الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر. بسكرة
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل:.....

عنوان الأطروحة:

صورة الدين في البرامج المدرسية

دراسة تحليلية مقارنة لكتب التربية الإسلامية بين المدرستين الأساسية والابتدائية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربية

إعداد الطالب: طوال عبد العزيز

إشراف: أ . د . إبراهيمي الطاهر

أعضاء لجنة المناقشة

اسم ولقب الأستاذ	الجامعة	الصفة
أ . د . رشيد زوزو	بسكرة	رئيسا
أ . د . ابراهيمي الطاهر	بسكرة	مشرفا ومقررا
أ . د . أحمد مسعودان	برج بوعريريج	عضوا مناقشا
د . صباح ساعد	بسكرة	عضوا مناقشا
د . كمال بلخيري	سطيف	عضوا مناقشا
د . بلعربي امحمد	الجلفة	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 2016.2015

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى الوالد الكريم رحمه الله . . ووالدتي شفاها الله . .

إلى كل أفراد عائلتي وجميع إخوتي وأخواتي وأقاربي. .

إلى كل رفاقي و زملائي ومن تربطني بهم علاقة الوُدّ والتقدير والاحترام.

إلى كل الأساتذة والعاملين في جامعة بسكرة ممن قدموا لي العون من قريب وبعيد.

إلى كل طلبة العلم وجميع المعلمين والأساتذة الذين ساهموا في تربيتي وتعليمي .

إلى كل هؤلاء وغيرهم ممن سيتصفح فصول هذه المذكرة ..

أهدي هذا العمل

شكر وعرفان

الحمد لله على جزيل نعمه

والشكر له على جميل أفضاله . . فله الحمد وله الشكر . .

والشكر الجزيل للأستاذ الدكتور إبراهيمي الطاهر على قبوله الإشراف على عملي، وعلى

تقديمه للعون والنصح والتوجيه، لتمكيني من إخراجه على هذا الوجه.

الشكر موصول لكل من أعانني من قريب أو بعيد على إتمام مشروع الدكتوراه.

فهرس المحتويات

الإهداء
شكر وتقدير
فهرس المواضيع
فهرس الجداول
فهرس الأشكال
مقدمة .....أ . ب

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1 . الإشكالية.....13
2 . فرضيات الدراسة 16
3 . أسباب اختيار الموضوع 17
4 . أهداف الدراسة.....18
5 . أهمية موضوع الدراسة 18
6 . تحديد المفاهيم.....19
7 . المقاربة السوسيولوجية 26
8 . الدراسات السابقة 31

الفصل الثاني: صورة الدين في مادة التربية الإسلامية

1 . صورة الدين 54
1 . 1 . مفاهيم حول الصورة.....54
1 . 2 . الدين وعلاقته بالتربية.....61
2 . التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية 67
2 . 1 . مفهوم التربية.....67
2 . 2 . العلاقة بين الإسلام و التربية.....69
2. 3 . التربية الإسلامية ضرورة حتمية وقضية إنسانية.....70
2 . 4 . التربية الإسلامية في التعليم الابتدائي.....71

3 . التربية الإسلامية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية.....82
3 . 1 . تعريف التنشئة الاجتماعية.....82
3 . 2 . أشكال التنشئة الاجتماعية وأهدافها.....84
3 . 3 . المفهوم الإسلامي للتنشئة الاجتماعية.....86
3 . 4 . سمات التنشئة الاجتماعية في الإسلام.....87
3 . 5 . أهداف التنشئة الاجتماعية في الإسلام.....88
3 . 6 . أسس التنشئة الاجتماعية الإسلامية.....89
3 . 7 . آليات التنشئة الاجتماعية في المدرسة.....90
4 . الكتاب المدرسي 91
4 . 1 . التعريف اللغوي للكتاب.....91
4 . 2 . التعريف الاصطلاحي لمصطلح الكتاب المدرسي.....92
4 . 3 . أهمية الكتاب المدرسي.....92
4 . 4 . وظيفة الكتاب المدرسي.....93
4 . 5 . العوامل التي تؤثر في الكتاب المدرسي.....94
4 . 6 . معايير الكتاب المدرسي واستخدامه.....95
5 . الكتاب المدرسي والتربية الإسلامية 97
5 . 1 . الكتاب التعليمي.....98
5 . 2 . خصائص المتعلمين.....99
5 . 3 . المصحف المدرسي الميسر.....99
5 . 4 . تصميم الكتاب التعليمي(المكونات والخصائص).....100
5 . 5 . إخراج الكتاب وإنتاجه.....108

الفصل الثالث: إصلاح النظام التربوي والبرامج المدرسية

تمهيد 114
1 . إصلاح النظام التربوي في الجزائر 115
1 . 1 . تعريف النظام التربوي الجزائري..... 115
1 . 2 . الإصلاح التربوي في الجزائر..... 118
1 .3 . دواعي الإصلاح في الجزائر..... 142
2 . المدرسة 148
2 . 1. نشأة المدرسة..... 149
2. 2 . تعريف المدرسة..... 150
2 . 3 . وظائف المدرسة وأهميتها..... 151
2 . 4 . البنية الاجتماعية للمدرسة..... 154
2 . 5 . المدرسة والتقدم الاجتماعي..... 154
2 . 6 . المدرسة في علم الاجتماع..... 155
3 . البرامج المدرسية..... 159
3 . 1 . معنى البرامج التعليمية..... 159
3 .2 . المفهوم المعاصر للبرامج المدرسية :..... 160
3 . 3 . الأسس التي تقوم عليها البرامج التعليمية..... 161
4 . أهمية البرامج المدرسية و مكوناتها وتصميمها..... 165
4 . 1 . أهمية البرامج..... 165
4 . 2 . مكونات البرامج..... 166
4 . 3 . تصميم وإعداد البرامج التعليمية..... 166
5 . البرامج القديمة والحديثة..... 170
5 . 1 . البرامج القديمة..... 170
5 . 2 . البرامج الحديثة..... 174

الفصل الرابع: أبعاد التربية الإسلامية في الجزائر

1 . القيم الدينية بين التقليد والتجديد.....185
1 . 1 . مفاهيم حول القيم الدينية 185
1 . 2 . مفاهيم حول القيم من وجهات نظر أخرى.....187
1 . 3 . القيم الدينية والإسلام.....190
1. 4 . مشكلة المفهوم.....191
1 . 5 . القيم في البرامج المدرسية القديمة والحديثة.....192
2 . الضبط الاجتماعي في الواقع المدرسي.....199
2 . 1 . تعريف الضبط الاجتماعي 200
2 .2 . تعريفات علماء الاجتماع للضبط الاجتماعي.....200
2 . 3 . إسقاطات لبعض الممارسات المدرسية على قيمة الضبط الاجتماعي:.....203
2 . 4 . الضبط ضرورة اجتماعية 205
3 . العلاقات الاجتماعية وفق التفاعل الصفي.....207
3 . 1 . تعريف العلاقات الاجتماعية وأنواعها 207
3 . 2 . العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة 209
3 . 3 . الأسس والوسائل التي تقوم عليها العلاقات الإنسانية في المدرسة.....211
3 . 4 . الأهداف المتوقعة من تحقيق العلاقات الإنسانية 213
3 . 5 . التفاعل الاجتماعي 213
4 . واقع الشواهد الشرعية في المنظومة التربوية.....217
4 . 1 . مفهوم الشواهد الشرعية.....217
4 . 2 . الشواهد الشرعية في الكتاب المدرسي 220
4 . 3 . الشواهد الشرعية في العملية التربوية 223

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

1 . المنهج المعتمد في الدراسة 229
1 . 1 . التعريف بمنهج تحليل المحتوى: 230
1 . 2 . المنهج المقارن 232
2 . أدوات جمع البيانات 234
2 . 1 . الاستمارة 234
2 . 2 . المقابلة 235
3 . إجراءات التحليل 235
3 . 1 . تحديد عينة الدراسة 235
3 . 2 . التعريف بالكتاب 236
3 . 3 . أسلوب التحليل 244
3 . 4 . الأساليب الإحصائية المعتمدة: 245

الفصل السادس: عرض وتحليل البيانات

1 . عرض وتحليل البيانات (التحليل الأول) 249
2 . عرض وتحليل بيانات التحليل المكمل (المقابلة المقننة) 297
2 . 1 . خصائص العينة 297
2 . 2 . المقابلة المقننة مع المعلمين 299
3 . نتائج البحث 306
خاتمة 313
قائمة المراجع
الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	التوقيت الزمني للأنشطة في المدرسة الأساسية	81
2	التوقيت الزمني للأنشطة في المدرسة الابتدائي	82
3	توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي	249
4	توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة ابتدائي	250
5	تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي/ابتدائي	251
6	مؤشرات القيم الاجتماعية حسب عنوان النص	252
7	المؤشرات الاجتماعية حسب عنوان النص	253
8	مؤشرات السلوك الاجتماعي حسب عنوان النص في كتابي السنة الثالثة(أساسي /ابتدائي)	254
9	مؤشرات الشواهد الشرعية حسب عنوان النص في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)	255
10	يوضح مؤشرات القيم الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)	256
11	مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)	258
12	مؤشرات السلوك الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)	259
13	مؤشرات الشواهد الشرعية حسب الكلمة في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)	260
14	متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ،العلاقات الاجتماعية ، السلوك الاجتماعي، الشواهد الشرعية) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الثالثة(ابتدائي /أساسي)	262
15	توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي	265
16	توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة ابتدائي	266
17	تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي /ابتدائي	267
18	مؤشرات القيم الاجتماعية حسب عنوان النص	269
19	مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب عنوان النص	270
20	مؤشرات سلوك اجتماعي حسب عنوان النص في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)	271
21	مؤشرات سلوك اجتماعي حسب عنوان النص في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)	272
22	مؤشرات القيم الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)	273
23	مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)	275
24	مؤشرات السلوك الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)	276
25	مؤشرات الشواهد الشرعية حسب الكلمة في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)	278

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	المقاربة التفاعلية الرمزية	28
2	المقاربة النسقية	29
3	بنية المقاربات النظرية	30
4	نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 3 أساسي	81
5	نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 4 أساسي	81
6	نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 5 أساسي	81
7	نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 3 ابتدائي	82
8	نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 4 ابتدائي	82
9	نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 5 ابتدائي	82
10	أبعاد وغايات النظام التربوي	116
11	التفاعل في العملية التعليمية	176
12	عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي/ابتدائي	251
13	متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ،العلاقات الاجتماعية ، السلوك الاجتماعي، الشواهد الشرعية) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الثالثة(ابتدائي /أساسي)	262
14	يبين تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي /ابتدائي	267
15	يوضح متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ،العلاقات الاجتماعية ، السلوك الاجتماعي، الشواهد الشرعية) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الرابعة(ابتدائي /أساسي)	280
16	تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي /ابتدائي	283
17	يوضح متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ،العلاقات الاجتماعية ، السلوك الاجتماعي، الشواهد الشرعية) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الخامسة(ابتدائي /أساسي)	295
18	يبين توزيع المبحوثين حسب المقاطعات والمدارس	298

26	متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ،العلاقات الاجتماعية، السلوك الاجتماعي، الشواهد الشرعية) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الرابعة(ابتدائي /أساسي)	279
27	توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي	281
28	توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة ابتدائي	282
29	تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي /ابتدائي	283
30	مؤشرات القيم الاجتماعية حسب عنوان النص للسنة الخامسة أساسي /ابتدائي	285
31	مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب عنوان النص	286
32	مؤشرات سلوك اجتماعي حسب عنوان النص في كتابي السنة الخامسة (أساسي /ابتدائي)	287
33	مؤشرات سلوك اجتماعي حسب عنوان النص في كتابي السنة الخامسة(أساسي /ابتدائي)	288
34	مؤشرات القيم الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الخامسة (أساسي/ابتدائي)	289
35	مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الخامسة (أساسي /ابتدائي)	290
36	مؤشرات السلوك الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الخامسة (أساسي /ابتدائي)	291
37	مؤشرات الشواهد الشرعية حسب الكلمة في كتابي السنة الخامسة (أساسي /ابتدائي)	293
38	متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ،العلاقات الاجتماعية ، السلوك الاجتماعي) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الخامسة(ابتدائي /أساسي)	295
39	خصائص المعلمين عينة البحث	297
40	توزيع المبحوثين حسب المقاطعات والمدارس	298
41	صورة الدين(التربية الإسلامية) بين كتابي السنة الثالثة ابتدائي / الأساسي من وجهة نظر المبحوثين (المعلمون)	299
42	صورة الدين(التربية الإسلامية) بين كتابي السنة الرابعة أساسي/ابتدائي من وجهة نظر المبحوثين (المعلمون).	302
43	صورة الدين ومن خلاله (التربية الإسلامية) كتاب السنة الخامسة أساسي/ابتدائي من وجهة نظر المبحوثين (المعلمون).	304

ملخص الدراسة

يمثل هذا الملخص صورة مصغرة للدراسة الموسومة بـ . صورة الدين في البرامج المدرسية الجزائرية . والتي تعتبر ذات أهمية بالغة في سياق التحولات الحاصلة في النظام التربوي الجزائري نتيجة الإصلاحات التربوية الجديدة ، حيث جاء تساؤل الإشكالية الرئيس على النحو التالي :

هل توجد فروق في صورة الدين المتضمنة في كتب التربية الإسلامية بين نظام التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات لمرحلة التعليم الابتدائي المطبقة منذ 2003؟

فحاولنا التطرق إلى أربعة أهداف بنيت عليها هذه الدراسة ، والتعرف على ملمح صورة الدين، التي تجسدها البرامج المدرسية من خلال كتب التربية الإسلامية، حيث تم اختيار بعضها كعينة للدراسة الحالية . محاولين التعرف على التغير الذي حصل في المدرستين الأساسية و الابتدائية ، من خلال دراسة محتوى النظامين (كتب التربية الإسلامية من الثالثة إلى الخامسة عينة الدراسة) وفي الأخير مدى اهتمام واضعي البرامج المدرسية الجزائرية بالدين ومن خلاله التربية الإسلامية .

حاولنا اكتشاف الفروق بالبحث والمقارنة بين النظامين بتحليل محتوى الكتب المقررة في كل من الأساسي و الابتدائي.

توصلنا في الأخير إلى أن هناك فروق لصورة الدين في البرامج المدرسية قبل وبعد إصلاحات المنظومة التربوية.

Résume de l'étude

Ce Résume constitue une image miniaturisée de l'étude intitulée " L'image de la religion dans les programmes scolaire algérien " .Ceci qui est considérée comme étant d'une grande importance dans le cadre des changements qui s'appliquent au niveau du système éducatif algérien en conséquence de réaménagement nouveaux .La question principale a été la suivante :

L'image de la religion dans les programmes scolaire est elle la même avant et après les réaménagements éducatifs à partir de 2003 ?

Nous avons essayé de traiter quatre adjectifs qui en principe constituent notre étude .Nous avons essayé de définir et de montrer l'image de la religion incarnée dans les programme s scolaire à travers les manuels des élèves de l'éducation islamique .Nous avons essayer de voir, de comparer les changements qui se sont passes dans le fondamental et le primaire à travers l'étude du contenu des deux systèmes.

A la fin Nous avons conclu qu'il y avait une différence de l'image de la religion dans les programmes scolaire avant et après les réaménagements du système éducatif.

مقدمة

تعكس الفلسفة التربوية لأي بلد ثقافته وتصوراته للحياة الاجتماعية التي يبتغيها في أفراده. كما تعكس مدى تشبثه بقيمه وتراثه التاريخي، و في جوانب أخرى أيضا تفصح عن توجهاتها السياسية والاقتصادية والتكنولوجية التي تتماشى بها مع تطور الأحداث والعوامل التي تحيط بها. والجزائر واحدة من الدول التي تشير مناهجها التربوية إلى تفاعلها مع مختلف المستجدات الحاصلة في العالم من جميع جوانبه.

التطورات التي حصلت منذ نهاية القرن الماضي إلى يومنا هذا تتسارع بشكل يدفع المخططين للتربية إلى التفكير المستمر في الإصلاحات التي تنقل المدرسة إلى مستوى تلبى فيه الحاجات الفردية والاجتماعية وفق تلك المتغيرات التي تتجدد كل يوم، خاصة في مجال التكنولوجيات المتدافعة عبر العالمية التي لا تلغي أحدا من تأثيراتها.

أثناء استحداث البرامج المدرسية في الإصلاحات التربوية توضع اللجان المسؤولة عن التخطيط في موقف يترنح بين المحافظة على الثوابت الوطنية من جهة، والاندماج في العولمة من شتى جوانبها. ولذلك فالكثير من القضايا التربوية تفرض نفسها كمشكلات تشغل حفيظة التربويين والفاعلين في ميدان البحوث العلمية. كما تشغل المهتمين من فاعلين في المدرسة ومحيطها، وجميع أفراد المجتمع من أولياء ومهتمين بأمور التنشئة المدرسية. هذا الانشغال وغيره مما يثار حول مسائل الإصلاحات التربوية، يضع الدين في الموقع الأول من التساؤلات التي تأتي مع تلك الإصلاحات.

والمجتمع الجزائري مع ما مرّ به من أحداث في مرحلة المأساة الوطنية، والتغيرات التي حصلت على المستوى العالمي من الناحية الأمنية خاصة ومواقفها تجاه الدين دفع المخططين للسياسة التربوية إلى إحداث تغييرات في مستوى البرامج المدرسية، كان أهمها ما حصل في مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الابتدائي، وما تبعه من تعديلات على مستوى المفاهيم والنشاطات والتقويم والكتاب المدرسي والحجم الساعي وطرائق التدريس وغيرها مما دفع الباحث إلى استثارة القضية من زاوية البرمجة.

البرامج القديمة التي كانت سائدة قبل الإصلاحات والتي تدخل في ما يسمى بالتعليم الأساسي، والتي كانت معروفة باعتمادها على المقاربة بالأهداف. كانت مخططة بشكل يعكس صورة الدين الإسلامي مدرسيا واجتماعيا بصورة تختلف عنها فيما أصبح معمولا به في النظام الجاري العمل به الآن والمسمى بالتعليم الابتدائي بتبنيه لمقاربة التدريس بالكفاءات. وذاك في مجموعة من النواحي التي حاول الباحث علاجها في هذه الدراسة.

أولى هذه الزوايا هي مسألة القيم الدينية واختلاف النظامين في تناولهما، وثانيهما السلوكات الاجتماعية داخل المدرسة وخراجها ممثلا في الضبط الاجتماعي. وفي الزاوية الثالثة العلاقات الاجتماعية المدرسية وغير المدرسية ممثلة في التفاعل الاجتماعي. وأخيرا الشواهد الشرعية ممثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية.

لأجل تحليل هذا التصور اقترح الباحث في الجانب النظري عرض الإطار العام للدراسة في الفصل الأول من حيث تحديد الإشكالية، وإبراز أهمية البحث، وأهداف وأسباب اختيار الموضوع، وتحديد المصطلحات الواردة في الدراسة والدراسات السابقة، أما الفصل الثاني فاشتمل على الدين و التربية الإسلامية ، فكان الأول متناولا لمفهومه واستعمالاته وعلاقته بالظاهرة الدينية و كان التركيز فيه على الإسلام وعلاقته بالتربية التي ركزنا فيها على مفهومها وخصائصها وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية. أما الفصل الثالث فتناولنا فيه الإصلاحات التربوية و البرامج المدرسية من حيث النظامين القديم والحديث ومسار العملية التقويمية فيها. بينما كان الفصل الرابع يتعرض لأبعاد التربية الإسلامية في المدرسة الجزائرية، وتحديد مختلف العلاقات مع متغيرات الدراسة.

أما ما يتعلق بالجانب الميداني فتناولنا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة حيث حددنا المنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات وإجراءات التحليل في فصل خامس لنصل إلى الفصل السادس المتعلق بعرض وتحليل البيانات بتحليل أول وآخر مكمل بالإضافة إلى التوصيات. وفي الأخير كانت خاتمة الدراسة مع الملخص و أهم المراجع والملحقات.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

تمهيد

1 ـ الإشكالية

2 ـ الفرضيات

3 ـ أسباب اختيار الموضوع

4 ـ أهداف الموضوع

5 ـ أهمية الموضوع

6 ـ تحديد المفاهيم

7 ـ المقاربة السوسيولوجية

8 ـ الدراسات السابقة

استخلاصات

تمهيد

يقدم الباحث في هذا الفصل أهم المسارات المنهجية الضرورية التي تكون في مجموعها إطارا عاما للدراسة. حيث تتصدر الإشكالية وفروضها هذا الفصل الأول وقد تم ضبط التساؤل الرئيسي وفق متغيرات الدراسة مع التساؤلات الفرعية ، وتبعه تفصيل الفروض الموافقة لها. ثم أتبعها الباحث بتقديم الأسباب والأهداف الداعية للموضوع وأهميته. وفصل بعدها بإسهاب كل التعريفات الخاصة بمفاهيم الدراسة، وفي آخر الفصل أشار إلى البناء النظري والدراسات السابقة التي استعان بها.

1 . الإشكالية

تُعدّ التربية الإسلامية في النظام التربوي الجزائري إحدى الركائز التي تعكس صورة الدين في المجتمع. ومع تبدُّل السياسات التربوية منذ الاستقلال وحتى الإصلاحات الأخيرة، ظلت مجالات تدريسها قائمة على مجموعة من الأهداف التي تأثرت بالتخطيط السياسي المرتبط بالمجالات الحيوية الموجهة للبلاد اقتصاديا وثقافيا واجتماعيا ودينيا.

المنظومة التي راعت جميع مكونات المجتمع ، جعلت من مادة التربية الإسلامية قاعدة ضرورية تستلزمها التنشئة المدرسية منذ المراحل الدراسية الأولى التي يلتحق فيها المتعلم إلى المدرسة. والصورة التي سعت إليها ضمن مجالات تدريسها في العقيدة والعبادات والفقه والسيرة النبوية، مسبوقة بالقرآن الكريم، مثلت منذ الاستقلال الإطار الذي يعكس صورة الدين في المجتمع الجزائري.

صورة الدين التي تتجسد في مادة التربية الإسلامية، شكلت مجالا خصبا للنقاش حول طرائق تدريسها، وحول مكونات المناهج الموجهة لها. كما شكلت إطارا حيويا لتفعيلها في حياة المتعلمين من خلال عرضها في الكتاب المدرسي. حيث أن المرحلة الحرجة التي مرت بها البلاد في تلك العشرية التي خلفت آثارا سلبية عميقة في المجتمع الجزائري، دفعت بالمخططين لتأليف وإخراج وطباعة الكتاب المدرسي في موقع يضعهم تحت المحكّ من خلال ما تم وضعه أمام تلاميذ المرحلة الابتدائية منذ الموسم الدراسي 2004/2003 الموافق لبداية تطبيق الإصلاحات التربوية.

و الباحث من خلال تجربته في ميدان التربية، رأى أن يكون تشخيصه وتحليله لصورة الدين في مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الابتدائي، هي جوهر العمل البحثي الذي يشخص فيه وجودها في ما يتلقاه المتعلم ضمن الكتاب المدرسي.

المرحلة الابتدائية التي قصدها الباحث توازي مرحلة سابقة لها قبل الإصلاحات التربوية، هي مرحلة التعليم الأساسي التي ظلت مطبقة في المدرسة منذ ثمانينات القرن الماضي وحتى الألفية الحالية. وكان فيها تخطيط الكتاب المدرسي مبني على أهداف وتوجهات كانت تتطلبها تلك المرحلة. لكن وبعد التحولات العالمية والوطنية التي تحصل اليوم بشكل متسارع، أصبحت الضرورة تقتضي تغيير البرامج و كل ما يحتاجه الفرد الجزائري منذ المراحل العمرية الأولى له داخل المدرسة.

من هذا المنطلق كانت مشكلة الدراسة تتمخض لدى الباحث وتدفعه نحو المقارنة بين صورة الدين في البرامج القديمة وبين ما هي عليه اليوم بعد الإصلاح التربوي. فاتجه للكتاب المدرسي ليكون ديدنه الذي يحلل فيه تلك المقارنة بين محتوياته الظاهرة وما تحمله بين طياتها من خلفيات سوسيولوجية في النظامين التعليميين المبني الأول فيهما على المقاربة بالأهداف، والثاني على المقاربة بالكفاءات.

يحتوي الكتاب المدرسي إضافة لما يحتاجه المعلم والمتعلم من مجالات تعليمية ونصوص دينية، على مجموعة متنوعة من المتغيرات التي أثارت حفيظة الباحث، ودفعته نحو هيكلتها في إطار مفهومي ومنهجي يضبط به الدراسة. فاتجه في البداية لمنظومة القيم التربوية التي يحتويها الكتاب المدرسي، والتي تعد أولى المتغيرات التي تعكس صورة الدين في مادة التربية الإسلامية، ثم تلاها بالعلاقات الاجتماعية التي تشكل ثاني المتغيرات، وبعدها بالسلوك الاجتماعي الذي يعتبر ثالثها، ليصل إلى الشواهد الشرعية من القرآن والسنة ، والتي تعتبر المتغير الرابع الذي يبتغي الباحث من خلاله ضبط إشكالية الدراسة.

المقارنة الداعية للتحليل بين الكتاب المدرسي لمرحلة التعليم الأساسي، ومرحلة التعليم المتوسط تعبر على صورة الدين بين النظامين التربويين في تصور المتعلمين. حيث ينشأ الفرد مشبعا بمجموعة من القيم الاجتماعية، و منتظما في منظومة من العلاقات الاجتماعية والسلوكات المنضبطة. كما ينشأ على استعمال أساليب المحاججة بالشواهد الشرعية من

القرآن والسنة. وكل هذا حسب ما استثار الباحث يبعث على استنطاق السياسة التربوية من موقع التحليل السوسيولوجي بين المرحلتين و يتطلب من خلاله ضبط إشكالية الدراسة التي يكون نصها فيما سيأتي:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في صورة الدين المتضمنة في كتب التربية الإسلامية بين نظام التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات لمرحلة التعليم الابتدائي ؟

وتحتوي ضمنها مجموعة من **التساؤلات الفرعية** التي نوردها فيما يلي:

التساؤل الأول:

هل ثمّة فروق ذات دلالة إحصائية في كتب التربية الإسلامية بين نظام التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات في مستوى **القيم التربوية** لمرحلة التعليم الابتدائي ؟

التساؤل الثاني:

هل ثمّة فروق ذات دلالة إحصائية في كتب التربية الإسلامية بين نظام التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات في مستوى **العلاقات الاجتماعية** لمرحلة التعليم الابتدائي ؟

التساؤل الثالث:

هل ثمّة فروق ذات دلالة إحصائية في كتب التربية الإسلامية بين نظام التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات في مستوى **السلوك الاجتماعي** لمرحلة التعليم الابتدائي ؟

التساؤل الرابع:

هل ثمّة فروق ذات دلالة إحصائية في كتب التربية الإسلامية بين نظام التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات في مستوى **الشواهد الشرعية** من القرآن والسنة لمرحلة التعليم الابتدائي ؟

2 . فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كتب التربية الإسلامية بين نظام التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات في **مستوى القيم التربوية** لمرحلة التعليم الابتدائي.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كتب التربية الإسلامية بين نظامي التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات في **مستوى العلاقات الاجتماعية** لمرحلة التعليم الابتدائي.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كتب التربية الإسلامية بين نظامي التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات في **مستوى السلوك الاجتماعي** لمرحلة التعليم الابتدائي.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كتب التربية الإسلامية بين نظامي التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات في **مستوى الشواهد الشرعية من القرآن والسنة** لمرحلة التعليم الابتدائي.

القرآن والسنة. وكل هذا حسب ما استثار الباحث يبعث على استنطاق السياسة التربوية من موقع التحليل السوسيولوجي بين المرحلتين و يتطلب من خلاله ضبط إشكالية الدراسة التي يكون نصها فيما سيأتي:

هل أن صورة الدين المتضمنة في كتب التربية الإسلامية بين نظام التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات لمرحلة التعليم الابتدائي بينهما تداخل؟

وتحتوي ضمنها مجموعة من **التساؤلات الفرعية** التي نوردها فيما يلي:

التساؤل الأول:

هل ثمّة فروق في كتب التربية الإسلامية بين نظام التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات في مستوى **القيم التربوية** لمرحلة التعليم الابتدائي ؟

التساؤل الثاني:

هل ثمّة فروق في كتب التربية الإسلامية بين نظام التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات في مستوى **العلاقات الاجتماعية** لمرحلة التعليم الابتدائي ؟

التساؤل الثالث:

هل ثمّة فروق في كتب التربية الإسلامية بين نظام التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات في مستوى **السلوك الاجتماعي** لمرحلة التعليم الابتدائي ؟

التساؤل الرابع:

هل ثمّة فروق في كتب التربية الإسلامية بين نظام التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات في مستوى **الشواهد الشرعية** من القرآن والسنة لمرحلة التعليم الابتدائي ؟

2 . فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق في كتب التربية الإسلامية بين نظام التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات في **مستوى القيم التربوية** لمرحلة التعليم الابتدائي.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق في كتب التربية الإسلامية بين نظامي التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات في **مستوى العلاقات الاجتماعية** لمرحلة التعليم الابتدائي.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق في كتب التربية الإسلامية بين نظامي التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات في **مستوى السلوك الاجتماعي** لمرحلة التعليم الابتدائي.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق في كتب التربية الإسلامية بين نظامي التدريس بالأهداف و نظام التدريس بالكفاءات في **مستوى الشواهد الشرعية من القرآن والسنة** لمرحلة التعليم الابتدائي.

3 . أسباب اختيار الموضوع

نظرا لأهمية الموضوع وما دار حول تأثير الدين على التربية والتعليم فقد تعددت الأسباب والدوافع وراء دراسة هذه الظاهرة، و لكون أي موضوع أو بحث لديه دوافع وأسباب وراء اختياره دون سواه من المواضيع، فقد تم اختيار "صورة الدين في البرامج المدرسية" نتيجة جملة من الأسباب تتمثل في:

3 . 1 . الأسباب الذاتية

. تقديم رسالة مكملة لنيل دكتوراه العلوم في علم الاجتماع التربية، وهو هدف يطمح إليه كل باحث يحاول أن يساهم ولو بقدر يسير في خدمة المجتمع الجزائري بصفة عامة والمجتمع المحلي بصفة خاصة.

. تجربتي السابقة في التعليم كمدير ومربي أجيال أكثر من عشرين سنة مكنتني من ملاحظة تطور الظاهرة الدينية في الوسط المدرسي.

. الرغبة الملحة في إبراز دور الدين الإسلامي في تنشئة الأجيال داخل المؤسسات التعليمية.

3 . 2 . الأسباب الموضوعية

. الاهتمام بموضوع الدين كمجال للدراسة من جهة والاهتمام بالبرامج المدرسية كمجال حيوي للدراسة من جهة أخرى ودور هذين الوسطين في نقل التراث الاجتماعي.

. إبراز مكانة الدين في البرامج المدرسية بين المدرسة الأساسية والمدرسة الابتدائية.

. قابلية الموضوع للإثراء والدراسة والبحث حول الأسباب الحقيقية التي تقف وراء إقامة الإصلاح التربوي في الجزائر وموقف الفاعلين التربويين من هذا الإصلاح التربوي الجديد.

4 . أهداف الدراسة

. تهدف الدراسة إلى كشف الفوارق بين النظامين التربويين(الأساسي والابتدائي) و المطبقين في مادة التربية الإسلامية في حدود الكتاب المدرسي الخاص بمرحلة التعليم الابتدائي.

. تهدف الدراسة إلى تحليل محتوى الكتب المدرسية للسنوات الثلاث لمرحلتي التعليم الأساسي والابتدائي وإظهار الأبعاد التربوية لكل منهما في مادة التربية الإسلامية.

. تهدف الدراسة أيضا إلى توضيح الفروق بين الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية من حيث القيم التربوية والعلاقات الاجتماعية والسلوك والشواهد الشرعية من وجهة النظر السوسيولوجية التي تبحث في ما تعده اللجان المكلفة بإصلاح المناهج والكتاب المدرسي.

. محاولة معرفة مدى التغير الذي حصل في البرامج الجديدة نتيجة الإصلاحات التربوية مقارنة بالبرامج القديمة في النظامين الأساسي والابتدائي .

. محاولة التعرف على كيفيات المعالجة الموضوعية للبرامج المدرسية في علاقتها بالدين الإسلامي خاصة والمجتمع الجزائري عامة.

5 . أهمية موضوع الدراسة

إن أهمية الموضوع تكمن في أن له مضامين مرتبة بكل من الدين ومن خلاله التربية الإسلامية والبرامج المدرسية، ودور هذه الأخيرة في تحديد صورة الدين للمجتمع الجزائري، كما أن هذه الدراسة عبارة عن مقاربة سوسيولوجية تكشف عن العلاقة بين الإصلاح التربوي والتغير الاجتماعي، أيضا أهميتها من حيث أن الدين هو قضية حيوية في الواقع الاجتماعي وهو من أهم ممثل له وناقل لثقافته، وكل ما يرتبط بها من قيم اجتماعية، علاقات اجتماعية، سلوكات، وشواهد شرعية.

ولأن المدرسة تقوم هي الأخرى بعملية التنشئة الاجتماعية من خلال البرامج المدرسية يمكن القول أن الدين والبرامج المدرسية يتكاملان بنائيا ويتساندان وظيفيا لأداء هذه الوظيفة المهمة ما شكل جوهر الدراسة الحالية.

كل ما سبق ذكره إنما يعبر عن أهمية الموضوع المنبثقة من الأبعاد المجتمعية التي تعكسها البرامج المدرسية، ولأن البحث العلمي يحتاج إلى التحديد فالدراسة الحالية هي دراسة مقارنة.

6 . تحديد المفاهيم

تشكل المفاهيم الإطار المرجعي لمسار الدراسة فهي تعكس محتوى ورؤية الباحث للموضوع وعلاقته بالتراث السوسيولوجي وهي رموز تعكس مضمون فكر أو سلوك أو موقف لأفراد مجتمع البحث بواسطة لغتهم، آرائهم، تجريدات الأحداث الواقعية.[1]

وتعتبر عملية تحديد المفاهيم المسار الذي يهتدي به الباحث عند توجيهه نحو مجتمع دراسته وهي تساعد الباحث أيضا على تلمس الخصائص الأولية للظاهرة وتمكنه من التميز بينها وبين ظاهرة أخرى.[2]

وبغرض ضبط المفاهيم المتعلقة بالبحث ، خاصة منها الجانب الإجرائي الذي يقدمه الباحث، نوردها مفصلة فيما يلي:

---

[1] فضيل دليو وآخرون،**أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة،1999، ص92.

[2] محي الدين مختار، **الاتجاهات النظرية والتطبيقية في منهجية العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة باتنة، 1999، ص240.

. **البرنامج المدرسي:**

هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم: مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم ومجتمعه، ومطبق في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقيق ذلك كله لدى المتعلم.[1]

. التربية الإسلامية

لم يرد مصطلح " التربية الإسلامية " بهذا اللفظ في القرآن الكريم ، ولا في أحاديث رسول الله ﷺ ، ولكنه ورد بألفاظ أُخرى تدل في معناها على ذلك . كما أن هذا المصطلح لم يُستعمل في تراثنا الإسلامي لاسيما القديم منه ؛ وإنما أشار إليه بعض من كتب في المجال التربوي بألفاظٍ أو مصطلحاتٍ أخرى قد تؤدي المعنى المقصود ؛ أو تكون قريبةً منه.

"تعتبر كلمة التربية بمفهومها الاصطلاحي من الكلمات الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة مرتبطةً بحركة التجديد التربوي في البلاد العربية في الربع الثاني من القرن العشرين؛ ولذلك لا نجد لها استخداماً في المصادر العربية القديمة ."[2]

مفهوم التربية الإسلامية وتعريفها :

هناك اختلافٌ بين المهتمين بالقضايا التربوية حول مفهوم التربية حيث تتعدد الآراء ووجهات النظر في هذا الشأن ؛ نظراً لتعدد الأطراف المُشاركة في العملية التربوية ، واختلاف الزوايا التي يُنظر من خلالها لهذه العملية ؛ إضافةً إلى اختلاف الاتجاهات ،

---

[1] سهيلة محسن و كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، دار الشروق، عمان، 2005، ص38،39.

[2] محمد منير مرسي، **التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية** ، القاهرة ، عالم الكتب،

والآراء ، والثقافات ، والفلسفات ، واختلاف ظروف الزمان ، والمكان ، والجوانب التي يتم معالجتها، ونحو ذلك من العوامل الأخرى. ويمكن إجمال أغلب المفاهيم في النقاط التالية:

. أنه منهج مقررات المواد الإسلامية في المدارس

. أنه تاريخ التعليم ، أو تاريخ المؤسسات التعليمية ، أو تاريخ أعلام الفكر التربوي والتعليمي في العالم الإسلامي .

. أنه تعليم العلوم الإسلامية .

. أنه نظام تربوي مستقل؛ ومنبثق من التوجيهات والتعاليم الإسلامية الأصيلة ، ويختلف عن النظم التربوية الأخرى شرقيةً كانت أو غربية[1].

التعريف الإجرائي للتربية الإسلامية يشير إلى أنها : تنشئة وتكوين إنسان مسلم متكامل من جميع نواحيه المختلفة الصحية والعقلية والروحية الاعتقادية والأخلاقية وذلك في ضوء المبادئ العامة التي جاء بها الإسلام.

. الصورة

تعرف الصورة كونها أشياء جاهزة لكثير من الأفراد ويتم الحصول عليها من خلال الثقافة . يكتسبها الأفراد من التوجه على القنوات الاجتماعية المسؤولة عن نقل الصور، والتي تحدث في ربطها بمختلف الحركات الاجتماعية والثقافية . ووفق شرطي المشاركة والإجماع كشرطين محددين للصورة . و الصورة مغروسة في الثقافة الاجتماعية من خلال التنشئة في الأسرة والمدرسة أو نتيجة تكرار عرضها في وسائل الإعلام المختلفة.[2]

---

[1] موقع جامعة أم القرى، http://uqu.edu.sa/page/ar/135165

[2] أيمن منصور ندا ، **الصور الذهنية و الإعلامية . عوامل التشكيل واستراتيجيات التغيير**، ط1 ، برس ، المدينة ، 2004، ص 72

الصورة تتأثر بشدة الجماعة التي ينتمي إليها الفرد فهي نتاج للجماعة ونشاط لها وليست نتاجا إبداعيا ولا نشاطا إدراكيا لفرد منعزل . بل هي نشاط اجتماعي يعد الفرد للتوافق مع جماعته .[1]

من الجانب الإجرائي **فصورة الدين** نقصد بها المسار التربوي والبيداغوجي الذي تتناوله المدرسة الابتدائية في مادة التربية الإسلامية من حيث القيم و العلاقات و السلوك الاجتماعي والشواهد الشرعية ، كبرامج تقدم للمتعلمين في مجموعة من الوحدات المنصوص عليها في الكتاب المدرسي (عقيدة ، عبادات ، قرآن ، حديث ، فقه ، معاملات).

القيم التربوية:

المفهوم اللغوي للقيم :

القيم مفردها قيمة ، وهي اسم هيئة من : قام الشيء بكذا ، يعني كان ثمنه المقابل له كذا و يذكر ابن منظور ، أن القيام يأتي بمعنى الثبات أو بمعنى الاستقامة، فيقال: أقمت الشيء و قومته ،فقام بمعنى استقام ، و القيمة ثمن الشيء بالتقويم فيقال: كم قامت ناقتك، أي كم بلغت[2]؟ ثم تطور اللفظ أو المصطلح ليستعمل بمعنى القدر و المنزلة، و هو انتقال من دلالة مادية إلى دلالة معنوية ، عما في الأشياء من خير و جمال[3] .

و في ضوء المعاني الوارد للفظ (القيمة) و مشتقاتها ، يمكن القول بأن معنى المصطلح ، يدور حول المعاني التالية[4]:

– الثمن أو القدر، – المنزلة ، – ما يقوم به الشيء، – الملازمة و المحافظة .

– الدوام و الثبات، – الاستقامة، – العزيمة والرغبة ،– الاعتدال و عدم الانحراف .

---

[1] أيمن منصور ندا ، نفس المرجع ، نفس الصفحة

[2] ابن منظور ، لسان العرب ، بيروت ، دار لسان العرب ، ص 193.

[3] علوان فهمي محمد ، القيم الضرورية و تعاصر التشريع الإسلامي ، الهيئة المصرية للكتاب ، ص 91 .

[4] خياط محمد جميل بن علي ، **المبادئ و القيم في التربية الإسلامية** ، 1996 ، ص 27 .

والحقيقة التي لا يمكن إنكارها ، أن الغربيين اهتموا بدراسة القيم كثيرا ، و كذلك المسلمين لذا نجد أن معظم المفاهيم التي ظهرت حول القيم ، تمثل وجهة نظر الغرب و نمط معيشتهم و أسلوب حياتهم و صورا لعلاقاتهم الاجتماعية و للأسف ، نجد مجموعة كبيرة من التربويين المسلمين أخذوا بذلك المفهوم في كتاباتهم عن القيم !! و نسوا تماما اننا أمة مسلمة ، تختلف قيمنا عن أولئك ، من حيث المصدر و الهدف و الأسلوب و الوسيلة ، لذا ، فقد جاءت معظم تلك التعاريف تحمل الفكر الغربي أو أنها غامضة و تميل إلى التعميم ، ويحتاج القارئ إلى جهد كبير ليدرك مضمونها ، و سنعرض بعضا منها .

لقد تعددت وجهات النظر في تحديد مفهوم الكلمة ، مما أدى إلى زيادة في إرباك القارئ أو الدارس تجاه مفهوم واسع و مفتوح وآخر ضيق محدود ، فهناك من يرى حصره في (الاهتمامات و الرغبات) غير الملزمة للأفراد و المجتمعات ، وآخر يعتبر مجال القيم واسعا، مرادفة للثقافات ، وثالث يرى أنها المعتقدات و رابع ينظر الى أنها الاتجاهات أو العادات[1] .

العلاقات الاجتماعية:

تعرف العلاقات الإنسانية بصفة عامة على أنها تلك الأساليب من السلوك الإنساني، الذي اتفق عليه جميع الناس وهي ضرورة لتحقيق نوع الحياة المرغوب فيها ولضمان استمرارها تعتمد على حسن السلوك وحسن الإدراك يكتسبها الشخص من خلال خبراته وتجاربه، حيث يمارس الإنسان نشاطه مع المحافظة على مقومات السعادة والإشباع والتوافق.[2]

إجرائيا يمكن تعريف العلاقات الاجتماعية بأنها تلك المنظومة التي تحدث داخل النظام المدرسي من التفاعلات الحاصلة بين مختلف الأطراف الفاعلة في العملية التربوية،

---

[1] زاهر ضياء، **القيم في العملية التربوية** ، مؤسسة الخليج العربي ، 1984 ، ص 132.

[2] سلمى محمود جمعة، **ديناميكية طريقة العمل مع الجماعات**،المكتب الجامعي الحديث،مصر،2003،ص 139

فقد تكون بالدرجة الأولى بين المعلم والمتعلم، كما تكون بين المتعلمين فيما بينهم. ويمكن أن تحصل بين المعلمين فيما بينهم أو بقية العاملين في المدرسة من مدير ومساعدين إداريين ومفتشين. كما يمكن اعتبار العلاقات الحاصلة بين الأولياء والفاعلين في المدرسة جزء من تلك العلاقات. والدائرة التي يمكن مناقشتها حول ما يحصل من تفاعل قد يتعداه إلى أطراف أخرى من مؤسسات متفاعلة مع المدرسة كمؤسسات التوجيه أو الصحة المدرسية أو النوادي الثقافية ومؤسسات الإطعام والنقل المدرسي. فالشبكة التي تحصل فيها التفاعلات الاجتماعية واسعة جدا ولا يمكن حصرها فقط في ما يحصل داخل الصف.

السلوك الاجتماعي:

يقصد بالسلوك تلك الحوادث الجارية في حياة الفرد اليومية، والأنشطة التي يقوم بها الفرد ويتفاعل مع مجموعة من الإفراد، ويتفاعلون معه والسلوك يتضمن[1]:

أ- السلوك الظاهري: ونستطيع ملاحظته موضوعياً ويظهر على شكل تعبيرات لفظية أو غير لفظية وهناك اختلافات ببعض التعبيرات غير اللفظية وخاصة الإشارات حسب ما هو سائد في ثقافة الشعوب، ومثال على ذلك طريقة السلام والتحية التي تختلف من مجتمع لآخر.

ب- السلوك الداخلي: هي أي عملية عقلية يتبعها الفرد كالتفكير والتذكر والإدراك والتخيل وغيرها ولا نستطيع ان نلاحظها مباشرة و إنما نستدل على حدوثها عن طريق ملاحظة نتائجها .

إجرائيا يمكن اعتبار السلوك الاجتماعي مرتبط بالضبط الاجتماعي الحاصل داخل المدرسة، وهو ما يجعلنا نتجه نحو تعريف هذا الأخير فيما يلي:

---

[1] عبد المحسن رزوقي الجبوري، **السلوك الاجتماعي وعناصره**، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، Huseinmjeed@YAHOO.COM

الضبط الاجتماعي عملية هادفة وملازمة سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة مخططة أو غير مخططة تقوم بها الجماعة أو المجتمع من خلال وسائل رسمية أو تلقائية لضبط سلوك الأفراد والجماعات بما يحقق الامتثال للقواعد والمعايير والأعراف العامة وقيم الحياة السائدة في المجتمع وبما يحقق النظام والاستقرار والتضامن الاجتماعي والأهداف العامة للمجتمع.[1]

والضبط الاجتماعي المقصود في الدراسة هو مختلف الاجراءات والعمليات التي يستعملها النظام التربوي نحو تعديل سلوك المتعلمين وتنشئتهم على اتباع الأوامر واجتناب النواهي، من خلال التصرف وفق سلوكات المجتمع المسلم الذي ينطلق من الشريعة الإسلامية ممثلة في القرآن والسنة النبوية مضافا إليها القانون ومجموعة العادات والتقاليد وبقية الوسائل المستخدمة في إبعاد المتعلمين عن دائرة المخالفات السلوكية و الانحراف بكل أنواعه.

الشواهد الشرعية:

المقصود إجرائيا بها هي الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الواردة في كتاب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي أو الابتدائي حاليا. ولذلك فالشواهد هي:

" لغة الشواهد مفرد شاهد وقد جاء في لسان العرب[2]: والشاهِدُ والشَّهيد: الحاضر، والجمع شُهَداء وشُهَّدٌ وأَشْهادٌ وشُهودٌ؛ وأَنشد ثعلب: كأَني، وإِن كانَتْ شُهوداً عَشِيرَتي إِذا غِبْتَ عَنّى يا عُثَيْمُ غَريبُ. أَي إِذا غِبْتَ عني فإِني لا أُكلِّم عشيرتي ولا آنَسُ بهم حجتى كأَني غريب. الليث: لغة تميمٍ شهيد، بكسر الشين، يكسرون فِعِيلاً في كل شيء كان ثانيه أَحد حروف

[1] مصلح الصالح ، **الضبط الاجتماعي**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط1 ، 2004،، ص28

[2] لسان العرب، http://www.baheth.info/all.jsp?term

الحلق، وكذلك سُفْلى مُصغر يقولون فِعِيلاً، قال: ولغة شَنْعاءُ يكسرون كل فِعِيل، والنصب اللغة العالية."[1]

والشرعية هي: " الشرعية من الشريعة والشريعةُ والشِّرْعةُ: ما سنَّ الله من الدِّين وأَمَر به كالصوم والصلاة والحج والزكاة وسائر أَعمال البرِّ مشتقٌّ من شاطئ البحر؛ ومنه قوله تعالى: ثم جعلناك على شريعةٍ من الأَمْر، وقوله تعالى: لكلٍّ جعلنا منكم شِرْعةً ومِنهاجاً؛ قيل في تفسيره: الشِّرْعةُ الدِّين، والمِنهاجُ الطريقُ، وقيل: الشرعة والمنهاج جميعاً الطريق، والطريقُ ههنا الدِّين، ولكن اللفظ إِذا اختلف أَتى به بأَلفاظ يؤَكِّدُ بها القِصة والأَمر كما قال عنترة: أَقوَى وأَقْفَرَ بعد أُمِّ الهَيْثَمِ فمعنى أَقْوَى وأَقْفَرَ واحد على الخَلْوَة إِلا أَن اللفظين أَوْكَدُ في الخلوة."[2]

7 . المقاربة السوسيولوجية

تحتاج الدراسات السوسيولوجية إلى تدعيم نظري يوجه الباحث نحو تبني مقاربة نظرية أو أكثر لما يراه متناسبا مع دراسته. " ولأن المقاربة السوسيولوجية تنطلق من موقف نظري ما فإنها تلتزم بنموذجه الإرشادي في جميع مراحل البحث، من تحديد الموضوع المجتمعي المستهدف بالدراسة وحدوده، لأنه على ضوء ذلك النموذج يتحدد العمل والخطاب العلمي اللاحق، وترسم صورته إن في ضبط ما هو مجتمعي وإن في عمليات التحليل والتفسير لما يشتمل عليه النموذج."[3]

ولأن موضوع بحثنا يرتبط ارتباطا وثيقا بالمدرسة ونظامها التربوي، فقد لجأنا إلى عدد من المقاربات التي رأينا أنها تتلاءم ومشكلة الدراسة، نعرضها في ما يلي:

---

(1) لسان العرب، الباحث العربي، http://www.baheth.info/all.jsp?term

(2) لسان العرب ، الباحث العربي، المرجع السابق.

(3) إبراهيمي الطاهر، **في سبيل مقاربة سوسيولوجية للبيئة في الجزائر (تصور مقترح)**، ط1،دار علي بن زيد للطباعة والنشر ، بسكرة، الجزائر، 2014، ص19

7 . 1 . البنائية الوظيفية

يرى إميل دوركايم من منطلق أن الوظائف التي تؤديها التربية بالنسبة للمجتمع هي البحث عن الوظيفة الاجتماعية التي تنجزها المؤسسات ، أي الدور التي تلعبه المؤسسة في تنمية وصيانة التماسك الاجتماعي وأن المؤسسات التربوية هي من أهم المؤسسات المنوطة، البرامج المدرسية هي جزء أساسي من كيان المدرسة وهي المحركة الرئيس لها . وبالتالي فهي التنشئة الاجتماعية للجيل الصاعد أن الأفكار التي تغرس في الأطفال أثناء التمدرس تكون هي المحرك والموجه الذي يسير عليه عندما يصير رجل، بالخصوص التربية الإسلامية لأنها تتعلق بالقيم والسلوك والعلاقات وهذا ما يؤدي إلى الضبط الاجتماعي الذي يصنع التماسك الاجتماعي.[1]

فالبنائية الوظيفية تقوم بتحليل وتفسير طبيعية العلاقة بين التربية ونظم الاجتماعية الأخرى من اجل الكشف عن الطريقة التي يمكن بها توقع سلوك الأفراد داخل النسق التربوي العام .

كذلك إسهامات البرامج التربوية وخصوصا التربية الإسلامية في تنمية المجتمع وتلمس القصور الوظيفي وما يرتبط بها من مشكلات تربوية مختلفة وان الوظائف التربوية محتاجة إلى برامج تخدم التنظيم الاجتماعي. فالرابط الرئيسي بين البرامج والبناء الاجتماعي تتحقق بمدى مطابقتها للواقع الاجتماعي ومسايرته أثناء التغير الايجابي .

كذلك تركز البنائية الوظيفية على إعادة إنتاج ما هو قائم فالمؤسسات التعليمة هدفها حفظ النظام القائم وتثبيته و تهمل التباين داخل البناء الاجتماعي ، إنها تعطي دورا للمدرسة في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية حسب منظور قوى المسيطرة في المجتمع وإكساب

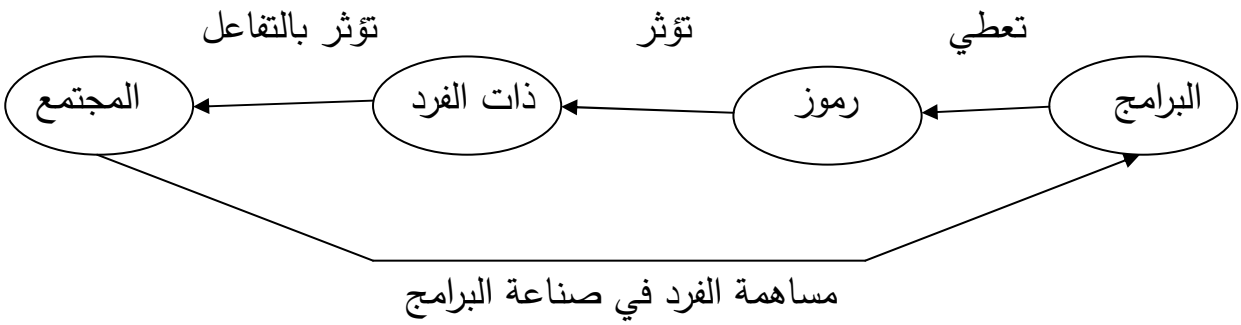
[1] نعيم حبيب جعنيني، **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق** ، ط1، دار وائل للنشر، الأردن، 2009، ص95

المتعلمين قيما ومعايير مشتركة مثل الانجاز، التعاون ، استقلالية شخصيه وغير ذلك من القيم والعادات ومهارات التي يتربى عليه الطفل.[1]

7. 2 . التفاعلية الرمزية

أثبت(جورج هربرت ميد) أن عملية التفاعل الاجتماعي تتقدم على الذهن و اللغة و الوعي الذاتي وأنه من خلال الرموز يتعلم الفرد الاتجاهات و المشاعر العاطفية و هذا ما تطرحه البرامج التعليمية و خاصة برامج التربية الإسلامية من رموز تشكل وجدان الفرد و تصنيع شخصية ونظرية للدين والمجتمع فتجعل منه فردا يحترم و يقدر المعتقدات الدينية و يخضع للضبط الاجتماعي فالذات الاجتماعية للفرد تتشكل من خلال الاتصال وما يتضمنه من دلالة رمزية بالنسبة للفرد وأن الذات الاجتماعية تكون رد فعل للآخرين بتعلم الاتجاهات وهنا تظهر العلاقة بين البرامج التعليمية و المجتمع فالبرامج التعليمية تكون رمزا للطفل تصنع من ذات معينة ثم يطرحها هو بدوره في المجتمع فتؤثر فيه ويأخذ هو من المجتمع و يساهم في صناعة البرامج التعليمية .

لهذا نرى أن تكون البرامج مستسقاة من البنية الاجتماعية و كذلك تراعي التغير الاجتماعي الحاصل في المجتمع للمواكبة و التوافق .

