وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر- بسكرة -

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم: **العلوم الاجتماعية**

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل:.....

عنـــوان الأطروحة

دور الأداء التربوي للأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية

- دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ متوسطات مدينة تبسة -

أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في : **علم اجتماع**

تخصص : علم اجتماع التربية

إعداد الطالب : إشراف الأستاذة:

منال جفال **أ.د/ عبد الرحمان برقوق**

أعضـــــــــاء لجنة المناقشة :

الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
زمام نور الدين	**أستاذ**	**بسكرة**	**رئيسا**
عبد الرحمان برقوق	**أستاذ**	**بسكرة**	**مشرفا و مقرار**
مصطفى عوفي	**أستاذ**	**باتنة**	**عضوا مناقشا**
ضيف الأزهر	**أستاذ محاضر أ**	**الوادي**	**عضوا مناقشا**
هويدي عبد الباسط	**أستاذمحاضر أ**	**الوادي**	**عضوا مناقشا**
أحمد فريجة	**أستاذ محاضر أ**	**بسكرة**	**عضوا مناقشا**

السنـــة الجامعية : 2016 /2017

شكـــر و تقديـــر

يسعدني أن أتقدم بعميق الشكر و الامتنان إلى أستاذي سعادة الدكتور برقوق عبد الرحمان، الذي لم يبخل علينا بما أفاق الله عليه من علم و معرفة و نصائح قيمة أنارت طريق بحثنا، لجميل تفانيه و طول صبره، و دقة ملاحظاته، فلا اللغة تجزيه و لا العبارات توفي جميله، فأسال الله تعالى أن يكون ذلك في ميزان حسناته.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لجامعة محمد خيضر التي أتاحت لي فرصة دراسة الماجستير و الدكتوراه في رحابها، و أخص بالذكر الأستاذ الدكتور بلقاسم سلاطنية.

شكر و تقدير إلى أساتذتي أعضاء هيئة تدريس قسم العلوم الاجتماعية بجامعة محمد خيضر، و زملائي أساتذة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي التبسي.

كما أتقدم بأسمى معاني الشكر و التقدير لكل من قام بتحكيم أداة الدراسة من الأساتذة الأفاضل.

إلى والديَ ألبسهما الله ثياب الصحة برًا و إحسانا.

جفال منال

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر و تقدير	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
مقدمة	أ
الفصل الأول: موضوع الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	**2**
2- أهمية الدراسة	**5**
3- مبررات اختيار الموضوع	**6**
4- أهداف الدراسة	**7**
5- مفاهيم الدراسة	**7**
6- الدراسات السابقة	**26**
خلاصة	**36**
الفصل الثاني: الأداء التربوي للأستاذ	
تمهيد	**38**
1- مكونات الأداء التربوي	**38**
2- أنماط الأداء التربوي	**69**
3- العوامل المؤثرة في الأداء التربوي	**75**
4- الاتجاهات الحديثة في برامج تكوين الأساتذة	**78**
5- تكوين أساتذة التعليم في الجزائر	**82**
خلاصة	**90**
الفصل الثالث: الأهداف الاجتماعية للتربية	
تمهيد	**92**
1- تعريف التربية	**92**

2- أهمية التربية	**97**
3- طبيعة التربية	**100**
4- تطور الفكر التربوي عبر العصور	**101**
5- الأهداف الاجتماعية للتربية	**124**
خلاصة	**139**
الفصل الرابع:الأداء التربوي للأستاذ و الأهداف الاجتماعية للتربية	
تمهيد	**142**
1-دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ	**142**
2- دور الأداء التربوي للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة للتلميذ	**152**
3- دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ	**164**
4-النظريات السوسيولوجية المفسرة للدراسة	**186**
5- الموقف النظري للدراسة الراهنة	**193**
خلاصة	**195**
الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	**197**
1- فرضيات الدراسة	**198**
2- مجالات الدراسة	**199**
3- منهج الدراسة	**204**
4- أدوات جمع البيانات	**205**
5-أساليب المعالجة الاحصائية	**214**
خلاصة	**215**
الفصل السادس: تحليل بيانات الدراسة الميدانية و مناقشة النتائج	
تمهيد	**217**
1-عرض و تحليل البيانات الأولية	**218**
2- عرض و تحليل بيانات الفرضية الأولى	**223**

3- عرض و تحليل بيانات الفرضية الثانية	**240**
4- عرض و تحليل بيانات الفرضية الثالثة	**262**
5- مناقشة النتائج الجزئية للفرضيات	**285**
النتائج العامة للدراسة	**299**
الخاتمة	**303**
قائمة المراجع	**307**
الملاحق	
ملخص الدراسة	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يبين مجتمع الدراسة	**199**
2	يبين توزيع عينة الدراسة على المتوسطات	**202**
3	يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور "دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية "	**208**
4	يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية المواطنة	**209**
5	يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور دور الأداء التربوي للأستاذ في الحفاظ غلى الهوية الثقافية	**210**
6	يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس	**210**
7	يبين معاملات ثبات ألفا كرونبانخ لكل محور من محاور استمارة الاستبيان	**211**
8	يبين توافر النوادي الثقافية في المؤسسة التربوية.	**218**
9	يبين خصائص أفراد عينة الدراسة حسب الانخراط في الكشافة الاسلامية	**219**
10	يبين خصائص أفراد عينة الدراسة المشتركين في دار الثقافة	**220**
11	يبين خصائص أفراد عينة الدراسة المشاركين في الأعمال التطوعية	**221**
12	إجابات المبحوثين حول دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ	**223**
13	إجابات المبحوثين حول دور الأداء التربوي للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة للتلميذ	**240**
14	إجابات المبحوثين حول دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ	**262**
15	يبين النتائج الجزئية للفرضية الأولى	**285**
16	يبين النتائج الجزئية للفرضية الثانية	**288**
17	يبين النتائج الجزئية للفرضية الثالثة	**294**

مقدمة

يشهد القرن الحادي و العشرين تغيرات سريعة في شتى مجالات الحياة، كما أن الثورة المعرفية و التكنولوجية و الاقتصادية و الاجتماعية التي يشهدها العالم المعاصر في الوقت الراهن، و انتشار وسائل الاتصال الحديثة و التقنيات المتطورة، و في ظل هذه التحولات السريعة التي ألقت بظلالها على بنية النظام التربوي، الذي يعد الأداة الفاعلـة في تنشئة الفرد و تنمية قدراته المعرفية و المهارية، و إعداده علميا و تربويـا و اجتماعيا ليصبح عنصرا فعالا في المجتمع مساهما في بنائه و تطوره، منفتحا على الثقافات الأخرى متمسكا بهويته الثقافية، و بقيمه الاجتماعية و الوطنية.

و عليه فإن إعداد الانسان القادر على مواكبة هذه التغيرات يتطلب إعادة صياغة في النظم التعليمية من حيث المنهاج و طرق التدريس و التقنيات الحديثة التي تستخدم في العملية التعليمية، و ذلك على أسس جديدة تقوم على مبادئ التخطيط التربوي الفعال الذي يستوعب الامكانات المادية و البشرية المتاحة لتحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية.

إن فلسفة التربية في أي مجتمع تعكس النظام الاجتماعي و تتحدد من خلالها اتجاهاته و تطلعاته، في ظل الأهداف التربوية و مساراتها بصفة عامة و الأهداف الاجتماعية بصفة خاصة، تعد لبنة أساسية في بلورتها و صياغتها حتى تترجم إلى كفايات تدريسية و مناهج و برامج قصد إعداد المواطن وفقا لرهان المجتمع و تطلعاته.

إن صورة جزائر الغد التي تشارك التربية في صناعتها، باعتبارها الوسيلة التي يستطيع المجتمع من خلالها المحافظة على ماضيه و تجديد حاضره، و رسم رؤية مستقبلية قوامها المزاوجة بين الأصالة و المعاصرة، و لذلك يستوجب على المؤسسات التربوية في صورتها الجديدة المنشودة أن تستلهم الأهداف الاجتماعية للتربية.

وتعد المؤسسات التربوية مرتكزا أساسيا لتنمية القيم و ترسيخها فكرا و ممارسة، فالقيم باختلاف أنواعها سواء كانت قيم اجتماعية، أو وطنية، أو ثوابت الهوية الثقافية، تنمى على مستوى الممارسة، بدء بالنشاط التربوي الذي يمارس داخل القسم، ليتسع مجالها إلى المجتمع العام، إن الحديث عن الأهداف الاجتماعية للتربية في المنظومة التربوية الجزائرية هو حديث عن بيئة متكاملة العناصر و الأبعاد في العملية التعليمية .

لذلك تسعى المؤسسات التربوية إلى جعل التلميذ ينمو وفق توجهات و قيم تستهدف إدماجهم في محيط اجتماعي تسوده روح المسؤولية و الوعي بالحقوق و الواجبات كل ذلك في إطار ديمقراطي مبني على العدل و التسامح و الحرية و احترام الرأي الآخر .

و يعد الأداء التربوي للأستاذ أداة النظام التربوي في تحقيق فلسفة التربية بأبعادها التربوية و التعليمية و الاجتماعية، و ذلك بإكساب التلاميذ قيم و معتقدات المجتمع الذي يعيشون فيه، و تكوين اتجاهات إيجابية تجاهها، و ذلك باعتبارها دعامة أساسية للبناء الاجتماعي و توازنه.

تأسيسا على ما سبق يتضح أن دور الأستاذ في أي نظام تربوي، يتوقف على مجموعة من العوامل المتشابكة و المتداخلة التي تشكل الاطار المرجعي لمفهوم العملية التربوية، و مهما اختلفت آراء الدارسين و الباحثين حول دور الأداء التربوي للأستاذ يبقى عاملا حاسما في إنجاح العملية التعليمية أو إفشالها، ذلك أن وظيفة الأستاذ لم تعد عملية آلية تلقينية تقتصر على تلقين المعلومات إلى التلاميذ، إذ يمثل الأداة الفاعلة في توجيه قدرات التلاميذ الثقافية و الاجتماعية و تنمية شخصياتهم بصورة عامة.

تناولنا في الفصل الأول الذي ناقش موضوع الدراسة من حيث طرح مشكلة الدراسة و أهميتها، مبررات اختيارها ثم أهدافها، ليتم بعدها تحديد مفاهيم الدراسة، بالإضافة إلى ذلك تضمن هذا الفصل عرض لبعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بالدراسة الراهنة.

أما الفصل الثاني يدرج تحت عنوان الأداء التربوي للأستاذ، فقد خصص لمناقشة كل ما يتعلق بأدبيات المتغير، حيث تم التطرق إلى مكونات الأداء التربوي، من طرائـق تدريـس، و أنشطة مدرسية و تقويم، لنقف بعد ذلك على العوامل المؤثرة في الأداء التربوي، لنعرج بعدها على الاتجاهات الحديثة في برامج تكوين الأساتذة، وصولا إلى العنصر الأخير في الفصل و الذي تضمن تكوين أساتذة التعليم في الجزائر.

لنصل في الفصل الثالث الذي يتمحور حول الأهداف الاجتماعية للتربية ويضم في طياته عناصر تتمثل في التربية من حيث تعريفها، أهميتها و طبيعتها، و تطور التفكر التربوي عبر العصور، لنعرض في أخر الفصل الأهداف الاجتماعية للتربية.

لننهي القسم النظري بفصل رابع باعتباره حلقة وصل بين المتغير المستقل و المتغير التابع حيث تم التناول فيه العلاقة بين الأداء التربوي للأستاذ و الأهداف الاجتماعية للتربية

من خلال توضيح العلاقة بين الأبعاد التي تم تحديدها في الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة، و أخيرا عرض أهم النظريات المفسرة للموضوع، دون نسيان الموقف النظري للدراسة الراهنة.

أما الفصل الخامس فخصص للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية و يتضمن فرضيات الدراسة، مجالات الدراسة (المكاني، الزمني، البشري)، المنهج المتبع في الدراسة، و أدوات جمع البيانات (الملاحظة، المقابلة، استمارة الاستبيان) و أخيرا أساليب المعالجة الاحصائية.

و الفصل السادس الذي اختص بتحليل بيانات الدراسة الميدانية و مناقشة النتائج الجزئية للفرضيات في ضوء الدراسات السابقة و النظرية المتبناة، ليتم بعدها عرض النتائج العامة للدراسة.

الفصل الأول: موضوع الدراسة

1-إشكالية الدراسة

2-أهمية الدراسة

3-مبررات اختيار الموضوع

4-أهداف الدراسة

5-مفاهيم الدراسة

6-الدراسات السابقة

خلاصة

1- إشكالية الدراسة :

تشكل الأهداف الاجتماعية للتربية في بنيتها، ظاهرة تربوية اجتماعية تتشابك فيها معطيات الفكر بالواقع، و تتكامل في تكوينها آمال الفرد و المجتمع، و تتبلور في ذاتها الروح الحضارية للمجتمع، بما تمتلكه من قدرة على مواجهة التحديات التي تفرضها الحياة بمعطياتها الحضارية و الانسانية، و في جدل التفاعل بين هذه المكونات تتبلور الأهداف التربوية في بنية اجتماعية و ثقافية مركبة في تكوينها، يرتكز إليها المجتمع في سعيه لتحديد الصورة المنشودة للإنسان في المستقبل.

تعد الاهداف الاجتماعية للتربية لبنة أساسية في البناء التربوي، و هي الخطوة الأولى لأي عمل منظم يعتمد على وضع استراتيجيات في المجال التربوي لتحقيق غاياته و إبراز أولوياته، و يتجلى الهدف التربوي كتصور مستقبلي يشتق من السياسة التربوية للمجتمع ، و هذا التصور يتحول إلى حقيقة عبر مجموعة من الاجراءات المقننة، و غالبا ما ينظر إلى الأهداف على أنها ترجمة لغايات المجتمع التربوية في إطار خصوصيته و حاجاته في تحقيق التنمية الشاملة.

و من هنا يسعى كل مجتمع إلى تحقيق هدف أو أكثر من التربية، و قد تكون هذه الأهداف معروفة أو ضمنية، و تختلف أغراض التربية باختلاف المجتمعات، و درجة تقدمها و الظروف الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية و الدينية السائدة فيها.

و الأهداف الاجتماعية للتربية من المفاهيم الأساسية التي لاقت اهتماما كبيرا من قبل العديد من علماء الاجتماع ،نظرا للدور الكبير الذي تلعبه التربية في خلق وحدة فكرية متفاعلة، تؤدي إلى ترابط أفراد المجتمع و تماسكهم، لأن الأهداف الاجتماعية ترتكز على السياق الثقافي الاجتماعي من حيث المنشأ و التكوين.

إن البناء الاجتماعي للمجتمع عبارة عن نسيج من النظم و المؤسسات الاجتماعية التي تتحدد داخلها العلاقات الاجتماعية، و دور التربية كنظام اجتماعي هو العمل على إعداد الفرد للتكيف مع هذا البناء الاجتماعي، و التزامه مصلحة الجماعة و المشاركة في نهضة المجتمع و تماسكه، و المحافظة على تراثه و قيمه الايجابية، و احترام نظامه و قوانينه بما يضمن سلامة كيان الفرد و المجتمع.

و المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تسعى إلى الحفـاظ على المجتمع و تماسكه من خلال تحقيقها لأهدافها في تكوين الشخصية الاجتماعية للفرد ليكون منسجما و منتميا إلى مجتمعه و قادرا على المشاركة الايجابية في المجتمع، و في ظل ما تتعرض له المجتمعات عامة و النامية على وجه الخصوص، من أزمة متعددة الأبعاد في سيـاق التغيـرات الناتــجـة عن الثـورة المعلومـاتيـة و تطــور الوســائل التكنولوجيــة و الاتصــال و التغيرات الناتجة عن التحولات الاجتماعية، و تنوع طبيعة القضايا الفكرية حول نوع الانسان الذي يستطيع مواكبة المتطلبات المتجددة، أدى ذلك إلى إعادة النظر في أنظمة التنشئة الاجتماعية و تعديل النظم التربوية لتحقق الأهداف المنشودة في أقل وقت ممكن.

و قد أوجبت هذه التحديات على الجزائر ضرورة الاهتمام بتفعيل قيم المواطنة و إعداد مواطنين صالحين و تنمية القيم الاجتماعية لديهم، و الحفاظ على التراث الثقافي و الهوية الثقافية للمواطن الجزائري، و إكساب الناشئة عناصر الثقافة و المهارات المطلوبة للتفاعل مع محيطه من خلال أنــواع النشاطــات التي تتطابــق مع الأهداف الاجتماعيــة للتربيــة، و العلاقات داخل الجماعات و تطوير الأدوار و نماذج السلوك المتعلقة بها.

إن النظام التربوي الجزائري يعتمد في تحقيق أهدافه اعتمادًا كبيرا على الأداء التربوي للأستاذ، باعتباره محورا هاما في العملية التعليمية، و الركيزة الأساسية في النهوض بمستوى التعليم، و العنصر الفعال الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها و تحقيق دورها في بناء المجتمع.

حاولت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال من الناحية النظرية الدعوة إلى القيم و المعايير و المبادئ التي يجب أن يتحلى بها التلميذ، و ذلك من خلال محتوى البرامج و المناهج التعليمية التي تنادي بالتحلي بقيم التسامح و الديمقراطيــة و الانسانيــة، و احتــرام الغيــر و أرائهم، و العدل و المساواة، فنظرا للجهود التي بذلتها المنظومة التربوية، من المفروض أنها تجسدت في أفعال التلاميذ و سلوكهم في المواقف الاجتماعية المختلفة، لكن نتائج الأبحاث و الدراسات أثبتت عكس ذلك، فقد كشف الواقع التعليمي، وجود فجوة بين ما حدده النظام التربوي من غايات و أهداف، و نوعية و جودة المردود التربوي.

لقد أصبح العاملين في الحقل التربوي، يواجهـون تلاميــذ لا يحترمـون النظام المدرسي و الأعـراف الاجتماعيــة، بالإضافــة إلى انتشـار مشكلات تربويــة اجتماعيــة كالعنف،

و التسرب المدرسي، و تعاطي المخذرات، و عدم احترام الاساتذة و الاداريين و التعدي عليهم و على ممتلكاتهم وممتلكات المؤسسات التربوية.

إن نجاح العملية التربوية يتوقف على العديد من العوامل المختلفة، إلا أن وجود أستاذ كفء يعد مكسب حقيقي للمنظومة التربوية، فأفضل الكتب و المناهج الدراسية و البرامج المتضمنة فيها و الأنشطة و الهياكل البيداغوجية، رغم أهميتها قد لا تحقق الأهداف المرجوة، ما لم يكن هناك أستاذ ذو كفايات تعليمية و سمات شخصية، يستطيع بها إكساب التلاميذ الخبرات المتنوعة، و يعمل على تهذيب شخصياتهم و سلوكهم، و توسيع آفاقهم و مفاهيمهم، وينمي لديهم أسلوب التفكير العلمي و القدرات العقلية القادرة على الابداع و الابتكار.

وإذا كان أحد أهداف العملية التعليمية تنمية شخصية الفرد وإكسابه اتجاهات إيجابية نحو المجتمع وثقافته وتحقيق تكيفه الشخصي و الاجتماعي، وتزويده بالخبرات والمهارات التعليمية التي تمكنه من أداء دوره الوظيفي الذي يتوقعه المجتمع منه فإن دور الأستاذ يرتبط بتلك الأهداف العامة، ولا شك في أن مقدرته على الوفاء بمسئولياته تجاه المجتمع والتلميذ تتحدد بمدى استيعابه لأهداف العملية التعليمية ومتطلبات المجتمع وتوقعاته من دوره كأستاذ، كما أن أداءه لدوره التربوي والتعليمي قد يتأثر أيضاً بمدى إتقانه للمهارات والمعارف المرتبطة بتخصصه و قدرته على الانتقاء والاختيار من خبراته بما يؤثر به على خبرات ومهارات الآخرين، واستجابته واستيعابه للمستحدثات التربوية ووسائل التعليم وظروف التغير بالنسبة للمجتمع ومتطلباته وتوقعاته المتجددة.

ومن خلال هذه القراءات وإطلاعنا على أدبيات البحث الاجتماعي التربوي برزت مشكلة الدراسة الحالية للوقوف على مدى امتلاك الأستاذ الكفايات الخاصة بالأداء التربوي المناسبة للنهوض بالعملية التعليمية وتطويرها وبلوغ الأهداف الاجتماعية للمنظومة التربوية.

و تأسيسا على ما سبق يطرح التساؤل التالي :

إلى أي مدى يمكن للأداء التربوي للأستاذ تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية ؟

و يتفرع هذا التساؤل الرئيس إلى تساؤلات فرعية :

1* هل يقوم الأداء التربوي للأستاذ بدور فعال في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ ؟

2* هل الأستاذ من خلال أدائه التربوي يقوم بدور فعال في تفعيل قيم المواطنة لدى التلاميذ ؟

3* هل اسهام الأداء التربوي للأستاذ فعال في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ ؟

2- أهمية الدراسة :

*تأتي أهمية البحث تماشيا مع أهمية الأهداف الاجتماعية للتربية، لأنها تسهم في تكوين سمات الدور الاجتماعي للفرد بما يتوافق مع جنسه و عمره، و تهيئته لتأدية تلك الأدوار و تأصيل انتمائه الاجتماعي .

* إن الدراسات و الأبحاث حول الأهداف الاجتماعية للتربية تعد ضرورة في كل مرحلة انتقالية للمجتمع من أجل الوقوف على مستوى مواكبة النظام التربوي لمتطلبات التغيرات التي تطرأ على المجتمع، و دورها في تهيئة الفرص المناسبة للأفراد من أجل تنمية القيم الاجتماعية و الحفاظ على الهوية الثقافية و الاجتماعية منسجمة مع حياة المجتمع و طموحاته.

*أهمية القيم الاجتماعية في ظل التغيرات التي طرأت على الحياة الاجتماعية و الانفتاح الاعلامي و ثورة الاتصالات، التي قد تؤدي إلى تغير في منظومة القيم داخل المجتمع، الأمر الذي يلح على ضرورة تكثيف الجهود المنظمة من القائمين على العملية التعليمية، و هنا تكمن أهمية الدراسة في تحديد مدى إسهام الأستاذ في تنمية القيم في نفوس الناشئة، و بناء مجتمع تسود فيه مجموعة اليم مثل التعاون و الاحترام و العفو و التي لها دور كبير في تماسك المجتمع و استقراره.

* نتوقع أن الدراسة الراهنة قد تساهم في إثراء موضوع الأداء التربوي للأستاذ باعتباره نسق فرعي من النظام التربوي و يعد أهم وسيلة لتحقيق أهداف المنظومة التربوية، فضلا عن أن الأداء التربوي للأستاذ يعبر عن مدى امتلاك الأستاذ لكفايات تؤهله لبلوغ الأهداف المنشودة، و امكانية إضافة مؤشرات هذه الدراسة على مؤشرات الدراسات المماثلة في تأكيد دور المؤسسات التربوية في إدراج الأساليب و الأنشطة التربوية التي تهتم برعاية التلميذ و مساعدته تربويا في فهم أدواره الاجتماعية و تشكيلها بالأطر المناسبة الصحيحة.

* أهمية مرحلة التعليم المتوسط لتزامنها مع مرحلة المراهقة و ما يحتاجه الشاب في هذه المرحلة من بناء المفاهيم المعرفية و الاجتماعية و الثقافية الصحيحة، و استثمار و توظيف قدراتهم لخدمة المجتمع.

* ينبثق ارتباط منظومة القيم و الأطر الثقافية بالتربية، من خلال أهمية القيم في صياغة الأهداف التربوية المبنية على فلسفة التربية و التي تشتق من فلسفة المجتمع، و تأتي أهمية القيم لتجسد فلسفة المجتمع، و لأن معرفة نسق قيم التلاميذ في مرحلة المراهقة، و كيف يتم إدماج منظومة هذه القيم، وتوجيه اهتماماتهم و ميولهم، و تنمية قيمهم نحو المزيد من الفاعلية و الايجابية، من خلال توفير بيئة اجتماعية تربوية مناسبة، تحقق المزيد من فهم التلاميذ و استيعابهم.

تتمثل الأهمية العلمية لهذه الدراسة في كونها إضافة علمية في مجال الدراسات في علم اجتماع التربية، نظرا لقلة الدراسات المشابهة أو المطابقة، إن لم تكن منعدمة في التطرق لهذا الموضوع.

3 -مبررات اختيار الموضوع:

لا مراء في أن لكل موضوع دراسة أسباب تفتقه في ذهن الباحث ليجد طريقه إلى البحث و الممارسة العلمية فيما بعد، و من بين الأسباب التي قادتنا إلى اختيار هذا الموضوع نذكر الآتي:

- البحث المقدم واحد من الموضوعات الهامة نظرا لما تمر به المنظومة التربوية من تحولات فرضتها الأوضاع الراهنة في العالم و العولمة و ما لها من تبعات على المنظومة القيمية في الجزائر، جعل القائمين على عملية تخطيط السياسة التربوية في الجزائر على وضع آليات فاعلة للنهوض بمستوى التلميذ و تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية.
- اهتمام هذه الدراسة بجانب مهم من جوانب العملية التعليمية، و المتمثل في الأداء التربوي للأستاذ وعيا منا بمكانته المهمة و دوره في تفعيل أحد أهم الأنساق المؤسساتية في بناء المجتمع.
- الموضوع محل الدراسة من المواضيع قليلة التناول من قبل الباحثين إن لم نقل أنها نادرة في الدراسات السابقة التي تهتم في الحقل التربوي بالأهداف الاجتماعية

للتربية بأبعادها المختلفة، و خاصة في مرحلة التعليم المتوسط التي تعتبر أهم المراحل التعليميـة في بنـاء شخصية التلميذ، بالرغم من أهمية هذا الموضوع بالنسبة للأستاذ و دوره التربوي في بلوغ الأهداف المنشودة.

4- أهداف الدراسة :

على اعتبار أن الأداء التربوي له دور أساسي في تحقيق الأهداف التربوية، فمن المهم جدا توفير المناخ المناسب الذي يسمح له بأداء مهامه بكل كفاءة و فاعلية، و معرفة ما إذا كان أداؤه يتماشى مع التطور و التغير الدائم للأهداف الاجتماعية للتربية في الجزائر، و هذه الدراسة يهدف إلى التعرف على دور الأداء التربوي للأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية لتلاميذ متوسطات مدينة تبسة و ذلك من خلال الأهداف الفرعية:

* التعرف على فعالية الدور الذي يقوم به الأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ.
* معرفة مدى اسهام الأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ.
* التعرف على فعالية الدور الذي يقوم به الأستاذ في تفعيل قيم المواطنة لدى التلميذ.

5 - مفاهيم الدراسة :

" تعد صياغة المفاهيم العلمية للدراسة أحد الخطوات المنهجية الهامة في تصميم البحوث، فالدقة و الموضوعية من خصائص العلم التي تميزه عن غيره من ضروب المعرفة، و من مستلزمات الدقة في العلم وضع تعريفات واضحة و محددة لكل مفهوم أو مصطلح.
هذا ومن واجب الباحث أن يعمل عند صياغته للمشكلة على تحديد المفاهيم التي يستخدمها، و كلما اتسم هذا التحديد بالدقة و الوضوح سهل على القراء الذين يتابعون البحث إدراك المعاني و الأفكار التي يريد الباحث التعبير عنها دون أن يختلفوا فيما يقول" [1]

5-1 الدور:

هناك العديد من التعاريف لمصطلح الـدور قدمها العلماء في مجال العلوم الاجتماعية، و هذه التعاريف إنما تعبر عن وجهات نظر مختلفة، أو مذاهب فكرية متعددة و من أهم هذه التعريفات ما ذهب إليه لويس كارل: حيث يرى أن مصطلح الدور عبارة عن الأفعال التي يقوم بها الشخص ليؤكد احتلاله لمركز .

[1] : محمد شفيق،**البحث العلمي و تطبيقاته في مجال العلوم الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة،2005، ص 62.

بينما يرى عبد الهادي الجوهري: أن مفهوم الدور الاجتماعي هو المتوقع من وضع اجتماعي أما الوضع فهو الاسم الذي يطلق على دور اجتماعي أو الوسيلة المستخدمة في تحديده.

و يعد تعريف الدور عند بارسونز مثلا واضحا لمفهوم الدور من وجهة النظر الاجتماعية حيث يرى أن الدور هو قطاع من النسق التوجيهي الكلي للفرد الفاعل و هو ينظم حول التعريفات في علاقتها بمحتوى تفاعل بين تلك التوقعات التي تتكامل مع واحد أو أكثر من المتغيرات في الأدوار التكميلية .[1]

كما يمكن تعريف الدور بأنه عبارة عن نمط منظم من المعايير فيما يختص بسلوك فرد يقوم بوظيفة معينة في الجماعة، و الدور شيء مستقل عن الفرد الذي يقوم بهذا الدور فهو يحدد السلوك أو يعبر عن الانفعال و يحدد الأقوال".[2]

"و يعرف بأنه السلوك المتوقع من شاغل أو لاعب المركز الاجتماعي، و المركز الاجتماعي هو العلاقة أو الاشارة التي تحدد طبيعة الدور الاجتماعي، مما يدل على أنه هناك علاقة وثيقة بين الدور الاجتماعي و المركز الاجتماعي، فالمركز الاجتماعي للطبيب يحدد طبيعة تصرفاته المتوقعة أو دوره الاجتماعي أي النشاطات و الفاعليات التي يقوم بها بعد اشتغاله لمركزه الوظيفي، اذن تعريف المركز الاجتماعي يتطلب تحديد الصفات الأساسية لسلوكية شاغل الدور الاجتماعي مهما كان دوره."[3]

و يعرفه رالف لينتون بأنه: المظهر الدينامي للمكانة، مجموع الحقوق و الواجبات فالسير على هذه الحقوق و الواجبات معناه القيام بالدور."[4]

و تأسيسا على ما سبق نرى أن الدور يتكون من شبكة العلاقات و المعايير الاجتماعية التي ترتبط بمكانة أو مركز اجتماعي، يقوم به عضو، داخل الجماعة بحيث تتكون لديه جملة من الحقوق و الواجبات التي يجب على الفرد القيام بها.

---

[1] : فتحي السيد عبده، أبو السيد أحمد، **الصناعات الصغيرة و دورها في التنمية المحلية**، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، ليبيا، 2005، ص 188.

[2] : لوكيا الهاشمي، جابر نصر الدين، **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، ط2، مخبر التطبيقات النفسية و التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006، ص، 111.

[3] :دينكن ميتشيل، **معجم علم الاجتماع**، ترجمة: إحسان محمد الحسن، دار الطليعة بيروت، 1981،ص 177.

[4] : محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995،ص 390.

و يمكن تعريف الدور إجرائيا: على أنه كل ما يقوم به أستاذ التعليم المتوسط من نشاطات و كفايات و مهام متعلقة بالمكانة الاجتماعية التي يشغلها في سعيه لتحقيق الأهداف الاجتماعية للمنظومة التربوية.

5- 2 الأداء التربوي :

للوصول إلى تعريف واضح للأداء التربوي سنحاول في هذا المجال توضيح الفرق بين الأداء و بعض المفاهيم المشابهة، حيث لمسنا من خلال اطلاعنا على التراث النظري و الدراسات السابقة تداخل المفاهيم في مضمار مدلولاتها مع بعضها، و من ثم صعوبة تحديد أين ينتهي حدود مفهوم ما و أين يبدأ حدود مفهوم أخر، و لعله من الضروري الإشارة إلى مواطن التداخل بين مفهوم الأداء و الفاعلية و الكفاية التدريسية، و ما نلاحظه من خلال تتبع الكثير من الكتابات حول الموضوع، و هي في أغلبها تجمع على أن مفهوم الأداء أشمل من مفهوم الكفاية التعليمية.

الفاعلية : " الأهداف المتحققة أو تحقيق الأهداف المحددة من قبل المؤسسة بغض النظر عن التكاليف المترتبة عن هذه الأهداف"[1].

"و ينظر البعض إلى الفاعلية على أنها القدرة على تحقيق الأهداف، فالهدف الذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص إلى آخر يكون غير فعال، أما الهدف الذي ينشط و يحفز التلاميذ لابتكار الحلول لمشكلة ما يكون فعالا ."

و يشير بعض الباحثين" للفاعلية على أنها تحقيق العوائد أو النتائج المتوقعة من مؤسسة معينة، أو لعملية من عملياتها، و هذه النتائج قد تكون في مجال واحد أو في مجالات متعددة[2].

الكفاية التعليمية :

عرفها حمدان بأنها عبارة أو جملة تصف القدرة أو المهارة التي يمتلكها المعلم و لها تأثير مباشر على طلابه، أو هي قدرة المعلم على استعمال مهارة خاصة أو عدة مهارات تعليمية استجابة لموقف تعليمي محدد ."[3]

---

[1] سهيلة محمد عباس، علي حسن علي، **إدارة الموارد البشرية** ، دار وائل للنشر، عمان ،2000، ص 242 .

[2] : كمال عبد الحميد زيتون، **التدريس نماذجه و مهاراته**، ط2، عالم الكتب، الاسكندرية، 2005، ص ص 54، 55.

[3] محمد زياد حمدان ، " **قياس كفاية المدرس**" ،الدار السعودية للنشر و التوزيع، جدة، 1984، ص 30 .

يعتبر مصطلح الكفايات من المصطلحات الحديثة التي أدخلت إلى القاموس التربوي وبالتالي فإن مفهومها لا زال غامضا على الغالبية العظمى من رجال التعليم, وقد عرفها بعض التربويون والباحثون في الميدان تعريفات عدة تعكس فلسفاتهم ووجهات نظرهم.

عرّفها المجلس العالمي لمعايير التدريب والأداء والتعليم بأنها " المعارف و المهارات والميول التي تجعل شخصا ما قادرا على القيام بشكل فعال بأداء عمل أو وظيفة بمستوى من المواصفات المطلوبة والمتوقعة " وهي أيضا " مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى لتحقيق هدف معين, فهي عبارة عن مجموعة الاتجاهات والمهارات التي من شأنها أن تيسر العملية التعليمية وتحقق أهدافها العقلية و الوجدانية والنفسية حركية " [1].

يعرفها أحمد اللقني بأنها " الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج معين و التي تنعكس على أدائه داخل الفصل الدراسي, وعندما يصل الفرد إلى هذا الحد فان هذا يعني انه وصل إلى حد يساعده على أداء العمل وهذه الكفايات لا يمكن قياسها إلا بملاحظة أداء المعلم داخل الفصل عن طريق بطاقات ملاحظة معدة لذلك.

تعريف سراج وزان " أعلى مستوى يحققه المعلم باستخدام أساليب التعلم الذاتي في المعارف و المهارات و الاتجاهات في مجال تدريسه لمادة التخصص ". [2]

يعرّف توفيق أحمد مرعي " الكفاية بأنها القدرة على عمل شيء بكفاءة وفاعلية بمستوى معين من الأداء ".[3]

نستشف من التعاريف السابقة أن الفاعلية تعني القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج التي تم تخطيطها مسبقا، بمعنى تحقيق الأهداف، مقارنة النتائج الأصلية، العمل لأقصى درجة للوصول إلى المخرجات المتوقع بلوغها.

---

[1]– منال بنت سليمان, **مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني ومعوقاتها وأساليب تنفيذها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس** , جامعة الملك سعود, رسالة دراسات عليا, 2009, ص 34 . نقلا عن: www.Inverstintech.Com بتاريخ 2013/10/29، الساعة 17:37.

[2]– علي عون ونصر الدين شعلال, **ملتقى التكوين بالكفايات في التربية** ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية, 2009، ص 317 .

[3]–الحسن اللحية، **مجموعة دلائل الامتحانات المهنية في التربية وعلم النفس التربوي**، ط1، دار الحرف للنشر والتوزيع، المغرب، 2007، ص، 80 .

و يصفها دودل " بأنها القدرات الوظيفية التي يظهرها المعلمون في نشاطهم اليومي المتصل بعملهم ".

وفي هذا الصدد يقول كل من هوسام وهوسن " الكفاية هي القدرة على عمل شيء أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع " .

كما تعرفها باتريسيا كاي بأنها " أهداف سلوكية محددة بدقة وتصف الأهداف كل المعارف والمهارات و الاتجاهات اللازمة لممارسة مهمة التعليم " [1].

ويقدم شورت مفهوم الكفاية التدريسية من خلال علاقتها بأربعة مفاهيم أخرى هي:

1- الكفاية كسلوك: تعني أداء مهارات محددة قابلة للملاحظة والقياس، ولذلك يغلب على هذا المفهوم الدقة والتحديد.

2- الكفاية: وهي التمكن من المعلومات ويعني هذا المفهوم للكفاية فهم المهارات واستيعابها.

3- الكفاية درجة المقدرة: وتشير الكفاية بهذا المفهوم إلى ضرورة الوصول إلى درجة من القدرة على عمل شيء في ضوء معايير ومقاييس محددة.

4- الكفاية كصفة للفرد : ويشير هذا المفهوم للكفاية إلى الخصائص الشخصية للفرد التي يمكن قياسها بناء على مقاييس موضوعية معدة لهذا الغرض.

يمكن تعريف الكفاية أيضا " بأنها عدد من المفاهيم و الإجراءات و المهارات التي اتفق على أهميتها للتدريس وفعاليتها العامة في إنتاج التعلم ".

أو هي " مجموعة من الصفات والإمكانات التي يطمح المربون أن تتوفر في المدرس الجيد ويمكن ملاحظتها أو قياسها والتي تجعله قادرا على تحقيق أهدافه التعليمية و التربوية على أقصى صورة ممكنة " [2]

من خلال هذه المجموعة المتعددة من التعريفات نرى أن هناك من الباحثين يرون أن للكفاية شكلان كامن وظاهر فهي في شكلها الكامن القدرة التي تتضمن مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما، بحيث يؤدي أداءً مثاليا، وهذه القدرة تصاغ على شكل أهداف تصف السلوك المطلوب. أما في شكلها الظاهر فهي

---

[1]- رائد بايش الركابي, **الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات المدرسات في كلية التربية للبنات من وجهة نظرهن**, مجلة البحوث التربوية والنفسية, العدد 23 , 2009 ,ص7 .

[2]- رشدي الطعيمة, **المعلم, كفاياته إعداده وتدريبه**, دار الفكر للنشر و التوزيع, القاهرة, 1999, ص 120 .

الأداء الذي يمكن ملاحظته ويمكن تفسيره وقياسه، أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله، ولذلك يمكن القول بان الكفاية في شكلها الكامن مفهوم وهي إمكانية القيام بالعمل. أما في شكلها الظاهر عملية وهي الأداء الفعلي للعمل.

وأيضا نستنتج من هذه التعريفات أن الكفاية ترتبط بما يلي:

- ترتبط بأدوار ومهام الأستاذ.
- ارتباطها بالأداء الذي يظهره الأستاذ.
- الارتباط بالمهارات والمعلومات والاتجاهات اللازمة لعمل الأستاذ.
- ارتباط الكفاية بالإنتاج الذي يسعى الأستاذ لتحقيقه.

و خلاصة القول أن الكفاية ترتبط بالفاعلية، حيث أن الكفاية هي الحصول على أكبر قدر من المخرجات بأقل قدر من المدخلات، و كذلك الكفاءة ترتبط بالأداء حيث ان الأداء لكي يكون فعالا يجب ان يكون ذا كفاءة عالية.

يعرف الأداء على أنه:" ذلك الجزء من سلوك المدرس الذي يتضمن الطرق التي تحدث أثناء عملية التعليم." [1]

أما معجم علوم التربية عرفه أنه " التحقيق الآني لمهمة معينة أو هدف معين. "[2]

أما تعريف جود للأداء على أنه :" الانجاز الفعلي أو الحقيقي المعروف للقدرات الفكرية الكامنة ."

و كذلك يقصد بالأداء تنفيذ الدرس و يتطلب من المعلم :" ربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب و استخدام طرق تدريس متنوعة، و استخدام الوسائل التعليمية المناسبة و ربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية و تعميق معلومات المدرس أكثر مما بالكتاب المدرسي."[3]

أي أن الأداء فعل أو سلوك يتبعه الفرد عند قيامه بشيء ما قد لا يستطيع الآخرون قياس هذا الشيء، و لكن يمكن قياسه في اللحظة الآنية لوقوع الفعل، فقد يحدث تدريس و ينتج عنه تعلم يقاس بقياس أداء أو سلوك التلميذ، أي يظهر من خلال المردود التربوي العام

[1] : نوار محمد ، **المرشد العلمي للمعلمين و المدربين** ، دار الحضارة ، الجزائر ، دون سنة ، ص 24 .

[2] : شوقي السيد الشريف، **معجم مصطلحات العلوم التربوية**، مكتبة العبيكان ، الرياض ، 2000، ص 178 .

[3] : كمال عبد الحميد زيتون، مرجع سبق ذكره، ص 56.

للمؤسسات التربوية، ويوصف الأداء بأنه فعال إذا تم تحقيق الأهداف المنوطة بالأستاذ، و السلوك التنظيمي للمسريين الاداريين.

وعرف أيضا على أنه : " ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، و ما يستطيع الملاحظ الخارجي ان يسجله بأعلى درجة من الوضوح و الدقة، و هو مفهوم مختلف عن القدرة التي تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في مقابل الانجاز الذي يشير إلى ما يحقق أنيا و المؤشر الأساسي على الانجاز هو السلوك أو سلسلة من الأفعال و الأنشطة و العمليات ".[1]

و يمكن تعريفه أيضا على أنه :" مجموع الطرق التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين."[2]

و يعرف شابلن الأداء التربوي على أنه :" أي نشاط أو سلوك يؤدي إلى نتيجة، و خاصة السلوك الذي يغير المحيط بأي شكل من الأشكال ." [3]

و عليه فالتعريف الاجرائي للأداء التربوي :

و هو عبارة عن مجموعة من الإجراءات والسلوكيات التدريسية التي يجب أن يمتلكها أستاذ التعليم المتوسط داخل القسم و أثناء عملية التدريس في مجالات المحتوى و الأهداف و الوسائل و طرق التدريس و الأنشطة اللاصفية.

5-3 الأستاذ:

يعتبر محمد سامي منير أن :" الأستاذ العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، و هو المهيمن على المناخ في الفصل الدراسي، و المحرك الأساسي في الموقف التعليمي، و المحرك لدوافع التلاميذ، و المشكل لاتجاهاتهم، و هو المثير لدواعي الابتهاج و الحماسة و التسامح و الاحترام و اللألفة و المودة ."[4]

---

[1] عبد الكريم غريب، و آخرون، **معجم علم التربية : مصطلحات بيداغوجية و الديداكتيك**،ط 2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1998، ص 262 .

[2] : حسن شحاتة ، **المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق** ، ط2 ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، 2001 ، ص 96 .

[3] : حبيب تيلوين ، **قراءات في التقويم التربوي** ، ط2 ، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ، الجزائر ، 1998، ص ص 305 ، 306 .

[4] : محمد سامي منير ، **المدرس المثالي (نحو تعليم أفضل)** ، دار غريب للطباعة و النشر أ القاهرة ، 2000 ، ص 9 .

أما فيليب جاكسون يرى بأن : " الأستاذ هو صانع قرار يفهم طلبته و يتفهمهم، قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية و تشكيلها، بشكل يسهل على الطلبة استيعابها، فهو يعرف ماذا يعمل و يعرف متى يعمل ."[1]

أما تركي رابح فيرى : "بأن المعلم الصالح هو الذي يدرك أهداف التعليم في المرحلة التي يعمل بهـا، إدراكـا جيـدًا و يستطيع أن يسايـر عصره و تطوره و علومه، و تغيراته العلمية و التكنولوجية ."[2]

الأستاذ بطبعه قيادة فكرية فهو بحكم عمله و مهنته و تخصصه و اتصالاته و علاقاته قائدا بالطبيعة أو مستعد للقيادة بالطبيعة لأن رسالته لا تقف عند حد المعلم و تعليمه إنما تتعداهما ألى غيرهما كالقيادة.[3]

يتضح من هـذا التعـريف أن الأستاذ قائـدًا في القسم، و لا يقتصر مهمته فقط في تعليم و تكوين النشء.

أما سلطان بلغيث يعرف الأستاذ على أنه :" قطب العملية التعليمية و واحد من أهم عناصرها، كونه يحقق التكامل بين ضوابط السياسة التعليمية و أدواتها التنفيذية و هو العنصر الأكثر قدرة على التفاعل مع عناصر المنهاج التعليمي.

و عليه فالتعريف الاجرائي للأستاذ هو الشخص المعد إعدادا بيداغوجيا اجتماعيا و أكاديميا حتى يمارس أدواره المتعددة ضمن الجماعة الاجتماعية للقسم من أجل بلوغ أهداف التربية و تنفيذ السياسة التربوية.

5-4 الأهداف الاجتماعية للتربية:

قبل أن نشرع في تعريف الأهداف الاجتماعية، يجب أن نعرج أولا و نبين مصطلح الهدف و الفرق بينه و بين الغايات و المرامي.

يعرف ماجر:" الهدف وصف لمجموعة من السلوكات و الانجازات التي سيبرهن المتعلم من خلال القيام بها على قدرته" [4]

---

[1] :محمد عبد الرحيم عدس ، **المعلم الفاعل و التدريس الفعال** ، دون دار نشر ، عمان ، 1996 ، ص 35 .

[2] : تركي رابح ، **أصول التربية و التعليم** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1990 ، ص 378 .

[3] : عيسى العباسي، **التربية الابداعية في ظل المقاربة بالكفاءات**، دار الغرب، الجزائر، ص 303,

[4] العربي شاووش، **دروس في الديداكتيك**، مطبعة المعارف، الرباط، 2010، ص 36 .

أما محمد الدريج في كتابه التدريس الهادف عرفه على أنه :" إن الهدف هو سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس و المتمدرسين، و هو قابل لأن يكون موضوع ملاحظة و قياس و تقويم"[1]

و يعرف جون ديوي الهدف بأنه: " عمل منظم و مرتب، يقوم النظام فيه على الانجاز التدريجي لعملية من العمليات التربوية ."[2]

أما ديكورت عرفه على أنه :" يصاغ في عبارات خاصة و يكون صالحا و مرغوبا فيه، كما يمكنه أن يتحقق في سلوك المتعلم. و هذا التغيير يرجع إلى التعليم الذي تلقاه المتعلم و الذي نريد به أن يكتسب سلوكا جديدا أو يتقن سلوكا مكتسبا في السابق."[3]

و إن القراءة السريعة لجميع التعاريف السابقة، تقودنا إلى الكشف عن وجود عدد من الخصائص التي تميز تحديد معنى الهدف و صياغته في حقل التربية أهمها:

- سلوك محدد قابلا لأن يكتسب من طرف التلميذ على شكل قدرة او مهارة، ليبرهن من خلاله التلميذ على مدى حدوث فعل التعلم لديه.
- أنه نشاط ينبغي أن ينجزه المتعلم كي يتحقق لديه السلوك المرغوب.
- قابلية هذا الهدف للملاحظة و القياس و التقويم من قبل المدرس.

"تكمن أهداف التربية بشكل عام بمجموعة القيم و الاتجاهات ممثلا ذلك بالهدف الذي يصله الانسان عندما يتبصر في الظروف المحيطة، و يفكر في نتائج سلوكه، و ينظر فيما يعينه على السير في الطريق إلى غايته المنشودة، و يفكر في نتائج هذا السلوك، سلبا و ايجابا، و من ثم يرسم خطته لتحقيق مقصوده، و عندما يصل إلى غايته، و يحقق هدفه ."[4]

و تعرف زينب حسن الزيود الأهداف الاجتماعية:" بأنها أهداف ترمي إلى تهيئة المتعلم للحياة في إطار الجماعة على أساس من التكيف و التواصل و العيش المشترك، و التزامه

---

[1] : محمد الدريج، **التدريس الهادف**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1990، ص 86 .

[2] : علي وطفة، عيسى الأنصاري،" **الأهداف التربوية العربية: دراسة تحليلية نقدية مقارنة**" مجلة جامعة دمشق، المجلد 12 ، العدد الأول ، ص 89

[3]: Erik De corte, Les fondements de l'action didactique, 2èm èd.editions universitaires, De Boeck, Bruxelles,1990, p 50

[4] نبيل عبد الهادي، **مقدمة في علم الاجتماع التربوي**، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان، 2009 ، ص 54.

مصلحة الجماعة و المشاركة في نهضة المجتمع و تماسكه، و المحافظة على تراثه و قيمه الايجابية، و احترام نظامه و قوانينه بما يضمن سلامة كيان الفرد و كيان المجتمع."[1]

"و تعبر الغايات عن فلسفة المجتمع و نظامها العام. و تحدد في مجموعة من التوجهات العامة الرسمية . إنها صياغات تتسم بنوع من الثبات النسبي و تؤطرها عبارات تتسم بطابع العمومية مثل :

* المساهمة في تكوين مواطن صالح و متكامل
* المساهمة في بناء مجتمع حر ديمقراطي.
* المحافظة على الأصالة و الهوية

إن الغايات التربوية ليست في آخر الأمر سوى أهداف من مستوى عام جدا تظل توجه الفعل التعليمي من أعلى مستوياته إلى أدناه."[2]

أما الأهداف التربوية في الجزائر في ظل السياسة القومية للتنمية فإن السياسة التعليمية غالبا ما تهدف إلى:

- مقابلة احتياجات المجتمع و تطوره الاجتماعي
- مقابلة احتياجات الأفراد إزاء شخصياتهم و قدراتهم و طاقاتهم.

و بعبارة مختصرة: يعمل التخطيط التربوي على تكوين الأفراد و تنمية شخصيتهم وفق رغباتهم الكامنة من جهة و احتياجاتهم و طموحات المجتمع من منظور مستقبلي بطبيعة الحال. و بالنظر إلى هذه الاحتياجات و الرغبات و القدرات و استشرافا للمستقبل فإن أهم الأهداف الاجتماعية للتربية تترجمها هذه الجمل:

* توفير احتياجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لتطوره الاقتصادي و الاجتماعي.
* المساهمة في تطوير المجتمع و تحويله إلى مجتمع حديث يتميز بالمرونة و الحركة الاجتماعية
* الحفاظ على القيم و المفيد من تقاليد المجتمع و تراثه و مثل أفراده و ما يعتقدون أنه خير و جميل.

---

[1] : زينب حسن الزيود، **البناء القيمي للأهداف التربوية**، دار الاعصار العلمي، عمان، 2015، ص 304.

[2] : خالد المير و إدريس قاسمي، **الطرائق البيداغوجية و بيداغوجيا الأهداف**، سلسلة التكوين التربوي،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1998، ص 20.

* تطوير المجتمع بما يحقق مزيدا من الانسجام بين الفرد و المحيط
* المحافظة على الثقافة الانسانية و الاستفادة منها.
* تنمية روح الوطنية و القومية بين أفراد المجتمع. [1]

بمعنى أن هناك العديد من الغايات التي تسعى المنظومة التربوية إلى بلوغها من أجل عملية الاصلاح التربوي، و نخص بالذكر إصلاحات لجنة بن زاغو، و تتمثل هذه الغايات في مواكبة التحولات العصرية من جهة و الاستجابة للاحتياجات المجتمعية من جهة أخرى و يمكن تحديد هذه الغايات في ما يلي:

1-ترسيخ قيم الجمهورية و الديمقراطية و ذلك من خلال تنمية معنى القانون و احترامه، احترام الغير و القدرة على الاستماع للآخر و احترام سلطة الأغلبية و احترام حقوق الأقليات.

2- ترسيخ قيم الهوية: من خلال ضمانات التحكم في اللغة الوطنية و تثمين الارث الحضاري الذي تحمله خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن و جغرافيته و الارتباط برموزه و الوعي بالهوية و تعزيز المعالم التاريخية و الروحي و الثقافية التي جاء بها الاسلام كذا بالنسبة للتراث الثقافي و الحضاري للأمة الجزائرية.

3-ترسيخ القيم الاجتماعية: تنمية معنى العدالة لاجتماعية و التضامن و التعاون و ذلك بتدعيم مواقف الانسجام و الاستعداد لخدمة المجتمع و ذلك بتنمية روح المبادرة و تذوق العمل في آن واحد.

4-ترسيخ القيم العالمية: تنمية الفكر العلمي و القدرة على الاستدلال و التفكير النقدي و التحكم في وسائل العصرنة و الاستعداد لحماية حقوق الانسان بمختلف أشكالها و الدفاع عنها و كذا الانفتاح على الثقافات و الحضارات العالمية.[2]

من التعاريف السابقة نستشف أن مفهوم الأهداف الاجتماعية للتربية، يعبر عن غايات و آفاق المجتمع و تطلعاته المستقبلية، حيث غالبا ما ينظر إلى هذه الأهداف بوصفها ترجمة لغايات المجتمع التربوية في شكل كمي و كيفي يحدد أوجه النشاطات التربوية في

[1] : وزارة التربية الوطنية، **النظام التربوي و المناهج التعليمية**، سند لفائدة مديري المدارس الابتدائي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الحراش ، الجزائر، 2004، ص 78 .

[2] : وزارة التربية الوطنية، المناهج، **مديرية التعليم الأساسي**، ديوان مطبوعات التربية الوطنية، الجزائر ،2003، ص 5.

مدى زمن معين و مكان معين انطلاقا من الأوضاع الاجتماعية و التربوية الراهنة في الجزائر.

وعليه فإن التعريف الإجرائي للأهداف الاجتماعية للتربية:

سعي أستاذ التعليم المتوسط بلوغ غايات المنظومة التربوية الجزائرية و المتمثلة في تنمية القيم الاجتماعية و تفعيل المواطنة لدى التلميذ و تعزيز هويته الثقافية.

5-5 تعريف الهوية الثقافية:

طرحت تعريفات عديدة للهوية الثقافية،حيث يرى بعضها أن الهوية في تحديدها الأساسي هي الصورة أو التصورات المعنوية للشيء المتجسد واقعيا سواء كان المتجسد هو الفرد ،أو الجماعة أو حتى المجتمع، و إذا كان بعض علماء الاجتماع قد ناقشوا مسألة الهوية، فقد أدركها كل من زاويته أو منظوره الخاص. تأكيدا لذلك يذهب عالم الاجتماع ايميل دوركايم إلى القول بالعقل الجمعي الذي يتشكل من التراث المتدفق إلى المجتمع من الماضي، إضافة إلى التفاعل الحادث حاضرا في المجتمع، بحيث يشكل هذا العقل الجمعي بناء معنويا يعد كل ما هو واقعي انعكاسا له .[1]

"فالهوية الثقافية هي ما يمنح الناس مشاعر الأمن و الاندماج بالجماعة حيث تزودهم بالقيم و الطموحات المشتركة و بإمكانيات التوقع بسلوك الآخرين مما يساهم ببناء شعور الثقة بين الناس، و مكونات الهوية تشير إلى ما يمكن تسميته بالرأسمال الاجتماعي حيث تساهم الهوية الثقافية إلى درجة كبيرة في التمييز بين الجماعات ."[2]

بدون هوية ثقافية يغترب الأفراد عن بيئاتهم الاجتماعية والثقافية، بل وعن أنفسهم تماما، وبدون تحديد واضح للآخر لا يمكنهم تحديد هوياتهم الاجتماعية والثقافية.

ويشير برهان غليون إلي أنه " لا تستطيع الجماعة أو الفرد إنجاز مشروع مهما كان نوعه أو حجمه، دون أن تعرف نفسها وتحدد مكانها ودورها وشرعية وجودها كجماعة متميزة ، فقبل أن تنهض لابد لها أن تكون ذاتا ". [3]

---

[1] : علي ليلة، **اختراق الثقافة و تبديد الهوية**، مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة،2012،ص 193

[2] : سمير إبراهيم حسن ،**الثقافة و المجتمع**، دار الفكر، دمشق، 2007، ص 432

[3] : برهان غليون : **اغتيال العقل**، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1990، ص 32

أما التويجـري فيعرف الهويـة الثقافية بالقدر الثابت و الجوهري و المشترك من السمات و القسمات العامة التي تميز حضارة هذه الأمة عن غيرها من الحضارات و التي تجعل للشخصية الوطنية أو القومية طابعا يتميز به عن الشخصيات الوطنية و القومية الأخرى "

و يفسرها تركي الحمد في كتابه " الثقافة العربية في عصر العولمة " "أنها مركب من عناصر فهي بالضرورة متغيرة في الوقت ذاته تتميز بثبات معين، مثل الشخص الواحد يولد و يشيخ و تتغير ملامحه و تصرفاته و أحيانا ذوقه، و لكنه يبقى في الواقع هو نفس الشخص و ليس شخصا آخر."

"نجد أن عالم الاجتماع باريتو يدركها من خلال مفهوم " الرواسب" الكامنة في الذات الانسانية، و التي تشكل في مجموعها رواسب الجماعة في مرحلة معينة، في هذا الاطار يرى باريتو أن كل ما هو واقعي ابتداء من الجوانب المادية للمجتمع، و حتى الجوانب المعنوية، إنما هي تجليات لهذه الرواسب أو مشتقات عنها. ومن ثم فإذا كانت الهوية المجتمع الكامنة في قمة المجتمع و في فضائه عند أيميل دوركايم، فإن الهوية تشكل قاعدته و مبعث انطلاقه في الذوات البشرية عند باريتو ."[1]

ومن المفاهيم الأخرى التي قدمت للهوية الثقافية ما تبنته منظمة اليونسكو والذي ينص علي أن الهويـة الثقافية تعني أولا وقبل كل شيء أننا أفراد ننتمي إلي جماعة لغوية محلية أو إقليمية أو وطنية، بما لها من قيم أخلاقية ومالية تميزها، ويتضمن ذلك أيضا الأسلوب الذي نستوعب به تاريخ الجماعة وتقاليدها وعاداتها وأسلوب حياتها، وإحساسنا بالخضوع له والمشاركة فيه، أو تشكيل قدر مشترك منه ، وتعني الطريقة التي تظهر فيها أنفسنا في ذات كليـة، وتعـد بالنسبـة لكـل فرد منا نوعا من المعادلة الأساسية التي تقرر– بطريقة إيجابية أو سلبية– الطريقة التي ننتسب بها إلي جماعتنا والعالم بصفة عامة "

ومن الملاحظ أن الكتابات العربية والأجنبية تزخر بالكثير من البحوث والدراسات التي تناولت موضوع الهوية، مما قد يوقع الباحث في نوع من اللبس عند تناول هذا الموضوع بالبحث، وتأتي المعضلة من صعوبة إيجاد تعريف محدد لمفهوم الهوية ، بسبب تعدد

[1] : علي ليلة، مرجع سبق ذكره، ص ص 193، 194.

المدارس الفكرية التي تناولت الموضوع، بالإضافة إلي سعته وشموليته، حيث تشارك في تكوينه متغيرات متعددة، وخاصة المتغيرات المجتمعية التي تطرأ وتؤثر في الفكر، فالهوية مفهوم له دلالته اللغوية واستخداماته الفلسفية والاجتماعية والنفسية والثقافية.

وذكرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن الهوية الثقافية هي " النواة الحية للشخصية الفردية والجماعية، والعامل الذي يحدد السلوك ونوع القرارات والأفعال الأصيلة للفرد والجماعة، والعنصر المحرك الذي يسمح للأمة بمتابعة التطور والإبداع، مع الاحتفاظ بمكوناتها الثقافية الخاصة وميزاتها الجماعية، التي تحددت بفعل التاريخ الطويل واللغة القومية والسيكولوجية المشتركة وطموح الغد"[1]

ويرى أنتوني جدنز أن مفهوم الهوية في علم الاجتماع مفهوم متعدد الجوانب و يمكن مقارنته من عدة زوايا فالهوية بشكل عام، تتعلق بفهم الناس و تصورهم لأنفسهم و لما يعتقدون أنه مهم في حياتهم. و يتشكل هذا الفهم انطلاقا من خصائص محددة تتخذ مرتبة الأولوية على غيرها من مادر المعني و الدلالة ."[2]

مما سبق نستشف أن الهوية الثقافية تختلف من مجتمع لأخر ومن زمن إلى زمن أخر، و أن التعريفات المتعددة لها جاءت تبعا لتعدد الوجهات الفكرية و الايديولوجية، وأن الهوية الثقافيـة تتكـون من مزيـج من اللغة والدين و التاريخ و ثقافة المجتمع، و عادات اتقاليد و أعراف مجتمع معين.

و عليه فالتعريف الاجرائي للهوية الثقافية : **هي مجموعة من السمات و الخصائص التي تشترك فيها جماعة اجتماعيـة، من حيث الديــن و اللغــة و التاريـخ و العـادات و التقاليد و الموروث الثقافي.**

5-6 تعريف المواطنة:

يرتبط مصطلح المواطنة بمفهومين أساسيين هما الولاء و الانتماء، فالانتماء الاجتماعي حسب معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، هو ارتباط الفرد بجماعة حيث

[1] : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **الخطة الشاملة للثقافة العربية**، ط 2، إدارة الثقافة، تونس دون سنة، ص 21

[2] : علي ليلة، مرجع سبق ذكره، ص 193

يرغب الفرد في الانتماء إلى جماعة قوية يتقمص شخصيتها و يوحد نفسه بها مثل الأسرة.[1]

و هنا يتضح الفرق بين الولاء و الانتماء، فالولاء علاقة بين طرفين قد لا تربطهما علاقة وطيدة الاشتراك في اللغة، أو الدين، أو رابط الدم، فهي علاقة متغيرة بتغير أحد الطرفين، أو بتغير ظروف الزمان و المكان، أما الانتماء فعكس ذلك كانتماء الفرد لأسرته أو وطنه، كون العلاقة في الانتماء علاقة فطرية ليست اختيارية.

يعرف عالم الاجتماع البريطاني توماس همفري مارشال المواطنة على : "أنها أكثر من مجرد الاعتراف للفرد بوضعية قانونية شكلية، و إنما الاعتراف له أيضا بحقوق مدنية و سياسية و اجتماعية، ويؤكد أن المواطنة هي العضوية الكاملة و المتساوية في وحدة سياسية ."[2]

يعرفها عاطف غيث بأنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي (دولة) ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الاخر الحماية، وتتحد هذه العلاقة بين الفرد والدولة عن طريق القانون "[3]

"إذا كانت الدلالات الأساسية لمفهوم المواطنة لم تتبلور بشكل متكامل المعالم إلا في الفكر السياسي و الحقوقي و الاجتماعي الحديث المعاصر الذي يشكل الاطار المرجعي للدول الوطنية كما برزت في المجتمعات الغربية الحديثة، فإن المقاربة السوسيوأنثروبولوجية لنشوء و تحولات المفهوم الأنف الذكر تظهر أن حمولته المشبعة بشتى الأبعاد و المضامين قد ارتبطت، عبر تطوره التاريخي، بالعديد من منظومات القيم الفلسفية و الدينية و الثقافية و الاجتماعية و الحضارية، مما جعله مثارا، باستمرار، لجدل فكري و سياسي و ايديولوجي بالغ الحساسية و التعقيد، تتطلب المعالجة المعمقة لمفهوم المواطنة ضرورة الوعي بجذوره و خلفياته و مستتبعاته الفكرية و الحضارية ."[4]

---

[1] : أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت، 1978، ص 16

[2] : منير مباركية، **مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية المعاصرة و حالة المواطنة في الجزائر**، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت، 2013، ص 71.

[3] : محمد عاطف غيث، مرجع سبق ذكره، ص 56 .

[4] : هيثم مناع، **المواطنة في التاريخ العربي الاسلامي**، مركز القاهرة للدراسات حقوق الانسان، القاهرة، 1997، ص 43 .

فالمواطنة هي صفة المواطن والتي تُحدد حقوقه وواجباته الوطنية . ويعرف الفرد حقوقه ويؤدي واجباته عن طريق التربية الوطنية . وتتميز المواطنة بنوع خاص من ولاء المواطن لوطنه وخدمته في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين الآخرين عن طرق العمل المؤسساتي والفردي الرسمي والتطوعي في تحقيق الأهداف التي يصبو إليها الجميع وتوحد من أجلها الجهود وترسم الخطط وتوضع الموازنات "[1]

كما عرفت أيضا على أنها : " قدرة أفراد المجتمع في أي مكان على التفكير الناقد و المشاركة في عمليات حل المشكلات حيث تعتمد الحكومات الديمقراطية على الرؤية الناقدة لمواطنيها، و اسهاماتهم الذكية، كوقاية من إساءة استخدام السلطة من قبل الهيئات الحكومية ."[2]

نستشف من التعريف السابق أن المواطنة ترتكز على دعامة واجبات و الحقوق و سيادة المسار الديمقراطي الذي يشجع المواطنين على المشاركة في التشريع و اتخاذ القرارات و حل المشكلات. بمعنى المشاركة في الحياة السياسية بكل فعالية.

"و لقد استخدم مصطلح المواطنة في علم الاجتماع للإشارة إلى التزامات متبادلة من جانب الأشخاص و الدولة، فالشخص يحصل على بعض الحقوق السياسية و المدنية نتيجة انتمائه إلى مجتمع سياسي معين، لكن عليه في الوقت نفسه أن يؤدي بعض الواجبات و الالتزام بالعديد من المسؤوليات ."[3]

اقترن مفهوم المواطنة أو ما يدل عليه من مصطلحات عبر التاريخ بإقرار المساواة للبعض أو للكثرة من المواطنين، على حد وصف (روبرت دال) للممارسة الديمقراطية الراهنة [4].

و من هنا يتضح أن مفهوم المواطنة على علاقة وثيقة بالديمقراطية و عليه فإن المواطنة لا تتجذر في المجتمع كقيمة اجتماعية ووطنية و نموذج الفعل الاجتماعي إلا إذا توفرت

---

[1] : احمد زكي بدوي . **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت، 1982، ص 60 .

[2] : أماني محمد طه، فاروق جعفر عبد الحكيم، **تربية المواطنة بين النظرية و التطبيق**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2013،ص 19

[3] : المرجع السابق نفسه، ص 19 .

[4] : علي خليفة الكواري. **الديمقراطية والتنمية في الوطن العربي**، سلسلة كتب المستقبل العربي ، ط 3، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ،2004، ص 77 .

الديمقراطية السليمة باعتبارها من أهم مستلزمات البناء الاجتماعي في الوقت الراهن، هذا بالإضافة إلى وجود قيمة الانتماء الوطني لأفراد يتساوون في الحقوق و الواجبات .

و تشير المعارف البريطانية إلى المواطنة بأنها:" علاقة بين فرد و دولة كما يحددها قانون تلك الدولة، بما تتضمنه تلك العلاقة من حقوق وواجبات في تلك الدولة.

و قيمة المواطنة هي مجموعة القيم التي تعكس مدى ارتباط الفرد بوطنه و أمته، و العالم من حولـه و تسهـم في إعـداده ليكـون مواطنا صالحا يسلك السلوك الذي يرتقي بالمجتمع و منها: المسؤولية، المشاركة، و الحرية و الديمقراطية ."[1]

و نستنتج من التعاريف السابقة، أن مصطلح المواطنة يحدد علاقة المواطن بالدولة كما يستوجب على المواطن الصالح توافر فيه صفات أساسية تجعل منه شخصية مؤثرة في الحياة العامة، فهي ترسم سلوكهم و اتجاهاتهم تجاه الدولة تعاونهم معها فيما يحقق المصلحة العامة، كما تسبغ على المواطن حقوقا سياسية مثل حق الانتخاب و تولي الوظائف العامة، والتمتع بالديمقراطية و إبداء الرأي بكل حرية و بالمساواة، كما عليه أيضا بعض الواجبات مثل واجب الدفاع عن الوطن و الحفاظ على الأموال العامة و ممتلكات الدولة و دفع الضرائب، و الالتزام باحترام القانون.

وعليه يمكن تعريف المواطنة اجرائيا على أنها: **مجموعة من القيم التي يتشربها التلميذ من خلال التفاعل مع المواقف و الخبرات و التي تحدد سلوكه لبناء رؤية صحيحة حول الحقوق و الواجبات و تكوين دافع حب الوطن و الولاء و الانتماء له ،و الحرص على وحدته و تنمية روح الحفاظ على الممتلكات العامة و تعزيز مبادئ الديمقراطية لديه.**

5-7 تعريف القيم الاجتماعية:

هي الخصائص أو الصفات المرغوب فيها من الجماعة و التي تحددها الثقافة السائدة مثل التسامح و الحق و التضامن و هي أداة اجتماعية للحفاظ على النظام الاجتماعي و الاستقرار بالمجتمع ."[2]

---

[1] : حسين حسن موسى، **مناهج البحث في المواطنة و قيم المجتمع**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2012، ص ص 35، 36

[2] : عبد الفتاح محمد دويدار، **علم النفس الاجتماعي أصوله و مبادئه**، دار المعرف الجامعية، القاهرة، 2007، ص 253.

كما عرف كاظم القيم الاجتماعية بأنها :" اهتمام الفرد و ميله إلى غيره من الأفراد فهو يميل على مساعدتهم و يجد في ذلك إشباعا له، و هو ينظر إلى الآخرين على أنها غايات و ليس وسائل، و يتميز الفرد بقدرته على البذل و العطاء و بعض الصفات الاجتماعية كاللطف و الحنان و الايثار و خدمة الغير و الانتماء ."

"و يتضمن مفهوم القيمة بالمعنى الاجتماعي التعبير عن اتخاذ قرار أو حكم يتحدد على أساسه موقف أو سلوك الفرد أو جماعة إزاء موضوع معين، و يمكن توضيح بعض مفردات القيم في هذا المجال و هي على النحو الاتي: الواجب، التعاون، التضحية، الايثار، التكافل، احترام الذات، الطموح ."[1]

عرفها حامد زهران بأنها : " عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص الأشياء و المعاني و أوجه النشاط، و القيم موضوع الاتجاهات و هو تعبير عن دوافع الانسان، و تمثل الأشياء التي توجه رغباتنا و اتجاهاتنا نحوها، و القيمة مفهوم مجرد ضمني غالبا يعبر عن الفضل أو الامتياز، أو درجة الفضل الذي يرتبط بالأشخاص، أو الأشياء، أو المعاني، أو أوجه النشاط ."[2]

عرفها الجلاد بأنها :" مجموعة من المعتقدات و التصورات المعرفية و الوجدانية، و السلوكية الراسخة يختارها الانسان بحرية بعد تفكر و تأمل، و يعتقد بها اعتقادا جازما، تشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو القبح، و بالقبول أو بالرد، و يصدر عنها سلوك منتظم يتميز بالثبات و التكرار و الاعتزاز ."[3]

تعتبر القيم من أهم محددات السلوك الانساني، فهي التي تحدد اتجاهه و ترسم مقوماتها, فالأفراد عموما يختلفون في أحكامهم القيمية، فالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد هو الذي يحدد ما هو مرغوب فيه و ما هو غير المرغوب عنه. "

---

[1] :ايهاب عيسى المصري، طارق عبد الرؤوف محمد، **القيم التربوية و الأخلاقية(مفهومها-أسسها- مصادرها)**، ص ص 128،129.

[2] : حامد زهران، **علم النفس الاجتماعي**، ط6،عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص 158.

[3] : ماجد زكي الجلاد، **تعلم القيم و تعليمها**، تصور نظري و تطبيقي لطرائق تدريس القيم، ط2، در المسيرة للنشر و التوزيع، عمان 2007، ص 12

و يعرفها ليبيت على أنها معيار للحكم يستخدمه الفرد أو الجماعة من بين عدة بدائل في مواقف تتطلب قرار أو سلوكا معينا.[1]

أما نورهان فترى بأن القيم الاجتماعية :" هي اهتمام الفرد و ميله إلى غيره من الناس فهو يحبهم و يساعدهم و يجد في ذلك إشباعا له و يتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالحنان و الايثار ."[2]

و من التعاريف السابقة نرى أن علماء الاجتماع من خلال صياغتهم لمعنى القيم الاجتماعية أنه يقوم على أساس وجود مقياس في ضوء المصالح الفردية الخاصة بالشخص من جهة و في ضوء ما يتيح المجتمع من وسائل و امكانيات لتحقيق هذه المصالح من جهة أخرى.

و لا يختلف اثنان أنه من خلال القراءات العديدة لمختلف التعاريف نجد أن هناك فرق بين تعاريف علماء النفس و علماء الاجتماع للقيم يرجع إلى تركيز علماء الاجتماع على المعايير السائدة في المجتمع بينما يركز علماء لنفس على القيم الذاتية للفرد في حين أنه لا يمكن التفريق بين القيم الذاتية و القيم الاجتماعية، و القيم هي الدعامة الأساسية للأنظمة الاجتماعية، و هي التي تحافظ على البناء الاجتماعي، من خلال الدور الذي تلعبه في الحفاظ على التساند و التكامل داخل الاطار الاجتماعي.

كما جاءت في العديد من التعريفات صور للقيم الاجتماعية مثل الايثار، التعاون، التضحية، خدمة الغير، التكافل، اللطف. و نحن نرى أن أهم مصدر من مصادر اكتساب القيم الاجتماعية هي الشريعة الاسلامية.

و عليه يمكننا صياغة تعريف إجرائي للقيم الاجتماعية: **هي مجموعة من المبادئ التي تحـــدد العلاقـــة بين التلميـذ و بيئتـه الاجتماعية، و التي يسـودها الايثـار و التعـاون و التسامح و إلقاء التحية، و الوفاء بالوعد، و التضامن و التزاور و التواضع و احترام الغير و خدمته، بعيدا عن حب الذات و المصلحة الشخصية.**

---

[1] : جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، مرجع سبق ذكره، ص 161.

[2] : نورهان منير حسن فهمي، **القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية للمعهد العالي للخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1999، ص 34.

6-الدراسات السابقة :

إن أهمية عرض الدراسات السابقة تكمن في خلفية نظرية عن موضوع البحث و بالتالي الاستفادة من مجهودات الآخرين و التبصر بأخطائهم،[1] لذلك قمنا بالبحث و التقصي عن دراسات سابقة، تقارب هذه الدراسة أو تقترب من أهدافها أو تطرقت لموضوع الأداء التربوي أو بعض المفاهيم المشابهة له كالكفايات و القيم الاجتماعية، و المواطنة فقد تم إيجاد كما لا بأس به من هذه الدراسات، و قد قمنا باختيار بعض الدراسات التي تراها مفيدة في الدراسة الحالية، إذ تم مراجعة الدراسات التي لها صلة بموضوع الدراسة الحالية، و كان الهدف من هذه المراجعة إثراء و تنمية و زيادة معلوماتنا حول موضوع البحث، حتى تستطيع الإلمام بعناصر موضوعها، و الاستفادة مما قدمته تلك الدراسات، كما يمكن توضيح العلاقة بين دراسة الحالية و هذه الدراسات من خلال أوجه الاتفاق و أوجه الاختلاف بينهما، و فيما يلي عرض لهذه الدراسات :

الدراسة الأولى: دراسة أسماء بن تركي

بعنوان:" **دور النظام السياسي في تفعيل قيم المواطنة و الانتماء لدى الشباب**"

و هي أطروحة دكتوراه العلوم تخصص علم اجتماع التربية، مقدمة في السنة الجامعية 2013/2012 بجامعة محمد خيضر بسكرة، و هي دراسة وصفية هدفت إلى:

- التعرف على درجة ممارسة قيمة المواطنة بين الشباب.
- التعرف على درجة ممارسة قيمة الانتماء بين الشباب.
- التعرف على دور مؤسسات النظام السياسي- من خلال أدائها لوظائفها- في تفعيل قيم المواطنة.
- التعرف على دور مؤسسات النظام السياسي- من خلال أدائها لوظائفها- في تفعيل قيم الانتماء.
- التعرف على دور ازمة الشرعية في إعاقة تفعيل قيم المواطنة لدى الشباب.
- التعرف على دور ازمة الشرعية في إعاقة تفعيل قيم الانتماء لدى الشباب.

[1] : ميلود سفاري، **الأسس المنهجية في توظيف الدراسات السابقة**، فضيل دليو (محرر)، في : دراسات في المنهجية، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص ص 37 .

- التعرف على دور المشاركة في إعاقة تفعيل قيم المواطنة لدى الشباب.
- التعرف على دور المشاركة في إعاقة تفعيل قيم الانتماء لدى الشباب.

و لتحقيق هذه الأهداف تم إعداد استمارة الاستبيان وزعت على عينة عشوائية مكونة من 238 طالبا من طلبة جامعة محمد خيضر، كما اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي في دراستها.

توصلت الباحثة إلى نتائج أهمها:

- أثبتت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة متوسطة لقيمة المواطنة بين طلبة عينة الدراسة، و هو ما دل عليه المتوسط الحسابي المقدر ب 2.94 و الدال على الاتجاه المحايد نحو ممارسة هذه القيمة بين الطلبة.
- كما أثبتت نتائج هذه الدراسة أن درجة ممارسة قيمة الانتماء ضعيفة لدى عينة الدراسة و هو ما بينه الاتجاه السلبي الضعيف نحو العبارات الدالة على درجة ممارسة هذه القيمة بين الطلبة عينة الدراسة و هو ما يؤكده المتوسط الحسابي و المقدر ب 2.25.
- كمـا بينت النتائـج أيضـا أن لأزمة المشاركة دور متوسط في إعاقة تفعيل قيم المواطنة و الانتماء لدى الشباب بمتوسط حسابي يبين الاتجاه المحايد للمبحوثين.[1]

الدراسة الثانية: دراسة علي شريف حورية

بعنوان:"**السلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية و علاقته بالمردود التربوي**"

و هي أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التربية بجامعة محمد خيضر بسكرة، مقدمة في السنة الجامعية 2015/2014

حيث انطلقت الباحثة من فرضية عامة مفادها:

للسلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية علاقة ارتباطية بالمردود التربوي من وجهة نظر التلاميذ

[1] : بن تركي أسماء، **دور النظام السياسي في تفعيل قيم المواطنة و الانتماء لدى الشباب**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية،(غير منشورة)،قسم العلوم الاجتماعية،(رسالة غير منشورة)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2012- 2013

و لاختبار هذه الفرضية صاغت الباحثة فرضيتين أساسيتين هما:

- تتضمن الممارسة القيادية تحقيق نتائج دراسية لدى التلاميذ
- تساهم منظومة الاتصال التنظيمي في تربية التلاميذ على قيم المواطنة.

و قد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، و استعانت بأدوات جمع البيانات الملاحظة و المقابلة و استمارة الاستبيان كأداة أساسية في الدراسة وزعت على عينة من تلاميذ ثانويات مدينة المسيلة و البالغ عددهم 507 تلميذ .

حيث توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- لدعم فرق العمل الجماعي علاقة ارتباطية بتضمين قيم الانتماء الاجتماعي لدى التلاميذ و هذا ما تؤكده قيمة معامل الارتباط البالغة 0.15 و الدالة احصائيا عند مستوى 0.01.
- تساهم تنمية الكفاءة الانسانية و الاجتماعية في تفعيل قيم المشاركة المجتمعية لدى التلاميذ بدرجة متوسطة و هذا ما تبينه قيمة المتوسط الحسابي الكلي و البالغ 2.27 .
- لمنظومة الاتصال التنظيمي علاقة ارتباطية بتربية التلاميذ على قيم لمواطنة، كما تبين من قيمة معامل الارتباط المقدر ب 0.383 و الدال احصائيا عند مستوى دلالة 0.01، و أن درجة موافقة المبحوثين جاءت منخفضة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي 2.56.[1]

الدراسة الثالثة : النوي بالطاهر

بعنوان:"**المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط**"

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس تخصص علوم التربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، مقدمة في السنة الجامعية: 2011/ 2012.

[1] : علي الشريف حورية، **السلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية و علاقته بالمردود التربوي**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية،(رسالة غير منشورة)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2014-2015

حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحليل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط، لاستنباط القيم ذات الصلة بمفهوم المواطنة من وجهة نظر المشروع المدرسي و كشف ما يتأتى منها في المستوى العملي التطبيقي من نتائج على تشكيل شخصية التلميذ تجاه تمثله لها.

و تكونت عينة الدراسة من كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط الطبعة 2011/ 2012، و لتحقيق الهدف من الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، و للإجابة عن أسئلة الدراسة تم بناء شبكة لتحليل المحتوى.

و كانت أهم النتائج التي توصل إليها:

- المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ترمي إلى أن يكون التلميذ واعيا بما له من حقوق و ما عليه من واجبات، يحب وطنه و يحترم رموزه و يعتز بمقومات هويته الوطنية.
- التأكيد على مزايا الانفتاح على الآخر و التشارك معه في إطار قيم الحوار و التسامح، التفكير بطريقة علمية، و التحكم في وسائل الاتصال الحديثة، و المحافظة على سلامة البيئة.[1]

الدراسة الرابعة:

دراسة عبد العزيز سلمان ضيف البناء بعنوان: " تقويم أداء معلم مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية العامة بمملكة البحرين في ضوء الكفايات التدريسية"

أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية، أجريت سنة 2011 بمملكة البحرين، و هدفت الدراسة إلى تقويم أداء معلم الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بمملكة البحرين في ضوء الكفايات التدريسية، و درجة ممارستهم لها.

و لتحقيق ذلك قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة و القوائم المعدة في هذا المجال، و إعداد قائمة الكفايات التدريسية لمعلم مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية، اشتملت على 97 كفاية فرعية ضمن سبعة كفايات تدريسية رئيسية لمعلم مادة الجغرافيا هي: المعرفة العميقة بالمادة

[1] : بالطاهر النوي، **المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط**، أطروحة دكتوراه مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية،،(رسالة غير منشورة)، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2011-2012

المدرسة، كفايات التخطيط لدروس الجغرافيا، كفايات تنفيذ الدروس، كفايات الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية، كفايات التفاعل التعليمي، كفايات إدارة الفصل، كفايات تقويم لتدريس الجغرافيا، و أيضا تم إعداد بطاقة ملاحظة بعد تحكيمها في صورتها النهائية، و تم تطبيقها على مجتمع الدراسة المكون من جميع معلمي و معلمات مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بمملكة البحرين من معلمي و معلمات و عددهم 60 معلما لعام 2008/2007، واعتبروا جميعا عينة الدراسة.

كما تم استخدام في هذه الدراسة أسلوب الوصف و التحليل التقويمي و عدة أساليب احصائية و اداة واحدة تمثلت في بطاقة الملاحظة، و بعد تطبيق استبانة الملاحظة و تفريغها و تحليلها توصلت الدراسة على عدة نتائج أهمها:

* بالنسبة للفرضية الأولى و الأسئلة المتعلقة بها، و التي تنص على " يختلف معلمو مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين في امتلاكهم للكفايات التدريسية بشكل عام.

لقد تم رفض هذه الفرضية، بمعنى أن المعلمين عينة الدراسة يمتلكون كفايات متماثلة، و ذلك من وجهة نظر كل من المعلم الأول و المشرف التربوي و الباحث.

*بالنسبة للفرضية الثانية" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم كل من المعلمين الأوائل و المشرفين التربويين في تملك معلمي مادة الجغرافيا للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين للكفايات التدريسية في سبع مجالات رئيسية تتعلق بكفايات المعرفة العميقة للمادة، كفايات التخطيط للدرس الجغرافي، كفايات تنفيذ الدرس الجغرافي، كفايات الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية، كفايات التفاعل مع إدارة المدرسة، كفايات إدارة الفصل و كفايات تقويم الدرس الجغرافي.

تم التوصل إلى تماثل رأي كل من المعلم الأول و المشرف التربوي و الباحث بالنسبة إلى امتلاك عينة الدراسات للكفايات المتعلقة بالمجالات الست الأولى و ضعف التحكم في الكفايات الخيرة الخاصة بتقويم الدرس الجغرافي، و بهذا نقر بقبول الفرضية الثانية.

*الفرضية الثالثة: "يختلف مدرسو مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية في امتلاك الكفايات التدريسية في ضوء متغير الجنس من وجهة نظر المعلم الأول و الباحث و المشرف التربوي."

تم رفض الفرضية الثالثة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك المعلمين الكفايات التدريسية في ماد الجغرافيا في ضوء متغير الجنس من وجهة نظر المعلم الأول و المشرف التربوي.[1]

الدراسة الخامسة:

لفريال العلي محمود عنوان " **منظومة القيم الاجتماعية و الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية**" رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في التربية قدمت سنة 2011 بجامعة دمشق قسم علم التربية، هدفت هذه الدراسة للكشف عن منظومة القيم الاجتماعية و الأخلاقية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، و من أجل هذا الهدف تم اختيار عينة من طلية المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية العامة من المجتمع الأصلي للطلبة في المرحلة الثانوية في مدينة دمشق للعام الدراسي 2009-2010 و ذلك باختيار 10 مدارس لكل من الذكور و الاناث، فقد اختيرت نسبة 20 % و طبقت الباحثة المنهج الوصفي و استمارة الاستبيان كأداة وحيدة لجمع البيانات. و توصلت إلى النتائج التالية:

1-توجد فروق ذات دلالة احصائية في منظومة القيم الاجتماعية حسب متغير الجنس، كانت النتائج لصالح الاناث في قيم المبادرة الفردية، النظام و الانضباط، آداب الحديث، آداب السير، الصداقة.

2-توجد فروق ذات دلالة احصائية في منظومة القيم الاخلاقية حسب متغير الجنس لصالح الاناث، في قمة الصدق و الأمانة، الوفاء بالوعد، التسامح و العطاء، الاعتراف بالجميل، الحياد و النزاهة، أما قيمتا الاخلاص و احترام الكبار فكانت غير دالة احصائيا. هناك فروق غير دالة احصائيا في منظومة القيم الاجتماعية حسب متغير الاختصاص الدراسي(العلمي- الأدبي) و ذلك في قيمة المساواة لصالح العلمي فقط.

3-هناك فرق غير دال احصائيا في منظومة القيم الأخلاقية حسب متغير الاختصاص الدرسي علمي – ادبي يعزى لهذا المتغير.

[1] :عبد العزيز سلمان ضيف البناء، **تقويم أداء معلم مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية العامة بمملكة البحرين في ضوء الكفايات التدريسية**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية،(رسالة غير منشورة)، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط، 2010، 2011.

4- هناك فروق ذات دلالة احصائية حول أبعاد منظومة القيم الاجتماعية وفق متغير الصف الدراسي، حيث كانت القيم المتجانسة كانت لصالح الصف الأول الثانوي بالمقارن مع الصف الثاني و الثالث، و لصالح الصف الثاني مقارنة مع الصف الثالث ثانوي، أما قيمة المشاركة الوجدانية فكانت لصالح الصف الأول الثانوي بالمقارنة مع الصفوف الثاني و الثالث الثانوي. [1]

***العلاقة بين الدراسة الراهنة و الدراسات السابقة:**

***أوجه الاتفاق دراسة الباحثة و الدراسات السابقة:**

* تتشابه دراسة أسماء بن تركي و الدراسة الراهنة كونها تبحث في قيم المواطنة و هو بعد هام من أبعاد الدراسة الحالية، كما تتفق أيضا في المنهج المستخدم و هو المنهج الوصفي، و استخدام استمارة الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات.

*تتفق الدراسة الحالية مع دراسة علي الشريف حورية أنها تبحث أيضا في عنصر مهم من المردود التربوي و هو قيم المواطنة و تضمينها لدى التلاميذ،كما تتطابق معها أيضا في إتباعها المنهج الوصفي و استخدام استمارة الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات، و الملاحظة و المقابلة كأداتين مكملتين لها.

* تتشابه الدراسة الراهنة مع دراسة بالنوي الطاهر كونها تبحث في المواطنة، و في المنهج الوصفي المستخدم، و تختلفان في أداة جمع البيانات، فدراسة بالطاهر اعتمدت على تحليل المضمون كتقنية لجمع المعلومات، أما الدراسة الحالية فاعتمدت على استمارة الاستبيان كأداة أساسية، و المقابلة و الملاحظة كأداتين مكملتين.

* تتفق الدراسة الحالية مع دراسة عبد العزيز سلمان ضيف البناء، كونها تناولت تقويم أداء المعلم، و في المنهج المستخدم و هو المنهج الوصفي، و تختلفان في طبيعة مجتمع الدراسة حيث طبقت على جميع معلمي و معلمات مادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، بينما طبقت الدراسة الراهنة على تلاميذ التعليم المتوسط بمدينة تبسة بالجزائر.

[1] : فريال العلي محمود، **منظومة القيم الاجتماعية و الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم التربية، جامعة دمشق، 2011، نقلا عن:www.damascusuniversity.edu.sy بتاريخ: 2013/04/13 الساعة: 16:23.

* تتشابه الدراسة الحالية مع علي محمود كونها تبحث في القيم الاجتماعية و هو بعد هام من أبعاد الدراسة الحالية تتفق أيضا في المنهج المستخدم. و تختلفان في المجال البشري، حيث طبقت الباحثة فريال دراستها على طلبة الثانوية بدمشق أما الدراسة الحالية فعينتها تلاميذ التعليم المتوسط بمدينة تبسة الجزائر .

6-1 أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية و الدراسات السابقة:

6-1-1 من حيث الهدف:

هدفت الدراسات السابقة إلى التعرف على:

❖ دراسة بن تركي اسماء:

- التعرف على درجة ممارسة قيمة المواطنة بين الشباب.
- التعرف على درجة ممارسة قيمة الانتماء بين الشباب.
- التعرف على دور مؤسسات النظام السياسي- من خلال أدائها لوظائفها- في تفعيل قيم المواطنة.
- التعرف على دور مؤسسات النظام السياسي- من خلال أدائها لوظائفها- في تفعيل قيم الانتماء.
- التعرف على دور ازمة الشرعية في إعاقة تفعيل قيم المواطنة لدى الشباب.
- التعرف على دور ازمة الشرعية في إعاقة تفعيل قيم الانتماء لدى الشباب.
- التعرف على دور المشاركة في إعاقة تفعيل قيم المواطنة لدى الشباب.
- التعرف على دور المشاركة في إعاقة تفعيل قيم الانتماء لدى الشباب

❖ دراسة على الشرف حورية: هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين:

- القيادة التحصيلية و تحقيق نتائج دراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- الأسس القيادية و النتائج المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- السمات القيادية و النتائج المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- دعم فرق العمل الجماعي و تضمين قيم الانتماء الاجتماعي لدى التلاميذ.
- تنمية الكفاءة الانسانية و الاجتماعية و تفعيل قيم المشاركة المجتمعية لدى التلاميذ.
- فعالية الرسالة الاتصالية و تنمية الوعي بالحقوق و الواجبات لدى التلاميذ.

❖ دراسة بالطاهر النوي:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط، لاستنباط القيم ذات الصلة بمفهوم المواطنة من وجهة نظر المشروع المدرسي و كشف ما يتأتى منها في المستوى العملي التطبيقي من نتائج على تشكيل شخصية التلميذ تجاه تمثله لها.

❖ عبد العزيز سلمان ضيف البناء:

هدفت الدراسة إلى تقويم أداء معلم الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بمملكة البحرين في ضوء الكفايات التدريسية، و درجة ممارسهم لها.

❖ دراسة فريال العلي محمود:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن منظومة القيم الاجتماعية و الأخلاقية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

أما هدف الدراسة الحالية هو التعرف على:

- دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ.
- دور الأداء التربوي للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة لدى التلميذ.
- دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ.

6-1-2 من حيث المجال:

شملت الدراسات السابقة على التوالي عدد من المجالات هي:

- دراسة أسماء بن تركي مجالها طلبة جامعة محمد خيضر بمدينة بسكرة، حيث اختارت عينة عشوائية من ستة كليات.
- أجرت الباحثة علي الشريف حورية دراستها بأربع ثانويات بمدينة المسيلة، حيث تم اختيار عينة عشوائية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دون مراعاة الشعبة أو التخصص.

- أما الدراسة الثالثة للباحث بالطاهر النوي مجالها كتب التربية المدنية للسنة رابعة متوسط.
- أجرى الباحث عبد العزيز سلمان ضيف البناء دراسته بالمؤسسات الثانوية بالمملكة البحرينية، و كان مجتمع بحثه مكون من جميع معلمي و معلمات مادة الجغرافيا.
- بينما كان المجال المكاني لدراسة فريال العلي محمود ثانويات بمدينة دمشق، أما العينة فقد تم اختيارها عشوائيا من الطلبة.

2-6 مدى استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

تتمثل جوانب الاستفادة من الدراسات العربية الخمسة السابقة فيما يلي:

الاستفادة النظرية:

تم الاستفادة من الدراسات السابقة من الناحية النظرية، في إثراء الاطار النظري للدراسة الحالية الذي يتمثل في التراث المعرفي الخاص بالأداء و أهم مكوناته كالكفايات التدريسية التي يجب أن تتوافر لدى الاستاذ لكي يحقق الأهداف المنشودة من عملية التعليم، ومن الدراسات من ساهمت في إبراز أنماط الأداء التربوي، و يستفاد منها أيضا في التطرق إلى بعض المتغيرات التي تعد أبعاد هامة في الدراسة الراهنة، كالمواطنة و القيم الاجتماعية.

الاستفادة المنهجية:

يمكن الاستفادة من الدراسات السابقة منهجيا بالرجوع إلى المنهج الذي طبقه البحاث في دراساتهم، كما أفادت الدراسات السابقة الباحثة في صياغة بعض عبارات الاستبيان و طريقة اختيار العينة و خصائصها، أيضا تم الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تحليل بيانات الدراسة و مقارنة هذه النتائج بنتائج الدراسة الحالية.

خلاصة:

تعد الرؤية المنهجية لبنة أساسية تعمل على ضبط الاطار التصوري و النظري الذي سنعمل من خلاله على التحقق من صحة الفرضيات إمبريقيا و البحث عن فاعلية الأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية، محاولين قدر الامكان الالتزام بالموضوعية في رسم فكرة الاشكالية المطروحة و تحديدها بسؤال رئيسي و تساؤلات فرعية، و تبيان مدى أهميتها و موقعها العلمي، و تحديد أهدافها التي نسعى الوصول إليها في آخر مرحلة من مراحل البحث، مع تبيان مبررات اختيار الموضوع، و الوقوف على مصطلحات الدراسة، لنعرض في نهاية الفصل الدراسات السابقة التي لها علاقة وطيدة بالدراسة الراهنة، و توضيح أوجه الاختلاف و التشابه بينها و مدى الاستفادة منها .

