



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر ببسكرة

كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية



الموضوع:

دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال أنشطة التربية المدنية من وجهة نظر الأساتذة.

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس.
تخصّص: علم النفس التربوي.

إشراف أ.د:

شفيقة كحول

إعداد الطالب:

سديد محمد

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الجامعة	الرتبة العلمية	الصفة
01	اسماعيل راجحي	جامعة بسكرة	أستاذ	رئيسا
02	شفيقة كحول	جامعة بسكرة	أستاذ	مشرفا و مقرا
03	سليم مصطفى هدار	جامعة بسكرة	أ.محاضر أ	عضو مناقشا
04	الجموعي بلعربي	جامعة سطيف	أ.محاضر أ	عضو مناقشا
05	نور الدين جعلاّب	جامعة مسيلة	أستاذ	عضو مناقشا
06	أحمد سعودي	جامعة مسيلة	أستاذ	عضو مناقشا

الموسم الجامعي: 2024-2025



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر ببسكرة

كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية

قسم علم النفس و علوم التربية



الموضوع:

دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال أنشطة التربية المدنية من وجهة نظر الأساتذة.

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس.

تخصّص: علم النفس التربوي.

إشراف أ.د:

إعداد الطالب:

شفيفة كحول

سديد محمد

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الجامعة	الرتبة العلمية	الصفة
01	اسماعيل راجحي	جامعة بسكرة	أستاذ	رئيسا
02	شفيفة كحول	جامعة بسكرة	أستاذ	مشرفا و مقررا
03	سليم مصطفى هدار	جامعة بسكرة	أ.محاضر أ	عضو مناقشا
04	الجموعي بلعربي	جامعة سطيف	أ.محاضر أ	عضو مناقشا
05	نور الدين جعلاّب	جامعة مسيلة	أستاذ	عضو مناقشا
06	أحمد سعودي	جامعة مسيلة	أستاذ	عضو مناقشا

الموسم الجامعي: 2024-2025

شكر و تقدير

أشكر الله رب العالمين الذي خلق و ألهم و هدى للتي هي أقوم و سدّد الخطي حتى أتممت هذا العمل
بعونه و توفيقه فله الحمد و المنة.

و بعد، انطلاقاً من قوله تعالى : ﴿ وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ ﴾
سورة لقمان الآية 12

و من قوله صلى الله عليه و سلم: " من لم يشكر الناس لم يشكر الله عز و جل."

فإنني أتقدم بالشكر الجزيل و العرفان بالجميل لكل من:

الاستاذة المشرفة على الرسالة السيّدة: شفيقة كحول من جامعة محمد خيضر بسكرة، التي تشرفت
بإشرافها على هذا العمل و كانت لملاحظاتها القيمة و توجيهاتها السديدة و أخلاقها الطيبة و معاملتها
الكريمة الأثر البالغ حتى إتمام هذا البحث و خروجه على هذه الصورة فلها جزيل شكري و تقديري.

كما و أتقدم بجزيل الشكر و العرفان إلى الأستاذين عبد الحميد معوش و عبد الكريم ملياني.

و أتقدم بالشكر أيضا لكل من ساهم و ساعد في إنجاح و إتمام هذه الدراسة و إخراجها في هذه الصورة.

و في الأخير اشكر كلّ العاملين، والاستاذة بجامعة محمد خيضر ببسكرة لمنحي هذه الفرصة.

سديد محمد

ملخص الدراسة بالعربية

هدفت الدراسة الحالية إلى البحث عن دور المدرسة الجزائرية في تنمية قيم المواطنة من خلال أنشطة التربية المدنية، حيث انطلقت من التساؤلات التالية:

-هل للمدرسة الابتدائية الجزائرية من خلال برامج التربية المدنية دور كبير في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ من وجهة نظر الاساتذة؟

-هل توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير المنطقة؟

-هل توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير الأقدمية؟

-هل توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير لنمط التكوين؟

-هل توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير الرتبة؟

كما اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت العينة من أساتذة التعليم الابتدائي حيث بلغ حجمها 514 فردا إحصائيا، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- للمدرسة الابتدائية الجزائرية من خلال برامج التربية المدنية دور كبير في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ من وجهة نظر الاساتذة.

- توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير المنطقة لصالح المنطقة الحضرية.

-توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير الأقدمية لصالح الفئة الأكثر من 20 سنة.

-توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المعاهد التكنولوجية.

-لا توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير الرتبة.

Abstract: The current study aimed to investigate the role of the Algerian school in developing citizenship values through civic education activities, as it started from the following questions:

- Does the Algerian primary school, through civic education programs, have a major role in developing citizenship values among students from the point of view of teachers?
- Are there differences from the point of view of teachers in the role of the school through civic education programs in developing citizenship values among students attributed to the variable of region?
- Are there differences from the point of view of teachers in the role of the school through civic education programs in developing citizenship values among students attributed to the variable of experience?
- Are there differences from the point of view of teachers in the role of the school through civic education programs in developing citizenship values among students attributed to the variable of training style?
- Are there differences from the point of view of teachers in the role of the school through civic education programs in developing citizenship values among students attributed to the variable of rank?

This study also relied on the descriptive correlational approach, and the sample consisted of primary school teachers, with a statistical size of **514** individuals, and the results were as follows:

- The Algerian primary school, through civic education programs, has a major role in developing citizenship values among students from the teachers' point of view.
- There are differences from teachers' perspectives regarding the role of schools, through civic education programs, in developing citizenship values among students, attributed to the variable of region, in favor of urban areas.
- There are differences from teachers' perspectives regarding the role of schools, through civic education programs, in developing citizenship values among students, attributed to the variable of seniority, in favor of those with more than 20 years of seniority.
- There are differences from teachers' perspectives regarding the role of schools, through civic education programs, in developing citizenship values among students, attributed to the variable of training method, in favor of graduates of technological institutes.
- There are no differences from teachers' perspectives regarding the role of schools, through civic education programs, in developing citizenship values among students, attributed to the variable of rank.

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	شكر
ب	ملخص الدراسة بالعربية
ج	ملخص الدراسة بالإنجليزية
01	مقدمة
02	
03	
الفصل الأول: الاطار العام الدراسة	
05	مشكلة الدراسة.
08	دواعي اختيار الدراسة.
09	أهمية الدراسة.
09	أهداف الدراسة.
10	المفاهيم الاجرائية للدراسة.
11	الدراسات السابقة.
18	التعقيب على الدراسات السابقة.
الفصل الثاني: التربية المدنية	
21	تمهيد.
21	التربية المدنية.
24	محاور التربية المدنية.
40	انشطة التربية المدنية.
42	علاقة التربية المدنية ببعض المصطلحات.
42	أهداف أنشطة التربية المدنية.
44	أهمية أنشطة التربية المدنية.
49	خلاصة.
الفصل الثالث: القيم الاجتماعية المواطنة	
51	تمهيد.
51	مفهوم القيم.
55	أهمية القيم الاجتماعية.
57	مصادر القيم و وظائفها.
62	مكونات القيم و خصائصها.
65	تصنيف القيم.
73	مستويات و وسائل اكتساب القيم.
76	أساليب تنمية القيم.
78	الأسرة و القيم الاجتماعية.
81	قيم المواطنة.
83	التربية المدنية و المواطنة.

85	خلاصة.
	الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة
87	تمهيد
87	منهج الدراسة
87	حدود الدراسة
88	عينة الدراسة
99	أداة الدراسة
103	المعاملات الاحصائية المستخدمة في الدراسة
104	خلاصة
	الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة و مناقشتها
106	عرض نتائج التساؤل الرئيس للدراسة و مناقشته
109	عرض نتائج التساؤل الجزئي الاول للدراسة و مناقشته
114	عرض نتائج التساؤل الجزئي الثاني للدراسة و مناقشته
119	عرض نتائج التساؤل الجزئي الثالث للدراسة و مناقشته
124	عرض نتائج التساؤل الجزئي الرابع للدراسة و مناقشته
126	مناقشة عامة
130	مقترحات الدراسة
131	خاتمة
133	قائمة المراجع
179-144	قائمة الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	تصنيف القيم.	69
02	توزيع مدارس الولاية حسب المنطقة.	88
03	توزيع افراد العينة على المدارس محل الدراسة.	88
04	حجم العينة حسب معادلة ستفن ثامسون.	89
05	خصائص عينة الدراسة.	90
06	توزيع العينة حسب الرتبة.	91
07	توزيع العينة حسب نمط التكوين.	93
08	توزيع العينة حسب الأقدمية.	95
09	توزيع العينة حسب المنطقة.	97
10	توزيع محاور وعبارات و الأوزان النسبية لأداة الدراسة.	100
11	صدق المقارنة الطرفية لأداة الدراسة	101
12	الثبات بمعامل ألفا كرونباخ للداة.	102
13	الثبات بالتجزئة النصفية للداة.	102
14	قيم دور المدرسة في تنمية المواطنة.	106
15	قيم اختبار كروكسال-واليس للفروق حسب المنطقة.	109
16	اختبار كا ² للفروق في النظرة حسب المنطقة.	110
17	قيم الاحصاء الوصفي(الرتب) بين المنطقتين(الحضرية و الريفية).	110
18	قيم اختبار مان ويتني بين المنطقتين (الحضرية و الريفية).	111
19	قيم الاحصاء الوصفي(الرتب) بين المنطقتين (الحضرية و شبه الحضرية).	111
20	قيم اختبار مان ويتني بين المنطقتين (الحضرية و شبه الحضرية).	112
21	قيم الاحصاء الوصفي(الرتب) بين المنطقتين (شبه الحضرية و الريفية).	112
22	قيم اختبار مان ويتني بين المنطقتين (شبه الحضرية و الريفية).	113
23	قيم اختبار كروكسال-واليس للفروق حسب متغير الأقدمية.	114
24	قيم اختبار كا ² للفروق في النظرة حسب الأقدمية.	114
25	قيم الاحصاء الوصفي(الرتب) للأقدمية(أقل من 10 سنوات و 10-20 سنة).	115
26	قيم اختبار مان ويتني للأقدمية(أقل من 10 سنوات و 10-20 سنة).	115
27	قيم الاحصاء الوصفي(الرتب) حسب الأقدمية(أقل من 10 سنوات و أكثر من 20 سنة).	116
28	قيم اختبار مان ويتني حسب الأقدمية (أقل من 10 سنوات و أكثر من 20 سنة).	116
29	قيم الاحصاء الوصفي(الرتب) حسب الأقدمية (من 10-20 سنة و أكثر من 20 سنة).	117
30	قيم اختبار مان ويتني لمتغيري الأقدمية بين (من 10-20 سنة و أكثر من 20 سنة).	118
31	قيم اختبار كروكسال-واليس للفروق حسب نمط التكوين.	119
32	قيم اختبار كا ² للفروق في النظرة حسب نمط التكوين.	120
33	قيم الاحصاء الوصفي(الرتب) لنمط التكوين(خريج المعهد التكنولوجي و خريج المدرسة العليا).	120
34	قيم اختبار مان ويتني لنمط التكوين(خريج المعهد التكنولوجي و خريج المدرسة العليا)	121
35	قيم الاحصاء الوصفي(الرتب) لنمط التكوين(معهد تكنولوجي و مسابقة).	121

122	قيم اختبار مان ويتني لنمط التكوين (معهد تكنولوجي و مسابقة).	36
123	قيم الاحصاء الوصفي (الرتب) لنمط التكوين (خريج مدرسة عليا و مسابقة).	37
123	قيم اختبار مان ويتني لنمط التكوين (خريج مدرسة عليا و مسابقة).	38
124	قيم اختبار كروكسال-واليس للفروق حسب متغير الرتبة.	39
125	قيم اختبار كا ² للفروق في النظرة حسب الرتبة.	40

فهرس الاشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة حسب رتبة أستاذ رئيسي	91
02	توزيع العينة الحالية حسب رتبة أستاذ مكوّن	92
03	توزيع العينة الحالية حسب رتبة أستاذ مدرسة	92
04	توزيع العينة الحالية حسب نمط التكوين في المعهد التكنولوجي	94
05	توزيع العينة الحالية حسب نمط التكوين في المدرسة العليا	94

95	توزيع العيّنة الحالية حسب نمط التكوين في المسابقة	06
96	توزيع العيّنة الحالية حسب الأقدمية (أقل من 10 سنوات)	07
96	توزيع العيّنة الحالية حسب الأقدمية (من 10-20 سنة)	08
97	توزيع العيّنة الحالية حسب الأقدمية (أكثر من 20 سنة)	09
98	توزيع العيّنة الحالية حسب المنطقة (حضرية)	10
98	توزيع العيّنة الحالية حسب المنطقة (شبه حضرية)	11
99	توزيع العيّنة الحالية حسب المنطقة (ريفية)	12

مقدمة

مقدمة:

يواجه العالم تغيرات هائلة متسارعة في كافة مجالات الحياة، الاجتماعية، و الثقافية و العلمية، ادت لظهور تحديات متنوعة اثرت على هوية الفرد و المجتمع، و فرضت على الجميع ضرورة اعادة النظر في الانظمة التربوية و مناهجها الدراسية، و اصبح هناك حاجة ضرورية لإعداد المتعلمين اعدادا مطعماً ضد كلّ هذه التغيرات، يتسم بالشمول و التكامل المعرفي، لذا وجب على الأمم أن تعتني بالمواطنة باعتبارها من القضايا ذات الابعاد السياسية و الاجتماعية و الامنية التي تبثها المجتمعات في التعبير عن معايير الانتماء و مستوى المشاركة من الافراد في الحماية و الدفاع عن الوجود، كما تعبّر عن وعي الفرد بالحقوق و الواجبات و النظر الى الآخر و صيانة المرافق العامة، و الحرص على المصلحة الوطنية كما تعكس مدى ادراك المواطن لدوره في مواجهة التحديات التي تواجه المجتمع و الدولة في آن واحد (عكروف، 2021، ص.82)، فإذا كانت التربية عند علماء النفس هي الإعداد إلى الحياة. فقد رافقت الانسان منذ أن ظهرت الحياة على وجه المعمورة وهي لا تحدث في فراغ، بل وجد في مجموعات، ولم يُعرف بين الناس أنّ انسانا عاش وحيدا إلا في حالات خاصّة، لذا اتفقت المجتمعات على ايجاد مكان مشترك بينهم لتوكل إليه رسالة تمرير الموروث الاجتماعي، فأوجدت المدرسة التي تكفلت بتنشئة المتعلمين و تبدأ منذ الصّغر وتستمرّ معهم حتى الكبر، فتعطيهم ميكانيزمات التعامل مع حياتهم التعليمية وذلك بتطوير أفكارهم، وتصوراتهم و ثقافتهم، كما تنمو فيها مهارات التعامل مع الغير، وبذلك يكتسب خبرات التعايش في المجتمع، ويهيئ إلى التكوين الاجتماعي، إلى جانب ذلك هناك وظيفة بارزة أخرى للمدرسة وهي نقل الأعراف والقيم الثقافية و الاجتماعية إلى الأجيال لمساعدتهم على تشكيل حالة من التجانس في خلق مجتمع واحد وبهوية وطنية مشتركة، وإعدادهم لأدوارهم الاجتماعية الخاصة بهم. و لأنّ بقاء المجتمع يعتمد على كيفية الحفاظ على درجة التشبث أعضائه بمبادئه، مع الحفاظ على الأصالة هنا يبرز دور المدرسة مرة أخرى في توفير وتعزيز سبل هذا التجانس من خلال تحديد أوجه التشابه الأساسية التي تتطلبها الحياة الجماعية عند الطفل. فعندما نريد تربية جيل تربية مناسبة للجماعة التي يعيش فيها بما تحتوي من نظم وهياكل مستقاة من وسط هذه الجماعة مع ما توارثوه عبر الأزمان من عادات دأبوا على تقمصها، وتقاليد اتبعوها وأعرافا تم الاتفاق عليها، وقيم اجتماعية يسعون إلى التقيد بها، هذه القيم ومنها الهوية الوطنية، و التي يعتبرها الكثير من المفكرين قيمة رئيسة كونها أحد الجوانب المعنوية المهمة التي وجب تنميتها عند الناشئة، ولأنّ قيام الدولة الحديثة على هذا المبدأ هو أكبر ضمان لاستقرارها وأمنها وتقدمها، اهتمت كلّ الدول بهذا الجانب حسب ما تراه مناسباً لمبادئها، والجزائر على غرار هذه الدول التي تبادر لذلك من خلال مناهج التعليم في المنظومة التربوية وذلك بادراجها بشكل مباشر وغير مباشر في مناشطها المختلفة التي تقدّم يوميا للأطفال، فهي تظهر جلية في دروس التربية المدنية بالتدرّج من السنة الأولى ابتدائي إلى الخامسة من نفس المرحلة على أن تستكمل في السنوات القادمة بشكل أكبر.

ولما كانت الضرورة تلحّ على مثل هذه الدراسات وفي هذا الإطار و بناء على المنهج الوصفي المتّبع جاءت هذه الدراسة التي بُنيت على خمسة فصول و هي موزّعة على النحو التالي:

الفصل الأوّل بعنوان : الإطار العامّ للدراسة، و الذي جاء فيه مشكلة الدراسة مع التساؤلات فدواعي اختيار الموضوع، فالأهميّة ثمّ الأهداف، بعدها تمّ تحديد المفاهيم الإجرائيّة للدراسة فالدراسات السابقة المشابهة أو المطابقة للموضوع وأهمّ نتائجها ثمّ التعقيب على ما جاء فيها، بعد ذلك جاء الفصل الثاني ليضمّ متغير التربية المدنية بعد تمهيد، فالتربية المدنية محاورها، ثمّ انشطتها، فاهمية هذه الأنشطة، فعلاقة التربية المدنية ببعض المصطلحات، ثمّ خلاصة الفصل، ثمّ الفصل الثالث الذي كان يعالج متغير: المدرسة، وضمّ: تمهيدا، تعريفها، ثمّ مراحل تشكّلها فأشكالها الحديثة و أخيرا خلاصة، أمّا عن الفصل الرابع فقد بدأ بتمهيد كسابقه، ثمّ عالج المتغيّر الثاني في البحث و هو القيم الاجتماعية، ومنها قيم المواطنة و ختم بخلاصة كذلك

أمّا الجانب الميداني، و الذي قُسم بدوره إلى الفصلين الأخيرين الخامس بعنوان :الإجراءات المنهجية للدراسة و الذي بدأ بتمهيد، ثمّ أدرج بقسمين:

أولها : حدود الدراسة، و المنهج المتّبع فيها ثمّ الدراسة الاستطلاعية و عيّنة الدراسة، فالأدوات المستعملة، ثمّ توزيع العينة، وأخيرا المعاملات الاحصائية المطبّقة وختامها خلاصة الفصل.

أمّا الفصل السّادس فكان بعنوان: عرض نتائج الدراسة و مناقشتها، وكالمعتاد بدأ بتمهيد له، ثمّ عرض و مناقشة النتائج، فمناقشة عامّة، و أخيرا مقترحات الدراسة، فخاتمها، ومراجعتها، ثمّ الملاحق.

الفصل الأول: الاطار العام للدراسة

- 1- مشكلة الدراسة
- 2- دواعي اختيار الدراسة.
- 3- أهميّة الدراسة.
- 4- أهداف الدراسة.
- 5- المفاهيم الاجرائية للدراسة.
- 6- الدراسات السابقة.
- 7- التعقيب على الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة:

لقد بات من المسلّم به أنّ تقدّم الأمم، ورفعتهَا، ورقّيتها، بل و إحداث التنمية الشاملة، وتحقيق العدالة الاجتماعية والاقتصادية، يستلزم تفعيل كل طاقات هذه الأمم ماديّةً كانت أم بشريّةً، وتجنيّد كل قطاعاتها حكوميّةً كانت أم مجتمعيّةً مؤسسية أم، فردية رسمية أم تطوعية. فلم يعد من الممكن الحديث عن تقدّم أو تنمية تصنعها أطراف بعينها، فلا يحدث كلّ ذلك بمعزل عن مشاركة المجتمع بمؤسساته التطوعية ومبادرات مواطنيه الفردية والجماعية، ودون حث كل الإسهامات الممكنة لكل فئات المجتمع المختلفة(الحبيب،1999، ص.36)، هنا لابد من الإشارة لدور المدرسة في التربية فهي خزّان الأمم.

كما أنّها في التراث و عند جميع الشعوب يُتَّفَق على أنّها:البيت الثاني للطفل بعد الأسرة، و هي بما هو متعارف عليه مؤسسة التنشئة الاجتماعية بما يتخلّلها من تربية و تعليم من خلال توظيفها للمناهج الدراسية أضف إليها أنّها المكان المفضّل الذي يقضي فيه الطفل وقته الطويل، كما أنّها توفّر له ما لا يتوفّر في ما سواها: كالمكان، ومجموعة الأقران، وغيرهما، فكثيرا ما نرى أطفالا لا يجدون مع من يلعبون في أحيائهم، أو قد لا يجدون متسعا من ساحات اللعب و الالتقاء بالزملاء، إلى جانب ما يتوفّر فيها من الحرية والأمان وغيرها، فأحسن مرحلة في حياة الانسان التي يقضيها في المدرسة، ويحمل منها واليها اتجاهاتٍ نفسيةً واجتماعيةً وأفكارا وتصوراتٍ، وبذلك تترسّخ رسوخ عمره الزماني فينمي بها ملكاته، ويملأ وجدانه و يبني جسمه، و يكون مجتمعه الصّغير ليهيئ بعدها للتعامل مع المجتمع الكبير.

يرى الكثير من المفكرين، و منهم الفيلسوف الفرنسي لويس التوسير LouisAlthusser أنّ التعليم كان وما زال أحد أهم مجالات الصراع الاجتماعي والسياسي في المجتمعات الحديثة فالنظام التعليمي في أي مجتمع إنساني يقوم بأدوار عديدة ومتنوعة تتجلى في تشكيل وعي الأفراد وإكسابهم المعارف والعلوم والقيم والمهارات التي تتوافق في الغالب مع طبيعة النظام السياسي بحكم أنه يقوم بإنشاء النظم التعليمية لتحقيق أهداف فردية ومجتمعية تسعى في جملتها إلى النهوض والتقدم بالمجتمع من خلال أفراد تمّ إعدادهم وتكوينهم على شاكلة معينة ومحددة، كما يمكن أن تتمتع باستقلالية نسبية، تُتاح لها من خلال المنهج الخفي والأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية، وكافة الممارسات التي تتم داخل المؤسسة التعليمية والعلاقات الاجتماعية فرص التكوين لمواجهة المشكلات المعيشية(شبل، 2009، ص.27).

فعلى مرّ الزمان، ومنذ أن انشأها المجتمع، تحاول المدرسة ان تقوم بدور فعّال في دفع الامم التي تتواجد فيها إلى النمو السليم والمتكامل في شتّى جوانب أفرادها بتفاعلها معهم عن طريق المناشط اليومية **educational activities**، لإعدادهم إلى المستقبل، على غرار ما يقدّم في أنشطة التربية

المدنية بمرحلة الابتدائي، فهي ما يستثار فيها الجانب الإنساني، بما يحمل من الثقافة المحلية، و عادات وتقاليد الأمة بما يوكل إليها من أدوار اجتماعية، و حضارية، وغيرها إلى جانب المهمات ذات المعنى المشابه لما يوجد في الحياة اليومية داخل الجماعة، وعلى مستوى شرائحه الاجتماعية وطبقاته المختلفة حيث أنّ المدرسة مفتوحة لكل طبقات المجتمع: الغني والمتوسط والفقير، وبما يحملون من أفكار وثقافات متباينة يسحبونها معهم إلى المدرسة، صالحها و طالحها وهنا تكمن مهمّة المدرسة في تصويب الطالح وتركيزه الصالح، فالمدرسة القويّة، هي التي تتبنّى رسالة هامة، ومهمّة صعبة بوعي تامّ تتمحور حول قيادة الناشئة، وتكوين شخصياتهم على نحو متماثل قدر الامكان، ولو في بعض السمات المشتركة، التي تكون مادة خاما في بناء الأنا الجمعي، أو ما يعرف بالهوية الجماعية رغم الفروقات الفردية ذات الطبيعة الكونية، والحنمية البشرية، لكنّها أي المدرسة ومن خلال ما تقدّم من تعلّمات تحاول دائما إكمال الناقص في مختلف جوانب الشخصية، سواء في المجال المعرفي(العقلي)، أو الانفعالي والوجداني، أو الحركي، أو الاجتماعي وحتى الخُلقي وغيره، فالأستاذ المتميّز، والأب المثالي الناجح ليس من يقدم المعرفة البحتة فقط، بل من يمتلك القدرة على دفع أبنائه إلى حسن التكيف مع البيئة عموما، سيما الاجتماعية منها، أو ما يسمّى بالتوافق النفسي و الاجتماعي الممهد إلى الصّحة النفسية، و التأثيرات كثيرة، والمؤثرات متنوعة أمام الأجيال، خصوصا الصّغيرة منها، وهي بطبيعتها تتجذب إليها بسرعة، ومن جملة ما يتأثر به هؤلاء ما يجري في المدرسة، لأنّها تتعامل معهم بشكل مباشر فيكون التأثير ايجابا أو سلبا على شخصيتهم وذلك من خلال احتكاكهم اليومي مع أقرانهم، في شتى المواقف الصّفيّة، أو اللاصفية التي يمارسونها معا، وبها ينمّون أطرهم their frames الثقافية المشتركة لمجتمعهم و المعايير الاجتماعية، ويكتسبون على إثرها قيم المواطنة التي تقوم الشخصية بالشكل الايجابي في كلّ الاحوال، وهذا ما ذكرته دراساته كلّ من: المخاريز، لافي، و البدو، ايناس أحمد، وعطية، موسى أحمد.(2020)، و دراسة بن سليم، حسين، و زرقط، بولرباح،(2019)

و دراسة هدا ج العيد(2019)، من خلال ما يدرج في المقررات و النشاطات اليومية للمتعلّمين، كما أثبتت ذلك دراسة بورقبة قويدر و حصباية رحمة ماجدة(2019)، و دراسة طبشي بلخير، و سلام بوجمعة (2022)، ولأنّ ما يقدّم هي ضوابط لما يحدّد للإنسان نهجا يسير عليه ويلتزم بتطبيقه و إذا خالفه، أو وقف بعيدا عنه فقد يكون ضمن من يضادّون المجتمع برمته، فإمّا الالتزام وإمّا الانهزام، وكما هو معروف عنها أيضا-أي القيم- أنّها وُضعت ممّا يُكُنّ الإنسان له قيمة عنده، وينظّم بها حياته، إذا كانت هكذا فهي من باب أولى أن تُحقن للأطفال منذ الصّغر، وذلك دائما من خلال جميع النشاطات، و لاسيما نشاط التربية المدنية، وبالأخصّ في المرحلة الابتدائية، ومن بين هذه القيم الاجتماعية عموما، قيم المواطنة، أو التربية على أن يكون الاطفال مسلحين بما يساعدهم على حب الوطن، لذلك جاءت هذه الدراسة لتحاول البحث والتقصّي في موضوع لطال ما شغل المربيّين في الميدان التربوي كلّ حسب

اتجاهه، وقدراته، وامكاناته، وميوله ورغباته فاختارت هذه الدراسة اتجاه البحث في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في غرس هذه القيمة بالخصوص، و بهذا يمكن طرح التساؤلات التالية لم يتم تناول المنهاج بشكل يؤسس للمشكلة كما لم يتم الاشارة الى الانشطة وطبيعتها:

- أ-هل للمدرسة الابتدائية الجزائرية من خلال برامج التربية المدنية دور في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ من وجهة نظر الاساتذة.
 - ب-هل توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير المنطقة
 - ج-هل توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير الأقدمية.
 - د-هل توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير نمط التكوين.
 - هـ-هل توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير الرتبة .
- *-فرضيات الدراسة:**

- للمدرسة الابتدائية الجزائرية من خلال برامج التربية المدنية دور كبير في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ من وجهة نظر الاساتذة.
- لا توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير المنطقة
- لا توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير الأقدمية.
- لا توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير نمط التكوين.
- لا توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير الرتبة .

2- دواعي اختيار الدراسة:

بما أنّ الدراسة تبحث في دور المدرسة في غرس قيم المواطنة، يمكن القول أنّ ما شدها لاختيار هذا الموضوع بالذات، مجموعة من الدواعي، على غرار مثيلاتها السابقة من الدراسات الميدانية ، والتي تمثلت في ما يلي:

2-1- ارتباط هذا الموضوع بمجال عمل الباحث (مفتش تربية، و تعليم ابتدائي).

2-2- البحث في اسباب بناء القيم عموما، وقيم المواطنة خصوصا.

2-3- ثراء نشاطات التربية المدنية بالقيم الاجتماعية عموما، وبالمواطنة خصوصا.

2-4- اعتبار هذه الدراسة من مجالات و اهتمامات علم النفس عموما وعلوم التربية خصوصا.

3- أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من الأهمية الخاصة التي يتمتع بها مفهوم المواطنة، والذي يعتبر أساس الاستقرار المجتمعي، و منه فإنّ لهذه الدراسة:

أ- الأهمية النظرية: و تمثل إسهاما في وضع معلومات للمشكلة المدروسة.

ب-الأهمية العلمية و التطبيقية: و تتمحور أساسا في توضيح الطرق الكفيلة بتدعيم مفهوم المواطنة لدى المتعلمين من خلال نشاطات التربية المدنية في المنهاج الدراسي بالمرحلة الابتدائية كخطوة للمحافظة على مكتسبات الأمة، واستقرارها الاجتماعي، وكذا الدفاع عن الهوية الوطنية بمختلف ابعادها.

4- أهداف الدراسة:

و ممّا هو متعارف عليه في ميدان البحث العلمي، أنه لا يمكن أن تخلو دراسة من أهداف تصبو إلى تحقيقها، لذا فهذه الدراسة تهدف إلى ما يلي:

*-التعرف على دور المدرسة الابتدائية من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ من وجهة نظر الاساتذة.

*- البحث فيما إن وجدت الفروق بين أساتذة الابتدائي في نظرتهم إلى دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى للمنطقة.

*-التحقّق من وجود فروق بين أساتذة الابتدائي في نظرتهم إلى دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى للأقدمية.

*-معرفة مدى امكانية وجود فروق بين أساتذة الابتدائي في نظرتهم إلى دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لنوعية التكوين.

*-الوقوف على طبيعة الفروق بين أساتذة الابتدائي في نظرتهم إلى دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى للرتبة.

*-فائدة المنتج الحالي –إن صحّ العمل به- وعودة مثل هذه الدراسات بالفائدة لمصلحة المتعلمين وكذا الاهتمام بنشاط التربية المدنية.

5- المفاهيم الاجرائية للدراسة:

أتعريف قيم المواطنة إجرائيا:

إنّ قيمة المواطنة تنتج من المدّخرات المعرفية التي يتلقاها المتعلّم في مجال التربية المدنية و غيرها، وتظهر من مدى تجسيد ذلك في التقويم الفصلي، أو من خلال سلوكات التلاميذ في المواقف اليومية داخل المدرسة، أو خارجها، كما يمكن الاستدلال عليها من خلال انواع المشكلات التي ترد إلى المدرسة، كلّ ذلك من منظور أساتذة التعليم الابتدائي، وحسب الدّرجة التي يحققونها من استجاباتهم على أداة الدّراسة(استمارة استبيان معدّة لهذا الغرض).

6-الدراسات السابقة:

6-1-دراسة أبو حشيش(2010)هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الدور الذي تقوم به كليات التربية بمحافظات غزة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين، وكذلك الوقوف على الفروق بين استجابات الطلبة المعلمين باختلاف متغير الجامعة(المنطقة) التي ينتسبون إليها. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمدت على الاستبيان الذي أعده الباحث، و طبقت على عينة قوامها 500 من الطلبة المعلمين المسجلين في كليات التربية في كل من الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى بغزة وتحديدًا في المستويين الثالث والرابع. وقد كانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، هي:

*-أن المتوسطات الحسابية لعبارات دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين كما يراها الطلاب انحصرت ما بين 2.1 – 4.8 أي بين التقديرين القليل والعالي جدًا.

*-توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات طلبة جامعة الأقصى ومتوسط درجات طلبة الجامعة الإسلامية بالنسبة لدور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة. والفروق كانت لصالح طلبة جامعة الأقصى.

6-2-دراسة القحطاني(2010) هدفت هذه الدراسة إلى بناء قائمة بقيم المواطنة التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ومن ثم التعرف على مدى تضمن مقررات التربية الاجتماعية و الوطنية لها، ثم بناء برنامج مقترح لتنمية هذه القيم وقياس فعاليته. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وتحليل المحتوى والمنهج التجريبي. وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصفوف العليا بمنطقة الرياض ومقررات التربية الاجتماعية و الوطنية للفصلين بينما اقتصر عينة الدراسة على كتب الفصل الثاني.

وكان من أهم النتائج: أنّ درجة توافر القيم في الصف الخامس كانت عالية جدا ومتوسطة في مقررات الصف السادس، و قليلة في مقررات الصف الرابع. كما أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية قيم المواطنة بالمدرسة الابتدائية، وقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين قيم المواطنة في المقررات الدراسية، وتدريب المعلمين على تدريسها وبناء مقاييسها.

6-3- دراسة العنزي(2015) هدفت إلى التعرف على واقع دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت، وقد اتبع الباحث لتحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بتصميم استبانة تكونت من (47) فقرة تقيس (8) قيم للمواطن (حب الوطن، الانتماء والولاء، الحوار الإيجابي، المساواة التضامن الوطني، التسامح وقبول الآخر، المشاركة السياسية) طبقها على (109) من مديري ومديرات المدارس الثانوية مثلوا 50% من مجتمع الدراسة. وكان من أهم النتائج أن ترتيب أكثر القيم التي تنميها المدرسة بين الطلاب قيمة حب الوطن وأقلها قيمة المشاركة السياسية، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة.

6-4- دراسة ايريك شونغ(Chong, Erick, 2015) هدفت هذه الدراسة إلى تحليل تطور مفهوم المواطنة كأحد مبادئ المناهج الدراسية في هونغ كونج (الصين). واتبع الباحث في هذه الدراسة منهج تحليل المضمون لعينة من محتويات المناهج، وتطوراتها من حيث الأهداف والمعارف والمفاهيم التي تتعلق بحقوق الانتماء للعالم والمساواة وعدم الإقصاء. وأظهرت النتائج: أن المناهج بدأت تطور من تعليم الفرد وتوعيته بحقوقه وواجباته من عام 1990، بشكل جعل الطلاب يفهمون الواقع من حولهم ويصبحون أكثر ترابطاً واندماجاً (أي أكثر مواطنة).

5-6-دراسة زقاوة (2015) : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المدرسة في تربية التلاميذ على قيم المواطنة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط على ضوء متغيرات الجنس والخبرة المهنية ومادة التدريس ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصف بتصميم استبانة مكونة من (42) فقرة موزعة على أربعة مجالات دور البرنامج التعليمي، دور الأستاذ، دور المناخ المدرسي، دور الأنشطة المدرسية). وكشفت نتائج الدراسة أنّ مستوى دور المدرسة كان متوسطاً في تنمية قيمة المواطنة وجاء مجال دور الأستاذ في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، بينما جاءت المجالات الأخرى بمستوى متوسط. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (**الجنس، الخبرة**).

6-6-دراسة بوطبال، و ياحي،(2016)، والتي هدفت إلى البحث عن دور المدرسة من خلال المقررات الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط و الثانوي في تنمية و تفعيل قيم المواطنة، حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بتحليل المحتوى لمقرري التربية المدنية و التربية الاسلامية بالمدرسة الجزائرية وذلك من خلال عينة من الكتب في النشاطين، من خلال التركيز على المعاني الكبرى للمواطنة كفئات تحليل، و الكلمات الدالة على المواطنة كوحدات التحليل.

-و تم الوصول إلى أنّ المدرسة تؤدي دورا في اكتساب المتعلمين لقيم المواطنة في شتى المجالات القانونية و السياسية إلا انه يلاحظ وجود نقص في الاهتمام الجانب النفسي السلوكي لقيم المواطنة. لذلك وجب ربط المقررات الدراسية بالمجتمع المحلي و خصوصياته و مشكلاته، حتى يحدث هناك تناسق بين أهداف المدرسة و التي تستمد من الأهداف العامة للمجتمع من جهة، و استجابة لمتطلبات العولمة و رهاناتها من جهة أخرى ؛ لأن قيم المواطنة يجب أن تصاغ بشكل مباشر في جميع المناهج الدراسية قصد ترسيخها في التفاعلات الاجتماعية للأفراد و الجماعات بشكل يجعلها تساهم في التنمية الشاملة بمختلف أبعادها، و المحافظة على الأمن و الاستقرار الاجتماعي.

6-7-دراسة محمد سماح مسند الغنيزي(2017)،هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من وجهة نظر المشرفين التربويين كما هدفت إلى البحث عن الفروق في هذه النظرة التي تعزى للخبرة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وكان حجم العينة 80 فردا إحصائيا،أعد الباحث فيها استبانة اشتملت على عمود يحتوى على مجموعة من القيم الوطنية في ثلاث مجالات(الولاء،الانتماء، المشاركةالاجتماعية) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لمعلم المرحلة الثانوية دورٌ في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب بدرجة عالية في كل مجال من المجالات الثلاث، وبالتالي في المجموع الكلى.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في المجموع الكلي لمن هم أكبر خبرة.

6-8-دراسة أحمد عيد براك الصاعدي(2018)، هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة لدى التلاميذ في المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، وكانت العينة تضم 300 معلماً وإدارياً بالمرحلة المتوسطة وكانت الاداة: استبيان به 15 فقرة، وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

-للمدرسة دور مهم جداً في تعزيز قيم المواطنة لدى تلاميذ المتوسط.

-عدم وجود فروق بين الجنسين(للمعلمين)في نظرهم لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة.
- عدم وجود فروق بين المعلمين في نظرهم لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة حسب متغير الخبرة.
- وجود فروق بين المعلمين في نظرهم لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة حسب متغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على شهادة أكبر(الماجستير).

6-9-دراسة كل من القاضي، قمره محمد، والقاعد، ابراهيم عبد القادر أحمد(2018)، والتي هدفت لدراسة دور المدرسة في ترسيخ القيم الوطنية والقومية في ظل العولمة بين طلبة الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (105) معلمين ومعلمات اختيرت بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث انطلقت من:

*- التساؤل الرئيس:

- ما دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة والقومية في ظل العولمة بين طلبة الثانوي؟
*-التساؤلات الجزئية:

- هل توجد فروق بين المعلمين في هذا الاجماع على دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة والقومية في ظل العولمة بين طلبة الثانوي تعزى لصالح الجنس (معلم، معلمة)؟
وتوصلت إلى النتائج التالية:

- هناك اجماع على أهمية دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة والقومية في ظل العولمة بين طلبة الثانوي.

- عدم وجود فروق بين المعلمين في هذا الاجماع على دور المدرسة في ترسيخ قيم المواطنة والقومية في ظل العولمة بين طلبة الثانوي تعزى للجنس.
6-10-دراسة بن سليم، حسين، و زرقط، بولرباح،(2019)، والتي هدفت الى الكشف عن دور المدرسة الجزائرية في اكساب الناشئة لقيم المواطنة من خلال برامجها الدراسية، حيث قام الباحثان بتحليل المحتوى الدراسي، والعينة كانت الكتب الدراسية، وكما اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، حيث انطلقت الدراسة من التساؤل التالي:

- هل للمدرسة دور في غرس قيم المواطنة من خلال ما تقدم من نشاطات في منهاجها الدراسي؟

وبذلك توصلنا إلى نتيجة مفادها: أنَّ المدرسة لها دور كبير في غرس قيم المواطنة من خلال ما تقدم من نشاطات في منهاجها الدراسي.

11-6-دراسة هدا ج العيد(2019) تهدف هذه الدراسة للكشف عن مدى مساهمة المدرسة الجزائرية في تنمية قيم المواطنة لدى متدريسيها، حيث اعتمد الباحث على تحليل المحتوى، حيث كانت العينة مجموعة كتب من المقرر، و اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، بينما انطلقت من التساؤل التالي:

- هل للمدرسة الجزائرية دور في تنمية قيم المواطنة لدى متدريسيها من خلال منهاجها الدراسي؟

و قد توصلت الدراسة إلى أنَّ: المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تساهم بقسط كبير في تنمية قيم المواطنة. ولكن هذا لن يتم عن طريق تقديم الدروس، وتلقين المضامين المقررة في المناهج الدراسية و اساليب التدريس وحدها فقط، فالمواطنة كما هو معلوم هي فعل اجتماعي كثير التعقيد ومتعدد الابعاد والمؤسسات، لذا يجب تعلمها عن طريق الممارسة والتفاعل والتواصل الاجتماعي في المواقف اليومية التي يتعرض لها التلاميذ داخل الوسط المدرسي والمحيط الاجتماعي، فالتربية على المواطنة في مدارسنا اليوم تحتاج إلى التدريب.

12-6-دراسة بورقبة قويدر، و حصباية رحمة ماجدة(2019)، والتي هدفت إلى البحث عن أهمية التربية في المدرسة لترسيخ قيم المواطنة عن طريق منهاجها الدراسية في ظل تحديات العولمة الثقافية حيث كانت الدراسة نظرية بالمنهج الوصفي التحليلي، حيث انطلقت من التساؤلات التالية:

- هل يساهم المنهاج التربوي في التربية على قيم المواطنة في ظل تحديات العولمة الثقافية؟
 - هل لنظام الجماعة التربوية دور في التربية على قيم المواطنة في ظل تحديات العولمة الثقافية؟
- *وخلصت الدراسة الى النتائج التالية:

- يساهم المنهاج التربوي في التربية على قيم المواطنة في ظل تحديات العولمة الثقافية.

- للمدرسة دور في التربية على قيم المواطنة في ظل تحديات العولمة الثقافية من خلال منهاجها وبرامجها الدراسية.

13-6-دراسة مصعب، سمير محمود راشد، و محمود، حسني الأطرش،(2020)، التي هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الاردنية لقيم المواطنة الصالحة من وجهة نظر المدرسين. ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي لملائمته طبيعة وأهداف الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من (38) مدرِّسا ومدرِّسة وذلك حسب سجلات ديوان الموظفين في كلية التربية الرياضية الجامعة الاردنية، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها(30) فردا من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية الجامعة الاردنية حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، كما قام الباحثان باستخدام مقياس الصمادي(2010) كأداة للدراسة بعد التعديل عليه.

و اظهرت النتائج أن: مجالات درجة امتلاك وممارسة الطلبة لقيم المواطنة الصالحة جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المدرّسين، حيث حصل المجال الوطني على المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (3.47) ، وفي المرتبة الأخيرة جاء المجال الشخصي بمتوسط حسابي (3.05)، كما أظهرت النتائج:- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين المدرّسين.

6-14-دراسة المخاريز، لافي،و البدو، ايناس أحمد،وعطية، موسى أحمد.(2020) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور مبادرة مدرستي في تنمية المهارات الحياتية وقيم المواطنة الصالحة لدى الطلبة من وجهة نظر العاملين في مدارس محافظة المفرق المشمولة بمبادرة مدرستي، كما سعت الدراسة الحالية لاختبار اثر متغيرات الجنس والخبرة ومستوى المدرسة في دور المبادرة في تنمية المهارات الحياتية وقيم المواطنة الصالحة، ولتحقيق هذا الهدف تكون مجتمع الدراسة العاملين من جميع من في المدارس المشمولة بمبادرة مدرستي في محافظة المفرق، حيث تم اختيار عينة عشوائية منهم بلغت (343) معلما ومعلمة وتم إعداد استبانة مكونة من (25) فقرة بهذا الخصوص، وقد توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-أن دور مبادرة مدرستي كان عاليا على صعيد تنمية قيم المواطنة.

- لم تظهر فروق دالة إحصائية في تنمية قيم المواطنة حسب متغير الجنس بين المعلمين.

- كما لم تظهر فروق دالة إحصائية في تنمية قيم المواطنة حسب متغير الخبرة بين المعلمين.

6-15- دراسة طبشي بلخير، و سلام بوجمعة (2022)، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى مساهمة المنهاج الدراسي الجزائري لمادة التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة من خلال التعرف على قيم المواطنة التي يتضمنها كتاب التربية المدنية لمستوى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي المقرر للعام الدراسي 2019-2020، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم منهج تحليل المحتوى، وكانت الأداة هي استمارة لتحليل محتوى الكتاب، و تمثلت عينة الدراسة في جميع الوحدات التعليمية للكتاب المدرسي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يسهم منهاج التربية المدنية للسنة الثالثة ابتدائي في تنمية قيم المواطنة من خلال ما يتضمنه محتوى الكتاب المدرسي من قيم المواطنة المتمثلة في الانتماء للوطن و الحقوق والواجبات و مبادئ الديمقراطية والقيم البيئية.

7- تعقيب على ما جاء في الدراسات السابقة:

7-1- أوجه الاتفاق:

جلّ الدراسات السابقة تعالج موضوعا مشتركا، وهو دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ، وكذا اختيار المنهج الوصفي في نقل الظاهرة كما هي في الميدان، وكذا طريقة اختيار العينة المستهدفة، بل وهناك من كانت عيّنته مطابقة (الأساتذة)، و كذا أدوات الدراسة، وبعض المعالجات الاحصائية، وجلّ النتائج كذلك

7-2- أوجه الاختلاف:

الامر الذي تختلف فيه مع البعض منها هو منهج الدراسة، فهناك من أجرى الدراسات الميدانية بشكل تحليل محتويات للمناهج الدراسية، كما كان الاختلاف يخصّ عينات الدراسة فيها، وذلك من خلال الحجم، وكذا النوع، فهناك ما كانت فيه الدراسة على التلاميذ، أو الكتب الدراسية، و كذا أدوات الدراسة أيضا بعض المعالجات الاحصائية، وحتىّ النتائج من باب الاختلاف.

لكن على العموم استفادت هذه الدراسة كثيرا من مثيلاتها السابقة في المنهجية العلمية، وكذا الأدوات، وغيرها أما الأمر المهمّ فهو الاستئناس بالنتائج، باعتباره انتصارا لها في كثير من المواقف التي سيتمّ التطرّق لها فيما هو قادم.

الفصل الثاني: التربية المدنية

تمهيد.

- 1- التربية المدنية.
 - 2- محاور التربية المدنية.
 - 3- أنشطة التربية المدنية.
 - 4- أهمية أنشطة التربية المدنية.
 - 5- علاقة التربية المدنية ببعض المصطلحات.
- خلاصة.

تمهيد:

تتعلم الناشئة في المدارس كل ما تحتاجه للحياة عبر المناهج الدراسية وما تحويه من برامج ومقررات ومن ضمنها التربية المدنية كنشاط تعليمي وتربوي تقوم بدور رئيس في ترسيخ قيم كثيرة منها المواطنة التي يجب أن تسكن نفوس الأطفال مبكرةً، وذلك لما تشتمله من القيم المعرفية والاتجاهات النفسية، و الوجدانية ومهارات سلوكية في الجانب الاخلاقي والسياسي والاجتماعي، كقبول الاختلاف والمساهمة الإيجابية في الحياة العامة و قيم التسامح واحترام القانون وسيادته وتحمل المسؤولية و بعض المهارات الاجتماعية إلى جانب التفكير الناقد والابداعي والحوار والقيادة والمشاركة الديمقراطية التي تجعل المواطنين فاعلين في المجتمع.

وتشترك التربية المدنية، وباقي النشاطات علالتنمية على حب الوطن والاعتزاز به، والذود عن مصالحه، بل حتى التضحية من أجله، كل هذه المفاهيم وغيرها وجب تشريبها للأطفال منذ الصغر.

1- التربية المدنية:

هي تدريب الذات على قبول الآخر لان الفعل الجماعي مستحيل بالذات المفردة، وحتى يصبح الفعل الجماعي ممكنا لابد من وجود الجماعة التي تملك الوجود الوطني الديني القومي. ولا بد لهذه الجماعة ان تتكون من ذوات متماسكة صاحبة رؤيا للمشارك ولا يمكن للذات الجماعية الا أن تكون مستعدة لقبول الآخر متفائلة أو منصهرة والا فأنها تفقد القدرة على الفعل فيروية مشتركة واحدة، من أهم الادوات تطوير الذات الجماعية وتضليب بنائها أن تمتلك الجماعة القدرة على فهم أهميه الاختلاف بين مكوناتها افرادا ومؤسسات على قاعده قبول الآخر وادراك اهمية وضرورة وجوده(الصباح،2006،ص1).

تعرف التربية المدنية أيضا على انها عملية تثقيفية توعوية، تهدف الى اكساب الافراد ثقافة حديثة تتمحور حول طبيعة المواطنة المرتكزة على منظومه الحقوق مدنية والسياسية وتتحقق التربية المدنية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، و السياسية ضمن المؤسسات الرسمية أو الأهلية، وهي العملية التي تشكل البعد الرئيسي في ترسيخ المواطنة وحقوق وبناء المجتمع المدني.

كما أنها هي التعليم والتدريس للمعلومات التي تهدف الى بناء الثقافة المدنية المجتمعية من خلال تبادل المعرفة ونقل المهارات وتشكيل الاتجاهات، وتكون موجهة الى تمكين جميع الاشخاص من المشاركة الفاعلة في المجتمع الحر والديمقراطي الذي يخضع لسيادة القانون، وتعمل على تعزيز التفاهم والتسامح والمساواة(زياد،2003،ص12).

وهي مجموع البرامج التي تعرف بالقواعد الأساسية والمقومات الأساسية في النظام السياسي الديمقراطية كفهم الحقوق الدستورية والمساواة بين الجنسين والعمل الجماعي وفي المقابل يتمكن المواطنون بفعل توسيع معرفتهم بحقوقهم الدستورية والتقنيات المعتمدة في تنظيم المجتمع المدني من المشاركة الفعالة في عمل المجتمع المحلي وفي رسم السياسات (المعهد الديمقراطي للشؤون الدولية،2009،ص58).

أ- هي عملية متعددة الجوانب تهدف لا تدريب النشء على القيم والمعارف والمهارات اللازمة لجعلهم مواطنين مشاركين مشاركة ديمقراطية فعالة ولتنظيم علاقات الأفراد مع بعضهم البعض وبالمجتمع فمهمة التربية المدنية هي تعزيز القيم والمعارف والمهارات التي تؤدي الى مشاركة مدنية فاعلة(الفراز،2003،ص122).