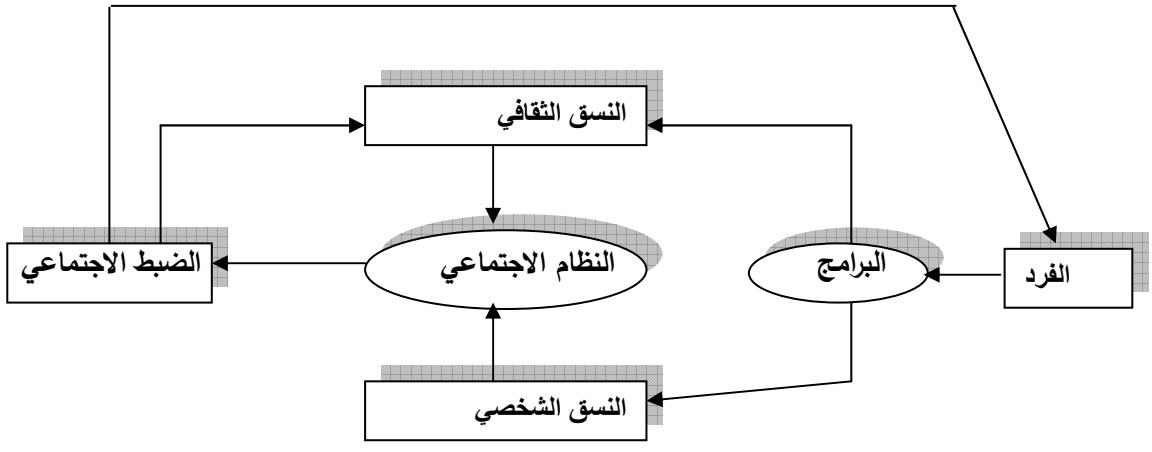


شكل(1) يبين : مقاربة التفاعلية الرمزية (من إنجاز الباحث)

[1] نعيم حبيب جعنيني، نفس المرجع، ص 99

7 . 3 . النظرية النسقية:

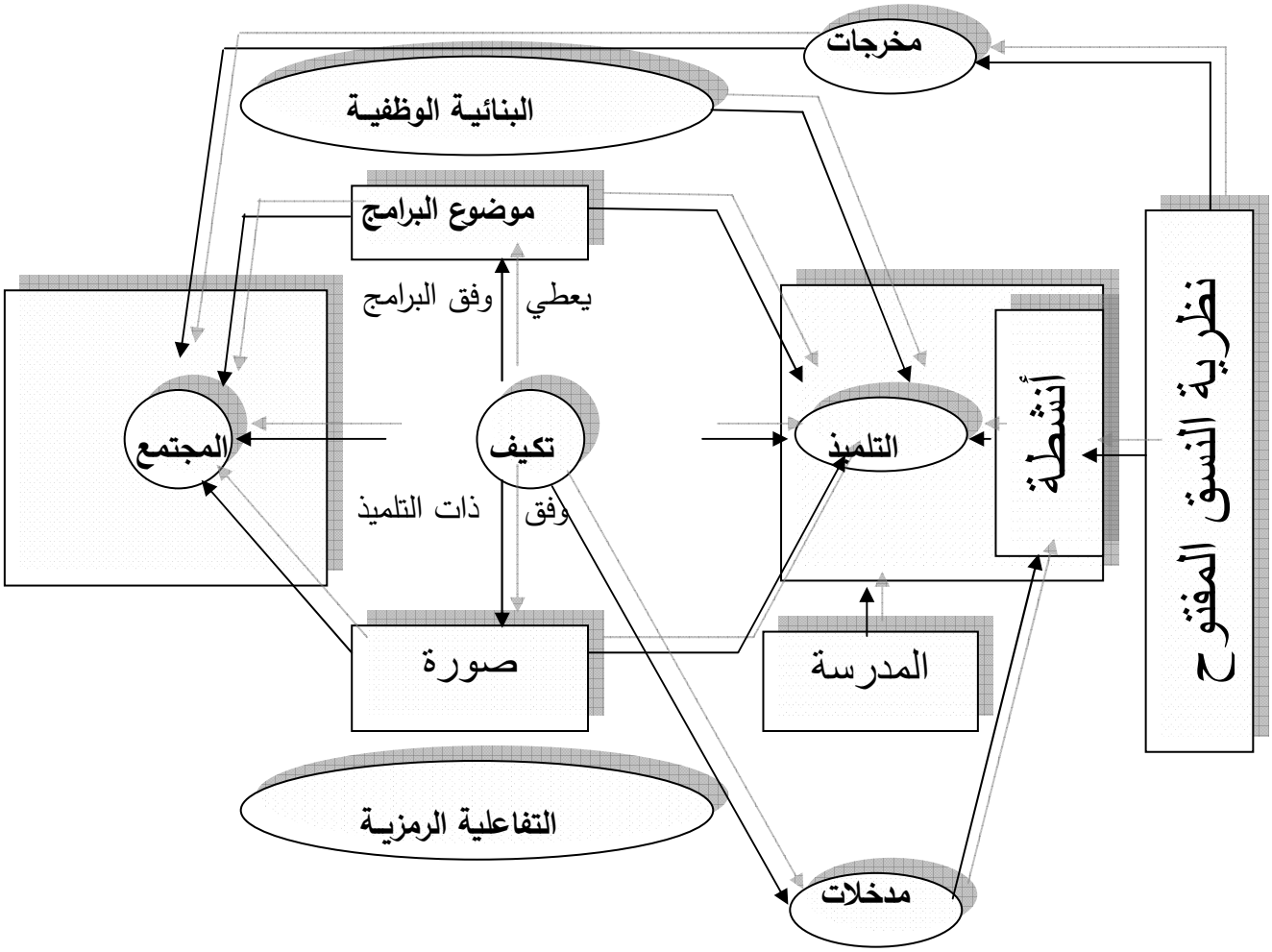
عالج بارسونز كيفية ارتباط الفرد بالمجتمع من خلال معرفة ماهية النظام الاجتماعي و العوامل التي تساعد علي بقائه و مشكلة التكامل الاجتماعي ،فهو يري أن تكامل النظام الثقافي مع النظام الشخصاني ضمن إطار النظام الاجتماعي ،ومن هذا المنطلق فان البرامج التعليمية لها دور في تكوين النظام الثقافي في المجتمع فهي تقوم بغرس بمبادئ وقيم وعادات في نفوس التلاميذ أما النظام الشخصاني يندرج تحت تأثير البرامج التعليمية فهي تقوم بمنح منهجية التفكير و التصور و الإدراك لدي التلاميذ وهذان العاملان يتدرجان تحت النظام الاجتماعي القائم فهما نسقين فرعين تحت التنسيق الكبير و هناك علاقة تبادلية بين البرامج التعليمية و المجتمع باعتبار المدرسة نسق مفتوح فالبرامج التعليمية مستقاة من الموروث المجتمعي وهي المشاركة في صناعة النظام الاجتماعي فالمدخلات التي يتلقاها الفرد عند طريق البرامج التعليمية تعتبر وسائل ضبط اجتماعية و التي من خلالها يتم إدماج النظام الشخصاني بالنظام الاجتماعي فيجعل الفرد أكثر قدرة على التماثل مع النسق العام للمجتمع[1].



شكل(2) يبين المقاربة النسقية (من إنجاز الباحث)

[1] مصباح عامر ،**علم الاجتماع الرواد والنظريات**، ط1 ،دار الأمة ،الجزائر، 2005 ، ص (118،119)

وفي نفس المجال الذي يوضح مختلف العلاقات التي ينتظم فيها النظام التربوي في النظام الاجتماعي العام نجد المخطط التالي الموضح لذلك:



شكل (3) يبين : بنية المقاربات النظرية

(الشكل من إنجاز الباحث)

8 . الدراسات السابقة

8 . 1 . الدراسة الأولى: دراسة أحمد إسماعيل مقبل ناجي الشرعبي[1]

عنوان الدراسة: مدى توفر القيم الخلقية في منهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في اليمن وتأثيرها على الطلاب.

دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه بالموسم الجامعي بجامعة اليمن سنة 1999م.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن القيم الخلقية التي تضمنها مقرر التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية الجمهورية اليمنية ومعرفة مدى تمثل الطلاب بها.

ولتحقيق الأهداف سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

. ما مدى توفر القيم الخلقية في المنهج التربية الإسلامية –تفسير حديث نبوي – في المدارس الثانوية في اليمن؟

. كيف توزع القيم الإيجابية والسلبية الأساسية على مستوى الصفوف الثلاثة؟

. ما مدى تمثل طلاب المرحلة الثانوية بأمانة العاصمة لتلك القيم؟

. هل يوجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب المدارس العامة والمعاهد العلمية والمدارس الأهلية في تمثلهم للقيم الخلقية؟

. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب الثانويات بسبب اختلافهم في التخصص؟

. هل توجد فروق إحصائياً بين طلاب الثانويات تعزى إلى النوع؟

من أجل ذلك قام الباحث بتقسيم الدراسة إلى قسمين:

القسم الأول: الدراسات النظرية ويتضمن من ثلاثة فصول:

الفصل الثاني : القيم والأخلاق .

---

[1] المركز الوطني للمعلومات باليمن–http://www.yemen-nic.info/db/studies/studies/section.php?PAGEN_1=11&SECTION_ID=216#nav_start

الفصل الثالث: تضمن مفهوم المنهج والعوامل المؤثرة فيه وعناصر المنهج وتخطيطه وتنظيمه.

الفصل الرابع: تضمن الدراسات السابقة وقسمت إلى قسمين: دراسات متعلقة بالقيم ودراسات متعلقة بالقيم الخلقية ثم تعليق عام على الدراسات.

القسم الثاني: الدراسة الميدانية ويتضمن فصلين:

الفصل الخامس: تضمن منهج البحث وإجراءات الدراسة وشمل منهج البحث ومجتمعه وعينته وأدواته وصدقه وثباته وتصميم الأداة وتجريبها حيث قام الباحث بإعداد استبانة لعملية التحليل –عينة الدراسة– حدد فيها فئة التحليل ووحدتها وتعريف المصطلحات وتصنيف للقيم حيث قسمت إلى أربعة أقسام: واجبة ومحرمة ومندوبة ومكروهة وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها قام بعملية التحليل واستخرج القيم الموجودة ووزعها حسب التصنيف المعد ثم حدد القيم الإيجابية الأساسية وهي القيم الواجبة وقام بإعداد مواقف حياتية لكل قيمة وأخرجت بشكل مقياس تم تحكيمه على مجموعة من المختصين وبعد التأكد من صلاحيتة للتطبيق قام بالتجريب على مجموعة من عينة الدراسة وتم تحليل البيانات وثبت أن معامل الارتباط للفقرات على الدرجة الكلية للمقياس عالية وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية.

ثم قام الباحث بتطبيقه في الميدان على العينة المختارة المكونة من(1688) طالباً وطالبة موزعين على المعاهد العلمية والمدارس العامة والمدارس الأهلية ثم قام الباحث بجمع البيانات وتحليلها وذلك بإخضاعها للعمليات الإحصائية وباستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) واستخرج المتوسط والانحراف المعياري واختبار (T.TST) للعينات المستقله واختبار تحليل التباين الأحادي One Wsy Anova واختبار شيفيه (Scheffe).

الفصل السادس: تضمن نتائج الدراسة ومناقشتها وهي على النحو الآتي:

–النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: فقد أظهرت نتائج التحليل وجود(69) قيمة إيجابية وسلبية في مقرري التفسير والحديث تكررت (2232) مرة حيث بلغت القيم الإيجابية (34) قيمة

تكررت (1306) مرة بنسبة 59% كما بلغت القيم السلبية (35) قيمة تكررت (926) مرة بنسبة 41% أي القيم متوفرة بمنهج التربية الإسلامية بدرجة جيده.

-أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أن عدد القيم الإيجابية الأساسية في الصف الأول ثانوي (13) قيمة تكررت (364)مرة بنسبة 31.%. وبلغ عدد القيم الإيجابية الأساسية في الصف الثاني الثانوي (13)قيمة تكررت (322)مرة بنسبة 28%. وبلغ عدد القيم الإيجابية الأساسية في الصف الثالث الثانوي (15)قيمة تكررت (474)مرة بنسبة 41%.

من هذه النتيجة يتضح بأن توزيع القيم الخلقية وأنواعها لم تتبع في توزيعها نظاماً معيناً بل يظهر أن العشوائية هي السمه الغالبه سواء على مستوى توزيع القيم الخلقيه وأنواعها لم تتبع في توزيعها نظاماً معيناً بل يظهر أن العشوائية هي السمه الغالبة سواء على مستوى توزيع القيم في الصف الواحد أو على مستوى الصفوف الثلاثة.

. أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: تمثل عينة الدراسة بالقيم الخلقية بدرجة عالية بنسبة91%

. أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: عن وجود فروق دالة إحصائياً عند المستوى (0.05)بين طلاب المعاهد العلمية من جهة وطلاب المدارس العامة والأهلية من جهة أخرى ولصالح طلاب المعاهد العلمية كما توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب المدارس العامة والمدارس الأهلية ولصالح المدارس العامة.

. أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس : وجود فروق دالة إحصائياً في بعض القيم الخلقية تعزى إلى التخصص.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال السادس أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)تعزى إلى النوع في قيم الشكر والحب والرحمه والطاعة والصبر والإخلاص والصدق والاستئذان والنصح وهو ما يشير إلى إتفاق تقدير العينة في تمثل هذه القيم.

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) تعزى إلى النوع في قيم الامر بالمعروف والنهي عن المنكر والتواضع والشورى وذلك بين الذكور والإناث لصالح الذكور. ووجود

فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) تعزى إلى النوع في قيم الأمانة والعفة والوفاء والعدل وذلك بين الإناث والذكور لصالح الإناث.

8 . 2 . الدراسة الثانية: دراسة علي براجل أستاذ علم النفس وعلوم التربية بجامعة قسنطينة. حول: **إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر ومدى استجابته لمطالب التنمية** شملت هذه الدراسة رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، حيث أشار الباحث في هذه التنمية الاجتماعية والاقتصادية من الاستقلال إلى نهاية المخطط الخماسي الأول ودراسته وتحليل الإصلاحات المستهدفة إلى غاية سنة 2000 .

الإشكالية: تتلخص في محاولة الإجابة على مجموعة من التساؤلات أهمها :

إذا كانت إصلاحات التعليم الثانوي ضرورة اقتضتها التحولات العميقة للحياة فإلى أي مدى ساهمت الطاقات البشرية في تحقيق تحسين المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى استخلاص أن نوعية الفئات المتخرجة من التعليم الثانوي لم تستطع أن تعبر عن حجم الجهود المبذولة ماديا وفكريا وتقنيا وبشريا وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع المحاولات الإصلاحية السابقة والخطوات الفعلية والإجراءات المتخذة والمطبقة من الواقع العملي الفعلي في ميدان التربية والتعليم لم تتمكن من تجاوز الصعوبات والقضاء على المتناقضات القائمة في التعليم الثانوي والتي لم تسمح بتهيئة الناتج التعليمي تهيئة جيدة ، بحيث يكون في المستوى تحقيق الآمال المعلقة عليه.

وأوصت هذه الدراسة بضرورة وضع خطة إصلاحية جديدة تكون أكثر قدرة على الصعوبات والقضاء على المشكلات والتخلص من التناقضات القائمة في النظام التربوي عامة والواقع التعليمي خاصة.

8 . 3 . الدراسة الثالثة: دراسة عبد الله أحمد الصديق علي الصديق[1]

دراسة لنيل درجة الدكتوراه من جامعة عين شمس بكلية التربية بجمهورية مصر العربية. بالموسم الجامعي 2006.

عنوان الدراسة: برنامج مقترح لتنمية كفايات تدريس القرآن الكريم وعلومه لدى طلاب كلية التربية بصنعاء.

ملخص البحث:

تحددت مشكلة هذا البحث في تدني مستوى أداء كفايات تدريس القرآن وعلومه لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، جامعة صنعاء بالجمهورية اليمنية، وللتصدي لهذه المشكلة فقد حاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما الكفايات التدريسية التي يجب أن يتمكن منها الطالب المعلم بقسم القرآن وعلومه بكلية التربية، جامعة صنعاء بالجمهورية اليمنية؟

ما مستوى أداء الطالب المعلم بقسم القرآن وعلومه لتلك الكفايات؟

ما البرنامج المقترح الذي يمكن من خلاله تنمية بعض الكفايات المتدنية لدى هؤلاء الطلاب المعلمين؟

ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية تلك الكفايات؟

للإجابة عن هذه الأسئلة، قام الباحث بإعداد قائمة بالكفايات الأدائية الخاصة بتدريس القرآن الكريم وعلومه، التي يجب أن يتمكن منها الطالب المعلم بكلية التربية جامعة صنعاء، واستند الباحث في إعداد هذه القائمة إلى الدراسات السابقة، وطبيعة القرآن الكريم وعلومه، ومهام معلمه، وأهداف ومقررات برنامج إعداد معلم القرآن وعلومه بكلية التربية جامعة صنعاء، وآراء الخبراء والمختصين، وقد اشتملت القائمة في صورتها النهائية على (60) كفاية موزعة على خمسة مجالات هي: التلاوة، التفسير، الحفظ، التجويد، ومباحث علوم

[1] المركز الوطني للمعلومات باليمن– http://www.yemen-nic.info/db/studies/studies/section.php?PAGEN_1=11&SECTION_ID=216#nav_start

القرآن، وفي ضوء هذه القائمة تم بناء برنامج لتنميتها لدى الطلاب المعلمين، كما تم إعداد خمس بطاقات ملاحظة، بغرض التعرف على مستوى أداء الطلاب المعلمين لتلك الكفايات.

وقد طبقت بطاقات الملاحظة على عينة من طلبة المستوى الرابع بقسم القرآن وعلومه بكلية التربية جامعة صنعاء بلغت (20) طالباً معلماً، واقتصر التطبيق على مجال التلاوة والتفسير والحفظ فقط.

وفي ضوء نتائج التطبيق القبلي لبطاقات الملاحظة تم تطبيق البرنامج المقترح الذي استهدف تنمية الكفايات المتدنية لدى الطلاب المعلمين عينة البحث، وذلك على مرحلتين هما:

الدراسة الذاتية للمدلولات التعليمية المتضمنة في البرنامج المقترح والخاصة بمجال التلاوة والتفسير والحفظ،

التدريس المصغر.

وقد توصل البحث إلى نتائج أهمها:

1. تقديم قائمة بالكفايات الأدائية الخاصة بتدريس مقررات القرآن وعلومه، التي يجب أن يتمكن منها الطالب/المعلم بكلية التربية جامعة صنعاء.

2. تقديم بطاقات ملاحظة لتقييم الأداء التدريسي لدى معلمي القرآن وعلومه.

3. التوصل إلى برنامج مقترح لتنمية الكفايات الأدائية الخاصة بتدريس مقررات القرآن وعلومه.

4. ثبوت فاعلية البرنامج المقترح في تنمية كفايات تدريس التلاوة والتفسير والحفظ، حيث أظهرت نتائج الدراسة الميدانية:

5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين – مجموعة البحث – في أداء كفايات التدريس ككل (التلاوة والتفسير والحفظ)، وفي أداء كفايات كل مجال من هذه المجالات الثلاثة على حدة، قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي لبطاقات ملاحظة تلك الكفايات.

6. أن نسبة الكسب المعدل بين القياسين القبلي والبعدي في أداء الكفايات ككل (التلاوة والتفسير والحفظ)، وفي أداء كفايات كل مجال على حدة قد تجاوزت الحد الأدنى لمؤشر الفاعلية الذي حدده بلاك وهو (1.2).

7. أن مستوى أداء الطلاب المعلمين – مجموعة البحث – للكفايات المتضمنة في البرنامج المقترح الذي تم تطبيقه قد تجاوزت حد الإتقان المطلوب والمحدد بـ 80% في الأداء البعدي للكفايات المتضمنة بالبرنامج ككل، وفي كفايات كل مجال على حدة.

8 . 4 . الدراسة الرابعة : دراسة الباحث عبد السلام عبده قاسم المخلافي[1]

عنوان الدراسة: تقويم منهج الثقافة الإسلامية لطلاب الجامعات اليمنية في ضوء حاجاتهم ومتطلبات عصر العولمة.

دراسة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة عين شمس في جمهورية مصر العربية. بالموسم الجامعي 2006.

ملخص الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في قصور منهج الثقافة الإسلامية المقرر على طلبة الجامعات اليمنية، وعدم ملاءمتها لمواكبة التحديات التي نجمت عن ظاهرة العولمة، مما يحول بينها وبين تحقيق ما هو متوقع منها في تكوين الهوية الثقافية لدى الطلبة وتلبية حاجاتهم واهتماماتهم. الأمر الذي يستلزم إجراء دراسة تقويمية لتحديد أوجه القصور هذه، وصولاً إلى: تقديم منهج في الثقافة الإسلامية له أهدافه التي تستوعب حاجات الطلبة، ومتطلبات عصر العولمة وتحدياته، وله محتواه وأنشطته الملائمة للظروف والتحديات المصاحبة لعصر العولمة. ويمكن تلخيص مشكلة البحث إجرائياً في السؤال الرئيسي الآتي :

[1] المركز الوطني للمعلومات باليمن– http://www.yemen-nic.info/db/studies/studies/section.php?PAGEN_1=11&SECTION_ID=216#nav_start

ما مدى وفاء منهج الثقافة الإسلامية المقرر على طلبة الجامعات اليمنية في تحقيق حاجاتهم ومتطلبات عصر العولمة من الثقافة الإسلامية؟ وكيف يمكن تطوير هذا الواقع؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

ما حاجات طلبة الجامعات اليمنية من الثقافة الإسلامية التي ينبغي أن يلبيها منهج الثقافة الإسلامية المقرر عليهم ؟

ما متطلبات عصر العولمة من الثقافة الإسلامية التي ينبغي على منهج هذه المادة الوفاء بها ؟

ما مدى مراعاة محتوى كتب الثقافة الإسلامية المقررة على طلبة الجامعات اليمنية لقائمة حاجاتهم من الثقافة الإسلامية؟

ما مدى مراعاة محتوى كتب الثقافة الإسلامية المقررة على طلبة الجامعات اليمنية لقائمة متطلبات عصر العولمة من الثقافة الإسلامية؟

ما المنهج المقترح لتطوير مقرر الثقافة الإسلامية الحالي في ضوء المحاور السابقة ؟

ما تأثيرات بعض وحدات منهج الثقافة الإسلامية المقترح على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو الثقافة الإسلامية ؟

لدراسة هذه المشكلة والإجابة عن تساؤلاتها اتبع الباحث الخطوات الآتية:

- استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة
- دراسة نظرية تحليلية لأسس بناء منهج الثقافة الإسلامية.
- تحديد حاجات الطلبة ومتطلبات عصر العولمة من الثقافة الإسلامية وتم إعداد استمارة تقويم المحتوى الحالي لكتب الثقافة الإسلامية في الميدان.
- تطبيق الاستمارة على محتوى كتب الثقافة الإسلامية باستخدام تحليل المحتوى، وفي ضوء ذلك تم استخراج النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
- بناء منهج في الثقافة الإسلامية في ضوء نتائج التحليل وتجريب ثلاث وحدات منه لمعرفة أثرها على التحصيل الثقافي وتنمية الاتجاهات لدى الطلاب. من خلال اختبار

تحصيلي ومقياس اتجاهات تم اعدادهما لهذا الغرض وتكونت عينة الدراسة الميدانية من (60) طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى: تجريبية بلغ عدد أفرادها (30) طالبا وطالبة وأخرى ضابطة وشملت على العدد نفسه من طلبة المستوى الاول بجامعة تعز (الجمهورية اليمنية)

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى قائمتين الأولى بحاجات الطلبة من الثقافة الإسلامية ومكونة من (98) حاجة مندرجة تحت ستة مجالات والقائمة الأخرى تتعلق بمتطلبات عصر العولمة من الثقافة الإسلامية مكونة من (106) متطلباتً ثقافيةً تندرج تحت خمسة مجالات.

أظهرت نتائج التحليل أن هناك تدني كبير في مستوى مراعاة المحتوى الحالي لكتب الثقافة الإسلامية لحاجات الطلبة من الثقافة الإسلامية كما أظهرت نتائج التحليل أيضا أن هناك تدني أكثر في مستوى مراعاة محتوى الكتب محل البحث لمتطلبات عصر العولمة من الثقافة الإسلامية.

قدمت الدراسة منهجاً متكاملاً في الثقافة الإسلامية لطلاب الجامعات اليمنية شمل تسع وحدات دراسية مشتملة على الأهداف، وإجراءات التعلم، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، والتقويم، ومصادر التعلم.

أظهرت نتائج الدراسة التجريبية أن للمقرر المقترح تأثير كبير على مستوى التحصيل الثقافي وتنمية الاتجاهات الايجابية لدى أفراد الدراسة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مستوى الاختبار ومقياس الاتجاهات، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وجود فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغير التخصص فكانت الفروق على مستوى الاختبار لصالح التخصص الأدبي، بينما جاءت الفروق في مستوى الاتجاهات لصالح التخصص العلمي، في حين أن النتائج لم تظهر أية فروق جوهرية بين الجنسين.

8 . 5 . الدراسة الخامسة: دراسة مبارك سالمين مبارك[1]

عنوان الدراسة: صورة الآخر في الكتب المدرسية اليمنية – كتب مادة التاريخ في مرحلتي التعليم الأساسي الثانوي نموذجاً

دراسة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع من جامعة صنعاء باليمن. بالموسم الجامعي2009

الملخص :

هدفت الدراسة إلى معرفة صورة الآخر في الكتب المدرسية اليمنية متخذة لنفسها كتب مادة التاريخ في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي"نموذجاً " كمادة للتحليل، بهدف تقديم محاولة قرائية للمتن المدرسي، معتمدة في ذلك على الفرضيات التالية:

-الكتاب المدرسي إنتاج فكري موجه بالضرورة ونصوصه ليست عفوية في مضامينها، وهو حامل لثقافة ما، والآخر حاضر في كل هذا.

-كتب مادة التاريخ في مدارس التعليم الأساسي والثانوي تعتبر من أهم الكتب المدرسية كميدان للحديث عن العظمة القومية والوطنية في البلدان العربية والإسلامية، ولهذا فإن تجليات صورة الآخر تكون أكثر وضوحاً في متونها.

-هناك صورة للآخر في مضامين كتب التاريخ تنبئ بأننا لسنا في وئام معه.

- هناك صورة نمطية ، سلبية عن الآخر في مضامين كتب التاريخ المدرسية

-الآخر هو العدو الطامع على الدوام.

-صورة الآخر لدينا قد تكون رد فعل على الصورة التي يرسمها لنا.

-تتشكل صورة الآخر لدينا في خضمَ الظروف الاجتماعية والسياسية وضمن أحداث ومتغيرات في التاريخ والحاضر.

[1] المركز الوطني للمعلومات باليمن-http://www.yemen-nic.info/db/studies/studies/section.php?PAGEN_1=11&SECTION_ID=216#nav_start

بعد قيام الدراسة بتحليل الوثائق والمنطلقات العامة لمرحلتي التعليم العام ووثائق المنهج في مجال المواد الاجتماعية وبالذات في مادة التاريخ، وكتب المادة في مرحلتي التعليم العام (الأساسي والثانوي)، و مقدماتها وعناوينها الرئيسة، وأهم وحداتها ودروسها ارتباطاً بموضوع " صورة الآخر"؛ وفي إطار الفرضيات السالفة الذكر، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج يمكن تقديمها فيما يلي:

1. دروس مادة التاريخ إنتاج فكري ثقافي مقصود وموجه من خلال ما أدركته الدراسة في منطلقاتها ومقدماتها ، ونصوصها ليست عفوية المضامين.

2. الآخر حاضر في كتب مادة التاريخ بكثافة عالية وبصورة نمطية سلبية باعتباره العدو والطامع دائماً. (المستعمر، السلبي؛ وهكذا تنشأ لدى التلميذ اليمني صورة ذهنية عن الآخر فيها الكثير من التشويش؛ صورة يمكن أن تتبلور في سلوكه تجاه الشعوب الأخرى؛ ذلك لأنها لا تسمح له بالموازنة بين صفات وخصائص الآخر السلبية وصفات وخصائص الآخر الإيجابية .

3. الأهداف المتصلة بالقيم والاتجاهات الإيجابية المتعلقة بالثقة بالنفس والتعاون، وضرورة الانفتاح الواعي على الثقافات والحضارات بما يحقق التعارف والتفاهم بين الشعوب، ويساعد على التعاون والبناء وتبادل المصالح واحترام الآخرين.. إلخ ، إنما هي أهداف وقيم لم يُلتفت إليها كثيراً من قبل مؤلفي الكتب المدرسية .

بل وسعوا لاستخدام خطاباً يتناقض معها في بعض الأحيان؛ الأمر الذي يؤكد: بأن هناك صورة للآخر في مضامين كتب التاريخ، سلبية، وغامضة عن الآخر، صورة تنبئ عن أننا لسنا في وئام معه.

4. شدة إلحاح دروس التاريخ بعامة على " الشخصية الوطنية" أو الاستثناء أو الخصوصية" و التركيز على الذات جعل المقررات الدراسية مثقلة بـ " الأنا " ؛ وهي من أهم العناصر التي تزرع في النفوس " المنهجية القومية و التعصب، وبالتالي عدم توقع الاختلاف، و عدم القبول بـ " الآخر" بين أوساط التلاميذ الطلاب. لأن برامج التعليم المدرسي وخاصة في

المواد الاجتماعية تلعب دورا كبير في تربية الناشئة على هذه العصبيات منذ الصغر، ويصعب اقتلاعها.

5. يكشف لنا الخطاب المدرسي في كثير من الدروس التي ناقشتها الدراسة عن فلسفة الإعداد للمناهج ، وعن تصور القائمين عليها للمهارات الثقافية والأخلاقية المبتغاة من الدرس وهي في الغالب مهارات تعتمد التلقين ولا تتضمن النقد والتفكير.

6. غياب ما يتصل بالتأكيد على تطوير مهارات الحس النقدي وملكة التفكير لدى التلاميذ والطلاب في الوحدات الدراسية، كما وردت في الأهداف العامة لمنهاج التاريخ للتعليم الأساسي، "تنمية مهارات البحث التاريخي.ورسم وقراءة الخرائط التاريخية ، والتحليل الناقد للمصادر الأصلية ، والإحساس بالزمن وتفسير الأحداث تفسيراً علمياً في عصورها المختلفة.

7. الصورة المتبادلة بين الغرب والعرب ، وبشكل خاص في الصحافة ، والكتب المدرسية، ووسائل الإعلام، كانت مشوهة إلى حد بعيد في الدول العربية والغربية معا.

8. بعض الدروس وهي قليلة اتسمت في خطابها بشئ من الموضوعية و الموازنة وانخفاض الخطاب المتسم بالعداء بين الذات والآخر ، الأمر الذي يؤكد على وجود تحول يؤكد على المراجعة الجدية والسعي لتطوير خطاب المناهج المدرسية حول الآخر غير أن هذه السمة ليست غالبة على جميع الوحدات الدراسية، ولم تصل إلى حد تحقيق أهداف المتمثلة في تدريس مادة التاريخ المتصلة بالانفتاح على المدنيات واحترام الثقافات الأخرى.

9. الصورة السلبية الغامضة الملتبسة عن الآخر ، تصدر في كثير من الأحيان كرد فعل على ما تتضمنه المناهج الدراسية لدى الآخر من تبخيس لمكانتنا ، وما شيعه أدبياته ومواقفه نحونا من مشاعر العداء والكراهية.

10. صورة (الآخر)، بالنسبة لنا على الرغم من " نمطيتها " – في الغالب – إلا أنها في كثير من الأحيان ، مرتبطة بإطار التطور التاريخي الواقعي للأمة ،صعوداً وهبوطاً ، قوة وضعفاً ؛ الأمر الذي أدى إلى أن تبتعد –أحياناً –عما ترسخ في المخيال العربي الإسلامي منذ عصور خلت.

11. الصورة الذهنية عن العرب والمسلمين في الثقافة الغربية، تتطور وتتغير وليست ساكنة، و قد مرت بمراحل عديدة انخفاضا وارتفاعا عبر العقود الماضية.

12. مادة التاريخ في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي لا تقدَم (الآخر) إلاَ في صورة الطامع ، العدو، المستعمر، السلبي ؛ وهكذا تنشأ لدى التلميذ اليمني صورة ذهنية عن الآخر فيها الكثير من التشويش؛ صورة يمكن أن تتبلور في سلوكه تجاه الشعوب الأخرى ؛ ذلك لأنها لا تسمح له بالموازنة بين صفات وخصائص الآخر السلبية وصفات وخصائص الآخر الإيجابية.

13. أغفلت كتب مادة التاريخ في مرحلة التعليم الأساسي إلى حد كبير _ في خضم سرد الأحداث التاريخية – الإشارة إلى لحظات التفاعل الإيجابي بين العرب والمسلمين وغيرهم من الأجناس والأديان الأخرى.

14. إذا ماوُجِّه درس التاريخ الوجهة السليمة ، يستطيع أن يخلق في التلاميذ النظرة الإنسانية والاتجاهات العقلية السليمة ، التي تعزز لديهم روح الاختلاف والتسامح والحوار مع الآخرين ، فدرس التاريخ هو مفتاح مهم في ميدان علاقتنا الحاضرة والمستقبلية بالآخر.

8 . 6 . الدراسة السادسة: دراسة مصباح علي[1] بإشراف مصطفى عوفي

ماجستير. علم الإجتماع القانوني. جامعة الحاج لخضر باتنة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية والعلوم الإسلامية. 2010. باتنة .الجزائر.

(1) salah.boubechiche@univ-batna.dz. http://fac-shss-islamiques- .

عنوان الدراسة: أساليب الضبط ودورها في تحقيق الامتثال عند التلاميذ : دراسة ميدانية بثانوية رأس العيون– باتنة – الجزائر

ملخص الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتكشف عن أساليب الضبط في القيادة والإشراف في المؤسسة التربوية، ودورها في تحقيق امتثال التلاميذ. وقد تم توظيف المنهجين الوصفي والتحليلي، بوصف الظاهرة المدروسة ومحاولة تحليل وتفسير البيانات لإبراز أساليب الخطط ودورها في تحقيق امتثال التلاميذ، حيث اعتمد في سبيل الحصول على تلك البيانات على جملة من أدوات الدراسة الميدانية التي تم حصرها في الملاحظة المباشرة، صحيفة الاستبيان، والوثائق والسجلات. واستهدفت الدراسة تلاميذ التعليم الثانوي لاعتبارات منها أهمية هذه المرحلة العمرية من حيث النمو العقلي المعرفي والعاطفي والصعوبات التي تتلقاها الإدارة ويواجهها الأساتذة من قبل التلاميذ، حيث أجريت الدراسة الميدانية بثانوية رأس العيون، وتطلب مجال الدراسة استعمال العينة العشوائية المنتظمة التي تشكلت من 90 تلميذًا، منهم 37 ذكور، و53 إناث، وهذا من مجموع 909 تلميذ.

توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج منها:

1) اتضح أن التكامل والتناغم بين الإدارة والأساتذة مؤشر على فعالية أسلوب الضبط في تحقيق امتثال التلاميذ من خلال التفكير الجماعي بين الطقمين الإداري والتربوي في وضع الخطط والحرص على تحقيق الأهداف والتزام الإدارة بالقانون والأساتذة بأداء واجباتهم، وفتح قنوات الحوار والتواصل والاتصال بالتلاميذ والاهتمام بمشاركتهم وحاجاتهم، إذ كشفت الدراسة في ضوء هذه الفرضية عن توظيف أساليب الضبط الثلاثة الديمقراطي، الاستبدادي، والسائب.

2) أظهرت الدراسة أن الصرامة في تطبيق القانون ومعاملة التلاميذ بموضوعية في مسألة الثواب والعقاب وسعي وحرص الإدارة على إرضاء الجميع دونما اعتبار للعلاقات

القرابية أو النفوذ الاجتماعي أو النتائج المدرسية، أو المظهر أو الجنس مؤشرات تعكس بسط العدل بظلاله على المعاملة المدرسية للتلاميذ باعتباره عاملا له دور كبير في تحقيق امتثالهم.

3) تبين أن شعور التلاميذ بالأمان وتحقيق الذات والتقدير والمكانة بالمؤسسة وتقدير مشكلاتهم وحسن التعامل معها والتجاوز عن أخطائهم الصغيرة والاهتمام بحاجاتهم ودعمهم ماديا ومعنويا بأسلوب ضبط ديمقراطي فعال عوامل مهمة لها تأثيرها في امتثال التلاميذ. (ملخص المؤلف بتصرف)

8 . 7 . الدراسة السابعة: دراسة *شريف علي حماد*[1]

عنوان الدراسة: جودة محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين في ضوء معايير جودة المحتوى وتنظيمه.

وهي عبارة عن بحث مقدم إلى "المؤتمر الوطني للتقويم التربوي" في رام الله عام 2011.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى توافر معايير جودة تنظيم المحتوى ومعايير جودة المحتوى في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا.

بنيت الدراسة على إشكالية بحثية مفادها :

ما جودة محتوى كتاب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين في ضوء معايير جودة المحتوى و تنظيمه ؟

ضمنها الباحث أربعة أسئلة فرعية:

1. ما معايير جودة تنظيم محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع والثامن والتاسع من المرحلة الأساسية العليا بفلسطين؟

---

[1] sherif.hammad@eng.asu.edu.eg

2. ما معايير جودة محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع والثامن والتاسع من المرحلة الأساسية العليا بفلسطين؟

3. ما مستوى توافر معايير جودة تنظيم المحتوى في محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع والثامن والتاسع من المرحلة الأساسية العليا بفلسطين؟

4. ما مستوى توافر معايير جودة المحتوى في محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع والثامن والتاسع من المرحلة الأساسية العليا بفلسطين؟

استخدم الباحث المنهج الوصفي بتطبيق استبيان موجه ل 43 معلما ومعلمة .

وصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها أن مجال المحتوى حصل على أعلى متوسط لدى الصف السابع يليه مجال إخراج الكتاب للصف الثامن ، في حين أن تنظيم المحتوى حصل على نسب متوسطة في بعض المعايير وضعيف في البعض الآخر أما باقي المجالات فقد حصلت على متوسطات عالية ومتوسطة وضعيفة ، مما يدلل على أن الكتب الثلاثة كانت متوسطة الجودة في التنظيم والمحتوى.

8 . 8 . الدراسة الثامنة: دراسة مصباح رشيد توفيق الجراح

عنوان الدراسة : المحتوى الديني المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن ودرجة أهميته في إطار نظام المعرفة الديني الإسلامي.

وهي دراسة مقدمة لنيل درجة دكتوراه أصول التربية–جامعة اليرموك بالأردن

الدراسة منشورة بتاريخ: 2012/07/22*

الملخص:

سعت هذه الدراسة إلى بيان الصورة العامة لمضامين المحتوى الديني التي تشتمل عليها كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن ومعرفة الموضوعات التي يستغرقها هذا المحتوى في المرحلة المذكورة، كما وتهدف الدراسة إلى بيان كيفية تصنيف مضامين المحتوى الوارد في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية وبيان ترتيب مجالات هذا المحتوى.

وقد أتت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية :

1 – ما الصورة العامة لمضامين المحتوى الديني الذي تشتمل عليها كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟

2– كيف رتبت مجالات المحتوى الديني الأربعة المحددة في نظام المعرفة الديني الإسلامي في كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟

وقد تكونت عينة هذه الدراسة من عشرة كتب للتربية الإسلامية، وهي الكتب المقررة من وزارة التربية والتعليم للصفوف العشرة الأولى من المرحلة الأساسية وتمتد من الصف الأول الأساسي ولغاية الصف العاشر الأساسي.

وقد كانت أداة هذا البحث هي نظام المعرفة الديني الإسلامي المتمثل في منظومة شعب الإيمان للبيهقي، حيث تكونت من أربعة مجالات رئيسية هي: العقائد، والعبادات، والمعاملات الرئيسية، والمعاملات الثانوية، وقد تكونت هذه المجالات من مكونات أو موضوعات فرعية، وتمت عملية التحليل وفق الأداة المذكورة بما اشتملت عليه من مجالات ومكونات فرعية، حيث نظمت جداول كمية بالبيانات وفق معيار التحليل والمستند على الجملة المنطقية البسيطة وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

*دراسة منشورة بالموقع: http://www.rooad.net/print.php?id=472

1. اشتمل المحتوى الديني المدرسي في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية للصفوف من الأول الأساسي ولغاية العاشر الأساسي على (17299) مضموناً دينياً توزعت إلى (225) مضموناً في الصف الأول الأساسي، و (494) مضموناً في الصف الثاني الأساسي، و (996) مضموناً في الصف الثالث الأساسي، و (1200) مضموناً في الصف الرابع الأساسي، و(1778) مضموناً في الصف الخامس الأساسي، و (1692) مضموناً في الصف السادس الأساسي، و (2652) مضموناً في الصف السابع الأساسي، و (2473) مضموناً في الصف الثامن الأساسي، و (2881) مضموناً في الصف التاسع الأساسي، و (2882) مضموناً في الصف العاشر الأساسي، حيث يوجد هناك زيادة بصورة عامة في كمية المضامين الدينية كلما صعدنا في كتب صفوف المرحلة الأساسية.

اختلفت درجة أهمية موضوعات المحتوى الديني والتي رتبت من حيث التكرار والنسب المئوية، والمتوفرة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن عن درجة أهميتها وترتيبها في ضوء نظام المعرفة الديني الإسلامي والذي حدده الإمام البيهقي، حيث أتى ترتيبها في المحتوى الديني والمدرسي مختلفاً، فقد احتلت موضوعات عديدة ترتيباً متقدماً كثيراً في المحتوى الديني المدرسي عن ترتيبها في سلم البيهقي.

3. استغرقت الموضوعات ذات الرتب الإحدى عشرة والأولى في المحتوى الديني المدرسي والتي احتل منها سبعة موضوعات رتباً متقدمة كثيراً عن ترتيبها في نظام المعرفة الديني وما نسبته (51.86%) من حجم المحتوى الديني المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي.

4- تصنفت مضامين المحتوى الديني في كتب مرحلة التعليم الأساسي في الأردن في أربعة مجالات أو رئيسية وهي العقائد، والعبادات، والمعاملات الرئيسية، والمعاملات الثانوية.

5-أتت مجالات المحتوى الديني في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية بالترتيب التالي وعلى التوالي: العقائد، المعاملات الرئيسية، العبادات، المعاملات الفرعية، حيث احتل مجال العقائد المرتبة الأولى وبلغت نسبته المئوية من حجم المحتوى الديني المدرسي

(44.69%)، أما مجال المعاملات الرئيسية فقد احتل المرتبة الثانية وبلغت نسبته المئوية من حجم الخطاب الديني (27069%)، وجاء بعد العبادات في المرتبة الثالثة وبلغت نسبته المئوية (22.48) من حجم المحتوى الديني المدرسي، أما بعد المعاملات الفرعية فكان في المرتبة الرابعة وبلغت نسبته المئوية (5.11%) من حجم المحتوى الديني المدرسي.

وتبين من ذلك أن مجال المعاملات الرئيسية قد احتل ترتيب وموقع مجال العبادات الذي تأخر إلى الترتيب الثالث بدلاً من الترتيب الثاني الذي يأتي فيه في سلم الأهمية الدينية للإمام البيهقي.

8 . 9 . الدراسة التاسعة: دراسة بشيري زين العابدين

عنوان الدراسة: الأداء التربوي للأستاذ وأبعاد المقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية لأساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة

دراسة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع التربية بجامعة محمد خيضر ببسكرة بالجزائر . في الموسم الجامعي 2015. تحت إشراف الأستاذ زمام نور الدين.

ملخص الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحليل محتوى مناهج التعليم المتوسط بما فيها منهاج التربية الإسلامية للسنوات الأربع (أول ، ثانية ، ثالثة ورابعة متوسط)، ومقابلتها بتشخيص مدى تطبيق أساتذة التعليم المتوسط للمقاربة بالكفاءات من خلال هذه المناهج.

استخدم الباحث خمسة فصول بعد الفصل المنهجي كان يتمحور ثانيها حول أبعاد المقاربة بالكفاءات والثالث حول الأداء التربوي للأستاذ. وكان الرابع حول واقع الأستاذ في المقاربة بالكفاءات. بينما قدم الباحث في الفصلين الميدانيين مختلف إجراءات التحليل مبينا المنهجين المستخدمين (منهج تحليل المحتوى والمنهج الوصفي) وأدوات الدراسة. ليصل إلى مجموعة من النتائج التي نجد من أهمها:

. مناهج التعليم المتوسط تحمل عددا كبيرا من الأبعاد المعرفية مقابل عدد اقل من الأبعاد السلوكية. بينما كانت الأبعاد الاجتماعية قليلة.

. أساتذة التعليم المتوسط لا يحسنون استخدام المناهج في جل المواد الدراسية بسبب الغموض الذي جاءت به الإصلاحات التربوية فيما يتعلق بمفاهيم الكفاءات.

. الأساتذة لا يفرقون بين مختلف الكفاءات الواردة في المنهاج بسبب غموضها وعدم تكوينهم عليها.

. الأساتذة لا يفرقون بين وضعيات الإدماج المقترحة في نظام المقاربة بالكفاءات .

الإصلاحات التربوية لم تحضر نفسيا وعلميا الأساتذة الفاعلين في مرحلة التعليم المتوسط بتكوين مناسب لتمكينهم من فهم المقاربة بالكفاءات و دفعهم نحو إسقاطها في الميدان التربوي بشكل عشوائي سبب في فشل أهدافها.

التعليق على الدراسات السابقة

تشكل الدراسات السابقة للباحث سندا في استخدام المفاهيم والمناهج وأساليب التحليل. وما شملته الدراسات التي قدمت ، استفاد منها الباحث في تشكيل تصور حول موقع الدين الإسلامي في النظام التربوي، خاصة منه في المراحل الابتدائية، حيث أن صورة الدين تتجسد من زوايا متعددة تظهر تارة في البرامج، وتارة في الكتاب المدرسي، وتارة في فلسفة الإصلاح التي تقدمها مختلف الدول العربية التي لا تزال الجزائر واحدة منها ممن تستورد أنظمتها التربوية.

النتائج التي يمكن الاستفادة منها من هذه الدراسات تتمحور حول غياب استراتيجية موحدة بين مختلف الأنظمة التربوية في استخدام النص الديني في التربية الإسلامية. سواء في الكتاب المدرسي أو في المنهاج أو في طرائق التدريس. هذا من جانب الصورة التي تتم دراستها على مستوى السياسة التربوية لكل بلد وفي كل مرحلة. أما من ناحية المتعلمين فمن

المفروض دراسة النصوص القرآنية والأحاديث تكون لديهم متشابهة إلا أن ما تسجله الدراسات توحي أن لكل نظام تربوي خصوصيات بالنسبة لتلاميذه. فالواجب أن يكون تشابه في تشكيل منظومة متكاملة حول تدريس التربية الإسلامية، حتى تعكس صورة الدين الإسلامي لدى أفراد المجتمع.

ما يمكن الاستفادة منه أيضا يتعلق بالمستوى المنهجي الذي تطرحه الدراسات السابقة في تحليل محتوى الكتاب المدرسي، ويظهر ذلك في النقاط التالية:

. الدراسات السابقة تتناول الكتاب المدرسي بالأسلوب الكمي الذي تحلل فيه المحتويات عدديا وتحولها إلى أسلوب نوعي تستخرج فيه الأبعاد المطروحة في تساؤلات تلك الدراسات.

. الدراسات تتفق في معظمها على الأسلوب الوصفي لصورة الدين في المدرسة من خلال نظامها التربوي.

. الدراسات رغم تباين حصولها جغرافيا إلا أنها تحمل صورة موحدة متقاربة حول مستوى القيم والتوجه الحديث الذي تظهر به الأنظمة التربوية العربية، وسعيها نحو الإصلاحات التي تبقى مربوطة بنظيرتها الغربية التي ترى فيها إمكانية تحقيق الأهداف التربوية خاصة منها الاقتصادية.

الفصل الثانـي

صورة الدين في مادة التربية الإسلامية

تمهيد

1 . صورة الدين

2 . التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية

3 . التربية الإسلامية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية

4 . الكتاب المدرسي

5 . الكتاب المدرسي والتربية الإسلامية

استخلاصات

تمهيد

تجسد مادة التربية الإسلامية في مضامينها وطرائق تدريسها صورة تعكس التوجه التربوي للدين الإسلامي في المنظومة التربوية. ففي هذا الفصل يتناول الباحث مجموعة من المباحث التي توضح معنى الصورة ووظائفها، ويقدم بعدها مجموعة من المفاهيم حول الدين بصفة عامة والدين الإسلامي خاصة . بعد ذلك يتعرض بالتفصيل لمادة التربية الإسلامية واستخداماتها كمادة مدرسية في النظام التربوي الجزائري، ويحدد علاقاتها بالدين الإسلامي وبالتلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي.

المباحث التالية التي تناولها الباحث كانت متعلقة بالكتاب المدرسي الذي يعكس صورة الدين الإسلامي، في تحديد مواصفاته التي تجعل منه إطارا للتنشئة الاجتماعية. هذه الأخيرة التي أفرد لها مبحثا مستقلا لتبيين العلاقة بينها وبين التربية الإسلامية. وفي الأخير ربط الباحث في مبحث آخر علاقتها بالكتاب المدرسي.

1 . صورة الدين

1 . 1 . مفاهيم حول الصورة

1 . 1 . 1 . مفهوم الصورة

إنَّ تحديد ماهية الصورة تحديدا دقيقا من الصعوبة بمكان ، لأن الفنون بطبيعتها تكره القيود ، ولعل هذا هو السر في تعدد مفاهيم (الصورة) وتباينها بين النقاد ، بتعدد اتجاهاتهم و منطلقاتهم الفكرية والفلسفية وبالتالي أضحى للصورة مفهومان: مفهوم قديم لا يتعدى حدود التشبيه و المجاز و الكناية . ومفهوم جديد يضيف إلى الصورة البلاغية: الصورة الذهنية و الصورة الرمزية بالإضافة إلى الأسطورة لما لها من علاقة بالتصوير.

1 . 1 . 2 . مفهوم الصورة لغة

جاء في لسان العرب لابن منظور ، مادة (ص.و. ر) " الصورة في الشكل ، والجمع صور ، وقد صوره فتصور ، وتصورت الشيء توهمت صورته ، فتصور لي ، والتصاوير : التماثيل.

قال " ابن الأثير " : الصورة ترد في لسان العرب (لغتهم) على ظاهرها ، وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته ، وعلى معنى صفته ، يقال: صورة الفعل كذا وكذا أي هيئته ، وصورة كذا وكذا أي صفته. [1]

و أما التصوُّر فهو " مرور الفكر بالصورة الطبيعية التي سبق أن شاهدها وانفعل بها ثم اختزنها في مخيلته مروره بها يتصفحها "[2].

---

[1] ابن منظور ، **لسان العرب** ، دار لسان العرب، بيروت، مادة ص.و.ر. ، د.ت ،492/2

[2] صلاح عبد الفتاح الخالدي ، **نظرية التصوير الفني عند سيد قطب** ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر،1988 ص74

وأما التصوير فهو إبراز الصورة إلى الخارج بشكل فني ، فالتصوُّر إذا عقلي أما التصوير فهو شكلي " إن التصوُّر هو العلاقة بين الصورة والتصوير ، و أداته الفكر فقط ، وأما التصوير فأداته الفكر واللسان واللغة ". [1]

و التصوير في القرآن الكريم ، ليس تصويرا شكليا بل هو تصوير شامل " فهو تصوير باللون ، وتصوير بالحركة وتصوير بالتخيل ، كما أنه تصوير بالنغمة تقوم مقام اللون في التمثيل ، وكثيرا ما يشترك الوصف والحوار ، وجرس الكلمات ، ونغم العبارات ، وموسيقى السياق في إبراز صورة من الصور "[2] .

1 . 1 . 3 . مفهوم الصورة في الاصطلاح

إنَّ الدارس للأدب العربي القديم لا يعثر على تعبير الصورة الشعرية في التراث الأدبي بالمفهوم المتداول الآن ، وإنَّ كان شعرنا القديم لا يخلو من ضروب التصوير – كما أسلفت – لأن الدرس النقدي العربي كان يحصر التصوير في مجالات البلاغة المختلفة كالمجاز و التشبيه و الاستعارة.

أما الصورة الشعرية –كمصطلح نقدي– الذي يُعنى بجماليات النص الأدبي قد دخل النقد العربي في العصر الحديث تأثرا بالدراسات الأدبية الغربية ، ومسايرة لحركة التأثير والتأثر التي عرفتها الآداب العالمية فالأدب العربي وهو يتطور في حركية دائبة نحو الكمال ، أخذ بقدر ما أعطى ، وهذا ليس عيبا بقدر ما هو سعيٌ نحو المعاصرة ومحافظة على الأصالة و التميز.

لقد ركزت أكثر التعريفات النقدية للصورة على وظيفتها ومجال عملها في الأدب ، ويلاحظ الأستاذ " الدكتور أحمد علي دهمان " أن " مفهوم الصورة الشعرية ليس من المفاهيم البسيطة السريعة التحديد ، وإنما هناك عدد من العوامل التي تدخل في تحديد

---

[1] **مجلة الرسالة** ، المجلد الثاني ، السنة الثانية ، العدد 64 ، 1934/09/24، ص 1756

[2] صلاح عبد الفتاح الخالدي ، المرجع السابق ، ص 33

طبيعتها : كالتجربة والشعور والفكر والمجاز والإدراك والتشابه والدقة ... فهي من القضايا النقدية الصعبة ، ولأن دراستها لا بد أن تُوقِع الدارس في مزالق العناية بالشكل أو بدور الخيال أو بدور موسيقى الشعر كما هو في المدارس الأدبية[1]»

فالصورة عند " أحمد علي دهمان " مركبة و معقدة و تستعصي على الدارس. وللوقوف على مفهوم الصورة الشعرية وأهم عناصرها التركيبية ، بودي أن أتتبع تعريفاتها عند القدماء مرورا بالمحدثين الغربيين ثم المحدثين العرب . لقد ظهر الاهتمام بالصورة في الدرس الأدبي عموما ، و الشعر خصوصا ، منذ حركة الترجمة التي عرفها الفكر العربي عن الفلسفة اليونانية ، ومدى الاحتكاك الحادث بين الحضارتين الغربية والعربية.

فإذا كان الاهتمام بالصورة أصيلا بالنظر إلى الإبداع الأدبي وتحليله ، فقد رأينا أن الاصطلاح قديم كذلك ، يتردد في المصنفات النقدية ، وإنْ برُؤَى تتقارب حينا ، وتتباعد حينا آخر ، فهو ليس جديدا ولا يخفى أن التذوق الجمالي منذ أن كان الشعر في المجتمعات القديمة كان مصدره الصورة التي تساعد على اكتمال الخصائص الفنية في الفن و الأعمال الأدبية[2] .

1 . 1 . 4 . مفهوم الصورة عند القدماء

لقد كانت الصورة الشعرية وما تزال موضوعا مخصوصا بالمدح و الثناء ، ولها من الحظوة بمكان ، والعجيب أن يكون هذا موضع إجماع بين نقاد ينتمون إلى

---

[1] أحمد علي دهمان ، **الصورة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني منهجا و تطبيقا** ، دار طلاس للدراسات و الترجمة و النشر ،دمشق ،ط1، 1986 ،ص269، 270

[2] فايز الداية، **جماليات الأسلوب . الصورة الفنية في الأدب العربي**، دارالفكر المعاصر، بيروت ، ط2، 1996، ص 15

عصور و ثقافات متنوعة ، فهذا " أرسطو " يميزها عن باقي الأساليب بالتشريف ، فيقول : " ولكن أعظم الأساليب حقا هو أسلوب الاستعارة...وهو آية الموهبة " [1].

ومما تقدم نخلص إلى أن " أرسطو" يربط الصورة بإحدى طرق المحاكاة الثلاث ، ويعمِّق الصلة بين الشعر والرسام ، فإذا كان الرسام وهو فنان يستعمل الريشة والألوان، فإن الشاعر يستعمل الألفاظ والمفردات ويصوغها في قالب فني مؤثر يترك أثره في المتلقي .

وحتى تكون الصورة حية في النص الأدبي ، لها ما لها من مفعول و تأثير ، فلا بد لها من خيال يخرجها من النمطية والتقرير والمباشرة ، فالخيال هو الذي يحلِّق بالقارئ في الآفاق الرحبة ، ويخلق له دنيا جديدة ، وعوامل لا مرئية تخرجه من العزلة والتقوقع.

يعرف " كينيث بلدنج" في كتابه " الصورة " : أم الصورة الذهنية تتكون من تفاعل معرفة الإنسان بعدة عوامل منها المكان الذي يحيى فيه الفرد موقعه من العالم الخارجي ، العلاقات الشخصية وروابط الأسرة والجيران والأصدقاء المحيطين به ، والزمان والمعلومات التاريخية الاجتماعية التي يحصل عليها[2].

أما قاموس علم الاجتماع فيعرف الصورة الذهنية أنها تمثيل عقلي مجرد لموضوع فئة معينة ، من الموضوعات وعلى الرغم من أن الصورة الذهنية تقوم على الإدراكات السابقة فهي لا تمثل انعكاسات بسيطة والمقصود بذلك أنه يحدث في بعض الأحيان التركيز على جوانب معينة من الإدراكات واستبعاد أي جوانب أخرى وإعادة تفسير جوانب ثالثة عند تنظيم الصورة الذهنية على الإدراك المباشر للموضوع ، وإنما يمكن أن تعتمد على المصادر غير المباشرة للمعلومات حيث تتأثر بالخيال كما أنها قد تكون

---

[1] أرسطو ، **فن الشعر** ، ترجمة محمد شكري عياد ، دار الكتاب العربي ، القاهرة ، 1967 ، ص128

[2] عاطف عدلي العبد عبيد ، **صورة المعلم في وسائل الإعلام** ، تقديم فاروق أبو زيد ، حامد زهران ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، 1997 ، ص 20

مرئية أو مسموعة أو ملموسة أو لفظية أو جامعة لأكثر من جانب من هذه الجوانب ، بغض النظر عن نموذج الصورة الذهنية فإن اللغة لها أهميتها خاصة في تركيبها لأنها تشكل الإدراكات الأصلية التي قامت عليها كما أنها توفر في نفس الوقت تذكرها[1] .

ويرى الدكتور " فايز الداية " أن " السكّاكي " في كتابه (مفتاح العلوم) اهتم كثيرا بالتفريعات ، و أهمل الأصول وكذا النصوص الإبداعية ، فكانت جهود السكّاكي رغم أهميتها عبارة عن تقنين وتقعيد بعيدا عن جوهر البلاغة وروحها. وهذا ما يلاحظه كثير من علماء البلاغة الذين جاءوا من بعد " السكاكي " ، وكل دارس تعامل مع الكتب البلاغية القديمة "وهذا مما أثر سلبا في الإنتاج الأدبي الذي لم يجد من يُقوِّمُهُ ويُبَيِّنُ تأَلَقَهُ » [2]

وضمن هذا الجو الذي اختلطت فيه القيم النقدية ، وضاعت فيه المفاهيم البلاغية الجوهرية، وضع "عبد القاهر الجرجاني" القواعد الأساسية في البناء النقدي العربي من خلال فهمه لطبيعة الصورة ، التي هي عنده مرادفة للنظم أو الصياغة ، فنظرية النظم عنده لا تعني رصف الألفاظ بعضها بجانب بعض بقدر ما تعني تَوَخِّي معاني النحو التي تخلق التفاعل و النماء داخل السياق.

فالصورة إذًا حسب نظرية النظم مرتبطة ارتباطا وثيقا بالصياغة ، وليس غريبا أن يراوح النقد العربي مكانه ويهتم بالشكليات و التفريعات و التقنين و التقعيد لمختلف العلوم وبخاصة البلاغية منها ، "فالجاحظ" يرى أن الشعر ضرب من التصوير بينما نجد " قدامة بن جعفر" قد فتح الباب واسعا أمام المنطق في الشعر ،وبالتالي صار مفهوم الصورة متأثرا بهذه الثقافة النقدية حيث أصبحت مقصودة لذاتها ، أي أنها غاية وليست وسيلة لفهم الشعر و إبراز جمالياته للمتلقي. فكانت الصورة عندهم (القدماء)

---

[1] محمد عاطفغبث ، **قاموس علم الاجتماع** ، دار المعرفة الجامعية ، الأزاريطة ، الإسكندرية ، مصر ، 2005 ، ص136

[2] فايز الداية ، مرجع سابق ، ص13

جزئية لا كاملة ، فهي لا تتعدى كونها استعارة و تشبيها وكناية وغيرها من علوم البلاغة التي تهتم بتنميق المعنى ليس إلا.