و تأسيسا على هذا الأمر فإننا حرصنا على تعميق الفهم و هذه الرؤية البحثية، من خلال عرض العناصر المختلفة لكل من الأداء التربوي للأستاذ و الأهداف الاجتماعية للتربية، ليكون بذلك الفصلين التاليين أرضية لبناء فصل الربط بين الأداء التربوي للأستاذ و الأهداف الاجتماعية للتربية.

الفصل الثاني: الأداء التربوي للأستاذ

تمهيد

1- مكونات الأداء التربوي

1-1 طريقة التدريس

1-2 الوسائل التعليمية

1-3 النشاط المدرسي (الغير صفي)

1-4 التقويم التربوي

2- أنماط الأداء التربوي

2-1السلوك الاتصالي

2-2 السلوك الديمقراطي

2-3 السلوك التنظيمي

3- العوامل المؤثرة في الأداء التربوي

3-1 تغيرات في المناهج الدراسية

3-2 عوامل اجتماعية

3-3 السلطات الإشرافية

3-4 الانفجار المعرفي

3-5 نظام التقويم

4-الاتجاهات الحديثة في برامج تكوين الأساتذة

4-1 الأسلوب التتابعي

4-2 الأسلوب التكاملي

5- تكوين أساتذة التعليم في الجزائر

5-1 تكوين أساتذة التعليم الابتدائي و المتوسط

5-2 الصعوبات التي يتلقاها التكوين

5-3 نبذة تاريخية عن التكوين في الجزائر

5-4 أنواع التكوين

خلاصة الفصل

تمهيد:

يمثل الأستاذ في العصر الحديث عدة أدوار تربوية و اجتماعية تساير روح العصر و التطور، و هذا ما أدى إلى تغير دور الأستاذ فلم يعد يقتصر على نقل المعارف و المعلومات، بل أصبح له دور توجيهي لتنمية شخصية التلميذ نحو القيم و الأعراف الاجتماعية و العادات و التقاليد و ما إلى ذلك من أهداف يسعى المجتمع إلى تحقيقها، أي أن الأستاذ في العصر الحالي، و يعد عضوا فعالا في المجتمع باعتباره في المفهوم السوسيولوجي التربوي الحديث ناقل لثقافة المجتمع، و قيمها الاجتماعية و الوطنية.

سنحاول من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على مكونات الأداء التربوي و المتمثلة في طرائق التدريس الحديثة، و الوسائل التعليمية و النشاطات المدرسية، و التقويم، لننتقل إلى ثاني عنصر ألا و هو أنماط الأداء التربوي لنحصره في ثلاث أنواع رئيسية السلوك الاتصالي و السلوك الديمقراطي و السلوك التنظيمي، لنعرج إلى العنصر الموالي العوامل المؤثرة

في الأداء التربوي للأستاذ، فبعد القراءات المتعددة للمراجع تم ترتيبهم كالتالي التغيرات في المنهاج الدراسي، و العوامل الاجتماعية و السلطات الاشرافية و الانفجار المعرفي و نظام التقويم، لنبين في العنصر الرابع الاتجاهات الحديثة في برامج تكوين الأساتذة، لنصل في الأخير إلى تبيان كيفية تكوين أساتذة التعليم في الجزائر.

1-مكونات الأداء التربوي:

1-1 طريقة التدريس:

إن استخدام طريقة لتدريس موضوع ما يعتمد على عدة عوامل منها على سبيل المثال طبيعة الموقف التعليمي وطبيعة المتعلمين وطبيعة البيئة التعليمية وأصناف المعرفة العلمية وعليه يمكن القول بأنه لا توجد طريقة تصلح لتدريس جميع الموضوعات ولجميع التلاميذ لأن التدريس مفهوم معقد ومتشعب ولذلك جرت عدة محاولات لإيجاد نماذج تدريسية تصلح لتدريس المفاهيم باعتبارها قاعدة البناء الأساسي لأي مقرر دراسي.كما أن نجاح طريقة التدريس يتوقف أساسا على إعداد المعلم وتمكنه، بالإضافة إلى كفاءته في تطبيق الطريقة .

" فالتدريس بمعنى آخر ليس علم و لكنه فن مثله مثل الطب، و لا يعني ذلك أن الأستاذ لا يتم تأهيله و تكوينه من خلال قاعدة نظرية علمية قوية و متينة ليمارس مهامه بشكل جيد، لأن التدريس فن المعاملة."[1]

فتعرف على أنها " مجموعة من القواعد و الآراء التي استنبطها رجال التربية من تجاربهم و أعمالهم الفكرية و أنفقوا على أنها خير سبيل يصل بالمعلم إلى الغاية التي يرقى بها إلى تدريس مادة من المواد.

أما المفهوم التربوي لطريقة التدريس : هي كيفية تنظيم و استعمال وسائل التعلم و التعليم، لتحقيق الهداف التربوية و التعليمية المطلوبة و قد حدد خبراء التربية الحديثة بأنها البناء المحكم لنسق أعمال التعليم."[2]

طريقة التدريس هي الطريقة التي يستخدمها المعلم لتوصيل محتوى المنهج للطالب أثناء قيامه بالعملية التعليمية.

و تعرف أيضا على أنها أداة فعالة من أدوات تحقيق الأهداف التربوية و التي من خلالها يتحقق الهدف المركزي للدولة عن التربية و التعليم، و تتضح الحاجة على الطريقة من كونها الأسلوب الذي يتبعه المعلم و من خلاله يمكن إحداث التعلم لدى المتعلمين .[3]

2-1-1 أنواع طرائق التدريس:

1-2-1-1 طريقة الإلقاء (أو المحاضرة):

"و تقوم إما على الأخبار و إما على عرض المدرس للمعلومات و الخبرات المتصلة بالموضوع درسه، مع شرح و توضيح الغامض منها، و قد يلخصها و يبين اهم العلاقات بين اجزائها، و يستخدم في ذلك ما يراه مناسبا من الوسائل التعليمية مثل الخرائط، و الرسوم البيانية و الصور ..إلخ.

فالعبء الأكبر في هذه الطريقة يقع على عاتق المدرس حيث أن التلاميذ يقومون بالإنصات و تقبل المعلومات التي تلقى عليهم و لا يبذلون من الجهد إلا بقدر ما

---

[1] : Rodolf Bkouche, Jacques Dufresne, **L'école entre Utopie et réalité**, l'harmattan, paris,2000,p76.

[2] : محمود داود سليمان الربيعي، **طرائق و أساليب التدريس المعاصرة**، عالم الكتب الحديث، عمان، 2006، ص 139 .

[3] : ردينة عثمان الحمد، جذام عثمان يوسف، **طرائق التدريس: منهج، أسلوب، وسيلة**، دار المناهج للنشر و التوزيع،عمان،2005 ،ص 53.

ينصتون أو بقدر ما يسألون من أسئلة، و أهم مصدر للمعرفة بعد المدرس الكتاب المقرر."[1]

خطواته

- "**المقدمة او التمهيد:** الغرض منها إعداد عقول التلاميذ للمعلومات الحديثة و تهيئتها للموضوع الجديد من خلال تذكيرهم بالدرس السابق.
- **العرض:** يتضمن موضوع الدرس كله من حقائق و تجارب وصولا إلى استنباط القواعد العامة و الحكم الصحيح، لذا فإنها تشمل على الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس.
- **الربط:** الغرض منه أن يبحث المعلم عن الصلة بين الجزيئات و يوازن بين بعضها البعض حتى يكون التلاميذ على بينة من هذه الحقائق، و قد تدخل هذه الخطوة عادة مع المقدمة و العرض.
- **الاستنباط:** و هي خطوة يمكن الوصول إليها بسهولة إذا سار المعلم في الخطوات السابقة بطريق طبيعي، إذ بعد أن يفهم التلاميذ الجزئيات يمكنهم الوصول إلى القوانين العامة و التعميمات واستنباط القضايا الكلية.
- **التطبيق:** و فيها يستخدم المعلم ما وصل إليه من تعميمات و قوانين وتطبيقها على الجزيئات الجديدة للتأكد من ثبوت المعلومات في أذهان التلاميذ و تكون في صورة أسئلة."[2]
- **نقد طريقة الالقاء (المحاضرة):**

- تسبب هذه الطريقة إجهاد و إرهاق المعلم من حيث أنه يلقى عليه العبء طوال المحاضرة.
- تجعل التلاميذ في موقف سلبي في عملية التعلم، و تهمل حاجته إلى النشاط و الفاعلية اللازمة لنمو الخبرات المختلفة لديه، و بالتالي يصبح معتمد على المعلم.

---

[1] : شكري حامد نزال، **مناهج الدراسات الاجتماعية و أصول تدريسها**، دار الكتاب الجامعي،العين ن الامارات العربية المتحدة،2014، ص 187.

[2] : عاطف الصيفي، **المعلم و استراتيجيات التعليم الحديث**، دار أسامة للنشر و التوزيع،عمان، 2009، ص ص105، 106 .

- تؤدي إلى شرود التلاميذ ذهنيا و شيوع روح الملل، و تحرم التلميذ من الاشتراك الفعلي في تحديد أهداف الدرس و رسم خطته و تنفيذها.
- لا تأخذ بعين الاعتبار الجوانب الوجدانية و الانفعالية و المهارية، حيث تركز على المستويات الأولية من الجانب المعرفي و هو التذكر فقط.[1]

2-2-1-1 طريقة المناقشة:

و هي طريقة تقوم في جوهرها على الحوار، يعتمد المعلم على معارف و خبرات التلاميذ السابقة، فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة مستخدما الأسئلة المتنوعة و إجابات التلاميذ لتحقيق أهداف درسه، ففيها إثارة للمعارف السابقة، و تثبيت لمعارف جديدة، و فيها استشارة للنشاط العقلي الفعال و تنمية الانتباه لدى التلاميذ و هناك أنواع من المناقشة و هي:

* المناقشة التلقينية.
* المناقشة الاكتشافية الجدلية.
* المناقشة الجماعية الحرة.
* المناقشة المقيدة.

و حتى تكون طريقة المناقشة طريقة تعليمية فعالة و ناجحة و محققة للأهداف لابد من مراعاة ما يلي:

* توجيه السؤال لجميع الطلاب دون طالب و الاهتمام بجميع الطلاب.
* الاهتمام بالصياغة الدقيقة للأسئلة و تكون لا تحتمل أكثر من إجابة.
* الاستعانة بالوسائل التعليمية الخاصة بموضوع الدرس لزيادة فهم الطلاب و خاصة التجارب العلمية.
* أن يكون المعلم مرشدا و موجعها فلا يقاطع التلاميذ و لا يجيب عن الأسئلة قبل مناقشة الفعلية حتى لا يظن التلاميذ أن المعلم هو مصدر المعلومات.

و من هنا نستشف أن طريقة المناقشة هي عبارة عن أسلوب يكون فيه المدرس والتلاميذ في موقف إيجابي حيث أنه يتم طرح القضية أو الموضوع ويتم بعده تبادل الآراء المختلفة

[1] : رحيم يونس العزاوي، **مناهج و طرائق التدريس**، دار الدجلة للنشر و التوزيع، عمان، 2009،ص 161.

لدى التلاميذ ثم يعقب المدرس على ذلك بما هو صائب وبما هو غير صائب ويبلور كل ذلك في نقاط حول الموضوع أو المشكلة.

1-1-2-3 طريقة الاستكشاف الموجه:

" تعتبر طريقة الاكتشاف من أفضل الطرق في توفير تعلم يقوم على الفهم و ذلك لأن طريقة الاكتشاف تضع الطالب أمام موقف مشكل و يتطلب منه أن يقوم بحل ذلك الموقف مستخدما طرق العلم و عملياته و مهارات التقصي و الاكتشاف مثل مهارة الملاحظة، و التصنيف و المقارنة و التنبؤ و القياس و التفسير و التقدير و التحليل و التركيب و غيرها.

و في هذه الطريقة يكون المتعلم نشيطا إيجابيا فهو الذي يقوم بتحديد المشكلة ووضع الفروض و جمع المعلومات و يبوب المعلومات و يحللها و بالتالي هو الذي يصل إلى النتيجة، في حين يكون دور المعلم موجها يعينهم على البحث و الاكتشاف من خلال الأسئلة التي يطرحها عليهم كي تحثهم على البحث و الملاحظة و القياس و التجريب..إلخ."[1]

هناك من يرى أن عملية أو طريقة الاكتشاف نوعين اكتشاف حر و آخر موجه و الفرق بينهما هو مدى تدخل المعلم في العمل التدريسي، فإن رتب المعلم الموقف التربوي بشكل يصل الطالب نفسه لاكتشاف المعلومات فهو يدرس بالطريقة الاستكشافية الحرة، أما إذا رتب الموقف التربوي أما باستخدام أسئلة معينة أو بنماذج ووسائل تعليمية معينة ليقودهم إلى الاكتشاف ففي هذه الحالة يصبح يدرس بالطريقة الاستكشافية الموجهة.

أهداف التعلم بالاكتشاف :

و لقد قام هربارت ويلز بوضع مخطط واضح لهذه الطريقة و الموضح في النقاط التالية:

[1] : عبد السلام الجعافرة و آخرون، **مدخل إلى علم التربية**، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 2014، ص85.

– أن يتعلم الطلبة من خلال اندماجهم في دروس الاكتشاف بعرض الظـرف أو الموقـف و النشاطات الضرورية للكشف عن أشاء جديدة بأنفسهم .

– ينمي لدى الطـلاب اتجـاهـــات استراتجيـات تدريسيـة تستخدم في حـل المشكـلات و الاستقصاء و البحث .

– تساعد دروس الاكتشاف الطلاب على زيادة قدراتهم على تحليل و تركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية .

– هناك إثباتات داخلية مثل الميل إلى المهام التعليمية و الشعور بالمتعة و تحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف معلومة، و هذه تحفز الطلاب على التعلم بصورة أكثر فعالية و كفاءة في حصص المواد الدراسية .[1]

1-1-2-4 طريقة حل المشكلات :

فيها يتم تدريب الطلاب على التفكير العلمي السليم، حيث تقوم هذه الطريقة على افتراض مشكلة مرتبطة بحياتهم و اهتمامهم مما يدفعهم إلى البحث عن الحلول، و تتطلب تدريبا مبكرا عليها.

و تستند هذه الطريقة على المبدأ القائل أن الطالب الذي يعمل و ينشط في حل مشكلة يتوصل إلى نتائج فيها، فإنه يكتسب مهارة و خبرة في حل مشكلة أخرى متماثلة، خاصة إذا كانت حقيقة واقعة، و المشكلة عبارة عن حالة يشعر الطلاب فيها أنهم أمام أمر غامض، قد يكون هذا الأمر الغامض سؤالا يجهلون إجابته، مما يدفعهم للبحث عن حل لكشف هذا الغموض و إنهاء حالة التوتر.

و لهذه الطريقة عدة ميزات منها:

–مشاركة الطلاب في جميع خطواتها بصورة نشطة و ايجابية.

[1] : رحيم يونس العزاوي، مرجع سبق ذكره، ص 156.

-ربط المعلم و الطلاب بمصادر المعلومات المختلفة.

-تدريب الطلاب على مواجهة الحياة، و تشجيعهم على التعلم الذاتي، حيث تزيد من قدرة و مهارة المتعلم في البحث عن المعلومة و الوصول إليها.

-تثير لدى الطلاب حب الاستطلاع و الاستمتاع بالعمل، و تثير لديهم التفكير الواسع و البحث عن حلول متعددة و اختيار أصلحها.

-تنمي لدى الطلاب التفكير العلمي و مهاراته، و تدربهم على مواجهة مشكلات الحياة الواقعية، و تخلق فيهم مهارات النقد و التحليل و المقارنة.

-تنمي لديهم روح العمل الجماعي و تساعد على إقامة علاقات اجتماعية بينهم.

-تعمل على تحقيق المرونة في التفكير، و تربط التدريس بواقع الحياة، و تربط الفكر بالعمل المنظم.[1]

خطواتها :

وجود مشكلة:

إن البيئة المحيطة بالتلميذ تثار فيها العديد من المشاكل و المواقف المعقدة، و التلميذ يكون في حالة شك أو تردد منها لعدم امتلاكه المعلومات الكافية عنها، و أن المعلم أو المدرس يعمل على إثارة اهتمام التلاميذ من خلال إثارة المشكلات التي تنسجم و طبيعة المادة التعليمية و مستوى التلاميذ.

تحديد هذه المشكلة:

يقوم التلميذ بتنظيم و ترتيب المشاكل و المواقف الغامضة و حصرها في طريق محدد حسب أهميتها و اختيار المهم منها و ترك غير المهم.

[1] : شمس الدين فرحات الفقى، **أسس و مهارات المعلم الناجح**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2010، ص ص 82، 83.

طرح الحلول الممكنة:

بعد تحديد المشكلة يقوم جهاز السيطرة عند الانسان (الادراك) باستعراض الحلول الممكنة و لكنه يواجه مشكلة النقص في المعلومات من أجل إيجاد حل مناسب مما يدفع الأفراد إلى البحث من المعلومات.

-اختيار الحل المناسب:

يقوم التلميذ باختيار الحل المناسب من بين الحلول المطروحة للمشكلة، و من أجل ذلك يقوم التلميذ بجمع المعلومات الخاصة بالمشكلة و ذلك من خلال مساعدة المدرس لهم.

التطبيق:

بعد أن يقوم التلميذ باختيار الحل المناسب فإنه يسعى إلى التأكد من صحة هذا الحل من خلال التجربة، فإذا ظهر بأن الحل المختار صحيح يتم قبوله و إذا كانت الوقائع تدل على عدم صحة الحل المختار يقوم التلميذ برفضه و البحث عن حلول أخرى.[1]

مزايا طريقة حل المشكلات :

1- تنمية اتجاه التفكير العلمي و مهاراته عند التلاميذ.
2- تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية.
3- تنمية روح العمل الجماعي و إقامة علاقات اجتماعية بين التلاميذ .
4- إثارة اهتمام التلاميذ و تحفيزهم لبذل الجهد الذي يؤدي كل المشكلة.

عيوب هذه الطريقة في التدريس:

- صعوبة تحقيقها.

[1] : ردينة عثمان الأحد، حذام عثمان يوسف، **طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة**، دار المناهج، عمان، 2005، ص ص 92، 93.

- قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها الطلاب عند استخدام هذه الطريقة.
- لا يتوقف المعلم في اختيار المشكلة اختيار المشكلة اختيارا حسنا، و قد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم و نضج التلاميذ .
- تحتاج إلى الإمكانات و تتطلب معلما مدربا بكفاءة عالية.

1-1-2-5 طريقة المشروعات:

المشروع هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد يهتم بالناحية العلمية و تحت إشراف المعلم و يكون هادفا و يخدم المادة العلمية و أن يتم في البيئة الاجتماعية.

و هناك عدة أنواع من المشروعات و هي:

1- مشروعات بنائية (إنشائية) مثل صناعة الصابون: الجبن ...إلخ

2- مشروعات استمتاعية، مثل: الرحلات التعليمية، زيارات ميدانية تخدم مجال الدراسة.

3- مشروعات في صورة مشكلات، تهدف لحل مشكلة فكرية معقدة مثل مشروع محاربة الأمراض أو الذباب في المدرسة ...

4- مشروعات يقصد منها كسب مهارة مثل مشروع مساعدة المصابين .[1]

خطوات هذه الطريقة:

-**اختيار المشروع:** و هي أهم مرحلة إذ يتوقف عليها مدى جدية المشروع لذلك يجب أن يكون المشروع متفقا مع ميول التلاميذ، و أن يؤدي إلى خبرة وفيرة متعددة الجوانب و يجب أن تكون المشروعات متنوعة و تراعي ظروف المدرسة و التلاميذ و إمكانيات العمل.

[1] : يحي محمد نبهان، **الأساليب الحديثة في التعليم و التعلم**،دار اليازوري، عمان، 2008 ص 150.

-**التخطيط للمشروع:**إذ يقوم التلاميذ بإشراف معلمهم بوضع الخطة و مناقشة تفاصيلها من أهداف و ألوان النشاط و المعرفة و مصادرها، و الصعوبات المحتملة و يكون دور المعلم في رسم الخطة هو الارشاد و التصحيح و إكمال النقص فقط.

-**التنفيذ:** يقوم كل تلميذ بالدور المطلوب منه الذي تم رسمه في الخطة المقترحة و دور المعلم هو تهيئة الظروف و تذليل الصعوبات و يقوم بعملية التوجيه.

-**التقويم:** و هي عملية مستمرة مع سير المشروع، منذ البداية و أثناء المراحل السابقة، إذ في نهاية المشروع يستعرض كل تلميذ ما قام به من عمل، و بعض الفوائد التي عادت عليه من هذا المشروع.[1]

1-1-2-6 طريقة التعلم الجماعي – التعاوني:

هو نموذج تدريس، يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض و الحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، و أن يعلم بعضهم بعضا، و أثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية و اجتماعية إيجابية.[2]

و يعرفه تورد مكنيرني على أنه: " إستراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب، حيث يعمل الطلبة ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك."[3]

ومن مميزات التعلم التعاوني أنه يكسب التلاميذ التفاعل الاجتماعي البناء، مهارات العمل الجماعي و فهم طبيعة الآخرين و احترام أرائهم، مما ينعكس إيجابا على حياتهم اليومية و المستقبلية.

" كذلك حاجاته للمحبة و الانتماء و التواد، فمعظم التلاميذ يحبون النشاط الجماعي أو الفريقي، و يحبون المدرسين الذين يتيحون لهم هذه الخبرات، كذلك الحاجة إلى تكوين

---

[1] : وليد احمد جابر، **طرق التدريس العامة(تخطيطها تطبيقاتها التربوية)**، ط3، دار الفكر، عمان، 2009، ص 167.

[2] : خليل إبراهيم شبر و آخرون، **أساسيات التدريس**، دار المناهج، عمان، 2005، ص 158

[3] : كوثر حسين كوجك، **اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس**، ط3، عالم الكتب، القاهرة ،2006، ص 74.

صداقـات و زمالات مع التلاميذ الآخرين و الحاجة إلى مساعدة الآخرين، و سوف يشبعها و يستفيد منها التلاميذ الذين يقدمون معلومات للآخرين."

1-1-3 عوامل اختيار طريقة التدريس:

- **المرحلة التعليمية:** يتعلق اختيار الطريقة بالمرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم (ابتدائية، متوسطة، ثانوية)، فما يلائم مرحلة ما لا يلائم مرحلة تعليمية أخرى.

- **مستوى المتعلمين:** يجب أن تراعي عند اختيار طرائق التدريس الفروق الفردية بين المتعلمين سواء من حيث التعلم و أساليب التفكير و طريقتهم في الحفظ و الفهم، كما تراعي أعمارهم و جنسهم و خلفياتهم الاجتماعية.

- **الأهداف المنشودة:** فكل طريقة تسهم في تحقيق هدف معين فالطريقة المناسبة لتحقيق الأهداف في اكتساب المعارف لا تكون مجدية في تنمية التفكير العلمي و في اكتساب مهارات علمية أو إكسابهم ميولا و اتجاهات و قيم.

- **المحتوى العلمي للدرس و طبيعة المادة العلمية:** لكل درس محتوى علمي معين يراد تحقيقه و لما كانت متنوعة لذا فإنه من الضروري تتوسع طرائق التدريس لتتناسب و طبيعة المادة و محتواها العلمي.

- **النظرة الفلسفية للعملية التعليمية:** فاختيار الطريقة يرتبط جدا بهذه النظرة للمجتمع.[1]

1-1-3 قواعد بناء طريقة التدريس :

- **التدرج من المعلوم إلى المجهول :**

إذا ارتبطت المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة التي يعرضها التلاميذ فإنها عندئذ تفهم مثلا : في درس اللغة العربية نستطيع أن مفيد من هذا المبدأ بأن نبدأ بتدريس التلاميذ

[1] : المرجع السابق نفسه، ص 61.

في القراءة على الصورة التي يعرضها (صورة الأب و الأم) ثم تندرج في تعريفه على الرمز الدال عليها و هو المجهول.

- **التدرج من السهل إلى الصعب :**

و يقصد بالسهل و الصعب ما يراه التلميذ سهلا أو صعبا ، لا ما نراه نحن و من الأمثلة على هذه القاعدة في اللغة العربية البدء في تعليم التلاميذ المفردات أو الجمل التي تتكون من حروف منقطعة مثل : دار، درس، دور و التدرج بعد ذلك إلى الكلمات أو الجمل المتصلة مثل سمير، سعيد، بيت .....الخ [1]

- **التدرج من الكل إلى الجزء :**

و هذا المبدأ يساير طبيعة الذهن في إدراك الأشياء، فالناظر إلى الشجرة يراها كلا متكاملا قبل أن يبدأ في النظر إلى جزئياتها و هي الساق، الفروع، الأوراق و الثمار، و كمثال على ذلك قراءة الكلمة أو الجملة و من ثم تحليلها إلى أجزائها و هي المقاطع و الحروف في حالة الكلمة و المفردات في حالة الجمل.

- **التدرج من المحسوس إلى شبه المحسوس فالموجود:**

الطفل يدرك الأشياء من حوله بهذه الطريقة فهو يعرف حيوانات البيئة عن طريق رؤيته لها ثم في مرحلة تالية يعرفها عن طريق الصورة و أخيرا يستطيع إدراك الأشياء إدراكا مجردا حين سماعها أو ذكرها. [2]

4-1-1 سمات الطريقة الناجحة للتدريس :

هناك مقومات و أسس للطريقة الناجحة للتدريس و هذه الأسس و المقومات هي :

- أن تؤدي الغاية في أقل وقت و أيسر جهد يبذله المعلم و المتعلم .

[1] : مصطفى عبد الحليم، **استراتيجيات تطوير المناهج و أساليب التدريس الحديثة**، دار غيداء للنشر و التوزيع، عمان الأردن، 2007، ص 69.

[2]: نفس المرجع السابق، ص 69.

- أن تشير التلاميذ و تحفزهم و تدفعهم إلى العمل الإيجابي و المشاركة الفعالة في الدرس.
- أن تشجع التلاميذ على التفكير.
- أن تكون الطريقة مرنة و غير جامدة فتارة تكون في صور ألعاب و مسابقات و تارة في صورة محاولات و تمثيلات لأن استمرار الطريقة على الوتيرة واحدة يؤدي إلى الملل و السآمة داخل الفصل و لذلك فالتنويع مطلوبة .
- أن تراعي الفروق الفردية بين الطلاب في الذكاء و الميول و القدرات كما تراعي ظروفهم الاجتماعية و الاقتصادية، فما يصلح لتلاميذ المدن لا يصلح لتلاميذ القرى.
- أن تربط الطريقة بين المادة و بين واقع الطلاب.
- أن تربي الطريقة في التلاميذ الاعتماد على النفس و لا تخلو الطريقة من وسائل متنوعة و مناسبة.
- أن تكون مبنية على أساس مبادئ علم النفس و على الخصائص النفسية للتلاميذ
- أن تعمل على جعل التلميذ هو محور العلمية التعليمية فلا يليق بالمعلم إهمال تلاميذه أثناء الدرس.[1]

و من خلال التطرق إلى نظرة الخبراء و النتائج التي توصلوا إليها في التجارب العلمية المعقودة في التصنيفات طرائق التدريس، فهي لم تؤدي إلى دليل قاطع على وجود طريقة تعليم عامة واحدة يمكنها أن تكون هي الطريقة الفضلى لكل المعلمين في كل المدارس، و لكل المواد، و لكن النتائج التي توصل إليها التخطيط التربوي الحديث هي إقامة الصفة المشتركة بين المعلم و المتعلم تجعلنا نستنتج أن طرائق التدريس تتكيف بالنسبة إلى الفروق الفردية و تشجع على الإبداع و إبراز الذاتية.

إن الطرق المتنوعة في التعليم، يحث المتعلمين على تحمل المسؤولية الفردية و الجماعية و تحفزهم على الاشتراك التعاوني البناء في جو ديمقراطي مفعم بالفرح و التقدير و الاحترام.

[1] : عاطف الصيفي، مرجع سبق ذكره، ص 60.

و بالتالي فليست هناك طريقة واحدة يستخدمها المعلم في الفصل الدراسي، بل عليه أن ينوع و يجمع بين العديد الطرق من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة من الحصة .

1-2-الوسائل التعليمية:

1-2-1 **مفهوم الوسائل التعليمية** : هي كل ما يستخدم في الموقف التعليمي التعلمي من أدوات و مواد و تجهيزات داخل المدرسة و خارجها وفق إستراتيجية يختارها المعلم، وهـي مكون أساسي من مكونات تلك المصطلحات الواردة سابقا و هو جزء أساسي من أجزاء المدرسة الحديثة .[1]

و تعرف أيضا على أنها: "كل ما يستخدم لتحقيق غايات عملية التعلم فلا تعلم بدون وسيلة."[2]

هي جميع المعدات و المواد و الأدوات التي يستخدمها المعلم لنقل محتوى الدرس إلى مجموع من الدراسيين داخل غرفة الصف أو خارجها بهدف تحسين العملية التعليمية و زيادة فاعليتها دون الاستناد إلى الألفاظ وحدها. [3]

كما تعرف أيضا على أنها: " أجهزة و أدوات و مواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم و التعلم و تقصير مدتها و توضيح المعاني و شرح الأفكار و تدريب التلاميذ على المهارات و غرس العادات الحسنة في نفوسهم و تنمية الاتجاهات و عرض القيم دون أن يعتمد المعلم على الألفاظ و الرموز و الأرقام و ذلك للوصول بطلبته إلى الحقائق العلمية الصحيحة و التربية القومية بسرعة و قوة و بتكلفة أقل."[4]

1-2-2 خصائص الوسيلة التعليمية:

[1] : رشاش أنيس عبد الخالق، **تكنولوجيا التعليم و تقنياته الحديثة**، دار النهضة العربية، بيروت، 2008،ص 38.

[2] : نفس المرجع السابق، ص 37

[3]: محمد محمود الحيلة، **تصميم التعليم (نظرية و ممارسة)**، مرجع سبق ذكره، ص 174.

[4] : أديب عبد الله النوايسة، **الاستخدامات التربوية لتكنولوجيا التعليم**، دار كنوز للمعرفة العلمية، عمان، 2007، ص 17.

لم يعد السؤال المطروح أمام الباحثين و المهتمين بالوسائل التعليمية هو إمكانية استخدامها في التعليم المدرسي، إنما أصبح محور اهتمامهم هو إعداد بطريقة فعالة لتحقيق الأهداف التربوية و من هنا جاءت أهمية مراعاة الخصائص التالية:

– مراعاة خصائص التدريس: لقد اتفق العلماء أن أهم شرط نجاح الوسيلة لابد أن يتوفر فيه هذا العنصر، فعند إعداد الوسيلة ينبغي على مصممـهـا أن يحدد خصائص الدارسين، و ينتج الخصائص المبنية على خبراتهم السابقة و المناسبة لأعمارهم و قدراتهم و مستواهم المعرفي، و المعلم عندما يقرر استعمال الوسائل فيجب عليه استخدام و اختيار الوسيلة في ضوء خصائص الدارسين.

– مراعاة ارتباط المنهج بالوسيلة و تكاملها معه: إضافة إلى الشرط الأول من مراعاة الفروق الفردية، أضافوا ارتباط المنهج بالوسائل تفاعل بعضها البعض فعند استخدام الوسيلة، ينبغي على المعلم أن يلم بالمادة التي يدرسها بالكتاب المدرسي و أن يفحص الوسيلة ليتعرف على محتواها حتى يكون قادرا على استخدامها.

– تحديد الأهداف التربوية التي تحققها الوسيلة: صرح علماء التربية ضرورة تحديد الغرض التربوي، من أجل تحقيق الوسيلة التعليمية المتمثلة في أن الوسيلة التعليمية، ليست هدفا تربويا و إنما هي وسيلة لتحقيق هدف تربوي فإن تحديد الهدف التربوي للوسيلة يساعد المتعلم على وضوح و ترابط الأجزاء، كما يساعد المعلم في عملية اختيار الوسيلة أو جزء منها لتحقيق الهدف السلوكي في حد ذاته.

1-2-3 تصنيف الوسائل التعليمية :لقد تعددت محاولات الباحثين التربوية الذين يهتمون بالوسائل التعليمية و آثارها على الحواس الخمس عند الدارس، و قد توصلوا إلى هذا التصنيف الذي يحوي أربع مجموعات أساسية هي:

المجموعة الأولى: الوسائل البصرية

1- الصور و الشرائح و الأفلام الثابتة.
2- الأفراد المتحركة و الثابتة.
3- السبورة.
4- الخرائط .
5- الكرة الأرضية
6- اللوحات و البطاقات
7- الرسوم البيانية
8- النماذج و العينات
9- المعارض و المتاحف

المجموعة الثانية: الوسائل السمعية

و تضم الأدوات التي تعتمد على حاسة السمع و تشمل:

1-الاذاعة المدرسية الداخلية

2-المذياع "الراديو"

3- الميكروفون " الحاكي"

4- أجهزة التسجيل الصوتي.[1]

المجموعة الثالثة: الوسائل السمعية البصرية

و تضم الأدوات و المواد التي تعتمد على حاستي السمع و البصر معا و تحوي الآتي:

[1] : محسن علي عطية عبد الرحمان الهاشمي، **التربية و تطبيقاتها في إعداد المعلم المستقبل**، دار المناهج، عمان، 2008، ص 107.

1-أجهزة العرض السينمائي.
2- أجهزة الفيديو.
3-أجهزة التلفزيون
4-الدائرة التلفزيونية المغلقة.[1]

المجموعة الرابعة:و تتمثل في:

1- الرحلات التعليمية
2- المعارض التعليمية
3- المتاحف المدرسية.[2]
4- و قد قام "إدجار دال" بجمع مختلف الوسائل فيما أسماه مخروط الخبرة الذي تنتظم فيه هذه الوسائل انطلاقا من الخبرات المباشرة حتى الرموز اللفظية، و الشكل يبين لنا ذلك: [3]

1-2-4 أهمية استخدام الوسائل التعليمية

تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية في غرفة الصف في النقاط التالية:

- تساعد على توصيل المعلومات، و المواقف، و الاتجاهات، و المهارات المتضمنة في المادة التعليمية إلى المتعلمين، و تساعدهم على إدراك هذه المعلومات إدراكا متقاربا و إن اختلفت المستويات.[4]
- تساعد على إبقاء المعلومات حية و ذات صورة واضحة في ذهن المتعلم.
- تبسيط المعلومات و الأفكار و توضيحها و تساعد الطلبة على القيام بأداء المهارات كما هو مطلوب منهم.[5]

---

[1] :نفس المرجع السابق، ص 107.

[2]: عبدالله العامري، **المعلم الناجح**، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان، 2009، ص ص 90، 91.

[3] : عبد الحق منصف، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 227، 228.

[4] : محمد محمود الحيلة، **تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق**،مرجع سبق ذكره، ص 116.

[5] :أحمد حسين القاني، **مرجع سبق ذكره**، ص 123.

و يتضح مما سبق أن الوسائل التعليمية تلعب دورا كبيرا في سرعة تعلم التلميذ و إكسابه الخبرات بطريقة مرنة و سهلة، أي تثري تعلمه و تنمي لديه روح الاستطلاع و التفاعل مع المواقف الصفية، و تنمي لديه ملكة حل المشكلات.

1-2-5 معوقات استخدام الوسيلة التعليمية:

على الرغم من حاجتنا إلى استخدام الوسائل التعليمية لمواجهة مشكلاتنا التعليمية إلا أن هناك ما قد يحول دون استخدامه في مؤسساتنا، و إن أول هذه العوائق نشأ عن النظرية الجزئية التي ينظر فيها إلى الوسائل التعليمية على أنها مجرد أجهزة و أدوات أو مجرد برامج إلا أن النظرة إلى تكنولوجيا التعليم نظرة شاملة متكاملة تراعي تكامل مكوناتها من جهة، و تفاعلها مع الطرائق و الوسائل و الأهداف التعليمية من جهة أخرى، يسهم في حل مشكلة الوسائل التعليمية بل لكونها إحدى مكوناتها الأساسية و جزء لا يتجزأ منها، و لابد لنا من تبني المدخل النظامي في تكنولوجيا التعليم حتى يمكن توظيفها ضمن تصميم الدروس لتحسين العملية التعليمية و تضاف معوقات أخرى منها:

- ضخامة نصاب المدرس من ساعات التدريس، إلى جانب تعدد الأعمال الاضافية و المسؤوليات المكلف بها مما يجعله يحجم عن بذل الوقت و الجهد لتحضير دروس بوسائل متعددة.
- عدم توفر بعض التسهيلات اللازمة لاستخدام بعض الوسائل التعليمية.
- عدم ملاءمة تصميم الحجرات الدراسية الحالية و تجهيزاتها و إمكانياتها للاستخدام الفعال للمواد و الأجهزة السمعية البصرية.[1]

1-3 النشاط المدرسي (الغير صفي):

1-3-1 تعريف النشاط المدرسي:

تعرف دائرة المعارف الأمريكية النشاط المدرسي بأنه: " برامج تنفذ بإشراف المدرسة و توجيهها، و تتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية و أنشطتها المختلفة ذات الارتباط

[1] : محمد محمود الحيلة، **تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية**، مرجع سبق ذكره، ص 127

بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية أو البيئية أو الندية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العلمية و العملية."

و تعرف أيضا على أنها : " مجموعة من الخبرات و الاتجاهات السليمة التي يكتسبها الطالب خارج الفصل الدراسي."[1]

أما القاموس التربوي فيعرف الأنشطة: بأنها أسلوب للتعليم ينشد تقديم التعلم عن طريق الأنشطة التي تقوم بها الجماعات متعاونة عن طريق التفاعل بين الأفراد و الجماعات بواسطة تكوين العادات المؤثرة و مهارات التخطيط، و تمارس الأنشطة الطلابية من خلال البرنامج الذي يتضمن الأفعال، العلاقات و الخبرات التي يمارسها الأعضاء و أهداف المؤسسة و المجتمع."[2]

كما يعرف أيضا على أنه: " البرامج التي يضعها أو تنظمها الأجهزة التربوية لتكون متكاملة مع البرنامج التعليمي، و التي يقبل عليها التلاميذ وفق قدراتهم و ميولهم مع توفير التوضيح و إيجاد الحوافز و الدوافع بحيث تحقق أهدافا تربوية معينة، سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية أو باكتساب المعارف و المهارات أو البحث العلمي أو كانت نشاطات عملية داخل الصف أو خارجه، أثناء الدوام الدراسي أو العطل المدرسية، على أن يؤدي ذلك بناء القاعدة الفكرية الصحيحة و الثقافة الخاصة الواعية، واستيعاب ما يلزم من أفكار تربطه بأمته و حضارته، و تنمو خبرات الطلبة و مهاراتهم ضمن الخطوط العامة لفلسفة التربية و النشاطات التربوية المدرسية.[3]

من التعاريف السابقة نستشف أن المعرفة و تنمية منظومة القيم عند التلميذ، لا تقتصر فقط على منهاج التربية المدنية، أو التربية الاسلامية، أو منهاج الاجتماعيات، بل يتجاوز

---

[1] : وليد عبد العزيز، **دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الخدمة الاجتماعية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2004، ص 34.

[2] : المرجع السابق نفسه، ص 34.

[3] : هادي مشعان، إسماعيل محمد بشير، **دراسات تربوية في القرن الحادي و العشرين**، مكتبة المجمع العربي للنشر و التوزيع، طرابلس، 2008، ص ص 89، 90.

تقديم المعارف خارج أسوار القسم، و تركيز نشاط التلميذ و فعالية تحصيله كعامل أساسي لتحقيق الأهداف التربوية، و جزءًا هاما يتجسد في أداء الأستاذ.

1-3-2 أهمية النشاط المدرسي:

يعمل النشاط المدرسي على تدعيم القيم و الاتجاهات الاجتماعية و الثقافية المرغوبة لتنمية المهارات و اكتساب الخبرات المتعدد، من خلال الأنشطة المختلفة التي يتدربون من خلالها على ممارسة التعاون و تتيح لهم الفرص التي تدربهم على القيادة و التبعية بحيث يصبحون قادرون على ضبط النفس و التحكم في المشاعر و الانفعالات، و التدريب على تحمل المسؤولية و تنمية القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة و التدريب على احترام النظام و القوانين و القواعد بما يساعد الشباب على التوافق مع القيم و المعايير.

و في نفس المنحى تذهب علي الشريف حورية بالقول : أن النشاط المدرسي من أهم الوسائل التي يمكن بواسطتها تحقيق رسالة و رؤى المدرسة فيما يخص غرس القيم الانسانية و الوطنية، و قيم المواطنة الصالحة كالمشاركة الجماعية و الانتماء الاجتماعي، و في الوقت تعتبر من أهم الفضاءات التي ينفس بها التلميذ عن ضغوطه النفسية المدرسية، كما تعتبر وسيلة لإبراز مواهبهم و تفجير طاقاتهم و في نفس الوقت آلية تشجيع العمل الجماعي و تبادل الأفكار بين التلاميذ فيما بيمهم، و حتى بينهم و بين الأساتذة أو غيرهم من الموظفين، كالمساعدين التربويين الأكثر احتكاكا، و قد تكون وسيلة لربط العلاقة بين أولياء التلاميذ و المؤسسات التربوية.[1]

أما فرح تحدد الأهمية في النقاط التالية:

- الأنشطة التربوية وسيلة لإيجاد جيل فاعل متفاعل مع البيئة يحترم العمل و يقدره، من خلال ممارسته له فعليا على أرض الواقع.

[1] : علي الشريف حورية، مرجع سبق ذكره، ص 146.

- الأنشطة التربوي مجال خصب لتدريس الطلبة على أساليب العمل الجماعي، و أعمال الخدمة العامة في المدارس و البيئة و المجتمع في مناخ تعاوني ديمقراطي مع تأكيد الاتجاهات الوطنية و تأهيلها في نفوس الطلبة.
- تعمل الأنشطة التربوية على تنمية روح الجماعة و العمل معها و إذابة الفردية و الأنانية.
- تعتبر الأنشطة التربوية بما تؤدي إليه من مناسبات و احتفالات و مهرجانات و معارض، وسيلة اتصال المدرسة مع الفاعلين في المجتمع المدني، و تنمية القيم الاجتماعية و الخلقية.[1]

"و النشاط المدرسي شأنه شأن المواد الدراسية المقررة ليس سوى مجال لخبرات يمر بها الفرد، و هي خبرات منتقاة، بحيث يؤدي المرور بها إى تحقيق أهداف التربية، و يلاحظ أن للنشاط المدرسي أثرا فعالا في عملية التربية، و هو يفوق أحيانا أثر التعليم في حجرة الدراسة، و يرجع ذلك لخصائص النشاط المدرسي التي لا تتوافر بنفس القدر لتعلم المواد الدراسية، و ذلك لأن الطالب عنصر فعال في اختيار نوع النشاط المدرسي الذي يشترك فيه، و في وضع خطة العمل و تنفيذها، مما يجعل اقباله عليه متميز، بحماس أشد مما يتوافر لدراسة المواد الدراسية، الأمر الذي يؤدي إلى تعلم بأقل جهد، و هذا بالإضافة إلى أنه يهيء فرص تعلم المبادرة و توجيه الذات."[2]

و نرى أنه لا يمكن أن نتحدث عن أهمية النشاط المدرسي بمعزل عن الأهداف الاجتماعية للتربية التي رسمتها الفلسفة التربوية للجزائر، و لا شك أن تحقيق هذه الأهداف و تمثلها من قبل التلميذ عبر ممارسته للنشاط المدرسي، لدليل واضح على ان هذا الأخير يلعب دورا كبيرا إلى جانب في ترجمة القيم من النظري إلى واقع ملموس، و يعد ضرورة ملحة تتطلبها الحياة المدرسية، فهي تعد مصدر من مصادر توجيه التلاميذ لميوله

[1] : خالد بن ابراهيم حسن الكردي، **قيم المواطنة و علاقتها بالنشاط الاجتماعي المدرسي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 2012، ص 60. نقلا عن: www.nauss.edu.sa بتاريخ 2013/9/12. الساعة: 12:56.

[2] : فكري ريان حسن الريان، **النشاط المدرسي (أسسه، أهدافه، تطبيقاته)**، ط5، عالم الكتب، القاهرة، 1995، ص 75.

و مواهبه و اهتماماته و ميولهم في شتى المجالات سواء كان ذلك عبر إشراكه في أنشطة ثقافية أو اجتماعية مؤسسة على قيم و اتجاهات مستمدة من طبيعة المجتمع و تطلعاته.

بالإضافة إلى أنها تشغل بصورة إيجابية و بطريقة مخططة أوقات فراغ التلاميذ، مما يساعدهم على تنمية المسؤولية الاجتماعية و الانتماء و الولاء و تنمية حب العمل الجماعي لديهم، بالإضافة إلى تنمية جميع الجوانب النفسية و الروحية و السلوكية و تنمية قدراتهم المختلفة و معالجة الانعزال الاجتماعي و الأنانية و تعويدهم على التنافس و تحقيق الأفضل، إذن فالنشاط المدرسي ضرورة اجتماعية و ثقافية في بناء شخصية متكاملة للتلميذ.

1-3-3 أهداف النشاط المدرسي:

حددها الفراحي بالتالي:

- القيام بدور أساسي و فعال في مساعدة المدرسة على تربية المتعلمين تربية متكاملة.
- تعميق مفاهيم التربية، و اكساب المتعلم عادات و اتجاهات إيجابية متشعبة و تنميتها.
- إيجاد نوع من التكيف الاجتماعي بين الجماعات المدرسية و المجتمع المحلي، و ذلك بإشراك أكبر عدد ممكن من المتعلمين في الأنشطة المدرسية، و تحميلهم المسؤولية في تنظيمها و تنفيذها.
- ترسيخ القيم و المعتقدات الدينية و الاجتماعية في نفوس المتعلمين.
- تأكيد روح الانتماء للوطن و الدفاع عنه و التضحية في سبيله.
- تنمية روح التعاون.
- تدريب الطلاب على حب العمل و القيام بالواجب على أكمل وجه و يشعرهم بدورهم المفيد في المجتمع.
- التدريب على ممارسة العلاقات الاجتماعية اكتساب الخلق القويم، و تنمية الاتجاهات الديمقراطية و دعم العلاقات الانسانية بين الأفراد.[1]

[1] : خالد بن إبراهيم حسن الكردي، مرجع سبق ذكره، ص 62.

1-4 التقويم التربوي:

يختلف الأفراد فيما بينهم من ناحية تكوينهم الجسمي و النفسي و التلاميذ كغيرهم من باقي الأفراد يختلفون هم أيضا من حيث القدرة و الإمكانية على التعلم و بالتالي على التحصيل و دور المعلم هنا هو تقرير مدى التلاؤم بين التلاميذ ووضعهم التعليمي، مما يتطلب إتباع أسلوب علمي مبني على أسس معينة و قواعد ثابتة، و هو ما نسميه بالتقويم التربوي و هو عملية لازمة و ضرورية لأي عمل أو جهد نتيجة لاختلاف الأفراد و عدم تجانسهم في جميع المجالات التي تؤثر على تكيفهم مع أنفسهم و مع البيئة، و يجب أن تكون هذه العملية متواصلة و شاملة لكي تؤدي وظيفتها على أكمل وجه في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.[1]

1-4-1- مفهوم التقويم التربوي:

هو عملية تشخيصية علاجية وقائية يستهدف الكشف عن مواطن الضعف للعمل على اصطلاحـها أو تجانسهـا و مواطن القوة للعمل على إثرائها بقصد تحسين العملية التعليمية و التربوية و تطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة.

- هو أيضا عملية جمع و تصنيف و تحليل و تفسير بيانات كمية أو كيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار.
- هو وسيلة موضوعية تستهدف الكشف عن حقيقة التأثير الكلي أو الجزئي لبرنامج من البرامج أو مشروع من المشروعات في أثناء سريانه في مجال تنفيذ عملياته.[2]
- التقويم هو الإجراءات التي تهدف على تحديد مدى تقدم تعلم الطلبة، و مدى تحقق مستوى الجودة في أدائهم، وفق معايير محددة، و فيه يمكن تحديد مستويات الطلبة

[1] : سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم و التعليم(الأسس النظرية و التطبيقية)**، ط2، دار المسيرة، عمان، 2006، ص 520.

[2] :فاروق عبده قلية، **معجم مصطلحات التربية لفظا و اصطلاحا**، دار الوفاء للنشر و التوزيع، الإسكندرية،2004 ، ص 123.

و تحليل أخطائهم، و في ضوئه يتم توجيههم إلى الأنشطة التي تلائم مستوياتهم، لذا فهي عملية تشخيصية و علاجية ووقائية.[1]

- يعرفه بلوم بأنه إصدار حكم بغرض ما يتضمن استخدام معايير مدى كفاية الأشياء و دقتها و فعاليتها.
- و يعتبر التقويم التربوي من أهم العناصر في عملية التعليمية إذ يهدف للكشف عن نقاط الضعف و القوة في تحصيل التلاميذ.
- يعرف شارل هادجي التقويم أنه الفعل الذي بواسطته نصوغ حكم قيمة حول موضوع محددة (فرد، وضعية ،نشاط، مشروع.)

عن طريق مواجهة بين فئتين من المعطيات الأولى تنتمي لمجال الواقع و تتعلق بالموضوع الخاضع للتقييم و الثانية تنتهي لمجال التصور تتعلق بمقاصد الموضوع ذاته، و بالتالي فالتقويم عملية تحدد بواسطتها درجات التطابق بين المعطيات نظرية و معطيات فعلية في تعلم التلاميذ .

تعريف كيبيك للتقويم: هو كل نشاط يومي يهدف إلى تحليل أو تأويل نتائج أو علامات آتية من القياس، و ذلك من أجل اتخاذ قرارات جيدة بمعنى آخر التقويم هو إعطاء قيمة لنتيجة في مقابل معيار أو قانون لكي نقوم به يجب أن يكون لدينا نتيجة القياس من جهة و المعيار أو القانون من جهة أخرى للمقارنة، حتى نضع هذه النتيجة في إطار مرجعي. [2]

تعريف صلاح علام: هو عملية منهجية لجمع البيانات، و تفسير الأدلة بما يِدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب، أو البرامج معا بمساعدة في توجيه العمل التربوي و اتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك .[3]

[1] :هبة محمد عبد الحميد، **معجم مصطلحات التربية و علم النفس**، دار البلدية للنشر و التوزيع، عمان، 2009، ص 65.

[2] : عبد الحق منصف، مرجع سبق ذكره، ص 111.

[3] إسماعيل عبد المقصود، مرجع سبق ذكره، ص 237.

تعريف التقويم من المنظور التربوي و النفسي: هو إصدار حكم على أداء المتعلمين باستخدام بعض أدوات القياس كالاختبار التحصيلي بقصد تشخيص نواحي القوة و الضعف في هذا الأداء على ضوء محك مرجعي (كالأسس العلمية للمادة الدراسية) حتى يتمكن المعلم من علاج جوانب الضعف التي قد يسفر عنها التقويم لتحقيق تطوير هذا الأداء أو السلوك .[1]

1-4-2 أنواع التقويم التربوي:

1-4-2-1 التقويم القبلي: و يقوم التقويم القبلي كما تدل التسمية على التقويم العملية التعليمية قبل بدئها، و هو يهدف بوجه عام إلى تحديد مستوى استعداد الأفراد المتعلمين للتعلم، و مستوى البدء به، أو التعرف إلى المدخلات السلوكية لدى الطلبة قبل البدء بعملية التدريس لدرس، أو موضوع معين، أو وحدة تعليمية معينة، و يقسمه التربويين من حيث أغراضه و غاياته إلى ثلاث أنواع فرعية هي :

1-4-2-2 **التقويم القبلي – التشخيصي** Diagnostic Evaluation : هو إجراء يقوم به المعلم في بداية كل درس أو مجموعة من الدروس أو في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية لطلابه و مدى استعدادهم لتعليم المعارف الجدية و يهدف هذا النوع إلى :

-تحيد أفضل موقف تعلمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

-التشخيص التربوي حيث يتمكن المعلم من تحديد النمو العقلي و الانفعالي لطلابه، و مدى استعدادهم و ميولهم لاكتساب معلومات و خبرات جديدة.

- الكشف عن مدى امتلاك المتعلم معارف أو مهارات أو اتجاهات محددة مع تحديد الأسباب الكامنة وراء عدم توافرها بغية إعداد الخطط العلاجية الملائمة.

[1]: محمود عبد الحميد منسي، **التقويم التربوي**، الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، دون سنة، ص 54.

– رصد الأهداف التربوية التي يتوخى الطلاب تحقيقها خلال الفترة أو في نهايتها و مقارنتها بالأهداف المخطط لها .

1-4- 2-3 تقويم الاستعداد:

يهدف إلى تحديد مدى استعداد الطلبة لتعلم موضوع جديد أو وحدة جديدة أو معرفة مستوى امتلاك الطلبة للمهارات العقلية اللازمة لتطبيق طرق التعليم، و عملياته في تقصي بعض المشكلات العلمية و حلها على سبيل المثال .

1-4-2- 4 تقويم الوضع في المكان المناسب:

و يهدف إلى تحديد مستوى الطلبة سواء المنقولين منهم أو الخريجين، أو المقبولين في الكليات الجامعية لتصنيفهم أو وضعهم في صفوف أو مستويات تعليمية معنية تتناسب و قدراتهم العقلية أو ميولهم و اهتماماتهم التعليمية. [1]

1-4-2- 5- التقويم التكويني:

يقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية خلال مسارها، يهدف بوجه عام إلى تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة، أو مدى استيعابهم و فهمهم لموضوع تعليمي محدد (حصة دراسية، أو وحدة دراسة) بغرض تصحيح العملية التدريسية و تحسن مسارها و من أدوات التقويم التكويني (البنائي أو التشكيلي) الأسئلة المختلفة التي يطرحها المعلم في أثناء الدرس، الامتحانات القصيرة، التمارين الصفية و الوظائف البيئية ... الخ.

1-4-2-6 التقويم الختامي:

يقوم على أساس تقويم العملية التعليمية بعد انتهائها، و بالتالي يهدف إلى معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية و التربوية المنشودة أو المرسوم سواء بسواء، كما تقويم مستوى أداء (تحصيل) الطلبة للمعرفة العلمية بأشكالها المختلفة بعد الانتهاء من تدريس موضوع علمي معين، أو وحدة دراسية أو أكثر في العلوم، و يقوم التقويم

[1] : مصطفى نمر دعمس، **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته**، مرجع سبق ذكره، ص 32.

الختامي على نتائج الاختباران التي يعطيها المعلم في نهاية الشهر ، أو نصف الفصل أو نهاية الفصل أو نهاية السنة ...الخ .[1]

1-4 – 3 أساليب التقويم التربوي:

***أساليب الملاحظة بأنواعها :**

تعتبر الملاحظة من طرف جميع البيانات عن التلاميذ و قد يلاحظ المدرس أداء التلميذ و هو موقف سلوك معتاد، أو يلاحظه و هو بِدي عملا معينا ليدل على أنه قد تعلم شيئا ما، فكثيرا ما يعتمد المدرس على أسلوب الملاحظة، لمعرفة مدى ما حققه تلاميذه من الأهداف الوجدانية، حيث أن الميول و الاهتمامات و الاتجاهات و القيم، تعكس و جودها من خلال تكرار سلوك معين في مواقف متعددة.

و لمساعدة المدرس على الملاحظة الدقيقة لسلوك التلاميذ، عليه أن يستخدم أدلة الملاحظة و مقاييس التقدير، التي يعدها خصيصا تبعا للهدف من الملاحظة، إذ أنها تسير مهمة الدرس و تحقق الملاحظة درجة كافية من الدقة و الموضعية.

الاختبارات العملية:

تهدف الاختبارات العملية إلى تقييم قدرة التلميذ على أداء عمل معين، و تحديد مستواه في خطوات هذا الأداء، كما تهدف أحيانا إلى تقييم مستوى المنتج النهائي، الذي يقوم التلميذ بعمله، و من المهم ألا يركز المدرس بتقييم المنتج النهائي فقط، بل عليه أن يوجه اهتمامه إلى أسلوب العمل و السلوك أثناء عملية الإنتاج.

و لتحقيق الهدف من الاختبارات العملية يستخدم دليل الملاحظة.

-**تحليل التفاعل:** تهتم الملاحة أحيانا بتحديد نوع التفاعل الحادث في الفصل... بمعنى رصد ما يقع من أفعال و أقوال خلال الدرس.[1]

[1] : محمود محمد الحيلة، **تصميم التعليم (نظرية و ممارسة)**، مرجع سبق ذكره، ص 394.

***أسلوب التقويم الشخصي:**

يستخدم المدرس الأسئلة الشخصية أثناء تدريسه بأهداف مختلفة، منها معرفة مدى متابعة التلاميذ لشرحه، و معرفة مدى استيعابهم و فهمهم لما يقول و تشجيع التلاميذ على التعبير عن آرائهم و أفكارهم و قياس ما يحفظه أو يتذكره التلاميذ من معلومات ...الخ، أي أن الأسئلة الشفهية تستخدم أحيانا كوسيلة لتقييم التعلم، ولأن الأسئلة الشفهية تتكرر أثناء الدرس و في نهايته أو قبل أن يبدأ، فهي من أفضل طرق التقويم المستمر أو التقويم التكويني،[2] و لهذا يجب أن يهتم المدرس بتنمية مهاراته على صياغة و توجيه الأسئلة الشفهية، بحيث تساعد التلاميذ على تحقيق أهداف معرفية و وجدانية و مهارية من مستويات مرتفعة.

و من طرق التقويم الشفهية أن يطلب من التلميذ تقديم عرض أو موضوع معين أمام الفصل، و قد يسبق هذا العرض إعداد التلميذ لبعض المذكرات أو الملاحظات، التي تساعده في عرض الموضوع أو يكون التقديم دون استعداد سابق، و الهدف من الطريقة الأولى هو اختبار جدية التلميذ في العمل، و المثابرة في جميع المعلومات، و حرصه على تقديم عرض جيد أمام الفصل، يستعرض فيه قدرته على تجميع و تنظيم المعلومات، و شرح مصادرها و ما وجده من اتفاق في الآراء أو تعارضها.

أما الطريقة الثانية، فتهدف إلى اختيار قدرة التلميذ على استخدام معلوماته السابقة، و طريقة تجميعها و ترتيبها لتقديمها شفاهة، و دون الاستعانة بمذكرات مدونة، و هنا تتضح قدرة التلميذ اللغوية و بلاغة أسلوبه، حيويته في التقديم و قدرته على جذب الانتباه و تشجع هذه الطريقة التلميذ المتردد أو الخجول على التخلص من مشكلته هذه لتكسبه ثقة بالنفس و قدرة على مواجهة الآخرين، و على المدرس أن يراعي استعداد التلميذ لهذه المواقف حتى تتحقق الأهداف المرجوة و لا تكون له آثار ضارة على التلميذ.

---

[1] : كوثر حسين كوجك، **مرجع سبق ذكره**، ص ص 232، 233.

[2] : نفس المرجع السابق، ص 237.

و مع أهمية الأساليب الشفهية في التقويم، إلا أن لها بعض الصعوبات، لعل من أهمها أنها تحتاج لوقت طويل قد لا يتوفر في الدرس، و أنها قد تكون أحيانا غير عادلة أو غير متكافئة بالنسبة لجميع التلاميذ، كما أنها تعتمد على القدرة اللغوية و البلاغة و هي صفات تتفاوت من تلميذ لآخر، كذلك تتدخل العوامل الذاتية في تقدير استجابات التلاميذ أي أنها تفتقد الموضوعية و هي من أهم صفات التقويم الجيد.[1]

***أسلوب التقويم المدون:**

تعتبر الامتحانات و الاختبارات التحريرية من أقدم و أكثر طرق التقويم شيوعا في مدارسنا بل أحيانا تكون هي الأسلوب الوحيد لتقويم نتائج العملية التعليمية، و قد أدى هذا إلى إحاطة هذه الامتحانات بجو من الرهبة و الأهمية، التي تفوق أحيانا أهمية التعلم ذاته.

إن هذه الاختبارات هي التي تفرق بين مستويات التلاميذ، و تحدد مصائرهم في أحيان كثيرة، و هناك من يرى أن الاختبارات لها ضرر على التلميذ خاصة في المراحل الأولى خاصة الذي يعتبرونها أداة للثواب و العقاب، وواقع الأمر أن الامتحان التحريري برئ من تحمل هذا الوزر، و لكن واضع الامتحان يكون هو المسؤول بمعنى أن الامتحانات يمكن أن تكون الوسيلة الجيدة لقياس نتائج التعلم، دون الحاجة إلى التخويف أو الرهبة و يمكن أن نرتقي بالتعلم من مجرد الحفظ و الاستظهار إلى مستويات مرتفعة من التفكير، و يتوقف ذلك على نوع الأسئلة و مستوياتها، أي على نوع الاختبار و ما يتضمنه من أسئلة مثلا: اختبار المقال و أسئلة المقال القصيرة، الاختبارات الموضوعية. [2]

[1] : نفس المرجع السابق، ص 238.

[2] : نفس المرجع السابق، ص 239.

1-4-4 أسس التقويم التربوي:

- يجب أن يرتبط التقويم بالأهداف.

-يجب أن يكون التقويم مستمرا و غير محدود بفترة زمنية معينة.

-يجب أن يكون شاملا لجميع جوانب العملية التعليمية مثل: طريقة التدريس، المقررات الدراسية، الإمكانات المادية بالمدرسة، التلميذ و الأهداف .

- يجب أن يكون التقويم متنوعا و متعددا في الوسائل و الأدوات لكي يواجه تعدد و تنوع الجوانب المراد تقويمها.

- يجب أن يكون التقويم علميا و لتحقيق ذلك لابد من توافر شروط معينة مثل:(الصدق، الثبات، الموضوعية...الخ)

-يجب أن يكون اقتصاديا.

-يجب أن يكون التقويم بطريقة تعاونية فيشارك فيه الطالب و المدرس و إدارة المدرسة و أولياء الأمور باعتبارهم قوى مِؤثرة في عملية التعليم.[1]

1-4-5- أهداف التقويم التربوي:

للتقويم أهداف عامة و أهداف خاصة و لابد لأي مؤسسة تربوية إذا أرادت أن تقوم بعملها خير قيام أن تحقق الأهداف التالية:

الأهداف العامة للتقويم التربوي:

- معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة.
- الكشف عن فاعلية الجهاز الإداري و التربوي لمتخلف الدوائر و الأقسام.

[1] : مصطفى عبد الحليم، **مرجع سبق ذكره**، ص 42.

- التأكد من صحة القرارات و الآراء التي اتخذت خلال العام دون سند من بحث علمي أو تجريب.
- الاطمئنان إلى أن الجهات المسوؤلة أو المؤسسات تقدم الخبرات التلاميذ أم لا.
- الحصول على معلومات و إحصائيات خاصة بمدى الإنجاز و الأوضاع الراهنة لرفع التقارير لمن يهمهم الأمر أو لتقديم صورة للشعب عن مؤسساته وبيان نقاط القوة و الضعف في المؤسسة.
- تقويم أداء المعلم من أجل معرفة مدى استيعابه للمادة العلمية و الكشف عن الطرق الصحيحة في تدريسه.
- تقويم الكتب الدراسية و المناهج التربوية.[1]

الأهداف الخاصة للتقويم التربوي:

- وضع درجات للتلاميذ ثم تقييم هذه الدرجات أي الحكم على مدى كفايتها لترفيع أو ترسيب الطلبة بموجبها.
- إرسال تقارير للأسرة عن تقدم التلميذ في دراسته.
- تشخيص تعلم التلميذ أي اكتشاف ما يعترضه من مشكلات و عقبات.
- معرفة قدرة التلميذ على التعلم، و ذلك عن طريق اختبارات الذكاء و القدرات و القابليات.
- اختبار التلاميذ أو توزيعهم على مختلف أنواع المدارس و المعاهد المناسبة لقدراتهم.
- تزويد المرشد النفسي و التربوي بمعلومات تساعده على إرشاد التلاميذ مهنيا و تربويا.
- متابعة عملية التعلم و تحسين نتائجها و حل مشكلاتها.[2]

[1] : نفس المرجع السابق، ص 40.

[2]: عبد المجيد سيد أحمد منصور و آخرون، **التقويم التربوي (الأسس و التطبيقات)**، دار الأمين، القاهرة،دون سنة، ص 90.

1-4-6 مراحل التقويم التربوي:

إن عملية التقويم التربوي هي عملية جد مهمة بالنسبة للتحصيل الدراسي و هي تمتد بثلاثة مراحل هي:

- مرحلة القياس: مرحلة تهدف إلى جمع المعلومات و تشجيعها أي تنظيمه و تأويلها باستعمال الوسائل المختلفة و هي الواجبات، الفروض المحروسة، الاختبارات.
- مرحلة الحكم: و فيها يتم إبداء الرأي و إصدار الحكم بالاعتماد على معطيات موضوعية ثم استنتاجها من المرحلة السابقة لكن أساس أحكام مسبقة و أراء شخصية فتكون هذه الأحكام عبارة عن منح علامات تقديرية.
- مرحلة القرار: و هي المرحلة الأخيرة التي تأتي مباشرة بعد الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس قد يتعلق القرار فيها بالمسار الدراسي للتلميذ بتدرجه من سنة دراسية إلى أخرى أو إعادة السنة أو توجيهه.[1]

2- أنماط الأداء التربوي:

يمكن النظر للأداء التربوي من خلال ثلاث أنماط من السلوكات وهي:

2-1 **السلوك الاتصالي:** وهو يخص تسهيل تبادل المعلومات داخل الصف الإداري، و ينقسم إلى جانبين: جانب اتصالي لفظي و آخر اتصالي غير لفظي.

-الجانب الاتصالي اللفظي: هناك أداءات مثل الشرح و التفسير و توجيه الأسئلة وسرد الحقائق وذكر التعاريف و التعلق على إجابات التلاميذ و الإجابة عن أسئلتهم إلى غير ذلك من سلوكات يؤديها المدرس بطريقة لفظية عن طريق كلمات مرتبة ذات معنى و مغزى، وهذا ما يطلق عليه الجانب اللفظي من سلوك التدريس[2]" ،وتعتبر الدراسة التي قام كل من فلاندرز و أدموند سنة 1969، من أشهر الدراسات التي تمت في هذا

[1] : عبد العلي الجسماني، **علم النفس و تطبيقاته الاجتماعية و التربوية**، الدار العربية للعلوم، بيروت، 1994، ص 325.

[2] : نوار محمد، **المرشد العلمي للمعلمين و المدربين**، دار الحضارة، الجزائر، دون سنة، ص 25.

المجال، فقد قاما بتصميم مقياس لدراسة التفاعل اللفظي، و ينقسم هذا المقياس إلى ثلاثة أقسام و هي: (سلوك المعلم، سلوك التلميذ، السلوك المشترك)، و سنحاول التعرض لسلوك المعلم و الذي ينقسم بدوره إلى سلوك مباشر و غير مباشر.

***السلوك المباشر للمعلم:** و يشتمل ما يلي:

-**الشرح و التلقين:** و يتم خلالها تقديم المعلومات و الحقائق و الأفكار و الآراء و المفاهيم للطلاب.

-**إعطاء التوجيهات و النقد:** و يتخلص ذلك في توجيه التعليمات و الأوامر التي يتوقع المعلم أن ينفذها الطالب، و النقد هو كل ما يوجهه المعلم إلى الطلاب لتعديل سلوكهم.[1]

***السلوك غير المباشر:** و يشمل:

-**تقبل المشاعر:** و يظهر المعلم في هذا الموقف تقبلا لمشاعر التلاميذ و يتضمن تلك العبارات الصادرة عن المعلم و التي تشير إلى مساعدة التلاميذ على فهم مشاعرهم.

-**الثناء و التشجيع:** و يتضمن عبارات الثناء و التشجيع التي يستخدمها المعلم و التي تعمل على إزالة التوتر و تساعد التلاميذ في نفس الوقت على عرض تصوراتهم.

-**تقبل الأفكار:** و يتضمن ذلك تقبل المعلم لأفكار الطلاب أو إعادة صياغة عبارة قالها الطالب أو تلخيص كلام قاله المعلم، و هذا يحدث كثيرا في الفصل الدراسي حيث يقوم المعلم في كثير من الأحيان بتوضيح أو تطوير الآراء يطرحها التلاميذ و يضيف إليها بحيث تأخذ طابعا علميا يتفق مع موضوع الدرس.

-**توجيه الأسئلة:** مما يساعد التلاميذ على الاندماج في الدرس بنشاط، قدرة المعلم على توجيه أسئلة مثيرة، مناسبة يمكن الإجابة عنها، و لذلك تعتبر هذا القدرة مهارة من مهارات التدريس، و قد وجد أن المعلمين المبتدئين يميلون لتوجيه أسئلة قد تكون غاية

[1]: محمود عبد الرزاق شفشق، هدى محمود الناشف، **إدارة الصف الدراسي**، الدر الجامعية للنشر و التوزيع، ليبيا، دون سنة، ص 83.

في العمومية لدرجة أنها تحتاج إلى كلمة واحدة في الإجابة عنها، و على العموم فالأسئلة بصفة عامة نوعان: نوع يحد من حرية الطلاب و يحتاج للإجابة عنه بالإيجاب أو السلب، و النوع الثاني يتبع نوعا من الحرية للطلاب للتعبير عن آرائهم.[1]

-**الجانب الاتصال غير اللفظي:** يتخلص في بعض الأداءات التي يقوم بها المدرس خاصة في نقل الحماسة للدرس و جلب الانتباه، فالحماسة للحصة أو الافتقار أمر ينتقل من المعلم إلى الطلبة بطريقة التأثر و التأثير و ليس عن طريق الإرشاد و إصدار التعليمات أو سماع المواعظ، فالأستاذ المتكون تكوينا جيدا و مستمرا لا يهتم بالاتصال اللفظي فحسب مع طلبته، بل يهتم بالجانب الغير اللفظي أيضا.[2]

2-2 السلوك الديمقراطي: تتم عملية التعليم الفعال داخل الصف للدارس إذا حصل تفاعل إيجاب بين المعلم و تلاميذه، و حتى يتم هذا التفاعل لابد من سلوك ديمقراطي يسلكه الأستاذ مع طلبته في القسم و بعض سلوكاته الديمقراطية تتمثل في :

- إتاحة التلاميذ في المناقشة و تبادل الرأي و وضع الأهداف و رسم أفكاره وصولا إلى حل المشكلة المراد حتما أثناء الدرس، و على المعلم أن ينتبه إلى من لا يشارك من التلاميذ و من يعادل أن يستأثر بوقت الحصة مناقشا.[3]

-"إتاحة فرص متكافئة للتلاميذ جميعهم بإعطائهم فرصة الوقت الكافي، حيث يحتاج التلميذ إلى وقت كاف ليفكر في الأسئلة الموجهة له، حيث أن الإجابة السريعة و السطحية لا تؤدي إلى تحسين قدرة التلميذ على اكتساب أساليب تفكير صحيحة" .[4]

- احترام قيم التلاميذ و تقدير مشاعرهم و تطلعاتهم و العمل على إشباع حاجاتهم و رغباتهم الاجتماعية و النفسية.[1]

---

[1] : نفس المرجع السابق، ص 71.

[2]: محمد عبد الرحيم عدس، **المعلم الفاعل و التدريب الفعال**، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، 1996، ص ص 212، 213.

[3]: حسن شحاتة، **أساسيات التدريس الفعال**، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1997، ص ص 142، 143.

[4]: نفس المرجع السابق، ص 143.

-السماح بعرض الأفكار و لو بدت خاطئة، يتبادر إلى الذهن الطالب عدد من الإجابات التي يتصور أنها ممكنة بعد عرض السؤال عليه ثم يختار من بين هذه الإجابات ما يناسب السؤال بعد أن يختبر صحتها، و يترك الأستاذ التلاميذ أحرارا لاختيار صحة أفكارهم و عرضها حتى لو بدت خاطئة، لأن هذه الأخطاء قد تكون الطريق إلى التفكير الصحيح.[2]

- التواضع أمام التلاميذ و عدم إشعارهم بالتعالي بسبب المركز الوظيفي دون أن يؤدي إلى فقدان احترامهم و تقديرهم له.[3]

-حب التلاميذ للعمل، لأنهم يعملون في جو مريح يتسم بالهدوء و الطمأنينة مما يدفعهم للتعاون المثمر مع أستاذهم و بذل جهد أكبر في العمل.

-حب التلاميذ لمعلمهم و لبعضهم البعض لأنهم يعملون في بيئة ديمقراطية تتميز بالإخلاص و الثقة و التقدير المشترك، كما أن هذا السلوك يعلمهم سرعة الاندماج في المجتمع.

-توافر فرص العمل التعاوني و التخطيط الجماعي الموجه لإنجاز العمل، مما يساعد التلاميذ على تقديم المقترحات و تعلم كيفية اتخاذ القرارات و التعامل المثمر بينهم.

-تفوق إنتاج التلاميذ في ظل هذا النمط من إدارة الصف الدراسي على المدى البعيد.

-اكتساب التلاميذ لعدد من الاتجاهات الإيجابية كضبط النفس و تحمل المسؤولية و الاستماع للآخرين و الانتفاع بأفكارهم، و لا يخفى أثر ذلك في جعل التلميذ يعمل

---

[1] : نادر فهمي الزيود و آخرون، **التعليم و التعلم الصفي**، ط4، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، 1999، ص ص، 93، 94.

[2] : حسن عمر المنسي، **إدارة الصفوف**، ط2، دار الكندي للنشر و التوزيع، عمان، 2000، ص 29.

[3]: محمد عبد الرحيم عدس، **الإدارة الصفية و المدرسة المنفردة**، ط2، مجدلاوي للنشر، عمان، 1999، ص 17.

باتزان نحو تحقيق أهداف الجماعة و في الإقلال من التصادم الشخصي و سوء التفاهم الذي يعرقل جهود الجماعة في الانتاج.[1]

3-2 السلوك التنظيمي: و يشمل هذا النمط من السلوك ما يلي:

- ضبط النظام داخل الحصة.

- متابعة دوام التلاميذ.

- التوجيه و الإرشاد.

-تنظيم المادة العملية.

- النشاطات.

- المهارات التدريسية الأساسية الثلاث: التخطيط ، التنفيذ و التقويم.

و من خلال هذه البنود نخلص إلى إشاعة جو من النظام داخل الحصة أمر هام لنجاح المعلم و التلاميذ، و لكي يسلك المعلم سلوك تنظيمي يجب عليه إدارة صف دراسي يسوده الضبط و المحافظة على النظام أم مراقبة حضور التلاميذ و غيابهم، و كذلك توجيه التلاميذ و إرشادهم، حيث أن الضبط يعد من أهم الشروط الأساسية التي يجب توافرها داخل الصف الدراسي لأنه لا يتم التعلم الفعال و الحقيق في ظروف الفوضى و عدم الانضباط الصفي،[2] و المقصود بالانضباط الصفي هو إخضاع رغبات التلاميذ و ميولهم و دافعهم لتحقيق الأهداف المرسومة للتعلم، [3]و بقدر ما يكون المعلم قادرا على قيادة الصف الدراسي بقدر ما يكون الصف منضبطا، و بالتالي على المعلم أن يقوم ببعض الإجراءات داخل الفصل و هي أن :

-يخلق المعلم اتجاها إيجابيا نحو العمل داخل الفصل الدراسي.

---

[1]: نادر فهمي الزيود، مرجع سبق ذكره، ص ص 96، 97.

[2] : محمد عبد الرحيم عدس، **الادارة الصفية و المدرسة المنفردة**، مرجع سبق ذكره، ص 25.

[3]: حسن عمر المنسي، مرجع سبق ذكره، ص 326.

-يبتعد عن الاضطراب و لا يظهر ظهر العجز و يحافظ على توفير علاقات حسنة مع التلاميذ و تبنى و بينهم صداقة.

-يقوم المعلم بمعالجة حالات الفوضى و الاضطرابات بسرعة.

-الحرية في تحديد طريقة الجلوس للتلاميذ و أن يجلسهم في صفوف متوازية.[1]

-تنظيم المادة العلمية و تعليم التلاميذ على تنظيم معلوماتهم بما يتفق و طبيعة المادة الدراسية و تنميتهم على اكتساب المهارات الجديدة، كما يسهل المعلم للتلاميذ تبادل الأفكار و إجراء الحوار و مشاهدة ما يقومون به تجارب و نشاطات.

-انتقاء الأنشطة المناسبة التي ستمكن التلاميذ من ترجمة المعلومات النظرية إلى سلوك و مهارات واقعية، فمثلا معلم العلوم يسعى إلى تكوين و تطوير المهارات العملية(العقلية و اليدوية) المناسبة لدى التلاميذ من خلال قيامهم بالنشاطات العلمية و التجارب المخبرية و التي ينبغي أن تنفذ بطرائق و أساليب تدريسية متنوعة.[2]

و حتى يتمكن المعلم من ضبط الفصل و امتلاك انتباه التلاميذ لما يدرس و حفظ النظام في الفصل الدراسي عليه بامتلاك مهارات تدريسية في أدائه لتمكن من سلوك تنظيمي فعال و تتمثل المهارات في:

***مهارة التخطيط:**و يتطلب إنجاز هذه المهارة التدريسية امتلاك و قيام المعلم بالمهارات التدريسية الفرعية التالية:

-تحديد الأهداف التعليمية.

-تخطيط عملية التدريس و إعداد الخطة الدراسية.

-إعداد الوسائل التعليمية.

---

[1]: نوار محمد، مرجع سبق ذكره، ص 26.

[2] : نادر فهمي الزيود، مرجع سبق ذكره، ص ص 81، 82.

-تهيئة غرفة دراسية منظمة.

***مهارة التنفيذ:** و يتطلب إنجاز هذه المهارة التدريسية امتلاك و قيام المعلم بتنفيذ المهارات التدريسية الفرعية التالية:

-تقديم المعلومات و المفاهيم(مهارات عرض الدرس)

-معالجة المشاكل الصفية.

-تصنيف المشاكل الصفية.

-توجيه التلاميذ.

***مهارة التقويم:** و يتطلب إنجاز هذه المهرة التدريسية امتلاك و قيام المعلم بتنفيذ المهارات التدريسية التقويمية المختلفة لتقويم مدى تحقق الأهداف التعليمية و يتمثل ذلك في:

-كشف مدى تأثير التدريس على تعلم التلميذ.

-تحديد نقاط الضعف و القوة فيه.

-المتابعة للتلاميذ.[1]

3- العوامل المؤثرة في الأداء التربوي

إن المعلم في أثناء ممارسته للمهنة تتاح فرص الالتحاق ببرامج تدريبية عديدة و متنوعة، و تستهدف تلك البرامج رفع مستوى أدائه، و مع ذلك يلاحظ أن هناك عدة عوامل تؤثر على أدائه منها:

[1]:عياش محمود زيتون، **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، 1999، ص 235.

3-1 ما يحدث من تغيرات في المناهج الدراسية:

كثيرا ما تتعرض المناهج الدراسية للتغيير و التبديل أو الإلغاء، و في جميع تلك الحالات يكون هناك من المبررات لما يحدث من تغيرات، و قد تكون تلك التغيرات مستندة إلى تطور في النظرية التربوية أو في الفلسفة الاجتماعية أو في نواح متعلقة بطبيعة المعرفة أو في طبيعة عملية التعلم و شروطها، و نظرا لذلك سرعان ما تشكل اللجان المتخصصة لتبدأ مراحل التصميم و التخطيط و البناء لمنهج الجديد تتفق صورته مع مقتضيات التبرير الاجتماعي، زيادة على ذلك نجد أن المعلم ربما يكون قد اعتاد على تنفيذ المنهج السابق لعدة سنوات، و بذلك فالمنهج الجديد يحتاج إلى أسلوب مغاير في التدريس، وقد يتطلب استخدام وسائل تعليمية غير مألوفة للأستاذ أو أشكالا جديدة من النشاط المدرسي أو أسلوبا مغايرا للتقويم أو غير دلك من الجوانب المتعلقة بالمنهج، و منه يمكن القول أن أستاذ لا يستطيع أن ينفذ المنهج الجديد بكفاءة و اقتدار، و هنا يدخل دور تكوين المكونين أثناء الخدمة.[1]

3-2 عوامل اجتماعية:

يتوقع المجتمع من المعلم و المنهج الدراسي أن يحقق آماله و تطلعاته في أبنائه، فالمجتمع يحتاج إلى شخصيات مفكرة قادرة على تجديد و الابتكار و تنقية سلوكا مقبولا يتفق مما علق بها من شوائب نتيجة للاحتكاك الثقافي و يتوقع المجتمع أن يسلك التلاميذ سلوكا مقبولا يتفق مع مفاهيم و قيم المجتمع في مختلف المجالات، و بذلك يبدو أن المعلم يحمل مسؤولية إعداد الفرد من عدة جوانب، فهناك الجانب الاجتماعي و الجانب الثقافي، و هناك أيضا الجوانب المهنية و الصحية و الجسمية و النفسية.[2]

فالمعلم لابد أن يكون قدوة حسنة لتلاميذه، فتعليم الأخلاق لا يكون درسا يلقن للتلاميذ و يحفظ بل لابد أن يتجسد في المعلم نفسه، الذي يعلمه هذه المعلومات و لولا هذا المثال يوضح لنا ما يتطلبه المجتمع من المعلم، باعتباره المسؤول الأول عن تربية

[1] : حسن شحاتة، **أساليب التدريس الفعال**، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1997، ص ص 27، 28.

[2] : نفس المرجع السابق، ص ص 103، 104.

الأجيال تربية صالحة و ما ينبغي على المعلم أن يحققه من تطلعات المجتمع، فهذا يتطلب منه تكوينا جيدا في هذا الميدان حتى يصبح قادرا على الموازنة و تقييم الأمور، كما أن المجتمع يتوقع من الأستاذ أن يساعد تلاميذه على تعليم مفاهيمه و اكتساب اتجاهات و قيم أساسية محددة، فهناك من المؤسسات الاجتماعية التي تمثل ضغوطا معينة على عملية التربية عامة و على مسار عمل المعلم و جهده حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج في تلك المؤسسات تحتاج إلى خريجين يملكون كفايات معينة ضمانا لقيامهم بأعباء و مسؤوليات تحددها مجالات العمل و تكوين تلك الكفاءات و تنميتها. [1]

3- 4 الانفجار المعرفي:

-التأكد بشمل كبير على الاحتواء الفعال للمتعلمين في عملية التعلم و بالتالي الحاجة إلى تطوير توظيف طرق التقويم و الأنشطة التي تقيسه مثلا: ماذا يتعلم التلاميذ من الخبرة؟ و ما المدى الذي يستطيعون معه تطبيق هذه المعرفة أو المهارة في مواقف جديدة و مختلفة؟ ما هي قدرة التلاميذ على المشاركة و التفاعل مع بعضهم البعض.

- ازدياد المعرفة المتعلقة بنمو التلميذ و تطوره و مدى علاقة دلك بمعطيات التعلم، أي الحاجة إلى تطوير و توظيف طرق التقويم التي تقرر ما الذي يعرفه كل تلميذ فعلا و ما الذي يستطيع كل منهم أن يفعله؟ و ذلك في ضوء خصائص كل مرحلة من مراحل النمو.

-الاتجاهات الحديثة في تنظيم محتوى المناهج و التي من بينها تقديم فرص أمام التلاميذ للاختيار من البرامج و المقررات المختلفة، لذلك تدعو الحاجة إلى تطوير و توظيف طرق تقويم التحصيل بحيث لا ترتبط بمحتويات و أنشطة متعددة.[2]

-التأثير الكبير لتنوع الأهداف في تطوير المقررات و ما يصاحبها من أنشطة التعلم.

-التركيز الكبير على تنمية مهارات تراكمية في الموضوع التي يتم تطبيقه.

---

[1]: صالح عبد العزيز عبد المجيد، **التربية و طرق التدريس**، ج1، دار المعارف، القاهرة، 1999، ص 159.

[2] : إسماعيل عبد المقصود، **المهارات العامة للتدريس**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2007، ص 247.

– ازدياد الطلب على التعليم كضرورة قومية و مجتمعية و بالتالي الحاجة إلى تطوير و توظيف طرق التقويم التي تركز على جمع المعلومات التفصيلية في كل جانب من جوانب نمو التلاميذ.

3-5 السلطات الإشرافية: هناك سلطات إشرافية تعمل على نحو متكامل مع العلم لتيسير مهمته، فمدير المدرسة مسؤول عن تنظيم العمل و الإشراف عليهم إداريا و فنيا، و نجد من الإداريين من هم مسؤولون عن تنظيم العمل في جانبه الإداري و الفني على مستوى الأقسام، و أمام هذه السلطات الإشرافية هي بمثابة الموجه و المرشد للأستاذ، مما يثر فعلا في أدائه التربوي.[1]

3-6 نظام التقويم: إن التقويم يؤثر تأثيرا واضحا على مسار وجهود المعلم، فهناك من ينادون بتطوير مناهج الدراسية اعتمادا على أسلوب التقويم، فإذا ما أدرك المعلم أن هناك امتحانا من نوع مغاير غير التي تكون في آخر السنة أو أن هناك أساليب أخرى يتسم استخدامها لتقويم مدى تعلم تلاميذه، فالشيء المؤكد هو أنه يسعى جاهدا لتطوير أدائه في التدريس و استخدام طرق و أنشطة و وسائل لتسعى في مجموعها إلى بناء الفرد و مساعدته على الاستعداد لعملية التقويم بأساليبها المغايرة.[2]

4 – الاتجاهات الحديثة في برامج تكوين الأساتذة:

تولي كافة النظم التعليمية عناية كبيرة و ملحوظة بإعداد المعلمين و تدريبهم و تأهيلهم من منطلق أن المعلم يمثل ركيزة أساسية هامة في العملية التربوية، و أنه لو توفرت الأعداد الكافية في النوعيات الجيدة من المعلمين في نظام تعليمي ما فإن ذلك يشير إلى نجاح و فاعلية ذلك النظام، و من ثم ما يتوقعه المجتمع ككل من تقدم و نماء نتيجة لتربية أفراده بالصورة الصحيحة، هذا و يتمثل ذلك الاهتمام بإعداد المعلمين فيما

[1] : حسن شحاتة، أساسيات التدريس الفعال، مرجع سبق ذكره، ص ص 309، 310.

[2] : نفس المرجع السابق، ص 312.

تأخذ به المجتمعات العصرية من تطوير و تحديث مستمر في برامج الإعداد مما يؤدي إلى تحسين مستواه، و بالتالي يترتب أداء أفضل و فاعلية رفع للنظام التعليمي عموما[1]

و يعد التطوير و التحديث المستمر في برامج إعداد المعلمين مؤشرا على تغيير وجهة النظر التقليدية في إعداد المعلمين، حيث أن الهدف الأساس من وراء هذه العملية يتمثل في تنمية القدرات العقلية للمعلم و تزويده بكم هائل من المعارف يكفل له أداء مهنته التعليمية، و بسبب ذلك برزت عدة مقترحات لعدد من التربويين و المتخصصين في هذا المجال حول ما ينبغي تقديمه في برامج إعداد المعلمين و كان من أبرز المقترحات:

*" **نموذج henak**: الذي قدمه في تصميم برامج إعداد المعلمين من المكونات الآتية:

-الثقافة العامة

-الثقافة التكنولوجية.

-الثقافة المهنية.

و أكد هيناك "Henak" على أهمية التركيز في البرامج إعداد المعلمين في كليات التربية على تطوير مساقات تهتم بالتعليم التكنولوجي، مع ضرورة بيان الخطوات المتبعة في تطبيق هذا البرنامج.

أما كيوري الذي أوصى بضرورة التركيز على تنمية شخصية المعلم و قدراته لكي يتمكن من ممارسة العملية التربوية بفاعلية و التأكيد على نمط شخصيته و نظرته و أساليب تفكيره و انفعالاته و اهتماماته، و أحكامه فضلا عن طاقاته و درجة و روح

[1] : همام بدراوي، **كفايات المعلم في ضوء مهام مهنة التعليم**، مجلة كلية التربية، جامعة قطر، المجلد 7، العدد87، ص ص 62، 63.

دعابته و عليه فإن المهمة الرئيسية لمؤسسات إعداد المعلمين يجب أن تكون بحق تنمية شخصية المعلم."[1]

و يؤكد " صبيح" أن برامج إعداد المعلمين يجب أن تعمل على تهيئة وسائل التعليم، و تساعد العاملين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة و المستقبلية، و تعمل على تزويدهم بالمهارات و الخبرات و الاتجاهات التي تساعدهم و تجعلهم قادرين على مزاولة المهنة، و ترفع مستوى أدائهم في المادة و الطريقة و تحسن اتجاهاتهم، و تطور مهاراتهم التعليمية، و تحفزهم على الإبداع و التجديد و زيادة المعرفة بالأساليب و الطرق الحديثة في التعليم، و تعرفهم على مشكلات النظام التعليمي و طرق حلها، و تنمي لديهم الوعي القومي و المثل الانسانية و القيم الاجتماعية، و تعمل على تنميتهم و تدفع من كفاياتهم ليتمكنوا من تغيير السلوك و الاتجاهات و القيم للمتعلمين نحو الأفضل."[2]

أما أساليب إعداد المعلمين فيؤكد الباحثون التربويون أن إعداد المعلمين في جميع أنحاء العالم لم تستقر على نموذج واحد لإعداد المعلمين، و يعود السبب في ذلك لكثرة الاتجاهات التي تؤثر في سياسة إعداد المعلم مما انعكس على النظام التعليمي في الوطن العربي الذي يعد جزءا من النظام التعليمي العالمي، و بقي متأثرا بالاتجاهات و الأساليب الشائعة في العالم و من أبرز هذه الأساليب:

4-1 الأسلوب التتابعي: يعتمد هذا الأسلوب على إعداد المعلمين في الكليات الجامعية مثل كلية الآداب أو العلوم في أحد التخصصات العلمية و لمدة أربع سنوات يمنح الطالب بعدها درجة البكالوريوس أو الليسانس دون أن يدرس مقررات تربوية، ثم يلتحقون بعدها بالمعاهد التربوية لمدة عامين، يتم فيها إعدادهم تربويا من خلال تقديم المقررات الدراسية التربوية التي تعدهم لمهنة التعليم حيث يمنحون بعدها الدبلوم العام في التربية.

[1] : حجاج أحمد الخضري، سليمان الشيخ ، **دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلمي المرحلتين الاعدادية و الثانوية بجامعة قطر**، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر ، المجلد 4، العدد7 ، ص ص 44، 45 .

[2] :نبيل صبيح، **دراسات في إعداد و تدريب المعلمين**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1981، ص 35.

عيوب الأسلوب التتابعي:

-عدم اهتمام الطلبة حيث ينظرون إلى المرحلة الدراسية بعد التخرج (الدبلوم) بأنها مرحلة البحث عن وظيفة تؤمن له العيش الكريم و تكون هذه الوظيفة مرتبطة بالتخصص.

-عدم إتاحة الفرصة للتعرف على المواد التعليمية التي يقومون بتدريسها ما قبل الجامعة بعد تعيينهم، و بذلك ينعكس على معلوماتهم التي تبقي بنفس القدر و المستوى الذي عليه عندما كانوا في المراحل الأساسية.

-عدم الشعور بالانتماء إلى مهنة التدريس من خلال عام الدراسي و عدم تكوين اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعلم.[1]

4-2 الأسلوب التكاملي

و في هذا الأسلوب يقوم المتدرب المعلم بدراسة المواد التخصصية و التربوية و الثقافية خلال الفترة الدراسية التي تتصل بمهنة التدريس، و يكون نظام الدراسة ضمن هذا الأسلوب على أحد الأنماط الآتية:

-نظام الفصلين.

-الأخذ بنظام الفصلين و الساعات المعتمدة معا.

-نظام السنوات.[2]

كان الهدف من استخدام هذا الأسلوب هو تهيئة المتدرب/ المعلم فكريا و نفسيا لتقبل مسؤولية المهنة منذ الالتحاق بكليات الإعداد، و قيام هذا الأسلوب على تمهين المواد الدراسية بحيث تعطى المادة الواحدة لطلبة الكلية الواحدة، و تنمية حب المهنة لدى المتدرب المعلم .

[1] غنيمة محمد متولى ،**إعداد المعلم العربي و بنية العملية التعليمية التعلمية**، دار اللبنانية، القاهرة، 1996، ص16

[2] نفس المرجع السابق، ص246

عيوب النظام التكاملي:

-قصر مدة الإعداد العملي كما يعتقد المختصون في العلوم و الآداب مع أنه لو أعيد النظر حول ما يجب أن يعد عليه المعلمون لوجدنا أنه ينبغي أن نفرق بين إعداد المعلم و إعداد متخصص للعمل في مجال آخر غير التدريس.

-استمرار الصراع بين التربويين و أعضاء هيئة التدريس في المجالات الأخرى. (العلوم و الآداب) حول مسؤولية كليات التربية الكاملة عن إعداد المعلمين علميا و ثقافيا و تربويا.

-اختلاف الآراء بين التربويين أنفسهم حول مفهوم برامج كليات التربية، و يرجع هذا اختلاف في تكوينهم العلمي و المدارس التي ينتمون إليها.

5- تكوين الأساتذة في الجزائر:

واجهت الجزائر خلال الاستقلال مشكلة إعداد الموارد البشرية و النقص الحاد في عدد المدرسين، حيث أن عشرة ألاف مدرس و أستاذ حلوا جميعهم تباعا مع رحيل الاستعمار و لو يبقى منهم إلا عدد قليل من الأساتذة الجزائريين في المواد العلمية و آخرون في اللغة العربية غير حاملين لشهادة الليسانس، كما رحل معهم الموظفون و الخبراء و رجال الإدارة، ومن هنا بدأت مشكلة نقص المكونين من مدرسين و مديرين و موجهين تربويين و غيرهم من أفراد المنظومة التربوية.