ب- هي مايساعد على تكوين انسان مسؤول له دور مشارك وفاعل في الحياه الاجتماعية والسياسية من حيث الحقوق والواجبات , وعليه فإنها تؤدي الى تعزيز المجموعة من السلوكيات التي تهدف في

المحصلة النهائية الى رسم علاقه مواطن بوطنه وبالأخرين وتشمل علاقه الفرد بالمجتمع وعلاقه الفرد مع الجماعة والجماعة مع الجماعة(مغربي،2003، ص.130).

ج-هي توعية الفرد بحقوقه وواجباته الإنسانية وتنمية قدراته على المشاركة الفعالة في بناء المجتمع ومؤسساته وتحمل المسؤولية وتقدير انسانيه الانسان وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الذات والآخرين تمثل مبادئ الديمقراطية وحقوق الانسان والانفتاح على الثقافات العالمية والمشاركة الإيجابية في الحضارة الإنسانية(رستم،2001،ص.92).

د- هي مجموعة الخبرات المدنية من المفاهيم والقيم والمهارات والاتجاهات والممارسات تعزز الجانب المدني لدى التلميذ في مختلف جوانب الحياه المدنية في بناء المؤسسات المجتمع و الارتقاء به على اساس مبدئي الحقوق والواجبات.

والتربية المدنية بصفه عامة هي التي تهدف الى تزويد المتعلمين للمفاهيم والمعارف والقيم والاتجاهات والمهارات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والأخلاقية والمدنية والوطنية، ليكونوا أعضاء فاعلين في بناء المجتمع(أبو عودة،2003،ص.27)، فالثقافة المدنية هي تعبير اجتماعي عصري ويعني التوافق والتكيف الانساني لإنشاء علاقه مشتركه بين مجموع الأفراد والمؤسسات التي تتكون منها الجماعة، وهو رديف للتعبير المدنية التي هي شكل من أشكال التجمع الانساني الطوعي المشترك في المكان والزمان والحركة، والمجتمع المدني هو تطور عصري تخلص عن كل مظاهر العنف والعدوانية بين البشر وتنازلت فيه الجماعات المختلفة عن اختلافاتها لصالح التلاقي على قاعده مشتركة، ولذا نجد اليوم في المجتمعات المدنية أصول عرقية أو دينيه مختلفة ولكنها متوافقة على استمرار الحياة المشتركة وفق آليات تنظم هذه العلاقه وتساعد على استمرارها (الصباح،2006،ص.1).

إنّ الروح المدنية Civility لها أهمية خاصة للمجتمع المدني فهي تدوي في كل العلاقات الإنسانية بشكل أوضح بكثير من الديمقراطية وهذه الروح المدنية التي تمثل المادة الخام للمجتمع المدني لها معنيان أحدهما سلبي وهو أن الفرد يجب ألا يخضع الآخر أو يخضع له أو أن يستخدم الآخر أو أن يستخدمه الآخر، والآخر إيجابي وهو أن للأشخاص الحق في علاقات تبادلية تحافظ على الاستقلالية والتنوع والحرية والمساواة (Kerr.d.h,1997,p: 79).

أ_ سمات المدنية المعرفية: أن يكون على دراية وإلمام بمجموعة الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية التي تؤلف كيانه الحقوقي، وكذلك تلك المسؤوليات التي يجب أن يتحملها كمواطن في مجتمع ديمقراطي يتيح فرصاً كثيرة للمشاركة السياسية والمدنية(Wright,1999,p: 5).

وكذلك إذا كان للأفراد أن يكونوا فاعلين على المستوى الوطني فلا بد لهم من معرفة أساسية بدستور بلادهم وشكل الحكومة وصلاحياتها واختصاصاتها والحقوق والمسؤوليات التي يقرها الدستور(Smith.2000,p: 5).

ب_ سمات المدنية المهارية: مهارة التأثير فهي جوهر المجتمع المدني حيث ينتظم الأفراد طوعاً وبشكل مستقل عن الدولة لممارسة التأثير على أي جهة-بما في ذلك الحكومة-لتحقيق أهداف معينة(Branson,1998,p: 12).

فالواقع أنّ المجتمع المدني العالمي يتألف من المنظمات غير الحكومية الوطنية والمنظمات غير الحكومية الدولية NGO والشبكات العابرة للقومية TNS (branson,1999,p:6).

أما عن جذور هذا المجتمع فيمكن القول بأنها شبكات الدفاع عن حقوق الإنسان الحديثة مثل الحركات الأنجلو أمريكية المناهضة للعبودية، وحركة صوت المرأة الدولية، وقد كان لهذه المنظمات دور كبير في إلغاء نظام التفرقة العنصرية في جنوب إفريقيا(Schadler,Op.Cit,P.5-6).

فكلّ هذا الحراك أدّى في كثير من الأحيان إلى نشر الوعي بين الشعوب، سيما المضطهدة منها، والتي لم تمارس الحق المدني في بلدانها، فأثارت لها طريق التحرّر والمطالبة بالحق المدني المكفول بالقانون. فواقع العالم اليوم تطلب دوراً جديداً للمجتمع والأفراد والمنظمات غير الحكومية وهو ما أسماه توني بلير "الطريق الثالث"، الذي يقوم على العكس من الدولة والسوق على التكافل الاجتماعي وقيم المبادرة الفردية والجماعية والعمل المشترك (Arthur,2000,p : 7). ويمكن إجمال المقولات الأساسية للطريق الثالث على أنها استقلالية الفعل الفردي، ولا حقوق بلا مسؤوليات ولا سلطة بلا ديمقراطية، والتعددية العالمية، والمحافظة الفلسفية (bottery,2000,p : 76).

أي اختزال الحدود الطبيعية والسياسية إلى حد كبير أو إزالتها تماماً، ويمكن تصنيف الأشياء التي يتمنقلها عبر هذه الحدود المزالة إلى ثلاثة أنواع من المعلومات (بمعناها الضيق وكذلك الأفكار والاتجاهات ..الخ)، والبضائع، والناس، ومما لا شك فيه أن النوع الأول هو الأسهل في نقله والأصعب في ضبطه من جانب الدول (Schadler,Op.Cit,p : 3).

و للتغلب على بعض المشكلات الحيوية التي تهدد بتفكك المجتمع ومن أهمها مشكلة نزعة الأغلبية و للتعلم على بعض المشكلات الحيوية التي تهدد بتفكك المجتمع ومن أهمها مشكلة نزعة الأغلبية Majoritarianism التي تنتج عن استبدادها بالأقلية، وهو ما يشكل نقضاً لمبدأ أساس من مبادئ الديمقراطية الليبرالية وهو حكم الأغلبية وحقوق الأقلية (beck,2000,p :36).

2-محاور التربية المدنية في جميع مراحل التعليم: من المحاور التي يعالجها هذا النشاط ما يلي:

2-1-المواطنة:

تهدف التربية المدنية إلى غرس القيم عموماً، ومنها قيم المواطنة التي اقترن مفهومها أو ما يدل عليه من مصطلحات عبر التاريخ لإقرار المساواة للبعض أو الكثير من المواطنين (خليفة،2004،ص.15). كما يمثل تعبير المواطنة على قبول حق المشاركة الحرة للأفراد المتساوية وقد مر مبدأ المواطنة عبر التاريخ للمحطات التاريخية لما فيها مفهوم المواطنة حتى وصل إلى دلالتها المعاصرة حيث يعتبر مفهوم المواطنة من أهم المفاهيم المكونة للفكر السياسي والاجتماعي المعاصر وهو مرتبط بتطور الذي حدث لمفهوم الدولة المدنية في العالم القديم عند الإغريق وفي روما وكلمة بالفرنسي (citoyen) بمعنى المواطنة وهي اشتقاق عن الوطن (مهران،2012،ص.62).

و قد استعمل الإغريق هذا المصطلح بمعنى المدني أو أحد سكان المدن أو المواطن الفرد المشارك ويشير مصطلح المواطنة إلى الانتماء إلى الأمة وطن (العبيدي،2008،ص.5).

أوفي القاموس الاجتماعي: يعرفها مكان أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرض الطبيعي مجتمع سياسي من خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء ويتولى الطرف الثاني الحماية وتحدد هذه العلاقة بين الفرد والدولة عن طريق القانون

ب-وهي الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية التي هي مصدر الإشباع للحاجات الأساسية وحماية الذات من الأخطار (الحسان،2004،ص.28).

أما التعريف الإسلامي للمواطنة ينطلق من خلال القواعد والأسس التي ينبغي عليها الرؤية الإسلامية لعنصري المواطنة وهما الوطن والمواطن وبالتالي فإن الشريعة الإسلامية ترى أن المواطنة هي تعبير عن الصلة التي تربط بين المسلمين كالفرد وعناصر الأمة وهي الأفراد المسلمون والحاكم والامام وتتوج هذه الصلة جميعاً الصلة التي تجمع بين المسلمين وحاكمهم من جهته وبين الأرض التي يقيمون عليها.

من جهة أخرى وهي تعبير عن طبيعة وجوهر الصلات القائمة بين دار السلام وهي الوطن الإسلامي وبين من يقيمون على هذا الوطن أو هذه الدار من المسلمين وغيرهم (هلال، 2000، ص.25).

2-2- الوطنية:

عرف العديد من الباحثين الوطنية بنسبتها الى الوطن وهي المكان اقامه الإنسان ومحل ولادته الذي عليه نشأ بسمائه استظل، وعلى أرضه درج، وهي تعبير قويم يعني حب الفرد وإخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء الى الأرض والناس والعادات والتقاليد والفخر بالتاريخ والتفاني لخدمة الوطن ويحيي هذا المصطلح بالتوحد مع الامة

أما بالنسبة للتربية الوطنية تعرف على أنها انتماء و ولاء ايجابي للوطن و هي عملية نمو وتطور لجانب من جوانب شخصية ناشئ يستطيع من خلالها أن ينمي مجموعة من المعلومات و المفاهيم و الاتجاهات والقناعات وما يرتبط بها من العادات والمهارات والقيم التي تساعد على فهم المجتمع الذي يعيش فيه وأن يؤدي دوره بوعي وخلق وكفاءة ومسؤوليته (ناصر، 2002، ص.217).

2-3-الوطن: نعرف الوطن بأنه الوطن الخاص الذي يولد الشخص فيه ولادة ونشأة وتعارف الناس على عليه في العصر الحاضر للحصول على الجنسية او رباطه الجنسية وهي لبنية المتماكة في بناء الوطن العام الذي يحد بالعقيدة الإسلامية ولا يحد في الحدود الجغرافية.

2-4-السيادة: اصطلاحا : السلطة العليا التي لا تعرف فيما تنظم من علاقات سلطه عليها أخرى الى جانبها (فرطيس، 2016، ص.93).

2-5-السلطة:

السلطة لغة : من الفعل الثلاثي سلط بالضم , وتعني الشدة التسليط الشديد , أما التسليط التعنيف أو اطلاق القهر والقدرة (أبادي، 2005، ص.827).

وفق المعجم الوسيط هي التسليط و السيطرة التحكم و تعرف أيضا أنها اسم مشتق من سلطان والسلطان هو الوالي وجمعه سلاطين والسلطان صاحب الحجة أو صاحب الشدة (البخاري 256، رقم: 7053).

أ-السلطة في القرآن الكريم: قال تعالى، بعد أعوذ بالله من الشيطان الرجيم: (ولو شاء الله لسلطهم عليكم فلقاتلوكم فإن اعتزلوكم فلم يقاتلوكم وألقوا إليكم السلم فما جعل الله لكم عليهم سبيلا) (مخامرة، و الدهان، و سالم، و زياد، 2000، ص.171).

ووردت كلمة يسلط في قوله تعالى ايضا، بعد أعوذ بالله من الشيطان الرجيم: "ولكن الله يسلط رسله على من يشاء والله على كل شيء قدير" [سورة النساء: الآية 90].

ب-السلطة في السنة : لم ترد كلمة السلطة في السنة النبوية لكن وردت باللفظ السلطان بمعنى الإمام في ست مواضع منها قول الرسول الله صلى الله عليه وسلم "من كره من أميره شيئا فليصبر، فإنه من خرج من السلطان شبرا مات ميتة جاهلية" والسلطة

*-السلطة اصطلاحا: تعددت التعاريف ومنها أنها الحق الشرعي الذي يمنح لشخص ما في اصدار الأوامر والقوة في اجبار الآخرين على تنفيذها.

كما تعني القدرة على الأمر أو على السيطرة فعندما نقول السلطة الدولة فإننا نقصد ما تتمتع به الدولة من السيطرة وقوه النفوذ بحكم وجودها وقد تعني السلطة القوه الطبيعية او الحق الشرعي في التصرف او اصدار الأوامر من وظيفته التي يشغلها (الدويك، 2009، ص.22).

2-6-الدولة:

هي مجموعة من الأفراد يمارسون نشاطهم على إقليم جغرافي محدد ويخضعون لنظام سياسي معين متفق عليه فيما بينهم ويتولى شؤون الدولة. تشرف الدولة على النشطة السياسية والاقتصادية

والاجتماعية التي تهدف إلى تقدمها وازدهارها وتحسين مستوى حياة الأفراد فيها ,وينقسم العالم إلى مجموعة كبيرة من الدول، هي أيضا بمعنى آخر تجمع سياسي يؤسس كيانا ذا اختصاص سيادي في نطاق إقليمي محدد ويمارس السلطة عبر منظومة من المؤسسات الدائمة(العروي، 2011، ص.240).

كما تعتبر عن رقعة من الأرض موحدة ومنظمة سياسيا مسكونة من قبل سكانها الأصليين , لها حكومة وطنية ذات سيادة على جميع أطراف الدولة ولديها القوة الكافية لحماية هذه الدولة , وهي الدولة التي تحكم نفسها ولها كافة حقوق السيادة كما أنها أرض أو إقليم طبيعي محدد وشعب متميز يسكن هذه الأرض وحكومة أو نظام سياسي له سلطة.

لم يتفق فقهاء القانون على تعريف موحد للدولة الا أنهم اتفقوا فيما بينهم على أن الدولة كلمة لاتينية الأصل تعني الاستقرار و بالرغم من تعدد التعريفات الا أنهم اتفقوا فيما بينهم على مجموعه من النقاط: -وهي مجموعة من الافراد تستقر على اقليم معين تحت تنظيم خاص يعطي حماية معينة فيه سلطة العليا تتمتع بالأمر و الإكراه.

-وهي مؤسسه سياسية يرتبط بها الأفراد من خلال التنظيمات المتطورة، وهي مجموعة كبيرة من الناس يقطن على وجه الاستقرار إقليما معيناً ويتمتع بالشخصية المعنوية و النظام و الاستقلال السياسي(نعمان، 2004، ص.12).

2-7- القانون:

***لغة:** مقياس كلي شيء وطريقة وكلمة قانون مفرد قوانين, وتعني الأصول ولفظ القانون يفيد على النظم التي تحكم الظواهر الطبيعية والاقتصادية والاجتماعية.

***اصطلاحاً :** يطلق مصطلح القانون على كل قاعده ثابتة تقيد استمرار أمر معين وفقاً لنظام ثابت فهو يستخدم لإشارة الى العلاقة التي تحكم الظواهر الطبيعية أو للإشارة الى العلاقة التي تحكم قواعد السلوك، يستعمل في المعنى العام والخاص، و هو مجموعة القواعد الملزمة التي تنظم علاقات الافراد في المجتمع، أو هو النظام الذي تجري وفقاً له علاقات الأشخاص في المجتمع أو هو مجموعة القواعد التي تجعل هذه العلاقات تسير على منوال واحد وطبقاً لنظام ثابت(الرفاعي، 2008، ص.9).

و هو أيضا مجموعة قواعد قانونية تنظم العلاقات التي قد تكون بين الفرد والآخرين بين الدولة والافراد وتستعمل الكلمة في اللغة الفرنسية بالدلالة على كل شيء من كلمتي القانون والحق, وفي الإنجليزية سمي **ليدلولون** على القانون الذي هو عبارة عن احكام مقننه تضعها وتصدرها السلطة التشريعية في البلاد بما ترى وجوب مراعاته.

أيضا هو كلمه توحى لأكثر من معنى وتعطي أكثر من مدلول فقد يقصد بكلمه قانون الاشارة الى القواعد التي تحكم بعض الظواهر الطبيعية كالقوانين الفيزيائية.

ويقصد به مجموعة القواعد السلوكية التي يجب على الافراد احترامها لضمان الأمن والنظام في المجتمع. هذا المفهوم العام أما المفهوم الخاص فهو مجموعه القواعد التي تضعها السلطة التشريعية في الدولة لتنظيم أمرا ما كالقانون التجاري العلمي فالقانون الطبيعي والعدل في ذاته وهو الهدف الذي يجب ان يسعى اليه القانون.

2-8- الدستور:

كلمه الدستور ليست عربيه الأصل و المذكر القواميس العربية هذه الكلمة ولهذا فان البعض يرجح أنها كلمة فارسية الأصل دخلت اللغة العربية عن طريق اللغة التركية نقصد بها التأسيس أو التكوين أو النظام، الدستور هو مجموعة القواعد القانونية المكتوبة والعرفية تنظم النظام السياسي في الدولة وتحدد شكلها منفردة أو مركبة وشكل الحكم فيها ملكي جمهوري، وشكل النظام السياسي رئاسي أو برلماني, كما نجد توزيع الاختصاصات بين السلطة وطرق الوصول إلى الحكم.

وتشير بعض الدساتير الى النظام الاقتصادي المطبق الاشتراكي أو الرأسمالي، فالدستور بهذا المعنى ومن الناحية اللغوية هو مجموعه القواعد التي تحدد الأسس العامة لطريقه تكوين الجماعة وتنظيمها، فالكلمة الدستور تعني مجموعه القواعد القانونية المنظمة لممارسة السلطة ومصادر العلاقة بين القائمين عليها والأشخاص المعنوية والطبيعية العاملين تحت امرتها(حسن، 2001، ص.93).

كما هو مجموعه القواعد القانونية التي تبين وضع الدولة وتنظم السلطات فيها من حيث التكوين والاختصاص وتحديد العلاقة بينهما، وهي مجموعة القواعد الأساسية التي تبين شكل الدولة، فيبين نظام الحكم في الدولة وتوزيع السلطات والهيئات التي تتولى هذه السلطة وعلاقة هذه السلطات بعضها ببعض، كما يبين الحقوق والواجبات العامة للأفراد وقد يقصد بالدستور في شكل منحة من الحاكم بإرادته المنفردة أو في شكل بين الحاكم والشعب أو بواسطة جمعية تأسيسية منتخبة بطريق الاستفتاء الشعبي ويمكن تعريفه كمصدر رسمي للقانون لأنه وضع القواعد القانونية المكتوبة بواسطة السلطة العامة المختصة بذلك في الدولة ويطلق أيضا على مجموعه القواعد القانونية التي توضع بهذه الطريقة(حسن، 2001، ص.94).

وجاء الدستور الجزائري الصادر في 1976 المادة 61 منه تقول: قاطعا للترجيح المذهب الاشتراكي يخضع عن ذلك بوجه الخاص بفصله الثاني منه بعنوان الاشتراكية والذي استهله بقرار أن الاشتراكية اختيار الشعب لا رجعه فيه(محمدي، 2000، ص.45).

2-9- الشعب:

شعب بالإنجليزية (People) هي لفظة مفردة تستخدم عادة للإشارة الى مجموعة من الأفراد ينتمون الى فئة ما قد تكون أمه، في العربية تفيد لفظة شعب التفريق والتفرق كما الجمع، فورد في الصحاح اللغة تشعب من قبائل العرب والجمع الشعوب وهو القبيلة العظيمة و أبو القبائل الذين ينتسبون اليه، أي يجمعهم ويضمهم، و وردت بالمعنى العجمي في طبقات أنساب الشعب، و هو أول الطبقات(ابن منظور، 2003، ص.85).

يعرف بأنه مجموعة من الأفراد يقيمون على اقليم معين بصفة دائمة أو مستقرة و يخضعون للنظام السياسي بعد أن يتمتعوا بجنسيته ويطلق عليهم المواطنون(العروي، 2011، ص.25). هو مصطلح في علم الاجتماعي والسياسي ويشير الى مجموعة من الافراد او الأقوام يعيشون في اطار واحد من الثقافة والعادات ضمن مجتمع واحد (عبد كريم، 2011، ص.60).

و الشعب هو ركن أساس في قيام الدولة ومصدر لكل سلطة وهذا ما أورده الدستور الجزائري من خلال:

المادة 6: الشعب مصدر كل سلطة. و السيادة الوطنية ملك للشعب وحده.

المادة 7: السلطة التأسيسية ملك للشعب، يمارس الشعب سيادته بواسطة المؤسسات الدستورية التي يختارها.

المادة 11: تستمد الدولة مشروعيتها وسبب وجودها من إرادة الشعب شعبها بالشعب وللشعب وهي في خدمته وحده.

2-10- الديمقراطية: ويمتد أصل كلمة الديمقراطية الى اللغة اليونانية القديمة وهي كلمة تتكون من مقطعين وتعني حكم الشعب والديمقراطية نظام سياسي اجتماعي يقوم فيه الشعب باختيار من يحكمه عن طريق الانتخابات وهي نوعان مباشرة وغير مباشرة.

وهي منهجية حياة الفرد في المجتمع , حيث يكون التفاعل مبنيا على الحوار وتقبل الآخر ولذلك لابد من تربية الطلبة ليكونوا افرادا ديمقراطيين(المعمري،2014،ص.42)، فوجود شباب يعون ممارسة العمليات الديمقراطية في بُعدها السياسي يساعد على توافر أرضيه صحية لتطبيقها(موسى،2015،ص.22). بالصفة العامة هي حكم الشعب(فريطيس،2016،ص.35).

2-11-الاستئناف: هو عندما يصدر حكم ابتدائي في حق متهم ما في قضية ما أن يطلب إعادة النظر في الحكم وهو ما يسمى الاستئناف ويتم ذلك أمام محكمة الاستئناف يمكنها أن تثبت الحكم الابتدائي أو تلغيه أو تزيد عليه أمام محكم القضاء العليا فيخول لها ان تنقض الأحكام وحكمها نهائي لا ينقص ولا يزيد(يوسف،1013،ص.94).

2-12-التوجيه: يشير الى عملية مساعدة الافراد على فهم البيئة بشكل يتسم بالشمول والموضوعية.

2-13-الإرشاد: يشير الى تلك المجموعة من الخدمات المدرجة ضمن مفهوم التوجيه والتي تعني إقامة اتصال أو علاقه مع طالب أو مجموعة من الطلاب بهدف إحداث تغيير في السلوك أو المساعدة في حل المشكلات واتخاذ القرارات(سوسن،2006،ص.93).

أ-الإرشاد : هو عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف او استخدام إمكانياته وقدراته.

ب- أما التوجيه : فهو عملية مساعدة الفرد في الفهم والتحليل والتشجيع على الاختيار والتقرير والتخطيط للمستقبل بدقة وحكمة ومسؤولية في ضوء معرفة نفسه وواقع مجتمعه الذي يعيش.

2-14-المسؤولية: تعددت مفاهيمها ما جاء في معجم المنجد في اللغة لأن المسؤولية" ما يكون به الإنسان مسؤولاً ومطالباً عن أمور أو أفعال أتاها"(نادر،2003،ص.316).

و عرفتھا مجمع اللغة العربية بالقاهرة بأن المسؤولية هي شعور الإنسان بالالتزام اخلاقيا بنتائج أعماله الإرادية فيحاسب عليها إن خيرا وإن شرا"(المعجم الفلسفي، 1979،ص.181).

أو هي أن يتحمل الانسان نتائج الأفعال المحرمة التي يأتيها مختارا وهو مدرك لمعانيتها ونتائجها وقال مقدار يالجن تعني المسؤولية " تحمل شخص نتيجة التزامه وقراراته اختيارياتي العلمية من الناحية الإيجابية والسلبية أمام الله في الدرجة الأولى وأمام ضميره في الدرجة الثانية و أمام المجتمع في الدرجة الثالثة، وجاء في موسوعة نظرة النعيم بأن المسؤولية حاله يكون فيها الانسان صالحا للمؤاخذه على أعماله ملزما بتبعيتها المختلفة، وقد عرفه الدكتور عبد الله دراز بقوله المسؤولية هي كون الفرد مكلفا بأن يقوم لبعض الاشياء وبأن يقيم عندها حسابا لغيره"(عودة،2013،ص.392).

2-15-العنف:

هو الاستخدام المعتمد القوة او التهديد باستخدامها ضد الذات او ضد شخص اخر أو ضد مجموعة من الاشخاص أو المجتمع ككل مما يسفر عن وقوع اصابة بالغة أو وفيات أو ضرر، او قد يؤدي بشكل كبير الى ذلك , يرتبط التعريف بصفة التعمد عند اقرار الفعل مما يفرقه عن الاصابة أو الحادث الا انه يرتبط بالضرورة بقصد احداث الأذى.

العنف هو بعبارة أخرى تعبير عن القوة الجسدية التي تصدر ضد النفس أو ضد الشخص أي شخص آخر بصورة متعمدة أو إرغام الفرد على إتيان هذا الفعل نتيجة الشعور بالألم بسبب ما تعرض له من أذى.

2-16- السلم: كلمة واضحة المعنى تعبر عن ميل فطري في أعماق كل إنسان وتحكي رغبة جامحة في أوساط كل مجتمع سوي وتشكل غاية وهدفا نبيلًا لجميع الأمم والشعوب والسلم من السلام وأصله السلامة أي البراءة والعافية والنجاة من العيوب والآفات ومخاطر ويطلق السلم بلغات الثلاث السلم والسلم و السلم كما يقال حالة الحرب والصراع (الأبيض، 2003، ص.59).

2-17- الرفق:

الرفق خلاف العنف وهو يرتبط باللين والرأفة والرحمة والشفقة والعطف والحنان والصفح والتسامح لأن فيه معنى التربية فانه يرتبط أيضا بالحكمة والعقل قال الله تعالى، بعد اعوذ بالله من الشيطان الرجيم: " فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فضا غليظ القلب لانفضوا من حولك " [سورة آل عمران: الآية 159].

وفيه أيضا قوله تعالى، بعد اعوذ بالله من الشيطان الرجيم: "ولا تستوي الحسنة ولا السيئة ادفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم " [سورة فصلت: الآية 33].

2-18- الحرية:

هي الإمكانية في عمل كل شيء لا يضر للغير كما ورد في الدستور الفرنسي وهي تساوي الوجود الإنساني (الأبيض، 2003، ص.59).

ومن الشائع انه يوجد نوعان من الحرية حرية إيجابية وحرية سلبية فالحرية الإيجابية هي حرية فعل الخير واما الحرية السلبية فهي عدم وجود قيود خارجية فالمرء حر ما دام لا يوجد احد او قانون او عادته يمنعونه من امل ما يريد او يجبرونه على ما لا يريد .

ويقصد بالحرية في هذه الدراسة تلك الممارسات التي يمارسها التلاميذ داخل المدرسة او خارجها في حدود التعاليم الدينية والعادات والتقاليد الاجتماعية (بيلي فرانك، 2004، ص.227). وهي التي تتمثل في حرية الاعتقاد وحرية ممارسة الشعائر الدينية وحرية التنقل داخل الوطني وحرية المشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية (يوسف، 2013، ص.26).

2-19- العدالة:

والعدل لغة: هو المساواة والإنصاف بمفهومه البسيط وإعطاء كل ذي حق حقه اما اصطلاحا ويتمثل في مجموعة القواعد التي يكشف عنها العقل ويوحى بها الضمير ويرشد اليها النظر الصائب فهذه القواعد هي روح العدل أو هي الفطرة التي فطر الله الناس عليها (فرانك، 2004، ص.345).

2-20- المساواة:

تعني المساواة المعاملة المتماثلة بين التلاميذ في الحقوق والواجبات وفق تعاليم من دين الإسلام وما نص عليه النظام المدرسي ولقد جاءت المساواة في الاسلام بصوره مطلقه بغض النظر عن اللون او الجنس او اللغة او الولد في ذلك يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم " يا أيها الناس إن ربكم واحد وإن أباكم واحد ألا لا فضل لعربي على أعجمي ولا أسود على أحمر إلا بالتقوى خيركم عند الله اتقاكم" (حديث شريف عن البيهقي، ج5، رقم: 289).

والمساواة من المبادئ التي نادى بها الإنسان منذ القدم ودعت اليها جميع الشرائع السماوية والفلسفات، و استخدمتها الدساتير الحديثة للتعبير عن مفهوم مؤداه أن الأفراد أمام القانون سواء، دون تمييز بينهم

بسبب الاصل أو الجنس أو الدين أو اللغة أو المركز الاجتماعي في اكتساب الحقوق وممارستها والتحميل بالالتزامات وأدائها (عبد المنعم، 2006، ص.ص. 17-18). وهي التي تتجسد بحق التعليم والعمل والجنسية والمعاملة المتساوية أمام القانون والقضائي (يوسف، 2013، ص. 35).

2-21-التعاون:

لغة: من العون والعون والظهير على الأمور، و يجمع على أعوان، وتقول العرب إذا جاءت السنة جاء معها أعوانها.

هو صفة يجب أن يتبادلها المسلمون فيما بينهم وهي ان تعاون الناس في الاشياء التي لا تأتي إلا بتعاون اثنين او ثلاثة كما قال الله تعالى وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الاثم والعدوان " [سورة المائدة: الآية 02].

-اصطلاحاً: هو المساعدة على الحق ابتغاء الأجر من الله سبحانه.

2-22-التضامن:

هو الاندماج في مجتمع ما أو بين مجموعة من الأشخاص وجيرانهم ونوع ذلك الاندماج ودرجته وهو ينشر الى الروابط في المجتمع التي تصل بين شخص وآخر يتم أحيانا تصنيف التضامن الاجتماعي كنوع من الاشتراكية (نادي، 1999، ص. 139).

وهو قيمة أخلاقية وشعور واجب الانسانيين بديل لا يمكن ان يؤمن به او يتحلى بخصال الا من كانت له شخصية مفعمة بالإنسانية بالحس الاجتماعي المرهف وهو سلوك إنساني يحمل على تخفيف المعاناة والآلام عن بني البشر وتقديم المساعدة للناس عند الحاجة كما جاء بقوله تعالى " واعتصموا بحبل الله جميعا ولا تفرقوا " [سورة آل عمران: الآية 103].

2-23-المجتمع:

لغة: مشتق من الفعل اجتمع ضد تفرق.

اصطلاحاً: كل مجموعة أفراد تربطهم رابطة ماء معروفة لديهم لها اثر دائم أو مؤقت في حياتهم وفي علاقتهم مع بعض (عبد الواحد، 2002، ص. 16).

هو تلك الهيئة الإنسانية المكونة من أفراد تربط بينهم روابط عقدية ومصالح حيوية محدودة هو عبارته عن مجموعه من الناس (ابراهيم، 1972، ص. 168).

2-24-الآفات الاجتماعية: هي مجموعة من السلوكيات الضارة بالمجتمع (خلي، 2000، ص. 152).

2-25- الادمان: عبارة عن اضطراب سلوكي يظهر تكرر لفعل من قبل الفرد لكي ينهمك بنشاط معين بغض النظر عن العواقب الضارة بصحة الفرد أو حالته العقلية او حياته الاجتماعية (عبد الكريم، 2011، ص. 26).

2-26-الرأي العام:

ليس هناك اتفاق عام بين العلماء عن ماهية الرأي العام فليس هناك تعريف عام واحد له يفهمه الجميع وإنما هناك محاولات عديدة لتعريفه.

لغة: يعرف بعض الباحثين أمثال: **جيهون بيتر** الرأي العام من خلال توضيح كلمتين رأي عام كل عام على حدة.

اصطلاحاً: تعني الاعتقاد و التعقل و التدبر والنظر والتأمل (عبد الكريم، 2011، ص.26).

كما تعني كلمة الرأي حكم يفنقر الى اليقين ويظل في حاحه الى التثبيت من حقيقته.

وفيفد التطور الدلالي لمصطلح الرأي العام بأنه ترجمة حرفيه للمصطلح الانجليزي (opinion public) كلمة (public) تعني الجمهور، أو العامة من الناس، و عموم الشعب، أما كلمه (opinion) تعني فكرة، أي رأي، أو معتقد فكري، وبالتالي مصطلح الرأي العام تعني بشكل دقيق الرأي العام من الناس.

و بذلك فهو يشير إلى التعبير الإرادي عن وجهات نظر الجماهير نتيجة التقاء كلماتها وتكامل مفاهيمها بشأن مسألة تثير اهتمامها وتمس مصالحها وهو ليس مجرد مجموع حسابي لإرادة فردية إنما هو محصلة تفاعلا اكتملت حلقاته ومراحله بين اعضاء الجماعة وارتبطوا كأحد البدائل المتاحة لكنه أكثرها ملائمة و أهمية من وجهة نظر الجماعات ككل(عبد الغفار، 2004، ص.63).

كما يشير مصطلح الرأي الى حكم توصل إليه المجتمع تميز بوعي الأفراد وهذا ما يعكس المستوى الثقافي ودرجة المسؤولية في معالجة القضايا والمسائل التي تؤثر على مختلف جوانب الحياة كما يمثل اتجاهنا علينا حول قضية معينة تتصل بالمصلحة الأساسية.

2-27-الأمن:

هو إحساس الفرد والجماعة البشرية بإشباع دوافعها العضوية والنفسية وعلى قمتها دافع الأمن بمظهره المادي والنفسي، فالمادي السكن الدائم المستقر و الرزق الجاري والتوافق مع الغير والدوافع النفسية المتمثلة في اعتراف المجتمع بالفرد ودوره ومكانته فيه وهو ما يمكن ان يعبر عنه بلفظ السكينة العامة حيث تسير حياة المجتمع في الهدوء، كما أنه قدرة المجتمع على مواجهة ليس فقط الأحداث والوقائع الفردية للعنف بل جميع المظاهر المتعلقة بالطبيعة المركبة المؤدية للعنف، وهو مجموعة من الإجراءات التربوية والوقائية والعقارية التي تتخذها السلطة لحماية الوطن والمواطن داخلها او خارجها انطلاقا من المبادئ التي تؤمن بها الأمة ولا تتعارض او تتناقض مع المقاصد والمصالح المعتبرة(البادي، 2006، ص.81).

، وهو أيضا الحالة التي تتوفر حيث لا يقع في البلاد إخلال بالنظام العام سواء في صورة جرائم يعاقب عليها القانون أو في صورة نشاط خطير يدعو لاتخاذ التدابير الوقائية والأمنية والاجتماعية حتى يمنع النشاط الخطير من أن يترجم نفسه إلى جريمة من الجرائم(البادي، 2006، ص.81).

بمعنى آخر هو عبارة عن حالة توصف بالأمان والاستقرار وهو عكس الخوف والجوع والقلق وضمان وعدم التدخل او التأثير أو الاعتداء على الأرواح والممتلكات والاعراض بكافة صورته واشكاله.

والانسان يحتاج إلى أمرين الكفاية والأمن وقال الله تعالى: " وضرب الله مثلا قرية كانت آمنة مطمئنة يأتيها رزقها رغدا من كل مكان فكفرت بأنعم الله فأذاقها الله لباس الجوع والخوف بما كانوا يصنعون " [سورة النحل: الآية 112].

والشعور بالأمن والسكينة يعني توفر الحماية للأشياء المادية والأموال ممتلكات والمعنوية العرض والشرف الأمن نعمة من نعم الله الكبرى التي من بها على عباده المؤمنين (بن عطية، 2008، ص.65).

فقد قال الله تعالى: " فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف "[سورة قريش: الآيتين 03-10].

وقوله كذلك " أولم يروا أنا جعلنا حرما آمنا ويتخطف الناس من حولهم "[سورة العنكبوت: الآية 67].

2-28-مفهوم البيئة:

هي مصطلح او لفظ شائع الاستخدام في الاوساط العلمية، كما يشيع استخدامه ايضا عند عامة الناس لذا نجد عدة تعريفات تختلف باختلاف علاقة الإنسان بهذا المفهوم(سوزان،2008،ص.15).

***-البيئة في اللغة :** اسم مشتق من الفعل الماضي باء وبوأ ومضارعه يتبوأ .يستخدم هذا الفعل في أكثر من معنى ولكن أشهر هذه المعاني يأتي بمعنى نزل وأقام، وارجعوا هذا إلى الفعل باء مضارعه يتبوأ الإعداد . فيقول بوأ المنزل بمعنى أعده، ما يحيط بالإنسان والمجتمع و يؤثر فيهما.

***-البيئة في الاصطلاح:** لقد كان لعلماء العرب و المسلمين السبق في تحديد البيئة تعريفها على رأسهم العالم ابن خلدون، والذي قال عنها:

كما تشمل الإطار الذي يعيش فيه الإنسان ويحصل منه على مقومات حياته من غذاء وكيمياء ودواء وماء ويمارس فيه علاقته مع أقرانه من بني البشر. فالبيئة بهذا المعنى أيضا علاقة الإنسان بأخيه الإنسان تلك العلاقة التي تتضمنها المؤسسات الاجتماعية والعادات والأخلاق والقيم والأديان(حسن، 2020، ص.14).

البيئة هي الوسط أو المجال المكاني الذي يعيش فيه الانسان مؤثرا ومتأثرا بهو هذا الوسط قد يتسع يشمل منطقه كبيره جدا وقد يضيق يتكون من منطقه صغيره جدا وهو محاولة لفهم العلاقات ان النباتات والحيوانات والمحيط الذي نعيش فيه من ضمن هذه الأحياء الانسان فان بيئة هي في نظر الانسان هي الوسط او المجال المكاني الذي يعيش فيه.

- هو التعامل الحكيم مع البيئة بما يستهدف المحافظة على مواردها وصيانتها مما قد يواجهها من المشكلات أو يهددها من اخطار سواء بشكل تلوث او ضوضاء او استنزاف للموارد(عبد الولي،2008،ص.25).

وهي مجموعه من ظروف مادية وغير مادية التي تحيط بالفرد و تؤثر فيه وتتأثر به(بدخان،2006،ص.93).

وهي الوسط او المجال المكاني الذي يعيش فيه الإنسان بما يضم من ظواهر طبيعية وبشرية يتأثر بها ويؤثر فيها، والبيئة بهذا المفهوم تعني الأرض التي نعيش عليها والبحار من حولنا والهواء الذي نستنشق والمياه التي نستخدمها والمخلوقات الحية التي تحيط بنا من نباتات وحيوانات(بن عطية،2008،ص.91).

2-29- الأسرة:

هي أصغر وحدة اجتماعية أو مؤسسه تربوية تتكون من الأب والأم والأبناء وتعرف بالأسرة الصغيرة أما إذا ضمت الأسرة الصغيرة أعضاء آخرين كالأجداد والأعمام والأخوال تسمى بالأسرة الكبيرة(جنان،2014،ص.9).

2-30- العمل:

يعرف بأنه النشاط الذي يبذله الإنسان لغرض إنتاج الثروة . أن الجهود المبذولة يمكن أن تكون جسمانية (عملية) أو أن تكون (ذهنية) ويشترط في العمل أن تكون الجهود اختيارية وليست قصريه أو إجبارية.

2-31-الانتاج: يعرف بأنه حلت منفعة وزيادتها . فقيام العامل بصنع منضدة حديدية مثلا يعني أنه حول الحديد الخام الى شكل اخر(فخلق) والإنتاج لا يشمل السلع المادية فقط بل يشمل السلع غير المادية.

2-32- البطالة:هي نوعان الاختيارية و الإجبارية. فالأولى تعني أن هناك فرص عمل لكن الأفراد لا يرغبون العمل فيها. ويفضلون الفراغ أي أن يبقى الإنسان عاطلا بحجة أن ما لديه يكفي.

أما الإيجابية فهي التي تنشأ عندما يكون الفرد قادرا على العمل محتاجا لهورا غبا فيه بالأجر السائد في السوق ولكنه لا يوجد فرصا له (بن محمد، 2007، ص.54).

2-33-وسائل الإعلام:

*-لغة : اشتق من أعلم ومصدره الإعلام وهو يعني في اللغة الأخبار والأنباء (زواوي، 2013، ص.112).
يتقارب معنى الإعلام مع معنى التعليم فالتعليم مشتق من علم يقال علمه فسمعه علما بالكسر بمعنى عرفه وعلم هو في نفسه، وعلى هذا الأساس فإن التعليم والإعلام أصلهما واحد وهو الفعل علم (الديلمي، 2013، ص.50).

*-اصطلاحا : وهو ليس مجرد الاخبار والتبليغ بوجه سريع بل تجاوزه الى معنى يتناسب مع وظيفته الحديثة فهو التعبير عن ميول الناس على وجه يعبر عن ميولهم واتجاهاتهم وقيمهم بقصد التأثير. يقصد بها في الأصل جميع الأدوات التي تستعمل في صناعة الإعلام وإيصال المعلومات الى الناس بدءا من ورق الصحيفة وانتهاء بالحاسبات الآلية والأقمار الصناعية الا ان وسائل الاعلام بصفة او كما تسمى وسائل الاتصال الجماهيري تنقسم بصفة عامة الى وسائل مقروءة سمعية ووسائل بصرية وسمعية (منير، 2008، ص.349).

2-34-الاتصال:

هو نقل المعلومات سواء أكانت صوتا أو صورة أو بيانات أو أرقاما من مكان إلى آخر باستخدام الاشارات الكهربائية والموجات الكهرومغناطيسية يضاف الى هذا المطبوعات الكتب الصحف المجلات (السكك، 2006، ص.120).

وعملية تبادل الافكار والمعلومات من أجل إيجاد فهم مشترك وثقة وهو تبادل الافكار والمشاعر المعرفة والاتجاهات وهو نقل الرسالة من المرسل الى المستقبل بعد تشفيرها في وسط معين (خليف، 2006، ص.50).

هيا أيضا عملية نقل معلومات ومهارات واتجاهات وتبادل فكري ووجداني وسلوكي بين الناس.

2-35-العادات:

*-لغة : جمع عادة وهو ما يتعاده الإنسان، أن يعود اليه مرارا وتكرارا، تمثل العادات النشاط البشري من طقوس او تقاليد تستمد في اغلب الاحيان من فكر او عقيدة المجتمع تدخل العادات في كثير من مناحي الحياة مثل الفن والترفيه والعلاقات بين الناس.

*-اصطلاحا: هي مجموعة سلوك يُتَّبَع عادة في العمل ويتوفر فيه العنصر المادي فقط ويفتقد عنصر الإلزام. فالعادة لا تطبق إلا إذا قبل الأفراد اتباعها فالزامهم بها مصدر إرادتهم اذا هي ليست بقانون فلا تلزمهم إلا باتفاقهم لذلك سميت بالعادة الاتفاقية.

2-36- التقاليد:

*-لغة: تشير العادات المتوارثة التي يقلد فيها الخلف السلف، و في اللغة الانجليزية تعني الرأي أو العادات المتوارثة من السلف الى الخلف أو الممارسة عريقة القدم.

*-اصطلاحا: وتعني في قاموس الاجتماع انها نمط سلوكي يتقبله المجتمع عموما دون دوافع أخرى عدى التمسك بنسق الاسلاف ويربط بعض الدارسين بين التقاليد والعادات من حيث ان التقاليد تمثل العادات التي فقدت مضمونها وصوتها وانما يحتفظ بها الإنسان كاسم فقط يطلق على مضمون جدي. يتلزم مصطلحا العادات والتقاليد فلا يكاد يذكر مصطلح العادات إلا مرتبط بمصطلح التقاليد فنقول العادات والتقاليد والقيم والأعراف او العرف والعادة. وهذا ما يجعل المستمع أو القارئ يظن ان لها

جميعا المعاني نفسها و الحقيقة أننا لا نلغي هذا التداخل بينهما الذي يجعلها متلازمة سواء لدى الباحثين و المتخصصين او غيرهم(فضل الله،2008،ص.17).

2-37-العرف:

* لغة : لعين والراء والفاء أصلان صحيحان يدل احدهما على تتابع الشيء متصلا ببعضه البعض والأخر على السكون والطمأنينة، ويشير أيضا إلى انه المراد أو تكرار سلوك الناس في مسألة ما بطريقة معينة مع الاعتقاد بأن هذا السلوك ملزما لهم قانونيا.

*-اصطلاحا:يقصد بالعرف أيضا مجموعه القواعد القانونية التي تتكون بهذه الطريقة أي عن طريق تكرار مسلك معين والاعتقاد في الزاميته قانونا وقال الدكتور عبد الوهاب خلاف العرف وما تعرفه الناس سالوا عليه من قول او فعل او تركي ويسمى العادة في لسان الشرعيين ما فرق بين العرف والعادة"(زيتون،2016،ص.29).

2-38-الحقوق والواجبات:

2-38-1-الحقوق:

* لغة: في اللغة الفرنسية الحق droit من الكلمة اللاتينية ducetus اي مباشره ويعني الجواب العدل مستقيم الخ، وفي اللغة الإنجليزية الحق Right يعني صواب مستقيم مصيب وقد اختلف المفكرون الغربيون حول تعريف الحق ويمكن الاشارة للمذاهب(فضل الله،2008،ص.17).

*-اصطلاحا: يتضمن مفهوم المواطنة حقوقا يتمتع بها جميع المواطنين وهي في الوقت نفسه واجبات على الدولة والمجتمع منها حفظ الدين حفظ حقوقه الخاصة وتوفير التعليم.تقديم الرعاية الصحية، تقديم الخدمات الأساسية توفير الحياة الكريمة العدل والمساواة الحرية الشخصية(فرج،2008،ص.2).

2-28-2-الواجبات: وتشمل واجب التلاميذ في الحفاظ على البيئة احترام القوانين والنظام الحفاظ على الممتلكات العامة تقبيل قيمة الوقت احترام العمل الحفاظ على الوحدة الوطنية احترام الرموز الوطنية للدفاع عن الوطن.

*-في القانون الإداري: هو مجموعة القواعد القانونية غير مألوفة المتميزة عن قواعد القانون الخاص التي تتعلق بالإدارة العامة حينها تتصرف كسلطه عامه(بعلي،2004،ص.8).

2-39-المسؤولية الاجتماعية:

لقد برز هذا المفهوم خلال عقد الثمانينات من القرن 19 ويعبر عن بذل جهود الإدارة والمديرين لفائدة مالكي المنظمة أي على المدراء رسم الخطط اللازمة التي تقوم بتعظيم الأرباح إلا أن هدفها تلافى-الابتعاد عن- أمور قانونية(الصيرفي،2012،ص.12).

2-40-التلوث الكيميائي:

هو الشق الثاني لتلوث الغذاء ومصادره كثيرة يكون اما التلوث بالسموم الفطرية او بعوادم السيارات او المبيدات الخ .

2-41-الاعمال التطوعية:

هي كثيرة ومتنوعة وتتمثل في تنظيف المحيط وحملات التشجير وجني المحاصيل الزراعية.

2-42-التسامح : هو يزيل الخصومات وينشر المحبة بين الناس.

2-43- النظافة : وهي الوقاية والحماية من الأمراض وهي راحة وجمال .
2-44- التعبير بالرأي : هو أن يشارك في الحوار ويستمتع الى الآخرين ليكتشف أخطاءه وبذلك يكون مفيداً ومستفيداً .

2-45- الجار: هو كل من يجاورك في الإقامة والمسكن أو الحي أو القرية(عبد الهادي، ب.ت، ص.416).
3-أنشطة التربية المدنية:

تسهم المناهج الدراسية لمراحل التعليم العام في عرس العديد من القيم الدينية والاجتماعية والوطنية الا ان مناهج التربية المدنية تلعب دورا بارزا في تكوين الولاء والانتماء الى هذا الوطن و مقدراته وقيادته الرشيدة , وللتربية المدنية عدة مجالات منها:

أ- **الولاء:** هو جملة المشاعر والأحاسيس والسلوكيات الإيجابية التي يحملها الطالب تجاه وطنه والتي تتجسد في الحب والمسؤولية والبذل والعطاء والتضحية من أجل نصرة الوطن ورفعته، الانتماء في اللغة هو الانتساب كما جاء في لسان العرب وفلان ينتمي الى و ينتمي اليه و أصل الكلمة نَمى بمعنى زاد وكثر، ونميته الى ابيه عزوته ونسبته و النسب كما ورد في التهذيب يكون بالأباء ويكون في البلاد ويكون في الصناعة، ويقال انتسب الرجل انتسابا وانتسب وهكذا نجد أن الانتساب يكون للقوم و المكان الموطن وللمهنة (الدجاني،2000،ص.32).

والانتماء في الاصطلاح والانتساب الحقيقي للدين والوطن فكرا تجسده الجوانح عملا وهو عبارة عن الروابط العاطفية والنفسية والذهنية التي تجذب فردا أو مجموعة أفراد الى معتقد أو فكرة أو مذهب أو مؤسسة بدرجة من القوة تجعل المنتمي يحرص على سلامتها وكرامتها ورفع شأنها(السعيدان، ب.ت، ص.20).

إنّ الانتماء الوطني ليس مجرد مفاهيم مجردة بل هو خبرة معاشه من خلال الواقع حيث ان الانتماء الوطني ليس مجرد مفاهيم مجردة وانما هي الأصل خبره معاشا بين الوطن والمواطن فعندما يستشعر المواطن من خلال خبرته انه يعيش في ظل وطن يحميه ويدافع عنه وعن هويته ويحقق له الحد الأدنى من الرعاية مع العدل والكفاية في هذه الحالة تتكون تترسخ لديه قيم الانتماء لهذا الوطن(الامري، ب.ت، ص.17).

والانتماء للوطن حاجه نفسية واجتماعية عامة لدى الانسان تمثل المستوى الاعمق للولاء من الناحية السيكولوجية، والانتماء مفهوم الاضيق في معناه من الولاء والولاء في مفهومه واسع يتضمن الانتماء فلن يحب الفرد الوطن ويعمل على نصرته والتضحية من أجله الا اذا كان هناك ما يربطه به، أما الانتماء فلا يتضمن بالضرورة الولاء فقد ينتمي الفرد الى الوطن المعين ولكن يحجم عن العطاء والتضحية من أجله(عبد التواب،2004،ص.109).

ومن مقتضيات الانتماء أن يفتخر الفرد بالوطن والدفاع عنه والحرص على سلامته فالمواطن منتمي لأسرته ولوطنه ولدينه، وتعدد هذه الانتماءات لا يعني تعارضها بل هي منسجمة مع بعضها ويعزز بعضها بعضا(الفهد،2000،ص.197).