وفي ظل هذا الموروث بادر "عبد القاهر الجرجاني" إلى تصحيح المفاهيم المغلوطة ووضع الأصول الصحيحة، لتغيير ما هو سائد عند سابقيه ، " فلم يتعمَّق أحد من النقاد العرب القدماء ما تعمَّقه عبد القاهر الجرجاني في فهم الصورة معتمدا في كل ذلك أساسا على فكرته على عقد الصلة بين الشعر و الفنون النفعية و طرق النقش و التصوير " [1].

1 . 1 . 5 . مفهوم الصورة عند الغربيين :

يُعرِّف الشاعر الفرنسي "بيار ريفاردي" (1889– 1960) – وهو من المدرسة الرومانتيكية– لفظة صورة IMAGE بأنها: " إبداع ذهني صرف ، وهي لا يمكن أن تنبثق من المقارنة و إنما تنبثق من الجمع بين حقيقتين واقعيتين تتفاوتان في البعد قلة وكثرة ، ولا يمكن إحداث صورة المقارنة بين حقيقتين واقعيتين بعيدتين لم يَدْرِكُ ما بينهما من علاقات سوى العقل " [2] .

فالصورة إذًا عند "ريفاردي" وغيره من الرومانسيين إبداع ذهني تعتمد أساسا على الخيال، و العقل وحده هو الذي يدرك علاقاتها.

1 . 1 . 6 . مفهوم الصورة عند العرب المحدثين :

لقد توسَّع مفهوم الصورة في العصر الحديث إلى حد " أنه أصبح يشمل كل الأدوات التعبيرية مما تَعوَّدنا على دراسته ضمن علم البيان و البديع و المعاني و

---

[1] محمد غنيمي هلال ، **النقد الأدبي الحديث** ، دار الثقافة ودار العودة ، بيروت،1973،ص 168

[2] مجدي وهبة ، **معجم مصطلحات الأدب** ، مكتبة لبنان، بيروت ،1974، ص237

العَروض و القافية و السَّرد و غيرها من وسائل التعبير الفنِّي» [1]، وهي عند "عبد القادر القط": " الشكل الفني الذي تتَّخذه الألفاظ و العبارات يَنظِمها الشاعر في سياق بياني خاص ليُعَبِّر عن جانب من جوانب التجربة الشعرية الكامنة في القصيدة ، مستخدما طاقات اللغة و إمكاناتها في الدلالة و التركيب و الإيقاع و الحقيقة و المجاز و الترادف و التضاد و المقابلة و التجانس و غيرها من وسائل التعبير الفني ... و الألفاظ و العبارات هي مادة الشاعر الأولى التي يَصُوغ منها ذلك الشكل الفني أو يرسم بها صوره الشعرية " [2].

لم يعد مفهوم الصورة الشعرية في النقد العربي الحديث ضيِّقًا أو قاصرا على الجانب البلاغي فقط بل اتسع مفهومها ، و امتد إلى الجانب الشعوري الوجداني غير أن مصطلح الصورة الشعرية لم يُستعمَل بهذا المعنى إلا حديثا ، فهو عند" مصطفى ناصف " يستعمل عادة للدلالة على كل ما له صلة بالتعبير الحسي.

وتطلق أحيانا مرادفة للاستعمال الاستعاري للكلمات. و يقول في موضع آخر " إن لفظ الاستعارة إذا أُحسِن إدراكه قد يكون أَهْدَى من لفظ الصورة»[3]. و يُعَقِّب الأستاذ " أحمد علي دهمان" على تعريف الدكتور "مصطفى ناصف" للصورة قائلا:" أنه قَصَرَ الدِّلالة على الاستعمال المجازي ، مع أن كثيرا من الصور لا نصيب للمجاز فيها ، وهي مع ذلك صور رائعة ، خِصبة الخيال ، ثَرَّة العاطفة ، و تدل على قدرة الأديب على الخلق أيضا» [4].

---

[1] الولي محمد ، **الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي**، المركز الثقافي العربي،بيروت، ط1، 1990، ص10

[2] عبد القادر القط، **الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط2، 1981، ص391.

[3] مصطفى ناصف ، **الصورة الأدبية** ، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط3، 1983، ص 3،5

[4] أحمد علي دهمان ، **الصورة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني**، ص 269،270

وهي عند الدكتور " نعيم اليافي ": " واسطة الشعر وجوهره ، وكل قصيدة من القصائد وحدة كاملة ، تَنْتَظِمُ في داخلها وحدات متعددة هي لَبِنَات بنائها العام ، وكل لَبِنَة من هذه اللبنات تشكِّل مع أخواتها الصورة الكلية التي هي العمل الفني نفسه " [1].

1 . 1 . 7 . الوظائف الاجتماعية المرغوبة للصورة :

للصورة وظائف اجتماعية عديدة تؤديها للفرد والجماعة والمجتمع ، ويمكن ذكرها في بعض الوظائف[2]:

- تزيد الصورة من تقدير الذات نتيجة العضوية في الجماعة، فالصورة الإيجابية عن الجماعة التي ينتمي إليها الفرد قد تزيد من تقديره لذاته والعور بالرضا عن نفسه.
- توفير أسس التعامل مع الآخرين كتوقعات سلوكهم وطرق تفكيرهم .
- تحديد الدور الاجتماعي للفرد ويقصد بذلك الأدوار التي يقوم بها الأفراد في العلاقات الاجتماعية وصور تحدد تفاعله في المجتمع.
- تحديد الهوية الاجتماعي للفرد ومساعدته على إدراكه لذاته.

1 . 2 . الدين وعلاقته بالتربية

إن الدين ظاهرة اجتماعية توجد في جميع المجتمعات ، ولا يمكننا القول بان ظهور الديانات قد جاء متأخرا عن نشأة المجتمعات فقد حاول الإنسان منذ عهود عصور أن يتعرف على عناصر البيئة التي تحيط به، ويكتشف الكثير من أسرارها ويتوصل إلى حقيقة القوى التي توجهها فالإنسان منذ بدء الخلقية محب الاستطلاع، كما انه لا يستطيع أن يحيا وسط الظواهر والأشياء دون أن يكون لنفسه عنها بعض الأفكار التي تساعده على تحديد سلوكه تجاهها والتي تمكنه من إيجاد الحلول

---

[1] نعيم اليافي ، **مقدمة لدراسة الصورة الفنية**، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1982،ص 39،40

[2] أيمن منصور ندى ، **الصورة الذهنية والإعلامية . عوامل التشكيل واستراتيجيات التغيير** ، مرجع سابق ، ص73

والمشكلات التي تواجهه في حياته ، غير أنه لم يستطع بخبرته المحدودة ومعرفته الذاتية ، فهم بعض ظواهر الطبيعة المألوفة التي تكرر بين الحين والآخر كالصواعق والأوبئة ، والتي يحللها العلم الحديث ويقف على الكثير من أسرارها إلا أن الإنسان البدائي لم يعرفها فكان ينسبها إلى قوة خارقة فوق الطبيعية ، وكان يتوسل إليها إذا غضبت لتخفق من باسها وغضبها، ويقدم لها القرابين ، ويقيم شعائر الخضوع في تقديسه وعبادته لها.

1 . 2 . 1 . مفهوم الدين

تستعمل كلمة الدين في كلام العرب بمعان شتى أهمها[1]:

ـ القهر والسلطة والحكم والأمر: فيقولون (دان الناس) أي قهرهم على الطاعة و(دنت)أي سنته وملكته وفي هذا المعنى جاء في الحديث النبوي " الكيس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت" أي قهر نفسه وذللها لطاعة الله ، بهذا الاعتبار يصبح بمعنى اسم مفعول (مدين) أي مقهور ومحكوم وخاضع قال الله تعالى: ﴿ فلولا إن كنتم غير مدينين، ترجعونها إن كنتم صادقين﴾ الواقعة 86،87. أي إن كنتم خاضعين لمشيئة الله في الحياة والموت، فهلا أرجعتم الروح إلى الجسد بعد فراقها بالموت.

. الطاعة والعبودية والخدمة، والخضوع تحت غلبته وقهره تقول العرب: دنتهم فدانوا أي قهرتهم فأطاعوا.

. الشرع والقانون والطريقة والمذهب والملكة والعادة والتقليد فيقولون : " مازال ذلك ديني وديدني" أي دأبي وعادتي.

ـ الجزاء والمكافأة والقضاء والحساب: فمن أمثال العرب (كما تدين تدان) أي تضع بغيرك يضع بك وتجازي، ومن هنا تأتي كلمة (الدّيان) بمعنى القاضي وحاكم المحكمة.

---

[1] ابن منظور ، **لسان العرب**، مرجع سابق، ص345

1 . 2 . 2 . استعمال كلمة الدين في القرآن الكريم

كانت العرب تستعمل هذه الكلمة كما رأينا، بمعنى المعنى مرة، وبذلك تارة أخرى حسب لغاتهم المختلفة، ومواقفهم المتعددة، فكان استعمال كلمة (الدين) مشبوها بشوائب اللبس والغموض، حتى نزل القرآن فاستعملها لمعاني الواضحة المميزة، وإنما ميز القرآن كلمة الدين وأوضح معناها حين جعلها بمعانيها اللغوية الأربعة تقوم مقام نظام بأكمله ويتألف من أجزاء أربعة هي :[1]

. الحاكمية والسلطة العليا (الإلهية).

. الطاعة والإذعان لتلك الحاكمية والسلطة (من قبل أتباع الدين أو المخلوقات).

. النظام الفكري والعلمي الذي أوجدته تلك السلطة و الحاكمية.

. المكافأة التي تكافئ بها السلطة، أو الجزاء الذي تجزى به على إتباع ذلك النظام والخضوع والإخلاص له، أو على التمرد عليه والعصيان له.

يقول الله تعالى: ﴿هو الحي لا إله إلا هو، فادعوه مخلصين له الدين﴾ ، ويقول أيضا: ﴿قل الله أعبد مخلصا له ديني﴾ ، ويقول في آية أخرى: ﴿ قل إني أمرت أن أعبد الله مخلصا له الدين، وأمرت لأن أكون أول المسلمين﴾

المراد بالدين في جميع هذه الآيات هو نظام الحياة الكامل الشامل لنواحيها الاعتقادية والفكرية والخلقية والعملية، فقد بين الله تعالى أن نظام الحياة صحيح المرضى عند الله هو النظام المبني على طاعة الله وإخلاص العبودية له وحده.

ومن خلال ذلك يمكن تعريف الدين تعريفا يشمل جميع معانيه اللغوية والقرآنية كما يلي: الدين علاقة خضوع وانقياد وعبودية من قبل البشر يشعرون بها نحو خالق حاكم مسير لأمور الكون، قد وضع لهم نظاما كاملا شاملا للحياة بجميع جوانبها، وأمرنا أن نسير عليه وأخبرنا بالجزاء الذي أعده لجميع المكلفين يوم الحساب.

---

[1] ابن منظور ، **لسان العرب**، نفس المرجع، ص349

1 . 2 . 3 . دراسة الظواهر الدينية وعلاقتها بالدين

مرت دراسة الظواهر الدينية بثلاث مراحل:

الأولى بدأت بدراسة الظواهر الدينية بصورة غير مباشرة وبدون قصد، فلم يتجه الباحثون الأوائل إلى دراسة النظم الدينية في ذاتها، وإنما كانوا يتطرقون إليها أثناء تعرضهم لوصف الحياة الاجتماعية للشعوب المختلفة، حيث كانوا يقتصرون على وصف المعتقدات الدينية في رقعة محدودة من الأرض دون الدخول بمقارنات بين المعتقدات المختلفة وبمرور الوقت أخذوا يقارنون بين المعتقدات في أكثر من بلد أو إقليم نتيجة لكثرة الرحلات والأسفار، وزيادة الاتصالات التجارية والسياسية والحربية بين المجتمعات وكانوا يميلون إلى تفضيل دين على دين وغالبا ما يفضلون معتقداتهم الدينية على غيرها مبتعدين عن الجانب العلمي في الدراسة.[1]

وفي المرحلة الثانية، اتجه العلماء إلى دراسة الظواهر الدينية في المجتمعات المختلفة مستخدمين المنهج النظري والذي يستند على التسليم بالتشابه الجوهري في الطبيعة البشرية في كل زمان ومكان، وكانوا يتصورون الظواهر الاجتماعية باعتبارها تتقدم عبر خطوات محددة من البسيط إلى المركب، وبحيث يسير التطور في الطريق المرسوم له حتى ينتهي إلى أعقد المراحل وأكملها.

المرحلة الثالثة: فقد اتجه الباحثون ابتداء من ثلاثينيات القرن العشرين إلى استخدام المنهج العلمي في دراسة المعتقدات الدينية مبتعدين عن النظريات الظنية التخمينية، وقد حاولوا الكشف عن كيفية تأثير النظم الدينية في مظاهر الحياة الاجتماعية التي تنتشر فيها، أو تمارس في نطاقها دون أن يحاولوا تقديم الظواهر والنظم الدينية بالنظر إلى دياناتهم كما كان يحدث سابقا.

---

[1] أحمد الخشاب، **الاجتماع الديني. مفاهيمه النظرية وتطبيقاته العلمية**، ط2، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، 1964، ص29،30.

ويمثل الدين كنظام اجتماعي مجموعة من الظواهر العقدية والعبادات التي تعطي معنى للحياة البشرية وتعمل على تنظيم السلوك الإنساني حيال عالم الغيب كعقيدة يشترك فيها جماعة من الأفراد يكونون وحدة متماسكة وقد حاول الباحثون منذ القرن الثامن عشر تعريف الدين وتحديد ماهيته إلا أنهم واجهوا صعوبة كبيرة في هذا المجال، ويرجع ذلك إلى أن مفهوم الدين لا يقتصر على دين بذاته، وإنما يتسع لشمل الديانات القديمة والحديثة، البدائية والمتحضرة، السماوية وغير السماوية، الحية منها والمندثرة، وهي ديانات كثيرة ترتكز على مجموعة من العقائد والشعائر المتباينة والتي تكون الأفكار مجتمعها وحدة عامة، فضلا عن أن الخبرة الدينية يتعذر وصفها والتغيير عنها بالكلمات لطبيعتها غير المحسوسة إضافة إلى اختلاف التصورات الفكرية والمنطلقات النظرية والمناهج التي يستخدمها الباحثون في التعريف والتصنيف والتحليل[1].

1 . 2 .4 . مفهوم الدين الإسلامي

الإسلام في اللغة والقرآن هو الاستسلام والخضوع، قال تعالى: ﴿ أفغير دين الله يبغون وله أسلم من في السموات والأرض طوعا وكرها وإليه ترجعون﴾ ثم استعمل اللفظ في القرآن علما على الدين والنظام الذي أرسل به رسول الله محمد(ص) ويبين أن كل من يتخذ أو يتبع دينا غيره، ولو كان من الأديان السماوية السالفة فإن الله لا يقبله منه.

﴿ إن الدين عند الله الإسلام﴾ آل عمران 19.

﴿ اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام دينا﴾ المائدة 3.

﴿ قل إني أمرت أن أعبد الله مخلصا له الدين وأمرت لأن أكون أول المسلمين﴾ الزمر 11،12

---

[1] عبد الله زاهي الرشدان، **التربية والتنشئة الاجتماعية**، ط1، دار وائل للنشر الأردن، عمان، ص359،360.

فالإسلام هو النظام الإلهي الذي ختم الله به الشرائع وجعله الله نظاما كاملا شاملا لجميع نواحي الحياة، وارتضاه لتنظيم علاقة البشر بخالقهم وبالكون والخلائق،وبالدنيا والآخرة، وبالمجتمع والزوجة والولد والحاكم والمحكوم ولتنظيم كل الارتباطات التي يحتاج إليها الناس، تنظيما مبنيا على خضوع الله وحده وإخلاص العبودية له، وعلى الأخذ بكل ما جاء به رسول الله ﷺ .[1]

إن المجتمع في الدين الإسلامي إنما ينبثق من التلازم الوثيق بين التصور الإعتقادي و طبيعة النظام الاجتماعي.

قال سنسكس :<< إن الإسلام يتضمن في ذاته أكبر وأعظم ما يدركه الإنسان من تعليم الدين و تنظيم العلاقات التي يجب أن تكون بين الناس و خالقه، وبين الإنسان و أخيه ، و أن تعاليمه أكبر انطباقا على نواميس الطبيعة و قوانينها و العقل الإنساني >>.[2]

و لقد عمل الإسلام جهودا ضخمة في مجال التربية و التوجيه إلى بناء الأجيال الصاعدة فهو كم يكتف بنشر الدعوة و العمل علي ترسيخ العقيدة من خلال الجماعة المنظمة أو المسجد أو الكتاب وأجهزة الإعلام ،و إنما بذل جهودا لبدء بالمتعلمين منذ الصفوف الابتدائية الأولى. [3]

كما أن الإسلام يستوعب العناصر المختلفة أو نضمها في رحابه في ظل العقيدة الواحدة[4]

---

[1] الجمعية العربية لعلم الاجتماع ،**الدين في المجتمع العربي**، مركز الدراسات الوحدة العربية ،ط1،بيروت، لبنان، 1990

[2] عبد اللطيف بوجلخة ، **قالوا عن الإسلام وأهله** ،ط1،دار شريفي للطباعة و النشرو التوزيع،الجزائر،2006،ص 8

[3] منير شفيق ، **الفكر الإسلامي المعاصر و التحديات** ،ط1،دار قرطبة للنشر و التوزيع

[4] يوسف القرضاوي ، **أولويات الحركة الإسلامية في المرحلة القادمة** ...ص157

2 . التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية

2 . 1 . مفهوم التربية

إذا رجعنا إلى معجم اللغة العربية وجدنا لكلمة التربية أصولا لغوية ثلاثة:

الأصل الأول: ربا يربو بمعنى راد ونما، وفي هذا المعنى نزل قوله تعالى ﴿ وما آتيتم من ربا ليربو في أموال الناس فلا يربو عند الله﴾ الروم 39.

الأصل الثاني: ربى يربي على وزن خفى يخفي، ومعناها نشأ وترعرع وعليه قول ابن الأعرابي: فمن يك سائلا عني فإني بمكة منزلي وبها ربيت

الأصل الثالث: ربّ يرب بوزن مدّ يمدّ بمعنى أصلحه، وتولى أمره، وساسه وقام عليه ورعاه. ومعنى هذا المعنى قول حسان بن ثابت كما أورده ابن منظور في لسان العرب:

وربيت الأمر أربّه ربّ ورببا: أصلحه ومتّنه . إذا الرب في الأصل بمعنى التربية وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئا فشيئا، ثم وصف به تعالى للمبالغة والتربية هي الوسيلة التي يتحقق بها هذا البناء الاجتماعي و الاستمرار ،و لذلك فالتربية تتعلق بتعليم أفراد المجتمع من الجيل الجديد كيف يسلكون في المواقف الاجتماعية المختلفة علي أساس ما يتوقعه منهم المجتمع الذي ينشأون فيه .[1]

ـ وقد استنبط الأستاذ عبد الرحمان الباني من هذه الأصول اللغوية أن التربية تتكون من عناصر:

أولها: المحافظة على فطرة الناشئ ورعايتها.

ثانيها: تنمية مواهب واستعداداته كلها، وهي كثيرة ومتنوعة.

ثالثها: توجيه هذه الفطرة وهذه المواهب كلها نحو صلاحها وكمالها اللائق بها.

---

[1] محمد لبيب النجيحي ،**الأسس الاجتماعية للتربية** ،ط1،دار النهضة العربية ،بيروت، لبنان، ب ت، ص13 .

رابعها: التدرج في هذه العملية، وهو ما يشير إليه البيضاوي بقوله"شيئا فشيئا" والراغب بقوله: حالا فحالا. ثم يستخلص من هذا نتائج أساسية في فهم التربية:

أولاها: أن التربية عملية هادفة، لها أغراضها وأهدافها وغاياتها.

ثانيها: أن المربي الحق هو الله الخالق خالق الفطرة وواهب المواهب وهو الذي سن سنتها لنموها وتدرجها وتفاعلها، كما أنه شرع شرعا لتحقيق كمالها وصلاحها.

ثالثها: أن التربية تقتضي خططا متدرجة تسير فيها الأعمال التربوية والتسليمية وفق ترتيب منظم صاعد، ينتقل مع الناشئ من طور إلى طور ومن مرحلة إلى مرحلة.

رابعها: أن عمل المربي تال وتابع لخلق الله وإيجاده، كما أنه تابع لشرع الله ودينه.

هذا هو تحليل لمعنى التربية ونتائجها يؤدي بنا إلى معنى الشرع والدين لأن التربية تستمد جذورها منه، فطبيعة النفس الإنسانية طبيعة متدينة والإنسان.

2 . 2 . العلاقة بين الإسلام و التربية

التربية الإسلامية هي فريضة إسلامية فالإسلام شريعة الله للبشر، أنزلها لهم ليحققوا عبادته في الأرض وإن العمل بهذه الشريعة ليقتضي تطوير الإنسان وتهذيبه حتى يصلح حمل هذه الأمانة وتحقيق هذه الخلافة، وهذا التطوير والتهذيب هو التربية الإسلامية " إنا عرضنا الأمانة على السماوات والأرض والجبال فأبين أن يحملها وأشفقن منها وحملها الإنسان إنه كان ظلوما جهولا" الأحزاب 72 فلا تحقيق لشريعة الإسلام إلا بتربية النفس والجيل والمجتمع على الإيمان بالله ومراقبته والخضوع له وحده، ومن هنا كانت التربية الإسلامية فريضة في أعناق جميع الآباء والمعلمين، وأمانة يحملها الجيل للجيل الذي بعده، ويؤديها المربون للناشئين، وكان الويل لمن يخونون هذه الأمانة أو ينحرف بها عن هدفها أو يسيء تفسيرها أو يغير محتواها.[1]

(1) عبد الرحمان النحلاوي ، **أصول التربية الإسلامية و أساليبها في البيت ، المدرسة و المجتمع** ، ط 1 ، دار الفكر المعاصر ، بيروت ، لبنان ، 1999 ، ص 14 .

إن تربية الإنسان على أن يحكم شريعة الله في جميع أعماله وتصرفاته ثم لا يجد حرجا فيما حكم الله ورسوله، بل ينقاد مطيعا لأمر الله ورسوله ، قال تعالى ﴿ فلا وربك لا يؤمنون حتى يحكموك فيما شجر بينهم ثم لا يجدوا في أنفسهم حرجا مما قضيت ويسلموا تسليما﴾ النساء65.

الإنسان معرض للشر والخسران لا ينقذ منهما إلا الإيمان بالله واليوم الآخر، والعمل الصالح، والتعاون، والتواصي بالحق، والتواصي بالصبر على إحقاق الحق ومحاربة الباطل قال تعالى: ﴿ والعصر إن الإنسان لفي خسر إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وتواصوا بالحق، وتواصوا بالصبر﴾ العصر 1-2-3.

وفي هذه السورة إشارة إلى أن إخلاص الإنسان في الخسران والعذاب لا يتم إلا بثلاثة ضروب من التربية:

. تربية الفرد على الإيمان بالله والاستسلام لشريعته والإيمان بالغيب.

ـ تربية النفس على الأعمال الصالحة، وعلى منهج الحياة الإسلامية في الحياة اليومية والمواسم السنوية والتصرفات المالية وجميع شؤون الدنيا.

ـ تربية المجتمع على التواصي بالحق للعمل به والتواصي بالصبر على الشدائد وعلى عبادة الله، وعلى الالتزام بالحق.[1]

. سمات مميزة تتعلق بمحتوى التربية الإسلامية :

تتميز معايير اختبار محتوى التربية الإسلامية بالسمات التالية :

الإيمان ،العلم ،الخلق ،الاجتماع في التربية إيمانية ،علمية ،عملية ،خلقية ،اجتماعية ،و يجمعها قوله تعالى يصف من يتنكب طريق التربية الإسلامية بالخسران و يشمل ذلك الإنسان الفرد و الإنسان الجنس و الإنسان الجيل و الإنسان البشرية جمعاء.[2]

1 عبد الرحمان النحلاوي ، المرجع السابق، ص 19 .

2 المرجع نفسه ، ص 20 .

و العملية التربوية عملية اجتماعية تتطلب لعاون الجماعة في كل مناحي حياتها فأول باب من مضمون التربية الإسلامية يتعلق بالهدف الكبير الإيمان بالله ،وربط الإنسان الفرد بالجماعة و الإنسانية بخالقها ،لتكون الحياة هادفة و متوجهة في الطريق الصحيح،الطريق إلي الله تعالى.[1]

2. 3 . التربية الإسلامية ضرورة حتمية وقضية إنسانية

إن المصائب التي تنزل بالمجتمع الإنساني عامة والكوارث التي تصيب المجتمعات الإسلامية، وظلم الإنسان للإنسان واحتكار الدول القوية لخيرات الأمم الضعيفة كل ذلك نتيجة لسوء تربية الإنسان، والانحراف به ابتغاء كماله، وعن فطرته وطبيعته الإنسانية.

ولما كان الإسلام هو المنهج الرباني المتكامل، المواتي لفطرة الإنسان والذي أنزله الله لصياغة الشخصية الإنسانية متزنة متكاملة وليجعل منها خير نموذج على الأرض، يحقق العدالة الإلهية في المجتمع الإنساني، ويستخدم ما سخر الله من قوى الطبيعة، استخداما نيرا متزنا ولما كنا قد رأينا كيف أخفقت الجهود التربوية، والمدارس التربوية الحديثة، والفلسفات التربوية الغربية في إنقاذ الطفولة الإنسانية من ظلم في القرون الأوروبية الوسطى وظلامها في أوروبا، بل نقلتها من الظلم والظلام إلى الدمار والضياع وإلى الميوعة والاضمحلال.

إن التربية الإسلامية أصبحت ضرورة حتمية، وقضية إنسانية :[2]

. لتخليص الطفولة في البشرية عموما من التهديد والضياع بين شهوات الآباء والأمهات وتهافتهم على المادة وبين النظم المادية غير الإنسانية وبين الإباحة والتدليل والميوعة.

---

[1] دار الحق أحمد فرحان ،**التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة** ، ط1، دار الشهاب للطباعة و النشر، باتنة،الجزائر،1987 ،ص 67.

2 عبد الرحمن النحلاوي، المرجع السابق، ص 19 و 20 .

ـ لإنقاذ الطفولة غرس التربية الإسلامية كما العزة والشعور بالكرامة بل الاستماتة في سبيلها، مهما أحاطت به الشدائد، أو أذهلته عنها المغريات.

2 . 4 . التربية الإسلامية في التعليم الابتدائي

2 . 4 . 1 . مميزات طفل المرحلة الابتدائية

يمتاز طفل المرحلة الابتدائية بكونه يزداد نموا من النواحي الجسمية والنفسية والعقلية أكثر من المرحلة السابقة، ويستطيع أن يتعلم أشياء كثيرة، كما يستطيع أن يقوم ببعض الواجبات، وأن يتحمل بعض المسؤوليات لذلك يجب أن يبدأ بالتعلم المناسب لقدراته، وأن يدرب على القيام بها ليعتادها دون قسر أو قهر، وإنما بالتشجيع وبشيء من الحزم والجدية.

والطفل في هذه المرحلة يبدأ في تكوين الأصدقاء، ويهتم بالصفات البطولية وقصص الأبطال الحقيقيين، ويستطيع التفريق بين السلوك السليم والسلوك المعيب، ويفهم التناقض بين الأقوال والأفعال، لهذا ينبغي أن يكون المربي خير قدوة لهم ليحاكوه في أفعاله،وعلى المربي أن يستغل وسيلة الثواب والعقاب لدفعهم إلى الفضائل وتحذيرهم من الرذائل، وكما يجب تحديد الأفعال الفاضلة والأفعال الرذيلة، وتحديد كل جميل وقبيح، والتفريق بين ما هو حلال وما هو حرام، وأن يكون كل ذلك مفهوما وواضحا في أذهانهم، ويجب أن تكون التربية عن طريق تطبيق ذلك في أفعالهم، وفي حياتهم الاجتماعية.[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، هيئة التأطير بالمعهد ، مرجع سابق، نفس الصفحة

كما يجب تشجيعهم على العلم والمعرفة، وتوجيههم إلى النظر والتأمل في المخلوقات ولهذا كله نجد الرسول ﷺ . يأمر بتعليم وتدريب الأطفال على بعض الواجبات والمسؤوليات المستطاعة ابتداء من سن السابعة فقد روي أنه قال: "مرو الصبيان بالصلاة لسبع سنين واضربوهم عليها في عشر سنين، وفرقوا بينهم في المضاجع" ويستنتج مما سبق أن التلميذ في هذه المرحلة يحتاج إلى تدريب على كل سلوك مرغوب فيه باستعمال وسيلتين مختلفتين كل واحدة تناسب سنا معينا، أما إدراكه الأمور الحسية فإنها تبدأ معهم في التفريق بين المضاجع والاستئذان قبل الدخول حتى لا تقع أعينهم على العورات.[1]

إن الهدف الأول في تدريس الدين هو تعليم المتعلم بطريق الممارسة كيف يسلكون في حياتهم سلوكا دينيا حميدا ،مع توفير الأمل و الطمأنينة لهم و تخليصهم من المشكلات في حياتهم ،و ذلك يقتضي من المربين أن يجعلوا الدين شيئا ذا قيمة في حياة الطلبة و في كيانهم، وأن يرتفعوا بمستوى شعورهم الديني،بحيث تنعكس تعاليم الدين و قضاياه العلمية و قواعده المعرفية على ألوان سلوكهم.[2]

2 . 4 . 2. المقاربة بالكفاءات وخصائص التربية الإسلامية

- من خصائص التربية الإسلامية أنها تحقق كفاءة شاملة، لأنها تعنى بحاجات الإنسان في جميع أطوار حياته.

. تهيئة الجو المناسب للأطفال في البيت من حيث حرية السؤال والمناقشة وتفهم ما يدور في خلدهم والإفصاح عن شعورهم وتساؤلاتهم، ومساعدة الآباء والأمهات لهم عن طريق الإجابة عنها، بما يناسب مستواهم وعقولهم.

---

[1] طه علي حسين الدليمي ،زينب حسن نجم الشمري ، **أساليب تدريس التربية الاسلامية**، ط1 ،دار الشروق للنشر و التوزيع ،2003،ص 14

[2] هيئة التأطير بالمعهد ، **تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية** ،سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي ، شارع أولاد سيد الشيخ ، الحراش ، الجزائر ،ب ت ،ص60

. تزويدهم بما يلزمهم من وسائل تعليمية على إشباع رغباتهم من حيث ميلهم للعب واللهو مبدئيا، فتنمي فيهم ملكة التفكير والقياس والمحاكمة والمقارنة...

. البدء بتحميلهم المسؤولية رويدا عن طريق الاعتماد على الله ثم على أنفسهم في انجاز فروضهم ودروسهم، وممارسة نشاطاتهم والتعود على التخطيط البسيط لها، ذلك التخطيط الذي يتناسب مع أعمارهم ونموهم.

ـ توفير الحماية اللازمة لهم مصحوبة بدرجة من القبول والعطف، حتى يشعروا بالطمأنينة والراحة الفكرية والنفسية، وهذا يهيئ لهم الجو المناسب والفرص المواتية لاستعمال عقولهم والتفكير المتزن المبني على قواعد عملية سليمة.

. التربية الإسلامية تعمل على إحداث التوازن بين نوازع الروح والجسد فهي لا تخدم جانبا على جانب آخر.

ـ تستند التربية الإسلامية في مراميها إلى عقيدة شاملة تضع للناس مقاييس للأعمال والأخلاق وقاية لهم من الأمراض التي يعاني منها المجتمع.

ـ إن التربية الإسلامية (مع ثبات أصولها) مستفتحة على العصر تستفيد من التجارب الإنسانية، وتسعى إلى الإلمام بكل مستحدث نافع في مجالات العلوم المختلفة وتدعو الناس إلى ذلك.

2 . 4 . 3 . ملمح التلميذ في مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأولى من المدرسة *الابتدائية* [1]

ـ أن يتمكن من حفظ مجموعة من السور القصيرة والآيات والأحاديث النبوية الشريفة التي تفرض بدور العقيدة الإسلامية السمحاء.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، هيئة التأطير بالمعهد، **تعليمة المواد في المدرسة الابتدائية**، سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي، 4 شارع أولاد سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر، بدون تاريخ، ص5

. أن يكون قادرا على فهم–حسب مستوى إدراكه– لبعض أحكام العبادات، كالنطق بالشهادتين، والوضوء وأوقات الصلوات الخمس، وصوم رمضان.

. أن يكون شفويا بالاستفسار عن بعض المظاهر الدينية والخلقية التي يشاهدها في البيت والحي والمجتمع.

. أن يقلع عن بعض العادات الصبيانية القبيحة(كالبصق على الأرض، وكثرة إدخال سبابته في فمه وأنفه وفرك عينيه، وترك المخاط يسيل من انفه...).

ـ أن يفهم حسب مستوى إدراكه بعض ما جاء في الدين الإسلامي وأحكامه من الخصال الحميدة كالتعاون والأخوة والصداقة والمساواة وغيرها.

ـ أن يكسب تدريجيا العادات الصحيحة والأخلاق الحسنة وتكون العلاقات الودية مع رفاقه في المدرسة أثرها البارز في صفاته وأفعاله.

2 . 4 .4 . ملمح التلميذ في المرحلة الثانية من المدرسة الابتدائية[1]

ـ حفظ وتلاوة السور القرنية المقررة تلاوة صحيحة، والأحاديث المقررة مع فهم إجمالي لمعانيها.

ـ أن يعرف العبادات ويطبق بعضها تطبيقا صحيحا في حدود الإمكان عن اقتناع ورغبة مثل الصوم.

ـ أن يحب الرسول ﷺ ويقتدي به من خلال المحطات المختارة من السيرة النبوية الشريفة.

ـ أن يعرف جوانب من سير بعض الأنبياء والرسل عليهم السلام ويقتدي بهم في أخلاقهم وطريقة دعوتهم.

ـ أن يعرف المقدسات الإسلامية ويعتز بها، ويتحلى بالأدب والفضائل الإسلامية ويتعامل بها مع غيره ومحيطه.

---

[1] وزارة التربية الطنية، هيئة التأطير بالمعهد، **تعليمة المواد في المدرسة الابتدائية** نفس المرجع ، ص63

2 . 4 . 5 . طرائق تدريس التربية الإسلامية في التعليم الابتدائي

قبل تحديد الطرائق الخاصة التي ينبغي إتباعها، والخطوات الهامة لتدريس مشاريع (مجالات) التربية الإسلامية في مختلف سنوات التعليم الابتدائي يجدر بنا أن نشير أولا إلى المقصود بكلمة طريقة. فالطريقة لغة معناها السبيل أو السيرة، أو المذهب فطريقة الرجل تعني مذهبه قال سبحانه وتعالى في سورة الجن﴿ وألو استقاموا على الطريقة لأسقيناهم ماء غدقا ﴾ أي أن الله ﷻ شرع لهم طريقة كي يسيروا عليها، وهي طريقة الإسلام، هذا وقد شاع مصطلح الطريقة لدى المربين المحدثين وعرفت بتعريفات عديدة سنستعرض بعضها فيما يلي :

- ❖ الطريقة هي سلسلة من النشاط الموجه للمدرس الذي ينتج عنه عن تعلم التلاميذ.
- ❖ الطريقة هي جميع أوجه النشاط الذي يقوم به المدرس، بغية مساعدة تلاميذه على تحقيق التغير المنشود في سلوكهم، وبالتالي مساعدتهم على اكتساب المعلومات والمعارف، والمهارات، والعادات والاتجاهات والميول والقيم المرغوبة.
- ❖ والطريقة الفعالة هي التي تسمح للتلميذ بأن يتعلم كيف يتعلم، وتمكنه من المشاركة في بناء المعارف بنفسه، وتنمية معلوماته باستمرار، وتحديد أساليبه وأن يعمل في جو مفعم بالحيوية والنشاط، وهو حقه الطبيعي الذي خلق له وتجدر الإشارة هنا إلى أن لكل مادة طرائقها الخاصة بها فللغة مثلا طرائقها، وللتاريخ طرائقه، وللتربية الإسلامية طرائقها.[1]

وأحسن الطرائق التربوية التي يمكن استخدامها في مجالات التربية الإسلامية طريقة حل المشكلات التي تعتبر اقرب الطرائق التربوية إلى الفطرة، والإسلام كما هو معلوم دين الفطرة قال الله تعالى ﴿فطرة الله التي فطر الناس عليها﴾.

---

[1] وزارة التربية الطنية، هيئة التأطير بالمعهد، **تعليمة المواد في المدرسة الابتدائية**، مرجع سابق، ص48

وقد جاءت تشريعاته وتعاليمه حلا لمشاكل الحياة ونهوضا بالنفس الإنسانية من كبوتها والسمو بها إلى خالقها والعودة إلى فطرتها وبالإضافة إلى هذه الطريقة نجد طريقة المشروعات التي هي مجموعة مشكلات وجهود منظمة، تنظيما يؤدي إلى نتيجة مادية أو معنوية يقوم بها المتعلم بدافع التغلب على الصعوبة وتحقيق الكفاءة المطلوبة.[1]

وينبغي الإشارة هنا إلى الطريقة التي قد تختلف باختلاف المادة نفسها وباختلاف المجال نفسه كما أنها قد تختلف باختلاف الكفاءة القاعدية في الوحدة التعليمية، وقد تختلف باختلاف المعارف والسلوكات المستهدفة.

كما نذكر في هذا المقام أن لجنة إعداد منهاج التربية الإسلامية بواسطة مقاربة المدخل بالكفاءات، قد صممت المناهج في شكل مشروعات، وهذا يقتضي تبني طريقة المشروعات إلى جانب الطريقة البنائية التي تعود في أسسها إلى السويسري "بياجي" الذي يرى أن المعرفة لا تعلم من قبل المعلم، وإنما ينبغي بناؤها بمشاركة المتعلم نفسه. ومن الملاحظ أن طريقة المشروعات قد اعتمدت في تخطيط منهاج التربية الإسلامية في حين أن الطريقة البنائية تم اعتمادها في الجانب التطبيقي(إعداد نماذج تطبيقية) وهاتان الطريقتان تعدان من أهم الطرائق الفعالة التي تساعد على تنمية القدرات العقلية للتلاميذ، وبالتالي تحويل الفعل التربوي إلى منتوج فعلي، والى كفاءات وظيفية حقيقية.

[1] هيئة التأطير بالمعهد، **تعليمة المواد في المدرسة الابتدائية** ، نفس المرجع، ص63

2 . 4 .6 . التقويم في التربية الإسلامية [1]

أولا: مفهوم التقويم

المفهوم اللغوي:هو تقدير الشيء وإصلاح الاعوجاج،والتقويم يفيد الدرء وإزالة الاعوجاج،وتقويم السلع قدرها،والقيمة ثمن الشيء بالتقويم وقد جاء في القرآن الكريم"إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم"والقوام معناه العدل،والاستقامة تفيد الاعتدال والاتزان.

ثانيا : المفهوم الاصطلاحي

هناك عدة تعريفات للتقويم التربوي،نذكر منها ما يأتي:

تعريف "بلوم":التقويم هو مجموعة منظمة من الأدلة تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين،مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيير بمفرده.

تعريف"عبد الحميد منسي":التقويم هو الأسلوب العلمي الذي ينم من خلاله تشخيص دقيق لظاهرة موضع التقويم وتعديل مسارها.

ومن خلال هذين التعريفين نخلص إلى القول بأن التقويم هو عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي هو إصدار الأحكام على مكونات العملية التعليمية التعلمية سواء ما تعلق منها بالتخطيط أو التنفيذ،فهو وسيلة لا غنى عنها لكل منظومة تربوية في اهتماماتها.

ثالثا: أهداف التقويم

هناك عدة أهداف يسعى التقويم إلى تحقيقها، يمكن النظر إليها من زاويتين:

** أهداف بيداغوجية:*

. تنمية مستوى كفاءة الأداة بالنسبة للمتعلمين.

---

[1] هيئة التأطير بالمعهد، **تعليمة المواد في المدرسة الابتدائية**، نفس المرجع ، ص79-80

ـ تشخيص صعوبات التعلم، والكشف عن حاجيات المتعلمين ومشكلاتهم وقدراتهم بقصد تكييف العمل التربوي.

ـ توجيه العملية التعلمية واختيار مدى نجاح الطرائق والأساليب والوسائل المستعملة.

. التعرف على مدى تحقيق الأهداف والكفاءات،وذلك بتحديد ما حصل عليه المتعلم من نتائج تعلمية.

*** *أهداف تنظيمية:***

. اكتشاف نواحي النقص والخلل في منهاج موضع التقويم.

ـ الحصول على المعلومات اللازمة في تقييم التلاميذ لتوجيههم حسب قدراتهم واستعداداتهم.

. قياس مستوى أداة المؤسسة التربوية،وتحديد الثغرات للعمل على تجاوزها.

. اكتشاف مدى نجاح المعلم في وظيفته(كفاءة المعلم).

رابعا: التقويم بالكفاءات[1]

هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار،وبتعبير آخر هو إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة،ومن خلال هذا التعريف يمكن أن نستنتج ما يأتي:

[1] وزارة التربية الوطنية، هيئة التأطير بالمعهد، **تعليمة المواد في المدرسة الابتدائية**، نفس المرجع، ص67

- ❖ أن تقويم الكفاءة هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على انجاز نشاطات وأداة مهام بدلا من تقويم المعارف.
- ❖ أن تقويم الكفاءة يستلزم أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلم باستغلال جميع إمكانياته(معارف،مهارات،قدرات،سلوكات...)للتعبير بواسطتها على مستوى كفاءاته المختلفة.
- ❖ أن تقويم الكفاءة ينطلق من معايير ومؤشرات معدة مسبقا.

خامسا: كيفية تقويم كفاءة*

تقويم الكفاءة هو معاينة القدرة على انجاز نشاطات محددة بدلا من استعراض المعارف الشخصية، فالأداء أو المهارات التي تؤدي لاكتساب الكفاءة هي أجرأة لهذه الأخيرة،لذا تقويم الكفاءة في وضعية يحقق فيها المتعلم مهمة يظهر من خلالها سلوكات ذات دلالة وكمؤشرات.

ويتم التقويم بالنسبة للكفاءة من خلال إيجاد وضعيات إشكالية حقيقية تتضمن مطالب تأخذ بعين الاعتبار العناصر الآتية:[1]

- ➢ المعارف والقدرات المندمجة في الكفاءة.
- ➢ المسعى التحليلي والبنائي للوضعية المطلوبة.
- ➢ تبرير قرارات واختيارات الممتحن.
- ➢ تحديد معايير التقويم.

* **الكفاءة** : مجموعة المهارات والقدرات المتوقع تحقيقها لدى المتعلمين.

(1) وزارة التربية الوطنية، هيئة التأطير بالمعهد، **تعليمة المواد في المدرسة الابتدائية،** المرجع السابق، ص71

وتمكن معايير التقويم من الحكم على نوعية الأداة،وينبغي أن تكون مشابهة للمعايير في الحياة الحقيقية،وهي معايير يمكن أن تضبط وتناقش مع المتعلمين(حسب مستوى التلاميذ) مما يساعد على فهم المتطلبات اللازمة لتحقيق الكفاءة المطلوبة وينير المسعى التعليمي.

سادسا: وسائل تقويم الكفاءة*

- ❖ الأسئلة الشفوية والكتابية.
- ❖ التمارين بمختلف أنواعها.
- ❖ الاستظهار والحفظ و الأداة السلوكي المباشر.
- ❖ الملاحظات و المشاركة في النشاطات الجماعية والفردية..[1].

* **تقويم الكفاءة :** تسمح وضعيته التقويم بتقويم مدى تمكن المتعلمين من اكتساب الكفاءة و التي هي تعبئة مجموعة من الموارد (معارف ، مهارات ، اتجاهات عامة) من اجل حل مشكلة معينة تواجه التلميذ في سياق محدد .

[1] وزارة التربية الوطنية، هيئة التأطير بالمعهد، **تعليمة المواد في المدرسة الابتدائية،** المرجع السابق، ص71

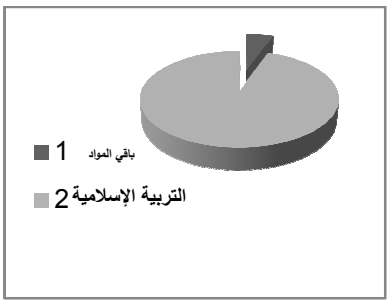
معرفة الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية في النظامين أساسي/ ابتدائي :

جدول (1) يبين التوقيت الزمني للأنشطة في المدرسة الأساسية:[1]

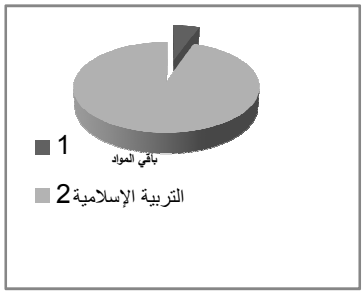
المستويات / المواد	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
اللغة العربية	12 ساعة	7.30 ساعة	7 ساعة
التربية الرياضية	6 ساعة	5 ساعة	5 ساعة
التربية الإسلامية	2 ساعة	1.30 ساعة	1.30 ساعة
التربية الاجتماعية	2 ساعة	1 ساعة	30 دقيقة
دراسة الوسط	1 ساعة	2 ساعة	2 ساعة
الموسيقى	1 ساعة	7 ساعة	7 ساعة
الأشغال اليدوية	1.30 ساعة	1 ساعة	1 ساعة
الرسم	1 ساعة	1 ساعة	1 ساعة
التربية البدنية	1.30 ساعة	1 ساعة	1 ساعة
تاريخ وجغرافيا	لا توجد	لا توجد	لا توجد
المجموع	28	27	27

يبين الجدول رقم (1) أعلاه أن الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية بالنسبة للسنة الثالثة أكبر من مستوى السنة الرابعة والخامسة ، بحيث نجد أن المادة من المجموع الكلي تقدر بـ 7.14 % . بينما 4.81 % في المستوى الرابع والخامس.

شكل(4) يبين نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 3 أساسي



شكل(5) يبين نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 4 أساسي



شكل(6) يبين نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 5 أساسي

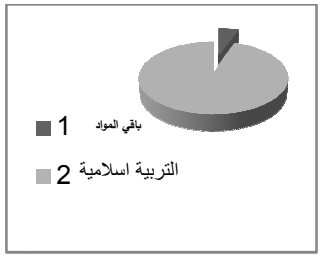
[1] وزارة التربية الوطنية ، **منهاج السنة الخامسة ابتدائي** اللغة العربية ، مرجع سابق،ص 12

جدول (2) يبين التوقيت الزمني للأنشطة في المدرسة الابتدائية[1]

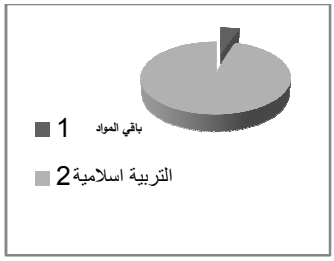
المستويات / الأنشطة	المستويات الدراسية		
	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
اللغة العربية	12	09	09
اللغة الأمازيغية	–	–	–
اللغة الفرنسية	04	05	05
الرياضيات	05	05	05
التربية العلمية والتكنولوجية	02	02	02
التربية الإسلامية	1.30	1	1
التربية المدنية	01	01	01
التاريخ والجغرافيا	لا توجد	01	02
التربية الموسيقية	01	01	01
التربية التشكيلية	01	01	01
التربية البدنية	01	01	01
المجموع	28.30	30.30	28.30

يبين الجدول رقم (2) أن الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية بالنسبة للسنة الثالثة والرابعة والخامسة للتعليم الابتدائي له نفس التوقيت الأسبوعي، بحيث نجد نسبة المادة بالنسبة للمجموع الكلي للمواد مقدرة بـ 4.59% وهذا ينطبق على كل مستوى.

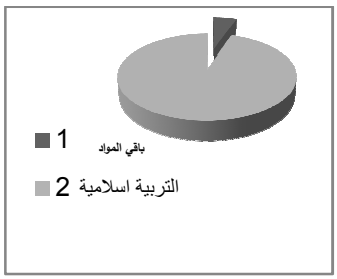
شكل (7) يبين نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 3 ابتدائي



شكل(8) يبين نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 4 ابتدائي



شكل(9) يبين نسبة مادة التربية الإسلامية من الحجم الساعي الأسبوعي لمواد الدراسة بالنسبة للسنة 5ابتدائي



[1] وزارة التربية الوطنية ، **منهاج السنة خامسة ابتدائي للغة العربية** ، مرجع سابق ، ص 03

3 . التربية الإسلامية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية

3 . 1 . تعريف التنشئة الاجتماعية[1]

يعرف " بارسونز " التنشئة الاجتماعية بأنها عملية تعليم تعتمد على التلقين والمحاكاة والتوحد مع الأنماط العقلية والأخلاقية عند الطفل والراشد وهي عملية دمج عناصر الثقافة في نسق الشخصية وهي عملية دمج عناصر الثقافة في نسق الشخصية وهي عملية مستمرة.

ويعرف غي روشيه التنشئة الاجتماعية بأنها " الصيرورة التي يكتسب الشخص الإنساني عن طريقها ويستبطن طوال حياته العناصر الاجتماعية – الثقافية السائدة في محيطه ويدخلها في بناء بناء شخصيته ، وذلك بتأثير من التجارب والعوامل الاجتماعية ذات الدلالة والمعنى ومن هنا يستطيع أن يتكيف مع البيئة الاجتماعية حيث ينبغي عليه أن يعيش ".

يحمل هذا التعريف مجموعة كبيرة من العناصر وبوجه خاص ثلاثة عناصر أساسية في التنشئة الاجتماعية تشكل دليلا ومرشدا لها: [2]

- اكتساب الثقافة .
- تكامل الثقافة في الشخصية.
- التكيف مع البيئة الاجتماعية .

أما التعريف السوسيولوجي لها فيعتبر أن: التنشئة الاجتماعية من المنظور الاجتماعي يهتم علماء الاجتماع في تعريفهم للتنشئة الاجتماعية بالأنساق والنظم الاجتماعية التي من شأنها أن تساعد على تحويل المادة البيولوجية الإنسانية الخام

---

[1] محمد الشناوي وآخرون ،**التنشئة الاجتماعية للطفل**،ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان ،2001،ص 15،16

[2] عبد العزيز خواجة ، **مبادئ التنشئة الاجتماعية** ،ط1،دار الغرب للنشر والتوزيع،2005،ص 24

إلى شخص قادر على أداء العمليات التي يطلبها المجتمع منه بحيث يعرفونها على أنها تمثل نوع من التطبيع الاجتماعي أو القولبة الاجتماعية للفرد حسب حاجات المجتمع.[1]

كما يعرفها مادلين غرافيتش بأنها السيرورة التي يتم من خلالها اندماج الفرد في المجتمع ، من خلال استنباطه للقيم من المعايير والرموز ومن خلال تعلمه للثقافة في مجملها بفضل الأسرة والمدرسة ، كذلك اللغة والمحيط...إلخ.[2]

ويرى بياجيه أن آليات التنشئة الاجتماعية تحيلنا إلى النمو المستقل لميكانيزمات الإدراك وحاجة الفرد وقابليته لأن يكون اجتماعيا . وعند " ستيرن " التنشئة الاجتماعية هي حصيلة تفاعلات تبدأ من الولادة وتساهم في الأنا عند الطفل ، وفي كل الحالات العلاقة الاجتماعية تظهر كعنصر أساسي في تكوين الشخصية.[3]

المفهوم عند أفلاطون : في المدينة الفاضلة لأفلاطون نلمح المعايير التي وضعها لتربية أهل المدينة وتنشئتهم ، وهذا ما يسمى في علم النفس الاجتماعي اليوم بالتنشئة الاجتماعية . فيقول : " يجب على الذين يتولون بناء المجتمع المنشود أن يختاروا من بين الأحداث الصغار ذوي الاستعداد الحربي ، فيجعلون منهم جماعة قوية كما يغذون أنفسهم بالآداب والفنون ، و تكون تربية هؤلاء الصغار جميعا واحدة حتى سن الثامنة عشرة ، ثم يتركونها ليزاولوا التربية البدنية ، والتدريبات العسكرية وعند سن العشرين يتم تكوين جماعة من أكفأهم وأقدرهم ليدرسوا الحساب والهندسة والفلك والموسيقى.[4]

---

[1] معتز السيد عبد الله ،عبد اللطيف محمد خليفة، **علم النفس الاجتماعي** ، دار الغريب،مصر،2001،ص 210.

[2] FRANCOIS GRESLE ET ALL، DECTIONAIRE DES SCIENCES HUMAINS SOCIOLOGIE.ANTHROPOLOGIE..NOUVELLE EDITION .REVUE ET AUGMENTE.PARIS.NATHAN.1994.P344.

[3] NCOIS GRESLE ET ALL، DECTIONAIRE DES SCIENCES HUMAINS SOCIOLOGIE.ANTHROPOLOGIE..NOUVELLE EDITION .REVUE ET AUGMENTE.PARIS.NATHAN.1994.P344.

[4] محمود أبو النيل ، **علم النفس الاجتماعي** ،ط1،دار النهضة العربية،بيروت،1980،ص 87

3 . 2 . أشكال التنشئة الاجتماعية وأهدافها

للتنشئة الاجتماعية شكلان أساسيان :

أولا : التنشئة الاجتماعية المقصودة : و تتم في مؤسسات وظيفتها الأساسية هي التنشئة ومهمتها نقل النظام الثقافي ونسق المعايير والقيم ، وهذا النمط يتم خاصة في الأسرة والمدرسة .

ثانيا : التنشئة الاجتماعية غير المقصودة ، يتم من خلالها المؤسسات المساهمة في عملية التنشئة الاجتماعية ، كالمساجد ووسائل الإعلام من إذاعة وتلفزيون ومسرح وهي تقوم بالأدوار التالية :

أ. اكتساب المهارات والأفكار التي يتم من خلالها اكتساب القيم الاجتماعية.

ب. اكتساب العادات المتصلة بالعمل والإنتاج والاستهلاك ومختلف أنواع السلوك الأخرى.[1]

أما أهداف التنشئة الاجتماعية فإنها تنقسم إلى قسمين:

. أهداف جزئية وهذه تكون على مستوى المؤسسات المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية بحيث تكون لكل مؤسسة أهداف تسعى إلى تحقيقها .

. أهداف عامة على كافة المستويات :

1. تحويل الإنسان من كائن بيولوجي* إلى كائن اجتماعي ، أي تطبعه بطبائع مجتمعه وثقافته لكي يكتسب الصفات الإنسانية ويكتسب عضويته في المجتمع.
2. نقل التراث الاجتماعي والثقافي من جيل إلى آخر.
3. الضبط الاجتماعي لتوجيه سلوك الأفراد وتصرفاتهم وفقا لوسائل الضبط العرفية والقانونية لتعزيز التنظيمات السائدة في المجتمع .
4. التماسك الاجتماعي عن طريق تسرب الفرد لقواعد وقيم مجتمعه.

---

[1] عبد العزيز خواجة، مرجع سابق ، ص 33

* **كائن بيولوجي:** كائن عضوي يدرس في مستوى علم الأحياء

5. التوافق الاجتماعي* الذي يتم من خلال تغيير سلوك متسقا مع العادات والتقاليد والالتزامات الاجتماعية .
6. تعلم الرد الأدوار والمهارات الاجتماعية.
7. إكساب الفرد مهارات خاصة .
8. تنمية الذات عبر سياق النمو الاجتماعي من خلال تفاعل المنشأ مع الآخرين في أدوارهم ومواقعهم.
9. إكساب الاتساق السلوكي وذلك عن طريق تهذيب سلوكه وتنسيقه مع متطلبات المجتمع الذي يعيش فيه.[1]

3 . 3 . المفهوم الإسلامي للتنشئة الاجتماعية

لا يختلف اثنان على أن الإسلام لا يعتني بالتنشئة الاجتماعية وتربية أبناء دينه والحرص عليها ولقد خصها العناية الكافية مما جعلت من أولوية الأولويات، وأظهرت مسؤولياته التي يجب أن يضطلع بها المربون، كما اهتمت الأديان بصفة عامة السماوية بالتنشئة الاجتماعية وكل منها لها الخصوصية التي تنظر منها غير أن لا يختلف مفهوم التنشئة الاجتماعية في الإسلام عن مفهوم التنشئة بشكل عام غير أن قواعد هذه التنشئة وأسسها قد انبثقت من قواعد التربية الإسلامية ومصادرها الرئيسية القرآن والسنة، وقد أكد المربون المسلمون أن الأصل الاشتقاقي لمصطلح تربية يرجع إلى اللغة فهي تعني النمو أولا وتعني الإصلاح والرعاية ثانيا وتعني التنشئة ثالثا.

لقد اهتم المربون المسلمون اهتماما بليغا بتنشئة الطفل تنشئة إسلامية قويمة من أجل تكوين الشخصية الإسلامية المتكاملة وصياغتها بما يتفق والمبادئ الإسلامية التي جاء بها القرآن وأكدتها السنة، كما تخص النشء المسلم وتدربه على التكيف مع

* **التوافق الاجتماعي** : و يعرفها حامد زهران بأنه عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك و البيئة (الطبيعية و الاجتماعية) بالتغير و التعديل حتى يحدث " التوازن بين الفرد و بيئته "

[1] معن خليل العمر، **التنشئة الاجتماعية** ، ط 1 ،دار وائل للنشر ، عمان الأردن، 2004، ص .61،62.