و ما كان على الجزائر في ظل هذه الوضعية إلا أن تستعين بمدرسين أجانب و من الدول العربية و أمام الطلب المتزايد على التعليم و ارتفاع عدد التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وصل عدد الأساتذة الجانب أيضا درجة لا يمكن الاستمرار فيها، حيث أضاف ذلك عبئا قليلا على ميزانية الدولة، فما كان على وزارة التربية و التعليم إلا من عملية جزأرة الاطارات في مختلف فروع التعليم و فتح مجال التكوين من اجل تخليص المدرسة الجزائرية من التأثيرات الفكرية و الايديولوجية و في الفترة الممتدة من 1962- 1967 أنشأت مؤسستين تكوينيتين فالأولى المركز الوطني لتكوين المفتشين و الثانية المدرسة الوطنية للتعليم التقني بالحراش في العاصمة تقوم بتكوين معلمي مراكز التعليم التقني بمختلف

معاهده و مراكزه و تخصصاته."[1] و كانت أول مدرسة من نوعها تنشئها الجزائر بعد الاستقلال.

لقد أولى الأمر المتضمن تنظيم التربية و التكوين في الجزائر عناية بتكوين المعلمين والأساتذة حيث نصت المادة 49 منه على ما يلي " : **التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميـع المستويات، و مهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة، واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة و الوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربى**".

و في هذا المجال فان مسعى الوزارة ينصب حاليا في اتجاهين :

الاتجاه الأول : هو اشتراط توافر مستوى علمي و ثقافي رفيع في المتقدمين للعمل حاليا لمهنة التدريس، و في هذا الإطار تعمل الوزارة على مراجعة شروط الالتحاق بمهنة التدريس، كما تعمل على إعادة النظر في وظائف و مهام مؤسسات التكوين القائمة حاليا وتكييف مهامها وفقا للمتطلبات المرحلة الحالية والمستقبلية .

الاتجاه الثاني : هو البحث عن صيغ جديدة أكثر ملاءمة لتأهيل المعلمين الذين يمارسون عملهم فى الوقت الحاضر، و الذين لم يحصلوا على الحد الأدنى الضروري لممارسة هذا العمل علميا و تربويا .

وكانوا قد وظفوا فى السنوات السابقة تحت تأثير الطلب المتزايد على التربية، الذي لم يسمح آنذاك بوضع شروط انتقائية مناسبة للالتحاق بهذه المهنة .

وفي هذا الإطار، فإن التكوين أثناء الخدمة يشكل أبرز الانشغالات ويتولاه حاليا مفتشو التربية والتكوين ومفتشو التربية والتعليم الأساسي في شكل تجمعات تكوينية ميدانية .

وتتجه سياسة التكوين أثناء الخدمة مستقبلا نحو التوظيف الأمثل للتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال التي تسعى الوزارة الى تجسيدها ميدانيا كأفضل خيار بتوفير فضاءات ملائمة لهذا الغرض على مستوى المؤسسات التعليمية .

5-1 تكوين أساتذة التعليم الابتدائي و المتوسط في الجزائر:

[1] : بن دومية رزيقة، **الرضا المهني للمدرسين عن مهنة التدريس** ، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علوم التربية ، الجزائر العاصمة، 2001، ص 67

كان يتم تكوين هذه الفئة بالمعاهد التكنولوجية للتربية من بين المترشحين الحاصلين على شهادة البكالوريا .

-مدة التكوين سنتان (2) بالنسبة لمعلمي التعليم الابتدائي.

-ثلاث(3) سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم الاكمالي .

-ويشمل التكوين الجانب المعرفي والمهني .

5-2 الصعوبات التي يتلقاها التكوين:

"يشكل تكوين الأساتذة (المعلمين) اهم عنصر من مجموعة العناصر التي يتم بها نجاح أو فشل تطبيق الاستراتيجية الجديدة بكاملها، و ذلك باعتبار وظيفة الأستاذ (المعلم) المكون تمثل جوهر الاصلاح في أي إصلاح تربوي و رغم ما سخر من أجهزة للتكوين و الأموال المعتبرة التي رصدت، إلا أن العمليات التكوينية المبرمجة و لأسباب عديدة و كثيرة منها:

1-السن: حيث أن تقدم السن عند الأغلبية يطرح صعوبة فهم و تطبيق محتويات التكوين المقترحة.

2-ذهنية التقليد المتأصلة من حيث الصعوبة.

3-انعدام الحوافز التشجيعية المادية منها و المعنوية.

4-سوء تقدير جد المجدين او إهمال المهملين أو تهاون المتهاونين.

5-بعد مكان التكوين و شغور مكان العمل خلال فترة التكوين.

5-3 نبذة تاريخية عن التكوين في الجزائر:

5-3-1 المدارس و المعاهد الموروثة عن الاستعمار الفرنسي:

لقد ورثت الجزائر بعد الاستقلال نظاما تربويا يعاني اختلالا كبيرا في مجالات عديدة حيث لم يكن هنالك سوى خمس مدارس عادية.

1-مدرسة بالجزائر العاصمة

2-مدرسة بوهران

3-مدرسة بقسنطينة

4-مدرسة بعنابة.

كما ترك أيضا لتكوين الأساتذة (المعلمين) للمرحلة الابتدائية المتواجدة بالعاصمة، وهران، تلمسان، و قد كانت سعة هذه المدارس لا تتجاوز (100) طالب و طالبة فقط،أما التعليم المتوسط و التعليم الثانوي ففي عم 1962 لم يكن هناك أي معهد أو مدرسة تكوين الأساتذة المعلمين."[1]

و من هنا نستنتج أن الجزائر في هذه الفترة كانت تفتقد إلى معلمين متكونين بيداغوجيا و معرفيا.

5-3-2 مراحل التكوين البيداغوجي في الجزائر:

"المرحلة الأولى: 1970/1962 :

و هي تتميز بالتوظيف الكمي للممرنين من حاملي شهادة الدراسات الابتدائية أو مستوى السنة الأولى أو الثانية ثانوي بينما أسندت عملية تأطير التعليم الثانوي إلى المتعاونين الجانب.

التوظيف المباشر:

لعدد كبير من المعلمين و المساعدين و الممرنين من بين الجزائريين الذين يتوفرون على مستوى مقبول من التعليم باللغة العربية أو الفرنسية لسد الفراغ، و أسفر هذا الاجراء الأول على تجنيد قرابة 7000 معلما جزائريا.

التعاون الثقافي مع فرنسا نفسها: و نتج عن هذا الاجراء الحصول على ما يقارب 7700 معلما فرنسيا.

و غطيت البقية من الاحتياجات من البلدان العربية الشقيقة مغربا و مشرقا و كان عددهم يتراوح ما بين 2000 و 2500 معلما.

[1] : محمد نقاري و آخرون، **قراءات في التقويم التربوي**، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر، 1998، ص 225.

و رغم كل ذلك بقيت مناصب عديدة شاغرة مما استوجب اتخـاذ إجـراءات ضرورية و استعمال نظم بيداغوجية خاصة منها:

- تخفيض ساعات المقررة.
- تجميع الأفواج في قسم واحد.
- تناوب المعلم الواحد على عدة أفواج.[1]

المرحلة الثانية: 1970/ 1980 :

و تميزت هذه المرحلة بإقامة جهاز لتكوين حيث تم إلغاء دور المعلمين و تم تعويضهم بالمعاهد التكنولوجية للتربية التي كان ينظر إليها حينها على أنها حل مؤقت لمشكل ظرفي وإلغاء الشرط القاضي بضرورة الحصول على شهادة البكالوريا للالتحاق بالمدرسة العليا للأساتذة التي كانت تكون أساتذة التعليم الثانوي و إلغاء السنة الرابعة للتعليم من المدارس العليا للأساتذة.

و مع بداية هذه المرحلة و تحديدا بداية السنة الدراسية 1970، أنشأت المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين و تحسين مستواهم من أجل إكسابهم ثقافـة تربويـة نظرية و تطبيقية تسمح لهـم بالممارسـة التربوية الفعالة، وفق مبادئ و أسس التربية الحديثة، و بذلك وضعت شروط للالتحاق بها لتلقي التكوين الأولي الضروري للمدرس، و بذلك حددت مدة التكوين بالنسبة لكل مرحلـة تعليمـية (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي).[2]

[1] : المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم: **النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال**، نقلا عن: www .infpee edu.dz ، بتاريخ 18. 03. 2013. على الساعة 9:13.

[2] : بن زاف جميلة، **تأهيل المعلم كأحد متطلبات الاصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية**،أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص تنمية الموارد البشرية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013-2014، ص 146.

المرحلة الثالثة: 1994/1980 :

و قد عرفت المدارس العليا للأساتذة ارتفاعا في مستوى القبول بها خلال هذه الفترة اشتراط شهادة البكالوريا في حين تم التوظيف المباشر لحاملي شهادة الدراسات العليا من بين الجامعيين."[1]

المرحلة الرابعة: 1994/ 1999:

عرفت هذه المرحلة تلبية حاجات قطاع التعليم من المعلمين و الأساتذة بشكل مرضي، الشيء الذي جعل الدولة تتخذ قرارات بتوظيف حاملي الشهادات الجامعية في التعليم الأساسي بمختلف أطواره، و تمديد فترة التكوين من سنتين إلى ثلاث سنوات لسلك أستاذ التعليم الأساسي، و من سنة واحدة إلى سنتين بالنسبة لسلك معلم التعليم الأساسي.

المرحلة الخامسة 1999 /2003:

عرفت هذه المرحلة إعادة تنظيم التكوين الأساسي لكل أسلاك قطاع التربية و التعليم، و التحاق تكوين المعلمين و الأساتذة إلى المدارس العليا للأساتذة و تحديد شروط الالتحاق بالمدارس العليا للأساتذة حيث ينبغي للطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا الراغبين في الالتحاق بها، أن يحصلوا على معدل مرتفع بالإضافة إلى إجرائهم لمسابقة الدخول، كما تم تمديد فترة التكوين إلى ثلاث سنوات لمعلم المدرسة الابتدائية و أربع سنوات لأساتذة التعليم المتوسط و خمس سنوات لأساتذة التعليم الثانوي، كما تميزت هذه الفترة بالشروع في تنفيذ برامج لتكوين المعلمين و الأساتذة غير الجامعيين أثناء الخدمة من أجل رفع مستواهم العلمي و الأكاديمي و تأهيلهم للحصول على شهادات جامعية.

المرحلة الساسة من 2003:

"أما نظام التكوين الأولي للمدرسين المقرر في إطار الاصلاح التربوي الأخير، الموجه لمختلف أسلاك التعليم فهو تكوين من مستوى جامعي، و يتم في مؤسسات متخصصة تابعة

[1] : نفس المرجع السابق، ص 265.

للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية، أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها و المستويات التي يراد تعيينهم فيها، و يستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجة من تكوين تربوي، و يمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية. [1]

وانطلاقا من القناعة بأهمية دور التعليم في تحقيق الوثبة الحضارية المنشودة، بدأت العديد من المجتمعات مراجعة نظمها التعليمية بشكل عام و تطوير برامج إعداد الأستاذ بشكل خاص، و الجزائر من بين هذه الدول التي تسعى إلى تحسين مستوى الأساتذة في جميع الجوانب، لأن التنمية المهنية للأستاذ عملية تتصف بالاستمرارية، و لا تنتهي عند تخرجه من الجامعة أو المدارس العليا للأساتذة.

إن التخطيط لإستراتيجية جديدة داخل النظام التربوي لتطوير أداء الأستاذ تتطلب شروطا أساسية مثل الاستجابة لحاجة الأستاذ و المؤسسة التربوية و المجتمع لتحقيق التغير الاجتماعي المراد تحقيقه، و لكننا نرى أن التكوين المكونين في الجزائر يفتقر إلى إطار واضح سواء فيما يخص التخطيط أو التنفيذ، و عليه يتطلب رسم سياسة تعليمية واضحة و محددة عن التوجهات التي تربط بين الأهداف و الوسائل، كما أن الدورات التدريبية لم تهتم بتكنولوجيا التعلم، نظرا لضعف الامكانيات المادية و الوسائل التعليمية الحديثة، و هذا ما قد يؤدي بالأستاذ في الجزائر إلى عدم إحساسه بأهميتها في تنمية مهاراته الفنية.

5-4 أنواع التكوين:

5-4-1 التكوين الأولي:

يهدف هذا التكوين لإعداد الطلبة و الاطلاع بمهنة التعليم و الادارة التعليمية، و كذلك يؤثر التكوين الأولي على المردود النوعي للنشاط التربوي و من ثمة كل تكوين لاحق يسمح بالتقليل من اللجوء إلى عملية تحسين المستوى و من ثمة يقلص من تكلفة التكوين المستمر أثناء الخدمة، و كذلك التكيف مع مطالب التجديد التربوي و يهدف

[1] : بن زاف جميلة، المرجع السابق نفسه، ص ص 213، 214.

أيضا التكوين الأولي إلى ضمان ثقافة عامة معتبرة و تحكم مطلق في لغة التدريس و تجديد النظرة إلى محتوى مناهج التكوين الحالية في مختلف التخصصات و تطويرها حتى تتماشى مع متطلبات العصر وإستراتيجية التعليم المتجدد.

5-4-2 التكوين أثناء الخدمة:

يعد التكوين أثناء الخدمة أهم الرهانات في السنوات المقبلة و الغاية منه هو تطوير مستوى معلومات المعلمين الأكاديمية و المهنية و تحديث معلوماتهم، لأن هذا التكوين شرط أساسي لتحسين نوعية التعليم و هو ضروري لمواجهة التحديات التي تواجه المدرسة و التكوين أثناء الخدمة يتطلب المرور بمرحلة لا مفر منها ألا و هي معاينة و تشخيص الوضعية الحالية لإطار المعلمين أي معرفة الوضعية الحالية لكل معلم من حيث النوعية.

الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها و ذلك لقياس الفرق بينهما قصد تحديد التغيرات التي يجب القيام بها و يرمي التكوين أثناء الخدمة إلى الهداف التالية:

1-سد ثغرات و ضعف التكوين الأولي و التحسين الأكاديمي.
2- القاء على العجز المهني الي يعاني منه المعلمين الذين وظفوا مباشرة.
3- تحضير المعلمين للتغيرات و الاصلاحات التي قد حدثت في النظام التربوي.
4- تعميق المعارف الأكاديمية للمعلمين و القدرة على التصرف في المهنة.
5- تنمية القدرة لدى المعلمين على التكوين الذاتي ."

"و يرى العربي كنينح أنه منذ الثمانينات و مستوى الأساتذة في تدهور مستمر حاله كحال مستوى تلاميذهم، و يرجع ذلك لأسباب عديدة، من بينها أنهم لا يولون اهتمام بتكوينهم الشخصي، باستثناء بعض القراءات في بيداغوجيات اليوم، كما يهمل أغلبية الأساتذة تنمية معارفهم من خلال الدراسة و التكوين أثناء الخدمة، و يتوقفون عن ذلك بمجرد خروجهم من

المدارس العليا للأساتذة و من الجامعات، و ينصب اهتمامهم فقط للتحضير للدرس و إنجاز المذكرات اليومية التي تأخذ أغلبية وقت هؤلاء الأساتذة."[1]

فالأستاذ سواء كان عضوا في هيئة التدريس أو عضوا في إحدى النقابات المهنية، ليس من السهل عليه التوفيق بين الاثنين، لأنه قد ينسى في خضم ذلك واجبه في المحافظة على مصالح تلاميذه.[2]

خلاصة:

تتوقف فاعلية أداء الأستاذ من خلال اكتسابه الكفايات اللازمة، و من خلال تطوير أدائه العملي و تمكنه من تخصصه و مواكبة كل جديد مرتبط بالمادة التي يدرسها، ليتمكن من تنسيق المعرفة في عصر الانفجار المعرفي الذي نعيش فيه الآن، و الارتقاء بمستواه و تحسين خبراته العلمية التي تمكنه من بناء الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة مع العمل على تحقيقها و قياسها، و عرضه للمادة العلمية بصورة جذابة و مشوقة لتلاميذه، من خلال تطبيقه لأساليب التدريس الحديثة التي توفر بيئة معززة للتعلم و تفتح الحوار بينه و بين المتعلم و تسهم في تنمية معارف التلاميذ، ثم تطوير و تنويعه لأساليب التقويم المختلفة، يعزز دافعية المتعلم، فالأستاذ الكفء هو الذي يدرك أهداف التعليم في المرحلة التي يعمل فيها إدراكا جيدا ويستطيع أن يساير عصره في تطوره وعولمته ومعارفه والتغيرات العلمية و التكنولوجية، ويحقق بكل يسر الأهداف التربوية و الاجتماعية و الثقافية للمنظومة التربوية.

---

[1] Larbi Kninah,**Critiques Des Directives Méthodologique de L'enseinement** , édition Presse Fès, Fès ; Maroc, 2012, p 154.

[2] Ahmed Tessa, **Pour une Ethique éducatives Au service des élèves**, Imprimerie Guerbi, Alger,2013,p 49

الفصل الثالث: الأهداف الاجتماعية للتربية

تمهيد

1-تعريف التربية

2- أهمية التربية

3- طبيعة التربية

4- تطور الفكر التربوي عبر العصور

4-1 التربية في المجتمعات البدائية

4-2 التربية الشرقية القديمة

4-3 التربية اليونانية

4-4 التربية في العصور الوسطى

4-5 التربية الحديثة

5- الأهداف الاجتماعية للتربية

5-1 أنواع الأهداف

5-2 الأهداف الاجتماعية

5-3 الأهداف الاجتماعية للتربية في المنظومة التربوية الجزائرية

خلاصة

تمهيد:

يرى العديد من المختصين في علم اجتماع التربية و علوم التربية أن الأهداف الاجتماعية للتربية هي من أهم الغايات التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها.

و عليه فالنظام التربوي في الجزائر منذ الاستقلال إلى وقتنا الحاضر يسعى إلى تنشئة الأفراد لمواجهة متطلبات جديدة و تحقيق تنمية مستدامة في جميع المجالات، و الوصول إلى بناء دولة عصرية بنظرة اقتصادية و اجتماعية شاملة، في سعيه إلى بناء و ترسيخ مجتمع الوحدة الوطنية، مجتمع يعتز بقيمه و تراثه و تاريخه، مجتمع يتميز بالأمن و النظام و حماية الوطن.

لذا سنحاول في هذا الفصل إعطاء شرح مفصل حول مفهوم التربية و أهميتها و طبيعتها، وصولا إلى تبيان تطور الفكر التربوي عبر العصور، مع التطرق في أخر هذا الفصل إلى توضيح مفهوم الأهداف الاجتماعية و أهم مميزاتها عند علماء الاجتماع، لنعرج في الأخير إلى إعطاء لمحة سريعة عن الأهداف الاجتماعية للتربية في النظام التربوي الجزائري غداة الاستقلال إلى يومنا هذا.

1-تعريف التربية :

هناك تعريفات مختلفة و متعددة للتربية، و يرجع هذا الاختلاف الى عاملين هما أولا اختلاف الأشخاص القائمين على التعريف، و اختلاف نظرتهم الى الانسان و فلسفتهم في الحياة و معتقداتهم التي يدينون بها و ثانيا أن الفلاسفة و العلماء و المهتمين بأمور التربية ينظرون اليها على أنها قضية جدلية. و لقد تأثر بذلك مفهوم التربية تأثرا كبيرا و نورد فيما يلي نخبة مختارة من هذه التعريفات :

فيرى أفلاطون أن التربية:" هي أن تضفي على الجسم و النفس كل جمال و كمال ممكن لهما."[1]

[1] : عبد السلام الجعافرة و آخرون، **مدخل إلى علم التربية**، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 2014، ص 21

أما أرسطو فقد عرف التربية بأنها :"ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها في الفرد و إعداد العقل لكسب العمل، كما تعد الأرض للنبات و الزرع "[1].

هذا التعريف يركز على جانب نمو و يفضل الجانب التقويمي للتربية من حيث أهميتها في تعديل السلوك غير المرغوب إلى سلوك مرغوب فيه هربرت سنبسر يعرف التربية على أنها "إعداد المرء لان يحيا حياة كاملة" .

فيما يرى جون ديوي التربية " هي الحياة، و هي عملية تكيف الفرد و بيئته" من التعريف يتضح أن التربية عملية مسخرة لإعادة بناء الخبرة بهدف توسيع و تعميق مفهومها الاجتماعي "[2].

أما مارغريت ميد، فترى أن التربية هي العملية الثقافية و الطريقة التي يصبح بها الوليد الانساني الجديد عضوا كاملا في المجتمع إنساني معين" .

و يرى بستالوتزي أن التربية الحقة تشبه الشجرة التي غرست على مقربة من مياه جارية، و الانسان يشبه هذه الشجرة".[3]

فالتربية عنده هي عملية النمو لجميع قوى الانسان و ملكاته و المربي كما يعتقد ليس هو الذي يغرس قوى جديدة في الانسان، بل تكمن مهمته في إزالة القوى الخارجية التي توقف النمو الطبيعي لدى الفرد، و تنظر الفلسفة البرغماتية السائدة في هذا العصر إلى التربية على أنها هي التي تعد الطفل للحياة المتغيرة المتكاملة.[4]

أما علماء الاجتماع فينظرون إلى التربية باعتبارها ظاهرة اجتماعية، فعندما يتفاعل الفرد مع غيره من أفراد مجتمعه، تنبثق التربية كظاهرة محددة لأنماط التفاعل و الضوابط التي تشكل طبيعة العلاقات الاجتماعية، و تعتبر التربية عند علماء الاجتماع وسيلة المجتمع للمحافظة على بقائه و استمراره و ثبات نظمه و معايير الاجتماعية و قيمه و خبرات و معارف لأجيال السابقة، و تحقق التربية هذا الهدف بنقلها التراث الثقافي للجيل الجديد

[1] : حسين عبد الحميد رشوان، مرجع سبق ذكره، ص 4

[2]: عمر أحمد همشري، **مدخل إلى التربية**، ط2، دار الصفاء،عمان، 200، ص 19

[3]: أحمد محمد الطب، **أصول التربية**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، دون سنة، ص ص 20،21

[4] : عبد السلام الجعافرة و أخرون مرجع سبق ذكره، ص 23.

و من بين علما الاجتماع الذين أسهموا في تقديم تعريف للتربية ايميل دوركايم "الذي وضع تعريف التربية في كتابه" التربية و المجتمع" و ذلك من خلال الوظائف التي تؤديها للمجتمع و الأفراد . فهي التأثيرات التي تمارسها الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد النضوج اللازم للحياة الاجتماعية , و التربية في رأي دوركايم هي عملية التنشئة الاجتماعية المنظمة للأجيال الصاعدة . و تبدأ منذ الولادة و تستمر طوال الحياة" [1]

فالمفهوم الاجتماعي للتربية يعني المحافظة على المجتمع و حضارته عن طريق عمليـة نقل الخبرات إلى الطفل من لغـة و عـادات و تقـاليد و دين و قيـم و علوم و فنون و الحفاظ على الجيد من التراث و تعزيزه بالجديد من المنجزات العلمية.

وفق هذا المفهوم عرف التربية صموئيل باسيلوس بأنها :" ضرورة اجتماعية يتم بواسطتها نقل الخبرات و المهارات العلمية و المعايير و القيم السلوكية بشكـل يحقق للمجتمـع التقـدم و التطور."[2]

"ولوضع تعريف شامل للتربية، لابد أن ينطلق من الرصيد الثقافي للمجتمع، حاضره، ماضيه مستقبله. هذه الأبعاد تتكامل و تترابط حول المتعلم."[3]

أي أن التربية بالمعنى الاجتماعي هي تعلم الفرد كيف يتعامل مع مجتمعه و تعلمه خبرات مجتمعه السابقة، و الحفاظ على تراثه لأن التراث هو أساس بقاء المجتمعات، فالمجتمع الذي لا يحرص على بقاء تراثه مصيره الزوال، و بذلك فالتربية بالمعنى الاجتماعي تحرص على تمكين المجتمع من التقدم و تدفعه نحو التطور.

أما المعنى المثالي فهي تعني الحفاظ على المثل العليا للمجتمع، الأخلاقية و الاقتصادية و الانسانية النابعة من تاريخ الأمة و من حضارتها و ثقافتها و من خبرات الماضية و من دينها، و عن طريق تعاملها و علاقتها بالأمم الأخرى، و علاقات الأفراد فيها و غيرها.[4]

---

[1] : حسين عبد الحميد رشوان، مرجع سبق ذكره، ص 9

[2] :فوزية الحاج علي البدري، **التربية بين الأصالة و المعاصرة، مفاهيمها– أهدافها– فلسفتها**، دار الثقافة لنشر و التوزيع، عمان،2009،ص 23.

[3] : عبد المنعم الميلادي، **أصول التربية**، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2008، ص 70.

[4] : إبراهيم عبد العزيز الدعيلج، **علوم التربية**، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، 2010، ص 12.

و من هنا نستشف أن التربية هي عملية اجتماعية بالدرجة الأولى كونها أداة المجتمع في الحفاظ على تراثه الثقافي و الاجتماعي و على قيمه الدينية، و تحقيق قيم الديمقراطية و تجسيدها على أرض الواقع، و تكوين مواطن صالح يدرك، يتقن جيدا وظائفه و أدواره الاجتماعية، إن المواقف التي يمر بها الفرد تؤثر في تشكيل سلوكه في المستقبل وفق للاتجاه الذي يرتضيه لنفسه و يقبله مجتمعه، كما يمكن مناقشة مفهوم التربية من زواية أخرى باعتبارها نقل تراث ثقافي في وسط اجتماعي يؤدي في نهاية لتغير كلا من الفرد و المجتمع، كما اتضح من التعريفات السابقة للتربية مفاهيم متعددة من مجتمع الى أخر و من وقت الى أخر و أن تغيير هذا المفهوم تبعا لتغيرات الزمن، و تطورات المجتمع .

و من خلال التعاريف السابقة و انطلاقا من إسهام بعض الكتاب و العلماء في استخلاص خصائص التربية نوجزها في الشكل التالي:

- أنها عملية انسانية اجتماعية :

هل عملية نمو فردي و اجتماعي و انساني فهي عملية هادفة أي انها ليست عشوائية و لا اعتباطية، و إنما هي عملية واعية تتجه إلى أهداف محددة تحقق مصالح الفرد و مصالح الجماعة و تخلق التوازن بينهما .

- أنها عملية تغير مستمر:

"التربية دائما متغيرة و متطورة، و مدام الذي يقوم بها هو العنصر البشري الذي يتصف بالتغيير حسب الظروف و المواقف، فهي دائما تختلف من عصر الى عصر و من مجتمع لآخر، بل أنها تختلف في داخل المجتمع الواحد من مكان لمكان، و من مرحلة زمنية الى مرحلة أخرى، و لذلك فإن من صفاتها منع التغيير كما أن صفات التغير صنع التربية"[1]

و عليه فالمجتمع في تغيير مستمر في نظمه الاقتصادية و السياسية و الاجتماعية فالأفراد يمكنهم إضافة المزيد في الثقافة أو يحذفوا أشياء منها، و بالنسبة للفرد تعمل التربية

[1] :أحمد محمد الطيب، مرجع سبق ذكره، ص 26

على التغيير سلوكه, و من هنا يمكننا القول أن التربية عملية تغير مستمر للفرد و المجتمع و الثقافة.

- التربية عملية تكاملية :

و هذا يعني أنها لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الفرد، بل تتناول جميع جوانبه الجسمية و العقلية و النفسية و الخلفية، و أيضا فهي تربية لضميره، و تسخير لعواطفه في مجال الخير و البر، و تحكيم هذا الضمير فيما يجب من خير، و بما لا يجب عمله و الابتعاد عنه من أعمال الشر و الانحراف" [1]

نستشف من السابق أن التربية تهدف الى تنمية طاقات الفرد من جميع جوانبه الخلفية و النفسية و العقلية و الجسمية بصورة متكاملة بحيث لا يطغى جانب عن أخر بما يحقق صالح الفرد و المجتمع حيث أن الفرد هو الدعامة الأساسية للمجتمع يتأثر و يؤثر فيه .

2-4 التربية عملية مشروطة بعامل الزمان و المكان:

" التربية دائما متغيرة و متطورة، و مادام الذي يقوم بها هو العنصر البشري الذي يتصف بالتغيير حسب الظروف و المواقف، فهي دائما تختلف من عصر لعصر، و من مجتمع لمجتمع، بل إنها تختلف في داخل المجتمع الواحد من مكان لمكان, و من مرحلة زمنية الى مرحلة أخرى و لذلك فإن من صفاتها صنع التغيير، كما أن من صفات التغير صنع التربية " [2]

و يتبن مما سبق أن التربية مختلفة و متغيرة من مكان لآخر و من ثقافة لآخرى حسب العادات و التقاليد السائدة، أي أن التربية تختلف باختلاف العصر الموجود فيه، فما يصلح لزمان ما قد لا يصلح لزمان آخر، و ما يصلح لمكان ما قد لا يصلح لغيره.

[1] : المرجع السابق نفسه، ص 25.

[2] : المرجع السابق نفسه، ص 26

2-5 التربية نظام :

"تشمل الأدوار و المعايير الاجتماعية الخاصة بنقل المعرفة من جيل الى آخر، و يتضمن كل أنماط السلوك، و تعليم المهارات، فالنظام التربوي يوجد سلسلة لمقابلة الاحتياجات و المتطلبات اللازمة لبقاء المجتمع و واستمراره" [1]

2/ أهمية التربية:

إن المجتمع كلمة مشتقة من الجمع أو الاجتماع و يراد بها وجود جماعة من الناس تربط بينهم و عادات و مساحات أرض و زمن مشترك و مجموعة القيم و المعايير تلك هي الثقافة التي منحها الانسان لكي يعيش في كنفها و يتناقلها من جيل إلى أخر و تكون مميزة لمجتمعه عن المجتمعات الأخرى و الثقافة ها هي التي تتغير من جيل لجيل و من مجتمع لمجتمع و ليس الانسان لأنه لا يظل متشابه تماما من حيث التركيب الجسماني و الوظائف البيولوجية.

فالتربية هي التي يتم بها نقل و تغيير التراث الثقافي من جيل لأخر و التربية على النحو السابق عملية اجتماعية ضخمة وتكون أهميتها في المحافظة على القيم و المعايير المرغوبة و التخلص من الأخرى الغير مرغوب بها و التي لا تناسب الظروف الجديدة للمجتمع أي أن التربية هامة لجميع المجتمعات لتحقيق بقاء الانسان و استمراره و تشكيل تراثه نحو الاتجاه المرغوب فيه اجتماعيا لتحقيق مواطن صالح.

- أهمية التربية للمجتمع :
- أنها عامل هام في التنمية الاجتماعية :" فالتربية لها دورها الفعال في تنمية الاتجاهات السليمة للأفراد، فهي تمكنهم من ممارسة أدوارهم الاجتماعية كدور الأبوة و الأمومة و غيرها، حيث إن نجاحهم في تمثيل هذه الأدوار، إنما يعتمد أساسا على مدى نجاح التربية التي يتلقونها، و التنشئة الاجتماعية التي يمارسونها مع النشء

[1] : حسين عبد الحميد أحمد رشوان، مرجع سبق ذكره، ص 12.

الجديد، و تكوين اتجاهات سليمة و صحيحة للأفراد نحو مجتمع ككل، و نحو الانسانية جميعا" [1]

- أنها عامل هام في التنمية للاقتصادية:

إن أهمية العنصر البشري في رفع الكفاية الانتاجية و بالتالي النمو الاقتصادي و التنمية ،فمستوى الكفاية الانتاجية للعامل تحدده مقدرته و رغبته في العمل، و المقدرة على العمل هي حصيلة مجموعة معارف و المهارات و القيم و القدرة على مواصلة التعليم و قدرة الفرد على التكيف مع ظروف العمل المتغيرة و التي يكتسبها الفـرد من خلال التعليـم الرسمـــي و غير الرسمي و التدريب أثناء الخدمة و الخبرة العملية"[2]

و يتضح مما سبق أن التربية تعد أهم المقومات التي يقوم عليها الاقتصاد، باعتبارها استثمار للموارد البشرية المزودة بخبرات و مهارات و مؤهلات معرفية، تساهم في زيادة الانتاج في المؤسسات الصناعية مما ينعكس إيجابيا على الدخل القومي.

- أنها عامل هام في إرساء الديمقراطية الصحيحة:

نظرا لأن التربية ترتبط بالتعليم ارتباطا وثيقا حتى أن كثيرا من المفكرين يطلقون كلمة التعليم و يؤكدون على أن الشخص كلما زاد تعليمه زادت حريته، إذ أن التعليم هو منطلق الحرية، و هو الذي يحرر الانسان من العبودية و الجهل، يصعب بل يستحيل عليه ممارسة حقوقه السياسية لذلك فإن العلم و التربية يضفون على الأفراد و المجتمعات الحرية الكاملة، و يرسون دعائم الديمقراطية الصحيحة.

كما أنها تعمل على إرساء قيم المواطنة و تعليم التلميذ القيام بمسؤولياته التي تفرضها عليه المواطنة الصالحة، و تمكينه من ممارسة حقوقه و واجباته باعتبارها إرساء الديمقراطية الصحيحة.

- أنها أساس التماسك الاجتماعي و الوحدة الوطنية :

---

[1] : أحمد محمد الطيب، مرجع سبق ذكره، ص 28.

[2] : سميرة احمد السيد، **علم اجتماع التربية**، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة،1998، ص 178.

"التربيـة لهـا دورهـا الفعـال في المجتمـع، فهي التي تنمـي الاتجاهـات و توحد الأفكـار، و ترسخ القيم و العقيدة، و بالتالي تخلق بينهم التفاهم و التعاون مما يؤدي الى توحيد الأفكار و إلى خلق وحدة وطنية، غير أنها قد تكون في بعض الأحيان خلاف ذلك، كما يحدث في الدول العنصرية التي تستخدم التربية و التعليم في التفرقـة بين أفـراد الشعـب و قبائله، و نظرا لدور التربية البارز في عملية التماسك الاجتماعي و إرساء الوحدة الوطنية فهي تعمل على توحيد الاتجاهات التربوية و التعليمية داخل البلاد".[1]

- أهمية التربية للفرد :

التربية ضرورة فردية من جهة و ضرورة اجتماعية من جهة أخرى فلا يستطيع الفرد الاستغناء عنها و لا المجتمع أيضا، و كلما يرقى الانسان و يتحضر ازدادت حاجته الى التربية و أصبحت شيئا ضروريا لا كماليا، فالتربية تحقق للفرد عملية الانتمـاء الاجتماعـي و تشبع حاجته إلى التعامل مع أفراد المجتمع و المجتمعات الأخرى و تحقق له الاستقرار النفسي حيث يشعـر بالانتمـاء و الانضمـام إلـى جماعة تقبلـه.

فالفرد يحتاج إلى التربية لأنه يولد مختلف من النضج و النمو و يظل فترة طويلة لا يملكها فيعينه الوالدين على رعاية نفسه و التفاعل مع غيره أي أن الوليد يحتاج إلى كل عناية جسمية و نفسية و اجتماعية .

و عليه فإنها مهمة للفرد كفرد ،فمعرفة الفرد نفسه لا يمكن أن تتم إلا اذا عرف مجتمعه، و ازدياد قدرته على توجيه نفسه بنفسه لا تتحقق إلا بمعرفة مجتمعه و اتجاهات و أساليب المعيشة فيه، كما أن مهمته كمواطن يعيش في مجتمع عربي، ينبغي أن تتوافر لـه الكفايـة و الوعي الاجتماعي حتى يصبـح قادرا بالفعـل على تدبيـر شؤونـه الخاصة و الاشتراك في تقدير أمور مجتمعه بذكاء و نجاح، و استلزم هذا أن تكون دراسة المجتمع جزءًا أساسيا من تعليم الأفراد و إعدادهم للحياة الايجابية "[2]

[1]: المرجع السابق نفسه، ص 29

[2] : سعيد إسماعيل علي، **أصول التربية العامة**، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان،2007، ص 72.

نرى مما سبق أن معظم دول العالم حاليا على اختلاف مستوياتها و مكانتها في المجتمع الدولي تتجه إلى وضع هدف يكاد مشترك بينهم و هو إرساء روح الديمقراطية كهدف اجتماعي تربوي تسعى إلى تحقيقه من خلال النظام التربوي، لأن قيم الديمقراطية لا تنشأ و لا تتحقق إلا من خلال العملية التعليمية، و يرى الكثير من المختصين أنه لا يمكن تحقيق تماسك اجتماعي ووحدة وطنية إى بمجتمع يتسم أفراده بقيم أخلاقية و اجتماعية تمثل أساس الترابط بينهم.

3- طبيعة التربية:

هل التربية علم أو فن؟

العلم هو الوصول للحقيقة، من خلال الملاحظة، و التجريب فالعلم هو حيادي، و يتناول الأمور كما كشفت عنه نتائج البحث أي يكتشف المعرفة، و لا يحاول توجيه نتائجها.

أما من حيث التربية صناعة، فالصناعة هي تحويل المواد الأولية، إلى مصنوعات يستفيد منها أفراد المجتمع، لذا تهدف الصناعة إلى العمل، و التطبيق و في هذا السياق ذكر أبو حامد الغزالي أن صناعة التعليم هي أشرف الصناعات التي يستطيع الانسان، أن يحترفها و إن أهم أغراض التربية هي الفضيلة و التقرب إلى الله عز و جل، أما من حيث أن التربية، فن فالفن يهدف إلى تكوين شيء يتميز بقيمة جمالية، و أخلاقية، و قيم إنسانية بعيدا عن المنافع و المكاسب المادية، و الفن هو ظاهرة اجتماعية تتميز بالمهارة للتعبير الجمالي عن المدركات، و العواطف من أجل إنتاج ما هو جميل.

من خلال العرض السابق نجد أن التربية هي، علم لأنها تعتمد على بعض الحقائق البيولوجية، و النفسية، و الاجتماعية، أما من حيث الصناعة لأنها تعتمد على مهارة معينة في تحويل المواد الأولية لمنتج نهائي يستفيد منه الفرد و المجتمع، و التربية تكسب الناشئة معارف و مهارات، واتجاهات ليصبحوا قادرين على خدمة أنفسهم، و مجتمعهم، أما من حيث أن التربية فن لأنها عبارة عن نمط من التنظيم يوظف هذه الحقائق، في تكوين

شخصية إنسانية تتميز بصفة كمالية، فالتربية هي عملية منظمة و مخططة غايتها شخصية الفرد، و مساعدته لكي يصل به إلى الكمال مناسب لذا تعد التربية علم و فن و صناعة.[1]

4- تطور الفكر التربوي عبر العصور :

لقد مر الفكر التربوي بمراحل عديدة وعصور مديدة، تطور من خلالها واكتسب المعنى الأصلي له هو و غيره من العلوم و المعارف الأخرى التي بدورها تنشأ وتتطور وتكتسب الحقائق و الدقة و تبتعد عن الأخطاء و الغموض، فكلما جاء عصر ظهر فيه أعلام التربية عالجوا قضايا هامة في هذا الحقل، و درسوا الأفكار التربوية التي سبقت عصره مع الاجتهاد في تحسينه و تطويره، ومن هذا نسترسل في ذكر المراحل التي تطور فيها الفكر التربوي :

4-1- التربية في المجتمعات البدائية :

"و يقصد بالمجتمعات البدائية هي تلك المجتمعات التي عاشت منذ خمسة أو ستة ألاف سنة، قبل اختراع الكتابة و قبل أن تصبح للتربية مدارسها و مؤسساتها الخاصة بها، و كانت التربية في تلك المجتمعات تمتاز بالبساطة و البدائية في الوسائل المتبعة، فكان الانسان يتعلم بعفوية شديدة و تلقائية سهلة، و اتسمت التربية في هذا العصر بالتلقائية و العفوية مثلها في ذلك مثل الحياة العامة التي كانت تحياها تلك المجتمعات البدائية في فجر الحضارة الانسانية، و كانت هذه المجتمعات البدائية إن تباينت في كثير من الأمور فإنها تتشابه في كثير من المميزات العامة التي من شأنها أن تلقي الضوء على طبيعة التربية، و على أهدافها في تلك المجتمعات و من بين تلك المميزات العامة نسبة الحياة إلى الجماد أثناء تفسيرهم للبيئة المحيطة بهم، فكان الانسان البدائي يعتقد أن وراء كل قوة مادية قوة أخرى غير مادية هي القوة الروحية، و من هذه الميزات أيضا بساطة الحياة البدائية و قلة مطالبها و التي تعد إشباع حاجات الجسم من طعام و شراب و كساء و مأوى و أمن عند عالم الرواح، و لما كانت عملية التربية في تلك المجتمعات لا تختلف عن عملية الحياة نفسها فأهدافها كانت من أهداف الحياة نفسها."[2]

---

[1] :حسن أحمد الطعاني، **مفاهيم تربوية المدرسة و المجتمع (رؤية معاصرة)**، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، 2013،ص ص 31،32.

[2] : رمزي أحمد عبد الحي، **تطور الفكر التربوي عبر التاريخ**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2009، ص 11.

فهدف التربية الوحيد في المجتمعات البدائية هي أن يقلد الناشئ عادات مجتمعه و طراز حياته فتكوين الناشئة في تلك المجتمعات تكوين غريزي آلي يقتصر على إعدادهم إعدادا يمكنهم من إشباع حاجاتهم المادية . فالطفل يتدرب شيئا فشيئا على مختلف الأعمال التي تمارسها القبيلة، مثل أعمال الخدمة المنزلية و صناعة الأدوات الضرورية و حياكة الأقمشة المختلفة و التمرس بالصيد و رعي الماشية و القيام بأعمال الزراعة.[1]

نورد أهم خصائص التربية في المجتمعات البدائية في شكل عناصر كالآتي :

- كانت العملية التربوية تتميز بالتوزيع إذ يشارك فيها الأبوان والأسرة و العائلة.
- كانت العملية التربوية متدرجة و مرحلية وتبدأ من مرحلة الأكل إلى مرحلة الرعي ثم مرحلة الفروسية وتعلم شؤون الحرب إلى أن تصل إلى مرحلة الشيخوخة.
- كانت تقوم على المحاكاة و التقليد.
- تربية غير مقصودة.
- تربية بسيطة الأهداف و الأساليب.

و التربية البدائية على هذا النحو تتكون من عمليتين رئيسيتين هما :

- الاعداد اللازم للحصول على ضروريات الحياة من مأكل و مشرب و ملبس و مأوى و لتمكين الفرد من نفسه و ممن يعتمدون عليه و من بناء علاقات طيبة مع أفراد قبيلته.
- تدريب الفرد على ضروب العبادة التي يستطيع بواسطتها أن يرضي عالم الأرواح و ينير إرادته الطيبة و بذلك يحقق لنفسه الأمن و الأمان و السلام، و إذا كانت الناحية الأولى هي عماد التربية العملية لدى الرجل البدائي فإن الناحية الثانية هي عماد التربية النظرية عنده، و من هنا نستشف أن التربية البدائية كانت تتم بطريقة غير مقصودة، حيث كانت تعتمد على الخبرة الإنسانية و على نقل الخبرات عن

[1] : عبد القادر لورسي، **المرجع في علوم التربية**، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، 2013،ص 26.

طريق المحاكاة و التقليد، و تلك كانت من أهم المميزات العامة للتربية البدائية التي كانت تلقي الضوء على الطبيعة العملية التربوية .[1]

كما تتم التربية البدائية على مراحل، و تتخذ أشكالاً و صورًا عديدة، فهناك الطقوس التي تلي الولادة مباشرة، و هي مظاهر أولية بسيطة لدمج الفرد في جماعته، فالوليد يبقى خلال سنوات الأولى من عمره في كنف النساء، و هذا الكنف في معظم الحالات لا يحقق له الاندماج في مجتمعه. فلا بد له من طقوس جديدة، تحدث غالبا في طور البلوغ حتى يستطيع تحقيق ذلك الاندماج. و هذه الطقوس الجديدة تحدث تغييرا شاملا لدى الناشئ، و التربية البدائية لا تميل إلى القسوة إلا فيما يتعلق بالطقوس، عادة تكون في سن البلوغ لتحقيق له الاندماج، و يتم إعداد هذه الطقوس لفترة طويلة و مراقبة دقيقة يقوم بها شيوخ القبيلة و هم الذين يتولون في نهاية الأمر الحفاظ على المعتقدات و الطقوس التقليدية، و هذه الطقوس تجعل الخاضعين لها يتلقون تجارب قاسية و أليمة، و كثيرا ما يتم إجبارهم و إكراههم على الخضوع و الصمت و الصوم، و كثيرا ما يطلب إليهم أن يلتقوا تعاليم تنقل إليهم تقاليد مرعبة و مخيفة [2]

ونستنتج أن هذه الطقوس هي محاولة لتشكيل السلوك الاجتماعي للفرد و أن يتشرب ثقافة مجتمعه دون أن يحاول تفسيرها أو تعديلها.

و مما سبق، يمكن استخلاص أشكال التربية السائدة لدى التجمعات البشرية البدائية، فبحكم بساطة الحياة، فالتربية كانت غير مقصودة يقوم بها المجتمع بأكمله، و الطفل يبقى في السنوات الأولى من عمره في كنف النساء، و ما أن يبلغ سن الرشد ينتقل ألى ما يمكن أن نسميه مرحلة الاندماج الاجتماعي، و يتم ذلك عبر طقوس ينفذها شيوخ القبيلة يخضع خلالها الطفل إلى ضروب من التربية القاسية، كتحمل الأذى و الصبر و الصوم و الصمت...إلخ، و هي أشكال من التربية يعتقد

[1] : المرجع السابق نفسه، ص 26.

[2]:عبد الله الزاهي الرشدان، **تاريخ التربية**، دار وائل للنشر، عمان، 2002، ص 49.

الباحثون أمثال "هامبلي"، أنها ضرورية للتجمعات البشرية البدائية التي يتطلب تحصيل القوت فيها، الكثير من العناء و المشاق، و يرى "بوغلي" أن قسوة التربية تعود في هذه الفترة إلى اعتقاد شيوخ القبائل البدائية بضرورة تقمص الطفل الحياة الروحية، و تنشئته على تقديس و احترام الحياة الصوفية.

و يمكن صياغة مفهوم عام للتربية البدائية كالتالي: " مساعدة الطفل على تمثل و تقمص و محاكاة خبرة و طقوس الاباء و التدرب التلقائي غير المنظم لاكتساب الوسائل و استعمالها لإشباع الحاجات في نطاق الغرائز و حفظ النوع."[1]

و مما سبق تستنتج الباحثة أن التربية في المجتمعات البدائية لم تكن نظامية بمعنى آخر غير مقصودة، كانت طرقها ووسائلها بسيطة، تقتصر على ضروريات الحياة و إشباع الحاجات البيولوجية للإنسان كالمأكل و الملبس و المأوى، و كانت تقوم على أسلوب المحاكاة و التقليد، حيث كان النشء يقلد الكبار في كل شيء و لهذا كان يغلب عليها الطابع العملي، نظرًا أن حياة الشعوب البدائية لم تكن معقدة و لم يكن هناك أشخاص يختصون بنقل الخبرات و المعارف و تكييف الجيل مع نمط الحياة و البيئة التي يعيش فيها.

4-2- التربية الشرقية القديمة :

4-2-1 التربية الصينية :

كانت الغاية من التربية هي تعريف الفرد على صراط الواجب و كانت وظيفتها تقوم على أعمال الحياة و ما يتعلق بها من عادات و تقاليد و السير بموجب هذه المعاملات و كان ذلك يقوم عن طريق المحاكاة و الإعادة و التكرار و ظل الأمر كذلك إلى أن جاء كونفيشيوس الذي أوجد مفهوما جديدا للتربية و التي تهتم بدراسة الفضيلة و خدمة الأقارب و أدب اللباس و أشياء كثيرة في شؤون الفلسفة الروحية

[1] : العربي فرحاتي، **تاريخ الفكر التربوي لمجتمعات ما قبل الميلاد**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004، ص 23.

و كان ذلك يتم عن طريق المدارس التي كانت تهتم بنظام الامتحانات التي يدخلها التلميذ.

"إن التربية الصينية توضحها العبارة لأحد النصوص الكنفوشيوسية و هي "أن ما منحه الإله هو ما يسمى بالطبيعة و ما يطابق الطبيعة يطلق عليه (طريق الواجب) و تنسيق هذا الطريق هو ما يعرف بالتعليم، فالتربية الصينية ترمي إلى تدريب الفرد عن طريق الواجب أي الاحتفاظ بما هو كائن. و مهمة التربية تعليم القادة جميع القوانين القديمة التي تخص النظام الاجتماعي و تدريب جميع أفراد المجتمع على اساليب السلوك الصحيحة من نواحي الحياة ألمختلفة[1]

"و الكونفوشية هو نظام فلسفي أكثر من كونه دينيا و هو يجمع بين الأدب السياسة و الحياة الاجتماعية و الأخلاق و يستمد قوته من البوذية و التاوية و هما عقيدتان موجودتان في الصين تعاليمهما مطابقة لتعاليم فلاسفة اليونان الذين يعتقدون أن الفضيلة هي وسط بين الافراط و التفريط أي وسط بين رذيلتين- و الكنفوشيوسي يعتقد ان الفضيلة هي الاتزان بين الانفعالات و الشهوات"[2]

و نستنتج من ذلك أن الكونفوشية ليست دينا و لا نظام عبادة و إنما هي نظام فلسفي و رؤية ثاقبة تجمع بين الشؤون السياسية و الاجتماعية و بين الأخلاق الخاصة، و تعاليم الديانتين البوذية و التاوية هي الأرضية التي انطلق منها كونفشيوس لبناء فلسفته و تعاليمه التي أكدت على ضرورة تعلم الطفل القيم الأخلاقية، و الأدوار الاجتماعية بكل كفاءة باعتباره جزءًا أساسيا من المبادئ الرئيسية للسلوك.

" و بغض النظر عن الاختلاف الفكري بين الكونفشيوسية و الطاوية فإنه يمكن القول -بوجه عام- أن هناك هدفا رئيسيا للفلسفة الصينية و هو جعل الناس عظماء، و لهذه العظمة وجهان " الأول" عظمة داخلية و تتمثل في شموخ الروح

[1]: فوزية الحاج علي البدري، مرجع سبق ذكره ص ص 167،168

[2] :المرجع السابق نفسه، ص 168.

منعكسا في سلام الفرد و رضائه بكماله، و الثاني العظمة الخارجية"و تظهر في القدرة على العيش بصورة جيدة على الصعيد العملي، مع الشعور بالعزة في السياق الاجتماعي الذي يوجد فيه المرء في حياته اليومية، و لخص هذا الهدف المزدوج المثل الأعلى الذي يسعى إليه الفرد الصيني و هو "الحكمة في الداخل و النبل في الخارج" في القرن السادس قبل الميلاد ظهر في الصين علمين هما "لو تسى –lao tsee "يمثل روح التحرر و التقدم و البحث عن المثل الأعلى و الثورة على العادات لذا كان الاخفاق نصيبه.

أما الثاني كونغ تسي" cong– tsee " و اشتهر باسم كونفشيوس فقد نجح في أفكاره التي تقول بالأخلاق العملية و النفعية القائمة على سلطة الدولة و الأسرة ،و على منفعة الفرد." [1]

و يمكن القول أن التربية الصينية ركزت على نشر التعليم حتى غدت الصين أغنى بلاد العالم بالمدارس رغم أنها تنشر ثقافة سطحية و كما كانت الثقافة الصينية تهتم بالمعرفة، فقد اجتهد الصينيون في نشر التعليم، و الامتحانات لدى أبناء الصين هي المعيار الذي ينتخب به موظفو الحكومة و الناجح فيها يكون موضع ثقة الشعب و احترامه وله لبس خاص يرتديه و أوسمة خاصة يحملها وله الصدارة في الحفلات و الأعياد و المواسم .

و تجري الامتحانات تحت اشراف الحكومة، و تقسم الامتحانات الى أقسام ثلاثة:

- امتحانات الدرجة الأولى :

حيث تعقد كل ثلاث سنوات في المدن الكبرى و مدة الامتحان حوالي أربع و عشرون ساعة حيث يوضع الطالب في غرف خاصة و يطلب منه إنشاء ثلاث رسائل في مواضيع مختارة من كتب كونفشيوس و نسبة النجاح ضئيلة لا تتجاوز 4% و يحصل الناجحون على درجة الملكة الزاهرة، و يعيشون بوظائف صغرى في المقاطعات.

[1] : العربي فرحاتي، مرجع سبق ذكره، ص ص 73،74.

- امتحانات الدرجة الثانية :

و تقام في عامة المقاطعة بعد مضي أربعة أشهر على امتحانات الدرجة الأولى و هي تشبه امتحانات الدرجة الأولى في أسلوبها و ممتاز بأنها أعم و أوسع و أكثر صعوبة و مدة الامتحان ثلاثة أيام و نسبة النجاح فيها 1% و يحصل الناجحون على درجة الرجل المنقول، و يتم تعيينهم بوظائف حكومية صغرى.

- امتحانات الدرجة الثالثة:

و تقام في عاصمة الصين بكين، في أغرب قاعة امتحان تتكون من عشرة ألاف حجرة، لكل طالب حجرة يأخذ طعامه و شرابه حيث يستمر الامتحان ثلاثة عشرة يوما، و نسبة النجاح أعلى من الامتحانين السابقين و يحصل الناجحون فيها على درجة العلماء المسجلين، و يعينون في مناصب الدولة الكبرى و يستعد أن يكون في المجلس الامبراطوري و يكونون في الصين طبقة العلماء، و تعرف باسم " هان لين يوان" أو طبقة غابة الأقلام و يمنحون مناصب رئيسية في الدولة و بذلك حققت التربية الصينية هدفها و هو استقرار المجتمع الصيني و بقاء الامبراطورية و الاحتفاظ بالماضي.[1]

4-2-2 التربية في مصر القديمة:

" فالمصريون القدامى كان شأنهم في أسلوب حياتهم كشأن جيرانهم، فقد تمكنوا من أسباب العيش منذ القدم، فأغلبيتهم عبيدا، يشتغلون بالزراعة في فدادين، هي ملك لفرعون، لا تستغل إلا بإذنه، و تمكنوا من معرفة أنواع كثيرة من لزراعة، و اهتموا بالري و شق القنوات. كما اهتمت مصر بالصناعة؛ فمنذ الأسرة الولى، عرفت مصر صناعة البرنز و القصدير و النسيج، و تمكنوا من تعلم صناعة السيوف، و الدروع و العجلات و الرافعات و الجلود و الكتان...إلخ. أما عن تجارتهم، فقد كانت بدائية إلى حد بعيد، فلم تتعد حدود المقايضة، و لم يظهر عندهم نقود، فكانوا يتعاملون

[1] :عبد السلام الجعافرة و آخرون، مرجع سبق ذكره ، ص 48.

بالسلع، مما أدى إلى تطور نظام الائتمان عندهم مبكرًا، و انتشر الكتبة في كل مكان، أما في مجال الهندسة فلم يكن هناك أرقى مما عرفه المصريون القدامى، و بناء الأهرام و الزخرفة و النقوش شاهدة على ذلك."[1]

"لعبت العوامل الاجتماعية و السياسية و الدينية دورًا في تشكيل المجتمع المصري، حيث عرفت الحياة الاجتماعية نظام الطبقات، حيث كان فرعون و عائلته و كبار رجال البلاط على قمة المجتمع، ثم الطبقة الأولى تكون من الكهنة و بعض النبلاء، ثم تليهم الطبق الثانية و التي تتكون من الجنود و القادة العسكريين، ثم الطبقة الثالثة و التي تتكون من الزراع و الصناع و رجال الملاحة و العمال و أسرى الحروب.

و أيضا لعب العامل الديني دور بارزًا في حياة المصري القديم، و تاريخ قدماء المصريين يحدثنا أن المصرين القدماء عبدوا مظاهر الطبيعة المختلفة كالشمس و النيل و السماء و القمر و النجوم و غير ذلك، و تقربوا إليها بتقديم الهدايا و القرابين و العبادة، كما امنوا بالحيوانات و عبدوها، ثم عبدوا أرواح موتاهم، و أمن المصريون القدماء بالبعث و الخلود و الثواب و العقاب في يوم الحساب، و أيضا أمنوا بعودة الأرواح في الأجسام من جديد، مما جعلهم يهتمون بالتحنيط و بناء الأهرام ليحفظوا فيها جثث ملوكهم.

أما التربية فكان الهدف منها ثقافيا و مهنيا فقد كانت تسعى إلى تأكيد سيطرة الحاكم و رجال الدين من ناحية و تعليم الأفراد الذين يستطيعون خدمة الحكومة أو المعابد.[2]

و سنوضح هذين الهدفين بشيء من التفصيل:

1-التربية الثقافية:

- القراءة و الكتابة: حيث كانت الكتابة الخطوة الأولى للترقي إلى المناصب الكبرى و كان الكتاب ينالون منحا ملكية.

[1] : العربي فرحاتي، **مرجع سبق ذكره**، ص 88.

[2] : عبد السلام الجعافرة و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص ص 51، 52.

-اللغات الأجنبية: و جاءت لحاجة تعامل المصريين مع الأمم المجاورة لهم.
- الأدب و الحكايات و الخرافات وأخبار الرحلات و الأخلاق و الوعظ.
-العلوم: الحساب و الهندسة (البناء) و السحر و الطب.

طرق التدريس:

غلب على التعليم الكتابة و القراءة طريقة التقليد و التكرار أما الأدب فكان على الطريقة الحفظ و الاستظهار.

النصوص الدينية: الحفظ الآلي لأنها لا تقبل التحريف.

الثواب والعقاب: الجلد و الحبس، و النصح و التهذيب.

التعليم: تعليم الكتابة كان على يد موظفين حكوميين يشرفون على نسخ المواد المكتوبة.

التراث الديني و الأدبي: بإشراف جماعة من الكهنة و كذلك تدرس العلوم و الرياضيات بل كانت سيطرتهم كاملة على التعليم العالي و الذي كان حكرًا على الطبقة الراقية

أهداف التربية عند المصريين القدامى:

كانت تسعى إلى تأكيد سيطرة الحاكم و رجال الدين من ناحية، و تعلم الأفراد الذين يستطيعون القيام بالأنشطة المختلفة: خدمة الحكومة المعابد، الأنشطة المهنية.

-كانت المدارس في مصر القديمة تعلم أبناء الطبقة العليا أساسيا أما العامة فقد كانت محرومة منه.

-كان لتعليم الكتابة أهمية كبرى، و كان مقصورا على من يعدون للمهن العليا: كالكهانة و الطب و الهندسة و الجيش.

-تنمية القيم و المثل العليا في نفوس الناشئة الصغار، و كان أهم هذه القيم: احترام النظام الاجتماعي القائم و التحلي بالفضيلة و الشجاعة و الالتزام بالسلوك الاجتماعي.[1]

و مما سبق نرى أن من مميزات التربية في مصر القديمة أنها تربية نظامية تهتم بتدريس مختلف العلوم كالطب و الحساب و الهندسة والفنون و الحرف، و لم تكن متاحة لكل من

[1] : إبراهيم بن عبد العزيز دعيلج، مرجع سبق ذكره، 19.

يريد تعلمها، بل كانت تقتصر فقط على أبناء الطبقة الراقية، و تخضع لسيطرة الكهنة و الحاكم.

4-3- التربية اليونانية:

لقد أثرت الثقافة اليونانية القديمة في كل الثقافات العالمية، و مازالت تؤثر حتى اليوم، فالثقافة اليونانية القديمة تعتبر بحق، الأصل للثقافات الغربية و الثقافات المعاصرة بصورة عامة، و لم تزدهر هذه الثقافة من فراغ، و إنما جاءت نتيجة من العوامل الاجتماعية و السياسية و الجغرافية لبلاد اليونان، و المتأمل لموقع اليونان جغرافيا يجد أنها ذات الطبيعة الجميلة تقع على الشاطئ الشرقي للبحر الأبيض المتوسط، مما ساعد سكانها الاتصال و التفاعل مع ثقافات الشعوب الأخرى، و يرجع أصل أهلها من أسيا قدموا منها و أنشؤوا مستعمرات في بلاد اليونان، و كانوا مجتمعا متكاملا تنتشر به المدن المشهورة مثل أثينا و إسبرطة طيبة، و كانت هذه المدن متباينة في تنظيمها الاجتماعي، كما أن المجتمع اليوناني لم يعرف دينا رسميا يتمسك به جميع أبناء الشعب بل كانت هناك طقوس مشتركة، و كانت العقيدة السائدة هي الصلة بين الناس و بين الآلهة ليست بحاجة إلى وساطة الكهنة و كانت أهمية الكهنة ترجع إلى قيامهم بالطقوس و المراسيم و الاحتفالات .

و في ظل هذه الخصائص الجغرافية و الاجتماعية و الدينية ظهرت الثقافة اليونانية المتميزة و التي انعكست بدورها على التربية اليونانية، حيث ظهر للتربية مفهوم جديد يخالف خصائصه و أهدافه ما كانت عليه التربية في المجتمعات البدائية ثم في المجتمعات التاريخية الأولى في الشرق.

و من المعروف أن الثقافة اليونانية القديمة لم يحتوها عصر واحد بل تطور في عدة عصور و عليه يمكن عرض المراحل التي مرت بها التربية اليونانية القديمة فيما يلي: العصر الهومري 3000- 700 ق.م عصر نهضة أثينا و إسبرطة 700- 500 ق.م [1]

عصر التربية الهومرية:

[1] : رمزي أحمد عبد الحي، مرجع سبق ذكره، ص 35.

يتجلى هذا العصر في دراسة أشعار " هومر" و تسمى هذه الفترة " بفترة النشاط" و التربية في هذا العصر رغم كونها بدائية إلا أنها احتوت بذور التقدم و كان الشباب يتدربون على استعمال الأسلحة و التمرينات العسكرية و الموسيقى، و يتعلم الناشئ أمور الحياة المنزلية من المنزل و يتعلم ما يتطلب منه المجتمع من مهام الحياة من المجالس النيابية و الحروب و الحملات. و الحكمة تتمثل في البطل الخيالي "أوديسيس" أما الشجاعة و العمل فتمثل في البطل "أوخيليس". يتضح من هذا الوصف أن التربية اليونانية كانت توجه الفرد نحو قيم أخلاقيـة عاليـة و تدعـو الفرد لأن يكـون مدركـا لما عليـه أن يعمـل في الوقت المناسب و المكان المناسب و هي تدعو للمثابرة و العمل و تعد الفرد للحياة.

إن أشعار "هومر" كانت تضم بين ثناياها مادة التحرر العقلي و كانت هذه الأشعار بسيطة و قوية و ناضجة من الناحية الفنية و فيها منفعة للأطفال و حفظها لذا حفظها عن ظهر قلب في المدارس، كما أن الكهنة استخدموها للتقرب من الألهة .[1]

العصر الاسبرطي و الأثيني:

التربية الأثينية:

كان الأثينيون يعتبرون أنفسهم أعرق الشعوب في العالم و أكثرهم ثقافة و ديمقراطية فكانت و عبيد مسودين حضارتهم مضربا للأمثال و أساسا للحضارة الغربية الحديثة و انقسم المجتمع الأثيني إلى سادة و أحرار مسودين و أنكروا على العبيد حقوقهم القانونية و المدنية ووضعوا المرأة في مرتبة لا تزيد كثيرا عن مرتبة العبيد .

و كانت التربية تهدف إلى تكوين الرجل الكامل جسما و عقلا و خلقا فكان الطفل تشرف عليه الأسرة من الناحية الخلقية و الجسمية حتى السن السابعة موعد دخوله إلى المدرسة النظامية حتى سن السادسة عشرة، و تبدأ الدراسة من طلوع الشمس حتى مغيبها مع وجود استراحة ما بين الساعة العاشرة و الحادية عشرة.

[1] : فوزية الحاج علي البدري، مرجع سبق ذكره، ص ص 170،171

و تتألف المدرسة الأولية من مدرستين أحدهما البالسترال أو مدرسة الرياضة و الثقافة، و الثانية الديدا سكالسيون أو مدرسة الموسيقى و يمضي الطفل الأثيني بين هاتين المدرستين.[1]

و في سن الثامنة عشر و حتى السن العشرين، يقضي الشباب السنة الأولى في ثكنات عامة أو في معسكرات قريبة من المدينة، و كان يخضع للتدريب العسكري الحازم و يتمرن على فنون القتال و الحرب واستخدام الأسلحة الثقيلة و التدريب على الدولة، أما في العام الثاني فكان الشاب يعيش نمط حياة الجنود النظاميين بهدف تربيته على معرفة الطرق و الحدود و إكسابه واجبات الجندي، و بنهاية هذه المرحلة يصبح المتعلم مواطنا عاما يتمتع بكل حقوق المواطنين على أن يكون مخلصا للقوانين و للعرف و العادات و التقاليد و أن يدافع على أثينا و أأن ينمي نفسه فكريا و أدبيا فنيا.[2]

و من هنا نستشف أن التربية الأثينية اهتمت بتربية النشء تربية متوازنة و متكاملة، فإلى جانب تركيزها على التربية الجسمية اهتمت أيضا بنواحي تنمية القدرات الذهنية و ملكات التفكير، و تركيزها على الفضائل و الأخلاق و لهذا اعتبرها المربون و العلماء المهتمون بالشؤون التربوية منبعا للمعرفة التي كانت سببا في حدوث النهضة الغربية الحديثة.

التربية الاسبرطية:

تطورت إسبرطة من مجتمع قبلي إلى دولة عسكرية نظرًا لموقعها الجغرافي و إحاطتها بالأعداء من كل مكان كما كان يهددها خطر داخلي بقيام العناصر المغلوبة على أمرها بثورة داخلية و كان نظام الحكم القائم على الملكية يعوزه القوة من قبل السلطة و عند ضعف القوة الملكية التي نشأت في النظم القبلية كان لابد أن تستعين الدولة بمواطن قدير يتمكن من إعادة الاستقرار فاستدعى الاسبرطيون " يكرع" في القرن التاسع قبل الميلاد لوضع تشريع

[1] : عبد السلام الجعافرة، مرجع سبق ذكره، ص 54.

[2] : رمزي أحمد عبد الحي، مرجع سبق ذكره، ص 41.

جديد، فلجأ هذا المشرع إلى التقاليد القديمة و أضاف إليها بعض التشريعات و استمر النظام قويا حتى ضعف في القرن الثاني.

و الرجل الاسبرطي يمتاز بالشجاعة و القوة و ضبط النفس و طاعة الرؤساء و هو محافظ في سلوكه و لكن تنقصه العواطف المتبادلة، و بموجب تشريع " يكرع" يحكم اسبرطة مجلس الشيوخ و جمعية عامة ديمقراطية تتألف من جميع المواطنين الأحرار . "[1]

"و كانت الدولة هي المهيمنة على تعليم الاسبرطيين في جميع مراحله المختلفة، التي تبدأ منذ الولادة و الذي يهدف إلى تزويد الأفراد بالكمال الجسماني و الشجاعة و الطاعة العمياء للقانون، و يذكر أنه عند ولادة الطفل يعرض على شيوخ الدولة ليقرروا صلاحيته أو موته فإذا انسوا فيه ضعفا تركوه عاريا في الجبال ليموت و قد يلتقطه العبيد ليربوه، و إذا رأوا صلاحيته أعادوه إلى أمه لتربيته تربية خشنة ليشب قويا شجاعا."[2]

"و كانت التربية في إسبرطة هدفها خلق مواطنين محاربين، و كان كل شيء في العملية التربوية موجها لخدمة المثل الأعلى في اسبرطة و خلق المواطن القوي في جسمه و اللائق في بدنه و المحارب الشجاع و المتصف بـروح الشجاعة و التقـشف و الصبر و الاحتمال و التضحية في سبيل الوطن.

أما التربية العقلية فلم تنل حظها في مناهج التعليم في إسبرطة، و لم يكن هناك نشاط تربوي ينمي العقل و يقوي ما فيه من استعـدادات فكريــة، و لم يكن هنــاك أهــداف فنيــة أو جمالية ترمي إلى خلق الذوق في الفرد أو تهذيب احساساته كما لم تكن هناك أهداف خلقية ترمي إلى غرس الخلق الفاضل و السلوك القويم، و لم تهتم التربية الاسبرطية بتعليم القراءة و الكتابة، و لم تجعل الموسيقى و الأناشيد هدفا في رفع مستوى التذوق الجمالي."[3]

[1] : فوزية الحاج علي البدري، مرجع سبق ذكره، ص 172.

[2] : عبد السلام جعافرة و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص 53.

[3] : رمزي أحمد عبد الحي، مرجع سبق ذكره، ص ص 37،38

4-4 التربية في العصور الوسطى:

4-4-1 التربية المسيحية:

"بعد أن صدر المرسوم الشهير الذي أصدره الامبراطور " جستنيان" عام 529 م و الذي يقضي بإغلاق المدارس الوثنية، و بعد ذلك تمت الغلبة للثقافة المسيحية بعد خمسة قرون من الصراع و الاحتكاك مع الثقافة الوثنية، و أصبح التعليم المسيحي في المدارس الكنسية و الكاتدرائية و في الأديرة و المدارس التابعة لها بدون منافس في الميدان.

و تعتبر هذه الحقبة التاريخية بعد صدور هذا المرسوم من الامبراطور إيذانا بصبغة الحياة الرومانية بالصبغة المسيحية، و من ثم تصطبغ التربية فيها كما كانت في أول عهد المسيحية بالصبغة الدينية الخلقية، فأصبحت التربية المسيحية في مجموعها تربية دينية أخلاقية تهتم بهذيب الروح و تنمية روح الفضيلة عن طريق الدعوة إلى حب الله و الحياة التقية و التمرس بالطقوس الكنسية، و تربية الوجدان و كبح الشهوات و إخضاع الجسم لنظام قاس من التقشف و الزهد و الحرمان من ملذات الحياة."[1]

"و مما سبق نستطيع أن نستنتج أن التربية المسيحية اختلفت عن غيرها من أشكال التربية و تميزت بسمات خاصة بها من أهمها الآتي:

- التربية المسيحية تربية دينية تتم من خلال الكنيسة و الدير، و النموذج هو الراهب المثقف ثقافة دينية تقوم على الفقر و التعفف و الزهد بالدنيا بهدف إعداد الفرد للحياة الآخرة حيث السعادة الحقيقية و بذلك سيطرت الكنيسة على الناس عقيدة و فكرًا و عملا.
- إنها تربية أخلاقية تهتم بتنمية الفضيلة و كبح الشهوات عن طريق التقشف والزهد و حياة الرهبنة.
- إنها تربية ابتعدت عن التربية العملية لانتهاجها المنهج الصوفي حيث أن المسيحي ينفصل عن العالم الانساني ليدخل في ملكوت الله، لذلك هو يبتعد عن العالم الفاسد

[1] : المرجع السابق نفسه، ص 69.

الشرير، و يتعهد نفسه بالحرمان و الانصراف عن كل ملذة و شهوة، و إن يكرس نفسه للعبادة و الطاعة.

- تربية دعت إلى حرية الروح و إن الانسان حر بروحه غير خاضع إلا لله، و دعت للعدالة و المساواة بين جميع الناس على أخلاقهم فرفعت من شأن الفقراء و المساكين.
- اقتصرت التربية العالية على رجال الكنيسة و أبناء الطبقة العليا ."[1]

و مما تقدم نرى أن ما يميز هذه الفترة هي سيادة الدين المسيحي و انعكاسه على الحياة الاجتماعية في أوروبا و إحداثه تغييرا فيها، و ما كان يميزها في البدء هي صرامة الرهبان و نقلهم للعلم و الحرف في الأديرة و الكنائس، و كان هدفها تطهير الروح و تهذيب السلوك و تدعيم المثل الانسانية، و اصلاح المجتمع من فساد الثقافة اليونانية.

4-4-2 التربية الاسلامية:

كانت التربية قبل الاسلام مقتصرة على تعليم الأطفال القراءة و الكتابة و قليل من الحساب ثم جاء الاسلام بتربية جديدة فحرص على تعليم و قد حرص القرآن الكريم ثم رسول الله صلى الله عليه و سلم على حث المؤمنين على طلب العلم، حينما كانت المجتمعات في العصور الوسطى تعيش ظلماتها، كانت الأمة الاسلامية تعيش فترة مزدهرة سميت بالعصور الذهبية و لقد انقسمت هذه الفترة إلى قسمين:

- الفترة الأولى: امتدت من مرحلة الازدهار منذ أواخر القرن الثامن و القرن التاسع ميلادي و حتى نهاية القرن العاشر، و قد تميزت بأنها فترة نشاط ثقافي و تربوي، كما تميزت التربية فيها بأنها كانت من أعمال الخير، و شأن من شؤون الفرد و المتعلم يدرس كيفما اتفق، دون سياسة رسمية معينة.
- الفترة الثانية: امتدت منذ القرن الحادي عشر حتى نهاية القرن الثالث عشر، و قد تميزت بالاستقرار و الازدهار الكبيرين، و أصبحت خلالها التربية مسؤولية من مسؤوليات الدولة و المتعلم يدرس في مدارس وفق خطة مدروسة.

[1] : عبد السلام الجعافرة و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص ص 57،58.

و لكن الأمة الاسلامية مرت في مرحلة ضعف و انهيار دامت فترة طويلة استمرت منذ نهاية القرن الثالث عشر ميلادي و حتى بداية القرن التاسع عشر ميلادي و هو القرن الذي ظـهرت فيــه حركات التحرر و حركات الاصلاح الدينـي مـع محـاولات علاجيــة و سميت هذه الفترة بفترة الوميض.[1]

أهداف التربية الاسلامية:

"يمكن إيجاز أهداف التربية الاسلامية فيما يلي:

- تنشئة و إعداد الانسان الذي يعبد الله (الهدف الديني)
- تحقيق السعادة في الدنيا و الآخرة (هدف دنيوي)
- غرس الفضائل و تنميتها لدى الفرد (هدف أخلاقي)
- تكوين الانسان الصالح (هدف انساني اجتماعي)
- تقويــة الروابـط بيـن المسلميـن جميعـا و حثهـم على التـواد و التراحـم و التعـاطف و التعاون في جميع جوانب الحياة المختلفة." [2]
- "تحقيق نهضة علمية و ثقافية في البلاد على أساس من مبادىء الدين و قواعده الخلقية، كذلك عن طريق نشر التعليم و تعميمه و تيسير سبله على كل راغب فيه.
- بناء مجتمع قوي اقتصاديا، يسود فيه التخطيط الاقتصادي الاجتماعي الشامل المتكامل الذي يستجيب لحاجات الأمة الاسلاميــة و يتماشــى مع إمكانياتهـا المادية و البشرية و يهدف في النهاية ألى زيادة الانتاج."[3]

و هنا لابد أن نشير إلى ان التربية الاسلامية الحقيقية هي التي أرسى جميع أسسها الرسول صلى الله عليه و سلم،و أن جوهر التربية الاسلامية نابع من مبادئ الدين الاسلامي و هي أنه ليس مجرد شريعة و دين و إنما هو طريقة حياة شاملة، كما أن أدواتها و قنواتها تقوم على العدالة و المساواة و الوحدة، فقد اهتمت بتنمية جميع الجوانب فجمعت بين تنمية القوى العقلية و التذكر، و بين تهذيب النفس و تنقية الروح، و إعداد الانسان على خلق

[1] : خليفة يوسف الطروانة، **أصول التربية**، دار الفكر، عمان، 2000، ص ص،101،102.

[2] : عبد السلام الجعافرة و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص 62.

[3] : رمزي أحمد عبد الحي، مرجع سبق ذكره، ص ص 83،84.

عظيم و تدعيم القيم الأخلاقية والتركيز على التربية البدنية، و الاهتمام بتدريس جميع أنواع العلوم، و الحث على بناء مجتمع مسلم أساسه التراحم و التكافل الاجتماعي و التعاون.

4-5 التربية المعاصرة الحديثة:

حظيت التربية في القرن العشرين و الواحد و العشرين باهتمام بالغ من قبل المجتمعات و الدول على اختلافها، فخصصت لها الأموال و الامكانات البشرية و المادية و التكنولوجية، و احتلت مكانة خاصة لم تحتلها في أي عصر من العصور السابقة.

و أصبح ينظر إليها على أنها إحدى وسائل التنمية الشاملة، و إحدى وسائل تقدم المجتمع الحديث و تطوره وازدهاره.[1]

المبادئ الأساسية للتربية الحديثة المعاصرة (القرن العشرين و الواحد و العشرين):

يميز التربية الحديثة في القرن العشرين جملة من المزايا و الصفات المشتركة التي تتبين في سائر تجلياتها و أشكالها. و نود هنا أن نبين المبادئ الأساسية للتربية في هذا القرن و التي جعلتها جديدة بالقياس إلى التربية التي سادت قبلها، و من أهم هذه المبادئ:

- تقدم التربية على التعليم:

تؤكد التربية الحديثة على أولوية التربية على التعليم، ووجهت عنايتها الشاملة إلى تكوين الطفل تكوينا متكاملا متسقا، بحيث يغدو أكثر علما و معرفة و نضجا و نموا وتفتحا، و أقدر على التفكير و المحاكمة، و أكثر امتلاكا لوسائل التعليم و أدواته، كما تؤكد التربية الحديثة على أهمية العناية بتربية الفكر، و تربية الجسد، و تربية الجمال، و تربية الخلق، و سواها من جوانب الشخصية. كما يتبين أن الشيء الجوهري من الوجهة الفكرية في عرف التربية الحديثة أن نكون الفكر، و ندربه على الملاحظة و البحث و التفكير، و نعلمه أن يتعلم.

[1] : خالد محمد أبو شعيرة، **المدخل إلى علم التربية**، **مكتبة** المجتمع العربي للنشر و التوزيع، 2008، ص 160.

تستخدم كلمة تربية في التربية الحديثة للدلالة على التربية الخلقية التي تهدف إلى تكوين القلب و الطبع و الارادة، بقصد جعل الطفل يتعلق بما يجدر أن يتعلق به، و أن تتربى عنده جملة من العادات الحسنة، و أن يكتسب قوة الارادة اللازمة لتنفيذ ما يراه صالحا، من هنا فإن التربية الخلقية في التربية الحديثة تقوم على دعامتين أساسيتين: الثقة و الحب، و أن التربية الخلقية تنجح عندما يحتفظ الكائن النامي خلال مراحل نموه و في نهايتها بثقة المربي و محبته.

- استناد التربية إلى علم النفس:

استندت التربية التقليدية إلى علم النفس و هو ذو نزعة عقلية إرادية بالدرجة الأولى مما جعلها تربية ذات منزع عقلي إرادي، و اضطرت أن تهمل النوابض العاطفية التي تسير حياة البشر، و أن تهمل خاصة أثر البيئة المحيطة بالطفل، و لكن علم النفس الحديث أقر الدور الأساسي الذي يلعبه الاهتمام و الميل في حياة الانسان، و أدرك أننا لا نحسن إلا العمل الذي نتذوقه. و انعكس هذا الموقف على التربية الحديثة فغدت اهتمامات الطفل و ميوله محورها و رائدها، و أصبح همها توليد هذا الاهتمام في نفس الطالب، و جعله المدخل الأساسي لتعليمه و تثقيفه و تكوينه.[1]

نستشف من المبدأين السابقين أن التربية الحديثة تعتبر التعليم جزءً من التربية و أن الهدف الأساسي للمؤسسات التربوية هي تدريب الطفل في جميع الجوانب العقلية، الروحية، الجسدية، و النفسية، و بث فيه روح المبادرة و الابداع و تشجيعه على الابتكار ، كما ركزت التربية الحديثة أيضا على علم النفس في محاولة وضع اسس التربية السليمة المتكاملة من خلال معرفة الخصائص النفسية لكل مرحلة عمرية.

الاستقلال:

نادى معظم رواد التربية الحديثة باستقلال الطالب، و من هؤلاء المربي الألماني " كرشنشتاينر" (صاحب مدرسة العمل)، و المربي الفرنسي "فيريير" و لا سيما في

[1] :وائل عبد الرحمان التل، أحمد محمد شعراوي، **أصول التربية التاريخية**، ط2، دار حامد للنشر و التوزيع، عمان، 2007، ص 37.

كتابيه: (استقلال الطلاب) و (حرية الطفل في المدرسة الفعالة)، ميريكي " جون ديوي" و لا سيما في كتابه (التجربة و التربية).

و يقصد باستقلال الطالب ليس رفض الخضوع للقواعد و القوانين، بل هو الذي يصنع قانونه بنفسه و لا يخضع لقانون غيره، و يكون أشد تمسكا بالقانون و النظام لأنه يؤمن بهما إيمانا ذاتيا و لا يفرضان عليه فرضا. معنى هذا أن الفرد الذي يعمل بوحي هواه و نزواته فرد لم يصل بعد إلى الاستقلال الحقيقي؛ فسلوكه لا يسيره قانون يؤمن به.

يتطلب تطبيق الاستقلال أن يتوقف المرء ليفكر، و يقدر المستقبل في ضوء الماضي، و ليتدبر و يناقش الحلول المختلفة للمشكلات العملية التي تطرح. و هذه المناقشة تفترض أن يكون المرء قد تغلب على الاندفاع الغريزي الذي يدفعه إلى أن يقرر استنادًا إلى أول انطباع يحدث لديه، و تفترض أن يكون قد أسكت الرغبات العاجلة ليترك الكلمة للعقل. و لا استقلال في سلوكه لا يسيره العقل. و هكذا نجد أن أنصار استقلال الطلاب يطلبون النظام كما يطلبه أنصار نظام السلطة في المدرسة التقليدية سواء بسواء. و يفحص مصطلح (القيادة الذاتية) الذي يستخدم غالبا بدلا من مصطلح الاستقلال عن المقصود بالاستقلال. فلا يقود ذاته و لا يتحكم بها من انقاد إلى هواه و اتبع نزواته العاجلة، و إنما تستلزم القيادة الذاتية السيطرة على الذات، أي التغلب على النزعات الغريزية و غير المعقولة.

- تربية فردية وسط روح جماعية:

كان مربو المدرسة الحديثة على شيء من الخلاف فيما يتصل بمسألة اختلاط الجنسين. لكنهم جميعهم يؤكدون فائدة الحياة الجماعية و أهميتها، مخالفين في هذا (روسو) الذي ينسب إلى المجتمع كل آفة يشكو منها الناس، لهذا فإن التربية الحديثة

تتضمن مطلبين بينهما تضامن و تكامل؛ فهي ترى، من جهة، أن التربية ينبغي أن تكون فردية و أن تتيح لكل فرد أن يحقق كامل إمكانياته التي تميزه عن سواه. و من جهة ثانية، ترى أن الواجب أن نعد مواطن الغد و أن نقربه من المجتمع الذي عليه أن يدخله.[1]

تحاول المدرسة الحديثة جاهدة في أن يكون التعليم موجها إلى كل فرد، منفصلا على كل طالب بمعنى كل على حدى، يثقف نفسه بنفسه بفضل المواد و الأدوات التي توضع تحت تصرفه، و لا يعدو عمل المعلم عن توجيه عمل الطالب و مساعدته على حل الصعاب التي قد تواجهه،و مثل هذا يصدق على طريقة (منتسوري) و طريقة (دالتون) و سواهما، و في الدراسة الثانوية يترك مجال كبير لكل طالب في اختيار موارده. و قد برز هذا خاصة من أعمال اللجنة الشهيرة باسم لجنة "لانجفان–فالون".

"الاعتقاد بمبدأ التربية الفردية من خلال الوسط الجماعي و روح الجماعية، و يؤكد مربو المدرسة الحديثة أهمية الحياة الاجتماعية، لذلك تتضمن التربية الحديثة مطلبين أساسيين هما: أن تكون التربية فردية تسمح للفرد بأن يحقق كل امكاناته و قدراته التي تميزه عن غيره، و الثانية أن التربية ينبغي أن تعد الفرد إعدادا يتناسب و مطالب المجتمع، بحيث يستطيع أن يندمج في المجتمع و يتكيف معه، و هذان المطلبان لا يتناقضان و لكن لا يكملان بعضهما بعضا، فالتربية كما أنها عملية فردية إنسانية فإنها أيضا تصبح ضرورة اجتماعية و هذا ما تؤكده التربية الحديثة و تدعو إليها."[2]

[1] : نفس المرجع السابق، ص ص 173، 174.

[2] : رمزي أحمد عبد الحي، مرجع سبق ذكره، ص 205.

و في نفس المنحى يذهب وائل عبد الرحمان التل بقوله: "على أن المدارس الحديثة مع إفساحها المجال لتفتيح شخصيات حقيقة تجتنب الروح الفردية الأنانية التي تشكل خطرًا على المجتمع و على الأفراد أنفسهم. فهي تنزع إلى أن تعد الطلاب للحياة الاجتماعية، و إلى أن تخلق لديهم روح العمل الجماعي المشترك، و لا تفعل ذلك عن طريق جملة الحياة المشتركة التي يحيونها فحسب، بل أيضا عن طريق الأسلوب الذي تنتهجه في العمل الفكري، فهي تدعو إلى أن يعمل الطلاب في فرق كما أوضح ذلك المربي الفرنسي (كوزينيه) في كتابه (طريقة للعمل الحر في فرائق)، و إلى إنشاء التعاونيات المدرسية التي نادى و طبقها (بروفي) و سواهما من وسائل العمل الجماعي المشترك، ومثل هذا العمل المشترك يتيح للفرديات المختلفة في نظر التربية الحديثة أن تتفتح تفتحا كاملا، كما يتيح في الوقت نفسه عملا جماعيا يقوي الروح الجمعية."[1]

و من هنا نرى أن التربية الحديثة تقوم على ركيزتين أساسيتين و هو توجيه التعليم نحو كل فرد على حدى لكي يعتمد على قدراته الخاصة و بث الروح الجماعية بإعداد التلميذ للحياة الاجتماعية و تشجيع و استحسان روح العمل الجماعي المشترك.

– جو من التفاؤل و الثقة:

يتوج ما مر كله بجو التفاؤل بأثر التربية و دورها، و جو الثقة بالإنسان و قدرته على النمو و التفتح و الاكتمال. فقد قرر روسو و بستالوتزي أن الطبيعة خيرة، و أن نفس الطفل تولد على فطرة الخير، ثم يأتي المجتمع فيفسدها. و إذا كانت التربية الحديثة لا تذهب هذا المذهب المتطرف. فهي ترى على أقل تقدير أن الطفل يولد و النزعات الشريرة لديه يمكن أن تنفيها و تغالبها نزعاته الخيرة، دونما لجوء إلى الزجر إلى قسر

[1] :وائل عبد الرحمان التل، أحمد محمد الشعراوي، **مرجع سبق ذكره**، ص 38 .

النفس الانسانية و تطهيرها، و إذا ما أصبح الطفل خبيثا شريرا فالمسؤول عن ذلك غالبا هم الراشدون أنفسهم الذين يحملون الطفل فوق ما يحتمل، و يريدون منه بشتى الوسائل و السبل أن يسلك مسلك الراشد و أن يغالب ميوله و اهتماماته، و الذين يثيرون نزعاته الفاسدة و يحرضونها حين يفرضون عليه نظاما تأباه طبيعته، كما تنزع المدرسة الحديثة إلى أن تقيم جوا من الثقة المتبادلة بين الطلاب أنفسهم، و بين المعلمين و الطلاب.

بهذا كله تحاول المدرسة أن تجعل الطالب سعيدا، بل إن بعض أصحابها يرون أن السعادة هي المبرر الوحيد لوجود الانسان و ان علينا ان نساعد أقراننا على بلوغ هذه الغاية. على أن أكثر أرباب التربية الحديثة يستهدفون من وراء جعل المدرسة سعيدة أهدافا تربوية في المقام الأول: فالطفل في نظر المدرسة الحديثة ينبغي أن يشعر شعورا حادا بأن أساتذته لا يبتغون خيره و صالحه فحسب، بل يحاولون أيضا أن يجعلوه سعيدا.[1]

التفاؤل و الثقة في التربية يقويان بذرة الخير في نفوس النشء و تغليبها على نزعات الشر دون استخدام معهم الأسلوب التسلطي الذي يتميز بالقصوة و الصرامة، و بناء جسور متينة من الثقة المتبادلة بين الأساتذة و التلاميذ و الثقة المتبادلة بين التلاميذ أنفسهم.

هذا و لخص لنا خالد محمد أبو شعيرة مميزات التربية في القرن العشرين في النقاط التالية:

[1] :المرجع السابق نفسه، ص 40.

– ظهور فلسفات و نظريات تربوية تدعو إلى تغيير إطار المدرسة التقليدي– المعلم و الطالب، و الصف– باستخدام التعلم الذاتي، و التوسع في استخدام التقنيات التربوية و استثمارها في عملية التربية.

– تنمية مفاهيم التربية المستديمة و مبادئها.

–الاهتمام بتوثيق الصلة بين التربية و التعليم و حاجات المجتمع.

–الاهتمام بمشكلات البيئة و دور التربية في حلها و معالجتها.

–الاهتمام بتطوير أساليب التقويم.

–الاهتمام بتنمية الشخصية المتكاملة للفرد من جميع جوانبها.

–الاهتمام بالربط بين النظرية و التطبيق.

–جعل الطالب محور العملية التعليمية.

–التأكيد على مفهوم التربية للمجتمع.

–الاهتمام بالكيف لا بالكم في العملية التعليمية.

–ظهور مفهوم النظم التربوية و تطوره.[1]

أما تربية القرن الحادي و العشرين يجب أن ترتكز على ما يلي:

–التربية التغييرية لا التدويمية.

–التربية الابداعية لا تربية الذاكرة.

–التربية الحوارية لا التلقينية.

–التربية الديمقراطية لا التسلطية.

–التربية الانتاجية لا الانغلاقية.

–التربية التقنية لا الانتاجية.

–التربية المستمرة لا الوقتية.

[1] : خالد محمد أبو شعيرة، مرجع سبق ذكره، ص ص 160، 161.

-التربية التعاونية لا الفردية.

-التربية التكاملية لا الجزئية الضيقة.

-التربية العملية العقلانية الناقدة لا النقل و التسليم.

-التربية التوقعية لا العشوائية.

5-الأهداف الاجتماعية للتربية :

إن الأهداف التربوية كانت دائما موجودة عبر العصور، لارتباطها الوثيق بالعملية التربوية و لو في أبسط صورها البدائية كتنشئة الآباء و الأبناء من أجل إعدادهم للحياة الاجتماعية و ما يتطلبه ذلك من خصائص و مهارات في شتي مجالات الحياة. و لعل اسهامات العلماء و المفكرين و الفلاسفة على مر العصور و الأزمنة دليل واضح على تطور و تنوع أهداف التربية، فنظرة الفلاسفة اليونان مثلا لملامح شخصية الرجل المراد تكوينه، محاربا كان أو فيلسوفا حكيما و هدف التربية المسيحية لتكوين الراهب المتعبد، و غيرها من الأفكار التربوية كل ذلك لم يكن وليد زمن محدد بل يمتد امتداد تاريخ الانسان، غير أن الدراسة العلمية للأهداف ،ظهرت في وقت متأخر نسبيا .

"تعتبر أعمال رالف تايلور (1929) أول خطوة هامة في حركة الأهداف التربوية و تصنيفها، فقد وضحها في عبارات سلوكية و تأثر الكثير من المفكرين بهذه الأفكار التربوية، و اعتبروا الأهداف أساسا لكل منهج مدرسي أثناء بنائه و التخطيط لتنفيذه، و هذا يعني أنه أثناء التخطيط للتدريس ينبغي تحديد الأهداف أولا، ثم وضع مادة التعليمية، فوضع الخطة، فتحديد الوسائل، فالتنفيذ ثم التقويم، و قد عبر عن ذلك مانجر بقوله: "حين تقنصنا الأهداف المحددة بوضوح فإنه يستحيل أن نقيم مقررا دراسيا أو برنامجا على نحو فعالا، و لن يتوفر لدينا أساس سليم لانتقاء المواد و المستوى و طرق التدريس"[1]

و لعل من أهم فوائد تحديد الأهداف ما يلي:

_تؤدي إلى تنسيق الجهود بين المؤسسات المجتمع التي تساهم في بناء الانسان .

[1]: Monger Robert ,Preparing introduction objectives,Pearnoun Publishers,California,1992,P3

_تمكن من اختيار المادة و الطريقة المناسبة لها و الوسيلة المعنية و ما يترتب عيها من أنشطة و خبرات تعليمية.

_توفر التوجيه الملائم لتخطيط العملية التعليمية.

_تساعد الأهداف على تقويم المنهج حيث أن عملية التقويم السليمة لا تتم إلا في ضوء الأهداف التي نسعى الى تحقيقها و بالتالي تشخيص نواحي القوة و الضعف، و اتخاذ ما يلزم للعلاج و التحسين و التطوير[1].

_"توفر الأهداف وقت المعلم و التلميذ حيث يحصر كل منهما نشاطه في متطلبات الأهداف، و كيفية تحقيقها تاركين بالتالي أي نشاط لا يمت بصلة مباشرة بذلك".[2]

5-1 أنواع الأهداف:

هناك عدة تصنيفات و عدة أنواع و منه ما يقسمها إلى أهداف تربوية و أهداف تعليمية و أهداف سلوكية، و منه ما يصنفها إلى أهداف فردية و أهداف اجتماعية.

فالتصنيف الأول:

5-1-1 الأهداف التربوية:

هذه الأهداف لها علاقة كبيرة و ارتباط وثيق بخصائص و مطالب المجتمع و فلسفة الدولة، و أيضا بخصائص المتعلم الجسمية و النفسية و العقلية و هذه الأهداف لها عدة خصائص أهمها:

1-أنها تعبيرات عامة واسعة لما ينتج عن التعلم، و تتسم بالمرونة في صياغتها و محتواها، و لا تحمل معنى سلوكيا حيث، أنها لا تشير إلى ما ينبغي على المتعلم أن يقوم به في نهاية التدريس.

2-تشترك في وضعها و الاتفاق عليها ممثلون لقطاعات مختلفة من المجتمع، المسجد، الاعلام، المدرسة الأندية.

3-تعبر هذه الأهداف عن جميع مراحل التعليم و أنواعه المختلفة.

---

[1] : الدمرداش سرحان، **المناهج المعاصرة**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1977، ص 95،

[2] : محمد زياد حمدان، **تقييم العمل و أسسه و تطبيقاته**، دار الملايين، بيروت، 1980، ص 28.