ب- الثقة في النظام السياسي:

يلعب النظام السياسي في كل بلد دورا أساسيا في توطيد العلاقة بينه وبين المواطن بما يقدمه له من حماية وما يوفره من خدمات وفي هذا الصدد تتحدد العلاقة بين المواطن والسلطة والسياسة طبقاً من

عقد الاجتماعية المدرب بينهما وهذا العقل ليس عقدا ولكنه ذو طبيعة معنوية وجوهر هذا العقد انما يدور حول تنازل المواطنين عن بعض حقوقهم للسلطة السياسية والثقة في قدرتها على تحقيق مصالحهم في مقابل تمتعهم من امتيازات كالأمن والحماية يحافظه على حقوقهم وحريتهم(السعيدان، ب.ت، ص.20). و تعقيا على ما سبق نجد الباحث يؤكد على أن بعض النظم السياسية تحاول اتخاذ اجراءات عديدة لبناء الثقة المتبادلة بينهما وبين المواطنين وذلك بالتأكيد على المصلحة العامة قبل الخاصة وعلى مصلحة الوطن قبل مصالح اي جماعة او فئة.

ج-التفاني والإخلاص في العمل:تقوم التربية المدنية بدور هام في خلق قيم الايثار وخدمة الوطن وكذلك غرس قيمه الاخلاص مما يدفع بالمواطن الى خدمة الوطنوالالتزام والدفاع عنهم ومشاركته في الأعمال التطوعية خاصة في اوقات الحروب والكوارث رابعا معرفة الأعداء والأصدقاء يعد هذا المفهوم من المفاهيم المتغيرة لتغيير الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعسكرية ان الدفاع عن الوطن يقتضي معرفه كافه الأفراد الذين يتربصون ويشكلون خطرا عليها وتعمل التربية المدنية على تأكيد علاقات الود والمحبة والصداقة مع الدول الصديقة والتركيز على رفض ومقاومة الدول المعادية بكل الوسائل وشتى الطرق(عليان، ب.ت، ص.43).

4- علاقة التربية المدنية ببعض المصطلحات:

4-1-القيم العالمية: هي تنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي والتحكم في وسائل العسكرة والاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف اشكالها والدفاع عنها والحفاظ على المحيط وكذا التفتح على الثقافات والحضارات العالمية .

4-2-الإنماج: هو التمكن من إيجاد مكانة وإقامة علاقات مرضية في الوسط.

4-3-الوضعية التعليمية: هو كل وضعية مخطط لها انطلاقا من أهداف و حاجات او مشكلات أو هي الإشكالية المطروحة وانجازها من طرف المتعلم.

4-4-المهارة: هو الوصول بالعمل الى درجة الاتقان يكسر على المتعلم ادائه هي أقل ما يمكن من وقت وبأقل ما يمكن الجهد ولا تلاقي أخطاء.

4-5- قيم الجمهورية والديمقراطية: هي تنمية معنى القانون واحترامه واحترام الغير و القدرة على الاستماع للآخر مع احترام سلطة الأغلبية وحقوق الأقليات.

4-6- قيم الهوية: ضمان في التحكم في اللغات الوطنية وتثمين الإرث الحضاري الذي تحمله خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافية والارتباط برموزه والوعي والهوية تعزز المعالم الجغرافية التاريخية والروحية والثقافية التي جاد بها الإسلام وكذا بالنسبة للتراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية.

4-7-القيم الاجتماعية:

هي تنمية معنى العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون وذلك لتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمه المجتمع وذلك بتنمية روعي التزام المبادرة وتذوق العمل في آن واحد.

4-8-القيم الاقتصادية: وهي حب العمل المنتج المكون للثروة واعتبار الرأسمالية البشرية اهم عوامل الانتاج والسعي الى ترقيته والاستثمار في التكوين والتدريب والتأهيل(الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، 2008، ص.31).

5-أهداف التربية المدنية:

إنّشاط التربية المدنية كغيرها من المواد الأخرى لا تقوم إلا على أهداف واضحة ودقيقة إذ ان تحديد الأهداف لأي عمل تربوي وغير تربوي يعتبر المحطة الأولى ونقطة الانطلاق سواء او لتنفيذ الهدف بعدم بمثابة البوصلة التي تسيّر في ضوئها العملية التعليمية والتربوية(عبد الكريم،2007،ص.112).

يُجمع التربويين على أن الهدف العام للتربية الوطنية او المدنية في اعداد المواطن الصالح او الإنسان الصالح الذي يعرف حقوقه و يؤدي واجباته تجاه مجتمعه . وقد تعرض كثيرا من التربويين الى ذكر أهداف تفصيلية للتربية المدنية وذلك من منطلقات متعددة تأخذ في عين الاعتبار خصوصيات كل مجتمع من حيث العقيدة التي يؤمن بها و الفلسفة التي ينطلق منها والظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها فان الأهداف العامة للتربية للمواطنة تتشابه الى حد كبير في كثير من الدول حيث تتفق على قائمة من القيم ففي امريكا مثلا هناك قيم فردية مثل العدالة والمساواة والسلطة والمشاركة والمسؤولية الشخصية تجاه الصالح العام(عبد الكريم،2007،ص.112).

كما تهدف لغرس قيم جماعية أخرى مثل الحرية والتعددية والخصوصية وحقوق الانسان وتوجد قائمة متشابهة في بريطانيا تتمثل في الحرية والتسامح والعدل واحترام الحق والعقل اما في المانيا فتوجد قيم مماثلة مثل حفظ حقوق الإنسان وإيجاد ظروف اجتماعية تمكن الفرد من النمو بشكل حر وإيجاد مؤسسات اجتماعية.

ويمكن تلخيص أهداف التربية المدنية في الاتي:

- تزويد التلاميذ بفهم ايجابي وواقع النظام السياسي الذي يعيشون فيه.
- تعليم التلاميذ القيم و ضرورة مشاركتهم في القرارات السياسية التي تؤثر في مجرى حياتهم في البيئة .
- فهم التلاميذ لحقوق الأفراد وواجباتهم.
- فهم التلاميذ للنظام التشريعي للقطر الذي يعيشون فيه واحترام وتقدير القوانين التشريعية
- التعرف على القضايا العامة الراهنة التي يعاني منها المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ
- فهم التعاون الدولي بين المجتمعات المختلفة والنشاطات السياسية الدولية.
- فهم وسائل اشتراك التلاميذ في النشاطات الوطنية والقومية على المستوى المحلي والإقليمي و العربي (الغامدي، ووزان،2003،ص.47)، كما تهدف أيضا إلى دعم:
- الانتماء والاعتزاز والولاء للأمة العربية والاسلامية عقيدتها وفكرها ومثلها وقيمها حيث ان هذه الانتماء والاعتزاز والولاء هو محور وجود هذه الأمة.
- الالتزام بمبادئ الحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية.
- التحرر من التعصب والتمييز بجميع اشكاله الطائفية والمذهبية والعرقية والإقليمية.
- اكتساب الثقافة السياسية التي تمكن المواطن من ان يلعب دوره السياسي بوعي وخلق وكفاءة ومسؤولية .
- الايمان والاخوة الانسانية القائمة على الحق والعدل والمساواة.
- الإيمان بالمنهج العلمي كوسيلة لمعالجة قضايا الإنسان والمجتمع السياسية على المستوى الوطني والقومي والعالمي.
- الإيمان بالمساواة بين جميع الشعوب الارض وأمنها مهما كان لونها أو عقيدتها او درجة تقدمها أو تخلفها.
- الفهم الإيجابي الواقعي للنظام الاجتماعي والمشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية من اجل خير الجماعة التي هم أفراد منها(أبو سرحان،2009،ص.30).

- التوجيه منذ البداية الى المواطنة الصالحة في مجتمعهم الى الجانب أنهم افراد في اسرهم وتلاميذ في مدارسهم.
- تعلم القيم و ضرورة مشاركتهم في القرارات السياسية التي تؤثر في حياتهم وبيئتهم المحلية.
- تنمية روح التعاون بين التلاميذ أنفسهم وبين أفراد مجتمعهم وغيرهم من المجتمعات الإنسانية لا سيما في مجال الخدمات الحكومية.
- تنمية الشعور بتحمل المسؤولية المشاركة في الأنشطة الوطنية والعالمية على اساس ادراك حقوق الأفراد وواجباتهم والقدرة على إصدار الأحكام في القضايا الراهنة المشكلات الاجتماعية وطرق معالجتها وحسن التصرف في مواجهتها.
- فهم روح العلم واتساع المعرفة وتكوين خلاصة مفيدة من التجارب المحلية والقومية والانسانية في ميدان الحضارة لما يعود بالنفع على التلاميذ انفسهم وعلى مجتمعهم(أبو سرحان،2009،ص.30).

6- أهمية أنشطة التربية المدنية:

تكمن أهمية التربية المدنية في إعداد الإنسان الصالح وتشكيل سلوكه حسب أهداف وتطلعات المجتمع الكبير اي الوطن من هنا أكدت المؤتمرات التربوية والثقافية التي عقدت في الوطن العربي على الاهتمام بالتلميذ يأخذ دوره ويطلع بمسؤوليته في المشاركة الاجتماعية كمواطن فعال. (القحطاني،2010، ص.101).

إنّ التربية المدنية تنمي مهارات التلاميذ وجعلهم أعضاء فاعلين بما تهدف إليه من تقويم سلوكهم وتدريبهم على السلوك الوطني تعويدهم على المشاركة الإيجابية في الأنشطة الوطنية في جميع مظاهر الحياة الاجتماعية المختلفة وتؤثر في شخصيتهم وسلوكهم تبصرهم بالأنظمة والمؤسسات الحكومية .

مساعدهم على إدراك أهمية قيمتهم الذاتية والالتزام بتطبيق مبدأ حقوق الافراد الاخرين وتقديم أهمية العمل مع الآخرين لحل المشكلة كما تنمي فيهم القدرة على مناقشة الافكار و الآراء اي امتلاك الفرد للقيم والمهارات التي يبحث فيها عن المعرفة والحقيقة، ويكون تعريف الفرد بحقوق الوطن من أوجب الواجبات وأن الانتماء للوطن شرف الانتساب اليه فضيلة وافتخار وان حب الوطن قرابة إلى الله ويتعبد الله بمساندة ولأنه والتكاتف مع أهله ومواطنيه لصالح المجتمع و نجاحه في دينه وديناه وأن من حق الوطن على التلاميذ العمل برفعه على حسب قدراته وإمكانياته، والدفاع عنها بالكلمة والتعاون مع قادته للرد على كل كائن وحاسد والتصدي للشائعات وتقنيدها وابطالها والدفاع عن الوطن جهاد في سبيل الله.

إنّ تنمية حب الوطن والاعتزاز بالانتماء إليه يعد من أهم الاتجاهات المطلوبة في تنشئة الإنسان المسلم الصالح بذلك اهتمت التربية المدنية تنشئة التلاميذ على حب الوطن والفخر به والانتماء إليه وترجمة الانتماء الى ولاء تؤكد الأفعال مع الأقوال،وبذلك ينعم المجتمع بالتلاحم والتماسك والألفة واستثمار الميزات المتوفرة من خلال المشاركة في مشروعات العمل على رقيه وتقدمه واستقراره. ودورها في خدمة المواطنين وتأثيرها في حياتهم . وأن يعود معلم التربية المدنية تلاميذه على المقارنة بين ماضي البلاد وحاضرها حتى يفهموا معنى التطور ومفهوم التقدم وأن يهتم معلم المادة بإبراز تاريخ النهضة الحضارية حتى تتضح للتلاميذ التضحيات التي بذلها الآباء والأجداد،فالتربية المدنية تنمي العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ وبين مواطنيها وإدراك العلاقات القائمة بين الجمهور ومؤسسات الدولة وبين المواطنين وولاة الأمر وتقدم التربية المدنية للتلاميذ المعلومات والحقائق المتعلقة ذلك في سياق المواقف الاجتماعية التي يواجهونها في حياتهم، كما تسهم التربية المدنية في تنمية حب الأسرة التي تشكل نواة المجتمع مسؤولية افراد الأسرة تجاه بعضهم وتجاه المجتمع والوطن ،و مساعدة النشء على التدريب على ممارسة بعض القيم كالاحترام والتقدير والتسامح والتعاون والالتزام بالسلوك الاخلاقي والانساني المستمد من المبادئ والقيم الإسلامية وتعريف التلاميذ بقيم وطنهم وتاريخهم وثرواته الطبيعية .و موقفه

من دول العالم و معرفة الاحداث المعاصرة والاهتمام بحاجات الآخرين على النطاق المحلي والمجتمع الإسلامي الكبير (القحطاني، 2010، ص.101).

و مما سبق يمكن القول إنّ تدريس ماده التربية المدنية تغرس روح المواطنة لتنميته حب الوطن في نفوس التلاميذ وحب المجتمع والقيم الموجودة فيه والقدرة على اتخاذ القرار الحكيم أي القدرة على الفهم والتحليل، ومناهج التربية المدنية هي خير من يعمل على ترسيخ تلك الاتجاهات ويقوي مكانه في نفوس الناشئة.

وتتضح أهمية تدريس التربية المدنية في تعلم تلك المفاهيم والحقائق للتلاميذ وذلك ما تقدمه المواد الاجتماعية الاخرى الا ان التربية المدنية تقدمه بشكل واضح ومركز وتستهدف في غايتها تنشئة الإنسان المسلم الصالح المخلص لدينه ولوطنه ولولاه أمره. والتربية المدنية تبدو جلية عن طريق تنمية حب الله بطاعته سبحانه وتعالى و وحدانيته، وحب وطاعة رسوله صلى الله عليه وسلم والالتزام بالعقيدة الإسلامية نصا وعملا وتزويد التلاميذ بالموضوعات المعرفية التي تساعد على فهم واكتساب القيم والأخلاقيات الطيبة وتنمية الميول والاتجاهات الحسنة نحو حب الوطن والولاء له، وهنا تبرز أهمية المعلم الديمقراطي الذي يشجع ويحمي التعبير عن آراء الحرة والجريئة في جو وفرو الحرية الأكاديمية في الوقت الذي يطبق فيه القوانين بوضوح وفقا للمبادئ لحماية المتكافئة واستحقاق المعالجة لكل فرد على حدة، فالحرية الحقيقية خاضعة لقوانين وضعية لا يجب تجاوزها وحرية الأفراد تكمن في الخضوع العادل للقوانين و المساواة بين كافة أفراد المجتمع والمقصود هنا المجتمع المدرسي كما يخلق المعلم الديمقراطي جوا يكون فيه الاحترام لكرامة كل فرد، كما يؤكد على مهام التعليم التي يختبر بها الطلاب من أجل تحمل المسؤولية بالنسبة لإنجازهم الأهداف التربوية وتمثيلهم لقيمها بأخذ المعلم الديمقراطي على عاتقه مسؤولية تطوير الدروس الممتعة والدروس الاختيارية من اجل الطلاب، وتتابع تثقيف نفسه من خلال برامج القراءة مدى الحياة بواسطة التدريب المستمر والتخطيط لتعزيز قدرته على تعليم المواطنين من خلال التشجيع والتقدير العادل (العوفي، 2009، ص. 138).

واحترام التلاميذ بالتعامل مع أي سن كانوا يشكل ما يسمى بالمناخ السيكلوجي المرضي في الصف ويهيئ أجواء انفعالية إيجابية تساعد على استيعاب المعارف من قبل التلاميذ على نحو أفضل، ومن جملة تدريب الناشئة على الديمقراطية كما يلي:

أولا : إنّ المدرسة مجتمع صغير مهني للمجتمع الأكبر الذي تتوفر فيه جميع عناصر الاتصال البشري والعلاقات الإنسانية والتفاعل بين الفرد والجماعة فهي عالم قائم بذاته والتجول في هذا العالم محظور إلا بما هو مسموح به، فيتدرج ويكتسب بالجهد والعطاء، والمدرسة نظاما توجد فيه قوى مختلفة ممثلة في المدير والمعلم والمرشد والناظر والتلميذ وفي هذا الخضوع من الحضور والتجاوب والتدافع ومبادئ التربية المدنية المؤهلة للحياة الاجتماعية فيخطئ من يعتقد أن هذه المبادئ تفرض فرضا وتقبل دون ان نجد مقاومة ربما كانت لا شعورية من جانب تلك القوى المتفاعلة في ذهن كل من تصدر عنه او تنصب عليه هذه الحقيقة يجب ان تأخذ بعين الاعتبار عند إيجاد المرتكز النفسي النظري والعملية المناسب لتشييد المواطنة الصحيحة لدى التلميذ اذ غالبا ما تلاحظ نزعات مقاومة للتجديد حق في مجال التربية. أن تحقيق كل عمل جديد يتم بانتصارين : انتصار على مراكز المقاومة في النظام القائم وانتصار في تجسيد العمل الجديد ميدانيا فكل فكرة جديدة وكل مشروع جديد يلقيان مقاومة عفوية ضمن النظام القائم لأن الإنسان عموما يجهله، أو لأنّ القائمين على النظام يجدون صعوبة في تقبل أفكار جديده تخرجهم من رقابة عملهم اليومي لأسلوب جديد في العمل في الحالتين تقتضي تحقيق النصر أو التغلب على تلك المقاومة العفوية ومن ثم تحقيق الفكرة او العمل بصورة ميدانية تقنع المترددين بصوابها وبفائدتها. فانتصار كل فكرة جديدة يأتي من انتصارين الأول على القوه التي تقاومها، والثاني في تحقيقها.

ثانيا:

يجب أن تُحدد أهداف التربية المدنية للمعلم قبل المتعلم حتى يدرك الأهمية المعطاة لهذه المادة ضمن البرنامج المدرسي وأن يُوجدَ جسرَ الاتصال بمؤسسات المجتمع الأخرى لتحقيق هذه الأهداف التربية المدنية هي مدخل فلسفي جديد لمستقبل التربية العربية في ظروف غياب فلسفة تربوية عربية واضحة وقد تكون مخرجا للأزمة التربوية العربية بالنظر للظروف الدولية الجديدة والتداعيات المصاحبة لها وانعكاساتها على واقع الأمة ومستقبلها .

رابعا:

أنَّ المعلم يقوم بدور قيادي في المدرسة فهو نموذج سلوكي يقتدي به غالبا تلاميذه كما انه الاب الروحي لطلابه، إن لم يعطهم من قلبه وروحه، بقي علمه جافا مجردا من الطابع الشخصي والإنساني. فالتعليم وظيفة اجتماعية إنسانية، ويستطيع المعلم من خلال عملية التربية أن يكسب تلاميذه القيم السياسية المرغوبة من ديمقراطية وعدل وتعاون و حرية ومسؤولية... الخ.

باعتبارها ركائز مهمة لبناء الانسان الحر وهنا يترتب على المعلم ان يتيح الفرصة أمام التلاميذ للقيام بدراسة طائفة من المشكلات القائمة فعلا واعطائهم الفرص المتكافئة للتعبير عن آرائهم والدفاع عنها بكل حرية وان يعمل على اشراك اولياء الطلبة في هذه الأنشطة(العوفي،2009،ص. 139)..

خامسا: يجب أن يدرك المعلم أن ما يُهيئ لتلاميذه ليس فقط ترنما لحضارة ماضيه بل تهيئة لحضارة معاصرة وبالتالي يجب ان يكون لديه من قوة الإبداع ما يجعله يستبق الحاجة والتطورات فيهيئ التلميذ لمواجهتها.

سادسا: إنَّ عملية التعليم في الحياه الاجتماعية عمليه تدريب وتمارين ابتداء منتحمل المسؤوليات الطفيفة في المدرسة تدريبا في سلم المسؤولية حتى يبلغ درجة مسؤولية المواطن نحو ثروات الوطن والمجتمع، فيصبح ذلك المواطن نموذجا للمواطنة الصالحة.

سابعا: إنَّ التربية المدنية تهدف إلى تنمية وتعزيز العلاقات الإنسانية و الاجتماعية. و الى تدريب الإنسان على دوره في الحياة مع أقرانه، وتعزيز قيم التعاون مع مؤسسات المجتمع كافة لتحقيق الخير العام والإسهام في بناء الوطن وتقديم الحضارة وهذا ما يجب ان تتضمنه المناهج وطرق التدريس وكافه الأنشطة التربوية داخل المؤسسات وخارجها.

ثامنا: ان التربية المدنية في المدرسة عمل تكميلي للتربية البيئية لذلك يجب ان لا تتعارض مع هذه التربية بل تنسجم معها بالقدر الذي تكون فيه هذه التربية صحيحة وفقا لسلم قيم مشتركة بين المؤسستين الأسرية والمدرسية.

تاسعا: التربية المدنية في المدرسة تتناول الموضوعات نفسها التي تتناولها في البيت إلا أنها تطورها وتعطيها القاعدة النظرية والعملية اللازمة لإقامتها بصورة ثابتة ومتينة تهئ لها المجال الحيوي لتحقيق مداها الطبيعيلا تختلف مفهوم التربية المدنية او التربية الوطنية عن التربية بمعناها الواسع إلا بتركيزه على علاقة الإنسان بمجتمعه وبيئته ووطنه وأرضه في مفهوم التربية الوطنية ينطلق من مبدأ أساسي وأن الفرد لا يعيش منعزلا في أي مرحلة من مراحل حياته بل هو دائما عضو في جماعة ولا وجود له خارج إطارها. وهو نفسه لا يستطيع ان يدرك نفسه الا جزء في كل والا وحده في إطار هذه الجماعة وقد اتفق الباحثون التربويون الاجتماعيون على تحديد مضمون التربية المدنية وإن اختلفوا في تعريفها احيانا فبعضهم يميل الى تعريفها بقوله هو جانب التربية الذي يحدث شعورا العضوية في جماعة حتى تتسق حياتها لفائدتها المتبادلة في حين يدمج بعضها الآخر التربية المدنية بالتربية الأخلاقية غير مميز بينهما معتبرا أن فهوها هو ذاته مع ان التربية المدنية هي اشم من التربية الأخلاقية وإن كانت التربية

الأخلاقية قاعده اللازمة للأولى فالتربية المدنية مرتبطة بمفهوم المجتمع المدني والمواطن وحقوق الإنسان والديمقراطية. (العوفي، 2009، ص.140).

خلاصة:

إنّ نشاط التربية المدنية زاحرٌ بالقيم الاجتماعية العالمية، وذلك ما تعمل عليه كلّ الدّول حسب توجهاتها و مبادئها العامّة، والخاصّة، فالناشئة إذا تربت على المدنية الحقّة سوف يكون لها الطريق الممهد للمواطنة، هذه الأخيرة هم مكّون رئيس في الوطنية الحقّة، كما تتطلب إلى جانب الأولى (المواطنة) التضحية، و الولاء للوطن، وهذا كلّه يجري في المدرسة من خلال ما تقدّمه من نشاطات في مناهجها الدراسية عموماً و التربية المدنية خصوصاً، هذا كلّه لتهيئة الأجيال إلى أدوارها الاجتماعية المنوط بهامستقبلاً، ومما سبق ذكره يتبيّن أنّ الرسالة تكتمل عندما يقوم الاساتذة بدور النموذج ثمّ المبلّغ على أحسن وجه، وكذا المقوم بطريقة الترغيب والتعزيز على سبيل الاحتذاء، وبذلك تتمّ مهمّة التدريس والمدرسة في التربية، وهي الاعداد إلى الحياة، بل الحياة عينها.

الفصل الثالث: القيم الاجتماعية

تمهيد

- 1- مفهوم القيم الاجتماعية.
- 2- أهمية القيم الاجتماعية.
- 3- مصادر القيم و وظائفها.
- 4- مكونات القيم و خصائصها.
- 5- تصنيف القيم.
- 6- المدارس أو النظريات المفسرة للقيم الاجتماعية.
- 7- مستويات و وسائط اكتساب القيم.
- 8- أساليب تنمية القيم.
- 9- الأسرة و القيم الاجتماعية.
- 10- قيم المواطنة.
- 11- التربية المدنية والمواطنة.

خلاصة

تمهيد :

تعدُّ القيم الاجتماعية أهم المواضيع الأساسية في علم النفس عموماً وعلوم التربية خصوصاً، وهي من المفاهيم ذات الصلة الوطيدة بموضوع ما يصاحب الفرد في حياته اليومية كإنسان يرتقي بأخلاقه إلى مرتبة الملائكة، وتعد القيم من المحددات المهمة للسلوك الاجتماعي وهي ذات علاقة وثيقة بشخصية الفرد، فبمعرفة قيم الشخص يمكن معرفة شخصيته، وهي عبارة عن معايير للحكم على السلوك وضبطه ضمن إطار فلسفة المجتمع وثقافته ومعايير ومثله وعاداته وتقاليده، فالحياة الاجتماعية تتطلب وجود قيم ومعايير وبدونها تكون الحياة الاجتماعية مستحيلة، ولن يستطيع الأفراد والجماعات أداء وظائفهم إلا بوجود معيار أساسي يطمئنون إليه يوجه سلوكهم ويضبط مواقفهم حتى تتماشى مع قيم المجتمع و معتقداته وتتوافق مع الإطار المرجعي المحدد من طرف النظام الاجتماعي القائم والذي تعتبر القيم أحد وأهم دعائمه للحفاظ على النسيج الاجتماعي وصونه من التفكك والزوال من هنا وقع الاختيار على موضوع القيم، وتحديد ما لها من أثر نفسي وعملي على سلوك الأفراد والمجتمعات، وعائد إيجابي على البناء الاجتماعي و تركيبه، لتقوية المجتمع وتوطيد علاقات أفراد.

1- مفهوم القيم الاجتماعية:

أ- القيم:

* **لغة مفرد**ها قيمة، وهي صفة تعني الاستقامة والاعتدال، حيث يقال: أمر قيم بمعنى أمر مستقيماً والديانة القيمة: المستقيمة، ويقال في القرآن الكريم: «وذلك دين القيمة» [سورة البيئ: الآية 05]: أي دين الأمة القيمة، والأقوم: من أفعّل للتفضيل يقال: (فلان أقوم كلاماً من فلان): أي أعدل (المنجد في اللغة والإعلام، 2000، ص.663).

و في القاموس المحيط: «القيمة، بكسر القاف: مفرد القيم، وما له قيمة: إذا لم يدم على شيء و قومت السلعة: ثمنها، واستقام: اعتدل. و قومته: عدلته، فهو قويم أي مستقيم» (القحطاني، 2010، ص.101). فكلما قيمة في اللغة العربية مشتقة من القيام، وهو نقيض الجلوس، قام، يقوم، قوما وقواماً وقوامة وقامة، والقيام، بمعنى آخر وهو العزم، ومنه قوله تعالى: «و أنه لما قام عبد الله يدعوه» [سورة الجن: الآية 19]، أي لما عزم، كما جاء بمعنى المحافظة والإصلاح، ومنه قوله تعالى: «الرجال قوامون على النساء» [سورة النساء: الآية 34]، و أما القوام فهو العدل و حسن الطول و حسن الاستقامة (ابن منظور، 2003، ص.556).

* **اصطلاحاً**: كما تدل كلمة القيمة على الاعتدال والاستواء وبلوغ الغاية، فهي مشتقة أصلاً من الفعل قام بمعنى: وقف، اعتدل، انتصب، بلغ، استوى (شتا، 2007، ص.215).

وعموماً لقد استخدمت العرب الفعل (قوم) للدلالة على معان كثيرة منها:

1- **الديمومة والثبات**: وهو ما يشير إليه أصل الفعل (قوم) لأنه يدل على القيام مقام الشيء، يقال: «ماله قيمة» إذا لم يدم على الشيء، ولم يثبت عليه، ومنه قوله عز وجل: «ولهم عذاب مقيم» [سورة المائدة: الآية 37]: أي دائم، وقوله أيضاً: «إنّ المتقين في مقام أمين» [سورة الدخان: الآية 51].

2- **السياسة والرعاية**: ومنه ما قالته العرب عن الذي يرعى القوم، ويسوسهم، فالقيم: السيد وسائس الأمر، والرجل قيم أهل بيته ويقوم بأمرهم، أي سيدهم وراعيهم.

3- **الصلاح والاستقامة**: فالشيء القيم: ماله قيمة بصلاحه واستقامته، ومنه قوله عز وجل: «قل إنني هداني ربي إلى صراط مستقيم، ديناً قيماً ملة إبراهيم حنيفاً وما كان من المشركين» [سورة الانعام: الآيتين 161-162]: أي مستقيماً، وهو الثابت المقوم لأمر الناس (الجلاد، 2007، ص.19).

4- **المكانة الرفيعة والمنزلة العالية**: كما في قوله تعالى: «فيها كُنُتْ قِيَمَةً» [سورة البيئ: الآية 03]، أي ذات قيمة عالية.

5-القدروالثمن: كقولنا قومت السلعة: أي ثمنته، وفي الحديث قالوا يا رسول الله: لو قومت لنا فقال الله هو المقوم، أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمتها.

6- الاعتدال: كقولنا استقام واعتدل، وقومته أي عدلته (المزين، 2009، ص.09).

7- التمسك بالدين: كقولنا أمة قائمة أي متمسكة بدينها والتقويم ينتج الأمر المحمود(العرجا، 2001، ص.17). من خلال ما تقدم يمكن القول بأن مفهوم القيم في اللغة يدور حول معاني كثيرة منها: الاستقامة الثبات الاعتدال، الدوام على الأمر و البقاء عليه، الالتزام و التمسك بالدين ثمن الشيء أو السلعة، أي سعرها، السياسة و المكانة العالية.

ب- اصطلاحا :

لقد تعددت معاني القيم، واختلفت باختلاف المدارس التي تناولتها بالدراسة و التمحيص، وبالتالي أخذت معاني عديدة ومتراكمة فمن منظور نفسي، إلى منظور إجماعي، إلى ثالث نفسي اجتماعي، فهي تعد من القضايا التي تعددت فيها الآراء ، واختلف أهل الاختصاص في تعريفها نظرا لما تتسم به من عمق معرفي و ثقافي خاضع لمعتقدات و ثقافة الفرد و المجتمع، ولذا فقد حظيت باهتمام عدد كبير من العلماء والباحثين الذين حاولوا تحديد مفهومها، ولكم الهائل من تعاريف القيم، فسوف يقتصر على ذكر بعض منها وذلك كالآتي :

- عرفها حامد زهران بأنها: «عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، والقيم موضوع الاتجاهات وهو تعبير عن دوافع الإنسان.

وتمثل الأشياء التي توجه رغباتنا واتجاهاتنا نحوها ،والقيمة مفهوم مجرد ضمني غالبا يعبر عن الفضل أو الامتياز، أو درجة الفضل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء أو المعاني، أو أوجه النشاط»(زهران، 2003، ص.158).

-وعرفها الغوراني بأنها: «نوع من الاتجاهات التي تتكون لدى الفرد في جميع المواقف و التي تحدد اختيارات الفرد نحو ما هو مفضل أو غير مفضل تجاه الأشياء التي هي موضع اهتمام ، وهذا ينعكس على شخصية الفرد فتصبح إحدى الموجهات السلوكية و تصرفاته على المدى الطويل من عمره»(سلوت، 2005، ص.44).

- عرفها سميث (SMITH) بأنها: « كل ما هو جدير باهتمام الفرد، لاعتبارات مادية أو معنوية، أو اجتماعية، أو أخلاقية، أو دينية، أو جمالية».

- وعرفها ليبيت (LIBIT) بأنها: «مقياس للحكم يستخدمه الفرد أو الجماعة من بين عدة بدائل في مواقف تتطلب قرارا أو سلوكا معينا»(جابر، و لوكيا، 2006، ص.163).

- وعرفها الزيود بأنها: «مجموعة من المعايير والأحكام التي تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية، والاجتماعية بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف إمكاناته وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات، أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة»(الزيود، 2006، ص.25).

- وعرفها الجلال بأنها: «مجموعة من المعتقدات و التصورات المعرفية و الوجدانية، و السلوكية الراسخة يختارها الإنسان بحرية بعد تفكير وتأمل، و يعتقد بها اعتقادا جازما تشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو بالقبح، و بالقبول، أو بالرد، و يصدر عنها سلوك منتظم يتميز بالثبات والتكرار و الاعتزاز»(الجلال، 2007، ص 12).

- يعرفها ججوح بأنها: «الأحكام العقلية والوجدانية ، والمعتقدات المتعلقة بفكرة أو موضوع أو موقف معين ، و هي تعد موجهات عامة لسلوك الأفراد ، فهي معايير للسلوك الفردي و الاجتماعي في الحياة»(المزين، 2009، ص.10).

وعلى ضوء ما تقدم من التعاريف يمكن القول بأنّ القيم لها وجهان أحدهما ذهني وآخر نفسي يعملان مجتمعين معا نتيجة اهتمام الفرد بمواضيع مادية أو معنوية، يكتسبها بواسطة التنشئة الاجتماعية، عن طريق التفاعل مع المؤثرات البيئية المختلفة يضيف خبرات و معارف تمثل لديه تصورات وأحكام قيمية يعمل على تجسيدها بالرفض أو القبول لاستحسانه أو استقباحه لها.

هذا فيما يتعلق بمفهوم القيم عامة، أما مفهوم القيم الاجتماعية فليس واحدا، ويرجع ذلك إلى اختلاف الثقافات بين المجتمعات، حيث نجد أن الكثير ممّا هو مقبول في مجتمع لا يكون كذلك في مجتمع آخر ولذا يمكن الاختصار على بعض التعاريف ومنها أنّها:

« القيم الاجتماعية هي مجموعة القوانين و المقاييس التي تنبثق من جماعة ما، و تكون بمثابة موجهات للحكم على الأعمال و الممارسات المادية، والمعنوية، و يكون لها من القوة و التأثير على الجماعة بما لها من صفة الضرورة و الإلزام و العمومية، وأي خروج عليها أو انحراف عنها يصبح بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومثلها العليا» (شروخ، 2004، ص.72).

« هي تلك القيم التي تساعد الإنسان على وعي و إدراك و ضبط وجوده الاجتماعي بحيث يكون أكثر فاعلية، وهي تضبط حاجة الإنسان للارتباط بغيره من الأفراد و يستطيع أداء دوره الاجتماعي بحيوية و فاعلية» (عليوش، 2005، ص.52).

« هي مجموعة الأخلاق الفردية التي تعود بالخير على المجتمع، فهي التي تحكم الفرد بما يحيط به، وتقوم على أساس التعاون والتراحم والتواصل وحب الآخرين» (المزين، 2009، ص.18).

« معاني محترمة يقدرها المجتمع تقديرا متفاوتا، سلبا أو إيجابا، ويتفق الأفراد عليها، و يصنعون العقوبات المادية و الأدبية على فاعلها، ومثال ذلك: قيمة التعاون، والمشاركة الاجتماعية، و التسامح والعفو الاجتماعي، والترابط الأسري» (المبرز، 2011، ص.154).

ومنه فإن القيم الاجتماعية وانطلاقا مما سبق: هي مجموعة القواعد و الالتزامات و الضوابط التي يتفق المجتمع على اعتناقها من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة، و أهمها الأسرة، و هي محل اتفاق بين أفرادها، يتشربها الفرد في وجدانه، و يتمثلها في سلوكه نتيجة تفاعله مع المواقف و الأدوار التي يقوم بها في حياته، وكلما سادت تلك القيم في المجتمع كلما ازداد تماسك نسيجه الاجتماعي، وعم التفاهم و التواد و التراحم والتكافل بين أفرادها.

2- أهمية القيم: هي معاني تتسم بالموضوعية والاستقلالية تتضح معانيها الحقيقية في السلوك (مثبت، 2009، ص.39) و تبدو أهمية القيم في حياة الفرد و المجتمع واضحة عندما ندرك أن السلوك الاجتماعي في جوهره يقوم على أساس مبدأ النظام الذي يحكم العلاقات بين الناس ، و يبنى على نسق للقيم يتمثلون بينهم فالقيم تلعب دورا هاما و أساسيا في تحقيق التواء بين الفرد والمحيط الاجتماعي الذي يتعامل معه وهي روابط تجمع بين البناء الاجتماعي و الشخصية (أبو جادو، 2007، ص.206)، إذ لا يمكن إلا أن تحوّل هذه القيم إلى أداة من أدوات التضامن الاجتماعي وانجذاب الفئات لبعضها البعض (مرام عطاء، 2020، ص.36). وعليه فأهميتها تظهر على المستويين الفردي و الجمعي:

على المستوى الفردي : تبرز أهمية القيم على المستوى الفردي من خلال ما يلي:

أ- تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه، وتمنحه القدرة على التكيف والتوافق الإيجابيين، وتحقيق الرضا عن نفسه.

- ب- تمثل جوهر الكينونة الإنسانية، لا اعتبارها تشكل ركنا أساسيا في بناء الفرد وتكوينه، إذ بدونها يصبح كائنا حيوانيا.
- ج- تضبط شهوات الفرد و مطامعه.
- د- تزود الفرد بالطاقات الفاعلة في الحياة و تبعده عن السلبية.
- هـ- تعمل على اتزان الفرد و تمتعه بنفسية وصحة عالية.
- و- تعمل كميزان يزن به الفرد الأعمال، فيحدد ما هو مرغوب فيه، وما هو غير مرغوب فيه.
- ز- تشعر الفرد بالإحساس بهويته، والانتماء لمجتمعه.
- ح- تدفع إلى اتخاذ مواقف خاصة في المسائل الاجتماعية الرئيسة، باعتبارها الموجه الذي يحرك السلوك.
- ط- تشكل جميع أفكار و عواطف و سلوك الإنسان الحق.
- ي- يحرز الفرد المتمسك بها مكافأة دنيوية تتمثل في حب الناس له، و يصبح شخصية محبوبة تلقى قبولا واستحسانا و ثقة من أفراد المجتمع(السيد، 2007، ص.16).

على المستوى الاجتماعي: تظهر أهمية القيم على المستوى الاجتماعي في كونها:

- أ- تحفظ للمجتمع هويته و تميزه.
- ب- تحفظ للمجتمع بقاءه و استمراريته، و الحقيقة التاريخية تشهد أن قوة المجتمعات و ضعفها لا تتحدد بالمعايير المادية وحدها، بل بقاءها و وجودها و استمراريتها مرهون بما تمثله من معايير قيمية و خلقية فهي الأسس و الموجهات السلوكية التي يبني عليها تقدم المجتمعات و رقيها، والتي في إطارها يتم تحديد المسارات الحضارية و الإنسانية، و رسم معالم التطور و التمدن البشري.
- ج- التوازن الاجتماعي.
- د- تحفظ المجتمع من السلوكيات الاجتماعية و الأخلاقية الفاسدة، و تؤمن للمجتمع حصنا راسخا من السلوكيات و القيم و الأخلاق التي تحفظ له سلامته من المظاهر السلوكية الفاسدة مما يجعله مجتمعا قويا بقيمه.
- هـ- تساهم في اختيار الأفراد المناسبين للقيام بوظائف مجتمعية معينة في مؤسسات المجتمع.
- و- تقي المجتمع من الأنانية المفرطة، و النزعات و الشهوات الطائشة.
- ز- تمثل همزة وصل بين العقيدة، والأيدولوجية التي يتبناها المجتمع، و بين النظم الاجتماعية.
- ح- تساعد على تحديد ملامح شخصية المجتمع المتميزة عن غيره من المجتمعات.
- ط- تساعد على إيجاد نوع من التوازن، و الثبات للحياة الاجتماعية(دينا، 2010، ص.ص.36-37).

بذلك فالقيم الاجتماعية تهدف إلى إحداث التوازن و الرقي بأفراده من خلال توجيههم إلى الفضائل ليتحلوا بها و تحذيرهم من الرذائل ليتجنبوها(مليبار، 2013، ص.42)، أو هيمعايير اجتماعية ذات صبغة انفعالية قوية و عامة(سعدت، 2001، ص.32)، تساهم في ربط البناء الاجتماعي بأجزائها المختلفة (سهيل، 2001، ص.21)، فالقيم اجمالا هي عناصر تركيبية مشتقة من التفاعل الاجتماعي وهي تشكل المكونات الجوهرية للعلاقات الاجتماعية(شلال، 2005، ص.ص.18-19)، تقوم بتنظيم أفراد المجتمع، وذلك بتنسيق السلوك اليومي لهم بما يتناسب و مصلحة المجتمع الذي هم جزء منه(أريج، 2021، ص.26).

من خلال ما سبق فالقيم الاجتماعية هي الميزان الاجتماعي الذي يحفظ توازن المجتمع، وبالتالي ديمومته الاجتماعية، وبالتالي فهي الحارس الأمين له من كل المفقدات لتوازنه.

3-مصادر القيم و وظائفها:

3-1: مصادر القيم:تتمثل في:

أ- المصادر العامة:

لقد ظلت قضية أصل القيم و مصدرها مثار نقاش الفلاسفة والعلماء على حد سواء، وهو ما جعلهم يذهبون إلى أربعة آراء:

الأول: وهو رأي الاتجاه الفردي الذي يربط القيم بالإنسان، و ينسب أصلها إلى الطبيعة البشرية وبالذات إلى التكوين النفسي للفرد، وما رُكِّب فيه من عدد قليل أو كثير من الغرائز و الدوافع و الميول فالفرد هو الذي يعطي القيم للأشياء و الأفعال، والتقويم لدى أصحاب الاتجاه الفردي عملية نفسية باطنية تخلع القيم على الأفعال و الأشياء الخارجية، ومن أنصار هذا الرأي البرجماتيتين، و الوجوديين و أصحاب مدرسة التحليل النفسي.

وهذا يعني أن هذه الفلسفة للقيم تفترض أن القيمة تعتمد على الاختيار الحر والرغبة الذاتية للأفراد وهنا ينتفي معنى الالتزام، فلا معيار و لا قيمة إلا بما تحكم به الرغبة و يبعث عليه وجدان اللذة و الألم، و هذا من شأنه أن يلقي فريسة للتغيير ، فتفقد المسؤولية معناها، و يحتجب المثل الأعلى وراء ضباب كثيف من تذبذب الرغبات و الميول، فهناك اعتقاد للكثيرين في أنهم خلقوا القيم مما أدى ويؤدي إلى التدافع و النزاع الذي تعيشه البشرية (زعيمي، 2004، ص.ص.186-188).

الثاني: وهو رأي أصحاب الاتجاه الجماعي الذي يقول بأن مصدر القيم هو المجتمع ويرد أصحابه القيم إلى العقل الجمعي، فالمجتمع في نظرهم هو أصل القيم، ومصدر الإلزام فالتقويم عند أصحاب هذا الرأي.

إذن فهي عملية اجتماعية خارجة عن ذوات الأفراد وصادرة عن المجتمع تخلع القيم عن الأفعال و الأشياء الخارجية بمقتضى العقل الجمعي و الإرادة الجمعية التي تعلو على الأفراد وذواتهم، ومن أنصار هذا الرأي (دور كايم وماركس)، وهذه الفلسفة للقيم تفترض أن القيمة ناشئة عن الحتمية الاجتماعية أو الحتمية الاقتصادية، ويعطيها المبرر الذي يجعلها متعالية عن الأفراد (زعيمي، 2004، ص.ص.186-188).

الثالث: وهو رأي من يرد مصادر القيم إلى الأشياء و الأفعال في ذاتها، فالقيمة عند أصحاب هذا الرأي «تستغني عن التقويم الإنساني لأن لها الوجود بدونه، إنها خاصة في الأشياء تثير رغبتها فيها بفضل طبيعتها»، فأصل القيم عند أصحاب هذا الرأي إذن يعود إلى طبيعة الأشياء و الأفعال ذاتها و الإنسان يكتشف هذه القيم و يهتدي إليها بعقله نظرا لجاذبيتها قدرتها على التأثير في رغباته، وهذا يعني أن هذه الفلسفة للقيم تفترض أن القيمة لها وجود مستقل عن أي شيء خارج عنها، فهي تتمتع بالاستقلال التام الذي يتصف به الشيء أو الفعل المتصف بها، ومن أنصار هذا الرأي أرسطو، ولوي ما ينار، والمعتزلة.

الرابع:يرجع أصحابه القيم في مصدرها إلى قوة خارجية عن الإنسان و المجتمع، فالقيم تعلو فوق الإنسان وقدراته ، وأن الأشياء لا تقوم بذاتها ولا تخلق نفسها بل الله خالقها و مقومها، فهو الذي يعطي قيمة الأشياء و الأفعال.

إنَّ القيم لابد أن تكون عامة وثابتة ومطلقة وكلية، بحيث تنطبق على جميع الناس دون استثناء و لا تخضع لإرادتهم و أهوائهم الفردية و الجماعية على السواء، وهذا لا يمكن أن يتم إلا إذا سلمنا بوجود الله الخالق. (الميلادي، 2004، ص.109).

و عليه فإنَّ التسليم بأنَّ الله هو مُصدر القيم يعني:

- 1- تميز هذه القيم بالقداسة و الهيبة، مما جعل احترامها أمراً نابعا من ذات الإنسان عن طاعة اختيارية لله وبنية صادقة لكسب رضاه.
- 2- أن يصبح للالتزام الأخلاقي و المسؤولية معنى .
- 3- أن يتوفر للقيم سند حقيقي.
- 4- الإبقاء على إرادة الإنسان و حريته في اختيار القيم التي يرتضيها.
- 5- توفر شروط الاستقرار و الثبات في المجتمع.
- 6- بقاء ذلك الحافز المتجدد على العمل و الاستقامة في ذات الوقت.
- 7- توفر الميزان الثابت و العادل للحكم على الأشياء و الأفعال (زعيمي، 2004، ص 190).

ب- المصادر الاجتماعية:

تتوزع مصادر القيم الاجتماعية كما يلي:

- **أولاً: الدين:** يشتمل على المبادئ و التنظيمات التي تحقق سعادة الإنسان و المجتمع في كل المجالات.. و على القواعد العامة الضابطة لهداية الناس، وتنظيم حياتهم في كل زمان و مكان (أبو طالب، ورشراش، 2001، ص.73).

يعد مصدر المثل في المجتمع ، لذلك يعتبر أحد أهم مصادر القيم ، إذ أن القيم الدينية هي في الغالب الأساس الذي يستند عليه الناس في تقييمهم لسلوكهم من ناحية القبول أو الرفض. فالأديان عموماً هي عبارة عن مجموعة من القيم تحدد سلوك الفرد و توجهه بمجموعة من الأوامر والنواهي تضبط بها سلوكه من خلال العقوبات التي تنجر عن ذلك السلوك،» و بصورة أكثر دقة وتركيز على مجتمعنا الإسلامي فإن للدين مكانة عليا في سلم المعايير المتحركة في الأفعال الفردية و الجماعية، ذلك أن مجتمعنا يولي أهمية قصوى للدين باعتباره الإطار الذي يحوي ثقافة المجتمع» (أبو طالب، ورشراش، 2001، ص.73).

و مصادر القيم الاجتماعية في ديننا الإسلامي تتمثل في الآتي:

القرآن الكريم: هو كلام الله المنزل على سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) بواسطة الوحي عن طريق جبريل- عليه السلام- المعجز بلفظه و معناه، المتعبد بتلاوته، المنقول إلينا بطريق التواتر المكتوب في المصحف، المبدوء بسورة الفاتحة ،المختوم بسورة الناس و القرآن الكريم هو المصدر الأول للتشريع الإسلامي، وهو مصدر العلوم، وأصل الحقائق و مرجع العلماء، وبه أحكام تتعلق بحياة الإنسان وكل المجالات المختلفة من عبادات ومعاملات، وسياسة واقتصاد وغيرها، وهي القيم التي تربي عليها الرسول (صلى الله عليه وسلم) (رشوان، 2002، ص.67).

وبذلك شهدت له السيدة عائشة - رضي الله عنها- بأن وصفته بقولها: «كان خلقه القرآن»، و شهد بذلك الله تعالى حيث قال : «و إنَّك لعلی خلق عظیم» [سورة القلم: الآية 04].

السنة النبوية : هي وحي الله تعالى معنى ،ولفظاً من عند الرسول (صلى الله عليه وسلم) ، قال الله تعالى: «وما ينطق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى» [سورة النجم: الآيتين 03-04]، وقد أمرنا الله بطاعة الرسول (صلى الله عليه وسلم) في كل ما يصدر عنه من قول أو فعل، أو تقرير، فالسنة هي المصدر الثاني من مصادر التشريع الإسلامي وتعدّ من أكبر المصادر للقيم الاجتماعية.

الإجماع: هو اتفاق جميع المجتهدين من المسلمين في عصر من العصور، بعد وفاة الرسول (صلى الله عليه وسلم) على حكم شرعي في واقعة، وتحقق المصلحة الشرعية.

المصالح المرسلّة: هي المصالح الملائمة لمقاصد الشارع الإسلامي، ولا يشهد لها أصل خاص بالاعتبار أو الإلغاء، وهناك عدة شروط يجب أن تتوفر في المصالح المرسلّة منها:

- أن تكون مصلحة عامة وليس شخصية.
- عدم وجود الدليل الشرعي الدال على إلغائها.

• أن يكون الأخذ بها رفع حرج بحيث لو لم تؤخذ المصلحة المعقولة موضعها لكان الناس في حرج، والله تعالى يقول: « و ما جعل عليكم في الدين من حرج »[سورة الحج: الآية 78]، وبذلك تكون القيم الناتجة عنها مقبولة و بها منفعة(عبد الله، 2001، ص.32).

- ثانيا: طبيعة المجتمع الثقافية:

تعد طبيعة المجتمع الثقافية و التي تختلف من مجتمع لآخر المصدر الأساسي للقيم، و يتأثر النسق القيمي بالأحداث التي يمر بها المجتمع، وما يرافقها من تحولات اقتصادية وسياسية و ثقافية.

- ثالثا: الأسرة و المدرسة:

فالأسرة هي البيئة الأولى التي تحتضن الطفل، كما أن طبيعة الخصائص التي تميزها تجعلها أكثر المؤسسات الاجتماعية تأثيرا في عملية التنشئة الاجتماعية، أما المدرسة فتعد من المؤسسات الرسمية التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية للفرد وتقوم المدرسة بإكساب منظومة القيم للفرد من خلال برامجها المقررة، و الوضعيات التعليمية – التعليمية التي تنقل بها المعارف والخبرات والمهارات، والمواقف السلوكية العملية التي تتضمن أنبل القيم و أسمى الأخلاق وبالتالي فدورها يعتبر مكملا لدور الأسرة.

- رابعا: العرف:

و تدخل العادات و التقاليد تحت مصطلح العرف: « الذي ألفه الناس في حياتهم حتى أصبح بالتتابع ثابتا.... و يشتمل على نواحي إيجابية و أخرى سلبية ».

وهو ما اعتاده الناس من معاملات، و استقامت عليه أمورهم، ويعد العرف مصدرا هاما للقيم في المجتمع، وهناك شروط عدة من منظور إسلامي لقبول العرف و هيأ لا يكون العرف مخالفا للنص.

