانيها وأهميتها في بناء المجتمع، فالمدرسة تساهم في تشكيل لغة وخلق ودين ونمط سلوك الطفل<sup>(4)</sup>.

ويشمل تأثير المدرسة في الطفل جميع عناصرها الأساسية، فلا يقتصر على المعلم وحده، أو الإدارة وحدها إلا أن الدراسات بينت أن محتوى البرامج والمقررات تعد أكثر العوامل المدرسية أهمية في إكساب التلاميذ الخبرات والقيم، وإلى جانب ذلك نجد تأثير المدرسين. إذ وجد كذلك أن الطفل أو التلميذ يلتقط قيم المدرس من خلال تعبيره الصريح عنها قولاً وفعلاً داخل حجرات الدراسة

(1) أحمد عبد العظيم محمد، أصول الفكر الإداري في الإسلام، مكتبة وهبة، مصر، 1994، ص 29.

(2) فؤاد حيدر، علم النفس الاجتماعي، دراسات نظرية وتطبيقية، دار الفكر العربي، الاسكندرية، دت، ص 100.

(3) ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، ط2، مؤسسة الخليج العربي، السعودية، 1986، ص 65.

(4) أحمد عبد العظيم محمد، مرجع سابق، ص 29.

وخارجها.<sup>(1)</sup>

كما كشفت دراسة تتبعيه لمجموعة من الطالبات الجامعيات عن دور الجامعة في خلق أو توجيه تلك الطالبات نحو توجهات قيمية معينة, حيث اكتسبن بعد إنهائهن الدراسة وممارستن للحياة العامة قيم التحرر والإيجابية وهي قيم لم تكن موجودة لديهن عند التحاقهن بالجامعة.<sup>(2)</sup>

ج- التعليم الدينية.

يمثل الدين مصدرا أساسيا لكثير من القيم, والتتبع التاريخي للحضارات العالمية القديمة يكشف عن أن تلك الحضارات قامت على قيم دينية معينة كانت محورها المحرك والمنظم لشعوبها, كما كشفت أن مدى الالتزام بروح تلك القيم هو الذي ضمن استمرارها, وأن تخليها عن قيمها تلك كان سببا في انهيارها واندثارها.

ولنا أن نضرب مثلا بالدين الإسلامي كمصدر للقيم, فنجد مثلا قيم العمل في حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم - : <<إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه>> كما أن هناك أحاديث كثيرة تهدف إلى زرع القيم النبيلة بين الأفراد ولنا أن نورد قوله صلى الله عليه وسلم : << أعطوا الأجير حقه قبل أن يجف عرقه >>

فهذه القيمة مثلا تحت على احترام العامل وتقديره وإيفائه حقه كاملا غير منقوص.<sup>(3)</sup>

د - وسائل الإعلام :

لقد أصبحت وسائل الإعلام اليوم شريكا أساسيا في عملية التنشئة الإجتماعية, فقد خلقت ثورة المعلوماتية خارطة جديدة, وأضافت إلى الساحة الثقافية معطيات مستحدثة لعل أبرزها العولمة وما تمثله من اختراق للقيم المحلية, وإلى غير ذلك من التأثيرات, وهي في خضم كل ذلك تقدم مضامين قيمية معينة, وبالتالي فهي تسهم في خلق أو غرس القيم, ولعل التلفزيون أحد أكثر وسائل الإعلام تأثيرا. ويختزل رأي " فولر " فيه تلك لأهمية عندما أطلق عليه إسم " الأب الثالث " <sup>(1)</sup>. إلى جانب

(1) ضياء زاهر, مرجع سابق, ص 71.

(2) المرجع نفسه, ص 72.

(3) محمد سلمان العميان, السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال, ط1, دار وائل للنشر, الأردن, د.ت, ص 112.

(1) ضياء زاهر, مرجع سابق, ص 73.

أما عن اكتساب القيم فإن " روكيتش " يشير إلى أن هذه العملية تخضع لمراحل عمر الفرد حيث يتبنى الفرد قيمة معينة يلي ذلك إعادة توزيع هذه القيمة وإعطائها وزناً معيناً، ثم اتساع مجال العمل بها ضمن البناء الاجتماعي العام للقيم، ثم ارتفاع معايير هذه القيمة في ظل وجود أهداف معينة وما تحقّقه من فائدة لمتبنيها<sup>(2)</sup>، إلا أن الثابت هو أن القيم تأخذ شكل التلقين في مرحلة ما، وهي مرحلة الطفولة فتلقن القيم للإنسان أثناء تعامله مع والديه، ثم يأخذ في التعبير عنها من خلال أحاديثه وتصرفاته .

وعليه فإن اكتساب القيم يبدأ في طور متقدمة جدا من حياة الإنسان، أي مع بداية تعلمه نطق الكلمات، وفي هذه المرحلة تقع على الوالدين مسؤولية تلقينه قيم المجتمع الذي ينتمي إليه وأهدافه<sup>(3)</sup>. كما يذهب " روكيتش " إلى التأكيد بأن عدد القيم يزداد مع امتداد العمر، مما ينسحب على شكل تجمعات القيم لدى الفرد، وتسمى هذه العملية بالانتظام في النسق القيمي<sup>(4)</sup>.

وعلى العموم فإن القيم تتولد في إطار السياق المجتمعي الذي تحياه الجماعة . ومن ثم فإنها تكون مقبولة ومعترفاً بها<sup>(1)</sup> .

## 2- أهمية القيم:

للقيم أهمية كبيرة في حياة المجتمع فهي تمتد لتمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها. فتعمل على تحديد طبيعة علاقات الناس بعضهم ببعض، وهي معايير وأهداف لا بد من وجودها في كل مجتمع يريد لتنظيماته الاجتماعية الاستمرار في أداء وظيفتها لتحقيق أهداف الجماعة.

(2) معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق، ص 375.

(3) محمد سعيد فرج، مرجع سابق، ص 379، 380.

(4) معتز سيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق، ص 375.

(1) إيمان العربي النقيب، مرجع سابق، ص 211.

(2) خلف نصار حسين الهيثي، مرجع سابق، ص 07.

(3) إيمان العربي النقيب، مرجع سابق، ص 21.

(4) محمد العبد الغفور، << القيم الضرورية لمرحلة ما بعد تحرير الكويت ومدى إحاطة المنهج بها >>. مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، عدد 67، 1994، ص 79.

ويعتمد المجتمع في تكامل بنيته الإجتماعية على القيم المشتركة بين أعضائه والتي كلما اتسع مداها بينهم, ازدادت وحدة مجتمعهم قوة وتماسكا, في حين تضعف تلك القوة والوحدة كلما انحصر مدى تلك القيم بينهم, بينما قد يؤدي التنافر والاختلاف في القيم إلى صراع بين أعضاء ذلك المجتمع غالبا ما يقود إلى تفككه وإلى صعوبة الوصول إلى اتفاق في الأمور المهمة.<sup>(2)</sup>

إن القيم هي الأساس في تشكيل حياة المجتمع, وحراسة الأنظمة, وحماية البناء الإجتماعي من التدهور والانهار, وتمثل الحلقة الوسطى التي تربط بين العقيدة والنظم الإجتماعية والسياسية.<sup>(3)</sup> كما تلعب دورا حاسما في تنظيم السلوك الاجتماعي, وتمثل همزة الوصل بين عقيدة وإيديولوجية المجتمع ومؤسساته المختلفة<sup>(4)</sup>, هذا وتساعد القيم على احتفاظ المجتمع بذاتيته من خلال توجيه أفعال الفرد نحو غايات ومصالح المجتمع, وهنا تعمل القيمة كمتغير مستقل يحاول أن يسيطر على الحس الأخلاقي في أفراد المجتمع وتوجيهه إلى ما يجب أن يكون<sup>(5)</sup>, أما على المستوى النفسي فالقيم تزود الفرد بالغرض لكل ما يقوم به, وتساعد في توجيهه للوصول نحو ذلك الغرض, وهي توجد لدى الفرد القدرة على الإحساس بالصواب والخطأ, وتساعد على تحمل المسؤولية تجاه حياته ليكون قادرا على فهم كيانه, والتمعن في قضايا الحياة التي تهمة, وتؤدي إلى الإحساس بالرضا, كما تتخذ كأساس للحكم

على سلوك الآخرين, وتهيئ الأساس للعمل الفردي والجماعي الموحد.<sup>(1)</sup>

وتؤثر كذلك القيم في الإدراك, فقد وجد "بوتسمان" وآخرون أن الأشخاص الذين تسود لديهم القيمة الدينية مثلا يدركون الكلمات الدينية, ويعترفون عليها بسهولة أكثر من غيرها من الكلمات ويمكن ملاحظة تأثير القيم في السلوك في الحياة العملية فإذا أراد شخص تسود عنده القيمة الاقتصادية أن يتزوج فإنه يسأل أولا عن المركز المالي لمن يبحث عنها, وربما لا يلتفت إلى جمالها أو ثقافتها...

<sup>(5)</sup> لبيب سعيد, دراسة إسلامية في العمل والعمال, المكتبة الثقافية, سوريا, د. ت, ص 43.

<sup>(1)</sup> عبد الرحمن خليل المعاينة, مرجع سابق, ص 129.

<sup>(2)</sup> حامد عبد السلام زهران, علم النفس الاجتماعي, ط5, عالم الكتب, القاهرة, 1984, ص 127.

ويبحث عن الصديق الذي يستفيد من وراء صداقته.<sup>(2)</sup>

وعليه فإن القيم تشكل جزءا كبيرا في الإطار المرجعي للسلوك في الحياة العامة في مجالاتها المختلفة الاجتماعية، اقتصادية، سياسية... وفي هذا السياق يقول أحد الباحثين >>عندما نناقش القيم فإننا نناقش الأبعاد الحضارية العامة التي تكون هيكل البناء الاجتماعي للإنسانية>><sup>(3)</sup>.

وعلى العموم فإن القيم أو القيمة تستمد أهميتها >>لما لها من خصائص نفسية واجتماعية فهي حالة مكتسبة يتعلمها الإنسان من بيئته الاجتماعية وينظر إليها على أنها تحدد ما هو متوقع ومرغوب <<<sup>(4)</sup>

إنها >> عنصر ضروري لتنظيم البناء والعلاقات بين الإنسان الاجتماعية وهي أساس إنجازات السلوك ودافع الأفراد إلى تكوين الجماعات وتحقيق الرابطة

بين الجماعات <<<sup>(1)</sup>

### 3- تغير القيم :

لما كانت القيم ليست سوى انعكاس للتجربة التاريخية للمجتمع وللظروف الاجتماعية والاقتصادية<sup>(2)</sup> ولما كانت هذه الظروف تخضع لقانون التبدل والتغير فإنها تسلم بدورها من التغير والتبدل ولن تكون منزهة عنه تمام التنزيه. حتى وإن كانت - القيم- تتسم بالثبات والديمومة والنسبية ويؤكد "موردوخ" أن عملية التغير الثقافي (والقيم جزء منها) يمكن أن تكون على شكل تغيرات طفيفة في العادات الموجودة (التقليدية). هذه التغيرات تبدأ محدودة الحجم لكن مع تراكماتها عبر الزمن تأخذ في الاتساع شيئا فشيئا، ثم تبدأ ثمار هذا الاتساع بالظهور من خلال تحويل السلوكيات القديمة إلى شكل جديد.

<sup>(3)</sup> فؤاد البهي السيد، سعد عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 47.

<sup>(4)</sup> عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، ط9، مكتبة الرسالة، بيروت، 1998، ص 474.

<sup>(1)</sup> محمد سعيد فرج، مرجع سابق، ص 383.

<sup>(2)</sup> غريب سيد أحمد، علم الاجتماع الريفي، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 1999، ص 262.

<sup>(3)</sup> فوزية دياب، القيم والعادات الاجتماعية، مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية، ط2، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1980، ص 28.

إن القيم مثلها مثل كل ظواهر المجتمع تخضع لتأثير هذا التغيير يحدث نتيجة تغير التغيير الداخلي للبناء الاجتماعي أو ضغوط القوى الخارجية, فالتغيير في القيم عملية أساسية تصاحب التغيير في بناء المجتمع, وتعني تغيراً في تسلسل القيم داخل نسق القيم, كذلك تغير مضمون القيمة ومعناها وتوجهاتها, فالنسبية تغير تسلسل القيم داخل النسق القيمي, فأنا نجد أن القيم ترتفع وتنخفض وتعلو تهبط, وتتبادل المراتب والدرجات فيما بينها, إلا أنها تختلف في سرعة التغيير فبعضها يتغير ببطء مثل القيم الخلقية والروحية... وبعضها يتغير بسرعة كالقيم المرتبطة بالمال و الملابس **(القيم المادية)**.<sup>(3)</sup>

إذن فالقيم غير ثابتة بل متغيرة, إذ لو كانت القيم دواما مطلقا لأصبح التغيير على المستويين الاجتماعي و الشخصي مستحيلا. والقيم ليست عامة أو واحدة في جميع المجتمعات البشرية, وإنما هي نسبية تختلف باختلاف الجماعات

الإنسانية ومحدداتها الثقافية والدينية, والقول بنسبية القيم لا يعني أنها تختلف باختلاف الثقافات فحسب, بل يعني أيضا أنها تختلف باختلاف الثقافة الواحدة. وفي المجتمع الواحد باختلاف ثقافته الفرعية, وباختلاف الطبقات الاجتماعية والجماعات المهنية, وهذه النسبية المكانية تتبعها نسبية زمانية أيضا أي أنها تتغير وتتبدل بما يطرأ على نظم المجتمع من تطور وتغير عبر الزمن فالقيم ظاهرة دينامية متطورة, لذلك لا بد من النظر إليها من خلال الوسط الذي تنشأ فيه و الحكم عليها حكما موقفيا, وذلك بنسبيتها إلى المعايير التي يضعها المجتمع في زمن معين, وبارجاعها إلى الظروف المحيطة بثقافة المجتمع.<sup>(1)</sup>

إن النظرة للقيم تتغير باختلاف الزمان والمكان , فبالنسبة للزمان مثلا فقد كان في الماضي **(في المجتمع العربي)** خروج المرأة سواء للتعليم أو العمل سلوكا غير مقبول, في حين تغير الآن فأصبح خروج المرأة للحياة ومشاركتها الرجل في شتى المجالات قيما مقبولة في المجتمع الأمريكي أو الفرنسي قد لا يكون مقبولا في المجتمع العربي<sup>(2)</sup>, ونفس فكرة خضوع القيم النسبية للزمان والمكان

(1) يوسف عبد الفتاح محمد, الفروق في القيم بين المواطنين والوافدين من الجنسين في دولة الإمارات, قراءات في علم النفس, المجلد الخامس, 1990, ص 58

(2) خليل ميخائيل معوض, علم النفس الاجتماعي, دار الفكر الجامعي, الاسكندرية, 2000, ص 244.

(3) حليم بركات, المجتمع العربي المعاصر, بحث استطلاعي اجتماعي, ط2, مركز دراسات الوحدة العربية, بيروت, 1985, ص 325.

يعبر عنها "حليم بركات" بصورة غير مباشرة عندما يقول بارتباط القيم بنمط المعيشة, ويقصد به النمط الريفي البدوي, أو الحضري, ففي حين تسود في البدو قيم العصبية والحرية الفردية والضيافة, تسود في المدينة قيم الربح والكسب المادي والرفاهية والاستهلاك.<sup>(3)</sup>

#### 4- صراع القيم:

يصاحب عملية التغيير في القيم التي سبق الحديث عنها حالة من الصراع بين القيم نتيجة عدم التنظيم الكامل للقيم السائدة والمتغيرة.

وكذلك عدم التجانس بين مكونات القيمة الواحدة مما يؤدي إلى إحساس المرء بالصراع.<sup>(1)</sup>

ويدل مفهوم الصراع القيمي على وجود عدم اتساق وانسجام داخل نسق القيم ينتج عن تباينها وتضادها, وهو يعني كذلك حالة تكون فيها القيم متعارضة ومتضاربة في نسقها<sup>(2)</sup>. فقد تتعارض وتتصارع قيم الأبناء وقيم الآباء, حيث أن جيل الأبناء غير جيل الآباء, كما قد يعتنق الآباء قيما قديمة قد لا تتفق مع القيم الجديدة التي يعتنقها الأبناء, كما قد يحدث صراع في المجتمع بين القيم الدينية السائدة وقيم دينية جديدة تظهر تدعو إلى التحرر المفرط أو الانحلال.<sup>(3)</sup>

وإحساس أعضاء المجتمع بالصراع بين القيم ظاهرة طبيعية قلما يخلو منها مجتمع ما في فترات التغيير نتيجة عدم توحيد الأفراد بالقيم توحدا كاملا, ويؤثر صراع القيم في سلوك الشخص في الموقف وعدم استقراره على نمط ثابت من السلوك, بل إن هذا الصراع بين القيم أمر لا مفر منه في المجتمع المتغير وخطوة لإعادة تكوين قيم جديدة محكمة يتوحد بها المرء توحدا كاملا.<sup>(4)</sup>

(1) محمد سعيد فرج, مرجع سابق, ص 378.

(2) السيد الشحات أحمد حسن, الصراع القيمي لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الإسلامية, دار الفكر العربي, القاهرة,

1987, ص 81, 82.

(3) خليل ميخائيل معوض, مرجع سابق, ص 244.

(4) محمد سعيد فرج, مرجع سابق, ص 378.

(5) محمد العبد الغفور, مرجع سابق, ص 78.



وهناك عدة عوامل تؤدي إلى صراعات قيمية داخل نسق القيم بعضها من تخطيط الإنسان كعمليات التنشئة الاجتماعية وبعضها يأتي تلقائيا كالتحولات الاجتماعية والأيدولوجية داخل المجتمع.<sup>(5)</sup>

ويمكن أن يتجلى الصراع القيمي من خلال عديد المظاهر في المجتمع لعل أبرزها تجليا: الثورات وحركات الإصلاح، والثورة عبارة عن تجسيد واقعي لصراع القيم يأخذ طابع العنف، يتصل اتصالا مباشرا بالوضع القيمي للمجتمع، ويعبر عن رفضه لنسق قيمي داخليا أو خارجيا، فقد ذهب "هازا رد" إلى أن الثورة هي التغيير الفجائي للقيم الأساسية للمجتمع، وعندما تحدث "سوروكين" عن التغيرات

ذهب إلى أن التغيرات تأتي في فترات انتقالية بالنسبة للقيم الثقافية الهامة.<sup>(1)</sup>

إن التباين والتضاد والتدافع بين أنساق القيم من السنن الاجتماعية وثيقة الاتصال بحركة أي مجتمع من المجتمعات، لكن تلك الظواهر تختلف في درجتها وحدتها كما تختلف في مجالاتها ومضامينها، وحين يمس التضاد والتناقض الأسس والدعائم التي تشد المجتمع إلى الحد الأدنى من التواصل والتماسك، وحين تصل درجة حرارة ذلك التنافر والتعارض إلى ما يتجاوز درجة العاقبة الاجتماعية تبدأ نذر الأزمة.

وفي هذا المناخ لا تصبح المسألة مجرد مشكلات يمكن التوصل إلى حلول لها، بل تغدو معضلة يصعب تناولها وتتعد سبل معالجتها.<sup>(2)</sup>

أما الحركات الإصلاحية فتعبر عن صراع القيم من خلال إحساس أفرادها بعدم الرضى عن النسق القيمي القائم أو الحالي، وبالتالي حدوث نوع من الاحتلال بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون من القيم، وبناء عليه تسعى الجماعات من هذا النوع إلى محاولة تغيير الوضع<sup>(3)</sup>، كما يمكن أن يظهر الصراع القيمي أيضا في عملية الهجرة أيا كان نوعها داخلية أو خارجية، ففي الهجرة يبدو صراع القيم واضحا، وبصورة جلية عند الاتصال من الريف إلى المدينة، وإصابة المهاجر بما يسمى بالصدمة الحضرية، أما في الهجرة الخارجية، فيمكن أن نلمس صراع القيم عند انتقال الفرد إلى

(1) فادية عمر الجولاني، التغيير الاجتماعي، مدخل لنظرية الوظيفة لتحليل التغيير، مؤسسة شباب الجامعة، 1993، ص 104.

(2) حامد عمار، دراسات في التربية والثقافة، الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، مكتبة الدار العربية للكتاب، الأردن، 1996، ص 12.

(3) فادية عمر الجولاني، مرجع سابق، ص 104.

(4) السيد الشحات أحمد حسن، مرجع سابق، ص 104.

مجتمع أجنبي يخالفه العادات والتقاليد وطرائق التفكير, وكلما كان المكان المهاجر إليه أكثر اختلافاً عن البلد الأم زاد صراع القيم حدة.<sup>(4)</sup>

ويصاحب كذلك صراع القيم عملية التحديث خاصة في المجتمعات النامية, إذ أن محاولتها تعويض التخلف يعني التغيير المادي لظروفها, واتجاهاتهم ونظرتهم للحياة, فالفرد في هذه المجتمعات النامية يعيش موجهاً بالتقاليد والأعراف, الشيء الذي يعجل بحدوث صراع بين قيم يربى عليها وقيم تحل فجأة عليه.<sup>(1)</sup>

بينما يبرر البعض نشوء الصراع القيمي بتمايز القواعد الثقافية كما فعل نور الدين طوالي في تفسيره لتكون الصراع القيمي في البلدان المغربية, إذ رأى أن القواعد الثقافية في هذه البلدان تختلف عن مثيلاتها الأجنبية التي تكتسي طابعاً مغرباً ومشوقاً في الوقت الذي يجري فيه الحط من القيم والثقافة الأصلية التي تكاد تختزل في خاصية الفلكلور والتعصب, وهو وضع يخلق حالة من التعارض و الصراع بين قيم التقليد و العصرية, ويفضي في الأخير إلى دخول الأفراد في علاقات لا شعورية مع ثقافتهم وقيمهم, ويؤدي في المحصلة النهائية إلى تشكل اضطرابات اجتماعية ( العزلة والهامشية في الثقافة والتي تتخذ لنفسها سلوكيات مثل الأعمال المتطرفة).<sup>(2)</sup>

## 5- تصنيف القيم:

كتب كلاكهون: <<ونحن حتى الآن لم نستطع أن نكتشف تصنيفاً شاملاً للقيم, فقد فرق جوليتي بين القيم الرئيسية و القيم العلمية, وتحدث بين.ل.لويس عن أربعة نماذج للقيم: الغائية والخارجية والكامنة والوسيلية, وكتبت "جماعة كور نل" عن القيم الثابتة والقيم العملية, ووصف "بيري" القيم في ضوء الاهتمامات مثل: الإيجابية والسلبية...>><sup>(3)</sup>

إن مثل هذا القول من شأنه أن يقودنا إلى حقيقة مؤداها أن ما قيل عن صعوبة التحديد العلمي الدقيق لمفهوم القيمة يكاد ينطبق على تصنيفها. فقد تعددت التصنيفات واختلفت فنجد تصنيف

تصنيف dood تصنيف كلاكهون, تصنيف دود dahlk تصنيف ذلك, تصنيف Morris موريس, تصنيف سبرنجر... تصنيف White وايت... إلا أننا سنقتصر في هذه الدراسة على إيراد أكثر التصنيفات شيوعاً, وأكثرها تصدياً لمعالجة مفهوم

(1) المرجع السابق, ص 104.

(2) نور الدين طوالي, <<صراع القيم في حالة التغيير الاجتماعي السريع>>, حوليات الجزائر رقم 01, ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر, 1987, ص/ص 8, 10

(3) علي عبد الرزاق جلبي, دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية, د.ت ص 140.

القيمة وتصنيفها.

## - تصنيف سبرنجر :

قدم سبرنجر تصنيفا للقيم على أساس المحتوى هي:

القيمة النظرية, السياسية, الاجتماعية, الاقتصادية, الجمالية, الدينية.

### 1- القيمة النظرية أو العملية :

تتجسد في ميل الفرد إلى اكتشاف الحقيقة وفي سبيل ذلك الهدف ينحو منحى "معرفيا من العالم المحيط به .

### 2- القيمة الاقتصادية أو الاستقلالية :

وتتجسد في وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق, و الاستهلاك و استثمار الأموال و يتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظره عملية, ويكونون عادة من رجال المال و الأعمال<sup>(1)</sup>. وحتى وإن لم يكونوا كذلك فإنهم أفراد عمليين على الصعيد المهني, يتسمون بحيوية التفكير في الأمور الاقتصادية والمالية.

### 3- القيمة السياسية أو التسلطية :

يتعلق بالحصول على القوة, ويتميز الأفراد الذين تسودهم هذه القيمة بالقيادة في نواحي الحياة المختلفة سواء كانت سياسية أو عسكرية أو إدارية أو اقتصادية أو غيرها.

### 4- القيمة الاجتماعية أو الإنسانية :

يعبر عنها ميل الفرد إلى غيره من الناس و مساعدتهم, وينظر إلى غيره على أنهم غايات في حد ذاتهم وليسوا وسائل لغايات أخرى.

### 5- القيمة الجمالية أو الفنية :

ويترجمها ميل الفرد إلى ما هو جميل من ناحية الكل والتوافق والتنسيق فينظر إلى العالم المحيط نظرة تقديرية, ويتميز المؤمن بهذه القيم بالميل إلى الفن والابتكار وتذوق الجمال و الإبداع الفني.

### 6- القيمة الدينية أو الروحية :

ويتجلى من خلال ميل الفرد معرفة ما وراء العالم الظاهري فيرغب في معرفة تعاليم الدين في كل نواحي الحياة.

(1) الإنسانية. جامعة قسنطينة. عدد 15, جوان 2001, ص 13, 14

وعلى الرغم من شهرة هذا التصنيف إلا أنه قوبل بعدة اعتراضات حيث انتقده "ألبرت" مشيراً إلى أن هذا التصنيف قد أهمل القيم الحسية. فضلاً عن أنه لا يسمح بوجود أفراد لا قيم لهم كالنفعيين و البوهيميين. وفي ذات الوقت لا يمكنه تطبيقه إلا على أفراد نالوا قسطاً من التعليم و التجربة, كما أن التصنيف لا يعني أن الأفراد يتوزعون عليه ولكن يعني أن القيم موجودة لدى كل فرد غير أنها تختلف في نظام ترتيبها من فرد لأخر قوة أو ضعفا سواء لدى الفرد أو الجماعة.<sup>(1)</sup>

### تصنيف ريتشر :

قام ريتشر بتصنيف القيم وفق عدة منظورات :

أ- المنظور الأول : مجال القيمة :

thing value \* القيم الشيئية:1

وتشمل القيم الخاصة بالأشياء وتدور حول الموجودات الطبيعية كالحركة, القوة ...

2 \* القيم البيئية :

القيم التي تدور حول مستقبل البيئة وتطويرها والحفاظ عليها .

3 \* القيم الذاتية :

وتشير إلى ذوات الأفراد من حيث السمات والقدرات والمواهب مثل الشجاعة, الذكاء ...

4 \* القيم الجماعية :

تلك التي تعبر عن العلاقات والتفاعلات بين أفراد المجتمع مثل الاحترام والثقة المتبادلة.

5 \* القيم المجتمعية :

تلك التي تمس مستقبل المجتمع وحياة أفراده مثل المساواة في الحقوق والواجبات.

ب المنظور الثاني : موضوع القيمة :

1

- قيم أخلاقية : تلك التي تفرضها معايير الصواب والخطأ داخل المجتمع.<sup>(1)</sup>

2 - قيم اقتصادية :

<sup>(1)</sup> المرجع السابق, ص 13.

<sup>(1)</sup> إيمان العربي النقيب, مرجع سابق, ص 29.

المتعلقة بالنواحي الاقتصادية كقيم الإستثمار والمنفعة.

3 - قيم جمالية :

التي تحددتها طبيعة العلاقات بين العناصر المادية أو المعنوية على أساس الإتساق.

4 - قيم سياسية :

تلك التي تحدد النواحي السياسية كالسلطة, الحرية ...

5 - قيم دينية :

وتتعلق بطبيعة الخير والحق والجمال.

6 - قيم عقلية :

تلك التي تنشأ نتيجة الحاجة للمعرفة.

7 - قيم عاطفية :

تلك التي تدور حول الحب والمودة والعلاقات بين الأشخاص.

8 - قيم بدنية :

وتتضمن كل ماله علاقة بالنواحي الجسمية والبدنية.

9 - قيم مهنية :

تتضمن كل مل يتعلق بقيم العمل والمهنة.

10 - قيم اجتماعية :

تتضمن كل ما يمس مستقبل المجتمع والحياة الإجتماعية لأفراده.

ج - المنظور الثالث :التصنيف وفق مجموعة من المعايير:

1 - معيار الذاتية - الموضوعية :

- الذاتية : النظر إلى القيم باعتبارها غاية فضلى.

- الموضوعية : إمكانية قياس هذه القيم لدى الأفراد اعتمادا على وزن القيمة النسبي.

2 - العمومية - الخصوصية :

- العمومية : شيوع القيمة على مستوى المجتمع.

- الخصوصية : مدى تعلق القيمة بفئة معينة من المجتمع .<sup>(1)</sup>

---

(1) المرجع السابق, ص 22, 23.

### 3 - النهائية - الوسيطة:

التفريق بين النظر إلى القيمة باعتبارها غاية نهائية أو كونها وسيلة تؤدي إلى غاية أخرى.

### 4- معيار العلاقة بين مختص القيمة و المستفيد منها:

النظر للقيمة من حيث اتجاهها نحو استفادة الفرد أو المجتمع أو كلاهما .

### 5- معيار المضمون :

النظر إلى القيمة من حيث كونها اجتماعية دينية.

وهناك محاولة لتصنيف القيم ترتكز على أكثر من أساس.

### 1\* على أساس الشدة :

نجد القيم المثالية التي تحدد ما يجب أن يكون, و القيم التفضيلية, والتي تحدد ما يفضل أن يكون, والقيم الملزمة وهي الأمانة النهائية, وتحدد ما هو صحيح, وما هو خطأ في ضوء العادات و الأعراف والمعايير السائدة.

### 2\* على أساس مدى الشروع :

القيم العامة التي يتسم بها أفراد مجتمع ما.

القيم الخاصة لأفراد فئة عمرية معينة.

### 3\* على أساس المضمون أو المحتوى:

- القيمة النظرية :

تتجسد في ميل الفرد للكشف عن الحقيقة والنظرة المعرفية التقدمية للأشياء.

- القيمة الاقتصادية :

اهتمام الفرد بما هو نافع والحصول على الثروة و المادة.

- القيمة الجمالية :

اهتمام الفرد بالجوانب الجمالية من حيث الشكل والتناسق والتذوق.

- القيمة الاجتماعية :

مساعدة الآخرين وتكوين العلاقات الاجتماعية

- القيمة السياسية :

الاهتمام بالنشاط السياسي وحل مشكلات الآخرين .

4\* على أساس المقصد :

وهنا نجد القيمة الوسيالية أو الوسيطية والتي تعد وسائل لغايات أبعد. والقيم الغائية أو النهائية والتي

تعد غاية في حد ذاتها. (1)

- تصنيف وايت :

يتضمن هذا التصنيف ثماني مجموعات متجانسة من القيم, وهي حسب بعض التعديلات التي طالتها

1- مجموعة القيم الاجتماعية :

مثل وحدة الجماعة , التواضع , التسامح, حب الناس , حب الأسرة , التعاون , الصداقة...

2- مجموعة القيم الأخلاقية :

كالصدق والعدالة والدين والطاعة....

3- مجموعة القيم القومية - الوطنية :

حرية الوطن واستقلاله, الوحدة ....

4- مجموعة القيم الجسمانية :

الطعام, الراحة, النشاط, الصحة, الرفاهية,...

5- مجموعة القيم الترويحية :

التسلية واللعب, الإثارة, الجمال, المرح....

6- مجموعة قيم تكامل الشخصية :

التكيف والأمن الانفعالي, السعادة, التحصيل والنجاح, اعتبارات الذات, السيطرة, القوة, التصميم.

7- مجموعة القيم المعرفية- الثقافية :

المعرفة, الذكاء, الثقافة .

8- مجموعة القيم العملية- الاقتصادية :

العمل, الضمان الاقتصادي... (1)

(1) معتز سيد عبد الله, عبد اللطيف محمد خليفة, مرجع سابق, ص 370, 371.

## 6- قياس القيم :

يذهب البعض إلى أنه يمكن تصنيف الأدوات المستخدمة في قياس القيم إلى مجموعتين :

1. مجموعة أدوات جمع البيانات المألوفة والمتاحة في البحوث الاجتماعية كالإستبيان والاستخبار, وتحليل المضمون ...

2. عدد من المقاييس التي صممت خصيصا لقياس القيم كاختبار " فرنون" و "ألبورت" و

"جاندرلندزي"<sup>(2)</sup>. فقد أعد هذا الاختبار جوردن ألبورت و فيليب فرنون و جاد نرلندزي. وهو من أشهر الاختبارات لقياس القيم, ويستند الاختبار إلى إطار نظري وضعه "سبرانجر" ويميز فيه بين أنماط ستة من القيم, ويقيس الاختبار هذه الأنماط الستة وهي : القيمة النظرية, القيمة الاقتصادية,

القيمة الجمالية, القيمة الاجتماعية و القيمة السياسية و أخيرا القيمة الدينية.<sup>(1)</sup>

ويتكون المقياس من قسمين : القسم الأول به ثلاثين (30) فقرة, وكل فقرة تتضمن نشاطين تفصيليين يشير كل نشاط إلى قيمة معينة من القيم الستة, وعلى المفحوص أن يختار واحدا من النشاطين يفضله نسبيا عن الآخر, أما القسم الثاني فيتضمن خمسة عشر (15) فقرة تحتوي على أربعة 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.<sup>(2)</sup>

(1) محمد الدريج, أهداف التربية ومنظومة القيم, دار الفكر, الدار البيضاء, المغرب, 1990. ص 159. 160.

(2) عبد الباسط عبد المعطي, البحث الاجتماعي, محاولة رؤية نقدية لمنهجه وأبعاده, دار المعرفة الاجتماعية, 1997, ص 259, 260.

(1) لويس كامل مليكة, قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي, الهيئة المصرية للكتاب, مصر, د.ت, ص 63.

(2) بشير معمريّة, مرجع سابق, ص 22.



و إضافة 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 بصور مختلفة منها:  
the open ended story : أ . القصص ذات النهاية المفتوحة :

وفيها يقدم للمبحوثين قصصا تعالج مشكلات اجتماعية في حياتهم ويطلب منهم استكمالها ووضع نهاية لها, وي طرح تحتها مجموعة من التساؤلات ويطلب منهم الإجابة عليها.

the problem picture ب. الصورة المشكلة :

توضح الصورة مشكلة اجتماعية وي طرح 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 للأفراد, ويستخدم هذا الأسلوب في الكشف عن القيم من خلال تحليل مضمون الرسالة سواء كانت مسموعة أو مقروءة أو مرئية.<sup>(1)</sup>

إن تعدد طرق وأساليب قياس القيم يكشف في حقيقة الأمر عن صعوبة هذه العملية وتعقدتها إلى الدرجة التي أخذت ب: أوجرون و نمكوف إلى القول: <<إن القيمة كالذوق مسألة شخصية لا تخضع للقياس>>.<sup>(2)</sup>

وإن كان هذا القول يحمل بعض المبالغة في الحكم.

ولا يكتمل قياس القيم إلا بخطوتين ضروريتين تسبقان عملية القياس الفعلية وهما: ثبات المقياس وصدق المقياس.

(1) علي أحمد الجمل, القيم ومناهج التاريخ الإسلامي, عالم الكتب, القاهرة, 1996, ص/ص : 187, 189

(2) فوزية دياب, مرجع سابق, ص 25.

ويقصد بثبات المقياس التطابق بين نتائجه في المرات المتعددة التي تطبق فيها, فلو طبق المقياس اليوم أو الأسبوع القادم فسوف يقترب في نتائجه في المرة الأولى, وهناك عدة طرق لقياس الثبات:

1- طريقة التجزئة النصفية :

قسمة المقاييس إلى جزئين متناظرين ثم حساب معامل الارتباط بين هذين القسمين.

2- طريقة إعادة الاختيار:

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 تطبيقهما 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 عدة أنواع, الصدق الظاهري و الصدق المضمون, الصدق التنبئي, الصدق التلازمي, الصدق التجريبي, صدق المفهوم, صدق التطاقي, الصدق العاملي.<sup>(1)</sup>

ويكون الإختيار صادقا إلى الحد الذي يقيس السمة أو الخاصية التي أعد لقياسها وعدم تأثره بالمتغيرات الأخرى. فالصدق هو:

\* مدى تأدية الإختيار للغرض الذي وضع من أجله.

\* الدقة التي يقيس بها الاختيار ما وضع لقياسه.

\* قياس الاختيار فعلا ما وضع لقياسه.<sup>(2)</sup>

لقد حاولنا على مدار هذه المحطة من البحث أن ننأى قدر الإمكان بالقيم عن التفسيرات السيكلوجية و الفلسفية و النحو بها منحى اجتماعيا, إلا في مواضع التقاطع الضرورية بهذين المجالين, حيث أن مفهوم القيم يبقى مفهوما موسوعيا يجتمع عنده أكثر من تخصص علمي.

(1) عبد الباسط عبد المعطي, مرجع سابق, ص/ص 248, 250.

(2) محمد العمش محمد البوايز وآخرون, القياس والتقويم في التربية, ط1, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع, الأردن, 2000, ص

وتأسيسا على ما تم عرضه يمكن القول أن القيم معطى تلقتي عنده العوامل والمحددات النفسية والاجتماعية انطلاقا من مصدرها وإنهاء بصراعاها, وفي كل المراحل والمواقف يتموقع كل من الأسرة والمدرسة, والمحيط بمعناه الواسع عوامل أساسية في تشكيل القيم واكتسابها وتغييرها بل و صراعاها.

هذا ويمكن الوقوف على نقطة أساسية تضمنتها أكثر من محطة من المحطات السابقة. وهي عدم الاتفاق الذي شاب تناول ماهية القيم وعملياتها, ولنا أن نلاحظ عدم الاتفاق على سبيل المثال في تصنيف القيم , وفي مصادرهما و اكتسابها...ومرد ذلك قابليتها للتمدد وفقا لرؤى باحثيها وزوايا نظرتهم, واختلاف المشارب والمدارس والتخصصات العلمية.

## ثانيا: القيم والتنمية : العلاقة :

### تمهيد:

لقد اجتمع أكثر من داع لتناول هذا العنصر في الدراسة, ويأتي على رأس تلك الدواعي جميعا, ضرورة الربط بين القيم كمعطى لا مادي, وبين التنمية تآثر مادي قابل للمعاينة, وعليه فإن تقصي العلاقة بين القيم و التنمية سيقودنا إلى التعرج على نقاط عدة تبدو عملية ملامستها بالتحليل أكثر من الضرورة, ومن بين تلك النقاط نجد أثر العوامل غير الاقتصادية (الاجتماعية و الثقافية) في التنمية, وكذا بعض الدراسات الأمبريقية التي تحث هذه العلاقة وأخيرا وهو الأهم عرض لأهمية القيم في التنمية.

### 1- التنمية والعوامل غير الاقتصادية :

>> ما هو التفسير العقلاني لعملية إقامة السكك الحديدية عبر القارة الأمريكية, رغم أن الشاطئ الغربي يكاد يكون خاليا من السكان؟ وقد تجلت الجماعة الاقتصادية لهذه المغامرة بوضوح عند آلاف المستثمرين من حاملي أسهم السكك الحديدية<<(1).

سؤال يبدو جد مشروع , هذا الذي طرحه دفيد ماكلاند في مؤلفه الشهير "مجتمع الإنجاز". وهو سؤال يتعدى حدود الحدث الاقتصادي في حينه, إلى استقراء ما وراء الفعل أو بالأحرى محرك

(1) دافيد ماكلاند, مجتمع الإنجاز, الدوافع الانسانية للتنمية الاقتصادية, ترجمة عبد الهادي الجوهري ومحمد سعيد فرج, ط1, المكتب الجامعي الحديث, الاسكندرية, 1998, ص 27

الفعل, وقبله كان قد طرح سؤالاً كان سبباً في كتابته لمؤلفه السابق, وذلك حينما تساءل <<لماذا لم تعد فلورنسا كما كانت في القرن الخامس عشر, حيث كانت تمركز مركزاً للحضارة من أروع الحضارات التي عرفها التاريخ كيف حدث هذا؟ >><sup>(2)</sup> على من الرغم من أن الأرض هي الأرض و المناخ هو المناخ.