و عند بناء هذه الأهداف يجب مراعاة ما يلي:

أ- الشمول: و هو أن تشمل الأهداف المراد بناءها وظائف التربية و التعليم

ب- الواقعية: أن تشتمل و ترتبط بالواقع الاجتماعي و الواقع التربوي حتى تكون كفيلة بخدمة المجتمع.

ت- الوضوح: تصاغ هذه الأهداف بلغة يتمكن من فهمها المخططون لها و ينفذوها على سواء.

ث- الامكانية: تصاغ الأهداف بصورة ممكنة التحقيق و الابتعاد عن الصور الغير ممكن تحقيقها.

ج-التكامل: يؤكد هذا المعيار على ضرورة التكامل بين عناصر الأهداف العامة و مركباتها.[1]

5-1-2 الأهداف التعليمية:

هي وليدة الأهداف التربوية و وظيفتها الأساسية توجيه عمليتي التعليم و التعلم و تسييرها حتى تتحقق أهداف المجتمع العامة من العملية التربوية.

فإذا كان من الأهداف التربوية للمجتمع خلق أفراد ذوي كفاءات فكرية و عاطفية و اجتماعية و حركية و قيم جمالية فإن مثل هذا الهدف يترجم في العادة إلى سلسلة مفصلة من الأهداف الخاصة التي ستدور حولها عملية التدريس.

و عليه فإن الهدف التعليمي هو عبارة عن وصف لسلوك ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية أو بموقف تعليمي معين و بهذا فإنه عبارة عن النتيجة التي يصل إليها، التلميذ من عملية التعليم حيث تتسم الأهداف التعليمية فيما يلي:

أ- أنها محددة و ليست عامة.

ب- أنها يتم التعبير عنها في معظم الوقت من جانب المتعلم

ت- أنها توضع في قوائم طويلة [1]

[1] ، أحمد محمد الطيب، مرجع سبق ذكره، ص ص 203، 204

5-1-3 الأهداف السلوكية النهائية:

هذه الأهداف يتم التعبير عنها من ناحية المتعلم، و هي تمثل خلاصة أو نتيجة التعليم، و هي التي تدلنا أو تشير إلينا بما يجب أن يقوم به المتعلـم بعد انتهائـه من عمليـة التعليـم، و هي تجعل المتعلم يدرك و يعرف ما سيتعلم و السلوك الذي سيكون لديه، عندما يتم أو يكتمل التعلم و بناءً عليه فإن الأهداف التعليمية أهداف سلوكية إجرائية تركز على تطوير المهارات الجزئية المتنوعة التي تهدف إليها المادة بشكل خاص أي يقوم بترجمة أهداف المادة العامة و محتواها و أنشطتها إلى سلوك محسوس فكري أو حركي أو ضمني و من صفاتها الأساسية ما يلي:

– هي جزء من الأهداف التربوية العامة و محللة لها أن تحقق الأهداف السلوكية من خلال التدريس يؤدي إلى تحقيق الأهداف العامة للمنهج

– التركيز على إنتاج مهارات شخصية محسوسة لدى الفرد و كافية لمتطلبات الحياة العملية"[2]

أما التصنيف الثاني الذي يقسم أهـداف التربيـة إلى أهـداف فرديـة و أهداف اجتماعيـة و الواقع ان العلماء و الفلاسفة قد اختلفوا في تحيد هذه الأهداف فذكر البعض أن هناك أهدافا فردية، و أخرى اجتماعية.

5-1-4 الأهداف الفردية:

" تهدف إلى زيادة طاعة الفرد و نمو الشخصية و تكاملها، و ذلك بمرور الفرد بسلسلة من الخبرات المتعددة الأنواع، بحيث يصبح شخصا قادرا على المفاضلة و الاختيار بين ما هو موجود في المجتمع، و من ثم يكن قادرًا على القول أو الرفض و يضحى عضوًا صالحا في المجتمع.

---

[1]: المرجع السابق نفسه، ص 205.

[2] : محمد زياد حمدان، مرجع سبق ذكره، ص 312.

و يطلق على النظريات و الأهداف الفردية التربية التقليدية، و هي تعتني بالفرد و تعتمد في وجود ملكات عنده .

و من أنصار هذا الاتجاه أفلاطون هو أن يصبح الفرد عضوا صالحا في المجتمع أما أرسطو فتستهدف التربية عنده غرضين هما:

-أن يستطيع الفرد أن يعمل كل ما هو مفيد و ضروري في الحرب و السلم.

-أن يقوم الفرد بكل ما هو نبيل و خير من الأعمال، و بذلك يصل الفرد الى حالة السعادة"

و يرى جون جاك روسو أن التربية تهدف للحفاظ على القلب من الرذيلة و على العقل من الزلل"

و يقول الفيلسوف الفرنسي إيمانويل كانط أن الغرض من التربية هو الوصول بالفرد الى أقصى درجات الكمال الممكنة و يؤكد ذلك "جون ستيوارت" فيقول: بأن الغرض من التعليم هو أن تجعل الفرد وسيلة لتحقيق السعادة لنفسه".

- **5-1-5 الاهداف الاجتماعية:**

"فقد حددها ايميل دوركايم بوظيفة المدرسة التربوية، و الأسرة و الثقافة الاخلاقية، و هي التي لا يمكن تلقينها في أي مكان أخر غير المدرسة. و تهدف التربية هنا إلى تنمية العلاقات الانسانية الاجتماعية، فيحترم الجانب الانساني و تنمي روح التعاون و الصداقة، وتحترم الواجبات الأسرية، و تنمي روح الديمقراطية في نطاق الأسرة و المدرسة، مما يؤدي الى التماسك الاجتماعي، فعن طريق التربية يعرف الأفراد جميعا نوع العلاقات الاجتماعية ذات القيمة في المجتمع كما يعرفون لأنماط الحضارية في الميدان العائلي أو الاقتصادي أو السياسي او التربوي أو الترفيهي، مما يجعلهم ملمين بما هو متفق عليه و المنتظر منهم، فيتوحدون في أفعالهم و سلوكهم "[1]

و أوضح دوركايم أن المجتمع ككل، و كل بيئة اجتماعية معنية تحدد المثال الذي تحققه التربية أن تحقق الانسجام بين أعضاء المجتمع و ذلك بغرسها في الطفل منذ

[1] : حسين عبد الحميد رشوان، مرجع سبق ذكره، ص 21

البداية، و لكن من ناحية أخرى فإنه لابد من وجود قدر من التنوع و بدون ذلك يستحيل التعاون، و التربية عند دوركايم وسيلة و لتنظيم ذات معنى و كان استيعاب القيم و النظام بالنسبة لدوركايم بمثابة إدماج الطفل في مجتمعه، و أضاف دوركايم أن التحولات العميقة التي تمر بها المجتمعات المعاصرة تحتم تغيرات مماثلة في التربية القومية، و المدرسة هي المكان الطبيعي الذي ينبغي أن تتم فيه التربية الاخلاقيـة أما القيم الأساسية التي ينبغي أن تعمل المدرسة على تنميتها فهي النظام و الولاء للمجتمع و حرية الارادة، و هي قيم لا تعارض بينهما في نظر دوركايم بل أنه يرى أن الالتزام بها سيحقق الاستقرار لكل فرد في المجتمع" .

أما كارل مانهايم: فاعتبر التربية ظاهرة اجتماعية لها وظائفها، و عملية اجتماعية لها فاعليتها بالنسبة الى الفرد و المجتمع، كما اعتبر التربية وسيلة من وسائل الضبط الاجتماعي، و التربية عند مانهايم ليست وسيلة لتحقيق غايات ثقافية محددة مثل تقدم الانسانية او التخلص المهني لكنها عملية اجتماعية متكاملة تهدف الى اعداد الافراد للحياة الاجتماعية بالمجتمع، و يتضمن ذلك تدريبهم على ممارسة أدوارهم الاجتماعية المتوقعة منهم بنجاح في مجتمعهم.

و تهدف التربية عند مانهايم الى تحقيق الاجتماعية التي تساعد على انتشار الحرية و الديمقراطية التي يؤكد عليها مانهايم هي التي تؤدي الى وجود اتفاق بين أفراد المجتمع على القيم و المبادئ الاجتماعية الأساسية بالمجتمع مما يعمل على تحقيق التكامل الاجتماعي.

"فالأهداف هي الغايات التي تسعى لها المؤسسات المعنية بتربية الانسان، للوصول به إلى درجة الكمال الانساني المنشود، و تشتق أهداف التربية لأي مجتمع من المجتمعات من مصدرين رئيسيين هما:

أولهما– الفرد بقدراته و إمكانياته و حاجاته.

ثانيهما–المجتمع بمثله و قيمه العليا التي يؤمن بها.

و المثل هي مجموعة الأفكار و العقائد و التقاليد المتآلفة التي تنفذ عن طريق أفراد المجتمع في ضوء رغباتهم و توجهاتهم.

و رغم أن تحديد أهداف التربية هي نتاج جهد بشري على مر التاريخ، اتفقت البشرية على بعضها، و اختلفت في بعض الجوانب تبعا لطبيعة كل مجتمع و ثقافته."[1]

نستشف مما سبق أن التربية الاجتماعية هي تنشئة الأفراد لتحقيق أهداف المجتمع و متطلباته، لمواجهة التحديات العالمية و لتشييد دولة عصرية، فالتربية بكل جوانبها و أبعادها و مكوناتها و منطلقاتها و أهدافها تسعى إلى بلوغ التنمية الشاملة، و هذا هو الهدف الذي على الدول بلوغه، بنظرة اجتماعية شمولية.

فالأهداف العامة للتربية الحديثة من حيث اهتمامها بالفرد في مجتمعه نواجه أربعة مبادىء عامة:

أولهما: لكي يتوصل الفرد إلى تحقيق ذاته يجب أن يكون له عقل متسائل كما يجب أن يملك مهارات للتواصل المثمر و معرفة كيفية الحفاظ على الصحة و قدرة إرضاء اهتماماته العقلية و الاستجمامية و الجمالية و خلقا طيبا.

و ثانيها: يجب أن يحقق الفرد علاقات اجتماعية مريحة و مفيدة و سعيدة ضمن أسرته و مع أصدقائه و زملائه في العمل و اللعب، و عليه أن يحترم الانسانية في ذاته و في غيره.

و ثالثها: عليه أن يتوصل إلى الكفاءة الاقتصادية و ذلك بأن يصبح مستهلكا ذكيا و أن يحترف حرفة مناسبة لواهبه و اهتماماته و حاجات مجتمعه.

و رابعها: عليه ان يستشعر مسؤوليته المدنية التي تشمل حسا بالعدالة الاجتماعية و فهما لمجتمعه و مساهمة في ترسيخ المثل العليا لوطنه و تضحية في سبيل هذه المثل.

5-2 أما الاهداف الاجتماعية للتربية في المنظومة التربوية الجزائرية :

"سياسة التعليم في أي دولة من الدول هي الإطار العام الذي يحدد الغايات و الأهداف العريضة للتعليم، و المصادر التي يعتمد عليها لاشتقاق تلك الأهداف،

[1] :عبد السلام جعافرة و أخررن، مرجع سبق ذكره، ص ص 29، 30.

و الوسائل التي ينبغي اتباعها لتحقيقها، سواء أكانت خططا أو اجراءات عامة تصف تنفيذ تلك الخطط.

و إذا تصورنا أن التعليم مصنع ضخم يتكون من وحدات متناسقة، فإن المعلم بالضرورة يكون واحدا من هذه الوحدات التي تتناغم معا لتحقيق الانتاج المرغوب في هذا المصنع الكبير، و لكي يتحقق التناغم بين وحدات ذلك المصنع الكبير، و نقصد المعلم و بقية مكونات النظام التعليمي، فلا بد أن يكون المعلم على وعي كامل بسياسة التعليم في بلده، حتى يأتي عمله مع طلابه في حجرة الدراسة أو خارجها، معبرا – و بكل وضوح – عن مضمون تلك السياسة، فيحقق التناغم المطلوب مع بقية مكونات و عناصر المنظومة التعليمية."[1]

إن الاختيار الأساسي للسياسة التربوية مرتبط بالأفق الذي يبتغيه المربي، أو بعبارة أدق، بالاختيار بين الماضي، الحاضر و المستقبل فيما يخص الشخص الذي نربيه و المجتمع الذي نرغب في بنائه. حينما يتعلق الأمر بالمستقبل، يجب أن نعرف أيضا هل نحن بصدد استهداف نموذج محدد أم بصدد فرضيات لمجتمع متناسب مع المستقبل الذي قد نتصوره من خلال نظرة مستقبلية استقرائية.

نستطيع إذن أن نميز بين أربعة اتجاهات ممكنة:

- الماضي و التقاليد
- الحاضر
- مستقبل غير محدد(حتى و إن كان قائما على مجتمع افتراضي)
- مستقبل محدد من خلال نموذج دقيق لمجتمع قائم.

خلافا لما يمكن أن نعتقده عند المقاربة الأولى، فإن هذه الاتجاهات الأربعة غير مكملة لبعضها البعض، إذ يمكن أن يوجه أحد الاتجاهات التربوية صوب الماضي في حين يوجه الآخر صوب الحاضر و المستقبل.

[1] : شمس الدين فرحات الفقى، مرجع سبق ذكره، ص ص 18، 19.

بهذه الكيفية تحاول بعض الدول الافريقية تبني تربية وجدانية و فنية قائمة على التقاليد، و قيم إرثها الثقافي، في نفس الوقت الذي تسعى فيه إلى تنفيذ تربية معرفية متمحورة حول التنمية، أي موجهة صـوب مستقبـل يحدده نموذج اقتصادي (رأسمالي أو اشتراكي، حسب التوجه السياسي للدولة)

هذه الازدواجية في التوجه التربوي شديدة الوضوح في كثير من الدول النامية، لكنها توجد أيضا إلى حد ما، في أغلب الأنظمة التربوية، فمشكل توجيه التربية غالبا ما يكون مشكل أسبقية أكثر مما يكون مشكل اختيار قاصر، في منظومة من الأفكار قريبة من هذا يعتبر سكيلبك: "أنه في مواجهة التقلب (التغير الخارجي) يمكن للمدرسة أن تتبنى أربعة استراتيجيات: مسايرة التيار، الاحتفاظ بالأحسن، تجاهل التغيير و النظر صوب المستقبل. الاستراتيجية الأولى تفضي إلى المطالبة بمطابقة و ملاءمة المنهاج للعالم كما هو، و الموالية عبارة عن محافظة انتقائية تستدخل معايير منتقاة بوعي، و الثالثة ليست استراتيجية بالمعنى الدقيق للكلمة بل موقفا محافظا أكثر أو أقل وعيا، و الرابعة تتضمن كون المدرسة تحدد لنفسها أهدافا واضحة، متوقعة الآثار المستقبلية لعملها الحاضر.[1]

و توجد هناك أطروحتين تتعلق بغايات التربية، و يتعلق الأمر بأطروحة المذهب التجريبي، الذي ينفي الطبيعة الانسانية، و أطروحة أنصار الطبيعة، فالتجريبون يصرحون بأن تربية الطفل، تتم من أجل المجتمع و من خلال القيم الخاصة بهذا الأخير، أما أنصار الطبيعة، فهم يصرحون بخلاف ذلك، على أن تربية الطفل تتم لأجله، لتمكينه من التحرر لطبيعته الخاصة.

يستخلص من هذا التعارض ما يلي:

- تتميز الأطروحة الأولى بواقعيتها، و بالفعل إذا كنا لا نروم إلا تحرر الطفل، أفلا يكون ذلك عاملا لتهميشه و جعله غير قادر على الاندماج في وسطه، إضافة إلى ذلك، فكل مجتمع له متطلباته التي لا يمكنه التخلي عنها من دون المجازفة بالوقوع

[1] : لويس دينو، **تحليل السياسة التربوية**، ترجمة: مصباح رمضان، المجلة التربوية" فصلية، ثقافية، تربوية" الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، ع 4، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، مارس 1994، ص ص 23، 24.

في الخطأ، إذ أن المجتمع يحتاج لكفاءات على كافة المستويات. أليس من حق المجتمع أن يشترط على التربية أن تبلغ للطفل القيم التي تستحيل الحياة الاجتماعية من دونها، و على رأسها اللغة.

- يعقب أنصار الطبيعة، بأن هذا المذهب، من خلال رفضه الإقرار بكل قيمة متعالية، ينبغي له أن يرتكز على معايير علمية من قبيل الطبيعة الملائمة و التنشئة الاجتماعية و التوازن، و من ثم يفضي إلى امتثالية كلية.
- إن الاندماج الاجتماعي في رأي"روبول" يظل أبعد من أن يكون معيارا غير قابل للجدل، ذلك أن كل مجتمع يتضمن جزءا من التعصب... على هذا الأساس، فإن غاية التربية هي الإتاحة لكل فرد أن يستكمل طبيعته داخل ثقافة تكتسي صفة الانسانية، فهي الوحيدة التي يمكنها أن تحفظ التربية من إطلاق العنان للطفل موضوع التربي، كما يمكنها أن تحفظ من المذهبية. إذن فهذا الرابط الأساسي مع ما هو إنساني.[1]

ونرى أن السياسة التعليمية في الجزائر منذ الاستقلال هي الاطار العام المحدد لكل شؤون التربية و التعليم في الدولة، لذلك يتوجب على كل الفاعلين في هذا الحقل الالتزام بمضمونها بجدية و فاعلية كبرى لتحقيق الغايات.

و من أهم الفاعلين و حجر الأساس في هذه السياسة الأستاذ، الذي يتوجب عليه التحسين الدائم و المستمر لأدواره و مهامه التدريسية و مهاراته التربوية، وما يقوم بإعداده من خطط من فترة لأخرى في ضوء مضمون هذه السياسة، و ما فيها من غايات و أهداف عريضة لعملية التعليم.

و نحن ندرك جيدًا أن هذه الأهداف في تغير مستمر، و عليه فإن أداء الأستاذ لابد أن يتماشى مع المستجدات التي تحدث في العالم.

[1] : عبد الكريم غريب، **فلسفة التربية**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،2013، ص ص 20، 21.

المنظومة التربوية في الجزائر لا يختلف أمرها عن غيرها من الأنظمة التعليمية في العالم فهي تتشابه في المبادئ التي تقوم عليها و الأبعاد، من حيث الأفكار العامة لأنها تسعى كلها الى تنمية الموارد البشرية و تكوين مواطن صالح يقوم بأدواره على أكمل وجه، و لا يميزها سوى التوجهات الخصوصية في طبيعة التراث الثقافي و المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع، و هي التي من خلالها تتكون الفلسفة و تحدد الأهداف و الغايات، كما أنها قرار سياسي بالدرجة الأولى و جزء من مطالب السيادة الوطنية.

إن النظم التعليمية وليدة الظروف الاجتماعية التي نشأت فيها، فبعضها جاء ببطء، و الاخر جاء نتيجة التغيرات الجذرية و بعض منها كان رغبة في الاسراع بعملية التغيير، و اخر كان نتيجة السيطرة الاستعمارية، و عليه فان القوى الاجتماعية تؤثر بصفة مباشر في حركة النظم التعليمية و تطورها، و هذا ما أكده "مالينوس" بانجلترا يشير الى أن فكرة النمط و الطابع القومي كمحدد للنظام التعليمي، و يعني به أثر الوراثة و البيئة و التراث الاجتماعي في تشكيل شخصي الأمة و هو موقف قريب من رأي هانز" [1]و هذا يعني أن النظام التعليمي جزء من البناء الاجتماعي، يتفاعل معه متأثرا به و مؤثرا فيه و يدور حول الأهداف المشتركة للمجتمع، و يقوم بوظيفية سعيها لا يحيد عنها بل صوبها تتبلور أنشطته و تسخر امكاناته و موارده، و هو أن لم يوفق في ضبط قدراته على الفعل و الانجاز بما يتضمن استمرار المجتمع الذي ينتمي اليه ة تطوره تلاشت فعاليته,و انتهى به الحال الى اعادة النظر الى صياغات اخرى تبلي حاجة المجتمع

و لعل هذا ما يفسر حرص الجزائر الى امتلاك التكنولوجيا و ناحية العلم و حشد عوامل التفوق و الاستمرار و النظام التربوي في الجزائر من 1962 الى يومنا هذا ركز بشكل واضح على تغيير المجتمع و اصلاحه و خلق مجتمع معاصر لأن فلسفة التربية من أقوى الوسائل لتحقيق وحدة العمل لدى المعلم و المتعلم، إن

[1]: محمد منير مرسي، **الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة**، عالم الكتب، القاهرة، 1993، ص ص 96،97.

الأهداف الاجتماعية للتربية في الجزائر هي ما يريده المجتمع لنفسه، فهي صورة مستقبلية، أنهـــا تعني الاختيار للقيم التي تحدد نوع المواطن و الحياة في المجتمع، و لقد مر تنظم التربية و التعليم بعد الاستقلال بفترتين أساسيتين:

1 _الفترة الاولى: (1962 –1976)

و تعتبر هذه الفترة تمهيدية، حيث كان لابد لضمان انطلاق المدرسة من الاقتصار على ادخال تحويرات انتقالية تدريجية تمهيدًا لتأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى من أوليات هذه الفترة:

–تعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية، و توسعيها الى المناطق النائية

–جزأة اطارات التعليم.

– تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام الفرنسي.

–التعريب التدريجي للتعليم.

نستشف من خلال مبادئ هذه الفترة أنه لم يتم التركيز بشكل كبير و واضح على الأهداف الاجتماعية بل على زيادة كـم المتمدرسين بإنشـاء مؤسسات تربويـة و هذا الأمر يعتبر اللبنة الأساسية لتحديد الغايات في المرحلة الثانية.

الفترة الثانية:(ابتداءً من 1976 الى يومنا هذا)

ابتدأت هذه الفترة بصدور الأمر رقم 76 –35 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 المتضمن تنظيم التربية و التكوين في الجزائر، الـذي أدخـل اصلاحـات عميقـة و جذرية على نظام التعليم في الاتجاه الذي يكون أكثر تماشيا مع التحولات العميقة في المجالات الاقتصادية و الاجتماعية، حيث أثار الفصل الاول منها الى المبادئ التي تقوم عليها التربية في الزائر، فيذكر العدالة و المساواة بين المواطنين، و تهيئة جو التفاهم و التعاون بين الشعوب و صيانة السلام في العالم و ذلك على اساس احترم سيادة الامم و كذا حماية حقوق الانسان و الحريات الاساسية للمواطن.

أما الباب الاول منها فتضمن رسما للتوجه المرغوب بلونه و تمثل في الاتي:

–تنمية شخصية الاطفال و المواطنين و اعدادهم للحياة.

–اكتسابهم المعارف العامة و العملية و التكنولوجية.

-الاستجابة للتطلعات الشعبية للعدالة و التقدم.

-تنشئة الاجيال على حب الوطن.

هذا و الجزائر تجعل في المقدمة أهدافها الثقافية للسعي الى تأصيل تاريخ الأمة عن طريق:

- الاستقراء الواعي للتاريخ و الاستنطاق العلمي للآثار.
- العناية بالثقافات الشعبية على اختلافها و تبنيها دون أية عقدة
- أحكام تفاعل الشعب مع كل امدادات تاريخه الحضاري من نضالات الأمازيغ الى نشر الاسلام. [1]

جاءت أمرية 76 للقضاء على آثار الاستعمار الفرنسي الذي ورثت عنه الجزائر نظاما تربويا لا يستجيب لتطلعات الجماهير و خصوصا إزالة القيود على اللغة العربية و السعي الى جزأرة التعليم .

و يأتي دستور 1996 ليعلن في المادة 53 عن مبادئ عامة للنظام التربوي هي:

-الطابع الالزامي للتعليم الأساسي لمدة 9 سنوات للجنسين.

-ضمان حق التعليم و مجانيته.

-التساوي في الالتحاق بالتعليم.

-تكفل الدولة بتنظيم المنظومة التربوية.

و هي مبادئ تقع في خط لا يبتعد عن سابقه بل يكرسه و يكون له امتداد غير أنه و أمام التحولات السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية التي تمر بها العديد من المجتمعات و الجزائر من بينها أدت الى التركيز على البعد الديمقراطي.

و يتبين مما سبق أن النظام التربوي يؤدي وظيفة اجتماعية، و هي تنشئة التلميذ على القيام بأدواره الاجتماعية و مشاركته الفعالة في الحياة الاجتماعية، فهي إذن بذلك تقوم بعملية التطبيع الاجتماعي للتلميذ لكي يتكيف مع معايير و ثقافة المجتمع

[1] : الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة الثقافة، مجلة الثقافة، العدد، 78، 1983، ص ص 8،9.

و توجهاته الايديولوجية، و بما أن تكوين مواطن صالح على أسس ديمقراطية، فإن بذلك الدولة تتخذ من روح الديمقراطية أسلوبا لها لتحقيق ذلك.

إن انعدام ممارسة الحريات الفردية كان نتاجا لذلك أحداث أكتوبر 1988 و الأزمة الاقتصادية التي تلازم التحول من نظام الاقتصاد الموجه الى اقتصاد السوق و فوق هذا فإن التحول إلى التعددية الحزبية و انتهاج الديمقراطية التعدد صار هدفا، فمثل هذه التحولات الكبرى تحتاج إلى غرس ثقافة جديدة و تقاليد اجتماعية تتلاءم معها.

"و عليه فإن من المبادئ الأساسية التي جاءت في برنامج رئيس الجمهورية الذي ألقاه يوم 26 نوفمبر 1996 بمناسبة تنصيب المجلس الأعلى للتربية و التي تمثل على الخصوص في:

-الرفع من مستوى التأطير.

-اعتماد اللغة العربية لغة تدريس في مختلف المستويات.

-ضمان تدريس اللغة الأمازيغية.

-التكفل بتدريس اللغات الأجنبية باعتبارها أداة اتصال و اكتساب العلوم و التكنولوجيا.

-فتح مجال التعليم الخاص في اطار أهداف و برامج التربية الوطنية.

-هذا بالإضافة الى تعزيز المبادئ الثابتة المتمثلة في:

- البعد الثقافي و الحضاري للأمة الجزائرية.
- البعد الديمقراطي .
-البعد العلمي و التكنولوجي.
- العصرنة. [1]

[1] : نصر الدين جابر، الطاهر إبراهيمي، "**النظام التعليمي في ظل متغيرات الشأن الداخلي و تحديات العولمة**"، العولمة و النظام التربوي في الجزائر و باقي الدول العربية،ع1، الملتقى الدولي الثاني، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ديسمبر2005، ص 128.

و هكذا فإن المادة الثالثة من الوثيقة المشروع التمهيدي للقانون التوجيهي للتربية الوطنية تقرر أنه يتعين على المنظومة التربوية أن توفر أفضل الشروط لتحقيق تربية متوازنة تسمح بـ:

- إدراج القيم و المبادئ الانسانية للإسلام في السلوكات و الوضعيات الحالية.
- معرفة و تطوير التراث الثقافي الوطني.

و منه نستشف أن الأهداف الاجتماعية للتربية في الجزائر تتلخص فيما يلي:

إن تربية النشء وظيفة اجتماعية تستمد ضرورتها، و تكتسب مدلولها و مفهومها الحقيقي من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها و من الغايات التي تعمل على وصولها إليها.

و التربية لهذا التحديد لا يمكن أن تكون مجرد فلسفة بعيدة عن الواقع الحياتي المعاش، و إنما يجب أن تضع في مقدمة أجندتها أن تكون تعبيرا صادقا و انعكاسا أمينا لكل الاتجاهات السائدة في المجتمع، و المثل التي يتخذها المجتمع أهدافا حقيقية له.

و هذه الاتجاهات و معها المثل و الأهداف هي وحدها التي ينبغي أن تحدد فلسفة تربية النشء و أساليبها بل و برامج الدراسة و طرق التدريس.

و لكل مجتمع نمطه التربوي الخاص به، و أنماطه الثقافية التي تتلاءم و تنسجم مع طبائعه و مطالبه الاجتماعية و الاقتصادية.

و على هذا فتربية النشء تهدف إلى التنمية الشاملة للمجتمع و الفرد. كما أنها ترمي إلى تكوين شخصية انسانية هي نتاج التفاعل بين العوامل البيولوجية و بين العوامل السلوكية للفرد، و العوامل الاجتماعية التي تمد بها ثقافة المجتمع.

- و عليه يمكن تحديد الأهداف الاجتماعية للتربية من الاستقلال إلى وقتنا الحاضر فيما يلي:

– اعطاء كل فرد نوع التعليم الذي يتناسب مع قدراته و امكانياته و ميوله و اتجاهاته.
– الحفاظ على الجيد و الأصيل من تقاليد المجتمع و قيمه و أعرافه و تراثه و مثله.

– المحافظة على كيان الأمة الاجتماعي و الثقافي في نفس الوقت الذي تعمل التربية على تنمية روح المواطنة و الانتماء الاجتماعي الوطني، مع تطوير المجتمع بما يحقق المزيد من الانسجام و التوافق بين الفرد و المجتمع.

– كذلك تربية المواطن الصالح و اعطاؤه الفرصة التعليمية.

– زيادة التفاهم و التعاون بين جميع الأفراد و الشعوب على المستوى العالمي.

– كما يمكن لها تربية المواطن على أن يعبر عن رأيه في شجاعة و حرية تامة (تنمية روح الديمقراطية) على أن يحترم أيضا حرية الآخرين في التعبير عن رأيهم، مع بث روح احترام الآخرين مهما اختلف معهم.

خلاصة:

بيننا في هذا الفصل أنه من خلال تتبعنا لأدبيات الدراسة الخاصة بالتربية، وجد أن هناك تداخل و اختلاف كبير في تعريف التربية بين العلماء و الباحثون، إذ لمسنا تأثر المفاهيم دوما بالتصورات الذاتية انطلاقا من تخصصاتهم،ثم وضحنا بطريقة ضمنية خصائص التربية،أهميتها، و طبيعتها، مرورا بتطور الفكر التربوي عبر العصور من التربية في المجتمعات البدائية، إلى التربية الشرقية القديمة، التربية في العصور الوسطى، وصولا إلى التربية الاسلامية، و أخر محطة كانت تبيان مميزات التربية المعاصرة الحديثة، مع حرص الباحثة إلى توضيح أهم مميزات كل مرحلة و تبيان الأهداف التربوية المنشودة في كل عصر.

إن أهم ما يمكن أيضا استنتاجه من خلال هذا الفصل، و في أخر عنصر الموسوم بالأهداف الاجتماعية للتربية، و وضحنا من خلال ذلك أهم الأهداف التي يقوم عليها النظام التربوي منذ الاستقلال إلى أمرية 1976، إلى دستور 1996، حيث كان لزاما على الجزائر أما التحديات و رهانات القرن الجديد التكيف مع مستلزمات العصر و التأقلم مع مقتضيات العولمة، أن تجدد الأهداف و المرامي بغية التقدم و تحقيق التنمية المستدامة في شتى المجالات.

الفصل الرابع: الأداء التربوي للأستاذ و الأهداف الاجتماعية للتربية

تمهيد

1- دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية

1-1 أهمية القيم الاجتماعية

1-2 خصائص القيم الاجتماعية

1-3 مكونات القيم

1-4 الأساليب التي يستخدمها اللأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية

2- دور الأداء التربوي للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة

2-1 خصائص المواطنة

2-2 أهمية المواطنة

2-3 مكونات المواطنة

2-4 الاجراءات التي يتبعها الأستاذ في تفعيل قيم المواطنة

3- دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية

3-1 مكونات الهوية الثقافية في المجتمع الجزائري

3-1-1 اللغة

3-1-2 الدين

3-1-3 التاريخ

3-1-4 التراث

3-2 الاستراتيجية التي يعتمدها الأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية

4- النظريات السوسيولوجية المفسرة للدراسة

4-1 النظرية الوظيفية

4-2 النظرية الصراعية

4-3 التفاعلية الرمزية

5- الموقف النظري للدراسة الراهنة

خلاصة

تمهيد:

من أهداف الدراسة الحالية الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأداء التربوي للأستاذ و الأهداف الاجتماعية للتربية، هذه العلاقة تتحكم فيها عدة أبعاد و مؤشرات تتداخل فيما بينها لتشكل لنا رؤية واضحة حول المتغيرين، و كما توصلنا من خلال تقصي التراث النظري و الدراسات السابقة و كذا الاطلاع على النظام التربوي الجزائري فقد تم تحديد ثلاثة أبعاد أساسية و هي القيم الاجتماعية، قيم المواطنة و الهوية الثقافية، و التي يهدف المخططون إلى تضمينها و تعزيزها لدى الناشئة، عن طريق الأستاذ باعتباره نسق فرعي يؤدي وظيفة أساسية في استقرار و تماسك النسق العام، إن توضيح الأساليب و الاجراءات التي يطبقها الأستاذ لبلوغ الأهداف التربوية و تجسيدها في الواقع و تحويلها من مجرد أفكار و قيم إلى سلوك يمارس في الواقع من قبل التلاميذ.

و لهذا جاء هذا الفصل ليبين الملامح و الأبعاد التي ركزت عليها هذه الدراسة، و المقاربات النظرية التي ترى الباحثة أنها تلائم دراسة هذا الموضوع الذي تتعدد وجهات النظر فيه تبعا لتعدد الأبعاد و المؤشرات، و كذا المقاربة النظرية المناسبة له.

1-دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ:

1-1أهمية القيم الاجتماعية:

" يستطيع الانسان أن يحيا في ظل مثل عليا و قيم اجتماعية يدين لها بالولاء و تحديد سلوكه المرغوب فيه و يحافظ على وحدة و تماسك المجتمع الذي يعيش فيه" [1]

فالقيم الاجتماعية هي أولى عناصر البناء الاجتماعي حيث تمثل الصفات و المثاليات المرغوبة منها للعقل الجمعي الذي تطمح الناس إليها و يتطلعون إليها و هي التي تشكل المعايير التي بدورها تحكم على الفعل بالصواب او الخطأ[2]

و هذا البناء المعياري يمتلك مقدرة على فرض نفسه على الأفراد بما يمتلكه من

---

[1] : عبد الحميد خزار، **الأسرة و المدرسة كوسائط لنقل القيم، ملتقى الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر**، الملتقى الثالث، مخبر المسالة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، العدد 5، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان 2005، ص 22.

[2] : بثينة عبد الرؤوف رمضان، **مخاطر التعليم الأجنبي على هويتنا الثقافية و قيم المواطنة و الانتماء**، دار الفكر الغربي، 2007، ص 24.

سلطة معنوية مستمدة من الدين أو الأصول الجمعية، و لهذا فهو يقاوم كل ما يعترض سبيله و يقف في وجهه و لهذا يمكن أن نفسر ما لهذه القيم من قوة في توجيهه أفعال الفرد نحو غايات و مصالح المجتمع و كيف تساعد هذه القيم على الاحتفاظ للمجتمع بذاتيته و يمكن تحديد أهمية القيم الاجتماعية فيما يلي:

- تمثل القيم القاعدة العامة للاتصال الجمعي و هي المصدر الأساسي للتعبير الاجتماعي الدينامي كذلك فإن القيم الاجتماعية هي الرموز أو صور المجتمع في عقول أفراده، فهي الاطار المرجعي و هي التي توصل الفعل الاجتماعي لغاياته و أهدافه، إذا القيم الاجتماعية هي السياسات أو المعاني وراء الفعل و كل من الثبات و التغير و بذلك تصبح القيم الاجتماعية هي المدعمة للأنظمة الاجتماعية و هي التي تحدد البناء الاجتماعي.
- تعمل القيم على تشكيل شخصية الفرد السوية و المواءمة مع تغيرات المجتمع و توجيه حياته في المسار الصحيح و تحديد أهدافه في إطار معياري صحيح، حيث تهيء القيم الاجتماعية للأفراد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم. "[1]
- تعتبر المصدر الأساسي لما يصدر عن الفرد من مشاعر و أحاسيس و أفكار و طموحات و أمان و من ثمة أقوال تترجم في الأفعال فهي المكون الحقيقي لشخصيته المميزة عن غيره من الناس.
- كذلك تلعب دور فعال في التوافق الاجتماعي للأفراد فهي تهدف إلى تعديل السلوك و كذلك تساعد القيم الاجتماعية على التنبؤ بسلوك صاحبها كما أنها تستخدم كمعيار للحكم على هذا السلوك .
- تعمل على ربط أجزاء الثقافة بعضها بالبعض الأخر فترتبط العناصر المتعددة و النظم حتى تبدو متناسقة، كما أنها تعمل على إعطاء هذه النظم أساسا عقليا يستقر في ذهن أعضاء المجتمع المنتمين إليه.[2]

---

[1] :أحمد حمودة و آخرون، **المجتمع العربي**، الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات، الاسكندرية، 2006، ص 101.

[2] : بثينة عبد الرؤوف رشوان، مرجع سبق ذكره، ص 25.

- تساعد القيم الاجتماعية على مواجهة التغيرات التي تحدث في المجتمع بتحديدها الاختيارات الصحيحة التي تسهل على الأفراد حياتهم و تحفظ للمجتمع استقراره و كيانه في إطار موحد.
- تلعب دور أساسي في توجيه ميول و طاقات المجتمعات و الأمم إذ أنها المصدر و الموجه و القانون الضابط و المنظم لأفكار و مشاعر و جهود و طاقات و موارد الأفراد و المجتمعات و الأمم، و لا ننسى أنها سياج و حصن تحمي الأفراد من الانحراف إذا ما اتبعها بالشكل الصحيح.[1]

2-1 خصائص القيم الاجتماعية:

1-2-1 القيم ذاتية و شخصية:

ترتبط القيم بذات الفرد و شخصيته ارتباطا و ثيقا و تظهر لديه على صور مختلفة من التفضيلات و الاهتمامات و الاختيارات و الحاجات و الاتجاهات و الأحكام، مما يجعلها قضية ذاتية شخصية يختلف الناس حول مدى أهميتها و تمثلها باختلاف ذواتهم و شخصياتهم و بناء على ذلك يختلف الناس في حكمهم على الأشياء.

1-2-2 القيم الاجتماعية نسبية:

أي تختلف باختلاف الزمان و المكان و الانسان، فتقديرها و بيان أهميتها و جدواها تختلف من إنسان لآخر و من مجتمع لأخر و من مكان لآخر و من زمان لآخر فهي نسبية و هي مثار جدل و اختلاف بين الأشخاص و الثقافات و المجتمعات فما يراه جيل بأنه قيمة إيجابية قد يراه جيل آخر قيمة سلبية و هكذا.[2]

1-2-3 القيم الاجتماعية متدرجة:

اتفق العلماء على وجود سلم القيم، فالتفضيل ينتج عنه وضع الأشياء في مراتب و درجات بعضها فوق بعض، و لذلك تهيمن بعض القيم على غيرها، فنجد الفرد يحاول أن يحقق قيمه جميعا و لكن إذا حدث تعارض بينهما فإن بعضها يخضع للبعض الآخر وفقا لترتيب خاص به، فهناك قيمة لها أولوية في حياة الفرد عن باقي القيم.

---

[1] : خليل عبد الرحمان المعايطة، **علم النفس الاجتماعي**، ط2، دار الفكر، عمان، 2007، ص 138.

[2] : زكرياء عبد العزيز، **التلفزيون و القيم**، مركز الاسكندرية، الاسكندرية، 2002، ص 43.

و تهيمن بعض القيم على غيرها و تخضع لها، فكل إنسان يحاول أن يحقق كل رغباته و لكنه لا يستطيع ذلك فنجده يحاول أن يخضع بعضها لبعض فيخضع الأقل قبولا عند الناس للأكثر قبولا تبعا لترتيب خاص و لابد من مراعاة بعض النقاط تتعلق بفكرة سلم القيم، أهمها:

- أن فكرة ترتيب القيم سواء قيم الفرد أو الجماعة ترتيبا هرميا، هي فكرة بسيطة بالنسبة للحقيقة و الواقع.
- إن القيم في السلم القيم، لا تتخذ مرتبة ثابتة جامدة لا تتغير بل ترتفع و تتخلص و تعلو و تهبط و تبادل المراتب و الدرجات فيما بينها تبعا لظروف الفرد و أحواله و رغباته و اهتماماته .
- إن ترتيب قيم الأشخاص، و الأشياء، والمعاني لا يظل على حالة واحدة ثابتة في سلم قيم الشخص، بل يتغير بالنسبة لتغير نظرة الشخص للحياة على العموم و بالنسبة لنموه و تطوره. [1]

1-2-4 القيم مكتسبة:

يتعلمها الفرد في نطاق الجماعة و عن طريق التنشئة الاجتماعية حيث تتفاعل تلك العوامل مع التكوين النفسي للفرد ذاته، حيث يصبح الأفراد يهتمون ببعض القيم و تفضيلها على غيرها.

1-2-5 القيم اجتماعية:

القيم ذات طبيعة اجتماعية و لها أثر بارز في السلوك العام و الخاص و في تحديد غير قليل من العلاقات مع بعض أفراد الجماعة الكبرى التي نعيش فيها.[2]

1-3 مكونات القيم:

1-3-1 المكون المعرفي: و يتضمن المعلومات و المعارف النظرية و الأهداف، و عن طريقه يمكن تعلم القيم، و يتصل هذا المكون بالقيمة المراد تعلمها، و يشمل ما يلي:

- التعرف واستكشاف البدائل الممكنة

[1] :عبد الله الرشدان، **علم اجتماع التربية**، مرجع سبق ذكره،ص ص 155، 156.

[2] : جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، مرجع سبق ذكره، ص ص 165، 166.

- النظر في عواقب كل بديل.
- الاختيار الحر.

1-3-2 المكون الوجداني النفسي: و يشمل الاختيار الحر، و الشعور بالسعادة لاختيار القيمة، و عن طريقه يميل الفرد إلى قيمة معينة.

المكون السلوكي الارشادي الخلقي: و يشمل ما يلي:

- إعلان التمسك بالقيمة.
- ترجمة القيمة إلى ممارسة.
- بناء نظام قيمي.
- " و المكون السلوكي: هو الجانب الذي تظهر فيه القيمة على شكل سلوك ظاهري أو فعل يستخدم في الحياة اليومية.[1]

1-3 الأساليب التي يستخدمها الأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية:

يرجع سبب اهتمام علماء التربية و علماء الاجتماع بموضوع القيم إلى أن هذه القيم تتصل اتصالا مباشرا بالأهداف التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها في المتعلم، من حيث تقويم النظم التربوية في المجتمعات المختلفة بتقديم الخبرات الانسانية و القيم و الاتجاهات و أساليب الحياة على الأفراد عن طريق التنشئة الاجتماعية التي تركز على القيم مما يؤدي إلى التوافق في أنماط السلوك المختلفة"[2]

فالمعلم هو العمود الفقري للمدرسة و الموجه و المرشد و المعين لطلابه، و من هنا كان دوره دورا هاما و ضروريا لتقويم الاعوجاج و غرس قيم الفضيلة و الخير في نفس أبنائنا في هذه المرحلة العمرية."[3]

" إن المدرسة الحديثة تتطلع إلى بناء شخصية الطفل من جميع جوانبها لتكون شخصية متكاملة غير خاضعة للصدمات، فهي تعلمه التفكير الصحيح و الايجابي لتحدث تغييرًا مرغوبا فيه كشخص و في سلوكه و في طرائق تفكيره و لا يمكن أن يكون

[1] : نورهان حسن فهمي، مرجع سبق ذكره، ص 93.

[2] سيد أحمد الطهطاوي، **القيم التربوية في القصص القرآني**، دار الفكر، القاهرة، 1996، ص 23

[3] : لطفي امد بركات، القيم و التربية، دار المريخ، الرياض، 1983، ص 70 .

هذا التغيير متوازنًا و متكاملاً دون أن يكون مرتكزا على قيم اجتماعية و ثقافية ينطلق منها." [1]

"و منظومة القيم الاجتماعية التي يعتنقها الفرد تولد لديه طاقات تدفعه للتصرف بما لا يتعارض معها و ارتباطه الشديد بها يجعلها ميزان يتحكم في أفعاله و تصرفاته فإذا حاد عنها فإنه يشعر بألم ناجم عن تأنيب الضمير و من أبرز القيم التي ترغب المدرسة في تسليح الطفل بها راسخة جعلها في ذهنه لا تزول أبدًا ترافقه في حياته و في مختلف اعماله الصدق، العدل، و الأمانة، و حب العمل، التعاون و التضامن، التسامح، احترام النفس و احترام الآخرين و غير ذلك، فإذا بلغ هذه المرحلة فقد قطع شوطا كبيرا في سبيل إعداده للحياة الاجتماعية."[2]

" و المعلم المبدع في غالب الأحيان يتحلى بالقيم الاجتماعية التي يجمع عليها الناس من حوله فإن لم يكن مالكا لها فلن يكون قادرًا على أن يهبها لتلاميذه، و تدريس القيم الاجتماعية يعرف المتعلم بدوره في بناء وطنه و تطويره وفق منهجية علمية و على أسس سليمة و راسخة، بناء شخصيته بناءً متكاملا من جميع جوانبها المعرفية و المهارية و الوجدانية و الاجتماعية بحيث تتكاتف المعارف لديه فتمكنه من اتخاذ مواقف إيجابية، و لابد من تخطيط الأنشطة اللازمة كالأنشطة الخاصة بالبيئة من غرس الأشجار و تنظيف المحيط و الاهتمام بالغابات و أشكال التضامن المتعددة و هذا لتزويد المتعلمين بالقيم الاجتماعية التي يحتاجونها."[3]

نستشف مما سبق أن علماء الاجتماع و علماء التربية يرون أنه من الضروري غرس القيم المرغوب فيها في العملية التربوية و تنميتها، و ذلك لما لها من أثر ايجابي في سلوك التلاميذ، فعلى نطاقهم تعمل القيم على تكامل شخصيتهم و إتزان سلوكهم و تنمي

[1] :ماجد زكي الجلاد، **تعلم القيم و تعليمها تصور نظري و تطبيقي لطرائق و استراتيجيات تدريس القيم**، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، 2005، ص 82.

[2] : منى البر حافظ عبد الرحمان و آخرون، **التفاعل الثقافي بين مصر و مجتمعات الخليج العربي**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1996، ص 156.

[3] : إبراهيم رمضان الديب، **أسس و مهارات بناء القيم التربوية و تطبيقاتها في العملية التعليمية**، مؤسسة أم القرى للترجمة و التوزيع، 2007، ص 73.

لديهم القدرة على مواجهة القيم السليمة، و التخلي عن القيم السلبية، و الموازنة بين مصالحهم الخاصة و مصالح المجتمع الذي يعيش فيه.

"يجب على المعلم أن يكون قادرًا على الاتصالات الاجتماعية و الحوار الاجتماعي مع أفراد الجماعة الاجتماعية للقسم الدراسي و المدرسة ككل، ذلك لأن الموقف الذي يعمل فيه المعلم يتطلب وجود تلاميذ، إدارة، آباء من عناصر اجتماعية تؤثر و تتأثر بالمعلم حيث ان المدرسة مؤسسة اجتماعية" [1]يتدرب فيها الطفل على الحياة الاجتماعية، بالمعنى الواسع و يتمرن على المعرفة و كيف يعيش وسط الجماعة و ضمن المجتمع الخارجي يتعرف على مواصفاته (أوامر، نواهي، قوانين، ثقافة) و المدرسة تساعده على بلورة و صقل شخصيته و الذي يقوم بتلك المهمات هو المعلم تجاه المتعلم، فيساعده على تشرب القيم الاجتماعية السائدة في مجتمعه، لتسهيل عملية التكيف الاجتماعي له، يكون ذلك بجذب التلاميذ و تحبيبهم في الجو الدراسي و المشاركة في النشطة الدراسية و زرع الثقة في نفوسهم."[2]

"و تشير الاحصاءات في البلدان العربية، إلى أن الشباب يشكلون أكثر من نصف عدد السكان في أغلبية البلدان العربية، و ترتفع هذه النسبة إلى 65 % في بعض هذه البلدان، و هذه الحقيقة الديموغرافية، تجعلنا نفكر في تحديد التدابير و الأساليب الناجعة لتنمية القيم لدى المتعلمين و الشباب، خاصة و أن الشباب العربي يواجه تحديات مصيرية، تستهدف وجوده و كرامته بل و إنسانيته، و تطرح أمامه مهمات كثيرة، و كبيرة، ينبغي توفير الامكانات الملائمة للقيام بها.

ما هو أكيد، أن التربية على القيم، هي حصيلة مجموعة من الجهود التي تقوم بها مؤسسات المجتمع الرسمية و غير الرسمية، التعليمية و غير التعليمية، و أنه لا يمكن غرس هذه القيم بشكل كلي داخل الكتب و المقررات الدراسية، بل يعتمد بالدرجة الأولى، على الممارسات و التطبيقات التي تتم داخل المؤسسة التربوية أو خارجها، كما ان التربية على القيم عملية مستمرة، بحيث ينبغي العمل بشكل دائم على تكوين الفرد و تنمية وعيه.

---

[1] : محمد عطية الأبراشي، **روح التربية و التعليم**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993،ص 22

[2] : نفس المرجع السابق، ص 23.

و لا يمكن أن يتم ذلك، إلا من خلال خلق بيئة تعليمية مناسبة، تشجع التلاميذ على اكتساب هذه القيم، كما يتحدد هذا الدور من خلال المدرس، الذي يجب أن يكون قدوة حسنــة أمــام التلاميذ و قيامه دور المربي الفاضل الذي تتجسد في شخصيته تلك القيم، و يكون أقرب إلى الديمقراطية و يكون علاقات ودية بينه و بين التلاميذ، لأن القيم ليست ببساطة، حديثا عابرًا أو عبارات مكتوبة على الأوراق، بل ينبغي أن تكون متمثلة بمدرسيها و إدارتها و متعلميها: متمثلة في حياة المدرسة."[1]

1-4-1أسلوب القدوة:

"القدوة في التنشئة الاجتماعية هي من أنجع الأساليب، و هي سهلة جدًا و صعبة جدًا في ذات الوقت، فهي لا تتطلب علما كثيرًا و مناهج معقدة و إنما تتطلب التزاما صادقا من الأفراد بما يدعون إليه، " فالقدوة التي يقتدي بها الطفل ثم الصداقات التي يكونها، إما أن تبني المرء إن كانت صالحة أو تهدمه إن كانت شريرة."

إن القدوة تقدم الأفكار و المعاني و القيم بلغة عملية، تحول المثل إلى واقع، مما يمهد للمقتدي لطريق لتمثل القيم و المعاني و تحويلها بدوره إلى سلوك عملي... و تعتمد القدوة على عنصرين هامين هما: التقليد و المحاكاة، و اللذان يعتبران من آليات التفاعل الاجتماعي، فالأطفال يقلدون عموما الأكبر منهم إدراكا لخبرتهم الواسعة، و يرغبون في تمثـيل أدوارهــم الاجتماعيــة، أما المحاكــاة فهــي عمليــة استيعاب و تبني لمعتقدات الغير و آرائهم أو أفعالهم دون مناقشة أو تحليل او نقد.[2]

و حتى تكون القدوة مؤثرة و فعالة في نفوس التلاميذ لابد للمعلم الالتزام بمجموعة من الأسس و القواعد التي تمكنه من القيام برسالته على أتم وجه و من هذه الأسس القواعد ما يلي:

- أن تكون شخصية المعلم محببة لدى تلاميذه، و أن يكون موضع اعتزازهم و مدعاة لفخــرهم و مباهــاتهــم، و المعلم المحب للتلاميذ، يزيد من تعلقهم بشخصيته و بالمثل و القيم التي يتمسك بها.

1: أغلال فاطمة الزهراء، **دور المدرسة في التربية على القيم، التربية على القيم**، مجلة عالم التربية، العدد 21، مكتبة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،2012، ص ص 293، 294.

2 : مراد زعيمي، **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر،2006، ص ص 31، 32.

- أن يكون سلوك المعلم معزز للقيم العليا التي تحرص عليها الأسرة.
- أن يقوم المعلم بتوفير مصادر إضافية متنوعة للمقتدي كالسيرة النبوية و القصص القرآنية و المشاهدات اليومية و الشخصيات المعاصرة.
- أن يقوم المعلم باختيار أفضل القدى تبعا لمعايير ثابتة متفق على صلاحيتها و الصفات الحسنة التي يمكن اكتسابها من خلال النشاطات المدرسية.

1-4-2 أسلوب القصة:

"تعد من أثر الوسائل فعالية في تنمية القيم و هي مزيج من الحوار و الأحداث و الترتيب الزمني مع وصف الأمكنة و الأشخاص و الحالات الاجتماعية و الطبيعية التي تمر بها شخصيات القصة، و للقصة دور كبير في ترسيخ القيم و خاصة الاجتماعية، و قد كانت وسيلة من وسائل التربية و تنمية القيم و استخراج المثل، واستخدمت لأغراض شتى و خاصة غرس القيم كالأمانة و الصدق."[1]

"و أسلوب القصة يعتبر من أنجع الوسائل التربوية لغرس القيم فهي تشد انتباه السامع بما فيها من تشويق و حبكة و تحدث أثرها في النفس بما تبعثه من إثارة و من مشاركة وجدانية لأشخاص القصة و قد تنفعل النفس بالمواقف من خلال أبطالها و شخصياتها و أحداثها لذلك فإن القصة تمثل أروع الأمثلة لنماذج بشرية يمكن استلهام العبر منها و غرس القيم.
الأستاذ الذي يمتلك الكفايات يستطيع أن يوظف القصة في الوقت المناسب و ذلك من أجل الوصول إلى كينونة التلميذ لترسيخ القيم الايجابية من خلال إثارة أحاسيس التلميذ الكامنة في داخله."[2]

و لعل من أهم ميزات القصة كوسيلة من وسائل تنمية القيم لدى التلاميذ أنها تشد القارئ و توقظ انتباهه، دون توان أو تراخ، فتجعله دائم التأمل في معانيها و تنبثق مواقفها و التأثر بشخصيتها و موضوعها حتى آخر كلمة .

"واستخدام القصة في التعليم الصفي، ينبغي أن يكون هادفا و ممتعا و مناسبا بحيث يتيح المجال لتنمية القيم و المعايير السلوكية الايجابية لدى الطلبة.

---

[1] : علي أبو العينين، **القيم الاسلامية و التربية**، مكتبة ابراهيم الحلبي، المدينة المنورة، 1988، ص 151.

[2] : إيهاب عيسى المصري و آخرون، **القيم التربوية و الأخلاقية (مفهومها- أسسها – مصادرها)**، مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع، القاهرة، 2013، ص 188.

و هنـا لابد أن نذكر بعض الأمثلـة في استخـدام القصة في الفصل و التي تناسب الزمان و المكان و نذكر منها:

- قصـص الأنبيـاء و دعوتهـم، و قصص العلمـاء و اكتشافاتهـم و قصـص الأبطـال و جهـادهـم و تضحياتهم، و قصص الفقراء، و صبرهم و تحملهم، و قصص الخلفاء و أماناتهم و عدلهم، وقصص الزهاد وورعهم، و في ذلك كله قيم يتعلمها الطالب من خلال المواقف التي تذكر فيها.
- كما يمكن استخدام الأشرطة المصورة التي تحتوي على قصص قصيرة و التي يمكن من خلالها أن يكتسب المتعلمون السلوكيات التي تنمي لديهم القيم المرغوب تعليمها إليهم و يشترط أن تكون مختارة بدقة و معدة إعدادا تاما، و يمكن للمعلم أن يطلب من المتعلمين التعليق على الشريط المصور أو يطرح بعض الأسئلـة في بدايـة مشاهدته أو نهايته بغرض توجيه المتعلمين نحو البحث عن القيمة الموجهة أو المراد تعلمها من خلاله."

1-4-3 أسلوب الترغيب و الرهيب:

إن أسلوب الترغيب و الترهيب من أهم الأساليب التربوية في غرس و تنمية القيم، حيث أنه من الأساليب التي لا يستغني عنها المربي في كل لحظة، و في كل مكان، و لا يمكن تحقيـق أهـداف التربيـة، مـا لـم يعـرف الانسـان أن هنـاك نتائج سارة أو مؤلمة وراء عمله و سلوكه، فإن عمل خيرا نال السرور و الحلاوة، و إن فعل ذاق الألم و المرارة.

و لكن السؤال يطرح نفسه و متى و كيف يمكن استخدام هذا الأسلوب لتنمية القيم لدى التلاميذ؟ و للإجابة على هذا السؤال فإن هناك مجموعة من الأسس و القواعد على المعلم أن يراعيها حتى يكون هذا الأسلوب مثمرا و فعالا، منها:

- أن أسلوب الترغيب أفضل من أسلوب الترهيب و أطول أثرا و أعمق تأثيرا.
- أن يستخـدم الترغـيب و الترهيب بطريقة مناسبـة لخـبرات التلامـيذ و موضوع التعليم، و البيئة السلوكية المحيطة بالمتعلم.
- أن يكون العقاب في حالة استخدامه موجها لمصلحة المتعلم و ليس تفريغا لغضب المعلم، و ان يتضح ذلك للمتعلم بحيث يحافظ على استمرار رغبته في التعلم.

"كذلك هناك العديد من الجهات الأخرى التي تسهم في تربية القيم لدى الفرد منذ بداية حياته كالمؤسسات التربوية، المناخ التربوي، الاداب المتنوعة، المنهاج، و هناك العديد من الطرائق التي حاول من خلالها الآباء و المعلمون و المؤسسات الدينية و أماكن العمل و المجتمعات نقل قيمهم من خلالها و تشكيلها و التأثير فيها، و ذلك عبر التفسير و الشرح، الوعظ، القواعد، و الجوائز، العقوبات، و العديد من الطرائق الأخرى."[1]

2- دور الأداء التربوي للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة :

2-1 خصائص المواطنة:

- المواطنة معرفية: تشمل الوعي بحقوق الانسان و مسؤولياته، فهم القانون، الوقوف على مشكلات المجتمع المعرفية و الجغرافية و التاريخية للوطن الذي نشأت فيه.
- المواطنة وجدانية: تشمل تقدير القيم السياسية مثل الحرية و الديمقراطية و المساواة، و السلام المستمر بين الشعوب و الانتماء و الولاء للوطن.
- المواطنة مهارية: تشمل امتلاك أساليب المشاركة الفعالة في الحياة السياسية و الاجتماعية و اتباع قواعد السلوك الصحيح المراعي لحقوق الانسان.[2]
- المواطنة انتماء بالروح و ليس بالمكان، فمولد الفرد في مكان معين غير كاف ليكون مواطنا يتمتع بالحقوق و الواجبات.
- المواطنة هي الاخلاص و الولاء للوطن و الدفاع عنه ضد ما يتعرض له من أخطار.
- تتفق مع أدوار المواطنة و مفهومها المتعددة في المجتمع الديمقراطي.
- المواطنة تتطلب حقوقا من قبل الدولة وواجبات من قبل المواطن.
- المواطنة تقتضي وجود مكان معين يستقر به الانسان فترة طويلة يتشرب خلالها حب الوطن [3]

2-2 أهمية المواطنة:

- تنمي القيم الديمقراطية و المعارف المدنية.
- تسهم في الحفاظ عل استقرار المجتمع.

---

[1] : زينب حسن زيود، مرجع سبق ذكره، ص 49.

[2] : نبيل الصالح، **ما هي المواطنة؟ سلسلة مبادىء الديمقراطية**، دار القلم، دمشق، 1994، ص 16

[3] : طارق عبد الرؤوف عامر، مرجع سبق ذكره، ص 24.

- تنمي مهارات اتخاذ القرار و الحوار و احترام الحقوق و الواجبات لدى الطلاب.
- المواطنة تحدد حقوق الفرد وواجباته داخل حدود دولته مثل دفع الضريبة و تطبيق القوانين و أداء الخدمة العسكرية.[1]
- تضع حدا للصراعات الطائفية و المذهبية و العرقية و التي تغذيها القوى الرأسمالية الكبرى.
- تتصدى للحالة الراهنة التي تحاول تمرير الديمقراطية الشكلانية و تعززها بمنظومة من الحقوق و الواجبات المعززة بالدستور و التشريعات المطبقة على الأرض أي تجاوز الديمقراطية المظهرية.
- تعطي أفاقا لنضال حضاري يحاول أن يتجاوز حالة احتجاز التطور الراهنة إلى مجال بناء الدولة الديمقراطية الحديثة، مبنية على أسس سيادة القانون و الفصل بين السلطات و احترام الحريات العامة و احترام حقوق الانسان.[2]
- المواطنة فكرة اجتماعية و قانونية و سياسية ساهمت في تطور المجتمع الانساني بشكل كبير بجانب الرقي بالدولة إلى المساواة و العدل و الانصاف، و إلى الديمقراطية و الشفافية.[3]

2-3 مكونات المواطنة:

للمواطنة عناصر ومكونات أساسية ينبغي إن تكتمل حتى تتحقق المواطنة وهذه المكونات هي:

2-3-1: الانتماء : يُعرف الانتماء بأنه النزعة التي تدفع الفرد للدخول في إطار اجتماعي فكري معين بما يقتضيه هذا من التزام بمعايير وقواعد هذا الإطار وبنصرته والدفاع عنه في مقابل الأطر الاجتماعية والفكرية الأخرى[4] .

---

[1] : نبيل الصالح، مرجع سبق ذكره ، ص 15.

[2] : إيمان عز الدين ابراهيم، **القيم المرتبطة بمفهوم المواطنة في مناهج المواد الاجتماعية للصف التاسع أساسي و مدى اكتساب الطلبة لها**،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، 2013، ص 74.

[3] : محمد إبراهيم الحسان، **المواطنة و تطبيقاتها في المملكة العربية السعودية**، دار الشبل للنشر و التوزيع ، الرياض، 1995، ص 55.

[4] : نجلاء عبد الحميد راتب، **الانتماء الاجتماعي للشباب المصري : دراسة سوسيولوجية في حقبة الانفتاح**، مركز المحروسة للنشر، القاهرة، 1999، ص 57.

" و الانتمـاء هـو شعـور داخلـي يجعـل المواطن يعمل بحماس و إخلاص للارتقاء بوطنه و للدفاع عنه أو هو: إحساس تجاه أمر معين يبث على الولاء له و استشعار الفضل في السابق و اللاحق."[1]

وعلى الرغم من أن مفهوم الانتماء الاجتماعي يعاني من التعقيد والغموض ،فإنه يُعد من أكثر المفاهيم تداولاً في الأدبيات السوسيولوجية والتربوية المعاصرة، ويميل الباحثون في علم الاجتماع إلى تحديد الانتماء الاجتماعي للفرد وفقاً لمعيارين أساسيين متكاملين هما : العامل الثقافي الذاتي الذي يأخذ صورة الولاء لجماعة معينة أو عقيدة محددة، ثم العامل الموضوعي الذي يتمثل في معطيات الواقع الاجتماعي الذي يحيط بالفـرد أي الانتمـاء الفعـلي للفـرد أو الجماعة ،فالولاء هو الجانب الذاتي في مسألة الانتماء يعبر عن أقصى حدود المشاركة الوجدانية والشعورية بين الفرد وجماعة الانتماء [2].

يعتبر الانتماء مكون ضروري و ملازم للمواطنة و هو الاحساس و الشعور الذي يجعل الفرد يعمل باجتهاد و إخلاص هادف، بذلك إلى الارتقاء بوطنه نحو الفضل و يرجع ذلك إلى الرابطة القوية، و العلاقة الوثيقة، بين الفرد و مجتمعه، و تتمثل هذه العلاقة في الانتساب، فالانتماء يحقق للفرد صفة المواطن و يجعله يندمج في خصوصيات وطنه متحليا بسلوكياته و قيمه الاجتماعية.

أي أن الانتماء أيضا يكون بشكل دائم و مستمر، و يكون ذلك عن طريق المصير المشترك بينه و بين وطنه، فهو شعور و رابطة ذاتية قوية، تربط بين الفرد و وطنه، أن وجـود قـاسم مشتـرك بين المواطـن و بين بقيـة الأفـراد في المجتمع، كصلة الدم، و الجوار و الموطن و أسلوب العيش، يكرس نوعا من الطمأنينة.

2-3-2: الحقوق :

إن مفهوم المواطنة يتضمن حقوقا يتمتع بها جميع المواطنين و هي في نفس الوقت واجبات على الدولة و المجتمع منها:

_ أن يحفظ له الدين.

---

[1] : حسين حسن موسى، مرجع سبق ذكره، ص 84.

[2] : علي أسعد وطفة، **نسق الانتماء الاجتماعي وأولوياته في المجتمع الكويتي المعاصر : مقاربة سوسيولوجية في جدل الانتماءات الاجتماعية واتجاهاتها**، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 108 مجلس النشر العلمي في الكويت، 2003، ص 133 .

_ أن يحفظ له حقوقه الخاصة.

_ توفير التعليم.

_تقديم الرعاية الصحية

_ تقديم الخدمات الأساسية.

_ توفير الحياة الكريمة.

_ العدل و المساواة.

_ الحرية الشخصية (حرية التملك و حرية الاعتقاد و حرية الرأي)

هذه الحقوق يجب أن يتمتع بها جميع المواطنين بدون استثناء .[1]

2-3-3 : الواجبات

"تختلف الدول بعضها عن البعض في الواجبات المترتبة على المواطن باختلاف الفلسفة التي تقوم علها الدولة، فبعض الدول ترى أن المشاركة السياسية في الانتخابات واجب وطني، و بعضها الآخر لا يرى ذلك و هذه الواجبات يجب أن يقوم بها كل مواطن حسب قدرت و امكانياته وعليه الالتزام بها و تأديتها على أكمل وجه و بإخلاص" [2]

ويمكن إيراد بعض واجبات المواطن في الجزائر:

1-احترام النظام

2-التصدي للشائعات التي تساهم في زرع التفرقة وتأجيج الصراعات السياسية والاجتماعية والمذهبية.

3-عدم خيانة الوطن.

4-الحفاظ على الممتلكات العامة.

5-الدفاع عن الوطن في حال تعرض للغزو والهجوم من الأطراف المعادية.

6-التكاتف مع أفراد المجتمع.

7-الإخلاص والدقة في أداء الأعمال الحكومية والمجتمعية التي تهدف لخدمة أفراد المجتمع

[1] : حسين حسن موسى، مرجع سبق ذكره، ص ص 83، 84.

[2] : المرجع السابق نفسه، ص 85.

نستنتج مما سبق أن المواطنة ترتكز على دعامة الواجبات و الحقوق و سيادة الروح الديمقراطية و الحفاظ على الممتلكات العامة، كما أن المواطنة هي عبارة عن شعور يتكون لدى المواطن حول الوطن الذي ينتمي إليه، و إن هذا الشعور لا يكون بنفس الدرجة عند جميع المواطنين في بلد واحد، بل هو متفاوت قد يزيد أو ينقص، و يرجع ذلك إلى تأثير العديد من العوامل المتعلقة بشخصية المواطن نفسه، أو بطبيعة علاقته وولائه له.

تعد قيم المواطنة عامل هام من عوامل التنمية الشاملة، و التحضر إن صح التعبير، و لا يمكن الاستغناء عنها عند و ضع الغايات التي يريد أي مجتمع بلوغها و هي تكوين مواطن صالح، نظرًا لأهميتها في رسم سلوك المواطن ومدى تعاونه مع الدولة لتحقيق المصلحة العامة.

2-4 الاجراءات التي يتبعها الأستاذ في تفعيل قيم المواطنة:

إن دور الأستاذ في تنمية المواطنة لدى التلاميذ كبير، فهو المحور الرئيسي في العملية التربوية والتعليمية، و إن الممارسات الإيجابية للأستاذ من أجل تربية المواطنة لابد أن يساعده في إيجادها علاقات منسجمة في المجالات المعرفية و المهارية والوجدانية.

" إن تفعيل قيم المواطنة اليوم يعد موضوع التربية الحديثة، فتربية النشء على المدنية في المتوسطات، لها علاقة وثيقة بالحقل المعرفي لمادة معينة كالتربية المدنية، و التاريخ، و لا يتم ذلك إلا من خلال الجهود التي تقوم بها الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، و من بينهم الأستاذ."[1]

و عليه فالأستاذ يلعب دورًا هامًا و أساسيًا في ترسيخ قيم المواطنة السائدة في المجتمع، فإذا كان المعلم متمكن من مادته الدراسية متعمقا فيها، فإنه يكسب قدرا كبيرا و احترام التلاميذ، و بالتالي يسهل عليه التأثير عليهم فكريا، فإذا أضاف إلى ذلك معاملة يظهر فيها إيمانه بتوجهات النظام السياسي القائم فهذا يمكن المعلمين بالتأثير في الاتجاه القيمي للتلاميذ، لذا وجب على المعلمين أن يجعلوا علاقاتهم مع التلاميذ علاقات يسودها التفاعل

[1] Guy Lapostolle, **Fiches De sciences de L'éducation**, édition Ellipses, France, 2010,P 141

و البحث عن الجديد حتى يكون ترسيخ القيم، لأن القيم التي يؤمن بها الفرد تجاه وطنه، ما هي إلا مرآة تعكس سلوكه.

و يمكن فهم الغاية المثلى للنظام التربوي في الجزائر من الاستقلال إلى يومنا هذا تكوين المواطن المتشبث بالثوابت الدينية و الوطنية لبلاده، في احترام تام لرموز الدولة، و قيمها الحضارية المتفتحة، و المتمسك بشتى روافدها، والمعتز بانتمائه لأمته، والمدرك لواجباته و حقوقه، و تعريفه بالتزاماته الوطنية و بمسؤولياته تجاه نفسه و أسرته و مجتمعه، ليساهم في الحياة الديمقراطية.

"و في حديثنا عن قيم المواطنة نقول إن علم الاجتماع و السياسة، فسرا لفظ القيم بأنها كل امر مرغوب فيه بصفة مشتركة داخل مجموعة اجتماعية ما، و على هذا الأساس يمكن ربط التربية على المواطنة و حقوق الانسان بثلاثة مستويات تشكل المجالات التي تتجسد فيها مختلف مظاهر ترسيخ ثقافة الحق و الواجب و الديمقراطية.

المستوى البيداغوجي:

باعتباره أسلوبا تعليميا يدمج هذه القيم في منهاج المواد الدراسية و ديداكتيك تدريسها، فتصبح جزءا من برنامجها، و تشغل مكانا ما في كتبها، و تفتح فكر المتعلم و سلوكه على قيم الكرامة و الحرية و المواطنة و الاختلاف، و غير ذلك من حقوق الانسان.

المستوى التربوي:

فالمدرسة ليست وحدها معنية، و لكن هناك ما يسمى" بالمدرسة الموازية"، أي وسائل الإعلام و الاتصال الحديثة التي تلعب دورا مهما.

المستوى الثقافي المجتمعي:

إن الممارسة البيداغوجية، و الممارسة التربوية أيضا، ليستا معزولتين عن البنية الثقافية المجتمعية عامة، مما يلزم الفاعلين الذين لهم اهتمام بالشأن التربوي، التفكير في نجاح للممارستين المذكورتين دون انسجامهما مع ممارسة تشملهما."[1]

[1] : الحسن الطاهري،" **قيم المواطنة و تنمية السلوك المدني أية علاقة؟**، مجلة فضاءات تربوية، العدد 4 ،نشرة تواصلية تصدرها نيابة قطاع التعليم المدرسي، صفرو، المغرب، ماي 2008، ص ص 69، 70.

وهنا نستنتج أن شخصية الأستاذ لها أبعاد متعدد تختلف من أستاذ لآخر، وتختلف أيضا تبعا لمفهوم المواطنة عندهم و الأساليب التي يستخدمونها لترسيخ قيم المواطنة لدى النشء، والتي نوردها في النقاط التالية :

2-2-1 البعد المعرفي (الثقافي) للأستاذ وتنمية قيم المواطنة:

"البعد المعرفي يتعلق بالمعلومات و المفاهيم، و يقصد به تعليم المعلومات و المفاهيم و المعارف السياسية للأفراد، بحيث تشكل الوعي السياسي لديهم بطبيعة النظام السياسي داخل المجتمع و خارجه، و يتم اكتساب هذه المفاهيم و المعلومات من خلال الثقافة السياسية التي يكتسبها الفرد عبر عملية التنشئة بواسطة مؤسسات اجتماعية مختلفة.

و يجمع العلماء هنا على أهمية الدور الذي تقوم به المدرسة في التأثير على درجة الوعي السياسي، و اعتبارها أهم مصادر هذا الوعي."[1]

"والبعد المعرفي يتجلى من خلال المعارف و المعلومات التي تمثل عنصرًا جوهريا لنوعية المواطن الذي تسعى لمؤسسات المختلفة في المجتمع ومن بينها المدرسة الاعداد له، لا يعني ذلك بأن الأمي ليس مواطنا يتحمل المسؤولية و يدين بالولاء للوطن، كما ان التربية للمواطنة تنطلق من ثقافة الناس "[2]، و المعلم جزء لا يتجزأ من المجتمع الذي يعيش فيه و عليه مهام يقوم بها لتحقيق المنظومة التربوية، ويقتضي ذلك :

تدريب المعلم على كيفية بلورة المفاهيم المجردة والاتجاهات الإيجابية وربطها بالموضوعات المتاحة سواء من المقررات الدراسية أو القضايا والمشكلات المجتمعية، وتمكينه الطلاب من ممارسة حقوقهم والالتزام بمسؤولياتهم.

كما إنه حرص المعلم على ترجمة خبراته الإيجابية إلى ممارسة فعلية في المواقف التعليمية المختلفة وأن يكون سلوكه مطابقاً لأفكاره التي يبثها في عقول التلاميذ ."[3] و من سمات المعلم المعزز للانتماء الوطني، التالي:

---

[1] :أماني محمد طه، فاروق جعفر عبد الحكيم، مرجع سبق ذكره، ص 121.

[2] : المرجع السابق نفسه، ص 160.

[3]: عثمان العامر، **أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي**، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة، 2005، ص 15.

1. أن يعمل على إشراك جميع التلاميذ في عملية التعلم، وعلى إعادة الحيوية للصف وتصليح الخطأ الناجم عن التركيبة الهرمية له، والتخلص من النماذج السلبية في النظر إلى السلطة الرأسية أو الأفقية.
2. وهو الذي يجعل من الوطنية موضوع إلتقاء لكل التوجهات والأفكار والآراء التي تعكس نوعاً من التعددية الثقافية والفكرية في المجتمع، وتنمية السلوك الاجتماعي والأخلاقي المسؤول وإيجاد جذور لها في سلوكيات التلاميذ،و يتعامل مع تلاميذه بموضوعية بغض النظر عن أية أبعاد عشائرية أو اجتماعية أو طائفية."[1]
3. وأن يكون لديه سعة ثقافية في الفنون والعلوم واللغات، ويقود التجديد وصناعة المجتمع وفقاً لمقتضيات العصر، وقادر على التعامل مع تجديد الثقافة المحلية والتفاعل مع الثقافة العالمية، بدلاً من التلقين أو الانبهار والتوقف عند كل جديد.
4. كما يستطيع التدريس بأساليب منطلقة من منهجية المستقبل، ويمتلك أكثر من لغة ويعمل على التوفيق بين الآراء وبناء وجهة نظر متطورة ومتغيرة.
5. وهو المعلم الذي يهتم بالتفاعل مع الخصوصيات الأخرى، ويراعي التعددية الثقافية في تدريسه وتقويمه، وأن يكون لدى المعلم الوعي الكامل بالعوامل السياسية والثقافية والاجتماعية التي تؤثر على عمله.
6. وهو الذي يكون له دوراً في نشر ثقافة السلام، والالتزام بمبادئ العدل والتسامح والحوار والاحترام بين أفراد المجتمع والجماعات والشعوب المختلفة بتنوعها العرقي والديني والثقافي "[2]

2-2-2 البعد (المهاري) للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة

و يقصد به لمهارات الفكرية و العقلية، مثل: التفكير الناقد، و التحليل، و حل المكلات و غيرها، حيث إن المواطن الذي يتمتع بهذه المهارات يستطيع تمييز الأمور، و يكون أكثر عقلانية و منطقية فيما يقول و يفعل ."[1]

---

[1]: أبي بكر الجزائري، **أيسر التفاسير لكلام العليّ الكبير**، المكتبة العصرية، بيروت، 2005 ص 113

[2] بشرى بنت خلف العنزي، **تطوير كفايات المعلم في ضوء المعايير الجودة في التعليم العام، دراسة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر**، المملكة العربية السعودية، القصيم، 2010، ص 34 .

إن ما تتطلبه مهنة المعلم من كفايات ومسؤوليات ومهارات واتجاهات وأنماط سلوكية متباينة في التربية من أجل المواطنة يجعلنا نتفق على أن المعلم وراء مفهوم المواطنة الواعية، وكان من الطبيعي أن يكون الطالب نتيجة تربوية متميزة نحو المواطنة، سيما وأن للمعلم دور كبير في تأكيد مفهوم المواطنة ببعدها المهاري من خلال الممارسات اليومية لطلابه، لذلك يقترح التأكيد على آليات ترتقي بمستوى أداء المعلم، من خلال تنمية مهاراته وقدراته وأسلوبه التعليمي حتى يستطيع استثمار المواقف اليومية في تنمية المواطن لدى الطلاب، ويقتضي ذلك :

1. تعزز مفاهيم وأبعاد المواطنة عند المعلم (خدمة المجتمع – الانتماء – الحرية – المشاركة السياسية ..) في صورة سلوك يستطيع أن يدرب عليها التلاميذ في الأنشطة الصفية و اللاصفية.
2. غرس حب النظام و احترام القانون في نفوس الناشئة و الشباب لكون التقيد بهاتين الفضيلتين من مظاهر التمدن و الرقي.
3. غرس حب الوطن في نفوس الناشئة و الشباب ليزدادوا اعتزازا به مع العمل من أجل تقدمه وإعلاء شأنه .
4. غرس حب العمل أيًا كان نوعه في نفوس الناشئين ."[2]
5. يصوغ كلمة تعرف بالعمل التطوعي و توضح فوائده للفرد و المجتمع"[3].
6. وبصفة عامة على المعلم تغيير الوضع الراهن للتربية من أجل المواطنة، بتغير طرق التدريس الحالية بطرائق تدريس قائمة على المشاركة في تكوين المعرفة وتشكيلها واكتشافها.
7. وكونه مشجعاً للأنشطة الطلابية بالمدارس من خلال تنمية مشاعر الانتماء لدى الطلاب.

---

[1] : أماني محمد طه، فاروق جعفر عبد الحكيم، مرجع سبق ذكره، ص 160.

[2] : حسين حسن موسى، مرجع سبق ذكره، ص ص 157، 158.

[3] : المرجع السابق نفسه،ص 165.

8. مستجلياً المتغيرات المحلية والعالمية، ومحاولاً تعريف الطالب بها، وتشجيع تعاملهم معها بفكر مبتكر وقادر على التلاقي والتواصل بدلا من الرفض والانزواء.
9. كونه قدوة ومثلاً أعلى لطلابه في حب وطنه، والانتماء إليه، ويظهر ذلك في أقواله وفي المظاهر السلوكية الدالة."[1]
10. وجب على المعلم أن يركز على مشاركة المتعلمين في الإدارة مما يزيد من الترابط بينهم، يغرس فيهم قيم الاختيار، و يسمح لهم بلعب دور إيجابي في المدرسة."[2]

2-2-3 البعد (الوجداني) للأستاذ وتفعيل قيم المواطنة:

البعد الوجداني : من المفاهيم العامة للوطن البعد الوجداني أو حب الوطن، و الوطنية الوجدانية تعني حب المعلم وإخلاصه لوطنه والتفاني من أجل خدمته و الذي يشتمل الانتماء إلى الأرض والناس والعادات والتقاليد والفخر بالمقدرات التاريخية. ولعل من أهم سمات المعلم المعزز للانتماء الوطني، التالي:

1. قادر على تكوين طلاب معتزين بوطنهم وبولاة أمره وبنظامه ومؤسساته الاجتماعية، ولديهم القدرة على التضحية بالنفس والمال في سبيل الدفاع عنه .
2. له دور كبير في ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلاب، حيث ينمي فيهم مشاعر الحب والولاء لهذا الوطن، ويحثهم على الحرص عليه والدفاع عنه ضد كل معتد أثيم.
3. حب الوطن والشعور بالانتماء إليه والولاء له والوفاء بحقوقه من أهم القيم التي يجب أن يمتلكها و يبثها في الطلاب ويرسخها في نفوسهم منذ الصغر.
4. قادر على تنمية حب الوطن في نفوس طلابه بخدمته والعمل من أجل تقدمهم.
5. قادراً على تنمية التضحية، وفداء الوطن بكل ما هو غالٍ ونفيس .

---

[1]: صالح عبد العزيز النصار، **دور المناهج المدرسية في جنوب افريقيا في التحول من العنصرية إلى الديمقراطية**، دراسة مقدمة إلى ندوة " بناء المناهج: الأسس و المنطلقات"، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2003، ص 24

[2] : أماني محمد طه، فاروق جعفر عبد الحكيم، مرجع سبق ذكره، ص 122.

6. أن يتمكن من غرس حب المحافظة على أمن الوطن وسلامة ممتلكاته في أذهان طلابه.

7. مجنباً النشء العقاب البدني لحفظ كرامتهم، وهي من مكونات المواطنة الأساسية.

نرى أن على مخططي وواضعي أهداف النظام التربـوي في الجزائر، توفير المقومات و المناخ المناسب لتفعيل المواطنة لدى التلاميذ بشكل جيد، كتبني العدالة الاجتماعية في العملية التعليمية، و تكافؤ الفرص و المسـاواة ليشـعر التـلاميـذ بالفخـر و الـولاء للوطن، و محاولة ترجمة هذا الشعور عبر القيام بنشاطات صفية و لاصفية تجسد على أرض الواقع سلوك التلميذ و قيامه بواجباته داخل المؤسسة التربوية على أكمل وجه، مقابل الإتاحة له كافة الحقوق التي يتمتع بها، و يكون ذلك في ظل ميزان المساواة و تفضيل المصلحة العامة على المصالح الشخصية.

2-2-4 الأستاذ و دوره في تكريس الديمقراطية:

" تعد الديمقراطية من بين أهم المفاهيم التي تدخل ضمن الحقل الدلالي لمفهوم المواطنة، كما أن تحديد العلاقة بينهما مسألة مهمة، بل ضرورية ... شائع القول أنه لا توجد هناك ديمقراطـية بـدون مواطنيـن أو مواطنـة، فالممارسـة الديمقراطيـة تحتـاج إلـى فاعليـن و مشـاركيـن، و هـؤلاء الفاعليـن يمثلـون المواطنيـن فـي المجتمـع، وبتراجع المشاركة و الحس و الفعل المواطني في مجتمع تصبح الديمقراطية في خطر "[1]

إن التربية ترتبط ارتباطا وثيقا بالتعليم هو منطلق الحرية، حتى إن كثيرًا من المفكرين يطلقون كلمة التعليم و يؤكدون على أن الشخص كلما زاد تعليمه زادت حريته، إذ ان التعليم هو منطلق الحرية، و هو الذي يحرر الانسان من العبودية، و أن الانسان الجاهل يصعب بل يستحيل عليه ممارسة حقوقه السياسية. لذلك فإن العلم و التربية يضفون على الأفراد و المجتمعات الحرية الكاملة، و يرسلون دعائم الديمقراطية الصحيحة."[2]

[1] : منير مباركية، مرجع سبق ذكره، ص 98.

[2] أحمد محمد الطيب، مرجع سبق ذكره، ص 29 .

فتحليل طبيعة العلاقة بن الديمقراطية و نظام التعليم يطرح اليوم إشكالا، يجعلنا نعطي لمبادئ الحرية و المساواة و العدالة أهمية كبرى [1]

إن العلاقة الجدلية بين النموذج الديمقراطي و النموذج التربوي، يتمثل في أن كليهما يتضمن أسلوبا معينا من أساليب ممارسة السلطة. فإذا كانت الديمقراطية تقوم على أسلوب متفتح في الممارسة السياسية، فإن التربية عندما تشتغل في نفس السياق الديمقـراطي، تعمــل من جهتهـا على جعل المتعلم يستبطن نفس الأسلوب الديمقراطي، و ذلك عبر آليات و علاقات بيداغوجية متفتحة، تحرص على تكثيف التفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسية تقوية روح المشاركة في إنجاز المهام و النشطة التربوية، إضافة إلى إشاعة مضامين فكرية و معرفية تتماشى و المنهج الديمقراطي، بعبارة مختصرة ستكون المدرسة في هذه الحالة، هي تلك الآلية الاجتماعية التي تعتمد عليها السلطة القائمة و المجتمع ككل،لخلق الانسان القادر على التعامل و التفاعل ديمقراطيا، سواء على مستوى سلوكاته السياسية."[2]

"يقول تشيستر فين Chester Finn " يستطيع أي إنسان أن يعلن حاجته الفطرية إلى الحرية و لكن لا يمكن لأي إنسان أن يولد و هو مزود بمعرفة حول ما يمكن للمؤسسات السياسية و الاجتماعية أن تفعله من أجل أن تجعل الحرية ممكنة بصورة دائمة له و لأطفاله" فهذه الشيء يجب أن يكتسبها المرء و يجب أن يتعلمها أيضا. و من هذه الزاوية لا يكتفي القول بأن واجب المعلمين في مجتمع ديمقراطي أن يتجنبوا عملية التطبيع الخاصة بالأنظمة الشمولية و أن يقدموا ثقافة حيادية في مجال القيم السياسية، لأن ذلك غير ممكن و لأن أي تعليم يعمل على غرس قيم و أيديولوجيات و تطلعات ذات طابع سياسي، و مع ذلك فإن التلاميذ يمكنهم أن يتعلموا مبادئ الديمقراطية و أن يكونوا لأنفسهم خصائص روح متفتحة و متحررة، و هذه الروح تعد ضرورية"[3]

---

[1]:Raymond Boudon et des autres, **école et Société (Les paradoxes de la démocratie)**, Presses Universitaires de France, Paris , 2001 , p p 17,18 .

[2] : عبد اللطيف الجابري، **التربية على الديمقراطية**، مجلة عالم التربية العدد 21، الجديدة المغرب، 2012،ص ص 604، 605

[3]:علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، **علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**،المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، بيروت ،2004، ص 119

فالمعلم لا يجب أن يقف عند حدود تعريف التلاميذ بمصطلح الديمقراطية، بل يجب أن يمتد دوره إلى توليد المعاني المرتبطة به كالحرية و القيم الديمقراطية في نفوس النشء، فالديمقراطية يجب أن تعلم و من تمارس و تطبق على أرض الواقع، و من ثم بث قيمها و مشاعرها في التلاميذ عبر الممارسة الحية في حياتهم المدرسية، و تعليم الديمقراطية يجب أن يرتبط بمختلف الموضوعات التي يباشرها التلاميذ في المدرسة و أن يرتبط أيضا بما يحدث خارج المدرسة و باختصار فإن تعليم الديمقراطية جوهر الحياة الاجتماعية .

3- دور الاداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية

تعد الهوية من المفاهيم الدينامكية أو المتحركة، التي تتصل بالفرد أو الجماعة أو الطبقة،أو المجتمع ،أو الحضارة... فدائرة الهوية و جذورها قد تضيق حتى تقتصر على الفرد، وقد تتسع لتشمل الحديث عن هوية الحضارة ، فالهويات لا تكون منعزلة بل هي متداخلة و متصلة. ثم أن الهوية ليست نسقا مغلقا بل هي نسقا مفتوح انفتاحا أفقيا على الحاضر تستقبل تفاعلته فتؤثر فيه و تتأثر به.

"إن الهوية، باعتبارها ناتجة من بناء اجتماعي، تشارك في تعقد الاجتماعية، إن محاولة اختزال كل هوية ثقافية في تعريف بسيط و نقي هي عدم اعتبار اللاتجانس كل مجموعة اجتماعية، ما من مجموعة وما من فرد منغلق، ما قبليا، في هوية ذات بعد واحد. إن ما يميز الهوية هو، بالأحرى، خاصيتها المتقلقلة و القابلة لتأويلات و معالجات متعددة، و ذلك هو، تحديدا مأتى صعوبة تعريف الهوية"[1]

يعتبر المعلم أمين المجتمع و الأمين على أبنائها و يجب عليه المحافظة على الأمانة من التهديدات الخارجية فوضع الطلبة في عالم المعلوماتية قد يؤدي بهم إلى فقدان هوية الانتماء و الاعتزاز بتراث المجتمع فمن واجب المعلم أن يشجع تلاميذه و يعلمهم كيف يحافظوا على هويتهم و تراث أمتهم و لا يأتي ذلك بعزلهم عن العالم لأنه يصبح عائقا في سبيل تطوريهم و إنما يتحقق ذلك بالموازنة بين الحديث و القديم و الموازنة بين النزعات

[1]: دنيس كوش، **مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية**، ترجمة منير السعداني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2007، ص 162

التحريرية الديمقراطية و الثقافية، و يبين لهم القصور في الماضي و القوة في الحديث فيسايرون الحاضر و لا يقطعون الصلة بالماضي." [1]

3-1 مكونات الهوية الثقافية في المجتمع الجزائري:

تستمد الهوية الثقافية مقوماتها من عناصر راسخة شكلتها ثوابت جغرافية تعكس هذا الامتداد الجغرافي دون عوائق طبيعية من المحيط إلي الخليج، ومتغيرات تاريخية يتيح الرجوع إليها فهما أعمق للمستقبل وتطلعات نحو المستقبل؛ تكاد تكون قاسما مشتركا بين أبناء أمة واحدة، وتراثًا مركباً؛ قاعدته الراسخة قوة الاعتقاد ووسطية في السلوك، تترجم معاني التسامح رغم التباين في الأعراق والأنساب والمعتقدات، ولغة عربية هي بوتقة الانصهار الفكري والوجداني لأمة عربية واحدة .

فهذا معناه أن الهوية الثقافية العربية تتكون من عدة عناصر مرتبطة ببعضها، وأي خلل في أحدها يؤدي إلي خلل في باقي مكوناتها، ومن أبرز هذه المكونات :

3-1-1اللغة :

تعد اللغة هي المكون الأول والرئيس في الهوية الثقافية، فهي حياة الأمة وهي بدايتها ونهايتها، لأن اللغة في أي مجتمع ليست مجرد كلمات وألفاظ للتفاهم بين أفراد المجتمع، ولكنها وعاء يحوي مكونات عقلية ووجدانية ومعتقدات وخصوصيات هذا المجتمع، وبالتالي فالحفاظ علي اللغة يعني ضمان بقاء واستمرارية أي مجتمع .

فاللغة جزء لا يتجزأ من ماهية الفرد وهويته، كما أنها تتغلغل في الكيان الاجتماعي والحضاري لأي مجتمع بشري، وتنفذ إلي جميع نواحي الحياة فيه؛ لأنها من أهم مقومات وحدة الشعوب .

"فاللغة العربية هي العمود الفقري للهوية الوطنية العربية الاسلامية و الاعتزاز بها ناهيك عن أن استخدامها يكسبنا العزة و الوحدة و الشعور بالأمة الواحدة، إنها ليست انتسابا بل اكتسابا، علينا أن نتحدث بها أمام أبنائنا و بناتنا بطلاقة و حب حتى يتعلموها بالمحاكاة و التقليد، و حتى تنساب على ألسنتهم، فيتسع معجمهم اللغوي، نحن مدعوون في عصر العولمة إلى أن نحصن أنفسنا و نحصن أبناءنا العرب باستخدام لغتهم و الاعتزاز بميراثهم

[1] : محسن علي، عطية عبد الرحمان الهاشمي، **التربية العملية و تطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل**، دار المناهج، عمان 2008، ص 23

و تراثهم و حضارتهم و تاريخهم ،الذي يزخر بالشعر و المثال و الحكم و المأثورات و الفكر المبدع، بل عن قراءة القرآن و استخدام أسلوب القرآن يكون شخصياتنا و يصقل إبداعنا و يحفظ لغتنا الجميلة الفصحى ميسرة على ألسنتنا و أقلامنا."[1]

كما كانت اللغة العربية هي الجسر الذي عبر عليه العرب والمسلمون جيلا بعد آخر لتحقيق التواصل، ولهذا كانت اللغة العربية ومازالت جوهر الهوية الثقافية، فهي لغة القرآن، كما أنها لغة ثرية في محتواها ومفرداتها، وقد حافظت اللغة العربية علي استمرارية الأمة العربية.

أما اللغة المدرسية أو لغة التعليم التي وقع الحديث عنها فينبغي أن تكون اللغة الموحدة و الراقية التي ترتقي بفكر المتعلم واتجاهه الثقافي، و تربطه بتراثه و تاريخه و تطلعه على إسهامات أمته في نضالاتها المختلفة، و تمكنه من معايشة أحداث عصره و استيعاب حقائق الحياة من حوله.

هذه اللغة التي ينبغي أن يتجه الاهتمام إليها، لأنها هي التي تصنع أجيال المستقبل و لتستطيع اللغة المدرسية (التي هي اللغة الرسمية) الاضطلاع بهذا الدور يجب أن تتجه الجهود لترقيتها و ترقية أساليب تعليمها و التعامل معها بتمكينها من ممارسة دورها في بناء شخصية المجتمع و تمكين المتعلمين بها من تحقيق الكفايات الثلاث: الكفاية الاتصالية التواصلية– و الكفاية اللغوية المعرفية(معرفة اللغة و خصائصها) – و الكفاية الانتاجية و الابداعية بحيث يصبحون قادرين على الانتاج بهذه اللغة على الوجه الذي يرضي تطلع المجتمع .[2] " و إذا كان تعليم اللغة العربية في المدارس يحاول أن يقدم العربية الفصحى في صورة جديدة محببة و شيقة إلى تلاميذها، فليس معنى هذا أنه يستطيع وحده أن يقوم بهذه المهمة الشاقة، إذ لابد أن تتضافر الجهود الداعمة لهذا الاتجاه من مؤسسات المجتمع الثقافية، فتعليم العربية الفصحى و تعلمها ليس مهمة المدرسة وحدها، ذلك أن الصحف اليومية لها دور في هذا المجال." [3]

---

[1] : حسن شحاتة، **مستقبل ثقافة الطفل العربي (رصيد الواقع و رؤى الغد)**، ط 2 ،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2009، ص ص 70، 71 .