القيم والعادات والتقاليد والنظم وأساليب الحياة الإسلامية، والسلوك الإسلامي في المجتمع.

من أبرز المربين الذين اهتموا بتنشئة الأطفال الإمام الغزالي في كتابه (إحياء علوم الدين) و(أيها الولد) لخصها في كتاب تحت عنوان الفكر التربوي عند الإمام الغزالي وابن خلدون في كتابه المقدمة وغيرهم من الذين ساهموا واهتموا بالتنشئة من العلماء المسلمين.

يرى الإمام الغزالي أن التنشئة الاجتماعية الإسلامية تتميز بمجموعة من المبادئ، يبدأها بتعلم القرآن والأحاديث النبوية الشريفة، وأحاديث الأخيار وحكايات الأبرار وبعض الأحكام الدينية كذلك يرى أن وسائط التنشئة عند المسلمين تبدأ بالأسرة حيث يقوم بها الوالدان ثم أكبار العائلة ...الخ، ثم تتبعها المدرسة بما فيها من معلمين ومدربين وأقران ثم المسجد وما يقوم به من دور هام في السنة الدينية. [1]

إن الإسلام ينظر إلى الفرد نظرة وافية كاملة شاملة من جميع النواحي، وهو بذلك يختلف عن الفلسفات الأخرى التي تهتم بناحية معينة دون الأخرى، أو ترتكز على الجانب من الإنسان دون الجوانب الأخرى تهم ببناء الفرد من الداخل بتكوين عقيدة التوحيد* لديه، أما المنهج الإسلامي في التنشئة فهو يقوم على تزكية النفوس وعلى تعليم العقول حيث يقول سبحانه وتعالى: ﴿ كما أرسلنا فيكم رسولا منكم يتلو عليكم آياتنا ويزكيكم ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون﴾ البقرة151.

كما تهتم التنشئة الإسلامية بتنمية الأخلاق عند الأفراد وتكوين الإرادة الخيرة والروح الخيرة، وتنمية الجوانب العقلية عندهم وتؤدي إلى تربية الفرد من الناحية الاجتماعية بحيث يتكون لديه روح التعاون والتعلق بالمجتمع واحترام الإنسان كإنسان

---

[1] عبد الأمير شمس الدين، **الفكر التربوي عند الإمام الغزالي**، ط1، دار اقرأ، الرملة البيضاء، بيروت، 1985، ص225 إلى 240.

* **عقيدة التوحيد** : هي التصديق الحازم بالعقائد الواردة في القرآن و السنة و العمل بمقتضاها ، أو المسائل العلمية التي صح بها الخبر عن الله و رسوله ، و التي يجب أن ينعقد عليها قلب الإنسان.

وغرس القيم الإسلامية لديه والمستمدة من مبادئ الإسلام وتعاليمه السمحة التي جاء بها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وممارسات العلماء والمربين المسلمين.

3 . 4 . سمات التنشئة الاجتماعية في الإسلام

تتصف التنشئة الاجتماعية في الإسلام ببعض السمات الخاصة إضافة على السمات العامة للتنشئة الاجتماعية وهي:[1]

- ✓ تتصف بالوضوح والمحدودية فهي لا تتأثر بتغير الزمان والمكان مثل العبودية للخالق والعلاقة بين الخالق والمخلوق.
- ✓ يرتبط الجانب الديني التعبدي بالجانب الاجتماعي في عملية التنشئة الاجتماعية.
- ✓ قال تعالى: " واتبع فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك" القصص 77.
- ✓ ترتكز التنشئة الاجتماعية في الإسلام على التربية الخلقية فالدين والأخلاق لا يفترقان في التربية الإسلامية.
- ✓ تهتم التنشئة الاجتماعية في الإسلام بإحداث التوازن بين مطالب الفرد ومطالب المجتمع.
- ✓ تهتم التنشئة الاجتماعية في الإسلام بتنمية ضمير الفرد المسلم.
- ✓ ترتبط التنشئة الاجتماعية في الإسلام بالخالق عز وجل.
- ✓ تستمد التنشئة الاجتماعية في الإسلام أصولها من الشريعة الإسلامية* وهي المعيار لكل قيم المجتمع الإسلامي.

---

[1] إبراهيم ناصر، **التنشئة الاجتماعية**، دار عمان، عمان، الأردن ، 2004،ص19

* **الشريعة الإسلامية** : هي القواعد و الأحكام التي شرعها الله سبحانه و تعالى لعباده لتنظيم شؤون حياتهم الدينية و الدنيوية من عبادات ، معاملات و غيرها و، و بذلك تتحقق لهم السعادة ، الاستقرار و العدل .

3 . 5 . أهداف التنشئة الاجتماعية في الإسلام

إن الهدف من التنشئة الاجتماعية على العموم نمو الفرد داخل المجتمع من جميع جوانبه لتحقيق ذاته وتكييفه مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه بمعنى كلام دور كايم ذوبان الفرد داخل الجماعة لخدمة المجتمع والعمل على تفاعله مع مجتمعه حتى يصبح مواطنا منسجما مع الأفراد الآخرين لذا نرى أن التنشئة الاجتماعية تهدف في الإسلام إلى:

- ✓ المحافظة على فطرة الفرد وتنميتها من خلال تعريفه بخالقه وبناء العلاقة بينهما.
- ✓ تطوير سلوك الفرد وإعادة تشكيل اتجاهاته اللفظية والعملية السلوكية بحيث تتسع وتتطابق مع السلوك والاتجاهات الإسلامية.
- ✓ إعداد الفرد للقيام بما تتطلبه حياته في الدنيا.
- ✓ بناء المجتمع المسلم الصالح الذي تقوم نظمه على الشريعة الإسلامية بالاستناد إلى الكتاب والسنة.
- ✓ إعداد المسلمين لجمل رسالة الإسلام ونشرها في جميع بقاع العالم لنشر الحق.[1]
- ✓ غرس قيم الإيمان الإسلامية في نفوس الناشئين كوحدة الإنسانية والمساواة بين البشر.
- ✓ التثقيف العقلي والإعداد الفكري.
- ✓ تنمية القوى والاستعدادات الطبيعية عند الطفل.
- ✓ الاهتمام بقوة النشء وحسن تربيته.
- ✓ تنمية الأخلاق الإسلامية لدى الإنسان.

---

[1] توفيق حداد، محمد سلامة، **التربية العامة**، مديرية التكوين والتربية، ط1، سنة1977، ص32.

3 . 6 . أسس التنشئة الاجتماعية الإسلامية

تقوم التنشئة الاجتماعية في الإسلام على ما يلي:

. حرية الاختيار بين المتعلمين.

. المرونة في العملية التربوية.

. شمولية التربية لنواحي الفرد المختلفة، الجسمية، العقلية، الخلقية، الاجتماعية.

. الاستمرارية في عملها عند الولادة حتى الممات.

. التطور: وهو مبدأ مستمد من طبيعة الدين الإسلامي عامة.

. التفاعل بين البشر في تعاملهم وتحاورهم في أمور الدين والدنيا.

. الانتفاع بما يتعلمه الإنسان.

. المسؤولية الجماعية عن عملية التنشئة في المجتمع.

. تأثر التنشئة الاجتماعية الإسلامية بعوامل البيئة والطبيعة المحيطة[1]

3 . 7 . آليات التنشئة الاجتماعية في المدرسة

هناك آليات تمارس داخل المؤسسة التربوية ونقصد المدرسة وظيفتها الاجتماعية في التنشئة الاجتماعية لتلاميذها، وتحدث هذه التفاعلات الاجتماعية والمعاملات بين أفراد هذه المؤسسة الاجتماعية،ومن بين هذه الآليات :*

- ✓ *استعمال الطرق المباشرة لتوصيل وتدعيم القيم الاجتماعية المتفق عليها وذلك بتناولها في المقررات الدراسية وتأكيد التمسك بها.*
- ✓ استعمال النشاط المنظم والموجه لاكتساب قيم معينة كالمواظبة وحسن الاستماع إلى المدرس،ويتعلم من هذا النشاط والتوقعات التي ترتبط بكل مكان أو مركز اجتماعي(إعطاء قيمة للتحصيل الدراسي).

---

[1] إبراهيم ناصر، المرجع نفسه، ص284،285.

* **التفاعلات الاجتماعية** : هو السلوك المتبادل بين الأفراد و الجماعات في المواقف و المناسبات المختلفة ، و كذا ابن خلدون على ضرورة الاجتماع الإنساني ، أي حياة الجماعة و ما ينشأ بينهم من علاقات اجتماعية متبادلة حيث أن الفرد لا يستطيع ان يعيش بمعزل عن الآخرين .

- ✓ يمارس ممثلو السلطة المدرسية من الهيئة الإدارية والمدرسين الثواب والعقاب في تدعيمهم للقيم المرغوبة،إن المدرسة تطبق الثواب والعقاب بصورة رسمية،بمعنى تقوم على أداء التلميذ.
- ✓ تعمل فاعلية الثواب والعقاب الرسمي في المدرسة على تحقيق و00000 العاطفي عن الأسرة وهو شرط لازم لنجاح ما تعلمه لتنشئة الطفل اجتماعيا.
- ✓ تلجأ المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية للتلميذ إلى تقديم نماذج للسلوك الحسن،ويعتبر المعلمون نماذج حية للسلوك تتحرك بين التلاميذ في حياتهم اليومية.
- ✓ وفي الأخير نجد أن هناك نوعا من الجانب الايجابي في الاختيار والانتقاء بين ألوان النشاط التي تتيحها له المدرسة.

4 . الكتاب المدرسي

المتمعن في عملية التربية والتعليم يجد التأثير فيها على التلميذ يحصل من عاملين أساسين هما المدرس والكتاب، ومن هذا المنطلق نقول أن لكل مجتمع خصائصه وفكره في مجال التربية وهذه الأخيرة لها منهاج يترجمها من خلال رصد الغايات والأهداف والبرنامج والمقررات والمضامين وكذا الأنشطة والأدوات والوسائل والطرائف،بحيث نرى أن الكتاب عنصر من عناصر المنهاج التي تمثل المحور الأساسي في العملية التعليمية وضرورة للمتعلمين. ذلك أنه وعاء حامل للمادة العلمية المقدمة للمتعلم.كما يوفر له قدرا من الخبرات التعليمية الموجهة لتحقيق أهداف البرامج المدرسية،ما يجعل من الكتاب المدرسي دعامة تربوية أساسية وركنا رئيسا للبرامج المدرسية.

الكتاب المدرسي شديد التأثير على التلاميذ لأنه يعرض وجهة نظر عن الحقيقة وصورة عن العالم تحمل نفسها إثبات صحتها والتلميذ يقرؤه مؤمنا مصدقا.ومن هذا

فالجدير بالاهتمام أن تكون الكتب المدرسية محط دراسة علمية وتقويم مستمر ،في إطار من التكامل والتوازن مع التغيرات العلمية والمجتمعية ليؤدي الدور التربوي الذي أنجز من أجله ونحن نعلم أن الكتاب المدرسي هو ذاك المعلم الصامت للتلاميذ يرجعون إليه متى شاء ولذلك يجب الاهتمام به.

4 . 1 . التعريف اللغوي للكتاب

الكتاب مشتق من فعل كتب بمعنى خط. ولقد سمى الله تعالى الوحي المنزل من عنده على رسوله صلوات الله عليهم كتبا. لقوله:"هو الذي أنزل عليك الكتاب" ولقوله:"ذلك الكتاب لا ريب فيه".ولقد اقترن ذكر الكتاب بذكر الخط في القرآن الكريم هو ما خط باليد وجمع ويسمي الله تعالى الذين يخطون مال العباد كتابا في قوله سبحانه وتعالى:﴿ وان عليكم لحافظين كراما كاتبين﴾ الانفطار 10و 11

يعرف على أنه الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية ، وموضوعاته من أجل نقل المعارف للمتعلمين ، و إكسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم.[1]

4 . 2 . التعريف الاصطلاحي لمصطلح الكتاب المدرسي

هو مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم استخدامها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف الدراسية وفقا للأعمار الزمنية للمتعلمين حيث يسهم في تحقيق نموهم المتكامل من الناحية الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والروحية.[2]

وكذلك يعرف بأنه الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي.[3]

---

[1] محمد الصالح حثروبي ، **نموذج التدريس الهادف . أسسه وتطبيقاته** ، دار الهدى عين مليلة ، الجزائر ، ب ت ، ص80

[2] عبير راشد عليمات، **تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الاساسية**،ط1،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2006،ص17

[3] محمد الصالح حثروبي، **مرجع سابق**،ص80

إذا هو أحد الأركان الرئيسية التي يستند إليها المنهج،ويشكل الوعاء الذي تحتوي المادة التعليمية،وهو المرجع الأساسي يستقي منه التلميذ معلوماته أكثر من غير من المصادر،وهو الأساسي الذي يستند إليه المعلم في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدراسة. [1]

4 . 3 . أهمية الكتاب المدرسي

إن مكانة الكتاب أساسية بحيث هو كعامل مؤثر في التلميذ وكذا مؤثر في العملية التعليمية كما أننا نقول أن الكتاب المدرسي هو الشيء الأصيل في العملية التعليمية. إذ لا يمكن الاستغناء عنه في التدريس ،ويرجع ذلك إلى أنه:

- يقدم حقائق ومعلومات مختارة بعناية وعلى أساس علمي،وتم تنظيمها بطريقة ملائمة للمعلم والتلاميذ.
- يقدم إطار عاما للمقرر الدراسي بما يحقق الأهداف التربوية المرغوب فيها.
- يقدم قدرا مشتركا من المعلومات والحقائق التي يجب أن يلم بها جميع التلاميذ (الممتاز–المتوسط–الضعيف)كما ينطلق كل منهم في الاتجاه الذي يمثل ميوله واتجاهاته.
- يتيح للمعلم استخدام العديد من طرق التدريس (قراءة فقرة من الكتاب–استنباط بعض الحقائق–تلخيص –مقارنات...).
- يتيح للتلاميذ فرصة التدرب على مهارات القراءة.
- يجعل التلاميذ أكثر استعدادا وشوقا لتعلم المادة.
- يقدم حقائق ومعلومات الدراسات الاجتماعية.

(1) http :www slide boom com presentation 114157 le jour 14 01 2010 a 10 ; 05h

ـ يؤدي دورا مزدوجا في المدرسة والمنزل ،حيث يساعد على مراجعة ما شرحه المعلم محل التمارين.[1]

. وكذلك يساعد المعلم في الانتقال من موضوع لأخر ومن فكرة لأخرى.

. يتماشى مع نظم الامتحانات السائدة حيث يساعد التلميذ في الإجابة عن ما يوجه إليه من أسئلة في الامتحان.[2]

4 . 4 . وظيفة الكتاب المدرسي

الوظائف التي تزيد من طبيعة الكتاب المدرسي وضوحا وتؤكد أهميتها كعامل من عوامل التربية والتعليم ما يلي :

- ✓ أنه مصدر للمعرفة، بحيث يجمع التلميذ من مجموع ما يحصل عليه منه أول مكتبة تقع في حوزته، وهو يضيف إلى محصوله من المعرفة ما تشمل عليه هذه الكتب.
- ✓ أنه وسيلة في يد التلميذ لاسترجاع الدروس.
- ✓ ووظيفة الكتاب المدرسي كذلك أنه أداة للثقافة فكثر من المواقف الحياة يصعب مواجهتها بغير الرجوع إلى الكتاب.
- ✓ يشتمل على الكثير من وسائل التدريب عليها كالوسائل الرياضية والتمارين النحوية،والأسئلة الاسترجاعية.
- ✓ كذلك يضبط عملية التعليم أما التلميذ فالتلميذ لا يملك المنهاج ولا المقررات،لعرف ما هو مطلوب منه بالضبط.[3]

---

(1) http :www slide boom com presentation 114157 le jour 14 01 2010 a 10 ;05h

(2) صالح ذياب هندي وآخرون، **تخطيط المنهج وتطويره**،ط3،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان،الأردن،1999،ص249

(3) الكتاب المدرسي،مرجع سابق،ص10،9(3)

4 . 5 . العوامل التي تؤثر في الكتاب المدرسي

- أول عامل هو السلطة الإدارية التي تطلبه وتضعه في أيدي نابتة الأمة التي تمكنها، وتملك قبوله أو رفضه أو تغييره.
- العامل الثاني هو المقرر الدراسي الرسمي الذي يوضع الكتاب المدرسي فيه أو عليه.
- العامل الثالث هو مستوى التلاميذ من النضج والخبرة والمعرفة فالكتاب المدرسي يكون خاضعا لمستوى التلاميذ من حيث حجمه ودرجته من التفصيل والاختصار.
- العامل الرابع هو نظام الامتحانات المتبع في النظام التعليمي الذي يستخدم الكتاب،والامتحانات من أهم العوامل التي تؤثر في الكتاب المدرسي.
- والعامل الخامس هي المواصفات الرسمية للكتاب المدرسي التي تصدرها السلطة التعليمية المعينة.

4 . 6 . معايير الكتاب المدرسي واستخدامه

4 . 6 . 1 . معايير الكتاب المدرسي[1]

أولا:المؤلف

. ماكنته العلمية ومؤهلاته.

. خبرته في التأليف(الكتب المدرسية).

. خبرته في تدريس الدراسات الاجتماعية.

. الدقة العلمية.

ثانيا:الشكل العام

(1)صالح ذياب هندي و آخرون ، **تخطيط المنهج و تطويره**، ط3 ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان الأردن ، 1999 ، ص 249.

. مناسبة حجم الكتاب.

. أجزاء الكتاب وشكله العام.

. مناسبة وصحة الحروف المطبعية

. التجليد الجيد ومناسبة الغلاف للمحتوى.

. الخلو من الأخطاء المطبعية واللغوية.

. جودة ورق الكتاب.

ثالثا:الجوانب العامة:

. وضوح العناوين الرئيسية.

. جودة المقدمة(توضح أسلوب وفلسفة الكتاب).

. كفاية قائمة المحتويات وشمولها.

. وجود قائمة بالخرائط والصور والرسوم ...

. كفاية الملاحق واتساقها بالموضوعات.

. التسلسل في تبويب الكتاب.

رابعا:اختيار وتنظيم المادة.

. حداثة المادة العلمية .

. ملائمة المادة لمستوى التلاميذ وارتباطها بالأهداف.

. مراعاة الدقة والأمانة العلمية.

. العمل على تنمية التفكير واكتساب أسلوب حل المشكلات.

. مراعاة المستوى اللغوي للتلاميذ.

. التشجيع على استخدام وسائل تعليمية إلى جانب الكتاب المدرسي.

خامسا:الوسائل التعليمية(الخرائط،الصور،الرسوم،الوثائق...)من حيث :[1]

. مناسبتها للتلاميذ وخبراتهم وارتباطها بالمادة.

. كفايتها ووضوحها وحداثتها.

(1)صالح ذياب هندي و آخرون ،المرجع السابق،250

. دقة وسلامة المحتوى.

. تعدد أنماط وإثارتها للتلاميذ.

سادسا:الأنشطة

. ارتباطها بالمادة.

. إمكانية القيام بها.

. تنوعها وإثارتها للتلاميذ للمشاركة بها.

. ارتباطها بمصادر التعلم في البيئة المحيطة.

. إمكانية الاستفادة من الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة.

سابعا:المراجع

. ملاءمتها لمستوى التلاميذ.

. توافرها في مكتبة المدرسة.

. ارتباطها بالمادة الدراسية.

. تنوعها وتشويقها للتلاميذ.

ثامنا:التقديم

. التنوع (المقال–الاختبارات–الموضوعية–الملاحظة...)

. الاستمرار،التكامل مع الدرس.

. الصياغة الجيدة والواضحة للأسئلة.

. وجود أسئلة تطبيقية عامة في نهاية الكتاب.

. تحقيقها لأهداف المنهج.

. توزيعها بعدالة على فصول الكتاب.[1]

4 . 6 . 2 . استخدام الكتاب المدرسي

إن استخدام الكتاب المدرسي موضوع اتفاق بالنسبة لطرائق التدريس المختلفة قديمها وحديثها بغرض تحقيق أهدافها ، فالإلقاء مثلا يستخدم كمرجع مهم لحفظ

(1)عبير راشد عليمات ، **تقويم و تطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية** ، ط1، دار الحامد للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2006 ، ص17.

محتوياته ، والمناقشة تستخدمه كأحد المصادر للرجوع إليه عند الإجابة عن الأسئلة والاستفسارات قبل وأثناء أو بعد التدريس.[1]

5 . الكتاب المدرسي والتربية الإسلامية

يتضمن الكتاب المدرسي في التربية الإسلامية في مختلف مستويات جل المواضيع المدرجة في المنهاج لتجسيد الأهداف العامة للمادة والأهداف الخاصة بالدروس.وقد اعتمدت مجموعة من الاعتبارات العلمية والمعايير البيداغوجية في بنائها وتقديمها. تماشيا مع المستجدات في كل الميادين وخصائص المتعلمين في كل مستوى من كل الجوانب.

وقد تم فيها تجنب النمطية وتبني التنوع حفاظا على نشاط التلميذ الدائم،وتحقيقا لمسعى الإثارة والتشويق،والبحث عن إشباع فضوله المعرفي الذي ينتهي،وإثراء طرق تنشيط المعلم،وتوجيه جهوده نحو المساعي التعليمية المناسبة،وذلك لإضفاء الفعالية على أدائه وأداء المتعلمين في عملية التعليم،وتقديم الدروس بأوفر حظوظ النجاح الممكنة،وجعل المادة مستساغة بأكبر رغبة محتملة عند المجتمع.[2]

ففي مستويات الطور الأول،تم تقديم دروس الكتاب بكميات معرفية روعي فيها حاجة المتعلمين وقدرتهم على الاستيعاب،التخزين والاستظهار ومسايرة التدرج المناسب في تنظيم المحتويات، وفقا لنمو قدراتهم وتطور مؤهلاتهم في مختلف المجالات المعرفية والوجدانية والحس/حركية من جهة والأهداف المحددة في المنهاج من جهة ثانية،إلى جانب خصوصية كل مجال من مجالات التعلم التي تتشكل منها مادة التربية الإسلامية.

---

[1] فكري حسن ريان ، **التدريس . أهدافه . أسسه . أساليبه . تقويم نتائجه وتطبيقاته** ، عالم الكتب ،القاهرة ، مصر ، ب ت ، ص239 و 240

[2] موسى صاري وآخرون، **الدليل المنهجي لتطبيق مادة التربية الإسلامية**،ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2002،ص48

5 . 1 . الكتاب التعليمي

نظرا لأن الكتاب التعليمي يمثل دورا تعليميا وتعلما أساسيا في تربية النشء، فانه يصبح قيمة تربوية عليا، ينبغي أن يصمم بعناية من حيث اختيار مكوناته وتنظيم خبراته التعليمية وإنتاجه شكلا ومضمونا، بما يتلاءم مع الأسس المعرفية والنفسية والتربوية والفنية والتقنية والمعلوماتية، ليكون أداة تعليمية فاعلة تيسير على الدارسين عملية التعلم ، وتسهم في تحقيق الأهداف التربوية الموجهة لبناء الإنسان المتكيف مع المستجدات، والذي يقوم بدور اجتماعي متميز يسهم في بناء الوطن، ويتفاعل مع الآخرين، ويحترم الحضارات الإنسانية، أضف إلى ذلك، فان معرفة خصائص المتعلمين، من أجل تفصيل المعرفة العلمية والنشاطات التعليمية مسألة في غاية الأهمية عند بناء الكتاب التعليمي لكل فئة من فئات المتعلمين.[1]

5 . 2 . خصائص المتعلمين

إن بيان سمات الإنسان الذي نتواجه إليه بالكتاب التعليمي، لاشك أنه قد يساعد المؤلف في رسم صورة ذهنية للمتعلم، فيتمثل خصائصه واحتياجاته وقدراته وإمكاناته وظروف معيشته، التي يعمل في إطارها ويتعلم، وان معرفة عناصر البيئة التعلمية قد يساعد المؤلف في إنتاج كتاب تعليمي أكثر ملائمة للمتعلم، من حيث: استعداداته وقدراته، وطرق تعليمه، وبذلك يكون الكتاب أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، سواء تم تعليم هذا الكتاب في سياق الحفظ والاسترجاع، أو في سياق المذاكرة والتحصيل أو في سياق الفهم والاستيعاب والتطبيقات الإبداعية.[2]

5 . 3 . المصحف المدرسي الميسر

تيسيرا لحفظ وتلاوة القرآن وفهم معانيه وضع بيت يدي المدرسين والأولياء والتلاميذ "المصحف المدرسي الميسر ،تلاوته ومعانيه"يشمل حزب سبح،مصورا من

1 فكري حسن ريان ، التدريس . أهدافه . أسسه . أساليبه و تقويم نتائجه و تصنيفاته ، مرجع سابق ، ص 40 .

2 موسى صاري و آخرون ، الدليل المنهجي لتطبيق مادة التربية الإسلامية ، مرجع سابق ، ص 48.

المصحف المعتمد لدى وزارة الشؤون الدينية والأوقاف بالرسم العثماني،مبينا فيه السور المكية والمدنية وعدد آياتها،إلى جانب رقم ترتيبها العام على المصحف (ملون)،ومرفقا بجداول للكلمات المكتوبة بالرسم العثماني(ملونة) وما يقابلها بالرسم الإملائي،وكذا معاني الكلمات الصعبة حسب ورودها في سورها كل سورة مختصرا ومركزا،وفي الأخير ختمت كل سورة بإرشادات تربوية. وفي الختام ألحقنا بالمصحف المدرسي ملخصا لبعض أحكام الترتيل،يمكن الاستعانة بها في القراءة والتعلم والتجويد وذلك قدر المستطاع باغتنام الفرص المتاحة في التكوين.[1]

5 . 4 . تصميم الكتاب التعليمي(المكونات والخصائص)

لتصميم الكتاب التعليمي شروط تميزه عن غيره من الكتب التي تقدم للقارئ، سواء كان موجها للأطفال أو للراشدين. وتتعلق هذه الشروط من كونه وسيلة تعليمية تتماشى وفق التبسيط الذي تتطلبه ضرورة العملية التعلمية.

وتتمثل عناصر تصميم الكتاب المدرسي في[2]:

-السمات العامة للكتاب المدرسي بصفته وسيلة تعليمية مكتوبة.

-مقدمة الكتاب المدرسي.

-الأهداف التعليمية.

-المحتوى-الخبرات التعلمية للكتاب .

-معايير تنظيم المادة التعليمية.

-تنظيم وحدات الكتاب التعليمي(مقدمة-عرض-تقويم-أنشطة-تحقيق أهداف تعليمية-مشروعات- قراءات إضافية- خلاصة...).

-معايير عرض المادة التعليمية.

---

(1) موسى صاري وآخرون، المرجع السابق،ص99

(2) موقع اللسانيات والتربية، تحريشي عبد الحفيظ،
http://kenanaonline.com/users/mektaba/posts/738811

نجد من بين ما يميز الكتاب المدرسي من حيث التصميم ارتباطه بعملية التقويم التي تتطلب هي الأخرى مجموعة من المعايير. والتي نجد من أهمها ما يلي:

معايير تصميم التقويم في الكتاب التعليمي[1]:

- أساليب تقويم المعلومات والمعارف والأفكار والمبادئ.
- أساليب تقويم المهارات العلمية.

- الكتاب وإنتاجه(إثارة انتباه المتعلم من خلال المؤشرات الحسية والبصرية).

أولا . السمات العامة للكتاب المدرسي

من حيث هو مادة تعليمية مكتوبة:

يعد الكتاب التعليمي، مفهوما، معرفيا معقد الخصائص، ولتسهيل استيعاب هذا المفهوم، ينبغي أن نتعرف على أهم السمات الأساسية، التي تميزه عن غيره من المواد التعليمية المكتوبة، وفيما يلي أهم السمات التي توضح مفهومه، من حيث هو صيغة تعليمية مكتوبة أي مادة تعليمية مكتوبة، لتسهيل عملية التعلم* على المتعلمين.

1. يمثل الكتاب التعليمي ترجمة صادقة للمنهاج التربوي، الذي ينطلق من فلسفة التربية والتعليم والأهداف التربوية الكبرى في المجتمع.
2. مساعدة المتعلمين على اكتساب الأهداف التعليمة المخططة في سياق المقرر الدراسي أو المنهاج.
3. توفير الفرص التعلمية لكل متعلم لأن يتعامل مع المادة العلمية، والخبرات التعلمية، من خلال قواه الإدراكية وحواسه وميله وانتباهه وادراكاته ومنهجيته.

---

[1] موقع اللسانيات والتربية، تحريشي عبد الحفيظ، المرجع السابق،
http://kenanaonline.com/users/mektaba/posts/738811

* **عملية التعلم** : هو عملية تلقى المعرفة و القيم و المهارات من خلال الدراسة أو الخبرات أو التعليم مما يؤدي الى تغير دائم في السلوك ، تغير قابل للقياس و انتقائي بحيث يعيد توجيه الفرد الإنساني و يعيد تشكيل بنية تفكيره العقلية.

4. تحقيق التكامل العضوي والوظيفي، بين الأفكار النظرية في المادة التعليمية، وبين الممارسات والتطبيقات العملية.
5. إثارة اهتمامات المتعلم، وتشكيل دافعية إدراكية بقوة متواصلة نحو مضامين المادية التعليمية ودلالاتها، بشكل يضمن استمرار تفاعله الايجابي مع هذه الخبرات، إلى أن تتحقق الأهداف المنشودة.[1]
6. هداية المتعلم للقيام بعمليات التقويم الذاتي، القبلي والتكويني والختامي.
7. تعزيز ما يكتسبه المتعلم من معلومات ومبادئ ومفاهيم ومبادئ واتجاهات وقيم ومهارات، عن طريق سبل الحصول على التغذية الراجعة*.
8. تحديد عناصر المادة التعليمية وبيان المضامين المختلفة التي تحتاج إلى تدعيم وتطوير ومتابعة من اجل التمكن من هذه المادة التعليمية وتمثلها في البنى الإدراكية لدى المتعلمين.
9. كتاب المادة التعليمية بصيغة متكاملة ومتكيفة بذاتها، بحيث تشمل تعليمات إجرائية وإرشادات تربوية عين المتعلم في التغلب على الصعوبات وإدراك الأهداف التربوية المنشودة.

ثانيا . مقدمة الكتاب التعليمي:

تصمم المقدمة المنهجية في ضوء الأسس والخصائص الآتية:[2]

1. الاشتمال على نظرة أو خلفية شاملة لطبيعة المادة التعليمية للكتاب التعليمي، وأهميتها وقيمتها المنهجية في الخطة الدراسية.
2. توجه صيغة الخطاب فيها إلى المتعلم والمعلم، الأول ليفيد منها في تعلمه والثاني ليفيد منها في استخدامه للكتاب وتعليمه.

---

[1] موسى صاري وآخرون، المرجع السابق،ص102

* **التغذية الراجعة** : تهدف إلى إخبار المتعلم بنتائج ردوده و آلية تصحيح أخطائه ، فهي تساهم في تعديل السلوك دور بالغ في عملية التعلم الذاتي ، فهي تؤدي إلى تسهيل عملية التعلم ، و تساهم في زيادة الكفاءة العلمية التعلمية و رفع جودة التعلم و تحسين الإنتاج كما و نوعا و سرعة .

[2] موسى صاري وآخرون، المرجع السابق،ص105

3. تبصير المتعلم بالأهداف التعليمية المتمثلة بالكفايات المعرفية، أو الأدائية المقصودة من تعلم المادة التعليمية للمقرر الدراسي أو المنهاج والكتاب.
4. تبين الأسس والمبادئ العلمية والنفسية والتربوية، التي روعيت في اختيار الخبرات التعلمية وتنظيم مضامينها وطريقة معالجتها داخل الكتاب.
5. تبين طبيعة المادة التعليمية في الكتاب المدرسي وقيمتها العلمية وأهميتها في الخطة الدراسية للمتعلم وارتباطها بالمواد التعليمية الأخرى، واحتياجات المتعلم، والغرض من إثارة الدافعية عند المتعلم، كما تشير إلى الجهود والنشاطات التي ينبغي أن يقوم بها المتعلم من اجل اكتساب المادة التعليمة وإتقانها.
6. تقدم بعض الإرشادات والإجراءات، التي ينبغي أن يقوم بها معلم المادة التعليمة، من اجل استخدام الكتاب التعليمي استخداما تربويا، ليأتي في سياق الأهداف التربوية المقصودة* منه.
7. تعريف بمضمون الكتاب التعليمي، وبما يشتمل عليم من وحدات أو موضوعات تعليمية، وكذلك بالأسس المنطقية التي روعيت في ترتيبها وبالقيمة المنهجية لكل وحدة من هذه الوحدات في الإطار الزمني المقرر لتعليم الكتاب في الجدول الدراسي، سواء أكان ذلك بالساعات المعتمدة أو الساعات الصفية أو الحصص الصفية.
8. تشير إلى المتعلم والمعلم بان الخبرات التعلمية الواردة في الكتاب هي الحد الأدنى للمتعلم، وان المادة التعليمية في الكتب مفتوحة النهاية، وقابلة للإثراء من مصادر تعليمية أخرى بصورة مستمرة.
9. تقدم الإرشادات للمتعلم، من أجل تنظيم التغذيات لمرتجعة من المواقف التعليمية داخل الصف* وخارجه، لغرض الإسهام في تطوير المادة التعليمية في

* **الأهداف التربوية المقصودة** : هي التي تخضع لبرامج و تتم في مؤسسات و تحكمها لوائح و تضبطها شروط و يتفرغ لها تلاميذ و معلمون لتحقيق أهداف محددة تنتهي بشهادة رسمية

* **الصف** : أي داخل حجرة الدراسة بما يسمى القسم أو القاعة التي تتم منها عملية التدريس .

الكتاب مستقبلا، وبخاصة عند تقييمه وإعادة طباعته على شكل مادة تعليمية مكتوبة، أو أية صيغة أخرى مرئية أو مسموعة.

ثالثا . الأهداف التعلمية:

تمثل الأهداف التعلمية أساسا رئيسيا في تصميم الكتاب وإخراجه على الشكل الذي يكون فيه قابلا لتحقيق غايات التربية المدرسية من حيث المادة العلمية التي يقدمها، أو من حيث الأبعاد التربوية التي يرتجى تحقيقها لدى المتعلمين.

ونشير إلى أهم الأسس التي يقوم عليها بناء الكتاب المدرسي قبل تقديم الأهداف التعليمية في العناصر التالية:[1]

ـ الأساس الاجتماعي والثقافي، حيث يتطلب مراعاة الشروط الزمانية والمكانية التي يخضع لها الكتاب اجتماعيا وثقافيا كي يتمكن من تحقيق أهدافه التعلمية.

ـ الأساس الثاني هو مسايرة محتويات الكتاب المدرسي لأهداف المنهاج، بحيث أنه كلما حصل لانسجام بين المحتويات وما تخططه المناهج كان للكتاب آثاره الإيجابية في تحقيق الأهداف التعليمية.

ـ الأساس الموالي يتمثل في ضرورة أن تكون مادة الكتاب منظمة و كافية وشاملة للمعالم الرئيسية للموضوعات المقررة.

. الأساس الموالي يتمثل في ضرورة أن تكون مادة لكتاب المدرسي صحيحة ودقيقة.

. أساس آخر ضروري يجب مراعاته لأجل تحقيق الأهداف التعليمية يتمثل في ضرورة أن تكون المادة التعليمية مسايرة لما هو مستحدث في مجال العلم. وذلك حتى يؤدي غرض الفعل التعليمي المتجدد وفق التقدم التكنولوجي وتجدد المعلومات التي يجب أن

[1] حسان الجيلالي و لوحيدي فوزي، مقال حول أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع9 ديسمبر 2014. ص202

لا تكون متناقضة لدى التلميذ بين ما يتابعه في وسائل الإعلام والاتصال وبين ما يقرؤه في الكتاب المدرسي.[1]

ـ أساس آخر وليس أخير يجب توفره لتحقيق الأهداف التعلمية يبدو في ضرورة أن تراعي مادة الكتاب المدرسي مستويات التلاميذ، من حيث السن والخصائص النفسية والفيزيولوجية التي يكون عليها المتعلم.

أما الأهداف التعلمية الخاصة بكل وحدة، فيشترط أن تأتي في مقدمة كل وحدة.

وأن تتصف بما يلي: [2]

1. أن تنسق الأهداف الخاصة بكل وحدة من وحدات الكتاب التعليمي، مع الأهداف التعليمية العامة للكتاب والتي قد وردت في المقدمة.
2. أن تتلاءم الأهداف الخاصة بالوحدة مع مضمون الخبرات التعلمية الواردة فيها، من حيث الكمية والنوعية.
3. أن تصاغ أهداف الوحدة صياغة سلوكية، تدور حول المتعلم نفسه، وان تكون الصياغة واضحة ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس والتقويم.
4. أن تشتمل صياغة الهدف السلوكي الذي ينتظر من المتعلم أن يتمثله، وعلى مضمون الخبرة التعلمية المرتبطة بالسلوك، وعلى الشروط أو المعايير التي يحدث فيها هذا السلوك.
5. أن يراعى عند وضع الأهداف السلوكية الموحدة، أن تشتمل في مجملها على إنتاجات تعلمية تتصل بالمجالات النمائية* الثلاث لشخصية المتعلم .

رابعا ـ المحتوى والخبرات التعلمية للكتاب

تمثل المادة التعليمية، وتصميم الخبرات التعلمية للكتاب التعليمي وفق المبادئ الآتية:[1]

---

(1) حسان الجيلالي و لوحيدي فوزي، مرجع سابق. ص203

(2) موسى صاري وآخرون، المرجع السابق،ص104

* **المجالات النمائية: مجالات النمو المتكامل معرفيا ، سلوكيا ، وجدانيا واجتماعيا للمتعلم .**

1. يقصد بالخبرات التعلمية أو المحتوى العلمي جملة الحقائق أو المعلومات والمفاهيم والمبادئ والتعميمات والأفكار والمهارات الأدائية والعقلية، فضلا عن الاتجاهات والقيم التي تنطوي عليها المادة التعليمية للكتاب، والتي يراد من المتعلم أن يكتسبها ويستوعبها ويتمثلها في بناء العقلية والوجدانية والأدائية.
2. وحتى تأتي المادة التعليمية الواردة في الكتاب، متلائمة مع فلسفة التربية والتعليم، للنظام التربوي وأهدافه يشترط في تصميمها واختيارها المعايير الآتية:

ـ معايير الاختيار: أن يتم اختيار المحتوى العلمي أو الخبرات التعلمية لكل وحدة من وحدات الكتاب أو لجملة وحدات الكتاب، بدلالة الأهداف التعليمية المقصودة، بحيث تكون منتمية كليا وجزئيا، وكافة لتغطية مجالات الأهداف المخططة بصورة رأسية وأفقية.[2]

- ✓ أن يتم اختيار المعلومات والحقائق والمفاهيم ولمهارات والتطبيقات العملية التي تكون صيغة المحتوى العلمي– في مستوى خصائص المتعلمين الفكرية والعقلية والجسمانية والانفعالية لتشكل دوافع تعلمية ملائمة تحفزهم على التحصيل والانجاز.
- ✓ أن يتم اختيار النموذج المعرفي للمحتوى العلمي، من احدث المفاهيم العلمية المؤيدة بالخبرات والتجارب العالمية وبأعلى درجة من الدقة.
- ✓ أن يتم ربط المادة التعليمية الواردة في الكتاب، بالواقع العربي والواقع الوطني لتوظيفها في البيئة المحلية ما أمكن ذلك، لكي تكون المادة التعلمية صادقة اجتماعيا وتستخدم في مواجهة المشكلات والتغلب عليها.

---

(1)محمد محمود خوالدة ، **أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب التعليمي** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع عمان ، الأردن ، 2004 . ص 300

[2] المرجع السابق، ص300

- ✓ أن تكون المادة التعليمية* ذات معنى ودلالة عند المتعلم، ويأتي هذا حينما ترتبط المادة باحتياجات المتعلم النمائية الإدراكية والوجدانية والجسمانية والأدائية وأهمية دورها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- ✓ أن يتم اختيار كمية المادة التعليمية ونوعيتها للكتاب التعليمي في إطار الزمن المقرر للمساق أو المنهاج التربوي، ليتمكن المعلم من تنفيذ تدريس الكتاب التعليمي في الوقت المحدد.[1]

خامسا . تنظيم وحدات الكتاب التعليمي

تنظم كل وحدة من وحدات الكتاب بحيث تشتمل على العناصر الآتية:[(2)]

1. مقدمة مناسبة مدعمة بالمنظمات التمهيدية، أي عرض المفاهيم الأساسية في أشكال ومخططات أو رسومات أو نماذج لتكون مقدمات تجريدية تسهل عملية التعليم على المتعلمين، استنادا إلى نتائج المنظم المتقدم أو التمهيدي (أوزبيل)*.
2. يعرض المفهوم الفرعي للمفهوم الأساسية بنص واحد يختاره من كتابة المؤلف، أو يختار النص من النصوص الأخرى الجاهزة بما يتلاءم مع المفهوم وتعلمه بفاعلية.
3. تنتهي الموضوعات المكونة للوحدة التعليمية، بعدد من الأسئلة التقويمية الذاتية، على أن تكون مضامين إجاباتها واردة في النصوص المدروسة.

---

* **المادة التعليمية** : المحتوى الذي يتم من خلاله عرض هذا المحتوى بحيث تعمل على خلق اتصال كفء للوسيلة التعليمية .

[1] محمد محمود خوالدة ،المرجع السابق، ص310

[(2)] موسى صاري وآخرون، المرجع السابق،ص107

* **أوزبيل:**و المقصود بها نظرية أوزبيل في التعلم ذي المعنى ، كانت الفكر الأساسية في نظريته هي التعلم ذو معنى والذي يحدد عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي و إدراك من المتعلم بالمعلومات الموجودة لديه فعلا في بنيته المعرفية : أي أن التعلم لا يحدث نتيجة تراكم المعلومات الجديدة و إنما تكمن المتعلم من ربط المعلومات الجديدة بالمفاهيم

4. تذييل الوحدة التعليمية أو الكتاب بكليته، بمجموعة من أنشطة المتابعة، التي تتناول مجمل الأنشطة التطبيقية والتدعيمية، التي تستهدف تطوير ممارسات المتعلم ومهاراته بعد الانتهاء من دراسة المادة التعليمية.

5. اشتمال الوحدة على عدد من المشروعات الفردية أو التعاونية، أو التدريبات، أو النشاطات التعلمية، لغرض إتقان تعلم المفاهيم الواردة في الوحدة.

6. اشتمال الوحدة على قراءات إضافية أخرى مرتبطة بموضوع الوحدة لمزيد من التعلم عند المتعلمين.

7. تنتهي كل وحدة بخلاصة للأفكار والمفاهيم الأساسية التي عالجتها بما يساعد المتعلم على استجماع أفكاره ومعلوماته، لغرض إشعار المتعلم بالتقدم والانجاز.

سادسا . أساليب تقويم المعلومات والمعارف والأفكار والمبادئ:[1]

من أساليب التقويم المستخدمة في الكتاب المدرسي ما يلي:

- الاختبارات الكتابية والموضوعية والمقالية.
- الاختبارات الشفوية والمقابلات.
- حل المشكلات والمسائل والتدريبات باستخدام المبادئ.

[1] موسى صاري وآخرون، المرجع السابق،ص107

5 . 5 . إخراج الكتاب وإنتاجه

يتطلب إخراج الكتاب المدرسي وإنتاجه شروطا ضرورية لتمكينه من تحقيق الأهداف التربوية التي وضع من أجلها، ونجد منها:[1]

. يجب أن يكون الغلاف مبينا ومدعما بصورة جذابة تدل على مضمون الكتاب.

. تنظيم الكتاب من حيث العناوين الرئيسية والفرعية.

. استعمال الصور والخرائط.

. سلامة ودقة الكتابة وأن يكون الورق من النوع الجيد.

. جودة الغلاف والتناسق في عدد الصفحات.

يشكل إخراج الكتاب التعليمي وإنتاجه عاملا مهما في إثارة انتباه المتعلم، من خلال المؤشرات الحسية والبصرية، المتصلة بالرسوم والأشكال والخط والألوان، والصور والجداول والرموز، وغير ذلك من أمور، تمثل دورا في لفت انتباه المتعلم وشد اهتمامه للمادة التعليمية.وهذه أهم الخطوات اللازمة لذلك : [(2)]

. الغلاف: يختار الغلاف من الورق المقوى السميك، وأن يزين برسم ملائم يدل على نوع مادته التعليمية، وأن تكون ألوانه وما عليه من رسومات، جذابة .

ـ الشكل والمساحة: إن اختيار المساحة لورق الكتاب عامل مهم يتطلبه سن المتعلمين وخصائصهم.

[1] حسان الجيلالي و لوحيدي فوزي، مرجع سابق. ص204

[(2)] موسى صاري وآخرون، المرجع السابق،ص106

ـ **الـورق:** ضـرورة الجـودة التـي تسـمح بطـول عمـر الكتـاب وسـلامته مـن التلـف، خاصة حين يكون عمر التلاميذ صغير وقدرتهم على المحافظة محدودة.

ـ **الطباعـة:** تطبـع مـادة الكتـب التعليميـة حسـب مستوى المتعلمين خاصـة فـي حجم الحروف التي يجب أن تكون ملائمة لأعمار الطلبة وقدرتهم البصرية على قرائية الكتاب التعليمي.

ـ **الرسـومات والصـور والأشـكال التوضـيحية،** يشـترط فـي الرسـومات والصـور والأشكال التوضيحية التي ترد في الكتاب، أن تكون واضحة وجذابة ووظيفية أي تتصل بالموضوع وتيسر فهمه واستيعابه وتثير الدافعية عند المتعلم، وأن توضع في المكان الملائم لها داخل الكتاب، وألا تزيد عن 30% من مساحة الكتاب.

ومما يشار إليه في عملية إخراج الكتاب التعليمي هي المنافسة التي يجب أن تكون حاضرة في كل مرحلة تتم فيها طباعة المحتويات، بحيث أن ما يثير انتباه المتعلمين في السن المبكرة هي الجاذبية التي يجب توفرها كي تنافس مثيلاتها في الكتب غير المدرسية أو المجلات والمثيرات التي تحدثها الوسائل الإعلامية .

. المواد التعليمية المدعمة:[1]

. عنوان الكتاب والمؤلف:

يطبع عنوان الكتاب واسم المؤلف بخط جميل في مكان مناسب على الصفحة الخارجية من الغلاف، وكذلك على كعب الغلاف، كما يظهر: عنوان الكتاب، واسم المؤلف، وسنة النشر، وجهة النشر والمكان الذي نشر فيه الكتاب على الصفحة

[1] موسى صاري وآخرون، المرجع السابق،ص109

الأولى الداخلية من الكتاب. أما الصفحة الثانية من الكتاب، يدون فيها أية معلومات تتعلق بمحتوى النشر، وعنوان الناشر، ورقم تصنيف الكتاب...إلخ.

. قائمة المحتويات:

تنظيم محتويات الكتاب التعليمي في قائمة تفصيلية مع ذكر الصفحات التي ترد فيها هذه المحتويات، وتوضح في بداية الكتاب ليسهل الرجوع إلى موضوعات الكتاب.

. قائمة المراجع:

تنظم قائمة بالمراجع والمصادر التعليمية التي استخدمها المؤلف في كتابة المادة التعليمية، وترتب حسب الحروف الهجائية لأسماء المؤلفين، وتوثق بصورة علمية بحيث يظهر فيها: اسم المؤلف، وعنوان الكتاب، والجزء، والطبعة والناشر، ومكان النشر، وسنة النشر.

. قائمة المصطلحات والمفاهيم:

يفضل أن يشمل الكتاب التعليمي، على قائمة توضح معاني أبرز المفاهيم والمصطلحات التي اشتملت عليها المادة التعليمية.

. قائمة بالتصويبات:

يفضل أن يخلو الكتاب التعليمي من أية أخطاء لغوية أو طباعية، وفي حالة الاضطرار بوجود مثل هذه الأخطاء، يعمل بها ملحق وتلحق في نهاية الكتاب، على أن يقوم المدرس في الحصة الأولى بإعلام الطلبة لإدخالها على واقع الصفحات حتى يقرأها الطلبة بصورة سليمة عند دراسة الموضوعات فيما بعد.

استخلاصات

صورة الدين في ما تحمله من دلالات فلسفية، اجتماعية، تربوية تجد صداها في منظومة متكاملة في تصور المتعلمين. والتربية الإسلامية كمادة أساسية في مرحلة التعليم الأساسي والابتدائي شكلت إطارا مفهوميا ومجالا خصبا لتعديل سلوكات المتعلمين، وذلك من خلال النصوص الدينية التي تقترحها في الكتاب المدرسي، ومن خلال طرائق التدريس التي خططتها في المناهج المدرسية. فكان الهدف الأساسي فيها تشكيل أفراد متشبعين بالقيم الإسلامية، فاعلين في المجتمع من خلال التنشئة الاجتماعية داخل المدرسة والمبنية على أهداف وكفاءات مادة التربية الإسلامية.

الباحث في هذا الفصل أراد أن يصور تلك العلاقات القائمة بين صورة الدين الإسلامي والتربية الإسلامية كمادة أساسية في النظام التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي، ويبين من خلالها تلك المحاور التي يتم فيها تنشئة التلاميذ عليها من خلال ربط المادة بالكتاب المدرسي .

الفصل الثالث

إصلاح النظام التربوي والبرامج المدرسية

تمهيد

1 . إصلاح النظام التربوي في الجزائر

2 . المدرسة

3 . البرامج المدرسية

4 . أهمية البرامج المدرسية ومكوناتها و تصميمها

5 . البرامج القديمة والحديثة

استخلاصات

تمهيد

شكل الإصلاح التربوي في الجزائر تحولا كبيرا في مسار العملية التربوية وانعكاساتها على الحياة الاجتماعية. ولقد كان لتأثيراتها على الكثير من المواد الدراسية تحولا في التصور العام للسياسة التربوية تجاه الدين الإسلامي والتوجه الواجب الاندماج فيه المستقبل. ولقد كانت التربية الإسلامية واحدة مما أثارت التعديلات في مناهجها فضول الباحثين بين ما كانت عليه في النظام السابق والمنظومة الحالية. ولذلك فالباحث أراد في هذا الفصل تقديم مجموعة من المباحث التي يشير في أولها لمرحلة الإصلاحات وما حصل فيها المناهج والكتب وطرائق التدريس. ليتحول بعدها في مبحث آخر إلى المدرسة كمؤسسة معنية بالدرجة الأولى بالإصلاح.

قدم الباحث في المباحث الثلاثة الموالية البرامج المدرسية ومكوناتها وأهدافها وأهميتها ليصل في المبحث الأخير إلى القديمة منها والتي تخص مرحلة التعليم الأساسي، والحديثة التي تخص مرحلة التعليم الابتدائي الجاري العمل بها مع الإصلاحات الأخيرة.

1 . إصلاح النظام التربوي في الجزائر

1 . 1 . تعريف النظام التربوي الجزائري

هو: " تلك المكونات الأساسية المتفاعلة وفقا للمرجعية المبنية على مختلف دساتير الجزائر و للتوجيهات السياسية و الاجتماعية و للاقتصادية لها، في ظل التعدية و الإنتاج الاقتصادي و المحافظة على هوية الشعب الجزائري و أصالته وقيمه، و التي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المشبع و المعتز بثقافته و المتفتح على عصره". [1]

يتكون النظام التربوي من مستويين أحدهما واصف للنظام (المستوى البنائي) و الآخر واصف لعمليات النظام (المستوى الوظيفي).و بشيء من التفصيل للمستويين :[2]

- فالمستوى البنائي يتكون من بنيات مختلفة هي: بنيات سياسية تشمل وظيفة اتخاذ قرارات السياسة التعليمية، بنيات إدارية تدير شؤون النظام و تسييرها، بنيات بيداغوجية تخطط للبرامج و الطرق و الوسائل أو تنفذها أو تقومها.
- أما المستوى الوظيفي فيمثل مستوى الوظائف التي يشغلها النظام و تحدد في مستوى سياسي يشمل تخطيط الغايات و تحديد الاختيارات، مستوى إداري يشمل تسيير النظام و تدبير الموارد و الخدمات و إصدارات القرارات التنظيمية، مستوى إداري يشمل عملية التكوين و التأطير التربوي و التدريس.

و قد بنيت السياسات التعليمية في الجزائر على المبادئ التالية:

أ. البعد الوطني: يتمثل في أن الإسلام و العروبة و الأمازيغية هي المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية، التي تكرس أصالتها و يتعين على المنظومة التربوية ترسيخها

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، **النظام التربوي و المناهج التعليمية**، مرجع سابق، ص12

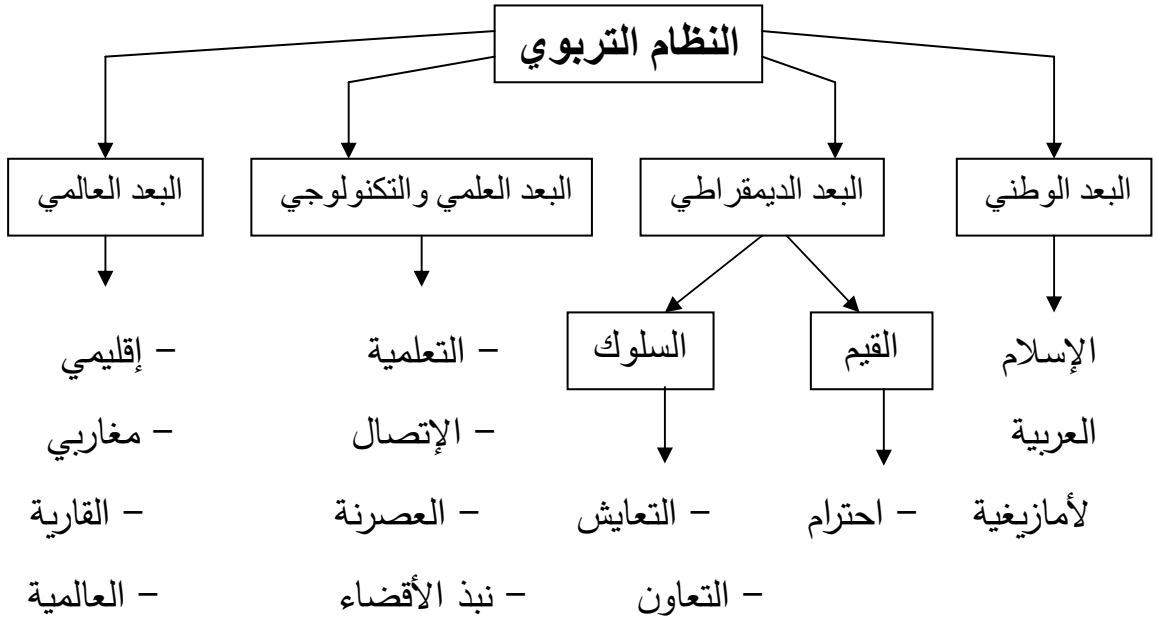
[2] علي بوعناقة، بلقاسم سلاطنية، **علم الاجتماع التربوي، مدخل و دراسة قضايا المفاهيم**، دار الهدى للطباعة والنشر،عين مليلة، ص52،51

لدى المتعلمين لضمان الوحدة الوطنية و المحافظة على الشخصية الجزائرية، كما يتعين عليها إحداث تماسك بين القيم الأصيلة و بين ما تطمح إليه الأمة من تقدم.

ب . البعد الديمقراطي: يتجلى هذا البعد في التوجيهات الجديدة للبلاد الرامية إلى بناء نظام ديمقراطي* يعمل على نشر الثقافة و الديمقراطية قيما و سلوكا، و النظام التربوي من خلال البرامج المدرسية يتكفل بالنهوض بهذا البعد، كذلك يعمل النظام التربوي على تكريس مبدأ ديمقراطية التعليم.

ج . **البعد العلمي و التكنولوجي:** و هذا من خلال إعطاء أهمية للمعارف العلمية و التطبيقات التكنولوجية و ربط التعليم بالجانب التطبيقي.

د . **البعد العالمي:** يتميز العالم اليوم بالترابط في كافة المجالات و وفرة المعلومات و الخدمات ما أدى إلى تطوير طرق العمل و التشجيع على الإبداع، و ضرورة تفاعل النظام التربوي مع هذه المستجدات و المتغيرات .



شكل(11) يوضح أبعاد وغايات النظام التربوي

* **نظام ديمقراطي:** هو كل نظام يستمد الحاكم فيه صلاحيته من قبل الشعب و من هنا فان الديمقراطية هي كل نظام يكون فيه الشعب شريك فعلي في إدارة شؤون الدولة و من هنا عرفت الديمقراطية على انها حكم الشعب (ديموس = شعب + قراطس = حكم) = حكم الشعب

1- غايات النظام التربوي الجزائري:

يسعى النظام التربوي في ضوء ما سبق إلى تحقيق الغايات التالية:[1]

- بناء مجتمع متكامل متماسك معتز بأصالته و واثق بمستقبله يقوم على:

- الهوية الوطنية المتمثلة في الإسلام عقيدة و سلوكا و حضارة و تعزيز دوره في تماسك المجمع الجزائري، و في العروبة حضارة و ثقافة و لغة و في الأمازيغية ثقافة و تراثا و جزءا من مقومات الشخصية الوطنية.

- روح الديمقراطية التي ترمي إلى ترسيخ القيم التالية: احترام الرأي الآخر، العدالة الاجتماعية، حسن التعايش و التكافل الاجتماعي و نبذ العنف، المساواة و عدم الإقصاء أو الميز.