لقد أوحى ماكلان بسؤاله هذا إلى أن شيئاً ما بداخل سكان فلورنسا هو الذي تغير, وهو ما أسماه الدافعية إلى الإنجاز, و الذي صاغه في شكل نظرية اتخذت لها نفس الاسم, وتأخذ هذه النظرية في الاعتبار الجانب الانفعالي في تفسير الدافعية إلى العمل, مع التركيز على الجانب المعرفي, بحيث

يتحدد الدافع انطلاقاً من التوقعات التي يضعها الشخص نحو القيام بعمل ما وفي نفس الوقت تكون تلك التوقعات نتيجة للتجارب الانفعالية السابقة.<sup>(1)</sup>

وفي هذا يقول عالم الاجتماع الفرنسي جابريل لوبرا <<إن التنمية ليست ظاهرة اقتصادية صرفة, وإنما هي مجموعة من الظواهر من نوع مختلف ذات طبيعة سوسولوجية وسيكولوجية >><sup>(2)</sup>. إننا وإذا نزلنا بالتنمية إلى أبسط جزئياتها سنجدتها تدل على العمل الذي هو في الحقيقة يشكل أساسها, إذ العمل في المحصلة فعل ثقافي يصنفه السوسولوجيون وكذا الأنثروبولوجيون في خانة. الضرورات المشتقة للثقافة, فهناك الحاجات الأساسية, كالإنجاب, الراحة الجسمانية, الأمان... الخ, وهناك الضرورات المشتقة كضرورة القيام بعمليات الإنتاج, تقنين السلوك الإنساني تبعاً لقواعد عرفية وقانونية... الخ<sup>(3)</sup> وهذه إشارة توحى بأن التنمية تخرج في أساسها عن الانحصار في العامل الاقتصادي.

لقد تمخض عن ما تقدم حالة من الوعي بتعدد عوامل التنمية ترجمت في شكل إنتاج فكري غزير تجسد في صورة اتجاهات نظرية, ركز كل منها على جانب معين رأى أن له الدور الحاسم في العملية التنموية, ويمكن أن نرصد على سبيل المثال الاتجاه الإنتشاري الذي ركز على الانتشار

(2) المرجع السابق, ص 15.

(1) أحمد دوقة, <<الأبعاد المعرفية والانفعالية للعمل >>, مجلة العلوم الانسانية, جامعة قسنطينة, عدد 17, جوان 2002, ص 153.

(2) عبد الرحيم تمام أبو كريشة, دراسات في علم اجتماع التنمية, المكتب الجامعي الحديث, الاسكندرية, 2003, ص 38.

(3) سامية محمد جابر, علم الاجتماع المعاصر, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية, 1996, ص 146.

الثقافي واعتبره الطريق إلى التنمية , فهو وإن كان يحاول إيجاد الحل لدول العالم الثالث لتلحق  
بركب الدول المتقدمة .

إلا أنه كان يؤسس لرؤية خاصة في تفسير التنمية تنأى عن الركون إلى العامل الاقتصادي فيرى  
أن >> التنمية يمكن تحقيقها من خلال انتقال العناصر الثقافية السائدة في الدول المتقدمة إلى  
الدول المتخلفة, بمعنى آخر أن هذه الأخيرة ستشهد عملية تثقيف إذا أرادت تحقيق التنمية  
<<(1).

بينما يذهب الاتجاه السيكولوجي إلى ربط التنمية بالخصائص السيكولوجية عبر التأكيد على أهمية  
الدافعية إلى الإنجاز, كما هو الشأن عند ماكلاند, وعبر الشخصية النمطية والإبداع عند هيجن وعبر  
التقمص العاطفي عند دانييل ليرنر<sup>(2)</sup>, وما إلى ذلك من عوامل سيكولوجية تتصل اتصالا مباشرا  
بسلوكيات الإنسان وتفاعلاته في المواقف الاجتماعية. فمثلا: >> يذهب هيجي إلى الاعتقاد بأن  
الشخصية النمطية التي توجد في المجتمعات التقليدية تتميز في كونها عبارة عن شخصية غير  
خلاقة ويغلب عليها الطابع التسلطي<<<sup>(3)</sup>.

وهو لم يشر إلى نقص رؤوس الأموال أو الموارد الطبيعية أو المواد الأولية أو حتى أساليب  
التكنولوجيا- وإن كان لكل منها دوره الحاسم في التنمية- بل جعل تركيزه منصبا حول نمط  
الشخصية أو نوع الإنسان- إن صح التعبير- الذي يتسم بالجمود والروتينية وعدم الإبداع, وتلك في  
نظره أسباب اللاتنمية أو التخلف في- بلاد- العالم الثالث- أو الدول المتخلفة وهي في جوهرها  
أسباب لا اقتصادية.

(1) علي غربي وآخرون, تنمية المجتمع من التحديث إلى العولمة, دار الفجر للنشر والتوزيع, القاهرة, 2003, ص 105.  
(2) كمال التابعي, تعريب العالم الثالث, دراسة نقدية في علم اجتماع التنمية, ط1. دار المعارف, القاهرة, 1993, ص 39, 40.  
(3) علي غربي وآخرون, مرجع سابق, ص 107.

وقبل كل هؤلاء كان ماكس فيبر Max Veber قد أشار إلى أهمية العامل الديني في التنمية أو في النشاط الاقتصادي كما كان يسميه, وذلك عندما رأى أن المذهب البروتستانتي والكالفيني على وجه التحديد يشجع على العطاء والفاعلية والعقلانية والتطور.

على عكس المذهب الكاثوليكي الذي يتسم أتباعه بالتحجر والجمود واللاعقلانية, وهو نفس الحكم الذي عممه على باقي الديانات, خاصة الشرقية الكبرى الصينية والهندية القديمة وحتى الدين الإسلامي.<sup>(1)</sup>

وإن كانت نظرية فيبر هذه قد تعرضت لقدر غير قليل من النقد خاصة ما تعلق منها بالسطحية المفرطة في تناول الديانات وتصنيفه الساذج لها ضمن خانة الديانات غير التنموية. وبمواجهة جميع هذه النظريات والآراء بتحليل كارل ماركس تبدو تحاليل هذا الأخير على النقيض تماما, حيث أن ماركس يؤسس نظريته الشهيرة " المادية التاريخية " وما يتصل بها من ميكانيزمات, على أساس من سيطرة البناء التحتي- الذي هو المادة – على البناء الفوقي والذي يدخل ضمنه كل المكونات اللامادية من ثقافة وتقاليد وأعراف وقيم...الخ.

وهكذا تركز نظرة كارل ماركس للتنمية إلى الحتمية الاقتصادية التي تذهب إلى أن العامل الاقتصادي هو المحدد الأساسي لبناء المجتمع وتطوره, وهذا العامل الذي يتكون من الوسائل التكنولوجية للإنتاج- يحدد التنظيم الاجتماعي للإنتاج الذي يعني العلاقات التي ينبغي على الناس أن يدخلوا فيها, وتنمو هذه العلاقات في رأيه مستقلة عن الإرادة الإنسانية, بل إن تنظيم الإنتاج يشكل البناء الفوقي الكلي.<sup>(2)</sup>

إن هذه النظرة المتطرفة في التركيز على الجانب أو العامل الاقتصادي في التنمية, غرقت في سبيل من الانتقادات التي وجهت لها, وقد كان أكثرها ينطلق من الواقع ويستخدمه محكا لتفنيد ادعاء النظرة الماركسية. حيث بينت مجموعة غير قليلة من تلك الانتقادات التي أخذت شكل دراسات على

(1) السيد عبد العاطي السيد, محمد أحمد بيومي, علم الاجتماع الاقتصادي, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية, 2001, ص 101, 102  
(2) عبد الرحيم تمام أبو كريشة, مرجع سابق, ص 57.

مجتمعات تصبو إلى التنمية, أن العوامل الاقتصادية في التنمية هي نزر يسير من عوامل كثيرة تؤدي إلى التنمية من بينها العوامل الثقافية.

فقد تبينت تجارب تنمية المجتمع في الدول النامية, أن العوامل الثقافية لها دورها الحاسم في تقبل المجتمع أو رفضه لمخططات التنمية وبرامجها, فعلى سبيل المثال أكدت الخبرات المستمدة من تنفيذ برامج الخطة الخماسية الأولى للتنمية في الهند بأن تقبل أساليب الزراعة الحديثة مرهون بعبادات

المجتمع, وأن صناعة تعليب اللحوم مستحيلة التجسيد نظرا لتقديس الأبقار من طرف بعض الطوائف هناك<sup>(1)</sup>, والأمثلة غير هذه كثيرة وكلها توحى بأن النظرة الماركسية في هذا المجال قد عفا عنها الزمن, ولم تعد تحتفظ لنفسها بقدر من المصداقية والقبول.

إلا أن ذلك لا يعني مطلقة اضمحلال النظرية الماركسية وزوالها من ساحة الصراع النظري, بل قد شهدت مبادئ الماركسية نوعا من الانبعاث اتخذ صورة التجديد, كما هو الشأن تماما في الماركسية المحدثة, التي عملت على تلميع مبادئ الماركسية وتطويعها لمستجدات الأحداث العالمية, وقد وجدت تلك الموجة صدى في أنحاء العالم الثالث وحتى العالم العربي, حيث برز أنصار يدافعون عن مواقف الماركسية, وذلك ما يعبر عنه سمير نعيم أحمد بوضوح في إحدى مقالاته حين يقول: >> ويهدف هذا المقال إلى إثبات زيف الاتجاه التقليدي بأن القيم الاجتماعية المتخلفة هي من أهم معوقات التنمية في بلدان العالم الثالث<<.<sup>(2)</sup>

إن مجمل ما تقدم من حديث عن دور العوامل غير الاقتصادية في التنمية يمكن أن نختصره في ما يأتي: >> إن التنمية ليست تحركا اقتصاديا فقط, ولا ناتجا وطنيا إجماليا, ولكنها عملية شاملة متعددة الأبعاد, أكثر تعقيدا من مجرد الأرقام الاقتصادية, والبعد الثقافي جانبها منها<<.<sup>(3)</sup>

## 2- القيم والتنمية: طبيعة العلاقة:

انتهينا في المحطة السابقة من البحث إلى أن العامل الاقتصادي ليس هو العامل الأوحيد في تشكيل الحالة التنموية, وأوردنا في ذلك أكثر من اتجاه أو نظرية حاول كل منها الخروج من قمم المورد الاقتصادي إلى آفاق أوسع, تشمل العوامل الاجتماعية والثقافية وما يدخل ضمنها من محددات.

(1) أحمد مصطفى خاطر, تنمية المجتمعات المحلية, نموذج المشاركة في إطار ثقافة المجتمع, المكتب الجامعي الحديث, الإسكندرية, 1999, ص 58

(2) سمير نعيم أحمد, أنساق القيم الاجتماعية, ملامحها وظروف تشكلها وتغيرها في مصر, مجلة العلوم الاجتماعية, الكويت, العدد الثاني, حزيران/يونيو 1982, ص 122.

(3) عبد السلام السدي وآخرون, الخطة الشاملة للثقافة العربية. ط2. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس. 1996. ص 81.

وسنحاول الآن إبراز دور أحد تلك المحددات وهو القيم وتنقص تأثيره في التنمية بوجه عام, وفي تشكيل الواقع الاجتماعي والاقتصادي على وجه الخصوص, وهذا يقود إلى بحث العلاقة بين التنمية كعملية ونشاط ومجهود, وبين القيم كمفاهيم مجردة أقرب إلى المعنوية.

وقد طرح في هذا الشأن أكثر من طرح حاول كل منها تبيان طبيعة تلك العلاقة, بعضها اتخذ شكل اجتهادات نظرية, بينما اتخذ بعضها الآخر شكل دراسات امبريقية في مجتمعات متفرقة ولنا أن نسوق هنا محاولة " سعد المغربي " عندما اعتبر أن العلاقة بين القيم والتنمية هي علاقة علة بمعلول, معتبرا القيم نتيجة لنوع النشاط ونمط الخبرة, والتجارب المادية المعاشة, وأنها محصلة لنشاط الإنسان الاقتصادي والاجتماعي والظروف والعلاقات المحيطة به.

وعليه فهو يرى علاقة التنمية بالقيم أو بالأحرى يصوغها كما يلي:

- التنمية: خبرة معاشة.

- القيم: حكم على هذه الخبرة.

ليعود في الأخير ويصوغ تلك العلاقة بصيغة الجدلية الدينامية.

أي مبادلة التأثير والتأثر, والأخذ والعطاء بين الاثنين إذ القيم كمفاهيم مجردة لا تفصح عن نفسها بمجرد التعبير اللفظي, بل تفعل ذلك عبر السلوك والأفعال والمفاضلة وذلك لا يتم في فراغ, بل في محيط اقتصادي واجتماعي وسياسي وثقافي .<sup>(1)</sup>

وما يلاحظ أن هذه المحاولة أخذت صبغة استنتاجية, ومالت إلى الإغراق فيها نوعا ما, إلا أننا نجد في التراث السوسيولوجي محاولات أكثر جدية وامبريقية عملت على بحث علاقة القيم بالتنمية, ولعل أولى تلك المحاولات دراسة ماكس فيبر, الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية. والتي تناول فيها العلاقة بين القيم والأخلاق البروتستانتية وبين الرأسمالية كنظام اقتصادي أو روح الرأسمالية كما سماها, وهو في ذلك عبر عن مدى اهتمامه, بما عرفته المجتمعات الأوروبية من نهضة أو تنمية, وبحث الأسباب التي أوصلتها إلى ذلك وافترض أن قيما معينة هي المسؤولة عن هذه التنمية توجد أو تتواجد في المذهب البروتستانتية.

وقد ارتكز فيبر على وجهتي نظر أساسيتين هما:

(1) سعد المغربي, <<القيم والتنمية, مسلمات ومبادئ>>, مجلة علم النفس, الهيئة المصرية العامة للكتاب, العدد السابع, يوليو, أغسطس, سبتمبر, 1988, ص 07



- تأثير الأخلاق البروستانتية على روح الحياة الاقتصادية الحديثة والسلوك الاقتصادي.

- العلاقة بين الديانة البروستانتية والبناء الطبقي.

وحدد " فيبر " هدف دراسته في البحث عن ظروف السيكولوجية التي مكنت من نمو الروح الرأسمالية, وكان الهدف النهائي للدراسة يتمثل في صياغة إطار تحليلي يسمح بالوقوف على ماهية العلاقة بين القيم الدينية ونمو النظام الرأسمالي الحديث. وانطلق فيبر من فرض رئيس فحواه أن المناطق التي تسودها الديانة البروتستانتية هي أكثر ثراء من تلك التي تنتشر فيها الكاثوليكية, ومرد ذلك إلى القيم البروتستانتية. ووفق يعقد المقارنات للتدليل على صحة فرضه, فعقد مقارنة بين عدد الرأسماليين في مختلف المذاهب الدينية, خاصة بين الكاثوليك والبروتستانت, والوقوف على إحصاءات الوظائف والبيانات الإحصائية التي توضح عدد قادة الأعمال وأصحاب رؤوس الأموال, والدرجات العالية في العمل, وعدد الأيدي العاملة في الشركات التجارية التي تتطلب عاملين مدربين تدريباً فنياً وتجارياً عالياً, وتوزيع السكان حسب الوظائف التي يشغلونها, والحالة التعليمية والنفوذ السياسي.

وحاول فيبر بكل قوة تأييد فرضه حول دور القيم البروستانتية في التنمية الأوروبية, ووظف في سبيل ذلك مختلف الطرق, فوظف الطريقة التاريخية, من خلال اعتماده على المعطيات التاريخية عن الرأسمالية القديمة, ومن خلال دراسة التاريخ الاقتصادي العام للعديد من البلدان التي سادت فيها البروستانتية كألمانيا وإنجلترا وهولندا, كما استخدم الملاحظة, عبر اعتماده على ملاحظاته العديدة للمواقف الاجتماعية والأنماط السلوكية الرشيدة للرأسماليين الذين ينتمون للرأسمالية والذين عاصرهم في حياته, وكذا ملاحظة الفروق الطبقيّة بين الأفراد البروستانتات والكاثوليك.<sup>(1)</sup>

هكذا أدلى فيبر بدله في موضوع العلاقة بين القيم والتنمية وإن اختلفت مسميات هذين المتغيرين, كالأخلاق الرأسمالية أو الأفكار الدينية والأنشطة الاقتصادية كما سماهما "رينارد بندكس" Reinhard Bendix حين قال: >> إن الموضوعات الرئيسية الثلاثة التي عالجها فيبر, كانت تدور حول الكشف عن أثر الأفكار الدينية على الأنشطة الاقتصادية, وتحليل العلاقة بين التدرج الاجتماعي والأفكار الدينية, وتفسير السمات المميزة للحضارة الغربية>>.<sup>(2)</sup>

(1) كمال التابعي, الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية, مرجع سابق, ص/ ص 197, 229.

(2) حميد خروف, >> علم الاجتماع ومنهج الفهم عند ماكس فيبر>>, مجلة العلوم الإنسانية, منشورات جامعة قسنطينة, عدد 8, 1997, ص 96.

ودائماً نفس المضمار وهو العلاقة بين القيم والتنمية نعثر على دراسة " لدانيل ليرنز " بعنوان " تحول المجتمع التقليدي " بحثت هذه الدراسة العلاقة التبادلية بين القيم والتنمية, واختار ليرنز لإبراز تلك العلاقة السؤال التالي: << كيف ولماذا يتم تحديث الأفراد ونظمهم معا؟ >>

منطلقاً من منظور السيكولوجي سلوكي مؤداه أن تحديث المجتمع وتحوله من النمط التقليدي إلى النمط الحديث, يتم من خلال الأفراد وبيئتهم معا, بمعنى أنه كلما كان هناك عدد أكبر من الأشخاص الذين يسبغون على نهج ما هو حديث ( أي يحملون قيما حديثة) في بلد ما كلما كان الأداء العام ومؤشرات الحدائة ( التنمية ) عالياً.

وانتهى ليرنز إلى تأكيد فرضه حول تحديث قيم الأفراد, والذي صاغه في نظريته الشهيرة في التحديث.<sup>(1)</sup>

كما نجد دراسات عربية من هذا النوع وتعتبر دراسة غريب سيد أحمد إحداها وهي الموسومة بـ: القيم والتنمية الاجتماعية في المجتمع القروي, أجراها على مجتمعين محليين (قريتين) لكل منهما ميزاته الخاصة, وارتكزت مقارنته إلى نقطة جوهرية وهي الاختلاف في النموذج , حيث القرية الأولى تقليدية( قرية بنوفر) والقرية الثانية مستحدثة ( قرية الهوارية) وكلاهما بمصر وحاولت الدراسة تبيان تأثير جملة من القيم على التنمية الاجتماعية في هذين النموذجين المختلفين, وإلقاء الضوء على القيم المؤثرة في السلوك لدى أعضاء مجتمعي البحث.

وانتهى الباحث في الأخير إلى أن الاحتكاك الثقافي للقرية بالمدينة يعمل على تغيير القيم المساعدة على التنمية وعلى رأسها قيم التعليم.<sup>(2)</sup>

### 3- أهمية القيم في العملية التنموية:

<sup>(1)</sup> كمال التابعي, الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية, مرجع سابق, ص/ص 230, 265.  
<sup>(2)</sup> غريب سيد أحمد, مرجع سابق, ص/ص 115.

تطرقنا سابقا إلى أهمية القيم في حياة الفرد والمجتمع ككل, ورأينا كيف أن القيم على الرغم من أنها خارج دائرة الملموس إلا أن آثارها المجسدة في الأفعال الفردية والمجتمعية تبين أن هذه الأخيرة عوامل حاسمة في الحياة الاجتماعية وتقع وراء الفعل الاجتماعي في كل من ثباته وتغيره.<sup>(1)</sup>

وبعد أن خضنا في دور العوامل غير الاقتصادية في التنمية وبيننا بعضها, وبحثنا في العلاقة بين القيم والتنمية, وحاولنا تبين طبيعة تلك العلاقة وبعض محدداتها, ورأينا كيف أن المتغيران يتبادلان التأثير والتأثر, ومنه خلصنا إلى أن هوية تلك العلاقة هي علاقة تبادلية.

بعد كل هذا ارتأينا أن نأتي على التفصيل أكثر, وذلك بتخصيص محطة من محطات البحث لتبيان أهمية القيم في التنمية أو في العملية التنموية, بعد أن عرضنا لها سابقا بنوع من الاقتضاب.

ونفضل أن تكون البداية في معالجة هذه النقطة من مقتطف لماكس فيبر: >> **عندما يصاحب وضع الحدود على الاستهلاك إطلاق نشاط الكسب فالنتيجة العملية الحتمية واضحة, وهي تراكم المال من خلال الإيجار على الادخار**<<<sup>(2)</sup> ويرى فيبر أن هذه هي ذاتها قيم الكالفينية الداعية إلى العمل الشاق والادخار. وينتهي بنا هذا المثال إلى حديث مماثل عن دور القيم الفاصل في التنمية, نجده في نظرية التحديث التي تعد امتداد الفكر فيبر, حيث أعطت هذه الأخيرة, أسبقية كبيرة للدور الذي تلعبه القيم في عملية التنمية, وقبله في تحديد نوع المجتمع تقليدي أم حديث, والذي تعتبره هذه النظرية قاعدة العملية التنموية.<sup>(3)</sup>

وبصرف النظر عن النمطية المفرطة التي بلغت درجة السذاجة في تصنيف المجتمعات أو تنميطها, فإنه يبقى أن هذه النظرية تفتنت إلى دور القيم في سيرورة العملية التنموية, وعبرت عنه بصورة متطرفة, عندما اشترطت لحدوث التنمية في المجتمعات المتخلفة استبدال القيم التقليدية والتي أسمتها بدائية, بقيم أخرى حديثة, حيث ترى أن قيم مثل التمسك بالماضي, والركون إلى النظام القرابي في كافة الممارسات الاجتماعية, وسيطرته على العلاقات الاقتصادية والسياسية وسيادة النظرة العاطفية

والخرافية والقدرية, وغيرها من القيم التي تسود المجتمعات المتخلفة هي السبب المباشر في تخلفها, ولذلك ارتأت في تطوير النظام أو النسق القيمي أكثر من ضرورة.<sup>(1)</sup>

(1) محمد أحمد بيومي, علم اجتماع القيم, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية, 1981, ص 209.

(2) المرجع السابق, ص 201.

(3) أندرو ويبستر, مدخل لسوسيولوجية التنمية, ط1, ترجمة حمدي حميد يوسف, دار بغداد, 1986, ص 74.

(4) المرجع نفسه, ص/ص 68, 70.

أما تالكوت بارسونز فقد اعتنى فقد اعتنى بدوره بقضية تأثير القيم في التنمية, وعالج هذه القضية في إطار إسهامه الذي عده أكبر إسهام له في علم الاجتماع. ألا وهو متغيرات النمط الخمس ( الوجدانية مقابل الحياد الوجداني, المصلحة الذاتية مقابل المصلحة الجمعية, العمومية مقابل الخصوصية, الأداء مقابل النوعية, والتخصص مقابل الانتشار). واعتبر بارسونز القيم أنماطا ثقافية شاملة تحافظ دوما على استقرارها, وهذا الاستقرار القيمي هو شرط التحديث أو التنمية حسب تصوره واعتبر في الوقت نفسه- ولو بشكل ضمني- أن التخلخل أو التغير القيمي من شأنه أن يعرقل عملية التحديث ويحدها إذ الاتساق والتكامل في إطار نسق القيمة المحوري Central value system من شأنه أن يخلق ثبات واستقرار المجتمع, وهو المناخ الملائم للتطور والتحديث.<sup>(2)</sup>

ويبدو بكل وضوح أن معالجة بارسونز لقضية القيم والتنمية لم يخرج عن إطار النزعة المحافظة, وهي النزعة التي طبعت علم الاجتماع البرجوازي ككل. فهو وإن أشار أحيانا إلى بعض المشاكل التي تعترض سبيل المجتمع, وخاصة في الجانب القيمي, إلا أنه يرى أن مثل هذه المشكلات هي التي

---

(2) السيد محمد الحسيني وآخرون, دراسات في التنمية الاجتماعية. ط4, دار المعارف, القاهرة, 1979, ص/ص, 341, 344.

تدفع المجتمع إلى تطوير قيم أساسية.<sup>(1)</sup>

ويصل التركيز على أهمية القيم في العملية التنموية درجة قصوى عند اعتبارها عائقا أو معوقا، على اعتبار أنها مكون هام جدا في تكوين البناء الاقتصادي والاجتماعي، والثقافي والسياسي، ومرجعية للسلوك الفردي ومحرك للسلوك الجمعي، وبالتالي فإذا كانت القيم الجامدة شكالت عائقا لبرامج التنمية على كل المستويات، وخاصة على مستوى التنفيذ، حيث تعوق قيم معينة كاحتقار العمل اليدوي والانعزالية والتوكل على الغير، وعدم الإيمان بالجديد... الخ.

العملية التنموية وتحول دون بلوغ مراميها.<sup>(2)</sup>

وذاذ التأكيد على ذات الأهمية للقيم في التنمية، نجده على مستوى التخطيط التنموي. إذ يجعل المخططون للتنمية عنصر القيم واحدا من أهم العناصر أو العوامل الثقافية التي يجب عليهم مراعاتها أثناء التخطيط.

فعلى سبيل المثال يعتبر مشكل الغذاء أحد أكثر المشاكل ضرورة وإلحاحا في المجتمعات النامية، والتي سعت منظمة التغذية العالمية لحلها، وأعدت لذلك خططا وبرامج زراعية محكمة، إلا أنها قوبلت برفض المزارعين زراعة المحاصيل المقترحة لارتباطهم ببعض القيم الدينية، والأمثلة على ذلك كثيرة، كرفض سكان الوادي الجديد في مصر أكل السمك كطعام جديد لنقص لتعويض نقص اليود في الماء، ورفضهم استخدام الملح الجديد، وإصرارهم على استخدام الملح الخالي من اليود.<sup>(3)</sup>

وهناك أيضا مثال آخر يتجسد في تحريم الدين الهندوسي لذبح البقر، وتحريم استخدامه في الزراعة أو استخدام فضلاته للتسميد، ونفس الشيء يقال في الإعراض عن مهن معينة وتصنيفها في خانة الحقيرة أو المنحطة.

كما تؤثر القيم كذلك في نمط الاستهلاك والاستثمار كالإنفاق التفاخري في الأفراح والمآتم، وربطه بالمكانة الاجتماعية ونفس الشيء يقال عن نمط الادخار، حيث يجري في بعض المجتمعات الاحتفاظ

(1) المرجع نفسه، ص 345.

(2) عبد الهادي الجوهري وآخرون، دراسات في التنمية الاجتماعية، مدخل إسلامي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1999، ص

153، 154

(3) أحمد مصطفى خاطر، تنمية المجتمع المحلي، الاتجاهات المعاصرة، الاستراتيجية، نماذج الدراسة، المكتبة

الجامعية، الاسكندرية، 2000، ص 176

بالمدخرات في شكل حلي وذهب وغيرها من أوجه الادخار السلبي, زيادة على أن بعض القيم السائدة في بعض البلدان النامية تشجع على القدرية وما تحلقه من ضعف الدافعية إلى التغيير والتطور.<sup>(1)</sup>

إن هذه الوضعية حيال القيم أدخلت الفكر التنموي والمخططين للتنمية على حد سواء في مأزق التعامل معها, بين ضرورة التمسك بالنسق القيمي التقليدي وتدعيمه وتكييف الخطط التنموية وفقا له, وبين وجوب التخلي عن هذا النسق لأنه يشكل معوقا في وجه التنمية, وعضا عن ذلك استبداله بنسق قيمي أكثر مرونة وتماشيا مع متطلبات التنمية, وذلك عبر التركيز على التغيير المادي.

وفي هذا الشأن يرى البعض ضرورة تقبل قيم جديدة, رغم ما في ذلك من ثورية, لأن الإنسان في ضوء القيم التقليدية يشعر بدرجة كبيرة من الأمن, ووضوح الرؤية, إلا أنه يجب إحداث القطيعة مع تلك القيم للسماح لأفراد المجتمع بتكوين صورة مستقبلية واضحة, ولإيجاد درجة من الاستعداد لتقبل التغيير.<sup>(2)</sup>

بينما هناك من يرى: >> أنه من الأفضل تعديل نسق القيم في المجتمع ليتقبل أهداف التغيير الاجتماعي المقصود<<.<sup>(1)</sup> وأن ذلك يتم عن طريق استنباط ما يوجد في القيم المحلية من إيجابيات من شأنها أن تساهم في تعزيز خطط التنمية, وفي نفس الوقت إزاحة القيم السلبية أو البالية التي من شأنها أن تعطل عملية التنمية, ويعد المجتمع العربي مثال حي لهذه الوضعية: >>فلقد أسفرت مناقشات أساليب العمل مع الجماعات في المؤتمر الأول لخريجي مركز تنمية الوطن العربي عن

(1) محمد عاطف غيث, محمد علي محمد, دراسات في التنمية والتخطيط الاجتماعي, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية. د.ت, ص/ص 144, 147.

(2) محمد الجوهري, علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث, دار المعارف, القاهرة, 1978, ص 176.

(3) أحمد مصطفى خاطر, تنمية المجتمعات المحلية, مرجع سابق, ص 63.

أنه تسود المجتمع العربي قيم ومعايير معينة بعضها يعوق تحقيق الجديد, والعصبية العائلية والأخذ بالثأر... ويجب تطويرها تدريجياً». (2)

إلا أن ما يجدر الإشارة إليه أن الدراسات الاجتماعية أثبتت أن التغيير في نسق القيم بشكل مفاجيء يؤدي إلى إحداث خلخلة في البناء الاجتماعي, وقد يؤدي إلى نتائج عكسية, أي في الاتجاه المعاكس للتنمية, ومن جملتها ذلك الفراغ القيمي الذي قد يحدث نتيجة عجز القيم الجديدة عن تعويض القيم التقليدية أو القديمة, وكذا احتمال حدوث اصطدام بين الإرادة الحكومية للتغيير عن طريق التشريع, وبين إرادة الأهالي وتمسكهم بسلوكياتهم القديمة حيال كثير من المفاهيم كالعمل والثروة والادخار والأسرة... الخ. (3)

هكذا رأينا على مدار هذه النقطة البحثية كيف أن القيم والنسق القيمي يحجزان مكانا هاما جدا في التنمية, إذ أن نظرة الإنسان لمجتمعه ككل ولنشاطه الاقتصادية وكذا قرارات السلطة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية, كل ذلك يخضع ويتحدد وفقا للنسق القيمي السائد.

كما رأينا كذلك كيف أن المخطط للتنمية يجد نفسه وجها لوجه مع النسق القيمي, عبر طرحه أكثر من سؤال يخص هذا الجانب, ماذا تنتج؟ وكيف تنتج؟ وكيف نوزع مردودات التنمية؟ وغيرها من الأسئلة الجوهرية. (1)

ويختصر القول الآتي " لفرنسوا بيرو" وذلك الدور المحوري والرائد للقيم في العملية التنموية"

>>إن التنمية لا تكون حقيقة إلا باستثمار الموارد الداخلية للأمم, واعتمادا أولا وبالذات على

نظام القيم الثقافية الجديرة بأن تحترم». (2)

(2) علي الكاشف, التنمية الاجتماعية, المفاهيم والقضايا, عالم الكتب, القاهرة, د.ت, ص 147.

(3) محي الدين صابر, الحكم المحلي وتنمية المجتمع في الدول النامية, ط2, المكتبة العصرية, بيروت, 1988, ص 143.

(4) نبيل رمزي اسكندر, عدلي علي أبو طاحون, التنمية كيف؟ ولماذا؟ دار الفكر الجامعي, الاسكندرية, د.ت, ص 153, 154.

ويواصل فرانسوا بيرو تأكيدده على هذا الدور بقوله " >> إن الواقع والمؤسسات الاقتصادية لا تدوم إلا بالقيم الثقافية, وإن محاولة فصل الأهداف الاقتصادية عن محيطها الثقافي قد تكلفت بالإخفاق << (3).

وعلى الرغم من أن مقولات " بيرو " هذه هي ردة فعل لمتعصب لفرنكفونيته ضد موجة الأمركة الطاغية, إلا أننا يمكن أن نحملها محمل النظرة البانورامية المتبصرة, بحيثيات العملية التنموية والتي تؤكد على ضرورة اتباع المدخل الشمولي مع الحفاظ على الخصوصيات الثقافية والمجتمعية.

### خلاصة:

عالج هذا الفصل نقطة مفصلية في البناء البحثي , مثلت في حقيقة الأمر حجر الزاوية فيه , وذلك عبر محورين رئيسيين , الأول ماهية القيم , والثاني القيم والتنمية وهو بحث في طبيعة العلاقة , ولقد كان المحور الأول محاولة للإحاطة بكل ما يتعلق بحثيات القيم في عمومها, وقد تم ذلك من خلال ست عناصر أساسية , حاولت بدورها تبديد كل غوامض هذا المفهوم , فقدم العنصر الأول إجابة على سؤال محوري , وهو من أين تأتي القيم ؟ فيما عرج العنصر الثاني على أهمية القيم فأوضح كيف تلعب القيم دور الميكانيزم الضابط للبناء الاجتماعي , بينما عرض العنصر الثالث لقضية لا تقل أهمية وهي تغير القيم فبين كيف أن القيم هي في المحصلة ظاهرة اجتماعية تخضع لنسبية الزمان والمكان .

في حين تصدى العنصر الرابع لصراع القيم وحاول تبيان تداعيات هذا الصراع على الكيان المجتمعي والفردى على حد سواء , أما العنصر الخامس فكان حول تصنيف القيم , وقد استعرض محاولات بعض العلماء لتقيئة القيم , وتجلى خلال ذلك تعدد التصانيف واختلافها , ليختتم المحور الأول باستعراض أهم أدوات قياس القيم , وكانت النية من وراء ذلك استجلاء كيفية التعامل مع القيم ميدانيا , بغرض الاستفادة من ذلك لاحقا ( في الجانب الميداني ).

أما النسق الثاني من الفصل , فلم يكن بالأقل أهمية من سابقه , حين تطرق لثلاث محاور رئيسية , بحث الأول في التنمية والعوامل غير الاقتصادية , أي الوجه الآخر للتنمية , وهو الوجه الإنساني , ليناقش المحور الثاني طبيعة العلاقة بين القيم كمعطى لا مادي وبين التنمية كمعطى مادي محسوس

(2) سيدي محمود ولد سيدي محمد, التنمية والقيم الثقافية, مجلة العلوم الاجتماعية, العدد الثاني, حزيران/يونيو, 1982, جامعة الكويت. ص 93

(3) المرجع نفسه, ص 93.



قابل للمعاينة , محاولا تبعا لذلك تقصي العلاقة بين هذين المتغيرين , ليتخذ المحور الثالث شكل الحوصلة لسابقه عندما ناقش بشكل صريح أهمية القيم في العملية التنموية عبر مؤشرات أكثر ارتباطا بالواقع .

## **الفصل الثالث:-**

**أولا: ماهية المدرسة.**

- 1- نشأة المدرسة وتطورها.
- 2- وظائف المدرسة.

**ثانيا: الكتاب المدرسي والقراءة.**

- 1- الكتاب المدرسي.
  - 1-1 تعريف.
  - 2-1 شروط الكتاب المدرسي.
  - 3-1 وظائف الكتاب المدرسي.

**2- القراءة.**

- 1-2 تعريف.
- 2-2 مراحل عملية القراءة.
- 3-2 أنواع القراءة.
- 4-2 أهمية القراءة في المدرسة.
- 5-2 أهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع.

**ثالثا: المدرسة والتنمية.**

- 1- المدرسة ونموذج الإنسان التنموي.
- 2- المدرسة أداة التغيير.
- 3- المدرسة والتنمية.

**خلاصة.**

**أولا: ماهية المدرسة**

## 1- نشأة المدرسة وتطورها:

قبل الخوض في مباحث متقدمة, يجب من باب الالتزام بالمنهجية الوقوف عند نقطة مهمة وهي نشأة المدرسة وتطورها, فالمدرسة كما نراها اليوم ليست هي مدرسة العصور القديمة, كما أنها ليست مدرسة الألف الأول الميلادي, بل ليست مدرسة بداية القرن العشرين.

إن معرفة التطور التاريخي للمدرسة ضرورة ملحة, إذ أن مثل هذه المعرفة من شأنها أن تضعنا أمام تصورات الفكر الإنساني للعملية التعليمية بشكل عام, وتكشف عن التوجهات المجتمعية السائدة نحوها في كل مجتمع, وإن كان الهدف النهائي للتعرض لهذه النقطة في البحث هدفا ذو علاقة بصلب الدراسة وهو ربط المدرسة كمؤسسة مجتمعية بتطلعات المجتمع التنموية على اختلاف مستوياتها.

لقد كانت البساطة الشديدة ميزة الحياة البشرية في بدايتها فكان تعلم الأطفال تقليديا أو يعتمد على المحاكاة, وهو ما يسمى التقليد غير الواعي لسلوك الآخرين, ومع إحراز بعض التطور في الحياة الإنسانية أصبح تحديد ما يجب أن يتعلمه الصغار ضرورة تقع على عاتق الكبار, وذلك كي يتسنى للطفل أن ينخرط في مجتمع الكبار, فانتقل بذلك التقليد من تقليد غير واعي إلى تقليد واع مقصود, لكن مع زيادة تعقد الحياة عجز الكبار عن القيام بتلك المهمة وحدهم, وهنا برزت الحاجة إلى أشخاص متفرغين كلية لعملية تعليم الصغار وفق طبيعة وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه.<sup>(1)</sup>

هكذا ظهرت مؤسسة أخرى تساعد في تربية الطفل وتنقل إليه التراث وتكيفه مع الحياة الجديدة وتعلمه العادات والتقاليد والقيم التي يرضى عنها مجتمعه, وبالتالي ظهرت المدرسة كمؤسسة تنشئية تقاسم الأسرة مهامها التربوية.<sup>(2)</sup>

يكشف التاريخ أن النشأة الأولى للمدرسة كانت في الحضارات القديمة الفرعونية, والهندية والصينية والبابلية...

فلقد أنشأ الفراعنة مثلا عددا كبيرا من المدارس في كل من منف وهوليو بوليس, وسائيس وغيرها. وكانت هذه المدارس تسعى لتلبية احتياجات الدولة من الكوادر الفنية لإدارة مؤسساتها المختلفة,<sup>(1)</sup>

(1) محمود أبو زيد إبراهيم, المضمون الاجتماعي للمناهج, ط2, مؤسسة الخليج العربي, القاهرة, 1986, ص15, 16  
(2) صلاح عبد الحميد مصطفى, المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها, دار المريخ, الرياض, 2000, ص105.  
(3) عبد الله محمد عبد الرحمن, علم اجتماع المدرسة, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية, 2001, ص31.

وفي حضارة الإغريق والرومان كانت المسائل الحربية تستأثر باهتمام المدارس كالتربية الجسمية وما يتعلق بالأعمال العسكرية.<sup>(2)</sup>

كما اهتم المسلمون منذ ظهور الإسلام بإنشاء ما يعرف بالجوامع المدارس تأسيا بالنبي صلى الله عليه وسلم, فظهرت العديد من المدارس في البصرة والكوفة, وبلاد الشام والفسطاط والقيروان وقرطبة وغيرها, وقد أنشأت الدولة الأموية ما عرف بمدارس نظام الملك والتي كانت تخرج احتياجات الدولة من الكوادر الفنية, ولقد كانت هذه المدارس النواة الأساسية لإنشاء جامعات عربية إسلامية مثل جامعة المستنصرية.<sup>(3)</sup>

أما في العصر الحديث, ومع بداية ظهور التصنيع والمجتمع الصناعي الحديث: «لم تعد الوظيفة الاجتماعية للمدرسة مقتصرة على إعداد متعلمين لممارسة متطلبات المجتمع بل تعدت ذلك إلى مقابلة الاحتياجات ومواجهة المشكلات الاجتماعية التي تؤثر على الطلاب وفاعلية التعليم, وأيضا على الحياة المدرسية والمجتمع كذلك».<sup>(4)</sup>

إن استنطاق هذا العرض الموجز عن التطور التاريخي للمدرسة يكشف عن خصوصية الواقع والقضايا في كل مرحلة تاريخية, كما يكشف في الوقت نفسه عن مدى ارتباط وتأثر المدرسة بالمجتمع على اعتبارها نسق فرعي منه يتأثر به ويؤثر فيه.

وما يؤيد هذا القول اختلاف طبيعة دور المدرسة من عصر لآخر. فخلال العصور القديمة والوسطى ارتبط دور المدرسة بطبيعة اهتمام الدولة بنوعية الكوادر المتعلمة ودورها في تسيير شؤون المجتمع, ولعب الدين في هذه الحقبة دورا موجهها للعملية التعليمية ككل, أما في العصور الوسطى المسيحية فقد كرسّت اهتمامها بطبقة الأغنياء, فكان التعليم والتوظيف حكرا على هذه الطبقة, بينما ميز التعقيد المدارس الحديثة, وتلك نتيجة طبيعية لتعدد الحياة وظهور التصنيع وتشعب الحياة الحضرية فكان الطلب متزايدا على الكفاءات في جميع التخصصات التعليمية كما ميّز هذه المرحلة المهمة ظهور-ولأول مرة- التشريعات الخاصة بالمدارس والتعليم, وكذا المقررات العلمية المتخصصة.