[2] : نفس المرجع السابق، ص 128 .

[3] : حسن شحاتة، **مستقبل ثقافة الطفل العربي**، مرجع سبق ذكره، ص 74.

"و الحديث عن مكانة اللغة العربية في نظامنا التعليمي حديث عن توجهات السياسية الوطنية في مجال بناء الانسان، و تطوير التعامل مع الوسيلة المعتمدة في هذا البناء، لأن اللغة ليست علما تراثيا يقصد لذاته، أو غاية معرفية تحصل الاستفادة منها بمجرد تعلمها، إن اللغـة شـيء آخـر هي بنـاء فكـري و نظـام معرفـي و مضمـون ثقـافـي، غايتـه البنـاء و التغيير، فهي وسيلة و غاية، أداة و مضمون و التعليم الناجح هو الذي يحقق هذه العلاقة الجدلية، هـذا هـو الطـرح الذي يجب أن يحكـم نظرتنـا على اللغـة مفهومـا و أداء، علمـا و تعليما."[1]

ومن المؤكد أن إتقان اللغة العربية يساعد علي الانسجام والتناغم بين أفراد المجتمع، بل والاعتزاز بهويتهم؛ لأن أبناء اللغة الواحدة يشكلون قوالب فكرية وثقافية مشتركة، لذا فاللغة والثقافة تسهم مساهمة فعالة في الحفاظ علي الهوية الثقافية العربية والإسلامية. إذن فالعلاقة بين اللغة وبين الهوية الثقافية علاقة قوية لا تنفصم، ولهذا كان من أهم مقاييس رقي الأمم مقدار عنايتها بلغتها تعليما ونشرًا وتيسيرًا لصعوباتها، ونظرا للأهمية القصوى للغة العربية، وكونها عنصرًا رئيسا من عناصر الهوية الثقافية، تعرضت لحملات كثيرة للقضاء عليها؛ بغـرض القضـاء علي الهويـة الثقافيـة، "أعد المركز العربـي للأبحاث و دراسة السياسات لموضوع الهوية و اللغة في لوطن العربي رقة تمهيدية جاء فيها:" تتبوأ قضية اللغة الهوية مكانة مركزية ليس كقضية فكرية من زاوية نظـر فلسفيـة أنثروبولوجية و حسب، بل كقضية عملية و قضية سياسات تنفيذية تربوية و غيرها و أصبحت قضية وجودية لمستقبل الثقافة و المجتمعات العربية، و صبح استخدام اللغة من عدمه في عملية التدريس، أو التشديد على العامية بدلا من الفصحى في وسائل الاعلام و بالعكس، جزءا من صناعة الهويات. و يمكن من دون مجازفة التعميم كقاعدة ان النهوض باللغة و تحديثها عبر الاستخدام في التواصل الاعلامي و غيره و عبر التدريس و البحث العلمي." [2]

وقد يكون من أهم العوامل التي أدت إلي انخفاض مستوي الأداء اللغوي لدي الطلاب المعلمين، هو اقتصار الاهتمام باللغة العربية علي المتخصصين فيها، وقد أشار " أحمد

[1] : عبد القادر فضيل، مرجع سبق ذكره، ص 276.

[2] : عبد السلام المسدي، **الهوية العربية و الأمن اللغوي**، المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات، بيروت، 2014، ص 252 .

المهدي عبد الحليم " إلي خطورة اقتصار العناية بتعليم اللغة العربية علي مدرسيها، وأن هذا يتناقض مع ما نادي به المفكرون والتربويون من أن كل معلم يجب أن يكون معلما للغة في نطاق المادة التي يدرسها . [1]

و اللغة العربية دخلت منطقة الشمال الافريقي (الجزائر) و انتشرت بين أهلها منذ أن تدفقت موجات الفتح الاسلامي على بلدان هذه المنطقة في القرن الأول الهجري أي يوم جاء المسلمون الأوائل إلى هذه الربوع لينشروا الدعوة إلى الاسلام، ويبثوا العقيدة الاسلامية بين سكانها، و يعلموهم اللغة العربية(لغة القرآن) التي بها يفهمون العقيدة و يستوعبون أحكامها.[2]

واستطاعت الحملات الاستعمارية التي جعلت من أهدافها القضاء على اللغة العربية القومية، باعتبارها عنصرا أساسيا من عناصر الشخصية الوطنية و الكيان القومي، أن تبعد اللغة العربية بصفة شبه كاملة عن مواقعها الطبيعية كلغة قومية، فعزلت العربية تماما عن مجالات التعليم و البحث و الإدارة و الاقتصاد و الاعلام... و توقف الانتاج بها أو كاد في الأقطار العربية، كما هو الشأن في الجزائر، حيث فرضت لغة المستعمر فرضا، و أحلت محل اللغة القومية في كافة لمجالات العمل و التعليم و البحث و الانتاج، و تسربت إلى مستوى لغة التفاهم بين الفئات التي أدركت حظا من الثقافة الوافدة مع المستعمر، بل تسربت حتى لغة الشعب لتعبر، بصفة منحرفة هجينة، تخلط فيها العربية بالفرنسية خلطا.

و نستشف مما سبق أن اللغة العربية قد واجهت صعوبات خلال العهد الاستعماري في الجزائر، و أثر ذلك سلبا على أداء جوانب مهمة من دورها الطبيعي كلغة أم، و أن اللغة قد عزلت بصفة أو بأخرى عن مسار التطور التاريخي للمجتمع الجزائري و كان من الطبيعي أن تحدث حاجات جديدة للتعبير في هذه النواحي المتصلة بحياة المجتمع، ولا ننسى أن أشير إلى المجهودات الجبارة التي قامت بها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين للحفاظ على اللغة العربية إبان الاستعمار.

"اللغة العربية في الجزائر ملحمة ذات فصول بالغة التشويق سجل مشهدها الدكتور عثمان السعدي بحمية في إصدار فريد من نوعه تحت راية" الجمعية الجزائرية للدفاع عن

---

[1] : أحمد المهدي عبد الحليم : **شتات مجتمعات في التربية والتنمية**،دار الفكر العربي، القاهرة، دون سنة، ص 287

[2] : عبد القادر فوضيل، **اللغة و معركة الهوية في الجزائر**، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر 2013، ص 28.

اللغة العربية" و اختار له من العناوين 15 سنة من النضال في خدمة اللغة العربية، و ذلك عام 2005، دون على صفحته الأولى قوله هذا الكتاب وثقة تؤرخ لصراع اللغة العربية، لغة البلاد و العباد في الجزائر مع لغة المستعمر السابق، و ذلك بين سنة تأسيس الجمعية 1989 و سنة 2005. كما يتناول الكتاب الجهات التي كانت مع حق اللغة العربية– كلغة وطنية مشتركة بين كل الجزائريين– في السيادة على قطرها و دلتها و تلك التي كانت ضدها تعمل لصالح استمرار هيمنة اللغة الفرنسية على الدولة الجزائرية، و يسجل مدى التراجع الكبير بالسنوات الأخيرة في وضع لغة الضاد.و التوجه نحو تصفية المكاسب التي حققتها في الأربعين سنة الماضية، و العودة بالوضع إلى ما قبل 1954، و ذلك في نطاق عمل قوى المعادية للعرب و العروبة." [1]

"لقد دار، و ما يزال يدور، نقاش واسع في أدبيات العلوم الاجتماعية حول كون اللغة مكونا رئيسيا للهوية القومية، و لكن يكاد يجمع على كونها المكون الرئيسي لهوية أخرى هي الهوية الثقافية أو الحضارية، فهذه تكون بديهية، لأن اللغة ثقافة و حضارة و ليست فقط أداة تواصل: إنها ليست مجرد أداة للفكر، بل هي الفكر ذاته، و هي مرشحة بالتالي لأن تشكل إحدى أهم الهويات للفرد المعاصر المتعدد الهويات، بل إن كافة الهويات الأخرى تصاغ بواسطتها. و تبرز خصوصية اللغة العربية من ارتباطها الوثيق بحضارة الأمة العربية و تاريخها الحافل، فضلا عن كونها لغة القرآن الذي شكل أحد أهم عناصر نشرها."[2]

3-1-2-الدين :

يشير الدين في تحديده الأساسي إلى مجموعة المفاهيم و المبادئ و الأفكار و القيم التي تشكل عقيدة للإنسان توجه سلوكه نحو الحياة الدنيا و الآخرة، و ما بهما من ذوات و موضوعات و تفاعلات، و قد اهتم التنظير الاجتماعي بالدين، و في هذا الاطار قدمت وجهات نظر مختلفة فيه، إذ يعرفه عبد الرحمان بن خلدون في مقدمته في القرن الرابع عشر بأنه:" الشرع المفروض من عند الله يأتي به واحد من البشر، و أنه لابد أن يكون متميزا عنهم بما يودع الله فيه من خواص هدايته ليقع التسليم له و القبول به، و في القرن التاسع عشر تعرض المفكرون و الفلاسفة للدين من حيث طبيعة دورة الحياة الاجتماعية.

[1] : عبد السلام المسدي، مرجع سبق ذكره، 373.

[2] : المرجع السابق نفسه، ص 253.

ومن هذا المنطلق حاولوا تقديم تعريفات عديدة له، و يعد تعريف لودفيج فيوربانخ للدين هو مصدر تشكيل كارل ماركس للدين و نظرته إليه إذ يتكون الدين من وجهة نظر فيوربانخ " من أفكار و قيم أنتجتها البشر خلال تطورهم، ولكنهم أسبغوها على قوى إلهية، و نظرًا لأن البشر لا يعرفون مصيرهم تمام المعرفة، فإنهم ينسبون إلى أنشطة الآله ما سبق لهم أن أنتجوه في مجتمعاتهم من قيم و معايير.بينما إميل دوركايم يعرف الدين عن طريق الفصل بين ما هو مقدس و ما هو " الدنس" من جهة اخرى، و يتعامل الناس مع الأشياء و الرموز المقدسة بمعزل عن جوانب الحياة الروتينية اليومية التي تدخل في باب المدنس ."[1]

"نحن نعرف اليوم، انطلاقا من الماضي الأوروبي، أن الرأسمالية قد تطورت في الأصل في الوقت الذي عرفت فيه البلدان الأوروبية إصلاحات دينية، وربطت التنمية بانتشار الأيديولوجيا الدينية، هذا ما حدث في كل من بريطانيا و أمريكا الشمالية و هولندا.

و في الوقت الحاضر المعاصر للبلدان الغربية الرأسمالية نفسها، نستطيع تسجيل المكانة المرموقة التي تتربع فوقها اليابان داخل الاقتصاد العالمي مقابلة بالصين، ففي الوقت الذي ربط فيه اليابان، ربطا عضويا، الدين بالدولة و بالمجتمع، نجد الصين تعمل المستحيل لمنع ذلك."[2]

إذن لا يمكن تصور وجود للهوية الثقافية العربية إلا بوجود الدين الإسلامي باعتباره سمة مميزة للمجتمعات العربية والإسلامية ، وأداة المسلمين لمقاومة الاغتراب الثقافي، وبالتالي فأي هجوم على الإسلام هو بمثابة محاولة استلاب للهوية الثقافية والحضارية للأمة العربية.

وكما نعلم جميعا "أن الاستعمار الفرنسي كان هدفه الجوهري من احتلال البلاد هو اقتلاع العقيدة الاسلامية من نفوس الجزائريين و طمس معالم الثقافة العربية الاسلامية التي تغذي هذه العقيدة و تذكي وعي الانسان بذاتيته، كما كان هدفه القضاء على اللغة العربية التي تعد الرابطة القوية التي تبقي الجزائريين متماسكين متآلفين يلهجون بفكر واحد و لغة واحدة[3]

---

[1] : علي ليلة، مرجع سبق ذكره، ص 256

[2] : علي الكنز، **الاسلام و الهوية: ملاحظات للبحث عن الهوية و قضاياها في الوعي العربي المعاصر**، سلسلة كتب المستقبل العربي مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2013، ص 190.

[3] : عبد القادر فوضيل، مرجع سبق ذكره، ص 32.

"يلعب الدين دورًا أساسيا في حياة الفرد و المجتمع على السواء تأكيدًا لذلك أنه إذا كان الدين يضم مجموعة المعتقدات التي تنظم حياة الانسان العربي في الدنيا و تجاه الآخرة. فإنه يضم أيضا مجموعة من المبادئ التي تتعلق بالمعاملات التي يتفاعل بالاستناد إليها الانسان في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية.

بالإضافة إلى ذلك نستطيع القول بأن الدين قد يلعب دورًا محوريا في المقاومة من أجل الحصول على الاستقلال، ولذلك يشغل الدين مساحة واسعة في تشكيل هوية الفرد و المجتمع على السواء و إذا كنا سنتحدث عن الدين الاسلامي هو دين 90% من سكان العالم العربي و الثاني أننا لا نعتقد في وجود خلافات ذات أهمية بين الاسلام و المسيحية إذ توفر لنا الفهم الصحيح للدين، و أن الحديث عن خلاف أنما يكون عادة وليد حالة أو فترات "الأنومي" و الانهيار الاجتماعي التي قد يمر بها الانسان و المجتمع العربي على السواء."[1]

"لأن الدين شكل منطلقا للنضال الجزائري ضد الاستعمار الفرنسي، و بقي كالجدار الحديدي في وجه فرنسا، و أساسا للاختلاف الحضاري و الثقافي بين فرنسا و الجزائر فقد حاولت فرنسا القضاء عليه، و إن فشلت في ذلك. الأمر الذي دفع الامام عبد الحميد بن باديس إلى القول :" لو وضع لحم مواطن جزائري و لحم مواطن فرنسي في قدر واحد لطار أحدهما و بقى الآخر،" يؤكد ذلك التصريح متمنيا و متفائلا بنفس القدر لسكرتير الحاكم العام الفرنسي للجزائر عام 1832 قال فيه "إن أيام الإسلام قد دنت. و في خلال عشرين عاما لن يكون للجزائر إله غير المسيح، و نحن إذا أمكننا أن نشك في أن هذه الأرض تملكها فرنسا، فلا يمكن أن نشك على أي حال بأنها ضاعت من الاسلام إلى الأبد."[2]

و لكن التاريخ أثبت أن جهود الاحتلال الفرنسي في التنصير قد فشلت و محاولة دمج المجتمع الجزائري في فرنسا للقضاء على الهوية الجزائرية و يعني الاندماج أن تكون الجزائر إقليميا فرنسيا تتشكل من مقاطعات و تتجزأ إلى مديريات مثل فرنسا و إلغاء كل ما يفصل باريس عن المقاطعات الجزائرية أو يميز بينهما.

---

[1] : علي ليلة مرجع سبق ذكره، ص 257 .

[2] : نفس المرجع السابق، ص ص 141، 142 .

و لا نستطيع أن نغفل أن المذهب السني الذي يتبعه الجزائريون فهو المذهب المالكي، فيما يتبع بنو ميزاب من الأمازيغ المنتشرين في شتى أنحاء البلاد في ولاية غرداية الواقعة شمال الصحراء المذهب الاباظي، كما يوجد أتباع للطرق الصوفية لاسيما في المناطق الغربية و الداخلية، و من أهمها: التيجانية، القادرية، الشاذلية، و المهدية...إلخ و قد تغلغلت في المجتمع منذ القدم و عادت مؤخرًا إلى البروز، هذا إلى جانب اعتناق بعض السلفيين للمذهب الحنبلي، لكن هذا الأخير لا علاقة له بهوية المجتمع الجزائري.[1]

3-1-3 التاريخ :

"إن التاريخ باعتباره عاملا من عوامل " الهوية العربية" هو التاريخ الذي يتناول نشاط الانسان في الزمان و المكان.

مرت البلاد العربية في ظروف تاريخية متقاربة في خطوطها الرئيسية، و قد استهدف الغزو الأجنبي الأرض العربية كلها، فكان ذلك دافعا للتكتل و التآزر في مواجهة التحديات و في معارك التحرر و الاستقلال (الجزائر، لبنان، سوريا، فلسطين، تونس...) و المطلوب أن يتحول التاريخ إلى مبعث قوة و نشاط في مواجهة التحديات و صناعة المستقبل العربي."[2]

"الحالة المثالية أو الافتراضية للدور الذي يمكن أن يلعبه التاريخ، أن ينتقل المجتمع الذي تعبر عنه هويته عبر المراحل المختلفة من تاريخه مستفيدا من الخبرات التي يمر بها. سواء كانت هذه الخبرات ذات طبيعة إيجابية أو سلبية، بحيث يعدم الاستفادة من الخبرات الايجابية و يقلص تأثير الخبرات السلبية على مسيرته. بحيث يتوفر للهوية الحفاظ على جوهرها الأساسي دون مساس، مع الحفاظ في نفس الوقت على امتلاكها للمرونة الكافية، التي تستطيع بواسطتها التكيف مع المواقع المختلفة و المتنوعة. مع الحفاظ على حدودها دائما، و قدرتها على الممانعة، و التأكيد على إسهامها الايجابي في ضبط حركة التاريخ بما تجعل تفاعلاته لصالح تأكيدها. و تفقد الهوية جملة هذه القدرات إذا تعاملت مع تفاعلات

[1] : محمد عبد الرؤوف عطية، **التعليم و أزمة الهوية الثقافية**، مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع، القاهرة، 2009، ص 91.

[2] : أحمد مفلح، **الهوية العربية في المنهجية اللبنانية الجديدة**، الهوية و قضاياها في الوعي العربي المعاصر، سلسلة كتب المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2013، ص 376.

التاريخ و أحداثه من منطلق المفعول به، في هذا الاطار تؤكد إحدى الدراسات على ضرورة البحث في إشكالية الثابت و المتحول فيما يتعلق بحركة الهوية في التاريخ."[1]

"و الأمة العربية، مثلها مثل كثير من الأمم، هي مجموعة قبائل و شعوب، لها تاريخ مديد يمتد إلى آلاف السنين. لكن الوعي بالهوية في وقت من الأوقات، لا يمتد بالضرورة عبر هذه الآلاف من السنين جميعها، لا على المستوى الفردي ولا على المستوى الجماعي، بل هو وعي يتحرك داخل التاريخ الذي مازال حيا في النفوس، أو صار كذلك بعد طول غياب، يفعل فيها فعله، تستنجد به و تستلهمه كلما كان هناك شعور بالحاجة إلى ذلك."[2]

لا يمكن لأية أمة أن تشعر بوجودها بين الأمم إلا عن طريق تاريخها؛ الذي يمثل أحد قسمات هويتها، فالتاريخ هو السجل الثابت لماضي الأمة وديوان مفاخرها وذكرياتها، وهو آمالها وأمانيها، بل هو الذي يميز الجماعات البشرية بعضها عن بعض، فكل الذين يشتركون في ماض واحد يعتزون ويفخرون بمآثره يكونون أبناء أمة واحدة، فالتاريخ المشترك عنصر مهم من عناصر المحافظة علي الهوية الثقافية.[3]

وعلى ذلك يكون طمس تاريخ الأمة أو تشويهه أو الالتفاف عليه هو أحد الوسائل الناجحة لإخفاء هويتها أو تهميشها.

وهذا معناه أننا الآن بحاجة إلي نهضة فكرية وثقافية لمحاربة الأساليب الجديدة التي تعمل على محو ذاكرة التاريخ، مثل ما يسمي بمشروع الشرق الأوسط الجديد، وما يعنيه من محاولات إحداث تغييرات في الهيكل التنظيمي للمنطقة العربية، الأمر الذي يؤدي إلي تقويض إمكانية بناء نظام عربي جديد،[4] ولعل هذا التاريخ المجيد هو الذي يكمن وراء محاولات الغرب طمس معالم الهوية العربية والإسلامية، ومن الأهمية أن يتوفر للعرب وعي

[1] : علي ليلة، مرجع سبق ذكره، ص ص263، 264.

[2] : محمد عابد الجابري، **الهوية ... العولمة...المصالح القومية**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2011، ص 14.

[3] : عبد الرحمن عمر الماحي، مرجع سابق، ص 654

[4] : حمدي حسن عبد الحميد المحروقي، مرجع سابق، ص 168

علمي بتاريخ مجتمعهم العربي وتطوره وديناميا ته، وقوانينه النوعية، مما يعينهم علي تأصيل هويتهم، ومعرفة الملابسات التاريخية لحدودها.[1]

"إذا تأملنا التطور التاريخي للهوية العربية فسوف نجد أنه في كل مرحلة تاريخية برزت مجموعة من المتغيرات التي لعبت أدوارها في إضعاف هذه الهوية و إزاحتها إلى خلفية المسرح، و إذا كان الانفصال عن الخلافة العثمانية قد تم تقريبا في منتصف القرن التاسع عشر،و هو الانفصال الذي قام به محمد علي باشا، حينما قام بسلخ مصر، أكثر الولايات العربية محورية عن الخلافة العثمانية.

و إذا كان الدين هو الذي ربط بين العرب و الخلافة العثمانية، لأن الدين كان من أهم مكونات الخلافة العثمانية كما أنه يعد بالنسبة للعرب كذلك أحد المكونات الرئيسية لهويتهم و ذلك بسبب خصوصية علاقتهم بالإسلام. غير أن ما حدث أن العنصر الديني في بناء الهوية العربية قد تم ضربه و تبديده، فقد أطاح محمد علي باشا بالصفوة الدينية التي جاءت به إلى سدة الحكم.

و من ثم جعل المؤسسات و التعليم الديني تحت سيطرته لصالح دعم التعليم العلماني المنقول عن الغرب. و في السعودية و هي الدولة العربية الثانية الفاعلة على الصعيد العربي، برغم أن الدين لعب دورًا من خلال جماعة الأخوان في تكوينها، إلا أن سيطرة الهوية النجدية لتصبح الهوية السعودية القاعدة، فرض على الحجاز المعبر عن الهوية الدينية الجامعة التراجع إلى الوراء، ليصبح مجرد هوية فرعية إلى ذلك فقد ظهرت دعوات في بقية المجتمعات العربية، في المشرق و الوسط العربي، للالتحاق بالغرب المتقدم، و لو على حساب المنظومة الدينية، و هو ما يعني سحب الدين من بناء الهوية العربية الجامعة، لكي يصبح إلى حد ما أضعف مما كانت عليه."[2]

ولهذا لابد من الاهتمام بتطوير مناهج تعليم التاريخ العربي والإسلامي، فبدلا من أن تركز بشكل رئيس علي عرض التاريخ في شكل حروب وصراعات وخلافات، فلابد من

[1] : محمد أحمد محمد إسماعيل، مرجع سابق، ص 393

[2] : علي ليلة، مرجع سبق ذكره، ص ص، 248، 247.

الاهتمام بعصور السلام والازدهار والرقي والتطورات الاجتماعية التي أحدثها الإسلام في البلاد التي دخلها، وأنارها بنوره، والحديث عن تأثير كبار المفكرين والفلاسفة العرب والمسلمين مثل ابن رشد، وابن سينا، والفارابي، وابن النفيس، وغيرهم كثير ممن أثروا الحياة الفكرية وأسهموا في إحداث التقدم والازدهار الحضاري للمجتمع العربي والإسلامي، بالإضافة إلي الإشارة لدور المرأة في المجتمعات الإسلامية عبر العصور المختلفة . [1]

فكل هذا يمكن أن يسهم بدور كبير في تأصيل الهوية الثقافية العربية والإسلامية ،بل والمحافظة عليها من الأخطار التي تواجه المجتمعات العربية والإسلامية ، خاصة وأننا في عصر العولمة التي يمكن أن تكون أحد العوامل التي أدت إلي حدوث أزمة في الهوية الثقافية العربية .

3-1-4 التراث:

التراث عنصر من عناصر الهوية الثقافية، و المقصود به" مجموع ما وصلنا من إنتاج الأقدمين من فكر، و ما تركوه من أثر. و يشتمل على العلوم و المعارف و الأنظمة و الحرف و الأزياء و الفولكلور و الفنون و العادات و التقاليد...و قد قيل:" أمة بلا تراث هي أمة بلا هوية... إن الانغلاق على التراث الأقدمين يفقدنا القدرة على التعاطي مع معطيات العصر، أما التخفف منه فيؤدي إلى دخولنا العصر الحديث من باب الالتحاق و فقدان الذات و الهوية."[2]

"هذا التراث الذي هو حصيلة خبرات و تجارب الماضي، و الذي تشذب و تغير و تطور خلال انتقاله من جيل إلى آخر، و الذي ضاع جزء منه نتيجة الاهمال أو نتيجة تدمير الغير، بمقدار ما يمكن أن يثري الحاضر و المستقبل، و يزود الجيل الحاضر و الأجيال القادمة بخبرات و معارف كبيرة، لا يمكن اعتباره كله، لأنه تجذر إلينا من

[1] : فوزية العشماوي، مرجع سبق ذكره، ص ص 448، 449

[2] :أحمد مفلح، مرجع سبق ذكره، ص ص، 377،378.

الماضي، شيئا غير قابل لإعادة النظر و التصحيح و الترميم و الاضافة، كما لا يجوز النظر إليه على أنه نهاية المطاف و قمة الابداع، و أكمل صورة من صور الحضارة."[1]

3-2 الأساليب التي يعتمدها الأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية:

إذا كان تعزيز الهوية الثقافية هو مهمة مؤسسات وقطاعات متعددة، فإن هناك قطاعات بعينها لها دور أكبر، وفي مقدمة هذه القطاعات قطاع التعليم، الذي يمكنه القيام بدور كبير في مجال تعزيز الهوية الثقافية، حيث إن التعليم منوط به تربية النشء، وغرس القيم في عقولهم وقلوبهم منذ سنوات أعمارهم الأولي، فالتعليم يقوم بدور كبير في مجال دعم قيم الولاء والانتماء، والتأكيد علي الثوابت القومية، وبالتالي له دوره الكبير في مجال تعزيز الهوية الثقافية وترسيخ ثوابتها ودعائمها الأساسية.

إذن سيعتمد هذا الحل على استراتيجية تربوية تعتمد على مبدأين أساسين هما:

-أن تسعي التربية إلي تأكيد الهوية العربية الإسلامية بثوابتها ومكوناتها وأبعادها المختلفة وتحصينها ضد محاولات السيطرة والهيمنة .

-أن تؤكد التربية على تعزيز التفاعل الإيجابي مع معطيات الثقافات الأخرى، بحيث يقوم هذا على التفاعل والتأثير المتبادل، والإفادة من عناصر التميز في ثقافة الآخر دون انبهار أو ذوبان .) [2]

وستشمل هذه الاستراتيجية مجموعة من الخطوات، وكل خطوة سيكون لها مجموعة من الإجراءات والآليات، وهي :

3-2-1 تعزيز البناء القيمي والأخلاقي للتلميذ:

يعد بناء الفرد قيميا وأخلاقيا من أهم الغايات التي لابد أن تسعي التربية إلي تحقيقها، حيث يحظى الفكر التربوي بالعديد من القضايا و الاشكاليات التي يقف البحاث و علماء الاجتماع و السياسة أمامها عاجزين عن إيجاد حلول مناسبة لها، أو البدائل لعلاجها، و تشكل مثل تلك القضايا معضلات أخلاقية تؤثر في الهوية الثقافية، و تسهم في تبدل القيم

[1] :عبد الرحمان منيف و أخرون، **الهوية و قضاياها في الوعي العربي المعاصر**، سلسلة كتب المستقبل العربي 68،مركز دراسات الوحدة العربية، ،بيروت، 2013، ص 79.

[2] : حمدي حسن المحروقي، مرجع سابق، ص 182

الأخلاقية و تحولها، في الاتجاه المغاير لقيم و ثقافة المجتمع الانساني، مثل قضايا الأمانة و الاغتراب و المسؤولية و الانحراف. في هذا الصدد يجتهد الفكر التربوي في معالجة تلك المعضلات الأخلاقية قبل تفاقمها و تداخلها في قيم المجتمع الأصلية من خلال : وضع ميثاق اخلاقي للفكر التربوي و الموازنة بين لفكر الخلاقي و الفكر لتربوي، و تجدد مباحث الأخلاق، و التركيز على الخلاق العملية، و توأمة العلم و ألأخلاق. [1]

إذن فتربية الشخصية الإنسانية على أساس ديني وأخلاقي تظهر ملامح الهوية الثقافية، و في هذا الصدد يري جون ديوي أن الطلاب يتعلمون من خبرتهم الاجتماعية، و أن من الحكمة تحقيق الكفاءة الذهنية و الخلقية من خلال الخبرة العينية و المواقف المربية، و أن الأطفال بحاجة إلى معايشة المثل الأخلاقية، التي يتطلب منهم أن يعوها ذهنيا، لهذا فإن المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه التربية الخلقية في فكر جون ديوي هو أن : التربية الخلقية تقوم عى الفكر، و ليس على العاطفة أو استمالة القلوب فالتربية الخلقية و التربية الذهنية وجهان لعملة واحدة. هكذا يسير الخطابان: التربوي و الأخلاقي في طريق واحد، و هدف واحد، هو الارتقاء بالسلوك الانسانين و العمل على تقدمه."[2]

"من هنا يمكن القول أن التربية في تحليلها النهائي ذات طبيعة خلقية، بل إن العامل الخلقي هو أساس العمل التربوي، فالعامل الخلقي يؤثر و يتضح في كل ما تتصدى له المدرسة من قرارات و فيما تنظمه من علاقات، وفيما تختاره من وسائل و برامج، و يكون لهذا كله أبلغ الأثر في سلوك الناشئين و الشباب، و فضلا عن ذلك فإن القيم التربوية لابد، و أن تتصل بأساسيات الوجود الانساني في المجتمع، فهي تعبر عما هو صواب و ما هو خطأ، كما تعبر عن المسؤوليات و المعتقدات و أنواع الولاء و الارتباطات المختلفة التي تشكل نظرة الانسان إلى مجتمعه و علاقته به."[3]

وتقوم هذه المؤسسات بدورها من خلال تهيئة المناخ التربوي المناسب، والتأكيد على هذه القيم، بحيث تترجم عمليا في سلوكيات الناشئة، وتصير ضمن نسيج شخصياتهم،

---

[1] : فاطمة الزهراء سالم، **نحو هوية ثقافية عربية إسلامية (التداعيات و التحولات و التصورات)**، دار العالم العربي، القاهرة، 2008، ص 262.

[2] : حسن شحاتة، **رؤى تربوية و تعليمية متجددة بين العولمة و العروبة**، دار العالم العربي، القاهرة، 2008، ص 184.

[3] : فاطمة الزهراء سالم، مرجع سبق ذكره، ص 265.

وقدرة هذه المؤسسات على التعامل مع متغيرات العصر بإيجابية ووعي وعقلانية، وهذا ما أشار إليه " عبد العليم مرسي " حين ذكر أن وظيفة القيم تتمثل في كونها " تساعد المجتمع بأفراده وجماعاته على التمسك بمبادئه الثابتة والمستقرة، وتساعده علي مواجهة المتغيرات، وتعمل على إعطاء النظم الاجتماعية أساسا عقليا يصبح عقيدة في ذهن أعضاء المجتمع المنتمين إليه ،وتقي المجتمع من الأنانية المفرطة، ومن النزعات والشهوات الطائشة، وتزوده بالصيغة التي يتعامل بها مع العالم، وتحدد له أهداف ومبررات وجوده، ومن ثم يسلك في ضوئها، كما أنها تعمل على إصلاح الفرد نفسيا وخلقيا، وضبط شهواته ومطامعه، كي لا تتغلب علي عقله ووجدانه "[1]

"و يتحدث علماء النفس المعاصرون في هذا الصدد، و يرون أن مراحل النضج الخلقي قد تغيرت، و أصبح الوعي بالقضايا الخلقية لدى النشء مبكرا جدا، إلى الحد الذي معه ينمو الضمير الخلقي و الوازع الديني مع بداية مرحلة المراهقة تلك المرحلة التي يصنفها " إريكسون" بأزمة الهوية و تكوين الضمير. [2]

و كما تحدثنا سالفا و ذكرنا مصطلح المعضلات الأخلاقية التي طرأت على الساحة التربوية تتعلق باختراق النظام، و الاغتراب الثقافي و صعوبة التكيف و استيعاب قيم العصر و اهتزاز معنى الفضيلة

ويمكن تعزيز البناء القيمي والأخلاقي من خلال مجموعة من والآليات والتي منها :

-"تأصيل لعمليات التنشئة الاجتماعية التي يجب أن تركز على غرس المقومات و الركائز الأخلاقية التي تنهض بها أية أمة تريد أن تصل إلى التقدم الانساني دون المساس بهويتها أو كرامتها الانسانية."[3]

---

[1] : محمد عبد العليم مرسي : **في الأصول الإسلامية للتربية**، ج1، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص ص 113، 114

[2] : حسن شحاتة، **رؤى تربوية و تعليمية متجددة بين العولمة و العروبة**، مرجع سبق ذكره، ص 186.

[3]: نفس المرجع السابق، 172.

-الاهتمام بالجانب الروحي و الديني للتلاميذ أيًا كان المجال الدراسي الذي يقوم المعلم بتدريسه، فتوجيه المقررات الدراسية لتعميق الإيمان بالعقيدة الاسلامية أمر محوري و هام، و يتطلب هذا الأمر وعي المعلم و مهاراته لتحقيق ذلك الهدف، بما يتناسب مع طبيعة المجال الدراسي الذي يقوم بتدريسه دون مبالغة أو تفريط.

-التزام المعلم بالخلق الاسلامي الحميد واجب ضروري، يقوم به لتقديم نموذج سلوكي يقتدي به التلاميذ، و يرتبط بذلك حرص المعلم على توفير البيئة التربوية التي تساعد الطلاب على التعاون، و توفير الحب و الإخاء، و إيثار المصلحة العامة، في جو من العدل و الاخلاص في أداء لواجبات.

-توجيه عملية التدريس وجهة إنسانية، تحترم الطالب، و تحافظ على مشاعره و كرامته، و تحترم عقله و قدراته،وتراعي الفروق الفردية بينه و بين أقرانه في الفصل الواحد."

-تنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع الثقافي، و الاقتصادي و الاجتماعي، و إعدادهم للإسهام في حلها[1]

-و نرى أن تنمية الوازع الديني لدي التلاميذ هو أهم استراتيجية يقوم به الأستاذ من خلال بعض الممارسات مثل زيارة زملائهم المرضى الذي تغيبوا عن المدرسة، والحرص علي النظافة اليومية للفصل والمدرسة والبيئة المحيطية، أداء الصلوات في أوقاتها، الحث علي قول الصدق والإحسان للوالدين ... الخ.

3-2-2 توضيح الأستاذ للتلميذ بأهمية التواصل الحضاري :

إن أهمية الحفاظ على الهوية الثقافية و تعزيزها عند التلميذ من خلال القدرة على التواصل الايجابي مع الحضارات المختلفة، من حيث الثقافة و العرقية و العقائدية و الاجتماعية و الاقتصادية، و تنشئة التلميذ على قبول هذا التنوع و الاختلاف و التعايش معه تنمي لديه روح التسامح و رفض التعصب و احترام الآخر.

[1] : شمس الدين فرحات الفقى، مرجع سبق ذكره ص ، 19.

و يمكن للأستاذ تحقيق ذلك من خلال مجموعة من الأساليب منها :

- تكوين لدى التلميذ التقدير واحترام التباين والاختلاف الثقافي بين الشعوب، بغض النظر عن الجنس واللون.

وهذا هو ما أشارت إليه منظمة اليونسكو في تقريرها عن التربية في القرن الحادي والعشرين، والذي تم تعريبه بعنوان " التعلم ذلك الكنز الكامن، حيث أشارت في هذا التقرير إلى مبدأ هام و هو " تعلم لتعايش الآخرين " [1]

- التأكيد على التنوع الثقافي والتعددية في محتوي المناهج وأنشطة التعليم والتعلم.
- تزويد الطلاب بمعلومات وتجارب وخبرات أصيلة عن الدول الأخرى بثقافاتها المتنوعة .
- استخدام شبكة الانترنت في ربط المدارس والطلاب بنظرائهم حول العالم، مما يعطي فرصا كبيرة للحوار وتبادل المعلومات العلمية والثقافية مع مفكري وعلماء البلاد الأخرى
- الاهتمام بتدريس اللغات الأجنبية إلي جوار اللغة العربية .
- إسهام وسائل الإعلام بالشراكة مع المؤسسات الأخرى للتربية في التحذير من القيم السلبية وثقافة الاستهلاك والهيمنة الفكرية .
- تشجيع الطلاب على التواصل الثقافي والحوار مع الآخر .
- تنمية روح التسامح، ورفض التعصب، واحترام الاختلاف مع الغير، وكيفية التعامل مع الاختلاف، فهذه القيم يمكن أن تساعد الطلاب علي التعامل بندية مع الحضارة الغربية من خلال قيم التنوع والتعدد.
- تنمية مهارات الاتصال والتفاهم مع الثقافات الأخرى، من خلال إتقان بعض اللغات الأجنبية وإتقان مهارات التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة
- عصرنة الإعلام، وذلك بأن تصير الرسالة الإعلامية ذات طابع علمي يتخطى الحدود إلي العالم، بحيث تبرز فيه أصالتنا وماضينا العريق.
- الانفتاح العربي على المجتمعات الأخرى للإفادة من منظومتها القيمية التي لا تتعارض مع منظومتنا القيمية العربية والإسلامية

[1] : جاك ديلور وآخرون، **التعلم ذلك الكنز الكامن**، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر: دار النهضة العربية، القاهرة، 1998، ص، 7.

-مواءمة المعلم بين تعميق الهوية الثقافية وترسيخها وبين الاندماج في الثقافة العالمية، والإلمام بالقضايا المعاصرة ذات العلاقة بالهوية الثقافية مثل : إبراز دور العرب والمسلمين في بناء الحضارة الإنسانية، أو الاطلاع على مفاهيم الثقافة العربية والإسلامية والعلمية والاهتمام بها .[1]

-تكوين تلميذ منفتح على الحضارات قادر على الأخذ من تجاربهم و خبراتهم النافعة، و تكوين العقل الناقد و المحلل للمتغيرات العولمية و القادر على إدراك سلبياتها.

3-2-3 الجمع بين الأصالة والمعاصرة :

"الهوية لا تعني الانغلاق على الذات أو على التراث و الثبات و عدم التغير و التطور مما لا يقود إلا إلى الاندثار، فالهوية ليست كيانا دائما و ثابتا لا يتحول لا يزول، نشأ هكذا دفعة واحدة و إلى الأبد، واستلمناه من أسلافنا دون تغيير و نسلمه بأمانة لأخلافنا دون أن نتصرف فيه. و حتى لو أردنا ذلك فإننا لن نستطيع، لأن التغيير حادث لا محالة، و هو يحدث رغما عنا، و من الأفضل أن نعرف كيف نتعامل مع التغيير من أن يفرض علينا و نحن عنه غافلون. "[2]

و في نفس السياق نذهب بالقول أن ميزات المجتمع الحالي الذي نعيش فيه أنه مجتمع دائم التغير و كل يوم تظهر متغيرات جديدة و مع ثقافات أخرى، حيث له مسميات عديدة: من بينها مجتمع المعلومات، مجتمع ما بعد الحداثة و المجتمع الرقمي، و المجتمع الكوني، كل هذا يجعلنا ندرك أننا لابد أن نندمج بشكل إيجابي في الحضارة العالمية الراهنة و لأن الثقافة التي تنغلق عن نفسها لا تحاور و لا تجدد هي ثقافة خالية من الابداع. ولتحقيق ذلك لابد أن يكون هناك جسر يربط بين الموروث الثقافي وبين ثقافة المجتمع المعاصرة، بحيث يكون هذا التراث لبنة أساسية لبناء الحاضر ورسم صورة المستقبل، وفق منهجية علمية إسلامية تقوم على التعرف على نواحي القوة و مواطن الضعف في التراث الثقافي و تمريرها إلى التلميذ في صورتها السليمة.

[1] : عطية إسماعيل أبو الشيخ، مرجع سبق ذكره، ص ص، 686، 687

[2] : خضر زكريا، **الثقافة و المجتمع**، دار الفكر، دمشق، 2007، ص 433.

فالتراث الثقافي الجزائري غني قادر على تقديم الحلول لكل مشكلة اجتماعية قد تصادف التلميذ في حياته اليومية، كما أن هذا التراث هو الذي يساعدها علي تحديد اتجاه التطور الذي ينشده النظام التربوي.

ويمكن تحقيق الأصالة والمعاصرة إذا اتبع الأستاذ الاجراءات التالية:

- تشجيع الطلاب على الدخول في عصر المعلومات والثورة المعرفية، وتنمية مهارات البحث عن المعرفة، بل واستيعابها.
- تنمية مهارات التفكير، ودعم العقلانية، والتفكير الناقد
- التركيز علي إكساب الطلاب مهارات التعامل مع العصر
- تقديم قراءة جديدة للتراث تتماشي مع متغيرات العصر، بحيث يكون عاملا من عوامل الإبداع
- ترسيخ مشاعر الاعتزاز بالتراث العربي والإسلامي لدي الطلاب.
- تحويل دراسة التاريخ إلي دراسته كسجل حضاري تتناول حركة الإنسان في المجتمع بكل مجالاته، بحيث يشمل دراسة التجارب الثرية في تاريخ الأمم والشعوب المختلفة، فيصبح بذلك تاريخ أمة وثقافة وتاريخ إنسانية [1]
- لفت النظر إلي الجمال والفنيات التي يزخر بها التراث العربي والإسلامي، وإكساب الطلاب مهارات تذوقها وتجديدها.
- ترسيخ الشعور الوطني في وجدان الطلاب بالتأكيد علي أهمية دراسة التاريخ القومي .
- أن يتيح المناخ المدرسي الفرصة لتدعيم الثقافة الوطنية دون الانغلاق عليها ودون الرفض لما هو جديد من حولنا من نتاج التطور المعرفي، الذي قد يسهم في تطوير ثقافتنا، ويتفق مع عقيدتنا، ويعود بالنفع علي الوطن، فنحتفظ بهويتنا الثقافية ونساير العصر في نفس الوقت .
- فتح حوارات مع الطلاب حول أهم الرواد والأبطال الذين لهم إسهامات في مجالات مختلفة في قيم بعينها، ثم تشجيع وتأكيد هذه القيم من خلال مناخ ديمقراطي يسمح بممارسات فعلية لهذه القيم.

[1] : حمدي حسن المحروقي، مرجع سبق ذكره، ص 193.

- تفعيل هياكل وسياسات التكامل الإقليمي بين الدول العربية والإسلامية؛ بهدف تقليص التبعية للغرب، وإخفاء طابع القوة والغلبة على هذه الدول؛ حتى تصبح ذات ثقل مؤثر في المجتمع العالمي، وليس علي هامشه . [1]
- أن يتميز المنهج بالأصالة والمعاصرة معا دون أن يفقد هويته، وهذا يتطلب مراعاة بعض المرتكزات الأساسية عند بناء المنهج، منها الأخذ في الاعتبار أن المنهج يعكس للمجتمع ما يعتقده الناس، وما يشعرون ويفكرون ويمارسون، بالإضافة إلي مراعاة التغيرات التي تطرأ على المجتمع، فتجعل هناك ضرورة لإعادة بناء المناهج لتساير الواقع الاجتماعي، وتتماشي مع التغيرات العالمية.
- إعادة النظر في العادات والأفكار والمهارات الاجتماعية التي توارثتها الأجيال، بحيث تسير جنبا إلي جنب مع الأوضاع الاقتصادية والثقافية والاجتماعية الحديثة، التي حدثت بسبب التغير المستمر في مختلف النواحي. [2]
- تزويد الطلاب بلغة أخرى من اللغات الأجنبية على الأقل، بجانب لغتهم الأصلية للتزود من العلوم و المعارف و الفنون و الابتكارات النافعة، و العمل على نقل علومنا و معارفنا إلى المجتمعات الأخرى. [3]

3-2-4 النهوض باللغة العربية:

اللغة العربية هي أبرز مظاهر الثقافة العربية، وأزمة اللغة المعاصرة هي أزمة الهوية الثقافية في الوقت ذاته، فاللغة هي أداة التعلم والتفكير، كما أنها تمثل ذاكرة الأمة، وهي أداة الاتصال الاجتماعي، ولهذا فاللغة العربية تعد من أكثر الميادين أهمية، ففيها الخصوصية القومية والوحدة الثقافية، والتراث والاستمرارية الثقافية، وحيوية الفكر العلمي والإبداع الأدبي والمعتقد الديني،[4]

لذلك لابد من الاهتمام باللغة العربية، فالمسلمون الأوائل حققوا أعظم المآثر في القرون الوسطي، وأضافوا كثيرا للعلم، وكانت العربية هي لغة هذا العلم وتلك الحضارة "

---

[1]: محمد إبراهيم عطوة، مرجع سبق ذكره، ص، 201.

[2] : كوثر جميل سالم بلجون، مرجع سابق، ص 812

[3] : شمس الدين فرحات الفقى، مرجع سبق ذكره، ص 21.

[4] : عبد السلام المسدي: **الخطاب العربي وكونية الثقافة**، مجلة سطور، دار سطور، القاهرة، فبراير 1999، ص 40

فلقد كتبت بها المؤلفات القيمة، غزيرة المادة، شديدة الأصالة، وكان على أي باحث يريد أن يلم بثقافة العصر أن يتعلم اللغة العربية، وقد فعل ذلك كثيرون من غير العرب " [1]

ومن متطلبات النهوض باللغة العربية توجيه معلمي اللغة لأهمية الحديث والتدريس باللغة العربية الفصحى، وتعويد تلاميذهم على التحدث بها، مع تبصيرهم بأخطائهم في أعمالهم التحريرية ومتابعة التصويب لهم، فالمعركة الحقيقية لا تكمن في مواجهة تعليم اللغات الأجنبية، بل ينبغي أن تكون تلك المعركة ضد العوامل التي تضعف من شأن اللغة القومية، وليس هذا معناه تجاهل اللغات الأجنبية أو مقاومة تعليمها، ولكن يكون تعلم الفرد للغة أجنبية بعد تمكنه من لغته القومية . [2]

وإذا كانت هذه الدول تعبر عن قلقها من غزو الإنجليزية بثقافتها لبلادهم، فإن الأمر بالنسبة لنا يتطلب منا بذل مزيد من الجهد للحفاظ على لغتنا العربية ضد الهجمة التي تتعرض لها سواء من الداخل أو الخارج، وأن تتحول هذه الجهود إلى أفعال، والتخلص من الأقوال، بحيث تتحول هذه الجهود إلي طاقة عمل أوسع .

إن اللغة، ليست ظاهرة بسيطة بل هي توليفة من التعقيد و الغموض، و ما يهمنا هنا، تقرير الواقع الذي تتمثل فيه اللغة كظاهرة سوسيولوجية و سيكولوجية مرتبطة بالمجتمع و تنشئته قبل أن تكون كلمات و أصواتا و صرفا، و نحوا.

"فاللغة أداة مركبة من أصوات، فكلمات، فتراكيب، بينما هي الواقع، الفكر ذاته، أو طريق الفكر لإدراك الوجود، و لا كيان للغة بمعزل عن المجتمع... فاللغة من الحياة الانسانية و للحياة الانسانية، وهي ما به و عبره تتحقق التنشئة الاجتماعية للفرد، و هيكلة وجوده الاجتماعي و تيسير مأمورية تواصله مع المجتمع الذي ينتمي إليه. هذه اللغة هي التي تدخل الفرد في علاقته مع المجتمع، و تدرجه في عملية مزدوجة، حيث يعترف له بهوية–

[1] : السيد عبد العزيز البهواشي، **دور التربية الإسلامية في تنمية الشخصية القومية المصرية لمواجهة مخاطر النظام العالمي الجديد**، مرجع سبق ذكره، ص 445 .

[2] : السيد عبد العزيز البهواشي، **التعليم وإشكالية الهوية الثقافية في ظل العولمة**، مرجع سبق ذكره،ص 255.

عضو داخل المجتمع– و يحصل على اعتراف مقابل قبوله قانون الجماعة و مبادئها و قيمها الثقافية و السوسيوحضارية المتعددة[1].

3-2-5 الذكاء اللغوي للأستاذ و كيفية إيصاله للتلميذ:

هو قدرة الأستاذ على استخدام الكلمات شفويا أو تحريريا بفاعلية(كما في رواية القصص و الخطابة أو كتابة الشعر و التأليف) و يضم هذا الذكاء القدرة على تناول و معالجة بناء اللغة و الاستخدامات العملية لها كاستخدام اللغة في إقناع الآخرين و شرح المعلومات، كما أنه وسيلة النجاح في الدراسة و الحياة العملية، و يحتاج إلى تمرين يومي.و يتكون الذكاء اللغوي من المهارات الآتية: النطق و الاستماع و القراءة و الكتابة و المعرفة و الأداء.

و نرى أن الذكاء اللغوي موجود عند جميع الأساتذة لكن بدرجات متفاوتة، و على الأستاذ أن يمرر هذا الذكاء للتلميذ بطريقة مشوقة و بسيطة في الآن نفسه من خلال خطة متكاملة للتدريس عن طريق اجراءات يقوم بها الأستاذ نذكر من بينها:

- تنمية القدرة اللغوية بشتى الوسائل التي تغذي اللغة العربية، و تساعد على تذوقها و إدراك نواحي الجمال فيها.
- محاولة اكساب التلميذ القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب و التحدث و الكتابة بلغة عربية سليمة و تفكير منظم.[2]
- الاهتمام باللغة العربية والعمل على تيسير تعليمها وتعلمها من خلال غرس حب اللغة العربية في نفوس الطلاب، وابتكار صيغ جديدة لتعليمها وتعلمها
- تنمية اعتزاز الدارسين في مختلف المراحل التعليمية باللغة العربية، ودعم ثقتهم في قدرتها على استيعاب العلوم المختلفة [3]

---

[1] : أحمد فريقي، **الأبعاد السوسيولوجية و التربوية و القيمية للتنشئة الاجتماعية للفرد**، التربية على القيم، مجلة عالم التربية، العدد21، مكتبة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2012، ص 199.

[2] : شمس الدين فرحات الفقى، مرجع سبق ذكره، ص،21.

[3] : رشدي طعيمة، مناهج اللغة العربية في مجتمع المعرفة، **المجلة العربية للتربية**، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، يونيو 2005، ص ص 45، 72

– إثبات الوجود والهوية الثقافية العربية على الخريطة العالمية من خلال التواجد على شبكة الانترنت، وتزويدها بقواعد بيانات ونظم معلومات باللغة العربية، وإنتاج برامج تمكن مستخدمي الإنترنت من البحث والتقصي باللغة العربية [1]

– تعويد المعلمين لطلابهم على التحدث بالعربية الفصحى، مع تبصيرهم بأخطائهم في أعمالهم التحريرية، والاهتمام بموضوعات التعبير وخاصة الشفوي، ورصد جوائز قيمة للطلاب جيدي الحديث والإلقاء والكتابة بالعربية الفصحى[2]

4-النظريات السوسيولوجية المفسرة للدراسة:

4-1 النظرية الوظيفية:

أصولها نابعة من أعمال أشهر رواد علم الاجتماع الحديث و هو الفرنسي إميل دوركايم، الذي اهتم خصوصا بسبل استقرار النظام الاجتماعي و تكامل عناصره و بنيانه، و في هذا الاطار، تقول المقاربة الوظيفية أن للتعليم العديد من الوظائف الهامة في المجتمع، فهو يمهد الأطفال و يعدهم للاندماج في المجتمع عن طريق المعرفة أولا ثم عبر تلقينهم المبادئ الدينية و الأعراف و العادات و التقاليد المحلية و القيم الأخلاقية و السياسية، و يعتقد رواد هذه النظرية المحافظة أيضا أن التربية و التعليم يخدمان البنية السليمة للمجتمع ككل، من خلال الزامية التمدرس التي تؤدي إجمالا إلى تقويم الكثير من السلوكات المنحرفة أو تفاديها.[3]

و هذا التيار ظل مهيمنا إلى حدود الستينيات، و هو يندرج في إطار امتداد لأطروحات إميل دوركايم، الذي كان يرى أن التربية نظام اجتماعي يتفاعل مع نظم و مؤسسات المجتمع الأخرى، أن يؤثر فيها و يتأثر بها، و أكد على أهمية التنشئة الاجتماعية باعتبارها العملية الأساسية التي تتم من خلالها كملية تكوين الضمير الجمعي لدى الفرد من خلال استدخاله القيم و الاتجاهات و العادات و التقاليد السائدة في مجتمعه، و أن وجود قيم و معايير اجتماعية و معتقدات مشتركة بين أعضاء المجتمع تؤدي إلى تحقيق الشعور بالانتماء لهذا المجتمع، و كذلك إحكام عملية الضبط الاجتماعي و فيما يتعلق بالعلاقة بين المجتمع

[1] : نفس الرجع السابق، ص 200

[2] : السيد عبد العزيز البهواشي : **التعليم وإشكالية الهوية الثقافية في ظل العولمة**، مرجع سبق ذكره، ص 255

[3] : نجيب روحي، **مدخل إلى سوسيولوجيا التربية**، www.new-edu.com 25-08-2015، 13:57.

و الثقافة، يميز دوركايم بين العموميات الثقافية التي تتضمن الأفكار و المعارف و القيم و العادات و التقاليد و المعايير السياسية التي تهدف التربية إلى أن يكتسبها جميع أعضاء المجتمع بغض النظر عن الطبقة أو المهنة التي ينتمون إليها.

و الخصوصيات الثقافية التي تتضمن الأفكار و المعتقدات و المعايير الاجتماعية و أساليب التفكير التي تميز فئة معينة في تفاعلهم و سلوكياتهم، و يرى دوركايم أن دور التربية هو إعداد الفرد للحياة في مجتمعه لكي يصبح قوة منتجة فيه، و من ثم يؤكد على ضرورة الاهتمام بالتخطيط التربوي، و لكن في ضوء التخطيط الشامل للمجتمع، و أن للمعلم مكانة عالية باعتباره ممثلا للدولة و للقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع. [1]

و بعد مرور نصف قرن من الزمن، شدد الباحث الأمريكي بارسون Parson على دور وكالة التنشئة الاجتماعية كما أسماها، أي المدرسة في ظل المجتمعات الحديثة، فهي في نظره تقوم بإخراجها الطفل من العالم السري التي تبقى تعبيرية قبل كل شيء، تلقنه القيم الأداتية السائدة في المجتمع، و كذلك ما يسميه الباحث نفسه بالنزاهة، أي حسن المصلحة الجماعية و طابعه الأولوي بالنسبة للرغبات الفردية. و تسعى المدرسة كذلك للدفع بالمتعلم إلى استدخال القيم المهيمنة (ما هو جميل و حسن و مشروع داخل المجتمع).[2]

مع مستهل عقد الثمانينيات، بدأت التعديلات التي تمت مباشرتها داخل حقل سوسيولوجيا التربية، تأخذ دلالتها إنطلاقا من تأمل واسع حول طرائق التنشئة الاجتماعية، فمن المنظور الوظيفي، تتحدد التنشئة الاجتماعية من خلال غايتها الادماجية، و لنستحضر مرة أخرى في هذا الصدد بالنسبة إلى دوركايم، أن التربية بمعناها الأوسع و التي تحيل على التنشئة الاجتماعية الأولية، تهم الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على تلك التي لم تنضج بعد بالنسبة للحياة الاجتماعية، و يتمثل موضوع هذا الفعل في إثارة و تنمية عدد معين من الحالات الجسمانية و الفكرية و الأخلاقية لدى الطفل، و التي يتطلبها منه المجتمع السياسي برمته، و الوسط الخاص الموجه إليه، و تؤدي الاجتماعية الناجحة إلى استدخال قواعد و معايير و قيد دالة بالنسبة لمجتمع معين.

---

[1] : علي السيد الشخيبي، محمد حسنين العجمي، **علم الاجتماع التربوي (المجالات – القضايا)**، دار الجامع الجديدة للنشر، الاسكندرية، 2008، ص ص 52، 53.

[2] :: عبد الكريم غريب، **سوسيولوجية المدرسة**،منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2009، ص ص54، 55.

و يقدم هنري جان Henry Janne تركيبا للمنظور الوظيفي قائلا:"إن التربية ما هي إلا التنظيم المؤسس لاندماج الأطفال في المجتمع الشمولي، و في الأسرة و الجماعات التي ينتمون إليها، او التي ينبغي لهم الانتماء إليها في سن الرشد."[1]

و في سياق التحولات التي تعرفها المدرسة في الوقت الراهن، فإن مشروعها يتميز بقصديته الكونية العقلانية، ذلك أنه يتبنى أولوية العام على الخاص، و المنطق على التجربة، زد على ذلك، أنه يندرج في سياق سياسي، حيث لا يتعين على المدرسة أن تضطلع بوظيفة التلقين فحسب، بل و كذلك تكوين مواطنين متنورين بهدف تنمية الارتباط بالوطن و إتاحة التقدم الاقتصادي و الاجتماعي.

و تشهد هذه الارادة في المقام الأول، البرامج الدراسية، سواء من حيث محتوياتها التي تتضمن القيم الجديدة(التربية على المواطنة، السلوك الحضاري، التسامح، التضامن..إلخ) أو لغة التدريس الموحدة، و من جهة أخرى فإن شأن التعليم الأخلاقي و المدني، أن يدفع بالمواطن إلى أن يتماهى في ظل مصير الجماعة التي ينتسب إليها، و هذا التوجه الأخلاقي الذي يمثل فينا العيش أكثر من مجموعة متجانسة من المبادئ الفلسفية، يسعى إلى ترسيخ معايير فيما يتعلق بالعمل و الادخار، و المسؤولية الفردية في الحياة اليومية للأطفال و آبائهم، و هكذا يصبح تدريس مادة التاريخ على سبيل المثال، في الآن نفسه أداة لتنمية الاحساس الوطني و الانفتاح على ما هو كوني.[2]

هذا و قدم لنا تالكوت بارسونز عدد من الأفعال التي تتحدد داخل الثقافة المدرسية و هي:

- الفعل الأدائي: و الذي يعتبر الهدف المستقبلي للتلاميذ، و يتشكل حسب اكتسابهم للسلوك بالوسائل و الأنشطة و أنماط المعرفة و العلم و العملية التدريسية بالمدرسة، و التي يتم عن طريقها تكوين اتجاهات و مهارات تخصصية لاكتساب مهنهم المستقبلية، علاوة على أن المدرسة تقوم بتوجيه و تقديم الأنشطة الأدائية نحو جعل التلاميذ أفرادًا أسوياء أو مواطنين صالحين في المستقبل.

[1] : نفس المرجع السابق، ص ص 136، 137.

[2] : نفس المرجع السابق ، ص ص225، 226.

- الفعل التعبيري: و يعتبر الهدف الأسمى للتلاميذ و محاولتهم اشباع حاجاتهم التي يكتسبونها سواء عن طريق التقليد أو التعلم.
- الفعل المعياري أو الأخلاقي: و يهدف هذا الفعل أساسا إلى تحقيق نـوع من التضامـن و المشاركة في الأفكار و القيم و الأخلاق و المثل و المعايير و السلوكيـات العامـة، و المواقف و الاتجاهات بين التلاميذ، و كيفية تدريبهـم على إصدار الأحكام التعليمية و الأخلاقية على الأفعال و السلوكيات و المواقف سواء كانت سليمة أو غير سليمـة، و تحديد نوعية الجزاءات السلبية و الايجابية على هذه الأفعال و السلوكيات داخل الأنشطة المدرسية و داخل الفصول الدراسية.[1]

4-2 النظرية الصراعية:

من أهم روادها نذكر بيير بورديو Pierre Bourdieu و بازل برنشتان Basil Bernestein و جون كلود باسرونJean claude Passeron تبحث هذه المقاربة في الجوانب السلبية للنظام التعليمي و التي قد تؤدي إلى تفكيك و تخريب المجتمع في هذا الصدد يرى الباحثون أن التربية و التعليم في ظل ايديولوجيا معينة و إطار ثقافي سائد، قد يكون لها نصيب من التمييز و عدم تكافؤ الفرص حسب العرق و الجنس و المستوى المعيشي، إذا لم يتم اعتبار المعايير الموضوعية كدرجة الذكاء و مستوى الانتاج و إعادة الانتاج و الابداع، و بالتالي يصبح المستوى التعليمي آلية لإنتاج و إعادة إنتاج اللامساواة في المجتمع، و يتجلى هذا التمييز أيضا عندما يطلب أرباب العمل بعض الشروط التعجيزية أو المؤهلات العلمية التي قد لا تكون مهمة للمناصب المتبارى عليها حيث يتم اقصاء النساء أو بعض الاقليات .

"إن الاسهام العلمي الذي قدمه بيرنشتاين، و بالرغم من إعتماد أعماله على علم اجتماع التعليم فإن برنامجه الفكري كان يتجاوز دائما علم اجتماع العملية المدرسية، و بالفعل كان سريع نفاذ الصبر إزاء زملائه الذين كانوا يرون أن علم اجتماع التعليم الذي أسسه ضيق الأفق جدا.

[1] : عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم اجتماع التربية الحديث(النشأة التطورية و المداخل النظرية و الدراسات الميدانية الحديثة)**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1998، ص 180.

و قام بمفرده بمحاولة جريئة لتكوين تحليل اجتماعي للتعليم في جميع صوره اعتمادًا على أعمـال دوركايـم، و استلهامـا من ماكس فيـبر، و لم يكـن أبدًا من السهـل على قراء و طلاب بيرنشتاين تمييز قسمات فكره، وسع بيرنشتاين نموذجه اعتمادًا على الأنماط النموذجية النوعية للتحول الاجتماعي ليشمل مجال المؤسسات التعليمية، و خلال قيامه بذلك طور رصدا منتظما للعلاقات بين التنظيم المدرسي و المناهج العملية التعليمية، و قدم هذا التطوير تحليلا مقترحا لكيفية قيام الطر الاجتماعية للمعرفة المدرسية– بدورها – في تكوين هويات الطلاب و المدرسين و الولاء و الاعتماد على المرحلة المدرسية.

و يزاوج بيرنشتاين بين اللغة و التحول الاجتماعي في تكوين أنواع محلية و اجتماعية مختلفة، و تعتمد النظم الوضعية على وسائل التحكم الاجتماعي الصريحة التي تعرف بوضوح باعتبارها أدوارا و هويات ثقافية، تحدد على نطاق واسع من خلال الوضع الاجتماعي (مثل النوع و الجيل، و من جهة، فإن التشخيص و نظم الطبقة الوسطى الجديدة تحددها هويات و معاني يتم التفاوض حولها على المستوى الفردي، و تكون فيها حدود النوع و الجيل متداخلة."[1]

أما بيير بورديو و كلود باسرون هما اللذان أعطيا ولادة ثانية لسوسيولوجيا التربية، و قد انطلقا من فرضية سوسيولوجية أساسية، تتمثل في كون المتعلمين لا يملكون الحظوظ نفسها في تحقيق النجاح المدرسي، و يرجع هذا الاختلاف إلى التراتبية الاجتماعية، و التفاوت الطبقي، ووجود فوارق فردية داخل الفصل الدراسي نفسه، و من ثم، فقد قادت الأبحاث السوسيولوجية و الاحصائية بورديو و باسرون إلى استنتاج أساسي هو أن الثقافة التي يتلقاها المتعلم في المدرسة الفرنسية الرأسمالية ليست موضوعية أو نزيهة و محايدة، بل هي ثقافة مؤدلجة تعبر عن ثقافة الهيمنة و ثقافة الطبقة الحاكمة، و من ثم، فليست التنشئة الاجتماعيـة تحريـرا للمتعلـم، بل اندماجـا لـه في المجتمع في إطار ثقافة التوافق و التطبع و الانضباط المجتمعي و بالتالي، تعيد لنا المدرسة إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها عن طريق و الانتقاء و الانتخاب، و من ثم، فهي مدرسة اللامساواة الاجتماعية بامتياز.[2]

---

[1] : جون سكوت، **خمسون عالما اجتماعيا اساسيا " المنظرون المعاصرون** ، ترجمة محمود محمد حلمي، ط2، الشبكة العربية للأبحاث و النشر، بيروت، 2013، ص ص 127، 128.

[2] : جميل حمداوي،www.adabfan.com، بتاريخ 25-08-2015، الساعة 13:38,

و تتعدد أوجه الارث الثقافي، فهنالك في المقام الأول التفاوت على مستوى التمكن من الأدوات الفكرية، إذ أن أطفال الأوساط الميسورة، و بفضل التفاعلات التي استفادوا منها في ظل الأسرة، فهم متمكنون على سبيل المثال من نوع لغوي ملائم بشكل أفضل لمتطلبات المدرسة، و من جهة أخرى، و إلى جانب هذه التفاوتات من المستوى الفكري، التي ظلت محط طرح فقط و لم يبرهن عليها، و يولي بورديو و باسرون مكانة هامة لبعد أكثر كيفية للموروث الثقافي، من خلال التماس رؤى العالم المختلف التي يرثها الأطفال عن أسرهم. إن هذه الطريقة التي تقرأ بها كل جماعة اجتماعية الواقع و تقيمه، و التي تؤسس لثبوتية و نسبية اتساق و انسجام المجموع بالسلوكات يستدل عليها هذان الباحثان بمفهوم الأخلاقEthos المأخوذ عن ماكس فيبر، ثم بمفهوم الاعتياديةHabitus. و تتمظهر النزعة في الحياة اليومية من خلال ما أسماه بورديو بالحس العملي أو (حس التوجه الاجتماعي)، الذي يتيح للفرد التحرك في مجال اجتماعي معين، و ملاءمة ممارسته بالمتطلبات الاجتماعية بشكل أوتوماتيكي، و من دون اللجوء إلى تفكير واعي، و يشمل الاعتياد كذلك قيما، من قبيل تثمين الدراية أو المعرفة Savior كغاية لذاتها، و التي تكتسي دلالة حاسمة في الحقل المدرسي.[1]

4-3 التفاعلية الرمزية:

"يعتمد هذا المنظور على معنى الرموز التي يطورها الناس خلال عملية التفاعل الاجتماعي، و تعد أصول هذه المقاربة إلى ماكس فيبر Max Weber الذي اعتبر أن الأفراد يتصرفون وفقا لتمثلاتهم و تفسيراتهم الخاصة لعلمهم، جاء بعده الفيلسوف اللأمريكي جورج هربرت ميد George Herbert Mead، الذي قدم هذا المنظور الجديد نسبيا إلى علم الاجتماع الأمريكي، و ذلك في سنة 1920، حيث اعتبر أن النظام الاجتماعي هو نتاج الأفعال التي يصدرها أفراد المجتمع، بمعنى أن المعني ليس مفروضا عليهم، إنما هو موضوع خاضع للتفاوض و التداول بين هؤلاء الأفراد.

تركز هذه النظرية أيضا في شقها التربوي على مختلف التفاعلات في العملية التعليمية التعلمية داخل الوسط المدرسي و مخرجاتها أو في نتائجها، فعلى سبيل المثال يمكن القول أن التفاعل بين الطلاب و المدرسين يتيح هذا الأخير التنبؤ و توقع سلوكات المتعلمين

[1] : عبد الكريم غريب، **سوسيولوجية المدرسة**، مرجع سبق ذكره، ص ص 57، 58.

المستقبلية، من حيث مستوى مردودهم أو المشاكل التي تواجههم و هو شيء إيجابي جدا إذا ما تم تقويم هذه السلوكات و تشجيع الطلاب المتعثرين." [1]

كما يركز أصحاب هذه النظرية على المدخل التفسيري العام الذي تتميز به المنظورات الحديثة للبنائية الوظيفية، التي تركز على البناءات و النظم و المؤسسات البنائية التي تتم فيها أنماط التفاعل، و هم يركزون على تحليل الصورة الفعلية التي توجد داخل المؤسسات التعليميـة، و تحليـل العلاقة بين التلاميذ و دراسة التلاميذ و مدرسيهم، و الادارة المدرسية، و تفسير السلوك الدراسي و انعكاساته على عمليات التنشئة الاجتماعية، و التحصيل الدراسي و مستوى الاستيعاب، و نوعية المقررات و المناهج، و يهتم بدراسة العملية التعليمية داخل المدارس، و يركز على التفاعل و الدوار و السلوك.[2]

إن تطـورات هذا المنظـور نجـدها مجسـدة خاصـة في أعمال جورج زيمل و وليام جيمس، و غيرهم من الذين ركزوا على فهم و تفسير السلوك البشري الممارس من قبل الانسان في محيطه الاجتماعي و ينطلق هذا النهج من كون الانسان بأنــه شبــه اجتماعي و ليس بالكامل أو أنه من المجتمع و من ثم يتحول إلى كائن اجتماعي بعدما يخضع لمؤشرات عملية التفاعل الاجتماعي التي تحمل بينه و بين المحيط عبر التنشئة الاجتماعية التي مر بها يتعلم و يكتسب دوره و أدوار الآخرين و تطوراتهم.[3]

هذا و جاءت تحليلات واللرwaller و التي تعتبر أولى الدراسات و التحليلات المتخصصة في مجال علم اجتماع التربية، بعد أن طرحت أفكار رائـد التفاعليـة الرمزيـة جـورج ميـد، و هلبرت بلومرH.Blumer، و خاصة تحليلات ميد التي ظهرت و تلازمت مع تصورات واللر عن سوسيولوجيا التدريس و دراسة أنماط التفاعل ذات الطابع التفاعلي الرمزي داخل المدرسة، كما ركز واللر على دراسة أنماط التفاعل تقييم مدى اختلافها بين الافراد بالنسبة إلى نوعية المدارس سواء أكانت مدراس خاصة أو مدارس عامة، علاوة على دراستهن كيفية اختـلاف أنمـاط التفاعـل و المواقف العامة و سلوكية الأفراد و أدوارهم

---

[1]: نجيب روحي ،مرجع سبق ذكره.، ص 146.

[2] : علي السيد محمد الشيخي، **علم اجتماع التربية المعاصر (تطوره و منهجيته)**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002، ص ص 66، 67

[3] : معن خليل العمر، **علم اجتماع الأسرة**، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، 1999، ص 37.

الوظيفية و المهنية و الطلابية، و أنماط العلاقات الاجتماعية في ضوء دراسة متغيرات مثل البناء السياسي للمدرسة، و طبيعة الوسط الاجتماعي و الاقتصادي و الطبقي و البيئي.[1]

5- الموقف النظري للدراسة الراهنة:

بعد أن تمّ عرض الاتّجاهات النظرية المفسّرة لموضوع الدراسة، والتي حاولت الباحثة فيها عرض أهمّ الأسس والمسلّمات التي يقوم عليها كل اتجاه، فمثلا ركزت التفاعلية الرمزية على دراسة العلاقة بين التلاميذ و الأساتذة و الادارة المدرسية، و تفسير السلوك الدراسي و انعكاساته على عمليات التنشئة الاجتماعية، و أيضا التحصيل الدراسي و مستويات الاستيعاب و درجات الذكاء و علاقتها بنوعية المناهج و المقررات، و نوعية الحياة المدرسية، و الثقافات العامة و المدرسية، أما نظرية الصراع فقد اهتمت بتبيان الدور الرئيسي للنظام التربوي في المجتمع الرأسمالي يسهم في جعل النظام مكرسا من أجل إعادة الانتاج الاجتماعي، و يقصد بهذا النوع من إعادة الانتاج لعلاقات القوة و المميزات الاجتماعية بين الطبقات الاجتماعية، و قد سعى بيير بورديو لتأكيد وجهة نظره حول امتلاك الثقافة كنوع من الرأس المال، أطلق عليه بالفعل برأس المال الثقافي، و في نفس الاتجاه يؤكد برنشتاين في نظرية الحرمان الثقافي عندما عالج بالفعل أفكار هذه النظرية، و حاول إعطاء برامج تدريبية و ثقافية و ترفيهية و نفسية لتعويضهم عن فقدان ما فاتهم من مدخلات تعليمية لإكسابهم معايير و قيم سلوكية و ايضا لغة مقارنة بأبناء الطبقات الاجتماعية الميسورة.

و في هذه الدراسة سنركز على الاتّجاه الوظيفي الذي يقوم على مقولة الإجماع القيمي، و حسب اعتقادنا يعد ذلك من الأهداف المنشودة للنظام التربوي الجزائري.

حيث اعتبر المهتمون في علم اجتماع التربية من خلال دراستهم أن الاتجاه الوظيفي هو النظرة الملائمة لهذا العلم الجديد، هو الاتجاه تكاملي يعتبر البناء الاجتماعي نسقا متكاملا من الناحية الوظيفية تنظمه مجموعة من المعايير الاجتماعية والقيم و قد اهتم بفهم التربية على مستوى العلاقات المتشعبة مع النظم الأخرى."[2]

كما أن منظرو هذا الاتجاه يؤكدون على أن التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المؤسسات المختلفة في المجتمع تساعد على وحدة المجتمع ككل، لقد أشار دوركايم إلى أنه بواسطة

---

[1] : عبد الله محمد عبد الرحمان، مرجع سبق ذكره، ص 291.

[2] : نعيم حبيب جعنيني، **علم اجتماع التربية(بين النظرية و التطبيق)**، دار وائل للنشر،عمان،،2009، ص 95.

التنشئة الاجتماعية تتم عملية تكوين الضمير الجمعي لدى الفرد من خلال تشبعه لقيم و عادات المجتمع السائدة، و أن وجود معايير اجتماعية مشتركة و معتقدات مشتركة يؤدي هذا إلى تحقيق الشعور بالانتماء الاجتماعي، و إحكام عملية الضبط الاجتماعي في المجتمع المعني و إن دور التربية هو إعداد الفرد للحياة الاجتماعية ليصبح قوة منتجة مما يدعو إلى الاهتمام بالتخطيط التربوي الشامل.

بحسب الاتجاه الوظيفي يعني إتساق الأداء الوظيفي أن تكون الأهداف الاجتماعية للتربية محققة على مستوى النظام التربوي، أما على المستوى المؤسسة التربوية فلابد أن تكون وظائفها محققة لأهداف النظام التربوي و مشتقة من وظائفه، و أن تكون وظيفة الأستاذ وأدائه لدوره محققا لأهداف المدرسة و دورها التربوي، كما يجب أن تكون أهداف النظام التربوي ووظائفه محققة لأهداف العملية التربوية العامة للمجتمع.

تركز النظرية الوظيفية على إكساب المتعلمين قيما اجتماعية و معايير مشتركة مثل: الانجاز، التعاون، استقلالية شخصية المتعلم و غير ذلك من القيم و العادات و المهارات التي يتربى عليها الطفل في البيت، و من ثم المدرسة تتحدد وظائفها في إعداد المتعلمين للحياة في المجتمع.

كما يؤكد التحليل الوظيفي على أن المدارس مؤسسات جوهرية في المجتمعات حيث تقوم بتعليم المهارات و المعارف المختلفة و ثقافة المجتمع بما فيها من معايير و تخليصها من الشوائب و تعزيز العناصر الايجابية في الثقافة لمساعدة الأفراد على القيام بأدوارهم الاجتماعية المختلفة على أكمل وجه.[1]

فالقيم والمعايير والأطر الثقافية بوجه عام هي الأكثر أهمّية، لما لها من القدرة على إحداث عملية الضبط الاجتماعي من ناحية، وتضمن للبناء الاجتماعي استقراره وتوازنه واستمراره وتكيّفه؛ حيث يكون المجتمع – كما يرى بارسونز – هو أحد أنساق الفعل)

و النظام التربوي الجزائري يسعى إلى إكساب قيم و معايير المجتمع و معتقداته في الأجيال الجديدة و الحفاظ على التكافؤ الاجتماعي عن طريق خلق الشعور بالانتماء و الولاء للمجتمع لدى النشء، و نقل المعارف التي تشمل التراث الثقافي و الاجتماعي .

خلاصة:

[1] :المرجع السابق نفسه، ص ص 99، 100.

نستشف مما تم تقديمه في هذا الفصل و من خلال مناقشة و توضيح العلاقة بين الأداء التربوي للأستاذ و الاهداف الاجتماعية للتربية، محاولة إبراز بالاعتماد على قراءات معمقة في التراث النظري الذي تناول كل متغير من متغيرات الدراسة و خاصة فيما يتعلق بالأهداف الاجتماعية للتربية و الأبعاد التي تم انتقاؤها، و التي نرى أنها بحاجة إلى تمحيص لعلاقتها بالأداء التربوي للأستاذ،باعتباره أداة النظام التربوي في تحقيق فلسفته بأبعادها التربوية و التعليمية و الاجتماعية، و ذلك بترسيخ قيم و معتقدات لمجتمع في نفوس التلاميذ و تكوين اتجاهات إيجابية تجاهها، و نقل التراث الثقافي و تجديده، و كذا تعزيز الانتماء للوطن.

وبينا في هذا الفصل أهم الإجراءات التي يطبقها الأستاذ ليحفظ بها الثقافة و يعيد إنتاجها عن طريق تشكيل النشء و دمجهم في ثقافة مجتمعهم، و بالتالي الارتقاء بمستوى أبناء المجتمع، و نفس الشيء تم توضيحه في البعد الثاني و كيف الأستاذ من خلال النشاطات التي يقوم بها يرسخ قيم المواطنة في نفوس التلاميذ، لنوضح في آخر بعد من الأبعاد أهم الأساليب التي يستطيع من خلالها ألأداء التربوي الأستاذ في تنمية قيم الاجتماعية لدى التلاميذ.

كما حاولت الباحثة أيضا توضيح تلك العلاقة بين المتغيرات من خلال النظريات السوسيولوجية، محاولة جمع الحقائق العلمية التي توصلت إليها تلك المقاربات النظرية بغية اختبارها في الواقع الميداني .

الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- فرضيات الدراسة

2- مجالات الدراسة

2-1 المجال المكاني

2-2 المجال البشري

2-3 المجال الزمني

3- منهج الدراسة

4- أدوات جمع البيانات

4-1 استمارة الاستبيان

4-2 المقابلة

4-3 الملاحظة

5 أساليب المعالجة الاحصائية

خلاصة

تمهيد:

تعد منهجية البحث أساس الدراسة العلمية، فمن خلالها يتسنى لنا تحديد الأسلوب الذي يسمح لنا ببناء الاطار المنهجي الذي سيتبع للوصول إلى النتائج.

وعليه فإن هذا الفصل يهدف إلى إبراز الخطوات المنهجية التي يعتمدها كل باحث يطمح إلى جعل نتائجه في إطار نتائج البحوث العلمية.

إن الهدف من الاطلاع على التراث النظري و الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، من شأنه أن يبين لنا رؤية عن طبيعة المعلومات التي يتم جمعها من الميدان، كما هو الحال في دراستنا التي أجريت في تبسة و هي إحدى ولايات الجزائر، و استهدفت بالذات مؤسسات التعليم المتوسط لاختبار فرضيات البحث التي جاءت لتكشف عن طبيعة العلاقة بين الأداء التربوي للأستاذ و الأهداف الاجتماعية للتربية من وجهة نظر التلاميذ.

لذا يعد هذا الفصل همزة وصل بين الجانب النظري و فصل تحليل و تفسير البيانات الميدانية.

و عليه سنحاول في هذا الفصل تبيان فرضيات الدراسة، ليأتي العنصر الثاني و المعنون بمجالات الدراسة لإعطاء لمحة عامة للقارئ عن المجال المكاني و الزمني و البشري، لنعرج إلى المنهج المستخدم في الدراسة، و أدوات جمع البيانات، و نختم هذا الفصل بالأساليب الاحصائية المطبقة في هذه الدراسة.

1- فروض الدراسة :

"تعد الفرضية تفسيرا أوليا و مؤقتا لظاهرة أو مجموعة ظواهر معينة، أو لمشكل محدد بشكل أولي و مؤقت، أنه ما يزال يحتاج إلى تحقيق، سواء بالعودة إلى الفحص منطقي أو تجريبي، و يعتبر بناء الفرضيات بمثابة مرحلة من مراحل حل المشكلات أو الوضعيات او المسائل، و لا يقصد بها أجوبة و حلولا مؤقتة، يقترحها الفرد إزاء الوضعية المسألة أو المشكلة."[1]

و عليه تكمن أهمية الفرضية في بناء المعارف العلمية لكونها تعتبر موجها لعملية بناء المعرفة، و هي ركيزة أساسية في رسم الخطوط العريضة للبحث، لذا قامت الباحثة بصياغة فرضيات الدراسة لاختبارها ميدانيا و التحقق من صحتها، محاولة تغطية موضوع الدراسة بالفرضيات التالية:

* **الفرضية الأولى:** يؤدي الأداء التربوي للأستاذ دورًا فعالاً في تنمية القيم الاجتماعية لدى التلاميذ و تقاس بالمؤشرات التالية:

التعاون، الاحسان، الأمانة، العفو، التواضع، الاعتذار عند الخطأ،احترام كبار السن، زيارة الأقارب ،الصدق في القول.

* **الفرضية الثانية:** يؤدي الأداء التربوي للأستاذ دورا فعالاً في تفعيل قيم المواطنة لدى التلاميذ

تقاس بالمؤشرات التالية:

احترام الرأي الأخر، مراعاة القوانين و النظام، المصلحة العامة، الأمن، الحفاظ على المرافق العامة، حرية التعبير، المشاركة، احترام رموز الوطن، الحفاظ على وحدة الوطن و تماسكه، حماية ممتلكات الدولة و ثرواتها، تكريس حب الوطن، تنمية الوعي بالحقوق و الواجبات، التربية على ممارسة الديمقراطية

* **الفرضية الثالثة:** يسهم الأداء التربوي للأستاذ بفاعلية في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ.

و تقاس بالمؤشرات التالية:

[1]: عبد الكريم غريب، **منهج البحث العلمي في علوم التربية و العلوم الانسانية**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2012، ص 150

التنوع الثقافي، الاختلاف، إتقان اللغة العربية، التفتح على اللغات الأجنبية، التفاعل و الانفتاح على الثقافات الأخرى،التمكن من استخدام وسائل التواصل الحديثة كالانترنيت، واستعاب قيم العقيدة الاسلامية، حماية الفكر من التطرف الديني، العادات و التقاليد، التراث المادي و اللامادي.

2-مجالات الدراسة:

2-1 المجال المكاني:

و لأن هذه الدراسة تتناول " دور الأداء التربوي للأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية" تم اختيار إحدى مراحل التعليم و التي تتجسد من خلالها الأهداف الاجتماعية للتربية بصورة مكثفة وواضحة في نفس الوقت و هي المتوسطات الموجـودة بمدينــة تبســة و البالغ عددها 48 متوسطة، وقد تعذر علينا إجراء الدراسة و تطبيق استمارة الاستبيان فيها جميعا، حيث تم اختيار المتوسطات باستخدام برنامج spss بطريقة عشوائية، تكونت من 28 متوسطة و الجدول التالي يبين مجتمع الدراسة.

الجدول رقم (1): يبين مجتمع الدراسة

المتوسطات	المتوسطات
متوسطة ابن خلدون تبسة	متوسطة رضا حوحو تبسة
متوسطة الإمام علي تبسة	متوسطة ساكر جاب الله تبسة
متوسطة العقيد محمود الشريف تبسة	متوسطة سكنسكا تبسة
متوسطة بدري جاب الله تبسة	متوسطة سواعي مداني تبسة
متوسطة بدري عبد الحفيظ تبسة	متوسطة صوالحية محمد السعيد تبسة
متوسطة بن باديس تبسة	متوسطة عثمانية يونس تبسة
متوسطة بوتيغان محمد تبسة	متوسطة علية معمر تبسة
متوسطة بوقرن محمد تبسة	متوسطة عيساوي عمار تبسة
متوسطة حملة رشيد تبسة	متوسطة فرانتز فانون تبسة
متوسطة حواس الطاهر تبسة	متوسطة مباركية محمد الشريف تبسة
متوسطة حي الزيتون تبسة	متوسطة محمد بوضياف تبسة
متوسطة حي المرجة تبسة	متوسطة مشري محمد الناصر تبسة
متوسطة حي الميزاب تبسة	متوسطة ملايم محمد تبسة
متوسطة حي الوئام تبسة	متوسطة حي جبل الجرف تبسة

2-2 المجال البشري:

تبعا لموضوع الدراسة و الذي يدرس " دور الآداء التربوي للأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية" من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط لأنه من خلال الخطة التي وضعناها في البداية هي أن تكون عينة الدراسة أساتذة التعليم المتوسط و عند تطبيق استمارة الاستبيان التجريبية لقياس ثبات الاستبيان والتي كانت في البداية موجهة للأساتذة و البالغ عددهم 30 أستاذ بمدينة بسكرة و من خلال تفريغ البيانات لاحظنا أن الأستاذ أدخل ذاتيته بشكل واضح من خلال إجاباته على عبارات استمارة الاستبيان بالإيجاب، لهذا تم تغيير عينة الدراسة من أساتذة إلى تلاميذ مع مراعاتنا تبسيط و إعادة بناء الاستمارة لتتماشى مع مستوى التلاميذ.

يتكون مجتمع الدراسة و المتمثل في تلاميذ السنة الرابعة حسب احصائيات السنة الدراسية 2014/ 2015 و البالغ عددهم 4012 تلميذ موزعين على 28 متوسطة و تم استثناء طلبة السنة الرابعة لأسباب عديدة منها:

و لأن مجتمع البحث متجانس بالنسبة للهدف من الدراسة لأنهم مروا بمرحلة التعليم الابتدائي قبل التحاقهم بمرحلة التعليم المتوسط، و تعد هاتين المرحلتين من أهم المراحل القاعدية التي تتم من خلالها التنشئة الاجتماعية بصفة عامة، و تكوين و بلورة شخصية التلميذ عن طريق ترسيخ جملة من القيم و المعايير الاجتماعية، و كذا نقل التراث الحضاري و اللغة و الدين و تكوين مواطن صالح على دراية تامة بحقوقه وواجباته.

- و بناء على نتائج دراسة النوي بالطاهر الذي أكد أن العديد من مؤشرات الدراسة الحالية يتناولها التلميذ في منهاج التربية المدنية للسنة رابعة متوسط، من بين هذه المؤشرات: التأكيد على مزايا الانفتاح على الآخر و التشارك معه في إطار قيم الحوار و التسامح، التفكير بطريقة علمية، و التحكم في وسائل الاتصال الحديثة، و المحافظة على سلامة البيئة ترمي إلى أن يكون التلميذ واعيا بما له من حقوق و ما عليه من واجبات، يحب وطنه و يحترم رموزه و يعتز بمقومات هويته الوطنية.
- الفهم الجيد لعبارات استمارة الاستبيان مقارنة بزملائهم في السنة أولى متوسط،

- توفر قاعدة البيانات الخاصة بتلاميذ السنة الرابعة متوسط و التي تم استخدامها في اختيار عينة الدراسة بتطبيق برنامج spss.

و لأنه لا يمكن جمع البيانات للدراسة بتطبيق أداة جمع البيانات على 4012 تلميذ تم اختيار عينة عشوائية بسيطة باستخدام برنامج spss تكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة.

و بتطبيق قانون حجم العينة:$n = \frac{385}{1 + N/385}$

N= مجتمع البحث

و هو قانون يحدد مستوى الثقة 95%و درجة الخطأ 5% *

و عليه و بتطبيق القانون

$$\frac{385}{1 + 4012/385}$$

وجدنا أن : عينة بلغت 353 تلميذ.

ولكن إذا تم توزيع هذا العدد من الاستمارات، عادة لا نصل إلى استرجاعها جميعها، و احصائيا إذا قلت العينة عن 353، فتكون عينة غير ممثلة للمجتمع الأصلي.

فالخطوة التالية حساب نسبة الفقد وقانونها = $\frac{n}{0.8}$

و بتطبيق هذا القانون $\frac{353}{0.8}$

نتوصل إلى النتيجة التالية: 441 و هي عدد الاستمارات التي وزعت على التلاميذ في 28 متوسطة بمدينة تبسة، و تم استرجاع 420 استمارة، أي تم فقدان 21 استمارة إما أن

* : لمزيد من الاطلاع أنظر الملحق رقم 2

مفردات العينة لم يجيبوا على جميع العبارات و تم إلغاؤها، أو لم تسترجع من قبل المبحوث، و عليه فإن النتيجة تطمئن الباحثة و أن حجم العينة بالفعل ممثل للمجتمع الأصلي، و الجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة على المتوسطات.

الجدول رقم (2): يبين توزيع عينة الدراسة على المتوسطات

المتوسطات	عدد المفردات
متوسطة ابن خلدون تبسة	14
متوسطة الإمام علي تبسة	15
متوسطة العقيد محمود الشريف تبسة	9
متوسطة بدري جاب الله تبسة	14
متوسطة بدري عبد الحفيظ تبسة	21
متوسطة بن باديس تبسة	16
متوسطة بوتيغان محمد تبسة	19
متوسطة بوقرن محمد تبسة	23
متوسطة حملة رشيد تبسة	15
متوسطة حواس الطاهر تبسة	14
متوسطة حي الزيتون تبسة	10
متوسطة حي المرجة تبسة	11
متوسطة حي الميزاب تبسة	6
متوسطة حي الوئام تبسة	9
متوسطة حي جبل الجرف تبسة	17
متوسطة رضا حوحو تبسة	7
متوسطة ساكر جاب الله تبسة	8
متوسطة سكانسكا تبسة	16
متوسطة سواعي مداني تبسة	18
متوسطة صوالحية محمد السعيد تبسة	14
متوسطة عثمانية يونس تبسة	11
متوسطة علية معمر تبسة	12
متوسطة عيساوي عمار تبسة	23
متوسطة فرانتز فانون تبسة	25
متوسطة مباركية محمد الشريف تبسة	16
متوسطة محمد بوضياف تبسة	19
متوسطة مشري محمد الناصر تبسة	21
متوسطة ملايم محمد تبسة	17
المجموع	420

2-3 المجال الزمني:

المجال الزمني للجانب الميداني من الدراسة و الذي بدأ التحضير له بعد الانتهاء من إعداد و صياغة الجانب النظري و ضبط الاجراءات المنهجية للنزول إلى الميدان و تطبيق استمارة الاستبيان المعدة لجمع البيانات من الميدان لنصل في الأخير إلى تحليـل و تفسير البيانات و منها الوصول إلى نتائج.

و يمكن تقسيمها إلى المراحل التالية:

المرحلة الأولى:

تم ضبط المجال المكاني و البشري و تحديد المنهج المتبع، و بالأخص إعداد أداة جمع البيانات حتى الانتهاء و الوصول إلى الشكل النهائي المرجو، و حساب معامل الثبات، و قد دامت هذه الفترة الزمنية 4 أشهر، من سبتمبر إلى ديسمبر من نفس السنة 2014.

المرحلة الثانية:

في هذه المرحلة تم النزول إلى الميدان و تطبيق استمارة الاستبيان بتوزيع و جمع البيانات النهائية على 420 تلميذ موزعين على 28 متوسطة، حيث استغرقت هذه العملية حوالي شهر و نصف من تاريخ 2015/01/5 إلى 20/ 02/ 2015، و ذلك بالاستعانة بمجموعة من أساتذة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي التبسي، و إطارات بمديرية التربية لولاية تبسة، و هم في نفس الوقت أساتذة مؤقتون بالقسم، مما سهل عملية توزيع و استلام الاستمارات.

المرحلة الثالثة:

و هذه المرحلة هي الأخيرة حيث تم تفريغ البيانات باستخدام برنامج spss و حساب التكرارات و النسب المئوية، و المتوسط و الانحراف المعياري لكل عبارة، و التي دامت حوالي 21 يوما.

3- منهج الدراسة:

إن اختيار منهج الدراسة أمر لا يخضع لإرادة الباحث بقدر ما يتعلق بطبيعة موضوع البحث، و في هذه الدراسة التي تدور حول دور الأداء التربوي للأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية، تم استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع و يهتم بوصفها وصفا دقيقا و يعبر عنها بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها و درجة وجودها فقط، و يوضح خصائصها عن طريق جمع المعلومات و تحليلها و تفسيرها و من ثم تقديم النتائج في ضوئها و قد اعتمدنا في البحث عن إجابة للتساؤل الرئيس الذي جاء كما يلي: هل الأداء التربوي للأستاذ دور في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية؟ و على نتائج استمارة الاستبيان التي تم تطبيقها على عينة من تلاميذ المتوسطات بمدينة تبسة، من خلال مجموعة من الأبعاد التي تقيس درجة بلوغ الأستاذ للأهداف الاجتماعية للتربية التي تم رسمها وتحديدها من قبل الجهات الرسمية.

هذا ويعد المنهج الوصفي من أكثر مناهج البحث الاجتماعي ملاءمة للواقع الاجتماعي و خصائصه، و هو الخطوة الأولى نحو تحقيق الفهم الصحيح لهذا الواقع، محددة على خريطة، تصف و تصور كافة ظواهر و سماته.

كما يعد أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة و تطويرها كميا عن طريق جمع البيانات و المعلومات مقننة عن ظاهرة أو مشكلة و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة.

كما تم من خلال هذا المنهج الاستعانة بمجموعة من الأساليب الاحصائية و المتمثلة في المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و معامل الثبات ألفا كرونبانخ، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، و بتطبيقنا لهذا المنهج أيضا يمكننا تعميم نتائج الدراسة وفق معطيات أداة جمع البيانات في ظل مجالات الدراسة، و من واقع ما تقدمه الجداول المركبة من مؤشرات إجمالية.

و قد تم تجسيد هذا المنهج وفق الخطوات التالية:

الاستكشاف: و يمثل المراحل التالية:

- القيـام بتجميع و تحديـد المصادر النظرية للمعلومـات المتصلـة بموضوع الدراسـة و تحديد مدى أهميتها للبحث.
- تقديم إضافة حقيقية للموضوع بإجراء اتصالات مع كل من لمسنا فيه ذلك، سواء كان من أهل الاختصاص العلمي أو العملي أو من أهل الخبرة سواء من داخل الوطن أو خارجه.
- القيام باستقصاء ميداني لجمع المعلومات حول الأداء التربوي للأستاذ و الأهداف الاجتماعية للتربية، قصد الوقـوف علـى المحاور ذات الصلـة بموضـوع البحث، و القيام بدراستها.

مرحلة الوصف و التحليل و الاستنتاج:

القيام بتحليل البيانات و استخراج الاستنتاجات وفق تساؤلات الدراسة و خطواتها التحليلية.