- روح العصرنة و العلمية التي تمكن المجتمع من مواكبة التطورات العلمية بـ: التحكم في العلوم الجديدة و التكنولوجيات المستحدثة، التحلي بالقيم الإنسانية النبيلة، الإسهال في بناء الحضارة الإسلامية.

- تكوين المواطن وإكسابه القدرات و الكفاءات التي تؤهله لـ: بناء الوطن في سياق التوجيهات الوطنية و مستلزمات العصر، توطيد الهوية الوطنية بترسيخ روح الانتماء للوطن و الدفاع عن وحدته و سلامته و العقيدة الإسلامية السمحاء.

- ترقية ثقافة وطنية متفتحة على الثقافة العالمية الهادفة إلى:

- تربية النشء على الذوق السليم و التطلع إلى قيم الحق و العدل و الخير و الجمال و حب المعرفة.
- تنمية التربية من أجل الوطن و المواطنة بتعزيز التربية الوطنية و التاريخ الوطني.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، **وحدة النظام التربوي**، مرجع سابق، ص. 7،9

- امتلاك روح التحدي لمواجهة رهانات القرن الجديد و التكيف مع مستلزمات العصر و التأقلم مع مقتضيات العولمة.

1 . 2 . الإصلاح التربوي في الجزائر

تطورت المدرسة الجزائرية عبر عدة مراحل، من حيث الهياكل القاعدية و عدد المدرسيين و الأساتذة و عدد المؤطرين المفتشين، و أدوات الدعم و الوسائل البيداغوجية، و كل ذلك بفضل المجهودات التي قدمتها الدولة بالرغم من كل الظروف للنهوض بهذا القطاع، و إن دل ذلك على شيء على الوعي بفعالية النظام التربوي و أثره على البناء الاجتماعي.

و ما دلت عليه الدراسات من انخفاض نسب المتمدرسين من الجزائريين عند الاستقلال، و قلة الإطارات و سيطرة اللغة الفرنسية، و اقتصار التعليم على طبقات دون أخرى و مناطق غيرها، لم تكن لتناسب الجزائريين إلا أنه في المراحل الأولى بعد الاستقلال عملت الجزائر عل تسيير التنظيم الموروث بمحاسنه و مساوئه لكي لا يتوقف الجهاز مع الدول الشقيقة و تعميم التعليم و إيصاله إلى المناطق النائية بالقرى و الأرياف مسخرة هذا الهدف جميع ما لديه من إمكانات.[1]

المرحلة الأولى: تنظيم التعليم في الجزائر غداة الاستقلال (1962 – 1969) :

لقد كان التعليم غداة الاستقلال مقسما إلى مرحلتين و هما مرحلة التعليم الابتدائي و مرحلة التعليم العام، و هو ما صار يعرف من بعد بمرحلة التعليم المتوسط. و في أول دخول مدرسي تم في أكتوبر 1962 في الجزائر المستقلة اتخذت وزارة التربية آنذاك قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع و قد تم توظيف 3.452 معلما للعربية و 16.450 للغة الأجنبية منهم عدد كبير من الممرنين قصد سد الفراغ المدهش الذي أحدثه عمدا أكثر من 10.000 معلم

[1] بوفلجة غياث، **التربية و متطلباتها**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1993، ص 31

فرنسي غادروا بلادنا جماعية زيادة على 425 معلم جزائري من مجموع 2600 انقطعوا عن التعليم ليلتحقوا بقطاعات أخرى و أسندت لهؤلاء المعلمين المبتدئين مهمة التدريس بعد أن تدربوا في ورشات صيفية و في انتظار وضع إصلاح شامل يتناول بنايات التعليم و مضامينه و طرائقه أجريت على التعليم تحويرات مختلفة منذ سنة 1962 و من إجراءات الفورية التي اتخذت نذكر[1] :

الإطار الوطني الجزائري الذي وضع فيه التعليم في بلادنا استعادة سيادتها و حريتها و استقلالها و أعادت الاعتبار للغة الوطنية و التربية الدينية و الأخلاقية و المدنية و التاريخ و الجغرافيا و غيرها ثم شكلت لجنة وطنية عقدت اجتماعها الأول في (1962/12/15) حددت الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم ذلك تمثلت في لتعريب و الجزارة و ديمقراطية التعليم و التكوين العلمي و التكنولوجي.

لقد شهد الدخول المدرسي الثاني بعد الاستقلال أي سنة 1963 – 1964 حملة كبيرة لتنظيم تدريس اللغة العربية و تعميم الإجراءات المتخذة بهذا الشأن على جميع المدارس الابتدائية.و تدعيمها بتعليمات تطبيقية و هكذا تقرر تعريب السنة الأولى الابتدائية تعريبا كاملا بتوقيت 15 ساعة في الأسبوع يتعلم التلاميذ بالعربية كل المواد المبرمجة و كان توقيت السنوات الأخرى يحتوي على 30 ساعة أسبوعية منها عشر ساعات للغة الوطنية ثم أصبح توقيت اللغة العربية يتراوح حسب السنوات ما بين 15 و 20 ساعة في الأسبوع ما عدا الأسقام النهائية التي حافظت على 10 ساعات للعربية و 20 للفرنسية. و قد استلزمت هذه الإجراءات مجهودات ضخمة لتوفير العدد الكافي من المعلمين لأن اللغة العربية كانت عربية في وطنها في عهد الاستعمار.و محكوم عليها بالهجر حيث أنها لم تدرس كلغة أجنبية لمدة 03 ساعات في الأسبوع إلا في مدارس قليلة العدد موجودة بأحياء كان يطلق عليها آنذاك اسم الأحياء العربية كما شرع في تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم بفتح أبواب المؤسسات لكل ما كان في سن السادسة و

[1] الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل الاستقلال**، مرجع سابق، ص 42

حتى للذين سبق أن حرموا من حقهم في التسجيل، حيث كان التلاميذ في السنة الأولى من التعليم الابتدائي. هم في سن التاسعة أو العاشرة إذا لم تعط لهم الفرصة قبل الاستقلال ليلتحقوا بالمدرسة في الوقت المناسب.

في أكتوبر 1967 تم تطبيق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية ابتدائي تعريبا كاملا تدرس كل المواد المبرمجة باللغة العربية وحدها و بتوقيت 20 ساعة في الأسبوع و قد ارتفع عدد التلاميذ إلى 1.461.776 (منهم: 918.000 ذكورا و543.77 إناثا) و عدد المعلمين إلى33.113 منهم17.047 بالعربيةو16.066 بالفرنسية موزعين إلى 27.307 جزائري و 5.806 أجنبي أي بنسبة5.34 %من المجموع في الابتدائي.

أما في السنة الثالثة الابتدائية و ابتداء من الموسم الدراسي 1968 – 1969 فتقرر تدريس مادة الحساب لمدة خمس ساعات في الأسبوع بالفرنسية و ساعة و أربعين دقيقة بالعربية الشيء الذي أحدث ضجة في الأوساط المعنية و اختلالا تربويا في الأقسام فاعتبر هذا الإجراء فاشلا و تقرر تدريس الحساب بالعربية وحدها ابتداء من السنة الموالية و مهما يكن من أمر يمكن تمييز هذه المرحلة الأولى التي استمرت إلى سنة 1969 بكونها استرجعت نهائيا للغة العربية مكانتها في النظام التعليمي و اهتمت بتدعيمها في المرحلة الابتدائية.

حيث أصبحت لغة التعليم في كل المواد و غيرت بصفة جذرية البرامج التعليمية الموروثة و تركت الكتب المستعملة في عهد الاستعمار.

تتميز هذه المرحلة الأولى التي استمرت إلى سنة 1969 بكونها استرجعت نهائيا للغة العربية مكانتها في النظام التعليمي* و اهتمت بتدعيمها في المرحلة الابتدائية حيث أصبحت لغة التعليم في كل المواد و عبرت بصفة جذرية البرامج التعليمية الموروثة و تركت الكتب المستعملة في عهد الاستعمار. المر الذي حث على

---

* النظام التعليمي : مجموعة المبادئ و القيم الكلية التي توجه العملية التعلمية ، لتحقيق اهداف تصبو اليها معين و يقوم هذا القصور على مراعاة جملة من العناصر المهمة و التي لابد من توافرها

المرجعية – الاهداف – البيئة

تعريفها : الظروف التي تحيط بالشخصية المستهدفة بالتعليم

وضع أكبر عدد من الكتب الجزائرية تتماشى و اختياراتنا الأساسية من تعميم التعليم و تعريبه و طابعه الديمقراطي و العلمي و حقائق البلاد و في حالة التعذر، بسبب ضيق الوقت أو سبب آخر، اختبرت سنويا من طرف لجنة خاصة، الكتب التي كانت تستعمل مؤقتا[1].

لا شك أن تطور المنظومة التربوية كان لا يخضع في البداية لقواعد منطقية مدروسة مسبقا و لخطة معينة لكنه كان يخضع للحاجة و الضغوط الظرفية إذا دعت الضرورة مثلا إلى توظيف متعاونين بلغ عددهم 12.000 مع أنه لم يسبق لهم غالب الأحيان التدريس كما دعت في بعض الأحيان إلى اتخاذ تدابير ارتجالية، و لا شك أن النظام التعليمي المعروف آنذاك كان غير مثالي و لكن الشيء الذي لا يجحد هو أنه ما إن استعادت الجزائر حريتها و استقلالها حتى أخذت تعمل بجد و عزم وطيد و إيمان راسخ و حيوية متجدد لتستعيد مجدها الثقافي و تاريخها المجد و حضارتها العربية الإسلامية و تتخلص من التبعية الفكرية البعيدة كل البعد عن واقعنا و التعليم. بين الميادين الحيوية التي تجلت فيه هذه الإدارة القوية[2]. و اهتمت الدولة الجزائرية الفتية عند وضع مخططات التنمية بالمنظومة التربوية و منحتها مكانة خاصة في مشاريعها التنموية الثلاثي و تتجلى المنظومة التربوية في المخططات التنمية في الجزائر فيما يلي:

المخطط الثلاثي الأول (1967- 1969): هو أول مخطط بدأت به الدولة الجزائرية عهدا للتخطيط و لقد كانت حصة قطاع التربية و التعليم في هذا المخطط ما يقارب 13% من الميزانية العامة للدول أي قيمته 1.09 م. د. ج.

أهم منجزات المنظومة التربوية في المخطط الثلاثي نذكر ما يلي:

---

[1] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 43، 45.

[2] نفس المرجع ، ص45

– تطبيق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية الابتدائية تعريبا كاملا و في جميع المواد ابتداء من الموسم الدراسي (1967– 1969).

– تعريب الثالثة ابتدائية بصفة جزئية ابتداء من الموسم الدراسي (1968– 1969).

– تعريب السنوات الأولى الثلاث بشكل كامل و تعريب جزئي للسنة الرابعة ابتدائية ابتداء من الموسم الدراسي (1969– 1970).

– وعموما فإن المرحلة الأولى للتعريب التي استمرت إلى سنة 1970 فيمكن تلخيصها في التعليميين الابتدائي و المتوسط كما يلي:

. الابتدائي: كانت السنة الأولى و الثانية معربتية تعريبا كاملا لا تدرس فيهما أي لغة أجنبية، و كانت تدرس في السنة الثالثة إلى السنة السادسة المواد الأدبية باللغة العربية و المواد العلمية باللغة الفرنسية و يتراوح توقيت المواد بالعربية ما بين10 و15ساعة في الأسبوع.

أما في السنتين السابع و الثامنة فكان التوقيت موزعا إلى 20 ساعة بالفرنسية و 10 ساعات لتدريس المواد باللغة العربية.[1]

. المتوسط: لكي نقيس تطور التعليم التكميلي* أي المتوسط يستحسن أن نغطي عنه لمحة وجيزة من السنة الأولى إلى الرابعة متوسط . كانت المواد الأدبية باستثناء الجغرافيا تدرس بالعربية و المواد العلمية بالفرنسية، و كان توقيت المواد المدرسة بالعربية يتراوح ما بين 8 و 10 ساعات في الأسبوع و كانت توجد نحو 15 متوسطة معربة، بالإضافة إلى أقسام عديدة معربة أيضا في المتوسطات "المزدوجة" أو الانتقالية و هي تسمية أطلقت على المؤسسات التي تدرس فيها أغلبية المواد باللغة الأجنبية.

و أما عدد التلاميذ فإنه بلغ في أكتوبر 1970 من التلاميذ المسجلين 1.851.416 تلميذ منهم 700.924 إناثا و 1.150.492 ذكورا و كان توزيع المنتمين للتعليم المتوسط كما يلي:

---

[1] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 46

* **التعليم التكميلي :** المقصود به الطور الثالث في التعليم السابق اي مرحلة التدريس بالمرامي و التدريس بالأهداف و هو مكمل الطورين الأولين 1 ، 2 .

التعليم المعرب: 24.10، التعليم المزدوج: 85.450، التعليم التقني: 32.29 و الزراعي: 8.511.

عرفت هذه الفترة الممتدة (1970 إلى 1980) إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع (1973) المتزامن و نهاية المخطط الرباعي الأول و بداية المخطط الرباعي الثاني، و مشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي صدرت، بعد تعديلها في شكل أمريه 16 أفريل 1976 و تعد الأمرية المذكورة أهم إنجاز إصلاحي يخص المنظومة التربوية، و التي لا يزال العمل مستمر بها حتى يومنا هذا و تشمل الأمرية على تنظيم التربية و التكوين الذي نص على إنشاء المدرسة الأساسية و توحيد التعليم الأساسي و إجباريته و تنظيم التعليم الثانوي و ظهره فكرة التعليم الثانوي المتخصص و تنظيم التربية التحضيرية، تنظيم البحث التربوي إعداد البرامج و الوسائل التعليمة، تكوين المستخدمين، التنظيم و المراقبة و التفتيش التربوي ، التوجيه المدرسي، الخدمات الاجتماعية الإدارة المدرسية.[1]

المرحلة الثانية : المخطط الرباعي الأول: (1970 – 1973):

كانت حصة قطاع التربية و لتعليم في هذا المخطط ما يقارب 18% من الميزانية العامة للدولة، أي ما قيمته (6.5 م.د.ج).[2]

و من الإجراءات البيداغوجية التي اتخذت في نطاق هذا المخطط يجدر بنا أن نذكر التعديلات التي أدخلت على البرامج و المناهج التعليمية و على الخريطة المدرسية التربوية و الإدارية و مقاييس توجيه التلاميذ و تقييمهم على أسس علمية و منطقية حتى نتفادى التسربات الكثيرة و التكرار الفادح و هذا كله تمهيدا لإصلاح جذر شامل يستجيب لتطلعات عميقة و مشروعة و يندرج ضمن منظور يرمي إلى إعادة بناء

---

[1] المجلس الأعلى للتربية، **المبادئ العامة السياسية التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي**، مارس 1998 ص111

[2] ، وزارة التربية الوطنية، إحصائيات سنة 01،2003/03/2003..WWW.Meducation .dz ،

النظام التربوي القائم[1]. و تقرر أيضا توحيد التعليم المتوسط ليكون مستقلا بذاته و يوفر بتكافؤ الفرص لجميع التلاميذ الناجحين في امتحان السادسة أي الأولى متوسط و انتقالهم من قسم نسبة مئوية تعادل 85% إلى السنة الثالثة و نسبة 70% إلى السنة الأولى ثانوي و أعتقد أن تحقيق هذه النسب كان صعبا.

– الشروع ابتداء من الموسم 1971 – 1972 في تحويل مدارس التعليم التقني إلى متوسطات متعددة التقنيات.

– تعريب ثلث الأقسام العلمية في مستوى السنة الأولى ثانوي تعريبا كاملا في جميع المواد.و على الرغم من النتائج الايجابية جزئيا، لا يفوتنا أن نعترف بأن قطاع التربية لم يحقق كل الأهداف المسطرة في نطاق هذا المخطط لأن إنجازها كليا لم يكن بالأمر السهل، و في هذا الصدد يمكنا أن نلاحظ النقائص التالية:

. لوحظ الانتساب إلى التعليم الابتدائي لم يبلغ النسب المنشودة خاصة في الأرياف و ضواحي المدن الكبرى.

. لوحظ التأخيرات الكبيرة في انجاز بعض المدارس و كذا النقص الملحوظ في إيجاد المعلمين الأكفاء.إلغاء تكميليات التعليم التقني و التعليم الفلاحي على الرغم من أن هذه التكميليات كانت الأساس لتكييف تربيتنا مع حاجات التنمية [2].

المرحلة الثالثة: المخطط الرباعي الثاني (1974 – 1977):

كانت حصة قطاع التربية و التعليم في هذا المخطط ما يقارب 4.82% من الميزانية العامة للدولة أي ما قيمته 5.84 م.د.ج.

تم إدخال تعديلات ضمن مشروع أولي لإصلاح التعليم الابتدائي الذي زكي فعلا و لكن لم يشرع في تطبيقه إلا خلال الخطة الثانية (1974– 1977) و لم تصدر النصوص ذات الأهمية القصوى إلا في أفريل 1976 و لم يشرع فعلا في تنصيب

---

[1] الطاهر زرهوني، نفس مرجع سابق، ص 47

[2] **موقع وزارة التربية الوطني**، إحصائيات 2003- 2003/03/05 على الساعة 15.00 مساءا

المدرسة الأساسية إلا ابتداء من الموسم الدراسي (1980–1981) بعد قرار اللجنة المركزية في دورتها الثانية من 26 إلى 30 ديسمبر 1979.

و أهم منجزات المنظومة التربوية خلال المخطط الرباعي الثاني تتلخص فيما يلي:

– الشروع ابتداء من الموسم الدراسي (1975– 1976) في تعميم الإصلاح التربوي الذي أقره الميثاق الوطني و صادق عليه المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني.

– إعطاء عناية خاصة للتعليم التقني و المهني* في إطار إصلاح التعليم لثانوي و العمل على توسيع مجالاته و تمكينه مستقبلا من استقطاب أغلبية خريجي المدرسة الأساسية الشروع في استكمال تعريب مادة الحساب في المرحلة الابتدائية.

– الرفع من نسبة التعريب بأقسام التعليم المتوسط و الفروع العلمية بالتعليم الثانوي.

اعتبر الموسم الدراسي (1976– 1977) موسم توحيد المنظومة التربوية كما نص عليه المرسوم الخاص بإدماج المؤسسات الحرة ضمن التعليم العمومي الحكومي، و لكل هذه الاعتبارات يمكن أن نقول أن هذا الموسم يعتبر بحق موسم ولادة المدرسة الجزائرية الحقيقة[1] .

أما بنية التكوين المهني فتفرعت إلى فرعين أساسيين و هما فرع التكوين المهني القصير و هو يسعى إلى تكوين عمال مؤهلين أو مهنيين من المستوى الثالث كمساعدين في التعليم مثلا ثم فرع التكوين المهني الطويل لمدة ثلاث سنوات و هو يهدف إلى تكوين الأطر المتوسط من المتوسطة من المستوى الرابع و بعد تدريب كاف في الميدان و الورشات الملائمة.

تتميز هذه المرحلة بتطبيق نظام المدرسة الأساسية التي قسمت إلى مرحلتين:

---

* **التعليم التقني** : هو التعليم يتضمن إعدادا تربويا بالإضافة إلى إكساب مهارات و قدرات ،و يستهدف إعداد قوى عاملة تقع عليها مسؤولية التشغيل و الإنتاج .

التعليم المهني : هو نوع من التعليم النظامي في مستوى التعليم الثانوي يتضمن إعدادا تربويا و إكساب معارف و مهارات و قدرات مهنية و يستهدف تخريج عمال لهم القدرة مع التنفيذ و الإنتاج .

[1] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 53، 54

. مرحلة ابتدائية مدتها ست سنوات. وتستغرق ست سنوات (من 6 سنوات حتى سن 12 سنة).

. مرحلة ما فوق الابتدائية ويطلق عليها مرحلة التعليم المتوسط. وتستغرق ثلاث سنوات (من 13 سنة إلى 15 سنة). وتظهر في هذه المرحلة الأهداف من التعليم الأساسي في ربط الفكر بالعمل وتكوين مواطن صالح متعدد التخصصات.[1]

المرحلة الرابعة: المرحلة التكميلية (1978– 1979):

و لقد كانت حصة قطاع التربية و التعليم في هذه المرحلة ما يقارب 3.14% من الميزانية العامة للدولة، أي ما قيمته 3.38 م.د.ج [(2)]. و أهم المكاسب التي أحرزتها المدرسة الجزائرية خلال هذه السنة ما يلي:

– ارتفاع أعداد التلاميذ في التعليم الابتدائي سنة (1976– 1977) من 02.782 إلى 2972.242 سنة (1978 – 1979) أي بزيادة: 190.198 تلميذ.

و في هذا الصدد انعقد في بداية جويلية 1979 بالعاصمة ملتقى ضم الإطارات العاملة في حقل التربية و قد كان هذا الملتقى الذي دخل في إطار تحضير السنة الدراسية (1979– 1980) مناسبة لوزير التربية ليحدد منطلقات و أسس النظام التربوي في الجزائر على ضوء توجيهات و مقررات المؤتمر الرابع لجبهة التحرير الوطني و أحكام الأمر المتعلقة بالتربية و التكوين الصادر في 16 أفريل 1976 و انطلاقا من الحرص على توحيد المدرسة و توحيد أفكار المتخرجين منها.

أما الخطوط العريضة لهذا الإصلاح فهي كالتالي:

– لقد اعتمد إصلاح التعليم المدرسة الأساسية كقاعدة تدوم الدراسة الإلزامية* فيها تسع سنوات و توفر بواسطتها تربية عامة بوليتكنية (متعددة التقنيات).

---

(1) رابح تركي، **أصول التربية والتعليم**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990، ص105

(2) الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 56، 57

* **الدراسة الإلزامية :** إجبارية التعليم بعد السن السادسة و المعمول به في النظام التربوي القائم في الجزائر .

– ترتبط بهذه المدرسة الأساسية التي تعتبر بحق الحجر الأساسي لبناء التعليم الجديد مؤسسات تعليمية ثانوية عامة أو مؤسسات تكوين مهني إما قصير المدى من المستوى الثالث و إما طويل المدى من المستوى الرابع.

و يحتوي الهيكل التعليمي الذي يتفرع عن مرحلة التعليم الإلزامي أي التعليم الذي يزاول في المدرسة الأساسية البوليتكنية :

– على بنية تعليمية ثانوية تقوم أساسا بإعداد التلاميذ للإلحاق بالتعليم العالي و الجامعة و البكالوريا في ثانوية تعليم عام.

– تعليم ثانوي متخصص و هذا يقوم بإعداد الطلبة إلى بكالوريا التعليم الثانوي العام في آن واحد يقوم بتكوين الإضافي متخصص يهدف إلى دعم و تفتيح المواهب و المهارات الخاصة يفيد هذا التكوين الإضافي الذي يقصد أساسا تزكية المهارات التي تعود على التلاميذ بفوائد منها :العانية التربوية الخاصة أو المساعدة في متابعة دراستهم العليا.[1]

المرحلة الخامسة : الإصلاح التربوي (1980– 1990):

أولا : إصلاح المدرسة الأساسية

إن أهم حدث عرفته المنظومة التربوية في هذه الفترة يتمثل في إصلاح المدرسة الأساسية التي تم تنصيبها ابتداء من السنة الأولى و ذلك للعام الدراسي (1980–1981) فما هي بالضبط هذه المدرسة الأساسية التي أحدثت هذه الضجة داخل و خارج محيطها ؟

فيمكن تعريفها على ضوء وثائق الإصلاح بأنها البنية التعليمية القاعدية التي تكفل لجميع أطفال تربية أساسية واحدة لمدة تسع سنوات تسمح لكل تلميذ بمواصلة التعليم إلى أقصى ما يستطيع نظرا لمواهبه و جهوده كما يهيئه في نفس الوقت و تعده إلى

[1] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 56، 57

الالتحاق بوحدات الإنتاج أو بمؤسسات التعليم المهني فتعتبر من جهة أخرى مدرسة شاملة متعددة التقنيات يتكامل فيها العلم بالتطبيقات العلمية و بترجمة المعارف النظرية إلى مهارات أو مواقف إجرائية و تتجسد في النهاية عناصرها و اختياراتها الأساسية التي أخذت بعين الاعتبار وضع معالم الإصلاح للنظام التربوي فيما يلي :

1. ديمقراطية التعليم و تكافؤ الفرص لجميع الأطفال الذين لهم حق في الدراسة من 06 إلى 16 سنة و بصفة إلزامية و منحهم مجانية التعليم في جميع المستويات و في جميع المؤسسات التعليمية.
2. جزأرة التعليم* من ناحية المضمون و البرامج و المناهج و الكتب و الوسائل التربوية و التأطير.
3. تعريبه تعريبا كاملا.
4. تفتحه على المحيط القريب و البعيد، عن طريق دراسة الوسط و تعلم اللغات الأجنبية.
5. الاهتمام بالعلوم و التكنولوجيا.
6. ربط التربية بالحياة و الثورة الجزائرية.
7. اعتبار التربية بمعناها الواسع لتشترك في مسؤوليتها الشاملة و المتكاملة المؤسسات المدرسية و الأسرة و المنظمات الاجتماعية و الهيئات الوطنية على اختلاف مهامها و نشاطاتها.[1]

ثانيا : أسباب ظهور المدرسة الأساسية : لقد كانت المدرسة الأساسية نتيجة لعاملين مرتبطين هما : التطور الاجتماعي و الاقتصادي عيوب التنظيم التربوي الموروث.

ثالثا : خصائص و أهداف المدرسة الأساسية:

---

* **جزأرة التعليم** : و هي وضع نظام تعليمي بمحتويات برامج التعليم جزائرية و موظفي التعليم و التأطير جزائريين و تشريع مدرسي من مشرعين جزائريين .

[1] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 121، 122

إن المدرسة الأساسية هي محاولة للتغيير، تماشيا مع المستجدات من تعميق للتعريب و مسايرة للتغيير الاجتماعي و الاقتصادي الذي تشهده الجزائر،وترسيخا للمبادئ السياسية للدولة ولطموحات الجماهير و قد جاء في الوثيقة لإصلاح التعليم (أبو عبد الله غلام الله: 1982 ص 6) أنه من العزم على إرساء المكين للاشتراكية في الجزائر و التحكم في متطلبات الثورة الصناعية و الثورة الزراعية، تجلت ضرورة إصلاح المدرسة التي لها أربع مهام رئيسية و هي :

1- تربية الشبيبة على الخلق الاشتراكي، و على حب العمل و التمسك بقيد الحضارة العربية الإسلامية و على التضامن مع القوى العالمية و التقدم.

1- التربية على حب الوطن، و على الدفاع على مكاسب الثورة، و التجنيد الدائم للمشاركة في مهم البناء الاجتماعي*.

2- تحصيل المعارف العلمية و التقنية اللازمة لرقي الأمة الثقافي و الاجتماعي و الاقتصادي للوطن.

3- التربية على العمل بالعمل، تربية تقضي على الثنائية التقليدية التي تفصل بين التكوين الفكري و التكوين اليدوي، و بين النظرية و التطبيق.

و هكذا أظهرت المدرسة الأساسية متماشية مع الخطوط العريضة الأنفة الذكر. و أهم خصائصها :[1]

1-دوام تسع سنوات لكل طفل : تدوم مرحلة التكوين الأساسي تسع سنوات من التعليم الإجباري. و هي عبارة دمج لمرحلتي التعليم الابتدائي (6 سنوات) و التعليم المتوسط (أختصر من 4 إلى 3 سنوات) و ذلك في مرحلة واحدة أساسية من التعليم.

2-ضمان قدرة متساو من المعلومات لكل طفل: تعتبر مرحلة التعليم الأساسي مرحلة إلزامية موحدة البرامج التكوينية، و نتيجة لاختلاف مستويات الذكاء بين التلاميذ فقد

* البناء الاجتماعي : هو نسق اجتماعي يتميز بدرجة معينة من الثبات و الاستقرار ، و يتألف من جماعات و زمر مثل العشائر ، القبائل ، الأمم و التي تقوم كل منها بتنظيم علاقات الأفراد الذين ينتمون إليها .

1 بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص46، 47

وجدت حصص خاصة للتلاميذ المتخلفين و الضعفاء في بعض المواد، حتى يتمكنوا من اللحاق بزملائهم. و تدارك النقص قبل فوات الأوان، أما بالنسبة للتلاميذ غير المتكيفين مع النظام الدراسي من متخلفين عقليا و معتوهين، الذين يحتاجون إلى عناية خاصة ، فتمنح لهم تربية خاصة في المدارس المتخصصة، حتى ينالوا نصيبهم من العناية و الاهتمام.

3-توحيد لغة التعليم : يتم القضاء على ازدواجية اللغة في التعليم الأساسي، و تأخذ اللغة العربية مكانتها اللائقة بها كلغة لتدريس كل مواد هذه المرحلة الدراسية، و لا تكون اللغة الفرنسية إلا لغة أجنبية ثانية، مثلها مثل غيرها من اللغات الحية كالإنجليزية و الإسبانية يستحسن تعليمها عملا بالحديث الشريف "من تعلم لغة قوم آمن شرهم".

4-ربط البرامج التعليمية بالقيم العربية الإسلامية: تسهل المدرسة الأساسية تفاعل التنظيم التربوي مع الوسط الاجتماعي بعاداته و تقاليده و يساعد في تعريف النشء على دينه و مقوماته الحضارية.

5-تعويد التلميذ علة العمل اليدوي و ترغيبهم فيه: تهدف المدرسة الأساسية إلى ربط الدراسة بالعمل و تقدم للتلاميذ حدا مقبولا من المعلومات المهنية و التقنية، لتمكنهم من التكيف مع الحياة العملية و فهم المعلومات و حب العمل اليدوي. [1]

6-مراعاة نمو قدرات الطفل عند وضع البرامج : يعتبر النمو النفسي و الجسمي للطفل أهم عامل يجب اعتباره عند وضع أي نظام تربوي عصري ، هذا ما أخذت به المدرسة الأساسية حيث قسمت مراحل التعليم إلى ثلاث مراحل مناسبة لمختلف أطوار النمو عند الطفل ، كما هو واضحة فيما يلي:

---

[1] بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص 47،46

أ-الطور الأول: من 6 إلى 9 سنوات و تسمى هذه المرحلة القاعدية* و يتم فيها نمو الجوانب النفسية الحركية مثل: التحكم في الحركات الجسمية و نمو الذكاء و الحدس، ثم الفضول و الاندماج في المجتمع.

ب-الطور الثاني: من سن 10 إلى 12 سنة و تسمى هذه المرحلة مرحلة التيقظ و هي الفترة ما قبل المراهقة و أهم الخصائص النفسية التي يتميز بها الطفل في هذه المرحلة سرعة النمو نمو التفكير المجرد و ظهور القدرة الإبداعية ثم تطور الروح الجماعية.

ج-الطور الثالث: من سن 13 إلى 15 سنة و هي مرحلة التوجيه و تمثل فترة المراهقة و أهم الخصائص النفسية التي يتميز بها المراهق تتمثل في القدرة على الاستدلال و نمو الشخصية و تكوين نظرة أخلاقية و الرغبة في التعبير و التحكم و التأثير، ثم تيقظ الحوافز المهنية* و التفكير في المستقبل.[1]

و توفر المدرسة الأساسية للتلاميذ ما يلي:

- دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة و تحريرا و تهدف هذه الدراسة التي تعتبر من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة العمل و التبادل و تمكينهم من تلقي المعارف و استيعاب مختلف المواد كم تتيح لهم التجاوب مع محيطهم.
- تعليما يتضمن الأسس الرياضية و العلمية يمكنهم من اكتساب تقنيات التحليل و الاستدلال و فهم العالم الحي و الجامد.
- دراسة الخطط الإنتاجية و تربية التلاميذ على حب العمل عن طريق ممارسته و هذا التعليم الذي يتم على الأخص في المعامل و وحدات الإنتاج يمكنهم منة اكتساب معلومات عامة حول عالم الشغل و يعدهم للتكوين المهني و يهيئهم للاختبار الواعي لمهنتهم.

---

* المرحلة لقاعدية: مرحلة بنائية تسبق سن التعليم المتوسط، يتم فيها بناء التعلمات القاعدية لدى المتعلم.

* الحوافز المهنية: وسائل للتشجيع على الربط بين التعلم والتمهين لدى المراهق.

[1] بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص،48.

– أسس العلوم الاجتماعية و لاسيما المعلومات التاريخية و السياسية و الأخلاقية و الدينية يهدف هذا التعليم إلى توعية التلاميذ بدور و مهمة الأم الجزائرية و الثورة و رسالتهم بالقوانين التي تحكم التطور الاجتماعي كما يهدف إلى اكتسابهم السلوك و المواقف المطابقة للقيم الإسلامية و الأخلاقية.

– تعليميا فنيا يوقظ الأحاسيس الجمالية و يمكنهم من المساهمة في الحياة الثقافية و يؤدي إلى إبراز المواهب المختلفة في الميدان و العمل على تشجيع نموها.

– تربية بدنية أساسية و ممارسة منتظمة لإحدى النشاطات الرياضية و تشجيع التلاميذ على المشاركة في مختلف المسابقات التي تنظم في إطار الرياضة المدرسية.

– تعليم اللغة الأجنبية حيث يتاح للتلاميذ الاستفادة من الوثائق البسيطة المحررة بهذه اللغات و التعرف على الحضارات الأجنبية و تنمية التفاهم المشترك بين الشعوب.

عموما فإنه يمكن القول أن " إصلاح المنظومة التربوية يعتبر ذا أهمية قصوى بالنظر إلى الطموحات المرجوة من ورائه، والأهداف التي يسعى لبلوغها، والمنهجية المعتمدة في تطبيقه. ومن الناحية السوسيولوجية يعتبر هذا التغيير إعادة هيكلة للنظام التربوي".[1]

رابعا : أهمية المدرسة الأساسية في هيكلنا التربوي :[2]

تكمن أهمية المدرسة الأساسية في هيكلها الجديد إلى عدة أسباب أهمها:

السبب الأول : هو ضمان عدم عودة أطفالنا الذين سيغادرونها بعد أن يمكثوا بها تسع سنوات من التعليم المتواصل إلى الأمية من جديد كما كان يحدث في التعليم الابتدائي، حيث يعود أطفالنا الذين يغادرون المدرسة الابتدائية و لا ينجحون في الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط إلى الأمية أو شبه الأمية نظرا لضعف التعليم الابتدائي في الوقت الحاضر بسبب ضعف المعلمين الذين يقومون بالتعليم فيه من ناحية، و بسبب جهل و أمية الأسر الجزائرية و خصوصا في الريف و البادية من

1 بوكبشة جمعية، تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي، مقال مقدم في **المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية**، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، ع10 جوان 2013، ص21 إلى26

2 رابح تركي، مرجع سابق، ص125

ناحية أخرى.فالتعليم ضعيف من ضعف المعلمين و البيئة الاجتماعية فقيرة ثقافيا بسبب كثرة انتشار الأمية بين المواطنين .

2-السبب الثاني : لأهمية المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات فهو مزجها في نظامها التعليمي بين التعليمين النظري و التقني بحيث يجمع تلامذتها في تعليمهم بين مختلف العلوم الإنسانية و العلمية و الرياضيات و اللغات و بين التعليم التقني في تعلمون إلى جانب تلك العلوم حرفة أو مهنة يستطيعون بها أن يشقوا طريقهم في الحياة بسهولة و يندمجوا في عجلة الاقتصاد بكل يسر عندما يغادرون مدارسهم إلى معمعة الحياة العلمية.

-وقد شهدت هذه المرحلة مثل المراحل السابقة وضع مخططات تنموية إصلاحية مست جميع الميادين بما فيها قطاع التربية و التعليم كقطاع حيوي نذكر منها ما يلي:

المرحلة السادسة: المخطط الخماسي الأول (1980- 1984) :

لقد كانت حصة قطاع التربية و التعليم في هذا المخطط ما يقارب (11.72%) من الميزانية العامة للدولة، أي ما قيمته (65.70% م.د.ج)[1] . و كانت أهم المنجزات التي ركزت عليها المنظومة التربوي في المخطط الخماسي الأول نذكر ما يلي:

أولا: ركز هذا المخطط على الأسبقية التي استحقها التكوين بصفة عامة و تخطيط تكوين الأصناف التي يحتاج إليها التعليم الثانوي بصفة خاصة، كما ركز على أهمية تدعيم جهاز تكوين المؤطرين.

ثانيا: شرع في تنصيب المدرسة الأساسية في الموسم الدراسي (1980-1981).

ثالثا: الشروع في عملية التوجيه نحو الشعب التقنية من الموسم الدراسي(1981-1982).

رغم أن إصلاحات المنظومة التربوية كانت مقررة في هذا الشأن منذ 1976.

---

[1] **موقع وزارة التربية الوطنية** ، إحصائيات 2003- 2003/03/05 على الساعة 15.00 مساءا

رابعا: كان عدد أساتذة التعليم التقني الجزائريين ضئيلا جدا بحيث تم توظيف عدد كبير من المتعاونين الأجانب حتى بلغ عددهم في الموسم الدراسي (1982-1983) نسبة 80% و يرجع ذلك انعدام مؤسسات خاصة بتكوين أساتذة التعليم التقني.

المرحلة السابعة: المخطط الخماسي الثاني (1985-1989) :[1]

لقد كانت حصة قطاع التربية و التعليم في هذا المخطط ما يقارب (01.10%) من الميزانية العامة للدولة، أي ما قيمته (18.02م.د.ج) و أهم منجزات المنظومة التربوية في المخطط الخماسي الثاني نذكر ما يلي:

- إصلاح التعليم الثانوي الذي لم يشرع في تنصيبه و تطبيقه إلا بمناسبة الموسم الدراسي (1985-1986) أي السنة التي أنشئت فيها الجذوع المشتركة تفرعت على شعب عديدة بعد حذف الجذع المشترك الوحيد الذي يحوي فقط على التقني الرياضي و التقني الصناعي.

- إحداث شعب تقنية جديدة كالبيوكيمياء و الإعلام الآلي و الكيمياء الصناعية و الزراعية و كذلك في مجال إقامة إصلاح التعليم الثانوي، ثم ابتداء من السنة الدراسية (1985-1986) إدخال تعاليم اختيارية على مستوى مجموعة من مؤسسات التعليم الثانوي.

- تم إنشاء عدة متاقن و تخفيض التوقيت الخاص بالمواد التقنية بدون تغيير في أهدافها و رغم هذا المخطط و المحكم و الإجراءات التي اتخذت الدولة الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية في هذه الفترة إلا أن المدرسة الأساسية لم تستطيع تحقيق طموح الشعب الجزائري في التطور العلمي و التكنولوجيا و يرجع ذلك لجملة من النقائص و السلبيات التي اعترضت طريق المدرسة الأساسية أثناء تطبيقها على أرض الواقع و نذكر منها ما يلي :[2]

1 نفس المرجع
2 موقع وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق.

* نقص الترابط و التجانس و التكامل بين المواد و تعدد التقنيات و لاسيما إذا كانت ملقنة من طرف عناصر لم يحسنوا بعد تفهمها بصفة كلية أو حاجة إلى تكوين إضافي أو رسكلة حتمية في عدم الاهتمام بالكتابي لفائدة الشفهي و ذلك رغم النسبة المرتفعة الممنوحة للمواد الخطية و التي تتراوح بين 55% إلى 77%.

بحيث يلاحظ أن التلميذ المنتمي إلى الطور الثاني مثلا لا يحسن أحيانا لا القراءة و لا الكتابة الشيء الذي يمنعه من الانتقال إلى السنة السابعة عملا في ذلك بتطبيق نسبة القبول المحددة من طرف الجهات المعنية كما يلاحظ أن التلميذ في الطور الثالث عاجز كذلك عن الكتابة الصحيحة السليمة.

* تشعيب المواد و تضخيم النشاطات و تكديس التوقيت إلى أن أصبح يحتوي في الطور الثالث على 32 ساعة في السنة السابعة بالإضافة إلى 03 ساعات للاشتراك و 34 ساعة في الثامنة. و التاسعة زائدة 03 ساعات للاستدراك، الشيء الذي جعل التوقيت الإجمالي 37.35 ساعة في الأسبوع و هذا مرتفع جدا و مرهق مع العلم بأن التلميذ مطالب ببذل جهود أخرى لحفظ دروسه و إنجاز فروضه في المنزل و الشيء الذي يشكل بدون شك عائقا له في تأليف الكتب و طبعها بسرعة و في آخر لحظة تحت الضغوط و الظروف المعروفة و بدون تجريب في غالب الأحيان و بدون معالجة البرامج الموضوعية هي ذلك في آخر لحظة و الدليل على ذلك الأخطاء التي لوحظت في كتب الفيزياء و التكنولوجيا و بعض القواميس و الكتب التي جمعت على المؤسسات و التلاميذ أوضعت على جهة بعد طبعها و صرف أموال باهضة لأن تغيرات أدخلت على برامجها و مواضيعها علاوة على أن توزيع كتب أخرى لم تقع في الوقت المناسب أو لم توضع بين أيدي التلاميذ و المعلمين التابعين للولايات النائية بعد مرور سنة دراسية كاملة.[1]

[1] الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص 130-131

و إذا نظرنا إلى الجانب النظري للمدرسة الأساسية، و إلى الأهداف التي تصبوا إليها يمكن القول أن المدرسة الأساسية هي تلك النظرة التي ينادي بتحقيقها المربون المعاصرون، إلا أن الواقع يثبت أنها لازالت تتخبط في مشاكل، لكونها تتطلب إمكانيات مادية و بشرية هائلة.

فهي تتطلب الإقلال من عدد التلاميذ بالفصول الدراسية و تحتاج إلى أجهزة و مخابر ضرورية للأشغال التطبيقية.

إلا أن الأزمة الاقتصادية و النمو الديمغرافي السريع، و التراجع السياسي أمام المتحيزين إلى المدرسة الفرنسية في الجزائر، كلها عوامل وقفت في وجه تحقيق المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات لأهدافها، فلم يبق من المدرسة الأساسية إلا اسمها نتيجة عدم الوفاء بشروطها و متطلباتها المادية، و نتيجة التعديلات المتكررة التي أدخلت على برامجها و تدهور القدرة الشرائية للمربين، و انحطاط مكانتهم في المجتمع، و هكذا انخفض مستوى رضاهم المهني مما أثر سلبا على مردوديتهم و بالتالي على فعالية المدرسة الأساسية و هو ما أعطى أعدائها فرصة الإنقظاظ عليه. لقد كانت المدرسة الأساسية في الجزائر نتيجة تطور طبيعي ، فظهرت لتحقيق الأهداف دعت إليها الحاجة إليها منها الحفاظ على التلاميذ لمدة 9 سنوات من التعليم الإلزامي و تهريب التعليم الأساسي بما في ذلك الدول المتقدمة.

* يجب الكشف عنها من خلال البحوث العلمية و العمل على تقويمها موضوعيا[1] .

كل هذه الإشكاليات التي عانت منها المنظومة التربوية و لا تزال تعاني منها حتى يومنا هذا و التي ارتبطت بما تشهده الجزائر من تغيرات سياسية مثل التعددية الحزبية و التغيرات الاقتصادية مثل اقتصاد السوق... كل هذه التغيرات و غيرها الكثير، تطلب القيام بإجراءات إصلاحية على المنظومة التربوية الجزائرية و حتى تواكب هذا الكم الهائل من التطورات و تواجه التحديات العالمية التي يشهدها العالم ككل و منه الجزائر

[1] بوفلجة غياث، **التربية و التكوين بالجزائر** ،مرجع سابق، ص 52-53

كدولة سائرة في طريق النمو، و لكن قبل التطرق إلى الإصلاحات التي شهدتها فترة التسعينات حتى يومنا هذا.

المرحلة الثامنة : الإصلاح في الفترة من 1990 إلى 2007:

عرفت هذه المرحلة عدة محاولات للتحسين مست مختلف أطوار التعليم، انطلاقا من أن البرامج المدرسية مكثفة و غير منسجمة مع التغيرات السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية ، تمثلت أهم الإجراءات فيما يلي[1] :

- تكييف أمرية 76 حتى تواكب التغيرات.
- إجراء تعديلات جزئية سنة 1989 على برامج المواد الاجتماعية، ثم مجموع المواد سنة 1993 في إطار تخفيف المحتويات مع إعادة الصياغة سنة 1996.
- إدراج الإنجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي (كلغة أجنبية أولى).
- محاولة تطبيق المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي و التنظيمي و الإداري و المالي.
- إنشاء المجلس الأعلى لتنسيق الإصلاح سنة 1996.
- إصلاحات اللجنة الوطنية 2001.

أولا . المجلس الأعلى للتربية:[2]

يقضي الإصلاح وضع استراتيجيات مدروسة، و هياكل خاصة للمتابعة، و وعيا في الجزائر عند رغبتها في الإصلاح الشامل أنشأت "المجلس الأعلى للتربية" للإشراف على العملية الإصلاحية التربوية، و يعد المجلس الأعلى للتربية تجربة تستدعي الوقوف عندها.

أ-الهيكل التنظيمي للمجلس الأعلى للتربية: تحدد المجلس الأعلى للتربية بموجب المرسوم الرئاسي بتاريخ 12 نوفمبر 1996، يتكون من 156 عضوا يتوزعون في

---

[1] بوفلجة غياث، مرجع سابق، ص 49

[2] اللجنة الوطنية للإصلاح، المرجع السابق، ص15

خمس لجان لها مهام مختلفة و متكاملة محددة بموجب المرسوم (101/96) في المادة 25، هي:

– **لجنة التعليم:** و تتكفل بتصور الاختيارات الأساسية و التوجيهات العمة في ميدان التعليم.

– **لجنة التكوين:** و تتكفل بتحديد إستراتيجية منسجمة و عقلانية لتكوين المكونين و وضع إستراتيجية تأهيل و تكييف مهني.

– **لجنة البحث الدراسات الاستطلاعية:** تضطلع عناصر إستراتيجية منظومة التربية و التكوين.

– **لجنة المتابعة و التقويم:** و مهمتها تقويم ظروف تطبيق السياسة الوطنية للتربية و التكوين.

– **لجنة العلاقة مع المحيط الاجتماعي و الاقتصادي:** تراعي مدى تحقيق أهداف سياسة ملائمة التكوين مع التشغيل[1] .

ب–مهام المجلس الأعلى للتربية: يقدم المجلس تقارير سنوية إلى رئيس الجمهورية عن حال قطاعات التربية و التكوين و مقترحاته للتعديل من حيث الأهداف و البرامج و الطرق، و يعطي رأيه في كل القرارات الصادرة بشأن الإصلاح لقطاعي التربية و التكوين ، و قد حددت المادة(5) من المرسوم (101/96) مهام المجلس فيما يلي[2] :

– يشارك في إعداد و تقويم السياسة الوطنية للتربية و التكوين قصد المساهمة في ضمان الانسجام الشامل للمنظومة التربوية و تحسين مردودها و انسجامها مع متطلبات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية.

- يدرس و يبدي رأيه في كل ما يتعلق بالتربية و التكوين في جميع المستويات و مختلف الجوانب.
- يضمن ديمومة التشاور داخله بين كافة أطراف منظومة التربية و التكوين.

---

[1] بوفلجة غياث، **التربية و التكوين بالجزائر**، مرجع سابق، ص 170- 171

[2] المرجع نفسه، ص 172- 175

- يساهم في إعداد قواعد آداب المهنة و أخلاقها و مقاييسها في الميدان التربية و التكوين.
- يقترح العناصر الأساسية الإستراتيجية لتنمية شاملة و منسجمة و متجانسة لمنظومة التربية و التكوين، وفق المقاييس و المعايير العالمية المعمول بها، و القيم و الهوية الثقافية للمجتمع الجزائري.
- تلقين قيم ثورة نوفمبر 1954 ، من خلال تدريس التاريخ الوطني و الثقافة الوطنية.
- دراسة مشاريع الإصلاح التي تبادر بها القطاعات المكلفة بالتربية و التكوين و تقديم آراء حولها.
- تقويم تنفيذ السياسة الوطنية في التربية و التكوين.
- إنجاز البحوث و الدراسات التي تفيده أو تكليف من ينجزها.
- متابعة التطورات الكبرى على الصعيد الدولي في مجال التربية و التكوين.

في الأخير فالمجلس الأعلى للتربية لم يدو طويلا لأن بانتقال السلطة إلى رئيس جديد قام بإلغاء غالبية المجالس الاستثنائية التي أنشأها الرئيس "اليمين زروال"، و عوض بلجنة مؤقتة محددة المهام و الآجال لتقديم تقريرا و توصيات لإصلاح المنظومة التربوية.[1]

ثانيا . اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

نصب الرئيس "عبد العزيز بوتفليقة" "اللجنة الوطنية لإصلاح المنظمة التربوية" بتاريخ 13 ماي 2000 بموجب المرسوم الرئاسي رقم 101- 2000 المؤرخ في 09 ماي 2000. و تتألف اللجنة من 158 عضوا. بعد حوالي تسعة أشهر من الأشغال قدمت اللجنة مشروعها.

[1] بوفلجة غياث، **التربية و التكوين بالجزائر**، مرجع سابق، ص 180

أ-مهام اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية: حدد المرسوم رقم: 101 المؤرخ في 09 ماي 2000 مهام اللجنة، و أعضاءها و منحها الصلاحيات التالية[1] :

- إجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد إعداد تشخيص موضوعي و مفصل لجميع عناصر المنظومة التربوية و دراسة إصلاح كلي و شامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم.

- اقتراح مشروع يحدد العناصر المكونة لسياسة تربوية جديدة على الخصوص اقتراح مخطط رئيسي يتضمن المبادئ العامة و الأهداف و الإستراتيجيات و الآجال المتعلقة بالتنفيذ التدريجي للسياسة التربوية الجديدة من جهة و تنظيم المنظومات الفرعية و كذا تقييم الوسائل البشرية و المالية الواجب توفيرها من جهة أخرى.

- تقديم نتائج أشغالها في تقرير عام يستخدم كأساس لإصلاح المنظومة التربوية في مجملها و لإعداد ترتيب قانوني جديد بحكم منظومة التربية و التكوين في أجل تسعة أشهر من تاريخ تنصيبها.

- دراسة و اقتراح تقرير مفصل للتدابير التي تراها ضرورية و عاجلة لتطبيقها في ميادين ذات أولوية مباشرة مع الدخول المدرسي الذي يلي تاريخ تنيبها في إطار المسعى العام لمهمتها و على أساس التشخيص الذي تعده.

- تؤهل اللجنة في إطار إنجازاتها للقيام بما يأتي :

* تطلب من الإدارات و الهيئات العمومية إبلاغها بجميع الوثائق و الدراسات و المعلومات الإحصائية أو غيرها المتعلقة بالمنظومة التربوية التي من شأنها أن تكمل استعمالها.

* تستلم جميع الدراسات ذات الصلة بمهامها.

* تستمع إلى كل شخص يكتسي الاستماع إليه فائدة في تسيير أشغالها.

تستعين بخبراء و مستشارين أو تابعين لمنظومات دولية لمساعدتها في أشغالها.

---

[1] اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي، مرجع سابق، ص 14

ب-أهداف اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية: تسعى إلى تحقيق ما يلي[1] :

- التحقق في إطار تشخيص المنظومة التربوية من النتائج المسجلة الإيجابية منها و السلبية مع تحليل أسبابها العميقة و آثارها.

- تحليل التحديات الجديدة التي لابد أن تواجهها و تحديد المتطلبات الضرورية لتكوين مواطن قادر على التفتح و المساهمة في تنمية الوطن و التكيف مع عالم يتسم بتطور المعارف و التحولات و التغيرات الثقافية و العلمية و التقنية و التكنولوجية.

- اقتراح الإجراءات الكفيلة بالسماح للناشئة الجزائرية بالاستفادة من تعليم قاعدي إلزامي و مجاني و ضمان التكافؤ لها في فرص النجاح في تمدرسها.

- التأكيد على الظروف الكفيلة بضمان النجاح لأكبر عدد من التلاميذ على أساس قدراتهم بوضع آليات من شأنها التقليل من الرسوب و التسرب، و بالتكفل بالتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة و القدرات المتميزة.

- اقتراح اختيارات تساعد على حل أحد المشاكل الرئيسية المتعلقة بغايات و تنظيم التعليم ما بعد الأساسي في إطار شامل و متكامل.

- دراسة الوسائل التي تساعد على تجديد جذري للمحتويات و المناهج البيداغوجية و العمل على جعل التلاميذ في منأى عن التأثيرات و محاولة التغيير الأيدلوجي أو السياسي بحيث يهدف هذا الإصلاح إلى تكوين مواطن يكتسب علما و مهارة و منهجا سلوكيا و آداب التعايش مع الغير.

- اقتراح مشروع بعيد المدى التعليم العالي و البحث العلمي.

- دراسة الترتيبات المناسبة قصد إدماج تعليم اللغات الأجنبية في مختلف مراحل المنظومة التربوية، لتمكين المتعلمين من الوصول المباشر إلى المعارف العالمية و تسهيل الانفتاح على ثقافات أخرى، و تحقيق التساوي بين مختلف شعب التعليم الثانوي و التكوين المهني و التعليم العالي.

---

[1] الجنة الوطنية للإصلاح التربوي، مرجع سابق، ص 15- 16

– تحديد الظروف و اقتراح ما يستلزم من إدماج التكنولوجيات الجديدة في المنظومة التربوية، خاصة المتعلقة بالإعلام و الاتصال و الإعلام الآلي.

– اقتراح منظومة فعالة و مستقرة لتكوين و تقييم المكونين.

– توخي اللجنة في تفكيرها الاستناد دوما إلى مرجعية قوامها المبادئ و القيم السياسية ذات الصلة بمفاهيم المواطنة و المساواة و التسامح و السلم و الديمقراطية و حب الوطن و التفتح على العالم، و هي القيم التي لابد أن تكون قاعدة صلبة ينبني عليها نشاط المدرسة الجزائرية.

– الاستعانة بأي شخص كفء و مؤهل لاسيما خبراء المنظمة العالمية للتربية و الثقافة (اليونسكو)، و المنظمة العربية للتربية و الثقافة (الألسكو).

– اقتراح كل الحلول التي من شأنها أن تحقق التقدم.

1 .3. دواعي الإصلاح في الجزائر[1]

إن أوجه القصور المشار إليها أنفا والتي تحد من حسن أداء نظامنا التربوي ومردوديته ستزيدها التحديات القادمة عمقا وستتوجب معالجتها في ظل ما تشهده اليوم من تحولات في الساحة الوطنية وفي العالم.

وتطرح التحولات التي يعيشها مجتمعنا على الصعيد السياسي والاقتصادي والثقافي والاجتماعي والتقلبات المسجلة في المستوى العالمي في المقام الأول، إشكالية السياسة التربوية، إن العناية بالموارد البشرية والارتقاء بها إلى مستويات النوعية المنشودة مسألة مركزية باعتبارها عاملا حاسما في المواجهات التي تتحكم في التوازنات الجديدة في النظرة الجيو. سياسية* على الصعيد الدولي وعنصرا أساسيا في بروز ثقافة ديمقراطية إدماجي هدفها تعزيز المواطنة ودولة القانون. إن الموارد البشرية

1اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي، مرجع سابق

* الجيوسياسية، نوع من السياسة الخارجية الموجهة بشكل أساسي بحسب العوامل الجيوسياسية التي تعلم، تقيد أو تؤ ر التخطيط العسكري والسياسي. مثل الاستراتيجيات الأخرى.

هي في نهاية المطاف العنصر الضامن لقدرتنا على تمثل الثقافة التكنولوجية. وإسهامنا الفاعل في إنتاجها واستهلاكها.

1 . 3 . 1 . التحولات الداخلية

. في المجال السياسي:

يأتي في مقدمة التحولات الكبرى في الساحة الوطنية انتقال الجزائر من نظام الحزب الواحد إلى التعددية الحزبية والآفاق الديمقراطية التي تتيحها هذه التحولات فعلى المشروع التربوي أن يعد النشء للتعامل السليم بمفهوم الديمقراطية وما يتفرع عنه من مفاهيم.فإن عليه أن يبرز على الخصوص القاعدة المشتركة التي يؤسس عليها التلاحم العضوي للمجتمع الجزائري بل للأمة الجزائرية جمعاء وتنصهر فيها وحدته ومجالات اختلاف وجهات النظر السياسية وحرية الرأي.

ومن ثمة كيف تمارس الحريات الفردية والجماعية في هذه المجالات انطلاقا من احترام رأي الغير بتربية الأجيال على ذلك منذ الصغر، في القسم والمدرسة.

. في المجال الاجتماعي والاقتصادي:

تعاني الجزائر في الوقت الحاضر من مجموعة من المشكلات والاختلالات:

- الزيادة السريعة في عدد السكان.
- انخفاض معدل نمو القطاعات الإنتاجية المختلفة.
- ارتفاع معدل البطالة*.
- ارتفاع مديونية الجزائر الخارجية.
- تدهور قيمة الدينار الجزائري.
- عجز كبير في الخدمات الأساسية مثل: الصحة–التعليم–المواصلات–السكن.
- آثار اللامبالاة وعدم الاهتمام بقضية الإنتاج والعمل.)

*البطالة : تعني وجود فرد في المجتمع قادرا على العمل و سلك طرق كثيرة و لم تمنح له فرصة العمل ، لأسباب قلة فرص العمل و تعد البطالة آفة اجتماعية .