## **2- وظائف المدرسة:**

بداية يجب أن نتفق حول نقطة أساسية وهي أنه لا يمكننا الولوج إلى تحديد وظائف المدرسة إلا بعد تحديد موقعها من البناء الاجتماعي, وتحديد ماهية الوصف السوسولوجي الذي يتناسب معها.

(2) عدلي سليمان, الوظيفة الاجتماعية للمدرسة, دار الفكر العربي, القاهرة, 1999, ص 08.

(3) عبد الله محمد عبد الرحمن, المرجع نفسه, ص 31.

(4) عدلي سليمان, مرجع سابق, ص 09.

وفي هذا الإطار يميل أغلب السوسولوجيين إلى توصيف المدرسة كتنظيم اجتماعي, ويعرف علماء الاجتماع التنظيم الاجتماعي بأنه: >> مجموعة من الأفراد والزممر بينها شبكة من العلاقات المتبادلة التي تحمل التزاماتا وحقوقا وتأثيرا متبادلا, بحيث يتكون من هذه المجموعة ( الكل) يضمها جميعا, ويكون آلية لها خاصة بها, وهي الصفات التي لا توجد في الأفراد أو الزمر الداخليين عليها>>. (1)

لقد أظهرت المحطة السابقة من البحث كيف أن المدرسة هي انعكاس للمجتمع واحتياجاته, تلك الاحتياجات التي تفرضها خصوصية المرحلة التاريخية ودرجة التطور العام, وهو ما يعني أن وظائف المدرسة ستحمل حتما بصمة هذين العاملين ( خصوصية المرحلة التاريخية و درجة التطور العام).

إن ما سنأتي على تفصيله من وظائف للمدرسة هو فصل صوري لغرض التوضيح, ذلك أن تلك الوظائف متضمنة في العملية التدريسية التي لا تخضع لهذه التجزئية التي سيتم عرضها بها. يحدد " ميسجراف " " p.musgrave " وظائف المدرسة في خمسة وظائف أساسية هي كالتالي (1) :

- 1-نقل ثقافة المجتمع.

- 2-الوظائف السياسية: إمداد المجتمع بالقادة السياسيين.

- 3-الوظيفة الاقتصادية: إمداد المجتمع بالقوى العاملة المتعلمة ( كما وكيفا).

- 4-الانتقاء الاجتماعي: وتشمل اختيار الأطفال من مختلف الفئات والمستويات المتباينة من حيث القدرات, وتكوين فئات الأطفال والمستويات المتناسبة من حيث القدرات, وتكوين فئات الأطفال, تدريب الأفراد وتعليمهم.

- 5-تزويد المجتمع بالمبدعين والمجددين.

وعموما فإنه يمكننا حصر وظائف المدرسة في ثلاث وظائف كبرى نستعرضها كالاتي:

1. نقل التراث الثقافي:

حيث تقوم المدرسة بنقل ثقافة المجتمع إلى الجيل الحالي, وداخل هذه الوظيفة نجد مجموعة من العمليات أو الوظائف الفرعية وهي:

---

(1) إبراهيم مذكور, معجم العلوم الاجتماعية, الهيئة المصرية العامة للكتاب, القاهرة, 1975.  
(2) عبد الله محمد عبد الرحمن, مرجع سابق, ص 38, 39.

أ. 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.

ب. التطهير الثقافي: ويعني انتقاء الأجود من الثقافة وتقديمه للأجيال الصاعدة.

ج. التوازن الثقافي: عبر إيجاد تناسق بين عناصر الحياة الثقافية لكل الطبقات الإجتماعية لكل الطبقات الإجتماعية.

د. التكامل الثقافي: أي تنسيق المؤثرات الخارجية التي يتعرض لها الناشئ بحيث يتم توجيه سلوكه الإجتماعي توجيهها سليماً<sup>(2)</sup>.

2. التنشئة المعرفية والعلمية:

عبر تنمية مهارات التفكير العلمي والميول المهنية<sup>(1)</sup>, وإثارة القدرة على النقد العقلاني في الابتكار والاختراع إذ تقوم المدرسة بتنمية ملكات وطاقات الفرد وتحررها<sup>(2)</sup>.

3. الإسهام في التنمية الاقتصادية والإجتماعية:

من خلال تزويد المجتمع بالقوى والقيادات القادرة على التعامل مع متطلبات التنمية<sup>(3)</sup>.

إن جملة ما تم عرضه من وظائف للمدرسة, يوحي بأهمية هذه المؤسسة, تلك الأهمية التي تصل لدرجة الخطورة, إذ كثيراً ما استخدمت المدرسة في المشاريع القومية والتوجهات والصراعات الإيديولوجية, فلقد أقحمت واعتمدت بعض الدول على المدرسة كإحدى المؤسسات الرئيسية في التحول إلى نظام إجتماعي جديد أو غرس صور مجتمعية مختلفة, والأمثلة على ذلك كثيرة, كألمانيا النازية, وتركيا العلمانية, وفرنسا الاستعمارية... الخ.

**ثانياً: الكتاب المدرسي والقراءة.**

**1- الكتاب المدرسي:**

**1-1 تعريف:**

تتضمن عملية تحقيق الأهداف التعليمية بصفة عامة وعملية التدريس بصفة خاصة الاستعانة بوسائل محددة تعين على القيام بهذه العملية على أكمل وجه, وبأقرب السبل إلى ذهن المتعلم لضمان الفهم الجيد لمحتوى المادة التعليمية, والكتاب المدرسي إحدى أهم تلك الوسائل على الإطلاق.

(2) فخري حسين زيان, التدريس, أهدافه, أسسه وأساليبه, تقويم نتائجه, تطبيقاته, عالم الكتاب, القاهرة. د.ت, ص 117, 118.

(1) سعيد محمد محمد السعيد, تدريس العلوم في التعليم العام, ط1, دار النشر العلمي, جامعة الملك سعود, السعودية. د.ت, ص 55

(2) حسين عبد الحميد رشوان, التربية والمجتمع, دراسة في علم اجتماع التربية, المكتب العربي الحديث, الاسكندرية. 2002. ص 82.

(3) عدلي سليمان, مرجع سابق, ص 17.

ويعتبر أحد أدوات المنهج الرئيسية نحو تحقيق الأهداف التربوية والتي يسعى المجتمع ككل إلى التوصل إليها عن طريق التربية المدرسية.<sup>(4)</sup>

ويعرف الكتاب المدرسي بأنه الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي، والمعلم الذي يرشد المعلم إلى الطريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامة والخاصة، كما أنه يمثل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ، نظراً لمقاييس الرقابة الصارمة التي تخضع لها محتوياته من قبل السلطات العليا،<sup>(1)</sup> لذلك فهو - كما يرى البعض - جدير بالاطمئنان إليه، فوضعوا الكتاب المدرسي هم عادة من المختصين في التربية والمادة العلمية.<sup>(2)</sup>

بينما يقدم البعض تعريفاً للكتاب المدرسي يستند إلى أهمية محتواه أو ما يقدمه من مادة، فيعرفه بأنه: >> ركيزة أساسية للمدرس في العملية التعليمية، فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها، ويتضمن أيضاً المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما يتضمن أيضاً القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها إلى جميع التلاميذ <<.<sup>(3)</sup>

كما عرف الكتاب المدرسي في ضوء عناصره وأهدافه كالتالي: >> هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج، ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما. وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج <<.<sup>(4)</sup>

## 1- 2 شروط الكتاب المدرسي:

نظراً لخطورة وأهمية الكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية أساسية فإنه يخضع في إخراجها إلى عملية ضبط دقيق، وفق جملة من المعايير، تندرج من المعايير العامة، وهي تلك التي تعنى بالكتاب كوحدة وكهدف، وصولاً إلى المعايير الخاصة وهي التي تختص بالجانب التقني كاللغة وطبيعة المادة العلمية... الخ، ومن جملة تلك المعايير:

1. أن يكون مساهماً في تربية التلميذ وتعليمه.

2. أن يكون مساهماً في فهم العالم من حوله ويعده للحياة العملية.<sup>(1)</sup>

3. أن تكون لغته سليمة واضحة المعنى تتلاءم ومستوى التلميذ.

4. أن تكون المادة العلمية صحيحة، حديثة، مشروحة بإيفاء، وتتضمن التدرج بالأمثلة، وأن تكون

مربوطة بباقي المواد الدراسية وبالحياة المجتمعية.

(4) المدرسة والتثقيف، التربية والتعليم الحديث، موسوعة علم النفس والتربية، ج 8، بيروت، ص 214.

(1) أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسس تقويمه، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، د.ت ص 37

(2) فكري حسن ريان، مرجع سابق، ص 237.

(3) أحمد خيرى كاظم، جابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ط 3، دار النهضة العربية، القاهرة، 1986، ص 211.

(4) محمد محمود الحيلة، توفيق أحمد مرعي، مناهج التربية، مفاهيمها وعناصرها وأساليبها، وعملياتها، ط 1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2000، ص 35.

(1) أحمد نور عمر، الكتاب المدرسي، دار المريخ للنشر، السعودية، 1980، ص 27.

5. أن يكون الكتاب المدرسي غنيا بالوسائل التوضيحية ( الصور, الخرائط, الرسومات التوضيحية البيانية...).

6. أن يحترم التدرج في عرض الموضوع, أي الانتقال من الإطار العام إلى التفاصيل, ثم الانتهاء بملخص يتضمن مغزى الدرس ككل.

7. أن يكون محترماً للمواصفات المتعارف عليها ( الحجم, نوع الورق, حجم الخط والكتابة, والخلو من الأخطاء المطبعية, وجمال الألوان...).

### 1 - 3 وظائف الكتاب المدرسي:

اعتباراً لمركز الصدارة الذي يشغله الكتاب المدرسي بين الوسائل التعليمية, فإنه يضطلع بعدد الوظائف, والتي هي في حقيقة الأمر انعكاس للأهمية البالغة التي تكتسبها هذه الوسيلة التعليمية وسنعرض فيما يلي لتلك الوظائف تباعاً:

1. يمثل المقرر الدراسي تمثيلاً معتمداً من الجهة الرسمية المشرفة على التعليم.<sup>(3)</sup>

2. يعتبر المصدر الرئيسي للتلميذ في متابعة الموضوعات المقررة.

3. يعتر المرشد للمعلم في بناء الدروس, وتحديد الطريقة التي يمكن أن يستخدمها في التدريس, مما يؤثر بشكل مباشر على أداء العمل.

4. يساعد التلميذ على المعرفة وتبسيط الحقائق.<sup>(4)</sup>

5. مساندة نظم الامتحانات السائدة, فيساعد التلميذ في الإجابة على الأسئلة التي يمتحن فيها.<sup>(1)</sup>

وإلى جانب هذه الوظائف المحورية يرى بعض المختصين في هذا المجال أن الكتاب المدرسي ينمي مهارات القراءة الفاحصة والتفكير الناقد, زيادة على ما يضمنه من وسائل تعليمية مرتبطة بالمادة موضوع الدراسة.<sup>(2)</sup>

إن هذه الوظائف لا تنتهي عند حدود الوظائف البيداغوجية المباشرة, بل إن تلك المساحة المعتبرة من الأهمية البيداغوجية تقابلها أهمية أكبر على الصعيد التربوي والثقافي مما يعني إمكانية استغلالها تربوياً وثقافياً لتحقيق أكثر من هدف.

## **2- القراءة:**

(2) فكري زيان, مرجع سابق, ص 37, 38.

(3) المرجع نفسه, ص 236.

(4) خيرى علي إبراهيم, المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية, 1996, ص 160.

(1) هشام عليان وآخرون, تخطيط المنهج وتطويره, ط3, دار الفكر, عمان, الأردن, 1999, ص 249.

(2) فكري حسن زيان, مرجع سابق, ص 237.

## 2-1 تعريف:

« تكاد تركز أهداف المدرسة في عمليتين أساسيتين متكاملتين ومتداخلتين هما عملية التعليم (أي إكساب النشء القدرة على القراءة والكتابة, وإحاطته بالمعارف العامة والمتخصصة, وبكفايات البحث العلمي ومناهجه, وبطرق التفكير الموضوعي المنظم) وعملية التربية ( أي تربية النشء جسديا ونفسيا واجتماعيا)»<sup>(3)</sup>.

بإمعان النظر في هذه الفقرة سنرى أن أولى أهداف العملية التعليمية إكساب النشء القدرة على القراءة, وهذا يعكس أهمية القراءة ليس فقط في العملية التعليمية بل على صعيد الحياة الاجتماعية ككل.

جاء في المعجم الوسيط: « القراءة حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط»<sup>(4)</sup> وهو تعريف مقتضب جدا لا يتسع لتشعب المفهوم, ولا يوفه حقه من الناحية العلمية, لذلك فقد قدمت بشأن هذا المفهوم تعاريف كثيرة, منها ما يتناول القراءة بوصفها مهارة, ومنها ما يتناولها بوصفها عملية عقلية... الخ.

ومن جملة التعاريف التي تتناول القراءة بوصفها عملية عقلية نجد الآتي: « هي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه, وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني, كما تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني»<sup>(1)</sup>.

ويضيف حسن شحاتة: « إنها أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات, وهي نشاط فكري متكامل يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة ما, ثم يأخذ في القراءة لحل هذه المشكلة, ويقوم في أثناء ذلك بجميع الاستجابات التي يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير»<sup>(2)</sup>.  
ومن التعاريف التي تركز على القراءة بوصفها مهارة نجد الآتي:

« القراءة مهارة تهدف إلى التعلم وإلى تحصيل المعلومات والأفكار, والتعلم الجديد يؤدي إلى تعديل في السلوك, والقراءة الجيدة والكاملة تؤدي إلى تبديل سلوك القارئ وفي عاداته وفي مثله العليا وأفكاره»<sup>(3)</sup>.

وفي نفس الإطار يصوغ مصطفى عشوي تعريفه للقراءة كما يلي:

<sup>(3)</sup> المدرسة والتنقيف, د.ت, مرجع سابق.

<sup>(4)</sup> المعجم الوسيط, ج2, ط3. بيروت.

<sup>(1)</sup> فهيم مصطفى محمد, أحمد عبد أحمد, الطفل ومشكلات القراءة, ط4, الدار المصرية اللبنانية, القاهرة, 2000, ص55.

<sup>(2)</sup> حسن شحاتة, القراءة, ط2, مؤسسة الخليج العربي, القاهرة, 1986, ص07.

<sup>(3)</sup> بلقيس عوض وآخرون, كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية, ط4, دار الشعب بيروت, د.ت, ص186.



« القراءة عملية تمييز الرموز المكتوبة ( الحروف, الكلمات, الجمل), ومعرفتها بالعين, ثم فهم المعاني التي ينطوي عليها عند سماعها, بربطها في ذهن الطفل بمدلولاتها منذ البداية, فتثير في نفسه انفعالات متنوعة كالسرور أو النفور, الانزعاج أو الإعجاب أو الاحترام, فهي تهدف إلى تحصيل المعلومات والأفكار, والتعلم الجديد يؤدي إلى تعديل في السلوك».(4)

إلا أننا لو قمنا بعملية حوصلة لجميع تلك التعريفات, واستنباط المشترك بينها سنصل إلى أن القراءة هي: مهارة عقلية, تأخذ صبغة العملية, هدفها الأساس نقل خبرات العالم الخارجي إلى الذات القارئة, ويتم خلال هذه العملية الانتقال بالصورة المجسدة في رموز كتابية إلى مدلولات ذات معاني لها مقابلات في ذهن القارئ, العالم الخارجي تشمل الأحاسيس (الفرح, الحزن, الإعجاب...), الأحكام (الخير, الشر, العدل, القيم...) وكذلك التجارب.

ومن شأن القراءة كعملية أن تؤثر في أبسط درجات تأثيرها في انفعالات القارئ, وفي سلوكه في أشد درجات التأثير.

## 2-2 مراحل عملية القراءة:

سواء كانت القراءة عملية عقلية, أو مهارة فإن ذلك يدل على أنها عملية تبتعد عن البساطة, وتقترب إلى الشمول, كونها توظف أكثر من جهاز على مستوى الجسم الإنساني, فهي وكما رأينا سابقاً, تتعاقد فيها حاستي البصر والسمع, زيادة على القوى الانفعالية والعقلية.

وعموماً فإن القراءة تمر بثلاث مراحل أساسية هي:

المرحلة الأولى: ويمكن أن نسميها مرحلة الإدراك البصري وفيها يرى القارئ ما أمامه من كلمات, وهنا تبرز أهمية حاسة البصر, ومدى تشابكها بالجهاز العصبي.(1)

المرحلة الثانية: ويمكن أن تتخذ لها تسمية التجسيد الصوتي, وفيها ينتقل القارئ من مرحلة الإدراك البصري إلى تحويل ذلك الإدراك إلى صوت مسموع أو ذو مستوى سمعي وفي هذه المرحلة يتم: >> ربط الكلمة بمدلولها, فتظهر لنا صفة العقلنة هنا من خلال التكامل بين أداة التكلم وحاسة السمع<<.(2)

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة متقدمة ترتبط بالقراءة كمهارة, لأنها يمكن أن لا تتوافر عند مبتدئي القراءة من التلاميذ نظراً لارتباطها بالنقد, فهذه المرحلة تتعدى الاستبصار والانفعال والتأثر, إلى نقد

(4) مصطفى عشوي, المدرسة الجزائرية إلى أين؟ دار الأمة, الجزائر. د.ت, ص 186.

(1) فهيم مصطفى محمد, مرجع, ص 27.

(2) حسن راضي وآخرون, طرق تعليم الأطفال القراءة. الكتابة, دار الكندي للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 1989, ص 11.

المادة المقروءة في حد ذاتها بناء على ما يتوافر للقارئ من زاد أو خلفية, تتبلور لتأخذ شكل معايير عملية وموضوعية كالخبرة الانسانية والحقائق العلمية والتشريعات الإلهية والواقع الموضوعي.<sup>(1)</sup> وعليه يتحدد موقف القارئ من المادة المقروءة بما يلي: التعديل في سلوكه إذا كان التأثير إيجابيا, أو الانصراف عن قراءة النص تماما إذا كان التأثير سلبيا, ويمكن أن يبلغ التأثير السلبي حدا متطرفا عندما يعزف القارئ عن قراءة جميع نصوص الكاتب بسبب عدم التوافق.<sup>(2)</sup>

## 3-2 أنواع القراءة:

يقسم المهتمون بأمور القراءة أنواع القراءة إلى نوعين:

أ- من حيث الغرض.

ب- من حيث الشكل.

وكلا النوعين ينقسم بدوره إلى نوعين آخرين:

أ- من حيث الغرض:

1- قراءة الدراسة والإطلاع:

هذا النوع من القراءة هدفه تحصيل المعلومات وحل المشكلات.

2- قراءة الترفيه:

وهي قراءة للتسلية والاستمتاع.

ب- من حيث الشكل:

1- القراءة الجهرية: التي يقرأ فيها للآخرين باستخدام جهاز النطق.

2- القراءة الصامتة:

التي يقرأ فيها القارئ لنفسه بعينه فقط.<sup>(3)</sup>

على حين تذهب بعض التقسيمات إلى تقسيم القراءة من ثلاث زوايا, تنطوي كل زاوية منها على أكثر من نوع.

- الزاوية الأولى: من حيث الشكل:

أ- القراءة الصامتة: >> يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت.<<.<sup>(1)</sup>

(1) علي أحمد مذكور, مرجع سابق, ص 112.

(2) حسين راضي وآخرين, مرجع سابق, ص 12.

(3) بلقيس عوض وآخرون, مرجع سابق, ص 191, 192.

(4) هشام الحسن, طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة ط1. دار العملية الدولية, عمان, الأردن, 2000, ص 18.

ب- القراءة الجهرية:

>> وهي العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة, متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معان>>. (2)

- الزاوية الثانية: من حيث استعداد القارئ ذهنياً:

وتنقسم إلى ثلاثة أنواع:

أ- قراءة الدرس: هدفها زيادة التحصيل في الدرس بالمعارف المختلفة.

ب- قراءة الترفيه: ترتبط بالعرض الترويحي وملاً وقت الفراغ.

ج- قراءة بحثية خاصة: تتعلق بالرغبة في التحصيل الذاتي بنية تكوين الخلفية الثقافية. (3)

- الزاوية الثالثة: من حيث الغرض:

أ- القراءة السريعة:

يستخدم هذا النوع من القراءة عادة الباحث المتعجلين، (4) ويمكن أن يدخل في نطاق هذا النوع التفحص السريع للعناوين والفهارس...

ب-قراءة محورية:

وهي التي تنصب حول محور أو موضوع معين, من أجل تكوين فكرة عنه >> وتمتاز هذه القراءة بالوقوفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق وكذلك بالفهم في الأماكن الأخرى>>. (5)

ج- قراءة تجميعية:

أو قراءة جمع المعلومات, وفيها يطلع القارئ على عدد من المصادر ثم يقوم بتبويبها وتصنيفها حسب درجة احتياجه لها.

د- القراءة النقدية:

يمكن القول أن هذا النوع هو أصعب أنواع القراءة لأنه يحتاج درجة من القوة العقلية للارتقاء إلى مستوى النقد حيث يقوم القارئ فيه, بتناول أفكار غيره بالتحليل والتشريح والوقوف على مواطن

(2) عبد الفتاح حسن البجة, تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. ط1, دار الفكر العربي, عمان, الأردن, 2002, ص94.

(3) علي أحمد مذكور, مرجع سابق, ص 120.

(4) المرجع نفسه, ص 121.

(5) حسن راضي وآخرون, مرجع سابق, ص 20.

القوة والضعف فيها, لذلك فإنه لا يصل إلى هذا المستوى من القراءة: >> إلا من حظي بقدر كبير من الثقافة والموهبة<<. (1)

## 4-2 أهمية القراءة في المدرسة:

>> ولعل أهم كتاب في المدرسة هو كتاب القراءة لما له من أثر عميق في نفوس التلاميذ, وفي تعلقهم بالمطالعة, لذلك وجب أن يكون هذا الكتاب ممتعا ومثيرا, يثير فيهم الرغبة في الاطلاع والمعرفة, وينمي عندهم العواطف النبيلة أكثر مما يكسبهم المعارف المتنوعة<<. (2)

تلقي هذه الفقرة الضوء على الدور البارز والأهمية البالغة لدور القراءة في حياة التلميذ, وعلى الأخص في الطورين الأولين من حياته الدراسية, وذلك مهما كانت طبيعة القراءة الممارسة ومهما كانت صفتها (القراءة كمهارة يكتسبها التلميذ, أو كمادة تعليمية قائمة بذاتها).

ففي كل الحالات تبقى القراءة أداة للتحصيل الدراسي, والارتباط بينهما مرتفع, فكلما تمكن التلميذ من القراءة كمهارة, كلما كان تقدمه في المدرسة ظاهرا للعيان, والعكس صحيح تماما. فالتأخر في القراءة يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي, ويؤدي إلى التخلف الدراسي, بل وأكثر من ذلك إلى اضطرابات نفسية وانفعالية, كل ذلك جعل مخططي المناهج, يفردون للقراءة مساحة زمنية معتبرة في المنهج, وفي منهج تعليم اللغة بالذات. (3)

وعموما فقد حاول المهتمون بهذا الجانب, ضبط وتحديد أهداف القراءة في جملة من النقاط والأهداف التي رأوها أساسية وملمة بمتطلبات العملية البيداغوجية في هذه المرحلة, وربطوها بالخصائص العقلية والنفسية والانفعالية لتلميذ هذا الطور.

وهي الأهداف التالية: (1)

- 1- تنمية الثروة اللغوية بما يلائم مرحلة النمو التي يشهدها التلميذ.
- 2- تعزيز النطق الصحيح للكلمات وربطها بالمعاني من خلال القراءة الجهرية.
- 3- تدريب التلميذ على القراءة الصامتة مع السرعة والفهم وتثبيت المقدرة على الاستنباط واستخلاص الأحكام تماثيا مع نموه العقلي واللغوي في هذه المرحلة.
- 4- تنمية ميول التلميذ نحو المطالعة الحرة.

## 5-2 أهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع:

(1) عبد الفتاح البجة, مرجع سابق, ص 93.

(2) بلقيس عوض وآخرون, مرجع سابق, ص 171.

(3) حسن شحاتة, مرجع سابق, ص 09.

(4) بلقيس عوض وآخرون, مرجع سابق, ص 118.

لقد ظلت القراءة لفترة طويلة جدا من حياة المجتمعات رديفة للعلم والانفتاح والتقدم, ونحسبها لا تزال كذلك, وأصدق دليل على ذلك أن المنظمات والهيئات المحلية والعالمية على اختلافها تجعل من القراءة أحد أهم مقاييس النماء الاقتصادي والاجتماعي للمجتمعات. >> فالقراءة من مجالات النشاط اللغوي المتميزة في حياة الفرد والجماعة باعتبارها أداة من أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بما أنتجه العقل البشري, وهي وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي<<(2).

فعلى الصعيد الفردي تضطلع القراءة بإعداد الفرد علميا كما تساعد على التكيف الشخصي والاجتماعي, وتيسر عملية فهم ما يريد المجتمع ترسيخه من أنماط سلوكية مرغوبة, كما أنها تثير روح النقد, وتوفد في الفرد ما يسمى بالانتساب إلى عالم الثقافة.

كل هذا زيادة على المهام الضرورية كتتمية الخبرات وتثبيتها, وفتح أبواب الثقافة العامة أمام الأفراد, وإشباع روح حب الاستطلاع لديهم من أجل معرفة أنفسهم وما يحيط بهم من عالم الطبيعة والحيوان وما حدث ويحدث في أزمنة وأمكنة مختلفة, وكل هذا من شأنه أن يزيد خبرة الفرد ويصفي ذهنه,(1) ويهيئه لمل يمكن أن يعترض سبيله من مشاكل.

كما تساعد القراءة الفرد على الرقي في السلم الاجتماعي من خلال تفضيل المجتمع للقاريء ذو الاطلاع الواسع على الجامد الذي لا يقرأ, إيماننا منه بأن الأول سيقدم إسهاما واضحا الأثر في حل مشاكل مجتمعه انطلاقا من وعيه بما يحدث داخل هذا المجتمع وامتلاكه القدرة على تحليلها ونقدها.(2)

هذا ولا تقل أهمية القراءة بالنسبة للمجتمع عنها بالنسبة للفرد, فالمجتمعات تعتمد في إدراك التنمية المنشودة على قدرات أفرادها في التحصيل المعرفي والنشاط الفكري كما لا تزال القراءة من أهم وسائل تحصيل الثقافة والمعرفة والمتعة- بصفة أقل- على الرغم من اكتساح القنوات التلفزية والإذاعية, وباقي الوسائل السمعية البصرية. وشبكة الإنترنت وغيرها للمجال المعرفي والتعليمي إذ تبقى القراءة تنفرد بخاصية القدرة على اختيار المادة إلى جانب السهولة في ذلك وهو ما يفتقد نسبيا في غيرها.(3)

وعلى الصعيد الوظيفي لا يمكن أن تستقيم الحياة الوظيفية دون ممارسة فعل القراءة, فمختلف المصالح والأقسام تؤدي خدماتها بممارسة هذا الفعل, كما تؤدي القراءة وظيفة غاية في الأهمية من

(2) حسن شحاتة, مرجع سابق, ص 08.

(1) المرجع السابق, ص ص : 29/26.

(2) حسن راضي عبد الرحمن, وآخرون, مرجع سابق, ص 95.

(3) حسن شحاتة, مرجع سابق, ص 09.

الناحية السوسولوجية وهي الوحدة المجتمعية, من خلال تقريب المسافات بين ما يجوب من فكر بين عناصر المجتمع الواحد, وأثر ذلك في خلق التقارب والتفاهم.(4)

فوق كل هذا تبقى القراءة أداة الشعوب الفعالة في التواصل والاحتكاك, وما يحققه ذلك من تقارب بين شعوب العالم وما يخلقه من تلاحم فكري وحضاري يخدم الأهداف الإنسانية الكبرى, فبواسطة القراءة يكون في وسع الإنسان العربي مثلا أن يطلع على طبيعة دولة كالصين ويتعرف على عاداتها والسائد فيها من ديانات وثقافات فرعية والعكس صحيح.

### ثالثا: المدرسة والتنمية:

#### 1- المدرسة ونموذج الإنسان التنموي:

>> إن جامعاتنا مدعوة لأن ترسخ قيم المواطنة الإيجابية لكي ندفع بالحياة على أرض الوطن من العجز إلى القدرة, ومن التقوقع إلى المشاركة, ومن الجمود إلى الحيوية ومن مجرد الإلتباع والانصياع إلى آفاق التجديد والإبداع>>.(1)

بإمعان النظر في هذا المقتطف, لن يكون من العسير أن نقف على حقيقة أهمية الجامعة في الابتكار والتجديد, وذلك عبر بث قيم معينة هدفها تأهيل الإنسان وتحسينه لكي يصبح قادرا على مجابهة متطلبات المجتمع واحتياجاته المتجددة وهذا يعني أن الهدف هو خلق نموذج مختلف للإنسان, عبر قيم مختلفة تماما عن تلك التي تسوده.

وما يقال عن الجامعة يصدق, أو يصح إسقاطه على المستويات التعليمية الأخرى, وذلك أن المنظومة التعليمية هي جسد مترابط الأعضاء, والمدرسة عبر هذا المعنى تشكل حجر الزاوية في خلق الفرد الفعال أو المتفاعل إيجابيا مع ما يحدث في المجتمع من عمليات اجتماعية واقتصادية وثقافية موجبة وهي ما نسميه تنمية.

إذن وعبر هذه العملية الاستغراقية البسيطة, يكون مسار المعالجة في هذه المحطة البحثية قد اتضح, إذ نحن بصدد الحديث عن دور المدرسة والتعليم بصفة عامة في تكوين نموذج الإنسان التنموي, وفي هذا الشأن يرى مالينسون (Vernon mallinsson) أن الوظيفة الأكثر أهمية للتعليم هي أنه يمثل أداة لنقل وتحديث ثقافة المجتمع.(2)

(4) حسن راضي وآخرون, مرجع سابق, ص 16.

(1) حامد عمار, دراسات في التربية والثقافة, مرجع سابق, ص 17.

(2) عبد الناصر محمد رشاد, التعليم والتنمية الشاملة, دراسة النموذج الكوري, ط1, دار الفكر العربي, القاهرة, 1998, ص173.

ونظن أن ذلك لا يتأتى إلا عبر تبني تصور محدد لنوع الإنسان الذي سيضطلع بهذه المهمة، وهو ما حذى بكثير من الدول إلى توظيف المدرسة كأداة لتجسيد نموذج الفرد الذي تنشده بالاعتماد على ترسيخ عدد من المضامين القيمية التي تراها مناسبة للاستراتيجية العامة للدولة، وعلى هذا فالمؤسسة تسهم في تكوين الإنسان التنموي من خلال ممارسة عمليتي التخليّة والتخليّة أي >> تنقيّة الإنسان من سيء القيم وإقصاء القيم السلبية وإضفاء القيم الإيجابية عليه<<. (1)

وفي هذا الإطار للمفكر مالك بن نبي رؤية ورأى حيث يرى أن التطور والتقدم يجب أن يبدأ من الإنسان وبالتعليم عبر تفاعل مدروس ومخطط على أبعد المستويات، وبانتقاء حذر لما يقدم، وإن كان قد قدم ذلك في إطار رؤية شمولية تشمل العالم الإسلامي في عمومته حيث يقول: >> فالعالم الإسلامي ليس بيده أن يغير أوضاعه الاقتصادية إلا بقدر ما يطبق خطة تنمية تفتق أبعاده النفسية... يجب أن تتضمن النهضة الاقتصادية هذا الجانب التربوي الذي يجعل من الإنسان القيمة الاقتصادية الأولى بوصفه وسيلة تتحقق بها خطة التنمية، ونقطة تلاق تلتقي عندها كل الخطوط الرئيسية في البرامج المعروضة للإنجاز<<. (2)

وتوضح هذه المقولة لمالك بن نبي، بشكل أو بآخر دور التعليم في صياغة الإنسان، وتنمية قدراته، وذلك لخلق حالة من الاتزان بينه وبين مجتمعه من جهة، وإدخاله عالم الإنتاج المعرفي والتقني من جهة أخرى، أي أن يكون قادرا على الإسهام في تنمية بشرية كفيلة ببعث الحيوية والتجدد في مجتمعه. (3)

إن ما تقدم يكشف عن أهمية البعد التعليمي كبعد أساسي وفاصل في خلق الفرد الناجح، والذي اصطلاحنا على تسميته "بالإنسان التنموي"، والذي يشكل بدوره عصب العملية التنموية، وقد وردت فيما تقدم من فصول البحث إشارات عدة لذلك.

هذا وتذهب العديد من الرؤى إلى ضرورة زيادة التأكيد على دور التعليم في التطبيع التنموي بالاعتماد على غرس القيم الإيجابية، ذات العلاقة المباشرة بالفعل التنموي، ويؤكد فؤاد حيدر هذا بقوله: >> ولذلك يجب أن تهتم التربية بتنمية قيمة التعاون لدى الأطفال، وتشجيعهم على الأعمال الجماعية، كما يجب تنمية قيمة الاستغلال والتفرد، وخصوصا في مرحلة المراهقة، بما يتفق والتغيرات البيولوجية والنفسية المصاحبة لها<<. (1)

(1) محمد نبيل جامع، مرجع سابق، ص 250.

(2) مالك بن نبي، المسلم في عالم الاقتصاد، ط3، دار الفكر، الجزائر، 1987، ص 77.

(3) حامد عمار، نحو تعليم المستقبل، مجلة العربي، عدد 494، يناير 2000، ص 52.

(1) فؤاد حيدر، مرجع سابق، ص 109، 110.

وهو وإن كان يورد هذا في معرض حديثه عن دور القيم في عمليات التربية والعلاج النفسي إلا أن قوله به إشارة شبه صريحة لدور الفعل التربوي- ونظن المؤسسات التعليمية أحد أهم قنواته- في خلق الإنسان ذو الصفات التنموية, وقد أورد بعضا منها( التعاون والاستقلالية).

على حين يرى بعض المهتمين بالمجال التنموي في تجارب بعض الدول نماذج يجب أن يحتذي بها, وأن تتخذ كمرجعيات يمكن الاستعانة بها لتحقيق أكبر قدر من التوافق بين الإنسان ( وسيلة العملية التنموية وهدفها) وبين التنمية كفعل شامل( اقتصادي, اجتماعي, ثقافي, سياسي)

ومن بين تلك الأمثلة, المثال الكوري الجنوبي حيث أدى الاقتناع التام من طرف الحكومة والشعب على حد سواء في كوريا بأهمية التعليم في بعث المواطن التنموي, إلى التركيز على التعليم بشكل كبير جدا, إذ أن <<إدراك الآباء لقيمة الاستثمار في تعليم أبنائهم خاصة مع النمو الاقتصادي الكوري واعتماده على الناتج التعليمي من جهة وزيادة الدخل الفردي من جهة أخرى, يمكن اعتباره عاملا أساسيا وجوهريا في النهضة التعليمية في كوريا>>(2)

وهي التنمية التي ترجمت في تنمية شاملة تبدو آثارها واضحة حتى على المستوى الدولي.

## 2- المدرسة أداة التغيير:

يعتبر التغيير من الحقائق الكونية, فالتغيير بكل أنواعه, وعلى جميع الأصعدة ( سياسي, اجتماعي, ثقافي...). لا ينجو منه مجتمع من المجتمعات الانسانية مهما كان تركيبه ونمطه.

يرى أحمد أبو زيد أن التغيير يشير إلى الاختلافات في أنماط الحياة, وبأنه لا يقف عند مستوى التغيير في أنماط السمات الثقافية والسلوك بل يمتد ليشمل المجتمع كله, بينما يذهب عاطف غيث إلى أن التغيير الاجتماعي يشير إلى التغيير في البناء الاجتماعي والذي يشمل التغيير في القيم والتغيير في النظام, والتغيير في مراكز الأشخاص.(1)

إلا أن التغيير يختلف عن التغيير وهو الذي نقصده في هذه النقطة البحثية, حيث نحاول أن نبين كيف يكون التعليم أداة التغيير, والفرق بين المفهومين أن التغيير يحدث بطريقة تلقائية وطبيعية نتيجة لظروف معينة وهدفه إعادة التكامل إلى المجتمع, بينما التغيير يكون عن قصد, يحدثه الإنسان لغايات وأهداف محددة بغية تحسين وضعه الاجتماعي والانتقال به إلى أحسن وأفضل من ذلك الذي يعيشه.(2)

(2) عبد الناصر محمد رشاد, مرجع سابق, ص 173.

(1) يسري دعيس, التربية والمجتمع. دراسة في أنثروبولوجيا التربية. ط2, دار أم القرى, الاسكندرية, 1996, ص189, 190.

(2) المرجع نفسه, ص 191, 192.



ونحن هنا نود أن نكشف عن دور التعليم كأداة من الأدوات الهامة في التغيير, وكذا دوره في الوصول إلى الأهداف التي تم الحديث عنها أنفا.

إن التعليم يسهم في بلورة رؤى الفرد للأشياء والمعطيات والمتغيرات الكونية, فيسمح له بتكوين العقل النقدي, ويعزز من فاعلية حكمه على الأشياء سلبا أو إيجابا, ويتسنى للتعليم القيام بذلك من خلال ما يبثه من كم معرفي ثري ومتنوع, ومن خلال تركيزه بصورة خاصة على المنجزات العلمية والتكنولوجية واقتحامه لمجال المعلوماتية الواسع.<sup>(3)</sup> فالتعليم هو رأس الحربة نحو تغيير شامل للقيم المجتمعية.. يسهم في خلق نظام قيم غير معروف من قبل, يهدف هذا النظام القيمي الجديد إلى الارتقاء بالفرد إلى مستوى من العطاء والإنتاج يزيد من إنتاجية المجتمع ويحسن مستوى الفرد المعيشي, إن هذا الدور الأساس للتعليم هو الدور نفسه الذي لعبه التعليم في أوروبا في القرن التاسع عشر, وهو الدور نفسه الذي لعبه في اليابان في عصر مييجي في النصف الأخير من القرن التاسع عشر, فوقف وراء الحراك الاجتماعي ووضع نهاية للنظام الاجتماعي القديم,<sup>(4)</sup> وفي الحقيقة أن الأمثلة غير هذين كثيرة, إلا أنهما يقيان الأكثر وضوحا وتأثيرا في المسار العالمي.

لقد حاول العديد من المنظرين إبراز دور التعليم في التغيير وفيما سيأتي سنحاول إبراز آراء بعضهم, وسنبداً من تالكوت بارسونز الذي قدم نظرة خاصة نحو التعليم ودوره في التعليم بشكل عام. ومن خلال مظهر النسق الصناعي بوجه خاص, إذ وفي ضوء نظريته العامة للفعل الاجتماعي (social action) وباعتماد أفكار " دور كايم " مرجعية, يشرح بارسونز كيف أن للمدرسة وظيفتين أساسيتين, تتمثل الأولى في تقديمها للأساس الذي تقوم عليه عملية التنشئة الاجتماعية, بينما تتمثل الثانية في كونها ميكانيزم يتم بواسطته تحديد أدوار الراشدين من الأفراد. ومن خلال هاتين الوظيفتين يتسنى للمدرسة أن تقوم بتغييرات جذرية وعميقة, فبارسونز يعتبر المدرسة المسؤول الأول عن إعداد الموارد البشرية ذات التأهيل الاجتماعي والمهني وهي التي تستند إليها كل عمليات التغيير في المجتمع.<sup>(1)</sup>

وغير بعيد عن وجهة نظر بارسونز نجد تصورات " كنجولي دافيز " و " لبرت مور " الذين يعتبران التعليم أداة لتخصيص الدور (Role allocation) وأن النظام التعليمي حسبهما يلعب دور

(3) حامد عمار, نحو تعليم المستقبل, مرجع سابق, ص 51.

(4) حسن ابراهيم, مرجع سابق, ص 26.

(1) حمدي علي أحمد, مقدمة في علم اجتماع التربية, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية, 1997, ص: 134/130.