- 1- أن يكون العرف شائعا بين أهله، معمولا به من قبلهم، والعاملون به يمثلون الأكثرية.
- 2- أن لا يوجد قول أو عمل يفيد عكس مضمونه، فإن تحققت الشروط السابقة تعتبر القيم ملزمة يجب أن يتمسك بها المسلمون (المزين، 2009، ص.ص.20-21).

فالعرف بهذه المفاهيم السابقة ما تعارف عليه الناس منذ وجودهم، ودأبت الاجيال على تقمّصه في حياتهم، وهو مستوحى في الكثير من المواقف من الدين، لذا يقال: " العرف من الدين".

- خامسا : القوانين الوضعية :

إنها الأوامر و النواهي التي وضعها البشر أنفسهم لتنظيم حياتهم بالمحافظة على حقوق الناس، و تحديد واجباتهم لنشر العدالة و المساواة بينهم، ويسهر على ذلك سلطة خارجية و أخرى داخلية تتوقف على درجة نضج ووعي الأفراد أو الفاعلين الاجتماعيين، إذ تتشكل العلاقات الأخلاقية حقا بالتطابق مع

تصورات البشر للخير و الشر، الشرف، الضمير العدالة، ... فالوعي الأخلاقي جانب ضروري للروابط الأخلاقية(عبد الله، 2001، ص.32).

والجدير بالملاحظة هو أنّ القوانين الوضعية في شكلها العام تأخذ بعين الاعتبار القيم الدينية، والقيم التي تأمر بها العادات و التقاليد، لكن ليس بصفة كلية، ففي الميدان هناك اعتماد لبعض التنظيمات المستوردة من خارج المجتمع، على سبيل القانون الدولي مثلاً، قد يتعارض هذا الأخير مع ما ذكر سابقاً.

3-2- وظائف القيم:

للقيم دور هام في توجيه سلوك الفرد و الجماعة، فهي توجه الفرد إلى إصدار الأحكام على الممارسات العملية التي يقوم بها، وهي الأساس السليم لبناء تربوي متميز، ثم إنها تسهم في تشكيل الكيان النفسي للفرد لأنها: تزود الفرد بالإحساس بالغرض لكل ما يقوم به، و تساعد في توجيهه للوصول نحو ذلك الغرض، تتخذ كأساس للحكم على سلوك الآخرين(الخميسي، 2000، ص.217).

كما يمكن لها أن:

- تمكن الفرد من معرفة ما يتوقعه من الآخرين، و ماهية ردود أفعالهم.
- توجد لدى الفرد القدرة على الإحساس بالصواب و الخطأ.
- تساعد الفرد على تحمل المسؤولية تجاه حياته، ليكون قادراً على تفهم كيانه الشخصي و التمعن في قضايا الحياة التي تهمة، و تؤدي به إلى الإحساس بالرضا.
- تدفع الفرد إلى اتخاذ مواقف خاصة من المسائل الاجتماعية الرئيسية.
- تدفع الفرد إلى تفضيل أو تبني إيديولوجية سياسية، أو دينية دون أخرى.
- تعتبر الموجهات التي تحرك تصرفاتنا لكي تبدو أمام الآخرين بالصورة التي نفضلها (جابر، و لوكيا، 2006، ص.166).
- تقوم بالعمل على الوحدة النفسية للأشخاص، حيث أكد عالم النفس (ألبورت قوردن) (ALBORT .GORDEN)، أنها تتحقق لدى الأشخاص الناضجين و تتوحد في أسلوب حياتهم .
- تعمل على التكامل الاجتماعي من خلال اشتراك القيم بين أفراد جماعة معينة وهو ما يطلق عليه (أوجست كونت) (KONT.OGUEST)، الإجماع الاجتماعي، و يسميه (إيميل دور كأيمل) (DORKAIM.IMIL)، التضامن الاجتماعي.
- يظهر دور القيم على المستوى الفردي، إذا تمكنت من تكوينه داخلياً، و بعثت فيه سلامة الذوق والإحساس، و زودته بالطاقة الروحية، ليقوم بوظيفة بطريقة فعالة (طهراوي، 2006، ص.ص. 69-70).

4- مكونات القيم و خصائصها:

4-1: مكونات القيم:

يكتسب الفرد القيم من خلال التنشئة الاجتماعية تدريجياً، و تحدد معاييرها، ووظيفتها، ذلك أن الحياة في المجتمع تتطلب قواعد تنظم حاجات الإنسان، و يقسم علماء الاجتماع مكونات القيم إلى عناصر يصعب فصلها بعضها عن بعض، و من بينهم (بارسونز) (PARSONZ) الذي رأى أن القيمة تتكون من: عناصر ثلاثة هي: (الخطيب، 2003، ص.ص. 160-161).

أ- المكون المعرفي (العقلي): و يتضمن المعلومات و المعارف النظرية والأهداف، و عن طريقه يمكن تعلم القيم، و يتصل هذا المكون بالقيمة المراد تعلمها، ويشمل ما يلي:

- التعرف و استكشاف البدائل الممكنة .
- النظر في عواقب كل بديل .

- الاختيار الحر.
- ب- المكون الوجداني – النفسي (التقديري): و يشمل الاختيار الحر، و الشعور بالسعادة لاختيار القيمة، وعن طريقه يميل الفرد إلى قيمة معينة.
- ج- المكون السلوكي – الإرشادي الخلقى (الفعل): و يشمل ما يلي:
- إعلان التمسك بالقيمة.
- ترجمة القيمة إلى ممارسة.
- بناء نظام قيمي(البغدادي، 2021، ص.1)
- « و المكون السلوكي: هو الجانب الذي تظهر فيه القيمة على شكل سلوك ظاهري أو فعل يستخدم في الحياة اليومية.
- كما ذكر البغدادي هذه المكونات الثلاثة المعرفي، والوجداني، والسلوكي(البغدادي، 2021، ص.1)، حيث تسهم هذه العناصر الثلاثة في تحديد القيمة و تحديد وظيفتها و معناها، و يتضمن العنصر الثالث (المكون السلوكي) العمليات التي تساعد الشخص الفاعل على تخصيص طاقاته و شحذها و توجيهها بين مظاهر الفعل المختلفة، و هو الأساس في تكوين نظام القيم»(سلامة، 2007، ص.89).

« و تؤكد المدرسة الاجتماعية المعاصرة أن هذه العناصر الثلاثة متداخلة و متفاعلة فيما بينها بتأثير المجتمع و التفاعل الاجتماعي، وتعكس ثقافته و تعبر عن طبيعة العلاقة الاجتماعية السائدة فيه»(أبو جادو، 2007، ص.209).

إضافة إلى ما سبق هناك جوانب تتكون منها القيم الاجتماعية تتمثل في:

- أ- الجانب الثقافي: الذي يتجسد في الدور الذي تلعبه الثقافة باعتبارها عنصر من عناصر القيم، مما يجعل هذه الأخيرة تشكل جزءا مهما من التراث الثقافي، كما أن القيم تعتبر جوهر الهوية الثقافية للأمم، لأنها سبب دوام و استمرار الثقافة الوطنية.
- ب- الجانب الاجتماعي: يظهر ذلك من خلال الدور الذي تلعبه القيم الاجتماعية في تنظيم و توجيه الوحدات الاجتماعية و التركيبات و النظم و ما تنطوي عليه من علاقات و تفاعل بين الأفراد.
- ج- الجانب النفسي: يظهر في ارتباطها الذهني و العاطفي بشخصية الإنسان، إذ أن القيم تتكون في السنوات الأولى من حياة الفرد، و تلعب دورا في تحقيق الإشباع النفسي و الانفعالي عنده و ذلك من خلال التقدير الاجتماعي الذي يبديه الآخرون له عند التزامه بالقيم المعمول بها(بومدين، 2010، ص.69).
- وتعقبا على ما سبق يمكن التنويه إلى أن هذا المكون الأخير هو أخطر المكونات، لأنه مرأي (محسوس) للآخرين، و لا يمكن إخفاؤه بعكس سابقه (المعرفي والوجداني)، كما أن جميع المكونات تتأثر ببعضها البعض، و تؤسس لها، فالمعرفي يغذي الوجداني.

4-2- خصائص القيم:

- رغم أن للقيم معان مختلفة و تعريفات متباينة، فلها سمات و خصائص مشتركة، و من بينها:
- أ- القيم ربانية: أي ربانية المصدر منتقاة من منهج الله تعالى فهو أعلم بما يصلح لعباده و لكن البشر قاصرون بطبعهم(سلوت، 2005، ص.55).

- ب- القيم إنسانية: أي أنها تختص بالإنسان، فالله سبحانه و تعالى جعل الإنسان خليفة في الأرض ليعمرها ووجه سلوكه بقيم ليتحمل المسؤولية(سلوت، 2005، ص.55).
- ج- القيم متدرجة: أي تنتظم في سلم قيمي متغير و متفاعل، حيث تترتب هرميا، فهناك القيم الأساسية التي ينبغي أن تكون في قمة الهرم، وقد يختار الفرد ما يناسبه عندما تتعارض القيم، فمثلا الصلاة و

طلب العلم قيمتان يدين بهما المرء، وقد يوجد ظرف طارئ يجبره الاختيار فيقدم الصلاة على طلب العلم و قد يفعل العكس (الجلاد، 2007، ص.35).

د- القيم اجتماعية: فالفرد يتعلم القيم و يكتسبها من خلال التنشئة الاجتماعية، و التفاعل الاجتماعي فهي مرتبطة بفلسفة المجتمع و ثقافته (بربخ، 2000، ص.71).

هـ- القيم ذاتية و شخصية: إذ يحس كل شخص منابا لقيم على نحو خاص به.

و- القيمنسبية: من حيث الزمان و المكان، وتختلف من فرد لآخر، ومن ثقافة لأخرى و من مجتمع لآخر (جودت، 2004، ص.288).

ز- القيم مكتسبة: أي تنتقل من السلف إلى الخلف، و يتوارثها الأجيال و تتناقلها البشرية بواسطة القدوة، و التعليم المباشر، وغير ذلك من طرق تعلم و اكتساب القيم(الخطيب، 2003، ص.160).

ح- القيمعمومية: فهي تشكل نمودجا عاما و مشتركاً بين أفراد المجتمع و بموجبه يحكمون على سلوكياتهم وسلوكيات الآخرين بالقبول أو الرفض، كما أنها تشمل كل التصرف الإنساني في مصادره و أبعاده.

ط- القيم مستمرة نسبياً: تتصف القيم بالاستمراري النسبي، و تخضع للتغير فهي ليست دائمة لأن ذلك سوف يجعل التغير الاجتماعي مستحيلاً، كما أنها ليست متغيرة دائماً لأن ذلك سيشكل خطراً على استقرار شخصية الفرد، و الأنظمة الاجتماعية، و استقرار المجتمع.

ي- القيم علائقية: تقوم القيم بتنظيم علاقة الفرد بينه و بين نفسه، و بين الآخرين، و بين الواقع الاجتماعي(بومدين، 2010، ص.63).

ك- القيم واقعية: الإسلام يراعي فطرة الإنسان، و شرع إشباعها بالطرق الحلال، وفتح الباب للعاصي لتصحيح مساره نحو ما يرضي الله (الأسطل، 2007، ص.ص.26-27).

ل- القيم موضوعية: أي تتوافق مع النفس البشرية و إمكاناتها و قدراتها الذاتية و احتياجاتها.

م- القيم إلزام جمعي: فالمجتمع يلزم أفراداه بعدد من القيم على حسب أهميتها و ترتيبها في السلم القيميونسق القيم الخاص بذلك المجتمع.

ن- القيم مترابطة : من خصائص القيم أنها مترابطة، فلكل مجتمع نسق قيمي مترابط، قد اصطفت فيه القيم الاجتماعية و ترتبت حسب ثقافة ذلك المجتمع و ظروفه المحيطة، ولها نوع من الترابط، فلا يمكن أن تنتزع إحدى تلك القيم لتحل مكانها قيمة أخرى إلا بعد عمليات معقدة، و جهود متواصلة و هو ما يعرف بالصراع القيمي(المزين، 2009، ص. 25).

5- تصنيف القيم:

تعددت تصنيفات القيم، وأخذت مستويات مختلفة، ذلك أنه من الصعوبة بمكان القيام بدراسة القيم ميدانيا دون اللجوء إلى تصنيفها، ولذا فقد اهتم الكثير من المنشغلين بالعلوم الاجتماعية بهذه المسألة مما فتح المجال لعدة محاولات لتصنيفها، ويعود تنوع تصنيفاتها للاختلاف في وجهات النظر ، والتباين في المداخل الفكرية .

وأهم تصنيفات القيم هي التي تعتمد ستة معايير و هي:

1- معيار محتوى القيمة.

- 2- معيار المقصد من القيمة.
- 3- معيار شدة القيمة.
- 4- معيار عمومية القيمة.
- 5- معيار وضوح القيمة.
- 4- معيار دوام القيمة (الجلاد، 2007، ص.47).

وبذلك فالقيم عندنا نحن المسلمین مصدرها الخالق عزّ وجلّ، مرسلّة إلى المخلوق عبر الأنبياء والرّسل مكتوبة في الكتب السماوية كتشريعات لتنظّم الحياة البشرية اجتماعيا، و غير ذلك بين العباد، وتحفظ حقوقهم، وتطالب بتطبيق الواجبات اتجاههم واتجاه الخالق سبحانه. هناك من أضاف تصنيفا سابعا يعتمد على معيار الوسط القيمي.

أولا: معيار المحتوى:

هناك محاولات مختلفة لتقسيم القيم من حيث محتواها و أحسنها هو التصنيف الذي قدمه عالم النفس الألماني (أديار سبر انجر) (ADIAR.SPRANGER) (1881 - 1963) في كتابه (أنماط الرجال)، حيث تكلم عن ستة أنواع من القيم و هي:

أ- **القيم النظرية:** و يعبر عنها اهتمام الفرد باكتشاف الحقيقة، وهو في سبيل ذلك الهدف يتخذ اتجاهها معرفيا من العالم المحيط به، ويسعى وراء القوانين التي تحكم هذه الأشياء بقصد معرفتها ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية، ويكونون عادة من الفلاسفة والعلماء.

ب- **القيم الاقتصادية:** و يعبر عنها اهتمام الفرد.

ت- و ميله إلى ما هو نافع، و يتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة و زيادتها عن طريق الإنتاج و التسويق و الاستهلاك و استثمار الأموال، و يتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظرة عملية، و يكونون غالبا من رجال المال و الأعمال.

ج- **القيم الجمالية:** و يعبر عنها اهتمام الفرد و ميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق و التنسيق، و يتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالفن و الابتكار و تذوق الجمال و الإبداع الفني ونتائجه.

د- **القيم الاجتماعية :** و يعبر عنها اهتمام الفرد و ميله إلى غيره من الناس، فهو يحبهم و يميل إلى مساعدتهم، و يجد في ذلك إشباعا له وراحة نفسية اجتماعية، و يتميز هؤلاء الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالعطف و الحنان و خدمة الغير، و يكونون عادة من رجال الخدمة الاجتماعية من المصلحين و المرشدين الاجتماعيين و المشرفين و أعضاء جماعات الإصلاح، أو الجماعات الخيرية التي هدفها البر و الإحسان (زهران، 2003، ص.159).

هـ- **القيم السياسية:** و يعبر عنها اهتمام الفرد بالنشاط السياسي، و العمل السياسي و حل مشكلات الجماهير مع إتقان الاتصال بهم، وحب المناقشة العامة و الخاصة، و يتميز الأشخاص الذين تسود

عندهم هذه القيمة بالقيادة في نواحي الحياة المختلفة، و يتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم و التأثير عليهم، ويكونون عادة من المنشغلين بالسياسة.

و- **القيم الدينية:** يعبر عنها اهتمام الفرد و ميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان و مصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه، وهو يحاول أن يصل نفسه بهذه القوة، ويتميز معظم الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بإتباع تعاليم الدين في كل النواحي، وإخضاع جميع مجالات السلوك للقيم الروحية و الدينية(زهران، 2003، ص.159).

ثانيا: معيار المقصد :

تصنف القيم على أساس المقصد منها إلى قسمين:

أ- قيم ووسائلية: و هي التي تعتبر وسائل لغايات أبعد، و هي ليست مقصودة لذاتها بل لتحقيق غاية عليا أبعد منها، مثل الإخلاص في العمل، الترقى، الاجتهاد في الدراسة لأجل النجاح و نيل الشهادة و تحقيق منصب عالي.

ب- قيم غائية: و هي التي تعتبر غاية في حد ذاتها مثل: حب البقاء، السعادة في الحياة نيل رضا الله تعالى(سلوت، 2005، ص.50).

مع العلم أنه يصعب التمييز بين القيم الوضائية و الغائية، و ذلك لتداخلهما، وتبعاً للظروف و الزمان الذي ينظر إليها فيه، فمثلاً تحصيل العلم (وسيلة)، لتحقيق العمل و السعادة في الحياة، ولكنه في الوقت نفسه (غاية) يسعى الطالب لتحقيقها في مرحلته الجامعية(الجلاد، 2007، ص.49).

و كذلك الحفاظ على الصحة (وسيلة)، (غايتها) القدرة على أداء العبادات، وكذلك أداء العبادات(وسيلة)، (غايتها) التقرب إلى الله(سلوت، 2005، ص.50).

ثالثاً: معيار الشدة:

و تقدر شدة القيم بدرجة الإلزام التي تفرضها، وبنوع الجزاء الذي تقرره و توقعه على ما يخالفها، ويمكن التمييز بين ثلاثة مستويات لشدة القيم و إلزامها:

- ما ينبغي أن يكون: و هي القيم الملزمة الأمرة الناهية، التي تمس كيان المصلحة العامة و مثال ذلك تلك القيم التي ترتبط بتنظيم العلاقة بين الجنسين.

- ما يفضل أن يكون: و هي القيم التفضيلية التي يشجع الأفراد على الالتزام بها، كإكرام الضيف، ولا يكون فيها إلزام و عقوبة.

- ما يرجى أن يكون: و هي القيم المثالية، التي يحس أفراد المجتمع استحالة تحقيقها بصورة كاملة مثل القيم التي تدعو إلى مقابلة الإساءة بالإحسان(سلامة، 2007، ص.91).

رابعاً: معيار العمومية (أو الشيوع، أو الانتشار):

و تنقسم إلى نوعين:

- **قيم عامة:** و هي التي يعم انتشارها شيوعاً في المجتمع كله، بغض النظر عن ريفه و حضره و طبقاته وفئاته المختلفة، مثل الاعتقاد في أهمية الدين و الزواج و العفة.

- **قيم خاصة:** و هي التي تتعلق بمواقف أو مناسبات خاصة، أو موضوع محدد، أو طبقة أو جماعة خاصة، مثل القيم المتعلقة بالزواج، و الاحتفال بالأعياد الدينية و الوطنية... إلخ.

خامساً: معيار الوضوح:

و تنقسم إلى قسمين:

- **قيم ظاهرة (صريحة):** و هي التي يصرح بها الفرد، ويعبر عنها بالكلام، مثل: القيم المتعلقة بالخدمة الاجتماعية و المصلحة العامة.

- **قيم ضمنية:** و هي التي يستدل عليها من خلال سلوك الأفراد(الجلاد، 2007، ص.51).

سادسا: معيار الدوام:

و تنقسم إلى نوعين:

- قيم عابرة: و هي وقتية قصيرة الدوام، سريعة الزوال، وهي غالبا ما تتعلق بالأزياء و الأثاث و غيرها من الموضات و لا تتصل بالماضي و تتعلق بالكماليات و الشكليات، وهي مرتبطة بحدث ما، أو ظاهرة معينة، و تزول بزوالهما.

- قيم دائمة (نسبيا): و هي التي تدوم وقتا طويلا و تنتقل من جيل إلى جيل، و هي التي تتعلق بالعادات و التقاليد، و تتمتع بالإلزام و التقدير، وهي غالبا ما تمس الدين و الأخلاق و تتصل بالجانب الروحي(سلوت، 2005، ص.52).

سابعا: معيار الوسط القيمي:

و تنقسم القيم باعتبار الوسط الذي تنشأ داخله إلى نوعين أيضا:

- قيم فردية: و هي القيم التي تكون ملونة بالطابع الشخصي الذاتي أكثر من الطابع الاجتماعي. وتظهر على الفرد و يتمثلها حتى و لو كان وحيدا مثل قيمة الحفاظ على الوقت، وقيمة الإنتاجية .

- قيم اجتماعية: و هي القيم التي لا تظهر إلا من خلال اختلاط الفرد بالمجتمع و احتكاكه بأفراده، وهي موضوع هذه الدراسة (الكافي، 2005، ص.ص.33-34).

وبعد إجراء هذه التصنيفات للقيم، ينبغي الإشارة إلى أن القيم جميعها توجد لدى كل فرد غير أنها تختلف في ترتيبها من فرد لآخر، ومن جماعة لأخرى قوة و ضعفا، أي أنها تنتظم في ترتيب هرمي حسب قوة كل منها عند الفرد، كما أن القيم تختلف من ثقافة لأخرى، وهو ما يسمى بالنسبية المكانية للقيم، كما تختلف وتتغير في المجتمع الواحد بما يطرأ عليه من تطور وتغير، وهذا ما يسمى بالنسبية الزمانية للقيم، فصلاحيه القيم ترتبط بدرجة قدرتها على درجة إشباع الحاجات الأساسية البيولوجية والاجتماعية للأفراد في مجتمع معين(وحيد، 2001، ص.70).

والجدول التالي يلخص تصنيف القيم:

جدول (01) تصنيف القيم

الأساس	التصنيف	المعنى	المثال
المحتوى	النظرية	اهتمام الفرد و ميله إلى اكتشاف الحقيقة	الفلاسفة ، العلماء
	الاقتصادية	اهتمام الفرد و ميله إلى ما هو نافع ، ويتخذ من البيئة المحيطة به وسيلة للحصول على الثروة عن طريق الإنتاج و التسويق	رجال المال و الأعمال
	الجمالية	اهتمام الفرد إلى ما هو جميل و متوافق و منسق	الفنانون
	الاجتماعية	اهتمام الفرد بغيره من الناس و مساعدتهم	المصلحون الاجتماعيون
	السياسية	اهتمام الفرد بالنشاط السياسي والعمل السياسي	القادة
	الدينية	اهتمام الفرد و ميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري ومعرفة أصل الإنسان ومصيره ... إلخ	رجال الدين
المقصد	وسائلية	تعتبر وسائل لغايات أبعد	الترقى
	غائية	تعتبر غاية في حد ذاتها	حب البقاء
الشدة	ملزمة	ما يسعى أن يكون	تنظيم العلاقة بين الجنسين
	تفضيلية	ما يفضل أن يكون	إكرام الضيف
	مثالية	تحدد ما يرجى أن يكون	العمل للعالم كأنه يعيش أبدا

العمومية	عامة	يعم شيوعا و انتشارها في المجتمع كله	أهمية الدين الزواج
	خاصة	متعلقة بمواقف معينة خاصة أو طبقة أو جماعة خاصة	الأعياد
الوضوح	ظاهرة	التي يصرح بها ويعبر عنها بالكلام	الخدمة الاجتماعية
	ضمنية	يستدل على وجودها من ملاحظة الميول والاتجاهات	السلوك الجنسي
الدوام	دائمة	تبقى زمنا طويلا و تنتقل من جيل إلى آخر	التقاليد
	عابرة	وقتيّة عارضة قصيرة سريعة الزوال	المرض

(المصدر: المعايطة، 2007، ص.182).

كما تعددت المدارس والنظريات النفسية المفسرة للقيم الاجتماعية وتكونها، و تغيرها على وفق الأرضية الفكرية التي يقف عليها كل منظر من العلماء الذين وضعوا تصوراتهم حول موضوع القيم، ولذا حاولت بعض المدارس الفكرية تفسير عملية اكتساب القيم، و سوف نستعرض أبرز هذه المدارس والنظريات فيما يلي:

أ-المدرسة التحليلية:

ممثلة في سيجموند فرويدالذيرأى أن عملية اكتساب الأخلاق و القيم ، تبدأ منذ مرحلة الطفولة المبكرة حيث يكتسب الطفل أنه الأعلى من خلال التوحد مع الوالدين، إذ يقوم الوالدان بدور ممثلي النظام فهما يعلمان الطفل القواعد الأخلاقية و القيم التقليدية، و المثل العليا للمجتمع الذي يتربى فيه الطفل، و يتم ذلك عن طريق استحسان الطفل عندما يفعل ما يجب عليه أن يفعله، و إبداء عدم الرضا والانزعاج، عندما يخطئ فيما يجب أن يفعل

ومن هنا يتكون لدى الطفل نظام من القيم و القواعد الأخلاقية المتمثلة بالمحتويات و المرغوباتفيكون ما أسماه (فرويد) بالانا الأعلى، وهو يقابل ما يسمى بالضمير.

ب-المدرسة السلوكية:

ترى المدرسة السلوكية إلى أن اكتساب القيم يتم عن طريق التعزيز الإيجابي، و التعزيز السلبي، وأن القيم سلوك يكتسب نتيجة عملية تفاعل الفرد مع المثيرات البيئية و تعزيز استجاباته لها. ويقرر السلوكيون و منهم "هل" و "سكينر" و " هوفلاند" أن المرء يغير قيمه و أحكامه و سلوكه على وفق ما يترتب على سلوكه من إحساس بالألم عند الإشباع نتيجة للعقابأو إحساسه بالمتعة أو الإشباع نتيجة للمكافأة، و السلوك القيمي المرغوب فيه، إذا ما عزز سلبيا فإن ذلك يؤدي إلى تقوية السلوك القيمي غير المرغوب فيه، الأمر الذي يؤدي إلى تغيير نظرة الفرد نحو العالم، لذلك يرى الفرد أن العالم غير آمن، ولا يشبع حاجاته على وفق القيم التي آمن بها، و على هذا فإن الفرد يغير من قيمه تجنباً للإحساس بالألم، و عدم الأمان نتيجة التعزيز السلبي لسلوكه القيمي، و إذا ما حصل الفرد على تعزيز إيجابي على سلوكه القيمي الجديد، فإنه سيكرر ذلك السلوك، انطلاقاً من أن الفرد يتعلم تغيير قيمه بواسطة عمليات الارتباط و التعزيز.

ج- المدرسة المعرفية:

تنظر المدرسة المعرفية التطورية إلى اكتساب القيم على أنها عملية إصدار أحكام، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنمو التفكير عند الطفل،و يعتبر (بياجيه) من رواد هذه المدرسة، إذ اهتم بنمو حكم الطفل الأخلاقي و طريقته في التفكير حول الأسئلة التي تتعلق بالصواب و الخطأ، وفهمه للقوانين الاجتماعية(سلامة، 2007، ص.95).

د- نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى أصحاب هذه النظرية أن اكتساب القيم و تعلمها يتم من خلال ملاحظة نماذج اجتماعية، ومن خلال المحاكاة أو التقليد، ومن خلال التعلم البديلي الذي يحقق من خلال التعزيز الذاتي، هذا ما أكدته و قرره " باندورا" و " وولترز" و يقولون أيضاً أن هذا النوع من التعزيز يستمر و ذلك لتجنب القلق أو

الشعور بالذنب، وعليه فإن القيم السلبية أو غير المرغوب فيها يتم تعلمها نتيجة للخبرة المباشرة، أو نتيجة لتعرض الفرد إلى نماذج سلبية.

هـ أصحاب المنظور الظاهري :

يرى " روجرز " أن للبشر دافع فطري واحد ، هو النزعة نحو " تحقيق الذات " إذ قال: إنّ هذا المفهوم يكفي لتفسير السلوك البشري كله، و الكائن الحي يستجيب للمجال الظاهري وفق ما يخبره و يدركه، و المجال الإدراكي هو " واقع " بالنسبة للمرء، إذ أنّ الواقع عنده هو ما يظنه الحقيقة بغض النظر عن احتمال كونه حقيقي أو غير حقيقي، و ينمو الفرد و يتفاعل مع البيئة يبدأ بالمفاضلة بين " الذات " و بين البيئة، أي أنه يصبح واعيا بجزء من خبراته التي يميزها على أنها " أنا " أو " لي "، وهكذا فإن " مفهوم الذات " لا ينبثق من مجموعة من الخبرات فقط، بل من مجموعة من " الخبرات المقومة "، و أن القيمة الإيجابية أو السلبية لهذه الخبرات تتأثر بتفاعل التقويمات المباشرة (وحيد، 2001، ص.74).

و التقويمات الصادرة عن الآخرين و عليه فإن بناء الذات يتكون نتيجة للتفاعل مع البيئة و مع أحكام الآخرين التقويمية، فيبدأ الفرد في بناء تصور خاص عن نفسه في علاقاته مع البيئة، و يضيف على الخبرات " قيمة " ربما تكون إيجابية أو سلبية، و هذه القيم المرتبطة بخبرات الفرد، قيم يخبرها بصورة مباشرة و في بعض الأحيان يأخذها من الآخرين أو يستدمجها (وحيد، 2001، ص.74).

و- نظرية « أديار سبر انجر » (SPRANGER.ADIAR) :

توصل العالم الألماني " سبر انجر " من خلال دراسته لتاريخ بعض الشخصيات، و من خلال ملاحظته لسلوك الأفراد في حياتهم اليومية، إلى تصنيف الأفراد إلى ستة أنماط مختلفة و كل نمط منها يمثل نموذجا معينا من الشخصية – و قد مرت هذه الأنماط عند " تصنيف القيم " - و هي تتدرج ضمن التصنيف وفق معيار المحتوى، و لذا يمكن ذكرها من دون شرح وهي :

نمط القيم النظرية، و نمط القيم الاقتصادية، و نمط القيم الجمالية، و نمط القيم الاجتماعية و نمط القيم السياسية، و نمط القيم الدينية.

من خلال عرض المدارس والنظريات التي فسرت كيفية اكتساب الفرد للقيم، يمكن القول أن كلا منها قدمت تفسيراً مقبولا لتكوين منظومة القيم لدى الفرد، فمجموع هذه التفسيرات تشكل ما يسمى بمنظومة القيم عند الإنسان، وذلك بالطريقة التي تراها كل مدرسة ونظرية في اكتساب القيم، بدءاً بالمدرسة التحليلية ممثلة في فرويد، إذ لا شك أن عملية بناء شخصية الطفل تتم في الخمس سنوات الأولى من حياته، وهي المرحلة العمرية الخصبة في تنمية الخبرات و تشكيل القيم، و يكاد يجمع على هذا كل العلماء و الفلاسفة، وبالتالي رأى أصحاب هذه المدرسة أن عملية اكتساب القيم تبدأ منذ هذه المرحلة، حيث يكتسب الطفل أنه الأعلى (المثل و القيم والمعتقدات) من خلال التوحد مع الوالدين، و عمل ما يجب أن يعمل و ترك ما ينبغي تركه حسب استحسانهما لما يجب أن يعمل، و استقباحهما لما يجب أن يترك ، أما أصحاب المدرسة السلوكية فيرون أن اكتساب القيم يتم عن طريق التعزيز الإيجابي و التعزيز السلبي، و أن القيم سلوك يكتسب حسب نوع التعزيز الصادر من المحيط الذي يعيش فيه الفرد، و المؤثرات البيئية، وهذا ما تم ذكره في أنماط التنشئة الأسرية ، وذلك في الفصل السابق عند الحديث عن أساليب التنشئة الوالدية للطفل و نمط التنشئة المتبع: نمط السواء، أو نمط النبذ و الإهمال، و ما يتخللها من تعزيز عن طريق التشجيع و التقبل أو العقوبة و الحرمان، و نفس الكلام ينسحب على نظرية التعلم الاجتماعي التي ترى أن تعلم القيم و اكتسابها يتم من خلال ملاحظة نماذج اجتماعية (دينا، 2010، ص.38).

و من خلال المحاكاة و التقليد، سواء من الوالدين، أو من المربين و المعلمين و المرشدين أي ما يسمى بالتعلم و التربية عن طريق الملاحظة و القدوة و أثر ذلك في تشكيل شخصية الطفل و إكسابه للقيم و السلوك القويم، و ذلك كما مر في الفصل السابق أيضاً، أما المدرسة المعرفية التي ترى أن اكتساب القيم على أنها عملية إصدار أحكام، وأن الخلق ينشأ من محاولة الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية و قدراته العقلية، و هذا صحيح، لكن متى يتم ذلك لاشك أن هذا لا يتم، إلا بعد أن يصل الطفل إلى مرحلة التجريد و التي تتناسب مع السن الحادية عشر من العمر و يزيد، حسب ما نص عليه " جون بياجيه" في نظرية النمو المعرفي للطفل، أما بالنسبة لأصحاب المنظور الظواهري الذين يرون أن للفرد دافع فطري واحد هو النزعة نحو " تحقيق الذات" و الحقيقة أن للفرد عدة حاجات و دوافع تسبق نزعة تحقيق الذات، كما دل على ذلك هرم ابراهام ماسلو للحاجات و ترتيبها من الأدنى إلى الأعلى، و أسماها حقيقة هو تحقيق الذات، و هذا المستوى من الحاجات لا يتم إلا من خلال نمط التنشئة الوالدية، و الذي أطلق عليه نمط السواء و التقبل و التشجيع عندما يقدم الطفل إنجازاً، أو يأتي بعمل ينبغي أن يشكر و يحمّد عليه.

أما نظرية " سبرانجر" التي اهتدى إليها بعد دراسة طويلة من خلال دراسة تاريخ بعض الشخصيات، و من خلال ملاحظته لسلوك الأفراد في حياتهم اليومية فقد توصل إلى ضبط أنماط القيم الستة وإسقاطها على الأفراد حسب الموقع و المركز الذي هم فيه و الدور الذي يميلون إليه، و يعد هذا التصنيف من التصنيف النوعي كما أشار إلى ذلك كثير من العلماء (دينا، 2010، ص.39).

و أخيراً يمكن استخلاص أن اكتساب القيم و تشكيلها يكون نتيجة تكامل هذه الآراء و الاجتهادات و تفاعلها و تعاونها من خلال أساليب التنشئة الوالدية ابتداءً، و مؤسسات التنشئة الاجتماعية تبعاً.

7- مستويات ووسائل اكتساب القيم:

7-1: مستويات اكتساب القيم:

تتولى مؤسسات التنشئة الاجتماعية مسؤولية تنشئة الأفراد و تعليمهم و توجيههم في إطار فلسفة المجتمع و سياسته التربوية، وفي ضوء ما تمثله ثقافة المجتمع من قيم، و ذلك على امتداد حياة الأشخاص، إذ رأى "كراثول" أن اكتساب القيم يحدث عبر عمليات تذيب متسلسلة على نحو هرمي ذات خمس مستويات هي (أبو جادو، 2007، ص. 212).

*- **مستوى الاستقبال:** يشير هذا المستوى إلى مرحلة و عي المتعلم، و حساسيته بالمشيرات المحيطة به ورغبته في استقبالها و ضبط انتباهه، و توجيهه نحو مشيرات معينة دون غيرها لأهميتها في نظره.

*- **مستوى الاستجابة:** يتعدى المتعلم في هذا المستوى مجرد الانتباه إلى الاندماج في الموضوع أو الظاهرة أو النشاط، مع الشعور بالارتياح لذلك.

*- **مستوى التقييم:** يعطي المتعلم في هذا المستوى قيمة أو تقديراً للأشياء أو الظواهر، أو الأفكار و يسلك سلوكاً متسقاً و ثابتاً إزاء بعض الموضوعات مما يجعل أن لديه قيمة معينة.

*- **مستوى التنظيم:** يقف فيه المتعلم على العلاقات المتبادلة بين مختلف القيم، و يعيد تنظيمها في منظومة قيمية مبينة ترتيب هذه القيم و مدى سيادة كل منها على القيم الأخرى.

*- **مستوى الوسم بالقيمة:** و به تنتهي عملية التذويب، حيث يستجيب فيه المتعلم استجابة متسقة للمواقف المشحونة بالقيم، وفقاً للقيم التي يتبناها و يعتقد بها، وفي هذا المستوى يتم إصدار السلوك دون استشارة للانفعالات و يوسم بقيمة تدل على نمط سلوكه و حياته، كأن يوصف بالتعاون أو الصدق أو الاندفاع، نتيجة للتوافق بين قيمه و سلوكه، أو بين أعماله و ما يؤمن به (أبو جادو، 2007، ص. 212).

7-2: الوسائل المسؤولة عن اكتساب القيم:

إن الوسائط المسؤولة عن اكتساب القيم و تنميتها كثيرة و متعددة، أهمها :

أ- الأسرة: هي المحضن الأول الذي يستقبل الطفل ويتلقاه ويتفاعل معه، وينميه و يرباه، و يكتسب من خلالها عضويته في جماعة، و منها يتعلم كيف يتعامل مع الآخرين، و من خلالها يكتسب القيم عن طريق التنشئة الوالدية و علاقات المحيطين به باعتبارها تقوم بإعداد النشء و بنقل التراث من جيل إلى جيل من أجل تكوين شخصية المواطن و تربيته جسميا و عقليا و روحيا ، كما تقوم بترسيب ما تريد ترسيبه من معتقدات و قيم في أعماق الصغار، ومنه يمكن التأكيد على دور الأسرة كوسيط هام و أساسي بين الثقافة و الفرد من خلالها يتحقق غرس القيم أو تغييرها في نفوس الأبناء.

وقد سبق الحديث عن دور الأسرة و أهميتها في التنشئة، وسيطرق لاحقا إليها عند الحديث عن دورها في تنمية القيم الاجتماعية.

ب- المدرسة: من الوسائط المقصودة في إكساب القيم:

تعدّ المدرسة من المؤسسات الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لتربية و تعليم الصغار، و نقل تراثه الثقافي إليهم و تعد الكتب المدرسية من أهم الوسائل التي تتخذها المناهج الدراسية في تحقيق اهدافها (المزين، 2009، ص.38).

وذلك من خلال برامج المواد الدراسية المقررة و ما تحمله في تعليماتها من مهارات و قيم يراد إيصالها للتلميذ و غرسها في شخصيته و تمثيلها في سلوكه و يتم تعزيز القيم في المدرسة من خلال ممارسة النشاط المدرسي العملي و الميداني، من خلال الأدوار التي تسند للتلميذ أثناء النشاطات التعليمية، و من خلال الزيارات الميدانية، و الرحلات الترفيهية الاستكشافية فيمارس التلاميذ قيما عديدة مثل التعاون و المشاركة و الشجاعة، و الصبر، و الأمانة، و الحياء و الصدق و يتعلمون قيمة الرحمة و الإحسان و الإحساس بالغير من خلال الرحلات التعليمية و التربوية عند زيارتهم المستشفى مثلا و اطلاعهم على حالة المرضى و المصابين و غيرهم.

كذلك يتم تعزيز القيم و إكسابها للتلميذ من خلال استخدام تقنيات التعليم و ذلك لتعزيز قيم خاصة بالعرض و الإقناع و التأثير و الإثارة من خلال مشاهد مبرمجة و معدة خصيصا لتنمية القيم النبيلة و الطباع الحسنة في نفوس التلاميذ، كذلك يتم تنمية القيم في المجال المدرسي من خلال عملية التقييم الذاتي التي يدرب عليها المعلمون تلاميذهم من خلال تقييم أنفسهم عن طريق تقدير إنجازاتهم المدرسية و الأدوار التي أوكلت لهم و علاقاتهم ببعضهم البعض و تحصيلهم المدرسي (المزين، 2009، ص.38).

ولا يمكن أن ننسى دور المعلم أيضا في إكساب القيم للتلاميذ، أو تثبيت الحسن منها، أو تعديل و تقويم السيئ منها، حيث يعد نموذجا بالغ التأثير على تلاميذه من خلال شخصيته ككل ، طرائق عمله أسلوب حوار و تقديم نشاطه، علاقته بتلاميذ، الجو الذي يضيفه في حجرة الدرس، نمط إدارة صفه الدراسي ديمقراطيا أو أوتوقراطيا، بالإضافة إلى الجو المدرسي العام الذي يتشرب الطفل منه الكثير من القيم و الأخلاق و الطباع.

ج- المسجد: إنّ المسجد مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، و تنظيم من تنظيمات المجتمع وله وظائف جليلة أهمها:

- ✓ فهو مكان للعبادة كالصلاة التي تعلّم القيم الاجتماعية كالنظام و الانضباط، و الالتزام بالوقت.
- ✓ مكان الاهتمام بقضايا الحياة الاجتماعية و ما يحتاجه المسلمون في شؤون دنياهم.
- ✓ دعم روح الأخوة و التعارف بين المؤمنين مما يؤدي لدعم القيم الاجتماعية، فيبتعد المسلم عن الظلم و الغيبة و النميمة (سلوت، 2005، ص.70).

- ✓ تذويب الصراع القيمي بين الأجيال القديمة و الجديدة.
- ✓ الإرشاد و التوجيه المستمرين من الأئمة للالتزام بالقيم.
- ✓ د- جماعة الأقران أو الرفاق: تعد جماعة الرفاق من الوسائط الهامة في تشكيل الشخصية و نقل القيم بتأثير من الرفاق لميل الناشئين بفطرتهم إلى محبة الأصدقاء، ويزداد التأثير بهم في ظل غياب دور الأسرة، وتعتبر جماعة الرفاق انعكاسا لثقافة المجتمع (سلوت، 2005، ص 74).
- و يأتي هنا مهمة الآباء و الأمهات و المربين من توعية أطفالهم و العناية بهم بتوجيههم لاختيار أصدقائهم من الصالحين (المزين، 2009، ص.39).
- قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): « لا تصاحب إلا مؤمنا...» أخرجه الترمذي في سننه، ذلك أن الصحبة " عامل مهم في نمو الطفل النفسي والاجتماعي فهي تؤثر في قيمه و عاداته و اتجاهاته و طريقة معاملته لصحبته، و يجد الفرد في الصحبة مجموعة من الأفراد يتصل بهم و يقاربوه في العمر و الميول " (جابر، و لوكيا، 2006، ص.49).ومن وظائفها:
- إضفاء المكانة على بعض القضايا و الأشخاص و المؤسسات.
- تقويم ثقافة المجتمع و معاييرها.
- تنمية الذوق العام و الإحساس بالجمال.
- خدمة المجتمع و يساعد على ذلك عدة عوامل منها، التكرار و الجاذبية و المشاركة وقد يقلدوها أو تقمصوها من خلال عرضها (سلوت، 2005، ص.70).

8- أساليب تنمية القيم الاجتماعية:

القيم الاجتماعية معايير يكتسبها الفرد خلال التنشئة الاجتماعية عبر مؤسسات المجتمع المختلفة بواسطة وسائل يتم من خلالها غرسها في نفوس الأفراد، وأساليب لتنميتها وتعزيزها، فينبغي تربية النشء على العمل الجماعي و تنمية روح الفريق الواحد الذي يمثل قيما موحدة و يمتلك خططا، و ينبغي إعداد النشء و تعويده العمل الجماعي، و إماتة النزعة الفردية في نفسه بتفعيل دور الجمعيات الخيرية المتنوعة و إشراك الطفل فيها و تقليده أدوارا يؤديها، و انخراط الأطفال في الجمعيات المدرسية والعمل التطوعي و إسناده مهام و مسؤوليات يحقق فيها ذاته من خلال العمل الجماعي والتعاوني (مثيب، 2009، ص.42)، وتنمى هذه القيم بـ:

*- القدوة أو الأسوة الحسنة: « القدوة هي الاسم من الاقتداء بالغير، ومتابعته و التأسى به على الحالة التي تكون عليها حسنة أو قبيحة، وفي اللغة مأخوذة من مادة (قدو)، و تشير إلى معاني التشبيه بالشيء، والاهتداء به، والقدوة الحسنة هو ذلك الشخص الذي اجتمعت فيه الخصال الحسنة، و الأخلاق الفاضلة بحيث يمثل سلوكه نموذجا يحتذى به الآخرون » (الجلاد، 2007، ص.109)، وقد كان الرسول (صلى الله عليه وسلم) خير قدوة في امتثال القيم الاجتماعية النبيلة و أصحابه الكرام، وحتى مجتمعهم آنذاك يعتبر القدوة لكل المجتمعات، ولذا ينبغي أن نعد النشء الصغار على حب رسول الله (صلى الله عليه وسلم) و الاقتداء به، حيث هو المحل الأول للقدوة الحسنة يقول الله تعالى: « لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله و الآخر وذكر الله كثيرا » [سورة الأحزاب: الآية 21].

ويحتاج الطفل حتى يمثل القيم الاجتماعية لأن يرى القدوة الحسنة، القدوة الواقعية المجسدة في أرض الواقع، حتى يتمثلها و يدمجها مع خبراته و تصير سمة من سمات شخصيته، وهذا من خلال علاقاته المتعددة، في إطار الأسرة، حيث القدوة الحسنة من طرف الوالدين والإخوة الكبار، وفي إطار المدرسة،

حيث القدوة الحسنة من المعلمين، والجماعة التربوية ككل، و في إطار المجتمع من خلال المؤسسات والنوادي التي يعتادها الصغار.

* **الوعظ والإرشاد:** يعد الوعظ من الأساليب الفعالة المؤثرة في النفس البشرية، و قد عرف العلماء الوعظ بأنه أسلوب نصح و تذكير بالخير و الحق و القيم العليا، بما فيه من فوائد و منافع تعود بالأثر الإيجابي على الأفراد والجماعات، و لذا ينبغي تربية الصغار و تنشئتهم باستعمال أسلوب الوعظ و الإرشاد باقتناء الكتب التي تنهج أسلوب الوعظ، و تتضمن مواضيعها القيم الفاضلة و الأخلاق الحسنة، و ترغيب الأطفال في مطالعتها و تشجيعهم على ذلك بالمكافأة و الإثابة، و مصاحبتهم للمساجد لحضور دروس الوعظ و الإرشاد، «و عليه فإن لأسلوب الوعظ و الإرشاد دور كبير في غرس و تنمية القيم الاجتماعية في نفوس الجيل المسلم لأنه يعمل على تغذية المشاعر» (العرجا، 2001، ص.ص. 26-27).

* **أسلوب القصة:** تعد من أكثر الوسائل فعالية في تنمية القيم و هي مزيج من الحوار و الأحداث، و للقصة دور كبير في ترسيخ القيم و خاصة الاجتماعية، و قد كانت وسيلة من وسائل التربية و تنمية القيم، و استخراج المثل، قال الله تعالى: «فاقص القصص لعلمهم يتفكرون» [سورة الأعراف: الآية 176] و استخدمت القصة لأغراض شتى و خاصة غرس القيم الاجتماعية كالأمانة و الصدق (أبو العينين، 1988، ص. 151).

* **الترغيب و التهيب أو الثواب و العقاب:** يعد من الأساليب التربوية المهمة في غرس و تنمية القيم، و الترغيب هو: «وعد يصحب تحبيب وإغراء بمصلحة أو لذة مقابل القيام بعمل صالح أو الامتناع عن عمل سيء ابتغاء مرضاة الله»، و التهيب هو: «و عيد و تهديد بعقوبة تترتب على اقتراف إثم أو ذنب مما نهى الله عنه أو التهاون في أداء فريضة مما أمر الله به»، قال الله تعالى في شأنهما: «فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره * و من يعمل مثقال ذرة شرا يره» [سورة الزلزلة: الآيتين 07-08].

و يجدي أسلوب الترغيب و التهيب نفعاً في غرس و تنمية القيم، و ذلك بأن يثاب الإنسان على التزامه بالقيم و يعاقب على عدم التزامه بها (سلوت، 2005، ص. ص. 64-66).

* **صداقة الأخيار:** للصداقة أثر بالغ في تكوين القيم، فإذا كان الصديق تقياً أدى ذلك إلى ظهور القيم الاجتماعية الفاضلة، وإذا كان منحرفاً ظهرت القيم السيئة (أبي الحسن، ب. ت، ص. 167).

و تعقياً على ما سبق، يمكن القول أنه هنا يظهر دور الوالدين في أن يختارا الاصحاح الصالحين لأبنائهما، وإن تعذر ذلك فعليهما أن يتطلعا إلى معرفة من يعاشر أبناءهما حتى يقدمان النصيح لهم إذا لزم الأمر ذلك، و ترشيدهم في علاقاتهم مع غيرهم حتى يقيم أبناءهما من الخطر، و الوقوع في الزلل. و على المرشد و المعلم والمربي توجيه الصغار لصحبة الأخيار، و الابتعاد عن معاشره رفاق السوء.

9- الأسرة و القيم الاجتماعية:

الأسرة هي الوعاء الاجتماعي، والوسيط الأساس في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث تتلقى الطفل في مهده، وينمو في حضنها، و يتفاعل معها، و تكسبه عضوية في جماعة.

و يتعلم منها كيف يتعامل مع غيره، والأسرة توجهه من خلال القيم التي تحتويها ثقافة المجتمع وبذلك يتمرن على كيفية مواجهة مواقف الحياة من خلال ما يحمله من قيم تشربها في أسرته، حيث أن التنشئة الاجتماعية الصحيحة عن طريق الأسرة تكسبه القيم بطريقة صحيحة، والعكس صحيح أيضاً - كما علمنا في الفصل الخاص بالأسرة - و بالتالي يقع عليها العبء الأكبر من التنشئة، و تتحدد أهميتها في تنمية و إكساب القيم الاجتماعية لأطفالها من خلال ما يلي:

- مساعدة الطفل على تمثل القيم و الحقائق و إمداده بالخبرات الاجتماعية.

- مساعدة الطفل على توجيه قيمه و اتجاهاته و كذلك مشكلاته.

- تهيئة المناخ المناسب لاكتساب القيم عن طريق صلاح الأسرة (سلوت، 2005، ص. 71).

- العدل بين الأطفال و المساواة بينهم، و تعويدهم على الآداب الاجتماعية بالممارسة العملية و ليس الكلام، و كذلك استخدام أسلوب الإقناع (سلوت، 2005، ص.71).

- توجيه الأبناء إلى الصحبة الصالحة صيانة لهم من الانحراف.

- تأديب الأطفال و تزويدهم الفضائل الخلقية امتثالا لهدي (النبي صلى الله عليه وسلم) حيث يقول: « لأن يؤدب الرجل ولده خير له من أن يتصدق بصاع » (أخرجه الترمذي في سننه).