ويأتي الشباب في مقدمة المتضررين من هذه الأوضاع الأمر الذي أحدث شرخا في النسيج الاجتماعي وأدى إلى بروز نوع من ثقافة اليأس والإحباط والإقصاء وتفشي ظاهرتي التطرف والعنف ويزيد من حدة ذلك بوادر تفكك الأسرة التقليدية وغياب تكافل اجتماعي حقيقي مما استدعى ضرورة إدخال إصلاحات عميقة على الاقتصاد الوطني فعلى المشروع التربوي أن يزيد النشء بالأدوات الفكرية والمهارات التربوية والقيم التي تجعله قادرا على صوغ مشاريع فردية لحياة كريمة متزنة في مجتمع متضامن يسوده الوئام والانسجام.

1 . 3 . 2 . التحولات الخارجية

. التحولات الثقافية والتكنولوجية وثورة الاتصال:

إن من أبرز سمات العالم المعاصر تسارع وتيرة التغيرات التكنولوجية لاسيما في ميدان الثقافة والإعلام والاتصال، ويؤكد ذلك ما نشهده ونسمع به يوميا من زحم في المعلومات التي يتزاحم بعضها بعضا. ويخفى لاحقها على سابقها طابع القادم السريع، وعلى المشروع التربوي أن يعير هذا كل اهتمامه. فيتيح النشء القدرة على التكيف مع الجديد وذلك بتركيز البرامج التعليمية على امتلاك المواقف المنهجية، وعدم حصرها على المفاهيم فقط، عن من أهم ما ينبغي أن توطن عليه النظم التربوية النشء تأسيس الحكام على ثقة واتخاذ القرارات عن وعي إن على نظام التربوي أن يدخل التكنولوجيات الجديدة بشرط أن يحسن انتقادها وتوظيفها في المناهج التعليمية.

. العولمة*: إن تشبيه العالم بقرية صغيرة أصبح شائعا، ويحمل هذا التشبيه دلالات الترابط الوثيق بين جميع بلاد العالم في شتى المجالات، فلم يعد هناك بلد معزول كما يحمل دلالات سرعة الاتصال [1].

***العولمة :** هي عملية يتم من خهلالها تعزيز الترابط بين شعوب العالم في إطار مجتمع واحد لكي تتضافر جهودهم معا نحو الأفضل و مثل هذه العملية القوى الاقتصادية ، السياسية ، الاجتماعية ، الثقافية ، التكنولوجية .

[1] المجلس الأعلى للتربية، **المبادئ العامة لسياسة التربية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي**، ص13

فلم يعد هناك بلد نائي وكأنه حدث تلاشي للحدود الجغرافية المعروفة، إذا اتسع مجال التبادل التجاري ومجال حرية تنقل الأشخاص، وتداعت القيود الجمركية، مما قد يعدل من تصور الزمان والمكان ويغير من بعض المفاهيم الأساسية المرتبطة بذلك. فالعالم أصبح يبدو وكأنه يسير وفق نمطية واحدة بعد فقدانه القطبية الثنائية منذ انهيار المعسكر الشرقي وسيادة النمط الغربي في التوجه السياسي في كثير من البلاد. إ ذلك يعني فتح المجال واسعا أمام المنافسة الدولية الحرة التي لم يصمد أمامها إلا اقتصاد قوى حيوية، غايته خدمة الإنسان، وهذا ما أدى إلى ظهور تكتلات جهوية في العديد من مناطق العالم وطبيعي أن ينعكس ذلك على حياة الأفراد والمجتمعات غما بالسلب أو الإيجاب إذ ستهيمن المعايير الإنتاجية والفعالية والنجاعة. وعلى المشروع التربوي الذي هو مرتكز كل تحول في المجتمعات أن يعمل على تكوين أفراد نشطين قادرين على اتخاذ زمام المبادرة للإسهام في إنماء الثروة الوطنية بما يملكونه من قدرات على المنافسة والإبداع حتى لا تتفاقم الأمراض الاجتماعية وشتى الانحرافات الناجمة عن الفقر والأمية والبطالة في بلادنا. إنه ينتظر من مشروع الإصلاح التربوي ان يكون مصدرا لرفع كل ما ينجز عن هذه التحولات من تحديات.

1 . 3 . 3 . التحديات الكبرى[1]

أولا: التحدي الثقافي:

يتطلب التطور السريع لوسائل الاتصال والمعلومات وضغط ثقافات القوى المهيمنة ولغاتها بشكل متزايد، تربية تعتمد على كفاءات التحليل والمقارنة وقدرات الاتصال، فالوزن الثقافي سيقاس أكثر فأكثر بكفاءات الأمم والأفراد على الاعتزاز

[1] المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، ص28

بثقافتهم وعلاقاتهم بالثقافة الإنسانية وبتطوير قدراتهم على استيعاب التقدم ولهذا بات من الضروري التحكم في الألسنة ولغة الاتصال التي تتجه نحو العالمية[1]

ثانيا: التحدي الاقتصادي:

يتعين على نظام التربية والتكوين أن يطور التأهيل العلمي والتكنولوجي وفي هذا المجال ينبغي أن تعمل التربية على ترشيد سلوك المنتجين والمستهلكين وتطوير روح المبادرة وتثمين الجهد كما يجب أن يخضع مردود التربية وتسييرها إلى معايير دقيقة، وأن تعتمد على مقاييس تأهيل تقترب تدريجيا من المقاييس الدولية ولذلك فإنه أصبح من الضروري وضع سياسة تعاون وتبادل علمي وتكنولوجي.

ثالثا: التحدي العلمي والتكنولوجي:

ستشكل المعارف النظرية والتطبيقية بصورة متزايدة مصدرا للثروة والقوة في عالم مترابط، وهو ما يتطلب التجديد المتواصل للمعارف والتكنولوجيات وتدويل البحث والإنتاج العلمي ووضع سياسة لتكوين النخبة العلمية الوطنية والنهوض بها، وهو ما يستلزم استثمارات هامة لتحسين ظروف البحث والإنتاج العلمي التكنولوجي في مختلف القطاعات والميادين الإستراتيجية.

رابعا: التحدي الاجتماعي:

لقد عرف المجتمع الجزائري بحكم تأثير عوامل داخلية وخارجية تحولات بارزة ينبغي التنبؤ بمسارها والتحكم فيها. وتمثل العلوم الاجتماعية بهذا المفهوم أولوية بارزة كما تعتبر في هذا السياق كل التربية من أجل التضامن والمدنية ونبذ العنف النهوض بالاتصال الاجتماعي* من المهمات الأساسية.

---

[1] المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، ص25

*الاتصال الاجتماعي : يعني استمرار العلاقة المتينة بين طرفي العلاقة المشاركين فيها أو التواصل يعني علاقة بين فردين أو مجتمعين مما يحقق المنفعة المتبادلة بين الطرفين .

خامسا: التحدي السياسي:[1]

على النظام التربوي أن يتكفل بالخيارات الجيو-إستراتيجية وسياسة الإشعاع السياسي والدفاع الوطني، وتهيئة ظروف تطبيقها وفي هذا المجال ينبغي أن تتماشى سياسة تعليم اللغات الأجنبية والتاريخ والجغرافيا وسياسة التبادل والتعاون ولاسيما في ميدان البحث والتكوين والتكنولوجيا معا الاختيارات والمصالح الكبرى للجزائر في المدى الطويل. وعلى الصعيد الداخلي تعتبر معرفة المؤسسات وسيرها واحترام الحقوق والواجبات وكذا التسامح واحترام الرأي الآخر من الروافد الرئيسية للوعي بالمواطنة والتحلي بأخلاقيات سياسة ديمقراطية تخلص من هذا أن التحولات الداخلية والخارجية وما نجم عنها من تحديات هي مرتكز أساسي ينبغي أن يبنى عليه التفكير والعمل في ميدان التربية والتكوين، إذ الغاية القصوى لنظامها التربوي هي صوغ مصير وطني يكون في مستوى طموح شعبنا وتضحياته بتنمية قدرات المواطن الجزائري والارتقاء بمعارفه ومهاراته لجعله مواطنا فعالا مسؤولا واعيا في أداء مهمته الدائمة في الدفاع عن دولته ومؤسساتها الديمقراطية في كل الظروف والدفاع عن وطنه والنهوض به.

لهذه التغيرات الجذرية والأحداث التي عرفتها البلاد آثارا بارزة على المنظومة التربوية وكذا على مكانتها الإستراتيجية في التنمية مما أثر بطبيعة الحال على المخصصات المالية المعتمدة لهذا القطاع وذلك لحساب قطاعات أخرى كالأمن والجيش ومخصصات مالية لتغطية الهياكل والمؤسسات التي خربها الإرهاب. لقد كانت حصة قطاع التربية والتعليم في هذه الفترة ما يقرب (6.50%) من الميزانية العامة للدولة أي ما قيمة (1202.4م.د.ج) وأهم الإجراءات الإصلاحية على المنظومة التربوية الجزائرية نذكر ما يلي:

كان أهم تعديل هو تكييف أمريه 76، حتى تواكب التغيرات.

1المجلس الأعلى للتربية ، مرجع سابق .

إجراء تعديلات جزئية على برامج المواد الاجتماعية، ثم مجموع المواد سنة 1993، في إطار تخفيف المحتويات، مع إعادة الصياغة سنة 1996.

تم إدراج الانجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي (كلغة أجنبية أولى).

محاولة تطبيق المدرسة المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري المالي، تنفيذ لما جاء في أمريه 76.

كما عرفت هذه الفترة وضع هياكل خاصة لمتابعة تطور المنظومة التربوية ودراسة نقائصها ووضع طرق لإصلاحها، وأهمها المجلس الأعلى للتربية ثم اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

2 . المدرسة

إن الطفل في الحياة البدائية كان يتعلم عن أبويه ومجتمعه كل شيء بأسلوب غير مقصود وغير منظم مرة عن طريق التلقين وتارة أخرى عن طريق التأمل والمحاكاة والتكرار والإعادة بقصد الإتقان. لذا فان الأسرة هي المؤسسة التربوية الوحيدة قديما،كانت تؤدي وظيفتها في ذلك الوقت في إطار محدود كالعشيرة والقبيلة حيث تنمي قدرات الطفل الجسمية والنفسية وتعلمه طرائقها في الحياة وتنقل إليه كل ما يمثل تراثها وقيمها المتمثلة في خبراتها التي اكتسبها من الأسلاف والتي تعتبر في بعض الأحيان سرا من أسرارها ليقوم هو كذلك بدور الحفاظ والبقاء على الإرث لينتقل بذلك عبر الأجيال.

على أن هناك عوامل كثيرة أدت إلى اضطرار الأسر فيما بعد إلى التخفيف من بعض وظائفها التربوية، الأمر الذي أدى إلى ظهور مؤسسات أخرى تشارك الأسرة في هذه المهمة. كما أن للدين كذلك الفضل الأول في إيجاد تربية هادفة مقصودة ذلك حين أوجد الدين الركنين الأساسين لعملية التربية المقصودة وهما:الهدف الواضح المحدد وهو عبادة الله وحده،وهو التعريف به،والإيمان به،في جميع الأديان

السماوية،والمنهج أو المادة الفكرية أو المادة السلوكية المعينة المقصودة ،وهو الاستسلام لتشريع الله وأوامره التي أنزلها على رسله يحفظها الجبل ويعمل بمقتضاها،ثم تنقلها الأجيال الذي بعده،من هذا المنطلق بقبول ظهور المدرسة كان ضرورة حتمية لتشارك الأسرة في هذه المهمة ومن بين العوامل التي أدت إلى ظهور المدرسة هي:[1] ازدياد التراث الثقافي وتضخمه،حتى أنه أصبح من الصعب الأسرة بمفردها أن تقوم بنقله إلى أبنائها،وبالتالي لا تستطيع المحافظة عليه.

- ✓ اختراع الكتابة وتدوين الثقافة جعلا ظهور المدرسة أمرا ضروريا لتعليم القراءة والكتابة.
- ✓ تعقد التراث الثقافي نفسه بمضي الزمن فلم يعد سهلا أن يأخذ الأطفال خبراتهم بالتلقين والتقليد كما كان الحال في الأسرة القديمة وإنما تطلب الأمر وجود متخصصين يستطيعون تبسيط مظاهر الثقافة وتنظيمها في خبرات تربوية متدرجة في الصعوبة وتقديمها لنشئ على مراحل متدرجة.

2 . 1. نشأة المدرسة

إن التحليل السوسيولوجي يكشف ظهور المدرسة في المجتمعات البشرية مع ظهور الحضارات القديمة مثل الفرعونية والهندية والصينية والبابلية فنجد اهتمام الفراعنة بإنشاء أولى المدارس في كل من منف وهو ليو بوليس وغيرها والهدف منها إخراج الكوادر الفنية والإدارية التي تحتاجها الدولة في إدارة مؤسساتها المختلفة[2] .كما ازدهرت مدارس العصور الوسطى الشرقية وأدت دورها التعليمي والتأهيلي وإحياء علوم وحضارة الدول الغربية.[3]

---

[1] توفيق حداد ومحمد سلامة آدم، **التربية العامة**،ط1،وزارة التعليم الابتدائي والثانوي،1997، ص32-33

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة

[3] نفس المرجع، نفس الصفحة

إن المسلمون اهتموا منذ بداية ظهور الإسلام بإنشاء ما يعرف بالجوامع المدارس استنادا لما فعل ذلك سيدنا محمد ﷺ فأنشئت العديد منها في كل من البصرة والكوفة،وبلاد الشام،والقيروان وقرطبة وغيرها.[1]

كذلك اهتمت الدولة الأموية بإنشاء ما يعرف بمدارس نظام الملك التي ركزت على إعداد الكوادر الفنية والإدارية التي تحتاجها الدولة وهي النواة الأساسية لإنشاء جامعات عربية إسلامية قوية مثل جامعة المستنصرية التي جمعت مدارس إسلامية مختلفة وانتهجت لها منهجا تعليميا مميزا وأسهمت عموما في التنشئة العلمية المتخصصة لكثير من رواد وعلماء الدولة الإسلامية.

2. 2 . تعريف المدرسة

المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية،وهي تطبع أفراده تطبعا اجتماعيا يجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع.[2]

يعرف إميل دوركايم المدرسة بأنها الوكالة السياسية للتنشئة الاجتماعية وليست العائلة فإذا كانت العائلة قادرة وحدها على إيقاظ وتدعيم المشاعر المنزلية الأساسية للأخلاق ، وحتى بشكل عام تلك هي قاعدة العلاقات الخاصة الأكثر بساطة فأنها غير مبنية بشكل الذي يمكنها تكوين الطفل للحياة الاجتماعية.[3]

ونقول أن التطور التاريخي للمدرسة ودورها في التعليم وانتشار الثقافة وارتباطها بطبيعة المجتمع الذي توجد فيه فنجدها في بداية القرن الحادي والعشرين.ظهرت العديد

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة

[2] محمد لبيب النجيحي،**الأسس الاجتماعية للتربية**،ط1،دار النهضة العربية للطباعة والنشر،بيروت،لبنان،ب ت،ص53

[3] عبد العزيز خواجة ،**مبادئ في التنشئة الاجتماعية** ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران ،الجزائر ، 2005 ، ص171

من تغيرات في البرامج ونظم الحياة المدرسية بل تغيرت الوظيفية الأساسية للمدرسة في المجتمع،ومن خلال هذا يمكن لنا أن نعطي جملة من التعريفات للمدرسة:

كذلك نقول"أن المدرسة هو وحدة التطوير التربوية ويمكن وصفها بأنها نظاما اجتماعيا ديناميكيا معقدا ومكثفا"،حيث يعرفها فريد ريك هاستن:بأنها نظام معقد من السلوك المنظم الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم.[1]

ويمكننا القول على أنها مؤسسة اجتماعية وقومية ارتضاها المجتمع.[2]

ولقد عرفها عالم الاجتماع أميل دور كايم:تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل إلى الأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئة ووسطه.[3]

كما يعرفها فريد يناد بوسييون:مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف على ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة ودمجها في الحياة الاجتماعية.[4]

2 . 3 . وظائف المدرسة وأهميتها

للمدرسة وظائف عديدة تشمل أغلب جوانب حياة الفرد وأهمها تلك التي تحقق النمو العقلي للطفل،بنقل المعارف إليه وتوريده بالمعلومات والطرق السليمة في التفكير لكسب الروح العلمية في حل المشكلات والبحث،كما أنها تيسر العمل بالنسبة للفرد،إذ

---

(1) علي أسعد وطفة:علي جاسم الشهاب،**علم الاجتماع المدرسي.بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**،ط1،مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت ،لبنان،2004،ص16-17.

(2) محمد عطوة مجاهد،**المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة**،دار الجامعة الجديدة،القاهرة،مصر،2008،ص07

(3) فادية عمر الجولاني،علي شتا،**علم الاجتماع التربوي**،مكتبة الإ شعاع والتوزيع،الإسكندرية،1997،ص94

(4) علي أسعد وطفة،علي حاسم الشهاب،مرجع سابق،ص 16

أنها تنظم عددا كبيرا من المظاهر السلوكية في نمط واحد متكامل.وتعمل كوسيلة للسيطرة الاجتماعية،وبذلك تحدد مركز الفرد الاجتماعي والدور الذي تقوم به.

أو أن من وظائفها الأساسية أنها تعمل انسجام الفرد والإطار الثقافي العام انسجاما يؤدي إلى تكيفه والى حسن قيامه بمناشطه المختلفة كفرد في مجتمع معين.[1]

ويرى كوينKowén أن الأطفال يجب أن يحققوا أمرين رئيسيين هما:التعلم والتكيف داخل المدرسة.[2]

ويرى جون ديوى أن أهميتها"تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صورة أولية بسيطة وهي مؤسسة اجتماعية وجدها المجتمع للحفاظ على الحياة الاجتماعي. [3]

كما تتيح المدرسة للتلميذ فرصة توسيع علاقاته الاجتماعية والاتصال ببيئته التي تشمل فئات أوسع مثال على ذلك:أسرته كهيئة التدريس إضافة إلى جماعة الأقران وتعزز بذلك لديه شعور بالانتماء إلى الجماعة وكيفية التعامل معها من خلال مكانته في الوسط المدرسي وأنها بذلك كشف عن قدراته المهارية ومواهبه وتنميتها،لذا تعمل المدرسة *على تكوين الاتجاهات العاطفية السليمة اتجاه الآخرين.*

ونقول أن هناك وظيفتين أساسيتين:الوظيفة الأولى بالنسبة للمجتمع والثانية بالنسبة للطفل.

وظائف المدرسة بالنسبة للمجتمع:

. نقل تراث الأجيال السابقة إلى الناشئة.

. التبسط للأطفال من أجل الفهم.

. تنسيق التفاعل الاجتماعي، والتوحيد بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعي. [1]

---

(1) محمد لبيب النجيحي،**الأسس الاجتماعية للتربية**،دار النهضة العربية،ط1،للطباعة والنشر،بيروت،ابنان،ب ت،ص56

(2) محمد علي أبو جادو،**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**،دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع،ط1،عمان،1998،ص254

(3) تيسير شيخ الأرض ، **فلسفة التربية عند جون ديوي . مجلة العربي** ، سوريا ،العدد 5

وظائف المدرسة بالنسبة للطفل:

. أولا: *تحقيق النمو الجسدي:* وهذا بإيجاد الظروف الملائمة لصحته وإعطائه معلومات حول التغذية وأساليبها الصحية وكذا المشرب والنوم والراحة والعمل وممارسة الرياضة.

*. ثانيا : النمو العقلي:*ووظيفة هنا تسهيل سبل النمو العقلي بمختلف الدروس والأنشطة التعليمية وتعويده على التفكير المنطقي والتفكير الإجرائي كما تزوده بطرق سليمة لاستخدامها.

ثالثا: النمو الاجتماعي: من خلال تنمية المهارات والاتجاهات اللازمة للإسهام في حياة الجماعة بصورة فعالة أي أن يصير مؤديا لواجباته متحملا لمسؤولياته،متعاون مع غيره.

- ✓ تعويد الطفل آداب السلوك وحسن المعاملة وتعليمه العلاقات الاجتماعية.
- ✓ تزويده بالمعلومات والحقائق التي تجعله قادرا على إدراك بيئته إدراكها سليما.
- ✓ تدريب الطفل على المهارات العلمية النافعة له،تحمل مسؤولية اكتساب رزقه.

رابعا: النمو النفسي:

- ➢ تكوين الصفات الشخصية الصالحة.
- ➢ تكوين العواطف و الاتجاهات العاطفية السليمة.
- ➢ الكشف عن الاستعدادات للأطفال،قدراتهم ومواهبهم وتنميتها باستخدام مختلف الوسائل.

خامسا: النمو الروحي والخلقي:

- ❖ تقوية الروح الدينية القائمة على الفهم الصحيح لتعاليم الدين وتقوية الأطفال على مكارم الأخلاق والمساهمة في أعمال البر والتعاون.
- ❖ إبعاد الطفل عن الأجواء الخرافية والبدع التي تشوب صفاء الدين.

---

(1) محمد علي أبو حاد، مرجع سابق

❖ تنمية عزائم الأطفال وقدراتهم لمواجهة أعباء الحياة بصبر وتضحية وتفاؤل.[1]

2 . 4 . البنية الاجتماعية للمدرسة

سبق أن ذكرنا أن الوظيفة تحدد البنية في المدرسة أو المؤسسات الاجتماعية الأخرى،كما أن البنية تؤثر على النشاط داخل المؤسسة أو النظام الاجتماعي،وعلى التفاعلات والتغيرات التي تحدث بين أعضائه أو أجزائه الفرعية فالبنية الاجتماعية في المدرسة تؤثر على نوع العلاقات والتفاعلات الجارية فيه. [2]

فالتعرف على خصائص وسمات البنية الاجتماعية أو التركيب الاجتماعي في المدرسة منهم أذن لفهم ما يحدث فيها لتحقيق هدف السنة الاجتماعية من ناحية ولفهم الإطار الاجتماعي النفسي الذي يتحرك فيه الطفل.

يرى والر Waller إلى أن المدرسة كوحدة اجتماعية على اختلاف أنواعها ومستوياتها تتميز بالخصائص التالية هي:

. أن لها أعضاء محدودون،أي أنها تمثل مجتمعا محددا من البشر.

. أن لها بنية أو تركيبا اجتماعيا واضح المعالم.

. أنها تمثل شبكة صغيرة محكمة من التفاعلات الاجتماعية.

. يسودها الإحساس(نحن).[3]

2 . 5 . المدرسة والتقدم الاجتماعي

ونظرا للتقدم المذهل التي عرفته المجتمعات من تطورات في المجالات شتى،وبالموازاة فان المدرسة كذلك في تطور "فان النظر إلى المدرسة من وجهة نظر فردية بوصفها شيئا بين المعلم والطالب،أو بين المعلم والوالدين،لان أكثر ما يثير

---

(1) صلاح الدين شروخ،**علم الاجتماع التربوي**،ط1،دار العلوم للنشر والتوزيع،.2004،ص 76إلى78)

(2) زاهي رشدان، مرجع سابق ص312

(3)زاهي الرشدان،مرجع سابق ، ص316.315

اهتمامنا هو التقدم الذي يحرزه الطفل من معارفنا في نمو الجسدي الاعتيادي وتقدمه في القدرة على القراءة والكتابة ومعلومات في التاريخ تحسن طباعه وعاداته في التهيؤ والاستعداد للأشياء.

وفي النظام والمواظبة فبمثل هذه المعايير نقيس المدرسة،وأننا على حق في هذا ومع ذلك فان مدى نظرتنا هذه بحاجة إلى توسع لان ما يريده أفضل والد لطفله يجب أن يستدفه المجتمع لكل أطفاله،وأي نموذج آخر لمدارسنا غير هذا يكون ناقصا وغير مقبول،ولو أنه طبق لحطم ديمقراطيتنا فلكل ما أنجز المجتمع لنفسه قد وضع برعاية المدرسة رصيدا لأعضائه في المستقبل،والمجتمع يأمل أن يحقق أفضل الآراء عن نفسه خلال الإمكانات الجديدة التي تنفتح في المستقبل.[1]

المدرسة و السلطة : إن استمرارية أي مجتمع معقد يتطلب أكثر من اتفاق أفراد علي مجموعة من القيم و المعايير ، و لأساليب التقليدية للسوك ،و بازدياد حجم المجتمع و تعدد ثقافة ، فارق المؤسسات السياسية قد تمارس غدد كبيرا من الوظائف و المهام ،و التي منها ما يكون استجابة للطالبات الملحة للخدمات الحكومية ، ومنها ما يكون نتيجة الاتجاهات التنظيمية ان الأهمية المتزايدة للحكومات علي كل المستويات طرحت مشكلة كيفية قيام المدرسة باغداد الأفراد للقيام بمسؤلياتهم الاجتماعية و الوظفية بشكل فعال لأنه ليس بامكان أن تتأصل حضارة متقدمة لأمة من الأمم ، بدون نظام ثقافي واعي ،و بدون نظام سياسي واعي مثقف.[2]

2 . 6 . المدرسة في علم الاجتماع

إن من اهتماماتنا في البحث هو بروز علم الاجتماع ومدى اهتمامه بالمؤسسة الثانية التي حملت الكثير عن الأسرة فهو العلم الذي يدرس أثر العمل التربوي في

---

[1] محمد ناصر،محمد حسين آل ياسين،**جون ديوى**،ترجمة أحمد حسن الرحيم، ،منشورات دار مكتبة الحياة،بيروت،لبنان،ب ت ،ص31

[2] ابراهيم ناصر، **التربية و ثقافة المجتمع** ،ط1، دار الفرقان ،بيروت ،لبنان ،1983،ص170. 171

الحياة الاجتماعية وفي نفس الوقت أثر الحياة الاجتماعية في العمل التربوي إذ يهتم بمسائل كإيصال القيم الاجتماعية والثقافية والتربوية إلى الطفل عن طريق النظام التعليمي.

كما أنه يدرس المحددات الاجتماعية التي تؤثر في تقرير السياسات التربوية وأهداف النظام التعليمي، ويعتبر أول من ركز في مجال هذا الاهتمام هو السيد دوركايم،وكذلك يدرس التحليل الاجتماعي لبنية النظام المدرسي والعلاقات السائدة فيه، من هذا المنطلق كان من واجبنا أن نعرج على علم الاجتماع وكذا علاقته بالمدرسة.

2 . 6 .1 . علاقة علم الاجتماع التربوي بالمدرسة

لم تعد المدرسة اليوم مهمتها مقصورة على التعليم فقط،بل أصبحت تتطلع نحو بناء شخصية التلاميذ وتنميتهم بحيث يتجه التلاميذ نحو الكمال الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماع. كذلك أخذت المدرسة تعمل على استثمار قدرات الطالب واستعداداته والتطور به نحو مستقبل أفضل يعود عليه وعلى مجتمعه بالخير العميم،من هذه المهمة الأساسية التي اضطلعت بها المدرسة مؤخرا بدأت الحاجة إلى الإشراف التربوي والتوجيه الاجتماعي وبدأ علم اجتماع التربية يغزو ميدان المدرسة وبقية مؤسسات التربوية.

2 . 6 .2 . أهداف علم الاجتماع التربوي في المدرسة

يهدف علم الاجتماع التربوي إلى تحقيق التعاون والتكاثف والتنسيق بين المدرسة والبيئة والطالب من أجل إنماء مدارك الطالب التعليمية وتقويم أخلاقه وتكامل شخصيته اجتماعيا وعاطفيا وجسميا وعقليا.

الهدف الأول: هو تقويم الأخلاق والسلوك عند التلاميذ فالتلاميذ الصغار يتأثرون بنزعاتهم الذاتية ولا يميزون بين الأفعال الحسنة والأفعال السيئة،وعندما يتقدمون بالعمر يكونون أكثر نضوجا واستقرارا،وهنا يتأثرون برسالة المعلم ورسالة الأب وبقية

المسؤولين في المجتمع،وتأثيرهم هذا يقودهم إلى انسجامهم مع المجتمع والتعبير عن أخلاقياته وسماته في سلوكهم اليومي والتفصيلي على المدرسة وهذا من خلال المشرف الاجتماعي أن يهيئ الوسط المدرسي الايجابي الذي يجذب التلميذ إليه بحيث يتأثر بأخلاقه وسياقات المدرسة ويسارع إلى التفاعل مع المشرف الذي يستطيع حل مشكلاته وإعادة تكييفه للمحيط.

الهدف الثاني: يهدف علم اجتماع التربية إلى صقل وتكامل شخصية التلميذ لتقوى علاقته بالمجتمع المدرسي وتدفعه إلى الإحساس بأنه عضو في مجموعة تعمل من أجل مصلحته وأنه يعمل من أجل مصلحتها.[1]

وأفضل طريقة لتحقيق هذا الغرض هي تهيئة البيئة المدرسية التي تعتبر وسطا اجتماعيا صالحا،هذا الوسط الذي لا يدع المجال للتلميذ أن ينعزل عن بقية التلاميذ،ونستطيع القول بأن الوسط الجيد هو الوسط الذي يتحقق فيه التعاون من أجل الوصول إلى الهدف المشترك.

2 . 3. 6 . ميادين علم الاجتماع التربوي في المدرسة

يؤدي علم الاجتماع التربوي وظائفه للوسط المدرسي وما ينطوي عليه من عمليات تعليمية وتربوية واجتماعية في ثلاث خطوط رئيسية تكون بشكل خدمات اجتماعية:

أولا : ميدان خدمة الفرد : تهدف خدمة الفرد إلى إنماء شخصيته والعمل على تكييفها للبيئة التي تعيش فيها وخدمة الفرد تساعد الطالب في الكشف عن حاجاته أو مشكلاته التي قد تكون غير واضحة،وبعد الكشف تحاول خدمة الفرد وإشباع حاجاته إنما تؤدي إلى حسن تكييفه مع المحيط وزيادة فاعليته في المجتمع الكبير،إذ أهم أهداف خدمة الفرد في الوسط التعليمي مساعدة الطلبة في التغلب على مشكلاتهم،هذه المساعدة التي

[1] إحسان محمد الحسن،**علم الاجتماع التربوي**، ،ط1، مرجع سابق ، ،ص97 إلى102

تجعلهم يشعرون بالأمن والاطمئنان وتقوى ثقتهم بأنفسهم،الأمر الذي يمكن الطلبة من أداء مهامهم التربوية على أحسن صورة ممكنة وبالتالي بلوغ أهدافهم.

ثانيا: *ميدان خدمة الجماعة:* خدمة الجماعة هي عملية اجتماعية موجهة الغرض منها في المجال التعليمي هو تربية الطلبة والعناية بهم وسط جماعات منظمة كجمعيات النشاط المدرسي وجماعات الصفوف. كذلك تستطيع خدمة الجماعة الكشف عن الشخصيات المتخلفة أو المعوقة ومعرفة أسباب تخلفها زد على ذلك أن خدمة الجماعة تشجع الأفراد السويين على تكوين العلاقات الايجابية هذه العلاقات التي تطور إمكاناتهم وتزويدهم بالخبرات والتجارب الناجحة.

ثالثا: ميدان تنظيم المجتمع

المقصود به هنا تنظيم المجتمع المدرسي الذي يتكون عادة من ميادين متشبعة كالطلبة و المدرسين والإداريين والمناهج، والمطلوب في تنظيم المجتمع تنمية روح التعاون والانسجام بين أفراده وبينه وبين المجتمع المحلي وبينه وبين الآباء وأولياء الأمور.[1]

كما يتعمق الوعي الاجتماعي* ويستطيع المدرس النهوض بالأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتقها وتنسيق القوى التي تتكون منها حتى تتحقق أهداف التربية الاجتماعية وتصبح المدرسة مركز إشعاع في البيئة التي توجد فيها وتتمكن من نشر الثقافة والمعرفة بين الأفراد والجماعات وبالتالي تطوير المجتمع والنهوض به.

نقول أن الخدمات التي يقدمها علم الاجتماع التربوي للمدرسة إنما هي مزيج من فن خدمة الفرد والجماعة وتنظيم المجتمع فهي تعمل على إفادة التلميذ من المدرسة لمقابلة حاجاته وتعمل على إفادة المدرسة من موارد البيئة لكي تتحقق أفضل الخدمات

1احمد محمد حسن ، علم الاجتماع التربوي ، ط 1 ، مرجع سابق ، ص 98 .

* **الوعي الاجتماعي:** اتجاه عقلي يمكن الفرد من إدراك ذاته والبيئة المحيطة به و هو بهذا يتجاوز ادراك ذاته أو واقع جماعته الصغيرة التى ينتمى اليها الى ادراك واقع المجتمع كحقيقة كلية مترابطة وليس كوقائع منفصلة أو أحداث متناثرة .

للطلبة وأولياء الأمور عن طريق التعاون التربوي وتبادل الخدمات،تتولى الخدمة الاجتماعية المدرسية عدة مسؤوليات علاجية ووقائية وإنشائية،فمسؤولياتها العلاجية تدور حول معالجة المشكلات التي تواجه الجيل الجديد،وكذا وقايته من التعرض للمشكلات.[1]

3 . البرامج المدرسية

3 . 1 . معنى البرامج التعليمية

البرنامج هو جميع النشاطات والخبرات التي توضح لمستوى دراسي معين، بحيث تشكل عادات التلاميذ واتجاهاتهم، وتدرب ذوقهم وحكمهم حتى يتمكنوا من التكيف مع المواقف الجديدة أو المتغيرة.[2]

إذ البرنامج أوسع من الموضوعات الدراسية،لأنه يتضمن دائما إلى جانب هذه الموضوعات توجيهات تربوية،غايتها تقديم المساعدة للمعلم على أداء مهمته بنجاح فتبين له ألوان النشاط:الإجباري منها والاختياري،وما يجب أن يقوم به التلميذ داخل المدرسة وما يجب أن تقوم به خارجها كما تشير هذه التوجيهات إلى الطرائف التي يحسن استخدامها من اجل تحقيق أهداف البرنامج وكذلك تستطيع أن تعرف البرامج المدرسية أنها مجموعة المواد الدراسية التي يقوم بإعدادها المتخصصون ويقوم التلاميذ بدراستها داخل أسوار المدرسة.[3]

الفرق بين البرنامج والمنهاج المدرسي :

حتى يتمكن الدارس من التمييز بين المصطلحين البرنامج والمنهاج يجدر بنا أن نعرف كلا منهما فيما يلي:

---

[1] إحسان محمد حسن،مرجع سابق ،ص97 إلى102

[2] توفيق حداد، محمد سلامة آدم،**التربية العامة**،ط1،مديرية التكوين والتربية،نيابة مديرية التكوين،1977،ص184

[3]) إمام مختار حميدة،والي عبد الرحمن أحمد، **أسس بناء وتنظيمات المناهج.الواقع والمأمول**،ج1،مكتبة زهراء الشرق،القاهرة،مصر،2002،ص12

فالبرنامج هو عبارة عن تحديد المواد المراد تعليمها والمضامين التي تقدم في مرحلة من مراحل التعليم بمفهوم المعارف وكذلك الساعات المتخصصة لذلك،فالمفهوم يقتصرها على ما كانت عليه كثير من برامجنا في الفترة غير البعيدة،أي هناك مضامين مواد معبر عنها في شكل معارف.

والمنهاج هو مجموعة من العمليات المخططة من اجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق واستراتيجيات التعليم وتقييمه،والوسائل المعتمدة للقيام به،مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية البصرية وغيرها،فالمفهوم هنا يقتصر على المضامين والمعارف،بل هناك استراتيجيات لتعلم هذه المضامين وترجمتها إلى مهارات تكتسب ويقيم عناه المتعلم كما أن هناك الوسائل الضرورية لتحقيق ذلك،بما في ذلك المهام التي يكلف المتعلم بالقيام بها.[1]

وكذلك يكمن الاختلاف في الاستعمال من طرف المدارس الغربية نفسها فالمدرسة الفرنسية تستعمل كلمة Programme بمعنى الدال على المنهاج أما المدرسة الانجليزية فتستعمل مصطلح منهاج Curucuhan وقد ظهر في القرن 17 في مصطلح التربية الانجليزية برنامج دراسات المنظومة تربوية أو لهيئات مدرسية وعند الستينيات توسع مدلول المنهاج التعليمية والتعلمية (أهداف،محتوى،الوسائل التعليمية،نشاطات التعليم والتعلم،المحيط التربوي،الموارد البشرية،المواقيت،الطرائق،التقييم...).[2]

3 .2 . المفهوم المعاصر للبرامج المدرسية :

كثرت المفاهيم و التعريفات التي تدخل ضمن سياق المفهوم الحديث للبرامج المدرسية و التي تركز علي المتعلم أكثر من تركيزها علي المادة العلمية ومن بين هؤلاء الذين

---

[1] سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم،**وحدة النظام التربوي. البرامج التعليمية**،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الحراش،الجزائر ،ص25.

[2] المرجع السابق ، ص 27

عرفوا البرامج تعريف اللقاني مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها و التي يتم اتاحة الفرص للمتعلم بالمرور بها ، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ و قد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية و يشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية و قابلة للتطبيق و التأثير.[1]

أو هي مجموعة الخبرات التربوية و الاجتماعية و الثقافية و الرياضية و العملية و الفنية التي تخططها المدرسة و هيئتها للمتعلمين ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف اكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغير أنماط من السلوك نحو الأتجاه المرغوب ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة و المصاحبة لتعليم تلك الخبرات تساعدهم في اتمام نموهم.[2]

3 . 3 . الأسس التي تقوم عليها البرامج التعليمية

إن المتعلم والمجتمع هما الأساسان اللذان يقوم عليهما وضع البرامج،وبعبارة أدق إن نتائج دراسة نفسية للمتعلم وسلوكه ثم تغير حاجات المجتمع،هما اللذان يمليان التغيرات التي تجري على البرامج من حين لأخر،فيضع البرنامج في اعتباره أولا المتعلم لأنه يوضع من اجل هذا المتعلم.لذلك يستجيب لحاجاته النفسية ولقدراته الذهنية التي تنمو وتتطور خلال مراحل عمره هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فلا بد من أن يضع البرنامج في اعتباره خصائص المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم ومتطلباته ويمكنه الإسهام في تطوه ،وبذلك تؤدي البرامج التعليمية دورها في تكوين المواطنين الصالحين.

---

[1] أحمد حسين اللقاني ، **المناهج بين النظرية والتطبيق** ،ط4،عالم الكتب ،القاهرة ،مصر 2002 ،ص40

[2] المرجع نفسه ص 28.

3 . 3 . 1 . الأساس الفلسفي

تمثل الأسس الفلسفية قضية حيوية في تخطيط المنهاج التربوي وتحديد مدخلاته وصياغة مضمونه ويزداد دور الأسس الفلسفية بيت نظم التربوية والاجتماعية والثقافية العاملة داخل المجتمع.[1]

وبدلا أن نعرج على الفلسفات الغربية كالفلسفة الواقعية والبرجمانية الأجدر بنا أن تعرض لنموذج الفكر الفلسفي الإسلامي في التربية والمنهاج لنبين وجهة نظر هذه الفلسفة فتحديد معالم الفلسفة التربوية التي ينبغي أن توجه النظام التربوي في المجتمعات العربية والإسلامية لكي تتمكن هذه المجتمعات من المحافظة على هويتها العربية الإسلامية وتراثها الثقافي وغاياتها في الحياة بصورة أصيلة ومعاصرة على الدوام عن طريق المحافظة على الهوية الثقافية الذاتية في سياق التجديد والإبداع."ولا تنفصل الفلسفة عن أي قرار تربوي متصل بالمنهج والتدريس[2].

فالفلسفة التربوية تعمل وسائلها على تربية الإنسان المسلم الذي يؤمن بالله الخالق ويعرف نفسه،ويتكيف مع مجتمعه وتتحدد المحاور التي تقوم عليها الفلسفة التربوية الإسلامية في الأبعاد التالية:

1. النظام الإسلامي وما يتضمنه من عقيدة وشريعة وفكر ومنهج حياة.
2. النظام الإسلامي وما يتضمنه من مفاهيم ومعان ومعايير وعلاقات وأخلاقيات وسلوك وأهداف وتوجيهات في الحياة.
3. الإنسان المسلم وما يجعله من خصائص إيمانية وعقلانية وأخلاقية وقيمية وسلوكية تجاه نفسه وخالقه ومجتمعه.

---

[1] محمد محمود الخوالدة، **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**،ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007، ص62.

[2] حسني عبد الباري عمر، **تاريخ المنهج المدرسي(أصوله، ومبادئه، وقضاياه)**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2006، ص،89.

3. 3 . 2 . الأساس الديني

يرتكز الأساس المعرفي أو الديني لمنهج التربية الإسلامية على مقومات العقيدة الإسلامية التي تشكل الإطار الفلسفي لهذا المنهاج بحيث تعتبر بقية جوانب التربية الإسلامية معززة لهذه العقيدة وداعمة لها.وتتمثل في هذا الأساس المنطلقات التالية:

- ✓ وحدة المعارف والعلوم الإسلامية انسجاما مع نظرية الكون والإنسان والحياة بحيث يتأكد التوافق بين النصوص الشرعية والحقائق العلمية.
- ✓ تستمد المعرفة في الإسلام من الأدلة العقلية والحسية وهدفها جلب الخير لبني البشر ودفع الضرر عنهم.
- ✓ المعرفة الإسلامية الثابتة في أصولها، قادرة على استيعاب مستجدات العصر من خلال فروعها النامية.
- ✓ اللغة العربية هي وعاء العلوم والمعارف الإسلامية باعتبارها لغة القران والمحافظة عليها مسؤولية عربية إسلامية[1].

3 . 3 . 3 . الأساس الاجتماعي (المجتمع)

المدرسة مؤسسة اجتماعية مهمتها إعداد النشء ليكونوا مواطنين صالحين لذلك يجب أن يحقق البرنامج أهداف المجتمع في تكوين مواطنين يندمجون في هذا المجتمع ويسهمون في تقدمه،وذلك بإكسابهم مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكات المناسبة.

ولا يتعارض هذا الأساس الاجتماعي مع الأساس النفسي للبرنامج بل انه المكمل الطبيعي له،لان الدافع إلى الاتصال بالآخرين والى النشاط الجماعي يأتي في مقدمة دوافع الأطفال،ولان المعارف والمهارات والسلوكات المطلوبة تتلاءم مع قابليات

---

(1) هدى علي جواد الشمري، **طرق تدريس التربية الإسلامية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2003، ص، 72.

الطفل وإمكانياته،لذلك فان البرامج المراحل الأولى يجب أن تتضمن الوسائل التي تيسر للطفل المندمج في مجتمعه،وان ينشا على المقومات الإيديولوجية والروحية والخلقية لهذا المجتمع[1].

3 . 3 . 4 . الأساس النفسي (المتعلم)

لقد كان المبدأ التربوي القائل:إن العملية التربوية إنما وجدت من اجل المتعلم،ولم يوجد المتعلم من اجلها،والذي اعتبره المربي التشيكي"كومينوسي"ثورة كوبرنيكية في التربية كان هذا المبدأ نقطة تحول حاسمة في وضع البرامج التعليمية فأصبحت البرامج تتكيف وفق حاجات الطفل، وأهم حاجات الأطفال في هذه المرحلة والتي يجب أن يتولى البرنامج تلبيتها:

الحاجة إلى العطف والمحبة : وهذا العطف ضروري لنمو الطفل النفسي والخلقي كضرورة الغذاء الجيد والرعاية الصحية للنمو الجسمي.

الحاجة إلى الأمن: كالتحرر من الخوف والقلق وعدم المبالغة في نقد أخطاء المتعلمين،وتوفر العدالة والاتزان بينهما.

الحاجة إلى النجاح: وتتطلب عدم وضع المتعلم في مواقف يتكرر فيها شعوره بالفشل.وان نتيح له أن يتمتع بقدرة من نشوة النجاح بين الحين والأخر.

الحاجة إلى التقدير: فالمتعلمون شغوفون بان يعترف لهم بالأدوار التي يقومون بها وبان يعاملوا كأفراد لهم قيمتهم.

الحاجة إلى التوجه والإرشاد: يشعر المتعلم بأنه لا يملك القدرة على التوجه في كثير من المواقف التي يوجد فيها ولذلك يرغب في أن يسدي إليه الكبار النصح والإرشاد مع طبيعته.

---

(1) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، **المناهج، أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها**، ط1، مكتبة مصر، مصر، 1967، ص245.

لذا فان البرامج تراعي الانتقال من مجال المحسوس إلى مجال التجريدات الأولى بكثير من الحذر في وضع برنامج.

3 . 3 . 5 . الأسس المعرفية

المقصود بها مجموعة من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به[1].وكذا تحديد العلاقة بين المعرفة والبرامج المدرسية يظهر من استناد البرامج المدرسية على [2]:

1. إثارة اهتمام المتعلم بما يحسه ويدركه ويحفز تفكيره.
2. التركيز على المعرفة النظرية الفاعلة في كل مجال من مجالات المعرفة.
3. النظر للتقاليد على أنها مصدر معرفة السلوك والأخلاق.
4. التركيز على المعرفة التطبيقية التي تسهم في بناء الفرد والمجتمع.

4 . أهمية البرامج المدرسية و مكوناتها وتصميمها

4 . 1 . أهمية البرامج[3]

تحتل البرامج مركزا متقدما في الميدان التربوي، بل يمكن اعتبارها نظاما متميزا بحد ذاته وهي تشكل بهذه نافذة يطل منها المتعلم إلى حقل التربية الواسع وذلك استنادا إلى :

- ✓ أنها تشمل على جميع أنواع النشاطات.

---

[1] توفيق أحمد مرعي،محمد الحيلة، **المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000، ص،156.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد الهلالي، **المنهاج التعليمي والتوجيه الإيديولوجي، النظرية والتطبيق**، سلسلة طرائق التدريس، الكتاب السابع، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص،90.

[3] توما جورج خوري، **المناهج التربوية. مرتكزاتها. تطويرها. وتطبيقاتها**، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1983، ص، 214-115.

- ✓ تشمل على الخبرات التي تحدث تحت إشراف المدرسة.
- ✓ أنها ذات صلة مباشرة بحياة المتعلمين.
- ✓ أنها وسيلة من اجل نمو التلاميذ نموا سليما.
- ✓ أنها ذات صلة بالمجتمع فهي أشبه بمرآة تعكس صورة المجتمع.

4 . 2 . مكونات البرامج

. أهداف بمستوياتها المختلفة بدءا بالغايات وانتهاءا إلى الأهداف الجزئية.

. المحتويات التي ينبغي أن تعرض وفق شروط التدرج والاستمرارية والتكامل.

. الطرائق البيداغوجية المقترحة والسبل التي يمكن اعتمادها في هذه الطرائق.

. كذلك العملية الأساسية وهي عملية التقييم والتي تشمل كل عمل يقوم المدرس من بدايته إلى نهايته وذلك باستعمال جميع أنواع التقييم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي).

4 . 3 . تصميم وإعداد البرامج التعليمية

4 . 3 . 1 . تصميم البرامج التعليمية*

تتزايد الحاجة في وقتنا الحاضر إلى تطبيق الفكر العلمي والأساليب العلمية والتقنية في تصميم الخطط والبرامج التعليمية،وذلك بهدف تحقيق تعلم وأداء أكثر كفاءة وفعالية بما يتناسب وقدرات المتعلمين وخصائصهم في مختلف المستويات التعليمية.

التصميم التعليمي هو أحد المجالات الجديدة التي ظهرت خلال السبعينات والتي تستند على استخدام تكنولوجيا تعليمية تطبق فكر وأسلوب النظم في تصميم برامج تعليمية ترتبط على نحو مباشر بأهداف ونشاط التعليم داخل حجرات الدراسة.وتتفاوت مستويات البرامج من تصميم وحدة تعليمية صغيرة تتناول هدفا معينا

* وزارة التربية الوطنية، ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، **وحدة النظام التربوي**، مرجع سابق، ص. 17

أو عددا محدودا نسبيا من أهداف التعلم التي يمكن للمتعلم تحقيقها وإتقان تعليمها في حدود الوقت العادي للحصة أو في وقت اقل،إلى تصميم برنامج يشتمل على مجموعة من الوحدات التعليمية التي تتناول في تتتابع معين أهداف التعلم لموضوعات مقرر دراسي بأكمله،ويسير المتعلم في دراستها وفق هذا التتابع بحيث لا ينتقل من دراسة وحدة إلى أخرى تالية لها،إلا بعد إتقانه لتعلم أهداف الوحدة السابقة لها،وهكذا حتى يتقن جميع وحدات المقرر.

4 . 3 . 2 . إعداد البرامج التعليمية[1]

كانت الخطط التي توضع في الماضي للبرامج التعليمية ونشاط التدريس والتعلم تعتمد إلى درجة كبيرة على حدس المربي أو المتعلم.وكان الاهتمام الرئيسي في مثل هذه الخطط يركز على طرق التدريس بدلا التعلم.وعلى الوسائل بدلا من نتائج العملية التعليمية.

بيد أن العملية التعليمية اليوم عملية مركبة وأكثر تعقيدا من مفهومها السابق لها.فهي تتكون من العديد من المكونات والوظائف المتبادلة التأثير والتي ينبغي أن تعمل على نحو متناسق وتناغم وتكامل بينها لكي تحقق أهدافها بنجاح.

وإذا ما تحكمنا في مكون واحد فقط أو في عدد قليل من هذه المكونات،فسوف لا نحقق النجاح المأمول في تحسين العناصر الأساسية في الناتج التعليمي.

أولا : مراميها في مختلف مراحل التعليم

يحدد عادة لكل برنامج تعليمي معين مجموعة من الغايات التربوية تصاغ في عبارات ذات مضمون تربوي عريض،وتشتق من ثلاثة مصادر رئيسية وهي: المجتمع،التلاميذ ومجالات المادة الدراسية.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، **وحدة النظام التربوي**، مرجع سابق، ص17

وتشتمل الغايات المستمدة من المجتمع مفاهيم عريضة مثل تنمية قيم التغير لدى التلميذ،تنمية المسؤولية الفردية الاجتماعية لدى التلميذ،وتنمية قدرة التلميذ على أن يختار لنفسه أهدافا ذاتية معينة وتتضمن مثل هذه الغايات اعتبارات فلسفية وقيمية أخلاقية مستمدة من الحاجات والرغبات المدركة للمجتمع،طبيعة المؤسسة الاجتماعية وغيرها من عناصر التوجيه الاجتماعي التي توجه البرنامج التربوي وتضبطه.

وتشمل الغايات التربوية المستمدة من التلاميذ غايات عريضة كتنمية الاستعداد لمهنة معينة،وتنمية مهارات أسلوب حل المشكلات،والاستخدام البناء والهادف لأوقات الفراغ.

أما الغايات التربوية المستمدة من مجالات المادة الدراسية فقد تشمل على غايات مثل:

- إدراك التلميذ للنواحي الجمالية في البيئة (مادة العلوم).
- تنمية قدرة الاتصال بواسطة الوسائل الشفهية أو التحريرية (اللغات).

وترتبط مثل هذه الغايات بكفاءات عريضة تساعد التلاميذ على مشاركتهم في المجتمع لفعالية،ويمكن لهذه الغايات التربوية.

أن تكون بمثابة أسس يقوم عليها تنمية أنواع المعرفة والفهم والمهارات التي يتوقعها المجتمع من المدرسة.

وعن بناء البرامج التعليمية في المدرسة الجزائرية،فمرجعيتها تقوم أساسا على الثلاثية الدستورية المتمثلة في الإسلام والعروبة والأمازيغية،وهي الثوابت التي تجسد الشخصية الجزائرية في إطار المرامي والغايات المحددة في الأمر 76-35 المتضمن تنظيم التربية والتكوين في مختلف أطوار التعليم.

ثانيا : أهداف التعليم التحضيري[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، **وحدة النظام التربوي**، مرجع سابق، ص19

. مساعدة الأطفال على تفتح طاقاتهم و قدراتهم وذلك بتدريب حواسهم وتكوين المهارات العقلية لديهم.

. تعويدهم العادات العملية الحسنة. . مساعدتهم على نموهم الجسماني.

. تربيتهم على حب الوطن والإخلاص له. .تربيتهم على حب العمل وتعويدهم على العمل الجماعي. . تنمية الذوق الجمالي لديهم. . تمكينهم من تعلم بعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب. . تهيئتهم للانتقال إلى التعليم الأساسي.

ثالثا : أهداف التعليم الأساسي[1]

- ✓ إتقان اللغة العربية مشافهة وتحريرا.
- ✓ تعليم التلاميذ مبادئ اللغة الامازيغية.
- ✓ تعليم الأسس الرياضية والعلمية التي تمكنهم من اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال وفهم العالم الحي والجامد.
- ✓ دراسة الخطط الإنتاجية وتربية التلاميذ على حب العمل عن طريقة ممارسته.
- ✓ تعليمهم أسس العلوم الاجتماعية ولاسيما المعلومات التاريخية والسياسية والأخلاقية والدينية.
- ✓ تعليمهم التربية الفنية التي توقظ فيهم الأحاسيس الجمالية وتمكنهم من المساهمة في الحياة الثقافية.
- ✓ تعليمهم التربية البدنية وممارستها بانتظام وتشجيع التلاميذ على المشاركة في مختلف المنافسات.
- ✓ تعليم اللغات الأجنبية بحيث يستفيدون من الوثائق البسيطة المحررة بهذه اللغات والتعرف على الحضارات الأجنبية،وتنمية التفاهم المشترك بين الشعوب.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، **وحدة النظام التربوي**، مرجع سابق، ص19

رابعا : أهداف التعليم الثانوي

دعم المعارف المكتسبة في المدرسة الأساسية. وذلك بالتخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع. ويساعد بذلك التلميذ إما على الانخراط في الحياة العملية. أو مواصلة الدراسة من أجل تكوين عال.

5 . البرامج القديمة والحديثة

5 . 1 . البرامج القديمة

يتعارف عليها على أنها المقاربة *العامة لمنهجية تناول المحتوى (القديمة) الأساسي حيث* على الرغم من صعوبة تجديد مقاربة معينة لتناول محتويات المنهاج في الأدوات اليومية للمدرسين، لارتباط ذلك بوضعية كل قسم ومستوى المتعلمين وخبرة المدرسين والوسط التعليمي والوسائل، وتجدر الممارسة التقليدية لكثير من المدرسين في تطبيق المنهاج، مما يصعب عليهم التأقلم مع المستجدات، والانتقال إلى الاستقلالية في تنشيط أعمال أقسامهم من النواحي المختلفة وفيما يلي أهم المعالم لمقاربة توجيهية مقترحة:[1]

أولا: مرحلة الإعداد . تشخيص المعطيات المختلفة: تسمى المنطلقات والمدخلات وتخص: التلاميذ ، البيداغوجية ، المعرفية، الزمانية ، المكانية و تقتضي هذه العملية تصورا عاما ودراية كاملة بمختلف المعطيات التالية:

- الأهداف المتوقع تحقيقها في نهاية تعلم أو مرحلة تعليمية معينة.
- المحتوى المعرفي ومناسبة للفضاء التعليمي، والقدرات المختلفة للمتعلمين، ومدى توفر المراجع التي يمكن الاستعانة بها.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، **وحدة النظام التربوي**، مرجع سابق، ص21

- البيئة المحلية وخصوصيات المحيط، المدرسة، المسجد، الحي، الأسرة... من النواحي المادية والاجتماعية والثقافية.
- الفضاءات التعليمية من حيث الزمان والمكان والأنشطة والوضعيات المختلفة.
- مستوى المتعلمين من الجوانب المختلفة، العقلية، النفسية، المعرفية... وحسب مراحل النمو التي تشكل ملمح الدخول.
- أدوات التقويم المختلفة الخاصة بالمادة.
- خصوصية المجالات التعليمية للمادة (قرآن، حديث نبوي، عقيدة، عبادات، سيرة نبوية وقصص، تهذيب السلوك).

بناء مخطط المشروع على أساس بيداغوجي يراعي ما يلي:

- التدرج والتسلسل المعلوماتي (المعارف المستهدفة) بالترتيب التصاعدي الذي يراعي قدرات التلميذ (المعرفية، الوجدانية، الحس الحركي).
- الإجراء ليكون عمليا وقابلا للتنفيذ في إطار الفضاءات التعليمية المختلفة (الزمان، المكان،ظروف، وسائل، أهداف...).
- المرونة والتكيف مع الواقع المستجد في مختلف الميادين.
- التوازن في توزيع المحتوى على مجالات النشاط (المادة) والفصول والشهور.
- الكيفية الخاصة بتناول كل مجال من مجالات المادة على حدة (القرآن، الحديث نبوي، العقيدة، السيرة ،قصص،العبادات، تهذيب السلوك).
- التركيز على التعلم أكثر من التعليم خاصة في موضوعات العبادات والأخلاق والسلوك وجعل قطب الاهتمام هو المتعلم.[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، **وحدة النظام التربوي**، مرجع سابق، ص22

ثانيا: مرحلة التنفيذ (انجاز الدروس)

تفاعلات عناصر العملية التعليمية وتسمى الفعاليات والعمليات التعليمة وتخص: المعلم، المتعلم ، المحتوى ، الوسط التعليمي، الوسائل التعليمية(كتاب التلميذ أو المصحف المدرسي).