أداة الاختيار للقدرات الفردية, وذلك حين يقوم بفرز الأفراد وترتيبهم في المجتمع تبعاً لقدراتهم, وهؤلاء هم أدوات التغيير على المستوى المجتمعي.<sup>(2)</sup>

أما " بيير بوردو " و " جان كلود باسيرون " فيعالجان التعليم والتغيير في ضوء ما يسميانه بإعادة الإنتاج الثقافي, حيث تنص مقولتهما الرئيسية في هذا الشأن على أن التعليم يسهم في توليد علاقات القوة الراهنة, ويكشفان أن قوة النظام التعليمي في التغيير تبلغ درجة إعادة إنتاج البناء الطبقي للمجتمع الصناعي, معتبران في ذات الوقت أن الهرم الاجتماعي الطبقي أكثر من محصلة علاقات القوى المرتبط بتوزيع السيطرة في الميدان الاقتصادي.

كما أن المدرسة من خلال عملية نقل المعرفة التي تقوم بها تعمل على مساندة الصفة الاجتماعية وإمدادها بالقوة وذلك عبر النجاح المدرسي.<sup>(3)</sup>

ويبرز دور التعليم الخطير في التغيير ومعه المدرسة في أعمال الفيلسوف ورجل الدين إيفان إيلش ( Ivan Illich ) من خلال دعوته الشهيرة إلى " مجتمع بلا مدارس " وذلك حينما اعتبر أن مدارس وقته أصبحت خطراً على المجتمع وأنها تحولت إلى أداة تسلب من الإنسان جميع أسلحته التي تمكنه من الحياة الكريمة, وهي في ذلك تسلبه الإرادة والاختيار.<sup>(1)</sup>

ويبدو جلياً أن إيلش يركز على دور المدرسة في التغيير على المستوى الإنساني الفردي, معتبراً أن المدرسة من خلال ممارستها للفعل التعليمي بطريقة معينة, تخدم مساراً تغييرياً في اتجاه محدد ولصالح جماعات أو طبقة معينة.

هذا عن التعليم والتغيير على المستوى التنظيري, وفي آراء بعض المنظرين, أما على مستوى الواقع العملي, فإن الدراسات تشير إلى أن التعليم يمارس عملية تغيير من خلال مخرجات العملية التعليمية, فعلى سبيل المثال نجد: >> أن الفرد ذا التعليم الابتدائي يختلف من ناحية السلوك السياسي عن الفرد ذي التعليم الثانوي أو الجامعي...

إنه كلما ارتفع مستوى التعليم في مجتمع ما توافرت الفرص لترسيخ الديمقراطية, وكلما ارتفع المستوى التعليمي وارتفع معه المستوى الاقتصادي لبلد ما ازدادت المطالبة بالمشاركة السياسية من قبل المجتمع ككل.<<<sup>(2)</sup>

(2) المرجع نفسه, 134, 135.

(3) المرجع نفسه, ص 162 / 168.

(1) المرجع السابق, ص 196.

(2) حسن إبراهيم, مرجع سابق, ص 27, 28.

إن دور التعليم في التغيير لا يقتصر على الجانب الإيجابي وحده , بل قد يتعداه إلى الجانب السلبي أحيانا مع بعض التحفظ على هذا الحكم, ذلك أن الأمثلة التي سنوردها يصعب الحكم الجازم عليها لسلبيتها ومن بين الأمثلة على دور التعليم في التغيير ما شهدته بعض الأقطار العربية من انتفاضات طلابية زعزعت الأمن والاستقرار الداخليين, كأحداث مصر 1977 و 1986 و أحداث الجزائر 1988 وأحداث الأردن 1989<sup>(3)</sup> وهو ما يؤكد مرة أخرى العلاقة بين مخرجات العملية التعليمية وبين التغيير على المستوى المجتمعي.

وهكذا وبناءا على ماتقدم من دور وقدرة للمدرسة في إحداث التغيير, ولا نستغرب أن نجد دعوات تدعو إلى إخراج المدرسة من الجمود والتحجر وربطه بتغيير الأوضاع العالمية والمتطلبات التنموية, وفق أسس وأساليب جديدة قوامها توسيع دائرة الإطلاع على النظريات المعرفية والقوانين العلمية في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية.<sup>(1)</sup>

### 3- المدرسة والتنمية:

خرجت كل من ألمانيا واليابان منهنزمتين في الحرب العالمية الثانية, بل ومدمرتين تماما على مستوى الهياكل القاعدية أو على مستوى الخسائر البشرية وتداعياتها النفسية, ولكن لم تمض ثلاث عشرات حتى أصبحتا من أكثر بلاد العالم قوة وأصبحت عملتيهما تنافس الدولار الأمريكي الذي يمثل المرجعية النقدية الأولى في العالم, وقد عزى المتخصصون هذه الثروة التي شهدتها البلدان وارتقاؤها إلى مرحلة الوفرة والاستهلاك إلى وجود نظام تعليمي فعال ومتأقلم إلى أبعد الحدود مع الأوضاع المجتمعية والثقافية في هذين المجتمعين, وربما الشيء نفسه يكاد ينطبق على دول جنوب شرقي آسيا كالصين وكوريا وتايوان.<sup>(2)</sup>

ويبرز هذا الارتباط الوثيق بين التعليم وبين التنمية على الرغم من أن هذه العلاقة تبدو في كثير من الأحيان غير واضحة المعالم كونها ليست بالعلاقة المباشرة, وهو ما دفع بالكثيرين إلى اتهام قطاع التعليم بأنه قطاع غير منتج, ووصفه بالقطاع الاستهلاكي, لأنه يستهلك الأموال دون مردود أو عائد مالي مباشر, على الرغم من أن أفكار ( مالتوس) مثلا كانت تركز على فكرة أساسية وهي أن التعليم يحد من الفقر, كما كانت آراء ( آدم سميث) تؤكد أن العامل الماهر إنتاجيته أكبر من غيره, وهو يعني بالعامل الماهر ذو القسط من التعليم الذي يسمح له بإبراز مهاراته في المعمل أو

<sup>(3)</sup> المرجع نفسه , ص 30.

<sup>(1)</sup> البشير العربي, مقاربات سوسيولوجية في الثقافة والتنمية والمجتمع, دار سحر للنشر, تونس, 1998, ص 28.

<sup>(2)</sup> محمد نبيل جامع, مرجع سابق, ص 249, 250.

المصنع, إلا أن هذه الأفكار والآراء لم تستطع أن تسقط تلك النظرة نحو التعليم على أنه قطاع مستهلك وغير منتج, لأنها آراء ركنت إلى الملاحظات ولم تستطع أن تقدم بالدليل الملموس عائد التعليم على التنمية.

إلا أنه وفي عام 1929 أنجز العالم السوفيتي(سابقا) ستروملين دراسة مسحية حول تأثير التعليم على إنتاجية العمال, وانتهت نتائج دراسته إلى أن العائد الاقتصادي من التعليم يعادل سبع وثلاثين (37) مرة قيمة الإنفاق, وأكثر من ذلك أن الدولة تسترجع رأس المال المستثمر في التعليم ومن فوقه الفوائد خلال السنة والنصف الأولى من ممارسة العامل للعمل, وعليه فقد أوضح ستروملين علميا كيف يؤثر التعليم في التنمية, ومن خلال ذلك علاقة التعليم والتنمية.

كما بينت بعض الدراسات التي أجريت بالولايات المتحدة الأمريكية أن أكثر من 50 % من الارتفاع المسجل في الدخل القومي خلال العقد الخامس من القرن العشرين مرده إلى ما طرأ على التعليم من تقدم, مجسدا في زيادة إنتاجية العامل والمبتكرات الجديدة وكذا استثمار الموارد.<sup>(1)</sup>

إن هذا الإدراك والوعي بأهمية التعليم في التنمية بلغ من الراديكالية أن أصبح معه مفهوم التنمية ذاتها مفهوما مغايرا تماما, حيث انتقل مفهوم التنمية في التسعينيات من القرن الماضي من الاقتصار في التقويم على الناتج الوطني الخام إلى تسمية جديدة أطلق عليها " التنمية البشرية ", يمثل مستوى التعليم إلى جانب كل من المداخل وأمل الحياة والحرية الإنسانية أحد أهم ركائزها, وهذا التغيير يعكس في الحقيقة تزايد شعور المهتمين بالتنمية. بمدى أهمية التعليم وفاعليته وبضرورة مرافقته لكل تخطيط اقتصادي. وأن التنمية الاقتصادية يجب أن تكون من الشمول ما يجعلها توائم بين الجانب الاقتصادي والتعليمي وأن المورد البشري في كل ذلك هو أكثر رؤوس الأموال تأمينا وضمانا.<sup>(2)</sup>

وذات المفهوم الجديد " التنمية البشرية " تبنته الأمم المتحدة وجعلته معيارا للحكم على مدى تقدم أو تأخر الأمم, ليحل محل المقياسين القديمين: متوسط الدخل وإشباع الحاجات الأساسية. ووفقه تم ترتيب الدول بعضها فوق بعض على حسب مدى نجاحها أو فشلها في تحقيق التنمية البشرية بمؤشراتها( متوسط الدخل, العمر المتوقع عند الميلاد, مستوى التعليم)<sup>(1)</sup>

(1) المرجع السابق, ص 110, 111.

(2) مزيان محمد, التربية في خدمة التنمية, بحوث الملتقى العربي, المنظم على هامش الاجتماع السنوي الثالث لجمعية كليات ومعاهد التربية للجامعات العربية, ج1, دار الغرب للنشر والتوزيع, وهران, 2001, ص 92.

(1) جلال أمين, كيف ندرك الوجه الإنساني للتنمية, مجلة العربي, عدد, 530, يناير, 2003, ص 18.

إلا أن سؤالا مشروعا يتبادر إلى الذهن مفاده: كيف يمكن للتعليم أن يفيد فعليا في العملية التنموية- على المستوى البشري-؟

فعلى المستوى الاقتصادي رأينا ذلك مع دراسات " ستروملين " وغيره, والإجابة على ذلك أن يقوم بتلك العملية من خلال إكساب المعرفة التي تشكل الوقود المحرك للتنمية, كما يوفر القدرات القيادية اللازمة لاتخاذ عملية اتخاذ القرار, إلى جانب تسريع ظهور أصحاب المبادرة ورواد الأعمال ودورهم البارز في تحويل المجتمع إلى مجتمع معلوماتي وديموقراطي, وعليه يمكن القول أن التعليم يضطلع بمهمة غاية في الأهمية, وهي تحويل الإنسان من خام إلى كيان بشري مجهز بالكفاءات التي تخدم التنمية الشاملة.

وفي هذا الإطار يبدو حديث وزير التربية البريطاني الأسبق السيد " دافيد أكلس " مجسدا تمام التجسيد لمدى إدراك المسؤولين في بلاد العالم المتقدمة الأهمية التعليم في التنمية وفي الاستمرار في التنمية, حيث يجسد خطورة الموقف الذي آل إليه التعليم في بلاده سنة 1961 بقوله: >> ليس نقص المال هو الذي يحد من النمو الاقتصادي لبريطانيا, إن ما تشكو منه اليوم هو التربية الناقصة التي يكاد يتلقاها 90% من أطفالنا قبل الحرب العالمية الأخيرة, إن إهمالنا الشامل للعلم جعلنا نهمل التكوين التقني, ولهذا نجد شعبنا كله من الكناس حتى رئيس مجلس الوزراء قد أعدوا إعدادا فاضحا غير متلائم مع مهام العالم المقبل <<. (2)

ونفس الموقف اتخذته الولايات المتحدة الأمريكية عندما نجح الاتحاد السوفييتي سابقا في غزو الفضاء, فأول شيء قاموا بمراجعته هم قطاع التعليم, وبالأخص قطاع البحث العلمي. وقد ازداد إدراك الدول والمنظمات العالمية والمحلية لهذه الحقيقة الشيء الذي حذى بالكثير منها إلى التركيز على القطاع التعليمي فقد عملت على تسهيل العملية التعليمية وتيسير جميع ظروفها وأدواتها في أقصر فترة زمنية, إذ تشير الإحصاءات أنه حتى عام 1976 التحق بالمدارس أكثر من 50% من الأطفال الذين بلغوا سن التمدرس بالابتدائي في كثير من بلدان العالم ذات الدخل المتدني وعمدت تلك الدول إلى ترسيخ مبدأ التعليم الإجباري. (1)

إلى جانب ذلك فقد أُلح تقرير برنامج الأمم المتحدة الصادر في جويلية 1999 على ضرورة ربط التنمية بالمعرفة والتعليم مبررا موقفه ذلك بأن القرن الواحد والعشرين هو قرن التنمية المبنية على

(2) محمود السيد سلطان, مرجع سابق, ص 95.

(1) مصطفى زايد, التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980), مدخل سوسيولوجي جديد لدراسة التعليم والتنمية في المجتمعات السائرة في طريق النمو, ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر, ص 92.

المعرفة, مضيفا أن نمط السلطة الاقتصادية التقليدي القائم على اكتشاف المعادن أو غزو الأراضي والمستعمرات لم يعد هو النمط الأمثل, بل إن السلطة الاقتصادية أصبحت تقوم على المعرفة والتعليم عبر القدرة على وضع وكتابة البرامج المعلوماتية وقراءة الجينات مؤكدا ذات التقرير أن وسائل الإعلام والاتصال على اختلافها وتنوعها من شبكات رقمية وانترنت وغيرها تكون كلها أعظم محرك للتنمية.<sup>(2)</sup>

إن أهمية التعليم في العملية التنموية جعل منه أكثر من شأن تربوي: >> وهذا يؤكد المبدأ القائل بأن الشأن التعليمي أخطر من أن يترك للتربويين وحدهم أو حتى للوزراء وحدهم, وإنما ينبغي أن يصبح ويمسي شأنا مجتمعا يتم الاستقرار على أولوياته ومطالبه... ومما يفرض ضرورة هذا المنهج في بلورة الغرض من التعليم ما يتدافع عليه من أنواع الطلب المتعددة والمتشابهة والمتعارضة لمختلف قطاعات التنمية... فهناك مثلا مطالب الصناعة والزراعة...<<<sup>(3)</sup>.

وفي هذا إشارة إلى ضرورة تطابق الحياة المجتمعية مع الحياة التعليمية لكي يتسنى لهاته الأخيرة أن تقدم المرجو منها على مستوى التنمية, ونجد في ذلك إشارات واضحة من " ديوي " عندما يقول: >> لا يتسنى للمدرسة أن تعد طلبة للحياة الاجتماعية إلا متى كان النظام فيها يمثل الحياة الاجتماعية<<<sup>(1)</sup>. ومقولته المشهورة " التربية حياة ".

إن " ديوي " لا يرى فضلا بين المعلومات المدرسية وأخرى للمحيط الخارجي, كما لا يرى انفصالا بين فلسفة المنهج المدرسي وفلسفة الحياة, وهي في المحصلة يرى بضرورة ربط المدرسة والتعليم عموما بالمجتمع.<sup>(2)</sup> ولقد أشار " إميل دور كايم " إلى الارتباط الوثيق بين التعليم والمجتمع, حيث اعتبر أن الحاجات الاجتماعية هي التي تحدد شكل ومحتوى البرامج التعليمية, معتبرا في ذات الوقت أن الظاهرة التعليمية ظاهرة حركية أو دينامية. وأن التغير والتبدل من قوانينها, مؤكدا ذلك من خلال ملاحظاته للتغيرات التي طرأت على البرامج التعليمية خلال الفترات الزمنية.<sup>(3)</sup>

هكذا ولما كان هذا حال التعليم في التنمية فقد ظهرت الرؤى والتطورات حوله من أجل تطويره والنهوض به, بل وتطوير أساليبه تطويرا جذريا, ولعل أحدث تلك الرؤى التي ترى أن الحق في

(2) محمود السيد سلطان, مرجع سابق, ص 95.

(3) حامد عمار, مواجهة العولمة في التعليم والثقافة, دراسات في التربية والثقافة, ط1, الدار العربية للكتاب, القاهرة, 2000, ص85.

(1) جون ديوي, مرجع نفسه, ص 11.

(2) المرجع السابق, ص ص, 25/20.

(3) مصطفى زايد, مرجع سابق, ص 86.

التعليم لا يجب أن يقتصر على فترتي الطفولة والشباب, لأن حاجات التنمية الشاملة والمتواصلة تقتضي أن يكون التعليم مفتوحا ومتواصلا, بل ويجب أن تبقى أبواب العودة للتعليم النظامي مفتوحة على الدوام, بالموازاة مع استراتيجية ما يسمى بالتعليم المفتوح أي ذلك الذي يستطيع فيه الفرد أن يتلقى تعليما في أي مرحلة عمرية لأجل زيادة التخصص أو التجديد أو الالتحاق بمهن أخرى.<sup>(4)</sup>

لقد أدركت أغلب الدول وخاصة المتقدمة منها الدور الريادي للتعليم في ضوء المعادلة التالية: كلما زاد عدد الأفراد المتعلمين – وبالأخص في المراحل العليا- زادت المشاركة في مشروعات التنمية, وبالتالي ارتفع الدخل, وبناءا عليه أضحى التعليم هدف أساسي للتنمية, وأصبح معه الحرص على تطويره في كل المستويات (الابتدائي إلى الجامعي) حرصا مضاعفا,<sup>(1)</sup> وكل ذلك انبنى على قناعات مسبقة تنص على أن النظام التعليمي الجيد يؤدي إلى العدالة الاجتماعية والاقتصادية من خلال فتحه لباب الحراك الاجتماعي للفئات الدنيا, مما يسهم في الحد من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية, وتكون النتيجة المباشرة لذلك – بطريقة أوتوماتيكية – توسيع الطبقة الوسطى وكذا الاعتماد على قناعة أن النظام التعليمي الجيد ينتج مؤسسات علمية ذات كفاءة عالية تلعب دور الموجه للقرار السياسي عبر بحوثها العلمية التطبيقية التي تضعها بين يدي صانع القرار السياسي قدر المستطاع, الشيء الذي يجعل صاحب القرار لا يسقط في فخ الوعود البراقة العارية من الركائز الواقعية وهي المشكلة التي تؤدي في الغالب إلى إحباط الجماهير وما ينجر عنه من أزمات سياسية من شأنها أن تعصف بالاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي, وتلك الثلاثة المجتمعة تمثل عصب التنمية الشاملة.<sup>(2)</sup>

كما من شأن العملية التعليمية: >> أن تقدم للمناطق المتخلفة اقتصاديا وللجماعات المتأخرة في أساليب العيش الإمكانات الضرورية لممارسة حياة أفضل من حيث تزويدهم ببعض المهارات والمعارف كالقراءة والكتابة, والممارسة لوسائل الإنتاج, وتوعيتهم بحاجاتهم وإعدادهم لتقبل برامج التطوير الاقتصادي.<<<sup>(3)</sup>

إلا أن جميع هذه التأثيرات الايجابية للتعليم من شأنها أن تنقلب إلى نقيضها, إذا لم تستغل الاستغلال الأمثل, أو لم يول العناية اللازمة, فإذا كان التعليم مثلا موجها توجيهيا أرسنقراطيا فستكون مخرجاته غير متلائمة مع احتياجات المجتمع والتي هي احتياجات التنمية, ففي هذه الحال فإن التعليم لن يخدم

(4) حامد عمار, "نحو منظور تربوي جديد. من السلم إلى الشجرة التعليمية." مجلة العربي, عدد 499, يونيو 2000, ص 19.

(1) محمد شفيق, التنمية والمشكلات الاجتماعية, المكتب الجامعي الحديث, الاسكندرية, 1999, ص 53, 54.

(2) حسن ابراهيم, في القرن الحادي والعشرين تحديات بلا استجابة, مجلة العربي, عدد 379, يونيو 1990, ص 30, 31.

(3) محي الدين صابر, التغيير الحضاري وتنمية المجتمع, منشورات المكتبة العصرية. بيروت. 1962, ص 270.

التنمية, ويطلق " هورفتر " على هذه الوضعية, سوء التعليم أو سوء التوجه التعليمي ( Miss éducation ) مما يعني إهدار القوة البشرية, وهو ما يؤدي بهذه القوة إلى السير في مسار عكسي مدمر سواء على المستوى المجتمعي أو الفردي.(4)

والعالم العربي مثال حي على الانعكاس السلبي للتعليم على التنمية, حيث يشهد حالة من سوء التعليم من شكل خاص, إذ تنتشر البطالة بشكل كبير جدا بين مخرجات الأنظمة التعليمية, وهي في ازدياد مضطرد, وكان عقدي الخمسينات والثمانينات بداية هذه الثورة في المخرجات التعليمية العاطلة عن العمل.(1)

لقد أثبتت الدراسات كما أثبت الواقع أن الأسلحة الفتاكة لم تعد مقياس القوة والمناعة الأوحد, بل أضيف إلى ذلك نوعية الإنسان وكفاءته, والنماذج على ذلك كثيرة سنتطرق إلى بعضها , وستكون البداية من إسرائيل , حيث ومباشرة بعد قيام الدولة اليهودية سنة 1948 سطرت إسرائيل أكثر من مشروع تعليمي طويل الأمد, وكانت البداية من مشروع " أورت 2005 " للتعليم المهني والذي هدف إلى ربط التعليم بسوق العمل, وقد كان ذلك سنة 1948 , ثم جاء مشروع ( تمدا 1998 ) في منتصف الخمسينات من القرن العشرين.

وقد كان هدفه إدخال التعليم المهني في جميع المؤسسات التربوية وإدماجها بالتكنولوجيا الحديثة, وغذت إسرائيل ذلك من خلال تخصيص إعتمادات مالية قارة في ميزانية الدولة بلغت في بعض الأحيان نسبة كبيرة جدا من الناتج القومي الإجمالي. وتقدر حاليا ب: 2.4% ( وللمقارنة فقط فُـن النسبة لا تصل في أي بلد عربي إلى الواحد الصحيح) وقد وصلت تكلفة الفرد في سن التعليم 2500 دولار أمريكي ( بينما هي في البلدان العربية لا تتجاوز 350 دولار كمتوسط).

بينما بلغ حجم الإنفاق على التعليم من الناتج القومي الإجمالي في إسرائيل 7.6% في موسم 1999-2000, بينما لم يتعد في أمريكا لذات السنة 5.4% , وفي اليابان 3.8%, وفي الصين 2.8%.<sup>(2)</sup> وتجربة كوريا الجنوبية لا تقل في أهميتها وجديتها عن تجربة إسرائيل, فلقد سجلت الإحصاءات أن معدل القيد الصافي بالمدرسة الابتدائية بكوريا الجنوبية لم ينزل تحت مستوى 100% لقراءة العشر سنوات (1980-1988) في حين سجل في الولايات المتحدة الأمريكية 94 إلى 95%, وفي بلجيكا

(4) نبيل السمالوطي, بنا المجتمع الإسلامي, دراسة في علم الاجتماع الإسلامي, دار الشروق, جدة, 1988, ص 314.

(1) حسن الأبراهيم, مرجع سابق, ص 27.

(2) سليمان إبراهيم العسكري, التعليم العلمي والتكنولوجي, إنهاض الذات بألم المقارنة, مجلة العربي, عدد 539, أكتوبر 2003, ص



97% , 83% , وفي النرويج 88% و 96% لذات الفترة بينما لم يتعد معدل التسرب المدرسي في كوريا في الفترة 1985-1987 (1%) وهذا يعكس مدى الاهتمام البالغ بالتعليم, وركزت السياسة التعليمية في كوريا على هدف أساسي وهو >> تغيير العادات اليومية والقيم والاتجاهات في اتجاه الإيمان بالتخطيط والمستقبل والعمل والإنجاز وقيمة الوقت والانضباط, وكذا العمل على تزويد الأفراد بالمهارات التي تفيدهم في حياتهم العملية إلى جانب إمدادهم بالإمكانيات الذهنية من أجل مواصلة التعلم<<, وقد أشارت الدراسات إلى أن إسهام التعليم في زيادة الناتج القومي الإجمالي في كوريا الجنوبية تقدر بـ: ( 22.61 %).

هكذا وعلى خلفية افتتاح الدولة الكورية بأن الاستثمار في التعليم هو استثمار في المورد البشري, وذلك يعني أنه استثمار طويل المدى له عوائد اقتصادية أكبر من الاستثمار في الرأس المال الطبيعي, على هذه الخلفية استطاعت كوريا أن تحتل مكانة رائدة بين أكبر الإقتصادات العالمية.<sup>(1)</sup> تظهر هاتين التجربتين كيف أن الرهان على التعليم في التنمية رهان رابح والدليل كما رأينا واضح وملحوس, وهذا يؤدي بنا إلى تجديد حقيقة هامة, وهي أن المؤسسة التعليمية مؤسسة لا غنى عنها إذا ما أرادت المجتمعات لنفسها التقدم والتطور والتنمية, على الرغم من تلك النداءات التي تتعالى بتصنيف القطاع التعليمي في خانة اللاتنمية, ومساواته في ذلك بالقطاع الخدماتي غير المنتج, إلا أن ذلك لا يمنع من أن يضل التعليم والمدرسة عاملان حاسمان في إعداد الأفراد من أجل مساهمتهم في تنمية مجتمعاتهم, ولتولي المهن والأعمال المنتجة.<sup>(1)</sup>

وهذا يستدعي استكمال الحلقة عبر إبداء مزيد من الاهتمام بالتعليم من خلال إنشاء المدارس والمعاهد والجامعات ومن خلال تكييف البرامج والمناهج قدر المستطاع مع الاحتياجات المجتمعية, لضمان توازي العجلتين التعليمية والتنموية.

(1) عبد الناصر محمد رشاد, مرجع سابق, ص: 183/177.

(1) محمود أحمد شوق, الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الإسلامية, دار الفكر العربي, القاهرة, 1998, ص 208.

## - خلاصة :

بين هذا الفصل كيف أن المدرسة تشكل بدورها واحدة من أهم المؤسسات التنموية , وقد تبين ذلك في نقطة البحث الثالثة : المدرسة والتنمية , وقبلها كان الفصل قد بحث في ماهية المدرسة , وذلك من باب الالتزام بالمنهجية , فتطرق بإيجاز لنشأة المدرسة وتطورها عبر التاريخ , ثم عرض بعد ذلك لوظائفها , لتغوص النقطة الثانية من الفصل في آليات الفصل التعليمي , وهما الكتاب المدرسي , والقراءة وقد جاء ذلك في إطار وصل مفاصل البحث ببعضها , فكان التعرّيج علي تعريف الكتاب المدرسي , وشروطه ووظائفه , ثم الآلية الثانية وهي القراءة , وفيها نفس الصفحة التعريفية , بدءا بالتعريف ثم مراحل عملية القراءة ثم أنواعها وبعدها حصر لأهمية القراءة في المدرسة , وفيها بحث في أهمية هذه الآلية في مسار العملية التعليمية , ولم تقف عناصر هذه النقطة عند هذا الحد بل تعدتها إلى البحث في أهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع , وكانت النية من ذلك تبيان حضور القراءة في الوسط المجتمعي والفردى , وكيف تحجز لنفسها حيزا معتبرا من الأهمية .

وبالعود على بدء أي العلاقة بين المدرسة والتنمية نجد هذه العلاقة , بحثت على ضوء ثلاث محطات رئيسية تناولت الأولى نموذج الإنسان التنموي , ومدى ارتباطه بالتنمية وتحديد مدى مسؤولية المدرسة في تكوين مثل هذا النموذج الإنساني , أما المحطة الثانية فكانت تتمحور حول كيف تكون المدرسة أداة للتغيير , لتأتي المحطة الثالثة والأخيرة تتويجا للمحطتين السابقتين لتناقش علاقة المدرسة بالتنمية في شكلها الصريح والمباشر.

## خلاصة :

بين هذا الفصل كيف أن المدرسة تشكل بدورها واحدة من أهم المؤسسات التنموية , وقد تبين ذلك في نقطة البحث الثالثة : المدرسة والتنمية , وقبلها كان الفصل قد بحث في ماهية المدرسة , وذلك من باب الالتزام بالمنهجية , فتطرق بإيجاز لنشأة المدرسة وتطورها عبر التاريخ , ثم عرض بعد ذلك لوظائفها , لتغوص النقطة الثانية من الفصل في آليتين من آليات الفصل التعليمي , وهما الكتاب المدرسي , والقراءة وقد جاء ذلك في إطار وصل مفاصل البحث ببعضها , فكان التعرّيج علي تعريف الكتاب المدرسي , وشروطه ووظائفه , ثم الآلية الثانية وهي القراءة , وفيها نفس الصفحة التعريفية , بدءا بالتعريف ثم مراحل عملية القراءة ثم أنواعها وبعدها حصر لأهمية القراءة في المدرسة , وفيها بحث في أهمية هذه الآلية في مسار العملية التعليمية , ولم تقف عناصر هذه النقطة عند هذا الحد بل تعدتها إلى البحث في أهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع , وكانت النية من ذلك تبيان حضور القراءة في الوسط المجتمعي والفردى , وكيف تحجز لنفسها حيزا معتبرا من الأهمية .

وبالعود على بدء أي العلاقة بين المدرسة والتنمية نجد هذه العلاقة , بحثت على ضوء ثلاث محطات رئيسية تناولت الأولى نموذج الإنسان التنموي , ومدى ارتباطه بالتنمية وتحديد مدى

مسؤولية المدرسة في تكوين مثل هذا النموذج الإنساني , أما المحطة الثانية فكانت تتمحور حول كيف تكون المدرسة أداة للتغيير , لتأتي المحطة الثالثة والأخيرة تتويجا للمحطتين السابقتين لتناقش علاقة المدرسة بالتنمية في شكلها الصريح والمباشر.

## أولاً: الإجراءات المنهجية:

### 1-منهج الدراسة:

تم الاستعانة في إنجاز الدراسة بمنهج تحليل المحتوى والذي يعرف على أنه: << تحليل المواد المقروءة أو المسموعة أو المرئية سواء كان ذلك في الصحف أو المجلات أو الكتب المدرسية للتعرف على ملاءمتها للمتعلم فضلا عن طبيعة القيم والمضامين التي تحويها هذه المواد >> (1).

وإن كان الجدل قد احتدم بين المناهجة بشأن تصنيف تحليل المحتوى في خانة الأساليب أم المناهج أو حتى الطرق في بعض كتابات المنهجية.

وإذا كان استخدام تحليل المحتوى كأسلوب بدأ مع الدراسات الصحفية, إلا أنه اتسع بعد ذلك ليشمل الكتب والمراسلات والمجلات, والخطب السياسية, والصور والأفلام السينمائية, والتلفزيونية... الخ, ثم تطور ليصبح منهاجا في مجالات علم الاجتماع والنفس, وغيرهما من العلوم الاجتماعية (2).

أما استخدامنا لهذا المنهج فقد جاء انطلاقا من كونه الأكثر ملاءمة لموضوع الدراسة, وهو القيم, فقد شاع استخدام تحليل المحتوى في دراسة الاتصال ثم انتقل فيما بعد إلى مجال دراسة القيم, وإن كان استخدامه في هذا المجال قد أثار مشكلات خاصة بتحديد فئات الدراسة, وعلاقتها بالإطار التصوري الموجه للبحث من ناحية, والمادة التي يسعى الباحث إلى تحليلها من ناحية أخرى (3). وهي ذات العقبة التي واجهت تطبيقنا لهذا المنهج, الشيء الذي حذى بنا إلى الضبط الدقيق لكل من وحدة التحليل ووحدة التعداد, قياس الثبات, وهو ما سنأتي على تفصيله في أدوات الدراسة.

(1) صالح حسن أحمد الداهري, وهيب مجيد كبيس, المدخل في علم النفس التربوي, دار الكندي للنشر والتوزيع, الأردن, 2000, ص 62.

(2) زيدان عبد الباقي, قواعد البحث الاجتماعي, ط2, مكتبية القاهرة الحديثة, القاهرة, 1974, ص 279.

(3) محمود عودة, مشكلات منهجية في دراسة القيم في المجتمع القروي المصري, في لويس كامل مليكة, قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي, المجلد الثالث, الهيئة المصرية العامة للكتاب, القاهرة, 1979, ص 62.

## 2- حدود الدراسة:

جدير بنا أن نشير إلى أن الدراسة الحالية تلتزم بما يلي:

1- الاقتصار على تحليل كتب القراءة للسنوات الثلاث (الرابعة, الخامسة, السادسة) من التعليم الأساسي.

2- تتحدد عملية التحليل في استخراج القيم التنموية من خلال الأفكار الدالة عليها.

### 3- العينة خصائصها ومبررات اختيارها :

يعد ضبط العينة أو مجال المعاينة واحدة من الخطوات الرئيسية للبحث, وتأتي أهمية هذه الخطوة من أنها تمثل الركيزة التي تضمن سلامة التمثيل قياساً إلى المجتمع الأصلي, وذلك يعني مصداقية أكبر للنتائج المتوصل إليها.

وفي موضوع بحثنا الحالي كانت العينة العمدية هي الأنسب, على اعتبار أن اختيارنا كان مصوّباً نحو كتب القراءة للطور الثاني بصفة مباشرة, وتعرف العينة العمدية PUTPOSIVE SAMPLING على أنها تلك التي يقوم فيها الباحث باختيار أفراد أو وحدات العينة عن عمد, ويتوقف الاختيار على عدة عوامل مختلفة مثل خبرة الباحث ومعلوماته...<sup>(1)</sup> وعليه كانت الكتب المعنية هي:

- كتاب القراءة للسنة الرابعة من التعليم الأساسي.

تأليف المعهد التربوي الوطني, طباعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 1993-1994

- كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي.

تأليف المعهد التربوي الوطني, طباعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 1993-1994

- كتاب القراءة للسنة السادسة من التعليم الأساسي.

تأليف المعهد التربوي, طباعة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2004-2005 .

وتوخياً لاعتبارات التمثيل السالف الحديث عنها, وبنية الحصول على عينة تفي بأغراض البحث, تم إتباع الإجراءات التالية:

---

(1) السيد عبد الحميد عطية, التحليل الإحصائي وتطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية, المكتب الجامعي الحديث, الاسكندرية 2001, ص 18.

1- تحديد الكتب محل الدراسة, وهي كتب القراءة للسنوات الثلاث للطور الثاني: الرابعة, الخامسة, السادسة.

2- استبعاد المادة الخارجة عن نطاق التحليل, وهي تشمل الصفحات المخصصة كلية لشرح الألفاظ ومناقشة المعاني وصفحات عناوين الكتب, وصفحات مقدمة الكتاب وفهارس المحتويات والخرائط.

3- تحديد عدد الصفحات المراد تحليلها, وكان ذلك كالآتي:

أ- تحديد العدد الإجمالي للصفحات في الكتب الثلاث : 651 صفحة.

ب- صفحات شرح الألفاظ ومناقشة المعاني, وعناوين الكتب ومقدماتها وفهارس, كان مجموعها

110 صفحة موزعة كالتالي:

- السنة الرابعة: 31 صفحة.

- السنة الخامسة: 40 صفحة.

- السنة السادسة: 39 صفحة.

وبطرح مجموع هذه الصفحات من العدد الكلي لصفحات الكتب الثلاث يكون الباقي: (541) صفحة,

يمثل محتوى مادة التحليل :  $541 = 110 - 651$ .

وبذلك تصبح العينة كما يلي:

\* عدد المواضيع (النصوص): 300 نص.

موزعة على السنوات الثلاث:

- السنة الرابعة: 97 نص.

- السنة الخامسة: 99 نص.

- السنة السادسة: 104 نص.

\* عدد الصفحات: 541 صفحة.

ويركن اختيارنا لكتب القراءة دون غيرها من الكتب الأخرى إلى أهمية هذه الوحدة (على اعتبار أن

القراءة تدرس كوحدة من وحدات اللغة العربية) في المقررات الدراسية.

إلى جانب ما تكتسبه من أهمية بالغة في تكوين أجيال ذات التعليمية عند التلميذ. والمساحة

الزمنية المخصصة لهذه الوحدة تعكس ذلك ( 1 ساعة و 45 دقيقة) أي 6.48% من الحجم الساعي

الأسبوعي الذي يبلغ 27 ساعة. هذا عن سبب اختيار كتب القراءة, أما عن اختيار الطور الثاني

فلذلك ارتباط بخصائص المرحلة العمرية وكذا الخصائص النفسية للتلميذ في هذا السن (10-12

سنة) وهي ما يعرف بمرحلة الطفولة المتأخرة, حيث يفترض أن تحمل المواد التعليمية المبرمجة في هذا الطور معارفا وقيما تتماشى والمؤهلات الذهنية والخصائص النفسية لهذه المرحلة العمرية, حيث تشير أبحاث خصائص النمو أن الطفل في هذه المرحلة يكون مهياً لاكتساب معايير واتجاهات وقيم جديدة, كما يكون أكثر ضبطاً للانفعالات, ولذا كانت هذه المرحلة مناسبة لعملية التنشئة الاجتماعية وغرس القيم<sup>(1)</sup>, وهو ما تشير إليه تقسيمات المدرسة الأساسية التي عرضنا لها في عنصر " هيكلية المدرسة الأساسية" في الجانب النظري.

#### **4- خطوات التحليل:**

سارت عملية التحليل وفقاً للمراحل التالية:

- المرحلة الأولى:

قراءة أولية وسريعة إلى حد ما للموضوع <<النص>>: وحدة العينة.

- المرحلة الثانية:

قراءة ثانية متأنية بنّية التعرف على الفكرة المحورية التي يعالجها.

- المرحلة الثالثة:

تقسيم النص إلى أفكار أساسية.

- المرحلة الرابعة:

تعيين نوع القيمة في كل فكرة, وفقاً للتصنيف المعد.

- المرحلة الخامسة:

القيام بعملية التفريغ في جداول خاصة, وإعطاء الوزن النسبي لكل قيمة وفقاً لعدد تكرارها.

#### **5- مرتكزات التحليل:**

إمعاناً في تقصي الموضوعية والمنهجية, فقد أثرنا توضيح كل حيثيات العملية التحليلية, وهذا ما تجسده مرتكزات التحليل التي تم الاعتماد عليها, والتي كانت بمثابة القواعد التي جرى عبرها التحليل, وهي تباعاً:

1- التركيز على طبيعة ورود القيمة: محورية أو فرعية.

2- موقع النص المتضمن للقيمة.

3- تكرار القيمة(, في الكتاب الواحد, في الكتب الثلاثة).

(1) خليل ميخائيل معوض, سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة, ط4, دار الفكر الجامعي, الاسكندرية, 2000. ص 222.

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

5- الصورة التي ورد فيها النص الحامل للقيمة (قصة, رسالة,...).

6- إذا بدا أن فكرة ما تتضمن أكثر من قيمة, يؤخذ بالقيمة التي يبدو التأكيد عليها أكثر من غيرها, وللوصول إلى القيمة المؤكدة يتم الاستعانة بـ:

أ- عنوان النص, (الدلالة القيمية).

ب- تكرار بعض الكلمات أو الجمل في الفكرة الواحدة, حيث تعتبر القيمة التي كرست لإبرازها جمل أو كلمات أكثر هي التي يؤكد عليها أكثر من غيرها.

ج- التوضيحات الصّوريّة المصاحبة للفكرة.

د- الاستنتاج الذي يستخلصه الكاتب (أحيانا من طرحه لفكرة ما) والذي غالبا ما يأتي في نهاية الفكرة أو كخاتمة للموضوع.

7- إذا لم تظهر في الصفحة المحللة أي دلالة قيمية لعدم اكتمال الفكرة, فيجب الاستمرار في القراءة إلى الصفحة الموالية حتى تكتمل الفكرة وتتضح دلالتها القيمية.

## 6 - أدوات الدراسة:

التزاما بما تم الإشارة إليه في المنهج بشأن الضبط الدقيق لأدوات التحليل التي سيتسم إتباعها في تطبيق منهج تحليل المحتوى سنتناول الآن تلك الأدوات تباعا, وفق خطة التحليل التي تم إتباعها.

### 6 - 1 : وحدة التحليل:

إن وحدة التحليل الأساسية المستخدمة في البحث هي الفكرة THEME ولاستخدام الفكرة وحدة للتحليل أكثر من مبرر:

أ- لأنها الأقرب إلى أسلوب الكتابة المنتهج في الكتب المراد تحليلها.

ب- لأنها الأسهل في استنباط القيم.

ج- لأنها تمثل موقعا وسطا بين الاتساع والصغر, فللفكرة من السعة ما يضيفي عليها المعنى,

ولها من الصغر ما يجنب احتواءها لأكثر من قيمة.



## 6 - 2 : فئة التحليل:

يقصد بفئات التحليل: العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يتم وضع وتصنيف الوحدات المختلفة للمحتوى في إطارها, وعليه فقد كانت " القيم " هي فئة التحليل المعتمدة في هذه الدراسة.

## 6 - 3 : وحدة السياق:

تماشيا مع البناء المنهجي العام, ومع ما تم عرضه من آليات ووحدات التحليل, فقد كان النص هو وحدة السياق, إذ يمكن أن يتضمن النص الواحد أكثر من قيمة, إن لم تكن مجموعة من القيم.