ومنه فإن الأسرة هي اللبنة الأولى، والأساس التي ينهض بها المجتمع، ويرسخ بناءه ويثبت أركانها يقوي صفوفه بتوحد أفرادها من خلال ما تغرسه في داخلهم من قيم اجتماعية رفيعة تزيد في تماسك المجتمع و صلابته نسيجه الاجتماعي، ولن تحقق أهدافها إلا بالالتزام بدورها الفاعل في تنشئة أبنائها وذلك من خلال طرائق تراعي التدرج في تنمية هذه القيم عبر مراحل متوالية وهي كما يلي:

***-التوعية:** ويقصد بها إثارة انتباه الطفل وتحفيز ذهنه للحصول على قدر كبير من المعرفة عن القيمة المراد تنميتها، وتعريفها وعناصرها وأهميتها وعاقبة التخلي عنها وتطبيقاتها العملية في سلوكه وجذب عواطفه وعقله إليها، وتمريضها إلى وجدانه بالتتابع و التدرج المناسب وتحفيزه على التمسك بها والنجاح في تطبيقها في حياته.

ولذا فمرحلة التوعية مرحلة مهمة جدا كونها الأساس، والأرضية التي تبنى عليها القيمولذا ينبغي إحاطتها بعناية مركزة هذا من جهة، ومن جهة ثانية أنها المرحلة الأولى وإن تحقق النجاح فيها فتصير الأرضية مهيأة للمراحل الأخرى، وتزداد أهميتها أنها تبدأ من سن مبكرة فيدرب الطفل خلالها على بعض القيم و ذلك من خلال أساليب سبق ذكرها آنفا و من بينها القصص، حيث يتلقاها الصغار بالقبول و تركيز الانتباه(المزين، 2009، ص.35).

***-الفهم:** ويقصد به الفهم الصحيح الخالي من الشبهات والانحراف والزلل،الذي يمنح الفرد القدرة الجيدة على التطبيق الصحيح.

و حتى يتسنى للأطفال الفهم السليم لمنافع القيمة الحسنة و يتشربوها، ينبغي الإشارة إلى القيمة السيئة على سبيل المقارنة بينهما لتركيز الفهم الدقيق لديه بمحاسن القيم لأن بضدها تتبين الأشياء كما يقال. ومن ثم يسهل عليه استيعابها، وذلك من خلال أساليب التنشئة الوالدية السوية و ليس المنحرفة و المتناقضة التي تزرع الشك في نفس الطفل و ازدراء القيمة المراد تنميتها في نفسه، مثال ذلك، قيمة الصدق، فلن يتم فهمها الفهم الصحيح إلا بتمثلها من طرف الوالدين حقا، و عدم مناقضتها في مواقف أخرى مما يجعل الطفل يستهين بها ولا يتفهمها ولا يتقبلها ، فعندما يرى الطفل أبواه يكذبان من خلال مواقف كثيرة ،كأن يطلبوا من ابنهما لمن يطرق الباب قل للطارق الوالدان ليسا في البيت، أو الأب غير موجود و غيرها من المواقف الأخرى التي تؤدي بالطفل إلى الانحراف عن هذه القيمة وعدم الإيمان بما يسمعه من المحيطين، ويرى خلاف ذلك في الواقع.

***-التطبيق:** الممارسة الحقيقية للقيمة في مجال المشاعر و الأحاسيس و الأفكار و الاهتمامات والألفاظ والكلمات، وهذه المرحلة تمثل التجسيد العملي للقيمة وتمثلها من خلال سلوك الطفل مما يدل على أن المرحلتين السابقتين حققنا مأربهما، وهذه المرحلة تعد مرحلة التقويم و الإخبار الفعلي لما تقدمها من مراحل،وبالتالي من خلالها يعاد النظر فيما سبق من إنجاز إن كانت النتائج سلبية،أو الاستمرار إن أعطت المرحلة أكلها مما يثبت القيمة في نفس الطفل ويرسخها فهما وعملا، فالتطبيق العملي يدعم القيمة في نفس الطفل، ويعطيها قدرا من الهيبة والإجلال في وجدانه، ومرحلة التطبيق ينبغي أن تكون على مرأى ومسمع من المربي وتحت ملاحظته سواء كان الوالدان أو المعلم، أو المرشد، أو غيرهم، مما يضيفي على المرحلة نوعا من الرقابة المقصودة الهادفة، فالسلوكات العملية تحتاج إلى قدر كبير من

التعاون و المتابعة من المربي حتى يتمكن الطالب من استيفاء حقه التربوي من التدريب و التوجيه والتصويب.

فالأسرة ينبغي لها أن تمارس التطبيق العملي للقيم من خلال آليات تنمي في الطفل حث الممارسة وإثبات ذاته، وملاحظته أثناء ذلك، وتعديله و تشجيعه إن أحسن الإنجاز.

التعزيز: و هو تعميق الفهم و تجويد مستوى التطبيق العملي للقيمة مع دعم مستوى الذاتية في ممارسة القيمة وتقديم النموذج القدوة في التمسك بها، وتطبيقها مع دعوة الآخرين للتمسك بها في إطار من التعزيز الإيجابي والسلبي الذي يدعم ويحفز الطالب نحو التعميق و التجويد و الذاتية، وهو أحد الأساليب المهمة في تنمية القيم، ورفع و تحسين مستوى التطبيق العملي للقيمة مع فسح المجال للطفل لإبراز ذاته و تحقيقها من خلال الممارسة العملية للقيمة، و دعمها عن طريق محاكاة النموذج و القدوة الحسنة، والتعزيز بواسطة الترغيب و الترهيب لتعميقها في ذاته و إجادة تطبيقها بعد ذلك(المزين، 2009، ص.36).

10-قيم المواطنة:

10-1- مفهوم المواطنة:

ظهرت بدايات تحديد مفهوم مصطلح المواطنة عن طريق مارشال T.H. Marshall بعد الحرب العالمية الثانية ، والذي استطاع أن يضع إطاراً نظرياً شاملاً استوعب من خلاله الأساس المرجعي لفكرة المواطنة ، فقد حددها على أنها مجموعة من الحقوق تمارس من الأفراد في شكل مؤسسي (Richard. B,2000, p.p :14-30).

يشير المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية بأن المواطنة هي: الوضع الذي يكون فيه المرء متمتعاً بحقوقه وواجباته كمواطن ، ويضيف أيضاً أن المواطنة الصالحة تعني التعاون مع أفراد الجماعة التي ينتسب إليها المرء لتحقيق النشاطات التي تقوم بها الجماعة ، وقيام المرء بواجباته ومسؤولياته تجاه جماعته أو مجتمعه ، والإسهام في النشاطات المدنية في بيئته بطريقة - إيجابية وبناءة ، والقيام بالواجبات والمسؤوليات الوطنية والمدنية بدافع من الذات وبقناعة ، وليس بدافع الخوف أو التظاهر بالشيء(النجار، 2003، ص. 539).

فهي عن دائرة المعارف البريطانية(1991): تعني العلاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة. كما تعني المواطنة قدرة أفراد المجتمع في أي مكان على التفكير الناقد والمشاركة في عمليات حل المشكلات، حيث تعتمد الحكومات الديمقراطية على الرؤية الناقدة لمواطنيها، وإسهاماتهم الذكية كوقاية من إساءة استخدام السلطة من قبل الهيئات الحكومية.

أما موسوعة الكتاب الدولي حيث عرفت المواطنة على أنها العضوية الكاملة في دولة أو في بعض وحدات الحكم ، مؤكدة في ذلك أن المواطنين لديهم بعض الحقوق مثل حق التصويت وحق تولي

المناصب العامة ، وعليهم بعض الواجبات مثل واجب دفع الضرائب (Hebert .Y and Sears,2005, pp : 1-25).

وهي عادات عملية تمكن الأفراد من العيش بشكل ناجح في الوطن الواحد(آمال أمجد، 2013، ص.20). هي أيضا التفاعل الإيجابي ما بين المواطن والمجتمع والدولة أثناء ممارسة منظومة القيم لتحقيق مصالح الجميع تحت مظلة المصلحة العليا للوطن(آل عبود، 2011، ص.123).

حسب التعاريف السابقة نجد أنّ الوحدة البشرية تجعل الاشتراك بيننا في الكثير، فالمواطنة بشكلها العامّ تعنى كما قال عنها الباحث فهد العبيد: أن يتخلق المواطن بالأخلاق السامية والتي منها: الأمانة والإخلاص، والصدق، والصبر، والتعاضد، والتناصح(العبيد،2006، ص. ص. 8-10).

10-2-أبعاد المواطنة:

للمواطنة ثلاثة أبعاد، هي: الانتماء، والمسؤولية، والثقة فالانتماء عبارة عن تعبير عن رابطة معنوية بين الفرد ومجتمعه، تقوم على أساس حاجة الفرد لتأكيد ذاته ضمن كيان أكبر يمنحه أمن وجوده وحمايته. والمسؤولية هي قدرة الفرد على تحمل واجبات الإلزام بإرادته الحرة وهي تعد من الضوابط الحاكمة الحركة سلوك المواطن. والثقة تعنى الطمأنينة إلى موضوع وثبات على موقف، وهي تثبت في الوجود الروحي للإنسان حيوية تتزايد وتتضاعف بالعمل المشترك، وتبنى هذه الثقة على درجة وعي الفرد بثوابت القيمة والقوة في تاريخ مجتمعه وحاضره، حيث إن الثقة تعنى انتماء الفرد لمجتمعه، من خلال الثقة بذاته وبقيمة دوره ومكانته في المجتمع(مكرم،2004،ص.ص. 65-66).

10-3-علاقة المواطنة ببعض المفاهيم الأخرى:

10-3-1-المواطنة والانتماء: الانتماء هو إحساس وشعور وإدراك نفسي واجتماعي يترجم في فكل من أشكال السلوك تتباين درجاته، ويمكن قياسه من خلال المواقف والأفعال وردية الأفعال ومدى مشاركة المواطن أو عزوفه، ومدى التعاون أو الصراع: بعد الالتزام السوى والانحراف عن السواء، ومدى التماسك أو التفكك الاجتماعي، وغير ذلك من المعايير(عبد الهادي،2002، ص.184).

10-3-2-المواطنة والانتماء الوطني: الانتماء الوطني هو أساس من أسس المواطنة ويقصد به الانتساب والارتباط العاطفي والوجداني والفكري والسلوكي بالوطن من خلال الالتزام بكل ما من شأنه أن يحفظ استقراره ورقيه وازدهاره في مجالات الحياة كافة والاستعداد التام والدائم للتضحية عن ترابه وسمعته وقيم وعادات أهله، وإظهار جميع جوانب التفاعلات الإيجابية مع من يعيشون على أرضه والاهتمام بأمورهم(سميح،2009، ص.29).

10-4-خصائص المواطنة:

ومن الخصائص الأخرى التي يجب توافرها في المواطن الصالح: معرفة تراث المجتمع والمشاركة الكاملة في الحياة السياسية والاجتماعية، والتزود بمهارات التحليل والاستقصاء والمهارات اللازمة للتكيف مع مجتمع ومواجهة مشكلاته، والالتزام والمحافظة على إنجازاته وتطوره: وتقدير الحرية والعدالة والمساواة، والقدرة على التفكير الناقد، وتقديم الرؤى الخلافة(Pierce,J,2000,p.p: 34-41). إضافة إلى الإلمام الواسع بالموضوعات والقضايا المحلية والعالمية: والقدرة على التفكير الناقد والمشاركة بفعالية في المجتمع، ومناشدة العدالة والمساواة في المجتمع: وتمثل البعد الأخلاقي في الحياة الشخصية والاجتماعية (Cogan, J,2000, p.p: 29-49).

وفي دراسة تحليلية لأهم خصائص المواطنة من وجهة نظر المربين في التخصصات المختلفة، توصل كريك إلى قائمة تتضمن الخصائص، التي يجب توافرها لدى الفرد الذي يتمتع بالمواطنة الصالحة، وهذه الخصائص: هي:

__ الإيمان بالحرية والمساواة بين الجميع.

__ تقبل مسؤولية المشاركة في صنع القرارات التي توجه السياسات العامة بالدولة.

القدرة على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام المستندة على أسس ومعايير قيمية واضحة، ومؤسسة على تشجيع العمل البناء في مجتمع متغير.

اكتساب المعارف وتطوير المهارات، التي تساعد على حل مشكلات العصر السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

الإلمام الواسع بالموضوعات والقضايا المهمة المحلية والعالمية، والقدرة على التفكير الناقد والمشاركة بفعالية في المجتمع.

القدرة على المشاركة في عمليات حل المشكلات، والإسهام الذكي في حل قضايا المجتمع المحلي والعالمي.

إن اكتساب النشء المعارف الوظيفية عن أوجه الحياة المختلفة محلياً ووطنياً وعالمياً والوعي الكامل بالحقوق والواجبات والمسؤوليات ، والقدرة على فحص القضايا الملحة والجارية محلياً وعالمياً واكتساب اتجاهات إيجابية نحو المجتمع والتراث ونحو السلام والاعتماد المتبادل واستئصال جذور التوتر والمعاناة والأمراض في العالم، تعد من أهم خصائص المواطنة.

11-التربية المدنية و المواطنة:

تهدف التربية المدنية أو المواطنة بالمفهوم الواسع إلى تطوير معارف النشء العامة المرتبطة بالأمور الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وتنمية الإحساس بالواجب نحو المجتمع الذي ينتمي إليه، والعالم الذي يعيش فيه، كما تبرز أهمية المواطنة وتربيتها من خلال الحفاظ على الهوية الخاصة بكل مجتمع وأمنه واستقراره وصيانه من التهديدات والتحديات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية محلياً وإقليمياً وعالمياً (وزارة التربية ،2010،ص.24).

ومن ثم فإنّ مختلف الأطراف الرسمية والأهلية تدعو إلى تبني فلسفة من خلالها إكساب الأفراد المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات التي يستطيعون من خلالها تحقيق مقومات المواطنة الصالحة، وتتم هذه العملية من خلال تربية المواطنة التي تهدف إلى تنمية فهم الأفراد للقضايا الوطنية، وتنمية الإحساس بالمواطنة الإيجابية واكتساب كفايات المشاركة المجتمعية الفعالة(وزارة التربية ،2010،ص.24). فالتربية المدنية لها أهمية في غرس المواطنة من خلال تطوير وتحسين الأفراد الصغار وكيف يمكن أن يروا أنفسهم كمواطنين.

هذه التربية تحدث في المدرسة فهي التي تساعد على زيادة المعارف المدنية ، عندما يعطى التلاميذ الفرصة للمناقشة المفتوحة ، والمشاركة في التنظيمات مثل البرلمان المدرسي(PurtaTorney,J,2001,p.353)

لذا وجب تشجيع المعلمين على إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم في القضايا الاجتماعية أو السياسية، وتنمية قدراتهم على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية في الفصل(-Hohn, C, 2001,p.p.108). (110).

كما يرى walter أنّ التربية للمواطنة هي مشروع ضمنى للنبوغ والجرأة، حيث إنّ هوية المواطن يجب أن تبدأ من النشأة الأولى، فهي لا تظهر فجأة عند بلوغ سنّ السادسة عشرة (Parker, Walter, 2001,p.6-13).

أما كارين إيفانز Evans فتري أن التربية للمواطنة تتضمن وفقاً لأدنى التفسيرات تقديم المعرفة الأساسية بالقواعد المؤسسية(Evans, K,2000,p.158).

في حين أن سالمون Salmon، يؤكد على أحد جوانب هذه التربية، وهو الجانب القيمي والأخلاقي(R. (C, Salmone,2000,p.p.197-198).

و يلخص الباحث محمد طه أمان: التربية للمواطنة بأنها تلك التربية التي تتكون من أربعة محاور أساسية هي: حقوق الانسان، والديمقراطية، والتنمية، و أخيرا السلام(أمان،2013، ص.144).
مما سبق نلاحظ هذا المزيج من الأفكار المتكاملة في معناها يؤكد على دور التربية عموما وعلى التربية المدنية خصوصا في غرس المواطنة داخل الفرد منذ نعومة أظفاره، و في مؤسسة تختص بالتنشئة الاجتماعية، ألا وهي المدرسة، و من يقدمها يقوم بدور كبير ألا و هو المعلم، وعبر نوافذ معرفية، ألا وهي المناهج الدراسة.

خلاصة:

لا يختلف عاقلان في كون أنّ القيم عموما ، وقيم المواطنة خصوصا، ركيزة أساسية من ركائز المجتمع بها يقوي نسيجه وتتراص أركانه، ومكوناته، وتلتحم صفوفه، فهي عنوان اتحاد المجتمع واستقراره، وبقدر ما يحمل أفراد المجتمع من قيم نبيلة وسامية تسوده علاقات طيبة سمتها الودّ والتراحم والتعاطف والتضامن في كل أحواله وخاصة إذا اكتنفته الحوادث واعترضته العوارض، ساد، وعاش أفرادها ضمن حاجة نفسية مهمة ذكر العلماء من بين قيام الحضارات، و اشترطها فيها ربنا عزّ وجلّ قبلهم في محكم التنزيل، ألا وهي الأمن، فبه تزدهر الشعوب، ويرتقي البشر إلى مصافّ الملائكة على الأرض.
ومن خلال ما تقدم في هذا الفصل تمّ التعرف على المواطنة من خلال ماهيتها وأهميتها على مستوى الفرد والجماعة، ومصادرها، وظائفها، ومكوناتها وخصائصها، و النظريات المفسرة لها، ومستوياتها ووسائل اكتسابها وأساليب تنميتها.

ولتوضيح دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة كقيمة إضافية للقيم عموما، تمّ عرض الطرائق العملية المقترحة لتنميتها من خلال التفاعل بين ما جاء في منهاج التربية المدنية، و ذلك من خلال الأحداث المستجدة و الوقائع اليومية، و باستغلال كل ذلك لتنشيط وغرس هذه القيمة في نفوس الصغار ليشتبوا عليها عن طريق توعيتهم بها، و تعميق فهمهم لها واستغلال كل الفرص للتطبيق العملي لها، وهذه أهم الوظائف التي تضطلع بها المدرسة الجزائرية على غرار المدارس في العالم، فهي تنمّي كلّ ما يبني شخصية الفرد في تكامل يؤهله لشغل دور في المجتمع يفيد و يستفيد، ويكُون عضوا فعّالا للبناء، لا أداة هدم لا قدر الله.

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة

تمهيد

- 1- منهج الدراسة.
- 2- حدود الدراسة.
- 3- عيّنة الدراسة.
- 4- الأداة الدراسة.
- 5- معاملات الإحصاء في الدراسة.

خلاصة

1-منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي الذي يهدف إلى اكتشاف ووصف قوة الارتباط بين المتغيرات المختلفة (موفق، 2011، ص.59)، أو توضيحها عن طريق استخدام معاملات الارتباط، ومن خلال اكتشاف هذه العلاقات يمكن التنبؤ بالمتغيرات "موضوع الدراسة التي سيتم البحث عن العلاقة التي تربط دور المدرسة بغرس قيم المواطنة، فهذا المنهج هو ما يحاول دراسة العلاقة الممكنة بين المتغيرات دون محاولة التأثير عليها، وبالرغم من أن البحوث الارتباطية لا تستطيع تحديد أسباب العلاقات إلا أنها تستطيع أن تقترحها، (العصاف، 2000، ص.271)

كما اعتمدت الدراسة على أسلوب المقارنة والذي يعتبر جزء لا يتجزأ من المنهج الوصفي الارتباطي بالتالي يتم به تكميم مدى الفروق إن وجدت، وهي ممثلة في متغيرات الدراسة بالفروق، مع الاعتماد على الإجراءات الإحصائية من الوصف والارتباط والاستدلال الذي يدرس الوحدات ويهدف إلى إجابات كمية عن أسئلة مشاكل البحوث (بوعلاق، 2009، ص.19).

بهذا يمكن القول أن هذه الدراسة اعتمدت كما ذكر سابقا مجموعة إجراءات متكاملة في تركيبها لترجمة الظواهر المدروسة إلى مفاهيم يسهل التعبير عنها باستنتاجات صحيحة و قريبة أكثر إلى واقع الظاهرة المبحوث فيها.

2-حدود الدراسة: كما تتحدد الدراسة بما يلي أيضا:

2-1-الحدود المكانية: أجريت الدراسة على بعض المدارس بولاية المسيلة .

2-2-الحدود الزمنية: كانت الدراسة خلال الموسم الدراسي 2021/2022.

2-3-الحدود البشرية: تتمثل الحدود البشرية في أساتذة التعليم الابتدائي بمختلف شرائحهم، والذين تتوفر فيهم خصائص الديمومة في العمل التربوي (المثبتين في المنصب)، بحجم: 514 فردا.

3-عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على طريقة المعاينة العشوائية البسيطة، وبالسحب اليدوي، حيث أحصيت جميع المدارس الابتدائية في ولاية المسيلة، والتي قدرّت بحوالي: 732 مدرسة ابتدائية تم سحب عينات منها.

3-1-طريقة اختيار العينة:

وحتى تكون العينة مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة (أبو علام، 2006، ص.156). يجب إلزاما أن تكون هذه العينة ممثلة للمجتمع الذي تنتمي إليه، وتتمثل خصائصه تمثيلا حقيقيا، حتى يمكن للقائم بالدراسة تبرير التعميم، والذي يقصد به إسقاط نتائج هذه الدراسة على باقي المجتمع بشكل يقرب

إلى الصحة المنهجية والعلمية، وذن أي مشاكل، بهذه الكيفية التي تميل إلى الصحة، ويبقى البحث في المجال الإنساني عموماً والاجتماعي منه نسبياً وليس مطلقاً (حرزلي، 2018، ص.91).

و في هذه الدراسة تم تقسيم المدارس الموجودة بكلّ الولاية، المذكورة سابقاً، إلى مناطق تواجدتها فكان التوزيع حسب الجدول الموالي:

جدول 02 توزيع المدارس حسب المنطقة

المناطق المدارس	حضرية	شبه حضرية	ريفية
العدد	412	221	99
المجموع	732		

تمّ بناء القوائم العشوائية لهذه المدارس كلّ منطقة على حدة، حيث تضمّ كلّ قائمة عشوائية: اسم المدرسة، ومكانها و رقمها رباعياً (أي 0001، وهكذا) (مع العلم أنّ عدد الأساتذة المتواجدين بـ: 732 مدرسة، بلغ حوالي: 7105 فرداً، ثمّ يتمّ السحب العشوائي بالطريقة البسيطة، بما نسبة 30% من كلّ منطقة، وبذلك تمّ سحب المؤسسات التالية حسب الجدول 03 الموالي:

جدول (03): توزع الأساتذة على المناطق

مناطق المدارس المتغيرات	حضرية	شبه حضرية	ريفية	المجموع
عدد المدارس المختارة	124	66	30	220
عدد الأساتذة	2430	761	164	3355

حسب النتائج في الجدول 03 يظهر حجم الأساتذة في المنطقة الحضرية حوالي: 2430 فرداً، و حجم الأساتذة في المنطقة شبه الحضرية حوالي: 761 فرداً، و حجم الأساتذة في المنطقة الريفية حوالي: 164 فرداً، لذا تقرّر تطبيق معادلة "ستفن ثامسون" الجاهزة في نظام EXCL، وذلك بمنطقتين فقط (الحضرية وشبه الحضرية)، لأنّ العدد كبير بهما، أمّا المنطقة الريفية فتمّ اعتماد المسح الكلي نظراً للعدد القليل بها، وبذلك تمّ سحب العينة المستهدفة التي وقع عليها الاختيار، و المرصودة للعمل الميداني بعد الحصول على رخصة العمل داخل مؤسساتها من المديرية الوصية، والتي كان مجموع الأساتذة فيها حسب الجدول 04

جدول (04): حجم العينة حسب معادلة "ستفن ثامسون"

المنطقة المتغيرات	حضرية	شبه حضرية
حجم المجتمع N	2230	961
مستوى الثقة 95%		
حجم العينة n	377	150
Σ	527	

من خلال النتائج في الجدول 04، وحسب معادلة ستفن ثامسون يتبين أنّ حجم العينة في المنطقتين الحضرية وشبه الحضرية بلغ حوالي: 527، نضيف إليها 164 حجم العينة في المنطقة الريفية، يصبح الحجم في أول الأمر هو 691 فردا إحصائيا، وهو عدد أساتذة التعليم الابتدائي في كامل المقاطعات بالمناطق الثلاث: الحضرية، شبه الحضرية، الريفية المسحوبة عشوائيا، وهم من وزعت عليهم أداة الدراسة، وكالعادة في مثل هذه الدراسات فما استرجع من حجم العينة كما يظهر في الجدول 05 الموالي:

جدول (05): خصائص عينة الدراسة

المنطقة			الأقدمية			نمط التكوين			الرتبة		
توزيع	حضرية	شبه حضرية	ريفية	أقل من 10	من 10-20	أكثر من 20	م. تكنولوجيا	مدرسة عليا	مسابقة	رئيسي	مكون
حجم	296	108	110	302	97	115	84	27	403	136	116
النسبة	57%	21%	21%	60%	18%	22%	16%	5%	78%	26%	22%
Σ	514										

من الجدول 05 يظهر أنّ عينة الدراسة يغلب عليها المنطقة الحضرية بحجم 296 فردا إحصائيا وهو ما يمثل نسبة 57%، أي أساتذة المدينة، أمّا من حيث الأقدمية الأقلّ من 10 سنوات، أي الجدد في المهنة فالحجم كان: 302 فردا، وبنسبة 60%، أمّا من جانب نمط التكوين فأساتذة المسابقة على أساس الشهادة فبحجم 403 وحدة، وبنسبة 78%، وأخيرا الرتبة، فأستاذ المدرسة الابتدائية كان الحجم: 262 فردا أو وحدة إحصائية، وبما نسبة 50% وبذلك فالفئة الغالبة هنا هي: الجدد الذين ولجوا التعليم بالمسابقة كأستاذ مدرسة، و الذين يعملون بالمدينة (الحضر)، فهم الأكثر انتشارا وطنيا، وهذا ما لاحظته فعلا في الميدان بحكم عملي، وهو ما تتميز به المقاطعة التي أعمل بها كمفتش تعليم ابتدائي و ما أشاركه مع زملائي المفتشين الآخرين في كامل مقاطعات الولاية تقريبا، وحتى على المستوى الوطني، يكون الشكل ممثلا لهذا التوزيع.

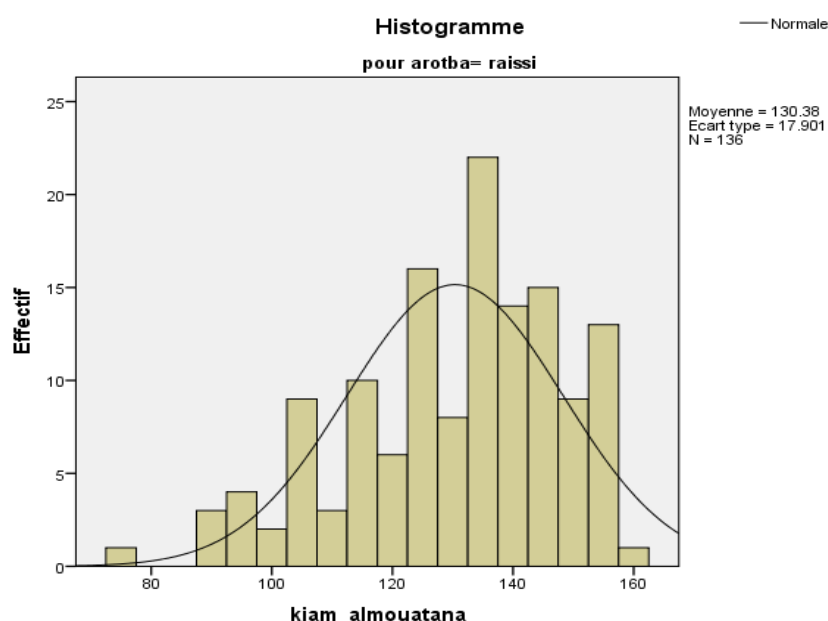
3-2-توزيع عينة الدراسة:

جدول رقم (06): توزيع العينة حسب الرتبة.

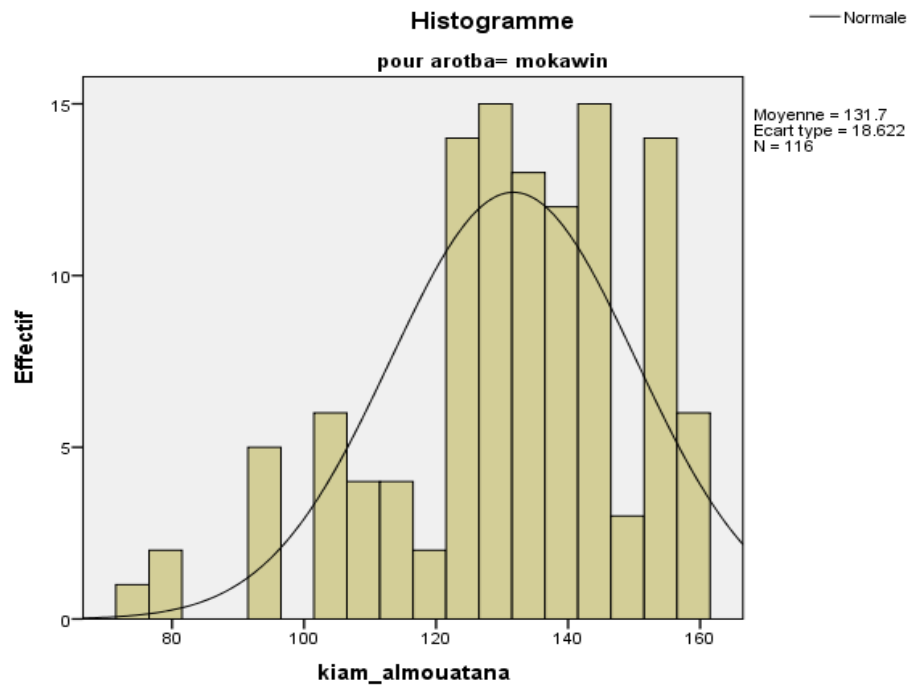
الرتبة	كلموكوروف- سيمرنوف			شابيرو – ويلك		
	إحصاء	د. الحرية	مستوى Sig الدلالة	إحصاء	د. الحرية	مستوى Sig الدلالة
رئيسي	.110	136	.000	.958	136	.000
مكوّن	.118	116	.000	.947	116	.000
أستاذ مدرسة	.068	262	.005	.982	262	.002

من خلال النتائج المبينة في الجدول 06 ومن خلال رتب العينة يظهر توزيعها مقابل التوزيع الطبيعي أنّ قيم مستوى الدلالة في اختبار كلموكوروف- سيمرنوف وكذا اختبار شابيرو – ويلك، أنّها دالة إحصائية لأنها أقلّ تماماً من α في 0.05، أي أنه هناك فروق بين التوزيعين (هذه العينة الحالية و التوزيع الطبيعي)، و بالتالي فهذه العينة الحالية تتبع التوزيع غير الطبيعي أو ما يسمّى التوزيع الحرّ، وهذا ما يلزمنا بالمقاييس الاحصائية المناسبة.

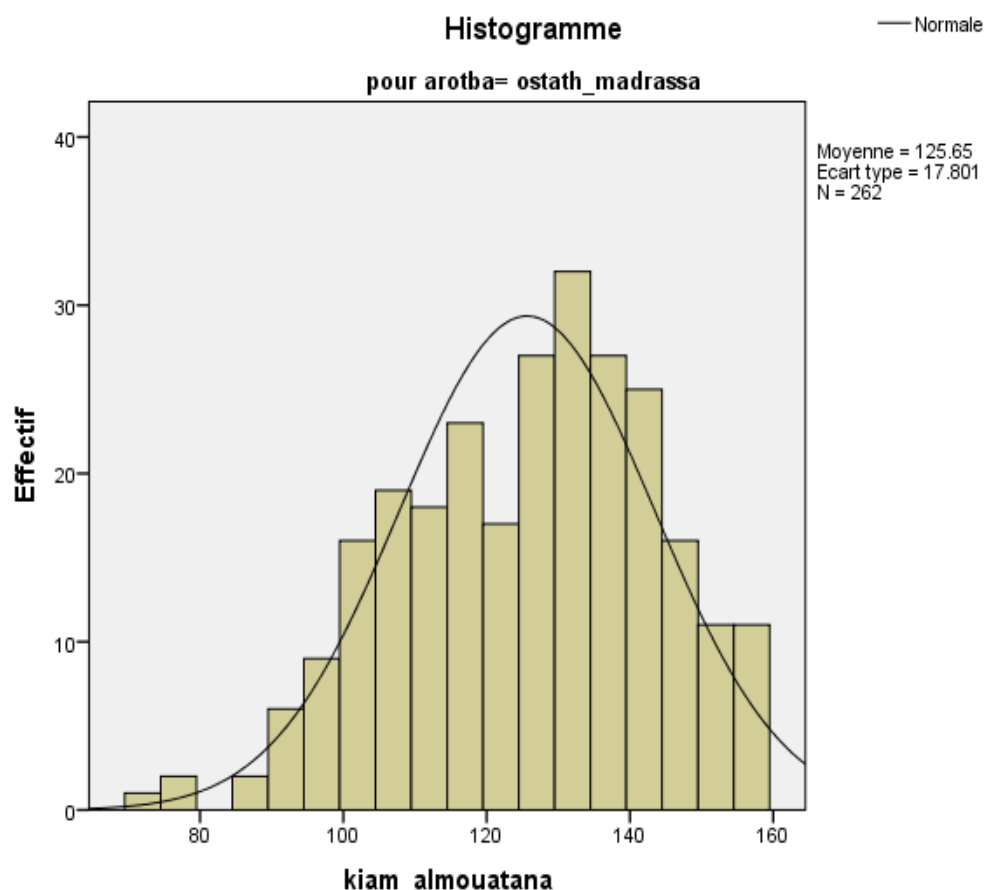
5-1-توزيع العينة حسب الرتبة المهنية:



الشكل 01 لتوزيع العينة حسب الرتبة رئيسي.



الشكل 02 لتوزيع العينة حسب رتبة مكوّن.



الشكل 03 لتوزيع العينة حسب رتبة أستاذ مدرسة.

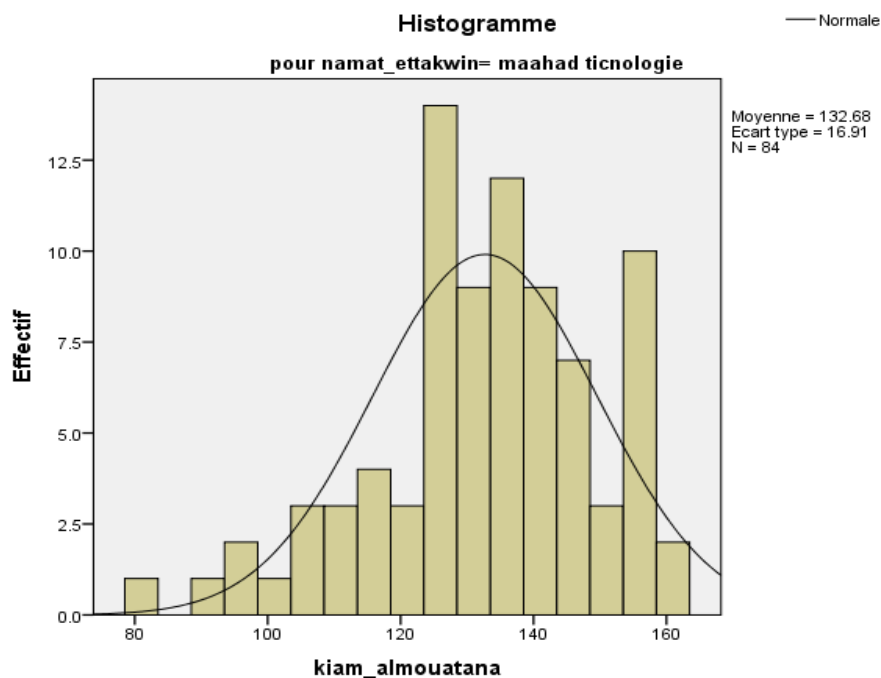
يظهر من خلال الرسوم السابقة (1،2،3) أنّ توزيع العينة خارج منحنى الاعتدالية (لاجوس) وبذلك فهي حرة التوزيع.

جدول رقم (07): توزيع العينة حسب نمط التكوين.

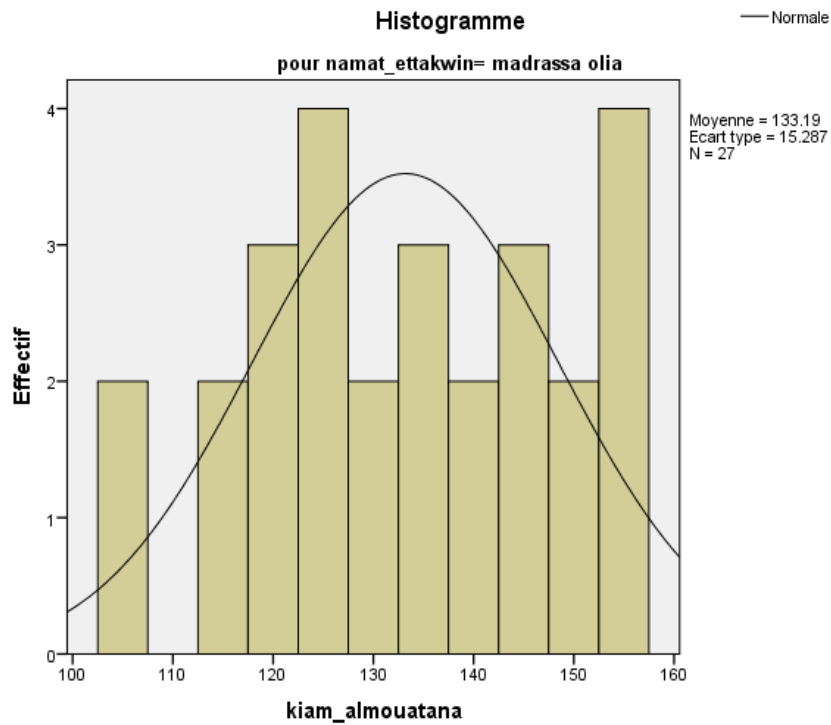
نمط التكوين	كلموكوروف- سيمرنوف			شابيرو - ويلك		
	إحصاء	د. الحرية	مستوى Sig الدلالة	إحصاء	د. الحرية	مستوى Sig الدلالة
معهد تكنولوجيا	.099	84	.042	.960	84	.010
مدرسة عليا	.088	27	.01	.942	27	.038
مسابقة على اساس الشهادة	.075	403	.000	.974	403	.000

يظهر من خلال نتائج هذا الجدول 07 كذلك، وفي مختلف متغيرات نمط التكوين للعيّنة أنّ قيم اختباري كموكوروف- سيمرنوف، و اختبار شابيرو – ويلك الدّالّين إحصائيا لأنهما أقلّ تماما من قيمة α في 0.05، وبالتالي فالاختلاف (الفروق) محقّقة وموجودة بين توزيع العيّنة الحالية، و التوزيع الطبيعي، وبذلك فالتوزيع الحالي حرّ.

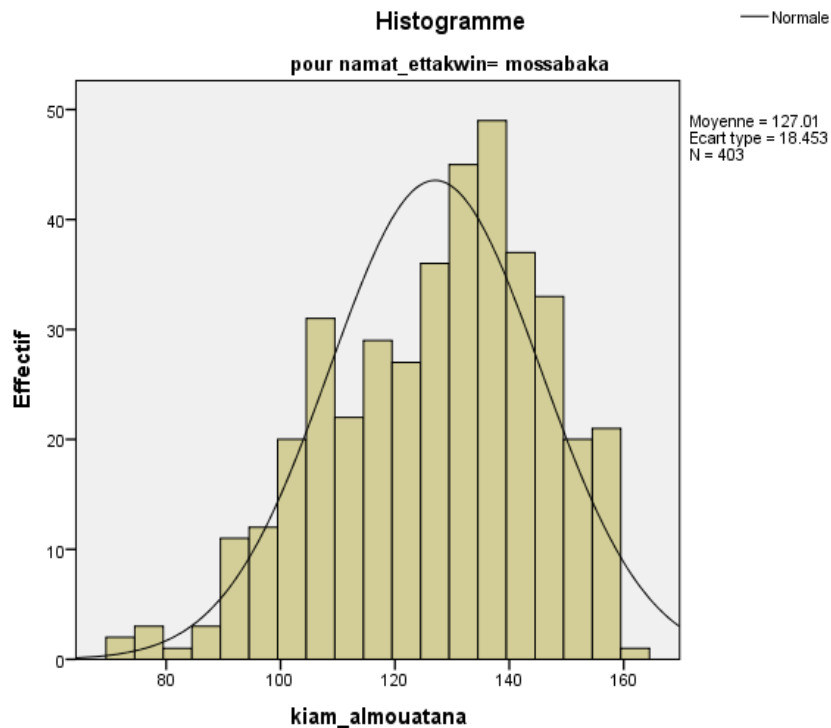
2-5-توزيع العينة حسب نمط التكوين:



الشكل 04 لتوزيع العيّنة حسب نمط التكوين في المعهد التكنولوجي.



الشكل 05 لتوزيع العينة حسب نمط التكوين في المدرسة العليا.



الشكل 06 لتوزيع العينة حسب نمط التكوين بالمسابقة.

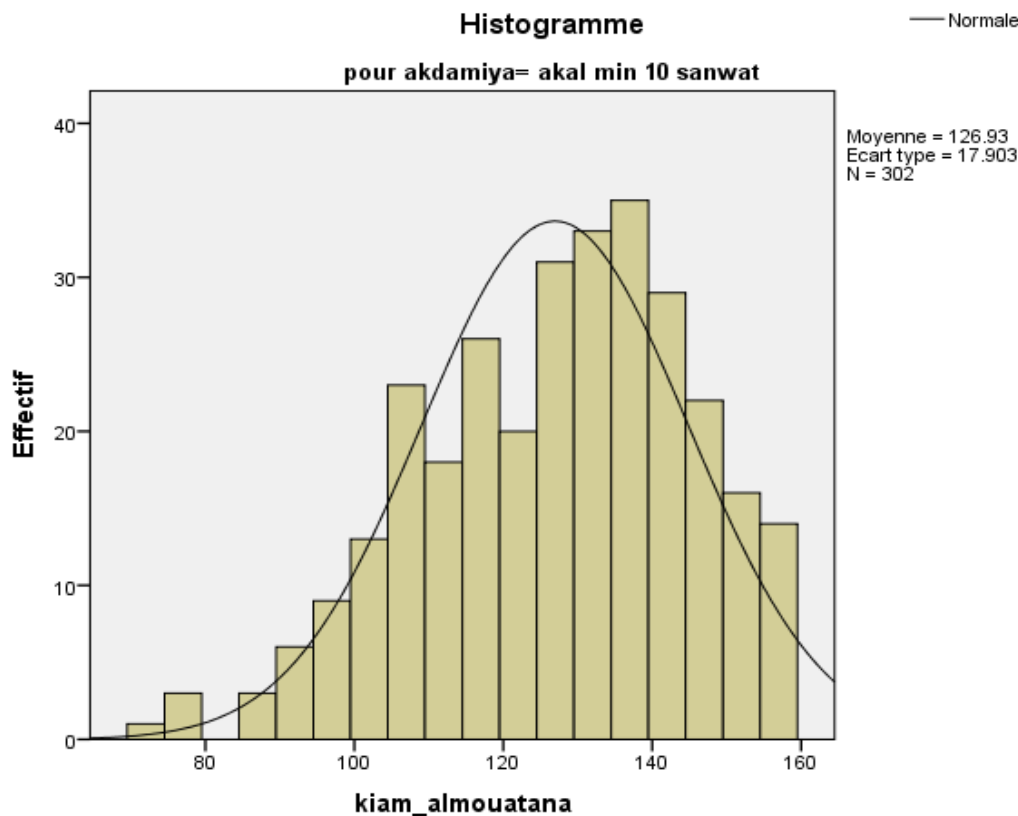
نفس التعليق على الرسومات البيانية 04، 05، 06، والتوزيع غير اعتدالي أيضا.

جدول (رقم 08) : اختبار توزيع العينة حسب الأقدمية.

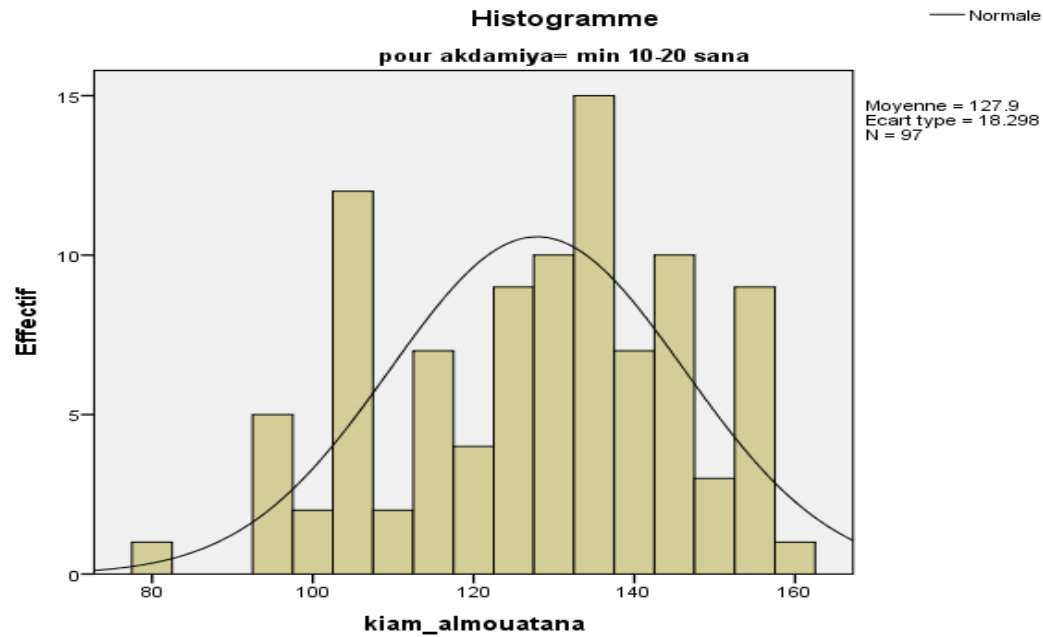
الأقدمية	كلموكوروف- سيمرنوف			شابيرو – ويلك		
	إحصاء	د. الحرية	Sig مستوى الدلالة	إحصاء	د. الحرية	Sig مستوى الدلالة
أقل من 10 سنوات	.061	302	.008	.977	302	.000
من 10-20 سنة	.102	97	.014	.965	97	.012
أكثر من 20 سنة	.093	115	.017	.948	115	.000

تظهر في هذا الجدول 08 كذلك، وفي مختلف متغيرات الأقدمية للعينة أن قيم اختباري كلموكوروف- سيمرنوف، و اختبار شابيرو – ويلك الدالين إحصائياً لأنهما أقل تماماً من قيمة α في 0.05، وبالتالي فالاختلاف (الفروق) محققة وموجودة بين توزيع العينة الحالية، و التوزيع الطبيعي، وبالتالي فالتوزيع الحالي حرّ.

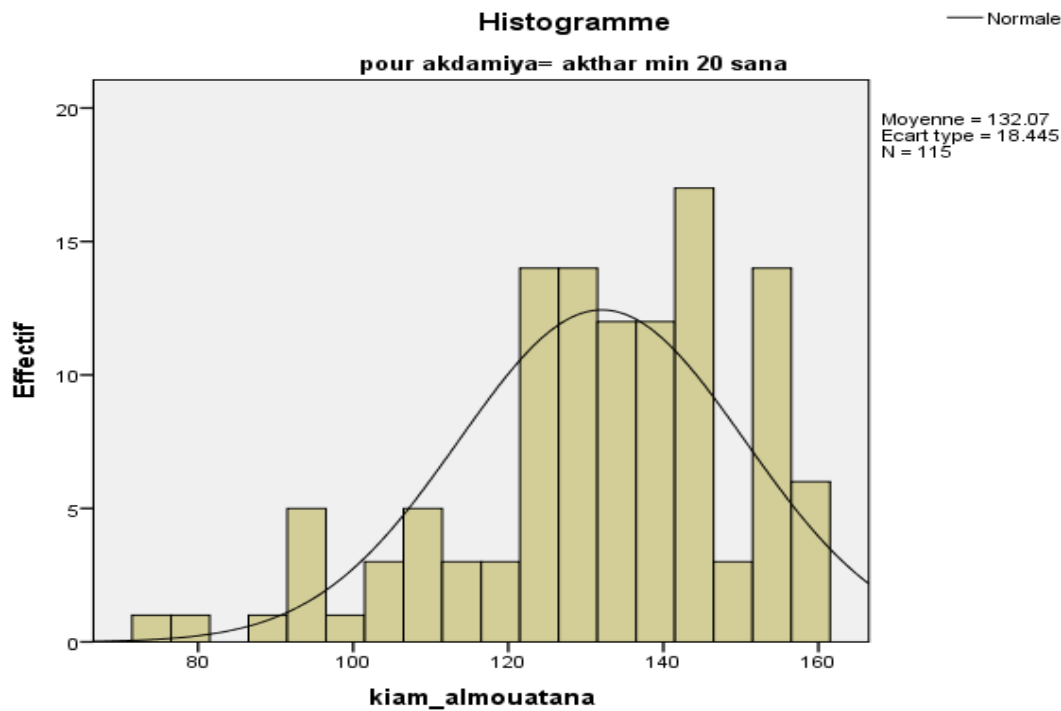
3-5--توزيع العينة حسب الأقدمية:



الشكل 07 لتوزيع العينة حسب الأقدمية (أقل من 10 سنوات).



الشكل 08 لتوزيع العينة حسب الأقدمية (من 10-20 سنة).



الشكل 9 لتوزيع العينة حسب الأقدمية (أكثر من 20 سنة).