4- أدوات جمع البيانات:

4 – 1 استمارة الاستبيان:

بعد تحديد مجتمع الدراسة و الذي يتضح من خلاله مجموع الاجراءات المنهجية المنظمة، يتم تعريف الاستمارة: "بأنها أكثر أداة شيوعا و استخداما في البحوث الاجتماعية، و يرجع ذلك إلى المميزات التي تحققها هذه الأداة، سواء لاختصار الوقت و الجهد او التكلفة و حتى سهولة معالجتها احصائيا.[1]

[1] : محمد الجوهري، عبد الله الخريجي، **طرق البحث الاجتماعي**، ط 5، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2006، ص 50.

تم اختيار استمارة الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات تماشيا مع المنهج الوصفي المتبع في هذه الدراسة، و ذلك لأن لكل منهج مجموعة من الأدوات لجمع البيانات لإثبات أو نفي الفرضيات، و تماشيا مع هدف الدراسة من جهة أخرى و المتمثل في التعرف على دور الأداء التربوي للأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية، و الذي سنبحث عن تحقيقه من خلال هذه الأداة، و ذلك بدراسة اتجاهات مفردات مجتمع البحث نحو مجموعة من المؤشرات الدالة على الأهداف الاجتماعية للتربية، و دور الأداء التربوي للأستاذ في تحقيقها.

تم استخدام مقياس ليكرت للتدرج الثلاثي لإجابات مفردات عينة الدراسة (دائما، أحيانا، أبدًا) حيث يعبر رقم 3 عن أعلى درجة و هي دائما، و رقم 2 تعبر عن الاجابة المتوسطة و هي أحيانا، بينما يعبر رقم 1 على أقل درجة أبدًا.

4 – 1 – 1 بناء استمارة الاستبيان:

قامت الباحثة بالرجوع للأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة و الدراسات السابقة و ذلك من أجل إعداد استمارة الاستبيان نبين من خلالها الاجراءات و الأساليب و التوجيهات التي يمكن أن يمارسها الأستاذ بصفته يمثل العنصر الأساسي للسياسة التربوية لتحقيق أهدافها، و قد أعدت بناءً على مقياس ليكيرت الثلاثي لقياس وجهات نظر و رأي التلاميذ حول الظاهرة، احتوت على قسمين، القسم الأول تضمن بيانات شخصية تخص التلميذ، تفيدنا في هذه الدراسة في التعرف على خصائص العينة من حيث العضوية في النوادي الثقافية، الانخراط في الكشافة الاسلامية، الاشتراك في الأعمال التطوعية.

القسم الثاني من استمارة الاستبيان احتوى على 53 عبارة موزعة على ثلاثة محاور أساسية، اشتمل كل محور على مجموعة من العبارات الدالة و التي تحقق في مجملها إثبات أو نفي فرضيات الدراسة(أنظر الملحق رقم 1)

المحور الأول: " دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ."

يقيس هذا المحور درجة بلوغ الأستاذ لهدف تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ، حيث تم قياس هذه الدرجة من خلال الأبعاد التالية: التعاون، الاحترام، الاحسان، الأمانة، العفو، التسامح، تضمنتها العبارات من 1 إلى 17.

المحور الثاني: دور الأداء التربوي للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة لدى التلاميذ.

يقيس هذا المحور دور الأستاذ من خلال أدائه، في تفعيل قيم المواطنة لدى التلاميذ، حيث تم الاعتماد من خلال الأبعاد الرئيسية التالية: الحقوق، الواجبات، و تحقيق الديمقراطية، تضمنتها العبارات من 18 إلى 35.

المحور الثالث: دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية.

يقيس هذا المحور دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية، حيث يتم التركيز في هذه الدراسة على الأبعاد الرئيسية التالية: اللغة، الدين، التاريخ، التراث الثقافي.تضمنتها العبارات من 36 إلى 54.

كما تم الاعتماد على مقياس ليكيرت الثلاثي في بناء الاستمارة، و التي تكونت من مجموعة من العبارات يطلب من التلميذ الاجابة عليها بما يعبر عن رأيه من حيث المعارضة أو الموافقة، و يطلب منه وضع علامة مقابل كل عبارة من العبارات ثم جمع كل النقاط الخاصة بالإجابة، فإن اتجاه الرأي العام تكون قد وافقت على الموضوع قيد الدراسة.

4 – 1 – 2 صدق و ثبات استمارة الاستبيان:

4-1-2-1 الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على عدد من الأساتذة (أنظر الملحق رقم 3) حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات استمارة الاستبيان، و مدى مناسبة عباراتها لمستوى تلاميذ الرابعة متوسط و تصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، أي مدى ملاءمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه و قياس كل فقرة، مع إضافة او حذف ما يرى الاستاذ المحكم من عبارات في أي محور من المحاور.

و في ضوء التوجيهات التي أبداها الأساتذة، قامت الباحثة بإجراء تعديلات، تخص صياغة بعض العبارات التي رأى الأساتـــذة ضرورة إعـادة صياغتهـا حتى تزداد وضوحـا و ملاءمة لقياس ما وضعت لأجله، كما أشاروا إلى حذف بعض العبارات و تعديل و تبسيط بعضها لكي يفهمها المبحوثين بشكل جيد مما حذا بالباحثة إلى حذف 13 عبارات لتصبح عدد عبارات الاستبيان 53 عبارة.

4-1-2-2 الاتساق الداخلي للمقياس :

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس ككل .وسيتم استعراض النتائج حسب مجالات المقياس وكما يلي :

جدول رقم3: يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور "دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية"

الرقم	الفقرة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
1	يعتمد الأستاذ على اسلوب المناقشة لتنمية لدى التلاميذ أهمية مراعاة شعور الآخرين	0.66	**
2	يحث التلاميذ على الإيثار	0.64	**
3	يحث الأستاذ التلاميذ على القاء التحية على الناس	0.51	**
4	يحث على عيادة المريض	0.75	**
5	يرغب الأستاذ التلاميذ بزيارة الأقارب	045	*
6	ينصح باحترام كبار السن و توقيرهم	0.55	**
7	يشجع الأستاذ التلاميذ على التعاون في القيام بأنشطة داخل القسم	0.65	**
8	يحث على الوقوف إلى جانب الأصدقاء وقت الشدة	0.56	**
9	ينمي لدى التلاميذ سلوك التواضع	0.52	**
10	يحث على ضرورة الوفاء بالعهد	0.45	*
11	يشجع على المحافظة على أسرار الأصدقاء	0.38	*
12	يعزز الأستاذ لدى التلميذ مبدأ الاعتذار عن الخطأ	0.55	**
13	يحث التلاميذ على قول الصدق	0.48	*
14	يرشد الاستاذ التلاميذ إلى عدم مضايقة الزملاء	0.46	*
15	يدعو الأستاذ التلاميذ إلى ضرورة مساعدة المحتاجين في المنطقة المحيطة (بالمؤسسة، البيت)	0.49	**
16	يشجع الأستاذ التلاميذ على حفظ الأمانة	0.51	**
17	يحث التلاميذ على الاشتراك في جمعيات خيرية	0.63	**

- ****دالة عند مستوى** .(0.01)

جدول رقم4: يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية المواطنة

الرقم	الفقرة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
1	يحث الأستاذ على أهمية الافتخار برموز الوطن	0.66	**
2	يعلم التلميذ حقوق الوطن عليه	0.64	**
3	يعلم التلميذ واجبات الوطن عليه	0.51	**
4	يحث التلاميذ على إلقاء النشيد الوطني اليومي بحماس	0.75	**
5	الاستفادة من المناسبات الوطنية في تعميق حب الوطن في نفوس التلاميذ	0.49	*
6	ينمي الأستاذ لدى التلاميذ الاعتزاز بالوطن	0.55	**
7	يتيح الأستاذ للتلاميذ فرص التعبير عن آرائهم بحرية	0.65	**
8	ينمي الأستاذ لدى التلاميذ روح الديمقراطية	0.68	**
9	يشجع التلاميذ على انتخاب ممثل القسم	0.52	**
10	يشجع التلاميذ على إنشاء جمعية حماية البيئة في المؤسسة التعليمية	0.45	*
11	الاشتراك في أنشطة مدرسية للتوعية بأهمية الحفاظ على نظافة المدرسة	0.47	*
12	يساعد الأستاذ التلاميذ للاشتراك في أنشطة مدرسية للتوعية بأهمية الحفاظ على الثروة المائية	0.53	*
13	يساعد الأستاذ التلاميذ على تنظيم حملات التشجير	0.46	*
14	يحث الأستاذ التلاميذ على الالتزام بقوانين النظام المدرسي	0.49	**
15	يحاول الأستاذ إشراك التلاميذ في إصلاح ما تلف من الأثاث المدرسي	**0.38**	*
16	ينمي لدى التلاميذ سياسة الترشيد في استخدام الكهرباء	0.51	**
17	يحثهم على المحافظة على الهدوء في المرافق العامة	0.63	**
18	يحث الأستاذ التلاميذ على التضحية من أجل أمن الوطن	0.65	**

جدول رقم5: يبين معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور دور الأداء التربوي للأستاذ في الحفاظ غلى الهوية الثقافية

الرقم	الفقرة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
1	" يحاول الأستاذ إعطاء قراءة جديدة للتراث تتوافق مع مبادئ الاسلام (كالتبرك بالأولياء و الصالحين، الشعوذة، الوعدات	0.66	**
2	محاولة الأستاذ تعليم التلاميذ احترام الموروث الثقافي (اللباس التقليدي الجزائري ، العمران)	0.64	**
3	تعريف التلميذ بالأدب الشعبي (كالأغاني و الأساطير و الأمثال و الشعر و الحكايات)	0.51	**
4	يحاول توضيح للتلاميذ عادات و تقاليد مجتمعه	0.75	**
5	أن يتميز منهج الأستاذ بالأصالة و المعاصرة معا	0.65	*
6	يؤكد الأستاذ على تعزيز التفاعل مع الثقافات الأخرى	0.55	**
7	تشجيع التلاميذ على استخدام الانترنيت	0.65	**
8	الأخذ بالثقافة الالكترونية في مقابل الثقافة الورقية	0.34	
9	يوضح للتلميذ وجود تعددية ثقافية في المجتمع (أمازيغ*عرب)	0.52	**
10	يشجع الأستاذ التلاميذ على الاشتراك في مسابقات لتجويد القرآن الكريم	0.45	*
11	يقوم الأستاذ بزيارة المواقع التاريخية رفقة التلاميذ	0.38	*
12	يشجع الأستاذ التلاميذ بمطالعة الكتب التاريخية	0.55	*
13	يسرد الأستاذ للتلاميذ قصص أبطال الثورة	0.59	*
14	تنمية اعتزاز الدارسين باللغة العربية	0.56	*
15	يصحح الأستاذ للتلاميذ أخطاء التخاطب (الأخطاء التركيبية و النحوية)	0.49	**
16	يشجع الأستاذ التلاميذ بنظم بعض الأبيات الشعرية	0.51	**
17	تعويد الأساتذة التلاميذ على التحدث بالعربية الفصحى	0.63	**
18	تنمية الوازع الديني لدى التلاميذ	0.58	*
19	يحاول الأستاذ حماية التلاميذ من التطرف الديني	0.61	**

جدول رقم 6: يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية	0.54	**دال**
دور الأداء التربوي للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة	0.55	**دال**
دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية	0.55	**دال**

4-1-2-2 ثبات الاستبيان:

قامنا بالتأكد من ثبات أداة الدراسة بحساب معامل ثبات ألفا كرونبانخ للعينة الاستطلاعية المكونة من 30 تلميذ من خارج أفراد عينة الدراسة، و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم7: يبين معاملات ثبات ألفا كرونبانخ لكل محور من محاور استمارة الاستبيان

الرقم	محاور الاستبيان	معامل ألفا
1	دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية	0.64
2	دور الأداء التربوي للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة	0.89
3	دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية	0.76
معامل ثبات الأداة الدراسة		0.76

و هو معامل ثبات مرتفع يسمح لنا بتطبيق استمارة الاستبيان بكل طمأنينة

4-2 المقابلة:

"تعتبر المقابلة من الأدوات الأساسية في جمع البيانات و المعلومات حول الظاهرة التي تتم بواسطتها، و هي من الوسائل البسيطة الأكثر شيوعا و استعمالا في مختلف البحوث الاجتماعية... و عبارة عن محادثة موجهة يقوم بها فرد مع آخر أو مع أفراد، بهدف حصوله على أنواع من المعلومات لاستخدامها في بحث علمي. "[1]

أما جلال غربول السناد يعرفها بأنها:" أداة من أدوات جمع البيانات و المعلومات و المعطيات من أفراد البحث عن طريق التبادل اللفظي بين الباحث و المبحوث، و يحاول الباحث ملاحظة انفعالات المبحوث، و مظاهره التعبيرية و هيئته العامة، و مبادرته، و يستشف من ذلك أن المبحوث يفصح عن المعلومات لاستجاباته اللفظية."[2]

و تم اجراء مقابلات غير مقننة كأداة مساعدة توظف في تحليل و تفسير البيانات الميدانية التي تم جمعها عن طريق استمارة الاستبيان، مع بعض الأساتذة والتلاميذ و إداريين.

فسمحت هذه المقابلات للمبحوثين للإدلاء عن أرائهم بكل حرية و دون خوف، في مسائل التي تم طرحها من قبل الباحثة، حيث تم من خلالها الوصول إلى جزئيات قد يمتنع المبحوث بالإدلاء عنها إذا وجهت له كسؤال في استمارة الاستبيان، و قد ترفض من قبل

[1]: حسان الجيلاني، بلقاسم سلاطنية، **أسس البحث العلمي**،ط2، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، 2007، ص 104.

[2] : جلال غربول السناد، البحث **العلمي و كتابته**، دار الاعصار العلمي، عمان، 2015، ص 154.

الجهات المخصصة لمنح الاذن لنا بالدخول إلى المتوسطات. و كان الهدف منها التعرف علـى بعض النشاطات المدرسية و الممارسات سواء كانت إيجابية أو سلبية، و الاطلاع على كل ما يجري في المؤسسات التربوية و معرفة إذا هناك قيم و الأفكار خاطئة تروج في هذا الوسط التربوي، و كل ما له علاقة وطيدة بموضوع الدراسة، مسجلة ذلك في دفتر خاص و استفدنا منها كثيرا، خاصة في القضايا التي لم نتوقع بتاتا أنها موجودة داخل هذه الوسائط و في اعتقادنا أنها تعرقل الأستاذ في بلوغ الأهداف الاجتماعية للتربية، و كانت النقاط المشتركة بين المبحوثين:

-النشاطات اللاصفية تكاد تكون غائبة، مثل تنظيم رحلات علمية و ترفيهية في نفس الوقت.

- الاحتفال بالمناسبات الدينية أو الوطنية على أكمل وجه، و إعطاء مساحة للتعريف بأهمية هذه المناسبات

- التعصب إلى عشيرة و التفرقة بين أبناء المنطقة الواحدة و إعادة تكريس هذه العداوة بين التلاميذ داخل المتوسطات.

4-3 الملاحظة:

تعتبر من أهم الوسائل التي يستخدمها الباحثون في جمع المعلومات و معناها العام و رؤية و فحص الظاهرة و موضوع الدراسة مع الاستعانة بأساليب البحث الأخرى التي تتلاءم مع طبيعة هذه الظاهرة."[1]

"و استخدمت الملاحظة المباشرة في هذا البحث، فهذه الأخيرة لها دور لا يمكن أن نستغني عنه فهي تمكننا من التسجيل المباشر عقب وقوع السلوك، و تيسر لنا الحصول على بيانات لا يمكن الحصول عليها بوسائل أخرى."[2]

من خلال هذه الأداة قامنا بملاحظات عامة على أداء الأستاذ داخل القسم و خارجه، جلوسهم في قاعة الأساتذة حواراتهم و نقاشاتهم، تمت الاستفادة من هذه الأداة طول مرحلة البحث من خلال زيارتنا المتكررة للمتوسطات خاصة الأيام التي تسبق الأعياد الدينية و الوطنية لاحظنا التالي:

---

[1]: إحسان محمد الحسن، عبد المنعم الحسن، **طرق البحث الاجتماعي**، كتب للطباعة و النشر، بغداد، 1982، ص 235.

[2]: زيدان عبد الباقي، **قواعد البحث الاجتماعي**، ط2، مطبعة السعادة، القاهرة، 1974، ص 109.

– أن الأساتذة داخل التنظيم الاجتماعي للمؤسسة التربوية، يختلفون اختلافا واضحا فيما يخص طرق التدريس المتبعة، و نسبة تقيدهم بالمنهاج، و أنه خارج المنهاج يبقى تعزيز القيم الاجتماعية، و المواطنة، و الهوية الثقافية لم يفعل بالشكل المرغوب و المخطط له من قبل الجهات المختصة.

– اقتصار بعض الأساتذة على تقديم المحتوى العلمي و تلقين التلاميذ المعلومات الخاصة بالمادة المدرسة، و أنهم في سباق دائم مع الزمن لإنهاء البرنامج في الوقت المحدد خاصة بالنسبة لمستوى السنة الرابعة متوسط لأنهم سيجتازون امتحان شهادة التعليم المتوسط لهذا يستثمر الأستاذ الوقت المخصص لتقديم هذا المحتوى فقط، دون تقديم بعض الملاحظات حتى بالنسبة لأساتذة اللغة العربية، التربية الاسلامية و التربية المدنية باعتبارهم الأساتذة الأولى و الأقرب في تعزيز القيم الاجتماعية و الوطنية و تعزيز الهوية الثقافية و لا نقول أن الأستاذ لا يقدم ملاحظات من فترة لأخرى و حسب اعتقادي أنها غير كافية لتحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية المرجوة.

– أن المتوسطات و ما تنطوي عليه من عوامل عديدة كنمط التسيير و اكتظاظ الأقسام، و طبيعة المباني و تجهيزات المؤسسة، و نوع العلاقات الاجتماعية و غيرها، تؤثر على الأداء التربوي للأستاذ بشكل خاص، و تؤثر في العملية التعليمية بشكل عام، فالبيئة الاجتماعية لبعض المتوسطات يتوفر فيها الجو التربوي الذي تتحقق من خلاله الأهداف التربوية و التعليمية المنشودة، حيث تسود فيها علاقات متميزة بين الطاقم الاداري و الأساتذة ينعكس ذلك إيجابيا على أدائهم سواء داخل القسم أو خارجه، بزيادة التفاعل الاجتماعي بين التلميذ و الأستاذ عن طريق الندوات و المحاضرات التي تسبق المناسبات الوطنية و الأعياد الدينية لتنمية البعد الوطني و الديني و الثقافي لدى التلاميذ، بمعنى أن الأستاذ من خلال قيامه بتوظيف ممارسات عملية في المواقف التعليمية المختلفة بهدف إكساب التلاميذ قاعدة فكرية سليمة واستعاب بطريقة سهلة الأفكار و القيم التي تربطهم بطنهم و حضارتهم و تنمو لديهم خبرات و معارف و مهارات في ظل الخطوط العامة لفلسفة التربية في الجزائر، و نسبة كبيرة من المتوسطات للأسف الشديد لا يسود فيها مثل هذا الجو التربوي، و لا تتم فيها أي نشاطات علمية أو اجتماعية.

5 – اساليب المعالجة الاحصائية:

تم معالجة بيانات الدراسة وفقا لبرنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package For Social Science) حيث طبقنا أساليب المعالجة الاحصائية التالية:

التكرارات و النسب المئوية:

و ذلك لوصف خصائص عينة الدراسة و تحديد إجاباتهم إزاء المحاور الرئيسية.

حساب المتوسط الحسابي:

"هو يساعد في هذه الدراسة على معرفة اعتدال استجابات المفحوصين و تمركزها حول كل بند من البنود، التي احتوتها أداة القياس، فهو إن كانت قيمته مرتفعة دل على أن قيما كثيرة و مرتفعة، و إن كانت قيمته صغيرة دل ذلك على أنه توجد قيم صغيرة متطرفة."

و ذلك لتحديد إجابات أفراد عينة الدراسة إزاء محاور الدراسة المختلفة، و استخراج متوسط الترتيب لكل عبارة من عبارات تلك المحاور، و يلاحظ أن المتوسط الحسابي:

- من 1 إلى 1،66 يعني أنه منخفض و ضعيف يوافق البديل أبدا.
- من 1،67 إلى2,33 يعني أنه متوسط يوافق البديل أحيانا.
- من 2،34 إلى 3 " يعني أنه عال و قوي يوافق البديل دائما. [1]

حساب الانحراف المعياري:

و هو متوسط انحراف القيم عن متوسطها الحسابي، و هو الجذر التربيعي للتباين الذي يمكن تعريفه بأنه مجموع مربع انحراف كل قيم عن المتوسط الحسابي.[2]

لقياس مدى التشتت في إجابات المبحوثين حول كل عبارة.

معامل ارتباط بيرسون:

لحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، أي قياس درجة العبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

---

[1] : ميلود زيان، **أسس تقنيات التقويم التربوي**، منشورات تالة، الجزائر، 1998، ص 14.

[2] : عبد الكريم بوحفص، **الاحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية و الانسانية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005 ص 75.

ألفا كرونبانخ:

حساب معامل ثبات استمارة الاستبيان.

خلاصة:

حاولنا في هذا الفصل بخطوات ثابتة تصميم و بناء تصور منهجي يتسم بالتسلسل المنطقي و الموضوعي في الطرح، بطريقة تؤسس و تمهد للفصل التالي المخصص لتحليل و تفسير البيانات الميدانية.

حيث وضحنا الفرضيات التي تقوم عليها الدراسة الراهنة مع المؤشرات التي تقيس كل فرضية واقعيا، كما تطرقنا إلى مراحل بناء أداة الدراسة و الاجراءات التي تم اتباعها للتحقق من صدقها و ثباتها، بالإضافة إلى الأداتين لجمع البيانات الملاحظة و المقابلة موضحة مدى الاستفادة منهما، لنخلص في الأخير إلى أساليب المعالجة الاحصائية التي تم تطبيقها في معالجة بيانات الدراسة، و قد استخدمنا في تفريغ و تحليل النتائج الحزمة الاحصائية spss الإصدار رقم 20.

الفصل السادس: تحليل بيانات الدراسة الميدانية و مناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض و تحليل البيانات الأولية

2- عرض و تحليل بيانات الفرضية الأولى

3- عرض و تحليل بيانات الفرضية الثانية

4- عرض و تحليل بيانات الفرضية الثالثة

5- مناقشة النتائج الجزئية للفرضيات

النتائج العامة للدراسة.

تمهيد:

بعد سلسلة من الاجراءات المنهجية التي تم اتباعها بخطوات ثابتة و حرص كبير طيلة العمل على الجانب النظري من الأطروحة بفصوله الأربعة، حيث سعينا خلال تلك الفترة، إتباع مراحل المنهج العلمي الذي يتميز بالتسلسل الموضوعي و المنطقي منذ اختيار الموضوع إلى غاية الوصول إلى النتائج العامة، التي تعد باكورة المعالجة النظرية و الميدانية لكل خطوة من خطوات البحث.

وجاء هذا الفصل لتقديم رؤية حول واقعية الفرضيات و انتمائها إلى دائرة المعقول علميا، و بطريقة مثبتة منهجيا تجاه موضوع" دور الأداء التربوي للأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية"، فسيتم تحليل و تفسير إجابات مفردات عينة الدراسة من تلاميذ متوسطات مدينة تبسة و البالغ عددهم 420 تلميذ و ذلك للإجابة على التساؤل الرئيس للدراسة و اختبار الفرضيات ميدانيا.

حيث تناولنا في هذا الفصل عرض و تحليل البيانات الأولية في عناصر رئيسية، هي تحليل البيانات الأولية: (توافر النوادي الثقافية في المؤسسة، الانخراط في الكشافة الاسلامية، الاشتراك في دار الثقافة، المشاركة في الأعمال التطوعية) مع تبيان العلاقة بين: الأداء التربوي للأستاذ و تنمية القيم الاجتماعية، وتفعيل قيم المواطنة و تعزيز الهوية الثقافية لدى التلاميذ.

و في الأخير سيتم إلقاء الضوء بشكل مفصل على النتائج التي سنتوصل إليها و مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة و النظرية المتبناة.

1-عرض و تحليل البيانات الأولية

الجدول رقم (8): يبين توافر النوادي الثقافية في المؤسسة التربوية.

الاجابة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	91	21،66
لا	329	78،33
المجموع	420	100

من خلال الجدول رقم 8 يتبين أن نسبة كبيرة من المبحوثين و البالغ عددهم 329 بنسبة قدرها 78،33%، أكدوا أن مؤسساتهم لا تتوفر فيها النوادي الثقافية، في مقابل نجد 91 تلميذ من عينة الدراسة بنسبة 21.66% يقرون بوجود هذه النوادي في مؤسساتهم، علما أن لها أهمية كبيرة في توجيه سلوك التلميذ و تربية الحس المدني لديهم، و الشعور بالتقدير، و تعزيز الهوية الثقافية و تنمية روح الابداع و الابتكار، فضلا عن استثمار أوقات الفراغ.

و من خلال المقابلة التي أجريت مع بعض المسيرين الاداريين في بعض المتوسطات بمدينة تبسة أرجعوا قلة النشاطات المدرسية و النوادي العلمية و الثقافية إلى غياب التأطير و الاشراف من قبل الأساتذة على مثل هذه النوادي، بحجة كثافة برنامج التدريس، إضافة إلى نقص الهياكل و المرافق البيداغوجية المخصصة لذلك، حتى و إن وجدت هذه النشاطات تكون شكلية و لا تؤدي الغرض منها،أو أن معظمها ينحصر في الجانب العلمي، كالمنافسات و المسابقات العلمية التي تتم بين المتوسطات.

الجدول رقم (9): يبين خصائص أفراد عينة الدراسة حسب الانخراط في الكشافة الاسلامية

الاجابة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	56	13.33
لا	364	86.66
المجموع	420	100

يتضح من خلال الجدول رقم 9 أن نسبة كبيرة من عينة الدراسة الممثلة لتلاميذ التعليم المتوسط و البالغ عددهم 364 من 420 تلميذ من عينة الدراسة بنسبة تقارب 86.66% لا تنتمي إلى الكشافة الاسلامية، في المقابل نجد إلا 56 تلميذ منخرطين فيها، قد تكون هذه النتيجة بسبب عدم اهتمام التلاميذ، أو انشغالهم بنشاطات و هويات أخرى، و قد تعزى هذه النتيجة لاهتمامهم فقط بالدراسة، رغم أن الكشافة حركة تربوية تتفق أهدافها و تتناغم بدرجة كبيرة مع الأهداف العامة للتربية، فهي تقوم على تكوين العادات الحسنة و الاتجاهات البناءة، كما تسعى إلى تعويد الكشاف على خدمة نفسه و أسرته و مجتمعه، كما تعد آلية فعالة لتقوية شعور كل مواطن بانتمائـه إلى وطنـه و تدعيم إيمانه بأهداف الوطن، و توجه النشء توجيها يجعله يفتخر به و يخلص له، و لا يتردد في الدفاع عنه.

الجدول رقم (10): يبين خصائص أفراد عينة الدراسة المشتركين في دار الثقافة

الاجابة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	164	39.04
لا	256	60.95
المجموع	420	100

من خلال الجدول رقم 10 يتضح أن نسبة معتبرة من عينة الدراسة ليست لديهم عضوية في دار الثقافة، و قد بلغت 60.95%، بينما 164 تلميذ فقط من إجمالي عدد التلاميذ لديهم اشتراك في دار الثقافة و ذلك بنسبة 39.04%، و هو ما يبين أن التلاميذ غير مهتمين كثيرا بالاشتراك في دار الثقافة، و من خلال المقابلة الغير مقننة التي أجريناها مع التلاميذ يعود ذلك لعدة أسباب، أنه من بين الهوايات التي يكاد يشترك فيها جل التلاميذ استخدام الانترنيت، و خاصة مواقع التواصل الاجتماعي التي احتلت الرتبة الأولى من خلال إجاباتهم هذا ما جعلهم غير مهتمين بالنشاطات الأخرى.

الجدول رقم (11): يبين خصائص أفراد عينة الدراسة المشاركين في الأعمال التطوعية

الاجابة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	67	15.95
لا	353	84.04
المجموع	420	100

يتضح من خلال الجدول رقم 11 أن نسبة كبيرة من عينة الدراسة و البالغ عددهم 353 تلميذ من أصل 420 تلميذ عينة الدراسة، و بنسبة 84.04% لم تشترك و لو لمرة في الفعاليات التطوعية المختلفة، و قد يكون ذلك بسبب انشغال التلاميذ باكتساب المعارف و انشغالهم بالدراسة، و ما يتبعها من واجبات منزلية و فروض، كما يمكن أن نرجع ذلك أيضا لعدم وجود احتكاك بين التلاميذ و الوسط الاجتماعي الخارجي.

و ترى الباحثة أن الدروس وحدها لا تكفي في تكوين المواطن الصالح، و لكن العمل التطوعي و حجم الانخراط فيه رمزا من رموز تقدم الأمم و ازدهارها، فالأمة كلما ازدادت في التقدم و الرقي، ازداد انخراط مواطنيها في أعمال التطوع الخيري، كما يعد الانخراط في العمل التطوعي مطلب من متطلبات الحياة المعاصرة التي تهتم

بالتنميـة و التطور السريع في كافة المجالات، كما يعد العمل التطوعي من الأنشطة التي يمكن أن توجه التلميذ نحوها فيتحقق للشخصية نموهـا الاجتمـاعي، حيث يصاحب برامـــج النشاط قيم اجتماعية و سلوكية يسعى النظام التربوي لتحقيقها، و يعد في نفس الوقت استثمار لوقت الفراغ بما ينفع الفرد و المجتمع في آن واحد.

2-عرض و تحليل بيانات الفرضية الأولى:

جدول رقم (12) يبين: إجابات المبحوثين حول دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ

الرقم	العبـــــارات	دائما		أحيانا		أبدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		ت	%	ت	%	ت	%				
1	يعتمد الأستاذ على اسلوب المناقشة لتنمية لدى التلاميذ أهمية مراعاة شعور الآخرين	140	33,3	174	41,4	106	25,2	2.08	0.76	أحيانا	6
2	يحث التلاميذ على الإيثار	144	34,3	176	41,9	100	23,8	1.89	0.61	أحيانا	16
3	يحث الأستاذ التلاميذ على القاء التحية على الناس	107	25,5	161	38,3	152	36,2	1.89	0.81	أحيانا	15
4	يحث على عيادة المريض	126	30,0	190	45,2	104	24,8	2.05	0.73	أحيانا	7
5	يرغب الأستاذ التلاميذ بزيارة الأقارب	157	37,4	166	39,5	97	23,1	2.14	0.77	أحيانا	2
6	ينصح باحترام كبار السن و توقيرهم	120	28,6	150	35,7	150	35,7	1.92	0.83	أحيانا	14
7	يشجع الأستاذ التلاميذ على التعاون في القيام بأنشطة داخل القسم	225	53.57	114	27.14	81	19.28	2.34	0.79	دائما	1
8	يحث على الوقوف إلى جانب الأصدقاء وقت الشدة	150	35,7	166	39,5	104	24,8	2.10	0.79	أحيانا	5
9	ينمي لدى التلاميذ سلوك التواضع	131	31,2	205	48,8	84	20,0	2.11	0.71	أحيانا	3
10	يحث على ضرورة الوفاء بالعهد	88	21,0	218	51,9	114	27,1	1.93	0.76	أحيانا	13
11	يشجع على المحافظة على أسرار الأصدقاء	133	31,7	202	48,1	85	20,2	2.11	0.72	أحيانا	4
12	يعزز الأستاذ لدى التلميذ مبدأ الاعتذار عن الخطأ	106	25,2	180	42,9	134	31,9	1.93	0.76	أحيانا	12
13	يحث التلاميذ على قول الصدق	112	26,7	175	41,7	133	31,7	1.95	0.76	أحيانا	11
14	يرشد الاستاذ التلاميذ إلى عدم مضايقة الزملاء	114	27,1	203	48,3	103	24,5	2.02	0.73	أحيانا	8
15	يدعو الأستاذ التلاميذ إلى ضرورة مساعدة المحتاجين في المنطقة المحيطة (بالمؤسسة، البيت)	125	29,8	172	41,0	123	29,3	2.00	0.78	أحيانا	10
16	يشجع الأستاذ التلاميذ على حفظ الأمانة	94	22.83	92	21.9	234	55.71	1.65	0.85	أبدا	17
17	يحث التلاميذ على الاشتراك في جمعيات خيرية	*141*	*33,6*	*181*	*43,1*	*98*	*23,3*	2.01	0.96	أحيانا	9

العبارة رقم 1: " يعتمد الأستاذ أسلوب المناقشة لتنمية لدى التلاميذ أهمية مراعاة شعور الآخرين"

حازت العبارة على الترتيب السادس من بين العبارات الدالة على " دور الاداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ" بمتوسط حسابي قدرب: 2.08، و بانحراف معياري بلغ 0.76، دال على وجود انقسام في آراء المبحوثين، حيث تمركزت أعلى إجابات العينة عند البديل " أحيانا " من البدائل الثلاثة المطروحة، بـ 174 تكرار عند هذا البديل من أصل 420 تلميذ، بنسبة قدرها 41.9 % من تلاميذ عين الدراسة، بينما 140 تلميذ كانت إجاباتهم دائما ما يحثهم الأستاذ على أهمية مراعاة شعور الآخرين، كما فند 106 تلميذ بنسبة 25.2% هذه العبارة.

إن التكافل الاجتماعي أساسه السلوك القويم، و مشاعر تحس بآلام الآخرين و معاناتهم، و يعد ذلك مرآة تعكس التطبيق السليم للقيم الأخلاقية و الاجتماعية، التي تجد استحسان من قبـل أفـراد المجتمع، إن حرص الأستـاذ على التمسك و تطبيق و تنميـة مثل هذه المشاعر و الأحاسيس عند التلميذ، فمن الآداب العامة المقبولة اجتماعيا، إن مراعاة مشاعر الآخرين قيمة خلقية و في نفس اجتماعية، و عدم خدش مشاعرهم و الاساءة إليهم بأي نوع من أنواع الاساءة مهما كانت، فنجد بعض التلاميذ يفتخرون أمام زملائهم، باقتنائهم ملابس غالية الثمن، و البعض الأخر يفتخر بالوجبات التي يتناولها في مطعم فاخر، وأغلبهم ينشرون حتى صور الأطباق أو فاتورة الألبسة عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

إن اعتماد الأستاذ على طريقة المناقشة و هي من أهم طرق التدريس الحديثة، تكسب التلميذ أنماط سلوكية الايجابية نتيجة لعملية التعلم، حيث تثير هذه النقاشات إلى تعريف التلميذ بوجهات نظر متعددة ليختار في النهاية قيمه الخاصة عن وعي و خبرة.

العبارة رقم 2:"يحث الأستاذ التلاميذ على الايثار"

جاءت هذه العبارة في الترتيب السادس عشر، بمتوسط حسابي بلغ 1.89، حيث أدلى 167 تلميذ بنسبة 41.9% بإجاباتهم عند البديل أحيانا مؤكدين أن الأستاذ أحيانا فقط يحثهم على قيمة الايثار، و 34.3% من عينة الدراسة أيدوا هذه العبارة، و 100 تلميذ عارضوا

هذا البند بنسبة 23.8%، و هذا يدل على وجود انقسام في إجابات المبحوثين حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري 0.61 دال على وجود تشتت في إجابات المبحوثين.

قد يتحدث أستاذ التربية الاسلامية على الايثار في حصة كاملة، لكن ربما تبقى هذه الكلمات مجردة، حتى يرى التلميذ هذه القيمة مجسدة في سلوك الأستاذ سواء كان في أحد النشاطات المدرسية، أو في بعض المواقف التي تواجهه داخل المؤسسة التربوية، أو من خلال أدائه داخل القسم، الأمر الذي يزيد من قناعة التلميذ من و تشربها و تمثلها، لأنها تعتبر فضيلة اجتماعية و انسانية و قيمة لا تفيد متلقيها فقط، و إنما من يطبقها في حياته أيضا، لأن اختيار و تفضيل مصلحة الآخر عن المصلحة الشخصية، توطد العلاقات و الروابط الاجتماعية و إحكامها بين التلاميذ،و الايثار أداة اجتماعية للحفاظ على النظام الاجتماعي و الاستقرار بالمجتمع، و هي أيضا من القيم التي تحددها الثقافة القائمة مثل التسامح و التعاون.

و تتفق نتائج الدراسة الراهنة مع دراسة سهيل أحمد الهندي في العبارة التي نصت على " يحثني على التضحية من أجل زملائي" بنسبة قدرها 69% و يعزو الباحث ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يعيشها الطلبة، و التي تتميز بروح العطاء و الايثار في هذا السن، حيث يحاول الطلبة الوقوف إلى جانب زملائهم و الذود عنهم و التضحية من أجلهم حتى و لو كلفهم ذلك الشيء الكثير و ربما كانت طبيعة الظروف التي يعيشها أبناء الشعب الفلسطيني اليوم من أوضاع سياسية و اقتصادية صعبة تحرك المشاعر و العواطف تجاه نصرة الحق الفلسطيني، و كل ذلك و غيره لا يحتاج المعلم أن يؤكد على أهمية هذه القيمة الاجتماعية لدى طلبته فواقع الحال يغني عن الكلام" .[1]

العبارة رقم 3: "يحث الأستاذ التلاميذ على إلقاء التحية على الناس"

جاءت هذه العبارة في الترتيب الخامس عشر من بين العبارات الدالة على " دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ"، بمتوسط حسابي قدر بـ:1.89 و هي قيمة تدل على تمركز التلاميذ على البديل "أحيانا" حيث أجاب معظمهم و بنسبة 38.3%

[1]: سهيل أحمد الهندي، **دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر من وجهة نظرهم،** رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في أصول التربية، بكلية التربية بالجامعة الاسلامية، غزة، 2001، ص 118.

و بتكرار 161 تلميذ من عينة الدراسة، مؤكدين أنه أحيانا فقط الأستاذ و من خلال أدائه يحثهم على إلقاء التحية على الأصدقاء، تليها مباشرة المرتبة الثانية بتكرار 152 تلميذ من عينة الدراسة بنسبة قريبة جدا من السابقة بلغت 36.2% نفوا أن الاستاذ يحثهم على، تليها في المرتبة الثالثة و بنسبة قدرت ب: 25.5% اختار التلاميذ البديل الايجابي دائما أبدا العبارة.

تعزى هذه النتيجة إلى أن الأستاذ يدرك جيدا أن هذا السلوك و هذه القيمة لا تحتاج إلى تأكيد دائم بضرورة ممارستها، فإلقاء التحية و السلام على الناس من شيم المسلمين و هي عادة إن صح التعبير متجذرة في السلوك اليومي للأفراد، و هي قيمة أساسية في التعاملات اليومية و مظهر من مظاهر الاحترام المتبادل و تأكيدا للمودة، ومن يكف عن هـذه القيمـة، يوصم بأنــه متكبـر و مغرور و منعزل لا يريد الاختلاط مع الأشخاص الآخرين، و قد يوصف أيضا بأنه مريض اجتماعيا و سلوكه غير اجتماعي و غير سوي، مما يؤدي ذلك إلى نبذه و إهماله.

"و فعل التحية هو بداية السلوك الاجتماعي و أول الظواهر الاجتماعية التي يحثها فن المبادأة في أبسط صورها، و في تحليل "أورتيجا" لهذا الفعل الاجتماعي يرى أنه على الرغم من كونه فعلا شعوريا، إلا أنه قد يمارس بفتور أو بطريقة آلية أنه أداء مفروض من المجتمع، و تؤيده جميع الشعوب و لكل ما غايته التي يريد أن يستهدفها من خلال فعل التحية. كان هربرت سبنسر قد صنف أنماط التحية لدى الشعوب المختلفة و جعل بينها استمرارية تطورية، و كان قد زعم أن الغاية من فعل التحية تفسيره بقايا قديمة للرغبة في إظهار الخضوع أمام عظيم.

غير أن "أورتيجا" يرى في هذا التفسير مجرد محاولة أيديولوجية لا تؤيدها الوقائع الموضوعية خصوصا و أن العديد من أفعال التحية يتضمن جانب الاحترام تجاه الآخرين، غير أن هذا الجانب ليس الأكثر أهمية في تحديد غايته، ففعل التحية يفتتح علاقاتنا مع الآخرين، إذ كلما قلت معرفتنا بإنسان كلما كان لدينا ميل أقوى لمصافحته ."[1]

[1]:**عبد** الوهاب جعفر، **مقالات في الفكر الفلسفي المعاصر**، دار المعرفة الجامعية،الاسكندرية، 1988، ص 139

العبارة رقم 4 : يحث التلاميذ على عيادة المريض"

حازت هذه العبارة على الرتبة السابع من بين العبارات الدالة على "دور الاداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ"، بمتوسط حسابي بلغ 2.05، و قد تمركزت إجابات المبحوثين حول البديل "أحيانا" بتكرار 190 تلميذ من مجمع عين الدراسة، بنسبة قدرها 45.2%، أما الموافقين على هذا البند بلغت نسبتهم 30% بتكرار 126 تلميذ من أصل 420 مؤكدين أن الأستاذ يحثهم داما على عيادة المريض، و تليها نسبة قدرت بـ24.8% القائلين "أبدا"، و نلاحظ من خلال هذه الاجابات وجود انقسام بين المبحوثين حول هذه العبارة تؤكدها قيمة الانحراف المعياري التي بلغت 0.73

زيارة المريض تشعره عادة بروح الأخوة و الاهتمام، فيكون ذلك سببا في تخفيف آلامـه، و تعوضه و تشجعه و تصبره في مرضه و ضعفه، و على الأستاذ أن يوضح للتلميذ آداب عيادة المريض: كاختيار الوقت المناسب و سؤال المريض عن حاله، و الدعاء له بالشفـاء و الصحة و القوة، و أن تفسح له مجال الأمل في الشفاء، و عدم إطالة الزيارة.

إن في عيادة المريض للعلاقات الانسانية و الاجتماعية في المجتمع، في كثير من الأحيان تجلب له السعادة و السرور له، و تبث في نفسه الأمل و العزيمة.

العبارة رقم5: " يرغب الأستاذ التلاميذ بزيارة الأقارب "

حازت هذه العبارة على الترتيب الثاني من بين العبارات الدالة على "دور الاداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ" بمتوسط حسابي قوي قدرب: 2.14، حيث اتفق 166 تلميذ من عينة الدراسة من أصل 420 تلميذ على البديل "أحيانا"و أنه يرون أن الأستاذ يرغب التلاميذ بصلة الرحم أحيانا فقط، و كان ذلك بأعلى نسبة مئوية مقدرة ب: 39.5%، تلتها مباشرة في المرتبة الثانية و بنسبة قريبة جداً من السابقة بلغت 37.4% منهم من اختـاروا البديـل الايجابي دائما مؤيدين محتـوى العبارة ،تليهـا في الرتبـة الثالثـة و بنسبة 23.1% نفوا محتوى أن الأستاذ يقوم بترغيبهم على صلة الرحم واختاروا البديل السلبي أبدا.

زيارة الأقارب لها أهمية كبيرة في تقوية الروابط الأسرية، و توطيد العلاقات الاجتماعيـة و غرس القيم النبيلة القائمة على الرأفة و الرحمة و الوفاء، فما نراه في المجتمعات الغربية أن

هذه القيمة تظل غائبة عند الكثير من الأسر، فتراها منغمسة في مشاكل الحياة و في كيفية تلبية الحاجات المادية و تتبع التطورات التكنولوجية المادية، و يبقى الجانب اللامادي المعنوي لا مكان لها محدود الأهمية، نحن نخشى أن تنتقل مثل هذه القيم السلبية إلى مجمعنا، و هنا يأتي دور الأستاذ في تنمية هذه القيمة التي تتجلى مظاهرها بالاحترام والتقدير و الزيارات المستمرة، و تفقد أوضاعهم خاصة المادية، و توفير مستلزمات العيش الكريم لهم، و كف الأذى عنهم.

و لذلك يعمل الأستاذ ومن خلال ملاحظته للواقع الذي يعيشه الأفراد في المجتمع و الواقع الذي يعيشه بعض التلاميذ الذين أدمنوا على مواقع التواصل الاجتماعي، و انعزالهم في عالمهم الافتراضي الذي يبعدهم عن العالم الواقعي الحقيقي و الاكتفاء فقط بإرسال رسائل نصية من خلال هواتهم النقالة للاطمئنان على صحة الأهل و الأقارب، و عليه نرى أن الأستاذ عليه العمل على ترغيب هذه القيمة في نفوس تلاميذه، باعتباره أهم عنصر يقع على عاتقه إزالة الأفكار الغير صحيحة من ذهن التلميذ ،كنبذ العداوة و الكراهية التي تنشأ بين أفراد العائلة الكبيرة الواحدة من خلال نزاع أو الانشغال بأمور أخرى أقل أهمية منهم.

ولذلك يعمل الأستاذ و من ملاحظته للواقع الذي يعيشه الأفراد في المجتمع، على ترغيب هذه القيمة الايجابية في نفوس التلاميذ.

العبارة رقم6:" ينصح باحترام كبار السن و توقيرهم"

جاءت هذه العبارة في الترتيب الرابع عشر من بين العبارات الدالة على " "دور الاداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ"، بمتوسط حسابي قدر بـ: 1.92 و هي قيمة تدل على تمركز إجابات التلاميذ عند البديل "أحيانا" و أبدا بالتساوي، حيث أجاب بعضهم بنسبة 35.7% بتكرار 150 تلميذ من أصل 420 تلميذ عينة الدراسة، أنه أحيانا فقط الأستاذ ينصح باحترام كبار السن و توقيرهم، و في نفس الرتبة بتكرار 150 تلميذ من عينة الدراسة يمثلون نسبة 35.7 % ينفون محتوى هذا البند، و بنسبة قدرت بـ: 28.6% اختار التلاميذ البديل الايجابي دائما مؤيدين أن الأستاذ ينصحهم دائما باحترام كبار السن و توقيرهم.

من بين المهام المخولة للأستاذ هي غرس هذه القيمة في سلوكيات التلميذ، حتى تنشأ معهم و تنمو لديهم و تصبح سلوكا و عادة، هذا السلوك المرغوب فيه اجتماعيا من الواجب

ممارسته على أرض الواقع قبل القول، لأن ما يراه التلميذ في هذه السن يظل راسخا في ذاكرته دائما، فمثال حث التلميذ على إفساح المكان لكبار السن في المواصلات، واحترام آرائهم و توجيهاتهم باعتبارهم أصحاب خبرة و صلاح في هذه الحياة، فهم الذين رسموا لنا أمل الوصول إلى التقدم و ازدهار الوطن، و عدم السخرية من أفكارهم ووصمهم بالرجعية و التخلف و هذا ما أكده لنا بعض التلاميذ للأسف الشديد من خلال المقابلات التي أجريناها في العديد من المتوسطات، و يمكن تعزيز ذلك في المؤسسات التربوية الجزائرية باستضافة كبار السن و أجداد التلاميذ إلى المؤسسات التربوية و تكريمهم، و أن نشعرهم أنهم محل احترامنا و تقديرنا كرموز نعتز بهم، لأنه مثل هذا النشاط للأسف الشديد لم يدرج و لا مرة في رزنامة نشاطات المؤسسات التي طبقت فيها الدراسة.

و عليه على الأستاذ لكي يحقق الأهداف الاجتماعية للتربية أن ينمي هذه القيمة، و تأكيده على خبرة و معارف كبار السن، فهم الذين وفروا لنا كافة السبل و عبدوا لنا الطريق و رسموا لنا أمل الوصول إلى التقدم و ازدهار الوطن، لذا علينا احترامهم و توقيرهم.

العبارة رقم 7:" يشجع الأستاذ التلاميذ على ضرورة التعاون"

حازت هذه العبارة على الترتيب الأول من بين العبارات الدالة على "دور الاداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ" بمتوسط حسابي قوي جدا قدرب: 2.34، وانحراف معياري بلغت قيمته 0.79 دال على وجود نوع من الاتفاق حول إجابات المبحوثين، حيث اتفق 225 تلميذ من عينة الدراسة من أصل 420 تلميذ على البديل الايجابي"دائما" مؤكدين ان الأستاذ يشجع التلاميذ على ضرورة التعاون، و كان ذلك بأعلى نسبة مئوية مقدرة ب: 53.57%، تلتها مباشرة في المرتبة الثانية و بنسبة 27.14% بتكرار 114 تلميذ اختاروا البديل "أحيانا" ،تليها في الرتبة الثالثة و بنسبة 19.28% بتكرار 81 تلميذ من عينة الدراسة نفوا محتوى هذه العبارة واختاروا البديل أبدا.

هي قيمة مهمة و تقوم عل تقوية الثقة بالنفس و تنمية روح التعاون و التضحية و الحس الاجتماعي للتغلب عل النزاعات الفردية و الأنانية، و يمكن للأستاذ أن يكسب التلميذ هذه القيمة عن طريق تبصير التلميذ أن لكل فرد في المجتمع دور يؤديه ووظيفة يقوم بها في

الحياة، و أن يجعله يدرك أيضا قيمة الوظائف التي يقوم بها الآخرون و ما يعود علينا من فائدة بسبب هذه الوظائف و إكسابهم الايمان بقيمة التخطيط الجماعي، لأن هذه القيمة لا يمكن أن تنشأ إلا إذا احتك و اختلط التلميذ بأفـراد آخرين في مجتمعــه، و أن الفرد يحتاج للأخر مهما كانت مكانة الفرد في المجتمع، لأن طبيعة الانسان تحتـم التعـاون على الخير و مد يد المساعدة، و حث الاستاذ التلاميذ على مساعدة بعضهم البعض هي الصفة التي يجب أن تطبع سلوكهم، فتنمية الاتجاهـات الايجابيــة لدى التلاميـذ في العمــل الجمـاعي و التعاون لتحقيق أهداف مشتركة، و غرس روح المبادرة، و تعلم السلوك المنتج و البعد عن السلبية و عدم المبالاة.

علما أنه في هذه المرحلة العمرية يسود العطف و المحبة و المودة و الألفة بين أفراد جماعـة الفصــل، و هــذا ما يدفــع الصديق إلــى الاهتمــام بصديقــه يشـاطره اهتماماتــه و انشغالاته، أي يكون الرفيق و العون و السند و المشجع.

و لا ننكر أن في مؤسساتنا التربوية، نقص في التعاون الفردي و الجماعي، فالتعاون كقيمة و هدف اجتماعي لم يصل بعد إلى درجة الأهمية التي يجب أن يكون عليها، كما أنه لم يصل بعد إلى تلك الدرجة من الأهمية بين في مؤسسات محل الدراسة التي لها أهداف مشتركة، رغم أن التعاون داخل القسم أو خارجه يعد أساس متين لتنمية البيئة الاجتماعية السليمة في المتوسطات، التي تسودها علاقات قوية، مما تنعكس هذه الصورة الطيبة على المجتمع بأكمله، و المشاركة فيه بشكل فاعل، و تطوير رؤية تعاونية ثقافية جماعية.

إن تعزيز مفهوم العلاقات الانسانية و احترام الذات للطـالب و العاملين و تقديـر الآخريـن و العمل بروح الفريق و المشاركة الجماعية من أهم مسؤوليات المؤسسات التربوية.

العبارة رقم 8: " يحث على الوقوف إلى جانب الأصدقاء وقت الشدة."

جاءت هذه العبارة في الترتيب الخامس من بين عبارات المحور الأول من استمارة الاستبيان " "دور الاداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ""،بمتوسط حسابي بلغ 2.10 ، و بانحراف معياري 0.79 دال على وجود انقسام في إجابات المبحوثين حول هذه العبارة، حيث اتفق 166 تلميذ حول البديل "أحيانا" بنسبة 39.5%، مؤكدين أنه أحيانا

فقط يحثهم الأستاذ على الوقوف بجانب الأصدقاء وقت الشدة و جاء في الرتبة الثانية 35.7% من عينة الدراسة أكدوا بأنه دائما ما يقوم الأستاذ بحثهم على الوقوف بجانب الأصدقاء وقت الشدة، و تليها في الرتبة الثالثة و بنسبة 24.8% اختاروا البديل السلبي أبدا. إن من مهمة الأستاذ تدريب المتعلمين على أشكال التضامن المتعددة وقوف التلاميذ جانب أصدقائهم في أوقات الشدة.

إن المعروف عن الأصدقاء وقوفهم بجانب بعضهم البعض في أوقات الشدة و الحاجة، فهم يعملون على دعم أصدقائهم سواء كان ذلك في الخفاء أو في العلن، و هي من أهم واجبات الصديق تجاه صديقه، و الاطمئنان عليه من وقت لآخر و مساعدته في القضايا التي يمكن تقديم المساعدة له، أما الصديق الذي تجده وقت الرخاء و عند الشدائد لا تجد له أثرا، من الحسن الابتعاد عنه.

إن تعليم القيم يجب أن تتضمن عملية التخطيط التربوي فهي ليست مادة دراسية منفصلة، و إنما هي نسيج متكامل يجب عل واضعي و مخططي المناهج الدراسية و برامج إعداد و تأهيل الأساتذة أن يتبادلوا القيم كمعيار في اختيار و تخطيط أهداف المناهج و جميع وسائله و محاوره، لأن القيم تحفظ للمجتمع تماسكه، و تحدد له أهدافه و مثله العليا و مبادئه الثابتة التي توفر له التماسك لممارسة حياة اجتماعية سليمة.

العبارة رقم 9: "ينمي لدى التلاميذ سلوك التواضع"

جاءت هذه العبارة في الترتيب الثالث من بين العبارات الدالة على "دور الاداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ بمتوسط حسابي قوي قدر بـ: 2.11 و هي قيمة تدل على تمركز التلاميذ على البديل "أحيانا" حيث أجاب معظمهم و بنسبة 48.8% بتكرار 205 تلميذ من أصل 420، أكدوا أنه أحيانا فقط الأستاذ ينمي لدى التلاميذ سلوك التواضع، تليها مباشرة المرتبة الثانية بتكرار 131 تلميذ من عينة الدراسة يمثلون نسبة 31.2 %مؤيدين محتوى هذه العبارة و بأنه دائما ما ينمي الأستاذ لديهم هذه القيمة، و بنسبة قدرت ب: 20% اختار التلاميذ البديل السلبي أبدا لهذه العبارة.

التواضع هو خلق جميل يتمتع به الانسان الراقي الرائع، و التواضع يفرض احترام الآخرين لك و يكسبك قلوبهم، و هنا في هذا المقال سوف تجد أجمل كلمات في التواضع،

و هي صفة محمودة اجتماعيا، مبدؤها المساواة بين الناس، و المودة و توطيد الروابط بينهم ومحو مشاعر الغرور و الكراهية و التعالي على الآخرين.

فبالتواضع يصل الانسان إلى مكانة اجتماعية عليا، فالحالة التي يعيشها المتواضع تدفعه إلى بذل المزيد من المجهودات في العمل و بالتالي المزيد من العطاء بخلاف من يستعظم نفسه، و على الاستاذ توضيح بعض السلوكيات التي تصنف على أنها سمات للمتواضع من بينها: أن يرضى التلميذ الجلوس في مكان دون شرفه، و أن يسلم على من يلقاه، أن يلبي دعوة الفقير، و من هنا نرى أن العلم النظري وحده يكفي الانسان كي يكون لبنة صالحة في مجتمعه و إنما ينبغي عليه أيضا أن يتربى على التصور الصحيح و الأخلاق الحسنة و العمل الصالح، و يتعود على ذلك، و من فوائد القيم التربوية أنها تعطي التلميذ ملكة في تصحيح أهداف التعلم لديه و توجيه نشاطه العلمي نحو الخير و ما يحقق الأمن و الرخاء في مجتمعه.

العبارة رقم 10: " يحث على ضرورة الوفاء بالعهد"

جاءت هذه العبارة في الترتيب الثالث عشر من بين عبارات المحور الأول من استمارة الاستبيان "دور الاداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ"، بمتوسط حسابي بلغ 1.93، و بانحراف معياري 0.76 دال على وجود انقسام في إجابات المبحوثين حول هذه العبارة، حيث اتفق 218 تلميذ حول البديل "أحيانا" بنسبة تفوق نصف عينة الدراسة 51.9%، و جاء في الرتبة الثانية 31.2% من عينة الدراسة أكدوا بأنه دائما ما يقوم الأستاذ بحثهم على ضرورة الوفاء بالعهد، و تليها في الرتبة الثالثة و بنسبة 27.1% اختاروا البديل السلبي أبدا.

الوفاء بالعهد هو عبارة عن التزام الفرد بما قطعه عل نفسه أو وعد به الآخرين، أو بذل جهده لتحقيق ذلك و يعتبر الوفاء بالعهد من القيم العربية التي تميز بها العرب، و عندما جاء الاسلام أكد عليها و أعدها من علامات الايمان .

الوفاء بالعهد، يحفظ التوازن الاجتماعي في علاقات الناس بعضهم ببعض، و هي التي تقيم للمجتمع روابطه، التي تتجسد من خلال ارتباط المسؤولية بالمسؤولية، و هذا هو الذي يحفظ للمجتمع نظامه، و أساس بناء المجتمع و استقامة الحياة.

إن من أهم وظائف المؤسسات التربوية هو تحقيق النمو الاجتماعي للتلميذ و الارتقاء بخبراته، و تطوير إمكانياته بهدف تحقيق الكمال و النضج و التهذيب بشكل متواصل، و عملية التنمية الاجتماعية المدرسية تهتم بالأنشطة التي يمارسها التلميذ، و التي تزداد تعقيدا و تشابكا كلما تقدم التلميذ في مراحل التعليم العليا، فمن هنا وجب التركيز على الاهتمام بالتكوين الداخلي للتلميذ بهدف تحسين قيم الصدق و الأمانة و الوفاء بالعهود.

العبارة رقم 11: " يشجع على المحافظة على أسرار الأصدقاء."

جاءت هذه العبارة في الترتيب الرابع من بين العبارات الدالة على "دور الاداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ"، بمتوسط حسابي قدر بـ: 2.11 و بانحراف معياري بلغ 0.7 دال على وجود انقسام في أراء المبحوثين، هي قيمة أيضا تدل على تمركز بعض التلاميذ على البديل "أحيانا"، حيث أجاب معظمهم و بنسبة 48.1%، و أنه أحيانا فقط يشجع التلاميذ على المحافظة على أسرار الأصدقاء، تليها مباشرة المرتبة الثانية بتكرار 133 تلميذ من عينة الدراسة ما يمثلون نسبة 31.7% بأنه دائما ما يشجع التلاميذ على المحافظة على أسرار الأصدقاء، و في المرتبة الأخيرة قدرت النسبة بـ: 20.2% اختار التلاميذ البديل السلبي أبدا لهذه العبارة.

إن القيم الاجتماعية تعد مجموعة من المعايير و المبادئ التي تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف التي تصادفه في الحياة اليومية.

إن المحافظة على الأسرار أمر محبب لا يقوم به إلا المخلص من الناس، فحفظ الأسرار شيء فطري في الطبيعة البشرية، و هو خاصية إنسانية في العلاقات الاجتماعية من حيث تعامل الفرد مع الآخرين، و على الأستاذ تبيان أهمية ذلك بالنسبة إلى التلميذ و المجتمع، و أنه يعد أمانة كبرى يجب رعايتها و الحفاظ عليها.

ومن أجل ذلك فقد كانت رعاية الاستاذ للمحافظة على الأسرار يستهدف من ورائها تكوين مجتمع متماسك، ووضع التشريعات الضابطة لحماية العلاقات وتنميتها أمر لازم لدوام الحياة الاجتماعية وتقدمها من الناحية المعنوية.

ولو أُهملت المبادئ الأخلاقية والاجتماعية، وسُمح للخيانة وفشوا الأسرار بالانتشار، لزالت المعاني الإنسانية، كالأمانة وكتمان الأسرار، من حياة الناس، وتحولت الحياة الاجتماعية إلى جحيم لا يطاق.

وإن المحافظة على الأسرار من أعظم الأمانات في العلاقات؛ ليس على المستوى الفردي فحسب، بل على مستوى الدول والحكومات، وكم من أسرار كُشفت للخصوم والأعداء، سببت الذل والهوان لأفراد وشعوب وأمم.

العبارة رقم 12: " يعزز لدى التلميذ مبدأ الاعتذار عند الخطأ.

جاءت هذه العبارة في الترتيب الثاني عشر من بين عبارات المحور الأول من استمارة الاستبيان " دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ"، بمتوسط حسابي بلغ 1.93، و بانحراف معياري 0.76 دال على وجود انقسام في إجابات المبحوثين حول هذه العبارة، حيث اتفق 180 تلميذ حول البديل "أحيانا" بنسبة42.9%، و جاء في الرتبة الثانية 31.9% بتكرار 134 تلميذ من عينة الدراسة نفوا بأن الأستاذ يعزز لدى التلميذ مبدأ الاعتذار عند الخطأ، و تليها في الرتبة الثالثة و بنسبة 25.2% اختاروا البديل الايجابي دائما.

الاعتذار من الخصال الحميدة التي يتحلى بها العظماء، فالاعتذار و طلب العفو آليات توطد بها أواصل العلاقات الاجتماعية، و تشيع نوع من الاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع، فالخطأ يعد صفة من صفات البشر، و كل إنسان معرض للوقوع في الخطأ، و لكن من يصحح هذا الخطأ و يتداركه، فيكون بذلك قد سلك سلوكا حضاريا و فنا و مهارة اجتماعيـة،لأنه الرائـج للأسف الشديد في المجتمع الجزائري أن الاعتذار يعد نوعا من الذل و تقليل من قيمة الشخص بل العكس هو قوة و شجاعة و فنقد الشخص لتصرفاته الخاطئة تعد شيمـة الكبـار، وهذا ما يجب أن نمرره للتلميـذ و تصحيـح بعـض المعتقـدات الزائفـة و الموجودة في أذهان بعض أفراد المجتمع.

"في نفس المنحى يرى محمد عبد الرحيم عدس أنه " قد لا يستجيب بعض الطلبة لمسألة الاقرار بأخطائهم، إما لأنهم يفترضون أن في ذلك ما يقلل من أهميتهم و كفايتهم في نظر

الآخرين أو أنهم يعتقدون أن الغير يفترض فيهم المثال و الكمال، و لكن لدى المعلم فرصة ثمينة لتصبح فكرة الطلاب التي يحملونها عن الخطأ أكثر نضجا من خلال إيضاح فكرة أن الخطأ ظاهرة صحية إذا ما تعلمنا و أفدنا منه"[1]

و في نفس سياق هذه العبارة توصل الباحث عبد الرحمان حيدر الصائغ من خلال العبارة التالية: " يحث المعلم الطالب على التراجع عن الخطأ إذا تبين له ذلك" إذ تبين له من خلال إجابات الباحثين القائلين 56% موافق تماما، و ذلك بمتوسط 4.48، مؤكدا أنه من الطبيعي أن تكون هذه أكثر أساليب تكوين الشعور بالمسؤولية استخداما من قبل المعلم بحكم تعامله المباشر و اليومي مع الطلاب و مع المواقف التي تحدث لهم.[2]

العبارة رقم 13: " يحث التلاميذ على قول الصدق "

حازت هذه العبارة على الترتيب الحادي عشر من بين العبارات الدالة على " دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ" بمتوسط حسابي قدر بـ: 1.95، و بانحراف معياري بلغ 0.76 دال على وجود تشتت في إجابات المبحوثين، حيث تمركز 175 تلميذ من عينة الدراسة من أصل 420 تلميذ حول البديل "أحيانا"و أنه يرون أن الأستاذ يحث التلاميذ على قول الصدق، و كان ذلك بأعلى نسبة مئوية مقدرة بـ: 41.7%، تلتها مباشرة في المرتبة الثانية و بنسبة 31.7% منهم من اختاروا البديل "أبدا" و عارضوا هذه العبارة ،تليها في الرتبة الثالثة و بنسبة 26.7% أيدوا محتوى هذه العبارة واختاروا البديل دائما و أكدوا أن الأستاذ دائما ما يحثهم على قول الصدق.

الصدق من أهم الفضائل التي يكتسبها التلميذ بين سائر الصفات، و عندما يلجأ إلى الكذب فإنه يشعر لا محالة بعدم احترام الذات، و عدم الشعور بالرضا الداخلي، و بينما يعيش الانسان في مجتمع يؤثر فيه و يتأثر به، و يكون العالم الأساسي في إكسابه الصفات الحميدة و التي تكون هي السبب الرئيسي في التقرب من الله عز وجل ثم من الناس، و لذا

---

[1]: محمد عبد الرحيم عدس، **مع المعلم في صفه**، دار الفكر، عمان، 1999، ص 192.

[2]: عبد الرحمان يحي حيدر الصائغ، **دور المعلم في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير الآداب في التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ص 186.

على الأستاذ أن يربي التلميذ و يدعوه إلى التفكير فيما أخبره بـه، لا أن نتعـجب من خبـره أو براعته في التزوير، و أهم من هذا أن نتوخى الصدق فيما نخبر به الآخريـن و هو يسمع، و هكذا تعلمه الحقيقة و أن لا نغيرها في أي حال من الأحوال.

و من هنا نرى أن من واجب الأستاذ أن يترقب التلاميذ و يتحقق من أخبارهم في خفية، و دون أن يظهر الشك في صدقهم، إذ ربما يحاول التلاميذ أن يكذبوا على الأستاذ لنيل إعجابه، و قد يكون السبب وراء الكذب الخوف من العقاب، و هم يختلقون الأعذار في اليوم الذي يحضرون فيه إلى المؤسسة متأخرين عن الوقت، أو عندما ينسون إنجاز فروضهم، وواجب الأستاذ هنا أن يحذف سبب الخوف و يعوضه بحب الواجب و الشعور بالمسؤولية، و أن يشجع الصدق و التشبث به، و أن يحمل للتلاميذ قول الصدق بالعفو عنهم إن كان الصدق اعترافا بذنب اقترفوه.

العبارة رقم14:" يرشد الأستاذ التلاميذ إلى عدم مضايقة الزملاء".

جاءت هذه العبارة في الترتيب الثامن من بين عبارات المحور الأول من استمارة الاستبيان " دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ"، بمتوسط حسابي بلغ 2.02، و بانحراف معياري 0.73 دال على وجود انقسام في إجابات المبحوثين حول هذه العبارة، حيث تمركز 203 تلميذ من عينة الدراسة حول البديل "أحيانا" بنسبة 48.3%، و جاء في الرتبة الثانية 27.1% من عينة الدراسة أكدوا بأنه دائما ما الأستاذ يرشد التلاميذ بعدم مضايقة زملائهم، و تليها في الرتبة الثالثة و بنسبة 24.5 % بتكرار 104 من أصل 420 تلميذ اختاروا البديل السلبي أبدا.

إن أحد أشكال السلوك العدواني الذي يحدث طوال الوقت، غالبا ما يكون عنفا لفظيا، كتوجيه لزميل كلمات قاسية جارحة، أو تهديد، أو تسميته باسم غير لائق، فمن خلال الملاحظة التي أجريناها في بعض المتوسطات بمدينة تبسة، لا حظنا أن هذا النوع من العنف هو الأكثر حضورا، و اللغة السائدة في التخاطب غالبا ما يكون فيها كلام بذيء يسيء إلى شخص المتلقي،و يكون هذا في فناء المؤسسة أكثر منه داخل القسم، و نادرا ما تكون هناك شكاوي.

و إن كانت فعلى الأستاذ أن يطبق آليات تضمن حقوق المتضرر من التلاميذ، كأن يغض الطرف عن شكوى التلميذ قبل التحقق منها، تشجيع التلميذ الشاكي على مواجهة الأخر، تحدث مع التلميذ بانفراد، مواجهة التلميذين ببعضهما البعض لتسوية المشكلة، اقتراح على التلاميذ الأكثر نضجا تسوية مشاكلهم بأنفسهم، إظهار الاهتمام بالتلميذ عندما يعدل سلوكه و يحسن التصرف.

العبارة رقم 15:" مساعدة المحتاجين في المنطقة المحيطة (المؤسسة التربوية، البيت)"

جاءت هذه العبارة في الترتيب العاشر من بين العبارات الدالة على " " دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ، بمتوسط حسابي قدر بـ: 2.00، و بانحراف معياري بلغ 0.78 دال على وجود تشتت في إجابات المبحوثين، حيث تمركز التلاميذ على البديل "أحيانا"، حيث أجاب معظمهم و بنسبة 41%، أنه أحيانا فقط الأستاذ يحث التلاميذ على مساعدة المحتاجين في المنطقة المحيطة (بالمؤسسة التربوية، البيت)، تليها مباشرة المرتبة الثانية بتكرار 125 تلميذ من عينة الدراسة ما يمثلون نسبة 29.8% بأنه دائما ما ما يقوم الأستاذ بتأكيد هذه القيمة، و تليها نسابة تكاد تتطابق بالسابقة قدرت بـ: 29.3% اختار التلاميذ البديل السلبي أبدا لهذه العبارة.

ومن خلال أراء المبحوثين نستنتج أن الأستاذ لعب دور متوسط قد يرد ذلك إلى إدراك الأستاذ و معرفته بالظروف الأسرية لتلامذته، و الوضع الذي يمر به البلد العزيز إثر انخفاض أسعار البترول، و سياسة التقشف التي تنتهجها الحكومة الحالية، و انتشار البطالة و ارتفاع مستواها مقارنة بالسنوات الماضية، و ربما يرد إلى إدراكه جيدا أن التلميذ في هذه المرحلة يعتمد على والديه في توفير مصروفه اليومي، و لا يملك مالا لينفقه على المحتاجين و الضعفاء، فالتلميذ في هذه المرحلة يكون كريما في حدود امكانياته، و عليه لا ضرر في أن يشير الأستاذ بين الفينة و الأخرى إلى أهمية هذه القيمة الاجتماعية في تحقيق التضامن الاجتماعي و التكافل الاجتماعي إن لم يكن في الوقت الحالي فيكون مردودها على المدى البعيد.

العبارة رقم 16:" يشجع التلاميذ على حفظ الأمانة."

حازت هذه العبارة على الترتيب الثامن من بين العبارات الدالة على " دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ" بمتوسط حسابي قدر بـ: 1.65 و هو متوسط

ضعيف، يدل على اتفاق 234 تلميذ من عينة الدراسة من أصل 420 تلميذ على البديل السلبي أبدا ينفون أن الأستاذ يشجع التلاميذ على حفظ الأمانة ، و كان ذلك بأعلى نسبة مئوية مقدرة بـ: 58.71%، تلتها مباشرة في المرتبة الثانية و بنسبة 22.83% منهم من اختاروا البديل الايجابي "دائما"،تليها في الرتبة الثالثة و بنسبة قريبة جدا من النسبة السابقة بلغت 21% و بتكرار 92 تلميذ من عينة الدراسة اختاروا البديل أحيانا.

تسعى المدرسة الحديثة إلى بناء شخصية التلميذ من خلال توفير مناخ مدرسي جيد و فعال، و من خلال أيضا تنمية عملية التفكير الذي يسهم في تعديل السلوك بهدف خلق توازن في سلوكه الشخصي، لأن تعليم القيم يتأثر في مرحلة الطفولة ثم تتعمق في مرحلة المراهقة ثم تستمر في الثبات أو التغير حسب ما يتعرض له الفرد من خبرات و تجارب حياتية مختلفة.

فالأمانة من القيم الاجتماعية التي يمكن للفرد أن يكتسبها و ينميها، لأن صاحب خلق الأمانة حريص على أداء واجبه بعيد عن الغدر و المكر و الخيانة، حافظ للعهود واف بالوعود، و هي من الأخلاق الحميدة التي يتماسك و يتوحد بها المجتمع، و بدونها تطغى النفعية و الذاتية في المعاملات اليومية و تشيع الخيانة و هضم الحقوق بين أفراد المجتمع الواحد، و لا ننكر أن هذه القيمة لازالت موجودة عند الكثير من الناس الحمد لله، و الأمانة كما ذكرنا من القيم الاجتماعية التي يمكن اكسابها للتلميذ من خلال جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية، من بينها المؤسسات التربوية و الأستاذ بالدرجة الأولى.

العبارة رقم17: " يحث الأستاذ التلاميذ على الاشتراك في الجمعيات الخيرية"

حازت هذه العبارة على الترتيب التاسع من بين العبارات الدالة على " دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ"بمتوسط حسابي قدر بـ: 2.01، و بانحراف معياري بلغ 0.96 دال على وجود انقسام في إجابات المبحوثين، حيث تمركز 181 تلميذ من عينة الدراسة من أصل 420 تلميذ حول البديل أحيانا مؤكدين أن الأستاذ يحثهم أحيانا فقط على الاشتراك في الجمعيات الخيرية، و كان ذلك بأعلى نسبة مئوية مقدرة بـ: 43.1%، تلتها

مباشرة في المرتبة الثانية و بنسبة 33.6% بتكرار بلغ 141 تلميذ من عينة الدراسة اختاروا البديل الايجابي "دائما"،تليها في الرتبة الثالثة بنسبة بلغت 23.3% بتكرار 98 تلميذ من عينة الدراسة اختاروا البديل السلبي أبدا.

تساهم الأنشطة الاجتماعية التي ينخرط فيها التلميذ في زيادة الاحساس و الشعور بالآخرين في المجتمع، و تكوين لديه بما أسماه إميل دوركايم بالضمير الجمعي، بالإضافة إلى امتلاك التوجيهات الايجابية حيال التكامل الاجتماعي و تعلم أو محو السلوكيات الغير مرغوب فيها و تقويمها، مما يجعل أيضا التلميذ قادرا على القيام بدور فعال في الحياة الاجتماعية و تحقيق أهداف الأعمال الخيرية و إشاعة التلاحم و الود بين أفراد المجتمع الواحد.

إن المشاركة الفاعلة في أعمال الجمعيات الخيرية و المساهمة في تشكيل جماعات تسعى لتفقد أحوال المحتاجين و الضعفاء و رعاية شؤونهم، و تقديم يد المساعدة و العون و هذا السلوك هو مظهر من مظاهر التكافل الاجتماعي و الذي يعد القيام به قيمة كبيرة من القيم الاجتماعية باعتبار ذلك من واجبات المواطن الصالح، و يعد ذلك إسهاما حقيقيا في استقرار أوضاع تلك الفئات السابقة يخففوا عنهم أعباءهم و متاعبهم.

إن محاولة تنمية قيمة اجتماعية معينة ترتبط بمهارة معرفية و وجدانية، و تتظافر كلها لخلق وعي قيمي لدى المتعلم، و من هذا المنطلق يمكن اعتبار أي هدف تربوي هدفا قيمياً يقاس مدى تحققه بامتلاك المعرفة و المهارة، فالهدف التربوي العام ينطلق من أبعاد تفضي إلى قيم تحدث تحول في سلوك التلميذ وفق ما يرغب فيه المجتمع، بحيث يصبح مدركا لأهم المفاهيم الاجتماعية، مثل الصدق و الأمانة و احترام الآخرين، و قيمة التعاون و الصداقة و زيارة الأقارب، لكي يمارسها التلميذ بوعي، ليتحقق بذلك التوازن بين الأنا و السلوك الاجتماعي.

3-عرض و تحليل بيانات الفرضية الثانية

جدول رقم (13) يبين: إجابات المبحوثين حول دور الأداء التربوي للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة للتلميذ

الرقم	العبـــــارات	دائما		أحيانا		أبدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		ت	%	ت	%	ت	%				
18	يحث الأستاذ على أهمية الافتخار برموز الوطن	141	33,6	171	40,7	108	25,7	2.07	0.79	أحيانا	4
19	يعلم التلميذ حقوق الوطن عليه	129	30,7	167	39,8	124	29,5	2.02	0.78	أحيانا	6
20	يعلم التلميذ واجبات الوطن عليه	153	36,4	161	38,3	106	25,2	2.11	0.78	أحيانا	3
21	يحث التلاميذ على إلقاء النشيد الوطني اليومي بحماس	132	31,4	167	39,8	121	28,8	2.02	0.79	أحيانا	7
22	الاستفادة من المناسبات الوطنية في تعميق حب الوطن في نفوس التلاميذ	119	28,3	180	42,9	121	28,8	1.99	0.77	أحيانا	8
23	ينمي الأستاذ لدى التلاميذ الاعتزاز بالوطن	106	25,2	178	42,4	136	32,4	1.92	0.82	أحيانا	9
24	يتيح الأستاذ للتلاميذ فرص التعبير عن آرائهم بحرية	138	32,9	170	40,5	112	26,7	2.06	0.77	أحيانا	5
25	ينمي الأستاذ لدى التلاميذ روح الديمقراطية	97	23,1	139	33,1	184	43,8	1.79	0.80	أحيانا	13
26	يشجع التلاميذ على انتخاب ممثل القسم	109	26,0	118	28,1	193	46,0	1.80	0.82	أحيانا	12
27	يشجع التلاميذ على إنشاء جمعية حماية البيئة في المؤسسة التعليمية	118	28,1	127	30,2	175	41,7	1.86	0.78	أحيانا	11
28	الاشتراك في أنشطة مدرسية للتوعية بأهمية الحفاظ على نظافة المدرسة	83	19,8	131	31,2	201	47,9	1.69	0.81	أحيانا	16
29	يساعد الأستاذ التلاميذ للاشتراك في أنشطة مدرسية للتوعية بأهمية الحفاظ على الثروة المائية	117	27,9	129	30,7	174	41,4	1.88	0.81	أحيانا	10
30	يساعد الأستاذ التلاميذ على تنظيم حملات التشجير	72	17.14	96	22.85	252	60	1.57	0.64	أبدا	18
31	يحث الأستاذ التلاميذ على الالتزام بقوانين النظام المدرسي	103	24,5	108	25,7	209	49,8	1.74	0.84	أحيانا	14
32	يحاول الأستاذ إشراك التلاميذ في إصلاح ما تلف من الأثاث المدرسي	92	29,3	97	29,5	231	41,2	1.66	0.83	أبدا	17
33	ينمي لدى التلاميذ سياسة الترشيد في استخدام الكهرباء	84	20,0	129	30,7	207	49,3	1.70	0.79	أحيانا	15
34	يحثهم على المحافظة على الهدوء في المرافق العامة	259	29,0	82	48,1	76	22,9	2.42	0.81	دائما	1
35	يحث الأستاذ التلاميذ على التضحية من أجل أمن الوطن	151	36,0	169	40,2	100	23,8	2.12	0.77	أحيانا	2

العبارة رقم 18" يحث الأستاذ التلاميذ على أهمية الافتخار برموز الوطن""

حيث حازت العبارة على التصنيف الرابع، بمتوسط حسابي قدرـ: 2.07، و بانحراف معياري بلغ 0.79، حيث تمركزت أعلى إجابات العينة عند البديل " أحيانا " من البدائل الثلاثة المطروحة بـ 171 تكرار عند هذا البديل من أصل 420 تلميذ، بنسبة قدرها 40.7 % من تلاميذ عينة الدراسة، بينما 141 تلميذ كانت إجاباتهم دائما ما يحثهم الأستاذ على أهمية الافتخار برموز الوطن، كما فند 108 تلميذ بنسبة 25.7% هذه العبارة، و الملاحظ وجود تشتت في إجابات المبحوثين و الذي دلت عليه قيمة الانحراف المعياري الذي بلغت 0.79.

من خلال النتائج يتبين أن الأساتذة يبذلون مجهودات لإكساب التلميذ السلوك المتسم بالعزة و الكرامة و الثقة بالنفس و الاعتزاز برموز الوطن السياسية و الدينية و العلماء و التي لها اسهامات جليلة في بناء و تشييد الوطن و التي ساهمت في استقلاله، كمجموعة 22 التي هندست و خططت للثورة التحريرية و كانت منعرج حاسم و ليد إرادة سياسية للانعتاق من الاستعمار و شكلت منعرجا تاريخيا حاسما في مسار التحضر، و العلامة ابن باديس و جمعية العلماء المسلمين و الدور الذي لعبته إبان الثورة التحريرية، و دور الرموز السياسية أمثال هواري بومدين الذي أمم ثروات و خيرات الوطن، والمخطط و المنفذ لمشروح السد الأخضر الذي يوقف زحف الرمال على الأراضي الخصبة و فخامة الرئيس عبد العزيز بوتفليقة الذي أرسى دعائم الأمن و الاستقرار بالمشروع الذي جسده في أرض الواقع و هو مشروع الوئام الوطني و المصالحة بين أبناء الشعب الواحد، إن تعريف التلميذ بانجازات رموز الوطن من أكبر المظاهر على استمرار وحدة الوطن و هو دليل صدق و حب الوطن و الحرص على وحدته.

فهذه القيمة هي جوهر الغايات التربوية في الجزائر، إذ تحتل أولوية في السياسة التربوية التي تسعى إلى أن تتجسد في سلوكات التلاميذ و تتجذر في عقولهم، و لا يكون ذلك إلى من خلال الأستاذ الذي يلعب دورا رئيسيا في تنميتها لدى النشء.

العبارة رقم 19:" يعلم التلميذ حقوق الوطن عليه."

جاءت هذه العبارة في الترتيب السادس، بمتوسط حسابي بلغ 2.02، حيث أدلى 167 تلميذ بنسبة 39% بإجاباتهم عند البديل أحيانا، و 30.7% منهم كانت إجاباتهم بدائما، و 124 تلميذ عارضوا هذا البند بنسبة قريبة جدا من النسبة السابقة و التي بلغت 29.5%، و هذا يدل على وجود انقسام في إجابات المبحوثين حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري 0.78

يتفق مضمون هذه العبارة مع ما أشار إليه الفيلسوف الأماني كانط، في مقدمة كتابه" مذهب الحق "، حيث اعتبر أن الحق مجموع الشروط التي يمكن للإرادة الفردية لكل واحد منا، أن تتألف في إطارها، تبعا لقوانين كلية.

فالتفكير في مسألة الحق، هو إذن تفكير في قضايا الحرية و الالتزام، و في قضايا العنف و الشرعية و المشروعية و السلطة و الاستبداد و الديمقراطية و حقوق الانسان، و نشير إلى أن الدراسات المتعلقة بالحق، قد ميزت بينه و بين القانون، و هو ما أكده توماس هوبز، الذي يعتبر كتابه " اللفياتان Léviathan" أول نص أساسي، حول المعنى الحديث للحق بقوله" ينبغي التمييز بين الحق و القانون، ذلك لأن الحق يعتمد على الحرية، حرية المرء في أن يفعل فعلا أو يمتنع عن فعله، أما القانون الذي يرتبط بواحد منهما دون الآخر، أي بالفعل و الامتناع عنه، فهو المحدد، و من ثم فالحق و القانون يختلفان اختلافا كبيرا مثلما يختلف الالتزام و الحرية، من حيث أنهما يتناقضان في الموضوع الواحد"[1]

و عليه فإن الأستاذ من خلال ممارسته اليومية في القسم يحاول توضيح للتلميذ أن حقه، هو التعبير عن إرادته ككائن عاقل واع بمصالحه، و بالغايات التي يريد الوصول إليها و هنا يتضح مبدأ الحرية الذي يتماشى بالتوازي مع الحق.

العبارة رقم 20:" يعلم التلميذ واجبات الوطن عليه."

[1]: عز الدين الخطابي، " **الحق، الواجب، الحرية من أجل فلسفة فاعلة**"، مجلة عالم التربية، ع 15، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 91

حازت هذه العبارة على التصنيف الثالث بمتوسط حسابي بلغ 2.11، و بانحراف معياري 0.78 الدال على وجود تشتت في إجابات العينة، حيث تمركزت إجابات العينة عند البديل أحيانا بنسبة قدرها 38.3% و بتكرار 161 تلميذ من أصل 420، أما المبحوثين الذين وافقوا على هذه العبارة كان عددهم 153 تلميذ بنسبة قريبة جدا من النسبة الولى و التي بلغت 36.4% عند البديل دائما، أما الذين فندوا هذه العبارة 106 تلميذ بنسبة مئوية 25.2% .

سبق ووضحنا في العبارة السابقة أن للتلميذ حقوق، حقا في التعليم، و في تكوين جيد، و لا تستقيم كفة العدالة الاجتماعية إلا إذا تلازمت مع واجباته، و في مقدمتها " احتـرام المربـي و كل أعضاء الأسرة التربوية، و التقيد بالنظام الداخلي للمؤسسة التربوية و الذي يحفظ حرمة المؤسسة، و عليه أيضا واجب احترام قواعد و أعـراف الجماعة التي هو جـزء لا يتجزأ منهـا، و ليس معنى هذا أن يركز الأستاذ خلال عملية التدريس على مواطنة الواجب و تغيب مواطنة الحقوق لأن ذلك يؤدي لا محالة إلى خلل في تكوين التلميذ و قد يكون لذلك آثارا سلبية تنعكس على الحياة الاجتماعية و السياسية.

العبارة رقم21: " يحث التلاميذ على إلقاء النشيد الوطني بحماس "

جاءت هذه العبارة في الترتيب السابع من بين العبارات الدالة على "دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ" بمتوسط حسابي قدر بـ: 2.02، حيث أفاد 167 تلميذ من عينة الدراسة بأن الأستاذ يحثهم على إلقاء النشيد بحماس، حيث اختار 39.8% البديل " أحيانا"، و جاءت الرتبة الثانية 31.4% أكدوا أن الأستاذ يقوم دائما بتنمية هذه القيمة لديهم، و في الرتبة الأخيرة جاء البديل "أبدا" بنسبة 28.8% و بتكرار 121 تلميذ من أصل 420.

يعد الاجراء الذي اتخذه رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة من خلال المنشور الوزاري رقم 323 المؤرخ في 4 نوفمبر 2007 و المتعلق برفع العلم الوطني كل صباح، عند بداية اليوم الدراسي، و إنزاله في الفترة المسائية بحضور الطاقم الاداري التربوي و التلاميذ، أي تحية العلم

عند الدخول إلى المؤسسات التربية و عند خروجهم منها، أمر محبب و جيد و ضرورة حتمية لعدم حفظ أغلبية التلاميذ للنشيد الوطني كاملا، و الذي يعد من مقدسات كل وطن لأنه يحدد و يلخص قصة وطن و بطولاته لنيل الحرية و الاستقلال، و على الأستاذ أن يوضح للتلاميذ أن الذي لا يحترم النشيد العلم الوطني يعاقب في القانون الجزائري ،و هذا حسب اعتقادي ما يجعل التلاميذ يقدرون قيمة هذه الرموز و معانيها التي تبث في نفوس النشء الإحساس بالانتماء الفعلي للوطن.

فتأدية التحية وحفظ النشيد الوطني دلالة على ارتباط الفرد بوطنه وحبه له، فالمؤسسة التعليمية فهي ترسيخ هذه القيمة في نفوس الناشئة، ودليل هو تأدية النشيد الوطني بصفة ارتجالية و بدون مسجل، مما يجعل التلاميذ يحفظونه عن ظهر قلب متمعنين في معناه، خاصة وهم يرددونه صباحا ومساءًا.

العبارة رقم 22: "الاستفادة من المناسبات الوطنية في تعميق حب الوطن في نفوس التلاميذ"

حازت هذه العبارة على الرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي بلغ 1.99، و قد تمركزت إجابات المبحوثين حول البديل "أحيانا" بتكرار 180 تلميذ من مجمع عين الدراسة، بنسبة قدرها 42.9%، أما الموافقين على هذا البند بلغت نسبتهم 28.3%، و تليها نسبة غير بعيدة عنها بكثير قدرت ب 28.5% القائلين "أبدا"، و نلاحظ من خلال هذه الاجابات وجود انقسام بين المبحوثين حول هذه العبارة تؤكدها قيمة الانحراف المعياري التي بلغت 0.77.

تتفق فحوى هذه العبارة مع ما أكده الطاهر الابراهيمي من خلال دراسته :" ... إحياء المناسبات ذات العلاقة بها، و ضمن أنشطة ثقافية و رياضية داخل المؤسسة إن وجدت التأطير الكافي من طاقم التسيير، ساهمت في تعزيز الذاكرة الجمعية و الروح الوطنية لدى التلاميذ ."[1]

[1]:إبراهيمي الطاهر، **منظومة التشريع المدرسي و المردود التربوي للمدرسة الجزائرية التعليم الثانوي نموذجا**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التنمية،(رسالة غير منشورة)جامعة منتوري، قسنطينة، 2003، 2004، ص 567.

إن الاستفادة من المناسبات الوطنية في تعميق حب الوطن عند التلاميذ من المعاني المهمة التي يجب يعتني بها الأستاذ، لأن ذلك يولد لدى التلاميذ الولاء و الانتماء و العمل المتواصل لنهضة ورفعة وطنهم و العمل من اجل رقيه و تقدمه، و تدريبهم من أجل خدمته و دفع الضرر عنه، و الحفاظ على مكتسباته، كما يعلمهم أن هناك هدفا أكبر يعيشون من أجله في هذه الحياة يتعدى هذا الهدف المصلحة الشخصية غلى المصلحة العامة الجماعية، و تأصيل حب الوطن و الانتماء له هي غاية من غايات المنظومة التربوية، و لكن ما لاحظناه في المؤسسات التربوية محل الدراسة نقص في الأنشطة التي تواكب مثل هذه المناسبات و الاكتفاء فقط بالإشارة إليها دون برمجة حفلات أو ندوات تاريخية ينشطها أساتذة جامعيين أو مجاهدين، و اقتصارهم فقط على وضع الأناشيد الوطنية و رفــع العلــم الوطني، و غياب الأنشطة التربوية كتنظيم مسرحيات تخلد بطولات الشهداء و المجاهدين، مما يجعل التلاميذ يعتبرون هذا التاريخ كغيره من الأيام الدراسية العادية التي تمر على التلاميذ و هذا ينجم عنه غياب التفاعل في المشاركة في هذه المناسبات مما يضعف الانتماء الاجتماعي لديهم، و من هنا نرى أن قيم الثقافة الوطنية تجسد بطريقة نسبية.

العبارة رقم23: "يعزز لدى التلميذ التمسك بالوحدة الوطنية"

جاءت هذه العبارة في الترتيب التاسع من بين العبارات الدالة على "دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ" بمتوسط حسابي قدر بـ: 1.92، حيث تمركزت معظم إجابات المبحوثين حول العبارة عند البديل "أحيانا" بنسبة قدرت بـ: 42.4% من الاجابات، تليها نسبة 32.4% من التلاميذ الذين يرون بأنه أبدا لا يقوم الأستاذ بتنمية التمسك بالوحدة الوطنية، و بنسبة 25.2% من التلاميذ يؤكدون على البديل "دائما" عند هذه العبارة.

إن تعزيز حب الوحدة الوطنية في نفس الناشئة، وحب كل فئات المجتمع بمختلف انتماءاتهم، والابتعاد عن كل الإفرازات الفئوية والعرقية والطائفية الممقوتة، مع التأكيد على الفرق بين الاختلاف المذهبي المحمود وبين التعصب الطائفي المذموم.

لعل مفهوم الوحدة الوطنية يرتبط بشكل كبير ومباشر مع مفاهيم سوسيولوجية أخرى. فيرتبط مفهوم الوحدة الوطنية مثلاً مع مفاهيم مثل الانتماء، والولاء، وغيرها. ولعل مفهوم الانتماء والولاء قد يراها البعض بأنها قيم محددة تؤدي في النهاية إلى تحقيق الوحدة داخل الوطن وبالتالي الوحدة الوطنية. وقد يكون مفهوم الولاء والانتماء بالتالي هما مقومات من مقومات الوحدة الوطنية.

و هذه العبارة تتفق و الاجراء الذي قامت به الوزيرة بن غبريط نورية، عندما تراجعت عن الدرس الافتتاحي الذي كان مبرمجا سابقا حول الحوادث الطبيعية، حيث اختارت افتتاح الموسم الدراسي 2014 –2015 بدرس حول "الوحدة الوطنية أمانة".

و أكد العديد من المتتبعين للشأن التربوي بالجزائر أن له صبغة سياسية، إذ يرتبط بالأحداث التي تعرفها دول الجوار من عدم استقرار و الذي أثر سلبا على شعور هذه الأخيرة، كما له علاقة أيضا بالأحداث الأخيرة التي عاشتها بعض ولايات الوطن على غرار ولاية غرداية.

و تهدف وزيرة التربية نورية بن غبريط من خلال هذا الدرس إلى تلقين التلاميذ في مختلف الأطوار التعليمية الثلاثة، أهمية الوحدة الوطنية، و المساهمة في نشر ثقافة السلم، حيث راسلت الوزارة جميع المديريات لاتخاذ جميع الاجراءات و الاستعداد لتقديم الدرس الافتتاحي حول الوحدة الوطنية، باعتبارها ركيزة أساسية للتلاحم الاجتماعي و الوئام المدني و إطارا للعيش معا، مثلما جاء في المراسلة المرفقة ببطاقات بيداغوجية توضح عناصر الدرس و طريقة تقديمه بكل مرحلة من المراحل التعليمية الثلاث، و التي تنطلق من طرح الاشكالية التالية على

التلاميذ من طرف الأساتذة: " إن حب الوطن ليس أقوالا و أناشيد و شعارات بل أفعالا و أعمالا و سلوكات و منهجا في الحياة"، للوصول بالتلميذ في النهاية إلى استخلاص أن الوحدة لوطنية هي التي تردع الفتن و تتصدى لكل من حاول أن يزعزع استقرار الوطن و شعار الدعوة إلى لغة الحوار بين أفراد و جماعات الوطن.[1]

"إن دور المعلم في تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية لدى الطلاب كبير، فلعلنا في هذه الورقة نبرز دور المعلم كأداة وطنية إصلاحية مؤثرة لها دورها الفاعل المتجدد في تصحيح وتطوير مسار العملية التربوية وغرس قيم الوحدة الوطنية والانتماء الوطني في نفوس الناشئة، فقيامه بواجباته تشريف لا تكليف، في هذا الوطن المعطاء الجميع على قلب رجل واحد بفضل الله ثم لقوة التلاحم بين ولاة الأمر والشعب بمختلف شرائحه يمثلون الوحدة الوطنية التي تنمو وتكبر بسبب الحب والتعايش بأمن وأمان تحت لواء واحد ولابد أن يقدر مسؤولياته الوطنية بغرس حب الوطن والانتماء إليه والوحدة بين أبنائه من جميع الطوائف لدى طلابه والاعتزاز بالهوية الإسلامية وتعميق القيم الدينية والأخلاقية."[2]

العبارة رقم 24: " يتيح للتلاميذ التعبير عن آرائهم بحرية"

حازت هذه العبارة على التصنيف الخامس، بمتوسط حسابي قدر بـ: 2.06 و هي قيمة تدل على تمركز التلاميذ على البديل أحيانا، حيث أجاب معظمهم و بنسبة 40.5% أنه أحيانا فقط الأستاذ و من خلال أدائه يتيح لهم التعبير عن أرائهم بحرية، بينما المرتبة الثانية يرى 138

[1]: جريدة البلاد، نقلا عن: www.elbiled.net تاريخ الدخول: 2014/11/2 على الساعة: 14:32.