## 6 - 4 : وحدة التعداد:

تم اعتماد التكرار وحدة للتعداد, من خلال ظهور كل صنف من أصناف القيم, وذلك حسب التصنيف الذي تم إعداده.

## 6-5 : الثبات :

توخيا للدقة والموضوعية في التحليل تم إتباع حساب معامل الثبات وكان ذلك عبر تقصي الخطوات التالية:

1- تم اختيار مجموعة من النصوص بصفة عشوائية, تكونت من ثلاثين نصا(30), موزعة بالتساوي على السنوات الثلاث, عشرة(10) نصوص عن كل سنة, وتمت عملية الاختيار كما يلي:

أ- ترقيم النصوص المحتواة في كل كتاب .

ب- سحب عشرة منها بطريقة عشوائية.

2- قمنا بتحليل أول للنصوص المسحوبة وفقا للتصنيف الذي تم إعداده, واعتمادا على مرتكزات التحليل التي عرضناها سابقا.

3- بعد مدة زمنية قدرها خمس وعشرون(25) يوما قمنا بتحليل ذات النصوص بالاعتماد دائما على نفس التصنيف ونفس المرتكزات.

4- تم حساب معامل الثبات بالاعتماد على معامل الارتباط ( بيرسون), الذي تم الحصول عليه بتطبيق المعادلة التالية:<sup>(1)</sup>

ن مج (س ص)- (مج س)(مج ص)

$$R = \frac{\text{ن مج (س ص)- (مج س)(مج ص)}}{\text{...}}$$

(1) صالح بن محمد الصغير, مقدمة في الإحصاء الاجتماعي, جامعة الملك سعود, السعودية, 2001, ص 135.

[ن مّج س 2 - (مّج س) 2] [ن مّج ص 2 - (مّج ص) 2]

فكانت درجة الثبات بين التحليلين الأول والثاني في كل كتاب من كتب الطور الثاني الثلاث كالآتي:

السنة	الرابعة	الخامسة	السادسة
التحليل	0,79	0,81	0,84
درجة الارتباط بين التحليلين.			

وبجمع درجة الارتباط بين التحليلين في الكتب الثلاثة وقسمتها على ثلاثة, كانت درجة الارتباط الكلية أو العامة: (0.81) وهي درجة مقبولة جدا وحيث أنه كلما اقتربت قيمة معامل الارتباط من (1+) دل ذلك على وجود علاقة موجبة<sup>(1)</sup>, فقد تم قبول صنفاء القيم التي تم إعدادها.

$$2.44 = 0.84 + 0.81 + 0.79$$

$$0.81 = 3 \div 2.44$$

6 - 6: صنفاء القيم:

لما كان هدف البحث هو الكشف عن القيم, في كتب القراءة للسنوات الثلاث (الرابعة, الخامسة, السادسة), كان إعداد تصنيف للقيم يعكس تصور الباحث الخاص عن القيم المراد الكشف عنها خطوة أولى وضرورية.

ونظرا لكون مصطلح القيم اجتهاد خاص من الباحث فقد أملت الضرورة البحثية إعداد تصنيف خاص للقيم يشمل هذه المجموعة القيمية, ويعكس التصور الخاص للباحث, إلا أن هذا التصنيف لا يمثل مضاهاة للتصنيفات المعروفة المرتكزة إلى دعائم نظرية وفلسفية, ولذلك أثرنا استخدام لفظ

(1) فتحي عبد العزيز أبو راضي, الطرق الإحصائية في العلوم الاجتماعية, ط1, دار النهضة, بيروت, 1998, ص 373.

"إعداد" فالإعداد يختلف عن التأليف أو الابتكار, وفي هذا يقول فرج طه: >> إن ما نظنه تأليفا قد يكون سبقنا إليه أحد العلماء دون أن ندري, وما نظنه

ترجمة قد نكون تصرفنا فيه وصرفناه بما يخرجه عن أصله... فإيثارا للسلامة يفضل أن نستخدم مصطلح إعداد <<. (1)

إن اللجوء إلى إعداد أداة خاصة للكشف عن القيم وقياسها ليس سبقا بحثيا, بل هو تقنية دارجة في مجال البحث في القيم استخدمه أكثر من باحث, كما هو الحال في دراسة عبد الرحيم الرفاعي بكرة<sup>(\*)</sup>, الوعي التنموي والقيم الإنتاجية لدى طلاب وطالبات الجامعة ودراسة سمير خطاب, التنشئة السياسية والقيم<sup>(\*\*)</sup>.

يشترط منهج تحليل المحتوى خطوة أولى وأساسية, وهي تصنيف معين يتم على أساسه التحليل, وعليه فقد كان من الضروري إعداد تصنيف محدد تستند إليه الدراسة في تحليلها, وفي سبيل ذلك تم إتباع الخطوات التالية:

- 1 - الإطلاع على ما توفر من تصانيف للقيم, والدراسات التي استخدمت هذه التصانيف (ومن جملة الدراسات السابقة التي تعرضنا إليها في الفصل الأول: موضوع الدراسة).
- 2 - تصنيف تلك التصانيف حسب قربها وملاءمتها لطبيعة الدراسة ومجالها.
- 3 - استخراج المجموعات القيمية الرئيسية التي يدور في فلكها محتوى الكتب الثلاث, وقد جرى ذلك بالاستناد إلى عينة استطلاعية جاء اختيارها عشوائيا, تم على أساسها وضع المجموعة القيمية, معنى ذلك أن هذه المجموعات لم يتم وضعها اعتباطا, بل اتبعنا في وضعها مدى تكرارها أو

(1) فرج عبد القادر طه, نقلا عن سمير خطاب, التنشئة السياسية والقيم, ط1, أترك للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة, 2004, ص 110.

(\*) عبد الرحيم رفاعي بكرة, الوعي التنموي والقيم الإنتاجية لدى طلاب وطالبات الجامعة, دراسة منشورة في مجلة دراسات تربوية\* في عددها(49) والتي تصدر عن رابطة التربية الحديثة, القاهرة.  
(\*\*) هي نفس الدراسة المنشورة في كتاب التنشئة السياسية والقيم المثبتة على الهامش أعلاه.\*\*)

حضورها في العينة الاستطلاعية . كما تم استبعاد الشاذ منها أي تلك القيم التي تظهر مرة واحدة على مر النصوص. . ومنه فقد تم دمج مجموعة من القيم التي قدرنا أنها فرعية في مجموعات قيمية أكبر اصطلحنا على تسميتها بالرئيسية, حيث قمنا بدمج بعض المجموعات القيمية القريبة ببعضها كما

هو الشأن في الصحة والنظافة وحسن المعاملة وحسن المظهر وتم إضافة قيم أخرى كالحنان والرفأة, وتقدير الجمال.

وعليه فقد تمخض عن مجمل الخطوات السابقة الوصول إلى سبع مجموعات قيمية رئيسية, شملت في مجموعها التصنيف المعتمد والذي كان كالتالي:

- 1- مجموعة القيم الدينية: الالتزام بالدين, إحياء المناسبات الدينية, الصدق والأمانة, الطاعة, الإتيان, العدل والمساواة.
- 2- مجموعة القيم الوطنية: حب الوطن, التضحية والمقاومة, الاستقلال, الوحدة, احترام القانون ورموز الدولة, الحفاظ على المنشآت العامة.
- 3- مجموعة القيم التنموية: العمل والمثابرة, تحمل المسؤولية, المشاركة و الروح الجماعية, تقدير الوقت, الاستقلالية, التغيير والتطور.
- 4- مجموعة القيم الترويحية: السفر, التسلية, المرح والدعابة, المغامرة.
- 5- مجموعة القيم المعرفية: طلب العلم, الثقافة, اكتشاف الحقيقة.
- 6- مجموعة القيم الذاتية: الصحة و النظافة, الذكاء, حسن المعاملة, حسن المظهر, الحنان والرفأة, النشاط, الجمال.
- 7- مجموعة القيم الاجتماعية: الرعاية الأسرية, الجيرة, التكافل الاجتماعي, الكرم, الصداقة.

تحليل البيانات و تفسيرها:

**جدول رقم (1):** يوضح تكرار ونسب قيم المجموعات القيمية السبع لكتب القراءة للسنوات الثلاث:

السنة السادسة		السنة الخامسة		السنة الرابعة		القيم	المج القيمية
%	ك	%	ك	%	ك	القيم	
40.67	24	56	28	54	27	العمل والمثابرة	التنموية
8.47	05	06	03	12	06	تحمل المسؤولية	
6.77	04	12	06	14	07	الروح الجماعية	
16.94	10	04	02	04	02	تقدير الوقت	
1.69	01	06	03	04	02	الاستقلالية	
25.42	15	16	08	12	06	التغيير والتطور	
100	59	100	50	100	50	المجموع	
51.85	14	33.33	11	17.85	05	الالتزام بالدين	
7.40	02	18.18	06	35.71	10	إحياء المناسبات الدينية	
00	00	21.21	07	14.28	04	الصدق والأمانة	
11.11	03	09.09	03	14.28	04	الطاعة	
07.40	02	03.03	01	07.14	02	الإتقان	
22.22	06	15.15	05	10.71	03	العدالة	
100	27	100	33	100	28	المجموع	
16	04	21.56	11	22.91	11	حب الوطن	الوطنية
32	08	37.25	19	35.41	17	التضحية والمقاومة	
16	04	13.72	07	06.25	03	الاستقلال	
28	07	13.72	07	12.50	06	الوحدة	
04	01	11.76	06	18.75	09	احترام القانون ورموز الدولة	
04	01	01.90	01	04.16	02	الحفاظ على المنشآت العامة	

100	25	100	51	100	48	المجموع	الترولوجية
00	00	22.58	07	11.76	04	السفر	
50	07	35.48	11	47.05	16	التسلية	
35.71	05	35.48	11	32.35	11	المرح والدعابة	
14.28	02	06.45	02	08.82	03	المغامرة	
100	14	100	31	100	34	المجموع	
11.47	07	19.44	14	28.56	10	الصحة والنظافة	الذاتية
22.96	14	15.27	11	22.85	08	الذكاء	
14.75	09	16.66	12	02.85	01	الجمال	
14.75	09	12.50	09	25.71	09	النشاط	
22.96	14	16.66	12	17.14	06	حسن المعاملة وحسن المظهر	
13.11	08	19.44	14	02.85	01	الحنان والرفقة	
100	61	100	72	100	35	المجموع	المعرفية
12.82	05	14.28	06	15.25	09	طلب العلم	
15.32	00	00	00	11.86	07	الثقافة	
71.79	28	85.71	36	72.88	43	اكتشاف الحقيقة	
100	39	100	42	100	59	المجموع	
52.63	10	29.41	05	68.29	28	الرعاية الأسرية	
05.26	01	11.76	02	12.19	05	الجيرة	الاجتماعية
10.52	02	17.64	03	12.19	05	التكافل الاجتماعي	
15.78	03	00	00	04.87	02	الكرم	
15.78	03	41.17	07	02.38	01	الصدقة	
100	19	100	17	100	41	المجموع	

يوضح الجدول رقم (1):

مادة التحليل في وضعها الخام أو في صورتها الأولية التي تم نقلها من صناعات القيم التي تم إعدادها، وتأتي أهمية هذا الجدول في كونه يمثل المحك أو المرجعية التي سيتم الاحتكام إليها للتأكد من صحة باقي الأرقام والمعطيات، إذ أن كل الجداول تم اشتقاقها من معطيات هذا الجدول. وعموما فقد كشف التحليل عن 835 فكرة قيمية موزعة على (07) سبع مجموعات قيمية رئيسية و(36) قيمة.

**جدول رقم (2):** المجموعات القيمية السبع: تكراراتها، نسبها، وترتيبها:

الترتبة	السنة الرابعة		السنة الخامسة		السنة السادسة		المجموع		المجموعة القيمية
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
	295=ن		296=ن		244=ن		835=ن		
05	28	9.49	33	11.14	27	11.06	88	10.53	الدينية
04	48	16.27	51	17.22	25	10.24	124	14.85	الوطنية
02	50	16.94	50	16.89	59	24.18	159	19.04	التنموية
06	34	11.52	31	10.47	14	5.73	79	9.46	الترويحية
03	59	20	42	14.12	39	15.98	140	16.76	المعرفية
01	35	11.86	72	24.32	61	25	168	20.11	الذاتية
07	41	13.98	17	5.71	19	7.78	77	9.22	الاجتماعية
-	295	%99.99	296	99.99	244	99.99	835	99.99	المجموع

**ملاحظة:**

نستثني أثناء التعليق على هذا الجدول مجموعة القيم التنموية على اعتبار أننا سنأتي على تفكيك معطياتها الرقمية بكثير من التفصيل على مدار مراحل التحليل اللاحقة. من خلال معطيات الجدول يتبين لنا بوضوح تفوق مجموعة القيم الذاتية، أنظر مخطط رقم (1) حيث احتلت الترتبة الأولى بنسبة ( 20.11 % ) من إجمالي القيم التي احتوتها الكتب الثلاث ، وتصدرها هذا منطقي ومبرر لأن الهدف الأول في هذه المرحلة التعليمية يبقى التربوية لذلك جاء التركيز على أكبر قدر منها خاصة قيمة الصحة والنظافة حيث احتلت هذه القيمة المرتبة الأولى ضمن مجموعتها القيمية في كتابي السنة الرابعة والخامسة بوزنين نسبين هما 28.56 % و 19.44 % على التوالي

انظر الجدول رقم (1) , ويرمي تثبيت هذه القيمة في نفوس التلاميذ إلى إحاطتهم بقواعد الصحة العامة , كالعناية بنظافة الجسم والمأكل والملبس , هذا وتبث هذه القيمة دلالات قيمية توحى بالارتباط الوثيق بين النظافة والصحة وبين السلامة والصحة العقلية والانفعالية والجسمية . والأمر نفسه يتكرر مع قيمة الذكاء التي سجلت أكبر تكرار ضمن مجموعتها القيمية ب 33 ظهورا و19.64% , والأمر ذاته ينسحب على باقي القيم الأخرى في المجموعة ( النشاط , حسن المعاملة , حسن المظهر , الحنان والرفاة , والجمال ) وأهم ما يلاحظ على هذه المجموعة القيمية تقارب أوزانها النسبية إلى حد ما .

أما القيم المعرفية فقد كان حضورها قويا هي الأخرى بالكتب الثلاث , وذلك على الرغم من أن هذه المجموعة القيمية لا تحتوي إلا على ثلاث قيم فقط ( طلب العلم , اكتشاف الحقيقة , الثقافة ) ..... أكبر تكرار وأكبر نسبة على الإطلاق على مستوى كل القيم المحتواة بالكتب الثلاث , وذلك ب 107 ظهور أي ما مقداره 76.42% , فهذه القيمة تلبي احتياجات وتطلعات التلميذ نحو اكتشاف العلم الواقعي , إلى جانب إتباع غريزة حب الاطلاع , حيث يتميز طفل هذه المرحلة بالسؤال والاستفسار الدائم عما حوله , وقد تطرقنا إلى ذلك في جانب الإجراءات المنهجية ( مبررات اختيار العينة ) . كما ضمت هذه المجموعة القيمية أيضا قيمتي طلب العلم والثقافة إلا أنهما لم تكونا بنفس حضور القيمة الأولى ( اكتشاف الحقيقة ) على الرغم من أهميتها الكبيرة في حياة التلميذ وتكوينه المعرفي , حيث لم تسجل الأولى سوى 14.2% ( معدل السنوات الثلاث ) متخذة مسارا متناقصا من السنة الرابعة إلى السادسة ( 15.25% , 14.28% , 12.82% ) , بينما سجلت الثانية ( الثقافة ) واحدة من أضعف النسب على مستوى الكتب الثلاث , حتى أنها لم تظهر إطلاقا في كتاب السنة الخامسة , على الرغم من أهمية هذه القيمة في دعم الفكر والتفكير الثقافي ووضع القيم في هذه المجموعة لا ينسجم مع أهداف المدرسة الأساسية التي سبق وأن عرضنا لها في الفصل الرابع , حيث جاء في أمرية 1976 المادة 2: « رسالة النظام التربوي ... هي : اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية » .

وفي المرتبة الرابعة نجد مجموعة القيم الوطنية التي حققت وزنا نسبيا قدره 14.85% , وخلافا لسابقتها فإن هذه المجموعة جسدت واحدا من أهم مبادئ أمرية 16 أبريل 1976 التي جاء في مبادئها :

- تنشئة الأجيال على حب الوطن .



وعلى العموم فإن القيم الوطنية ترمي إلى غرس قيم حب الوطن واستقلاله واحترام رموزه والحفاظ على منشأته , وكذا وحدته في نفوس التلاميذ من تكوين خلق المواطن الصالح , وقد عمدت محتويات الكتب الثلاث إلى ترسيخ كل ذلك عبر نصوص كثيرة تناولت بشكل أساسي جهاد الشعب ونضاله في سبيل استرداد حريته , وتبيان مقدار التضحيات التي بذلت من أجل ذلك , كما كان أيضا من خلال التأكيد على أهمية المناسبات الوطنية كعيدي الثورة والاستقلال .

أما عن توزيع قيم هذه المجموعة فقد كان متساويا على حد ما على مدار كتب القراءة للسنوات الثلاث , مع تسجيل تفوق لقيمة التضحية والمقاومة التي تصدرت المجموعة القيمية في السنوات الثلاث , ومبرر ذلك هو ما ذكرناه آنفا , إضافة إلى تأثير الفترة التاريخية التي صيغت فيها المقررات ( أواخر السبعينات وبداية الثمانينات ) حيث لا تزال صدى قيم الحماسة والثورة والمد التحري والاشتراكية قويا , وبالتالي فمن البديهي أن تكون آثار ذلك واضحة على المقررات الدراسية .

في المرتبة الخامسة تتموقع مجموعة القيم الدينية ب 88 ظهورا و 10.53 % من إجمالي القيم العام , وتوزيع شبه متساو على الكتب الثلاث ( 9.49 % في السنة الرابعة , 11.48 % في السنة الخامسة , 11.06 % للسنة السادسة ) وقد وردت جل قيم هذه المجموعة مرتبطة بالمناسبات والشعائر الدينية ( كالحج , الصوم , المولد النبوي ... ) , وحاولت أن تنتقل بالتلميذ من عالم الماديات أو المحسوسات إلى عالم المعاني أو التجريد , وهو العالم الروحي , وقد تجلّى ذلك من خلال إظهار روح , الدين الإسلامي وتعاليمه , وتبيان المغزى من إحياء شعائره ( كالصيام والحج ) وأوامره ( كالطاعة والإتقان والصدق والأمانة والعدالة ) ونواهيه ( كالكذب والسرقة ... ) .

أما المرتبة السادسة فقد كانت من نصيب مجموعة القيم الترويحية بنسبة 9.46 % , وهي معقولة جدا , حيث أن الترويح يبقى ضرورة لكل المراحل العمرية , وبالأخص لتلاميذ هذه المرحلة وذلك لكونه يكسر الروتين ويعمل على تجديد الحيوية في النفوس , ويسمح بشحذ الهمم نحو مزيد من الاكتساب والإطلاع , ومادة القراءة تبقى المضمار الملائم لبحث هذه القيم حيث أن طبيعة المواد الدراسية الأخرى ( كالتاريخ والجغرافيا والرياضيات ... ) لا تسمح بذلك .

فقد شكلت مجموعة القيم الترويحية ما نسبته 11.52 % من مجموع القيم المبتوثة بكتاب السنة الرابعة , و 10.50 % من قيم كتاب السنة الخامسة , إلا أن هذه النسبة انخفضت إلى النصف في كتاب السنة السادسة ب 5.73 % فقط , وهو تراجع غير مبرر , ينم عن عدم تخطيط مسبق .

وفي المرتبة السابعة والأخيرة نجد مجموعة القيم الاجتماعية التي حصلت على 09.22% مما بثته كتب القراءة الثلاث من قيم وقد مثلت هذه المجموعة بخمس قيم وهي الرعاية الأسرية , الجيرة , التكافل الاجتماعي , الكرم الصداقة , أما عن توزيعها على الكتب الثلاث فقد كان متمائزا , فقد احتلت المرتبة الثانية بكتاب السنة الرابعة بنسبة 13.89% , بينما جاءت في المرتبة الأخيرة بكتاب السنة الخامسة ( 5.74 % ) والمرتبة ما قبل الأخيرة بكتاب السنة السادسة ( 7.78 % ) . وعلى العموم فإن احتلال مجموعة القيم الاجتماعية لهذه المرتبة لا يعكس إطلاقا أهميتها البالغة , حيث من المفروض أن الطفل أو التلميذ في هذه المرحلة على أتم ما يكون لاستقبال وتلقي أكبر قدر من هذه القيم , حيث تتبع دائرة العلاقات الاجتماعية , وتصبح الضرورة ملحة لتنمية الروح الاجتماعية لديه والتي تتمثل في حسن التعامل مع الآخرين , ومعرفة الحقوق والواجبات التي يلتزم بها الفرد إزاء نفسه وأسرته وزملائه وجيرانه ومجتمعه «

وزيادة على كل هذا فإن احتلال مجموعة القيم الاجتماعية للمرتبة الأخيرة لا يعكس على الإطلاق روح المجتمع الجزائري المبنية على التكافل والكرم... الخ . لذلك نجد صعوبة في تفسير ظاهرة ضعف التأكيد على هذه القيم وهذا يرجح عدم الوعي بكل ما يبث من توجيه قيمي , ويكشف عن عدم وجود تخطيط لعملية بث القيم.

جدول رقم (3):

يوضح نسبة القيم التنموية في كل كتاب إلى إجمالي القيم العام في الكتب الثلاث:

السنوات	مجموع ق ت	% ن=835
الرابعة	50	5.98
الخامسة	50	5.98
السادسة	59	7.06
المجموع	159	19.04

وقد تم الحصول على هذه النسب عبر الصيغة التالية:

$$\text{مجموع ق ت} \times 100$$

ق ن

حيث:

ق ت: القيم التنموية.



## جدول رقم 04

يوضح رتبة مجموعة القيم التنموية بين المجموعات القيمية في كتاب القراءة للسنة الرابعة

الرتبة	النسبة	التكرار	المج القيمية
02	%16.94	50	التنموية -
01	%20	59	المعرفية
03	%16.27	48	الوطنية
04	%13.89	41	الاجتماعية
05	%11.86	35	الذاتية
06	%11.52	34	الترويحية
07	%09.49	28	الدينية
/	100	295	المجموع

يبدو من خلال الجدول أن مجموعة القيم التنموية تحتل المرتبة الثانية بنسبة 16.94 % و هي بذلك احتلت ذات المرتبة التي حصلت عليها مجموعة القيم التنموية في الترتيب العام لقيم الكتب الثلاث ( أنظر الجدول رقم 02 ) ، كما أن نسبتها المئوية تتعدى المتوسط العام الذي يبلغ 14.28 % و تكرارها بعيد عن متوسط التكرار العام الذي يبلغ ( 42.14 تكرار ) \* ، و قد جاءت مجموعة القيم التنموية ثانية وراء مجموعة القيم المعرفية التي حصلت على نسبة 20 % أي خمس اجمالي القيم بالكتاب، و تدل هذه النتائج على هيمنة المحتوى او المضمون المعرفي الذي يركز عليه واضعي البرامج أيما

= مج س 295 — تم الحصول على متوسط التكرار العام عبر قاعدة المتوسط الحسابي س \*  
ن = 7  
42.14 =

تركيز نظرا لإدراك هؤلاء لمدى قابلية تلاميذ هذه السنة لاستيعاب أكبر كم معلوماتي فالسنة الرابعة تشكل بوابة الطور الثاني أين ينتقل التلميذ من مرحلة التهيئة التربوية الى بدايات مرحلة الاكتساب المعرفي المركز .

## جدول رقم 05

يوضح ترتيب تسلسلي للقيم السائدة\* بكتاب القراءة للسنة الرابعة و مدى ظهور القيم التنمويه بينها

القيمة	تكرارها	نسبتها ن = 295	ترتيبها
اكتشاف الحقيقة	43	14.57	01
الرعاية الأسرية	28	9.49	02
العمل و المثابرة	27	9.15	03
التضحية و المقاومة	17	5.76	04
التسلية	16	5.42	05
حب الوطن	11	3.72	06
المرح و الدعابة	11	3.72	06
الصحة و النظافة	10	3.38	08
احياء المناسبات الدينية	10	3.38	08
احترام القانون	09	3.05	10
النشاط	09	3.05	10
طلب العلم	09	3.05	10

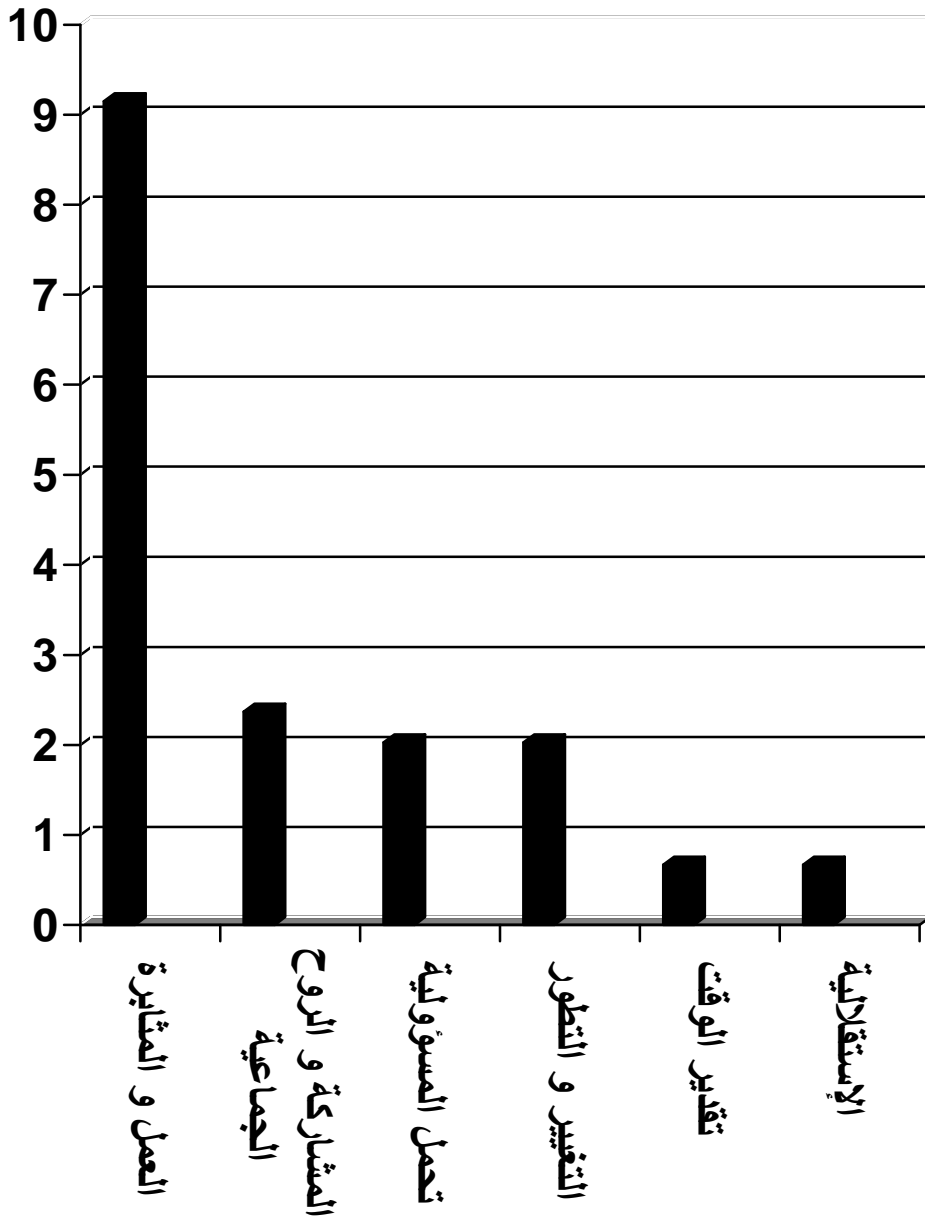
ملاحظة : سيتم توزيع معطيات هذا الجدول أثناء التعليق على الجداول اللاحقة .

كل قيمة حصلت على تكرار و نسبة مئوية أكبر من المتوسط تدخل ضمن قائمة القيم السائدة في الكتاب  
 - التكرار المتوسط بكتاب القراءة للسنة الرابعة س = 8.19  
 %- متوسط النسبة المئوية بكتاب القراءة للسنة الرابعة س = 2.77

## مخطط رقم 01

مدرج تكراري يوضح الوزن النسبي للقيم التنموية بكتاب القراءة للسنة الرابعة

ن = 295



المصدر : اجتهاد شخصي

## جدول رقم 06

يوضح الأوزان النسبية و الرتب التي حصلت عليها قيمة العمل و المثابرة بكتاب القراءة للسنة الرابعة

القيمة	ك	% الى	% الى	ر الى	ر الى	ر الى	ر الى	ترتيبها
بين القيم	مج ق	مج ق	مج ق	مج ق	مج ق	مج ق	مج ق	بين القيم السائدة*
835=ن	835=ن	295=ن	50=ن	6=ر	159=ن	ر=18	03	
العمل و المثابرة	27	%3.23	%9.15	03	45	01	02	03

يتضح من خلال الجدول أن قيمة العمل و المثابرة سجلت حضورا معتبرا بين مجموع القيم المبنوثة بكتاب السنة الرابعة حيث حققت ما نسبته 9.15 % من إجمالي قيم كتاب هذه السنة ، محتلة بذلك مركزا متقدما بين القيم السائدة ، فجاءت ثالثة وراء كل من قيمتي اكتشاف الحقيقة و الرعاية الأسرية، و نفس مركز الصدارة حققته هذه القيمة سواء على مستوى مجموعتها القيمية أو على مستوى إجمالي القيم التنموية للكتب الثلاث ، فهي في الأولى جاءت في المرتبة الأولى (01) بينما حلت ثانية (02) في الثانية ، كما يبدو جليا طغيان قيمة العمل و المثابرة على مجموعتها القيمية و هذا ما تظهره نسبة 54%، وهي نسبة معتبرة جدا .

ك : تكرار القيمة \*

وزنها النسبي %

ر : رتبها

مج ق : إجمالي القيم التنموية بكتب القراءة السنوات الثلاث  
مج ر : إجمالي رتب القيم التنموية بكتب القراءة

مج ق 4 : إجمالي القيم للسنة الرابعة

السنوات الثلاث

مج ق : إجمالي القيم العام في الكتب الثلاث

مج ر 4 : إجمالي رتب القيم للسنة الرابعة

مج ق 4 : إجمالي القيم التنموية بكتاب السنة الرابعة

مج ر 4 : : إجمالي رتب القيم التنموية بكتاب السنة الرابعة

## جدول رقم 07

يوضح الأوزان النسبية و الرتب التي حصلت عليها قيمة تحمل المسؤولية بكتاب القراءة للسنة الرابعة

القيمة	ك	% الى	% الى	ر الى	% الى	ر بين	% الى	ر الى	ترتيبها
القيمة	835=ن	مج ق	مج ق4	مج ر4	مج ق4ت	مج رت4	مج ق ت	مج رت	بين القيم
تحميل المسؤولية	06	%0.71	2.03	16	%12	03	%3.77	08	لم تظهر
	835=ن	ن=295	ر=36	ن=50	ر=6	ن=159	ر=18		السائدة

تدل قيمة تحمل المسؤولية على رغبة الفرد وميله للقيام بواجباته وأداء دوره الذي يتوقعه منه الآخرون كما تظهر كذلك من خلال قدرته على تحمل مسؤولية الجماعة التي ينتمي اليها وما يظهره اتجاههم من سلوك يرمي الى محاولة افادتهم والمحافظة عليهم.

رغم هذه الأهمية البالغة لهذه القيمة الا أنها لم تكن كذلك في كتاب القراءة للسنة الرابعة حيث لم يصل وزنها النسبي حتى الى الواحد الصحيح من اجمالي القيم العام 0.71% ، ولم يكن حالها أحسن بين مجموع قيم السنة الرابعة فقد حلت في المرتبة 16 وبوزن نسبي لم يتعد 2.03 % أي أنه لم يبلغ عتبة المتوسط الحسابي لهذه السنة وهو 8.19 تكرار ، و 2.77 % ( جدول رقم 05 ) ورغم ذلك فقد جاءت هذه القيمة الثالثة ضمن مجموعتها وثامنة (08) بين اجمالي القيم التنموية بالكتب الثلاث ، إلا أن ذلك لا يعكس قوتها بقدر ما يعكس ضعف التمثيل العام للقيم التنموية لهذه السنة إذا استثنينا قيمة العمل والمثابرة .



## جدول رقم 08

يوضح الأوزان النسبية و الرتب التي حصلت عليها قيمة المشاركة و الروح الجماعية بكتاب القراءة للسنة الرابعة

القيمة	ك	% الى	% الى	ر الى	% الى	ر بين	% الى	ر الى	ترتيبها بين القيم السائدة
المشاركة و الروح الجماعية	07	0.83%	2.37%	14	14%	02	4.40%	07	لم تظهر
	835=ن	835=ن	295=ن	36=ر	50=ن	6=ر	159=ن	18=ر	

تتجلى قيمة المشاركة و الروح الجماعية من خلال تفضيل الفرد للعمل مع الجماعة ، و اعترافه بأهمية ذلك في تنمية قدراته و مهاراته ، و ما تتيحه فرصة العمل الجماعي من تحسين للأداء ، و ظهور الكفاءة و لذلك أثر بالغ دون شك على كل المستويات ، و أهمها المهنية ، غير أن هذه الأهمية لم تقابل بندها على مستوى كتاب القراءة للسنة الرابعة ، حيث جاءت هذه القيمة في المرتبة (14) بين مجموع قيم الكتاب بنسبة 2.37 % فقط ، إلا أنها احتلت الرتبة الثانية في مجموعتها القيمية بنسبة 14 %، و هذا يعكس التوزيع غير المتساوي لقيم هذه المجموعة و هو ما يكشف عنه المخطط رقم 01، أين تظهر قيمة العمل و المثابرة متفوقة بوضوح ، أما عن موقع هذه القيمة بين إجمالي القيم التنموية بالكتب الثلاثة فيمكن أن نصنفها في خانة دون المتوسط حيث لم نستطيع أن تبلغ عتبة المتوسط الحسابي\* و النسبة المئوية و هما على التوالي 8.83 تكرار و 5.55 % .

## جدول رقم 09

يوضح الأوزان النسبية و الرتب التي حصلت عليها قيمة تقدير الوقت بكتاب القراءة للسنة الرابعة .

$$س = \frac{159}{8.83} = 18$$

$$8.83 = x \cdot 5.55 = 100\%$$

159

القيمة	ك	% الى	% الى	ر الى	% الى	ر بين	% الى	ر الى	ترتيبها
835=ن	835=ن	مج ق	مج ق4	مج ر4	مج ق ت4	مج رت4	مج ق ت	مج رت	بين القيم
02	0.23%	0.677%	29	04%	4	1.25%	15	لم تظهر	السائدة

يمكن للملاحظ لهذا الجدول أن يسجل بسهولة ضعف النسب المئوية فيه حيث تبدو جليا القيم التي لم تبلغ الواحد (01) و هو ضعف يعكس حال قيمة تقدير الوقت بكتاب السنة الرابعة رغم الأهمية البالغة التي تكتسبها هذه القيمة في الحياة التنموية ، وما لها من ارتباط وثيق بالانضباط المهني و استثمار الوقت الاستثمار الأمثل ... الا أن ذلك لم يشفع لها لتكون حاضرة حضورا قويا حيث لم تظهر سوى مرتين على مدار الكتاب محققة بذلك واحدة من أضعف النسب (0.23% ) قياسا إلى إجمالي القيم العام و 0.677% قياسا الى إجمالي قيم كتاب السنة الرابعة و محتلة مركزا متأخرا بينها الرتبة (29) ، و ذات المركز المتأخر احتلته بين إجمالي القيم التنموية بالكتب الثلاث الرتبة (15) و بنسبة 1.25 % ، بينما لم تظهر على الإطلاق بين القيم السائدة .

### جدول رقم 10

يوضح الأوزان النسبية و الرتب التي حصلت عليها قيمة الاستقلالية بكتاب القراءة للسنة الرابعة .

القيمة	ك	% الى	% الى	ر الى	% الى	ر بين	% الى	ر الى	ترتيبها
835=ن	835=ن	مج ق	مج ق4	مج ر4	مج ق ت4	مج رت4	مج ق ت	مج رت	بين القيم
18=ر	159=ن	6=ر	50=ن	36=ر	18=ر	159=ن	18=ر	السائدة	

لم تظهر	15	%1.25	4	%04	29	%0.677	%0.23	02	قيمة الإستقلالية
---------	----	-------	---	-----	----	--------	-------	----	---------------------

من خلال معطيات الجدول يتضح أن قيمة الاستقلالية لم تكن بالأوفر حظا من سابقتها ( قيمة تقدير الوقت ) على الرغم من أهمية هذه القيمة و ما لها من دور في تكوين نزعة الشعور بالكيان الفردي لدى التلميذ و كذا بعث الثقة في النفس لتحقيق ما يصبو إليه و تأثير كل ذلك في دافعيته نحو العمل و الإنجاز مستقبلا .

و يبين الجدول كيف أن هذه القيمة لم تحصد سوى تكرارين اثنين من مجموع 295 تكرار ( هي اجمالي تكرارات القيم بالكتاب )، و هو ما يعني نسبة 0.677 % و مركز تاسع و عشرون (29) ، بينما تتدنى نسبتها إلى 0.23 % إذا انتقلنا لوزنها النسبي قياسا الى اجمالي القيم العام. و كما هو الحال مع قيمة تقدير الوقت فقد حلت قيمة الإستقلالية رابعة ضمن مجموعتها القيمية و هو ما يعني المركز الأخير اذا ما وضعنا في الحسبان الرتبة 03 مكرر ، و من البديهي أنها لم تظهر بين القيم السائدة قياسا الى تمثيلها النسبي الضعيف جدا ( 0.67 % ) .

### جدول رقم 11

الأوزان النسبية و الرتب التي حصلت عليها قيمة التغيير و التطور بكتاب القراءة للسنة الرابعة

ترتيبها	ر الى	% الى	ر بين	% الى	ر الى	% الى	% الى	ك	القيمة
بين القيم	مج رت	مج ق ت	مج رت4	مج ق ت4	مج ر4	مج ق4	مج ق	835=ن	
السائدة	ر=18	ن=159	ر=6	ن=50	ر=36	ن=295	ن=835		
لم تظهر	08	%3.77	03	%12	16	%2.02	%071	06	قيمة التغيير و

تعتبر هذه القيمة واحدة من أكثر القيم محورية و أهمية ، و ذلك قياسا إلى الدور الذي تلعبه في تهيئة الفرد لاستقبال الجديد و الإقبال عليه دون تردد أو خوف و دفعه نحو التجديد و الابتكار ، و قد تطرقنا في موضع سابق من الجانب النظري كيف أن غياب هذه القيمة – و حضور نقيضها – أعاق الكثير من مشاريع التنمية بالعديد من البلدان ، إلا أن حضور هذه القيمة بكتاب السنة الرابعة كان دون المستوى المطلوب فهي و إن كانت قد حققت ظهورا مقبولا إذا ما قورن بحضور القيمتين السابقتين ، إلا أنها لم تبلغ الظهور المتوسط ( 8.19 تكرار و 2.77 % ) حيث سجلت 06 للتكرار و 2.02 % و لم يؤهلها ذلك لأن تكون حاضرة بين كوكبة القيم السائدة ، في حين حلت في الرتبة 16 بين إجمالي قيم الكتاب ، و تقاسمت الرتبة 03 مع قيمة تحمل المسؤولية ضمن مجموعتها القيمية ، كما أنها كانت دون المستوى على صعيد إجمالي القيم التنموية فاحتلت الرتبة الثامنة ( 08 ) و بوزن نسبي قدره 3.77 % يعيدة بذلك عن المتوسط الذي يبلغ 5.55 % .