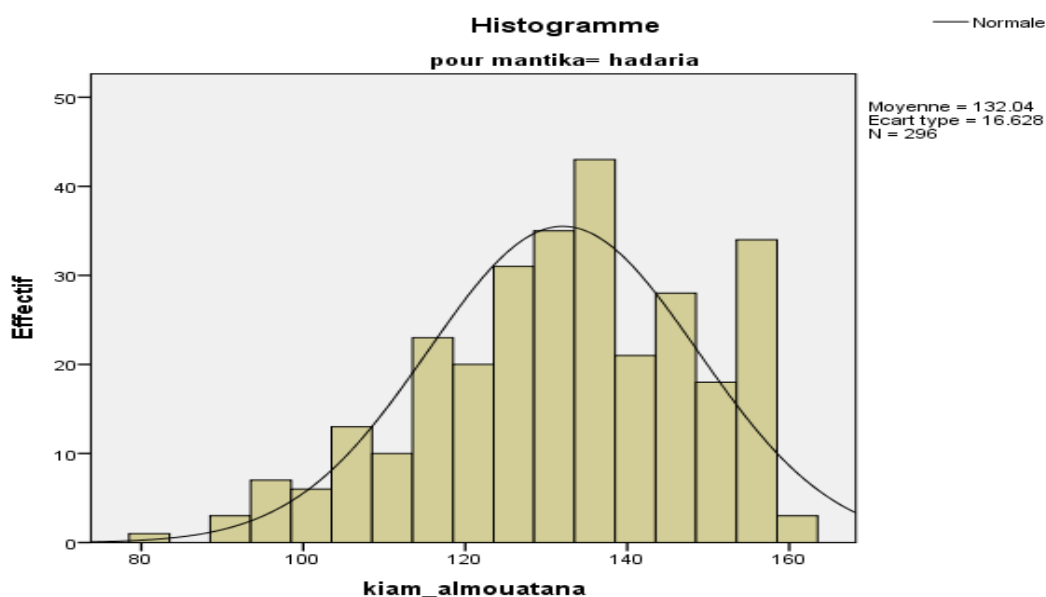
نفس التعليق على الأشكال 07، 08، 09، والتوزيع غير اعتدالي كذلك.

جدول (رقم 09): اختبار توزيع العينة حسب المنطقة.

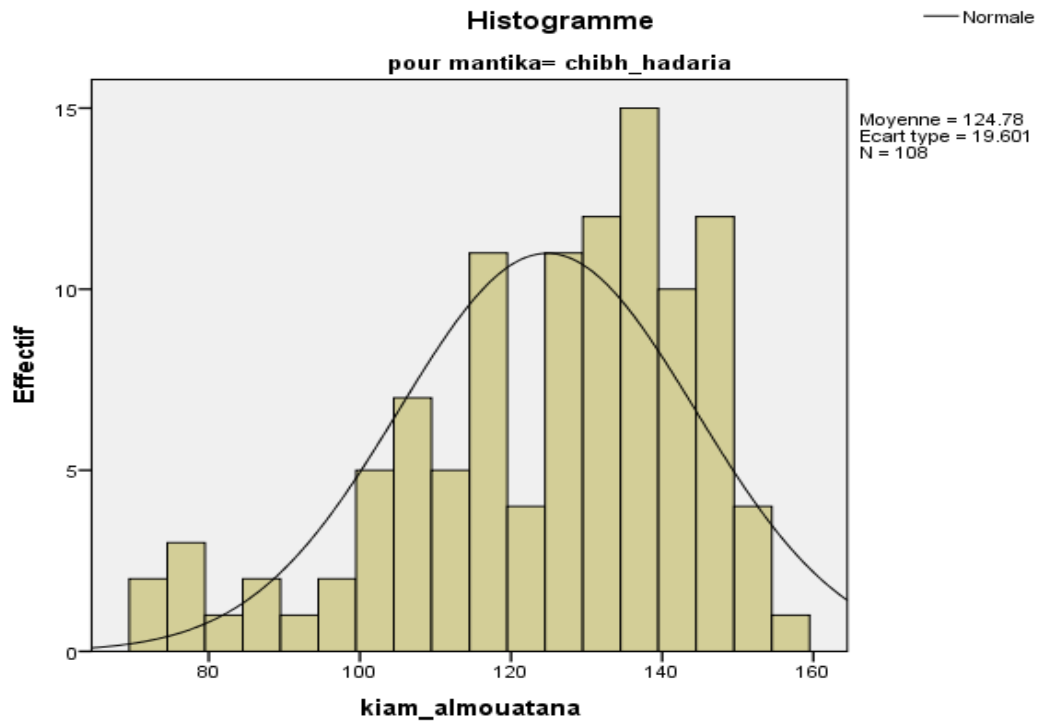
المنطقة	كلموكوروف- سيمرنوف			شابيرو - ويلك		
	إحصاء	د. الحرية	مستوى Sig الدلالة	إحصاء	د. الحرية	مستوى Sig الدلالة
حضرية	.056	296	.024	.971	296	.000
شبه حضرية	.121	108	.001	.931	108	.000
ريفية	.099	110	.009	.966	110	.006

تظهر في هذا الجدول 09 وفي مختلف متغيرات المنطقة المذكورة للعينّة ، أنّ قيم اختباري كلموكوروف- سيمرنوف، و اختبار شابيرو - ويلك الدالّين إحصائيا لأنهما أقلّ تماما من قيمة α في 0.05، وبالتالي فالاختلاف (الفروق) محقّقة وموجودة بين توزيع العينّة الحالية، و التوزيع الطبيعي، وبالتالي فالتوزيع الحالي حرّ.

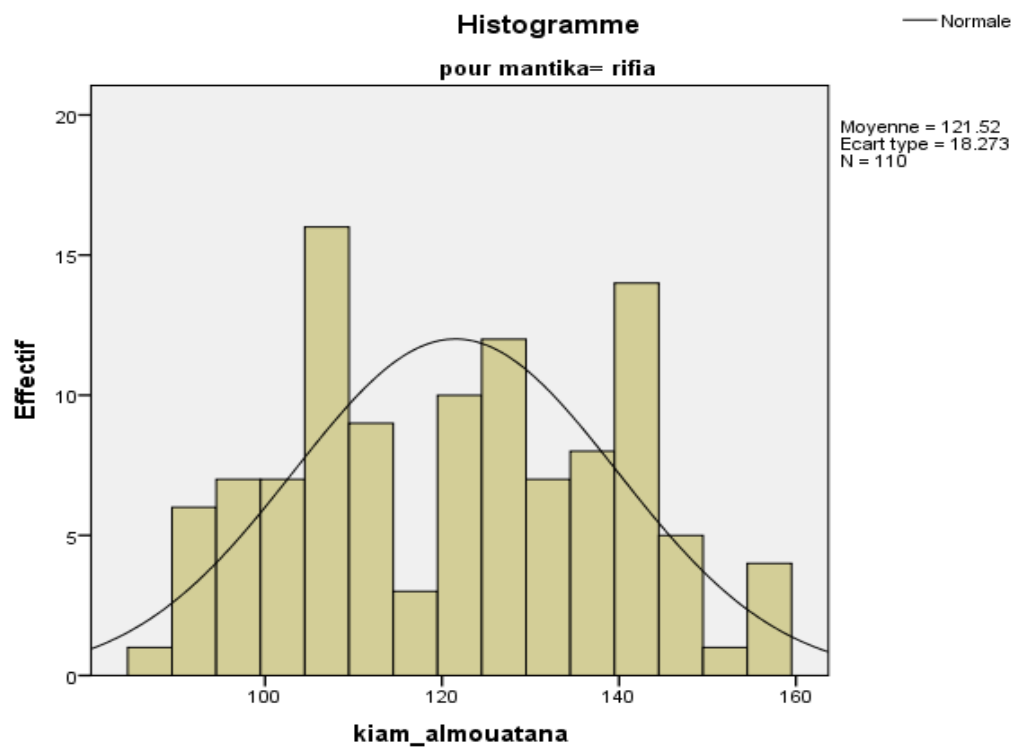
4-5-توزيع العينة حسب المنطقة الجغرافية:



الشكل 10 لتوزيع العينّة حسب المنطقة(حضرية).



الشكل 11 لتوزيع العينة حسب المنطقة (شبه حضرية).



الشكل 12 لتوزيع العينة حسب المنطقة (ريفية).

نفس التعليق على الأشكال 10، 11، 12، والتوزيع غير اعتدالي هو أيضا.

4-أداة الدراسة:

تهتم هذه الدراسة بالبحث عن دور المدرسة في غرس قيم المواطنة لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة المرحلة الابتدائية، لذا وجب بناء استبيان لهذا الغرض من طرف الطالب الباحث يضم ما يلي حسب الجدول الموالي:

جدول (10): توزيع بنود الاستبيان على محاوره و الاوزان النسبية لبدائله

المحاور الأداة					المفردات					البدائل و أوزانها النسبية للمدرسة دور في تنمية المواطنة بشكل				
المشاركة الوطنية	من 8-1	واضح	قليل	متوسط	ضعيف	معلوم	5ن	4ن	3ن	2ن	1ن			
الانتماء	من 16-9	واضح	قليل	متوسط	ضعيف	معلوم	5ن	4ن	3ن	2ن	1ن			
واجبات المواطنة القانونية	من 24-17	واضح	قليل	متوسط	ضعيف	معلوم	5ن	4ن	3ن	2ن	1ن			
واجبات المواطنة الاجتماعية	من 32-25	واضح	قليل	متوسط	ضعيف	معلوم	5ن	4ن	3ن	2ن	1ن			

الخصائص السيكومترية للأداة:

قبل استعمال أي أداة يجب الكشف عن الخصائص السيكومترية لها و التي ستخرج إلى الدراسة الأساسية، لذا فإنّ التقنيات المعتمدة هنا هي:

4-1-1-الصدق validity:

هناك أنواع كثيرة من الصدق لا يمكن حصرها كلها بل تتم الاعتماد على بعضها ومنها التالي:

أ-الصدق الظاهري باستطلاع آراء المحكمين:

باستخدام طريقة استطلاع آراء المحكمين، حيث تم عرض المقياس مرفقا بإشكالية البحث والفرضيات، والتي وزعت على 12 أستاذا متخصصا في الميدان، من ذوي الخبرة الميدانية والكفاءة العلمية، لدراسة هذه الأدوات، وقد استرجعت منها تسعة فقط (ثمانية موافقة وواحد معدّل بشكل سمح بإهماله نهائيا إلى جانب الاستبيانات التي لم تُسترد)، وكان حجم المحكمين 9، حيث كانت عبارات الاستبانة كالتالي:

على هذا حُسب صدق المحكمين كما يلي:

$$\frac{08}{09} \times 100 = 88\% \text{ فصدق الاستبيان يساوي } 0.88.$$

هذه النتيجة تدلّ على أنّ الأداة صادقة بشكل قوي.

ب-صدق المقارنة الطرفية:

أو ما يُسمّى بالصدق التمييزي، والذي يميّز طرفي القيم العليا والدنيا للاستبيان، أو أداة القياس وفيه يتم استخدام الاختبار التائي **t test** لعينتين متصلتين.

و بعد ترتيب الدرجات من الأكبر إلى الأصغر، وحساب النسبة 27% من حجم العينة الاستطلاعية البالغ حجمها 20 وحدة، والتي أعطت مجموع بالتقريب 5 درجات عليا و 5 درجات دنيا و التي تظهر نتائجها في الجدول رقم: 07 الموالي:

جدول (11) : الصدق بالمقارنة الطرفية لأداة الدراسة.

المتغيرات						اختبار "تا" الفروق	درجات الحرية	Sig. مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مستوى الثقة 95%				
				قيم دنيا	قيم عليا			
– القيم العليا القيم الدنيا	35.800	15.17	6.785	16.96	54.63	5.276	4	.006

من النتائج المبينة في الجدول رقم: 11 أنّ قيمة اختبار "ت" الفروق بين الطرفين قد بلغ 5.27 تقريبا، في مستوى الدلالة $\text{sig}=0.006$ و هي أقلّ تماما من α في 0.05، بمعنى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طرفي الاستبيان (القيم العليا و القيم الدنيا)، وبذلك فالأداة صادقة.

الثبات fiabilité:

يُقصد بثبات المقياس "الدقة في تقدير علامة الفرد للسمة التي يقيسها الاختبار، أو المقياس (عودة، 1992 ص.194).

كما يُقصد به "الاتساق في نتائج الاختبار، وهذا يعني أنّ درجة الفرد سوف تكون ذاتها في ظلّ ظروف مختلفة تماماً (المحمداوي، 2007، ص.95).

أ- الثبات بمعامل ألفا كرونباخ للاستبيان: وهي حسب الجدول الموالي:
جدول رقم (12): معامل ألفا كرونباخ للأداة

ألفا كرونباخ	
عدد العناصر	معامل ألفا كرونباخ
37	.849

حسب قيمة معامل ألفا كرونباخ البالغ 0.85 تقريبا في الجدول 12، فهو مؤشر جيد للعلاقة بين درجات الاستبيان وابعاده، و الدرجة الخام له، هو بذلك ثابت.

ب- الثبات بالتجزئة النصفية للاستبيان:

يتم تقسيم المقياس إلى قسمين لمعالجة كل قسم على حدة و تقارن نتائج القسمين (غراويتز ، 1999 ص.334).

و يتمّ فيها حساب معامل الترابط بين أداء الأفراد على الفقرات الفردية و الزوجية، و يصبح معامل الثبات الناتج بمعادلة سبيرمان براون، لكي يتمّ التوصل إلى معامل الثبات للمقياس ككل (الروسان، 1996، ص.34) وهي في الجدول 13 التالي:

جدول (رقم 13): الثبات بالتجزئة النصفية للأداة.

معامل الارتباط بين نصفي المقياس	
معامل الارتباط بين المجموعات	.869
معامل سبيرمان، و براون بعد تصحيح الطول	.930

من النتائج في الجدول 13 تظهر قيمة معامل سبيرمان- براون للتجزئة النصفية بعد التصحيح قد قدر بـ: 0.93، وهو ذو قيمة عالية جدًا وبالتالي الاستبيان ثابت بدرجة قوية.

6-المعاملات الإحصائية في الدراسة:

المعالجة الإحصائية تمت بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية اختصارا spss نسخة 22، وقد تمّ فيها استخدام عدّة معاملات إحصائية، منها معاملات ارتباط، ومتوسطات رتبية، واختبارات الفروق، و هي كما سيتم ذكره:

1-6-معامل بيرسون Pearson:

يرمز لهذا المعامل (r) والذي يدلنا على قوة العلاقة بين متغيرين وعلى اتجاه هذه العلاقة موجبة ، أو سالبة (أبوزينة،2006،ص.146).

استُخدم كمقياس إحصائي في هذه الدراسة لقياس العلاقات الارتباطية.

2-6- اختبار Kolmogorov-Smirnov^a و Shapiro-Wilk كموكوروف-سميرنوف، و شبيرو- ويلك:

وهو اختبار يبين توزيع العينة الحالية، لتصنيفها في التوزيع الطبيعي، أو الحرّ.

3-6-إختبارات الفروق:

1-3-6- إختبار "تا" الفروق t student:

هو اختبار يسمح له بتحويل الفروق المشاهدة بين عينتين من خلال التوسطين الحسابيين لهما إلى قيمة معيارية تائية (بوحفص،2005،ص.175).

و استُخدم ايضا كمقياس إحصائي في هذه الدراسة لقياس الفروق في اختبار المقارنة الطرفية(التمييز).

2-3-6-إختبار تحليل التباين للتوزيع الحرّ Test de Kruskal-Wallis:

في التوزيع الطبيعي يطبق اختبار تحليل التباين ANOVA ، أما في هذه الحالة، و لحساب الفروق فتلجأ الدراسة الى: Test de Kruskal-Wallis اختبار كروكسال-وليس.

3-3-6- اختبار الفروق في التوزيع الحرّ لمجموعتين Test de Mann-Whitney:

في التوزيع الطبيعي يطبق اختبار t test بين متغيرين ، أما في هذه الحالة، و لحساب الفروق فتلجأ الدراسة الى: Test de Mann-Whitney .

4-6-تفسير مستوى الدلالة في الحزم الإحصائية spss:

يتم رفض الفرضية أو قبولها على إثر نتائج هذه الاختبارات بشروط هي:

إذا استخدمت الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية spss، فإنّ النتائج تُقارن ب: sig، وهي قيمة مستوى الدلالة والتي تقارن بقيمة α وهي القيم الحرجة، أو مستوى الخطأ.

- فإذا كانت قيمة sig $\leq \alpha$ نقبل الفرضية الصفرية و نرفض الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق، أو لا توجد علاقة.

- و إذا كانت قيمة $\alpha > \text{sig}$ (أصغر تماما) نقبل الفرضية البديلة و نرفض الصفرية، أي توجد فروق، أو توجد علاقة (حرزلي، 2018، ص.81).

خلاصة:

تمّ في هذا الفصل الإعداد المنهجي العلمي للدراسة الأساسية من خلال مجريات العمل سألقة الذكر حيث ضبّطت الأداة، إلى جانب المعالجة الإحصائية واختيار المناسبة منها، و تعيين شروط العينة الملائمة، و ذلك بمراقبة التقنيين والمصداقية للعمل الميداني بكل صدق وأمانة حيث يمكن السير الآن قُدمًا نحو الخطوة الموالية بكل راحة، وذلك باختبار فروض الدراسة و التي ستكون مرحلة مهمّة جدًا بعد هذه الخطوة.

الفصل الخامس : عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

- 1- عرض نتائج الفرضية الأولى للدراسة، و مناقشته.
 - 2- عرض نتائج الفرضية الثانية للدراسة، و مناقشته.
 - 3- عرض نتائج الفرضية الثالثة للدراسة، و مناقشته.
 - 4- عرض نتائج الفرضية الرابعة للدراسة، و مناقشته.
 - 5- عرض نتائج الفرضية الخامسة للدراسة، و مناقشته.
 - 6- مناقشة عامة.
- خاتمة.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى للدراسة:

والتي مفادها: للمدرسة الابتدائية دور كبير من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ من وجهة نظر الاساتذة.

الجدول 14 قيم دور المدرسة في تنمية المواطنة.

α	sig مستوى الدلالة	المعاملات الاحصائية قيمة كا ²	بدائل دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة			$\bar{x}_i$ ($\bar{x}_j$)
			ليس لها دور	لها دور متوسط	لها دور واضح	
			التكرارات / النسبة	التكرارات / النسبة	التكرارات / النسبة المنوية	

			المنوية	المنوية		
0.05	0.00	487.521 ^a	43	64	407	01
			%8.36	%12.45	%79.18	
0.05	0.00	321.973 ^a	70	81	363	02
			%13	%15	%72	
0.05	0.00	457.696 ^a	32	84	398	03
			%6	%16	%78	
0.05	0.00	388.591 ^a	68	64	382	04
			%13	%12	%75	
0.05	0.00	468.494 ^a	22	93	399	05
			%4	%18	%78	
0.05	0.00	487.428 ^a	21	89	404	06
			%4	%17	%79	
0.05	0.00	492.623 ^a	24	84	406	07
			%4	%16	%80	
0.05	0.00	464.642 ^a	27	88	399	08
			%5	%18	%78	

0.05	0.00	460.580 ^a	19	99	396	09
			%3	%19	%78	
0.05	0.00	519.284 ^a	10	94	410	10
			%2	%18	%80	
0.05	0.00	1108.335 ^a	12	47	455	11
			%2	%9	%89	
0.05	0.00	964.646 ^a	20	62	432	12
			%4	%12	%84	
0.05	0.00	994.342 ^a	19	58	437	13
			%4	%11	%85	
0.05	0.00	1009.440 ^a	14	61	439	14
			%3	%12	%85	
0.05	0.00	709.393 ^a	22	111	381	15
			%4	%22	%74	
0.05	0.00	330.401 ^a	29	128	357	16
			%6	%25	%69	
0.05	0.00	369.693 ^a	17	131	366	17
			3%	26%	71%	
0.05	0.00	336.996 ^a	14	142	354	18
			3%	28%	69%	
0.05	0.00	251.490 ^a	37	149	328	19
			7%	29%	64%	
0.05	0.00	240.401 ^a	59	122	333	20

			11%	24%	65%	
0.05	0.00	326.397 ^a	22	140	352	21
			4%	27%	69%	
0.05	0.00	291.716 ^a	25	150	339	22
			5%	29%	66%	
0.05	0.00	255.296 ^a	30	159	325	23
			6%	31%	63%	
0.05	0.00	153.634 ^a	40	222	252	24
			8%	43%	49%	

0.05	0.00	122.058 ^a	27	212	275	25
			6%	41%	53.5%	
0.05	0.00	87.553 ^a	72	211	231	26
			14%	41%	45%	
	0.00	70.767 ^a	83	230	201	27
			16%	45%	39%	
0.05	0.00	45.459 ^a	102	223	189	28
			20%	43%	37%	
0.05	0.00	29.245 ^a	120	174	220	29
			23%	34%	43%	
0.05	0.00	17.047 ^a	176	131	207	30
			34%	26%	40%	
0.05	0.00	21.354 ^a	218	134	162	31
			42.5%	25%	32.5%	
0.05	0.00	80.479 ^a	262	99	153	32
			51%	19%	31%	
0.05	0.00	383.655 ^a	60	121	333	Σ
			13%	23%	64%	النسب

من خلال النتائج الموضّحة أعلاه في الجدول 14 يظهر أنّ أفراد عينة الدراسة يرون أنّ للمدرسة دور في تنمية قيم المواطنة في نشاطاتها بالمناهج الدراسية، ومن خلال المقرّرات بنسبة 64% وهي الفئة التي تشير إلى خيار (له دور واضح) في أداة الدراسة و هي الاختيارات السائدة، في مقابل الفئة من العينة التي استجابت بنسبة 13% للبديلة (ليس له دور) وهي قيمة منخفضة نوعاً ما، أي من يرون أنّه ليس للمدرسة دور في غرس قيم المواطنة قلّة قليلة، لكن على العموم النتائج توضح أنّ أفراد عينة الدراسة على العموم متفقين على أنّ للمدرسة دور في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية و هذا ما تثبته قيمة $\chi^2 = 383.655$ لجميع العبارات في مستوى الدلالة $\text{sig} = 0.000$ ، وهي قيمة دالة إحصائية لأنّها أقلّ تماماً من α في 0.01، ممّا يوضح أنّ هناك فروقا في وجهات نظر أفراد العينة المستهدفة (أساتذة الابتدائي) حول هذه العبارات لصالح الاختيار الأول و الذي مفاده أنّ: للمدرسة دور من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة، وهذا ما يتفق مع ما جاء في نتائج دراسات كلّ من: أبو حشيش (2010)

والقحطاني(2010)، وهامبدن طومسون جيليان، و جيفيس، جينيفر، و لورد ، بيبا، 2015 و العنزي(2015) و ايريك شونغ(Chong, Erick, 2015)، و زقاوة (2015)ومحمد سماح مسند العنيزي(2017) و القاضي، قمره محمد، والقاعود، ابراهيم عبد القادر أحمد(2018)،وعبيد، ماجدة حسن(2019)،وبورقبة قويدر، و حصباية رحمة ماجدة(2019)، وبن سليم، حسين، و زرقط، بولرباح،(2019)و دراسة هدا ج العبد(2019)، والمخاريز، لافي،و البدو، ايناس أحمد،وعطية، موسى أحمد.(2020)، و وفاء الشامسي عاطي عبيدات(2022)، كل هؤلاء توصّلت نتائج دراساتهم إلى أنّ: للمدرسة دور من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ.

الاختلاف الوحيد لنتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ايمان عبد الوهاب هاشم سيد(2021)،و التي توصّلت إلى أنّه لا يوجد للمدراس المصرية دور في تنمية المواطنة لأنها تتّبع الطرق الكلاسيكية.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية و مناقشته:

-لا توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير المنطقة.

جدول (رقم 15): قيم اختبار كروكسال-واليس للفروق حسب المنطقة.

متوسطات الرتب	حجم العيّنة ن	متغير المنطقة
285.62	296	حضرية
237.14	108	شبه حضرية
201.81	110	ريفية
	514	المجموع

جدول (رقم 16) : اختبار كا² للفروق حسب المنطقة.

النظرة إلى دور المدرسة في غرس المواطنة	
28.115	اختبار كا ²
2	درجات الحرية
.000	مستوى الدلالة Sig

من خلال النتائج المبينة في الجدول 15، تظهر المتوسطات الرتبية للعيّنة في نظرتها لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة حسب المنطقة مختلفة، كما تظهر في الجدول 16 قيمة اختبار الفروق كا² دالة إحصائية في مستوى الدلالة sig=0.000 لأنها أقلّ تماما من α في 0.05، وبالتالي فتوجد فروق في نظرة الأساتذة إلى دور المدرسة في غرس قيم المواطنة تعزى للمنطقة، لكن لصالح من؟

هذا السؤال يجرّنا إلى البحث عن اختبار المقارنة البعدية، ففي مثل التوزيع الحرّ، ما هو الاختبار المناسب؟ وكيف تتمّ المقارنة؟ والاختبار المناسب هنا هو: مان ويتني. المقارنة تتمّ بين كلّ متغيرين من متغيري المنطقة، وتتمّ العملية كالتالي:

جدول (رقم 17) : قيم الاحصاء الوصفي (الرتب) بين متغيري منطقتي (الحضرية و الريفية).

الرتب	المتوسط ر.	ن	متغيرات المنطقة (المجموعات)
65538.50	221.41	296	قيم المواطنة حضرية
17082.50	155.30	110	ريفية
		406	المجموع

جدول (رقم 18) : قيم اختبار مان ويتني لمتغيري المنطقة (الحضرية و الريفية).

اختبار	قيم المواطنة
اختبار مان ويتني	10977.500
اختبار ويلكسون	17082.500
اختبار "z"	-5.047
مستوى الدلالة Sig	.000

من خلال النتائج المبينة في الجدول 17، أنّ قيم المتوسط الرتبي لنظرة أساتذة المنطقة الحضرية لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة، حيث بلغ: 221.41 ، وهي أكبر بكثير من قيمة المتوسط الرتبي لنظرة أساتذة المنطقة الريفية، والذي بلغ: 155.30 ، كما تظهر النتائج في الجدول 18، من خلال قيمة اختبار الفروق بين النظرتين في المنطقتين (حضرية و ريفية) مان ويتني قد بلغ تقريبا: 10977 في مستوى الدلالة $\text{sig}=0.000$ ، وهي قيمة دالة إحصائيا لأنها أقلّ تماما من α ، في 0.05، لصالح الأكبر متوسطا حسابيا، وبذلك يمكن أن نقول أنّه : توجد فروق من وجهة نظر أساتذة الابتدائي في نظرتهم إلى دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى للمنطقة لصالح المنطقة الحضرية على حساب المنطقة الريفية.

الجدول 19 قيم الاحصاء الوصفي بين متغيري منطقتي (الحضرية و شبه الحضرية).

الرتب	المتوسط ر.	ن	متغيرات المنطقة (المجموعات)
62961.50	212.71	296	قيم المواطنة حضرية
18848.50	174.52	108	شبه حضرية
		404	المجموع

الجدول 20 قيم اختبار مان ويتني لمتغيري المنطقة (الحضرية و شبه الحضرية).

اختباراً	قيم المواطنة
اختبار مان ويتني	12962.500
اختبار ويلكسون	18848.500
اختبار "z"	-2.910
مستوى الدلالة Sig	.004

من خلال النتائج المبينة في الجدول 19، تظهر قيمة المتوسط الرتبي لنظرة أساتذة المنطقة الحضرية لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة، أنها بلغت: 212.71، وهي أكبر بكثير من قيمة المتوسط الرتبي لنظرة أساتذة المنطقة شبه الحضرية، والذي بلغ: 174.52، كما أنه يظهر في الجدول 20 أن قيمة اختبار الفروق بين النظرتين في المنطقتين (حضرية و شبه حضرية) مان ويتني قد بلغ تقريباً: 12962 في مستوى الدلالة $\text{sig}=0.004$ ، وهي قيمة دالة إحصائياً لأنها أقل تماماً من α في 0.05، لصالح الأكبر متوسطاً حسابياً، وبذلك يمكن أن نقول أنه: توجد فروق من وجهة نظر أساتذة الابتدائي في نظرتهم إلى دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى للمنطقة لصالح المنطقة الحضرية على حساب المنطقة شبه الحضرية.

4-2- المقارنة البعدية بين المنطقتين (شبه الحضرية ، و الريفية):

جدول (رقم 21) : قيم الاحصاء الوصفي (الرتب) بين متغيري منطقتي (شبه الحضرية و الريفية).

الرتب	المتوسط ر.	ن	متغيرات المنطقة (المجموعات)
12649.00	117.12	108	شبه الحضرية
11222.00	102.02	110	الريفية
		218	المجموع

جدول (رقم 22) : قيم اختبار مان ويتني لمتغيري المنطقة (شبه الحضرية و الريفية).

اختباراً	قيم المواطنة
اختبار مان ويتني	5117.000
اختبار ويلكسون	11222.000

اختبار "z"	-1.768
مستوى الدلالة Sig	.077

من خلال النتائج المبينة في الجدول 21، أنّ قيم المتوسط الرتبي لنظرة أساتذة المنطقة شبه الحضرية لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة، حيث بلغ: 117.12، وهي مقاربة مع قيمة المتوسط الرتبي لنظرة أساتذة المنطقة الريفية، والذي بلغ: 102.02، كما يظهر في الجدول 22 أنّ قيمة اختبار الفروق بين النظرتين في المنطقتين (شبه حضرية و الريفية) مانويتني قد بلغ: 5117 في مستوى الدلالة $\text{sig}=0.070$ ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من α في 0.05، وبذلك يمكن أن نقول أنّه لا توجد فروق بين متوسطات درجات وجهة نظر أساتذة الابتدائي في نظرتهم إلى دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى للمنطقة في المنطقتين شبه الحضرية و المنطقة الريفية، وبذلك فالنظرتين هنا تخالفان المنطقة الحضرية، وتتفقان فيما بينهما

هذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة أبو حشيش (2010)، حيث توصّلت إلى أنّه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات طلبة جامعة الأقصى (كمنطقة) ومتوسط درجات طلبة الجامعة الإسلامية (كمنطقة أخرى) بالنسبة لدور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة. والفروق كانت لصالح طلبة جامعة الأقصى، وهو ما يفسر اختلاف المنطقتين.

وتختلف ما جاء مع دراسة العنزي (2015)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

3- عرض نتائج الفرضية الثانية و مناقشته:

*- لا توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير الخبرة.

جدول (رقم 23) : قيم اختبار كروكسال-واليس للفروق حسب متغير الأقدمية.

المتوسطات. ح	حجم العينة ن	متغير الأقدمية
245.96	302	أقل من 10 سنوات
254.04	97	من 10-20 سنة
290.73	115	أكثر من 20 سنة
	514	المجموع

جدول (رقم 24) : اختبار كا² للفروق حسب الأقدمية.

النظرة إلى دور المدرسة في غرس المواطنة	
اختبار كا ²	7.636
درجات الحرية	2
مستوى الدلالة Sig	.022

من خلال النتائج المبينة في الجدول 23، تظهر المتوسطات الرتبية للعينة في نظرتها حسب المنطقة متباينة، كما تظهر في الجدول 24 قيمة اختبار الفروق كا² دالة إحصائياً في مستوى الدلالة $\text{sig}=0.022$ لأنها أقلّ تماماً من α في 0.05، وبالتالي فتوجد فروق في نظرة الأساتذة إلى دور المدرسة في غرس قيم المواطنة تعزى للأقدمية، ويمكن طرح التساؤلات السابقة: لصالح من؟

هذا السؤال يجزنا إلى البحث عن اختبار المقارنة البعدية، وبالطرق والمقاييس السابقة، أيضاً، وهي كالتالي:

جدول (رقم 25) : قيم الاحصاء الوصفي (الرتب) حسب الأقدمية (أقل من 10 سنوات و 10-20 سنة).

الرتب	المتوسط ر.	ن	متغيرات الاقدمية (المجموعات)
59972.50	198.58	302	أقل من 10 سنوات
19827.50	204.41	97	من 10-20 سنة
		399	المجموع

جدول (رقم 26): قيم اختبار مان ويتني للأقدمية (أقل من 10 سنوات و 10-20 سنة).

اختباراً	قيم المواطنة
اختبار مان ويتني	14219.500
اختبار ويلكسون	59972.500
اختبار "z"	-.433
مستوى الدلالة Sig	.665

من خلال النتائج المبينة في الجدول 25، أنّ قيم المتوسط الرتبي لنظرة الأساتذة الأقدمية من أقل من 10 سنوات لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة، حيث بلغ: 198.58 ، وهي متقاربة مع قيمة المتوسط

الرتبي لنظرة الأساتذة حسب الأقدمية من 10-20 سنة، والذي بلغ: 204.41 ، كما أنّ النتائج في الجدول 26 تبين أنّ قيمة اختبار الفروق بين النظرتين في الأقدميتين السابقتين: اختبار مان ويتني قد بلغ تقريبا: 14219 في مستوى الدلالة $\text{sig}=0.665$ ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا لأنها أكبر من α ، في 0.05، وبذلك يمكن أن نقول أنّه : لا توجد فروق من وجهة نظر أساتذة الابتدائي في نظرتهم إلى دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى للأقدمية بين (أقل من 10 سنوات و 10-20 سنة).

جدول (رقم 27) : قيم الاحصاء الوصفي (الرتب) حسب الأقدمية (أقل من 10 سنوات و أكثر من 20 سنة).

الرتب	المتوسط ر.	ن	متغيرات الاقدمية (المجموعات)
60060.00	198.87	302	أقل من 10 سنوات
27093.00	235.59	115	أكثر من 20 سنة
		417	المجموع

جدول (رقم 28) : قيم اختبار مان ويتني للأقدمية (أقل من 10 سنوات و أكثر من 20 سنة).

اختباراً	قيم المواطنة
اختبار مان ويتني	14307.000
اختبار ويلكسون	60060.000
اختبار "z"	-2.781
مستوى الدلالة Sig	.005

من خلال النتائج المبينة في الجدول 27، تبين أنّ قيم المتوسط الرتبي لنظرة الأساتذة حسب الأقدمية لأصحاب أقل من 10 سنوات لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة، حيث بلغ: 198.87 ، وهي قيمة أقل بكثير من قيمة المتوسط الرتبي لنظرة الأساتذة حسب الأقدمية عند من هم أكبر من 20 سنة، والذي بلغ: 235.59 ، كما أنّه يظهر في الجدول 28 أنّ قيمة اختبار الفروق بين النظرتين في المنطقتين (حضرية و شبه حضرية) مان ويتني قد بلغ تقريبا: 12962 في مستوى الدلالة $\text{sig}=0.005$ ، وهي دالة إحصائيا لأنها أقل تماما من α في 0.05، لصالح الأكبر متوسطا حسابيا وبذلك يمكن أن نقول أنّه : توجد

فروق بين أساتذة الابتدائي في نظرهم إلى دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغيري الأقدمية لصالح الأكبر أقدمية (الأكثر من 20 سنة).

جدول (رقم 29): قيم الاحصاء الوصفي (الرتب) حسب الأقدمية بين (من 10-20 سنة و أكثر من 20 سنة)

الرتب	المتوسط ر.	ن	متغيرات الأقدمية (المجموعات)
9567.00	98.63	97	قيم المواطنة من 10-20 سنة
13011.00	113.14	115	أكثر من 20 سنة
		212	المجموع

جدول (رقم 30): قيم اختبار مان ويتني للأقدمية بين (من 10-20 سنة و أكثر من 20 سنة).

اختباراً	قيم المواطنة
اختبار مان ويتني	4814.000
اختبار ويلكسون	9567.000
اختبار "z"	-1.716
مستوى الدلالة Sig	.086

من خلال النتائج المبينة في الجدول 29، يظهر أن قيمة المتوسط الرتبي لنظرة الأساتذة حسب الأقدمية من 10-20 سنة لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة، حيث بلغ: 98.63، وهو ذو قيمة تبتعد عن قيمة المتوسط الرتبي لنظرة الأساتذة حسب الأقدمية أيضاً للأكثر من 20 سنة، والذي بلغ: 113.14 كما يظهر في الجدول 30 أن قيمة اختبار الفروق بين النظرتين حسب الأقدمية، اختبار مان ويتني قد بلغ: 4814 في مستوى الدلالة $\text{sig}=0.086$ وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من α في 0.05، وبذلك ورغم الاختلاف بين المتوسطين، إلا أن الدلالة المعنوية لا تثبت الفرق بينهما، ولذلك يمكن أن نقول أنه لا توجد فروق بين أساتذة الابتدائي في نظرهم إلى دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى للأقدمية (الخبرة) بين (من 10-20 سنة، و الأكثر من 20 سنة

خبرة)، هذا بلغة الأرقام، أما بلغة الوصف فالفرق يكون لصالح الاكثر من 20 سنة أقدمية، لما لاختلاف المتوسطين الرتبين (أنظر إلى الجدول أعلاه).

هذه النتيجة تتفق أيضا مع ما جاء من نتائج دراسة محمد سماح مسند العنيزي (2017)، والتي توصلت إلى أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في المجموع الكلي لمن هم أكبر خبرة.

و تختلف مع ما جاء في نتائج دراستي زقاوة (2015)، و العنزي (2015)، والتين أظهرتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

وتختلف أيضا مع نتائج دراسة أحمد عيد براك الصاعدي (2018)، والتي توصلت إلى أنه: لا توجد فروق بين المعلمين في نظرهم لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة حسب متغير الخبرة، وكذا نتائج دراسة المخاريز، لافي، و البدو، ايناس أحمد، وعطية، موسى أحمد. (2020) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة تعزى لمتغيرات الخبرة.

4- عرض نتائج الفرضية الثالثة و مناقشته:

-لا توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير لنمط التكوين.

جدول (رقم 31) : قيم اختبار كروكسال-واليس للفروق حسب نمط التكوين.

المتوسطات. ر	حجم العينة ن	متغير نمط التكوين
292.20	84	خريج المعهد التكنولوجي
291.00	27	خريج المدرسة العليا
248.02	403	المسابقة على أساس الشهادة
	514	المجموع

جدول (رقم 32) : قيم اختبار كا² للفروق حسب نمط التكوين.

النظرة إلى دور المدرسة في غرس المواطنة	
اختبار كا ²	7.601
درجات الحرية	2
مستوى الدلالة Sig	.022

من خلال النتائج المبينة في الجدول 31، تظهر المتوسطات الرتبية للعينة في نظرتها حسب المنطقة متباينة، كما تظهر في الجدول 32 قيمة اختبار الفروق كا² دالة إحصائية في مستوى الدلالة sig=0.022، لأنها أقل تماماً من α في 0.05، وبالتالي فتوجد فروق في نظرة الأساتذة إلى دور المدرسة في غرس قيم المواطنة تعزى لنمط التكوين، ويمكن طرح التساؤلات السابقة أيضاً: لصالح من؟

جدول (رقم 33): قيم الاحصاء الوصفي (الرتب) لنمط التكوين (خريج المعهد التكنولوجي و خريج المدرسة العليا).

الرتب	المتوسط ر.	ن	متغيرات نمط التكوين (المجموعات)
4736.50	56.39	84	خريج معهد تكنولوجي
1479.50	54.80	27	خريج المدرسة العليا
		111	المجموع

جدول (رقم 34): قيم اختبار مان ويتني لمتغيري نمط التكوين (خريج المعهد التكنولوجي و خريج المدرسة العليا).

اختباراً	قيم المواطنة
اختبار مان ويتني	1101.500
اختبار ويلكسون	1479.500
اختبار "z"	-.223
مستوى الدلالة Sig	.823

من خلال النتائج المبينة في الجدول 33، أنّ قيم المتوسط الرتبي لنظرة الأساتذة حسب نمط التكوين لخريجي المعهد التكنولوجي لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة، حيث بلغ: 56.39 ، وهي متقاربة مع قيمة المتوسط الرتبي لنظرة الأساتذة حسب نمط التكوين لخريجي المدارس العليا، والذي بلغ: 54.80، كما أنّ النتائج في الجدول 34 تبين قيمة اختبار الفروق بين النظرتين في نمطي التكوين سالف الذكر : اختبار مان ويتني قد بلغ تقريبا: 1101 في مستوى الدلالة $\text{sig}=0.823$ ، وهي قيمة غير دالة إحصائية لأنها أكبر من α في 0.05، وبذلك يمكن أن نقول أنّه : لا توجد فروق بين أساتذة الابتدائي في نظرتهم إلى دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغيري نمط التكوين (خريج المعهد التكنولوجي و خريج المدرسة العليا).

جدول (رقم 35) : قيم الاحصاء الوصفي (الرتب) لنمط التكوين (معهد تكنولوجي و مسابقة).

الرتب	المتوسط ر.	ن	متغيرات نمط التكوين (المجموعات)
23378.00	278.31	84	خريج معهد تكنولوجي
95450.00	236.85	403	على أساس المسابقة
		487	المجموع

جدول (رقم 36) : قيم اختبار مان ويتني لنمط التكوين (معهد تكنولوجي و مسابقة).

اختبار	قيم المواطنة
اختبار مان ويتني	14044.000
اختبار ويلكسون	95450.000
اختبار "z"	-2.457
مستوى الدلالة Sig	.014

من خلال النتائج المبينة في الجدول 35، يتضح أنّ قيم المتوسط الرتبي لنظرة الأساتذة حسب نمط التكوين (خريجي المعهد التكنولوجي) لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة، حيث بلغ: 278.31 وهي قيمة أكبر بكثير من قيمة المتوسط الرتبي لنظرة الأساتذة حسب نمط التكوين عن طريق المسابقة، والذي بلغ: 236.85 ، كما أنّه يظهر في الجدول 36 أنّ قيمة اختبار الفروق بين النظرتين في نمطي التكوين (معهد تكنولوجي، و مسابقة) مان ويتني قد بلغ: 14044 في مستوى الدلالة $\text{sig}=0.014$ ، وهي قيمة دالة إحصائية لأنها أقلّ تماما من α في 0.05، لصالح الأكبر متوسطا حسابيا وبذلك يمكن أن نقول أنّه :

توجد فروق بين أساتذة الابتدائي في نظرتهم إلى دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغيري نمط التكوين (معهد تكنولوجي و مسابقة) لصالح خريجي المعهد التكنولوجي.

جدول (رقم 37): قيم الاحصاء الوصفي (الرتب) لنمط التكوين (خريج مدرسة عليا و مسابقة).

الرتب	المتوسط ر.	ن	متغيرات نمط التكوين (المجموعات)
6755.50	250.20	27	خريج مدرسة عليا
85909.50	213.17	403	على أساس المسابقة
		430	المجموع

الجدول 38 يبين قيم اختبار مان ويتني لنمط التكوين (خريج مدرسة عليا و مسابقة).

اختبار	قيم المواطنة
اختبار مان ويتني	4503.500
اختبار ويلكسون	85909.500
اختبار "z"	-1.499
مستوى الدلالة Sig	.134

من خلال النتائج المبينة في الجدول 37، أنّ قيمة المتوسط الرتبي لنظرة الأساتذة حسب نمط التكوين عند خريجي المدارس العليا لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة، حيث بلغ: 250.20، وهو ذو قيمة تبتعد بالملاحظة المباشرة عن قيمة المتوسط الرتبي لنظرة الأساتذة حسب نمط التكوين عند الموظفين بالمسابقة على أساس الشهادة، والذي بلغ: 213.17، أمّا ما يظهر في الجدول 38 عن قيمة اختبار الفروق بين النظرتين حسب نمط التكوين، و حسب اختبار مان ويتني الذي بلغ تقريبا: 4503 في مستوى الدلالة $\text{sig}=0.134$ وهي قيمة غير دالة إحصائيا لأنها أكبر من α في 0.05، وبذلك ورغم الاختلاف بين المتوسطين، إلا أنّ الدلالة المعنوية لا تثبت الفرق بينهما، ولذلك يمكن أن نقول أنّه لا توجد فروق بين أساتذة الابتدائي في نظرتهم إلى دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لنمط التكوين بين (خريج مدرسة عليا و عن طريق مسابقة)

تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في نتيجة دراسة أحمد عيد براك الصاعدي(2018)، و التي توصلت إلى أنه:توجد فروق بين المعلمين في نظرتهم لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة حسب متغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على تكوين أكبر.

و تختلف مع ما جاء في نتائج دراسة حمدي، أحمد عمر علي(2017)، التي توصلت إلى أنه: لا توجد فروق بين الطلبة في هذا التمثيل لقيم المواطنة يعزى لنوع التكوين.

5- عرض نتائج الفرضية الرابعة و مناقشته:

*-لا توجد فروق من وجهة نظر الاساتذة في دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لمتغير الرتبة.

جدول (رقم 39) : قيم اختبار كروكسال-واليس للفروق حسب الرتبة.

المتوسطات. ر	ن	متغير الرتبة	
275.71	136	أستاذ رئيسي	النظرة إلى دور المدرسة في غرس المواطنة
287.77	116	أستاذ مكوّن	
234.65	262	أستاذ مدرسة	
	514	المجموع	

الجدول 40 يبين قيم اختبار كا² للفروق حسب الرتبة.

اختباراً	قيم المواطنة
اختبار مان ويتني	7479.500
اختبار ويلكسون	16795.500
اختبار "z"	-.709
مستوى الدلالة Sig	.479

من خلال النتائج المبينة في الجدول 39، تظهر المتوسطات الرتبية للعينّة في نظرتها حسب الرتبة متباينة نوعاً ما ، كما تظهر في الجدول 40 قيمة اختبار الفروق كا² غير دالة إحصائياً في مستوى الدلالة sig= 0.479، لأنها أكبر تماماً من α في 0.05، وبالتالي : فلا توجد فروق في نظرة الأساتذة إلى دور المدرسة في غرس قيم المواطنة تعزى للرتبة، وهذا المسلّم به إحصائياً.

هذه النتيجة تتفق مع ما توصّلت إليه دراسة كَلّ من : مصعب، سمير محمود راشد، و محمود، حسني الأطرش، (2020)، والتي توصّلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

و تختلف هذه النتيجة مع ما جاء في نتيجة دراسة أحمد عيد براك الصاعدي (2018)، و التي توصّلت إلى أنه: توجد فروق بين المعلمين في نظرتهم لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة حسب متغير المؤهل العلمي (إذا أخذنا بها كرتبة أيضاً) لصالح الحاصلين على شهادة الماجستير.

6- مناقشة عامة:

أسندت للمدرسة مهمة تنمية القيم بأنواعها، و التي تعتبر مجموعة المعايير التي توجّه المجتمعات كما أنّها ذات صبغة انفعالية قوية وعامة تتصل عن قرب بالمستويات الأخلاقية التي تتبناها الجماعة، وينهلها الفرد من بيئته الاجتماعية، و المدرسة جزء منها (سعدات، 2001)، وهي تبدأ من مرحلة الطفولة حسب نظرية التحليل النفسي (فرويد) (سلامة، 2007). وهي أيضاً سلوك يكتسب نتيجة عملية تفاعل الفرد مع المثيرات البيئية و تعزيز استجاباته لها حسب النظرية السلوكية (ثورندايك، سكينر) (وحيد، 2001)، أمّا عند المعرفية (بياجي)، فالعكس تماماً، إذ تُكتسب القيم في نظرهم ليس بمحاكاة لنموذج اجتماعي أو تكيف للسلوك الأخلاقي بمقتضى مثيرات البيئية، أو الإنكار لقواعد معينة وإثبات أن الخلق ينشأ من محاولة الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية و قدراته العقلية (سلامة، 2007)، في حين ذهب المؤمنون بالنظرية الاجتماعية (باندورا) إلى التركيز على ملاحظة النماذج في المجتمع، وبذلك فالحتمية تقيد هذه النماذج بتطبيق القيم أمام الآخرين، أمّا أصحاب المنظور الظواهري (كارل روجرز) فيقول أنّ القيم تنمو عند الفرد بتفاعله مع البيئة حين يبدأ بالمفاضلة بينها و بين " الذات " (وحيد، 2001)، فهي بذلك ضرورية لبناء النسق الاجتماعي، و انسجامه لأنّها تهتمّ بالقواعد المشروعة لمعاملات الناس وفق قوانين وأنظمة تتفق مع ما يرتضيه المجتمع، وتهدف إلى إحداث التوازن والرفق بأفراده من خلال توجيههم إلى الفضائل ليتحلوا بها (مليباري، 2013)، فهي بذلك مجموعة المبادئ والمعايير التي تقوم بعملية ربط البناء الاجتماعي بأجزائه المختلفة وتنظيم علاقات الأفراد وتوجيهها بحيث تكون سلوكياتهم منسجمة ومقبولة لدى الجماعة وذلك من خلال قيام المعلم بتوظيف ممارسات عملية في المواقف التعليمية المختلفة (سهيل، 2001)، ومن هذه القيم، ما كان محور اهتمام هذه الدراسة الحالية، ألا وهو قيم المواطنة من خلال نرامج التربية المدنية في المرحلة وهذا بدوره يعمّق ويقوي قيم المواطنة لدى الأفراد

على أن يتجسد ذلك في صورة سلوك يدعم بناء الوطن وتقدمه (البكر، 2008)، في الوقت نفسه تعتبر فضاء لترسيخ مجموعة من القيم الدينية، و الثقافية، والاجتماعية، فهي تربي على المواطنة الصالحة (صديقي، 2011، ص.62)، وهذا من خلال ما تقدمه من نشاطات مختلفة حيث تساهم المناهج الدراسية في توحيد التصورات وطرائق التفكير واتجاهات الأفراد، مما يساهم في ايجاد ثقافة مشتركة تعزز وحدتهم و تحدد أهداف المواطنة ونوعها و شكلها مسبقا (بوفلجة، 2015، ص.364-366)، هذا ما عبرت عنه عينة الدراسة الحالية بشدة وقوة وصلابة وذلك اتجاه دور المدرسة من خلال نراجم التربية المدنية في غرس هذه القيم، هذه الأخيرة إذا لم يتحل بها أفراد المجتمع الواحد زال تماسكهم، وقوتهم ، وهذا ما أثبتته دراسات كل من أبو حشيش (2010)، والقحطاني (2010) و العنزي (2015)، التي توصلت إلى أن أكثر القيم التي تنميها المدرسة بين الطلاب هي قيمة حب الوطن، أي التربية على المواطنة، كما أثبتت نتائج دراسة كل من: زقاوة (2015)، بوطبال، وايريك شونغ (2015)، و ياحي، (2016) وكذا القاضي، قمره محمد، والقاعود، ابراهيم عبد القادر أحمد (2018)، وهذاج العيد (2019) و بن سليم، حسين، و زرقط، بولرباح، (2019): على أن للمناهج التي تقدم بالمدارس دور كبير في غرس قيم المواطنة، وكذا دراسة مصعب سمير محمود راشد، و محمود، حسني الأطرش (2020)، كل هذا الزخم من النتائج وتزاحمها يثبت دور المدرسة في غرس قيم المواطنة لدى المنتسبين إليها، إلى جوار ذلك هناك من اعتمد دور بعض الاستراتيجيات كدراسة كل من: هامبدن طومسون جيليان، و جيفيس، جينيفر، و لورد ، بيبا (2015)، والتي أثبتت أن المدارس تنفذ بنجاح استراتيجيات مختلفة لتزويد الطلاب بفهم أوارهم كمواطنين، وهي حقيقة منتشرة في بعض المدارس الحركية التي تعتمد هذه المواقف كتنشيط النوادي المختلفة، هذه الحركية هي ما يزيد التلاميذ احتكاكا بمفهوم المواطنة على غرار النادي الأخضر (الذي يهتم بالتربية البيئية) وغيره من النوادي، وهناك من اختار اعتماد استراتيجية القدوة الحسنة والتي يتقمصها كل من في المؤسسات التربوية، وخصوصا المعلمين مثل ما جاء في دراسة الرفاعي، والقاعود (2011)، ولعل هذا الطرح ما جاء به باندوا و رفاقه في التعلّم الاجتماعي (النمذجة)، هذا الطرح جاء في دراسة محمد سماح مسند العنيزي (2017)، فإذا كان المعلم يمارس هذه القيم أمام التلاميذ فهم سيتبنونها ولو بنسب متفاوتة وذلك ما يتجلى في احترام المدرّس للعلم الوطني، هذه النظرة لدور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في ترسيخ قيم المواطنة وذلك ما تطابق مع نتائج دراسة طبشي بلخير، و سلام بوجمعة (2022)، قد يحمل تباينا في شكل لكن الأمر المشجع هو الاتفاق من حيث المضمون، كما أكدت الدراسة الحالية على أنه توجد فروق بين أساتذة الابتدائي في نظرهم إلى دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى للمنطقة ولصالح المنطقة الحضرية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو حشيش (2010) واختلفت مع نتائج دراسة العنزي (2015) فالمنطقة الحضرية عادة ما تكون ثرية بالتجارب الاجتماعية وكثيرة التنوع مقارنة بالمناطق الأقل اكتظاظا لذا كان الأمر هنا كذلك، و الفروق لصالحهم-أي أصحاب الحضر- ولعل هذا يعود للوحدة التدريسية بين الطواقم التربوية، كما ظهرت الفروق أيضا في التساؤل التالتي حيث كانت النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية هيانه توجد فروق بين أساتذة الابتدائي في نظرهم إلى دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى للأقدمية، ولصالح الأكبر خبرة (الأكثر من 20 سنة). واتفقت ايضا هذه النتيجة مع ما جاء من نتائج دراسة محمد سماح مسند العنيزي (2017)، و اختلفت مع ما جاء في الدراسات التالية: زقاوة (2015) و العنزي (2015) و دراسة مشاعل عسير العتيبي (2018)، و دراسة أحمد عيد براك الصاعدي (2018)، و دراسة المخاريز، لافي، و البدو، ايناس أحمد، وعطية، موسا أحمد (2020)، فالظاهر هاهنا أن أصحاب الخبرة (أو ما يطلق عليه البعض الأقدمية) أقوى في نظرهم، لأنهم

أكبر احتكاكا بالمدرسة و ذوي معرفة بما تقدّمه من برامج، و مقرّرات دراسية، و قد ظهر الاختلاف مرةً أخرى في التساؤل الرابع أيضا من خلال نتيجته التي توصّلت إلى أنّه: توجد فروق بين أساتذة الابتدائي في نظرتهن إلى دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى لنمط التكوين، ولصالح خريجي المعهد التكنولوجي، تتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة مشاعل عسير العتيبي(2018)، التي توصّلت إلى الفروق في هذا الباب بفروق مستوى تكوين المعلمين و نوعه، كما تتفق أيضا مع ما جاء في دراسة أحمد عيد براك الصاعدي(2018)، والتي توصّلت إلى الفروق كذلك بين الأساتذة نظرا للاختلاف في الرتبة الأكاديمية(أي نوع تكوينهم)، فالمخرجون من المعاهد التكنولوجية أكّدوا انهم يختلفون بأرائهم عن الآخرين في النظرة لدور المدرسة في تنمية قيم المواطنة عن طريق منهاج التربية المدنية، و لأنّ معاهد التكوين مؤسسات يُكوّن فيها الأساتذة، وهي ذات مصداقية و دور كبيرين في عملية التدريب، فكلّ الذين مرّوا بها تلقوا دعما، و سندا تربويا وبيداغوجيا قبل اقتحام عالم الشغل، لذلك فهم يحملون اتجاهات مسبقة وخبرة ولو نظريا حول ما يجري في المدرسة من حيث المناهج دراسية وغيرها، بعكس الذين توظفوا بطريقة مباشرة، ثمّ تكونوا تكوينا مستمرا، فالخبرة هنا بعدية، ولها آثارها على اتجاهات و آراء الأساتذة في الكثير من الأحيان وهذا ما ألاحظه كثيرا في عملي اليومي، أمّا الذين تخرجوا من الجامعة فكانت لهم المرتبة الثانية بعد أصحاب المعاهد التكنولوجية وقبل الذين توظفوا مباشرة، ولعلّ الأمر يعود لدور الجامعة في التكوين، وخصوصا أساتذة علوم التربية و علم النفس التربوي، فهم يمتلكون كفاءات تؤهلهم لتزويد الطلبة بما يجري في الميدان التربوي، وتمرير ذلك لهم، فيكون ذلك مكتسبات قلبية لهم، كلّ هذه النتائج ذُكرت حسب استجابة العيّنة دائما.