هذه المرحلة تعد أكبر مجال لإبراز كفاءة المعلم وتحكمه في تقنيات وآليات تنظيم وإعداد وضعيات النشاط التعلمي، تكون منسجمة مع مخطط الإعداد وتنفيذها، وكذا مع الأهداف المسطرة وتأثيرها على واقعية التلاميذ وفعاليتهم ومشاركتهم في اكتساب مختلف المهارات والكفاءات، وتنمية قدراتهم من خلال الأدوار الوسطية للمعلم وفعاليتها في جعل المعرفة في متناولهم، تبعا للمفاهيم والمعلومات وحجمها التي تعالج في كل درس أو حصة أو موضوع على حدة ويكون ذلك بـ:[1]

- دور التنظيم والتوجيه والتنشيط يكون المعلم في كل درس.
- إشراك المتعلم في الأداء على ضوء منطق التعلم المبني على:
- الواقعية، اعتماد الوحدات أو المحاور، إدراج أداء المتعلمين، التركيز على التعلم أكثر من التعليم، المشاركة الفردية باستخدام المكتسبات القبلية، تنوع الوسائل، تحقق ذاتية المتعلم، وإشراكه في كل ذلك.
- تناول كل درس في عناصر، يتم فيها تحقيق جزئي للهدف الخاص بمؤشرات سلوكية.
- إدراج التقويم التكويني ضمن عناصر كل درس لإبراز مؤشرات الأهداف.
- استنتاجات، تشكل خلاصات الدروس للحفظ والتطبيق.
- إعطاء الحصص الخاصة بالعبادات وتهذيب السلوك صبغة عملية.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، **وحدة النظام التربوي**، مرجع سابق، ص.29

ثالثا: مرحلة التقويم:

تسمى المخرجات، النواتج التعليمية الأهداف المحققة: معرفية، وجدانية حس حركية(التقويم ، التحصيلي) الموجودة في الوثيقة المرافقة للدليل المنهجي للطور الثاني من التعليم الأساسي حيث تصف التقويم على أنه عملية مصاحبة لعملية التعلم في دروس التربية الإسلامية وغيرها وهي ثلاث خطوات:

أ . التقويم الشخصي:ويكون في بداية التعلم(بداية درس أو بداية موضوع أو بداية محور) بأشكال مختلفة حسب مجالات المادة، لغرض اختيار نواتج التعلمات (المكتسبات) القبلية من معارف ومهارات وسلوكيات ومواقف وقيم... وعلى أساسها تبني التعلمات الجديدة وفي حالة ملاحظة وجود نقائص في أي ناتج لتعلم قبلي يستدرك قبل الانتقال إلى بناء تعلم جديد وربطه بسابقه.

ب . التقويم التكويني:يساير مراحل التعليم في أي درس من بدايته إلى نهايته يكون ضمن وضعيات التعلم الخاصة بمسار تنمية قدرة ما أو بناء كفاءة معينة، حيث يبرز معطيات تواصل المتعلم بالتعلم فيفعل حركة النشاط التعلمي لتحقيق الأهداف الإجرائية بالتدرج للوصول إلى الهدف النهائي.

ج . التقويم التحصيلي:يوظف في تقويم نتائج التعلمات النهائية الايجابيات والسلبيات وقد يتعلق بنواتج تعلم واحد أو تعلمات مركبة في درس واحد، أو مجال واحد أو أكثر، حسب الوضعيات ومسارات التعلم وأهدافها كما قد يشمل ميدان واحد أو أكثر (ممارسة المعارف بأنواعها في مختلف الأوساط) ويكون ذلك بالأدوات والوسائل والأساليب التقويمية المتنوعة وفقا للوضعيات والأهداف المتوخاة ومستوى المتعلم، ومعايير النجاح وطبيعة النشاط.[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، **وحدة النظام التربوي**، مرجع سابق، ص22

5 . 2 . البرامج الحديثة

المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي، فتغير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات الناجعة للأجيال. [1]

أولا : مميزات المقاربة الجديدة وتأثيرها على العلاقة التربوية:[2]

إن المقاربة الجديدة للمنهاج تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤوليته قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

تحدد المقاربة بالكفاءات أدوارا متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم.

أ–المعلم منشط ومنظم وليس ملقنا، وهو بذلك: يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار. يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

ب المتعلم محور العملية التعلمية وعنصر نشيط فيها، فهو: مسؤول على التقدم الذي يحرزه.

يبادر ويساهم في تحديد المسار التعلمي. يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها.

1وزارة التربية و التعليم ، **الوثيقة المرافقة لدليل المنهجي للطور الثاني من التعليم الأساسي** ، ديوان المطبوعات ، الجزائر ، 37 ، ب ، ت .

2المرجع نفسه، ص37-38

الأسس التعليمة للتربية :

التعليم هو المجهود الذي يبذله المعلم من أجل المتعلم لاكتساب خبرة معينة أو لنقل خبرته

المعلم للتلميذ ، لذا نقول أن عملية التعليم عملية حفز أو استشارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه ، وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من التعليم .

ولا تتم عملية التعليم إلا بوجود ثلاث عناصر رئيسية هي [1]:

1 . المعلم : وهو الموجه الذي يقوم بعملية التعليم والتأهيل والإرشاد

2 . المتعلم : وهو المتلاقي الفرد الذي يريد أن يتعلم .

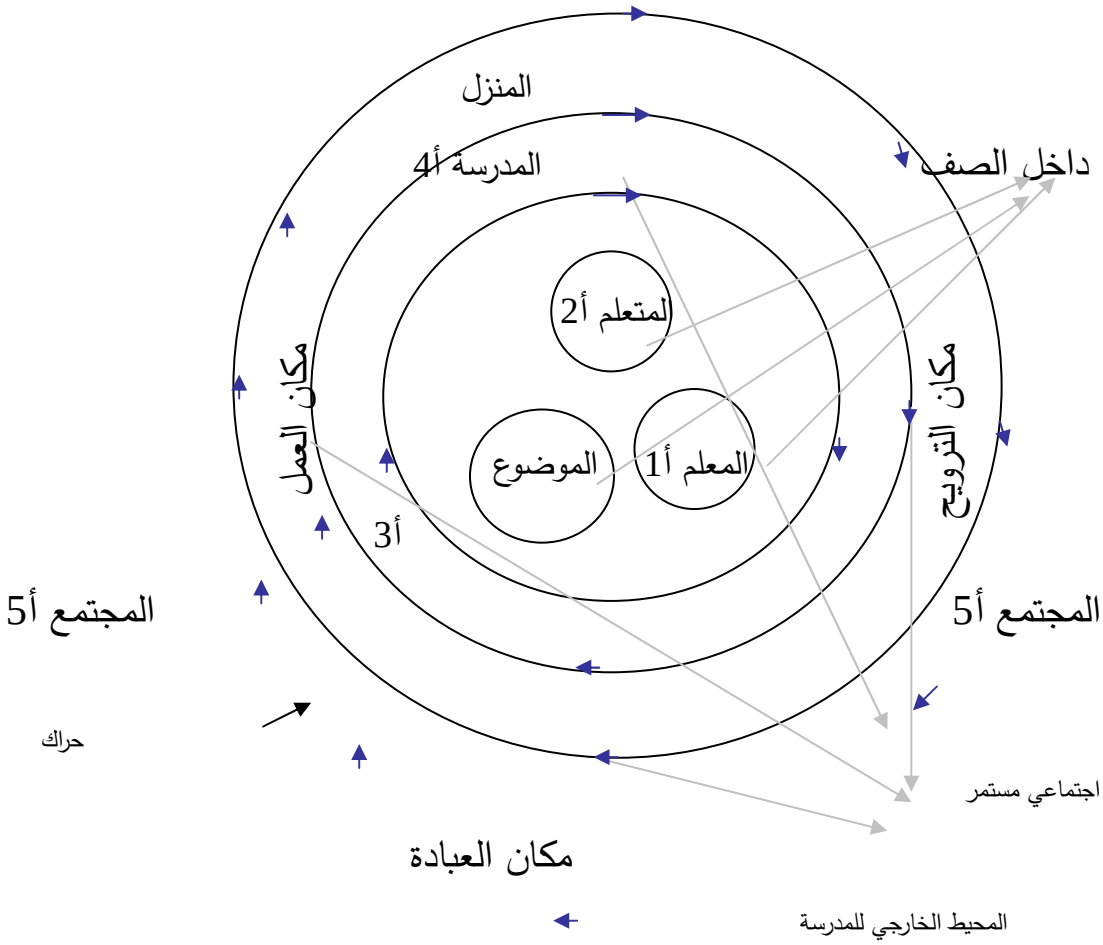
3. المادة أو الموضوع أو منهاج : ونقول أن التعليم وسيلة هامة وأساسية في عملية التربوية، فإذا كانت التربية عبارة عن إيقاظ قوى المرء الكامنة نفس الأفراد فأن هذا الإيقاظ يكون بواسطة التعليم ولأهمية التعليم جاءت المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية تعليمية ، تقوم على مساعدة الأفراد على التكيف مع بيئتهم ومع الحياة من حولهم وتعدهم لاكتساب معيشتهم كما تعدهم لمهنة تكفيهم عيشهم .

في حين نجد "التعلم كما يعرفه جيتس Getes هو عملية اكتساب الطرق التي تجعل الفرد يشبع دوافعه ويصل إلى أهدافه"[2] .

---

[1] إبراهيم ناصر، **علم اجتماع التربوي**، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ، ب ت ، ص41

[2] عبد العزيز خواجة ، **أنماط العلاقات الاجتماعية في النص القرآني . دراسة سوسيولوجية لعمليات الاتصال في القصة القرآنية (قصة موسى عليه السلام تطبيقا)** ، ط1 ، دار صفحات للدراسة والنشر ، دمشق ، سوريا ، 2007 ، ص 264



شكل(11) يبين التفاعل في العملية التعليمية

ثانيا : الغايات التربوية وملمح التخرج من التعليم القاعدي[1] :

تسعى المنظومة التربوية، من خلال المناهج التعليمية، وبقطع النظر عن خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد التي تتكفل بها، وبصفة متكاملة مع التركيبات الأخرى للمنظومة، إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية:

-**قيم الجمهورية والديمقراطية:** تنمية معنى القانون واحترامه، واحترام الغير والقدرة على الاستماع للآخر، واحترام سلطة الأغلبية، واحترام حقوق الأقليات.

-**قيم الهوية:** ضمان التحكم في اللغات، وتثمين الإرث الحضاري الذي نحمله، خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه، والوعي بالهوية، وتعزيز

[1] وزارة التربية الوطنية ، **منهاج التعليم الابتدائي** ، السنة الرابعة ابتدائي ، ديوان المطبوعات الجزائرية ، 2003 ، ص 25

المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية، التي جاء بها الإسلام وكذا بالنسبة للتراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية.

-**القيم الاجتماعية:** تنمية معنى العدالة الاجتماعية، التضامن والتعاون، وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وذلك بتنمية روح الالتزام والمبادرة، وتذوق العمل في آن واحد.

-**القيم الاقتصادية:** تنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج، والسعي إلى ترقيته والاستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل؛

-**القيم العالمية:** تنمية الفكر العلمي، والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، والتحكم في وسائل العصرنة، والاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها، والدفاع عنها، والحفاظ على المحيط، وكذا التفتح على الثقافات والحضارات العالمية.

ملمح التخرج من التعليم القاعدي:[1]

تهدف التربية القاعدية (أو الأساسية) الإجبارية إلى تنمية شاملة للمتعلم، في المجال الوجداني، والمجال الحسي الحركي، والمعرفي. ومعنى ذلك، أنه ينبغي أولا استهداف ازدهار الشخصية، بحيث يتم التأكيد على إيقاظ:

- الفضول، التساؤل، الاكتشاف. . الرغبة في الاتصال بين الأفراد.
- الرغبة في التفتح على المحيط. . حب العلم، والتقنية والتكنولوجيا، والفنون.
- الإحساس والشعور الجمالي. . روح الإبداع والفكر والخلاق.
- روح الاستقلالية والمسؤولية. . الشعور بالانتماء إلى مجتمعه.
- الشعور بالهوية الثقافية من خلال كل تركيباتها. . الثقة بالنفس، وفي تنمية شخصيته.
- الضمير الأخلاقي والمدني والديني. . روح المواطنة، والقيم السامية للعمل.

1وزارة التربية الوطنية ،منهاج التعليم الابتدائي السنة الرابعة ، مرجع سابق ، ص 26 .

إن للمدرسة القاعدية (الأساسية) وظيفة رئيسية هامة في إيصال المعارف الأساسية وتكوين السلوكات. وهي أيضا الفضاء المميز لتعلم الحياة الجماعية والاندماج وسط المجتمع، وذلك بالتحكم في بعض الكفاءات الأساسية:

كفاءات ذات طابع اتصالي: إن اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يملكه التلميذ لدخول مختلف مجالات التعلم. فهي مادة تعليم وإيصال التعلمات. وينبغي على التلميذ عند خروجه من المدرسة القاعدية (الأساسية):[1]

-أن **يكون قادرا على التعبير باللغة العربية**، أي:

- أن يتناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتصال.
- أن يقرا بطلاقة نصوصا مختلفة الطول والصعوبة.
- أن يحرر مختلف أنماط النصوص: رسائل، طلبات، شكاوي، تقارير، عروض، حصيلة تجارب....
- أن يحلل نصا: كالإدلاء بفرضيات في المعنى، وإعادة الصياغة، واسترجاع أفكار، وتلخيص، وتعليق.

-**أن يتحكم في استعمال لغة أجنبية أولى:** كالإجابة بها على أسئلة أو طرحها، والتحاور بها، وقراءتها وكتابتها بكيفية صحيحة.

-**أن يعرف لغة أجنبية ثانية:** للتعبير بها حتى يفهم، وأن يقرأها ويكتب فيها نصوصا قصيرة.

-**أن يتحكم في بعض طرق التعبير بالخط** (مخططات،رسم، جداول،نماذج) والرسم التشكيلي، وبالجسد، والحركية والموسيقى.

---

[1] وزارة التربية الوطنية ، **منهاج التعليم الابتدائي** ، السنة الرابعة ابتدائي ، ديوان المطبوعات الجزائرية ، 2003 ، ص 27

***كفاءات ذات طابع منهجي:**

- ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على تنظيم نفسه لتحقيق عمل بمنهجية تمكنه من إتمامه.
- أن يكون قادرا على استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة والقياس.
- أن يكون قادرا على استعمال الحاسوب للبحث عن المعلومة، وفي المراسلة ومجموعات الحوار والعمل، والعمل التعاوني الجماعي.
- أن يكون قادرا على استعمال بروتوكول أو وثيقة تبين كيفية الاستعمال.

***كفاءات ذات طابع فكري:**

أن يكون قادرا على معرفة:

- محيطه الفيزيائي والبيولوجي والتكنولوجي والبشري، وكذا قواعد الحفاظ على هذا المحيط.
- أن يكون قادرا على الفهم والانتقاد الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن وسائل الإعلام، تتعلق بمجالات مختلفة ذات الصلة بنشاطاته المرجعية.
- أن يتحكم في المعارف القاعدية في العلوم والتقنيات ويكون قادرا على استعمال هذه المعارف للتمكن من حل المشاكل.
- أن يكون قادرا على البحث عن معلومة ومعالجتها، وعلى وضع فرضيات بحث وعلى الملاحظة والتجربة وهيكلة نتائجه والإدلاء بها.
- أن يكون قادرا على القيام بعمليات مختلفة وعلى التعرف عليها في وضعيات مختلفة.[1]

---

[1] وزارة التربية الوطنية ، **منهاج التعليم الابتدائي** ، السنة الرابعة ابتدائي ، ديوان المطبوعات الجزائرية ، 2003 ، ص 28

كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي[1]:

ينبغي أن يكون قادرا على :

- العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي(تعاون، مساهمة).
- تطبيق قواعد الحياة في المجتمع: احترام الآخرين، تسيير الخلافات بين الأشخاص بروح العدالة والاحترام المتبادل.
- التفتح على الفروق الفردية، والعيش مع الآخرين والتعاون معهم، مع الوعي بحقوقه وواجباته.
- الاستشهاد ببعض الآيات من القرآن الكريم.
- معرفة النشيد الوطني والألوان الوطنية (العلم) واحترامهما.
- التحكم في المعارف القاعدية من العلوم الاجتماعية.
- استعمال معالم الزمن والفضاء.
- وضع علاقة بين أحداث تاريخية.
- مقارنة أهم الأحداث التي عرفتها الجزائر منذ عصور ما قبل التاريخ إلى اليوم.
- معرفة موقعه بالنسبة للوطن، وبالنسبة لقارة، وللكرة الأرضية.

ثالثا : الغايات التربوية:

وفيما يخص التربية الإسلامية، يهدف هذا المنهاج إلى:

1وزارة التربية الوطنية ،منهاج التعليم الابتدائي ، مرجع سابق ، ص 27-28 .

- المساهمة في تكوين شخصية المتعلم روحيا وعقائديا وخلقيا، وتكوينيا ينسجم مع الواقع الأسري والاجتماعي والبيئي.
- إكساب المتعلم مجموعة من القدرات والكفاءات من خلال تنمية عادات سلوكية فردية وجماعية ايجابية وفق القيم الإسلامية كاحترام الذات واحترام الآخرين والمسؤولية الفردية والجماعية، بعيدا عن الإفراط والتفريط.

ويتم ربط العلاقة في هذا لمستوى بين التربية الإسلامية وأهدافها والتربية المدنية وأهدافها، تماشيا مع حاجات الطفل ونموه النفسي وقدرته على الاستيعاب والتأثر.

واعتبارا لأهمية التربية الإسلامية والتربية المدنية، ودورهما في تكوين مواطن المستقبل، فان التكفل بهما في إطار المؤسسة التعليمية(في هذه المرحلة) لا يمكن تحديد دوره بجدولة مواقيت الدراسة، ولكن من الأولى أن يشمل كافة النشاطات الأخرى.

التعلم كما يعرفه جيتس Getes هو عملية اكتساب الطرق التي تجعل الفرد يشبع دوافعه ويصل إلى أهدافه[1] .

[1] عبد العزيز خواجة ، **أنماط العلاقات الاجتماعية في النص القرآني . دراسة سوسيولوجية لعمليات الاتصال في القصة القرآنية (قصة موسى عليه السلام تطبيقا)** ، ط1 ، دار صفحات للدراسة والنشر ، دمشق ، سوريا ، 2007 ، ص 264

استخلاصات

أراد الباحث في هذا الفصل توضيح مختلف المتغيرات التي رافقت مرحلة الإصلاحات التربوية. فحاول تقديم مجموعة من المعطيات حول إصلاح النظام التربوي والبرامج . وقدم فيها الرؤى المختلفة التي تراهن عليها السياسة التربوية من أجل التقدم بالمدرسة الجزائرية نحو تلبية الحاجات الاجتماعية التي ترفضها التحولات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية على البلدان النامية.

الصورة التي يظهر فيها الدين الإسلامي ممثلا في مادة التربية الإسلامية تجد انعكاساتها في البرامج التي اقترحتها لجنة البرامج ولجان التأليف للكتاب المدرسي والتي تنزل تراتبيا من مستوى المشرفين الرئيسيين والمختصين في التربية إلى مستوى المشرفين المباشرين للفعل التربوي. وتنتهي عند المعلم كفاعل تربوي يواجه مباشرة ما خطط له مع المتعلمين في بيئة يرتجى منها مخرجات متلائمة مع ما كانت تنشده سياسة الإصلاح التربوي.

الفصل الرابع

أبعاد التربية الإسلامية في المدرسة الجزائرية

تمهيد

1 . القيم الدينية بين التقليد والتجديد

2 . الضبط الاجتماعي في الواقع المدرسي

3 . العلاقات الاجتماعية وفق التفاعل الصفي

4 . واقع الشواهد الشرعية في المنظومة التربوية

استخلاصات

تمهيد

يقدم الباحث في هذا الفصل مختلف المتغيرات التي تعكس صورة الدين في التربية الإسلامية. فيشير في البداية إلى القيم كمتغير يمتلك قابلية للتجديد من خلال ما يحمله من موروث حضاري في المجتمع الجزائري. ولذلك فالباحث أفرد له في المبحث الأول توضيحا للعلاقة بين التقليد والتجديد. وفي المبحث الثاني أشار إلى متغير آخر هو الضبط الاجتماعي كعنصر يعكس السلوك الاجتماعي للمتعلمين من خلال ما يملكه النص الديني في مادة التربية الإسلامية من قدرة على الضبط.

المبحث الموالي بين فيه الباحث متغيرا آخر للتفاعل الاجتماعي الصفي وغير الصفي والذي تنشده المنظومة التربوية في أهدافها الإصلاحية والممثل في شبكة العلاقات الاجتماعية التي تبنيها المدرسة من خلال الأهداف التربوية التي تقترحها في المناهج. بعد ذلك قدم الباحث متغيرا رابعا في المبحث الأخير وضح فيه مختلف الشواهد الشرعية الممثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية كإطار استدلالي وموجه لمسار التمدرس الذي تنشده المنظومة التربوية في مخرجاتها.

1 . القيم الدينية بين التقليد والتجديد

1 . 1 . مفاهيم حول القيم الدينية

تعددت الزوايا التي تتناول القيم بالدراسة، وتشعبت بحسب الهدف من دراستها. فموضوعها قديم قدم العلوم الاجتماعية والإنسانية والدينية، إلا أن ارتباطها بالتربية كان من أعمق الدراسات التقليدية والمعاصرة. ولأجل ربطه بالمدرسة ومسألة البرامج كما في هذه الدراسة كان لا بد من توضيح عدد مهم من المفاهيم الأساسية التي نجملها فيما سيأتي:

القيمة لغة من الفعل " قوّم" المتاع بكذا أي تعدلت قيمته به. وفي الاصطلاح هو الصفة التي تجعل الشيء مطلوبا عند الناس. وقد أشار ابن خلدون إلى " أن الكسب هو قيمة الأعمال البشرية". وقد تباينت مدلولات القيم بحسب مجالات دراستها وتناولها في سياق الاهتمام بها.[1]

لأن القيم أنواع متعددة بحسب تناولها كما أشرنا بحسب مجال دراستها، فلقد عرفها "وايت" بأنها أي هدف أو معيار للحكم. وعرفها "كرتيش" بأنها معتقد يملي على الفرد مجموعة من الاتجاهات. كما عرفها "المرضي" بأنها مجموعة من المعايير التي يسلك فيها الفرد سلوكات تتوافق مع السلوك الاجتماعي.[2]

أما تعريف عبد الكريم اليماني لها فيرى مفهوم القيم في الإسلام: " أنها مجموعة المعايير والمبادئ الموجهة لسلوك الفرد المسلم الظاهر والباطن لتحقيق غايات خيرة مستوحاة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة".[3]

ويتفق " سويفت " (D . Swift) تقريباً ، مع " فريدنبرج " في أهمية الوظائف الاجتماعية للنظام التربوي . إذ يذكر " سويفت " ، أن هناك على الأقل أربع وظائف

---

[1] عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، مرجع سابق، ص35 و36

[2] نفس المرجع ، ص37

[3] نفس المرجع ، ص37

للتربية في المجتمع أهمها تثبيت القيم وعادات المجتمع ، وذلك لأن التربية مخططة من أجل تنمية المعتقدات وبث عادات التفكير وعادات العمل بين الطلاب ، وتلك العادات التي يعتبرونها ضرورية ومرغوبة في المجتمع.[1]

ويمكن إجمالا تحديد أهم المفاهيم التي تتناول القيم الدينية فيما يلي[2]:

1) القيم هي حكم يصدره الإنسان على شيء ما ، مهتديا بمعايير اجتماعية تحدد المرغوب فيه و المرغوب عنه ، أما في الإسلام ، فهي حكم يصدره الإنسان المسلم على شيء ما مهتديا بمعايير شرعية تحدد المرغوب فيه و المرغوب عنه من منطلق القرآن والسنة ، و من هنا ، فإن العقيدة الإسلامية منبع القيم و هي ثابتة بثباتها ، أما في الغرب فهي مرتبطة بالواقع و متغيرة بتغيره .

2) محددات ترسم وجهة السلوك و تحدد إمكانات التفاعل ، فهي ممكن قوة و شدة السلوك السوي ، و هي تطبع الإنسان على عناصر الحضارة ، فالحضارة لا تنطلق إلا و تحددها مجموعة من القيم .

3) إيمان و قناعات الإنسان بأهداف مقدسة (أو مشروعة) ، تعطيه معايير للحكم على الأشياء و الأفعال بالحسن و القبح أو بالأمر و النهي .

إجمالا فإن القيم الدينية التي نشير إليها لا تجتمع إلا في الدين الإسلامي، رغم أن الديانات السماويةتشترك في كونها مبنية في الأساس على الفطرة التي يفطر عليها الإنسان سليمة وتدعو إلى مكارم الأخلاق.

---

[1] محاضرات في علم الاجتماع التربية...www.ckfu.org/vb/attachment.php?attachmentid=52555&d

[2] مصطفى محسن، **دراسة منشورة بمجلة عالم التربية**. مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم، العدد21، المغرب، 2012، ص134

1 . 2 . مفاهيم حول القيم من وجهات نظر أخرى

رغم أن القيم العليا هي التي يتشربها الفرد من الدين خاصة في الديانات السماوية إلا أنها تنتشر لدى الدارسين لها من وجهات غير دينية فيعتبرونها وفق تصوراتهم النفسية أو الفلسفية أو الانتروبولوجية أو الاجتماعية مثلما نراها فيما يلي[1]:

1) حالة عقلية و وجدانية ، يمكن تعرفها في الأفراد و الجماعات و المجتمعات من خلال مؤشرات، هي المعتقدات و الأغراض و الاتجاهات و الميول و الطموحات و السلوك العملي، و تدفع الحالة العقلية و الوجدانية صاحبها إلى أن يصطفي بإرادة حرة واعية و بصورة متكررة نشاطا إنسانيا – يتسق فيه الفكر و القول و الفعل – يرجحه على ما عداه من أنشطة بديلة متاحة فيستغرق فيه ، و يسعد به ، و يعتمل فيه و من اجله أكثر مما يعتمل في غيره دون انتظار لمنفعة ذاتية.

2) مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية ، يتشربها الفرد من انفعاله ، و تفاعله مع المواقف و الخبرات المختلفة ، و يشترط أن تنال هذه الأحكام قبولا من جماعة اجتماعية معينة ، حتى يتجسد في سياقات الفرد السلوكية .

3) تقدير معنوي لشيء محسوس أو مفهوم مجرد ، يولد في المرء رغبة في ذلك الشيئ أو المفهوم أو رغبة عنه ، و يعتمد على عوامل ذاتية و أخرى خارجية .

5) مجموعة من المبادئ و الأهداف و المعايير المقبولة من الفرد و يتمسك بها المجتمع .

6) هناك من يعرفها بأنها كل ما يعتبر جديرا بإهتمام الفرد و عنايته ، لاعتبارات اجتماعية و اقتصادية أو نفسية .

7) أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية ، يتشربها الفرد و يحكم بها و تحدد مجالات تفكيره و تحدد سولكه و تؤثر في تعلمه .

[1] مصطفى محسن، نفس المرجع، نفس الصفحة.

8) معتقدات عما هو مرغوب فيه و مرغوب عنه ، و هي انعكاس لثقافة المجتمع ، كما يمكن أن تصبح هدفا لديه .

9) المبادئ الجماعية التي يؤمن بها المجتمع و يعتز بها و يحرص عليها ، و لذلك ، فهي ذات صفة جماعية بعكس الاتجاهات التي لها صفة شخصية .

10) تعرف القيمة من وجهة نظر انثروبولوجية ، حيث تظهر في كون أن لكل ثقافة مجموعة من القيم ، و هذه يتقبلها الناس دون سؤال أو شك ، و تكون مدعومة بعواطف الناس الذين يتقبلونها و يتقيدون بها ، و تكون هذه القيم من مركبات الشخصية عند الإنسان ، والقيم في أية ثقافة ، تحدد أهداف تلك الثقافة و تقوم بحفز الناس للسعي نحو تحقيق تلك الأهداف .

11) تعرف القيمة فلسفيا في ضوء الفكر المثالي ، بأن هناك عالمين أحدهما مادي و الآخر معنوي (سماوي) ، وأن الإنسان يستمد قيمه من عالم السماء ، و أن قيم الإنسان مطلقة مثل الحث و الخير و الجمال ، في حين يراها الفكر الواقعي بأنها تعتمد على فكرة مؤداها ، أن القيم حقيقة موجودة في عالمنا المادي ، و أن كل شيء في ه قيمته ، و أن الإنسان يستطيع أن يكتشف القيم باستخدام الأسلوب العلمي، أو الفكر البراجماتي ، فلا يؤمن بعدم وجود قيم مطلقة ، فالأحكام حول القيم قابلة للتغير، و بالتالي فالقيم و الأخلاق عموما نسبية .

12) من وجهة نظر العلوم الاجتماعية ، فإن القيم و المعتقدات و المثاليات ، إنما هي عواطف و مشاعر يتمسك بها الفرد و الجماعة ، و المظاهر القيمية تتواجد فعلا كحقيقة علمية ، فالقيم يمكن تمييزها و تحديدها و وصفها و تصنيفها و مقارنتها بإستخدام طرق علمية ، و من هذا المنظور بالتحديد ، يمكن النظر إلى المعلومات القيمية على أنها المعلومات الفعلية للعلوم الإجتماعية .

13) تعرف بأنها معيار الحكم على الأشياء ، أو نمط من أنماط الحياة ، و قد تكون مفهوما واسعا أو محدودا أو اعتقادا قويا أو ضعيفا ، هدفا أو وسيلة ، صفة

شخصية أو ميزة اجتماعية ، طريقة في التفكير أو ممارسة و عملا و تطبيقا ، و قد تكون القيمة طريقة تنظيمية أو إدارية ، موقفا و مبدأ يتقبله الفرد و يتمسك به المجتمع، و القيمة قد تكون مرغوبا فيها أو مرغوبا عنها أو ماشابه ذلك .

14) يمكن تعريف القيم بأنها معايير يلتزمها الأفراد و المجتمعات في سلوكهم ، تشكل محددات سلوكهم ، و مصدر الأحكام و التفضيلات ، وتشكل منظومة القناعات بالغايات العليا في حياتهم .

15) هناك من يعرفها، بأنها عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بدرجات معينة من التفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء، و ذلك في ضوء تقييمه لهذه الموضوعات، وتتم العملية من خلال التفاعل بين الفرد بمعارفه و خبراته، و بين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه ويكتسب من خلاله هذه الخبرات و المعارف، و تعرف القيم الإنسانية بأنها اعتقاد لا يشترط البعض فيه أن يكون حقيقة، فهي رؤى عن الخير و الشر يمنحها الإنسان لنفسه، دون سند سوى رغبته في الإيمان بها.

16) في دراسة مفهوم القيم، يتبادر إلى الذهن مفاهيم متنوعة ، مرتبطة بالقيم، و منها مفهوم نسق القيم (منظومة القيم) ،الذي انبثق من صور مفاده، أنه لا يمكن دراسة قيمة معينة أو فهمها بمعزل عن القيم الأخرى ، فهناك بناء أو تنظيم شامل لقيم الفرد، تمثل كل قيمة في هذا النسق عنصرا من عناصره، و تتفاعل هذه العناصر معا لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد، و يتضح من ذلك أن نسق القيم، هو عبارة عن مجموعة القيم التي تنتظم في نسق متساند بنائيا متباينا وظيفيا داخل إطار ينظمها و يشملها في تدرج خاص.[1]

[1] الأنصاري بدر محمد ، **الأدب العربي و قيم عصر المعلومات من المنظور العربي** ، ورقة بحث مقدمة في ندوة الأدب المقارن و دوره في تقارب الشعوب ، جامعة حلب ، سوريا ، 8/2/2008 -6 .

1 . 3 . القيم الدينية والإسلام

لقد بدأ الإسلام غريبا ، حيث العرب في حياة جاهلية ، تسودها قيم مادية تحقق اكبر متعة للجسد دون الروح ، فهم يتعاملون بالربا ، ويشربون الخمر ، ويلعبون الميسر ، ويقومون بوأد البنات أحياءً ، والبقاء عندهم للأقوى ، الذي يستطيع فرض إرادته على الآخرين ، وانتشار فاحشة الزنا ، والتشاؤم والطِّيَرة ، والتفاخر بالحسب والنسب ، والتعصب للقبيلة والعشيرة ... إلخ. وبجانب هذه القيم المادية الخبيثة ، كانت هناك قيم أخلاقية حسنة ، مثل الشجاعة والإقدام والكرم ونصرة المظلوم ، وغيرها من القيم التي وردت في ((حِلف الفضول)) الذي قال فيه الرسول ﷺ ((لو دعيت إلى مثله في الإسلام لأجبت)). وهكذا جاء الإسلام إلى البيئة العربية ، فكانت قيمه وأخلاقه السامية غريبة على هذه البيئة وما حولها من حضارات الفرس والروم . لقد جاء الإسلام بقيم وأخلاق شاملة لكل نواحي الحياة الإنسانية (جسداً وروحاً) ، تصلحها وتهذِّبها ، للتوائم وتتفاعل مع حركة الكون كله ، فلم يترك الإسلام قيمه ولا خلقا حميدا وحسنا إلا بأمر به ، ولم يدع أي قيمه أو خلق سئ ردئ ، إلا أمر باجتنابه والبعد عنه.[1]

ويركز الإسلام على القيم الخلقية بجعلها الركيزة الأساسية التي تبني الحياة الاجتماعية في جميع نواحيها. "فالتربية الأخلاقية في الإسلام لا تكتفي ببناء الإنسان الفاعل في وسطه الضيق والنافع لأهله وعشيرته فحسب، بل تعمل على توسيع رقعة الخير الذي يصدر عنه لأجل أن يعم سائر بني الإنسان دون استثناء. وهو مدعو في كل آن وحين لاستشعار هذه المسؤولية تجاه العالم بأسره."[2]

---

[1] حامد محمود مرسي أحمد، **القيم الدينية والأخلاقية ودورها فى الازدهار الاقتصادى**، دار الطلائع، مصر، دت، ص76

[2] مهدية العياشي أمنوح، **ندوة القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم**، كلية الآداب والعلوم الإسلامية، جامعة عبد المالك السعدي – تطوان، المغرب، نوفمبر 2005

إذن التربية الأخلاقية في الإسلام تهدف إلى بناء الإنسان الفعال، وتجاوز الإنسان المحدود أو السلبي. وكما هو معروف، فالفعالية الإيجابية مشروطة بالمبدأ الأخلاقي السليم المحرك للعمل الإنساني كان فردا أو جماعة، ذلك أن" فعالية المجتمعات تزيد أو تنقص بقدر ما يزيد فيها تأثير المبدأ الأخلاقي أو ينقص. إن الإسلام منح الإنسان قيمة عالية، حيث قال سبحانه وتعالى:"ولقد كرمنا بني آدم. وهذا التكريم هو الشرط الأساس للتغيير اللازم في نفس الفرد لأن الإنسان سيشعر بقيمة هذا التقدير، ويعمل على أن لا يقع في هاوية العبودية أو هاوية الاستعباد. والمسلم بشكل خاص يشعر بتكريم خاص إلى جانب التكريم العام، إذ جعل الله تعالى العزة لله ورسوله وللمؤمنين. وهذا يعطيه سموا في الأخلاق وعلوا في الهمة. إلا أنه في العصور الأخيرة فقد تلك القيمة الأخلاقية بخمود الشحنة القرآنية فيه، وفقد معها منزلة التكريم التي بوأه الحق إياها.[1]

1. 4 . مشكلة المفهوم

يجتمع الكثير من الباحثين على أن " القيم " مفهوم تتباين في معانيه الآراء ، رغم أنها تشترك في أصل فلسفي واحد تلون بتلوينات فكرية متنوعة مثالية ، واقعية ، برجماتية ، و إجرائية ، فهي في جميع الثقافات، منظومة الأفكار التي تحدد ما هو مهم و محبذ و مرغوب في المجتمع، و هذه الأفكار المجردة أو القيم هي التي تضفي معنى محددا، و تعطي مؤشرات إرشادية لتوجيه تفاعل البشر مع العالم الاجتماعي".[2]

أما في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية لأحمد زكي بدوي ، فإن " القيمة كل ما يعتبر جديرا باهتمام الفرد و عنايته و نشدانه، لاعتبارات اجتماعية أو اقتصادية

---

[1] مهدية العياشي أمنوح، ندوة القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم ، المرجع السابق.

[2] أنتوني غدنز ، **علم الإجتماع** ، ترجمة و تقديم ، فايز صياغ ، المنظمة العربية للترجمة ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2005 ، ص 82

أو سيكولوجية . وهي أحكام مكتسبة من الظروف الاجتماعية يتشر بها الفرد ويحكم بها ، و تحدد مجالات تفكيره ، و تحدد سلوكه ، و تؤثر في تعلمه...الخ.[1]

غير أن تعريف المفهوم ، يثير مشكلة تصنيف القيم التي تختلف حولها الآراء، فهناك قيم جمالية ، و قيم أخلاقية ، و قيم منطقية عقلية ، و قيم نظرية ، و قيم اقتصادية و سياسية ، و قيم ثقافية ، و قيم تربوية ، و قيم إلزامية ...الخ ، و بالتالي نفهم لماذا تعددت تعاريف هذا المفهوم ، حتى كاد يصبح لكل تخصص علمي تعريفه الخاص للقيم ، إن معنى القيمة يختلف بإختلاف الأفراد ، و الجماعات و المواقف ، و يظل مفهوما متغيرا و نسبيا ..(فبالنسبة للاقتصاديين ، مثلا ، هناك وجهان لدلالة القيمة ، إحداهما عامة و أخرى خاصة ، و هنا تنفرد المدرسة النمساوية و الفلسفة الماركسية عن الاتجاهات الأخرى ، في قيام نظرتهما العامة على نظرة اقتصادية للقيم، و أما الدلالة الخاصة للقيمة ، من حيث وصفها للفاعلية الاقتصادية النوعية ، فيختلف علماء الاقتصاد في نظرتهم إلى القيمة من قيمة استعمالية الى قيمة تبادلية ، نظرية المنفعة ،نظرية العمل).[2]

1 . 5 . القيم في البرامج المدرسية القديمة والحديثة

يمكن اعتبار القيم في أي نظام تربوي انعكاس لتلبية الحاجات لأفراد المجتمع، ولذلك فالتخطيط الأولي للمناهج التربوية في الجزائر كان يستوحي من القرآن الكريم والسنة النبوية كثير من البرامج والدروس والأهداف التي يرتجى تطبيقها في المدرسة، وبالرجوع إلى النظام التربوي في المقاربة بالأهداف نجد الظروف التي كانت تحيط بالجزائر كانت تفرض عليه الرجوع إلى المعتقد الديني والمرجعية القرآنية والسنة النبوية في توجيه التربية بصفة عامة في المدرسة وجهة تصرح فيها بالبعد القيمي الخلقي المنبثق على سياسة المجتمع التي كانت سائدة آن ذاك لأن الظروف الداخلية

[1] أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت، ط1 ، 1982، ص 439.

[2] محمد بلفقيه ، **العلوم الاجتماعية و مشكلة القيم** ، دار نشر المعرفة ، الرباط ، الطبعة الأولى ، 2007، ص 155

والخارجية لم تكن تثير مسألة الدين بالشكل الذي تثار فيه الآن بعد أحداث سبتمبر خارجيا والأحداث الأمنية التي مرت بها الجزائر داخليا في العشرية المزامنة للمأساة الوطنية، كل ذلك وغيره مما سنرى جعل التخطيط للقيم ينطلق بكثير من التحفظ في المناهج التي جاءت بعد إحداث الإصلاحات التربوية.

تعتبر القيم الدينية واحدة من أنواع متعددة من القيم بصفة عامة، فهناك قيم وطنية وقيم اجتماعية وقيم جمالية وقيم ثقافية وأخرى شخصية ومعرفية وغيرها مما يمكن أن تكون له علاقة بالتربية بشكل مباشر أو غير مباشر. لكن ومن خلال العلاقة الوثيقة بين التربة المدرسية والقيم فإننا نجد البرامج المدرسية منذ فترة الاستقلال مبنية على تخطيط السياسة التربوية وفق تلك القيم دون إغفال للقيم الدينية التي جاء بها الإسلام. و مما لا شك فيه، أن المدرسة الجزائرية حاولت من الناحية النظرية على الأقل، الدعوة إلى القيم و المبادئ التي يجب على المتعلم الجزائري أن يتحلى بها، و ذلك من خلال مضامين المناهج التعليمية التي تنادي إلى احترام الغير، و تبني قيم الحداثة و التطور ، والتحلي بقيم الإنسانية و العدالة ، و الواجب تجاه الآخر، فنظرا للجهود التي بذلتها المنظومة التعليمية، من المفروض أن تكون هذه القيم قد استبطنت من طرف المتعلمين، لكن نتائج التقارير و الدراسات المختلفة، الوطنية منها و الأجنبية ، انتهت إلى منظوماتنا كغيرها من المنظومات ، أصبحت تعاني من اختلالات قيمية ، حيث كشف الواقع التعليمي ، على أن هناك من القطيعة بين ما حدده النظام التعليمي من قيم و أهداف ، وردود أفعال المتعلمين و نتائج التربية .

لقد أصبح الفاعلون في المجال التربوي بالمستويات التعليمية المختلفة، يواجهون متعلمين متمردين على القيم و الأعراف المدرسية و الاجتماعية، ولهم سلوكات غريبة باتت تلفت النظر ، نظرا لتكرارها ، وذلك من قبيل سلوك العنف و العدوانية ، وعدم احترام السلطة المدرسية (المدير، و المدرس، الأعوان الإداريين...) و تعاطي المخدرات، عدم الاهتمام بالدراسة و السعي وراء الربح السريع بأي وسيلة، و

التحرش بالزملاء و التسرب المدرسي المتزايد و التعدي على المدرسين و ممتلكاتهم، قصد الانتقام، و في بعض الأحيان ، يؤدي بهم الأمر حتى إلى ارتكاب الجنح أو قتل المدرسين، لكونهم حصلوا على نقط ضعيفة (حقيقة مرة يعيشها الواقع الجزائري).

ضف إلى ذلك، ظاهرة الغش و عدم انجاز الواجبات و الإضرابات و الغيابات غير المبررة، و إتلاف مرافق المؤسسة . و بالمقابل ، نجد بعض الفاعلين في المدرسة ، وللأسف، يمارسون التعسف و التحرش و يتاجرون بالنقاط ، غير مبالين بمؤسساتهم التربوية، وهو ما يؤكد عدم التناغم بين القيم التي تدعوا إليها المنظومة التربوية و التعليمية، و القيم التي يبتغيها المجتمع الحالي وترغب فيها الأجيال الصالحة.[1]

و عليه، إذا كان طابع التوجهات التي نصت عليه المرجعية العامة للمناهج الجديدة للتربية و التكوين ، يشير إلى الطموح ، و كانت القيم المثلى و المبادئ الفضلى التي تدعو إليها المدرسة من خلال مضامين البرامج و الكتب المدرسية ، تنادي بالانفتاح و احترام الغير وتبني قيم الحداثة و قيم الحق و الواجب . فإننا نجد الواقع الذي يعيشه كل الفاعلين في الوسط المدرسي ، و بصفة خاصة القائمون بمهام التدريس و الإدارة التربوية، و نتائج الدراسات و التقارير التشخيصية التي قام بها العديد من الباحثين ، يجمعون على أن منظومتنا التربوية تعاني من مشاكل كبرى من حيث القيم التي من المفروض أن يكون قد تم استيعابها من طرف المتعلمين بالنظر للجهود المبذولة خلال إصلاح التربوي في العشرية الأخيرة و التي تحدد الغايات و المثل العليا المرغوب فيها، و في نفس، تتعارض معها ، لكونها تصدر عن مواقف و اتجاهات سلبية لدى المتعلمين إزاء المدرسة و الحياة المدرسية و المجتمع ، خاصة أن مسألة ترسيخ القيم

[1] **بوكرمة / أغلال فاطمة الزهراء، دور المدرسة في التربية على القيم** ، دراسة منشورة بمجلة عالم التربية. مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم، العدد21، ص253، المغرب، 2012

السليمة و الصحيحة، ترتبط بشكل كبير بوظيفة المدرسة الحديثة ، على اعتبار أنها الحاضن الأقوى و الأكبر لعملية التنشئة الاجتماعية .[1]

تؤكد العديد من الدراسات التربوية و الاجتماعية، على أن للقيم دورا محوريا في التأثير المباشر على انتماء الفرد للمجتمع و في المحافظة على هويته، لكن (المشروع التربوي لا يعني الطفل و لا البالغ ، و لا الفرد ، و لا المجتمع ، و إنما يعن المشروع التربوي الإنسان خميرة الإنسانية ، هذا ما يجنبنا تبرير التعليم على حاضر الطفل أو مستقبله عند البلوغ ، فعلى التربية إذن أن تراهن لا ضد الطفل أو البالغ ، وإنما عليها أن تراهن ضد الطفالة . و اللامبالاة و التعصب الديني و عدم المساواة بين الناس، و قلة التضامن بينهم، و ضد كل ما يسود من سلوكات سلبية في المجتمع، لهذا، بات من الضروري في المدرسة تربية النشء على القيم المنبثقة من ثقافة و فلسفة المجتمع و العمل على غرسها في شخصية المتعلم، لأن هذه القيم ، تستمد مضمونها و معاييرها و أسسها من طبيعة المجتمع الذي توجد فيه.[2]

فإذا كانت المنظومة التربوية الجزائرية في الوقت الحالي تواجه عدة تحديات ، مثل التحدي السياسي الذي يتطلب تعميق و تعزيز الديمقراطية التي تنادي بها كل الدول، و التحدي الثقافي القيمي المتثمل في التصورات و القيم و المواقف التي تحملها الجماعات المختلفة، و التحدي الاقتصادي الذي يتطلب تعميم حرية المبادلات التجارية التي تتطلب إعادة النظر في المؤسسات المختلفة و مكانزمات إنتاجها و تطويرها لتصل إلى مستوى المنافسة ، إضافة إلى التحدي العلمي و التكنولوجي السريع، الذي أصبح لزاما على المنظومة التربوية مواجهته في كل مجالات الحياة فكل هذه التحديات ، تدعو المجال التربوي إلى إعادة النظر في منظومة القيم التي على أساسها تقوم التنشئة الاجتماعية و التربوية و السياسية ، مما يفرض على مدرسة

1 بوكرمة / أغلال فاطمة الزهراء ، نفس المرجع، ص255.

[2] نفس المرجع، نفس الصفحة

الألفية الثالثة إعادة النظر في تنمية الموارد البشرية و كيفية توظيفها ، مما يعود بالفائدة على تنمية الفرد و بالتالي المجتمع ، أي على المدرسة أن تعمل على تحقيق الأهداف التربوية التي تتماشى و البيداغوجيا الحديثة ، و على غرس القيم التي تتماشى و مستجدات المجتمع، أما فيما يخص الأهداف التربوية نذكر أهمها ما يلي: [1]

- قدرة الطفل على أخذ القرارات فيما سيعمله و كيف سيعمله .
- المهارة على تحديد المشكل و حله .
- الانضباط الذاتي و مهارة المرامي الذاتية، و القدرة على متابعة المهمة المختارة .
- مهارة الرهان على تخطيط المجموعة مع الكبار و البالغين في التعاون لتقاسم القيادة .
- مهارة التعبير عن التجارب ، و العواطف و الأفكار باللغة ، الكتابة ، و التهويل
- مهارة فهم تعبير و مشاعر الآخرين بواسطة التصورات الشفهية ، الكتابية و الخطية .
- اكتساب الأفكار الكونية و المكانية و المنطق الرياضي في مختلف مواقف الحياة .
- التفتح على وجهات نظر و قيم و سلوك الآخرين .
- تنمية الفكر النقدي و حس المسؤولية و احترام القيم .

لقد كانت المدرسة و لا زالت ليومنا هذا ، تمثل بامتياز مقرا لتهذيب و تثقيف النشء ، حيث نجد تصورها لعملية التعلم ، يحدد طريق عملها، ففي الماضي، كان الاعتقاد أن المعرفة تنتقل عن طريق الإلقاء ، إذ كان المدرس العارف ، يلقي معارفه على التلميذ الذي لا يعرف ، حيث التلميذ الذي كان يسترجع ما تعلمه بدون أخطاء ، كان يعتبر تلميذا جيدا ، بهذا (يمثل هذا التصور الكاريكاتوري* للتعليم بيداغوجيا تسلطية ، لكونها تتوقف على سلطة المدرس ، فلما تطبق هذه البيداغوجيا في الأقسام

---

[1] **بوكرمة / أغلال فاطمة الزهراء، دور المدرسة في التربية على القيم** ،مرجع سابق، ص257.

* **الكاريكاتير**: بالفرنسية Caricature :هو فن ساخر من فنون الرسم، وهو صورة تبالغ في إظهار تحريف الملامح الطبيعية أو خصائص ومميزات شخص أو جسم ما، بهدف السخرية أو النقد الاجتماعي أو السياسي أو الفني أو غيره، وفن الكاريكاتير له القدرة على النقد بما يفوق المقالات والتقارير الصحفية أحياناً.

الدراسية ، فإنها تنتج قيما جماعية ، تدفع في نفس الوقت إلى الانفرادية و الوحدانية و الإهمال و تشجع على الاتكالية ، بحيث يعرض التنافس بين الأفراد لخطر تقديم الذات و الثقة في النفس بالنسبة للفرد الفاشل، كما يقود للخضوع السلطوي ، إلى الانطواء ، وعدم المسؤولية و التبعية)) .[1]

الجدير بالذكر ، أن الأسرة هي المدرسة الأولى للطفل التي تساعده على تنمية قدراته العقلية و تصوراته و مهاراته ، من خلال احتكاكه بالسلطة الأبوية و بالبيئة المحيطة ، كما تعد المدرسة النظامية هي المدرسة الثانية التي تساعده في بناء شبكة مفاهيم تربوية ، و في اكتساب أنواع القيم التي توجه سلوكاته و وجدانه في المجتمع، من خلال ما تقدمه المناهج التعليمية و التي يجب أن تتماشى و تحديات العالم و تغيراته ، بما تشترك فيه بيداغوجيا تعليم التعلم من خلال أنشطة تعليمية تعلمية ، حيث إن القيم الإنسانية التي تسعى نحو تغيير سلوك الفرد عن طريق التربية بصفة عامة ، تتمحور حول التواصل و المساواة بين الناس والتضامن بين الناس.

إذا كانت القيم معايير عقلية و وجدانية ، تستند إلى مرجعية حضارية ، فهي تمكن صاحبها من الاختيار بإرادة حرة وواعية ، وبصورة متكررة وفق نشاط إنساني ، يتسق فيه الفكر و القول و الفعل ، و يرجحه على ما عداه من أنشطة بديلة متاحة ، فيستغرق فيه و يسعد به ، و يمتثل فيه و من أجله أكثر مما يعتمل في غيره ، دون انتظار لمنفعية ذاتية ،و لذلك ، نرى أن القيم التي يجب تربية الأجيال عليها من خلال التعليم المنظم ، والتي تتمثل فيما يلي :

– **القيم الخلقية** : و هي مجموع البدائل الخلقية و الفضائل السلوكية و الوجدانية ، التي يجب أن يتلقنها الفرد و يكتسبها و يعتاد عليها منذ تميزه و تعقله إلى أن يصبح

[1] **بوكرمة / أغلال فاطمة الزهراء ، نفس المرجع، ص252.**

مكلفا ، و هي أيضا ترسيخ السجايا الفاضلة في النفس و الابتعاد عن الأخلاق السيئة و السلوكيات غير السوية .

– **القيم الدينية** : ليست مبادئ نظرية ، فهي سلوك و عمل و واقع حياة ، كما تتجه إلى تكوين الفرد الصالح ، فإذا تم ذلك ، تحقق قيام المجتمع القوي السليم الذي يتعاون أفراده على البر و التقوى و تستقر دعائم الكفاية و العدل و السلام .

– **القيم الجمالية** : تهتم بنواحي الشكل و التناسق ، و يعبر عنها اهتمام الفرد و ميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق و التنسيق .

– **القيم الاقتصادية** : تهتم بالنواحي المادية ، و يعبر عنها اهتمام الفرد و ميله بما هو نافع ، بحيث يتخذ من البيئة و العالم المحيط به ، وسيلة للحصول على الثروة و زيادتها عن طريق الإنتاج و التسويق و الاستهلاك و استثمار الأموال ، كما أنها مجموعة الأحكام التي شرعها الإسلام لحل مشكلات الحياة الاقتصادية و تنظيم علاقة الإنسان بالمال و صيانته و إنفاقه .

– **القيم السياسية** : تعتم بنواحي السلطة و المركز الاجتماعي ، و يعبر عنها من خلال اهتمام الفرد بالنشاط أو العمل السياسي وحل مشكلات الجماهير ، و يتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بالقيادة في نواحي الحياة المختلفة و يتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم ، كما تساهم في إعداد الفرد لأن يساس و يوسويس ، وتعويد الفرد على التدبير الحكيم و النظر الحصيف في عواقب الأمور .

– **القيم النظرية** : تهتم بالمعرفة و الحقيقة ، و يعبر عنها بطريقة اهتمام الفرد و ميله إلى اكتشاف الحقيقة ، باتخاذ اتجاه، نحو البيئة و العالم المحيط به ، سعيا وراء معرفة القوانين التي تحكم هذه الأشياء للتعرف عليها ، و هم في ذلك ، يتميزون بنظرة موضوعية نقدية ، معرفية ، تنظيمية.

أما القيم التي لها فائدة تطبيقية في احترام الآخرين ، والتي تساهم في تنمية تقدير الذات و العلاقات الاجتماعية ، فهي مكملة للقيم السابقة ، و تتمثل في :

– قيم الشجاعة: هي قيم و شجاعة، مثابرة، وانضباط، التعجيل، النزاهة، الوفاء ....)

– **قيم الحب و الإنسانية** : الذكاء الاجتماعي ، الارتباط ، الطيبة و السخاء.

– **قيم العدالة** : روح الجماعة ، الإخلاص ، المساواة ، القيادية ، الواجب .

– **قيم الاعتدال** : التسامح ، التواضع ، الخشوع ، التحكم في الذات ، التنظيم الذاتي .

– **قيم التفوق** : تتمثل هذه القيم، في تذوق الجمال والجودة، الاعتراف و التمني، التفاؤل و التوجه نحو المستقبل ، البحث عن معنى للحياة و الديانة .[1]

2 . الضبط الاجتماعي في الواقع المدرسي

يمثل الضبط الاجتماعي في التربية مجالا مهما تتبني عليه السياسة التربوية في رسم غايات المدرسة. فالتعلم كمجال لتعديل السلوك لا يمكن حصره في عمليات التدريس الحاصلة في غرفة الصف فحسب، بل لا بد من وجود إطار تربوي منظم لسلوكات المتعلمين، تتعدل ضمنه وفق مفهومين كبيرين عرفتهما التربية الإسلامية قديما وحديثا هما أسلوب الثواب والعقاب. لكن ومع التقدم الذي عرفته التربية وتغير الظروف التي تشهدها المدرسة، بات ضبط سلوك المتعلمين محاطا بقواعد حذرة، تجتنب قدر الإمكان توظيف أساليب العقوبة الجسدية واللفظية وكل ما من شأنه جرح مشاعر المتعلمين. بل حتى استخدام الضبط الاجتماعي بمفهومه التقليدي غير محبذ في المدرسة، ما يطرح مصطلح الانضباط كشكل أقل حدة من الضبط المربط بالانحراف داخل المدرسة. لأجل ذلك كان لا بد من التعرف على الضبط الاجتماعي لتوضيح الصورة أكثر:

[1] **بوكرمة / أغلال فاطمة الزهراء، نفس المرجع، ص257.**

2 . 1 . تعريف الضبط الاجتماعي

الضبط في اللغة هو حبس الشيء ، فنقول : ضبط ضبطا ، وضبطه بمعنى لزمه ، قهره وقوي عليه أو بمعنى لزمه وحبسه .

وضبطه يعني حفظه حفظا بليغا

وضبط العمل : أتقنه وأحكمه

فتقول : ضبطه فانضبط أي حفظه بحزم فانحفظ.[1]

الضبط الاجتماعي في الاصطلاح عملية هادفة وملازمة سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة مخططة أو غير مخططة تقوم بها الجماعة أو المجتمع من خلال وسائل رسمية أو تلقائية لضبط سلوك الأفراد والجماعات بما يحقق الامتثال للقواعد والمعايير والأعراف العامة وقيم الحياة السائدة في المجتمع وبما يحقق النظام والاستقرار والتضامن الاجتماعي والأهداف العامة للمجتمع.[2]

2 .2 . تعريفات علماء الاجتماع للضبط الاجتماعي

"الواضح أن عددا كبيرا من الفلاسفة والمفكرين كان قد تعرض لمسألة الضبط الاجتماعي ، ولكنهم استخدموا مصطلحات أخرى : كالقانون أو الدين أو العرف أو الأخلاق أو الرأي مثل "فوستيل دولانج" في كتابه عن (المدينة العتيقة)، و"مونتسكيو" في كتابه (روح القوانين) وغيرهما ، ويعتبر ابن خلدون أول رائد للضبط الاجتماعي مؤكدا ضرورته للعمران البشري"[3].