### جدول رقم 12

يوضح رتبة القيم التنموية بين المجموعات القيمية في كتاب القراءة للسنة الخامسة

المرج القيمة	التكرار	النسبة	الرتبة
التنموية	50	16.89%	03
المعرفية	42	14.18%	04
الوطنية	51	17.22%	02
الإجتماعية	41	05.74%	07
الذاتية	35	24.32%	01
الترويحية	34	10.47%	06

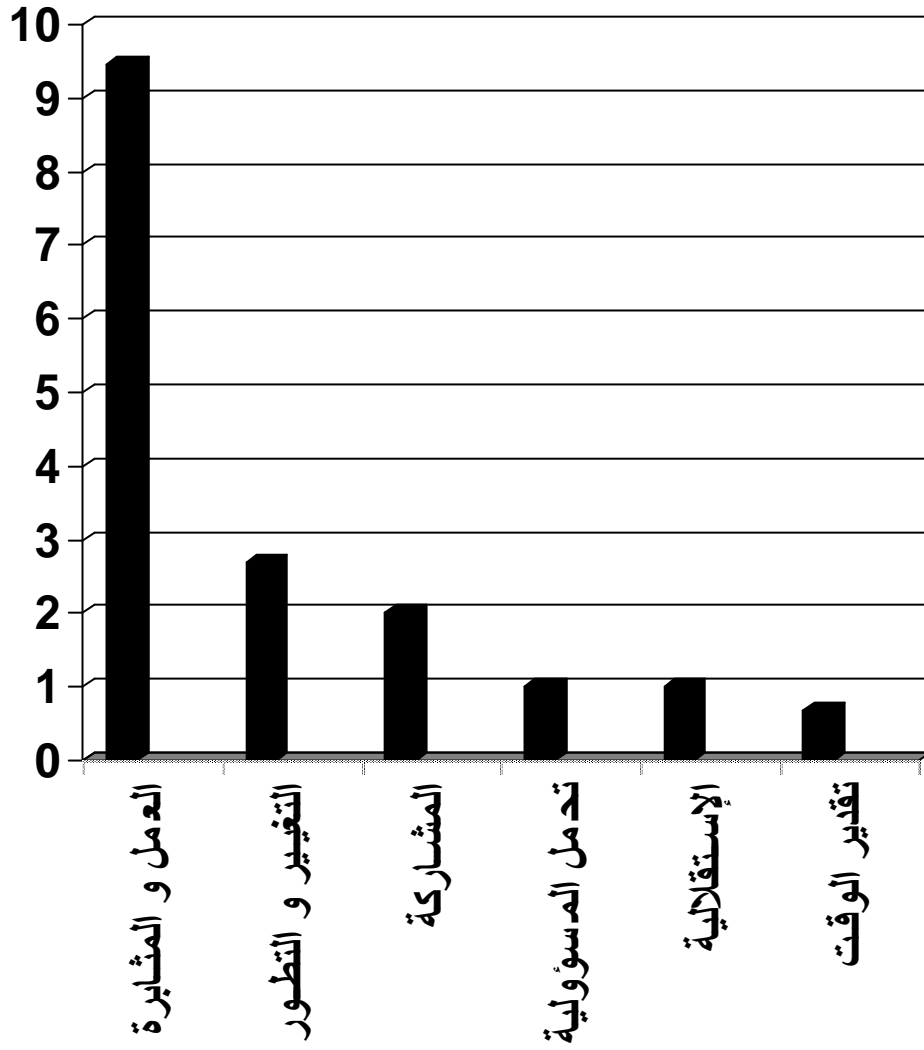
05	% 11.14	28	الدينية
/	100	296	المجموع

تظهر معطيات الجدول أن مجموعة القيم التنموية تحتل المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره 16.89 % رغم أنها سجلت نفس تكرار القيم التنموية بالسنة الرابعة ، فقد تفوقت عليها كل من مجموعة القيم الذاتية و مجموعة القيم الوطنية ، ففيما كان تفوق الثانية طفيفا جدا (الوطنية ) كان الفارق بينها و بين الأولى واسعا جدا ( الذاتية ) ، حيث استحوذت مجموعة القيم الذاتية على قرابة ربع القيم المبنوثة في الكتاب ( 24.32 % ) و هو وزن أكثر من المطلوب حيث يفترض أن يكون هذا القدر من القيم الذاتية بكتاب السنة الرابعة باعتبارها بوابة الطور الثاني ، أين لا يزال تأثير هذا النوع من القيم قائما . و بالعودة الى مجموعة القيم التنموية نجد أن تمثيلها العام بكتاب السنة الخامسة مقبول جدا ، في انتظار ما ستكشف عنه تفصيلات الجداول اللاحقة من التوزيع الداخلي لقيم المجموعة .

## مخطط رقم 02

مدرج تكراري يوضح الوزن النسبي للقيم التنموية بكتاب القراءة للسنة الخامسة

$$ن = 296$$



المصدر : اجتهاد شخصي

### جدول رقم 13

يوضح ترتيب تسلسلي للقيم السائدة\* بكتاب القراءة للسنة الخامسة و مدى ظهور القيم التنموية بينها

كل قيمة حصلت على تكرار و نسبة مئوية أكبر من المتوسط تدخل ضمن قائمة القيم السائدة في الكتاب  
 - التكرار المتوسط بكتاب القراءة للسنة الخامسة س = 8.22  
 % - متوسط النسبة المئوية بكتاب القراءة للسنة الخامسة س = 2.77

القيمة	تكرارها	نسبتها ن = 296	ترتيبها
اكتشاف الحقيقة	36	12.16	1
العمل و المثابرة	28	9.45	2
التضحية	19	6.41	3
الصحة و النظافة	14	4.72	4
الحنان و الرأفة	14	4.72	4
الجمال	12	4.05	6
حسن المعاملة	12	4.05	6
الالتزام بالدين	11	3.71	8
المرح و الدعابة	11	3.71	8
حب الوطن	11	3.71	8
التسلية	11	3.71	8
الذكاء	11	3.71	8
النشاط	09	3.04	9

ملاحظة : سيتم توزيع معطيات هذا الجدول أثناء التعليق على الجداول اللاحقة .

### جدول رقم (14)

يوضح الأوزان النسبية و الرتب التي حصلت عليها قيمة العمل و المثابرة بكتاب القراءة للسنة الخامسة

القيمة	ك	% الى	% الى	ر الى	ر الى	ربين	% الى مج	ربين	ترتيبها
		مج ق	مج ق4	مج ق	مج ق4	مج رت4	ق ت	مج رت	بين القيد

السائدة	ر=18	ن=159	ر=6	ن=50	ت <sup>4</sup>	ن=296	ن=835	ن=835	
					ن=36				
02	01	%17.61	01	56	02	%9.45	%3.35	28	العمل و المثابرة

شغلت هذه القيمة الترتيب الأول على مستويين ، على مستوى مجموعتها القيمية ، و على مستوى إجمالي القيم التنموية بالكتب الثلاث ، و قد حقق لها هذه الرتب ما حصلت عليه من تكرار لفكرها القيمية (28 تكرار ) و هو ما أهلها للظهور بقوة بين مجموع القيم السائدة بالكتاب و ذلك حين حلت بالمركز (02) وراء قيمة اكتشاف الحقيقة ب : (36 ظهورا و 12.16 %) ( أنظر الجدول 13 ) متفوقة بذلك على العديد من القيم المحورية بالكتاب كالتضحية ، الصحة و النظافة ، مع تسجيل مدى كبير ، حيث وصل الثلاث نقاط بينها و بين قيمة التضحية التي تليها مباشرة (6.41 % ) ، في حين قارب الخمس نقاط بينها و بين قيمة الصحة و النظافة ( 4.72 % ) ( جدول 13 ) و هذه القوة انسحبت على باقي الأوزان و الرتب الأخرى لهذه القيمة ، حيث حصدت ما مجموعه (56 % ) من القيم التنموية بالكتاب و (17.61 %) من إجمالي القيم التنموية بالكتب الثلاث ، بعيدة بذلك و بفارق شاسع عن المتوسط الذي يبلغ (5.55 % ) .

### جدول رقم 15

يوضح الأوزان النسبية و الرتب التي حصلت عليها قيمة تحمل المسؤولية بكتاب القراءة للسنة الخامسة

القيمة	ك	% الى	ر الى	% الى	ر بين	% الى	ر الى	ترتيبها
		مج ق	مج ق	مج ق	مج ر	مج ق	مج ر	بين القيم



السائدة	ر=18	ن=159	ر=6	ن=50	ر=36	ن=296	ن=835	ن=835	
لم تظهر	13	%1.88	04	%06	16	%1.01	%0.35	03	تحمل المسؤولية

تظهر معطيات الجدول 15 التدني الواضح لنسب هذه القيمة حيث لم تسجل سوى (0.35 %) من إجمالي القيم العام ، بينما لم يتجاوز وزنها النسبي إلى مجموع قيم كتاب السنة الخامسة الواحد الصحيح إلا بمقدار يسير جدا ( 1.01 % ) و هو ما جعلها تحتل الرتبة 16 بين إجمالي القيم بالكتاب ، ولم يكن وضعها داخل مجموعتها القيمية بالأحسن حالا حيث لم تمثل داخلها سوى بنسبة (6 % ) و رتبة رابعة (04) ، بينما اكتفت بالمرتبة 13 بين إجمالي القيم التنموية في الكتب الثلاث و بنسبة ( 1.88 % ) و هي بذلك لم تسجل ظهورها بين القيم السائدة بالكتاب (أنظر الجدول رقم 13) .

و بمقارنة وضع هذه القيمة بنظيرتها في السنة الرابعة نجدها عرفت انخفاضا حادا بلغ مقدار النصف على اعتبار أنها كانت ممثلة في كتاب السنة الرابعة ب ( 2.03 % ) ، و مركز ثامن (08) بين إجمالي القيم التنموية بالكتب الثلاث (أنظر الجدول رقم 07 ) بينما هي في كتاب السنة الخامسة ممثلة ب (1.01 % ) و مركز ثالث عشر (13) على التوالي .

### جدول رقم 16

يوضح الأوزان النسبية و الرتب التي حصلت عليها قيمة المشاركة و الروح الجماعية بكتاب القراءة للسنة الخامسة .

القيمة	ك	% الى	% الى	ر الى	% الى	ر الى	% الى	ر الى	ترتيبها بين القيم السائدة
المشاركة	06	%0.71	%2.02	14	%12	3	%3.77	08	لم تظهر
	ن=835	ن=295	ن=36	ر=50	ن=6	ر=159	ن=18	ر=835	القيم السائدة





من خلال معطيات الجدول تبين أن قيمة الإستقلالية جاءت بتمثيل ضئيل لم يتجاوز ( 0.35% ) الى اجمالي القيم العام و( 1.01 % ) الى اجمالي قيم كتاب السنة الخامسة و الرتبة (26) ، و تقاسمت الرتبة الرابعة ضمن مجموعتها القيمية مع قيمة تحمل المسؤولية ، و نفس الرتبة و الوزن تقاسمتها مع نفس القيمة على صعيد اجمالي القيم التنموية بالكتب الثلاث ، و هما على التوالي (13) و ( 1.88 % ) لتغيب بذلك هذه القيمة عن مجموعة القيم السائدة بالكتاب حيث كانت بعيدة كثيرا عن شرط دخول هذه المجموعة و هو تحقيق (8.22 تكرار و 2.77 % ) أما على صعيد مقارنتها ( أي قيمة الإستقلالية ) بحضورها في كتاب السنة الرابعة فقد حققت تقدما طفيفا جدا ، حيث لم يتعد هامش هذا التقدم ( 0.12 % ) مع المحافظة على ذات الرتبة ضمن مجموعتها القيمية و هي الرابعة .

### جدول رقم 19

يوضح الأوزان النسبية و الرتب التي حصلت عليها قيمة التغيير و التطور بكتاب القراءة للسنة الخامسة

القيمة	ك	% الى	% الى	ر الى	% الى	ر بين	% الى	ر الى	ترتيبها
القيمة	835=ن	مج ق	مج ق	مج ر	مج ق	مج ر	مج ق	مج ر	بين القيم السائدة
قيمة التغيير و التطور	08	%0.95	2.70%	14	%16	02	5.03%	06	لم تظهر

من خلال معطيات الجدول يتبين أن كتاب القراءة للسنة الخامسة قد أعطى نذرا من الإهتمام بقيمة التغيير و التطور ، و ذلك مقارنة بما سبقها من قيم – باستثناء قيمة العمل و المثابرة التي اعتلت

السلم القيمي – اذ يظهر الجدول أن قيمة التغيير و التطور ظهرت ثماني (08) مرات بين مجموع القيم المبتوثة في الكتاب ، لتقترب بذلك من الواحد الصحيح تمثيلا قياسا الى اجمالي القيم العام ( 0.95 % ) و بوزن نسبي قدره (2.70 % ) على مستوى التنفيذ بين قيم كتاب السنة الخامسة ، و هو ما ضمن لها الرتبة ( 14 ) . أما ضمن مجموعتها القيمية فقد كان وزنها و رتبها أفضل حالا ، و ذلك حين حلت لثانية (2) بـ (16 %) ورغم أفضلية الحال هذه الا أنها لم تكن حاضرة ضمن قائمة القيم السائدة بالكتاب حيث لم يسجل الجدول رقم (13) حضورها ، كما اکتفت بنسبة (5.03 % ) بين اجمالي القيم التنموية بالكتب الثلاث و رتبة سادسة (06) .

### جدول رقم 20

يوضح رتبة مجموعة القيم التنموية بين المجموعات القيمية في كتاب القراءة للسنة السادسة .

الرتبة	النسبة	التكرار	المج القيمية
02	%24.18	59	التنموية
03	%15.98	39	المعرفية
05	%10.24	25	الوطنية
06	% 07.78	19	الإجتماعية
01	%25	61	الذاتية
07	%5.73	14	الترويحية
04	%11.06	27	الدينية
/	%99.99	244	المجموع

بخلاف الحال عن كتاب السنة الخامسة الذي حلت فيه مجموعة القيم التنموية ثالثة فقد جاءت مجموعة القيم التنموية في الرتبة الثانية بكتاب القراءة للسنة السادسة ، مسترجعة بذلك رتبها التي كانت قد

حصلت عليها بكتاب السنة الرابعة ( أنظر الجدول رقم 04 ) ، و ان كان تمثيلها هذه المرة قياسيا فقد قاربت أن تستحوذ على ربع إجمالي القيم بهذا الكتاب (24.18 % ) كما أنها قلصت الفارق بينها و بين مجموعة القيم الذاتية التي تصدرت المجموعات القيمية بـ ( 25 % ) من إجمالي قيم الكتاب ، إلا أننا في هذا المقام نسوق نفس الملاحظة التي كنا قد ذيلنا بها التعليق على الجدول رقم (12) و هي انتظار ما سيكشف عنه توزيع قيم المجموعة .

### جدول رقم (21)

يوضح ترتيب تسلسلي للقيم السائدة\* بكتاب القراءة للسنة الخامسة و مدى ظهور قيم التنويه بينها

القيمة	تكرارها	نسبتها ن = 244	ترتيبها
اكتشاف الحقيقة	28	11.47%	1
العمل و المثابرة	24	9.83%	2
التغيير و التطور	15	6.14%	3
حسن المعاملة	14	5.73%	4
الإلتزام بالدين	14	5.73%	4
الذكاء	14	5.73%	4
الرعاية الأسرية	10	4.09%	7
تقدير الوقت	10	4.09%	7
الجمال	09	3.68%	9
النشاط	09	3.68%	9

كل قيمة حصلت على تكرار و نسبة مئوية أكبر من المتوسط تدخل ضمن قائمة القيم السائدة في الكتاب \*  
- التكرار المتوسط بكتاب القراءة للسنة السادسة س = 6.77  
- متوسط النسبة المئوية بكتاب القراءة للسنة السادسة س = 2.77

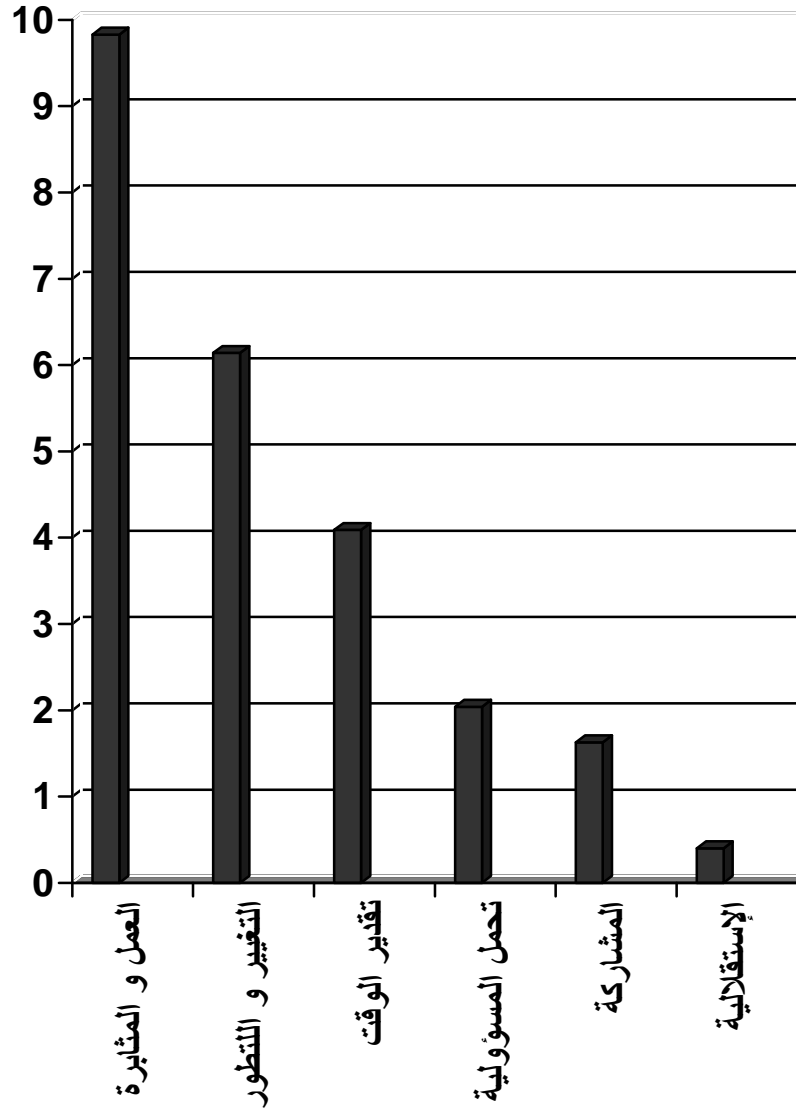
10	%3.27	08	التضحية و المقاومة
10	%3.27	08	الحنان و الرأفة
12	%2.86	07	الوحدة
12	%2.86	07	التسلية
12	%2.86	07	الصحة و النظافة

ملاحظة : سيتم توزيع معطيات هذا الجدول أثناء التعليق على الجداول اللاحقة .

### مخطط رقم 03

مدرج تكراري يوضح الوزن النسبي للقيم التنموية بكتاب القراءة للسنة السادسة

$$\bar{n}=244$$



## المصدر : اجتهاد شخصي

### جدول رقم(22)

يوضح الأوزان النسبية و الرتب التي حصلت عليها قيمة العمل و المثابرة بكتاب القراءة للسنة السادسة .

القيمة	ك	% الى	% الى	ر بين	% الى	ر بين	% الى	ر بين	ترتيبها
بين القيم	835=ن	مج ق 4	مج ق 4	مج ر 4	مج ق 4	مج ر 4	مج ق 4	مج ر 4	بين القيم
السائدة	835=ن	ن=159	ن=59	ر=6	ن=244	ر=36	ن=835	ر=18	السائدة
العمل و المثابرة	24	%2.87	%9.83	02	%40.67	01	%15.09	03	02

أعطى كتاب القراءة للسنة السادسة لهذه القيمة أهمية تساوي الى حد ما ما أعطاه الكتابين السابقين ( الرابعة و الخامسة ) اذ حصلت على ( 9.83 % ) كما هو مبين في الجدول أعلاه ، محتلة بذلك الرتبة الثانية بين مجموع القيم بكتاب السنة السادسة وراء قيمة اكتشاف الحقيقة التي حلت بالرتبة الأولى ( أنظر الجدول رقم 01 ) ، بينما كانت في صدارة القيم بمجموعتها القيمة برصيد ( 40.67 % ) ، الا أن هذا الرصيد لم يماثل رصيدي السنتين السابقتين ( 54 % ) للسنة الرابعة ( 56 % ) للسنة الخامسة ، أما عن ترتيبها بين اجمالي القيم التنموية فقد جاءت في الرتبة الثالثة وراء نظيرتها بالسنتين الرابعة و الخامسة و بنسبة ( 16.98 % ) و قد سجلت هذه القيمة حضورا متميزا بين القيم السائدة بحلولها ثانيا ( 02 ) بنسبة ( 9.83 % ) على مقربة من قيمة اكتشاف الحقيقة التي حققت نسبة ( 11.47 % ) .



## جدول رقم 23

يوضح الأوزان النسبية و الرتب التي حصلت عليها قيمة تحمل المسؤولية بكتاب القراءة للسنة السادسة

القيمة	ك	% الى	% الى	ر بين	% الى	ر بين	% الى	ر بين	ترتيبها
القيمة	835=ن	مج ق	مج ق	مج ر	مج ق	مج ر	مج ق	مج ر	بين القيم
تحميل	05	0.59%	2.04%	18	8.47%	4	3.14%	11	لم تظهر
المسؤولية									السائدة

تظهر معطيات الجدول ضعف حضور قيمة تحمل المسؤولية على كل المستويات، حيث جاءت ممثلة بـ ( 0.59 % ) من اجمالي القيم العام و ( 2.04 % ) من مجموع قيم كتاب السنة السادسة و الرتبة (18) بينها ، بينما كانت رتبها الرابعة (04) ضمن مجموعتها القيمية و نسبة ( 8.47 % ) و قد حافظت بذلك على نفس الرتبة التي أحرزتها بكتاب السنة الخامسة أما عن تمثيلها بين اجمالي القيم التنموية بالكتب الثلاث فقد جاءت في الرتبة الحادية عشرة (11) و استحوذت منها على (3.14 % ) لتتقدم بذلك مرتبتين حيث جاءت في الرتبة (13) في كتاب السنة الخامسة ( أنظر الجدول 15 ) ، الا أنها عجزت عن استعادة الرتبة المتقدمة التي كانت قد حققتها بكتاب السنة الرابعة أين حلت ثالثة ضمن مجموعتها القيمية ، و ثامنة بين اجمالي القيم التنموية للكتب الثلاثة ( أنظر جدول 07 ) كما لم تسجل هذه القيمة حضورها بين القيم السائدة لأنها لم تبلغ عتبة التكرار المتوسط ( 6.77 % ) حيث لم تظهر الا بـ (05 تكرارات) .

## جدول رقم 24

يوضح الأوزان النسبية و الرتب التي حصلت عليها قيمة المشاركة و الروح الجماعية بكتاب القراءة للسنة السادسة .

القيمة	ك	% الى	% الى	ر بين	% الى	ر بين	% الى	ر بين	ترتيبها بين القيم السائدة
المشاركة و الروح الجماعية	04	%0.47	%1.63	21	%6.77	05	%2.51	12	لم تظهر
	835=ن	مج ق	مج ق4	مج ر4	مج ق ت4	مج ر ت4	مج ق ت	مج ر ت	القيم السائدة
	835=ن	ن=244	ن=36	ن=59	ن=06	ن=159	ن=18		

تحتل هذه القيمة الرتبة الخامسة ضمن مجموعتها القيمية بوزن نسبي قدره ( 6.77 % ) و بذلك تكون قد تقدمتها أربع قيم من أصل السنة التي تحتويها مجموعتها القيمية و قوبل هذا المركز المتدني بنظيره على صعيد ترتيبها بين اجمالي قيم الكتاب أين حلت بالمركز (21) بنسبة ( 1.63 % ) و هي النسبة التي حرمتها من الظهور بين القيم السائدة بالكتاب و انسحبت ذات الوضعية على وزنها النسبي و ترتيبها بين إجمالي القيم التنموية بالكتب الثلاث ، فهي و كما يظهر في الجدول أعلاه تموقعت في الرتبة (12) و بنسبة ضئيلة قدرها ( 2.71 % ) ، أما على صعيد مقارنتها بالسنتين السابقتين فهي الأضعف حيث نجدها اتخذت شكلا تنازليا من ( 2.37 %) بكتاب السنة الرابعة ثم ( 2.02 % ) بكتاب السنة الخامسة و أخيرا ( 1.63 % ) بكتاب السنة السادسة .

## جدول رقم 25

يوضح الأوزان النسبية و الرتب التي حصلت عليها قيمة تقدير الوقت بكتاب القراءة للسنة السادسة .

القيمة	ك	% الى	% الى	ر بين	% الى	ر بين	% الى	ر بين	ترتيبها
	835=ن	مج ق	مج ق4	مج ر4	مج ق ت4	مج ر ت4	مج ق ت	مج ر ت	بين القيم
	835=ن	244=ن	36=ر	59=ن	6=ر	159=ن	18=ر	السائدة	
تقدير الوقت	10	%1.19	%4.09	07	%16.94	03	%6.28	05	07

في تناقض صارخ مع وضعها في الكتابين السابقين ( الرابعة و الخامسة ) سجلت هذه القيمة حضورا قويا بـ ( 4.09 % ) من إجمالي قيم الكتاب و هو ما حقق لها رتبة متقدمة جدا بينها السابعة (07) ، بينما كانت قد جاءت في الرتبة (29) في كلا الكتابين السابقين ( أنظر الجدولين 09-17 ) كما أنها توسطت الترتيب ضمن مجموعتها القيمية عندما حلت ثالثة (03) و بوزن نسبي قدره ( 16.49 % ) و لم تكثف بالظهور ضمن قائمة القيم السائدة بكتاب السنة السادسة بل حصلت على مركز متقدم عبر الرتبة السابعة التي اقتسمتها مع قيمة الرعاية الأسرية ( انظر الجدول 21 ) بينما حققت مركزا أحسن من ذلك ضمن إجمالي القيم التنموية بالكتب الثلاث و الرتبة الخامسة (05) حيث جاءت نظيرتها في الكتابين السابقين ( السنة الرابعة و السنة الخامسة ) في الرتبة (15) .

## جدول رقم 26

يوضح الأوزان النسبية و الرتب التي حصلت عليها قيمة الاستقلالية بكتاب القراءة للسنة السادسة .

القيمة	ك	% الى	% الى	ر بين	% الى	ر بين	% الى	ر بين	ترتيبها
--------	---	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	---------

بين القيم السائدة	مج رت =18	مج ق ت =159	مج رت4 =6	مج ق ت4 =59	مج ر4 =36	مج ق4 =244	مج ق =835	835=ن	
لم تظهر	18	%0.62	6	%1.69	31	%0.40	%0.11	01	قيمة الإستقلالية

تدعم قيمة الاستقلالية الشعور بالحرر و الاتكال على الذات مما يساعد على الاستقلال مما يفضي في الأخير الى جو ملائم لممارسة النشاطات المختلفة و مرد ودية و إنتاجية أكبر على مختلف المستويات، الا أن حال هذه القيمة كان بعيدا عن ما تقدم عرضه ، حيث سجلت واحدة من أضعف النسب و الرتب ، و تموقت مع كوكبة القاع بين قيم السنة السادسة فهي لم تظهر الا بتكرار واحد على مدار الكتاب و ذلك ما منحها نسبة (0.40%) كما جعلها تحتل الرتبة السادسة (06) و الأخيرة ضمن مجموعتها القيمية و وزن نسبي قدره (1.69%) ، و ذات الرتبة الأخيرة كانت من نصيبها ضمن إجمالي القيم التنموية بالكتب الثلاث ، هذا و بعد ما سجلت هذه القيمة تطورا طفيفا بالسنة الخامسة (1.01%) قياسا الى السنة الرابعة (0.67%) عرفت تدني واضح بحصولها على (0.40%) ، و حالة الضعف هذه التي خبرتها لم تدع لها أي حظ للظهور بين قائمة القيم السائدة .

### جدول رقم 27

يوضح الأوزان النسبية و الرتب التي حصلت عليها قيمة التغيير و التطور بكتاب القراءة للسنة السادسة

القيمة	ك	% الى	% الى	ر بين	% الى	ر بين	% الى	ر بين	ترتيبها
بين القيم السائدة	مج رت =835	مج ق =835	مج ق4 =244	مج ر4 =36	مج ق ت4 =59	مج رت4 =6	مج ق ت =159	مج رت =18	بين القيم السائدة

03	04	%9.43	02	%25.42	3	%6.14	%0.79	15	قيمة التغيير و التطور
----	----	-------	----	--------	---	-------	-------	----	-----------------------

تكشف النتائج الواردة في الجدول (27) عن ظهور قيمة التغيير و التطور بنسب و رتب معتبرة قياسا الى نتائج الجداول الأربعة الأخيرة (23 الى 26) فطبقا للنتائج الواردة فان قيمة التغيير و التطور حلت بالرتبة الثالثة بين اجمالي قيم كتاب السنة السادسة بوزن نسبي معتبر يقدر بـ (6.14 % ) بينما شغلت مساحة معتبرة من الحجم النسبي ضمن مجموعتها القيمية فاقت الربع و هي بالتحديد (25.42 % ) حققت لها الرتبة الثانية وراء قيمة العمل و المثابرة ، أما عن وضعها بين اجمالي القيم التنموية بالكتب الثلاث فقد كان وضعها مريحا تجلت أريحية هذا الوضع من خلال احتلالها الرتبة الرابعة (04) من أصل (18) و بنسبة قدرت بـ (9.43 % ) و انعكس كل ذلك على ظهورها بين القيم السائدة حيث حلت ثانية بينها ( أنظر الجدول رقم 21 ) و يعزى ذلك لحصولها على تكرار فاق التكرار المتوسط بكثير ، و الأمر نفسه بالنسبة للوزن النسبي حيث بلغت نسبتها (6.14 % ) بينما لا يتعدى متوسط النسبة (2.77 % ) ، أما عن مقارنتها بوضعها في الكتابين السابقين ، فنقول أنها عرفت تزايدا مضطردا ، حتى أن الوزن النسبي لها تضاعف بـ (03) مرات قياسا الى السنة الرابعة و أكثر من ضعفين قياسا الى السنة الخامسة .

### جدول رقم 28

سلم قيمي للقيم التي بثت بكتب القراءة الثلاث حسب تكراراتها و نسبتها المئوية و ترتيباتها( القيم السائدة بكتب القراءة الثلاث )

ترتيبها	%	ك	القيمة ن=85
01	12.81	107	اكتشاف الحقيقة
02	9.46	79	العمل
03	5.26	44	التضحية المقاومة
04	5.14	43	الرعاية الأسرية

05	4.70	34	التسلية
06	3.96	33	الذكاء
07	3.83	32	حسن المعاملة و حسن المظهر
08	3.71	31	الصحة و النظافة
09	3.59	30	الإلتزام بالدين
10	3.47	29	التغيير و التطور
11	3.23	27	المرح و الدعابة
11	3.23	27	النشاط
13	3.11	26	حب الوطن
14	2.75	23	الحنان و الرأفة
15	2.63	22	الجمال
16	2.39	20	الوحدة
16	2.39	20	طلب العلم
18	2.15	18	احياء المناسبات الدينية
19	2.03	17	المشاركة
20	1.91	16	احترام القانون
21	1.67	14	تحمل المسؤولية
21	1.67	14	العدالة
21	1.67	14	تقدير الوقت
21	1.67	14	الإستقلال
25	1.31	11	الصدق و الأمانة
25	1.31	11	السفر
25	1.31	11	الصدقة
28	1.19	10	الطاعة
28	1.19	10	التكافل الإجتماعي
30	0.95	08	الجيرة

31	0.83	07	المغامرة
31	0.83	07	الثقافة
33	0.71	06	الإستقلالية
34	0.59	05	الإتقان
34	0.59	05	الكرم
36	0.47	04	الحفاظ على المنشآت العامة

### ملاحظة 01:

تم ترتيب القيم تنازليا حسب أهميتها و ذلك بناءا على ما حصلت عليه كل قيمة على مجموعة تكراراتها بالكتب الثلاث .

ملاحظة 02 سنعتبر كل قيمة تحصل على ( 23.19 ) تكرارا و ( 2.77 % ) قيمة سائدة و ذلك بناءا على حساب المتوسط الحسابي لكل من تكرار و النسبة المئوية و الذي كان الآتي :

$$س = \frac{\text{مجم س}}{ن}$$

$$س = \frac{835}{36}$$

$$س = \frac{23.19}{835} = 2.77\%$$

يظهر لنا الجدول أن قيمة اكتشاف الحقيقة تعطي رأس السلم القيمي بحضور قوي جدا بلغ (107) فكرة قيمية أي ( 12.81 % ) الا أن مجموعتها القيمية لم تكن حاضرة بنفس قوتها حيث اقتصر تمثيل مجموعة القيم المعرفية ضمن القيم السائدة بقيمة واحدة وهي قيمة اكتشاف الحقيقة بينما كانت مجموعة القيم الذاتية الأكثر تمثيلا ضمن قائمة القيم السائدة حيث كانت ممثلة بأربع قيم و هي : الذكاء ، حسن المعاملة ، حسن المظهر ، الصحة و النظافة ، النشاط ، في حين كانت كل من مجموعة القيم الترويحية و مجموعة القيم الوطنية و مجموعة القيم التنموية ممثلة ضمن القيم السائدة بقيمتين و هي: عن الترويحية ( المرح و الدعابة و التسلية ) و عن الوطنية ( التضحية و المقاومة ، حب الوطن ) و عن التنموية ( العمل ، المثابرة ، التغيير و التطور ) أما المجموعتين الأخرين الدينية و الإجتماعية

فقد كانت كلا منهما حاضرة بقيمة واحدة ضمن القيم السائدة فقد مثلت قيمة الإلتزام بالدين المجموعة الأولى بينما مثلت قيمة الرعاية الأسرية المجموعة الثانية.

## جدول رقم 29

يوضح الوضع العام للقيم التنموية بكتب القراءة الثلاث

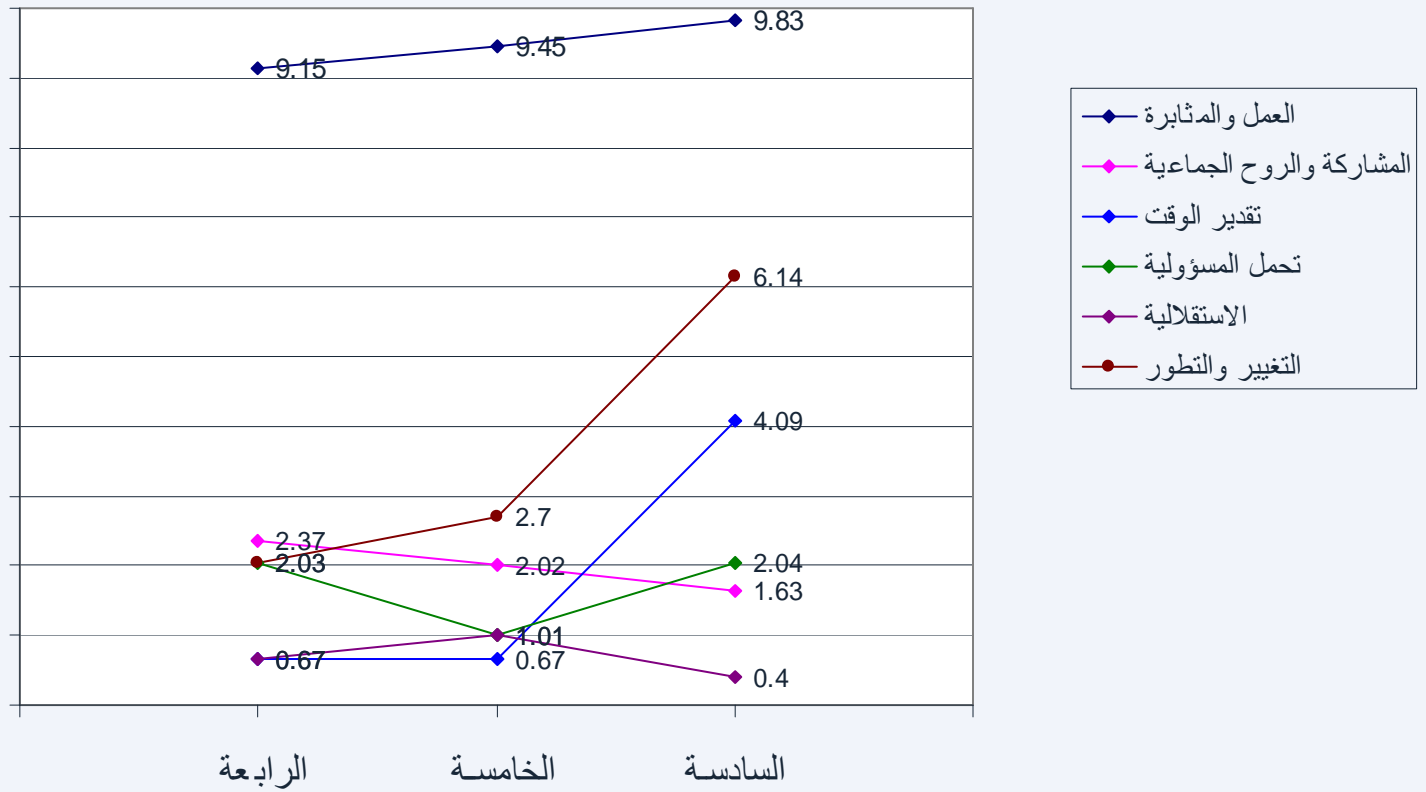
القيم	السنوات		المجموع	السادسة		الخامسة		الرابعة	
	ك	%		ك	%	ك	%	ك	%
القيم									
العمل و المثابرة	27	9.15	79	24	9.83	28	9.45	02	9.46
تحمل المسؤولية	06	2.03	14	05	2.04	3	1.01	21	1.67
المشاركة و الروح	07	2.37	17	04	1.63	6	2.02	19	2.03



الجماعية										
1.67	21	04	14	4.09	10	0.67	2	0.67	02	تقدير الوقت
0.76	33	06	06	0.40	01	1.01	3	0.67	02	الإستقلالية
3.47	10	02	29	6.14	15	2.70	8	2.03	06	التغيير و التطور
19.04			159		59		50		50	المجموع

قياسا الى الأوزان النسبية الملاصقة لتكرارات القيم بالسنوات الثلاثة يتضح أن هناك أربع قيم قد زاد التأكيد عليها من سنة الى أخرى ، و هذه القيم هي على التوالي : العمل و المثابرة ، تحمل المسؤولية ، تقدير الوقت ، التغيير و التطور ، وذلك ما يظهره المخطط رقم 04 حيث يبدو من خلاله أن هناك أربع قيم يلاحظ على خطوطها البيانية صعودا مستمرا و هي القيم السالفة الذكر. و باستثناء قيمة تحمل المسؤولية التي عرف خطها البياني انكسارا عند السنة الخامسة لتعاود الارتفاع في السنة السادسة فان القيم الثلاثة الأخرى عرفت تزايدا مستمرا دون انكسارات في مسارات خطوطها البيانية. أما القيمتين المتبقيتين و يتعلق الأمر بكل من قيمة المشاركة و الروح الجماعية و قيمة الاستقلالية فيلاحظ على خطيهما البيانيين هبوطا مستمرا خاصة قيمة المشاركة و الروح الجماعية حيث انخفضت نسبتها من ( 2.37 % ) بالسنة الرابعة إلى ( 2.02 % ) في السنة الخامسة ثم إلى ( 1.63 % ) في السنة السادسة بينما شهدت قيمة الاستقلالية تذبذبا بين الزيادة و النقصان ( 0.67 % ) السنة الرابعة لترتفع قليلا للسنة الخامسة ( 1.01 % ) لتعرف بعد ذلك سقوطا حرا في السنة السادسة ( 0.40 % ) .

#### مخطط رقم 04: منحنى بياني يبيّن مسار القيم التنموية في الكتب الثلاثة



## نتائج الدراسة:

### 1: إستخلاصات عامة:

- 1- حلت مجموعة القيم التنموية في المرتبة الثانية بين المجموعات القيمية.
- 2- أن مرتبة القيم التنموية لا تعني مطلقة قوتها، حيث أن التمرکز كان حول قيمة واحدة فقط، و هي قيمة العمل و المثابرة التي إستحوذت لوحدها على قرابة نصف القيم التنموية (49,68 %).
- 3- أن القيم التنموية عرفت حضورا شبه متساو بالكتب الثلاث (الجدول رقم 02).
- 4- أن التوزيع الداخلي للقيم التنموية لم يكن متساويا في الكتب الثلاث.
- 5- أن القيم التنموية، الستة كانت جميعها حاضرة بالكتب الثلاث.
- 6- أن هناك قيمتين فقط ظهرتنا ضمن قائمة القيم السائدة بالكتب الثلاث و هما العمل و المثابرة و التغيير و التطور.
- 7- أن بعض القيم تكاد تكون غير حاضرة إطلاقا كما هو الحال مع قيمة الاستقلالية التي لم تحقق في معدل نسبتها للسنوات الثلاث الواحد الصحيح (0,69 %).
- 8- إن أربعة قيم من أصل ستة التي تحتويها مجموعة القيم التنموية لم تبلغ متوسط حضور القيمة (2,77 %)، وهي: تحمل المسؤولية (1,69 %)، المشاركة و الروح الجماعية (2 %)، تقدير الوقت (1,81 %)، الاستقلالية (0,78 %).
- 9- أن خمس (05) قيم من الست التنموية بكتاب السنة الرابعة لم ترق إلى متوسط حضور القيمة (المتوسط الحسابي (2,77 %) ) وهي: ( تحمل المسؤولية، المشاركة و الروح الجماعية، تقدير الوقت، الاستقلالية، التغيير و التطور).
- 10- أن خمس (05) قيم من الست التنموية بكتاب السنة الخامسة لم ترق إلى متوسط حضور القيمة (المتوسط الحسابي 2,77 %) وهي: ( تحمل المسؤولية، المشاركة و الروح الجماعية، تقدير الوقت، الاستقلالية، التغيير و التطور)
- 11- أن ثلاث قيم من الست التنموية بكتاب السنة السادسة سجلت حضور دون متوسط حضور القيمة (2,77 %) وهي: ( تحمل المسؤولية، المشاركة و الروح الجماعية، الاستقلالية).