وتشير النتائج المتوصل إليها في التساؤل الأخير للدراسة أنّ هناك شبه اتفاق بين الأفراد في انه لا توجد فروق بين أساتذة الابتدائي في نظرتهن إلى دور المدرسة من خلال برامج التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ تعزى للرتبة بينهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة كلّ من: مصعب، سمير محمود راشد، و محمود، حسني الأطرش،(2020)، و طبشي بلخير، و سلام بوجمعة (2022)، و اختلفت مع ما جاء في دراسة أحمد عيد براك الصاعدي(2018)، والتي توصّلت إلى الفروق بين الأساتذة نظرا للاختلاف في الرتبة الأكاديمية، ولو بدرجة متوسطة حول النظرة لدور المدرسة في غرس قيم المواطنة.

7-مقترحات الدراسة: تقترح الدراسة الحالية ما يلي

- ضرورة العمل بمفهوم القدوة الصالحة في موضوع قيم المواطنة من خلال العاملين بالميدان التربوي داخل المدارس وخارجها.
- تثمين النماذج الصادقة والصالحة في المجتمع، بداية بالمتعلمين داخل المدارس(تعزيز النموذج).
- ادراج القيم ضمن سلّم التقييم، كما كان معمول به سابقا(تنقيط سيرة المتعلم الاخلاقية).
- خلق بيئة مناسبة للأطفال ليمارسوا هذه القيم داخل المدرسة، كتفعيل النوادي الخيرية وجماعات التضامن، والبر والاحسان، فالיום نرى أنّ المدرسة تتخلّى عن بعض هذه الادوار بحجّة القانون.

خاتمة:

تراعي المنظومة التربوية الجزائرية في مناهجها موضوع القيم عموماً، وقيم المواطنة خصوصاً، لأنّ ذلك يرتبط بالفرد وحاجاه الاجتماعية داخل المجتمع، فلكل فرد قيمه التي يفضل، و يتمسك بها ويحافظ عليها، لكن هناك ما هو مفروض عليه من الناحية التعامل اتجاه الآخرين، فالمجتمعات تقاس بقدر تطبيق أفرادها لهذه القيم وتميزه عن غيره من المجتمعات كالاشتراك في احترام القانون، أي هل أنّ أفراد المجتمع كلّهم يطبقون القانون بأريحية تامّة، ودون إكراه؟، بل و يكون سلوكاً يومياً وعادة لا يمكن تركها أبداً، وبذلك ترقى إلى أن تكون سمة شخصية، ونفس النظرة إلى قيمة المواطنة كقيمة إضافية لباقي القيم، وهي التي تتمثل في الذود عن الأوطان بشئ الطرق، والولاء له، والتضحية من أجله وهي قد تكون حتّى ولو بإمالة الأذى عن الطريق.

لهذا تحاول المدرسة من خلال مناهجها الدراسية تربية المتعلّمين على هذه القيم النبيلة منذ الصّغر و هي تعمل بهذا المبدأ إلى يومنا هذا، وحتّى تنجح، يجب تضافر كل الجهود، واحاطة الناشئة بالرعاية والقدوة الحسنة، لتحيا بذلك مجموعة القيم التي تكاد تنطفئ في بعض المواقف اليومية، سيما في شوارعنا اليوم، وهذا ما يترجم في أخلاقنا إذ يُمكن القول: إنّ تغيير أخلاق المجتمع يمكن أن يحصل من خلال محاولة تغيير قيم أفراد أو أغلبيتهم وتعديل هذه القيم لما فيه خير الأمة، فأخلاق المجتمع كالشجرة التي أصابت بعض أوراقها حشرة ضارة، فلا بد من تهذيب هذه الأوراق ورقة تلو الأخرى وتقويم الأغصان بصبر وتأنٍ، لتصير شجرة سليمة سامقة في عنان السماء، وكلّما كان التقويم مبكراً كان أنفع، و أدوم وأصلح للجميع.

قائمة المراجع

1. القرآن الكريم.
2. السنة النبوية الشريفة.
3. ابن منظور. (2000) ابن منظور : لسان العرب، دار صادر للطبع والنشر، ج15.
4. أبو أصبع ، صالح خلي. (2000) العلاقات العامة والاتصال الانساني ، ط2، الأردن: دار الشروق.
5. أبو طالب سعيد، و رشاش عبد الخالق. (2001) عوامل التربية، لبنان: دار النهضة العربية.
6. أبو عودة، فوزي. (2003) التربية المدنية اساس مدرسه المستقبل ورقه مقدمه الى اليوم الدراسي التربية المدنية بين ادبيات المناهج الدراسية المقررة واقع الممارسة التربوية في المؤسسات التعليمية ، فلسطين: جمعيه الثقافة والفكر الحر.
7. إيبيرلي، دون لي. (2003) بناء مجتمع من المواطنين : المجتمع المدني في القرن الحادي والعشرين، (سروجي فؤاد، عبد الله هشام، مترجمين) الأردن: الاهلية للنشر والتوزيع.
8. أبو السعد، أشرف سيد. (2005) مشكله الانتماء والولاء مظاهرها اسبابها علاجها ، مصر: مكتبة الثقافة الدينية.
9. أبوزينة، فريد كامل. (2006) مناهج البحث العلمي و الإحصاء، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.
10. أبوعلام، رجاء محمود. (2006) مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية، ط5، مصر: دار النشر للجامعات.
11. البادي، محمد. (2006) مدخل الى دراسة الرأي العام، ط2، مصر: دار النهضة للطباعة.
12. الأسطل، عمر مصطفى. (2007) "القيم التربوية المتضمنة في آيات النداء القرآني وسبل توظيفها في التعليم المدرسي"، رسالة ماجستير، فلسطين: الجامعة الإسلامية.
13. البقمي، ميثب بن محمد بن عبد الله. (2009) إسهام الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب (تصور مقترح)، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
14. أبو سرحان، عطيه عوده. (2010) دراسات في اساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية الاردن: دار الخليج.
15. آل عبود، عبدالله سعيد. (2011) قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
16. أحمد، حسن الرحيم و ناصر، محمد و آل ياسين، محمد حسين. (2020) المدرسة والمجتمع، مصر: دار النشر مكتبة الحياة للطباعة والنشر .
17. أريج، عبد الله محمد النابلسي. (2021) تأثير مسلسلات "البودكاست" على اليافعين في ترسيخ القيم الاجتماعية والإنسانية دراسة تجريبية على مسلسل "وليد الصدفة"، رسالة ماجستير، كلية الإعلام ،جامعة الشرق الأوسط، الاردن.
18. أبو طاهر، كامل (ب، ت). الجغرافية السياسية مفهوم الدولة ونشأتها ومراحل النمو ونظامها محاضرات الاسبوع الثالث. ps.iugaza-edu .site.
19. أبي الحسن، علي بن محمد الماوردي. (ب، ت) أدب الدنيا و الدين، لبنان: دار الكتب العلمية.
20. أحمد السيد كردي. (2005) مفهوم التوجيه والإرشاد، نادر الملاح وزارة العمل مملكة البحرين سلطنة عمان من منتديات التنمية الشاملة.
21. الأميري، زينب بنت معاضة. (ب، ت) مدى توفر مكونات الانتماء في مقرر التاريخ للصف الثالث المتوسط، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات، جامعه الملك خالد.
22. بو علاق، محمد. (1999). الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته. الجزائر: قصر الكتاب للنشر و التوزيع.
23. بو علاق، محمد. (2009). الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلال في العلوم النفسية و التربوية و الاجتماعية. الجزائر: دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع.
24. بدوي، محمد طه. (2000). المنهج في علم السياسة. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
25. بوجليدة، ناصر. (2003) قواعد البيانات النظري و التطبيقي تجربته المهندس جمال البطيخ الناصر والعلوم، ط3، القاهرة.

26. بلي، فرانك. (2004) معجم بلاق قوبا للعلوم السياسية، مركز الخليج للأبحاث دبي، دولة الامارات العربية المتحدة.
27. بلعيد، محمد شريف. (2007) معالجة قواعد البيانات بواسطة أكسس، (عبد القادر بوعلام، المترجمون)، الجزائر: الصفحات الزرقاء.
28. بورقة قويدر، و حصابة رحمة ماجدة (2019)، أهمية التربية في المدرسة لترسيخ قيم المواطنة، مجلة سوسيولوجيا ، مجلد.3، ع.2، الجزائر: جامعة زيان عاشور.
29. الجوهري، عبد الهادي. (2002) الانتماء الوطني، ط3، معهد إعداد القادة بطلوان ، وزارة التعليم العالي.
30. جولة، فان دالين ترجمة نوفل محمد نبيل وآخرون. (2010) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
31. جنان، عبد الرزاق وآخرون. (2014) التربية الوطنية والاجتماعية للصف الثاني المتوسط، ط9، المركز التقني لأعمال الطباعة.
32. حجي، أحمد اسماعيل. (2000) إدارة بنية التعليم والتعلم، النظرية والممارسة في الفصول المدرسية، مصر: دار الفكر العربي.
33. حمدان محمد زياد. (2003) التنمية الانسان نحو تصنيف من نظريه لدراسة السلوك الاجتماعي، دمشق: دار التربية الحديثة.
34. الحبيب الفهد، ابراهيم . (2006) الاتجاهات المعاصرة في التربية المواطنة ، دراسات متقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي ، الباحة المملكة العربية السعودية .
35. حجاب، محمد منير. (2008) وسائل الاتصال ، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع .
36. حمدي مهران، (2012) المواطنة والمواطن في الفكر السياسي ، دراسة تحليلية نقدية، مصر: دار وفاء لندنيا للطباعة والنشر.
37. حمدي، أحمد عمر علي (2017)، دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة ، وتمثلها لدى الطلاب في ظل تحديات العولمة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلد.14، ع.1، الامارات العربية: جامعة الشارقة.
38. حرزلي، حسين. (2018) المكانة السوسيومترية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة حسب مقارنة هوارد جاردنر، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجزائر: جامعة بسكرة.
39. الخليلي، حسن ابراهيم. (2001) المدخل للعلوم القانونية، ديوان المطبوعات الجامعية، عمان.
40. الديبسي، عبد الكريم علي. (2011) الرأي العام ، عمان: دار المسيرة .
41. الدستور استفتاء طبع الديوان الوطني للأشغال التربوية، (2000).
42. الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية، (2008) مديرية التعليم الاساسي للجنة الوطنية للمناهج ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .
43. الدليمي، عبد الرزاق محمد. (2012) وسائل الإعلام والاتصال، عمان : دار المسيرة.
44. الرشدان، عبدالله. (1999) علم اجتماع التربية، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
45. رستم رسمي، عبد الملك. (2001) دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية المدنية في مرحله قبل الجامعة، مصر: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
46. رشوان، حســــــبـــــــــــــــــ ين عبد الحميد. (2002) التربية والمجتمع (دراسة في علم اجتماع التربية)، مصر: دار المكتبة العربية الحديث.
47. رشاد، عبد الغفار. (2004) القصبي الرأي العام والتحول الديمقراطي، مصر: مكتبة الادب.
48. الرفاعي، أحمد محمد. (2008) المدخل للعلوم القانونية نظرية القانون، مصر.
49. الرشدي سعد وآخرون . (2007) مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، الأردن: مكتبة الفلاح.
50. زواوي، الحاج سعيد . (2013) اتجاهات الجمهور نحو البرامج الإخبارية وقناة الجزيرة مذكرة ماجستير في علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة بسكرة .
51. زيتون، عبد الرحمن. (2016) كتاب المدرسي للسنة الاولى الابتدائي.
52. زايد، أحمد و نصر، سمية. (ب-ت) فرضيات حول العنف في الحياه اليومية في المجتمع المصري ، المجلة الجنائية القومية، مصر.
53. زواوي، الحاج سعيد . (2013) اتجاهات الجمهور نحو البرامج الإخبارية وقناة الجزيرة، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع ، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة بسكرة .

54. زيتون، عبد الرحمن.(2016) كتاب المدرسي للسنة الاولى الابتدائي.
55. السعيدان، سلامه هذال.(1993) الانتماء بين المفهوم السليم والتصرف الذميم ،مجلة الحرس الوطني، الرياض .
56. السيد،سلامة الخميسي.(2000) التربية و المجتمعو المعلم(قراءة اجتماعيةثقافية)،مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
57. سوسن، بدر خان.(2006) التربية المهنية ، عمان ، الاردن: دار جرير للنشر والتوزيع .
58. السكسك، علياء ،(2006) دورة تدريبية في مهارات الاعلام والاتصال المكتوب .
59. السيد ،طارق.(2007) علماء الاجتماعالمدرسي، مصر: مؤسسة شهاب الجامعة.
60. سوزان، أحمد كمال أبوريه.(2008) الإنسان والبيئة والمجتمع كلية الآداب،جامعه حلوان .
61. الشاطر، علي كمال.(2001) نظم إدارة قواعد البيانات لأخصائي المكتبات والمعلومات أسس وتطبيقات، القاهرة : دار المصرية اللبنانية .
62. شروخ ،صلاح الدين.(2004) علماء الاجتماعالتربوي، الجزائر: دار العلومللنشر والتوزيع.
63. شلال، حميد سليمان،(2005) الفكر الاجتماعي في الإسلام، أطروحة دكتوراه،كلية الآداب، جامعة بغداد العراق.
64. شبل، بدران،(2009). التربية المدنية ،التعليم و المواطنة و حقوق الإنسان، مصر: مكتبة الأسرة.
65. الصيرفي، محمد.(2012) المسؤولية الاجتماعية للإدارة، ط1، الأردن: دار وفاء للطباعة والنشر .
66. الصاعدي، أحمد عيد براك.(2018) دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مجلد43(99)، كلية التربية جامعة عين شمس، مصر.
67. طبشي بلخير، و سلام بوجمعة.(2022) مدى مساهمة المنهاج الدراسي الجزائري لمادة التربية المدنية في تنمية قيم المواطنة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الإجتماعية، مجلد.14، العدد.1، الجزائر: جامعة ورقلة.
68. عبد السيد،سمير تانجو.(2000) النظرية العامة للقانون ، نحن نبحت عن التفرقة بين العدل في ذاته والعدل داخل المجتمع، مصر: منشأة المعارف.
69. العساف، صالح بن حمد .(2000) المدخل الى البحث في العلوم السلوكية،(ط.1)، لبنان: دار الزهراء.
70. عبد المنعم، فؤاد ،(2002) مبدأ المساواة في الإسلام، بحث من الناحية الدستورية مع المقارنة في الديمقراطية الحديثة، الإسكندرية: مطبعة المكتب العربي الحديث.
71. عبيد الرحمن، هاني الطويــــــــــــل وعيانية، صــــــــــــــــالح أحمد أمين.(2003). المدرسة المتعلمة، مدرسة المستقبل،الأردن: دار وائل للنشر.
72. عبد الشافي، مصطفى.(2003) كتابة سلسلة احتراف اكسس ، عملي نظري القاهرة.
73. عبد الوقوة، مكرم.(2004) الاسهامات المتوقعة للتعليم الجامعي فى تنمية قد المواطنة،مجلة مستقبل التربية العربية،مج10، المكتب الجامعى،الإسكندرية .
74. غليلوش، امحمد.(2005).كيف تساهم كل من المدرسة والأسرة في تنشئة الأفراد وتنمية المجتمع، مجلة علوم التربية،العدد28،المغرب.
75. عدنان الصباح.(2006) المجتمع المدني منتديات التربية المدنية جميعيه المعرفة والفعل الحوار عدد 09 | 11 https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=71866.2006 .
76. العفيف، أحمد خليف .(2006) التربية الوطنية :دار جرير للنشر والتوزيع.
77. عميروش، محمد الشريف .(2006) عمل دليل الكتاب الجديد في التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ، وزارة التربية الوطنية .
78. عليون، برهان.(2007) نقد السياسة الدولة والدين، ط3، المغرب: مطبعة المركز الثقافي .
79. عبد الولي، محمود.(2008) البيئة والتلوث، مؤسسه شباب الجامعة،الإسكندرية.
80. العبيدي،سونيا.(2008) المجتمع المدني للمواطنة والديمقراطية،مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية.
81. العبيب، فهد.(2009) تربية المواطنة الاتجاهات المعاصرة فى تربية المواطنة،دراسة مقدمة إلى اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربية والمواطنة الباعة، المملكة العربية السعودية .

82. العوفي، مصطفى. (2009) التربية المدنية كوسيلة للوقاية من الانحراف ،الرياض : المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.
83. عبد المنعم، صلاح الدين مبارك. (2010) كتاب برنامج اكسل 2000 وتطبيقاته المحاسبية ،استاذ نظم المعلومات ، جامعة الإسكندرية.
84. علي، محمد علي. (2010) برنامج إدارة قواعد البيانات microsoft Access 2003 .
85. العروي ، عبد الله. (2011) مفهوم الدولة ، ط 9، المغرب: المركز الثقافي العربي الدار البيضاء.
86. عقلية، أحمد يوسف. (2013) التربية الوطنية للصف السادس، مصر: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
87. عودة، عبد القادر. (2013) التشريع الجنائي مقارنا بالقانون الوطني، ط 1 ، لبنان: دار العربية.
88. عميروش، محمد الشريف. (2016) كتاب المدرسي للتربية المدنية للسنة الرابعة متوسط، الجزائر: للديوان الوطني للمطبوعات.
89. عميروش، محمد الشريف. (2016) كتاب المدرسي للتربية المدنية للسنة الثالثة متوسط، الجزائر: للديوان الوطني للمطبوعات.
90. العتيبي، مشاعل عسير. (2018) دور قائدات المدارس في تبني مشروع المواطنة الرقمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع.14، المجلد 2.
91. عبيد، ماجدة حسن. (2019) دور المدرسة في غرس القيم في المرحلة الابتدائية، الأردن: المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعارف لنشر البحوث العلمية والتربوية (MECS).
92. عطاء، مرام عمير الفرهود. (2020) القيم الاجتماعية في شعر احمد ابراهيم الحربي، كلية اللغة العربية وآدابها، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
93. العبد الكريم، راشد بن حسين ،النصار، صالح بن عبدالعزيز. (2004) التربية الوطنية في مدارس المملكة العربية السعودية دراسة تحليلية مقارنة في فرض التوجهات التربوية الحديثة، دراسة المقدمة، المملكة العربية السعودية: اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي.
94. الغامدي، عبدالله أحمد بن محمد و وزان، سراج بن عبد العزيز. (2003) دور مناهج التربية الإسلامية في تعزيز بعض مفاهيم التربية لدى التلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
95. غليون، برهان. (2007) نقد السياسة الدولية والدين ، ط 3، المغرب : دار البيضاء مطبعة المركز الثقافي العربي.
96. الغامدي، صالح بن عطية وزملائه. (2008) التربية الوطنية للصف الاول الثانوي، ط 2، حقوق الطبع للنشر التوزيع.
97. فهمي، هويدي . (2002) القرآن والسلطان، القاهرة: دار الشروق.
98. الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب مجد الدين. (2005) القاموس المحيط، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي، لبنان : مؤسسة الرسالة.
99. فرج عمر. (2008) دور المدرسة الأساسية في تنمية قيم المواطنة لدى التلميذ ورقة، مقدمة في ندوة السياسة التعليمية نحو التحول الديمقراطي <https://www.startimes.com/f.aspx?t=9281637>
100. فضل الله، محمد اسماعيل. (2008) حقوق الإنسان بين الفكر الغربي والإسلامي، كلية الآداب دار الجامعة الجديدة ، جامعة الإسكندرية .
101. فريطيس، أحمد. (2016) الجديد في التربية المدنية الكتاب المدرسي للسنة الرابعة الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات .
102. فواد، عبد المنعم . (2016) مبدأ المساواة في الإسلام "بحث من الناحية الدستورية مع المقارنة بالديمقراطيات الحديثة"، الإسكندرية: مكتب العربي الجديد .
103. القزاز، هديل. (2003) معوقات الوصول الى اطار مفاهيمي موحد التربية المدنية ، وواقع ورشات العمل حول رام الله : مركز ابداع معلم.
104. القحطاني، عبد الرحمن بن محمد وآخرون، (2007) التربية الوطنية للصف الثالث الثانوي، الرياض: وزاره التربية والتعليم.

105. القحطاني، علي سعيد. (2010) فاعلية برنامج مقترح لتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
106. القاضي، قمره محمد، و القاعد، ابراهيم عبد القادر أحمد. (2018) دور المدرسة في ترسيخ القيم الوطنية والقومية في ظل العولمة بين طلبة الثانوي، مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد 45، ع 4، ملحق 6، الأردن: الجامعة الأردنية.
107. كريم زكي، حسام الدين. (2001) اللغة والثقافة ودراسة أنطولوجية اللغوية للألفاظ وعلاقة القرابة في الثقافة العربية، مصر: دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع.
108. مبيض، عامر رشيد. (2003) موسوعة الثقافة السياسية الاجتماعية الاقتصادية العسكرية، حلب، سوريا: دار القلم العربي للنشر.
109. الكواري، علي خليفه. (2004) المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، لبنان: مركز الدراسات الوحدة العربية .
110. الكراسلة، سميح محمود وآخرون. (2009) دور الجامعة في بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعظيم الانتماء الوطني من خلال المدخل الأخلاقي و مدخل ثقافة الحوار، مجلة كلية التربية، مج 19، ع 2، ج 1، كلية التربية، جامعة الإسكندرية .
111. المعجم الفلسفي. (2001) إعداد مجمع اللغة العربية الهيئة العامة لشؤون المطابع، بالقاهرة .
112. محمدي، فريدة زواوي. (2000) المدخل للعلوم القانونية نظرية القانون، الرغاية، الجزائر.
113. مخامرة، محسن أميمة الدهان والشيخ، سالم فؤاد و زياد، رمضان. (2000) المفاهيم الإدارية الحديثة، الأردن: مركز الكتب الاردني.
114. منصور، عبدالحق. (2000) أخطاء تربوية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
115. محمد عبد الرحمن، عبدالله. (2001) علماء اجتماع المدرسة، مصر: دار المعرفة الجامعية.
116. محمدي، فريدة. (2002). المدخل للعلوم القانونية، نظرية الحق، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.
117. مبيض، عامر رشيد. (2003) موسوعة الثقافة السياسية الاجتماعية الاقتصادية العسكرية، حلب، سوريا: دار القلم العربي للنشر.
118. مغربي، عبد الرحمن. (2003) التربية المدنية المفهومة واشكاليه العلاقة مع التربية الوطنية، رام الله : مركز ابداع معلم.
119. المنجد في اللغة. (2003) ، بيروت: دار المشرق .
120. محمد الصغير بعلي، (2004) القانون الاداري و التنظيم الاداري و النشاط الاداري، الجزائر: دار العلوم النشر والتوزيع.
121. الميلاوي، عبد المنعم. (2004) أصول التربية، مصر: مؤسسة شباب الجامعة.
122. مجيد، عبد الله. (2005) التربية المدنية، دراسة في أزمة الانتماء وأفعاله التربية المدنية، مجلة الفكر السياسي.
123. المعهد الديمقراطي للشؤون الدولية. (2009) مصطلحات المشاركة المدنية : دار النشر المحلي الديمقراطي الشؤون الدولية.
124. موفق، عبد القادر عبدالله. (2011) منهج البحث العلمي وكتابة الرسائل الجامعية، (ط 1)، المملكة العربية السعودية: دار التوحيد الرياض.
125. محمد طه، أماني و عبد الحكيم، فاروق جعفر. (2013) تربية المواطنة بين النظرية و التطبيق، (ط 1)، مصر: مكتبة الأنجلوا المصرية.
126. مليباري، جميل بكر. (2013) درجة إسهام المشرف التربوي في إكساب معلم المرحلة المتوسطة أساليب تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
127. المعمري، سيف بن ناصر. (2014) التربية من اجل المواطنة في دول مجلس التعاون لدول الخليج الواقع والتحديات، مجلة رؤى استراتيجية، مجلد 2، العدد 7، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الامارات العربية المتحدة.

128. معجب ،أحمد معجب الزاهري.(2019)إسهام المدرسة في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلابها في ظل التحديات المعاصرة،المجلة التربوية،ع.68 ، كلية التربية جامعة سوهاج،مصر.
129. المخاريز، لافي ، و البدو، ايناس أحمد ،و عطية، موسى أحمد.(2020) دور مبادرة مدرستي في تنمية المهارات الحياتية وقيم المواطنة الصالحة لدى الطلبة، مجلة العلوم التربوية، المجلد 47، العدد 3، الأردن: الجامعة الاردنية.
130. ناصر،ابراهيم عبد الله .(2000) المواطنة،ط2،عمان،الأردن: مكتبة الرائد العلمية .
131. نعمان،أحمد الخطيب.(2004) الوسيط في النظم السياسية والقانون الدستوري،ط1،عمان:مكتبة دار الثقافة للنشر.
132. ناصر،ابراهيم عبدالله.(2010).المواطنة الأردنية ، ط1،عمان، الاردن:مكتبة الرائد العلمية .
133. النائي،عمر.(2000) كتاب احتراف إدارة قواعد البيانات باستخدام خوادم Microsoft SQL Server مصر.
134. نصاري،موسى.(2016) سلسلة الرائد في التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، للديوان الوطني،ONPS.
135. وافي،علي عبد الواحد.(2002) نشأة اللغة عند الانسان والطفل، مصر: دار النهضة للطباعة والنشر.
136. وطفة ،عليأسعدوالشهاب، علي جاسم .(2004). علم الاجتماع المدرسي، بنوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، لبنان: دار المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
137. وزارة التربية.(2010).خطة استراتيجية متكاملة لتكريس مفاهيم المواطنة والولاء والانتماء لدى النشء فيالمناهج الكويت: وزارة التربية.
138. هلال،علي الدين.(2000) النظم السياسية العربية قضايا الاستمرار والتغيير، بيروت:مركز الوحدة العربية.
139. هاشم سيد،إيمان عبد الوهاب.(2021) دور المدرسة الابتدائية في غرس قيم المواطنة الرقمية، دراسة تحليلية مجلة كلية التربية،مج. 37، ع.10، مصر: جامعة أسيوط.
- 140.Arthur.Baily.(2000):Schools and Community(9) Communitarian Agenda in Education,London and New York,Flamer Press.
- 141.Beck,J.(2000) :Citizenship and Education for Citizenship,Beck,(18)J and Earl,M (Eds.) Key Issues in Secondary Education,London an,New York.
- 142.Bottery.(2000):Values Education.Baily Teaching,Values and Citizenship across the Curriculum,London and sterling,Kogan page and stylus publishing.
143. Chong,ericK.M.Global (2015) :citizenship education and HongKong's secondary school curriculum guidelines,From learning about rights and understanding responsibility to challenging inequality,Asian Education and Development Studies.
- 144.Crick Bernard(2000):Essays on Citizenships,London of New York,continuum.
- 145.Evans.K(2000):Beyond the work,related curriculum citizenship and learning After sixteen" in Richard Baily(9 ED)"Teaching values and citizenship across the curriculum", (London & Sterling, Hogan).
- 146.Hohn.Carole(2001): What Can be done to encourage Civic engagement in youth? Social Education,Vol65.
- 147.Hampden,Thompson, Gillian,Jeffes, Jennifer, Lord,Pippa(2005): Teachers'views on students' experiences of community involvement and citizenship education.Education,Citizenship and Social Justice,Volume 10.Issue1.
- 148.Pierce,J. Hallgarten(2000): Tomorrow's Citizens,Critical/Debates and citizenship and Education,London institute for Public Policy Research.
- 149.Parker,Walter(2001):Education Democratic Citizens,a broad view,Theory into practice,Vol40.

- 150.Purta Torney.J**(2001)**:Citizenship and Education in Twenty,Eight countries Civic Knowledge and Engagement at age fourteen,Journal Prospects Quarterly Review of Comparative Education,Vol3.
- 151.R.C.Salmone**(2000)**:Visions of Schooling,Conscience,Community and Common Education.Michigan,Tale University Press.
- 152.Raymond Boudon,Phillipe Besnard, Mohamed Cherkoui, Bernard Pierre Lécuyer **(2005)**: Dictionnaire de Sociologie,Larousse,Paris.
- 153.Schadler,R **(2000)**:Implications of Globalization for Developing (3) Democracies,A paper delivered to the Democracy and the Globalization of Politics and the Economy International Conference,House Auf der Alb,Bad Urach,Germany, October 1999.file:///A:\german_conference2000_schadler.html
- 154.Smith.D**(2000)**:An Introduction to the Political Philosophy of (50) the Constitution,Calabasas,CA, Center Civic Education. .Web@civiced.org.articles-rol.html.

قائمة الملاحق

ملحق 01

```
Warning # 849 in column 23. Text: fr_DZ
The LOCALE subcommand of the SET command has an invalid parameter. It
could
not be mapped to a valid backend locale.
GET
FILE='D:\sedid3332.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
NPAR TESTS
/CHISQUARE=a1 a2 a3 a4 a5 a6 a7 a8 a9 a10 a11 a12 a13 a14 a15 a16 a17
a18 a19 a20 a21 a22 a23 a24 a25 a26 a27 a28 a29 a30 a31 a32
/EXPECTED=EQUAL
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] D:\sedid3332.sav

Statistiques descriptives					
	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
a1	514	1.29	.612	1	3
a2	514	1.43	.720	1	3
a3	514	1.29	.575	1	3
a4	514	1.39	.709	1	3
a5	514	1.27	.531	1	3
a6	514	1.25	.522	1	3
a7	514	1.26	.534	1	3
a8	514	1.28	.553	1	3
a9	514	1.27	.520	1	3
a10	514	1.22	.460	1	3
a11	514	1.15	.442	1	5
a12	514	1.21	.515	1	5
a13	514	1.19	.504	1	5
a14	514	1.18	.476	1	5
a15	514	1.31	.569	1	5
a16	514	1.36	.587	1	3
a17	514	1.32	.534	1	3
a18	514	1.35	.545	1	3
a19	514	1.43	.625	1	3
a20	514	1.47	.692	1	3
a21	514	1.36	.562	1	3
a22	514	1.39	.579	1	3
a23	514	1.43	.602	1	3
a24	514	1.59	.631	1	3
a25	514	1.63	.670	1	3
a26	514	1.69	.703	1	3
a27	514	1.77	.708	1	3
a28	514	1.83	.734	1	3

a29	514	1.81	.790	1	3
a30	514	1.94	.862	1	3
a31	514	2.11	.854	1	3
a32	514	2.21	.874	1	3

ملحق 02

Test du Khi-deux

Fréquences

a1

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	407	171.3	235.7
laho daor motawasit	64	171.3	-107.3
laysa laho daor	43	171.3	-128.3
Total	514		

a2

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	363	171.3	191.7
laho daor motawasit	81	171.3	-90.3
laysa laho daor	70	171.3	-101.3
Total	514		

a3

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	398	171.3	226.7
laho daor motawasit	84	171.3	-87.3
laysa laho daor	32	171.3	-139.3
Total	514		

a4

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	382	171.3	210.7
laho daor motawasit	64	171.3	-107.3
laysa laho daor	68	171.3	-103.3
Total	514		

a5

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	399	171.3	227.7
laho daor motawasit	93	171.3	-78.3
laysa laho daor	22	171.3	-149.3
Total	514		

ملحق 03

a6

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	404	171.3	232.7
laho daor motawasit	89	171.3	-82.3
laysa laho daor	21	171.3	-150.3
Total	514		

a7

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	406	171.3	234.7
laho daor motawasit	84	171.3	-87.3
laysa laho daor	24	171.3	-147.3
Total	514		

a8

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	399	171.3	227.7
laho daor motawasit	88	171.3	-83.3
laysa laho daor	27	171.3	-144.3
Total	514		

a9

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	396	171.3	224.7
laho daor motawasit	99	171.3	-72.3
laysa laho daor	19	171.3	-152.3
Total	514		

a10

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	410	171.3	238.7
laho daor motawasit	94	171.3	-77.3
laysa laho daor	10	171.3	-161.3
Total	514		

a11

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	455	128.5	325.5
laho daor motawasit	47	128.5	-81.5
laysa laho daor	12	128.5	-116.5
Total	514		

ملحق 04

a12

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	432	128.5	302.5
laho daor motawasit	62	128.5	-66.5
laysa laho daor	20	128.5	-108.5
Total	514		

a13

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	437	128.5	307.5
laho daor motawasit	58	128.5	-70.5
laysa laho daor	19	128.5	-109.5
Total	514		

a14

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	439	128.5	309.5
laho daor motawasit	61	128.5	-67.5
laysa laho daor	14	128.5	-114.5
Total	514		

a15

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	381	128.5	251.5
laho daor motawasit	111	128.5	-17.5
laysa laho daor	22	128.5	-106.5
Total	514		

a16

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	357	171.3	185.7
laho daor motawasit	128	171.3	-43.3
laysa laho daor	29	171.3	-142.3
Total	514		

a17

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	366	171.3	194.7
laho daor motawasit	131	171.3	-40.3
laysa laho daor	17	171.3	-154.3
Total	514		

ملحق 05

a18

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	354	171.3	182.7
laho daor motawasit	142	171.3	-29.3
laysa laho daor	18	171.3	-153.3
Total	514		

a19

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	328	171.3	156.7
laho daor motawasit	149	171.3	-22.3
laysa laho daor	37	171.3	-134.3
Total	514		

a20

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	333	171.3	161.7
laho daor motawasit	122	171.3	-49.3
laysa laho daor	59	171.3	-112.3
Total	514		

a21

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	352	171.3	180.7
laho daor motawasit	140	171.3	-31.3
laysa laho daor	22	171.3	-149.3
Total	514		

a22

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	339	171.3	167.7
laho daor motawasit	150	171.3	-21.3
laysa laho daor	25	171.3	-146.3
Total	514		

a23

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	325	171.3	153.7
laho daor motawasit	159	171.3	-12.3
laysa laho daor	30	171.3	-141.3
Total	514		

ملحق 06

a24

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	252	171.3	80.7
laho daor motawasit	222	171.3	50.7
laysa laho daor	40	171.3	-131.3
Total	514		

a25

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	247	171.3	75.7
laho daor motawasit	212	171.3	40.7
laysa laho daor	55	171.3	-116.3
Total	514		

a26

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	231	171.3	59.7
laho daor motawasit	211	171.3	39.7
laysa laho daor	72	171.3	-99.3
Total	514		

a27

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	201	171.3	29.7
laho daor motawasit	230	171.3	58.7
laysa laho daor	83	171.3	-88.3
Total	514		

a28

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	189	171.3	17.7
laho daor motawasit	223	171.3	51.7
laysa laho daor	102	171.3	-69.3
Total	514		

a29

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	220	171.3	48.7
laho daor motawasit	174	171.3	2.7
laysa laho daor	120	171.3	-51.3
Total	514		

ملحق 07

a30

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
--	------------------	--------------------	--------

laho daor wadih	207	171.3	35.7
laho daor motawasit	131	171.3	-40.3
laysa laho daor	176	171.3	4.7
Total	514		

a31

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	162	171.3	-9.3
laho daor motawasit	134	171.3	-37.3
laysa laho daor	218	171.3	46.7
Total	514		

a32

	Effectif observé	Effectif théorique	Résidu
laho daor wadih	153	171.3	-18.3
laho daor motawasit	99	171.3	-72.3
laysa laho daor	262	171.3	90.7
Total	514		

Test

	a1	a2	a3	a4	a5	a6
Khi-deux	487.521 ^a	321.973 ^a	457.696 ^a	388.591 ^a	468.494 ^a	487.428 ^a
ddl	2	2	2	2	2	2
Signification asymptotique	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Test

	a7	a8	a9	a10	a11	a12
Khi-deux	492.623 ^a	464.642 ^a	460.580 ^a	519.284 ^a	1108.335 ^a	964.646 ^a
ddl	2	2	2	2	3	3
Signification asymptotique	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Test

	a13	a14	a15	a16	a17	a18
Khi-deux	994.342 ^a	1009.440 ^a	709.393 ^a	330.401 ^a	369.693 ^a	336.996 ^a
ddl	3	3	3	2	2	2
Signification asymptotique	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Test

	a19	a20	a21	a22	a23	a24
Khi-deux	251.490 ^a	240.401 ^a	326.397 ^a	291.716 ^a	255.296 ^a	153.634 ^a
ddl	2	2	2	2	2	2
Signification asymptotique	.000	.000	.000	.000	.000	.000

ملحق 08

Test

	a25	a26	a27	a28	a29	a30
Khi-deux	122.058 ^a	87.553 ^a	70.767 ^a	45.459 ^a	29.245 ^a	17.047 ^a
ddl	2	2	2	2	2	2
Signification asymptotique	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Test

	a31	a32
Khi-deux	21.354 ^a	80.479 ^a
Ddl	2	2
Signification asymptotique	.000	.000

a. 0 cellules (0.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 171.3.

b. 0 cellules (0.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 128.5.

```
Warning # 849 in column 23. Text: fr_DZ
The LOCALE subcommand of the SET command has an invalid parameter. It could
not be mapped to a valid backend locale.
GET
FILE='D:\sedid3332.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
GET
FILE='D:\sedid1.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données2 WINDOW=FRONT.
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.
DATASET CLOSE Ensemble_de_données2.
GET
FILE='D:\sedid1.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données3 WINDOW=FRONT.
EXAMINE VARIABLES=kiam_almouatana BY arotba namat_ettakwin akdamiya mantika
/PLOT BOXPLOT HISTOGRAM NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

Explorer

[Ensemble_de_données3] D:\sedid1.sav

arotba

Récapitulatif du traitement des observations

arotba	Observations				
	Valide		Manquante		Total
	N	Pourcent	N	Pourcent	N
raissi	136	100.0%	0	0.0%	136
kiam_almouatana mokawin	116	100.0%	0	0.0%	116
ostath_madrassa	262	100.0%	0	0.0%	262

ملحق 09

Récapitulatif du traitement des observations

Arotba		Observations
		Total
		Pourcent
kiam_almouatana	Raissi	100.0%
	Mokawin	100.0%
	ostath_madrassa	100.0%

Descriptives

Descriptives			Statistique
Arotba			
kiam_almouatana	raissi	Moyenne	130.38
		Intervalle de confiance à 95% Borne inférieure	127.34
		pour la moyenne Borne supérieure	133.41
		Moyenne tronquée à 5%	131.20
		Médiane	135.00
		Variance	320.444
		Ecart-type	17.901
		Minimum	75
		Maximum	158
		Intervalle	
mokawin	ostath_madrassa	Intervalle interquartile	27
		Asymétrie	-.617
		Aplatissement	-.185
		Moyenne	131.70
		Intervalle de confiance à 95% Borne inférieure	128.27
		pour la moyenne Borne supérieure	135.12
		Moyenne tronquée à 5%	132.76
		Médiane	134.50
		Variance	346.769
		Ecart-type	18.622
		Minimum	74
		Maximum	160
		Intervalle	86
		Intervalle interquartile	20
		Asymétrie	-.804
		Aplatissement	.485
		Moyenne	125.65
		Intervalle de confiance à 95% Borne inférieure	123.48
		pour la moyenne Borne supérieure	127.81
Moyenne tronquée à 5%	126.02		

	Médiane	128.00
	Variance	316.888
	Ecart-type	17.801
	Minimum	72
	Maximum	158

Descriptives

Arotba			Erreur standard
raissi	Moyenne		1.535
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure Borne supérieure	
	Moyenne tronquée à 5%		
	Médiane		
	Variance		
	Ecart-type		
	Minimum		
	Maximum		
	Intervalle		
	Intervalle interquartile		
kiam_almouatana	Asymétrie		.208
	Aplatissement		.413
	Moyenne		1.729
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure Borne supérieure	
	Moyenne tronquée à 5%		
	Médiane		
	Variance		
	Ecart-type		
	Minimum		
	Maximum		
mokawin	Intervalle		
	Intervalle interquartile		
	Asymétrie		.225
	Aplatissement		.446
	Moyenne		1.100
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	
	Moyenne tronquée à 5%		
	Médiane		
	Variance		
	Ecart-type		
ostath_madrassa	Minimum		
	Maximum		
	Intervalle		

ملحق 10

	Médiane	
	Variance	
	Ecart-type	
	Minimum	
	Maximum	

Descriptives

Arotba			Statistique
kiam_almouatana	ostath_madrassa	Intervalle	86
		Intervalle interquartile	27
		Asymétrie	-.326
		Aplatissement	-.379

Descriptives

Arotba			Erreur standard
kiam_almouatana	ostath_madrassa	Intervalle	
		Intervalle interquartile	
		Asymétrie	.150
		Aplatissement	.300

Tests de normalité

arotba		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk
		Statistique	ddl	Signification	Statistique
	raissi	.110	136	.000	.958
kiam_almouatana	mokawin	.118	116	.000	.947
	ostath_madrassa	.068	262	.005	.982

Tests de normalité

Arotba		Shapiro-Wilk ^a	
		ddl	Signification
	Raissi	136	.000
kiam_almouatana	Mokawin	116	.000
	ostath_madrassa	262	.002

a. Correction de signification de Lilliefors

kiam_almouatana
Histogrammes

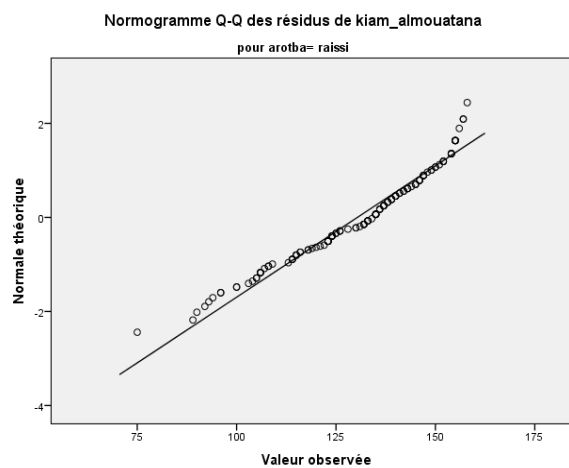
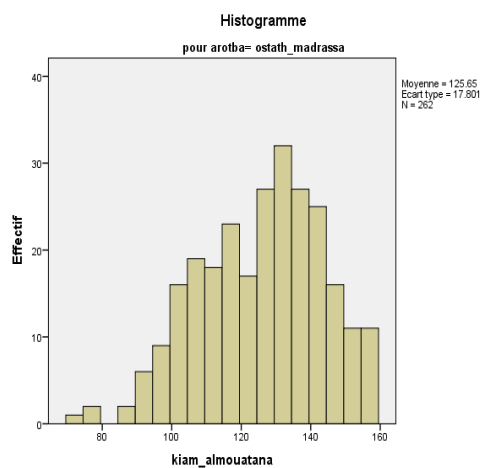
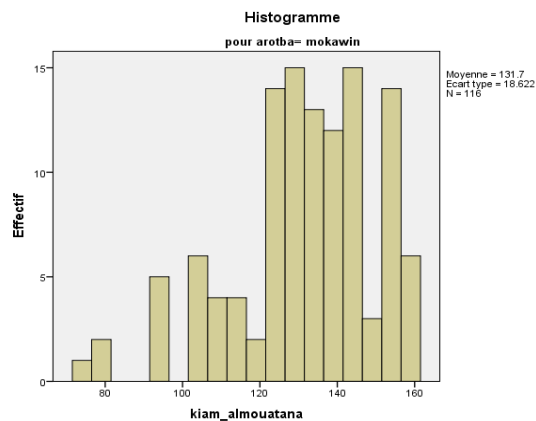
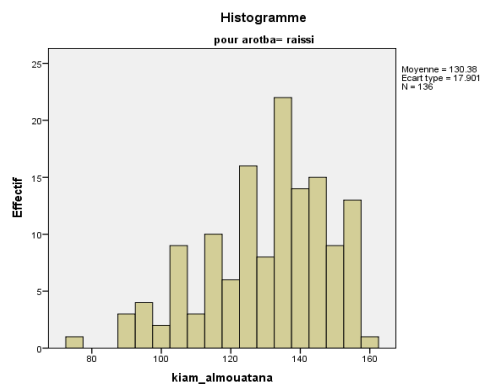