[2]: عادل عايض عوض المغدوي، مسؤولية اساتذة الجامعات و معلمي العام في تعزيز مفهوم المواطنة، المملكة العربية السعودية، نقلا عن: www.mu.edu.sa بتاريخ: 2015/05/13 الساعة: 15:43.

تلميذ من عينة الدراسة ما يمثلون نسبة 32.9% بأنه دائما ما يتيح لهم الأستاذ مجالا للتعبير عن آرائهم بحرية، و بنسبة قدرت بـ: 26.7% اختار التلاميذ البديل السلبي أبدا لهذه العبارة.

و يتفق ذلك مع ما لاحظناه أثناء تواجدنا المتوسطات المعنية بالدراسة، و في أقسام الدراسة على فترات زمنية مختلفة، أن الأستاذ لا يساهم بشكل دائم في إتاحة الحرية الكاملة و بالتساوي بين التلاميذ حيث عادة يفتح مجال المناقشة للتلاميذ المتفوقين عن الأخرين، في إبداء أرائهم و الحرية في التعبير عن مختلف الأفكار و الاتجاهات لدى التلاميذ داخل القسم، على اعتبار ذلك يعد من الأساليب الناجحة حسب اعتقادنا في خلق الثقة في قدرات التلاميذ و تبادل و تكوين مختلف المعارف بواسطة الحوار و التفاعل بين المتعلمين و بين أساتذتهم، و لكن الشيء الذي لفت انتباهنا بشكل واضح أن الأستاذ مازال هو محور العملية التعليمية على الرغم من تغير أسلوب التدريس من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات التي تقوم على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية، إن طريقة معاملة الأستاذ تؤثر بشكل أو بأخر على شخصية التلاميذ و غياب التفاعل في القسم قد يؤثر على انتمائهم الاجتماعي و شعورهو بالاغتراب فيه.

و هذه النتيجة تتقارب مع ما توصلت إليه الباحثة علي الشريف حورية في العبارة "أن إدارة الثانوية تعمل على تعويد التلاميذ على حرية التعبير" حيث اتضح من خلال إجابات المبحوثين أن الغالبية منهم نفت ذلك بتصريحها، أبدا بنسبة 47،7% أي تقريبا نصف المبحوثين، تليها نسبة 18،1% بالنسبة للقائلين ب نادرا، و في المقابل بلغت نسبة من صرح بدائما بـ 8،1%، و هذا بدوره يبين الاختلاف القائم بين إدارات المؤسسة التعليمية فيما يتعلق بالسماح للتلميذ بحرية التعبير و إبداء رأيه في القضايا التي تخص تمدرسه."[1]

أجمع علماء التربية و علم اجتماع التربية و علم النفس التربوي، أن الأستاذ يعد العماد الأول في العملية التعليمية، و هو من أقوى مصادر التأثير على التلاميذ بما يجسده من قدوة،

[1]: علي الشريف حورية، مرجع سبق ذكره، ص 442.

و مهمته الأساسية تنشئة التلاميذ تنشئة متوازنة و متكاملة تمس جميع الجوانب سواء كانت اجتماعية، عقلية، بدنية، انفعالية، و عليه فعلى الجهات المسؤولة مراعاة في برامج التكوين أثناء الخدمة، إكسابه خبرات العصر، و خاصة فيما يتعلق ببرامج تنشئة الطفل سياسيا، قادرا على تكوين آراء نقدية حول المسائل السياسية.

إن تطبيق الأستاذ لمبدأ إبداء الرأي بحرية و احترام الرأي المعاكس يعد آلية فعالة نحو الوصول بالمتعلم إلى أهداف التربية بفعالية و كفاءة، و احترام التلاميذ و تقدير الأسئلة التي يطرحونها و محاولة الاجابة عليها بموضوعية و صدق و فسح مجال واسع لإبداء أرائهم بحرية من خلال المشاركة في القسم، أما خارج القسم فمن الأحسن إعطائه فرصة لصنع القرارات التي تخص مساره الدراسي، فتنمو لديه الثقة بالنفس و الشعور بالمسؤولية و زيادة طموحهم، و اتساع ملامح رؤيتهم المستقبلية إلى المشاركة في نشاطات أخرى، كتحديد و برمجة فترة الامتحانات، أو استشارتهم عند اقتناء الكتب و المراجع التي تزود بها مكتبة المؤسسة.

العبارة رقم 25: " ينمي الأستاذ لدى التلاميذ روح الديمقراطية"

حازت هذه العبارة على الترتيب الثالث عشر، من بين العبارات الدالة على " دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ" بمتوسط حسابي قدرب:1.79، حيث اتفق 184 تلميذ من عينة الدراسة من أصل 420 تلميذ، على البديل السلبي "أبدا"و أنه يرون أن الأستاذ لا ينمي لديهم روح الديمقراطية، و كان ذلك بأعلى نسبة مئوية مقدرة بـ: 43.8%، تلتها مباشرة في المرتبة الثانية و بنسبة 33.1% منهم من اختاروا البديل "أحيانا" فقط ما يقوم الأستاذ تنمية الروح الديمقراطية لديهم، تليها في الرتبة الثالثة و بنسبة 23.1% منهم من اختاروا البديل دائما.

"إن تقديم أفضل الدروس وجاهة من حيث المحتوى و المنهجية في شكل نظري حول الحرية و الديمقراطية لا ينتج أحرارا و ديمقراطيين، ذلك أن الحرية و الديمقراطية هي سلوكات قبل كل شيء، لذلك يتعين على المدرسة هياكلها و تنظيماتها الخاصة التي هي بمثابة سياقات التي

تمنح المتعلمين الفرص للتدرب على ممارسة الحرية و الديمقراطية فيما بين المتعلمين و بين المتعلمين و المعلمين و بين المتعلمين و هياكل التسيير من جهة فالعلاقات التربوية مجال خصب للممارسة و السلوكات يمكن إخضاعها للتدريب على ممارسة الديمقراطية من خلال إشراك ممثلين عن المتعلمين و المعلمين في تسيير شؤون المدرسة، و لا شك في أن التكوين القاعدي للمدرس و مهنيته يلعبان دورا هاما في ممارسه التربوية و هو ما يقتضي إعادة بناء المنظومة التكوينية حتى تساعد على تحقيق الأهداف و تتلاءم مع الممارسات التربوية المنشودة."[1]

يقول تشيسترفين .Chester.E.Finn في هذا الصدد:" يستطيع أي إنسان أن يعلن حاجته الفطرية إلى الحرية و لكن لا يمكن لأي إنسان أن يولد و هو مزود بمعرفة حول ما يمكن للمؤسسات السياسية و الاجتماعية أن تفعله من أجل أن تجعل الحرية ممكنة بصورة دائمة له و لأطفاله." فهذه الأشياء يجب أن يكتسبها المرء و يجب أن يتعلمها أيضا، و من هذه الزاوية لا يكفي القول بأن واجب المعلمين في مجتمع ديمقراطي أن يتجنب عملية التطبيع الخاصة بالأنظمة الشمولية و أن يقدم ثقافة حيادية في مجال القيم السياسية لأن ذلك غير ممكن لأن أي تعليم يعمل على غرس القيم، و مع ذلك فإن التلاميذ يمكنهم أن يتعلموا مبادئ الديمقراطية و ان يحافظوا على روح منفتحة و متحررة. و هذه الروح تعد ضرورية و لا تقدر بثمن، و ذلك بالنسبة للنظام الديمقراطي. و في الوقت نفسه يجب تشجيع الأطفال على أن يعيدوا النظر في الفكر التقليدي وفق حجج عقلية و عبر بحث منظم و مهما تكن قوة المحاولات فإن الكتب المدرسية الديمقراطية يجب أن تتصدى للأحداث و الظاهر غير الانسانية و أن تفندها.[2]

العبارة رقم 26: " يشجع التلاميذ على انتخاب ممثل للقسم "

---

[1]: المنجي الجباري، **الاصلاح التربوي في تونس من فشل الرهان الاقتصادي إلى أفاق التغيير الاجتماعي**، دون دار نشر، دون بلد نشر، 2014، ص145

[2]: علي أسعد وطفة، **الديمقراطية التربوية من ديمقراطية المدرسة إلى الديمقراطية في المدرسة، مجلة التربية**، ع 46، دار الكتب القطرية، قطر، سبتمبر2003، ص ص 112، 113.

جاء ترتيب هذه العبارة في التصنيف الثاني عشر، من بين العبارات الدالة على " دور الأداء التربوي في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ" بمتوسط حسابي 1.80، حيث تمركزت إجابات التلاميذ المبحوثين عند البديل "أبدا" بأعلى نسبة إجابات تمثلت في 193 تلميذ من عينة الدراسة بأن الأستاذ لا يشجع التلاميذ على انتخاب ممثل للقسم، بنسبة 46% من عينة الدراسة، و في المرتبة الثانية كان اختيار التلاميذ عينة الدراسة للبديل "أحيانا" مؤكدين على أن الأستاذ يشجع أحيانا فقط على يشجع التلاميذ على انتخاب ممثل للقسم، و في المرتبة الثالثة و بنسبة قريبة جدا من السابقة قدرت بـ: 26% أكدت إجاباتهم بأنه دائما ما يقوم الأستاذ بتنمية ذلك الفعل، و نرى من خلال ذلك تشتت في إجابات المبحوثين تؤكده قيمة الانحراف المعياري التي قدرت ب: 0.82.

إن قيام التلاميذ بانتخاب ممثل للقسم الديمقراطية و نائبه في بداية كل سنة دراسية، درسا في ممارسة الديمقراطية بالنسبة للتلاميذ، و خلال الحملة الانتخابية يمكن للتلاميذ طرح اسئلة على المترشحين و عند الاقتضاء الاطلاع على برامجهم، كما تتم عملية انتخاب ممثلي الأقسام بواسطة الاقتراع السري، و تكون مهامه، عقد اجتماعات مع التلاميذ و استشارتهم حول الصعوبات التي تعترضهم، مساعدة التلاميذ و القيام بدور الوسيط بينهم و بين الطاقم الاداري و بينهم و بين أعضاء هيئة التدريس، و تنشيط الحياة داخل القسم و تشجيع الحوار بين التلاميذ، و حث باقي التلاميذ على تحمل المسؤولية، إن جميع المهام التي تم ذكرها و توفير المناخ المناسب للتلاميذ و جميع الظروف اللازمة لممارستها على أرض الواقع تجعل قيم المواطنة تتحقق على الدوام.

تنمي التربية الديمقراطية في الانسان مجموعة من السمات و الخصائص الانسانية الخلاقة. فهي تعمل على تنمية الابداع و التفوق في ميادين التحصيل العلمي و المعرفي، و تؤدي التربية على الحرية، على المستوى الاجتماعي،إلى تحقيق التوافق الاجتماعي في صيغه

المتكاملة، و التفاعل الاجتماعي البناء الذي يقوم على الحرية و الحوار و السماع إلى الطرف الآخر و تفهم وجهات النظر.

إن زيادة فرص التحدث و المناقشة في الموضوعات الهامة، التي تشغل الرأي العام داخل المؤسسة التعليمية، على أن يكون تناول هذه الموضوعات تناولا موضوعيا يعكس اتجاه التفكير الابتكاري و العلمي، و العمل على زيادة فرص اللقاءات الجماعية بين الأساتذة و التلاميذ، عن طريق الندوات و المحاضرات التي يشترك التلاميذ في الاعداد لها و الاشراف عليها قد يعزز ذلك لديهم تمثل المبادئ الديمقراطية بأروع صورها.

العبارة رقم 27: " يشجع التلاميذ على إنشاء جمعية حماية البيئة في المؤسسة التعليمية"

جاء ترتيب هذه العبارة في التصنيف الحادي عشر من بين العبارات الدالة على "دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ" بمتوسط حسابي قدر بـ 1.86 بين عبارات البعد الأول.

حيث تمركزت معظم إجابات المبحوثين عند البديل السلبي "أبدا" من بين البدائل الثلاثة بنسبة قدرت بـ: 41.7%، تلتها مباشرة نسبة أقل قدرت بـ: 30.2% أفادوا بأنه أحيانا ما يشجع الأستاذ التلاميذ على إنشاء جمعية حماية البيئة في المؤسسة التعليمية، و في الرتبة الثالثة و بنسبة مقربة للسابقة، 28.1% من عينة الدراسة بأنهم دائما ما الأستاذ يقوم بتشجيع التلاميذ على ذلك.

و الملاحظ من خلال اجابات المبحوثين أن هذا دليل على عدم تشجيع الأساتذة على مثل هذا النشاط داخل المؤسسات التربوية، رغم أن له أهمية كبرى في تنمية قيم المواطنة لدى التلميذ و هذا ما تؤكده المادة 35 من النظام الداخلي للمؤسسات التعليمية بالمملكة المغربية:التي تحث على ضرورة مساهمة التلاميذ في تنشيط الحياة المدرسية بالانخراط في الجمعيات و الأندية و المشاركة في التظاهرات الثقافية و العلمية، هذا الانخراط فضلا عن انه يبلـور شخصية التلميـذ فإنه يؤهله للعب دوره الاجتماعي على الوجه المطلوب كمواطن صالح

و يهيء للتعايش السلمي مع أفراد المجموعة، كما ينمي لديه الحس بالمسؤولية تجاه القضايا ذات الارتباط الرئيسي بمحيطه البيئي و الاجتماعي و الاقتصادي.[1]

للأسف الشديد و من خلال إطلاعنا على القانون الداخلي للمؤسسات التعليمية لم نجد و لا مادة تحمل نفس محتوى المادة المذكورة أعلاه، نحن نرى أن نشاط التلميذ هو مقوم أساسي من مقومات التعلم، و لاكتساب خبرات و مهارات تحمل مدلول بالنسبة له، فالدفاع عن قضية معينة لصالح العام كقضية الحفاظ على البيئة تعد لبنة أساسية نحو مشروع تكوين مواطن صالح.

فبعض التلاميذ أكدوا بأن بعض الحصص تمر عليهم بملل كبير خاصة إذا كان الأستاذ لا يراعي حالة الطلبة النفسية، و اعتماده على طريقة الاملاء في تقديم الدروس، بالإضافة إلى عدم تشجيعهم على مثل هذه الأنشطة التعليمية و الترويحية في نفس الوقت، قد تقلل من مهاراتهم التعليمية و الابداعية في نفس الوقت.

العبارة رقم 28: "الاشتراك في أنشطة مدرسية للتوعية بأهمية الحفاظ على نظافة المدرسة"

حازت هذه العبارة على الترتيب السادس عشر من بين العبارات التي تؤكد على "دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية قيم المواطنة" بمتوسط حسابي بلغ 1.69 و هو متوسط ضعيف نسبيا مقارنة بالمتوسطات السابقة، حيث تمركزت إجابات المبحوثين حول البند السلبي "أبدًا" الذي بلغ عددهم 201 تلميذ بنسبة مئوية قدرت بـ: 47.4% فندوا هذه العبارة، و تليها مباشرة في المرتبة الثانية و بنسبة 31.2% يؤكدون أنه أحيانا ما يقوم الأستاذ بالاشتراك في أنشطة مدرسية للتوعية بأهمية الحفاظ على نظافة المدرسة، و الرتبة الأخيرة اختار 83 تلميذ من عينة الدراسة البديل الايجابي "دائما"، و من خلال هذه الاجابات نلاحظ تشتت في آراء المبحوثين و الذي يؤكده الانحراف المعياري الذي قدرت قيمته ب: 0.81.

[1]:عبد الرحيم كربالي، **التربية على المواطنة بين القول و الفعل**،العدد 15، مجلة عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2004، ص 289.

و في هذا المنحى تذهب ثريا بالقول : "إن أهمية مشاركة الطلبة في أنشطة المحافظة على النظافة و تنظيم أيام تحسيسية حول أهمية البيئة و المحافظة عليها، بالتعاون مع هيئات رسمية من الصحة و البيئة و البلدية و غيرها ممن لهم علاقة بهذا الأمر. "

إن رعاية سلوك التلاميذ و تقويمه هدف تربوي تسعى المؤسسات التربوية و العاملون في الميدان التربوي تحقيقه، من خلال البرامج التعليمية و التربوية و الخدمات الارشادية الهادفة إلى تعزيز الأنشطة المدرسية الايجابية لدى التلاميذ، بما يوثق انتمائهم إلى بيئتهم المدرسية، و يشعرهم بأهمية المحافظة على نظافتها، و من هنا نرى أنه من الضروري تنفيذ حصة تحت إشراف أستاذ تخصص من أجل توعية التلاميذ على أهمية المحافظة على المبنى المدرسي و نظافته.

العبارة رقم 29:" يحث الأستاذ التلاميذ للاشتراك في أنشطة مدرسية للتوعية بأهمية الحفاظ على الثروة المائية"

جاءت هذه العبارة في الترتيب العاشر من بين العبارات التي تؤكد على "دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية قيم المواطنة"، بمتوسط حسابي بلغ 1.88 و بانحراف قدر بـ: 0.81 دال على وجود تشتت في إجابات المبحوثين، حيث اتفق 174 تلميذ على البديل السلبي "أبدًا" بنسبة 41.4%، و تليها الرتبة الثانية و بنسبة 30.7% قائلين أحيانا ما يساعد الأستاذ التلاميذ للاشتراك في أنشطة مدرسية للتوعية بأهمية الحفاظ على الثروة المائية، و في الرتبة الثالثة و بنسبة 27.9% اختار 117 تلميذ البديل الايجابي "دائما" مؤكدين أن الأستاذ لا يشجع على مثل هذا النشاط.

برزت أهمية التربية و التثقيف بقضايا و مشكلات المياه و تعاملات الانسان معها، هو المدخل السليم لترشيد سلوك التلميذ و تبصيره بالتوابع البيئية لأعماله و قراراته و أدق تعاملاته مع الموارد المائية باعتبارها ثروة من ثروات الوطن، إن الجهد المنظم و الموجه الذي يقوم به الأستاذ تجاه التلاميذ، تلك الفئة التي يجب تنمية معارفها و مفاهيمها المتصلة بالموارد المائية

بشكل يجعلهم قادرين على التفاعل الايجابي مع هذه الثروة، كما يرجع الاهتمام بتوعية التلاميذ بأهمية الحفاظ عليها إلى الأنشطة السلوكية البيئية التي يبديها بعض أفراد المجتمع نحو المياه، و التي يمكن ان يقلدونها في ظل نقص خبراتهم و معارفهم بأساليب التفاعل الحكيم مع هذه الثروة.

و نرى أن من واجبات الأستاذ باعتباره ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، أن يسعى إلى تنمية مهارات التعامل الحكيم مع الموارد المائية، بشكل يسمح للتلميذ بتطبيق ما تعلمه داخل المؤسسة التربوية أثناء ممارسته اليومية مع الموارد المائية، بمعنى أخر تنمية عادات دائمة لمراعاة و حفظ هذه الثروة من الاستنزاف و التبذير.

العبارة30 : يساعد الأستاذ التلاميذ على تنظيم حملات التشجير."

حازت هذه العبارة على التصنيف الأخير بمتوسط حسابي ضعيف بلغ 1.57، و بانحراف معياري 0.64 الدال على وجود نوع من الاتفاق حول العبارة، حيث تمركز 212 تلميذ عند البديل السلبي "أبدًا" بنسبة قدرت ب 60% مفندين أن الأستاذ يساعد التلاميذ على تنظيم حملات التشجير، ثم تليها نسبة القائلين أحيانا و التي بلغت 22.85%، و في الأخير 72 تلميذ أكدوا أنه دائما ما يقوم الأستاذ بهذا النشاط لرفقتهم.

إن الاهتمام بالتشجير والتأكيد عليه دائما هو واجب وطني يقع على عاتق جميع الأوساط الاجتماعية، للأهمية القصوى للأشجار التي تعد المنتج الأول للأكسجين النقي في مواجهة الهواء الملوث و مشكلة التصحر، ومهما المجتمع المدني بجميع مؤسساته المختصة لمنع المزيد من التلوث، فإنه لن يستطيع أن يعمل منفردا دون تضافر جهود جميع الأطراف في المجتمع، وعلى كل مواطن ومقيم أن يقدر قيمة كل شجرة، لأن تلك الأشجار لم تخرج من الأرض بكل سهولة، وأن هناك أموالا تنفق لأجل زراعة تلك الأشجار، وجهوداً كبيرة من المسؤول وحتى العامل الذي يعمل لساعات طوال تحت الشمس حتى تكبر تلك الأشجار.

مشاركة التلميذ في حملات التشجير تخلق انطباعا واضحا في نفوس التلاميذ المشاركين، نظرا لأهمية مثل هذه الأنشطة في ترسيخ ثقافة البيئة و التحسيس بأهمية الشجرة بالنسبة إلى الفـرد و إلى المناخ، و من الأفضل أن يتخلل النشاط مداخلات توعوية تنشطها جمعيات تهتم بالبيئة و بأساتذة ناشطين في هذا المجال.

إن دور الأساتذة يعتبر أساسيا في شرح قيم الصحة و النظافة و الجمال و هذه القيم التي تبين للجيل الناشئ أهمية مشاركته في تحقيق الوعي البيئي و القيام بجميع الممارسات و الأعمال التي يمكن أن تسهم في تعزيز و تطوير البيئة المحليـة و الابتعـاد عن السلوكـات السلبيـة، و التقيد بالأنماط السلوكية السليمـة، للحفاظ على النظافـة العامة و المحيط الصحي الجميل، و تقديم النصح و الارشاد للآخرين في هذا المجال.

العبارة رقم 31: " يحث التلاميذ على الالتزام بقوانين النظام المدرسي"

جاءت هذه العبارة في الترتيب الرابع عشر من بين عبارات المحور الثاني من استمارة الاستبيان " دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية قيم المواطنة"، بمتوسط حسابي ضعيف نسبيا بلغ 1.74، و بانحراف معياري 0.84 دال على وجود انقسام في إجابات المبحوثين حول هذه العبارة، حيث اتفق 209 تلميذ حول البديل السلبي "أبدًا" بنسبة 49.8%، و جاء في الرتبة الثانية 25.7% بأنه أحيانا ما يقوم الأستاذ بحث التلاميذ على الالتزام بقوانين النظام المدرسي، و تليها في الرتبة الثالثة و بنسبة 24.5% اختاروا البديل "دائما".

تستلزم التربية على المواطنة توعية المتعلم على احترام القانون باعتباره وسيلة ضرورية لتنظيم الحياة المدرسية بصفة خاصة و الحياة الاجتماعية خارجها بصفة عامة، إن القانون في المجتمعات الديمقراطية الحديثة، يكون في خدمة الأفراد و ليس بالعكس، و تجدر الاشارة إلى أن احترامه لا يستلزم معرفته و الاطلاع عليه فقط، و لكن الاقتناع بجدواه و القدرة على المشاركة في صياغته و اقتراح اجراءات لتعديله و لتكوين التلميذ على ذلك يتعين خلق علاقة منسجمة بين المعرفة و فعل التعلم ذاته، لآن التربية على المواطنة تجري أيضا داخل قلب

التعلـم، و هـذا معـناه توظيف الطرق الفعالــة التي تحترم المتعلـم و تبني معارفـه و مهاراتـه و كفاياته انطلاقا من مكتسباته السابقة المدرسية و غير المدرسيـة، و لتبني طريقــة التسـاؤل و المناقشة، يتطلب المر توسيع فرص المناقشة و مجالات العمل الجماعي و التعاوني و ذلك لكون المشاركة و تبادل الرأي وسيلة للإنجاز.[1]

فالقانون الداخلي للمتوسطات هو جزء من القانون السائد في المجتمع، و الأستاذ من خلال أدائه يحاول ترسيخها في نفوس التلاميذ، و يحرص في الوقت نفسه على تطبيقها، فاحترام القوانين الداخلية للمؤسسة بمثابة احترام للقانون العام، فيتمتع التلاميذ بجملة من الحقوق المادية والمعنوية، مقابل تأدية الواجبات التي تنص عليها أحكام التي تنظم مهام و أدوار الأطراف الفاعلة في لعملية التعليمية، و التي ترمي في كجملها لحفظ النظام وتوفير الظروف المناسبة للتلميذ لضمان تحقيق الأهداف التربوية التي تعود بالفائدة للفرد والمجتمع، لضمان السير الحسن للحياة المدرسية، وهذا ما يشجع التلاميذ على الالتزام واحترام القوانين داخل المدرسة وخارجها. وهذا ما أكدته نتائج السؤال الذي يليه مباشرة كلهن يؤكدون على أن هذا يشجعهم ويحفزهم على الالتزام والانضباط التام سواء في داخل المدرسة أو خارجها.من هنا يتعلم التلاميذ احترام القانون والانضباط والانصياع للأحكام التي تسير الحياة المدرسية بصفة خاصة والبلاد بصفة عامة؛ إن ويعي التلميذ بأهمية الالتزام بالقوانين، هدف تنشده النظم التربوية المختلفة لأنها تعتبر الرابط قوي الذي يربط الفرد بوطنه، ودليل على ولائه و انتمائه للبلد، والمساهمة في تطوره.

إن الفقرات الخاصة في دراسة حول دور المدرسة الأساسية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ، و التي تم اعتمادها كدراسة سابقة إن الفقرات الخاصة بواجب التلميذ في احترام القوانين قد تحصلت على أوزان مئوية عالية، إن مسألة الالتزام بأنظمة المدرسة تعتبر حقلا

[1]: لحسن بوتكلاي، **التربية على المواطنة" من نقل المعارف إلى بناء كفايات**، مجلة عالم التربية، مرجع سبق ذكره، ص 335.

صغيرا يتدرب فيه التلاميذ على احترام نظم قوانين الدولة، و تنمية خلق الالتزام القانوني في نفوسهم، إن تضارب الأهواء بعقله أمران أولهما قوة القانون المتمثل في قوة الدولة و الأخر قوة الاقناع بأهمية الحفاظ على القانون، و هو أمر تسهم التربية في تعزيزه في نفوس التلاميذ.

و قد تؤدي الصرامة الزائدة بالتلميذ إلى التمرد على النظام و الآداب العامة للمؤسسة التربوية،و عليه فإن طريقة التعامل مع التلميذ يجب أن تحكمها الوسطية، فالمساعدة على إحداث أجواء ملائمة بين الأستاذ و التلاميذ يساعد في تدعيم علاقة فاعلة، و الوصول إلى الأهداف المنشودة بكل يسر.

العبارة رقم32: " يحاول الأستاذ اشراكهم في اصلاح ما تلف من الأثاث."

جاءت هذه العبارة في الترتيب السابع عشر من بين عبارات المحور الثاني من استمارة الاستبيان " دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية قيم المواطنة" متوسط حسابي بضعيف بلغ 1.66 و بانحراف معياري قدر بـ: 0.83 دال على وجود اتفاق نسبي بين إجابات المبحوثين حول هذه العبارة، حيث تمركز معظمهم عند البديل "أبدا" بنسبة 41.2% من عينة الدراسة، و تليها في الرتبة الثانية بتكرار 97 تلميذ من عينة الدراسة و بنسبة 29.5% اختاروا البديل "أحيانا" مؤكدين أنه أحيانا فقط ما يقوم الأستاذ بإشراكهم في اصلاح ما تلف من الأثاث، يليها في الرتبة الثالثة و بنسبة تكاد تتطابق مع السابقة، حيث بلغت 29.3% من مجموع عينة الدراسة أكدوا أنه دائما ما يقوم الأستاذ بهذا النشاط رفقة التلاميذ.

المؤسسة التعليمية لا تعتبر فقط مكان التعليم، بل تعد البيت الثاني للتلميذ، حيث توفر له التنشئة الحسنة و توسيع دائرة معارفه و تكوين صداقات، و تتيح له الحرية في ممارسة النشاطات الصفية و اللاصفية، فرد الجميل يكون بالمحافظة عليها و على ممتلكاتها، و هنا يلعب الأستاذ الدور الرئيسي في توعية التلاميذ و بث فيهم روح المسؤولية والمحافظة على الملكية الجماعية، و عدم تخريبها و العبث بها، و ذلك ليس فقط بتبيان مدى أهمية بقاء المرافق على حالتها بل اشراكهم في عملية الاصلاح ما تم اتلافه خاصة الأثاث، الذي يكبد

الدولة سنويا ميزانية لا بأس بها تخصص للصيانة و الاصلاح و الترميم، مع العلم أن هناك عمال يقومون بهذه العملية، و لكن نحن نصبو دائما إلى الربط بين النظري كالتوعية و الارشاد و التطبيق، و الجدية في أخذ الأمور و الحرص على اشراكهم في الأعمال و بذل الجهد لكي يشعر التلميذ أكثر بضرورة المحافظة على الممتلكات باعتبارها أملاك تستفيد منها الأجيال القادمة.

العبارة رقم33: ينمي لدى التلاميذ سياسة الترشيد في استخدام الكهرباء."

حازت هذه العبارة على الترتيب الخامس عشر من بين العبارات الدالة على "دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية قيم المواطنة"، بمتوسط حسابي قدر بـ: 1.70 و بانحراف معياري 0.79 دال على وجود انقسام في آراء المبحوثين حول هذه العبارة، تمركزت معظم الاجابات حول هذه العبارة عند البديل "أبدا" بنسبة قدرت بـ: 49.5% تقارب نصف المبحوثين يعارضون أن الأستاذ ينمي لديهم سياسة الترشيد في استخدام الكهرباء، تليها نسبة غير بعيدة قدرت بـ 30.7% اختاروا البديل "أحيانا" مؤكدين فقط أنه أحيانا ما يقوم الأستاذ بتنمية سياسة ترشيد استخدام الكهرباء عند التلاميذ، و تليها في الرتبة الثالثة و بنسبة 20% من العينة يرون أنه دائما يقوم الأستاذ بتنمية هذه القيمة.

إن المحافظة على ثروات الوطن و ممتلكاته تعد غاية كبرى من الغايات التي تسطرها أي دولة على اختلاف مستواها الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي، فالإضرار بها و عدم استهلاك هذه الثروات بطريقة عقلانية يؤثر سلبا على اقتصاد الوطن، لذا فإن المحافظة على الوطن و ثرواته قيمة يجب أن تغرس في نفوس أبنائه منذ الصغر لتحقيق تنمية مستدامة ووثبة في اتجاه التحضر ومواكبة الدول المتقدمة.

يتفق مضمون هذه العبارة مع النتائج التي توصلت إليها الباحثة علي الشريف حورية، بخصوص وعي التلميذ بواجب من واجباته اتجاه وطنه و المتمثل في الحفاظ على ممتلكات بلاده، و حسن استغلال مواردها كالماء و الكهرباء و غيرها، و حسب ما أدلى به المبحوثين أن

معظمهم على وعي بذلك حسب ما تبينه نسبة المؤيدين لهذه العبارة و البالغة 72.40% كما احتلت هذه العبارة الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مرتفع جدًا، قدر ب 4.43، تبين درجة موافقة المبحوثين.

العبارة رقم34: "يحثهم على المحافظة على الهدوء في المرافق العامة."

حازت هذه العبارة على الرتبة الأولى من بين العبارات التي تؤكد على "دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية قيم المواطنة" بمتوسط حسابي قوي بلغ 2.42، و بانحراف معياري 0.81 دال على وجود اتفاق حول هذه العبارة، حيث اتفق 259 تلميذ على البديل الايجابي "دائما" بنسبة 61.66% يرون أن الأستاذ يحثهم دائما على المحافظة على الهدوء في المرافق العامة، مباشرة في الرتبة الثانية و بنسبة 20.23% اختار المبحوثين البديل "أحيانا"، و تليها في المرتبة الثالثة و بنسبة 18.09% عارضوا هذه العبارة.

و تتفق هذه النتيجة مع ما تم ملاحظته أثناء زيارتنا لبعض الأقسام ظاهرة الكتابة على الطاولات و حفرها بأدوات حادة، و الكتابة على جدران القسم، و هذا يدل على أن بعض التلاميذ لا يحافظون على مرافق المؤسسة و تخريبها.

و من الوطنية أن يعتز كل مواطن بوطنه والمحافظة على سماته ومكتسباته ومرافقه وأن العلاقة بين التربية وتشكيل الوعي في نفوس أبناء الأمة علاقة وثيقة، ومتى كانت التربية سديدة كان المجتمع سليماً وواعياً في تكوينه وعلاقاته، ولا شك أن الوعي في بلادنا قد تطوَّر نتيجة التوجيه الهادف والتربية الواعية والإرشاد السليم، كما أن الصحافة والإذاعة والتلفاز تقدم الكثير من برامج الثقافة والتوعية والوعي، وعلينا أن نبادر بالاستجابة نحو تلك التوعية لتحقيق الأهداف المنشودة من ذلك والدعوة إلى الاهتمام بالمرافق العامة ومكتسبات الوطن. فإذا استطاع كل واحد منا أن يحافظ على المرافق والممتلكات كما يحافظ على ممتلكاته وبيته فإننا نكون قد حققنا مزيداً من النجاح والتقدم، ومن الوطنية المحافظة على خصائص ومكتسبات الوطن والوقوف في وجه كل ما يمس شيئاً من ذلك.

احترام الآداب العامة هي الأخلاق المرتبط بالدين و العرف، وأيضا قيمة هامة من قيم المواطنة، فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه، يتفاعل على الدوام مع الآخرين فيؤثر و يتأثر بهم، فالمواطن الصالح يتقين سلوكه في الماكن العامة بأنماط معينة من السلوك الذي يكون عادة مقبول اجتماعيا، فتوفير الهدوء يتطلب منا عدم ازعاج الناس في مساكنهم أو في الأماكن العامة بأصوات مرتفعة و افتعال الضجيج الذي يصنف على أنه تلوث بيئي، و أيضا يصنف عل أنه نوع من أنواع العنف.

العبارة رقم 35:يحث الأستاذ على غرس حب المحافظة على أمن الوطن."

حازت هذه العبارة على التصنيف الثاني من بين العبارات الدالة على"دور الأداء التربوي للأستاذ في تنمية قيم المواطنة"، بمتوسط حسابي قوي بلغ 2.12 و بانحراف معياري 0.83، حيث اتفق معظم المبحوثين حول البديل أحيانا بنسبة قدرت 40.2 % و بتكرار 169 تلميذ يؤكدون أنه أحيانا فقط ما يعزز الأستاذ حب المحافظة على امن الوطن، ثم تليها نسبة مقاربة جدا بلغت 36% بتكرار 151 تلميذ من اصل 420 تلميذ عينة الدراسة اختارت البديل الايجابي "دائما"، ثم في الأخير يأتي البديل "أبداً" بنسبة 23.8 % بتكرار 100 تلميذ يعارضون محتوى هذه العبارة.

إن من علامات حب الوطن و الولاء له هو الحرص على وحدته، و يشعر كـل مواطـن مقيم في أرضه بنعمة الأمـن فيسعى جاهدا للحفاظ على تماسكه، نحن نعي جيدا معنى ذلك لأننا شعب عايش التفكك و التطرف و عدم الأمان في وطنه و قد دفعنا الغالي و النفيس في عشرية السوداء، و لهذا علينا و على الأساتذة في جميع المؤسسات التربوية، بث هذه القيمة لدى التلاميذ ليكونوا كل من خلال موقعه رجل أمن يملك عينا مبصرة و فكرا واع، و حسـا أمنيـا و يقظة تامة و متابعة جـادة لكل ما يتربص بأمن الوطن أو يحاول المساس بسيادتـه، و حمايتـه من كل من يحاول الاعتداء عليه بالفعل أو بالقول.

4-عرض و تحليل بيانات الفرضية الثالثة: جدول رقم (14) يوضح: إجابات المبحوثين حول دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ

الرقم	العبـــارات	دائما		أحيانا		أبدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		ت	%	ت	%	ت	%				
36	يحاول الأستاذ إعطاء قراءة جديدة للتراث تتوافق مع مبادئ الاسلام (كالتبرك بالأولياء و الصالحين، الشعوذة، الوعدات)	111	26.4	122	29	187	44.5	1.81	0.84	أحيانا	12
37	محاولة الأستاذ تعليم التلاميذ احترام الموروث الثقافي (اللباس التقليدي الجزائري ، العمران)	115	27,4	114	27,1	191	45,5	1.81	0.85	أحيانا	13
38	تعريف التلميذ بالأدب الشعبي (كالأغاني و الأساطير و الأمثال و الشعر و الحكايات)	100	23,8	137	32,6	183	43,6	1.58	1.31	أبدا	17
39	يحاول توضيح للتلاميذ عادات و تقاليد مجتمعه	123	29,3	135	32,1	162	38,6	1.90	0.83	أحيانا	10
40	أن يتميز منهج الأستاذ بالأصالة و المعاصرة معا	131	31,2	184	43,8	105	25,0	2.06	0.75	أحيانا	5
41	يؤكد الأستاذ على تعزيز التفاعل مع الثقافات الأخرى	121	28,8	210	50,0	89	21,2	2.07	0.72	أحيانا	4
42	تشجيع التلاميذ على استخدام الانترنيت	78	18.57	105	25.0	237	56.42	1.62	0.78	أبدا	16
43	الأخذ بالثقافة الالكترونية في مقابل الثقافة الورقية	107	25,5	137	32,6	176	41,9	1.83	0.81	أحيانا	11
44	يوضح للتلميذ وجود تعددية ثقافية في المجتمع (أمازيغ*عرب)	116	27,6	183	43,6	121	28,8	1.98	0.77	أحيانا	8
45	يشجع الأستاذ التلاميذ على الاشتراك في مسابقات لتجويد القرآن الكريم	132	31,4	175	41,7	113	26,9	2.04	0.77	أحيانا	7
46	يقوم الأستاذ بزيارة المواقع التاريخية رفقة التلاميذ	81	19.28	68	16.19	271	64.52	1.54	0.81	أبدا	18
47	يشجع الأستاذ التلاميذ بمطالعة الكتب التاريخية	88	20.95	104	24.76	228	54.28	1.66	0.72	أبدا	14
48	يسرد الأستاذ للتلاميذ قصص أبطال الثورة	115	27,4	156	37,1	149	35,5	1.91	0.81	أحيانا	9
49	تنمية اعتزاز الدارسين باللغة العربية	148	35,2	149	35,5	123	29,3	2.06	0.80	أحيانا	6
50	يصحح الأستاذ للتلاميذ أخطاء التخاطب (الأخطاء التركيبية و النحوية)	159	37.85	183	43.57	78	18.57	2.19	0.73	أحيانا	3
51	يشجع الأستاذ التلاميذ بنظم بعض الأبيات الشعرية	89	21.19	91	21.66	240	57.41	1.64	0.81	أبدا	15
52	تعويد الأساتذة التلاميذ على التحدث بالعربية الفصحى	221	52.61	121	28.80	78	18.57	2.34	0.81	دائما	1
53	تنمية الوازع الديني لدى التلاميذ	205	48,8	131	31,2	84	20,0	2.28	0.65	أحيانا	2
54	يحاول الأستاذ حماية التلاميذ من التطرف الديني	67	15.95	71	16.90	282	67.14	1.48	0.77	أبدا	19

العبارة: 36" يحاول الأستاذ إعطاء قراءة جديدة للتراث تتوافق مع مبادئ الاسلام (كالتبرك بالأولياء و الصالحين، الشعوذة، الوعدات)

ترى عينة الدراسة وجود "دور متوسط للأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ ".

حيث حازت العبارة على التصنيف الثاني عشر، بمتوسط حسابي قدرب:1.81، حيث تمركزت أعلى إجابات العينة عند البديل السلبي " أبدا " من البدائل الثلاثة المطروحة بـ 187 تكرار عند هذا البديل من أصل 420 تلميذ، بنسبة قدرها 44.5% من تلاميذ عين الدراسة، بينما 122 تلميذ كانت إجاباتهم أحيانا مؤكدين أن الأستاذ يحاول إعطاء قراءة جديدة للتراث تتوافق مع مبادئ الاسلام (كالتبرك بالأولياء و الصالحين، الشعوذة، الوعدات)

كما أكد 111 تلميـذ بنسبة 26.4% على أن الأستاذ يحاول دائما إعطاء قراءة جديدة للتراث،و الملاحظ وجود تشتت في إجابات المبحوثين و الذي دلت عليه قيمة الانحراف المعياري الذي بلغت0.84.

و عليه فإن دور الأستاذ في المؤسسات التربوية الجزائرية، هو تعزيز التراث الثقافي، على أن لا يتم الاقتصار على سرد الماضي و الافتخار به، كما يمكن تعزيزه ببعض عناصر التراث من الخارج كقيمة احترام الوقت، بشرط أن لا تتنافى هذه الثقافة الواردة مع مبادئ ديننا الحنيف، هذا من جهة و من جهة أخرى يرى المختصون في الأنثروبولوجيا أن التراث الثقافي الجزائري فيه العديد من الأفكار الخاطئة، كالتبرك بالأولياء و الصالحين والشعوذة، و الوعدات،" و لعلنا نجد مثل هذه الممارسات شواهد في واقع المجتمعات التوحيدية، و في المجتمع الاسلامي نفسه، إن ما يحدث في أضرحة الأولياء، كضريح سيدي عقبة و سيدي خالد ببسكرة و ضريح السيدة زينب و الامام الشافعي في القاهرة، و غيرهم من الأضرحة، إن ما يحدث عند هذه الأضرحة من دعاء و استغاثة و تذلل و مسكنة، و ما يقدم من قرابين و هدايا، لدليل واضح على انحراف في عقيدة الفاعلين، و قد أجريت دراسات ميدانية حول الموضوع و من النتائج المحصلة أن

الفاعلين لا يعتقدون في ألوهيــة سيدي خالــد أو سيـدي عقبــة، و لا في ألوهية السيدة زينب و الامام الشافعي و لكنهم يقرون بأنهم يتقربون إليهم ليشفعوا لهم عند الله."[1]

فالموروث الثقافي من الأفضل نقله إلى التلميذ و فق منهجية علمية اسلامية، هو في الأساس ما يشكل مجموعة من المبادئ و الصفات و الملامح و العادات التي تزخر بها الجزائر و الأمة العربية ككل عن باقي الدول الأخرى، و هذا ما يجعل من الأستاذ ضرورة النظر إلى الموروث الثقافي بعين تقويمية ممحصة للتعرف على نواحي القوة و مواطن الضعف و تمريرها إلى التلاميذ.

العبارة رقم 37: "محاولة الأستاذ تعليم التلاميذ احترام الموروث الثقافي المادي كاللباس التقليدي الجزائري"

جاءت هذه العبارة في الترتيب الثالث عشر، بمتوسط حسابي بلغ 1.84، حيث أدلى 179 تلميذ بنسبــة 42.6% بإجاباتــهم عند البديل أبدا، و 30.0% منهـم كانت إجابــاتهم أحيانا، و 115 تلميذ أكدوا هذا البند بنسبة قريبة من النسبة السابقة و التي بلغت 27.4% ، و هذا يدل على وجود انقسام في إجابات المبحوثين حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري 0.84.

الارث الشعبي الجزائري موروث ثقافي على درجة عالية من التميز و التفرد، فالتراث الذي ظلت الأجيال تتوارثه على مر العصور أصبح لزاما علينا الحفاظ عليها فعلى سبيل المثال الحايك و اللحاف الجزائري الذي كانت ترتديه المرأة الجزائرية عند خروجها من البيت لم يعد يلبس في هذه الايام، و حل محله العباءة الخليجية و اللباس المغربي الجلابة، فالاستغناء عن ذلك هو بطبيعة الحال تخلي جزئي عن موروثنا، و قد يرجع ذلك أن الحايك لم يعد عمليا بالنسبة للمرأة مقارنة باللباس الوارد من خارج الوطن، و لكن نجد في المقابل الرجال ما زالوا

[1]: مراد زعيمي، **علم الاجتماع رؤية نقدية**، مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري، مؤسسة الزهراء للفنون المطبعية، قسنطينة، 2004، ص ص 194، 195.

محافظين على البرنوس و القشابية و لازال شبابنا يلبسون هذا اللباس و فالأستاذ عليه تشجيع ذلك لأن ذلك يعد ظاهرة صحية بالنسبة إلى المجتمع.

العبارة: 38"تعريف التلميذ بالتراث الثقافي اللامادي(كالأغاني و الأساطير و الأمثال و الشعر و الحكايات و الأدب الشفوي)

حازت هذه العبارة على الترتيب السابع عشر من بين العبارات الدالة على " دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ"، بمتوسط حسابي ضعيف بلغ 1.58، و قد تمركزت إجابات المبحوثين حول البديل "أبدا" بتكرار 183 تلميذ من مجمع عين الدراسة، بنسبة قدرها 43.6%، أما القائلين أحيانا هذا البند بلغت نسبتهم 32.6%، و تليها نسبة غير بعيدة عنها بكثير قدرت بـ 23.8% القائلين "دائما" و الموافقين على أن الأستاذ يشجعهم على التواصل من خلال المواقع التواصل الاجتماعي، و نلاحظ من خلال هذه الاجابات وجود انقسام بين المبحوثين حول هذه العبارة تؤكدها قيمة الانحراف المعياري التي بلغت1.31

أضحى من الضروري المحافظة على الموروث الثقافي الذي بات عرضة إلى خطر الاندثار بالنظـر إلى كونـه يشكـل جزءًا لا يتجزأ من ثقافتنـا و هويتنـا مما جعـل من الأستـاذ جرده، و تحسيس التلاميذ بقيمة التراث اللامادي و حثه عليه و تنميته، و تكمن قيمته في تعزيز الرصيد الحضاري الوطني، فمن الواجب المحافظة عليه و توثيقه حتى نظمن خصوصيتنا التي هي عنوان لانتمائنا.

العبارة 39: يحاول توضيح للتلاميذ عادات و تقاليد مجتمعهم

حازت هذه العبارة على الترتيب العاشر من بين العبارات الدالة على " دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ"، بمتوسط حسابي بلغ 1.90، و قد تمركزت إجابات المبحوثين حول البديل "أبدا" بتكرار تلميذ من مجمع عين الدراسة، بنسبة قدرها 38.6%، أما القائلين أحيانا هذا البند بلغت نسبتهم 32.5% ، و تليها نسبة غير بعيدة عنها بكثير قدرت ب 29.3% القائلين "دائما" و الموافقين على أن الأستاذ يوضع عادات و تقاليد المجتمع للتلاميذ،

و نلاحظ من خلال هذه الاجابات وجود انقسام بين المبحوثين حول هذه العبارة تؤكدها قيمة الانحراف المعياري التي بلغت0.83.

إن العادات والتقاليد تحدد هوية المجتمع، وتعطيه تلك الصبغة الخاصة التي يصطبغ بها، إذ لا يمكن ولا بأي حال من الأحوال تجاوز أو تجاهل وجود هذه الأمور التي تسيّر النّاس في الكثير من الأحيان من خلال أنماط معينة لا يحيدون عنها.

و المؤسسة التربوية هي الأقدر على الحفاظ على منظومة العادات والتقاليد الإيجابية في المجتمع، وذلك من خلال نقل هذه العادات من جيل إلى جيل، ومن هنا فإنّ ذلك سيعمل حتماً على انتشار هذه العادات وعدم اندثارها، كما يجب أن يتم الحد من خلال المؤسسة التعليمية من التأثيرات الضارة للعولمة، ومن هنا فإنّ مهمة الأساتذة و الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية في هذه الأيام أعظم وأخطر ، فهم مضطرون إلى الجمع بين فوائد التقنيات والوسائل الحديثة في الاتصال، وبين الحفاظ على العادات والتقاليد الحميدة الموروثة. .

يلقن الأستاذ العادات والتقاليد والعرف السائد في المجتمع لتحقيق التوافق بين الأفراد، وبين المعايير والقوانين الاجتماعية، مما يؤدي إلى خلق نوع من التضامن والتماسك في المجتمع، كما تعد المؤسسات التربوية إحدى الوسائط الاجتماعية الهامة التي من خلالها يكتسب الأبناء العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم السائدة في بيئتهم الاجتماعية التي يعيشون فيها.

إنّ جميع شعوب العالم لهم عادات وتقاليد يتّبعونها تختلف من شعب إلى أخر و منطقة إلى أخرى، فق تقاليد و حضارة البلد، تكون كمثل الموروث الشعبي المتناقل من جيل إلى جيل، تتّبع هذه العادات في الأفراح وفي جميع الاحتفالات والمناسبات الشخصية الخاصّة والعام، تعتبر التقاليد والعادات الخاصّة بالجزائر، متجانسة ومتشابهة فيما بينها، بحيث قلما نجد اختلافاً

جوهرياً فيما بينها، رغم تعدد عشائر و قبائل الجزائر ،إلا عندهم ثوابت في الطقوس و المفاهيم، فنجد أنّ إكرام الضيف، وإغاثة المستغيث هي من أهم الخصال، كما أنّ تقاليد الأعراس بشكل خاص والأفراح التي تقام في الجزائر واحدة، مع اختلاف بسيط جداً، يكاد لا يميّز من شدة التشابه، لأنّ أغلب هذه العادات هي موروث أصل عن الأجداد، ووصلت للأحفاد بمرور الزمن.

إن العادات الجزائرية تعتبر كقانونٍ ملزمٍ لكل أفراد المجتمع، وخاصة ما نجد هذه العادات الصارمة في طقوس الخطوبة والزواج حيث مازالت متّبعة منذ القديم حتى الآن.

العبارة رقم40: "أن يتميز منهج الأستاذ بالأصالة و المعاصرة."

جاءت هذه العبارة في الترتيب الخامس من بين العبارات الدالة على " دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ"، بمتوسط حسابي قدر بـ: 2.06 و هي قيمة تدل على تمركز التلاميذ على البديل "أحيانا"، حيث أجاب معظمهم و بنسبة 43.8% ، و أنه أحيانا فقط الأستاذ و من خلال أدائه يحاول أن يزاوج بين الأصالة و المعاصرة، تليها مباشرة المرتبة الثانية بتكرار 131 تلميذ من عينة الدراسة ما يمثلون نسبة 31.2% بأنه دائما ما يوازن الأستاذ من خلال المتهج الذي يتبعه بين الأصالة و المعاصرة، و بنسبة قدرت بـ: 25% اختار التلاميذ البديل السلبي أبدا لهذه العبارة.

على الأستاذ أن يتمتع بدرجة من الوعي و العقلانية إلى الحد الذي يميز بين ما هو ثقافي جديد و بين ما هو زيف ووهم و تبعية و هيمنة ثقافية و إتاحة الفرصة للتلميذ بالانفتاح على الثقافات الأخرى و التفاعل معها، فالانتفاع بحاجة إلى جهاد ثقافي للتمييز بين ما هو نافع و مفيد لثقافتنا و بين ما هو غير نافع، فتنمية العقل الناقد للجيل الجديد تعد من أهم الغايات

التربوية و نحن نعيش في عصر العولمة، فالتمحيص و الاستدلال العقلي لا بالتقليد الذي يؤدي لا محالة إلى الاغتراب و الانحراف عن السياق العام.

"فالنظر العقلي الذي يبدأ في الربط بين القناعة الذهنية و بين الواقع المعاش أو بين القياس و التجربة، فالثقافة العربية و قادتها و رموزها و المدرسة و معلميها و مربيها و الآباء و الأمهات لم يفعلوا شيئا ذا بال مقنع للشباب، و لم يقدموا النموذج الثقافي العربي العصري المتميز الذي يمكنه ان يغذي العقل العربي برؤية أصيلة و حديثة في آن واحد." [1]

و الطريقة التي على الأستاذ إتباعها هو تبصير التلميذ بضرورة التخلي عن التلقي السلبي و التقليد الأعمى للحضارات الأخرى، و أن نلفت الانتباه إلى الصفات الايجابية مثل حب العمل و اتقانه، و استثمار الوقت واحترامه

العبارة رقم 41: "يؤكد الأستاذ على تعزيز التفاعل مع الثقافات الأخرى"

جاء ترتيب هذه العبارة في التصنيف الرابع من بين العبارات الدالة على " دور الأداء التربوي في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ " بمتوسط حسابي بلغ 2.07، حيث تمركزت إجابات التلاميذ المبحوثين عند البديل "أحيانا" بأعلى نسبة إجابات تمثلت في 210 تلميذ من عينة الدراسة بأن الأستاذ لا يشجع التلاميذ على انتخاب ممثل للقسم، بنسبة 50% من عينة الدراسة، و في المرتبة الثانية كان اختيار التلاميذ عينة الدراسة للبديل "دائما" مؤكدين على أن الأستاذ يعزز دائما التفاعل مع الثقافات الأخرى و ذلك بنسبة 28.8%، و في المرتبة الثالثة و بنسبة قريبة من السابقة قدرت بـ: 21.2% أكدت إجاباتهم بأنه دائما ما يقوم الأستاذ بتعزيز الفعل، و نرى من خلال ذلك تشتت في إجابات المبحوثين تؤكده قيمة الانحراف المعياري التي قدرت بـ: 0.72

[1]: علي الهادي الحوات، **التربية العربية رؤية لمجتمع القرن الحادي و العشرون**، منشورات اللجنة الوطنية الليبية للتربية و الثقافة و العلوم، بنغازي،2004، ص 126.

أصبح من المهام الأساسية للأستاذ في الوقت الحاضر، تكوين العقلية الكونية التي تعزز قدرة الفرد على فهم وضعه في المجتمع المحلي و العالمي، مع التركيز على فهم كيفية ترابط العالم و ثقافاته، و الوعي بالتنوع و احترام الاخرين و زيادة الترابط بين جميع الشعوب، و عليه فإن التربية تؤكد على تعزيز التفاعل الايجابي مع معطيات الثقافات الأخرى، و الانفتاح عليها و تكريس القدرة على التكيف مع التغير و بشكل لا يتعارض مع هويتنا الثقافية، و يتم ذلك من خلال تنمية مهارات و طرق تدريس جديدة، و أن يقوم منهج الأستاذ على فلسفة انسانية تعددية.

أن الفروق بين البشر و الثقافات و المجتمعات تؤدي في الكثير من الحالات إلى نشأة العنف فإن التربية المعدة لتعامل سلمي مع التنوع الثقافي واجب مهم من واجبات التربية السلمية، و يمكننا الآن التمييز في علاقة التربية مع العولمة و الأوربة بين تطورين متضادين:

- فأما الأول فهو تطور يهدف إلى التوحيد.
- و أما الثاني فيؤكد على التنويع و الاختلاف في التطورات العضوية و الثقافية و كذلك في ضرورة الفرق و الغيرية و عدم إمكانية تجنبهما.

و هكذا تتحقق من جهة أولى مسارات التصالح في المجتمع العالمي.[1]

إن الانفتاح الواعي على الثقافات العالمية، بإتقان أهم لغاتها و الاستفادة من تجاربها العلمية و التقنية هو الهدف الذي تسعى المنظومة التربية تحقيقه، من خلال أداء الأستاذ الذي عليه بناء شخصية قادرة على مواجهة المستقبل مع التأكيد على الهوية الثقافية الوطنية و العربية و الاسلامية دون تعصب يرفض تطور الفكر العالمي.

و عليه فإن إعداد التلميذ لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر يعيش بروح من التفاهم و السلم، و الصداقة بين جميع الشعوب، و الجماعات الاثنية.

[1]: كريستوف فولف و أخرون، مرجع سبق ذكره، ص 397.

العبارة 42: " تشجيع التلاميذ على استخدام الانترنيت "

حازت هذه العبارة على الترتيب السادس عشر من بين العبارات التي تؤكد على "دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ" بمتوسط حسابي بلغ 1.62 و هو متوسط ضعيف نسبيا مقارنة بالمتوسطات السابقة، حيث تمركزت إجابات المبحوثين حول البند السلبي "أبدًا" الذي بلغ عددهم 237 تلميذ بنسبة مئوية قدرت بـ: 56.42% فندوا هذه العبارة، و تليها مباشرة في المرتبة الثانية و بنسبة 25% يؤكدون أنه أحيانا ما يشجع الأستاذ، و الرتبة الأخيرة اختار 78 تلميذ من عينة الدراسة البديل الايجابي "دائما"بنسبة 18.57%، و من خلال هذه الاجابات نلاحظ تشتت في آراء المبحوثين و الذي يؤكده الانحراف المعياري الذي قدرت قيمته بـ: 0.78.

"إن تكوين جماعات المراسلة و الاتصالات عبر الانترنيت و الرحلات و تربية الطلاب على العقلية المنفتحة، و مبدأ الانفتاح على العالم و زيادة فرص التواصل الحضاري مع الآخرين و توسيع فرص الافادة من تجاربهم و خبراتهم النافعة، نستقي منها الأفكار النافعة و القيم و السلوك الرشيد و هو ما لا يتعارض مع ثقافتنا."[1]

و جاء في الوحدة التعليمية الثالثة "الانترنيت" في المجال المفاهيمي السادس " وسائل الاعلام و الاتصال أن الانترنيت تستخدم في ميادين عدة هي: إدارة البريد الالكتروني، و انها مكتبة مرجعية، و انها في خدمة التعليم، و أنها وسيلة للحوار، و أنها وسيلة للتجارة الالكترونية، و أنها وسيلة للتسلية و الترفيه، و من بين السلبيات التي يسجلها العلماء على الانترنيت هي مشكلة خلقية أساسا، بحيث يستطيع أي مشترك أن يطلع على الممنوعات و هي من أخطر ما يروج له عبر الشبكة، و لا يستطيع احد أن يمنعها."[2]

[1] : حسن شحاتة، رؤى تربوية و تعليمية متجددة بين العولمة و العروبة، مرجع سبق ذكره، ص 62.

[2]: محمد الشريف عميروش و أخرون، **الجديد في التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011، 2012، ص 152.

و هذا يبرر النتيجة و عدم تشجيع الأستاذ للتلاميذ على الولوج إلى الانترنيت خشية إطلاعهم على المواقع الممنوعة، و قد يخشى أيضا على إدمانهم عليها مما يؤثر على دراستهم.
العبارة رقم 43: " الأخذ بالثقافة الالكترونية مقابل الثقافة الورقية."

جاءت هذه العبارة في الترتيب الحادي عشر من بين العبارات الدالة على " دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ"، بمتوسط حسابي قدر بـ: 1.83 و هي قيمة تدل على تمركز التلاميذ على البديل "أبدا"، حيث أجاب معظمهم و بنسبة 41.9%، و أنه أحيانا فقط الأستاذ و من خلال أدائه يحاول أن يشجع التلاميذ على الأخذ بالثقافة الالكترونية مقابل الثقافة الورقية، تليها مباشرة المرتبة الثانية بتكرار 137 تلميذ من عينة الدراسة ما يمثلون نسبة 32.6% بأنه أحيانا، و بنسبة قدرت بـ:25.5% اختار التلاميذ البديل الايجابي دائما لهذه العبارة.

إن جعل التلاميذ يؤمنون بتعدد مصادر المعرفة العلمية و البحث و تنوعها، و تبيان مدى أهمية المكتبة باعتبارها مصدر هام من مصادر التعلم و بقيمة المكتبات الالكترونية، التي يستطيع التلميذ الولوج إليها في أي وقت عكس المكتبات التقليدية التي يكون فيها التلميذ مقيد بساعات دوام العاملين فيها.

إن توظيف التقنيات الحديثة في عمليتي التعليم و التعلم، باستخدام الكومبيوتر و الشبكة العنكبوتية، التي أصبحت تحتل مكانة كبيرة للتعلم الذاتي و الاطلاع على الدائم على الاكتشافات العلمية الحديثة، و لذلك انعكاساته الايجابية على قدرة التلميذ و الباحث على الاستفادة و تنمية مكتسباته العلمية و إدراك التنوع و إمكانية التمييز و تنشئة جيل قادر على النقد و الوعي بما تحتضنه مختلف المعلومات و الحكم على كل ما يقرأ أو يسمع. إن التعامل مع تقانة العصر بكل كفاءة و اقتدار، استفادة منها، و تفاعلا إيجابيا معها، و تأصيل إنتاجها في مختلف مجالات الحياة، قد يؤدي إلى إنشاء مجتمع دائم التعلم بتأكيد التعلم الذاتي، و التعلم المستمر، و البحث العلمي و إتقان مهاراته.

العبارة: 44" يوضح للتلاميذ بوجود تعددية ثقافية في المجتمع" أمازيغ و عرب "

حازت هذه العبارة على الترتيب الثامن من بين العبارات الدالة على " دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ" بمتوسط حسابي قدرب: 1.98، حيث اتفق 183 تلميذ من عينة الدراسة من أصل 420 تلميذ على البديل "أحيانا"و أنه يرون أن الأستاذ يوضح للتلاميذ وجود تعددية ثقافية في المجتمع " أمازيغ و عرب" أحيانا فقط، و كان ذلك بأعلى نسبة مئوية مقدرة ب: 43.6% تلتها مباشرة في المرتبة الثانية و بنسبة 28.8% منهم من اختاروا البديل "أبدا" ،تليها في الرتبة الثالثة و بنسبة 27.6% أيدوا محتوى هذه العبارة واختاروا البديل دائما.

"تعتبر القبائل و العشائر من التكوينات الاجتماعية التاريخية في الوطن العربي، و هي وحدات اجتماعية و ثقافية أساسها عرقي، و لكن تطور الأمور في الوطن العربي لم يجعل القبيلة وحدة اجتماعية أو مظلة اجتماعية تحمي أبناءها اجتماعيا و ترعاهم عاطفيا، و إنما أصبحت وحدات سياسية تتدخل في كل كبيرة و صغيرة و التخوف الذي تطرحه هذه التركيبة الاجتماعية أن تتحول إلى بناء اجتماعي يحمي الحياة الاجتماعية إلى بناء يرغب في التحول إلى وحدات سياسية تطالب بالانفصال و الذاتية السياسية للأسف."[1]

فهذه الثقافات الفرعية تتجانس فيما بينها، و لكنها تختلف عن الثقافات الأخرى، و هم جميعا في إطار الكلية و الشمولية و يتشابهون تحت ثقافة مجتمع واحد، بحيث تخلق مزيجا ثقافيا لكل منها إطاره الثقافي، حيث تكون قادرة على الاندماج الاجتماعي في قالب واحد و لصالح الوطن الواحد. فالتشابه في طرق الحياة و العادات و التقاليد و الأساليب الحياتية، و القيم و المعتقدات، هو الذي يخلق التجانس داخل المجتمع و العكس صحيح.

[1]: علي هادي الحوات، مرجع سبق ذكره، ص 124.

و الجزائر إحدى الدول العربية التي تعرضت للأسف الشديد إلى تدخل أجنبي خارجي لزرع الفتنة التفرقة بين أبناء الوطـن الواحـد، و تجلى ذلك مؤخـرا في منطقـة وادي ميزاب غردايـة و قبلها في منطقة القبائل، فإن التربية و التعليم في الجزائر مطالبة و على يد الأستاذ بمعالجة المسألة و توضيح للتلميذ أن الجزائر تستوعب كل خصوصية إثنية أو ثقافية أو اجتماعية، بل هذه الخصوصيات تعد مصادر للثروة الثقافية و الفكرية و الفنية.

"و من المبادئ و المنطلقات الأساسية للمدرسة الجزائرية و مرجعيتها، و التي حث عليها الدستور و كـذا مختلف المواثيـق، و التي تعتبـر من ثوابت الأمـة الجزائريـة، و دعـم وحدتها و ثقافتها الوطنية (الاسلام العروبة و الأمازيغية) و عليه يتعين على المدرسة، كما تنص عليه المادة 2 من القانون المساهمة في تحقيق ديمومة صورة الجزائر، باعتبارها أرض الاسلام و جزء لا يتجزأ من المغرب العربي الكبير، و بلدًا مسلما و عربيا و أمازيغيا فإحدى المهام الأساسية للمدرسة الجزائرية إذن توعية التلاميذ بانتمائهم لهوية تاريخية جماعية مشتركة".[1]

العبارة:45" يشجع الأستاذ التلاميذ على الاشتراك في مسابقات لتجويد القرآن الكريم"

جاء ترتيب هذه العبارة في التصنيف السابع من بين العبارات الدالة على " دور الأداء التربوي في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ " بمتوسط حسابي بلغ 2.04، حيث تمركزت إجابات التلاميذ المبحوثين عند البديل "أحيانا" بأعلى نسبة إجابات تمثلت في 175 تلميذ من عينة الدراسة بأن الأستاذ أحيانا ما يشجع ما يشجع الأستاذ التلاميذ على المشاركة في مسابقات لتجويد القرآن الكريم، بنسبة 41.7% من عينة الدراسة، و في المرتبة الثانية كان اختيار التلاميذ عينة الدراسة للبديل "دائما" مؤكدين على أن الأستاذ يشجع دائما التلاميذ على الاشتراك في مثل هذه التظاهرات و المسابقات الدينيـة، و ذلك بنسبـة 31.4%، و في المرتبـة الثالثـة و بنسبة قريبة من السابقة قدرت بـ:26.9% أكدت إجاباتهم بأنه أبدًا لا يقوم الأستاذ بهذا

[1]: وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04، المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص فيفري 2008.

التشجيع، و نرى من خلال ذلك تشتت في إجابات المبحوثين تؤكده قيمة الانحراف المعياري التي قدرت بـــ: 0.77

العبارة رقم 45" يقوم بزيارة المواقع التاريخية رفقة التلاميذ."

جاءت هذه العبارة في الترتيب الثامن عشر من بين عبارات المحور الثاني من استمارة الاستبيان " دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ "، بمتوسط حسابي بلغ 1.54، و بانحراف معياري 0.81 دال على وجود انقسام في إجابات المبحوثين حول هذه العبارة، حيث اتفق 271 تلميذ حول البديل السلبي "أبدًا" بنسبة 64.52%، و جاء في الرتبة الثانية 19.28% من عينة الدراسة أكدوا بأنه دائما ما يقوم الأستاذ بزيارة المواقع التاريخية رفقتهم، و تليها في الرتبة الثالثة و بنسبة 16.19% اختاروا البديل "أحيانا".

فالمدرسة قبل كل شيء مؤسسة تربوية تتحمل بالدرجة الأولى بناء شخصية التلميذ على المستويات العلمية و الثقافية و النفسية و المعرفية، بناء يحقق الغايات الانسانية و التنموية، ومن هنا لا يمكننا التساهل في التعاطي مع أي عنصر من عناصر هذا التنظيم الاجتماعي، فكل الأجزاء تتكامل من أجل تحقيق الأهداف الكبرى للمنظومة التربوية، و في هذا الاطار لا يمكننا النظر إلى النشاطات الترفيهية على أنها لا تؤدي وظيفة تربوية، بل على النقيض تماما، لأن هذه النشاطات لا تقل أهمية عن غيرها التي تتم داخل أسوار القسم، و هذا النشاط يدخل ضمن إطار التربية غير مقصودة، إذ تعتبر الرحلات نشاط مدرسي الأكثر شيوعا، باعتباره إحدى نشاطات التسلية و الترفيه و في نفس الوقت تعود بالفائدة للتلميذ، بمعنى المزاوجة بين جانبين الترفيهي و التعليمي من خلال خلق التوازن بين ما هو مسل و ما هو مفيد إن زيارة الواقع التاريخية و حتى الأثرية، يمكن ربطها بجانب تنمية المعلومات و المعارف التاريخية الجديدة مما توسع أفاق التلميـذ، و التي تكتـسي أهمية بالغـة في الذاكرة الجماعيـة للتلاميـذ و تقديم بعض الشروحات حولها.

العبارة:46 يشجع الأستاذ التلاميذ بمطالعة الكتب التاريخية."

حازت هذه العبارة على الترتيب الرابع عشر من بين العبارات التي تؤكد على "دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ" بمتوسط حسابي بلغ 1.66 و هو متوسط ضعيف نسبيا مقارنة بالمتوسطات السابقة، حيث تمركزت إجابات المبحوثين حول البند السلبي "أبدًا" الذي بلغ عددهم 228 تلميذ بنسبة مئوية قدرت بـ: 54.28% فندوا هذه العبارة، و تليها مباشرة في المرتبة الثانية و بنسبة 24.7% يؤكدون أنه أحيانا ما يشجع الأستاذ التلاميذ بمطالعة الكتب التاريخية، و الرتبة الأخيرة اختار 88 تلميذ من عينة الدراسة البديل الايجابي "دائما"بنسبة 20.95%، و من خلال هذه الاجابات نلاحظ تشتت في آراء المبحوثين و الذي يؤكده الانحراف المعياري الذي قدرت قيمته بـ:0.72.

إنّ مساعدة التلميذ على أن يصبح قارئا خبيرا، مرتبطا بالكتاب ومصادر المعرفة طيلة حياته لا يعد هدفا يسيرا، ومع ذلك فإنّ معظم الدول المتقدمة الآن تعمل بجد وثبات على تحقيق هذا الهدف النبيل، لما للقراءة من أهمية عظمى في التأثير على التكوين النفسي والعقلي والعاطفي للمتعلمين، سواء كان ذلك في حياتهم المدرسية أو الشخصية، في حاضرهم أو مستقبلهم، فقد أثبتت الدراسات أنّ الطلاب الذين ينخرطون في برامج قرائية حرّة غير مقيدة بالمنهج يتفوقون على نظرائهم في الحصيلة اللغوية، ويتميزون في كتاباتهم ولغتهم الشفوية، ويميلون إلى الهدوء والثقة بالنفس أثناء المناقشات، ويظهرون نضجا أعلى من عمرهم في تفهّم وجهات النظر المغايرة، ويتقبلون الرأي الآخر، ويحققون نجاحا ملحوظا في حياتهم المدرسية والاجتماعية.[1]

[1]: لطيفة النجار، **دور المكتبة المدرسية في تشجيع القراءة**، نقلا عن: www .awqaf.org.kwبتاريخ: 2014/3/12، الساعة 13:34.

لقد أصبح التعليم الحديث يركز على تنشئة أجيال من الشباب تتمتع بالثقة، وقوة الشخصية، و ارتباطهم و معرفة أهم الشخصيات التاريخية، من خلال تشجيع الأستاذ لتلاميذه بمطالعة الكتب التاريخية لما لها من أهمية في تكوين الشعور بالمواطنة و الولاء لديهم، و مما لا شك أن التلاميذ سيجدون متعة في ذلك، والأستاذ حين يفعل ذلك يعلم أن هؤلاء هم الذين سيقع على عاتقهم بناء المستقبل، وحفظ أمانة الشهداء، ومثل هذه الأجيال من الشباب لا يمكن أن تصبح قوة فاعلة ومتنامية إذا بقيت أهداف الأستاذ ووليّ الأمر و التلميذ محصورة في الحصول على النقاط و المعدلات، والحفظ والاستظهار من أجل ضمان ذلك

العبارة:47 "يسرد الأستاذ للتلميذ قصص أبطال الثورة التحريرية."

حازت هذه العبارة على الرتبة التاسعة من بين العبارات الدالة على "دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ"، بمتوسط حسابي ضعيف قدر بـــ:1.91 و بانحراف معياري 0.81 دال على وجود انقسام في آراء المبحوثين حول هذه العبارة، تمركزت معظم الاجابات حول هذه العبارة عند البديل "أحيانا" بنسبة قدرت بـــ: 37.1% تفوق نصف المبحوثين يؤكدون أن الأستاذ أحيانا ما يسرد لهم قصصا عن أبطال الثورة ،تليها الرتبة الثانية نسبة 35.5% من عينة الدراسة و هي قريبة جدا من النسبة السابقة، أما الرتبة الثالثة فقد اختاروا البديل "دائما" مؤكدين بنسبة 27.4% من العينة على محتوى هذه العبارة.

يقوم الأستاذ بتأصيل تاريخ الوطن في نفوس التلاميذ من خلال سرد قصص التي تنمي الروح الوطنية و حب الوطن، إن قص قصص أبطال الثورة التحريرية تزرع في التلاميذ معنى التضحية و فداء الوطن، و بث الوعي فيهم بتاريخ وطنهم و انجازات الأبطال و الافتخار بتاريخ الجزائر،و عليه أن يتبنى بالإضافة إلى سرد قصص الأبطال مجموعة من الطرق والأساليب لمحاولة ربط التلاميذ بتاريخ وطنهم، من خلال عمل مجلة تاريخية كما يؤكده لنا

محمد عبد العزيز الغرباوي في دراسته، استخدام مدخل التاريخ المحلي في تدريس التاريخ وقياس فعاليته في رفع مستوى المعرفة التاريخية وتنمية قيمة الانتماء الوطني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.مجلة تاريخية بعنوان مظاهر مقاومة الشعب المصري للغزو الأجنبي،أو إلقاء كلمة في طابور الصباح عن الزعيم سعد زغلول ودوره في ثورة 1919، أو من خلال إعداد ألبوم يضم الشخصيات التاريخية،مع تسجيل تعليق عن كل شخصية،مسرحة بعض الأدوار التاريخية، لزعماء المقاومة الشعبية ضد الغزو الاستعماري لمصر، ومن خلال هاته الطرق يتعرف التلاميذ أكثر ويتمسكوا أكثر بتاريخ وطنهم، ويساهموا في المحافظة على التاريخ، وأمجاد الأمة من خلال المشاركة الفعالة في إحياء هاته المناسبات، وتقديمها بأبسط الطرق؛مثال يوم حول شهيد من شهداء الواجب الوطني أو من خلال شريط وثائقي تاريخي، أو مجلة حائطية بالمناسبة وغيرها[1].

العبارة:48 " تنمية اعتزاز المتعلمين باللغة العربية."

جاءت هذه العبارة في الترتيب السادس من بين عبارات المحور الثاني من استمارة الاستبيان " دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ" بمتوسط حسابي بلغ 2.06 و بانحراف معياري قدر بـ: 0.80 دال على وجود انقسام بين إجابات المبحوثين حول هذه العبارة، حيث تمركز بعضهم عند البديل "أحيانا" بنسبة 35.5% من عينة الدراسة، و تليها في الرتبة الثانية بتكرار 148 تلميذ من عينة الدراسة و بنسبة تكاد تكون مطابقة للسابقة بلغت 35.2% اختاروا البديل "دائما" مؤكدين أنه دائما ما يقوم الأستاذ بتنمية اعتزاز المتعلمين باللغة العربية، يليها في الرتبة الثالثة و بنسبة 29.3% من مجموع عينة الدراسة أكدوا أنه أبدا لا يقوم الأستاذ بتنمية اعتزاز المتعلمين باللغة العربية.

[1]: خوني وريدة، **دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني**، نقلا عن : Manefest.univ-ouargla.dz بتاريخ:2014/9/14 الساعة: 15:56.

إن الالتزام بالمحافظة على مكانة اللغة العربية (لغة رسمية) هذا التوجه لا يتعارض مع إرادة التفتح و العصرنة، إذ لا يوجد أحد بيننا يرفض تعلم اللغات الأجنبية و بمستوى جيد، و إنما يرفض أن تحتل هذه اللغات أو بعضها مكانة ليس لها الحق فيها.

و يقول البروفيسور بلقاسم سلاطنية في هذا الصدد " أن القوى الداعية للتوجه الوطني العربي الاسلامي لم تستطع فرملة اكتساح الثقافة الغربية و من إعادة الاعتبار للموروث الثقافي و قاعدته اللغوية و المتمثل في اللغة العربية، و بهذا كانت الهيمنة لذوي التعليم و التكوين الثقافي و السياسي الذي تشرف عليه الادارة الفرنسية."[1]

إن أهمية اللغة العربية لا تكمن فقط في كونها لغة ديننا الحنيف و لا لغة تراثنا و حضارتنا، بل باعتبارها الغة التي نتعلم بها و نقرأ و نفكر، فالتخلي عنها هو بمثابة اسقاط للفكر التربوي، على اعتبار أن هناك ما يروج بالقول أن اللغة العربية لا تستطيع استيعاب العلم، و أن اللغة العربية تعد حاجزا و عقبة للوصول إلى المعرفة العلمية، و في هذا صدد أعطي مثال و قد قرأته في إحدى الكتب عن اليابان أنهم لم يتخلوا عن لغتهم الأم و مع ذلك هم من بين الدول المتقدمة اقتصاديا و من الدول التي تنتج المعرفة العلمية، نحن نقول ذلك لأنه في الجزائر حاليا أنصار الأمازيغية يطالبون بتعميمها على كل الجزائريين باعتبارها اللغة الأصلية، من حق الجزائريين كلهم الافتخار بها وليس الأمازيغ فقط، و لكن ليس من حقهم أن يفرضها على كافة الجزائريين.

هذا و يوجد توجه آخر يقلل من اعتزاز المواطن الجزائري بلغته العربية، على اعتبار مفهوم خاطئ للأسف الشديد، على أن اللغة الفرنسية تعد لغة الترقية الاجتماعية، حيث أصبح التكلم باللغة الفرنسية ميزة أساسية للتمييز الاجتماعي و الانتماء إلى طبقة اجتماعية متحضرة، إن

[1]: بلقاسم سلاطنية، **المجتمع العربي التحديات الراهنة و أفاق المستقبل**، سلسلة علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة، 1999، 2000، ص 233.

هذه الرؤى الخاطئة، تصوب للتلميذ عن طريق الأستاذ و تفانيه في ذلك يحقق الارتقاء العلمي و الاجتماعي على حد سواء.

العبارة: 49"يصحح الأستاذ للتلاميذ الأخطاء (التركيبية و النحوية)

حازت هذه العبارة على الرتبة الثالثة من بين العبارات الدالة على "دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ بمتوسط حسابي قدر بـ:2.19 و بانحراف معياري 0.73 دال على وجود اتفاق نسبي في آراء المبحوثين حول هذه العبارة، تمركزت معظم الاجابات حول هذه العبارة عند البديل "أحيانا" بنسبة قدرت بـ: 42.57% يعارضون أن الأستاذ يصحح للتلاميذ الأخطاء (التركيبية و النحوية)، تليها الرتبة الثانية نسبة 37.85% من عينة الدراسة اختاروا البديل "دائما" مؤكدين فقط أنه دائما ما يقوم الأستاذ بتصحيح الأخطاء التركيبية و النحوية للتلاميذ، و تليها في الرتبة الثالثة و بنسبة 18.57% من العينة يرون أنه أحيانا ما يقوم الأستاذ بالتصحيح.

يقع على عاتق الأستاذ مهمة كبيرة تتمثل في تنمية الثروة اللغوية و التراكيب النحوية للتلاميذ، من خلال دفعهم إلى اختزان خبرات الآخرين قد يكونون أساتـذة، أو شعراء أو أدباء، و تمثل أفكارهم و أساليبهم، ومن خلال أيضـا إثـارة شغف التـلاميذ إلى المزيـد من الاطـلاع و القراءة المتنوعة التي تثري المفردات و الأفكار أي بعبارة أخرى تنمية الميول نحو المطالعة.

" العمل على تكوين المهارات اللغوية و العادات اللغوية الصحيحة و تكوين المهارة اللغوية تعني الأداء المتقن في الوقت و الجهد القائم على الفهم، يساعد على ذلك الممارسة و التكرار، وذلك في مواقف حية و متنوعة و بصورة طبيعية، و للتوجيه و القدوة الحسنة و التعزيز دور كبير في اكتساب المهارات اللغوية."[1]

[1]: حسن شحاتة، **مستقبل ثقافة الطفل العربي**، مرجع سبق ذكره، ص 77.

العبارة:50 يشجع الأستاذ التلاميذ بنظم بعض الأبيات الشعرية."

حازت هذه العبارة على الترتيب الخامس عشر من بين العبارات التي تؤكد على "دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ " بمتوسط حسابي بلغ 1.64 و هو متوسط ضعيف، و بانحراف معياري 0.81 دال على وجود اتفاق حول هذه العبارة، حيث اتفق 240 تلميذ على البديل السلبي "أبدا" بنسبة 57.41% يرون أن الأستاذ لا يشجعهم أبدًا على نظم بعض الأبيات الشعرية، مباشرة في الرتبة الثانية و بنسبة 21.66% اختار المبحوثين البديل "أحيانا" و بتكرار 91 تلميذ من أصل 420، و تليها في المرتبة الثالثة و بنسبة تكاد تكون مطابقة للنسبة السابقة 21.19% أيدوا هذه العبارة.

عادة ما يدرب الأستاذ المختص في اللغة العربية المتعلم على استكشاف مواطن الجمال في اللغة و ثرائها، مقارنة باللغات الأخرى و ذلك بعرض نماذج نثرية و شعرية، و ذلك قد يدفع التلميذ لا محالة إلى تذوق الأدب العربي، و يحفزه على محاولة الفهم و التحليل و التقويم للعمل الأدبي، و من خلال وصول التلميذ إلى هذه المرحلة من المعرفة الأدبية،تتكون لديه ثروة لغوية تدفع إلى الابداع و الانتاج،تتجسد في محاولات لنظم أبيات شعرية، أو حتى كتابة قصص أدبية.

العبارة: 51"تعويد التلاميذ على التحدث باللغة العربية."

جاءت هذه العبارة في الترتيب الأول من بين عبارات الدالة على" دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ" بمتوسط حسابي قوي بلغ 2.34 و بانحراف معياري قدر بـــ:0.81 دال على وجود انقسام بين إجابات المبحوثين حول هذه العبارة، حيث تمركز أغلبيتهم عند البديل "دائما" بنسبة 52.61% و بتكرار 221 تلميذ من أصل 420 عينة الدراسة، و تليها في الرتبة الثانية بتكرار 121 تلميذ من عينة الدراسة بنسبة 28.85% اختاروا البديل "أحيانا" مؤكدين أن الأستاذ أحيانا يعودهم على التحدث باللغة العربية، يليها في الرتبة الثالثة و بنسبة 18.57% من مجموع عينة الدراسة نفوا أن الأستاذ يقوم بتعويدهم على التحدث باللغة العربية.

"إن حسن تعليم اللغة العربية واجب قومي و إنساني و إسلامي و هو أوجب على المؤسسات التعليمية، و فرض عين على كل معلم في كل مرحلة من مراحل التعليم سواء كان مختصا في تعليم اللغة العربية أو مختصا في تدريس مادة دراسية أخرى، حيث إن المحافظة على لغتنا الفصحى محافظة على بقاء هويتنا العربية الاسلامية."[1]

إن تعويد التلاميذ على التحدث باللغة العربية الفصحى من أولويات العمل التربوي، و هذا الهدف تشترك فيه العديد من الدول العربية عند وضع المبادئ العامة للنظم التربوية، إن التفريط في اللسان القومي هو تفريط في الهوية الثقافية، و عامل لهدم الروابط الاجتماعية و تماسك المجتمع ووحدته، إن الأصوات التي نادت في صائفة 2015 في الجزائر، و دعت لترك اللغة الفصيحة و التعليم باللغة العامية هي دعوات قد تـؤدي إلى التفكك بين أبنـاء الوطن الواحـد، و نحن نعلم أن اللهجات العامية في الجزائر متنوعة و متعددة، و هذه الدعوات حسب اعتقادي هي ضرب في صميم العروبــة و الهويــة ككل، مع نفي وزيرة التربية بن غبريط تلك الشائعات، و فندتها جملة و تفصيلا .

إن موقع اللغات في الجزائر مختلف جدًا و متفاوت، لكي يظهر أنه يوجد تعدد لغوي واضح بالجزائر و مفروض بحكم الواقع سواء تم الاعتراف به أم لا من قبل الجهات الرسمية، فالواقع اللغوي الجزائري يوضح أن درجة استعمال اللغات في الجزائر ليس متماثلا، حيث تعد اللهجات العامية الجزائرية على السوق الشفوية، و تحقق تواصلا بين المجموعات اللغوية المختلفة، أما اللغة العربية الفصيحة و اللغة الفرنسية فلا تستعملها إلا طبقة من المثقفين و في أماكن واضحة نحو المدارس و الجامعات و المساجد بنسب متفاوتة و الأماكن الادارية، كما أن

[1] المرجع السابق نفسه، ص 81.

الأمازيغية، له تأديتها المختلفة من منطقة لأخرى، و قد يوجد بينها اختلافات واضحة (شاوية و قبائلية و مزابية...) .[1]

العبارة: 52"تنمية الوازع الديني لدى التلاميذ "

جاءت هذه العبارة في الترتيب الثاني من بين عبارات المحور الثالث من إستمارة الاستبيان " دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ" بمتوسط حسابي بلغ 2.28 و بانحراف معياري قدر بـ: 0.65 دال على وجود انقسام بين إجابات المبحوثين حول هذه العبارة، حيث تمركز معظمهم عند البديل الايجابي "دائما" بنسبة 48.85% من عينة الدراسة، و تليها في الرتبة الثانية بتكرار 131 تلميذ من عينة الدراسة و بنسبة قدرت بـ: 31.2% اختاروا البديل "أحيانا" مؤكدين أنه فقط أحيانا ما يقوم الأستاذ بتنمية الوازع الديني عندهم و ذلك بتكرار 131 تلميذ من أصل 420 عينة الدراسة، يليها في الرتبة الثالثة و بنسبة 20% من مجموع عينة الدراسة نفوا أن الأستاذ ينمي الوازع الديني للتلميذ.

تعد أحداث 11 سبتمبر 2001 نقطة تحول نظرة الغرب إلى الاسلام و المسلمين، حيث شنت القوى المسيطرة على النظام العالمي هجمات عدائية على المسلمين، و حتى تطاولوا برسومات تمس الرسول محمد صلى الله عليه و سلم، كما مارسوا أيضا أساليب عديدة على المستوى الفكري، و اعتبروا العرب و المسلمين مصدر يهدد أمنهم و استقرارهم، و من ثم فينبغي إجهاض امكانيات الاسلام لاجهاض الحضارة العربية، و هي رؤية جاء بها مفكروا الغرب من بينهم فرنسيس فوكوياما و صموئيل هنتغتون، و حاولوا ربط الاسلام بالتطرف و الارهاب

إن النظرة العدائية للغرب نحو المسلمين، شكلت ما يسمى الفهم الخاطئ لمبادئ الدين الاسلامي و ارتبط بالتعصب و الغلو.

[1]: باديس لهويمل، نور الهدى حسني، **مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر و انعكاساته على تعليمية اللغة العربية**، جامعة محمد خيضر بسكرة، نقلا عن: revue.ummto.dz بتاريخ: 2015/7/11، الساعة:9:56. ص 114

إن الأستاذ يلعب دورا هاما من خلال تقديم القدوة الحسنة و المثالية للتلاميذ، و يقع على عاتقه تنمية الفكر الاسلامي السليم و الواضح في عقولهم ووجدانهم، و تكوين ما يسمى بالضمير الديني أو الوازع الديني و امداد التلميذ بالقيم الموجهة للسلوك المرغوب فيه اجتماعيا و عقائديا، أن اساليب التي يستخدمها الأستاذ لبلوغ و زرع هذه القيمة تعد من أصعب الأساليب على الاطلاق، و عليه فمن الضروري تقيد الأستاذ بالمرونة في الأساليب و الوسائل التي يطبقها للوصول إلى هذا الهدف التربوي.

إذ يضطلع الدين الاسلامي بدور محوري في بناء المجتمع الجزائري تاريخا و حضارة، و في تشكيل سمات أفراده ثقافة و قيما و عادات منذ بزوغ فجره و حتى الآن، فهو دين الدولة تسترشد بمبادئه السامية و قيمه النبيلة في تنشئة الأجيال القادمة على هدي من تعاليمه لتحقيق الحياة الكريمة للفرد، التي تقوم على الوسطية ، نابذة بذلك الغلو و التطرف فكرا و سلوكا.

العبارة:53 " يحاول الأستاذ حماية التلاميذ من التطرف الديني"

حازت هذه العبارة على الرتبة الأخيرة من بين العبارات التي تؤكد على "دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ " بمتوسط حسابي ضع بلغ 1.48 و هو متوسط ضعيف جدا، و بانحراف معياري 0.77 دال على وجود اتفاق حول هذه العبارة، حيث اتفق 282 تلميذ على البديل السلبي "أبدا" بنسبة 67.14% يرون أن الأستاذ لا يحاول حمايتهم من التطرف الديني، و تليها مباشرة في الرتبة الثانية و بنسبة 16.96% اختار المبحوثين البديل "أحيانا" و بتكرار 71 تلميذ من أصل 420، و تليها في المرتبة الثالثة و بنسبة 15.95% أيدوا هذه العبارة.

يعد فكر الناشئة ركيزة أساسية في حياة الاجتماعية على مر العصور و مقياساً لتقدم الشعوب والحضارات، ويحتل الأمن الفكري مكانة هامة في أولويات المجتمع الذي تتكاتف جميع نظمه لتحقيق ذلك، خاصة النظام التربوي بجميع أنساقه الفرعية يعد آلية فعالة تحمي التلميذ من تغلغل التيارات الفكرية المنحرفة، كالأحمدية و القليانية و الشيعة، فهذه الأفكار الدينية الغريبة

عن المجتمع الجزائري و ثوابته، قد تزعزع البناء الاجتماعي ككل، و من هنا تصبح ضرورة ملحة لمحاربة هذه الأفكار المتطرفة لتحقيق الأمن والاستقرار الاجتماعي.

و الأستاذ باعتباره أهم مكون من مكونات العملية التعليمية يهدف أيضا إلى حماية العقول من التطرف الديني، بل الأمن الفكري يتعدى ذلك كله ليكون من الضروريات الأمنية لحماية المكتسبات والوقوف بحزم ضد كل ما يؤدي إلى الإخـلال بالأمن الوطنـي و بتـوازن المجتمـع و تماسكه.

لكل مجتمع يهدف إلى الحفاظ على هويته، و ثوابته التي تمثل الأساس الذي تبنى عليها شخصيـة الأفراد في المجتمع، و تعد حماية الفكر من التطرف الرابط الذي يربط بين المجتمع و أفراده وتتحدد أنماط سلوكهم، وتكيف ردود أفعالهم تجاه القضايا الدولية الراهنة، و التي أصبح بطلها تنظيم داعش.

و حتى نحقق ثقافة السلام فنجعلها واقعا لابد من تغيير الاتجاه تغييرا جوهريا في الكثير من المجالات الثقافية و في تأثيرها المشترك على المجهودات الساعية إلى تحقيق السلم و العدالة الاجتماعية، و حتى لو بدت هذه المحاولة ذات طابع يتوبـي فإن ذلك لن ينقـص من قيمتهـا و المعلوم أن صعوبات قابليتها للتحقق بينة للعيان بل يمكن علاجها بدفع أقوى، إن مساهمة في تحقيق ثقافة السلام تمثلها أهداف الألفية و المبادرات المضاعفة للجماعة الدولية، فهي تتوجه نحو قيم مركزية لثقافة السلام.

5- مناقشة النتائج الجزئية للفرضيات:

5-1 مناقشة النتائج الجزئية للفرضية الأولى:

جدول رقم 15: يبين النتائج الجزئية للفرضية الأولى

رقم العبارة	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	المتوسط الحسابي العام	الانحراف المعياري العام	درجة الموافقة العامة
7	2.34	دائما	1.88	0.77	أحيانا
1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 17	(1.89-2.11)	أحيانا			
16	1.65	أبدا			

فيما يخص الفرضية الأولى و المتعلقة بالمتغير المستقل و المتمثل في الأداء التربوي للأستاذ و المتغير التابع القيم الاجتماعية، تبين أن درجة الموافقة عليها من قبلهم جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي كلي بلغ 1.88 و بانحراف معياري بلغ 0.77 الذي ينم عن عدم تركز اجابات المبحوثين و تشتتها، و تراوحت إجابات المبحوثين ما بين (1.65-2.34) أي مابين المنخفضة و المرتفعة، و تصور التلاميذ نحوها فحصلت العبارة :

-يشجع الأستاذ التلاميذ على التعاون في القيام بأنشطة داخل القسم" على أعلى قيمة و على نسبة قدرت بـ:53،57% لصالح القائلين دائما بمتوسط حسابي بلغ 2،34.

في حين عادت أقل قيمة للعبارة :" يشجع الأستاذ التلاميذ على حفظ الأمانة" و بنسبة و هذه النتائج تشير إلى أن الاداء التربوي للأستاذ يؤدي دورا متوسطا في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ حسب وجهة نظرهم، و كانت أهم العبارات التي دلت على ذلك:

-يرغب الأستاذ التلاميذ بزيارة الأقارب.

-ينمي لدى التلاميذ سلوك التواضع.

-يشجع على المحافظة على أسرار الأصدقاء.

-يحث على الوقوف إلى جانب الأصدقاء وقت الشدة.

و قد ترجع هذه النتيجة إلى اكتفاء الأستاذ بإتباع المنهاج الدراسي فقط و لا ينمي هذه القيم خارج هذا الاطار، قد يعود ذلك إلى كثافة محتوى البرنامج و قصر المدة المخصصة لذلك، و قد ترجع هذه النتيجة إلى غياب بعض الأنشطة المدرسية (الغير صفية) التي توجه لتنمية مثل هذه القيم الاجتماعية، على سبيل المثال قيمة مساعدة المحتاجين، يمكن تنميتها من خلال توجيه التلاميذ لإنشاء صندوق للقسم وظيفته دعم التلميذ المحتاج، بحيث يقوم المتعلمون ميسوري الحال تقديم مبالغ رمزية من حين إلى آخر، هذا ما يغرس في نفوسهم معاني الايثار و الانتماء إلى زملائـهم و الشـعور بهـم، و قد ترجع أيضا إلى عدم تكاثف جهود الأطراف الفاعلة بالعملية التعليمية، كالطاقم الاداري و أسلوب التسيير المتبع في المؤسسة التربوية.

و هذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه الباحثة دراسة فريال العلي محمود حيث وجدت أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية في منظومة القيم الاخلاقية حسب متغير الجنس لصالح الاناث، في قمة الصدق و الأمانة، الوفاء بالوعد، التسامح و العطاء، الاعتراف بالجميل، الحياد و النزاهة، أما قيمتا الاخلاص و احترام الكبار فكانت غير دالة احصائيا. هناك فروق غير دالة احصائيا في منظومة القيم الاجتماعية حسب متغير الاختصاص الدراسي(العلمي– الأدبي) و ذلك في قيمة المساواة لصالح العلمي فقط.

و رأي الباحثة في النتائج المبينة أعلاه بين هذا و ذاك، فعموما نستطيع القول أن القيم الاجتماعية تعمل كقوى اجتماعية في تشكيل اتجاهات الاختيار عند الأفراد و هي توجه السلوك الانساني الاجتماعي نحو الأهداف. فالقيم هي القوى الحقيقية التي تحرك حياتنا الاجتماعية، و هي تشكل المعيار الذي بدوره يحكم على الفعل بالصواب و الخطأ.

و المؤسسات التربوية من الوسائط الاجتماعية التي تولي اهتماما بالغا بالقيم، حيث تهتم بالمناهج بما فيها من دروس و أنشطـة متعـددة بإيصال القيـم و توصيلهـا إلـى التلاميـذ، و يكـون التأثير أقوى كلما كانت الأساليب ناجحة و طرق التدريس قائمة على أسس سليمة و حديثة يقـوم بها أساتذة يتمتعـون بكفايات تدريسية جيدة، إن إشاعة روح الألفة و المحبة و التعاون بين الجميع يساعد على ترسيخ هذه القيم، و لا يختلف اثنان على أن الأستاذ لا يكون حاملا للقيم الاجتماعية و منشئا تلاميذه عليها ما لم يكن قدوة للتلاميذ في سلوكه.

و من هنا ترى الباحثة أن منظومة القيم الاجتماعية عندما توفر لها المؤسسات التربوية المناخ الملائم لممارستها، ستكون لها معنى ساميا لدى التلاميذ مما ينعكس إيجابا على المجتمع ككل.

و هو ما يؤكده بارسونز بقوله أن عملية التفاعل بين القائم بالسلوك و بين الافراد الاخرين في جماعته، يمكن أن تعكس صورة مصغرة للأنساق الاجتماعية لأن التفاعل يشمل العناصر التي تنطوي عليها النظم و الأنساق الاجتماعية، متمثلة في القيم و المعتقدات و المعايير الثقافية و الاجتماعية و الجمالية، و هكذا تبدو العناصر المختلفة المتضمنة في نسق القيم و قوالب الأفكار و كأنها مستمدة و متصلة بضرورات و محددات السلوك و التفاعل الاجتماعي.[1]

كما أن القيم الاجتماعية تؤدي وظيفة أساسية في المجتمع و هي ضبط سلوك أعضاء المجتمع، بحيث تصبح دعامة قوية للنظام الاجتماعي، و رافد من روافد تماسك الأفراد في المجتمع، لأنها تعمل على إقامة نقاط التقاء متفق عليها من قبل جميع شرائح المجتمع، لذلك فإن منظومة القيم الاجتماعية التي يتبناها الفرد و المجتمع و الدولة في حقيقتها المحرك الأساسي لأفكار و أفعال هذه الأطراف جميعا، إضافة فهي تمثل المكون الأساسي لشخصية المجتمع، إن حرص الأساتذة على تنمية قيم التعاون و الايثار و الوفاء و الاحترام و التسامح و التراحم، من أهم الأهداف التي تسعى إليها المنظومة التربوية في الجزائر.

فالمؤسسات التربوية تؤثر في تربية الناشئة و إكسابهم القيم الاجتماعية، و تنميتها في نفوس التلاميذ، و إتاحة الفرصة لهم لتجسيد هذه القيم إلى سلوك و عمل مرتبط بالواقع، كما أن الغايات التي تسعى المتوسطات تحقيقها، هي دعم القيم السائدة في المجتمع و تنميتها لدى التلاميذ بصورة صريحة أو ضمنية.

إن جوهر السلوك الاجتماعي للتلميذ يقوم على مبدأ النظام و الالتزام بالقيم الاجتماعية و المعايير التي يتمثلها من خلال العلاقات الاجتماعية القائمة بين الأطراف المكونة للبيئة الاجتماعية للمؤسسة التربوية، إذ تؤدي دورا كبيرا في تحقيق التوافق بين التلميذ و المحيط

[1]: أحمد خشاب، **التفكير الاجتماعي دراسة تكاملية للنظرية الاجتماعية**، دار النهضة بيروت، دون سنة، ص 657.

الذي يعيش فيه، فهي تربط بين البناء الاجتماعي و الشخصية الفردية، فالمنظور القيمي يعد من أوضح مصادر الشعور الواعي لدى الفرد بالذات و الآخرين.

"إن أهداف السياسة التربوية، كونها أداة تشكيل شخصية الفرد ضمن الجماعة التي ينتمي إليها، و هي بذلك تعمل على تزويد المجتمع بالموارد و الكفاءات البشرية، مع الأخذ بالسياسة العامة للدولة بعين الاعتبار من قبل الجهات الفاعلة في وضع المخططات و التصورات، اتخاذ التدابير اللازمة لتحسين العملية التعليمية، كما أنها أداة لترسيخ سلوكات مؤهلة، فالنظام التربوي بجانب الأسرة ينمي القيم و معايير السلوك المرغوب فيه اجتماعيا، مما يساهم في زيادة الحس بالمسؤولية الاجتماعية لدى الناشئة."[1]

5-2 النتائج الجزئية للفرضية الثانية:

جدول رقم 16: يبين النتائج الجزئية للفرضية الثانية

رقم العبارة	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	المتوسط الحسابي العام	الانحراف المعياري العام	درجة الموافقة العامة
34	2.42	دائمًا	1.91	0.96	أحيانا
18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 31، 33	(1.69-2.12)	أحياناً			
30، 32	1.57، 1.66	أبدًا			

و يستخلص من متوسط أراء المبحوثين حول دور الأداء التربوي للأستاذ في ترسيخ قيم المواطنة للتلميذ."، أن المتوسط حسابي العام قد بلغ 1.91 و بانحراف معياري 0.96 دال على وجود تشتت في أراء المبحوثين، هذه النتيجة تشير إلى وجود دور متوسط للأداء التربوي للأستاذ في ترسيخ قيم المواطنة للتلميذ، و كان على رأسها العبارات:

[1] :Mohamed Souali, **Les politiques D'éducation**, Imprimerie Najah al Jadida, Casablanca, 2010, p 35.

-حث الأستاذ التلاميذ على التضحية من أجل أمن الوطن، يعلم التلميذ واجبات الوطن عليه،

-يحث المعلم على أهمية الافتخار برموز الوطن، يتيح للتلاميذ فرص التعبير عن آرائهم بحرية.

-يعلم التلميذ حقوق الوطن عليه، الاستفادة من المناسبات الوطنية في تعميق حب الوطن في نفوس التلاميذ،

-ينمي الأستاذ لدى التلاميذ الاعتزاز بالوطن.

أما العبارة الوحيدة التي دلت على وجود دور قوي للأداء التربوي للأستاذ في ترسيخ قيم المواطنة للتلميذ، تمثلت في العبارة التالية:

- يحثهم على المحافظة على الهدوء في المرافق العامة، بلغ متوسطها الحسابي 2.42 بنسبة مئوية بلغت 48،1% لصالح القائلين أحيانا.

أما العبارة التي حملت في طياتها الدور الضعيف هي: "يحاول الأستاذ إشراك التلاميذ في إصلاح ما تلف من الأثاث المدرسي."

و بناءً على ما سبق يمكن لنا القول أن الفرضية الثانية محققة نسبيا، فقد بينت النتائج أن الدور كان متوسطا و هو ما دل عليه المتوسط الحسابي العام 1,91 و بانحراف معياري بلغ 0,96 دال على وجود تمركز في إجابات المبحوثين حول البديل أحيانا.

يرى العديد من المنظرين أن المواطنة تتضمن آلية التعاقد الاجتماعي، على افتراض أن النظام السياسي هو المسؤول عن ترسيخ الشعور بالمواطنة، و هذه النظريات تقدم فكرا سياسيا و اجتماعيا جديدا، يجمع بين المجتمع و السياسة.

تعد القيم علي مر العصور المرجع الذي ينظم سلوك الأفراد والمجتمعات والدول، كما أنها العامل المهم الذي يسهم في تماسك المجتمع والمحافظة علي هويته الوطنية واستقراره وتطوره، ويعد ترسيخ قيم المواطنة عند التلاميذ وسيلة ملائمة لإقامة الروابط المتعددة بين الأفراد كما أنها المحرك للحياة الإنسانية، حيث أن الحياة تتأرجح بين القيم الإيجابية والسلبية ،فإذا تغلبت الأولى استمرت حياة الأمم والشعوب في تطور وعطاء وإن حدث العكس ساد التخلف وعدم الاستقرار، وحرصا علي بناء شخصية الطالب في كافة جوانبها وتنمية

الاتجاهات الإيجابية وتنمية مهارات العمل التعاوني وتحمل المسؤولية لديه كان لابد من إرساء قيم المواطنة عند التلاميذ باعتبارهم يشكلون شريحة كبيرة من المجتمع لأن المواطنة سلوك حضاري يقوم به الفرد لصالح وطنه أو المكان الذي يعيش فيه أو المؤسسة التي ينتمي إليها فهي التزام أخلاقي وحضاري مبنية علي قيم ومبادئ الإنسان السوي تجاه وطنه ومجتمعه حيث تصبح المواطنه لديه عبارة عن سلوك شخصي وممارسة يومية في حياته.

منذ أن حققت الجزائر سيادتها بالحصول على الاستقلال، و تغلغل في شعبها الوعي و الاحساس بالكرامة الوطنية، و هي تراقب التطور و التقدم السريع الذي بلغته المجتمعات الأخرى و تبذل جهودها لمعرفة مكانتها في العالم و اللحاق بركاب الأمم المتحضرة.

إن الفكرة الرئيسة لغاية النظام التربوي الجزائري قائمة علي إرساء قيم المواطنة عند الناشئة، وما تتضمنه هذه القيمة من قيم منها احترام النظم والقوانين واحترام القيادة ورموز الوطن ويتجلى ذلك من خلال الالتزام باليوم الدراسي بما فيه من احترام السلام والنشيد الوطني والالتزام بالزى المدرسي (المئزر)، واحترام لائحة الانضباط المدرسي ،وتشجيع العمل التطوعي، والاشتراك في جماعة المحافظه علي البيئة المدرسية، ونبذ التعصب من خلال تعاملهم مع بعضهم البعض وممارستهم للأنشطة معا وتدريبهم علي احترام الآخرين.

"و في نفس السياق يذهب حسن رمعون بالقول: أن اهتمام البحاث في الجزائر انصب في السنوات الأخيرة حول موضوع المواطنة ومضمونها و كيفية إدراجها في كتب التربية المدنية بطريقة فعالة، و ذكر من بين الدارسين الباحث فؤاد نوار الذي ركز في دراسته على ضرورة ممارسة المواطنة من خلال تسليط الضوء على دور الأساتذة في ترجمة المواطنة إلى سلوكات على أرض الواقع."[1]

[1]: Hassan Remaoun, **Le message de la citoyenneté à travers l'école: le cas des manuels d'ducation civique. Etude comparée du cas algerien avec du Maroc et de la Tunisie** ,L'algerie aujourd'hui: Approches sur l'exercice de la citoyenneté ,Centre de la Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, Edition crasc ,Oran , algerie, 2012, p 229.

و من هنا نستنتج أن التربية على المواطنة مهمة أساسية من المهام الموكلة للأستاذ في النظام التربوي الجزائري، باعتبارها نسق من الأنساق القيمية في المجتمع، و المؤسسات التربوية من خلال نشاطاتها المختلفة مطالبة بالعمل وفق البناء المعياري المنظم للعلاقات الاجتماعية، و توكل للأستاذ بوصفه عنصرا هاما في العملية التعليمية،مهمة تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ، و بذلك يلعب دورا هاما في تحصيل المعارف و تثمين التعليمات المرتبطة بها، و أن يسهم في إرساء روح الولاء و الانتماء و الاعتزاز بالهوية الوطنية، و مرشدا و موجها للمتعلم في كيفية الشعور بالمسؤولية المشتركة، و الحفاظ على أمن و سلامة الوطن، و المحافظة على مختلف المرافق و المكتسبات التي يزخر بها الوطن كموارد المياه و المنشآت و الطاقة و غيرها من المكتسبات، و يقتضي ذلك تطوير قدراته و معارفه خاصة في كيفية تطبيق طرائق التدريس الحديثة التي تحقق هذا الهدف من أهداف النظام التربوي.

و في نفس السياق و بخصوص دور الأستاذ في تنمية المواطنة لدى التلميذ، نرى أنه عن طريق القدوة الحسنة أمام التلاميذ، و المواطنة الايجابية لا تقتصر فقط على مجرد معرفة التلميذ بحقوق و واجباته فقط، و لكن حرصه على ممارستها من خلال تنمية شخصية حازمة قادرة على حسم الأمور لصالح الوطن، و حتى تكون المواطنة مبنية على أسس متينة، لا بد أن تتم بتربية مقصودة تشرف عليها الدولة، يتم من خلالها تعريف التلميذ بمفاهيم المواطنة و خصائصها، و يشارك في تحقيق أهداف التربية من أجل المواطنة مؤسسات عدة في مقدمتها المدرسة التي تنفرد عن غيرها بالمسؤولية الكبيرة في تنمية المواطنة، و تشكيل شخصية المواطن و التزاماته، و ذلك من خلال كل ما يتصل بالعملية التربوية من مناهج و مقررات، " كما يولي الدارسين و البحاث حول العلاقة بين طرق التدريس الحديثة، التي تشجع النقاش و تعلم التلاميذ كيفية حل المشكلات و تقديم الحجج و البراهين، و الدفاع عن أرائهم و لكن هذا كله باحترام آراء الآخرين، إن تطبيق هذه الطرق الحديثة من شأنها أن تعود التلميذ على ممارسة المواطنة على أرض الواقع.

و بناءً على النتائج السابقة للفرضية نستشف أن تنمية قيم المواطنة يتم داخل أسوار القسم، و نحن نؤكد على أهمية النشاطات التربوية التي تتم خارج القسم تؤدي وظائف اجتماعية

هامة، حيث تتيح للتلميذ فرص التدريب الميداني خلال المشاركة في مثل هذه الأنشطة الهادفة، حيث يمارسون الأساليب الديمقراطية و يعرفون مبادئ الحق و الواجب، و تحمل المسؤولية، و احترام النظم و القوانين، كما أنها أداة فعالة لتشجيع روح التطوع و مساعدة بعضهم البعض، بمعنى أن هذه الأنشطة تكسب التلميذ مجموعة من الاتجاهات المرغوبة فيها.

و في إطار دراستنا التي تختلف عن دراسة بن تركي أسماء من حيث المتغير المستقل و التابع و لكنها تشترك في بعد أساسي يمثل نقطة التقاء بين الدراستين ألا و هو تنمية قيم المواطنة، توصلت إلى نتيجة تتفق مع نتيجة الدراسة الحالية، حيث اتضح من خلال النتائج أن الطلبة اتجاههم محايد نحو عبارة:" أعتقد أن النظام السياسي نظاما ديمقراطيا" حيث توزعت إجابات الطلبة بين البدائل الخمس، إذ كانت أعلى نسبة مقدرة ب 27.35% للبديل الحيادي أحيانا و في الرتبة الثانية و الثالثة و بنسبة متقاربة ترتب البديلين السلبيين أبدا و نادرا على التوالي مقدرة ب 24.66% و 22.87%.

كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة أسماء بن تركي في مؤشر أساسي تشترك فيه الدراستين" المساهمة في حماية الاملاك العامة للدولة كواجب اجتماعي و مؤشر رئيسي دال على المواطنة، حيث اتضح من خلال النتائج وجود اتجاه ضعيف نحو هذه العبارة من طرف طلبة الجامعة عينة الدراسة و هو ما يؤكده المتوسط الحسابي و المقدر بـ 4.16 و الدال على ممارسة فوق المتوسط بقيم المواطنة بالاعتماد على هذا المؤشر، حيث كانت 79.38% من إجابات الطلبة ذات توجه إيجابي باختيار البديلين دائما و غالبا و هي مؤشرات ايجابية لهذه العبارة.

و بناءً على النتائج الميدانية للدراسة و بالاستناد إلى التحليل الوظيفي لعلاقة الفرد بالمجتمع، و لأن المجتمع هو الذي يتحكم في الفرد و في مساراته الفكرية و الاخلاقية و التي تتم من خلال الصراع و تغير المجتمع، و أن من خلال التخصص و تقسيم العمل اللذان يؤديان إلى سعادة الانسان و تحقيق التوازن[1]

[1]: أحمد خشاب، **مرجع سبق ذكره**، ص 653.

و في السياق نفسه و في إطار اهتمامات دوركايم بدراسة قضية سوسيولوجية المناهج و المقررات الدراسية، و استخدامه للمدخل التحليلي المقارن لدراسة تاريخ التعليم الفرنسي، حرص أيضا على دراسة أنماط و مناهج و مقررات التدريس في ألمانيا خلال نفس الفترة، و استطاع على سبيل المثال، أن يحلل العديد من المواد الدراسية مثل تدريس اللغة اللاتينية، و المواد الاجتماعية القديمة و منها التاريخ. ووجد أن دراسة التاريخ في ألمانيا تتفوق من مهمته و الوظيفة الفعلية أو الغاية المنشودة لها، بالمقارنة بتدريس مادة التاريخ في فرنسا، و لا سيما أن مقررات التاريخ في ألمانيا تتفوق من حيث مهمته و الوظيفة الفعلية أو الغاية المنشودة لها، بالمقارنة بتدريس مادة التاريخ في فرنسا، خاصة أن مقررات التاريخ في ألمانيا تهتم بإبراز دور القادة و عظماء و أبطال ألمانيا، مما يحفز التلاميذ الألمان على الاعتزاز بقادتهم و بوطنهم و بأمجاد أبطالهم العظماء، و هذا ما أكد عليه دوركايم و بضرورة إعادة صياغة مقرر التاريخ في فرنسا للتأكيد على أهمية اعطاء التلاميذ جرعة كبيرة من دراسة أبطالهم و قادتهم الذين ساهموا في قيام الدولة الفرنسية، حتى يمكن تحقيق الدافع من المنهج أو مقرر التاريخ و هو الاعتزاز بالوطن و حبهم لأبطالهم و قادتهم و زيادة مقومات و عناصر الولاء و الانتماء لديهم.[1]

فالقيم التي تحدد الشخصية الوطنية ينطلق من عدة أبعاد تتمثل في مدى احترامه للرأي و الرأي الآخر، و تقبل الأخر مهما اختلف معهم، فعملية التفاعل الاجتماعي التي تتم بين التلميذ و الآخرين تحددها و ترسمها الأطر القيمية.

إن منظومة القيم لا تنشأ دون هدف أو أنها قوالب جامدة، فالقيم فضلا عن أنها مجسدة في سلوك الانسان و تنبع من وجدانه، و يكتسبها الفرد من خلال مؤسسات التنشئة النظامية و غير نظامية، تسهم جميعا في تنميتها و تعزيزها لدى الناشئة، كما أنها تعتبر أحد عوامل الضبط الاجتماعي و التي تهدف إلى تحقيق الثبات و التوازن و استمرار حياة المجتمع.

[1]: عبد الله محمد عبد الرحمان، مرجع سبق ذكره، ص 174.

5-3 النتائج الجزئية للفرضية الثالثة:

جدول رقم 17: يبين النتائج الجزئية للفرضية الثالثة

رقم العبارة	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	المتوسط الحسابي العام	الانحراف المعياري العام	درجة الموافقة العامة
52	2.34	دائما	1.88	0.80	أحيانًا
36، 37، 39، 40، 41، 43، 44، 45، 48، 49، 50، 53	(1.81 – 2.28)	أحيانا			
38، 42، 46، 47، 51، 54	(1.84- 1،66)	أبدا			

يستدل من متوسط إجابات المبحوثين حول " دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية"، أن المتوسط حسابي العام بلغ 1.88 و بانحراف معياري 0.88 يدل على عدم تركز الاجابات و تشتتها، تلك النتيجة تعبر عن وجود دور متوسط للأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية، و كان في مقدمتها العبارات التالية:

- يؤكد الأستاذ على تعزيز التفاعل مع الثقافات الأخرى
- يحاول الأستاذ إعطاء قراءة جديدة للتراث تتوافق مع مبادئ الاسلام (كالتبرك بالأولياء و الصالحين، الشعوذة، الوعدات).
- الأستاذ تعليم التلاميذ احترام الموروث الثقافي (اللباس التقليدي الجزائري، الأواني المنزلية التي كانت تستخدم سابقا، العمران)"
- يحاول توضيح للتلاميذ عادات و تقاليد مجتمعه.
- الأخذ بالثقافة الالكترونية في مقابل الثقافة الورقية.
- يوضح للتلميذ وجود تعددية ثقافية في المجتمع (أمازيغ*عرب).
- يسرد الأستاذ للتلاميذ قصص أبطال الثورة.

- يصحح الأستاذ للتلاميذ أخطاء التخاطب (الأخطاء التركيبية و النحوية).
- تنمية اعتزاز الدارسين باللغة العربية.
- تنمية الوازع الديني لدى التلاميذ"

في حين نجد عبارة وحيدة فقط دلت على وجود دور قوي للأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية. و هي العبارة "تعويد الأساتذة التلاميذ على التحدث بالعربية الفصحى" بنسبة قدرت بـــ: 52،61% و بمتوسط حسابي بلغ 2.34.

بينما باقي العبارات كانت تحمل في طياتها دلالة على وجود دور ضعيف تراوح المتوسط الحسابي (1.84-1،66)، و هذا من خلال أراء التلاميذ و من العبارات التي دلت على ذلك:

- يحاول الاستاذ حماية التلاميذ من التطرف الديني
- يشجع الأستاذ التلاميذ بنظم بعض الأبيات الشعرية.
- يشجع الأستاذ التلاميذ بمطالعة الكتب التاريخية.
- يقوم الأستاذ بزيارة المواقع التاريخية رفقة التلاميذ.
- تشجيع التلاميذ على استخدام الانترنيت.
- تعريف التلميذ بالأدب الشعبي (كالأغاني و الأساطير و الأمثال و الشعر و الحكايات)

هذه النتيجة تحقق الهدف الثالث من أهداف الدراسة الحالية، و تتفق مع ما جاء في الإطار النظري، و لكن هذه النتيجة لا تحقق الأهداف التي يسعى النظام التربوي في الجزائر بلوغها، حيث يسعى هذا الأخير بكل هياكله و مكوناته على المساهمة في تماسك الشعب الجزائري العربي و الأمازيغي، و نشر موروثه و تاريخه و حضارته و ثقافته و نقلها من جيل إلى جيل، و يعد تأصيل الهوية الثقافية من أهم المقومات التي تشكل الشخصية، و يتبن من هنا الدور الكبير الذي تقوم به التربية في مواجهة الخلل الثقافي الذي يؤثر سلبا على الهوية الثقافية، فالحفاظ عليها في ظل الاكتساح الثقافي الخارجي و العولمة، يستوجب تعزيز مكونات هذه الهوية في نفوس النشء، فقد ظهرت أنماط حياتية جديدة برزت مجموعة من القيم و المعايير العالمية مقابل القيم المحلية الجزائرية، و تنامي انتشار اللغات

العالمية مقابل اللغات المحلية، و النظرة السلبية العدائية التي اتخذها الغرب تجاه المسلمين و الاسلام، و غيرها من التحديات التي فرضت نفسها على هويتنا الثقافية.

لأن الاسلام هو الذي صاغ ملامح الشخصية الوطنية للشعب الجزائري و أعطى لكيانه الدائم أبعاده الأساسية و طابع التميز و العروبة المتمثلة في مكاسب الحضارة العربية الاسلامية و لا سيما اللغة و الثقافة و التاريخ و هي التي رسخت انتماءه إلى الأمة العربية، و الديـن الاسلامـي في الجزائـر عامل من عوامل التماسك الاجتماعي و الوحـدة الوطنيـة و القومية بين الجزائريين.

و هذه النتيجة تتفق مع الأطر النظرية في هذا المجال، و الداعية إلى تدريب الأستاذ أثناء الخدمة يؤدي إلى تزويده باستراتيجيات و مهارات تدريسية تساعدهم على زيادة كفاءتهم و زيادة نموهم المهني، و اختيار ممارسات عملية جديدة تساهم في بلوغ الأهداف المخطط لها بكل فعالية.

و تتفق الدراسة الحالية مع دراسة النوي بالطاهر في مؤشر أساسي الذي خصص لموضوع وسائل الاعلام و الاتصال، في كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، فقد تصدر موضوع استخدام الانترنيت قائمة المواضيع الدالة على بعد التحكم في استخدام وسائل الاتصال الحديثة، بنسبة 46.58%، و هي نسبة تقارب ما توصلنا إليه في هذه الدراسة، و الغرض من ذلك تدريب على استخدام وسائل الاعلام و الاتصال للاستزادة العلمية و توسيع أفق المعرفة، و بناء العلاقات مع الآخرين، فمن خلال المضامين المعرفية المدرجـة ضمـن هذا المجـال يتعرف التلميـذ على أهميـة الانترنيت و دورها في الاتصال و التثقيف و اكتساب العلم و تبادل المعرفة و المنافع. [1]

و كما أيضا جاء في الوحدة التعليمية الثالثة (الانترنيت) على المجال المفاهيمي السادس أن الانترنيت تستخـدم في ميادين عـدة هي: إدارة البريد الالكتروني و أنها مكتبة مرجعية، و أنها في خدمة التعليم، و أنها وسيلة للحوار، و أنها وسيلة للتجارة الالكترونية، و أنها

[1]: النوي بالطاهر، **مرجع سبق ذكره**، ص 196

وسيلة للتسلية و الرفيه، و من بين السلبيات التي يسجلها العلماء على الانترنيت هي مشكلة خلقية أساسا، بحيث يستطيع أي مشترك في أن يطلع على الممنوعات.[1]

و هذا ما قد يوضح لنا النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة و هو دور الاداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ، غير أن هذا الدور كان متوسطا خاصة في العبارات التي خصصت لقياس مدى الاستفادة من الانترنيت، و عدم تشجيع الاستاذ بطريقة مكثفة و جدية، و يعزى ذلك إلى خشية الأستاذ أن يدمن التلاميذ على الانترنيت أو لولوجهم إلى المواقع الممنوعة مما يؤثر سلبا على مسارهم الدراسي.

و لهذا و يسعى النظام التربوي الجزائري بكل هياكله و مكوناته إلى المساهمة في تماسك الشعب الجزائري العربي و الأمازيغي، و نشر ثقافته و موروثه و تاريخه و حضارته و نقلها لأبنائه من جيل على جيل آخر.

إن أولوية الاصرار على تعزيز عوامل و سبل تجذر مجتمعنا على المعترك الحياتي الذي يعيشه العالم في القرن الواحد و العشرين، الذي في ظله أصبحت المجتمعات الغربية تروج لثقافاتها و قيمها و أنماطها السلوكية المتناقضة مع ثقافتنا المحلية و التي باتت تهدد الخصوصيات الثقافية المحلية.

و هذا ما يوضح أهمية أن تنهض التربية بدورها المنوط في خلق استراتيجية تربوية قادرة على إحداث التغيير الايجابي في سلوكيات الشباب بصفة عامة و التلميذ بصفة خاصة، عن طريق تعزيز انتمائه و احساسه بواجبه نحو ذاته و مجتمعه و تحصينه من الافكار الهدامة من خلال توخي سلبيات عصر المعلوماتية و استثمار ايجابياتها بما يشبع حاجاته.

و الهوية التي يمكن تعزيزها، بل يتوجب تعزيزها، ينبغي أن تكون هوية ذات مفهوم ديناميكي يسعى إلى تعزيز البعد التاريخي المكون له بقدر ما يسعى إلى توثيق البعد المعاصر، هوية منفتحة على العالم متمثلة لثقافاته متطلعة إلى المشاركة في منجزاته.

و هذا ما أكده بارسونز عندما أشار إلى عدد من الأفعال التي تتحدد داخل الثقافة المدرسية و هي الفعل الأدائي و الفعل التعبيري و الفعل المعياري أو الأخلاقي، مبينا أن

---

[1]: محمد الشريف عميروش و أخرون، **الجديد في التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم التوسط، الديوان الوطني** للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011، 2012 ، ص 152.

تحقيق هذه الأنواع الثلاثة للثقافة المدرسية من شأنها أن تعزز القيم المدرسية و عملية التنشئة الاجتماعية – كما تصور بارسونز – ضرورة تعزيز نوع من التكامل بين هذه الأفعال عن طريق عمليات الارشاد النفسي و التعليمي و الخلاقي و التربوي للتلاميذ، و التنسيق بين تحقيق رغبات التلاميذ و إصداره العملية التعليمية في إطار ما يعرف بتحقيق ثقافة مدرسية سليمة.[1]

و نرى مما سبق أن المنطلق في تحديد الأهداف التعليمية و التعلمية يكنن في نقل القيم و المثل العليا و المحافظة على التراث الثقافي المتنامي عبر الأجيال، و لأجل تحقيق هذه الغاية لابد من اعتماد أسس معيارية لتحديد الخطوط العريضة للهوية الثقافية، و مواكبة المستجدات العصرية التي يميلها التطور العلمي و التقني، حيث أن التركيز على القيم التربوية منطلقا للعملية التربوية، يساعد في تحصين الفرد من مخاطر غزو القيم المادية في مواجهة الثقافة الوافدة، محافظين على السمات المميزة للمجتمع الجزائري و تراثه الشعبي.

[1]: عبد الله محمد عبد الرحمان، مرجع سبق ذكره، ص 181.

النتائج العامة للدراسة:

– أغلب التلاميذ أكدوا أن مؤسساتهم لا تتوفـر فيها النوادي الثقافية و البالغ عددهم 329 بنسبة قدرها 78،33%، في مقابــل نجـد 91 تلميذ من عينة الدراسة بنسبة 21.66% يقرون بوجود هذه النوادي في مؤسساتهم، و هذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه علي الشريف حورية المؤشر التالي: " تعمل ادارة الثانوية على تنظيم نشاطات ثقافية و تربوية يشارك فيها الأولياء"، و بلغت نسبة النافين لها 63،1% و هي قيمة معتبرة، تشير إلى أن معظم مؤسسات التعليم الثانوي بمدينة المسيلة تفتقر لمثل هذه النشاطات التي تعتبر من العمليات الأساسية التي تجذب التلميذ للمؤسسة التعليمية، و تكسبه مهارات و كفاءات.

– أغلب التلاميذ لم ينخرطوا في الكشافة بنسبة 86.66%

– أغلب المبحوثين لم يشتركوا في دار الثقافة بنسبة 60.95%

– اتضح من إجابات المبحوثين أن غالبيتهم لم يشاركوا في أعمال تطوعية بنسبة 84.04%

–يستنبط من إجابات المبحوثين أن المتوسط الحسابي العام قد بلغ 1.88، و بانحراف معياري بلغ 0.77 الذي ينم عن عدم تركز اجابات المبحوثين و تشتتها، هذه النتيجة تشير إلى وجود دور متوسط للأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ.

و في نفس المنحى أكدت دراسة سهيل أحمد الهندي على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0،05 بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني عشر، نحو دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية، يعزى لعامل التخصص لدى المعلمين و ذلك بوجود فروق بين معلمي اللغة العربية، و كل من معلمي اللغة الانجليزية و التربية البدنية، و ذلك لصالح معلمي اللغة العربية و كذلك وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0،05 بين معلمي التربية الاسلامية و كل من معلمي التربية البدنية و اللغة الانجليزية، و ذلك لصالح معلمي التربية الاسلامية.

– و يستخلص من أراء المبحوثين حول دور الأداء التربوي للأستاذ في ترسيخ قيم المواطنة للتلميذ" ،أن المتوسط الحسابي العام قد بلغ 1.91، و بانحراف معياري 0.96 دال على وجود تشتت في أراء المبحوثين، هذه النتيجة تشير إلى وجود دور متوسط للأداء التربوي للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة للتلميذ، و هي نتائج تتفق مع ما توصلت إليه الباحثة بن تركي أسماء، حيث أنها أكدت أن الأفراد وفقا لهذا المستوى يعتبرون أنفسهم جزءا من ذلك البلد أو المجتمع الذي ينتمون إليه، بينما هم بعيدون كل البعد عن تحقيق مفهوم المواطنة التي تعني التضحية و التفاني و العطاء لذلك البلد أو المجتمع، و غالبا ما يطالبون بحقوقهم و يتناسون واجباتهم تجاه البلد و المجتمع ككل و هو الاكثر شيوعا بمجتمعنا.

و تتشابه أيضا مع النتائج التي توصلت إليها علي الشريف حورية للفرضية الثانية من الدراسة و التي مفادها: " تساهم منظومة الاتصال التنظيمي في تربية التلاميذ على قيم المواطنة "، حيث أمكن تأكيد صحة هذه الفرضية أي أن لمنظومة الاتصال التنظيمي علاقة ارتباطية بتربية التلاميذ على قيم المواطنة، كما تبين من قيمة معامل الارتباط المقدرة ب 0،383 و الدالة احصائيا عند مستوى 0،01.

كما أن درجة موافقة التلاميذ على عباراتها جاءت منخفضة بالنسبة لأبعاد المتغير المستقل و المتعلقة عموما بممارسات المسيرين و طبيعة اتصالاتهم بالتلاميذ، و مرتفعة فيما يخص البعد المتعلق بالمتغير التابع و في الاتجاه الايجابي، و المتمثل في مدى تمثل و تبني التلاميذ لقيم المواطنة و التي من أهمها (الانتماء، ووعي التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم).

و هو ما يؤكده إميل دوركايم بأن الانتماء هو الحالة التي يجد الفرد نفسه معتمدا عاطفيا و اقتصاديا على الجماعة بحيث نجد أن الجماعة هي التي تمنحه مكانته و تتولى إشباع حاجاته فإن إميل دوركايم يقدم تشخيصا واقعيا للانتماء و الايثار، الذي قد يأتيه الفرد فداء للجماعة، وعلى خلاف ذلك نجد تالكوت بارسونز الذي رفض هذه البيئة المطلقة للجماعة

من قبل الفرد حيث يرى أنه إذا كان المجتمع يضم الفرد إليه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها خلال المراحل المختلفة من حياته و من خلال المراكز الاجتماعية التي يشغلها و الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها عادة و هي الحالة التي يرتبط فيها بالآخرين من خلال نسق التوقعات المتبادلة.

- يستدل من إجابات المبحوثين حول " دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية"، أن المتوسط العام الحسابي بلغ 1.88 و بانحراف معياري 0.88 يدل على عدم تركز الاجابات و تشتتها، تلك النتيجة تعبر عن وجود دور متوسط للأداء التربوي للأستاذ، و بذلك تتحقق الفرضية نسبيا بدور متوسط، و هذه النتيجة هي دليل على ضرورة تقاسم هذا الدور بين جميع الأنظمة الاجتماعية و لا تقتصر فقط هذه المهمة على الأداء التربوي للأستاذ.

و هو ما يؤكده ايميل دوركايم الذي يرى: " أن المجتمعات ما هي إلى أنساق اجتماعية مكونة من تنظيمات أو مؤسسات اجتماعية باعتبارها تتكون من مجموعة من الأفراد و الجماعات التي تسعى لتحقيق أهدافها في البقاء و الاستمرار.[1]

فبالرغم من أهمية الأداء التربوي للأستاذ في تشكيل و بناء القيم لدى التلاميذ، إلا أنه لا يمكن لنا أن نحمله كامل المسؤولية فيما هو سائد من قيم سلبية، فجزء كبير من وجودها تتحمل كل الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، و هذا ما أكدته علي شريف حورية من خلال دراستها، أن السلوك التنظيمي السائد في المؤسسات التربوية يلعب دورا مهما في تشكيل و ترسيخ قيم الانتماء إلى الجماعة، و منها تعزيز شعور التلميذ بانتمائه إلى مؤسسته التعليمية و من ثم إلى المجتمع ككل،إلى حد تمثل هذا الشعور في سلوكاته و اتجاهاته نحو

[1]: خضير البياتي، **النظرية الاجتماعية (جذورها التاريخية و روادها)**، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، 2002، ص 93

وطنه و الولاء له، و احترام مقدساته و معرفة حقوقه وواجباته، و قد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى عدم توافر الامكانيات و الوسائل لتجسيد هذه القيم على أرض الواقع.

إن النظام التربوي في حقيقته ما هو إلا جزء من بين أجزاء النسق الاجتماعي الكلي، ووجود خلل في قيم المواطنة و القيم الاجتماعية و الهوية الثقافية لدى التلاميذ، قد يكون أيضا لوجود قصور في باقي النظم الاجتماعية الأخرى، حيث أن هناك وسائط اجتماعية تربوية ووسائل أخرى تعمل على تفعيل و تضمين القيم، كالأسـرة ووسائل الاعلام الوطنية، و كذا المناهج المدرسية، و النظام السياسي، و جماعة الرفاق و ذلك انطلاقا من أنها تعمل كلها في إطار تحقيق التوازن الاجتماعي في تكامل بنائها و أدائها لأدوارها المتكاملة فيما بينهـا، و بالرغـم من ذلـك لا يمكن لنـا أن ننفـي الـدور المهـم الذي يلعبه النظام التربـوي و المجسد في دور الأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية عند التلاميذ.

و ترى الباحثة أن تنمية القيم الاجتماعية وتفعيل قيم المواطنة و تعزيز الهوية الثقافية لدى التلاميذ من مهام مؤسسات التنشئة الاجتماعية رسمية و غير رسمية، تعمل كمنظومة متكاملة و مستقرة، من حيث دورها في المحافظة على النظام العام في المجتمع.

الخاتمة:

يعد النظام التربوي أحد النظم الاجتماعية الهامة في البناء الاجتماعي، إذ أنه يتكفل بتكوين أهم رأسمال في أي دولة و هو الانسان، فإذا كان النظام قائما على أسس قيمية فاعلة، انعكس ذلك على نوعية الفرد و كفاءته و من ثم على أدائه كعضو يساهم إيجابا في تطور مجتمعه و بناء حضارته.

كما تتحدد فلسفـة النظـام التربوي في ضوء القـيم و الاتجاهات و المفاهيـم و العـادات و التقاليد التي تسود المجتمع، كما تدعم الطابع الوطني بإعداد نشء محب لوطنه، معتز بتراثه، فخور بانتمائه، و من هنا يتجه النظام التربوي إلى إعداد التلاميذ إعدادًا اجتماعيا يحبب إليهم التعاون و التكافل الاجتماعي، كما يعكس الطابع الديموقراطي مهما اختلفت مظاهره و تعددت أبعاده.

فالمؤسسة التربوية في صورتها العلمية التربوية نظام معقد من الأنساق الفرعية التي تؤدي وظائف هامة داخل البناء الاجتماعي، و هي تشكل نظاما متكاملا من الأدوار لتحقيق الأهداف المخطط لها، فالمؤسسة بوصفها نسق ثقافي و اجتماعي و تربوي، فهي لا تسعى إلى تكوين التلميذ معرفيا فقط، بل تحاول تكوينه على نحو متكامل.

من خلال دراستنا لموضوع دور الأداء التربوي للأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية، اتضح لنا بعد الاطلاع على أدبيات البحث، أن الأستاذ في العصر الحالي يمثل عدة أدوار تربوية، تجعله يساير روح العصر و التطور، فلم يعد يقتصر دوره فقط على التعليم داخل أسوار القسم، فهو في المفهوم التربوي الحديث ناقل لثقافة المجتمع من خلال تنشيط و توجيه الأنشطة التي تتزامن و المناسبات الدينية و الوطنية، و الاشراف على بعض الخرجات العلمية الترفيهية.

كما تتجلى أهمية الأستاذ أيضا من خلال دوره في تكييف سلوك الأجيال حتى تتمكن من مواجهة تطوراتها وتعقيداتها ومستحدثاتها و التجاوب مع كل جديد فيها حيث أن التعليم هو أداة التربية و وسيلتها في تحقيق الأهداف وتلبية متطلبات التطور الحضاري من الامكانات البشرية المؤهلة لتنمية المجتمع، ولذلك يعد رفع مستوى التعليم من الشروط الأساسية لإحداث التطور في جميع مجالات الحياة المختلفة ويعتبر الأستاذ في العملية التعليمية قائدا ومخططا ومنفذا ومن هنا يتضح دوره في الحياة الاجتماعية، لأنه الأداة الأساسية للبناء اجتماعي لكي يصل الى تحقيق غاياته والمحافظة على كينونته و لا يكون ذلك إلا بتعليم وتربية أفراده القوانين والضوابط الاجتماعية التي تحكمه والمعايير التي تضبطه.

كل ذلك ساهم في بناء إطار نظري و تصور ميداني ساعد في إلقاء الضوء على الكفايات التي يمتلكها الأستاذ من خلال أدائه لمهامه، باعتباره أحد العوامل الهامة في تحقيق أهداف السياسات التربوية.

و هذا ما حاولنا معالجته في هذا البحث من خلال تبيان أهمية الأداء التربوي كأحد عناصر العملية التعليمية، و به يتحدد نجاح المؤسسة في بلوغ أهدافها أو فشلها، و من جهة أخرى فإن هذه الأخيرة يصعب تحقيقها إذا لم تتضافر جميع الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية كالسلوك التنظيمي للإداريين و طبيعة المناخ المدرسي الذي يسود المؤسسات التربوية، و قوة المناهج التربوية، و توفير الوسائل التعليمية الحديثة و المتطلبات التي يحتاجها الأستاذ كونه بطريقة تعلم حديثة و نشطة تستدعي منه استثمار المعلومات النظرية باستخدام الظروف و الوسائل المتاحة، لأن معنى الكفاية أن يكتسب التلميذ معارف و أن يتعلم كيف يستفيد منها و يوظفها في الحياة.

و تشير النتائج المتوصل إليها بوجود دور متوسط للأداء التربوي للأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية بأبعادها الثالثة: القيم الاجتماعية، و قيم المواطنة و الهوية

الثقافية، هذه النتيجة قد تعـود إلى أن هناك نظم و مؤسسات اجتماعية أخرى تعمل على تنمية القيـم و الأطـر الثقافيـة، كالأسـرة، المسجـد، وسائـل الاعـلام، النظام السياسي، و جمـاعـة الأقـران و ذلـك انطلاقـا من أنهـا تعمـل كلهـا في إطـار تحقيـق التكامـل و الاستقرار في المجتمع، و بالرغم من ذلك لا يمكن لنا أن ننفي الدور المهم الذي يلعبه النظام التربوي و المجسد في دور الأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية عند التلاميذ.

و بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج حول دور الأداء التربوي للأستاذ في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية، نقترح مجموعة من التوصيات كما يلي:

- و نظرا للأهمية العلمية و العملية للموضوع لا يزال بحاجة إلى مزيد من الاحاطة و التعمق في ببيئات مختلفة،و لذلك نرى أنه من الضروري إعداد دراسات مشابهة للدراسة الحالية تتمحور حول دور الأسرة في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية، باعتبارها الحاضن الأول للتلميذ.

- تنظيم ندوات و مسابقات في المناسبات الوطنية و الدينية لتحقيق الأبعـاد الدينيـة و التاريخية و الثقافية.

- تطوير آلية تكوين الأساتذة لتساير المستجدات في المجال التربوي، حتى يقبل عليها الأستاذ بدافع ذاتي، و أن تراعي احتياجات المجتمع من الخطط التربوية في ضوء التغيرات السياسية و الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية.

- ضرورة ربط التلميذ بالقيم الدينية السامية و الخلقية، في إطار وسطية الاسلام بعيدا عن التشدد و التطرف، و عدم الأخذ بالمفاهيم الخاطئة، و حرص ربط التلميذ بماضيه و بعده الثقافي و التاريخي و الحضاري و الفكري و بولائه و انتمائه لوطنه، و محو شعور الاغتراب نحوه.

– ضـرورة العمل على تنظيم مبــادرات اجتماعيــة مشتركـة بين المؤسسات التربوية و المجتمع المدني تعمل على تفعيل الأعمال التطوعية لدى التلاميذ.

– الاسهام في ترقية النشاطات الاجتماعية و الثقافية و انفتاح المؤسسة على المحيط الخارجي.

– تقديم قدوة خلقية في السلوك و اتخاذ القرارات، حيث إن الأستاذ يستطيع بأساليب كثيرة أن يجسد السلوك الأخلاقـي أمـام التلاميـذ، و أن يكسبهـم سلـوك الانضباط و الاعتماد على و القيم و اتخاذ القرار.

– نبذ المفاهيم القائمة على العصبية الأسرية و القبلية و الطائفية و الاقليمية .

– تأكيد أن مصلحة الفرد تتحقق من خلال مصلحة الجماعة ليكون هذا المبدأ ناظما لحياة التلميذ.

– تعزيز مفاهيم التربية البيئية و المحافظة عليها لدى التلميذ و تنمية روح المبادرة الايجابية .

المعاجم و القواميس:

1. أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت،1982.
2. دينكن ميتشيل، **معجم علم الاجتماع**، ترجمة: إحسان محمد الحسن، دار الطليعة بيروت، 1981.
3. شوقي السيد الشريف، **معجم مصطلحات العلوم التربوية**، مكتبة العبيكان، الرياض، 2000.
4. عبد الكريم غريب، و آخرون، **معجم علم التربية : مصطلحات بيداغوجية و الديداكتيك**،ط 2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1998 .
5. فاروق عبده قلية، **معجم مصطلحات التربية لفظا و اصطلاحا**، دار الوفاء للنشر و التوزيع، الإسكندرية،2004 .
6. محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
7. شوقي السيد الشريف، **معجم مصطلحات العلوم التربوية**، مكتبة العبيكان، الرياض، 2000.
8. هبة محمد عبد الحميد، **معجم مصطلحات التربية و علم النفس**، دار البلدية للنشر و التوزيع، عمان، 2009

المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم رمضان الديب، **أسس و مهارات بناء القيم التربوية و تطبيقاتها في العملية التعليمية**، مؤسسة أم القرى للترجمة و التوزيع، 2007
2. إبراهيم عبد العزيز الدعيلج، **علوم التربية**، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، 2010.
3. أبي بكر الجزائري، **أيسر التفاسير لكلام العليّ الكبير**، المكتبة العصرية، بيروت، 2005.

4. إحسان محمد الحسن، عبد المنعم الحسن، **طرق البحث الاجتماعي**، كتب للطباعة و النشر، بغداد، 1982.
5. أحمد حمودة و آخرون، **المجتمع العربي**، الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات، الاسكندرية، 2006.
6. أحمد المهدي عبد الحليم : **شتات مجتمعات في التربية والتنمية**، : دار الفكر العربي، القاهرة، دون سنة.
7. أحمد حسين القاني، **التدريس الفعال**، دار المعرفة، القاهرة، 1993.
8. أحمد خشاب، **التفكير الاجتماعي دراسة تكاملية للنظرية الاجتماعية**، دار النهضة بيروت، دون سنة.
9. أحمد محمد الطب، **اصول التربية**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، دون سنة.
10. أحمد فريقي، **الأبعاد السوسيولوجية و التربوية و القيمية للتنشئة الاجتماعية للفرد**، التربية على القيم، مجلة عالم التربية، العدد21، مكتبة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2012.
11. أديب عبد الله النوايسة، **الاستخدامات التربوية لتكنولوجيا التعليم**، دار كنوز للمعرفة العلمية، عمان، 2007.
12. إسماعيل عبد المقصود، **المهارات العامة للتدريس**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2007.
13. أماني محمد طه، فاروق جعفر عبد الحكيم، **تربية المواطنة بين النظرية و التطبيق**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2013
14. إيهاب عيسى المصري و آخرون، **القيم التربوية و الأخلاقية (مفهومها- أسسها – مصادرها)**، مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع، القاهرة، 2013.
15. بثينة عبد الرؤوف رمضان، **مخاطر التعليم الأجنبي على هويتنا الثقافية و قيم المواطنة و الانتماء**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007.
16. برهان غليون : **اغتيال العقل**، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1990.

17. بلقاسم سلاطنية، **المجتمع العربي التحديات الراهنة و أفاق المستقبل**، سلسلة علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة، 1999، 2000.
18. تركي رابح، **أصول التربية و التعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
19. جاك ديلور وآخرون، **التعلم ذلك الكنز الكامن**، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر: دار النهضة العربية، القاهرة، 1998.
20. جلال عبد الوهاب، **النشاط المدرسي و مفاهيمه و مجالاته و بحوثه**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1997.
21. جلال غربول السناد، البحث **العلمي و كتابته**، دار الاعصار العلمي، عمان، 2015.
22. حامد زهران، **علم النفس الاجتماعي**، ط6، عالم الكتب، القاهرة، 2003.
23. حبيب تيلوين، **قراءات في التقويم التربوي**، ط2، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، الجزائر، 1998.
24. حسان الجيلاني، بلقاسم سلاطنية، **أسس البحث العلمي**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، 2007.
25. حسن أحمد الطعاني، **مفاهيم تربوية المدرسة و المجتمع (رؤية معاصرة)**، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، 2013،ص ص 31،32.
26. حسين حسن موسى، **مناهج البحث في المواطنة و قيم المجتمع**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2012،
27. حسن شحاتة، **المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق**، ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2001 .
28. حسن شحاتـة، **مستقبل ثقافة الطفل العربي (رصيد الواقع و رؤى الغد)**، ط 2 ،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2009.
29. حسن شحاتة، **رؤى تربوية و تعليمية متجددة بين العولمة و العروبة**، دار العالم العربي، القاهرة، 2008.

30. حسن شحاتة، **أساسيات التدريس الفعال**،ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1997.
31. حسن عمر المنسي، **إدارة الصفوف**، ط2، دار الكندي للنشر و التوزيع، عمان، 2000.
32. الحسن اللحية، **مجموعة دلائل الامتحانات المهنية في التربية وعلم النفس التربوي**، ط1، دار الحرف للنشر والتوزيع، المغرب، 2007 .
33. خليفة يوسف الطروانة، **أصول التربية**، دار الفكر، عمان، 2000.
34. خالد محمد أبو شعيرة، **المدخل إلى علم التربية**، **مكتبة** المجتمع العربي للنشر و التوزيع، 2008.
35. خالد المير و إدريس قاسمي، **الطرائق البيداغوجية و بيداغوجيا الأهداف**، سلسلة التكوين التربوي،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1998.
36. خليل إبراهيم شبر و آخرون، **أساسيات التدريس**، دار المناهج، عمان، 2005.
37. خليل عبد الرحمان المعايطة، **علم النفس الاجتماعي**، ط2، دار الفكر، عمان، 2007.
38. خضر زكريا، **الثقافة و المجتمع**، دار الفكر، دمشق، 2007.
39. خضير البياتي، **النظرية الاجتماعية (جذورها التاريخية و روادها)**، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، 2002.
40. الدمرداش سرحان، **المناهج المعاصرة**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1977.
41. دنيس كوش، **مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية**، ترجمة منير السعداني، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2007.
42. رحيم يونس العزاوي، **مناهج و طرائق التدريس**، دار الدجلة للنشر و التوزيع، عمان، 2009،
43. ردينة عثمان الحمد، جذام عثمان يوسف، **طرائق التدريس: منهج، أسلوب، وسيلة**، دار المناهج للنشر و التوزيع،عمان،2005

44. رشدي الطعيمة, **المعلم, كفاياته إعداده وتدريبه**, دار الفكر للنشر و التوزيع, القاهرة, 1999.

45. رمزي أحمد عبد الحي، **تطور الفكر التربوي عبر التاريخ**، زهران الشرق، القاهرة، 2009.

46. رشاش أنيس عبد الخالق، **تكنولوجيا التعليم و تقنياته الحديثة**، دار النهضة العربية، بيروت، 2008.

47. زكرياء عبد العزيز، **التلفزيون و القيم**، مركز الاسكندرية، الاسكندرية ،2002.

48. زينب حسن زيود، **البناء القيمي للأهداف التربوية**، دار الاعصار العلمي، عمان، 2015.

49. سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم و التعليم(الأسس النظرية و التطبيقية)**، ط2، دار المسيرة، عمان، 2006.

50. سامي معلم، **مناهج البحث في التربية و علم النفس**، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، 2000.

51. سعيد إسماعيل علي، **أصول التربية العامة**، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان،2007.

52. سمير إبراهيم حسن ،**الثقافة و المجتمع**، دار الفكر، دمشق، 2007.

53. سميرة احمد السيد، **علم اجتماع التربية**،ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.

54. سهيلة محمد عباس، علي حسن علي، **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للنشر، عمان ،2000.

55. سيد أحمد الطهطاوي، **القيم التربوية في القصص القرآني**، دار الفكر، القاهرة،1996

56. شمس الدين فرحات الفقى، **أسس و مهارات المعلم الناجح**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2010.

57. صالح عبد العزيز عبد المجيد، **التربية و طرق التدريس**،ج1، دار المعارف، القاهرة، 1999.

58. عاطف الصيفي، **المعلم و استراتيجيات التعليم الحديث**، دار أسامة للنشر و التوزيع،عمان، 2009،

59. عبد الحق منصف، **رهانات البيداغوجيا المعاصرة (دراسة في قضايا التعلم و الثقافة المدرسية)**، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2007.

60. عبد الفتاح محمد دويدار، **علم النفس الاجتماعي أصوله و مبادئه**، دار المعرف الجامعية، القاهرة، 2007

61. عبد الحق منصف، **رهانات البيداغوجيا المعاصرة (دراسة في قضايا التعلم و الثقافة المدرسية)**، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2007.

62. عبد السلام الجعافرة و آخرون، **مدخل إلى علم التربية**، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 2014.

63. عبد القادر لورسي، **المرجع في علوم التربية**، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، 2013.

64. عبد الكريم بوحفص، **الاحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية و الانسانية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.

65. عبد الكريم غريب، **فلسفة التربية**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،2013.

66. عبد الكريم غريب، **منهج البحث العلمي في علوم التربية و العلوم الانسانية**، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،2012

67. عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم اجتماع التربية الحديث(النشأة التطورية و المداخل النظرية و الدراسات الميدانية الحديثة)**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1998.

68. عبدالله العامري، **المعلم الناجح**، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان، 2009.
69. عبد المنعم الميلادي، **أصول التربية**، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2008.
70. عبد المجيد سيد أحمد منصور و آخرون، **التقويم التربوي (الأسس و التطبيقات)**، دار الأمين، القاهرة،دون سنة.
71. عبد العلي الجسماني، **علم النفس و تطبيقاته الاجتماعية و التربوية**، الدار العربية للعلوم، بيروت، 1994، ص 325.
72. عبد القادر فوضيل، **اللغة و معركة الهوية في الجزائر**، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، 2013.
73. علي السيد محمد الشيخي، **علم اجتماع التربية المعاصر (تطوره و منهجيته)**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.
74. علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، **علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**،المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر، بيروت ،2004.
75. علي أبو العينين، **القيم الاسلامية و التربية**، مكتبة ابراهيم الحلبي، المدينة المنورة، 1988.
76. علي السيد الشخيبي، محمد حسنين العجمي، **علم الاجتماع التربوي (المجالات – القضايا)**، دار الجامع الجديدة للنشر، الاسكندرية، 2008.
77. علي الكنز، **الاسلام و الهوية: ملاحظات للبحث عن الهوية و قضاياها في الوعي العربي المعاصر**، سلسلة كتب المستقبل العربي مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2013.
78. العربي شاووش، **دروس في الديداكتيك**، مطبعة المعارف، الرباط، 2010.
79. العربي فرحاتي، **تاريخ الفكر التربوي لمجتمعات ما قبل الميلاد**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004.
80. علي ليلة، **اختراق الثقافة و تبديد الهوية**، مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة،2012.

81. عمر أحمد همشري، **مدخل إلى التربية**، ط2، دار الصفاء،عمان، 2007.
82. عياش محمود زيتون، **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، 1999.
83. عيسى العباسي، **التربية الابداعية في ظل المقاربة بالكفاءات**، دار الغرب، الجزائر، دون سنة.
84. غنيمة محمد متولى ،**إعداد المعلم العربي و بنية العملية التعليمية التعلمية**، دار اللبنانية، القاهرة، 1996.
85. فتحي السيد عبده، أبو السيد أحمد، **الصناعات الصغيرة و دورها في التنمية المحلية**، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، ليبيا، 2005.
86. فوزية الحاج علي البدري، **التربية بين الأصالة و المعاصرة، مفاهيمها– أهدافها– فلسفتها**، دار الثقافة لنشر و التوزيع، عمان،2009،ص 23.
87. فاطمة الزهراء سالم، **نحو هوية ثقافية عربية إسلامية (التداعيات و التحولات و التصورات)**، دار العالم العربي، القاهرة، 2008.
88. فخر الدين القلا و اخرون، **طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات**، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 2006.
89. فكري ريان حسن الريان، **النشاط المدرسي (أسسه، أهدافه، تطبيقاته)**، ط5، عالم الكتب، القاهرة، 1995.
90. كمال عبد الحميد زيتون، **التدريس نماذجه و مهاراته**، ط2، عالم الكتب، الاسكندرية، 2005.
91. : كريستوف فولف و آخرون، **التربية و الديمقراطية**، الدار المتوسطة للنشر، بيروت، 2010
92. كوثر حسين كوجك، **اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس**، ط3، عالم الكتب، القاهرة.2006
93. لوكيا الهاشمي، جابر نصر الدين، **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، ط2، مخبر التطبيقات النفسية و التربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006 .

94. ماجد زكي الجلاد، **تعلم القيم و تعليمها**، تصور نظري و تطبيقي لطرائق تدريس القيم، ط2، در المسيرة للنشر و التوزيع، عمان 2007.
95. ماجد زكي الجلاد، **تعلم القيم و تعليمها تصور نظـري و تطبيقي لطرائـق و استراتيجيات تدريس القيم**، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، 2005.
96. محسن علي، عطية عبد الرحمان الهاشمي، **التربية العملية و تطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل**، دار المناهج، عمان 2008.
97. محمد إبراهيم الحسان، **المواطنة و تطبيقاتها في المملكة العربية السعودية**، دار الشبل للنشر و التوزيع، الرياض، 1995.
98. محمد الجوهري، عبد الله الخريجي، **طرق البحث الاجتماعي**، ط5، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية،2006
99. محمد الدريج، **التدريس الهادف**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1990 .
100. محمد زياد حمدان، " **قياس كفاية المدرس**" ،الدار السعودية للنشر و التوزيع، جدة، 1984.
101. محمد عطية الأبراشي، **روح التربية و التعليم**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.
102. محمد سامي منير، **المدرس المثالي (نحو تعليم أفضل)**، دار غريب للطباعة و النشر أ القاهرة، 2000 .
103. محمد شفيق،**البحث العلمي و تطبيقاته في مجال العلوم الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة،2005.
104. محمد زياد حمدان، **تقييم العمل و أسسه و تطبيقاته**، دار الملايين، بيروت، 1980.
105. محمد عبد الرحيم عدس، **المعلم الفاعل و التدريب الفعال**، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، 1996.
106. محمد عبد الرحيم عدس، **مع المعلم في صفه**، دار الفكر، عمان، 1999

107. محمد عبد الرحيم عدس، **الإدارة الصفية و المدرسة المنفردة**، ط2، مجدلاوي للنشر، عمان، 1999.

108. محمد عبد العليم مرسي : **في الأصول الإسلامية للتربية**، ج1، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2000.

109. محمد منير مرسي، **الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة**، عالم الكتب، القاهرة، 1993.

110. محمد نقاري و آخرون، **قراءات في التقويم التربوي**، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر، 1998.

111. محمود داود سليمان الربيعي، **طرائق و أساليب التدريس المعاصرة**، عالم الكتب الحديث، عمان ، 2006.

112. محمود عبد الحميد منسي، **التقويم التربوي**، الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، دون سنة.

113. محمود عبد الرزاق، هدى محمود الناشف، **إدارة الصف الدراسي**، الدار الجامعية للنشر و التوزيع، ليبيا، دون سنة.

114. مراد زعيمي، **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر،2006.

115. مراد زعيمي، **علم الاجتماع رؤية نقدية**، مخبر علم اجتماع الاتصال، جامعة منتوري، مؤسسة الزهراء للفنون المطبعية،قسنطينة، 2004.

116. مصطفى عبد الحليم، **استراتيجيات تطوير المناهج و أساليب التدريس الحديثة**، دار غيدا للنشر و التوزيع، عمان الأردن، 2007.

117. معن خليل العمر، **علم اجتماع الأسرة**، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، 1999.

118. منى البر حافظ عبد الرحمان و آخرون، **التفاعل الثقافي بين مصر و مجتمعات الخليج العربي**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1996.

119. ميلود سفاري، **الأسس المنهجية في توظيف الدراسات السابقة**، فضيل دليو (محرر)، في : دراسات في المنهجية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

120. المنجي الجباري، **الاصلاح التربوي في تونس من فشل الرهان الاقتصادي إلى أفاق التغيير الاجتماعي**، دون دار نشر، دون بلد نشر، 2014.

121. محمد الشريف عميروش و آخرون، **الجديد في التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011، 2012

122. نوار محمد، **المرشد العلمي للمعلمين و المدربين**، دار الحضارة، الجزائر، دون سنة .

123. نبيل عبد الهادي، **مقدمة في علم الاجتماع التربوي**، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان، 2009 .

124. نورهان منير حسن فهمي، **القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية للمعهد العالي للخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1999.

125. نعيم حبيب جعنيني، **علم اجتماع التربية(بين النظرية و التطبيق)**، دار وائل للنشر،عمان،2009.

126. نبيل الصالح، **ما هي المواطنة؟ سلسلة مبادىء الديمقراطية**، مطبعة دار القلم، دمشق، 1994.

127. نبيل صبيح، **دراسات في إعداد و تدريب المعلمين**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1981

128. نادر فهمي الزيود و آخرون، **التعليم و التعلم الصفي**، ط4، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، 1999.

129. نوار محمد، **المرشد العلمي للمعلمين و المدربين**، دار الحضارة، الجزائر، دون سنة.

130. هيثم مناع، **المواطنة في التاريخ العربي الاسلامي**، مركز القاهرة للدراسات حقوق الانسان، القاهرة، 1997 .

131. هادي مشعان، إسماعيل محمد بشير، **دراسات تربوية في القرن الحادي و العشرين**، مكتبة المجمع العربي للنشر و التوزيع، طرابلس، 2008.

132. وائل عبد الرحمان التل، أحمد محمد شعراوي، **أصول التربية التاريخية**، ط2، دار حامد للنشر و التوزيع، عمان، 2007.

133. وليد احمد جابر، **طرق التدريس العامة(تخطيطها تطبيقاتها التربوية)**، ط3، دار الفكر، عمان، 2009.

134. يحي محمد نبهان، **الأساليب الحديثة في التعليم و التعلم**،دار اليازوري، عمان، 2008

الرسائل و الأطروحات الجامعية:

أطروحات الدكتوراه:

1. إبراهيمي الطاهر، **منظومة التشريع المدرسي و المردود التربوي للمدرسة الجزائرية التعليم الثانوي نموذجا**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التنمية،(رسالة غير منشورة)جامعة منتوري، قسنطينة، 2003، 2004.
2. بالطاهر النوي، **المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط**، أطروحة دكتوراه مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية،(رسالة غير منشورة) جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2012-2011
3. بن تركي أسماء، **دور النظام السياسي في تفعيل قيم المواطنة و الانتماء لدى الشباب**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية،(غير منشورة)،قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2012- 2013
4. بن زاف جميلة، **تأهيل المعلم كأحد متطلبات الاصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية**،أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص

تنمية الموارد البشرية، قسم العلوم الاجتماعية،،(رسالة غير منشورة) جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013-2014.

5. عبد العزيز سلمان ضيف البناء، **تقويم أداء معلم مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية العامة بمملكة البحرين في ضوء الكفايات التدريسية**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية،(رسالة غير منشورة) جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط، 2010، 2011.
6. علي الشريف حورية، **السلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية و علاقته بالمردود التربوي**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية،(رسالة غير منشورة) جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2014-2015
7. فريا ل العلي محمود، **منظومة القيم الاجتماعية و الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم التربية،(رسالة غير منشورة)، جامعة دمشق، دمشق، 2011.

رسائل الماجستير:

1. إيمان عز الدين، **القيم المرتبطة بمفهوم المواطنة في مناهج المواد الاجتماعية للصف التاسع أساسي و مد اكتساب الطلبة لها**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة، 2013.
2. بن دومية رزيقة، **الرضا المهني للمدرسين عن مهنة التدريس**، قسم علوم التربية،(رسالة غير منشورة)جامعة بوزريعة، الجزائر العاصمة، 2001.
3. خالد بن ابراهيم حسن الكردي، **قيم المواطنة و علاقتها بالنشاط الاجتماعي المدرسي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم العلوم الاجتماعية،
4. (رسالة غير منشورة)جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 2012، ص 60. نقلا عن: www.nauss.edu.sa بتاريخ 2013/9/12. الساعة: 12:56.
5. سهيل أحمد الهندي، **دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر من وجهة نظرهم**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير

في أصول التربية،(رسالة غير منشورة) بكلية التربية بالجامعة الاسلامية، غزة، 2001.

6. عبد الرحمان يحي حيدر الصائغ، **دور المعلم في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير الآداب في التربية،(رسالة غير منشورة) كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

7. وليد عبد العزيز، **دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الخدمة الاجتماعية، (رسالة غير منشورة) جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2004.
8. منال بنت سليمان، **مدى توافر كفايات التعليم الالكتروني ومعوقاتها وأساليب تنفيذها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، (رسالة غير منشورة)جامعة الملك سعود، رسالة دراسات عليا، 2009. نقلا عن www.Inverstintech.Com. بتاريخ: 2012/10/12 الساعة: 17:00.

الدوريات و المجلات:

1. أحمد فريقي، **الأبعاد السوسيولوجية و التربوية و القيمية للتنشئة الاجتماعية للفرد**، التربية على القيم، مجلة عالم التربية، العدد21، مكتبة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2012.
2. أغلال فاطمة الزهراء، **دور المدرسة في التربية على القيم، التربية على القيم**، مجلة عالم التربية، العدد 21، مكتبة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،2012.
3. حجاج أحمد الخضري، سليمان الشيخ ، **دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلمي المرحلتين الاعدادية و الثانوية بجامعة قطر**، مركز البحوث التربوية، المجلد 4، العدد7، جامعة قطر، قطر.

4. الحسن الطاهري،" **قيم المواطنة و تنمية السلوك المدني أية علاقة؟**، مجلة فضاءات تربوية،العدد 4،نشرة تواصلية تصدرها نيابة قطاع التعليم المدرسي، صفرو، المغرب، ماي 2008.
5. رائد بايش الركابي, **الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات المدرسات في كلية التربية للبنات من وجهة نظرهن**، مجلة البحوث التربوية والنفسية،العدد 23 2009 .
6. علي أسعد وطفة، عيسى الأنصاري،" **الأهداف التربوية العربية: دراسة تحليلية نقدية مقارنة**" مجلة جامعة دمشق،العدد 1، المجلد 12.
7. علي أسعد وطفة، **نسق الانتماء الاجتماعي وأولوياته في المجتمع الكويتي المعاصر : مقاربة سوسيولوجية في جدل الانتماءات الاجتماعية واتجاهاتها**، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، مجلس النشر العلمي في الكويت، العدد 108، 2003.
8. علي أسعد وطفة، **الديمقراطية التربوية من ديمقراطية المدرسة إلى الديمقراطية في المدرسة، مجلة التربية**، العدد 46، دار الكتب القطرية، قطر، سبتمبر 2003.
9. منير مباركية، **مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية المعاصرة و حالة المواطنة في الجزائر**، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت،2013.
10. نصر الدين جابر، الطاهر إبراهيمي، "**النظام التعليمي في ظل متغيرات الشأن الداخلي و تحديات العولمة**"، العولمة و النظام التربوي في الجزائر و باقي الدول العربية،ع 1، الملتقى الدولي الثاني، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة،ديسمبر 2005.
11. عبد السلام المسدي، **الهوية العربية و الأمن اللغوي**، المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات، بيروت، 2014.
12. عبد اللطيف الجابري، **التربية على الديمقراطية**، مجلة عالم التربية العدد 21، الجديدة المغرب، 2012.

13. حجاج أحمد الخضري، سليمان الشيخ، **دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلمي المرحلتين الاعدادية و الثانوية بجامعة قطر**، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد 7، المجلد 4، .

14. عبد الرحيم كربالي، **التربية على المواطنة بين القول و الفعل**،العدد 15، مجلة عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2004.

15. لويس دينو، **تحليل السياسة التربوية**، ترجمة: مصباح رمضان، المجلة التربوية" فصلية ثقافية تربوية" ،الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، ع 4، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، مارس 1994.

16. همام بدراوي، **كفايات المعلم في ضوء مهام مهنة التعليم**، مجلة كلية التربية، جامعة قطر، المجلد 7، العدد87.

17. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة الثقافة، مجلة الثقافة، العدد، 78، 1983.

الملتقيات العلمية:

1. بشرى بنت خلف العنزي، **تطوير كفايات المعلم في ضوء المعايير الجودة في التعليم العام، دراسة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر**، المملكة العربية السعودية، القصيم، 2010

2. عبد الحميد خزار، **الأسرة و المدرسة كوسائط لنقل القيم، ملتقى الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر**، العدد 5، الملتقى الثالث، مخبر المسالة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان 2005.

3. عبد الحميد خزار، **الأسرة و المدرسة كوسائط لنقل القيم، ملتقى الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر**، العدد 5، الملتقى الثالث، مخبر المسالة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جوان 2005.

4. عثمان العامر، **أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي**، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة، 2005.
5. صالح عبد العزيز النصار، **دور المناهج المدرسية في جنوب افريقيا في التحول من العنصرية إلى الديمقراطية**، دراسة مقدمة إلى ندوة " بناء المناهج: الأسس و المنطلقات"، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2003.

التشريعات و المناشير الوزارية:

1. وزارة التربية الوطنية، المناهج، **مديرية التعليم الأساسي**، ديوان مطبوعات التربية الوطنية، الجزائر ،2003.
2. وزارة التربية الوطنية، **النظام التربوي و المناهج التعليمية**، سند لفائدة مديري المدارس الابتدائي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الحراش، الجزائر، 2004 .
3. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04، المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص فيفري 2008.
4. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **الخطة الشاملة للثقافة العربية**، ط 2، إدارة الثقافة، تونس، دون سنة.

المواقع الالكترونية:

1. باديس لهويمل، نور الهدى حسني، **مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر و انعكاساته على تعليمية اللغة العربية**، جامعة محمد خيضر بسكرة، نقلا عن: revue.ummto.dz بتاريخ: 2015/7/11، الساعة:9:56. ص 114.
2. جريدة البلاد، نقلا عن: www.elbiled.net تاريخ الدخول: 2014/11/2 على الساعة: 14:32.

3. جميل حمداوي،www.adabfan.com، بتاريخ 25-08-2015،الساعة: 13:38.
4. لطيفة النجار، **دور المكتبة المدرسية في تشجيع القراءة**، نقلا عن: www .awqaf.org.kwبتاريخ: 2014/3/12، الساعة 13:34.
5. نجيب روحي، مدخل إلى سوسيولوجيا التربية، www.new-edu.com بتاريخ: 25-08-2015 الساعة 13:57.

الكتب و الدوريات باللغة الأجنبية:

1. Ahmed Tessa, **Pour une Ethique éducatives Au service des élèves**, Imprimerie Guerbi, Alger,2013.
2. Erik De corte, **Les fondements de l'action didactique**.2è èd.editions universitaires. De Boeck. Bruxelles.1990
3. Hassan Remaoun, **Le message de la citoyenneté à travers l'école: le cas des manuels d'ducation civique. Etude comparée du cas algerien avec du Maroc et de la Tunisie** ,L'algerie aujourd'hui: Approches sur l'exercice de la citoyenneté ,Centre de la Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, Edition crasc ,Oran , algerie, 2012.
4. Mohamed Souali, **Les politiques D'éducation**, Imprimerie Najah al Jadida, Casablanca, 2010.
5. Guy Lapostolle, **Fiches De sciences de L'éducation**, édition Ellipses, France, 2010,

6. Raymond Boudon et des autres, **école et Société (Les paradoxes de la démocratie)**, Presses Universitaires de France, Paris , 2001 .
7. Rodolf Bkouche, Jacques Dufresne, **L'école entre Utopie et réalité**, l'harmattan, paris,2000.
8. Monger Robert, **Preparing introduction Objectives**, Pearnoun Publishers, California, 1992.
9. Larbi Kninah,**Critiques Des Directives Méthodologique de L'enseinement** , édition Presse Fès, Fès ; Maroc, 2012.

الملاحق

الملحق رقم 1: استمارة الاستبيان

الملحق رقم 2: حجم العينة. Taille d’échantillon

الملحق رقم 3: أسماء الأساتذة الأفاضل الذين تفضلوا وحكموا استمارة الاستبيان

الملحق رقم 01

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة استبيان لنيل شهادة الدكتوراه حول موضوع

دور الأداء التربوي للأستاذ في تحقيــق الأهــداف الاجتماعــية للتربيـــــة

أخي التلميذ أختي التلميذة:

نضع بين أيديكم هذه الاستمارة و التي تحتوي على بعض الأسئلة التي تتناول موضوع بحث علمي، و نريد منكم أن تساعدونا و تساهموا في دعم جهد البحث العلمي، و ذلك من خلال إجابتكم الصريحة و المعبرة بصدق ووضوح.

حيث يكون من خلال وضع علامة (+) أمام الخانة المناسبة، علما أن المعلومات المتحصل عليهـا سريــة و لا تستعمل إلا في أغراض البحث العلمي.

لكم مني جزيل الشكر

إعداد الطالبة: جفال منال

البيانات الشخصية:

تتوافر في مؤسستي نوادي ثقافية: نعم ☐ لا ☐

أنت منخرط في الكشافة الاسلامية: نعم ☐ لا ☐

لديك بطاقة اشتراك في دار الثقافة: نعم ☐ لا ☐

سبق و شاركت في أعمال تطوعية: نعم ☐ لا

الرقم	العبارات	دائما	*أحيانا*	أبدا
1	يعتمد الأستاذ على اسلوب المناقشة لتنمية لدى التلاميذ أهمية مراعاة شعور الآخرين			
2	يحث التلاميذ على الإيثار			
3	يحث الأستاذ التلاميذ على القاء التحية على الناس			
4	يحث على عيادة المريض			
5	يرغب الأستاذ التلاميذ بزيارة الأقارب			
6	ينصح باحترام كبار السن و توقيرهم			
7	يشجع الأستاذ التلاميذ على التعاون في القيام بأنشطة داخل القسم			
8	يحث على الوقوف إلى جانب الأصدقاء وقت الشدة			
9	ينمي لدى التلاميذ سلوك التواضع			
10	يحث على ضرورة الوفاء بالعهد			
11	يشجع على المحافظة على أسرار الأصدقاء			
12	يعزز الأستاذ لدى التلميذ مبدأ الاعتذار عن الخطأ			
13	يحث التلاميذ على قول الصدق			
14	يرشد الاستاذ التلاميذ إلى عدم مضايقة الزملاء			
15	يدعو الأستاذ التلاميذ إلى ضرورة مساعدة المحتاجين في المنطقة المحيطة (بالمؤسسة، البيت)			
16	يشجع الأستاذ التلاميذ على حفظ الأمانة			
17	يحث التلاميذ على الاشتراك في جمعيات خيرية			
18	يحث الأستاذ على أهمية الافتخار برموز الوطن			
19	يعلم التلميذ حقوق الوطن عليه			
20	يعلم التلميذ واجبات الوطن عليه			
21	يحث التلاميذ على إلقاء النشيد الوطني اليومي بحماس			
22	الاستفادة من المناسبات الوطنية في تعميق حب الوطن في نفوس التلاميذ			
23	ينمي الأستاذ لدى التلاميذ الاعتزاز بالوطن			

24	يتيح الأستاذ للتلاميذ فرص التعبير عن آرائهم بحرية			
25	ينمي الأستاذ لدى التلاميذ روح الديمقراطية			
26	يشجع التلاميذ على انتخاب ممثل القسم			
27	يشجع التلاميذ على إنشاء جمعية حماية البيئة في المؤسسة التعليمية			
28	الاشتراك في أنشطة مدرسية للتوعية بأهمية الحفاظ على نظافة المدرسة			
29	يساعد الأستاذ التلاميذ للاشتراك في أنشطة مدرسية للتوعية بأهمية الحفاظ على الثروة المائية			
30	يساعد الأستاذ التلاميذ على تنظيم حملات التشجير			
31	يحث الأستاذ التلاميذ على الالتزام بقوانين النظام المدرسي			
32	يحاول الأستاذ إشراك التلاميذ في إصلاح ما تلف من الأثاث المدرسي			
33	ينمي لدى التلاميذ سياسة الترشيد في استخدام الكهرباء			
34	يحثهم على المحافظة على الهدوء في المرافق العامة			
35	يحث الأستاذ التلاميذ على التضحية من أجل أمن الوطن			
36	يحاول الأستاذ إعطاء قراءة جديدة للتراث تتوافق مع مبادئ الاسلام (كالتبرك بالأولياء و الصالحين، الشعوذة، الوعدات"			
37	محاولة الأستاذ تعليم التلاميذ احترام الموروث الثقافي (اللباس التقليدي الجزائري، العمران)			
38	تعريف التلميـذ بالأدب الشعـبي (كالأغانـــي و الأساطير و الأمثال و الشعر و الحكايات)			
39	يحاول توضيح للتلاميذ عادات و تقاليد مجتمعه			
40	أن يتميز منهج الأستاذ بالأصالة و المعاصرة معا			
41	يؤكد الأستاذ على تعزيز التفاعل مع الثقافات الأخرى			

42	تشجيع التلاميذ على استخدام الانترنيت			
43	الأخذ بالثقافة الالكترونية في مقابل الثقافة الورقية			
44	يوضح للتلميذ وجود تعددية ثقافية في المجتمع (أمازيغ*عرب)			
45	يشجع الأستاذ التلاميذ على الاشتراك في مسابقات لتجويد القرآن الكريم			
46	يقوم الأستاذ بزيارة المواقع التاريخية رفقة التلاميذ			
47	يشجع الأستاذ التلاميذ بمطالعة الكتب التاريخية			
48	يسرد الأستاذ للتلاميذ قصص أبطال الثورة			
49	تنمية اعتزاز الدارسين باللغة العربية			
50	يصحح الأستاذ للتلاميذ أخطاء التخاطب (الأخطاء التركيبية و النحوية)			
51	يشجع الأستاذ التلاميذ بنظم بعض الأبيات الشعرية			
52	تعويد الأساتذة التلاميذ على التحدث بالعربية الفصحى			
53	تنمية الوازع الديني لدى التلاميذ			
54	يحاول الأستاذ حماية التلاميذ من التطرف الديني			

Le choix de l'échantillon

Statistiques, logiciels et enquête

Benoît Le Maux

- Produire et préparer les variables -

Pourquoi un échantillon ?

Pourquoi un échantillon ?

Pour des raisons de coûts ou de délais. L'objectif est alors de construire un échantillon tel que les observations pourront être généralisées à l'ensemble de la population.

Deux méthodes pour constituer un échantillon.

- *Méthode probabiliste* : sélection de l'échantillon par tirage aléatoire dans la population-mère. Chaque individu statistique doit avoir exactement la même chance que les autres de participer à l'enquête.
- *Méthode non-probabiliste* : identifier dans la population-mère, quelques critères de répartition significatifs puis d'essayer de respecter cette répartition dans l'échantillon d'individus interrogés.

La bonne question

1. Est-ce qu'un échantillon de taille 500 suffit pour une population de 10 000 ?

2. Quelle est la taille de l'échantillon qui assure tel degré précision ?

Il est **impossible de répondre** par oui ou par non à la **première question**. Un échantillon doit fournir une estimation aussi précise que possible d'une variable, et la précision s'améliore indéfiniment lorsque la taille de l'échantillon augmente.

La notion de précision

La notion de précision (ou fiabilité d'échantillonnage) est matérialisée par **un seuil de confiance** et une **marge d'erreur.**

Dans le cas de l'estimation d'une proportion :
Un échantillon défini à un seuil de confiance de 95% et avec une marge d'erreur de $e = 3\%$ vous permettra d'extrapoler chaque résultat issu de votre enquête, avec 5% de risques de vous tromper de + ou - 3%.

Dans le cas de l'estimation d'une proportion (1)

Pour calculer la taille de l'échantillon dans le cas de l'estimation d'une proportion, vous pouvez appliquer la formule suivante :

$$n = \frac{z^2 p(1-p)}{e^2}$$

où n est la taille de l'échantillon, t est une constante issue de la loi normale selon un certain seuil de confiance (en général 95% et z=1,96), p : est le pourcentage de gens qui présentent le caractère observé, e est la marge d'erreur d'échantillonnage choisie.

Dans le cas de l'estimation d'une proportion (2)

Répartition des réponses		**Erreur d'échantillonnage**				
p	$1-p$	**1 %**	**5 %**	**10 %**	**15 %**	**20 %**
50 %	**50 %**	9604	385	97	43	25
60 %	**40 %**	9220	369	93	41	24
70 %	**30 %**	8068	323	81	36	21
80 %	**20 %**	6147	246	62	28	16
90 %	**10 %**	3458	139	35	16	9

Table: Taille de l'échantillon dans le cas d'une proportion

Quelques remarques (1)

La généralisation aux méthodes non-probabilistes :

En théorie, les méthodes de calcul scientifique de la taille d'échantillon ne s'applique que sur les échantillons obtenus par la méthode probabiliste. En pratique, ces méthodes de calcul sont quand même utilisées.

Un échantillon de grande taille mais pas trop

Plus votre échantillon est important, plus la généralisation sera fiable. Mais, les gains de fiabilité ne sont pas proportionnels à l'augmentation de la taille de l'échantillon.

Quelques remarques (2)

La taille de la population-mère

c'est un facteur seulement lorsqu'elle est en deçà de 100 000 ou à peu près. En deçà, il faut utiliser, pour déterminer la taille de l'échantillon, un élément appelé « facteur de correction » :

- *Dans le cas d'une proportion :* $n' = \frac{n}{1+\frac{n+1}{N}} \approx \frac{n}{1+\frac{n}{N}}$

N représente la population mère.

Quelques remarques (3)

Population	Echantillon
N	n'
50	45
100	80
200	132
1 000	278
2 000	323
5 000	357
10 000	371
100 000	384
200 000	385

Table: Population et échantillon dans le cas d'une proportion

Quelques remarques (4)

Un faux problème

En général, pour déterminer la taille d'un l'échantillon, une étude quantitative se base généralement sur les chiffres obtenus dans le tableau ci-dessus. Un échantillon de 200-300 individus fournit donc de bon résultats. On choisit ensuite un seuil de confiance (en général 95%). La marge d'erreur, et par conséquent l'intervalle de confiance, sont ensuite déduits via la formule suivante :

- *Pour une proportion :* $e = z \times \sqrt{\frac{p \times (1-p)}{n}}$.

Résumé

La précision dépend de deux éléments principaux :

1. **La taille n de l'échantillon :** plus l'échantillon est grand plus l'estimation est précise.
2. **Le seuil de confiance** : plus celui-ci sera grand, plus z grandira et plus l'intervalle de confiance sera large.

Méthode d'échantillonnage probabiliste

Définition

Les échantillons probabilistes *ou aléatoires sont constitués par tirage au sort dans la population mère pour laquelle on dispose de la liste complète de toutes les unités de sondage qui la composent (individus, familles, entreprises, etc.). On distingue 4 méthodes :*

- *Echantillonnage aléatoire simple*
- *Echantillonnage aléatoire systématique*
- *Echantillonnage stratifié*
- *Echantillonnage en grappes et à plusieurs degrés*

Echantillonnage aléatoire simple

Principe

- *Chaque membre d'une population a une chance égale d'être inclus à l'intérieur de l'échantillon.*
- *Chaque combinaison de membres de la population a aussi une chance égale de composer l'échantillon.*

Mode d'administration

Vous devez dresser une liste de toutes les unités incluses dans la population observée pour sélectionner un échantillon aléatoire simple. Un échantillonnage aléatoire simple peut s'effectuer avec ou sans remise.

- **Avantages :** facile à mettre en œuvre.
- **Inconvénients :** La non-représentativité, le coût.

Echantillonnage systématique

Principe

Il existe un écart, ou un intervalle, entre chaque unité sélectionnée qui est incluse dans l'échantillon.

Mode d'administration

1. *Numéroter de 1 à N les unités incluses dans votre base de sondage (où N est la taille de la population totale).*
2. *Déterminer l'intervalle d'échantillonnage ou pas de sondage (K) en divisant la population N par la taille de l'échantillon que vous désirez obtenir.*
3. *Sélectionner au hasard un nombre entre 1 et K. Ce nombre s'appelle l'**origine choisie au hasard**.*
4. *Sélectionner chaque K ème unité après ce premier nombre.*

- **Avantages :** La probabilité d'être sélectionnée = celle d'un EAS.
- **Inconvénients :** Le coût, problème si la population est ordonnée.

Echantillonnage stratifié

Principe

Découper la population en sous ensembles appelés strates et réaliser un sondage dans chacune d'elles.

Mode d'administration

1. *On divise la population en groupes homogènes (appelés strates), qui sont mutuellement exclusifs (selon l'âge, le sexe, la province de résidence, le revenu, etc.)*
2. *On sélectionne à partir de chaque strate des échantillons indépendants. On peut utiliser n'importe quelle des méthodes d'échantillonnage*
3. *La méthode d'échantillonnage peut varier d'une strate à une autre.*

- **Avantages :** La probabilité d'être sélectionnée = celle d'un EAS. Echantillon plus représentatif.
- **Inconvénients :** Le coût.

Echantillonnage en grappes et à plusieurs degrés

Principe

Limiter les zones géographiques qui font l'objet de l'enquête

Mode d'administration

Si la population est répartie sur M grappes (usines, établissements d'enseignement, subdivisions électorales) :

1. *1er degré : choisir un échantillon de m grappes.*
2. *2ème degré : réaliser une enquête dans chacune des m grappes :*
   - *soit auprès de tous les éléments (dits aussi unités secondaires) : sondage par grappes.*
   - *soit en désignant des échantillons d'unités secondaires : sondage à deux degrés.*

- **Avantages :** réduire les coûts
- **Inconvénients :** Effet de grappe (variance intra qui est faible) dû à l'existence de similarite entre individus d'une même grappe.

Méthode d'échantillonnage non-probabiliste

Définition

La méthode d'échantillonnage non-probabiliste *est utilisée lorsqu'il n'est pas possible de constituer une liste exhaustive de toutes les unités du sondage.*

- *Dans le cas de l'échantillonnage probabiliste, chaque unité a une chance d'être sélectionnée.*
- *Ce n'est plus vrai dans le cas de l'échantillonnage probabiliste. On se fixe alors comme règle que l'échantillon retenu doit avoir la même composition que la population mère par rapport à une ou plusieurs caractéristiques.*

Echantillonnage par quotas

Principe

Il s'effectue jusqu'à ce qu'un nombre précis d'unités (de quotas) pour diverses sous-populations ait été sélectionné.

Mode d'administration

- *Les quotas peuvent être fondés sur des proportions de la population. (par exemple 50% d'hommes et 50% de femmes)*
- *Ne retenir qu'un nombre restreint de quotas. Au delà de 2 ou 3 quotas, on complique la tâche des enquêteurs.*

- **Avantages :** L'échantillonnage par quotas est généralement moins coûteux que l'échantillonnage aléatoire. Il est également facile à administrer.
- **Inconvénients :** Certaines unités peuvent n'avoir aucune chance d'être sélectionnées.

Les autres méthodes non-probabilistes (1)

Le volontariat

On prélève l'échantillon à partir d'un groupe de volontaires.
⇒ Inconvénients : échantillon biaisé

La méthode des itinéraires

On impose à l'enquêteur :

- Un point de départ dans une commune.
- Un itinéraire à suivre avec tirage systématique des logements dans lesquels effectuer les interviews
  ⇒ **Objectif**: reproduire un certain tirage aléatoire des enquêtés, sans donner explicitement des noms et adresses à l'enquêteur.

Les autres méthodes non-probabilistes (2)

Technique de « boule de neige »

Utilisation de personnes comme source d'identification d'unités additionnelles.

Échantillonnage de convenance ou au jugé

On prélève un échantillon en se fondant sur certains jugements au sujet de l'ensemble de la population.

Échantillonnage sur place

L'échantillon étudié est définie par un lieu. Cette méthode est utilisé dans l'échantillonnage de populations mobiles, rares ou spécifiques. Avec cette méthode, il faut faire attention à :

- ne pas sur-représenter les individus passant + de temps sur place
- les périodes d'enquête
- les pondérations *a posteriori* pour tenir compte de la probabilité de présence

Conclusion

- **Pourquoi un échantillon ?** $\Rightarrow$ La population cible est généralement trop nombreuse et pour des raisons de coûts, de délais, il est pratiquement impossible d'étudier tous les individus d'une population c'est-à-dire d'effectuer un recensement.
- **Quelle taille d'échantillon ?** En général, on utilise la formule $n' = \frac{385}{1+\frac{385}{N}}$ pour trouver la taille nécessaire (pour que la marge d'erreur dans l'estimation de la proportion soit inférieur à 5 % et ce, pour un seuil de confiance de 95%).
- **Objectif :** Construire un échantillon tel que les observations pourront être généralisées à l'ensemble de la population (méthode probabiliste ou non-probabiliste).
- **Condition :** Il faut que l'échantillon présente les mêmes caractéristiques que la population cible. En d'autres termes, qu'il soit **représentatif**. Si ce n'est pas le cas, l'échantillon est biaisé.

الملحق رقم 3

أسماء الأساتذة الأفاضل الذين تفضلوا و حكموا استمارة الاستبيان

الدكتور: جفال نور الدين جامعة العربي التبسي

الدكتور: فريد بولمعيز جامعة العربي التبسي

الأستاذ الدكتور: خالد حامد جامعة العربي التبسي

الدكتور: بلغيث سلطان جامعة العربي التبسي

الدكتورة: بن تركي أسماء جامعة محمد خيضر بسكرة

الدكتورة: بولقواس زرفة جامعة محمد خيضر بسكرة

الدكتورة: بوبيدي لامية جامعة واد سوف

ملخص الدراسة:

انطلقت هذه الدراسة من سؤال مفاده:" هل للأداء التربوي للأستاذ دور في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية؟"

و للإجابة على التساؤل تم طرح الفرضيات التالية:

للأداء التربوي للأستاذ دورا في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ.

للأداء التربوي للأستاذ دورا في تفعيل قيم المواطنة لدى التلميذ.

للأداء التربوي للأستاذ دور في تعزيز الهوية الثقافية للتلميذ.

و من هنا تظهر أهمية هذه الدراسة في الكشف عن عامل من أهم العوامل التي لها علاقة وطيدة بصورة المواطن المنشود مستقبلا.

و اتبعت الباحثة في ذلك خطوات بحثية انطلاقا من عرض الأدبيات حول متغيري الدراسة، و كذا الدراسة الاستطلاعية من أجل التحقق منها ميدانيا، من خلال مؤشرات الفرضيات.

كما تم اختيار المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع، و الهدف منه، بأخذ عين عشوائية بسيطة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط و البالغ عددهم 420 تلميذ موزعين على 28 متوسطة بمدينة تبسة.

و قد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يستنبط من إجابات المبحوثين أن المتوسط الحسابي العام قد بلغ 1.88، هذه النتيجة تشير إلى وجود دور متوسط للأداء التربوي للأستاذ في تنمية القيم الاجتماعية للتلميذ.
- و يستخلص من أراء المبحوثين حول دور الأداء التربوي للأستاذ في ترسيخ قيم المواطنة للتلميذ" ،أن المتوسط الحسابي العام قد بلغ 1.91، هذه النتيجة تشير إلى وجود دور متوسط للأداء التربوي للأستاذ في تفعيل قيم المواطنة للتلميذ .

- يستدل من متوسط إجابات المبحوثين حول " دور الأداء التربوي للأستاذ في تعزيز الهوية الثقافية"، أن المتوسط العام الحسابي بلغ 1.88 ، هذه النتيجة تعبر عن وجود دور متوسط للأداء التربوي للأستاذ

Résumé :

Le Thème de cette étude est : « Le rôle de la performence éducative du professeur dans la réalisation des objectifs sociaux éducatifs »

Cette étude tente de révéler la nature de cette relation, s'appuyant sur les hypothèses suivantes :

- La Performence éducative du professeur, a un rôle dans le Développement des valeurs sociales chez l'élève.
- La Performence éducative du professeur, a un rôle dans l'activation des valeurs de la Citoyenneté chez l'élève.
- La Performence éducative du professeur, a un rôle dans le renforcement l'identité culturelle de l'élève.

L'importance de cette étude apparait, dans la détection d'un facteur de plus important, et qui a une très grande relation avec l'image du futur citoyen désiré.

Le chercheur a suit des étapes dans sa recherche, de la revue Théorique des variables de l'étude ainsi que l'étude exploratrice, afin de les vérifier empiriquement à travers les indicateurs des hypothèses.

L'approche descriptive choisie pour sa convenance avec la nature du sujet et son but, en prenant un échantillon aléatoire simple des élèves de la quatrième année moyenne, et touchant 420 élèves dans 28 établissements, situés dans la ville de Tébessa.

L'étude est arrivée au résultat suivant :

- L'existence du rôle de la performence éducative est moyenne dans le développement des valeurs sociales chez l'élève,dont le taux est de corrélation est de 1,88
- L'existence du rôle de la performence éducative est moyenne, en activant les valeurs sociales chez l'élève, sont taux de corrélation calculé est de 1,91

- L’existence du rôle de la performence éducative est moyenne, dans la promotion de l’identité culturelle chez l’élève, dont la proportion calculé est de 1.88