- 12- أن قيم: تحمل المسؤولية، المشاركة و الروح الجماعة، الاستقلالية سجلت حضورا دون مستوى المتوسط العام للحضور (2,77 %) في كتب القراءة للسنوات الثلاث.
- 13- أنه على الرغم من أهمية قيمة تقدير الوقت إلا أنها كانت من بين أضعف القيم حضورا على الإطلاق سواء ضمن مجموعتها القيمية، أو ضمن تسلسل القيم العام، حيث لم تبلغ نسبتها الواحد الصحيح في كتابي السنتين الرابعة والخامسة (0,67 %، 0,67 %).
- 14- أن كل المجموعات القيمية كانت ممثلة بقيمة واحدة على الأقل ضمن قائمة القيم السائدة.
- 15- أن كتاب السنة السادسة كان الأحسن بالنسبة للقيم التنموية حيث حققت فيه أكبر حضور بـ(59) تكرارا، و ليس ذلك فحسب بل و أكبر ظهور بين القيم السائدة بكتب القراءة الثلاث، بظهور ثلاث قيم ضمن قائمة القيم السائدة(العمل و المثابرة، التغيير والتطور، تقدير الوقت).

### في الإجابة على تساؤلات الدراسة:

قبل الإجابة على تساؤلات الدراسة تباعا. الواحد تلو الآخر نذكر أن الثلاث تساؤلات الأولى كانت تنحو نفس المنحى و ذلك عندما تساءلت عن إحتواء كتب القراءة للسنوات الثلاث (الرابعة، الخامسة، السادسة) لقيم تنموية من عدمه، و للإجابة على هذه التساؤلات الثلاث نقول: أن كتب القراءة للسنوات الرابعة، الخامسة، السادسة، إحتوى جميعها على قيم تنموية، و ذلك ما تؤكد الجدول من (1) إلى (3) و من (6) إلى (11) و من (14) إلى (20) و من (22) إلى (27).

وقد تساءل التساؤل الفرعي الرابع عن القيم الأكثر بروزا في كتب القراءة للطور الثاني من التعليم الأساسي، و ذلك ما تجيبنا عنه معطيات الجدول رقم (29)، حيث تظهر أن قيمة العمل و المثابرة كانت القيمة الأكثر بروزا و تمثيلا بين مجموع القيم التنموية فقد حصدت هذه القيمة المراكز الثلاث الأولى ضمن مجموعتها القيمية على مدار السنوات الثلاث.

في المرتبة الثانية نجد قيمة التغيير و التطور التي كانت بدورها من بين القيم الأكثر بروزا فقد جاءت في المراتب (3، 2، 2) سنوات الرابعة، الخامسة، السادسة على التوالي. و بنسبة أقل نوعا ما برزت قيمة المشاركة و الروح الجماعية التي حلت ثالثة في الترتيب العام و كانت مراتبها في كتب القراءة للسنوات الثلاث تباعا(4،3،2).

أما تساؤل الدراسة الخامس فقد كان يبحث في مسار القيم التنموية و طرح التساؤل عما إذا كانت القيم التنموية كتب القراءة للطور الثاني تتجه نحو التعزيز من سنة إلى أخرى و نجد الإجابة عن هذا التساؤل في المخططين (06) و (07) في حين اللذين يظهران تذبذب مسار القيم التنموية، إذ أنه وفي حين زاد التأكيد على بعض القيم (تحمل المسؤولية، تقدير الوقت، التغيير و التطور) نقص التأكيد على بعضها الآخر (العمل و المثابرة، المشاركة و الروح الجماعية، الاستقلالية).

و كحوصلة عامة لما تقدم نخلص إلى نتيجتين رئيسيتين:

- الأولى: هي غياب التخطيط القيمي لما يبث أو يقدم بالمدرسة الجزائرية.

- الثانية: أن الإهتمام بأمر تشريب كتب القراءة بالقيم التنموية لا يزال دون المستوى المأمول. و قد يرجع ذلك إلى تركيز المؤلفين على الجانب المعرفي دون الإهتمام بباقي الجوانب الأخرى، و هذا يفتح الباب واسعاً على قضية وضع البرامج، و إحتكار التربويين لهذه العملية، دون إشراك غيرهم ممن لهم ضلع في ذلك كالسيكولوجيين و السوسيولوجيين.

## خاتمة

لقد حاولنا على مدار محطات هذا البحث اقتفاء أثر القيم التنموية في المدرسة الجزائرية، و ذلك في ضوء ما احتضنته كتب القراءة لسنوات الطور الثاني الثلاث من التعليم الأساسي (الرابعة، الخامسة، السادسة) هذه المدرسة الأساسية التي تشهد احتضارها ببداية العد التنازلي لسنواتها.

و قد يبدو البحث في ما هو آيل للزوال ضربا من إضاعة الوقت، إلا أن الحقيقة غير ذلك تماما، بل إننا في أمس الحاجة لبحث مثل هذا يمثل و قفة ضرورية، بل هي في عرف المتبصرين اضطرارية لتقييم ما تم تقديمه على مدار قرابة الثلاثين عاما هي عمر المدرسة الأساسية، و نقف لنطرح السؤال: أي قيم كنا نقدم؟، فإن طفل المدرسة الأساسية هو إنسان التنمية اليوم، و إنسانها في العشريتين القادمتين على أقل تقدير، فتلميذ العشرية الأخيرة من الألف الثاني (التسعينيات) هو طبيب و مهندس و عامل و مزارع الألفين و عشرين (2020).

إن المضي نحو الإصلاح التربوي لا يمكن أن يكون بطريقة فجأة، لا توافق واقع التنمية قبل مسارتها وخطتها، و لا تركز إلى نظرة تقييمية لما تم تقديمه. و التنمية لا تعدو في النهاية أن تكون سجالا قيميا بين قيم معينة و نقيضاتها، فإذا سادت على سبيل المثال قيم القدرية و الإتياع و الانغلاق ناقضتها قيم العدالة و الانفتاح و النقد الذاتي و المواجهة، و ما المدرسة في النهاية بدورها سوى أداة لتثبيت هذه على حساب تلك مما يجعل مسؤوليتها كبيرة و حاسمة في بناء و تعضيد بناء قيمي صحيح و تعميقه للناشئين، و محاولة ترجمته لفهم سلوكيات حياتهم

إن ثلاثية أو معادلة المدرسة، القيم، التنمية، يمكن أن نقف عليها من خلال كون القيم احد المحددات الهامة للسلوك الاجتماعي، و التنمية سلوك اجتماعي رشيد، و المدرسة و عاء للثنين معا، كما أن الاتجاه نحو التنمية أو التحديث أو التطور أو النمو على اختلاف التسميات يستوجب توقفا مطولا عند القيم، فالرشوة و الانسداد الإداري و الفساد و غيرها كلها عوامل للتخلف و وجوه له، لا تجد لها حلا إلا بلفاحات قيمية، و ذلك يستوجب البعد عن الاعتباطية في التوجه، و النزول إلى الواقع و تقصيه التقصي الدقيق، بالتوازي مع مسايرة مجالات التنظير باكتناه قديمها و مجاراة جديدها، و البحث في خضم كل ذلك عن موقع متميز للمدرسة و استغلالها أقصى درجات الاستغلال لتحقيق اللحمة المفروض توفرها بين بناءات المجتمع و أهدافه، و هذا يستدعي ضرورة انطلاق التنمية أو الخطط التنموية من وحدات و مؤسسات المجتمع الصغرى (الأسرة، المدرسة)، مما يعني توظيف الميكروسوسولوجيا لخدمة أهداف التنمية.

## الفصل الرابع:

### المدرسة الأساسية الجزائرية

- الفصل الرابع: المدرسة الأساسية الجزائرية.

- المبحث الأول: المدرسة الأساسية.

المطلب 1- أصل المفهوم.

المطلب 2- خلفيات النشأة.

المطلب 3- مميزات المدرسة الأساسية.

المطلب 4- هيكلية المدرسة الأساسية.

المطلب 5- أهداف المدرسة الأساسية.

المطلب 6- مبادئ المدرسة الأساسية.

- المبحث الثاني: سياسة الكتاب المدرسي.

1- لمحة تاريخية.

2- الكتاب المدرسي في المنظومة القانونية الجزائرية.

3- الهياكل المكلفة بالكتاب المدرسي.

4- تأليف الكتاب المدرسي.

- المبحث الثالث: القراءة في كتاب المدرسة الأساسية.

1- صيغ تدريس القراءة.

2- موقع مادة القراءة في توزيع التوقيت الزمني للأنشطة في المدرسة الأساسية.

3- الوظائف والأهداف المتوخاة من تدريس القراءة في المدرسة الأساسية.

-خلاصة.

أولاً: المدرسة الأساسية:

1- أصل المفهوم:

قبل الخوض في الحديث عن المدرسة الأساسية في الجزائر, أسباب وخلفيات الظهور, السمات, الأهداف والمبادئ, يجدر بنا قبل ذلك التعرض باختصار للمدرسة الأساسية كتجربة عالمية, ونمط تعليمي, ونتتبع بشكل مقتضب جذورها في الفكر التربوي العالمي.



ففي هذا الشأن يشير علماء التربية إلى أن مفهوم التعليم الأساسي " أشتق من قرارات الأمم المتحدة المرتبطة بحقوق الإنسان والمعلن عنها في المادة رقم (26): >> لكل شخص الحق في التعليم ويجب أن يكون هذا التعليم في مراحله الأولى الأساسية بالمجان وأن يكون هذا التعليم إلزامياً << (1).

ولقد ارتبط التعليم الأساسي في بدايته كمفهوم، وكنمط تعليمي بالعمليات التعليمية القاعدية، أو ما يمكن تسميته الحد الأدنى من المهارات التعليمية وهي القراءة، الكتابة، الحساب. وفقاً لما تصوره التربويون الأنجلوسكسون، والتي اختصروها بالرمز R 3، إلا أن هذا التصور طاله التعديل أو بالأحرى التوسيع، ليصبح التعليم الأساسي يدل على الإعداد المتكامل الشخصية المواطن عبر تنمية أربع قدرات وهي: التربية الذهنية، التربية الوجدانية، التربية البدنية، واختصرت في الإنجليزية بـ: 4HS :

### Head- heart- health- hand

فالتربية الذهنية تلم بالأساسيات ( الحساب، القراءة، الكتابة).  
والتربية الوجدانية ترسخ القيم والمبادئ الدينية...  
والتربية البدنية هدفها الإلمام بالقواعد الصحية والرياضية والنظافة والتربية اليدوية هدفها تعليم بعض الحرف التي من شأنها أن تعين على الكسب في حالة الانقطاع عن التعليم. (2)

## 2- خلفيات نشأة المدرسة الأساسية في الجزائر:

تاريخياً تعود نشأة المدرسة الأساسية في الجزائر إلى عام 1976 هذا على مستوى القرار، وبصفة تجريبية في بعض المدارس عام 1977، لتنتقل عملياً مع بداية المخطط الخماسي الأول (1980-1984)، حيث جرى تنفيذ مشروع المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات من التعليم الإلزامي، وقبل تطبيق نظام المدرسة الأساسية كان التعليم بمرحلتين الابتدائي والإعدادي أو المتوسط هو السائد، المرحلة الأولى تشمل ست سنوات، أما المرحلة الثانية فتشمل أربع سنوات، وكانت المرحلتين منفصلتين عن بعضهما تمام الانفصال.

(1) عبد الله محمد عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 25.

(2) تركي رباح أصول التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص 100.

وما يلاحظ أن أهم صفة جاء بها التعليم من سن السادسة إلى سن الخامسة عشرة، أي على مدى سنوات التعليم الأساسي التسع، هذا إلى جانب الصفة أو الميزة الثانية وهي الدمج لتصبح المرحلتين ( الابتدائي - المتوسط ) مرحلة واحدة .

أما عن دواعي ظهور المدرسة الأساسية فيرى " غياث بوفلجة " في كتابه التربية والتكوين بالجزائر أن وراء ظهور المدرسة الأساسية عاملين :

- التطور الاقتصادي والاجتماعي :

حيث كان من نتائج جهود التنمية المتواصلة التي انطلقت عقب استعادة السيادة الوطنية تطورا شمل جميع الأصعدة فكانت عملية تطوير المنظومة التربوية ضرورة ملحة ، واستجابة لاحتياجات السوق الجزائرية خاصة الميدان الصناعي التي كانت تطلب أيدي فنية ومختصة ، زيادة على التقنيين ، ومنه فإن التطورات الاجتماعية والاقتصادية التي عرفتها البلاد أملت تلك النقلة أو الطفرة التعليمية من النظام التعليمي القديم ( ابتدائي- متوسط) إلى نظام التعليم الأساسي.(1)

- نقائص التنظيم القديم: بمرحلتيه الابتدائية والمتوسطة

- نقائص المرحلة الابتدائية:

ولعل أهم نقیصة في هذه المرحلة سابقة الدخول إلى السنة الأول متوسط، التي تجبر التلاميذ الراسبين فيها الخروج إلى الشارع، فيكون التلميذ أو الطفل بذلك معرض للانحراف فسنة الحديثة لا تسمح له بمزاولة أي عمل، كما يؤدي من ناحية أخرى إلى تدعيم جيوش الأميين، نتيجة تدني المستوى وضآلة التحصيل العام، حيث لا يتعدى التحصيل في تلك المرحلة الإلمام بالمباديء الأولية للتعليم.

أما على المستوى البعيد فإن تسرب التلاميذ في مستوى الابتدائي يعرقل حصوله على منصب شغل نتيجة ضعف مؤهله العلمي.

- نقائص المرحلة المتوسطة:

ويأتي على رأس نقائصها ازدواجية لغة التكوين، حيث يعاني المتكويين حالة اغتراب تكويني يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي، إضافة إلى بدائية طرائق التعليم، حيث يغلب عليها الطريقة الإلقائية، وكذا تهميش دور التلاميذ نتيجة التمرکز حول المعلم الذي يشكل محور العملية التعليمية ككل، دون

(1) غياث بوفلجة، التربية والتكوين بالجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص 45.

إفساح الفرصة للتلميذ يشعر بمشاركته في صناعة الدرس, وهو ما يؤثر سلبا على نفسية التلميذ, زيادة على إغراق التعليم في الجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي.<sup>(1)</sup> هكذا وقد كان مبدأ حق كل طفل في التحصيل المعرفي والعلمي أحد محركات المدرسة و أساليب نشوئها, استجابة لسياسة الدولة آنذاك. وعملها على توسيع القاعدة التعليمية تكريسا لمبدأ ديموقراطية التعليم .

### 3- مميزات المدرسة الأساسية :

\*جاء في الجريدة الرسمية : « إن مهمة التعليم الأساسي هي إعطاء تربية أساسية واحدة لجميع التلاميذ ومدته تسع سنوات ».<sup>(2)</sup>

إن السنوات التسع للمدرسة الأساسية كفيلة إلى حد ما باحتضان التلميذ أو الطفل وحمايته من عالم الشارع و الانحراف .

- جهة الدراسة الأساسية في نظامها التعليمي بين التعليمين النظري والتطبيقي أو التقني.<sup>(1)</sup> من خلال ربط الدراسة بالعمل و إكساب التلاميذ قدرا كافيا من المعلومات المهنية و التقنية مما يضمن قدرا من التكيف مع الواقع والحياة العملية.<sup>(2)</sup>
  - تكريس الارتباط بالقيم العربية الإسلامية, وذلك عبر تضمين البرامج و المناهج وتشجيعها بتلك القيم, و إيمانا بضرورة توطيد التلميذ بجذوره التاريخية و الدينية وتشريبه السلوكات و المواقف المطابقة للقيم الأخلاقية و الإسلامية.
  - الالتزام بالتدريس باللغة العربية دون غيرها .
  - الالتزام بمراعاة النمو القدراتي للطفل عند تصميم البرامج ويتجلى ذلك من خلال تقسيم المدرسة الأساسية إلى ثلاثة أطوار :
  - الطور الأول : من السنة الأولى إلى السنة الثالثة .
  - الطور الثاني : من السنة الرابعة إلى السنة السادسة .
  - الطور الثالث : من السنة السابعة إلى السنة التاسعة .
- ويلتزم هذا التقسيم بخصائص النمو النفسي و الجسمي و الانفعالي للطفل .

(1) المرجع السابق, ص 46, 47.

(2) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التعليم الابتدائي والثانوي, مرسوم رقم 66-76, المؤرخ في 16 أبريل 1976 حول إجبارية التعليم الأساسي, الجريدة الرسمية, 16/14/1976. ص 535.

(1) تركي راجح, مرجع سابق, ص 104.

(2) غياث بوفلجة, مرجع سابق, ص 49.

#### 4- هيكله المدرسه الأساسية :

مثلما تم الإشارة إليه سابقا فإن المدرسة الأساسية تنقسم إلى ثلاث مراحل أو أطوار, قسمت استجابة لخصائص الطفل النفسية و البيداغوجية و هو ما يوضحه الجدول التالي :

الأهداف البيداغوجية	الخصائص النفسية	الأطوار
<ul style="list-style-type: none"> <li>- إعطاء الأولوية للنمو النفسي للطفل .</li> <li>- إكتساب وسائل التعبير الأساسية (اللغة الشفهية و الكتابية, التربية الرياضية و الحركية).</li> <li>- اكتساب القيم الأخلاقية وتنمية قواعد السلوك .</li> <li>- التهذيب احترام الغير.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- نمو الكفاءة النفسية و الحركية .</li> <li>- التمكن من التحكم في الجسم.</li> <li>- الذكاء العلمي و الحدسي.</li> <li>- الفضول و الاندماج في المجتمع .</li> </ul>	<p>الطور الأول :</p> <p>المرحلة القاعدية</p> <p>06 إلى 09 سنوات</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تعضيد مكتسبات الطور الأول.</li> <li>- البدء في دراسة الوطن.</li> <li>- اكتشاف الوسط المادي وتحليله.</li> <li>- اكتشاف الوسط الاجتماعي وتحليله بهدف اكتشاف القوانين.</li> <li>- المشاركة في أعمال مفيدة.</li> <li>- البدء في تعلم لغة أجنبية</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- مرحلة ما قبل المراهقة نمو سريع .</li> <li>- استيقاظ التفكير.</li> <li>- يقظة الحس الأخلاقية.</li> <li>- تطور الروح الجماعية.</li> </ul>	<p>الطور الثاني : مرحلة الإيقاظ</p> <p>10 إلى 12 سنة .</p>

أولى.		
- تعضيد المكتسبات السابقة - إدخال مواد تعليمية جديدة. - تكوين الفكر العلمي والتقني. - إدخال لغة أجنبية ثانية. - هناك عناصر كثيرة تساهم في توجيه التلميذ.	- مرحلة المراهقة. - القدرة على الاستبدال. - تكوين نظرة أخلاقية شخصية. - الرغبة في تغيير العالم وفي تحقيق المعارف المكتسبة.	الطور الثالث: مرحلة التوجيه من 13 إلى 15 سنة.

المصدر: وزارة التعليم الأساسي والثانوي، تنظيم التربية والتكوين، همزة وصل، العدد(11) سنة 1975-1976 مديرية التربية والتكوين ص 26.

ويوضح هذا الجدول مدى ارتباط تقسيمات المدرسة الأساسية بخصائص المرحلة العمرية للتلميذ- حسب تصور واضعيه- إذ يركز الطور الأول الذي يشمل سنوات التمدرس الثلاث الأولى على الحضور النفسي والنشاط الحركي واكتساب القيم الأخلاقية والسلوكية.

بينما يركز الطور الثاني الذي يسمى مرحلة اليقظة وتمتد لثلاث سنوات أخرى على تأكيد مكتسبات الطور الأول وتقصي خبايا الوسطين الاجتماعي والبيئي.

أما الطور الثالث فيستمر كسابقه ثلاث سنوات ويهدف إلى تأييد ما تم في الطور الذي سبقه، زيادة على توسيع حجم المادة المعرفية، وإضافة لغة أجنبية ثانية وهي الإنجليزية، وإرساء قواعد التفكير العلمي والتقني.

وحسب محمد بركان فإن هذا النظام أو الهيكلية تحقق تربية موحدة لجميع التلاميذ، الشيء الذي يسمح بدوره بتحقيق استراتيجية موحدة لتطوير الفرد الجزائري، ويرى أن كل ذلك يحقق الأهداف التالية:<sup>(1)</sup>

- 1- تحسين المردود الخارجي أي الملاءمة بين متطلبات الدراسة ومستلزمات التطور والنمو.
  - 2- تحسين المردود الداخلي للمدرسة، وذلك من أجل القضاء على التسرب الذي يتمثل في عدم الملاءمة بين الحاجات الفردية ومتطلبات المدرسة والمجتمع.
- إن هيكلية المدرسة الأساسية بأطوارها الثلاث تسمح وإلى حد ما بالتلاؤم مع النمو النفسي للطفل. فهي تعتمد على التوازن بين حجم المادة المعرفية الملقنة وخصائص المرحلة العمرية ولا تهمل في الوقت نفسه التربية مجسدة في القواعد السلوكية و الأخلاقية ( التهذيب , احترام الغير ....), زيادة

<sup>(1)</sup> محمد أرزقي بركان، المدرسة الجزائرية المتعددة التقنيات كما تتصورها النصوص الرسمية، مجلة الرواسي، دار الشهاب، الجزائر، العدد1، 1991، ص 22.

على اعتماد التدريجية في إدخال اللغات الأجنبية ( الفرنسية ) في الطور الثاني ثم الإنجليزية في الطور الثالث .

## 5- أهداف المدرسة الأساسية :

ككل استراتيجية تعليمية فإن المدرسة الأساسية سطرت لها منذ البداية أهدافا عدة من بينها :

- 1- ربط المدرسة بالحياة من خلال ما تبثه برامجها في عقول التلاميذ من علوم ومعارف ذات خلفيات حقيقية وواقعية و تأصيل العلاقة بين المدرسة و الحياة يتجسد من خلال إنتاج مواطنين لا يجدون صعوبة في التأقلم بل يجدون مكانهم في البناء والتنمية .<sup>(1)</sup>
- 2- تدعيم الشخصية الوطنية عبر تكريس التعليم باللغة العربية التحكيم فيها سواء الصفة كلامية أو تحريرية .<sup>(2)</sup>
- 3- توحيد حدة التعليم الأساسية وتحديدها بتسع سنوات.<sup>(3)</sup>
- 4- بث تعليم يحوي الأسس الرياضية والتعليمية, يستطيع عبره التلميذ إكساب تقنيات التحليل والاستدلال والوصول إلى فهم وإدراك العالم الحي والجامد بصفة جيدة, زيادة على إعداد التلاميذ بدنيا عبر ممارسة التربية البدنية ممارسة منظمة تتخذ صورة نشاطات رياضية مختلفة.<sup>(4)</sup>
- 5- خلق وتعزيز روح الاستطلاع والمبادرة من خلال فحوى برامج التربية التكنولوجية والرياضية, وكذا توعية التلاميذ بدورهم في المجتمع الجزائري, وتعريفهم بمسؤولياتهم نحو الأمة الجزائرية والثورة التحريرية, عبر التركيز على العلوم الاجتماعية والتاريخ والتربية الدينية.<sup>(5)</sup>
- 6- وزيادة على كل ما سبق نجد الهدف العلمي المباشر وهو إعداد التلميذ للتكوين المهني وتقريبه من الاختيارات المهنية.

(1) تركي رابح, مرجع سابق, ص 105.

(2) وزارة التعليم الابتدائي والثانوي, مرجع سابق, ص 28.

(3) المجلس الأعلى للتربية, المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي(مشروع تمهيدي), الجزائر, ديسمبر, 1997, ص 31.

(4) الطاهر زرهوني, التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال, مرقم للنشر, الجزائر 1993, ص 130.

(5) المرجع نفسه, ص 131.

## 7- مبادئ المدرسة الأساسية:

احتوى الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 06 أبريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين, جملة من المواد التي تشكل حقيقة الأمر المبادئ التي قامت عليها المدرسة الأساسية, والتي يمكن أن نحددها في ثلاثة مبادئ أساسية:

- المبدأ الأول: إجبارية التعليم.

- المبدأ الثاني: مجانية التعليم.

- المبدأ الثالث: ارتباط التعليم بالسياسة الاقتصادية والاجتماعية للبلاد.

فبشأن إجبارية التعليم نجد المادة 05 تنص على ما يلي:

- التعليم الإجباري لجميع الأطفال من السنة السادسة إلى نهاية السنة السادسة عشرة.

- وعن مجانية التعليم نجد المادة 07 تنص على ما يلي:

- التعليم مجاني في جميع المستويات والمؤسسات المدرسية مهما كان نوعها.

- أما عن مبدأ ارتباط التعليم بالسياسة الاقتصادية والاجتماعية للبلاد فنجد المادة 11 من نفس

الأمر تنص على:

يرتبط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتنمية.<sup>(1)</sup>

## ثانيا: سياسة الكتاب المدرسي:

### 1-لمحة تاريخية:

كان الكتاب بصفة عامة حاضرا في مختلف الحقب من تاريخ الجزائر, فقد عرفت الجزائر الرستمية و " المملوكية ", وكذا الدويلات والإمارات التي نشأت على ربوع البلاد, العناية بالكتاب, وتجسد

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, المديرية العامة للدراسات والبرامج, النشرة الرسمية للتربية الوطنية المادة (11) من الأمر رقم, 76-35-16/04/1976. المتعلق ب: تنظيم التربية والتكوين, ص 89.

ذلك في صورة مكتبات عامة وخاصة كبيت الحكمة, فازدهرت في كنف ذلك صناعة الوراقين واستنساخ الكتب مما أدى إلى إنشاء الكثيرين من المكتبات التي كانت على علاقة فارقة في تاريخ الجزائر الثقافي, بل وامتد أثرها إلى ما جاورها من بلاد المغرب.

في العهد الاستعماري عرفت المطابع طريقها إلى أنحاء القطر الجزائري, إلا أنها كانت محتكرة بيد الفرنسيين, إلا أن عمل الجزائريين في تلك المطابع كعمال بسطاء مكنهم من اكتساب خبرة كبيرة حولتهم أن ينشئوا مطابع خاصة مثلت في الحقيقة نواة الكتاب الجزائري بصفة عامة والكتاب المدرسي بصفة خاصة .

وقد تواجدت في هذه الحقبة ثلاث مؤسسات مطبعية كبيرة هي :

- مطبعة باكوني في بلكور .

- تيبوليتو في باب الواد .

- مطبعة أمبير

كما كانت هناك بعض المؤسسات المطبعية الصغيرة بوهران وقسنطينة و عنابة.<sup>(1)</sup>

هذا على صعيد صناعة الكتاب , أما على صعيد الكتاب المدرسي لذاته فقد كانت السلطات الإستعمارية حينها تحتكر الكتاب المدرسي على الرغم من سياسة التجهيل العمدي التي كانت تمارسها ضد الشعب الجزائري , فقد كان الكتاب المدرسي فرنسي الهوية ولا يحمل أي إشارات إلى الهوية الجزائرية , ومن كان محظوظا من أبناء الشعب الجزائري والتحق بأقسام المدرسة الرسمية يرغم على تلقي مضامين الكتاب الفرنسي , وعلى الرغم من محاولات الحركات الإصلاحية مواكبة الركب التعليمي , إلا أن ضعف إمكانياتها حال دون منافسة السلطات الإستعمارية , فلم يكن بمقدور تلك المدارس الخاصة توفير الكتب لتلاميذها مثلما هو الشأن في المدارس الإستعمارية .

على هذه الخلفية نشأ الكتاب المدرسي في الجزائر , لتعرف بعد الاستقلال دور النشر توسعا ونموا كبيرين , فتحقق إنشاء عدة هياكل ومؤسسات كمركب الفنون المطبعية بالرعاية التابع لوزارة الثقافة ومركب الطباعة بالروبية التابع للوكالة الوطنية للنشر والإشهار ومركب الطباعة بالعاشور , وهذا الأخير هو من اضطلع بالجزء الأهم من طباعة الكتاب المدرسي بالجزائر .<sup>(1)</sup>

## 2 - الكتاب المدرسي في المنظومة القانونية الجزائرية :

(1) لجنة السكان والحاجات الاجتماعية, المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي, الجانب الاقتصادي والاجتماعي, مشروع التقرير حول الكتاب المدرسي, الدورة الواحدة والعشرون, ديسمبر 2002, ص/ص, 16, 18.

(1) المرجع نفسه, ص 18.



لقد كان بيان أول نوفمبر 1954 وأرضية مؤتمر الصومام في 1956 بدايات الاهتمام بالنسق التربوي التعليمي في الجزائر لتأتي بعدهما دساتير الجزائر المستقلة لتؤكد اهتمامها بهذا الجانب , وذلك ما جسدهت النصوص القانونية الكثيرة التي مست المنظومة التربوية ككل بما فيها الكتاب المدرسي , ومن جملة تلك القوانين نذكر :

- الأمر 76- 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين والمبادئ الأساسية للمنظومة التربوية الجزائرية بما في ذلك الكتاب المدرسي .

- المرسوم 76 - 67 المؤرخ في 16 أفريل 1976 الخاص بمجانبة التربية والتكوين . المادة السادسة ( 06 ) : « يمنح التلاميذ ثمن كلفة اللوازم المدرسية الفردية والوسائل التعليمية التي تحدد قائمتها بقرار من الوزير المكلف بالتربية عن طريق تعاونية مدرسية خاصة أو عامة بجميع المدارس تؤسس لهذا الغرض » . (2)

- المادة 58 من نص الأمر ( 76 - 35 ) :

« يهدف البحث التربوي إلى تحسين ورفع مستوى التربية والتكوين بصورة مستمرة وذلك بتجديد المضامين والطرق والوسائل التربوية والوسائل التعليمية, ودمج التكوين في المحيط الذي يجري فيه » (1).

- المادة 70 من نص الأمر ( 76 - 35 ) :

« يكون من اختصاصات الوزارة المكلفة بالتربية مايلي:

- المسائل التربوية المتعلقة خاصة بالمضامين ومخططات الدراسة والوسائل التعليمية » (2)

لقد تناولت هذه النصوص مسائل نخص الكتاب المدرسي , وإن اتخذ ذلك التناول شكلا ضمنيا , أي في إطار الإصلاح التربوي ككل , فوجد على سبيل المثال مجانية التعليم حيث شملت سياسة مجانية التعليم توزيع الكتاب المدرسي بشكل مجاني أو بسعر رمزي , ثم في إطار البحث التربوي بغرض تحسين المضامين والكتاب المدرسي على رأسها .

(2) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التعليم الابتدائي والثانوي, مرسوم رقم 76-67, المتضمن مجانية التربية والتكوين, الجريدة الرسمية. 1976/04/16. ص 573.

(1) المرجع نفسه, ص 540.

(2) المرجع نفسه, ص 542.

### 3 - الهياكل المكلفة بالكتاب المدرسي :

أ - المعهد التربوي الوطني :

أنشئ بمقتضى المرسوم رقم 62 - 166 المؤرخ في 31 / 12 / 1962 وحدد هذا المرسوم في مادته

الأولى المهام الرئيسية للمعهد في :

- تشجيع البحث التربوي .

- نشر وتوزيع هذه الأبحاث عن طريق وضع الوسائل التربوية التي أعدها المعهد التربوي الوطني تحت تصرف المؤسسات المعنية .

- المعهد التربوي الوطني المؤسسة الوحيدة المتخصصة في تصور وإعداد وطبع ونشر الوسائل التربوية , بعد أن تضبط المصالح المركزية لوزارة التربية الوطنية الحاجات الضرورية للمؤسسات التعليمية من الكتب المدرسية وأدلة المعلم ووسائل الدعم التربوية .<sup>(1)</sup>

إلا أن المعهد التربوي الوطني تعرض لإعادة ترتيب بيته الداخلي , وذلك ما كرسه الأمر رقم 68 - 428 المؤرخ في : 09 جويلية 1968 وبالتحديد بنص المادتين 03 و 13 . بحيث أصبح هدفه يتمثل

في :

- التوثيق التربوي والعلمي .

- دراسة واختيار وانتقاء المناهج ووسائل التعليم والتكوين .

- تنسيق وتنشيط الأبحاث التربوية .

- الاستعمال الفعلي للمناهج والوسائل التربوية عن طريق التحقيقات وسبر الآراء .

وبقيت تلك حال المعهد إلى غاية سنة 1990 أين تم الفصل بين مهتمتي التصميم : الإعداد والطبع - التوزيع . وهي نفس السنة أيضا التي تم فيها إنهاء احتكار المعهد التربوي الوطني للكتاب المدرسي , لتبرز إلى الوجود هياكل وهيئات أخرى .

ب - الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية :

أنشئ بمقتضى المرسوم رقم 90 - 11 المؤرخ في 01 جانفي 1990 , وهو عبارة عن مؤسسة عمومية ذات طابع صناعي وتجاري .

ولقد ورث الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية المعهد التربوي الوطني فتم تحويل كل الأنشطة التي كان يمارسها المعهد التربوي الوطني وفروعه في مجال الإنجاز والنشر والتوزيع , كما انتقلت

(1) المجلس الوطني للاقتصادي والاجتماعي, مرجع سابق, ص 20.

كل الأملاك والحقوق والحصص والالتزامات والوسائل والهياكل المرتبطة بالأعمال الرئيسية والملحقة بهما إلى اختصاص الديوان وكذا مستخدموا المعهد المكلفون بتسيير الأعمال والهياكل والوسائل والأملاك وإدارتها .

ومن بين مهام الديوان التي حددتها المادة الرابعة من المرسوم 90 - 11 مايلي :

طبع المؤلفات والكتب والمجلات والوثائق المكتوبة وجميع الوسائل التعليمية الأخرى مع نشرها وتوزيعها .

- استنساخ المؤلفات والكتب والوثائق الأجنبية ذات الاستعمال المدرسي والتربوي المترجمة منها والمقتبسة في إطار احترام التنظيم الساري في هذا المجال .

- طبع وتوزيع النشرة الرسمية للتربية وجميع الوثائق الأخرى ذات الاستعمال المدرسي .<sup>(1)</sup> ج - المعهد الوطني للبحث في التربية :

كما سبقت الإشارة إليه فقد تم حصر مهام المعهد التربوي الوطني في البحث التربوي , بينما أسندت مهام الطباعة والتوزيع إلى الديوان الوطني للطبوعات المدرسية , غير أن سوء التنسيق بين المؤسستين عرقل المعهد عن أداء مهامه على الوجه الأكمل , وعلى خلفية ذلك جاء المرسوم التنفيذي رقم 96 - 72 المؤرخ في : 27 جانفي 1996 ليغير تسمية المعهد التربوي الوطني إلى : المعهد الوطني للبحث في التربية . مؤسسة عمومية ذات طابع إداري . ولتحدد مهامه حسب ما تنص عليه المادة الخامسة في :

- البحث البيداغوجي والتقويم المستمر في المنظومة التربوية .

- إعداد الوسائل التعليمية وتجريبها , وسندات الدعم والمساندة البيداغوجيين بما يضمن احتياجات المنظومة التربوية كما ونوعا .

أما على صعيد الإجراءات فقد أسندت للمعهد الوطني للبحث في التربية المهام التالية :

- مراجعة عناوين الكتب المدرسية وتصميمها بناء على طلبات تقدمها مديريات التربية .

- إنشاء لجان خارجية ينشطها مفتشوا التعليم الأساسي بصفتهم رؤساء مشاريع لإنجاز الطلبات .

- المصادقة على المشاريع .<sup>(2)</sup>

ومع بداية سنة 1996 تم فتح السوق الجزائرية أمام القطاع الخاص لنشر الكتاب بصفة عامة والكتاب المدرسي بشكل خاص , ليشهد الكتاب المدرسي بعدها زخما لم يعرفه طوال تاريخه إذ

(1) المرجع السابق, ص 21.

(2) المرجع السابق, ص 22, 23.

تعددت المؤلفات , ووصل الأمر في أحيان كثيرة إلى فقدان السيطرة عليها , خاصة فيما يتعلق بالمحتوى , إذ أضفى الطابع التجاري بظلاله على الكتاب المدرسي فأصبح سلعة تخضع لقانون العرض والطلب , ومعايير الإشهار والترويج .

د - المركز الوطني للوثائق التربوية:

أنشئ بموجب المرسوم التنفيذي رقم 92-243 المؤرخ في:

09 جوان 1992, وشرع في العمل فعليا في ديسمبر 1996, وهو مؤسسة عمومية ذات طابع إداري, وقد حددت أهداف المركز في:

- تطوير الوسائل الحديثة لجمع كل الوثائق المتعلقة بالنشاط البيداغوجي ومعالجتها وتصنيفها.

- جمع ومعالجة وتحليل وتصنيف كل الوثائق البيداغوجية التي تنتجها مختلف مصالح وزارة التربية الوطنية المققتاة من مصادر أخرى وطنية وأجنبية.

أما مهام المركز فنكمن في:

- وضع الآليات والقنوات الكفيلة باقتناء المؤلفات والمجلات من أجل تأسيس رصيد وثائقي.

- إنجاز وتنظيم وتقنين بطاقيات الوثائق والعمل على تحديثها بصفة منظمة.

- ضمان حفظ الوثائق والأرشيف التربوي واستغلالهما.

وللمركز الوطني للوثائق التربوية CNDP أربع مديريات فرعية وثمانية ملحقات جهوية هي:

وهران, تيبازة, سعيدة, باتنة, غرداية, برج بوعريريج, بشار.<sup>(1)</sup>

#### 4- تأليف الكتاب المدرسي:

تحتكر الدولة في الجزائر تأليف الكتاب المدرسي بصفة كلية, إذ يتم تأليف الكتب المدرسية بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية التي تعين لجانا مؤهلة لتصميم الكتب المدرسية وفقا للبرامج.

والجهات المخولة قانونا بتأليف الكتاب المدرسي هما: المعهد الوطني للبحث في التربية, والديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, وتكون مشاركة هذا الأخير من خلال استقبال الكتب والتكفل بجميع عمليات الطباعة الأولية واستجابة منه لمتطلبات فتح سوق الكتاب المدرسي فقد قام الديوان سنة

(1) المرجع السابق, ص 26.

2001 بتتصيب لجنة مكلفة بالقراءة وتقويم جميع الكتب المدرسية وشبه المدرسية والتعليمية والتربوية, كل ذلك لغرض الاستعداد لتأليف الكتب المدرسية.<sup>(1)</sup>

ولا تزال الجزائر تعتبر سياسة احتكار تأليف الكتاب المدرسي استراتيجية خاصة, وذلك ما يبينه هذا المقطف من كلمة وزير التربية الوطنية: >> وعليه تركز المحاور الكبرى لتطوير الكتاب المدرسي أساسا على توضيح دور الدولة في ضمان تعليم الأطفال من 06 إلى 15 سنة وبالتالي توفير أداة التعليم المتمثلة في الكتاب المدرسي. وبهذا الصدد يتعين على الدولة مراقبة عملية التعليم بمواصلة احتكار الإطار المرجعي الأساسي للكتاب من جهة واحتكارها للمواد غير الحيادية ( التاريخ, التربية الإسلامية, الفلسفة ) من جهة أخرى<<.<sup>(2)</sup>

وحسب تصور الوزير دائما فإن من أبرز الإجراءات التقنية والتنظيمية لتطبيق تلك المحاور, العمل على تكوين المقومين المتخصصين في مراجعة وقراءة نوعية الكتاب المدرسي, والكتاب شبه المدرسي شكلا ومضمونا, بالإضافة إلى إنشاء مرصد يجمع وزارة التربية الوطنية والمعهد الوطني للبحث في التربية والديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ووزارة التعليم العالي.<sup>(1)</sup>

### ثالثا: القراءة في كتاب المدرسة الأساسية:

#### 1- صيغ تدريس القراءة:

يتم تدريس القراءة كوحدة من وحدات مادة اللغة العربية, والتي تشمل إلى جانب وحدة القراءة, وحدتي (التعبير الشفهي, والكتابي) والقواعد.