Diagramme gaussien Q-Q

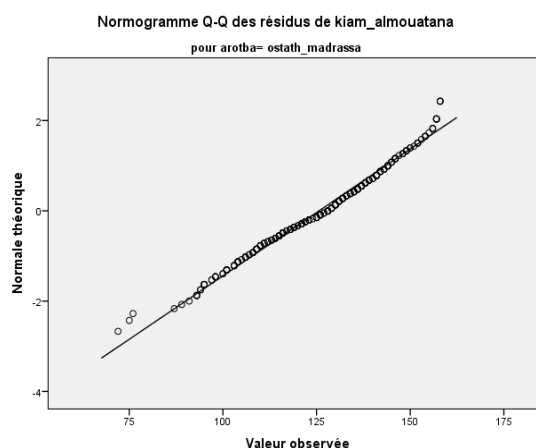
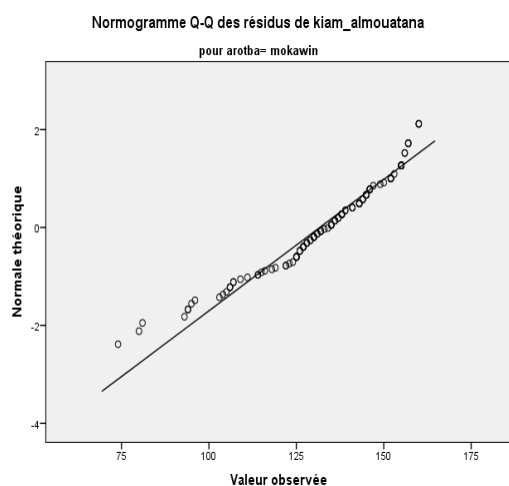
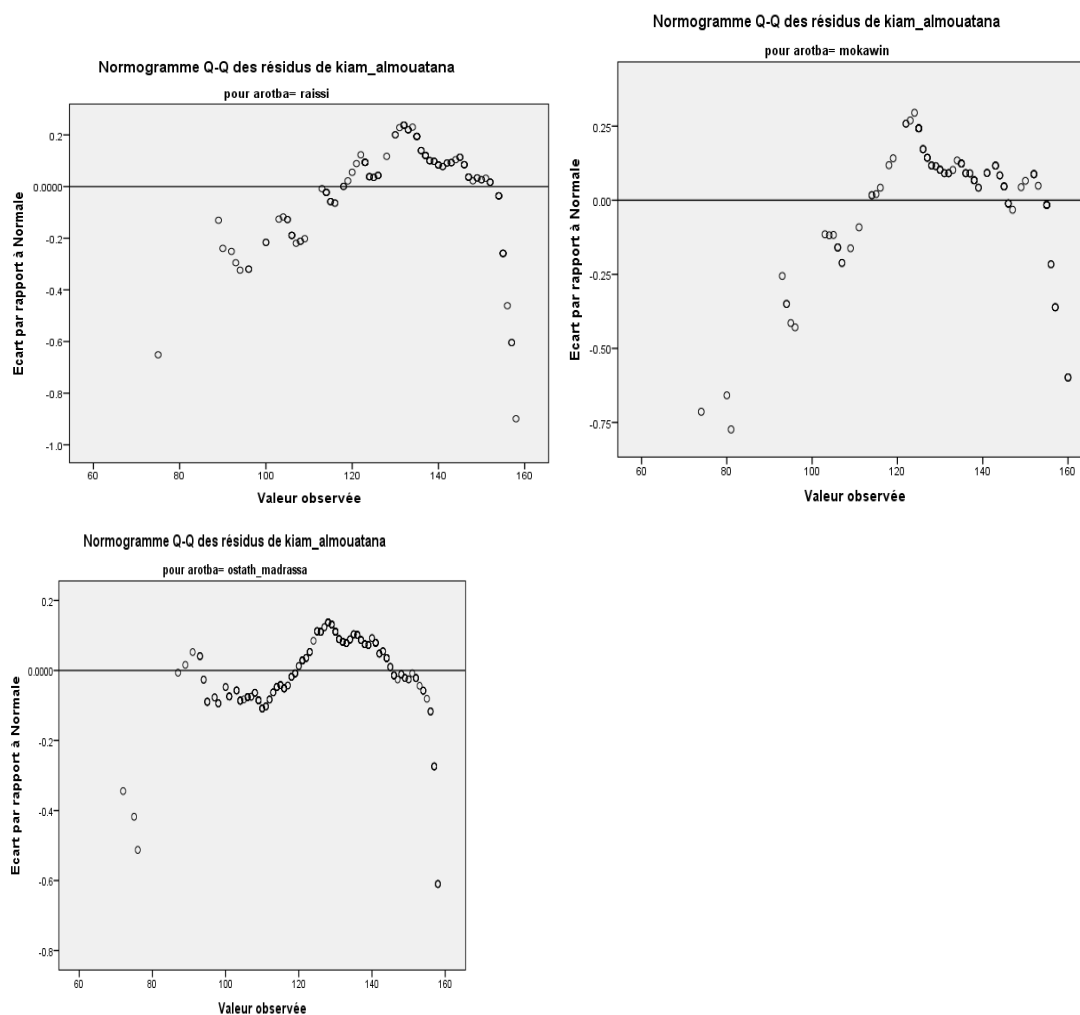


Diagramme de répartition gaussien des résidus Q-Q

ملحق 12



namat_ettakwin

Récapitulatif du traitement des observations

namat_ettakwin		Observations				
		Valide		Manquante		Total
		N	Pourcent	N	Pourcent	N
kiam_almouatana	maahad ticnologie	84	100.0%	0	0.0%	84
	madrassa olia	27	100.0%	0	0.0%	27
	mossabaka	403	100.0%	0	0.0%	403

Récapitulatif du traitement des observations

namat_ettakwin		Observations
		Total
		Pourcent
kiam_almouatana	maahad ticnologie	100.0%
	madrassa olia	100.0%
	Mossabaka	100.0%

ملحق 13

namat_ettakwin		Statistique
	Moyenne	132.68
	Intervalle de confiance à 95% Borne inférieure	129.01
	pour la moyenne Borne supérieure	136.35
	Moyenne tronquée à 5%	133.55
	Médiane	134.50
	Variance	285.956
	Ecart-type	16.910
maahad ticnologie	Minimum	81
	Maximum	160
	Intervalle	79
	Intervalle interquartile	19
	Asymétrie	-.653
	Aplatissement	.378
	Moyenne	133.19
	Intervalle de confiance à 95% Borne inférieure	127.14
	pour la moyenne Borne supérieure	139.23
kiam_almouatana	Moyenne tronquée à 5%	133.52
	Médiane	135.00
	Variance	233.695
madrassa olia	Ecart-type	15.287
	Minimum	105
	Maximum	155
	Intervalle	50
	Intervalle interquartile	27
	Asymétrie	-.073
	Aplatissement	-1.110
	Moyenne	127.01
	Intervalle de confiance à 95% Borne inférieure	125.21
	pour la moyenne Borne supérieure	128.82
	Moyenne tronquée à 5%	127.59
mossabaka	Médiane	130.00
	Variance	340.502
	Ecart-type	18.453
	Minimum	72
	Maximum	160

ملحق 14 Descriptives

namat_ettakwin			Erreur standard
	Moyenne		1.845
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure Borne supérieure	
	Moyenne tronquée à 5%		
	Médiane		
	Variance		
	Ecart-type		
maahad ticnologie	Minimum		
	Maximum		
	Intervalle		
	Intervalle interquartile		
	Asymétrie		.263
	Aplatissement		.520
	Moyenne		2.942
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure Borne supérieure	
kiam_almouatana	Moyenne tronquée à 5%		
	Médiane		
	Variance		
madrassa olia	Ecart-type		
	Minimum		
	Maximum		
	Intervalle		
	Intervalle interquartile		
	Asymétrie		.448
	Aplatissement		.872
	Moyenne		.919
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure Borne supérieure	
	Moyenne tronquée à 5%		
mossabaka	Médiane		
	Variance		
	Ecart-type		
	Minimum		
	Maximum		

ملحق 15

namat_ettakwin			Statistique
kiam_almouatana	mossabaka	Intervalle	88
		Intervalle interquartile	27
		Asymétrie	-.452
		Aplatissement	-.349

Descriptives

namat_ettakwin			Erreur standard
kiam_almouatana	mossabaka	Intervalle	
		Intervalle interquartile	
		Asymétrie	.122
		Aplatissement	.243

Tests de normalité

namat_ettakwin		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk
		Statistique	ddl	Signification	Statistique
kiam_almouatana	maahad ticnologie	.099	84	.042	.960
	madrassa olia	.118	27	.200*	.942
	mossabaka	.075	403	.000	.974

Tests de normalité

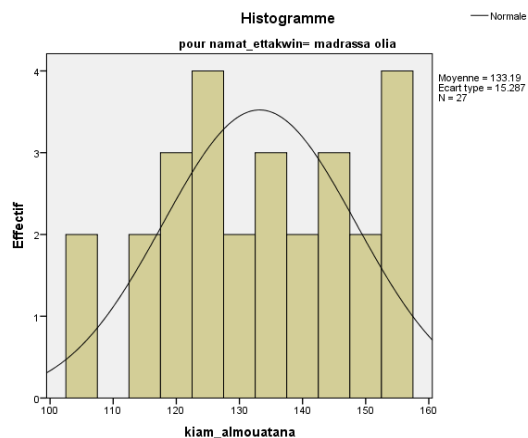
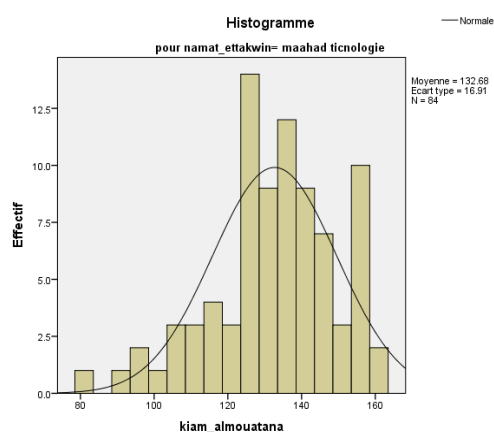
namat_ettakwin		Shapiro-Wilk ^a	
		ddl	Signification
kiam_almouatana	maahad ticnologie	84	.010
	madrassa olia	27	.138
	Mossabaka	403	.000

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.

a. Correction de signification de Lilliefors

kiam_almouatana

Histogrammes



ملحق 16

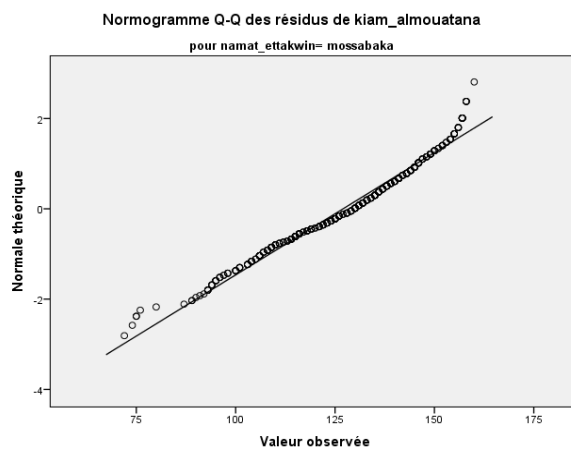
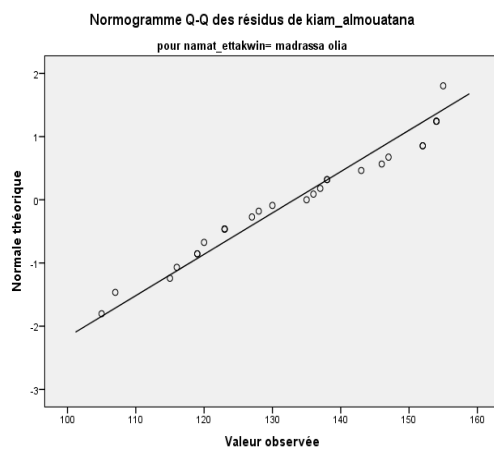
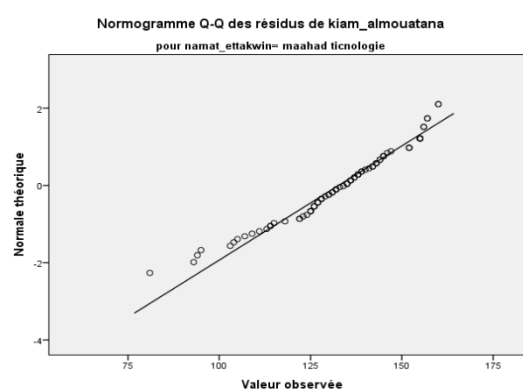
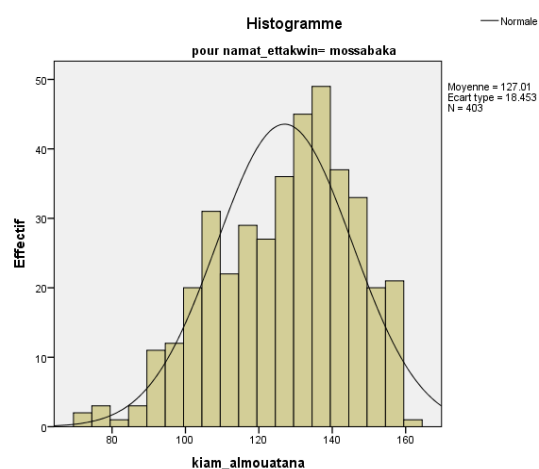
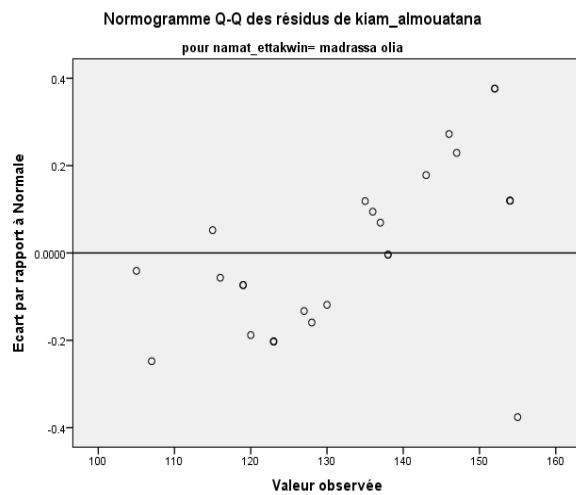
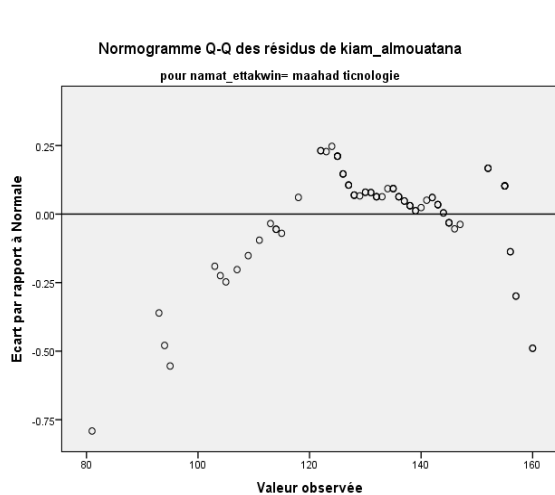
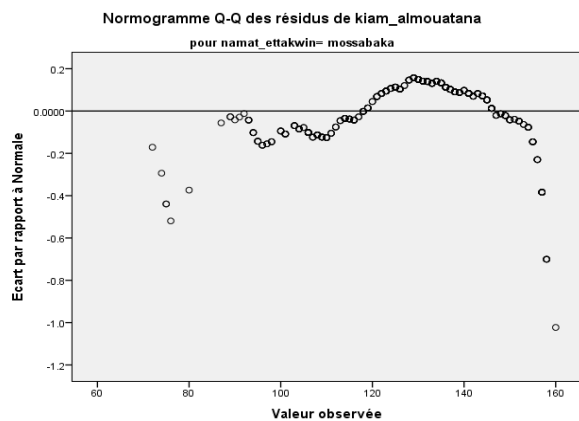


Diagramme de répartition gaussien des résidus Q-Q



ملحق 17



akdamiya

Récapitulatif du traitement des observations

akdamiya		Observations				
		Valide		Manquante		Total
		N	Pourcent	N	Pourcent	N
kiam_almouatana	akal min 10 sanwat	302	100.0%	0	0.0%	302
	min 10-20 sana	97	100.0%	0	0.0%	97
	akthar min 20 sana	115	100.0%	0	0.0%	115

Récapitulatif du traitement des observations

Akdamiya	Observations
	Total
	Pourcent

	akal min 10 sanwat	100.0%
kiam_almouatana	min 10-20 sana	100.0%
	akthar min 20 sana	100.0%

Descriptives

Akdamiya		Statistique
akal min 10 sanwat	Moyenne	126.93
	Intervalle de confiance à 95% Borne inférieure	124.91
	pour la moyenne Borne supérieure	128.96
	Moyenne tronquée à 5%	127.50
	Médiane	129.00
	Variance	320.501
	Ecart-type	17.903
	Minimum	72
	Maximum	158
	Intervalle	86
	Intervalle interquartile	27
	ملحق 18	-.443
	Aplatissement	-.225
	Moyenne	127.90
kiam_almouatana	Intervalle de confiance à 95% Borne inférieure	124.21
	pour la moyenne Borne supérieure	131.58
	Moyenne tronquée à 5%	128.34
	Médiane	132.00
	Variance	334.823
	Ecart-type	18.298
	Minimum	80
	Maximum	158
	Intervalle	78
	Intervalle interquartile	28
	Asymétrie	-.350
	Aplatissement	-.694
	Moyenne	132.07
	Intervalle de confiance à 95% Borne inférieure	128.66
min 10-20 sana	pour la moyenne Borne supérieure	135.48
	Moyenne tronquée à 5%	133.10
	Médiane	135.00
	Variance	340.223
	Ecart-type	18.445
	Minimum	74
	Maximum	160
akthar min 20 sana		

Descriptives

Akdamiya			Erreur standard
kiam_almouatana	Moyenne		1.030
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure Borne supérieure	
	Moyenne tronquée à 5%		
	Médiane		
	Variance		
	Ecart-type		
	Minimum		
	Maximum		
	Intervalle		
	Intervalle interquartile		
	Asymétrie		.140
	Aplatissement		.280
	Moyenne		1.858
	ملحق 19 95% pour la moyenne	Borne inférieure Borne supérieure	
	Moyenne tronquée à 5%		
	Médiane		
	Variance		
	Ecart-type		
	Minimum		
akthar min 20 sana	Maximum		
	Intervalle		
	Intervalle interquartile		
	Asymétrie		.245
	Aplatissement		.485
	Moyenne		1.720
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure Borne supérieure	
	Moyenne tronquée à 5%		
	Médiane		
	Variance		
	Ecart-type		
	Minimum		
	Maximum		

Descriptives

Akdamiya			Statistique
kiam_almouatana	akthar min 20 sana	Intervalle	86
		Intervalle interquartile	22
		Asymétrie	-.801
		Aplatissement	.423

Descriptives

Akdamiya			Erreur standard
kiam_almouatana	akthar min 20 sana	Intervalle	
		Intervalle interquartile	
		Asymétrie	.226
		Aplatissement	.447

Tests de normalité

akdamiya		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk
		Statistique	ddl	Signification	Statistique
kiam_almouatana	akal min 10 sanwat	.061	302	.008	.977
	min 10-20 sana	.102	97	.014	.965
	akthar min 20 sana	.093	115	.017	.948

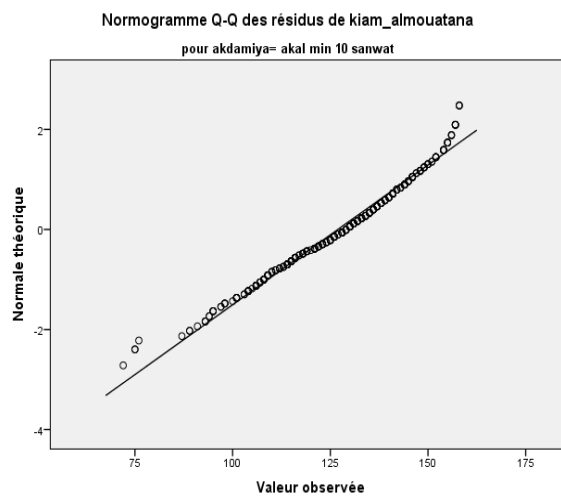
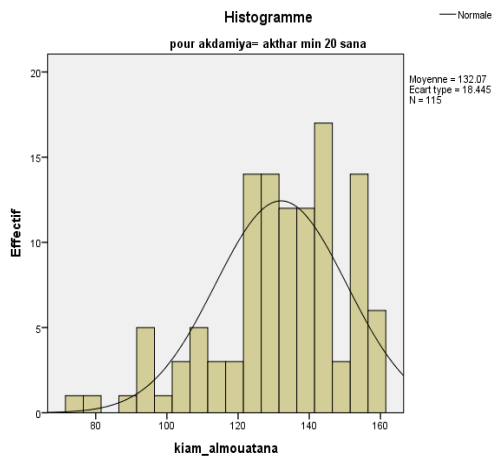
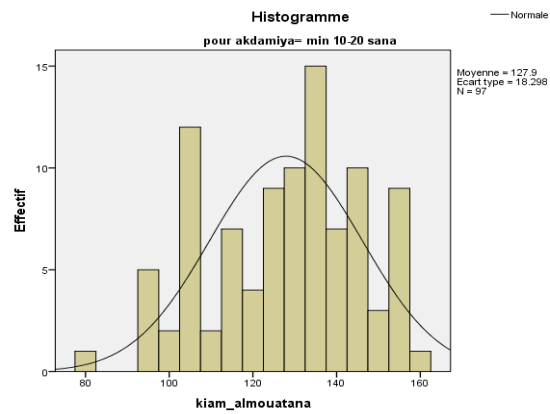
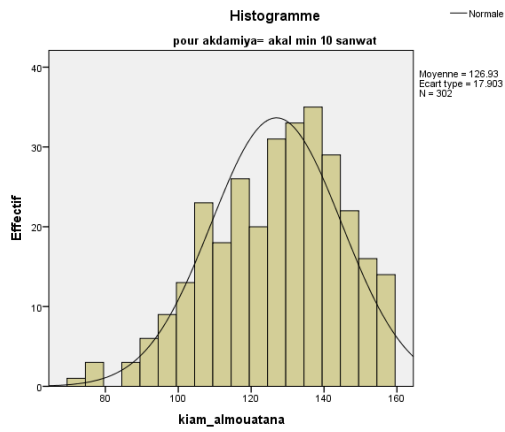
ملحق 20

Tests de normalité

Akdamiya		Shapiro-Wilk ^a	
		ddl	Signification
kiam_almouatana	akal min 10 sanwat	302	.000
	min 10-20 sana	97	.012
	akthar min 20 sana	115	.000

a. Correction de signification de Lilliefors

kiam_almouatana Histogrammes



ملحق 21

Diagramme gaussien Q-Q

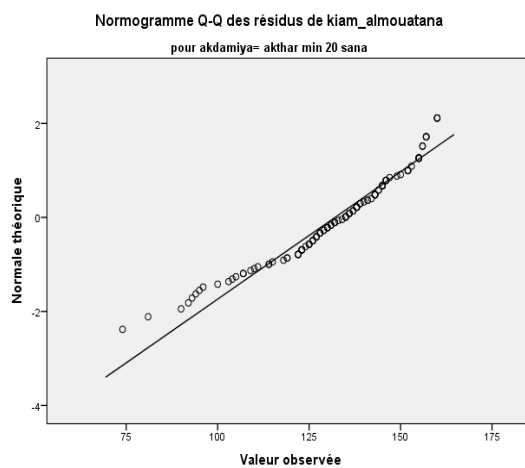
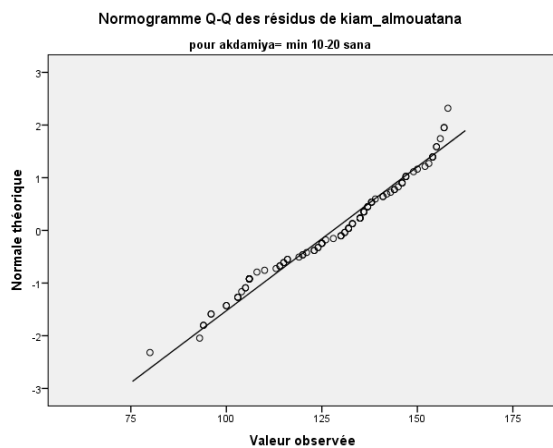
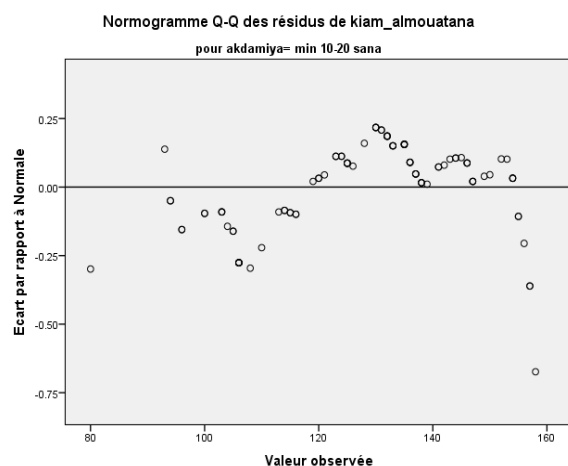
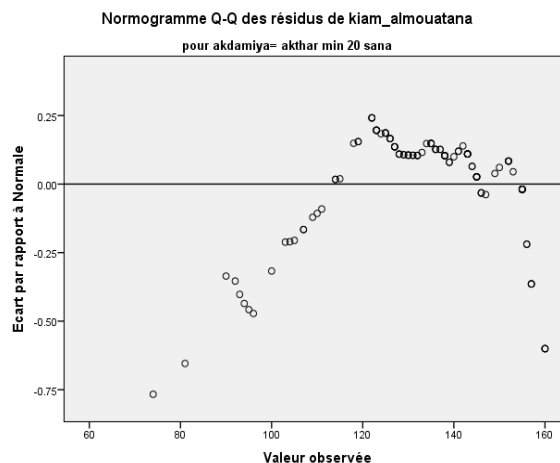
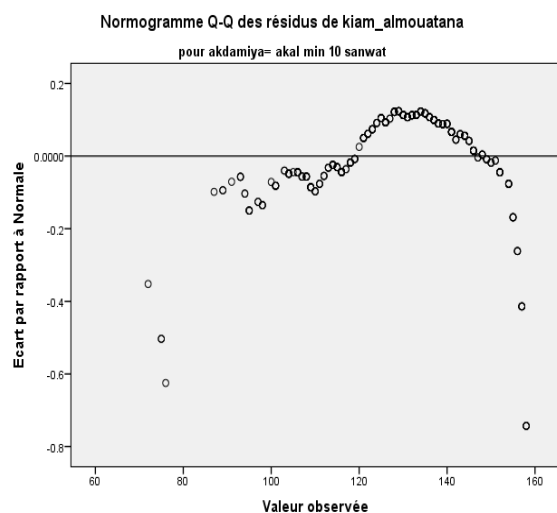


Diagramme de répartition gaussien des résidus Q-Q



ملحق 22

mantika

Récapitulatif du traitement des observations

mantika	Observations				
	Valide		Manquante		Total
	N	Pourcent	N	Pourcent	N
hadaria	296	100.0%	0	0.0%	296
kiam_almouatana chibh_hadaria	108	100.0%	0	0.0%	108
rifia	110	100.0%	0	0.0%	110

Récapitulatif du traitement des observations

Mantika	Observations
---------	--------------

		Total
		Pourcent
kiam_almouatana	Hadaria	100.0%
	chibh_hadaria	100.0%
	Rifia	100.0%

Descriptives

Mantika		Statistique
kiam_almouatana	Moyenne	132.04
	Intervalle de confiance à 95% Borne inférieure	130.14
	pour la moyenne Borne supérieure	133.95
	Moyenne tronquée à 5%	132.68
	Médiane	133.00
	Variance	276.476
	Ecart-type	16.628
	Minimum	81
	Maximum	160
	Intervalle	79
	Intervalle interquartile	23
	Asymétrie	-.439
	Aplatissement	-.336
	Moyenne	124.78
	Intervalle de confiance à 95% Borne inférieure	121.04
kiam_almouatana	pour la moyenne Borne supérieure	128.52
	Moyenne tronquée à 5%	126.04
	Médiane	129.50
	Variance	384.193
	Ecart-type	19.601
	Minimum	72
	Maximum	155
	Intervalle	83
	Intervalle interquartile	26
	Asymétrie	-.889
	Aplatissement	.319
	Moyenne	121.52
	Intervalle de confiance à 95% Borne inférieure	118.07
	pour la moyenne Borne supérieure	124.97
	Moyenne tronquée à 5%	121.30

ملحق 23

	Médiane	122.50
	Variance	333.903
	Ecart-type	18.273
	Minimum	87
	Maximum	158

Descriptives

Mantika		Erreur standard
hadaria	Moyenne	.966
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	
	Borne inférieure	
	Borne supérieure	
	Moyenne tronquée à 5%	
	Médiane	
	Variance	
	Ecart-type	
	Minimum	
	Maximum	
kiam_almouatana	Intervalle	
	Intervalle interquartile	
	Asymétrie	.142
	Aplatissement	.282
	Moyenne	1.886
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	
	Borne inférieure	
	Borne supérieure	
	Moyenne tronquée à 5%	
	Médiane	
chibh_hadaria	Variance	
	Ecart-type	
	Minimum	
	Maximum	
	Intervalle	
	Intervalle interquartile	
	Asymétrie	.233
	Aplatissement	.461
	Moyenne	1.742
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	
rifa	Borne inférieure	
	Borne supérieure	
	Moyenne tronquée à 5%	

ملحق 24

	Médiane	
	Variance	
	Ecart-type	
	Minimum	
	Maximum	

Descriptives

Mantika			Statistique
kiam_almouatana	rifa	Intervalle	71
		Intervalle interquartile	32
		Asymétrie	.094
		Aplatissement	-1.036

Descriptives

Mantika			Erreur standard
kiam_almouatana	rifa	Intervalle	
		Intervalle interquartile	
		Asymétrie	.230
		Aplatissement	.457

Tests de normalité

mantika		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk	
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl
	hadaria	.056	296	.024	.971	296
kiam_almouatana	chibh_hadaria	.121	108	.001	.931	108
	rifa	.099	110	.009	.966	110

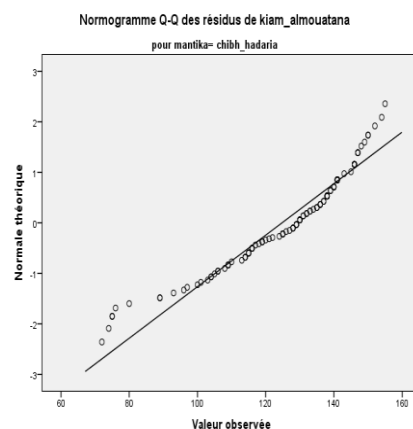
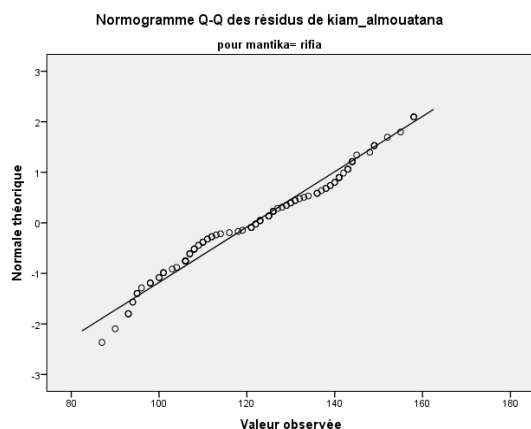
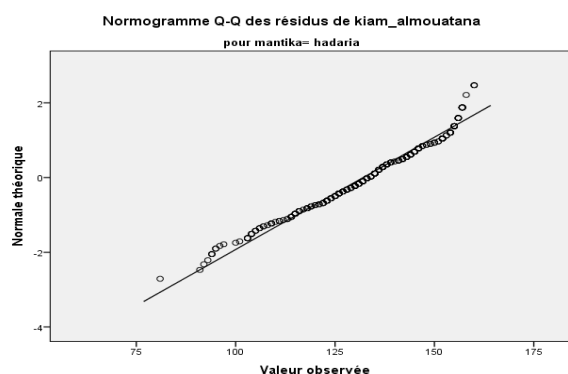
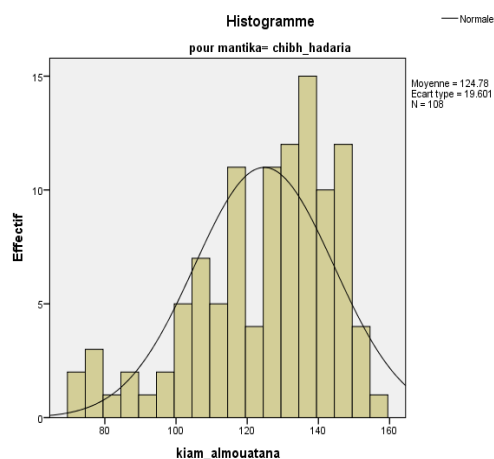
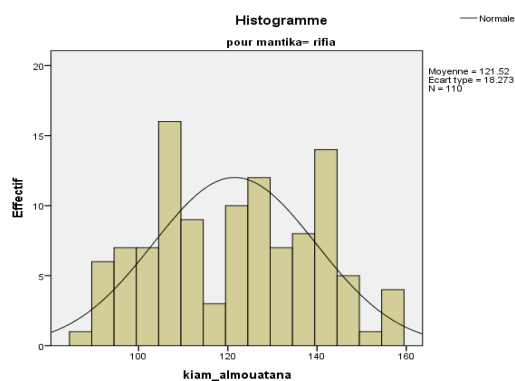
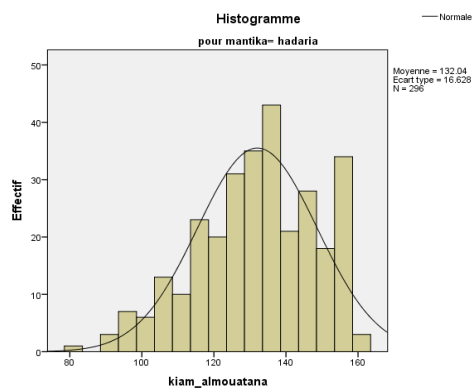
ملحق 25

Tests de normalité

Mantika		Shapiro-Wilk ^a
		Signification
	Hadaria	.000
kiam_almouatana	chibh_hadaria	.000
	Rifa	.006

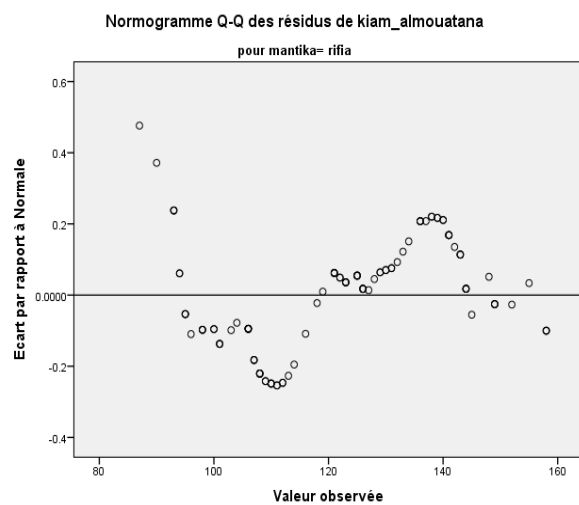
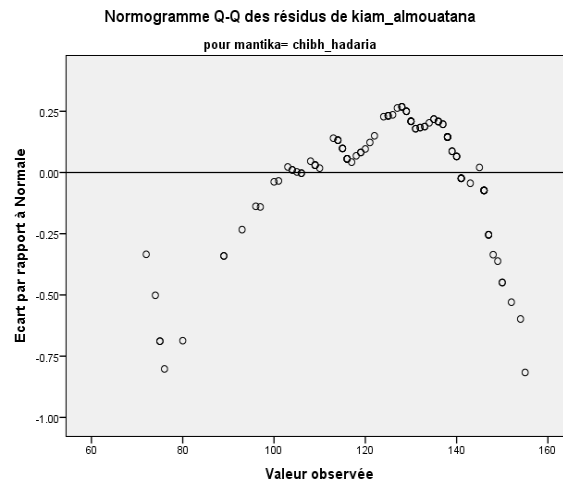
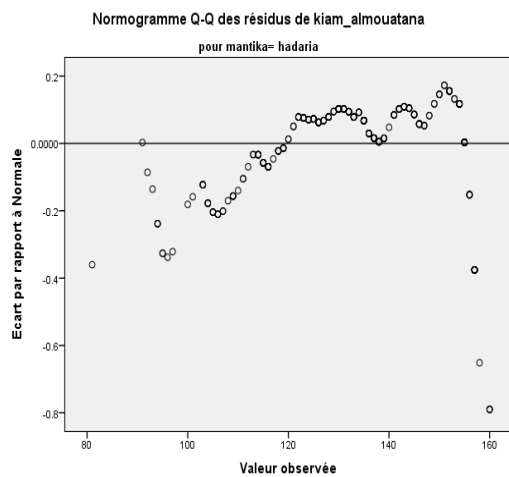
a. Correction de signification de Lilliefors

kiam_almouatana Histogrammes



ملحق 26

Diagramme de répartition gaussien des résidus Q-Q



NPART TESTS
/K-W=kiam_almouatana BY arotba(1 3)
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] D:\sedid1.sav

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
kiam_almouatana	514	128.26	18.183	72	160
arotba	514	2.25	.846	1	3

Test de Kruskal-Wallis

Rangs

	arotba	N	Rang moyen
kiam_almouatana	raissi	136	275.71
	mokawin	116	287.77
	ostath_madrassa	262	234.65
	Total	514	

Test^{a,b}

	kiam_almouatana
Khi-deux	13.072
ddl	2
Signification asymptotique	.001

a. Test de Kruskal Wallis

b. Critère de regroupement : arotba

NPART TESTS

/M-W= kiam_almouatana BY arotba(1 2)

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] D:\sedidl.sav

Test de Mann-Whitney

Rangs

arotba	N	Rang moyen	Somme des rangs
raissi	136	123.50	16795.50
kiam_almouatana mokawin	116	130.02	15082.50
Total	252		

Test^a

	kiam_almouatana
U de Mann-Whitney	7479.500
W de Wilcoxon	16795.500
Z	-.709
Signification asymptotique (bilatérale)	.479

a. Critère de regroupement : arotba

NPART TESTS

/M-W= kiam_almouatana BY arotba(1 3)

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] D:\sedidl.sav

Test de Mann-Whitney

Rangs

arotba	N	Rang moyen	Somme des rangs
raissi	136	220.71	30017.00
kiam_almouatana ostath_madrassa	262	188.49	49384.00
Total	398		

ملحق 28

Test ^a	
	kiam_almouatana
U de Mann-Whitney	14931.000
W de Wilcoxon	49384.000
Z	-2.651
Signification asymptotique (bilatérale)	.008

a. Critère de regroupement : arotba

NPAR TESTS

/M-W= kiam_almouatana BY arotba(2 3)

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] D:\sedid1.sav

Test de Mann-Whitne

Rangs				
arotba		N	Rang moyen	Somme des rangs
mokawin		116	216.25	25085.00
kiam_almouatana	ostath_madrassa	262	177.66	46546.00
Total		378		

Test ^a	
	kiam_almouatana
U de Mann-Whitney	12093.000
W de Wilcoxon	46546.000
Z	-3.168
Signification asymptotique (bilatérale)	.002

a. Critère de regroupement : arotba

NPAR TESTS

/K-W=kiam_almouatana BY namat_ettakwin(1 3)

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] D:\sedid1.sav

Statistiques descriptives					
	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
kiam_almouatana	514	128.26	18.183	72	160
namat_ettakwin	514	2.62	.751	1	3

Test de Kruskal-Wallis

ملحق 29

Rangs		
namat_ettakwin	N	Rang moyen

kiam_almouatana	maahad ticnologie	84	292.20
	madrassa olia	27	291.00
	mossabaka	403	248.02
	Total	514	

Test^{a,b}

	kiam_almouatan a
Khi-deux	7.601
ddl	2
Signification asymptotique	.022

a. Test de Kruskal Wallis

b. Critère de regroupement : namat_ettakwin

NPAR TESTS

/M-W= kiam_almouatana BY namat_ettakwin(1 2)

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] D:\sedidl.sav

Test de Mann-Whitney

Rangs

namat_ettakwin		N	Rang moyen	Somme des rangs
kiam_almouatana	maahad ticnologie	84	56.39	4736.50
	madrassa olia	27	54.80	1479.50
	Total	111		

Test^a

	kiam_almouatana
U de Mann-Whitney	1101.500
W de Wilcoxon	1479.500
Z	-.223
Signification asymptotique (bilatérale)	.823

a. Critère de regroupement : namat_ettakwin

NPAR TESTS

/M-W= kiam_almouatana BY namat_ettakwin(1 3)

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] D:\sedidl.sav

Test de Mann-Whitney

ملحق 30

Rangs

namat_ettakwin		N	Rang moyen	Somme des rangs
kiam_almouatana	maahad ticnologie	84	278.31	23378.00

mossabaka	403	236.85	95450.00
Total	487		

Test^a

	kiam_almouatana
U de Mann-Whitney	14044.000
W de Wilcoxon	95450.000
Z	-2.457
Signification asymptotique (bilatérale)	.014

a. Critère de regroupement : namat_ettakwin

NPART TESTS

/M-W= kiam_almouatana BY namat_ettakwin(2 3)

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] D:\sedid1.sav

Test de Mann-Whitney

Rangs

namat_ettakwin	N	Rang moyen	Somme des rangs
madrassa olia	27	250.20	6755.50
kiam_almouatana mossabaka	403	213.17	85909.50
Total	430		

Test^a

	kiam_almouatana
U de Mann-Whitney	4503.500
W de Wilcoxon	85909.500
Z	-1.499
Signification asymptotique (bilatérale)	.134

a. Critère de regroupement : namat_ettakwin

NPART TESTS

/K-W=kiam_almouatana BY akdamiya(1 3)

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

ملحق 31

[Ensemble_de_données1] D:\sedid1.sav

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
kiam_almouatana	514	128.26	18.183	72	160
akdamiya	514	1.64	.825	1	3

Test de Kruskal-Wallis

Rangs

akdamiya	N	Rang moyen
----------	---	------------

kiam_almouatana	akal min 10 sanwat	302	245.96
	min 10-20 sana	97	254.04
	akthar min 20 sana	115	290.73
	Total	514	

Test^{a,b}

	kiam_almouatana
Khi-deux	7.636
ddl	2
Signification asymptotique	.022

a. Test de Kruskal Wallis

b. Critère de regroupement : akdamiya

NPART TESTS

/M-W= kiam_almouatana BY akdamiya(1 2)

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] D:\sedid1.sav

Test de Mann-Whitney

Rangs

	akdamiya	N	Rang moyen	Somme des rangs
kiam_almouatana	akal min 10 sanwat	302	198.58	59972.50
	min 10-20 sana	97	204.41	19827.50
	Total	399		

Test^a

	kiam_almouatana
U de Mann-Whitney	14219.500
W de Wilcoxon	59972.500
Z	-.433
Signification asymptotique (bilatérale)	.665

a. Critère de regroupement : akdamiya

NPART TESTS

/M-W= kiam_almouatana BY akdamiya(1 3)

ملحق 32

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétrique

[Ensemble_de_données1] D:\sedid1.sav

Test de Mann-Whitney

Rangs

	akdamiya	N	Rang moyen	Somme des rangs
kiam_almouatana	akal min 10 sanwat	302	198.87	60060.00

akthar min 20 sana	115	235.59	27093.00
Total	417		

Test^a

	kiam_almouatana
U de Mann-Whitney	14307.000
W de Wilcoxon	60060.000
Z	-2.781
Signification asymptotique (bilatérale)	.005

a. Critère de regroupement : akdamiya

NPAR TESTS

/M-W= kiam_almouatana BY akdamiya(2 3)

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] D:\sedidl.sav

Test de Mann-Whitney

Rangs

	akdamiya	N	Rang moyen	Somme des rangs
	min 10-20 sana	97	98.63	9567.00
kiam_almouatana	akthar min 20 sana	115	113.14	13011.00
	Total	212		

Test^a

	kiam_almouatana
U de Mann-Whitney	4814.000
W de Wilcoxon	9567.000
Z	-1.716
Signification asymptotique (bilatérale)	.086

a. Critère de regroupement : akdamiya

NPAR TESTS

/K-W=kiam_almouatana BY mantika(1 3)

/STATISTICS DESCRIPTIVES

ملحق 33

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] D:\sedidl.sav

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
kiam_almouatana	514	128.26	18.183	72	160
mantika	514	1.64	.813	1	3

Test de Kruskal-Wallis

Rangs

	mantika	N	Rang moyen
	hadaria	296	285.62
kiam_almouatana	chibh_hadaria	108	237.14

rifia	110	201.81
Total	514	

Test^{a,b}

	kiam_almouatana
Khi-deux	28.115
ddl	2
Signification asymptotique	.000

a. Test de Kruskal Wallis

b. Critère de regroupement : mantika

NPAR TESTS

/M-W= kiam_almouatana BY mantika(1 2)

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] D:\sedidl.sav

Test de Mann-Whitney

Rangs

	mantika	N	Rang moyen	Somme des rangs
	hadaria	296	212.71	62961.50
kiam_almouatana	chibh_hadaria	108	174.52	18848.50
	Total	404		

Test^a

	kiam_almouatana
U de Mann-Whitney	12962.500
W de Wilcoxon	18848.500
Z	-2.910
Signification asymptotique (bilatérale)	.004

a. Critère de regroupement : mantika

ملحق 34

NPAR TESTS

/M-W= kiam_almouatana BY mantika(1 3)

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] D:\sedidl.sav

Test de Mann-Whitney

Rangs

	mantika	N	Rang moyen	Somme des rangs
kiam_almouatana	hadaria	296	221.41	65538.50

rifia	110	155.30	17082.50
Total	406		

Test^a

	kiam_almouatana
U de Mann-Whitney	10977.500
W de Wilcoxon	17082.500
Z	-5.047
Signification asymptotique (bilatérale)	.000

a. Critère de regroupement : mantika

NPAR TESTS

/M-W= kiam_almouatana BY mantika(2 3)

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

[Ensemble_de_données1] D:\sedidl.sav

Test de Mann-Whitney

Rangs

	mantika	N	Rang moyen	Somme des rangs
kiam_almouatana	chibh_ha	108	117.12	12649.00
	daria			
	rifia	110	102.02	11222.00
	Total	218		

Test^a

	kiam_almouatana
U de Mann-Whitney	5117.000
W de Wilcoxon	11222.000
Z	-1.768
Signification asymptotique (bilatérale)	.077

a. Critère de regroupement : mantika

ملحق 35 يبين أداة الدراسة قبل التعديل

رقم	العبارات	رأي المحكمين
-----	----------	--------------

	تقيس	لا تقيس	تعُد
محور المشاركة الوطنية			
01	✓		المحتوي يحث التلاميذ على المشاركة في الانتخابات .
02	✓		في المقرّر موضوعات تتحدّث عن انشاء الاحزاب.
03	✓		المقرّر يدرّب المتعلّمين على التضامن.
04	✓		يساعد المحتوى التلاميذ على تقلّد الوظائف العامّة مستقبلا.
05	✓		يقود البرنامج التلاميذ إلى التعاون.
06	✓		يدفع المقرّر المتعلّم إلى الأعمال التطوعية.
07	✓		يذكر المحتوى عمل الجمعيات.
08	✓		ينبّه البرنامج التلاميذ إلى أهميّة النوادي.
محور الانتماء			
09	✓		المقرّر يضمّ موضوعات تتحدّث عن الجنسية.
10	✓		يبين المحتوى للتلاميذ مكونات الهوية الشخصية.
11	✓		يشير المقرّر إلى البعد الديني(الاسلام).
12	✓		هناك موضوعات تبين البعد الأمازيغي للجزائر.
13	✓		يضمّ البرنامج البعد الإفريقي لبلدهم الجزائر.
14	✓		من المواضيع الموجودة رموز الوطن.
15	✓		البعد العربي مشار اليه في المقرّر.
16			هناك بُعد عالمي في المقرّر.
محور واجبات المواطنة القانونية			
17	✓		تغرس النشاطات في التلاميذ حبّ الوطن.
18	✓		تحتّ الدروس التلاميذ على حماية الوطن.
19	✓		تدرّب النشاطات التلاميذ على معرفة القانون.
20	✓		يعرّف المقرّر المتعلّمين بالرموز الوطنية.
21	✓		يذكر المحتوى التلاميذ بمؤسسات الدولة الجزائرية.
22	✓		يربي المقرّر الناشئة على احترام الملكية العامّة.
23	✓		يربي المقرّر الناشئة على احترام الملكية الخاصة.
24	✓		يذكر البرنامج المتعلّمين باحترام القانون الجزائري.
محور واجبات المواطنة الاجتماعية			
25	✓		اتقان العمل موجود في المقرّر.
26	✓		تعلم النشاطات المتعلّمين على تحمّل المسؤولية.
27	✓		محاربة التبذير قيمة مذكورة في النشاطات.
28	✓		حماية البيئة من بين ما يركّز عليه المقرّر.
29	✓		التراث الشعبي الجزائري موجود في المحتوى.
30	✓		تحتّ النشاطات التلاميذ على التربية الحسنة.
31	✓		تنبّه الدروس المتعلّمين على المحافظة على وسائل العمل.
32	✓		يدرّب البرنامج التلاميذ على العمل الجماعي.

ملحق 35 يبين أداة الدراسة بعد التعديل

رقم	العبارات	البدايل يؤثر بشكل			
		واضح	قليل	متوسط	ضعيف
01	المحتوي يحث التلاميذ على المشاركة في الانتخابات .				معدوم
02	في المقرّر موضوعات تتحدّث عن انشاء الاحزاب.				

03	المقرّر يدرّب المتعلّمين على التضامن.
04	يساعد المحتوى التلاميذ على تقلّد الوظائف العامة مستقبلا.
05	يقود البرنامج التلاميذ إلى التعاون.
06	يدفع المقرّر المتعلّم إلى الأعمال التطوعية.
07	يذكر المحتوى عمل الجمعيات.
08	ينبّه البرنامج التلاميذ إلى أهميّة النوادي.
09	المقرّر يضمّ موضوعات تتحدّث عن الجنسية.
10	يبيّن المحتوى للتلاميذ مكونات الهوية الشخصية.
11	يشير المقرّر إلى البعد الديني(الاسلام).
12	هناك موضوعات تبين البعد الأمازيغي للجزائر.
13	يضمّ البرنامج البعد الإفريقي لبلدهم الجزائر.
14	من المواضيع الموجودة رموز الوطن.
15	البعد العربي مشار اليه في المقرّر.
16	هناك بُعد عالمي في المقرّر.
17	تغرس النشاطات في التلاميذ حبّ الوطن.
18	تحتّ الدروس التلاميذ على حماية الوطن.
19	تدرّب النشاطات التلاميذ على معرفة القانون.
20	يعرّف المقرّر المتعلّمين بالرموز الوطنية.
21	يذكر المحتوى التلاميذ بمؤسسات الدولة الجزائرية.
22	يربي المقرّر الناشئة على احترام الملكية العامة.
23	يربي المقرّر الناشئة على احترام الملكية الخاصة.
24	يذكر البرنامج المتعلّمين باحترام القانون الجزائري.
25	اتقان العمل موجود في المقرّر.
26	تعلم النشاطات المتعلّمين على تحمّل المسؤولية.
27	محاربة التبذير قيمة مذكورة في النشاطات.
28	حماية البيئة من بين ما يركّز عليه المقرّر.
29	التراث الشعبي الجزائري موجود في المحتوى.
30	تحتّ النشاطات التلاميذ على التربية الحسنة.
31	تنبّه الدروس المتعلّمين على المحافظة على وسائل العمل.
32	يدرّب البرنامج التلاميذ على العمل الجماعي.