والقراءة بدورها يتم تقديمها بعدة أشكال تتمثل في:

- دراسة النص.

- القراءة المفسرة.

- القراءة الصامتة والجهرية ( أسبوع بأسبوع).

#### أ- دراسة النص:

تكون مدة هذه القراءة خمس وأربعين دقيقة(45د) يتعرض فيها المعلم إلى دراسة النص من حيث الأفكار الجزئية والفكرة العامة وتحليل النص من حيث الأساليب الإنشائية كالاستفهام والتعجب والتعابير المجازية وشرح الكلمات الصعبة ووضعها في جمل... الخ.

(1) المرجع السابق, ص 51.

(2) المرجع السابق, ص 71.

(3) المرجع السابق, ص 71.

ب- القراءة المفسرة:

مدتها ثلاثون دقيقة(30د), تركز على تفسير المعنى العام للنص وتستخرج الفكرة العامة للنص.

ج- القراءة الصامتة:

مدتها نصف ساعة (30د), وتكون كل هذه القراءة صامتة ما عدا قراءة فردية في آخر الحصة لتلميذ أو تلميذين.

د- القراءة الجهرية:

مدتها نصف ساعة أيضا(30د), يقرأ جل التلاميذ في هذه الحصة وتكون متبوعة باستخراج الفكرة العامة.<sup>(1)</sup>

---

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, المديرية الفرعية للبرامج والطرق والوسائل التعليمية للطور الأول والثاني, مديرية التعليم الأساسي, 1996, ص, 3. 4.

2-موقع مادة القراءة في توزيع التوقيت الزمني والأنشطة في المدرسة الأساسية  
( الأطوار الثلاث )

جدول رقم(2):

توزيع المناهج الدراسية والحجم الساعي في الطور الأول:

السنوات			المواد والأنشطة
الثالثة	الثانية	الأولى	
12 سا	14 سا	14 سا	اللغة العربية
06 سا	06 سا	06 سا	التربية الرياضية
02 سا	02 سا	02 سا	التربية الإسلامية
01 سا	-	-	التربية الاجتماعية
01 سا	-	-	دراسة الوسط
01 سا	01 سا	01 سا	الموسيقى
90 د	90 د	90 د	الأشغال اليدوية
01 سا	01 سا	01 سا	الرسم
90 د	90 د	90 دقيقة	التربية البدنية
27 ساعة	27 ساعة	27 ساعة	المجموع

المصدر: الطاهر زرهوني, مرجع سابق. ص 124.

وبالنسبة لهذا الطور فقد تم تنصيب السنة الثالثة في الموسم الدراسي 1983/1982, وبالتالي اكتمل تنصيب الطور الأول, وقد أدرج في السنة الثالثة نشاط دراسة الوسط الطبيعي والتكنولوجي بمعدل ساعة في الأسبوع.

### جدول رقم(3):

توزيع المناهج الدراسية وحجمها الساعي في الطور الثاني:

السنوات			المواد والأنشطة
السادسة	الخامسة	الرابعة	
07 سا	07 سا	7.5 سا	اللغة العربية
05 سا	05 سا	05 سا	الرياضيات
1.5 سا	1.5 سا	1.5 سا	التربية الإسلامية
30 سا	30 سا	01 سا	التربية السياسية والاجتماعية
02 سا	02 سا	02 سا	دراسة الوسط والأعمال التطبيقية
07 سا	07 سا	07 سا	اللغة الفرنسية
01 سا	01 سا	01 سا	الرسم
01 سا	01 سا	01 سا	الموسيقى
01 سا	01 سا	01 سا	التربية البدنية
01 سا	01 سا	-	تاريخ وجغرافيا
-	-	-	الاستدراك التربوي
27 ساعة	27 ساعة	27 ساعة	المجموع

المصدر: الطاهر زرهوني, مرجع سابق, ص26 .

وأهم ما يلاحظ على توزيع المناهج وحجمها الساعي في هذا الطور, تساوي الحجم الساعي الأسبوعي للسنوات الثلاث, وهو نفس الحجم في الطور الأول ( 27 ساعة ), إلا أن التوزيع قد اختلف في الطور الثاني عنه في الطور الأول, حيث انخفض الحجم الساعي المخصص لمادة اللغة العربية إلى مقدار النصف تقريبا, إلى جانب إضافة اللغة الفرنسية, كحجم ساعي مماثل لمادة اللغة العربية تقريبا (07 ساعات) وهو ما يمثل ¼ من الحجم الساعي الأسبوعي.

### جدول رقم(4):

توزيع المناهج الدراسية وحجمها الساعي في الطور الثالث:



السنوات			المواد والأنشطة
التاسعة	الثامنة	السابعة	
1+6	1+6	1+7	لغة عربية وتربية إسلامية
1+4	1+4	1+5	لغة فرنسية
4	4	-	لغة إنجليزية
1+6	1+6	1+6	الرياضيات
3	3	3	الفيزياء-التكنولوجيا
3	3	3	علوم طبيعية
4	4	4	العلوم الاقتصادية والاجتماعية تاريخ وجغرافيا
1	1	1	رسم
1	1	1	موسيقى
2	2	2	تربية بدنية
3+34	3+34	3+32	المجموع

المصدر: الطاهر زرهوني, مرجع سابق, ص26.

باستقراء الجداول الثلاث نلاحظ بوضوح الزيادة التصاعدية في الحجم الساعي من 27 ساعة في الطورين الأول والثاني إلى 32 ساعة ثم 34 ساعة في الطور الثالث, إلى جانب اتباع نظام التدرجية في إضافة المواد التعليمية, حيث يشهد كل طور تقريبا زيادة مادة تعليمية أو اثنين, والشأن نفسه بالنسبة للغات الأجنبية, حيث تبدأ باللغة الفرنسية في الطور الثاني (السنة الرابعة تحديدا), ثم اللغة الإنجليزية في الطور الثالث (السنة الثامنة).

وبعملية حسابية لما سبق يكون الحجم الساعي لوحدة القراءة في الأسبوع (ساعة وخمس وأربعون دقيقة) 1 سا و45 د.

إذا وضعنا في الحسبان أن القراءة الصامتة والجهرية تقدم أسبوع بأسبوع, وهو ما يمثل حوالي 6% من الحجم الساعي الأسبوعي لكل المواد المدرسية والذي يبلغ سبع وعشرين ساعة. وهي نسبة معتبرة إلى حد ما, تعكس مدى أهمية هذه الوحدة التعليمية في تكوين التلميذ.

2- الوظائف والأهداف المتوخاة من تدريس القراءة في الطورين الأول والثاني:

من أجل تسهيل عملية إيضاح الوظائف والأهداف المتوخاة من تدريس القراءة في الطورين الأول والثاني, فقد أثرنا تضمين تلك الأهداف والوظائف لكل سنة على حدى في جدول خاص.

### الجدول رقم 05: يوضح وظائف وأهداف القراءة للسنة الأولى: (1)

الوظائف	الأهداف
1- توفير الاستعدادات النفسية وخلق الرغبة في تعلم القراءة لدى التلاميذ.	1- إنماء المقدرة على قراءة الحروف والكلمات والجمل البسيطة قراءة متواصلة.
2- تصحيح النطق ومقاومة التعثر.	2- القدرة على التمييز السريع بين الأصوات والحروف نطقا وكتابة.
3- التدريب على تعلم الحروف والأصوات والمقاطع وتأليف الكلمات والجمل قراءة وكتابة.	3- أن يكون التلميذ قادرا على فهم ما يقرأ ( في مستواه).
4- التدريب على القراءة الإجمالية وإدراك حدود وشكل الكلمة العام تمهيدا لمعرفة عناصرها.	

(1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية, وزارة التربية الوطنية, المديرية الفرعية للبرامج والطرق والوسائل التعليمية للطور الأول والثاني مديرية التعليم الأساسي, تقديم عام لمناهج الطور الأول من التعليم الأساسي 1996, ص 07.

5- التدريب على ممارسة القراءة ممارسة قائمة على وصل الأصوات بعضها ببعض وعلى الاستجابة السريعة للكلمة.

**الجدول رقم 02: يوضح وظائف وأهداف القراءة للسنة الثانية:**

الأهداف	الوظائف
1- القدرة على التمييز السريع بين الأصوات والحروف نطقا وكتابة.	1- مواصلة تدريب التلاميذ على معرفة الحروف والأصوات والنطق بها وكتابتها.
2- القدرة على قراءة الجمل قراءة مسترسلة دون تردد أو تلعثم.	2- تدريب التلاميذ على القراءة المتصلة الخالية من التهجي والتقطيع وتمكينهم من مهارات القراءة المختلفة (السرعة والأداء المناسب, الشد, المد, الوصل, الوقف).
3- أن يكون التلميذ قادرا على فهم ما يقرأ والانتفاع به في مجالات المتصلة بحياته ونشاطاته.	3- تدريب التلاميذ على الفهم الإجمالي لمضمون الكلام المقروء.
4- أن يكون ميالا إلى الكتاب وراغبا في الإطلاع على ما فيه.	

**الجدول رقم 03: يوضح وظائف وأهداف القراءة للسنة الثالثة:**

الوظائف	الأهداف
1- تدريب التلميذ على الأداء المناسب. 2- استكمال معرفة المهارات القرائية المختلفة. 3- التدريب على المطالعة وأوليات القراءة الصامتة. 4- توسيع معلومات التلميذ في مجال الاستعمال اللغوي وفهم حقائق البيئة ومظاهر الحضارة. 5- تنمية مدارك الأطفال وتهذيب نفوسهم. 6- تقوية الميل إلى المطالعة والقدرة على الاستفادة منها.	1- أن يكون التلميذ قادرا على قراءة النصوص قراءة صحيحة بحيث يراعي فيها الوصل والوقف والأداء المناسب للمعنى. وعلى فهم ما يقرأ، والانتفاع به في المجالات المتصلة بحياته ونشاطه. 2- أن يكون مكتسبا للألفاظ والتراكيب والمفاهيم الأساسية التي يجري التعامل بها في مجال التخاطب الشفهي والكتابي التي تعينه على استثمار المطالعة والقراءة. 3- اكتساب تدريب لغوي يتيح للتلميذ فهم أهم الاستعمالات التعبيرية والقواعد النحوية والصرفية الضرورية التي يقوم عليها نظام اللغة فهما حدسيا لدراسة قواعد اللغة وأساليبها في المرحلة الموالية. 4- أن يكون ميالا للمطالعة وقادرا على ممارستها في أوقات فراغه والاستفادة منها.

#### الجدول رقم 04: يوضح وظائف وأهداف القراءة للسنة الرابعة:

الوظائف	الأهداف
1- مواصلة تدريب التلاميذ على الأداء الجيد والفهم السليم. 2- تدريبهم على القراءة الصامتة والاستفادة منها. 3- تنمية الحصيلة اللغوية وتوسيع خبرة	1- أن يكون التلميذ في نهاية السنة مدربا على القراءة الصامتة وقادرا على الاستفادة منها. 2- التمكن من القراءة الجيدة التي تدل على فهم النص والتفاعل مع المعاني التي تتضمنها. 3- أن يكون في إمكان التلميذ إصدار بعض

التلاميذ في مجال الاستعمال.	الأحكام التقديرية.
4- اكتساب جملة من المعارف والحقائق التي تتصل ببيئتهم وعصرهم ووطنهم.	4- أن يكون قادرا على استخلاص المعاني والأفكار التي تتضمنها النصوص والانتفاع بها.
5- تنمية الاتجاهات الفكرية العملية والأخلاقية والوطنية لديهم.	5- اكتساب بعض الاتجاهات الأخلاقية والدينية والوطنية التي تحرص المناهج على غرسها وتنميتها في نفوس الناشئة.
6- تمكين التلميذ من الإطلاع على جوانب من التراث العربي الإسلامي.	
7- ترغيب التلاميذ في المطالعة وتنمية اهتمامهم بالكتاب.	

### الجدول رقم 05: يوضح وظائف وأهداف القراءة للسنة الخامسة:

الوظائف	الأهداف
1- تدريب التلاميذ على القراءة المسموعة وذلك يحسن الإصغاء والانتباه والمتابعة والإحاطة بمعنى ما يسمع.	1- تنمية الحصيلة اللغوية واكتساب جملة من المعارف المتنوعة.
2- القراءة الصامتة وكيفية الاستفادة منها.	2- جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.
3- تدريب التلاميذ على فهم النصوص وتلخيصها ونقدها، وتذوق ما فيها من جمال بصفة مبسطة تناسب المستوى.	3- تدريب التلاميذ على المطالعة ذات الطابع التثقيفي والعلمي والترفيهي.

### الجدول رقم 05: يوضح وظائف وأهداف القراءة للسنة السادسة:

الوظائف	الأهداف
1- صحة النطق وجودة الأداء وتمثيل المعنى وتذوق المقروء.	1- تدريب التلاميذ على تذوق الصورة الأدبية وتمكينهم من الموازنة بين الدلالة الأصلية للكلمة والدلالة المجازية وذلك في حدود مستواهم.
2- القراءة الصامتة وكيفية الاستفادة منها.	
3- القراءة الجهرية وكيفية الاستفادة منها.	

بحسن الإصغاء والانتباه والمتابعة الواعية.	2- تنمية الحصيلة اللغوية واكتسابهم جملة من المعارف وتدريبهم على فهم النصوص وتحليلها وحسن استخلاص المعاني والأفكار ونقدها.
	3- تدريب التلاميذ على المطالعة العلمية والتثقيفية والترفيهية واستقاء المعلومات من المصادر المتنوعة.

### خلاصة:

على مدار الفصل رأينا كيف أن المدرسة الأساسية بدأت بقرار سياسي, تم ما لبثت أن عكست واقعا اجتماعيا واقتصاديا على الصعيد الداخلي, وواقعا عرفيا على الصعيد الخارجي, أملتة الخطى المتسارعة نحو الإصلاحات التربوية والتعليمية.

وعلى مدار التفصيلات الأخرى للفصل تناولنا دعائم المدرسة الأساسية أو محددات ماهيتها في شكل ورقة تعريفية ركزت على المميزات والهيكلية والأهداف وكذا المبادئ, وكان الهدف من وراء ذلك استجلاء صورة المدرسة الأساسية التي نحن بصدد البحث في مضامينها القيمة, كما عرجنا بعد ذلك على الكتاب المدرسي باعتباره الحامل لتلك القيم, فتناولنا تموضعه القانوني في المنظومة القانونية, والهيكل المكلفة به, ثم وهو الأهم- تأليفه .

لنختم بمبحث غاية في الأهمية وهو القراءة في كتاب المدرسة الأساسية, استمد أهميته من تناوله لمادة القراءة وتركيزه على أهميتها في البرامج والأنشطة, وهو عنصر ذو صلة وطيدة بالمجرى العام للبحث وأهدافه.

## ملخص البحث :

يتناول هذا البحث الموسوم بـ : القيم التنموية في المدرسة الجزائرية قضية مدى توافر القيم التي اصطلحنا على تسميتها بالتنموية في المدرسة الجزائرية ، و ذلك عبر تحليل محتوى كتب القراءة للطور الثاني .

و قد حاولنا الوصول إلى هذا الهدف من خلال خمس محطات أساسية و قسمين رئيسيين ، مثلث في مجموعها فصول البحث الخمس و جانبيه النظري و الميداني ، ففي حين استحوذ الأول على أربع فصول ، اكتفى الثاني بفصل واحد ( وهو الدراسة التحليلية ) .

و قد اتخذ الفصل الأول عنوان : موضوع البحث، شكلت عناصره المرجعية المنهجية و المحددات الأساسية التي اعتمدها الباحث في الدراسة ، و ذلك باحتوائها على إشكالية و تساؤلات البحث و أهميته و مبررات اختياره ، ثم أهداف البحث ، و المفاهيم المحورية و أخيرا الدراسات السابقة . أما الفصل الثاني فقد كان بمثابة تهيئة نظرية و ذلك حين تعنون بـ : القيم و التنمية ، عالج شقه الأول بصورة تفصيلية كل ما يتعلق بحوثيات المتغير الأول ( القيم ) بدءا بمصادرها ثم أهميتها و تغييرها ، صراعا و تصنيفها و أخيرا قياسها ، أما الشق الثاني فقد كان عبارة عن توليفة أو بحث في طبيعة العلاقة بين القيم و التنمية و كان ذلك عبر ثلاث نقاط رئيسية اتخذت صيغة التدرج من العام إلى الخاص ، حيث ابتدأت بالتنمية و العوامل غير الاقتصادية ثم القيم و التنمية طبيعة العلاقة و ثالثا أهمية القيم في العملية التنموية .

- و حاول الفصل الثالث الغوص في صلب الموضوع عندما تناول قضية تجدير المدرسة "كمؤسسة" بالتنمية ، وهو في سبيل تبيان ذلك لم يحد كثيرا عن المسار الذي اتبعه سابقه " الفصل الثاني " ، و ذلك حينما ابتدأ بورقة تعريفية هدفت إلى التهيئة لما سيأتي بعدها ، و قد تضمنت هذه الورقة نشأة المدرسة و تطورها و وظائفها ثم عرجت على متغيرين مهمين في الدراسة و هما الكتاب المدرسي و القراءة ، فبعد التعريف بالكتاب المدرسي انتقلت هذه النقطة البحثية إلى توضيح شروطه و وظائفه ، ثم تعريف القراءة ، مراحلها ، أنواعها و أهميتها ، ليبحت الشق الثاني من الفصل في صميم العلاقة بين المدرسة و التنمية عبر ثلاث محطات أساسية عالجت أولاها كيفية مساهمة المدرسة في صنع

نموذج الإنسان التنموي ، بينما تصدت الثانية لتبيان كيف تصبح المدرسة أداة للتغيير ، لتصيب الثالثة وربط الفرس عندما بحثت في العلاقة بين المدرسة و التنمية بكثير من التفصيل .

أما فصل الدراسة الرابع فقد جاء معنونا بـ : المدرسة الأساسية الجزائرية و سعى إلى التعرف على ميدان الدراسة نظريا ، على اعتبار أن التحليل سيشمل ثلاث كتب من كتب هذه المدرسة ، و قد تم ذلك وفق خطة متسلسلة إذ ابتدأت بتعريف للمفهوم في حد ذاته " المدرسة الأساسية " ثم خلفيات نشأة هذه المدرسة ، بعدها و بشيء من التركيز مميزات و هيكلية المدرسة الأساسية الجزائرية ثم أهدافها و مبادئها ، بعد ذلك كان التعرّيج على الكتاب المدرسي من منطلق أنه وعاء القيم التي سنتناولها الدراسة بالتحليل فبينت هذه النقطة البحثية إستراتيجية المدرسة الأساسية الجزائرية فيه ، ليختتم هذا الفصل بإلقاء الضوء على مادة القراءة التي كان القصد من البحث تحليل ما تحتويه كتبها للطور الثاني من قيم ، لتكون بذلك نقطة النهاية في الجانب النظري .

الفصل الخامس كان من نصيب الجانب الميداني ، و قد ضمت جنبات هذا الفصل ثلاث محطات رئيسية ، كانت الأولى منها للإجراءات المنهجية و فيها تم تبيان كل الخطوات المنهجية التي اعتمدت في سير العملية التحليلية بدءا بمنهج الدراسة ثم حدودها ثم العينة ، بعد ذلك خطوات التحليل ثم مرتكزاته و أخيرا أدوات الدراسة ، أما المحطة الثانية فقد كانت لتحليل البيانات و فيها تم الوقوف على مدى توافر القيم التنموية بكتب القراءة الثلاث المحللة في حين كانت المحطة الثالثة و الأخيرة في الفصل و في البحث إجمالاً لاستعراض نتائج الدراسة ، و التي كشفت عموماً عن أن القيم التنموية و على الرغم من حضورها و ظهورها بكتب القراءة للسنوات الثلاث إلا أنها لم ترق إلى المستوى المطلوب كما كشفت أيضاً عن اعتباطية واضحة في التعامل مع الفحوى القيمي بصرف النظر عن اتجاهه تنموياً كان أو غير ذلك .

قائمة المراجع

أولاً: القواميس والمعاجم:

- 1 - ابراهيم مذكور, معجم العلوم الاجتماعية, الهيئة المصرية العامة للكتاب, القاهرة, 1975,
- 2 - المعجم الوسيط, ج2, ط3, بيروت, 1977 .



- 3 – فاروق مداس, قاموس مصطلحات علم الاجتماع, دار مدني, الجزائر, 2000. ثانيا: الكتب:
- 1 – أبو الفتوح رضوان وآخرون, الكتاب المدرسي, فلسفته, تاريخه, أسس تقويمه, دار المسيرة للنشر, عمان, د.ت.
- 2 – أحمد خيرى كاظم, جابر عبد الحميد جابر, الوسائل التعليمية والمناهج, ط3, دار النهضة العربية, القاهرة, 1986.
- 3 – أحمد عبد العظيم محمد, أصول الفكر الإداري في الإسلام, مكتبة وهبة, مصر, 1994.
- 4 – أحمد مصطفى خاطر, تنمية المجتمعات المحلية, نموذج المشاركة في إطار ثقافة المجتمع, المكتب الجامعي الحديث, الاسكندرية, 1999.
- 5 – أحمد مصطفى خاطر, تنمية المجتمع المحلي, الاتجاهات المعاصرة, الاستراتيجيات, نماذج الممارسة المكتبة الجامعية, الاسكندرية, 2000.
- 6 – أحمد نور عمر, الكتاب المدرسي, دار المريخ للنشر, السعودية, 1980.
- 7 – البشير العربي, مقاربات سوسيولوجية في الثقافة والتنمية والمجتمع, دار سحر للنشر, تونس, 1998.
- 8 – الربيع ميمون, نظرية القيم في الفكر المعاصر, بين النسبية والمطلقية, الشركة الوطنية للنشر والتوزيع, الجزائر, د.ت.
- 9 – السيد عبد العاطي السيد, محمد أحمد بيومي, علم الاجتماع الاقتصادي, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية, 2001.
- 10 – السيد محمد الحسني وآخرون, دراسات في التنمية الاجتماعية, مدخل إسلامي, المكتب الجامعي الحديث, الاسكندرية, 1999.
- 11 – السيد عبد الحميد عطية, التحليل الإحصائي وتطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية, المكتب الجامعي الحديث, الاسكندرية, 2001.
- 12 – السيد الشحات أحمد حسن, الصراع القيمي لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الإسلامية, دار الفكر العربي, القاهرة, 1997.
- 13 – الطاهر زرهوني, تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم, ط2, ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر, 1993.
- 14 – اندرو ويبستر, مدخل لسوسيولوجية التنمية, ط1, ترجمة حمدي حميد يوسف, بغداد, 1987.
- 15 – بلقيس عوض وآخرون, كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية, ط4, دار الشعب, بيروت, د.ت.
- 16 – تركي رابح, أصول التربية والتعليم, ط2, ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر, 1999.
- 17 – جون ديوي, المدرسة والمجتمع, ترجمة أحمد حسن الرحيم, منشورات دار مكتبة الحياة, بيروت, د.ت.
- 18 – حامد عبد السلام زهران, علم النفس الاجتماعي, ط5, عالم الكتب, القاهرة, 1984.
- 19 – حامد عمار, مواجهة العولمة في التعليم والثقافة, دراسات في التربية والثقافة, ط1, الدار العربية للكتاب, القاهرة, 2000.
- 20 – دراسات في التربية والثقافة, الجامعة بين الرسالة والمؤسسة, الدار العربية للكتاب, الأردن, 1996.
- 21 – حسن شحاتة, القراءة, ط2, مؤسسة الخليج العربي, القاهرة, 1986.

- 22 - حسن عبد الحميد رشوان, التربية والمجتمع, دراسة في اجتماع التربية, المكتب العربي الحديث, الإسكندرية, 2002.
- 23 - حسن راضي وآخرون, طرق تعليم الأطفال القراءة والكتاب, دار الكندي, للنشر والتوزيع, عمان, 1989.
- 24 - حلیم بركات, المجتمع العربي المعاصر, بحث استطلاعي اجتماعي, ط2, مركز دراسات الوحدة العربية, بيروت, 1985.
- 25 - حمود العودي, التراث الشعبي وعلاقته بالتنمية في البلاد النامية, دراسة تطبيقية عن المجتمع اليمني, ط2, عالم الكتب, القاهرة, 1981.
- 26 - حمدي على أحمد, مقدمة في علم اجتماع التربية, دار المعرفة الجامعية, الإسكندرية, 1997.
- 27 - خلف نصار الهيتي, القيم السائدة في صحافة الأطفال العراقية, منشورات وزارة الثقافة والفنون, العراق, 1978.
- 28 - خليل المعاينة وآخرون, مدخل إلى الخدمة الاجتماعية, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع, عمان, د.ت.
- 29 - خليل ميخائيل معوض, علم النفس الاجتماعي, دار الفكر الجامعي, الإسكندرية, 2000.
- 30 - سيكولوجية النمو, الطفولة والمراهقة, ط4, دار الفكر الجامعي, الإسكندرية, 2000.
- 31 - خيرى علي إبراهيم, المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق, دار المعرفة الجامعية, الإسكندرية, 1996.
- 32 - دافيد ماكلاند, مجتمع الإنجاز, الدوافع الإنسانية للتنمية الاقتصادية, ترجمة عبد الهادي الجوهري ومحمد سعيد فرج, ط1, المكتب الجامعي الحديث, الإسكندرية, 1998.
- 33 - زهير الغزاوي, نمو القيم والاتجاهات عند طفل ما قبل المدرسة, ط1, دار المبتدأ للطباعة والنشر, بيروت, 1993.
- 34 - زيدان عبد الباقي, قواعد البحث الاجتماعي, ط2, مكتب القاهرة الحديث, القاهرة, 1974.
- 35 - سامية محمد جابر, علم الاجتماع المعاصر, دار المعرفة الجامعية, الإسكندرية, 1996.
- 36 - سعيد محمد محمد السعيد, تدريس العلوم في التعليم العام, ط1, دار النشر العلمي, جامعة الملك سعود, السعودية, د.ت.
- 37 - سميرة أحمد السيد, علم اجتماع التربية, ط3, دار الفكر العربي, القاهرة, 1988.
- 38 - سمير خطاب, التنشئة السياسية والقيم, ط1, إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع, القاهرة, 2004.
- 39 - شبل بدران و حسن الببلاوي, علم اجتماع التربية المعاصرة, دار المعرفة الجامعية, الإسكندرية, 1997.
- 40 - شعبان علي حسين السيسى, علم النفس, أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق, المكتب الجامعي الحديث, الإسكندرية, د.ت.
- 41 - صالح بن محمد الصغير, مقدمة في الإحصاء الاجتماعي, جامعة الملك سعود, السعودية, 2001.
- 42 - صالح حسن أحمد الداھري و وهيب مجيد الكبيس, المدخل في علم النفس التربوي, دار الكندي للنشر والتوزيع, الأردن, 2000.
- 43 - صلاح عبد الحميد مصطفى, المناهج الدراسية, عناصرها, أسسها وتطبيقاتها, دار المريخ, الرياض, 2000.

- 44 - ضياء زاهر, القيم في العملية التربوية, ط2, مؤسسة الخليج العربي, السعودية, 1986.
- 45 - عبد الباسط عبد المعطي, البحث الاجتماعي, محاولة رؤية نقدية لمنهجه وأبعاده, دار المعرفة الجامعة, الإسكندرية, 1997.
- 46 - عبد الرحيم تمام أبو كريشة, دراسات في علم اجتماع التنمية, المكتب الجامعي الحديث, الإسكندرية, 2003.
- 47 - عبد السلام السري وآخرون, الخطة الشاملة للثقافة العربية, ط2, المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم, تونس, 1996.
- 48 - عبد العالي الجسماني, علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية, ط1, الدار العربية للعلوم, 1994.
- 49 - عبد العزيز عبد الله مختار, التخطيط لتنمية المجتمع, دار المعرفة الجامعية, القاهرة, 1995.
- 50 - عبد الفتاح حسن البجة, تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية, ط1, دار الفكر العربي, عمان, 2002.
- 51 - عبد الله محمد عبد الرحمان, علم اجتماع المدرسة, دار المعرفة الجامعية, الإسكندرية, 2002.
- 51 - عبد المجيد نشواني, علم النفس الاجتماعي ط5, عالم الكتب, القاهرة, 1984.
- 52 - عبد الناصر محمد رشاد, التعليم والتنمية الشاملة, دراسة النموذج الكوري, ط1, دار الفكر العربي, القاهرة, 1998.
- 53 - عبد الهادي الجوهري, وآخرون, دراسات في التنمية الاجتماعية, مدخل إسلامي, المكتب الجامعي الحديث, الإسكندرية, 1999.
- 54 - عدلي سليمان, الوظيفة الاجتماعية للمدرسة, دار الفكر العربي, القاهرة, 1999.
- 55 - علي أحمد الجمل, القيم ومناهج التاريخ الإسلامي, عالم الكتب, القاهرة, 1996.
- 56 - علي الكاشف, التنمية الاجتماعية, المفاهيم والقضايا, عالم الكتب القاهرة, دت.
- 57 - علي عبد الرازق جليبي, دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية, دار المعرفة الجامعية, الإسكندرية, دت.
- 58 - علي غربي وآخرون, تنمية المجتمع من التحديث إلى العولمة, دار الفجر, للنشر والتوزيع, القاهرة, 2003.
- 59 - غريب سيد أحمد, علم الاجتماع الريفي, المكتب العلمي للنشر والتوزيع, الإسكندرية, 1999.
- غياث بوفلجة, التربية والتكوين بالجزائر, ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر, 1992.
- 60 - فادية عمر الجولاني, التغيير الاجتماعي, مدخل لنظرية الوظيفة لتحليل التغيير, مؤسسة شباب الجامعة, الإسكندرية, 1993.
- 61 - فتحي عبد العزيز أبو راضي, الطرق الإحصائية في العلوم الاجتماعية, ط1, دار النهضة, بيروت, 1998.
- 62 - فخري حسين زيان, التدريس, أهدافه, أسسه, أساليبه, تقويم نتائجه, تطبيقاته, عالم الكتب, القاهرة, دت.
- 63 - فهيم مصطفى محمد, أحمد عبد أحمد, الطفل ومشكلات القراءة, ط4, الدار المصرية اللبنانية, القاهرة, 2000.
- 64 - فوزية دياب, القيم والعادات الاجتماعية, مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية, دار النهضة العربية للطباعة والنشر, بيروت, 1980.

- فؤاد البهي السيد, مسعد عبد الرحمان, علم النفس الاجتماعي, رؤية معاصرة, دار الفكر العربي, القاهرة, 1999.
- 65 – فؤاد حيدر, علم النفس الاجتماعي, دراسات نظرية وتطبيقية, دار الفكر العربي, الإسكندرية, دت.
- 66 – كمال التابعي, الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية, ط1, دار المعارف, القاهرة, 1986.
- 67 - — , تغريب العالم الثالث, دراسة نقدية في علم اجتماع التنمية, ط1 دار المعارف, القاهرة, 1993 .
- 68 – لبيب سعيد, دراسة إسلامية في العمل و العمال, المكتبة الثقافية سوريا, دت .
- 69 – لويس كامل مليكة, قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي, المجلد الثالث, الهيئة المصرية العامة للكتاب, القاهرة, 1979.
- 70 – مالك بن نبي, المسلم في علم الاقتصاد, ط3, دار الفكر, الجزائر, 1987.
- 71 – محمد أحمد بيومي, علم اجتماع القيم, دار المعرفة الجامعية, الإسكندرية 1981 .
- 72 – مجد الدين خيرى خمش, علم الاجتماع, الموضوع والمنهج, ط1, دار مجدلاوي, عمان, 1999, .
- 73 – محمد الجوهري, علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث, دار المعارف القاهرة, 1978 .
- 74 – محمد الدريج, أهداف التربية و منظومة القيم, دار الفكر, الدار البيضاء, المغرب 1990 .
- 75 – محمد العمش, محمد البوايز وآخرون, القياس والتقويم في التربية, ط1, دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع, الأردن, 2000 .
- 76 – محمد سعيد فرج, البناء الاجتماعي و الشخصية, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية, دت .
- 77 – محمد سلمان العميات, السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال, ط1, دار وائل للنشر, الأردن, دت .
- 78 – محمد شفيق, التنمية و المشكلات الاجتماعية, المكتب الجامعي الحديث, الاسكندرية, 1999 .
- 79 – محمد عاطف غيث, محمد علي محمد, دراسات في التنمية و التخطيط الاجتماعي, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية, دت .
- 80 – محمد عطية الابرشى, روح التربية و التعليم, دار الفكر العربي, القاهرة, 1993 .
- 81 – محمد محمود الحلية, توفيق أحمد مرعي, مناهج التربية, مفاهيمها, عناصرها, أسسها و عملياتها, ط1, دار المسيرة, عمان 2000 .
- 82 – محمود أبو زيد إبراهيم, المضمون الاجتماعي للمناهج, ط2, مؤسسة الخليج العربي, القاهرة, 1986 .
- 83 – محمود احمد شوقي, الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية, دار الفكر العربي, القاهرة, 1998 .
- 84 – محمود السيد سلطان, مقدمة في علم التربية, ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر, 1993 .

- 85 - محمود الكردي , التخطيط للتنمية الاجتماعية , دراسة لتجربة التخطيط الاقليمي في أسوان , دار المعارف , القاهرة , دت .
- 86 - محي الدين صابر , التغير الحضاري و تنمية المجتمع , منشورات المكتبة العصرية , بيروت , 1962 .
- 87 - \_\_\_\_\_ , الحكم المحلي و تنمية المجتمع في الدول النامية , ط2 , المكتبة العصرية , بيروت , 1988 .
- 88 - مصطفى زايد , التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980) مدخل سوسيولوجي جديد لدراسة التعليم و التنمية في المجتمعات السائدة في طريق النمو, ديوان المطبوعات الجامعية , الجزائر , دت .
- 89 - مصطفى عشوي , المدرسة الجزائرية الى أين ؟ دار الأمة , الجزائر , دت .
- 90 - معتز سيد عبد الله , عبد اللطيف محمد خليفة , علم النفس الاجتماعي , دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع , القاهرة , 2001 .
- 91 - نبيل السمالوطي , بناء المجتمع الاسلامي , دراسة في علم الاجتماع الاسلامي , دار الشروق , جدة , 1988 .
- 92 - نبيل رمزي اسكندر , عدلي أبو طاحون , التنمية كيف؟ لماذا ؟ دار الفكر الجامعي , الاسكندرية , دت .
- 93 - هشام الحسن , طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة , ط1 , دار الفكر العربي , عمان , 2002 .
- 94 - هشام عليان و آخرون , تخطيط المنهج و تطويره , ط3 , دار الفكر , عمان , 1999 .
- 95 - يسرى دعبس , التربية و المجتمع , دراسة في أنتروبولوجيا التربية , ط2 , دار أم القرى , الاسكندرية , 1986 .

## ثالثا المجالات

- 01 - محمد دوقة , « الأبعاد المعرفية و الانفعالية للعمل » , مجلة العلوم الانسانية , جامعة قسنطينة , عدد17 , جوان 2002 .
- 02 - بشير معمريه , « التغير في ارتقاء القيم لدى مجموعات عمرية مختلفة » مجلة العلوم الانسانية , جامعة قسنطينة , عدد15 جوان 2001 .
- 03 - جلال أمين , « كيف ندرك الوجه الانساني للتنمية ؟ مجلة العربي » , عدد530 يناير 2003 .
- 04 - جامد عمار , « نحو تعليم المستقبل » مجلة العربي , عدد494 , يناير 2000 .
- 05 - \_\_\_\_\_ , « نحو منظور جديد , من السلم إلى الشجرة التعليمية » مجلة العربي , عدد 499 , يونيو 2000 .
- 06 - حسن ابراهيم , « في القرن حادي والعشرون تحديات بلا استجابة » مجلة العربي , عدد 379 , يونيو 1990 .
- 07 - حميد خروف , « علم الاجتماع و مج افهم عند ماكس فيبر » , مجلة العلوم الانسانية , منشورات جامعة قسنطينة , عدد8 , 1997 .
- 08 - سعد المغربي , « القيم و التنمية , مسلمات و مبادئ » مجلة علم النفس , الهيئة المصرية العامة للكتاب , عدد7 , يوليو اغسطس , سبتمبر 1986 .

- 09 - سليمان ابراهيم العسكري, « التعليم العلمي و التكنولوجي , انعاض الذات بالم المقارنة» ,  
مجلة العربي , عدد 539 , اكتوبر 2003 .
- 10 - سمير نعيم أحمد , « انساق القيم الاجتماعية , ملامحها وظروف تشكلها و تغيرها في مصر  
« مجلة العلوم الاجتماعية , الكويت , العدد 2 حزيران , يونيو 1982 .
- 11 - سيدي محمود ولد سيدي محمد , « التنمية والقيم الثقافية » مجلة العلوم الاجتماعية , عدد 2  
حزيران , يونيو , 1982 , جامعة الكويت .
- 12 - عبد الرحيم رفاعي بكرة , « الوعي التنموي , و القيم الانتاجية لدى طلاب و طالبات  
الجامعة» مجلة دراسات تربوية , عدد 49 , القاهرة .
- 13 - محمد رزقي بركات , « المدرسة الجزائرية المتعددة التقنيات كما تتصورها النصوص  
الرسمية » مجلة الرواسي , دار الشهاب , الجزائر , عدد 1 , 1991 .
- 14 - محمد عبد المجيد حزين , « القيم الموجبة نحو البيئة في كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية  
العامة بجمهورية مصر العربية » مجلة دراسات تربوية , العدد 66 , دت .

#### رابعاً الرسائل

- 01 - بلقاسم يخلف , دراسة العلاقة بين مدى التعرض لتأثير المدينة الحديثة , وقيم التسامح و  
التسلط لدى تلاميذ التعليم الثانوي في الريف و المدينة , رسالة ماجستير غير منشورة , معهد علم  
النفس و علوم التربية , جامعة الجزائر , 1996 .
- 02 - زيان محمد , التربية في خدمة التنمية , بحوث الملتقى العربي المنظم على هامش الاجتماع  
السنوي الثالث لجمعية كليات و معاهد التربية للجامعات العربية ج1 , دار العرب للنشر و التوزيع  
وهران . 2001 .
- 03 - مهدي كلو , الخروج من البطالة نحو وضعيات مختلفة (دراسة حالة ) عينة من جملة  
الدراسات العليا , ماجستير غير منشورة , قسم العلوم الاقتصادية , جامعة الجزائر 2002.2003 .
- خامساً الموثيق

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية - الجريدة الرسمية , المجلد الثاني , سنة 1976 .
- المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي , لجنة السكان و الحاجات الاجتماعية , الجانب  
الاقتصادي الاجتماعي مشروع التقرير حول الكتاب المدرسي , الدورة الواحة والعشرون ,  
ديسمبر 2002 .
- المجلس الأعلى للتربية , المبادئ العامة لسياسة التربية الجديدة , و إصلاح التعليم الأساسي  
(مشروع تمهيدي) , الجزائر ديسمبر 1997 .
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية , وزارة التربية الوطنية , المديرية الفرعية  
للبرامج و الطرق و الوسائل التعليمية للطور الأول و الثاني , مديرية التعليم الأساسي , 1996 .
- النشرة الرسمية , ( البرامج و المواقيت في التعليم الأساسي و الثانوي ) الديوان الوطني  
للمطبوعات المدرسية الجزائرية , جوان 2000 .
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية , وزارة التربية الوطنية , المديرية الفرعية  
للبرامج الطرق و الوسائل التعليمية للطور الأول الثاني مديرية التعليم الأساسي , تقديم عام  
لمناهج الطور الأول من التعليم الأساسي 1996 .

- وزارة التربية الوطنية , مديرية التعليم الأساسي, مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني,1996 .

#### سادسا الملتقيات

- وزارة التربية الوطنية , الملتقى الجهوي الخاص بتحضير السنة الخامسة من التعليم الأساسي- عرض خاص لبرامج اللغة العربية للسنة الخامسة أساسي 1984 .
- وزارة التربية الوطنية- الملتقى الجهوي الخاص بتحضير السنة 6 من التعليم الأساسي عرض خاص لبرامج السنة 6, 1984 .

#### سابعا التقارير

- 1- المجلس الوطني الاقتصادي و الاجتماعي , مشروع التقرير الوطني حول التنمية البشرية 2000 .
- 2- , المجلس الوطني الاقتصادي و الاجتماعي , مشروع التقرير حول الكتاب المدرسي , الدورة 21ديسمبر 2002 .

---