ومن أهم التعريفات التي تناولت الضبط الاجتماعي نجد:

---

[1] **المنجد في اللغة والأعلام** ، ط31 ، دار الشروق ، بيروت ، لبنان ، 1991 ، ص445

[2] مصلح الصالح ، **الضبط الاجتماعي**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط1 ، 2004،، ص28

[3] الرشدان عبد الله ، **علم اجتماع التربية** ، ط1، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، 1999، ص15

تعريف دوركايم :

من أكثر التعريفات التي تتناول الضبط الاجتماعي في صورتها الذاتية التي تنطلق من طرف المجتمع هي التي نجدها عند دوركايم حيث يرى : أن الضبط لا يتعلق بالفرد ذاته (فالفرد لا يفرض على نفسه أشياء معينة) وليس مفروضا عليه من الخارج ، وإنما هو جزء من النظام العام الذي يتم فيه الفعل . وإذن يصبح مصطلح الضبط مرادفا للارتباط الفعلي بوجه عام ، أي يكون علة لكل سلوك .[1]

تعريف ماركس :

يرى أن الضبط الاجتماعي خاصية متكونة في المجتمع و متأصلة فيه. وتنبع منه كنسق طبعي منه ، ومن العمل الاجتماعي الجمعي ، ومن الحقيقة التي مؤداها أنه يجب على الناس أن يرتبطوا في عملية العمل والحياة ، لكي يتبادلوا محصلة أنشطتهم المادية والعقلية.[2]

تعريف جيرفيتش :

الضبط الاجتماعي يراه متمثلا في النماذج الثقافية ، والرموز الاجتماعية والمعاني الجمعية الروحية ، والقيم الأخلاقية والأفكار ، والمثل ، بالإضافة إلى الأفعال والعمليات التي تمكن المجتمع أو الفرد ، من التغلب على التوترات والصراعات عن طريق التوازن المؤقت.[3]

تعريف بارسونز :

[1] سامية محمد جابر ، المرجع السابق ، ص193

[2] سامية محمد جابر ، نفس المرجع ، ص194

[3] نفس المرجع ، ص24

الضبط الاجتماعي: " يتمثل في إعادة التوازن في النسق بواسطة قوى محيطة به هي آليات الضبط الاجتماعي ".[1]

تعريف روس :

الضبط الاجتماعي هو "السيطرة المقصودة التي تؤدي وظيفة في حياة المجتمع"... كما أنه هو الأساس الفعال الذي يهيئ العناصر الفردية واللازمة التي تؤدي وظيفة في المجتمع وهي تحقيق التضامن والتماسك الاجتماعي.[2]

تعريف ابن خلدون للضبط الاجتماعي

لم يتعرض إلى الضبط الاجتماعي بمفهومه المعاصر، ولكنه أشار إليه بطريق أخرى قبل أن يصبح بالمفهوم السوسيولوجي المعروف به اليوم. فنجد في المقدمة قوله: (إن الاجتماع للبشر ضروري ولابد لهم في الاجتماع من وازع حاكم يرجعون إليه ، وحكمه فيهم إما أن يستند إلى شرع منزل من عند الله يوجب انقيادهم إليه إيمانهم بالثواب والعقاب عليه ، أو إلى سياسة عقلية يوجب انقيادهم إليه ما يتوقعونه من ثواب ذلك الحاكم بعد معرفته بمصالحهم، فالأولى يحصل نفعها في الدنيا والآخرة، والثانية إنما يحصل نفعها في الدنيا فقط).[3]

كما يرى أن " الإنسان بحاجة إلى سلطة ضابطة لسلوكه الاجتماعي ، وأن عمران المدن بحاجة إلى تدخل ذوي الشأن والسلطان من أجل فاعلية النوازع وحماية المنشآت . ووسائل الضبط التي تحقق هذه الغاية تتمثل في: الدين ، والقانون ، والآداب العامة ، والأعراف ، والعادات ، والتقاليد ... ".[4]

---

[1] مصلح الصالح، المرجع نفسه ، ص 24

[2] مصلح الصالح ، نفس المرجع ، ص21

[3] عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون، **المقدمة**، المكتبة العصرية، بيروت،2012، ص278

[4] نفس المرجع ، ص135

2 . 3 . إسقاطات لبعض الممارسات المدرسية على قيمة الضبط الاجتماعي:

بتعدد الدراسات الكلاسيكية في ميداني التربية وعلم الاجتماع نجد التقارب الكبير الذي حصل بين مفهومي الضبط الاجتماعي ومفهوم التنشئة الاجتماعية، حيث أصبح الكثير من علماء الاجتماع يروا في أن المفهومين أصبحا يوظفان بنفس الأسلوب وكأنهما مفهوم واحد. لأن ضبط السلوك لا يحدث بالخشونة والسيطرة والقهر الذي يفقد التربية معانيها وأهدافها، وإنما يحدث بالتنشئة السوية على الانضباط الذاتي.

عند الحديث عن المدرسة أو أي مؤسسة اجتماعية (رسمية أو غير رسمية) فلابد ألا نخرجها عن سياقها الثقافي والاجتماعي فالمدرسة هي نتاج المجتمع الذي توجد فيه ، وتتأثر بالعناصر الثقافية الموجودة في البيئة المحيطة ، وبهذا يمكننا اعتبار المدرسة مجتمع مصغر مكون من مجموعة من العناصر تتفاعل فيما بينها بطرق متعددة ، هذه المجموعة لديها محمولات ثقافية ، وهذه العناصر تتعامل مع بعضها البعض وفق منظومة أن نظام معين له معالم وقوانين ومن هنا تبدأ فكرة إمكانية تحقيق ضبط اجتماعي من خلال المدرسة.[1]

المدرسة كما أسلفنا مجتمع مصغر وفيها يتدرب الطالب على قضايا الانضباط الاجتماعي بشكل مباشر وغير مباشر من خلال:

أسلوب إدارة المدرسة ونمط السلطة.

مبدأ الثواب والعقاب.

أداء الواجبات المدرسية والتقيد به بمواعيدها.

---

[1] عبدالرحمن بن يحيى الصايغ، **الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية**، مقال منشور بموقع كلية التربية، قسم التربية بالجامعة السعودية، www.faculty.ksu.edu.sa/alsultanfsaoudi/.../

الاختبارات والالتزام بها.

أساليب التعامل مع الأقران.

التعامل مع المدرسين ومسئولي المدرسة.

الحضور والانصراف من المدرسة.

نظام الجدول المدرسي وتوزيع الحصص.

طريق تنظيم الجلوس وتحديد أماكن الطلاب.

الانتقال من مستوى دراسي إلى مستوى آخر.

تفعيل لائحة تنظيم السلوك وما فيها من تدرج في العقوبات للسلوكيات الخاطئة حسب فئات موزعة مسبقًا ومعلق عنها.

كذلك من أوجه تحقيق التعليم للضبط الاجتماعي أنه يحد من الجريمة فهناك تناسب عكسي غالبًا بين مستوى التعليم ونسب الجريمة وذلك للأسباب التالية:

التعليم أصلاً يستهدف ويدرب على الضبط الاجتماعي.

الاستنارة العقلية التي تحصل من خلال التعليم وتحصيل المعرفة.

البعد الاقتصادي فالتعليم يؤهل لسوق العمل وبالتالي الانخراط السوي في المجتمع وبناء عليه يحصل الفرد على مركز اجتماعي[1].

أشار ابن خلدون في مقدمته إلى الضبط الاجتماعي بصورة أكثر وضوحاً وتحديداً في قوله : « إن الاجتماع للبشر ضروري ولابد لهم في الاجتماع من وازع حاكم يرجعون إليه ، وحكمه فيهم إما أن يستند إلى شرع منزل من عند الله يوجب انقيادهم إليه إيمانهم بالثواب والعقاب عليه ، أو إلى سياسة عقلية يوجب انقيادهم إليه

[1] عبدالرحمن بن يحيى الصايغ، المرجع السابق.

ما يتوقعونه من ثواب ذلك الحاكم بعد معرفته بمصالحهم ، فالأولى يحصل نفعها في الدنيا والآخرة ، والثانية إنما يحصل نفعها في الدنيا فقط ».[1]

كما يرى أن" الإنسان بحاجة إلى سلطة ضابطة لسلوكه الاجتماعي ، وأن عمران المدن بحاجة إلى تدخل ذوي الشأن والسلطان من أجل فاعلية النوازع وحماية المنشآت ووسائل الضبط التي تحقق هذه الغاية تتمثل في : الدين ، والقانون ، والآداب العامة ، والأعراف ، والعادات ، والتقاليد ...".[2]

2 . 4 . الضبط ضرورة اجتماعية

الضبط الاجتماعي في المدرسة لم يأتي منفردا بعيدا عن الواقع المدرسي ، بل حصل بشكل منبعث من كونها إطارا لحصول مختلف العمليات الموجهة نحو توجيه سلوك المتعلمين، لأن الضبط في حد ذاته ضرورة اجتماعية.

الإنسان بطبيعته اجتماعي، لا يستطيع العيش وحيداً ولابد أن ينتمي إلى جماعة يستمد منها القوة والأمن والطمأنينة ، ويسهم مع الآخرين في تحقيق الخير والمعيشة الكريمة . وقد بدأت المجتمعات البشرية بمجتمع العائلة ، ثم توسعت إلى مجتمع القبيلة ومجتمع القرية ومجتمع المدينة حتى أصبحت مجتمعات قومية..

وترتكز المجتمعات في بنيتها على العناصر التالية:

. قيم أخلاقية يؤمن بها أفراد المجتمع، وتمثل الأهداف والغايات التي يسعون إلى تحقيقها.

---

[1] حسنين مصطفى محمد، **الضبط الاجتماعي في الإسلام** ، **أضواء الشريعة** ، العدد الخامس ، الرياض ، كلية الشريعة ، 1394هـ، ص201

[2] الخطيب محمد شحات وآخرون، **أصول التربية الإسلامية** ، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض ، 1995، ص530

. ترجمة قيم الجماعة إلى أنظمة وقوانين وأعراف تلتزم بها الجماعة في نشاطهم وسلوكهم ، ويعتبرون من يخالفها مذنباً يستحق العقاب. [1]

وفي كل جماعة من الجماعات تنشأ طائفة من الأفعال والممارسات والإجراءات والطرق التي يزاولها الأفراد لتنظيم أحوالهم والتعبير عن أفكارهم وما يجول في مشاعرهم ، ولتحقيق الغايات التي يسعون إليها . وعندما تستقر هذه الأفعال في شعور الجماعة وترسخ في عقول الأفراد تصبح قواعد ملزمة ، تكون نظماً مختلفة تؤدي إلى التنظيم الاجتماعي الذي يرتكز عليه استقرار المجتمع.

وقد اعتبر العالم" هربرت سبنسر" المجتمع كائناً عضوياً يشبه من كل نواحيه وخصائصه ومقوماته ووظائفه الجسم الحي ، كما أنه يتطور كما تتطور الكائنات العضوية ، فكما أن للجسم العضوي بناء عام أو هيكل يضم مجموعة من الأعضاء الداخلية كالقلب والمعدة والأمعاء ، ولكل عضو من هذه الأعضاء وظيفة معينة تتفاعل مع وظائف الأعضاء الأخرى من أجل إبقاء الجسم أو البناء العضوي حياً ، كذلك المجتمع بناء أو هيكل عام يضم مجموعة من النظم (كالنظام السياسي والأسري والاقتصادي ...) . ويقوم كل نظام بأداء وظيفة محددة ، في إطار إشباع حاجات أعضاء المجتمع ، وتتفاعل هذه النظم مع بعضها بحيث تبقي المجتمع قائماً بذاته . وإذا حدث خلل جوهري في وظائف أي عضو من أعضاء الجسم ، فإنه يمرض وقد يصل إلى الوفاة ، كذلك فإن اختلال أي نظام من نظم المجتمع يؤدي إلى ظهور الأمراض الاجتماعية متمثلة في الجريمة والتفكك الأسري وانحراف الأحداث والتسيب وغيرها، وكما أن الجسم الإنساني يموت فإن المجتمع يمكن أن يتفكك وينحل.[2]

---

[1] حسن عالي، **الضبط الاجتماعي . مفاهيم وأبعاد**، كلية التربية، جامعة المجمعة، ali46000@live.fr

[2] حسن عالي،مرجع سابق.

3 . العلاقات الاجتماعية وفق التفاعل الصفي

3 . 1 . تعريف العلاقات الاجتماعية وأنواعها

أولا: تعريف العلاقات الاجتماعية

تعرف العلاقات الإنسانية بصفة عامة على أنها تلك الأساليب من السلوك الإنساني، الذي اتفق عليه جميع الناس وهي ضرورة لتحقيق نوع الحياة المرغوب فيها ولضمان استمرارها تعتمد على حسن السلوك وحسن الإدراك يكتسبها الشخص من خلال خبراته وتجاربه، حيث يمارس الإنسان نشاطه مع المحافظة على مقومات السعادة والإشباع والتوافق.[1]

إذا كانت العلاقات الاجتماعية هي تلك الروابط والآثار المتبادلة بين الأفراد والمجتمع ، فهي تنشأ من طبيعة اجتماعهم وتبادل مشاعرهم واحتكاكهم ببعضهم ومن تفاعلهم في بيئتهم الاجتماعية. وتعتبر العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين الأفراد في مجتمع ما نتيجة تفاعلهم مع بعضهم البعض من أهم ضرورات الحياة . ولا يمكن تصور أية مؤسسة تربوية أن تسير في طريقها بنجاح ما لم تسعى جاهدة في تنظيم علاقاتها الاجتماعية .

ثانيا: أنواع العلاقات الاجتماعية[2]

يمكن تصور مختلف الأنواع التي تحصل بها العلاقات الاجتماعية و التي تنشأ بين الأفراد في التقسيم التالي:

- مؤقتة: تبدأ وتنتهي مع الحدث الذي يحقق هذه العلاقة .
- طويلة الأجل : هي نموذج التفاعل المتبادل الذي يستمر فترة معينة من الزمن ويؤدي إلى ظهور مجموعة توقعات اجتماعية ثابتة

[1] سلمى محمود جمعة، **ديناميكية طريقة العمل مع الجماعات**،المكتب الجامعي الحديث،مصر،2003،ص 139

[2] غني ناصر القرشي، كلية الآداب، University of Babylon 2010-2011.
http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/lecture.aspx?fid=8&lcid=31657

- محدودة : نموذج للتفاعل الاجتماعي بين شخصين أو أكثر ويمثل هذا النموذج البسيط وحدة من وحدات التحليل السوسيولوجي ، كما أنه ينطوي على الاتصال الهادف والمعرفة المسبقة بسلوك الشخص الآخر.
- العلاقات الاجتماعية الجوارية مثل الزمالة في العمل أو الدراسة وفي نفس الوقت الجيرة في السكن.
- العلاقات الاجتماعية الأسرية مثل تواجد الأقارب في المدرسة كزملاء عمل أو كتلاميذ.

وتقسم بصورة عامة العلاقات الاجتماعية أيضا إلى[1]:

العلاقات الأولية

وهي العلاقات الشخصية التي تظهر ضمن الجماعات الصغيرة نسبياً مثل: العلاقات القرابية الأسرية والجيرة والأصدقاء والأقران في اللعب، وهي تعد أساسية لكل مجتمع وتمثل الحضانة الطبيعية البشرية، وهي مصدر رئيس للحوافز والضوابط الاجتماعية.

وتتميز بما يأتي:

. تعبيرية فهي غاية تثمن لذاتها لارتباطها بمشاعر عميقة المحبة والصحبة والمتعة والشعور بالضمان والأمان.

. التفاعل فيها مباشر، وجهاً لوجه.

. تظهر ضمن الجماعات الأولية.

. عمق المشاركة في القيم المشتركة.

. في معظم الأحيان تكون إيجابية إلاَّ أنَّها قد تكون بعض الأحيان سلبية عندما يمتزج فيها الحب والتحدي كما هو الحال في العلاقات الأخوية والزوجية.

1 – علي ناصر الفرسي ، مرجع سابق ، ص 208.

. غير قابلة للنقل لأنَّها تقيّم كل شخص لذاته.

. تتميز بالحرية وتأثير روابط الضبط غير الرسمية.

. قوية الارتباط والتعاون المباشر العميق بين الأفراد الذين يخضعون لها.

. أهدافها أبعد من مجرد المتعة فقد تهدف للإنجاب والتنشئة... وغيرها.

- **العلاقات الثانوية[1]**

وهي علاقات سطحية تظهر ضمن الجماعات الكبيرة لاسيما ضمن المجتمعات الحديثة المركبة وتزداد وتتعدد في المجتمعات الصناعية وتتميز بما يأتي: . شكلية غير شخصية. . واسعة. . رسمية. . إجبارية.

. مؤقتة تفاعلها سطحي حتى لو كانت مباشرة– الوجه للوجه.

. أهدافها مصلحية عقلانية بعيدة عن المشاعر.

. يمكن أنْ تتحول إلى علاقات أولية– أقران العمل قد يصبحون أصدقاء ويصبحون مهمين لذاتهم.

3 . 2 . العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة

يشهد الواقع الاجتماعي تغيرات كثيرة على مستوى العلاقات الاجتماعية، والعوامل المؤثرة في ذلك كثيرة، أهمها التطور التكنولوجي الحاصل على كل المستويات. والنظام التربوي واحد من الأنظمة الاجتماعية التي يلقى عليها مسؤولية التنشئة الاجتماعية للأفراد على تنظيم تلك العلاقات وفق القيم والمبادئ الإسلامية.

تشير الكثير من الدراسات التربوية إلى أن فاعلية البيئة المدرسية تزداد بزيادة فاعلية العلاقات الاجتماعية، حيث أن المناخ التعليمي –المادي والمعنوي– يؤثر سلباً أو إيجاباً على مستوى الأداء الوظيفي والتحصيل المدرسي داخل المدرسة. كما أن هذه

[1] علي ناصر الفرسي ، مرجع سابق ، ص 208 و 209

العلاقات تعد عنصراً أساسياً لبناء مختلف التفاعلات الحاصلة بين الأفراد من موظفين أو متعلمين، وهذا من خلال أشكال التعاون والتضامن والاشتراك في الأهداف.

ويشكل التفاعل الاجتماعي الحاصل بين الأفراد في المدرسة، إحدى أهم الأسس التي تنبني عليها العلاقات الاجتماعية الدافعة نحو تنشئتهم على الثوابت والقيم والسلوكات المكتسبة من خلال المحاكاة والتقليد وشتى أنواع المظاهر النفسية والاجتماعية من صراع وتنافس ومشاركة وتدعيم للقيم الاجتماعية التي تحصل بتلك التفاعلات المتكررة، بشكل مباشر وموجه أو بعكس ذلك.

تتنوع العلاقات الاجتماعية في البيئة المدرسية وتتفرع إلى عدة أشكال[1]:

. علاقات عمودية تتجه من المدير نحو بقية المستخدمين للتربية من معلمين وإداريين وعمال، وأخرى بينهم.

. علاقات بين المعلمين فيما بينهم، أو الإداريين أو العمال، وتتسم بوحدة الأهداف والاشتراك في القضايا المتعلقة بالعمل والاهتمامات المشتركة في الناحية المدرسية أو الاجتماعية عامة.

. علاقات بين المدير وبقية الموظفين مع التلاميذ.

. علاقات بين أولياء الأمور والمدير وبقية المستخدمين.

. علاقات بين أطراف مستخدمة للتربية كالمشرفين التربويين ومستشاري التوجيه* والطاقم الإداري والتربوي للمؤسسة.

. علاقات بين التلاميذ فيما بينهم، وهي من أهم العلاقات التي تركز عليها التنشئة الاجتماعية في مجال التفاعل الصفي والنشاطات اللاصفية.[1]

---

[1] علي ناصر الفرسي ، مرجع سابق ، ص 208. 209

* **مستشار التوجيه:** هو أحد موظفي قطاع التربية والتعليم ، يسهر على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي المسطر من طرف مديرية التقويم والتوجيه والاتصال ، وهي أحد هياكل وزارة التربية الوطنية ، وقد عرفه موريس روكلان على أنه: المسؤول الأول على تنفيذ عملية التوجيه المدرسي والمهني ،وهو مختص في التوجيه، ويعتبر من أقدر الناس وأكفاءهم على جمع كافة المعلومات حول الطالب المراد توجيهه واستغلاله باعتماد مبادئ وتقنيات علم النفس.

3 . 3 . الأسس والوسائل التي تقوم عليها العلاقات الإنسانية في المدرسة

أولا: أسس العلاقات الإنسانية[2]

. إقامة التضامن الجماعي بتوحيد الجهود والشعور بالمسؤولية ووضوح الهدف.

. معاملة منسوبي المدرسة من الإداريين والمعلمين والطلاب والعمال باحترام.

. السعي لإيجاد بيئة تربوية يسودها الود والإخاء في المدرسة.

. جعل المعلمين والعاملين والتلاميذ في المدرسة على دراية بما يحدث.

. إشراك المعلمين والتلاميذ والعاملين بالمدرسة في صنع القرارات التي تخصهم.

. مساعدة العاملين والمعلمين على تنمية مواهبهم وكفاءاتهم.

. إشعار المعلمين والعاملين بأهميتهم ودورهم في تنمية المجتمع وتربية الطلاب.

. تقدير الكرامة الإنسانية وعدم امتهانها.

تعتبر هذه الأسس وغيرها من التي يمكن أن تقوم عليها العلاقات الإنسانية داخل المجتمع المدرسي، محددا رئيسيا لنوع النظام التربوي. فكلما سادت فيه بشكل مرن أكثر انفتاحا وتسامحان كان النظام التربوي مؤهلا لتحقيق أهدافه الديمقراطية. والعكس صحيح، فكلما غابت هذه الأسس كان التسلط والإلغاء لطرف دون آخر وغاب مجال تحقيق الأهداف التربوية.

ثانيا: وسائل تحقيق العلاقات الإنسانية

. إتباع المبادئ والقيم الأخلاقية الإسلامية السامية في جميع التصرفات مصداقاً لقوله تعالى: { فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك }

---

[1] علي ناصر الفرسي ، مرجع سابق ، ص 208. 209

[2] الفقي عبدالمؤمن فرج ، **الإدارة المدرسية المعاصرة** ، بنغازي ، منشورات جامعة قاريونس ، ط 1 ، 1994م، ص168. تحت رابط الموضوع http://www.assakina.com/studies/12843.html#ixzz43dJloMsq

[سورة آل عمران ، الآية 159] وقول الرسول ﷺ : " اتق الله حيثما كنت ، واتبع السيئة الحسنة تمحها وخالق الناس بخلق حسن ".

. الإيمان القوي بقيمة كل فرد من أفراد الجماعة والثقة به.

. الاحترام المتبادل بين أفراد المؤسسة التعليمية والمشاركة الوجدانية في مختلف المواقف والظروف.

. الاهتمام بمشكلات العاملين واحترام آرائهم ورغباتهم وشعورهم وتقدير ظروفهم .

. العمل على إشباع الحاجات الفسيولوجية والاجتماعية والنفسية للعاملين وذلك بتوفير الأجر المناسب والطمأنينة والشعور بالأمن والاستقرار.

. الحرص على تماسك الجماعة وانسجامها وتجنب التهديد والتخويف والضغط.

. العمل على تنسيق الجهود بين العاملين وتوزيع الاختصاصات وتفويض السلطة مع تبصير كل فرد باختصاصاته وحدود عمله.

. الأخذ بمبدأ القيادة وإشراك العاملين في رسم خطة العمل حتى يؤدوا عملهم عن إيمان واقتناع لأن ذلك يدعوهم إلى حب العمل والإخلاص فيه.

. المساواة في المعاملة العادلة، وتوفير الجو المناسب لرفع الروح المعنوية بين العاملين

. تقدير المجيدين من أفراد الجماعة وإتاحة الفرصة للإجادة والابتكار والإبداع.

. تصحيح الأخطاء بالحكمة والموعظة الحسنة دون إيذاء للشعور أو التشفي والانتقام .

. مراعاة الفروق الفردية ووضع كل عامل في المكان الذي يناسبه.

. الالتزام الانفعالي وضبط النفس وعدم التهور في مواجهة المواقف العصيبة مع الالتزام بالصبر وحسن التصرف والحكمة في اتخاذ القرار.[1]

[1] الحقيل سليمان بن عبدالرحمن ، **التطبيق التربوي للعلاقات الإنسانية في المجال المدرسي** ، الرياض ، مطابع الشريف ، ط 2 ، 1991م. ص40 http://www.assakina.com/studies/12843.html#ixzz43dKVNZbi

3 . 4 . الأهداف المتوقعة من تحقيق العلاقات الإنسانية

إن تحقيق العلاقات الإنسانية في المدرسة بشكل عام يشكل أهمية بالغة في حياة الإنسان ، ومما لاشك فيه أن هناك أهداف متوقعه ناتجة عن تحقيق هذه العلاقات الإنسانية وتتمثل في الأمور التالية:

. تماسك الجماعة وسلامة بنائها وزيادة الصلاة الودية والتفاهم والتعاون الوثيق والثقة المتبادلة.

. ارتفاع الوعي بين أفراد المؤسسة التربوية بأهمية الدور الذي يهدفون إليه وإشعارهم بمسئولياتهم الاجتماعية والتربوية.

. ارتفاع الروح المعنوية بين أفراد المؤسسة التربوية ومن ثم يتوافر الجو النفسي العام لصالح العمل والإنتاج.

. زيادة الكفاءة الإنتاجية لأعضاء المؤسسة التربوية بتشجيع الاتصال بينهم واستغلال إمكانياتهم الفردية والجماعية.

. حل مشكلات أعضاء المدرسة والوصول إلى التوافق بين الحرية والنظام وارتفاع سمعة المدرسة في المجتمع الخارجي وظهورها بمظهر مشرف في الداخل والخارج.[1]

3 . 5 . التفاعل الاجتماعي

"هو عملية اجتماعية تعبر عن حركة العلاقات الاجتماعية، وينمُّ هذا التفاعل عن طريق الاتصال إما من خلال الوسائط اللفظية حيث تعتبر اللغة من أهم وسائل هذا التفاعل، أو عن طريق وسائل غير لفظية تشكل مثيرا لاستجابات سلوكية تسهم في إحداث عملية التفاعل الاجتماعي"[2].

[1] نفس المرجع، ص 40

[2] نعيم حبيب جعنيني، مرجع سابق،ص275

3 . 5 . 1 . خصائص التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة

يتميز التفاعل الاجتماعي الذي يشكل أحد المرتكزات الأساسية المهمة التي تقوم عليها المجتمعات البشرية بعدة خصائص من أهمها[1] :

. يتجه نحو هدف معين من خلال اشتراك الأفراد والمجتمعات مع بعضهم لإشباع حاجاتهم المادية والروحية، وتحقيق الأدوار للحفاظ على استقرار المجتمع واستمراره.

. لا يتم التفاعل إلا بواسطة الاتصال في ضوء عدد من المتغيرات مثل أهداف الجماعة وقدرات أفرادها، ورتبهم الاجتماعية والعوامل الثقافية. وفي المدرسة بين التلاميذ وفق مستوياتهم المدرسية.

. يتوقف التفاعل الاجتماعي على شخصية الأفراد ومراكزهم الاجتماعية في ضوء المعايير التي تحدد ذلك، فهو وحدة شخصيات متفاعلة.

. يتميز بأداء الفرد مقابل رد الفعل عند الآخر ومن ثمة يصبح متميز بالتوقع.

. يتميز تفاعل أفراد الجماعة إلى تمايز بنية الجماعة نظاميا، مما يقود إلى ظهور قيادات وإعادة تنظيم الجماعة بناء على ظهور القيادات الجديدة.

. يوفر التفاعل الاجتماعي إمكانية تمايز الأفراد من خلال تميز كل فرد بشخصيته.

ويمكن إسقاط هذه الخصائص على المدرسة بعدة أشكال بين مختلف المتفاعلين فيها حسب مراكزهم. فبالنسبة للتلاميذ تكون في مستوى، ولدى المعلمين بمستوى آخر. إلا أن القاعدة الأساسية التي تستحضر في ذلك هي خدمة أهداف التنشئة المدرسية للمتعلمين. وهو ما يبعث على تنمية مختلف أشكال التفاعل الاجتماعي التي سنراها فيما سيأتي.

[1] نعيم حبيب جعنيني، مرجع سابق،ص276

3 . 5 . 2 . أشكال التفاعل الاجتماعي:

هناك عدة أشكال للتفاعل الاجتماعي ومنها:[1]

. التعاون:

يعتبر من أهم أشكال التفاعل الاجتماعي ويتضمن العمل المشترك بين أفراد الجماعة أو بين الجماعات وبعضها بقصد الوصول إلى أهداف مشتركة ويعيش الجميع على تبادل المنفعة وتحقق الأمن النفسي فبالتعاون تقوى الجماعات والمجتمعات، وتشبع الحاجات وتحل المشكلات.

. التنافس :

وفيه يحاول كلا من الأفراد الجماعات تحقيق الأهداف المنشودة عن طريق الندية أو الجهود المتعارضة، وقد تكون المنافسة شريفة لتحقيق الأفضل والأحسن والأجود، كما أنها قد تبنى على الغش والخداع والسلوك المضاد للآخرين.

. التوافق:

التوافق يعني المرونة في التعامل والتوازن والحل الوسط ويعبر عن تقريب وجهات النظر بين الأفراد وبين الجماعات والعمل على إيجاد نوع من التوافق بين الأطراف المتنازعة. ويتضمن مثل هذا التفاعل الاجتماعي نوعا من التضحية المتبادلة لإنهاء الصراع أو النزاع ويتدخل فيه أطراف للوساطة لتقريب وجهات النظر.

. الصراع :

نزاع بين الأفراد أو الجماعات يتخلله شعور عدائي بين الأطراف المتصارعة أو المتنازعة مما قد يؤدي إلى التخاصم أو العداء أو حتى إلى القتال. وكل هذه الأشكال تتضمن التأثير المتبادل لسلوك الجماعات الذي يتم عادة عن طريق الاتصال والتواصل سواء كان لفظي أو غير لفظي.

---

[1] سارة يحيى إبراهيم عزب، مقال منشور بموقع أطفال الخليج،
www.gulfkids.com/action=sr/index.php?ahow_art&ArtCat=6&id=1464

3 . 5 . 3 . مراحل وأنماط التفاعل الاجتماعي[1]:

قدم " حامد زهران " (2003) نموذجا لتحليل عملية التفاعل الاجتماعي حيث قسم مراحل وأنماط التفاعل الاجتماعي كما يلى:

أولا : المراحل

أ- المعلومات : أي الوصول إلى معلومات تساعد على التعرف على المواقف.

ب- الرأي: أي تحديد نظام مشترك تقام فى ضوئه الحلول المختلفة ويتم التوصل فيه إلى رأي .

ج- المشورة: أي محاولة الأفراد لضبط الموقف عن طريق التأثير على بعضهم.

د- القرار: أي الوصول إلى قرار نهائي.

هـ- الضبط: أي علاج التوترات التى تنشأ فى الجماعة.

و- التكامل : أي صيانة تكامل الجماعة.

ثانيا: الأنماط

التفاعل الاجتماعي المحايد:

ويميزه الأسئلة الاستفهامية، وطلب المعلومات والاقتراحات والآراء. أو تميزه المحاولات المتعددة للإجابة وإعطاء الرأي وتقديم الإيضاحات .

التفاعل الاجتماعي الانفعالي:

السلبي : وتميزه الاستجابات السلبية، والتعبيرات الدالة على الاعتراض، والدالة على التوتر والتفكك والانسحاب.

الإيجابي : وتميزه الاستجابات الإيجابية وتقديم المساعدة، وتشجيع الأفراد الآخرين وإدخال روح المرح للقضاء على التوتر، والموافقة مع الأفراد الآخرين وإبداء ودعم التماسك.

[1] سارة يحيى إبراهيم عزب، المرجع السابق

4 . واقع الشواهد الشرعية في المنظومة التربوية

كان بناء السياسة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال معتمدا على تثبيت القيم الإسلامية كموروث حضاري، رغم ما شابه من صدمات إبان الاحتلال الفرنسي. وكان ذلك بالاعتماد على التدليل بالشواهد الشرعية من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة في جميع المسائل المتعلقة بالعادات والعبادات. وظل النظام التربوي يدرج في مادة التربية الإسلامية العديد منها، بغرض تنشئة التلاميذ على التشبع بالقيم الإسلامية من خلال ما يحفظه ويقرؤه من آيات وأحاديث.

مع مرور الوقت وتغير الظروف السياسية والاقتصادية وتحول العالم إلى تكنولوجيات المعرفة واستخدام الأساليب التقنية في الكثير من مناحي الحياة، تأثرت النصوص الدينية بصفة عامة في الأنظمة التربوية بما فيها الجزائر. وكانت تتعرض لأنواع عديدة من الضغوط التي تريد حصرها في جوانب بسيطة وهامشية تبتعد فيها عن توظيف الدين في المجالات الحساسة. ولذلك كانت الفوارق واضحة في إدراج الآيات والأحاديث بين النظامين القديم والحديث الجاري العمل به بعد مرحلة الإصلاحات.

4 . 1 . مفهوم الشواهد الشرعية

. الشواهد لغة:

لغة الشواهد مفرد شاهد وقد جاء في لسان العرب[1]: والشاهِدُ والشَّهيد: الحاضر، والجمع شُهَداء وشُهَّدٌ وأَشْهادٌ وشُهودٌ؛ وأَنشد ثعلب: كأَني، وإِن كانَتْ شُهوداً عَشِيرَتي، إِذا غِبْتَ عَنّى يا عُثَيْمُ، غَريبُ أَي إِذا غِبْتَ عني فإِني لا أُكلِّم عشيرتي ولا آنَسُ بهم حجتى كأَني غريب. الليث: لغة تميمٍ شهيد، بكسر الشين، يكسرون فِعِيلاً في كل شيء كان ثانيه أَحد حروف الحلق، وكذلك سُفْلى مُصغر يقولون فِعِيلاً، قال: ولغة شَنْعاءُ يكسرون كل فِعِيل، والنصب اللغة العالية.

وشَهِدَ الأَمَر والمِصْرَ شَهادَةً، فهو شاهدٌ، من قوْم شُهَّد، حكاه سيبويه.

[1] لسان العرب، الباحث الإلكتروني، مرجع سابقhttp://www.baheth.info/all.jsp?term

وقوله تعالى: وذلك يومٌ مَشْهودٌ، أَي محضور يَحضُره أَهل السماءِ والأَرض.

ومثله: إِنَّ قرآن الفجر كان مشهوداً؛ يعني صلاة الفجر يَحْضُرها ملائكة الليل وملائكة النهار.

وقوله تعالى: أَو أَلقى السمع وهو شهيد؛ أَي أَحْضَرَ سمعه وقلبُهُ شاهدٌ لذلك غَيْرُ غائب عنه.

وقوله: فشهادَةُ أَحدِهم أَربع شهادات بالله؛ الشهادة معناها اليمين ههنا.

وقوله عز وجلّ: إِنا أَرسلناك شاهداً؛ أَي على أُمتك بالإِبْلاغ والرسالة، وقيل: مُبَيِّناً.

وقوله: ونزعنا من كل أُمة شهيداً؛ أَي اخْتَرْنا منها نبيّاً، وكلُّ نبي شَهِيدُ أُمَّتِه.

وقوله، عز وجل: تبغونها عِوَجاً وأَنْتم شُهَداء؛ أي أَنتم تشهدون وتعلمون أَن نبوة محمد، ﷺ، حق لأَن الله، عز وجل، قد بينه في كتابكم.

وقوله عز وجل: يوم يقوم الأَشْهادُ؛ يعني الملائكة، والأَشهادُ: جمع شاهد مثل ناصر وأَنصار وصاحب وأَصحاب، وقيل: إِن الأَشْهاد هم الأَنبياءُ والمؤمنون يَشْهدُون على المكذبين بمحمد، ﷺ، قال مجاهد ويَتْلُوه شاهد منه أَي حافظٌ مَلَكٌ.

وروى شمِر في حديث أَبي أَيوب الأَنصاري: أَنه ذكَرَ صلاة العصر ثم قال: قلنا لأَبي أَيوب: ما الشَّاهِدُ؟ قال: النَّجمُ كأَنه يَشْهَدُ في الليل أَي يحْضُرُ ويَظْهَر

. الشرعية لغة[1]

الشرعية من الشريعة والشريعةُ والشِّرْعةُ: ما سنَّ الله من الدِّين وأَمَر به كالصوم والصلاة والحج والزكاة وسائر أَعمال البرِّ مشتقٌّ من شاطئ البحر؛ ومنه قوله تعالى: ثم جعلناك على شريعةٍ من الأَمْر، وقوله تعالى: لكلٍّ جعلنا منكم شِرْعةً ومِنهاجاً؛ قيل في تفسيره: الشِّرْعةُ الدِّين، والمِنهاجُ الطريقُ، وقيل: الشرعة والمنهاج جميعاً الطريق، والطريقُ ههنا الدِّين، ولكن اللفظ إِذا اختلف أَتى به بأَلفاظ يؤَكِّدُ بها القِصة والأَمر كما

[1] لسان العرب، الباحث الإلكتروني، مرجع سابقhttp://www.baheth.info/all.jsp?term

قال عنترة: أَقوى وأَقْفَرَ بعد أُمِّ الهَيْثَمِ فمعنى أَقْوى وأَقْفَرَ واحد على الخَلْوَة إلا أَن اللفظين أَوْكَدُ في الخلوة.

وقال محمد بن يزيد: شِرْعةً معناها ابتِداءُ الطريق، والمِنهاجُ الطريق المستقيم.

وقال ابن عباس: شرعة ومنهاجاً سَبيلاً وسُنَّة، وقال قتادة: شرعة ومنهاجاً، الدِّين واحد والشريعة مختلفة.

وقال الفراء في قوله تعالى ثم جعلناك على شريعة: على دين ومِلَّة ومنهاج، وقال القتيبي: على شريعة، على مِثال ومَذْهبٍ.ومنه يقال: شَرَعَ فلان في كذا وكذا إِذا أَخذ فيه؛ ومنه مَشارِعُ الماء وهي الفُرَضُ التي تَشْرَعُ فيها الواردةُ.

ويقال: فلان يَشْتَرِعُ شِرْعَتَهُ ويَفْتَطِرُ فِطْرَتَه ويَمْتَلُّ مِلَّتَه، كل ذلك من شِرْعةِ الدِّين وفِطْرتِه ومِلّتِه.

وشَرَعَ الدِّينَ يَشْرَعُه شَرْعاً: سَنَّه.

وفي التنزيل: شَرَعَ لكم من الدِّين ما وصَّى به نوحاً؛ قال ابن الأَعرابي: شَرَعَ أَي أَظهر.

وقال في قوله: شَرَعوا لهم من الدِّين ما لم يأْذن به الله، قال: أَظهَرُوا لهم.

والشارِعُ الرَّبّاني: وهو العالم العاملُ المعَلِّم.

وشَرَعَ فلان إِذا أَظْهَرَ الحَقَّ وقمَعَ الباطِلَ. قال الأَزهري: معنى شَرَعَ بَيَّنَ وأَوضَح مأْخوذ من شُرِعَ الإِهابُ إِذا شُقَّ ولم يُزَقَّقْ أَي يجعل زِقًّا ولم يُرَجَّلْ، وهذه ضُرُوبٌ من السَّلْخِ مَعْرُوفة أَوسعها وأَبينها الشَّرْعُ، قال: وإِذا أَرادوا أَن يجعلوها زِقًّا سلَخُوها من قِبَل قَفاها ولا يَشُقُّوها شَقّاً، وقيل في قوله: شَرَع لكم من الدِّين ما وصَّى به نوحاً: إِنَّ نوحاً أَول من أَتَى بتحريم البَناتِ والأَخَواتِ والأُمَّهات.

وقوله عز وجل: والذي أَوحينا إِليك وما وصَّينا به إِبراهيم وموسى؛ أَي وشرع لكم ما أَوحينا إِليك وما وصَّيْنا به الأَنبياء قبْلك.[1]

[1] لسان العرب، الباحث الإلكتروني، مرجع سابقhttp://www.baheth.info/all.jsp?term

. اصطلاحا: الشواهد الشرعية هي النصوص الدينية الواردة في القرآن الكريم وكتب الحديث والسيرة النبوية. ومقصدُنا في هذه الدراسة هو كل الآيات الواردة في كتب التربية الإسلامية محل الدراسة سواء جاءت منفصلة أو في سور قرآنية كاملة. مضافا إليها مختلف الأحاديث الشريفة الواردة في نفس الكتب.

4 . 2 . الشواهد الشرعية في الكتاب المدرسي

جاء في منصوص الوثيقة المرافقة لمرحلة التعليم الابتدائي في مادة التربية الإسلامية ما يلي: "ربط التلميذ بأصول دينه وهما القرآن الكريم و الحديث النبوي و تقويم لسانه باللغة العربية."[1] فالمتمعن في منصوص هذه الكفاءة المقترحة في جميع المستويات الدراسية يستطيع أن يتصور الرؤية التي وضعتها لجان الإصلاح التربوي في ما يتعلق بالبعد الديني المستهدف لدى تلاميذ الابتدائي. فالقصد هو الربط بأصول الدين من جهة، وتقويم اللسان من جهة ثانية. و النصوص القرآنية في السور المقترحة في الكتاب المدرسي تدل على ذلك، حيث أن ما يحمله من شواهد كثير، وفي خلال السنوات الخمس لمرحلة الابتدائي، يكون الطفل مشبع بمجموعة من الآيات والأحاديث التي يطلب منه توظيفها في المدرسة وخارجها، بالحفظ والكتابة والشرح والنقاش حولها، حتى تكون فعلا، جزء من مقومات شخصيته التي توجه بها سلوكه، وتربطه بها بالأفراد المحيطين به، حتى يتمكن من استخدامها في أساليب المحاججة والاستشهاد بها في مواضع الحياة اليومية.

بناء على هذا الإطار المرجعي للمنظومة التربوية، سيوضع مضمون الكتب الجديدة للتربية الإسلامية في سياق رؤية جديدة تعتمد أساسا على أهمية التكيف مع التحليل العلمي، مع تنمية الروح النقدية والتكوين على معاني الإبداع والمجازفة

[1] وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة للتعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص17

والمسؤولية والقدرة على التنبؤ. إنّها وسائل وكفاءات لابد أن يستهدفها النظام التربوي، حسب المنظومة القانونية، من أجل تحضير الطفل الجزائري لمواجهة تحديات التنمية المختلفة. يتجلى هذا المنحى من خلال رؤية وزير التربية الوطنية للمضمون الجديد للخطاب الديني المدرسي عندما يشير في كتابه إلى ما ينبغي على مناهج وكتب التربية الإسلامية أن تتناوله من موضوعات في مرحلة الإصلاح الحالية حيث يقول: "حان الوقت لأن تدمج المناهج الجديدة والكتب الجديدة البعد الاجتماعي والأخلاقي في كل المسار التعليمي حيث تؤخذ بعين الاعتبار حاجات التلميذ ومستوى تطوره البسيكولوجي وكفاءاته الإدماجية في مختلف مستويات التعلّم. لابد على هذه المادة أن تسمح للتلميذ بأن يتعلم الأركان الخمسة للإسلام في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، لتدمج بشكل تدريجي الممارسة الدينية والمحاور الأساسية للإسلام مع السنوات الأخيرة من الابتدائي وخلال كل سنوات التعليم المتوسط، ومع السنة الأولى من التعليم الثانوي يبدأ المتعلم باكتساب ثقافة أكثر سعة لتمكنه من الانفتاح والتسامح اتجاه الأديان والثقافات المختلفة."[1]

كتاب التربية الإسلامية غني بالشواهد الشرعية التي تتفرع حسب الأقسام التي يحتويها الكتاب. فالقرآن والسيرة والفقه و العبادات وسائر الفروع التي وإن تعددت فمنطلقها ودعامتها في الشواهد القرآنية أو الأحاديث الشريفة.

القرآن الكريم فيه آيات ترتقي إلى مستوى يعجز فيه العلماء واللغويون عن التفسير والفهم للمقاصد التي جاءت فيه. وفي نفس الوقت يحمل آيات يستطيع القارئ البسيط في ثقافته فهمها ومعرفة الغرض من تنزيلها. هذا الذي يجعل من موضوع

---

[1] الجيلالي المستاري، **الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية . بعض الملاحظات النقدية على كتب مادة التربية الإسلامية في الثانوي**، مقال منشور في مجلة إنسانيات، http://insaniyat.revues.org/4786#ftn6 نقلا عن : Benbouzid, B., *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations*, Alger, Casbah éditions, 2009, pp. 53-54.

التنشئة المدرسية للأطفال معتمدا بشكل كبير على التدليل بها في تقديم التوجيهات المناسبة لأعمارهم في فترة التمدرس. ويضاف لذلك مختلف الأحاديث الشريفة التي تدعم الشواهد في النظام التربوي بصفة عامة.

وجود الشواهد الشرعية من القرآن الكريم والسنة النبوية له دلالات كبيرة في حياة المتعلمين، كما يعكس بصورة أعمق توجهات السياسة التربوية وأهدافها، وهذا من عدة زوايا، نتابعها فيما يلي:[1]

. القرآن الكريم في الكتاب المدرسي يربط المتعلمين بالله تعالى، ويجعل من علاقتهم بالغيب مكون مهم في التنشئة على سلامة العقيدة والتوحيد.

. الآيات القرآنية بصياغها اللغوي يكون في المتعلمين سلامة اللغة، ويرفع من أساليبهم البلاغية إلى مستوى ينمو بالتدريج مع اكتساب عدد كبير منها.

. النصوص القرآنية عبارة عن وسيلة اتصال بين المعلم والمتعلم، بغية تحقيق الرسالة التربوية، خاصة وأنها تحمل من القوة ما يجعل من الرسالة دائمة الرسوخ، ولا ترتبط بوجود المعلم أو النظام المدرسي، بل ستبقى آثارها ما بقيت تلك النصوص موجودة في واقع المتعلمين.

. الأحاديث النبوية الموجودة في الكتاب المدرسي، لها دلالة قوية في ارتباط المتعلمين بشخص النبي ﷺ وتعلقهم بسيرته.

. الأحاديث لها أيضا أبعاد في التنشئة المدرسية على القيم بوجودها في الكتاب المدرسي، وتغرس في نفوس المتعلمين احترام النص الديني ما دام يدعوا إلى فضائل الأعمال وحسن الخلق.

. بوجود النصوص الدينية في الكتاب المدرسي، قرآنا كانت أو سنة تنمي في المتعلمين وحدة المصدر الذي يربط التنشئة الأسرية بمثيلتها المدرسية. بل ستكون رسائل تبادلية

[1] الجيلالي المستاري، **الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية . مرجع سابق**

تبعث كل مؤسسة منهما من خلالها مركزية التدليل والمحاججة لمختلف الرؤى التي ترى التربية من خلالها بصورة خاصة بها. فينشأ التلاميذ على نصوص متفق على قداستها و قدرتها على تحقيق أهداف التربية السليمة للأفراد والمجتمعات.

. الشواهد الشرعية في الكتاب المدرسي تعزز من قيمته لدى المتعلمين، وتجعل منه نظاما ذا أبعاد روحية واجتماعية لتعزيز مقومات الدين الإسلامي في شخصياتهم.

استخدام المعلم للشواهد الشرعية في الكتاب المدرسي ترفع من منزلته لدى المتعلمين، فتصوره إلى جانب الفعل التعليمي شخصية روحية تنمي فيهم العاطفة الدينية، وتدعم مواقفه التربوية التي يستخدم فيها أسلوبي الثواب والعقاب.

4 . 3 . الشواهد الشرعية في العملية التربوية

تمثل النصوص القرآنية والأحاديث النبوية التي تقترحها المناهج المدرسية وسيلة مهمة في توجيه العملية التربوية من حيث أهدافها ومناهجها وطرائق التدريس وأساليب التقويم المستخدمة من طرف المعلمين فيها. وهي بذلك سند قوي للتخطيط والتنفيذ للمشاريع التربوية التي تتبني عليه تلك العملية التربوية، وهو ما يتوضح فيما يلي:

أولا: الشواهد الشرعية والأهداف التربوية

. عند تخطيط السياسة التربوية تحمل الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، بعد الهوية الوطنية الدينية التي تدعم المشروع التربوي برمته. فهي تخفف من الاختلافات الحاصلة بين فئات المجتمع من حيث الزوايا التي يتصورونها في التنشئة المدرسية من حيث الأهداف.

. النصوص الدينية بما تحمله من قداسة وتميز في لغتها وإعجازها ومرونتها وقابليتها للتجدد ومسايرة التغير الاجتماعي، تجعلها صالحة للتوظيف في كل مرحلة زمنية يحدث فيها الإصلاح التربوي.

. الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة تبعث على التميز في وجودها ضمن أهداف المنظومة التربوية، بحيث أنها تعكس موقعها بالنسبة للدول الأخرى، فكلما كان الاستناد عليها بارزا كلما كشفت الأبعاد المرجو تحقيقها في مخرجات النظام التربوي.

ثانيا: الشواهد الشرعية و المناهج

. تمثل المناهج بالنسبة للعملية التربوية إطارا موجها للمعلمين والمتعلمين على حد سواء، ولذلك فوجود الشواهد الشرعية فيها يبعث على توجيه الأداء التربوي للمعلمين نحو تفعيل ما جاء فيها من توجيهات لتنشئة المتعلمين.

. المناهج باحتوائها على الشواهد الشرعية ترسم الخطط للفعل التربوي من حيث منظومة القيم المقترحة في المناهج، فتجعل منه نظاما مستقلا في طرائق التدريس والتعامل مع المتعلمين في مختلف النشاطات الصفية واللاصفية.

. الآيات القرآنية والأحاديث النبوية تحمل ضمنها ما يجعلها شواهد على مبتغيات الدين ضمن المناهج. فتساعد على ضبط المنهاج الخفي المقصود تحقيقه في حياة المتعلمين، فبالإضافة إلى وجودها ككفاءات يرجى تحقيقها مدرسيا، تبعث على نقل تلك الكفاءات إلى الواقع المعاش خاصة في البعد المفهومي والبعد السلوكي.

. تجسيد القيم المشار إليها في المنهاج لا يمكن تحقيقها بعيدا عن الشواهد الشرعية التي نجد الإشارة إليها في المنهاج فيما يلي:" ضمان التحكم في اللغات، وتثمين الإرث الحضاري الذي نحمله، خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه، والوعي بالهوية، وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية، التي جاء بها الإسلام وكذا بالنسبة للتراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية."[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص25

ثالثا: الشواهد الشرعية والتقويم التربوي

. وجود الشواهد في البرامج المدرسية سبيل يسهل اقتراح أسلوب التقويم الشفوي والكتابي الذي يرجى تحقيقه لدى المتعلمين من خلال الحفظ والاستذكار للآيات القرآنية والأحاديث الشريفة.

. النصوص الدينية بالنسبة للتقويم مادة أولية نحو التنشئة على أسلوب الحوار بين الأفراد، ما يجعل معايير التقويم المستمر أكثر يسرا في استخدامها من طرف المعلم تجاه تلاميذه. بحيث أن ما يصدر من سلوك يقاس بما يقدم من شواهد في البرامج.

. التقويم في مفهومه كوسيلة للتشجيع والتنشئة على التنافس والتقدم في ميدان العلم والمعرفة، يجد له سندا قويا في توظيف النصوص القرآنية والأحاديث ضمن مسار الدروس في مادة التربية الإسلامية.

. القرآن والسنة في التقويم يربي في المتعلمين أسلوب الإدماج الذي تتطلبه المقاربة التربوية الجاري العمل بها اليوم. ويحصل ذلك من خلال استحضار الشواهد في وضعيات التعلم والتقويم في مواد أخرى كاللغة والتاريخ والتربية المدنية وغيرها من المواد التي يتطلب فيها توظيف الشواهد كدعامات في الامتحان.

. التقويم أسلوب تقاس فيه في كثير من الأحيان القدرة على استعمال اللغة السليمة والقراءة السوية، ولذلك فوجود النصوص القرآنية والأحاديث الشريفة مدعاة لتشخيص مكتسبات المتعلمين منها وتقويم أدائهم من خلال وجودها في حياتهم المدرسية ضمن الكتاب المدرسي ومختلف العمليات التربوية.

استخلاصات

المنظومة التربوية في هذه المرحلة الإصلاحية تضع الدين الإسلامي كمتغير أساسي في التنشئة الاجتماعية للمتعلمين. لكنها تصوره بفلسفة عصرية تجسدها في مادة التربية الإسلامية كنوع من التفاعل مع التطور التكنولوجي الحاصل في مختلف الأنظمة الاجتماعية داخل وخارج الجزائر. ولذلك كانت الاختلافات بين مناهج المرحلة الأساسية السابقة، ومرحلة التعليم الابتدائي الجاري العمل بها اليوم مجالا واسعا للتحليل والنقاش.

الباحث ومن خلال هذا الفصل حاول تقديم المتغيرات الأربعة للفعل التربوي بين النظامين القديم والجديد، فأوضح مجال القيم كمتغير تسعى فيه المنظومة التربوية الحفاظ على الهوية الوطنية في بعدها الديني. ثم تناول الضبط الاجتماعي كمجال يحتل فيه النص الديني أحد الضوابط الاجتماعية للمتعلمين في سلوكاتهم وتعديلها. ليصل إلى مجال التفاعل الاجتماعي كحقل حيوي لتحقيق العلاقات الاجتماعية داخل وخارج المدرسة بين المتعلمين. وفي الأخير حاول الباحث تقديم تصور لموقع الشواهد الشرعية في النظام التربوي بإظهار فاعليتها في بناء المناهج وطرائق التدريس والتقويم.

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1 . المنهج المعتمد في الدراسة

2 . أدوات جمع البيانات

3 .إجراءات التحليل

استخلاصات

تمهيد

تمثل صورة الدين في البرامج المدرسية مجالا فسيحا للتحليل النظري الذي يعرف المقاصد المفهومية والارتباطات الموضوعية بين مختلف المتغيرات المقترحة في الدراسة. فالدين والتربية الإسلامية والبرامج المدرسية والإصلاح التربوي والكتاب المدرسي. كلها مواضيع ذات ارتباط وثيق ببعضها في الدراسة. ولذلك فإن الباحث بعد تقديمها يتوجب عليه في هذا الفصل عرض الإجراءات المنهجية التي سيبين من خلالها الفوارق الحاصلة بين ما كان متصورا في صورة الدين في البرامج المدرسية القديمة المعمول بها في التعليم الأساسي. وبين نظيرتها التي أدرجت في التعليم الابتدائي في مادة من أهم المواد التي تعكس صورة الدين ألا وهي مادة التربية الإسلامية. وتتمثل هذه الإجراءات التي اقترحها الباحث في هذا الفصل في المنهج المستخدم وأدوات الدراسة ومراحل التحليل.

1 . المنهج المعتمد في الدراسة

تحتاج الدراسة التي بين أيدينا إلى زاويتين من المعالجة، أولاها تتمثل في تحليل محتوى الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية لسنوات المرحلة المدرسية الأولى في النظامين القديم والجديد (الأساسي و الابتدائي)، وثانيها المقارنة بين التحليلين. ولذلك فالباحث اقترح منهجين هما تحليل المحتوى والمنهج المقارن. ولكن قبل التعرف على كل منهما نشير إلى تعريف المنهج بصفة عامة فيما يلي:

يعرف المنهج على أنه "مجموعة العمليات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه.[1] ونجد له أيضا تعريفا آخر يجعل منه " مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه، وبالتالي فالمنهج ضروري للبحث ، إذ هو الذي ينير الطريق ويساعد الباحث في ضبط أبعاد ومساعي وأسئلة وفروض البحث [2]. كما يستخدم المنهج التحليلي المؤشرات والأدوات والوسائل الكمية أكثر من المؤشرات الكيفية أو النوعية وان كان النوعين يعتبر ضرورة تحليلية[3]. وتختلف المناهج باختلاف المواضيع، فلكل منهج طبيعته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه[4]

ونشير إلى أن استخدام المنهجين من طرف الباحث كان يقتضيه في الغالب تقديم منهج تحليل المحتوى كمرحلة سابقة لاستخدام المنهج المقارن. إلا أن استخدام هذا الأخير كان حاضرا أثناء التحليل في جميع مراحله. ولذلك فتقديم أحدهما على الآخر لا يمثل سوى

---

[1] Mourice Angers ،inition pratique a la méthodologie des sciences humains,éd ،casbah-Alger,cec-qubec,1996-p-58

[2] رشيد زرواتي،**تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**،ط1،دار هومة،الجزائر،2002،ص119

حمد سليمان المشوخي، **تقنيات ومناهج البحث العلمي،تحليل أكاديمي لكتابة الرسائل والبحوث العلمية**،منشأة

[3] المعارف،الاسكندرية،2002،ص179-180

عمار بوحوش،محمد الذنيبات،**مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**،الجزائر،ديوان المطبوعات الجامعية،1995،ص

[4] 92.

ضرورة تنظيمية تقتضيها إجراءات التحليل فقط. وفيما سيأتي سنعرف كل منهما بالشكل التالي:

1 . 1 . التعريف بمنهج تحليل المحتوى:

إن تحليل المحتوى (تحليل المضمون) يعني طريقة موضوعية ومنظمة بشكل كمي منظم ودقيق في شكل ومحتوى المواد المكتوبة أو المسموعة لأي مجتمع أو شخص ما.[(1)]

" إن التحليل يتناول الخصائص اللغوية و الرمزية للمادة الاتصالية في شكل مصطلحات تخضع للضبط الدقيق، وأنه يسعى لتحويل المضمون إلى مادة قابلة للتلخيص والمقارنة والقياس الكمي، وتحليل المضمون، ويقوم على أساس تكرارات ورود هذه الخصائص بطريقة نظامية." [(2)]

كما نركز على أن" منهج تحليل المضمون ينطوي على مجموعة خاصة من الإجراءات والمشكلات خاصة فيما يتعلق بأدوات جمع البيانات." [(3)]

1 . 1 .1. خصائص تحليل المحتوى:

يجب أن يتميز بالموضوعية ويخضع للمتطلبات المنهجية (كالصدق الثبات) حتى يمكن الأخذ بأحكام نتائجه،على أنها قابلة للتعميم. وكذا يعني التعريف الدقيق لفئات التحليل والحصول على نفس النتائج وتحقيق الموضوعية بتحديد العناصر التالية:

- ✓ الفئات أو التصنيفات التي تستخدم في التحليل.
- ✓ التفرقة والتمييز بين كل فئة.

سامي ملحم، **منهاج البحث في التربية وعلم النفس**،ط2،دارالميسرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،الأردن،2002،ص 371 [(1)]

[(2)] بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلالي، **أسس المناهج الاجتماعية**، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع،القاهرة، مصر، 2012، ص70

[(3)] بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني، المرجع السابق،ص70

✓ المعيار المستخدم في اختيار وحدات معينة كالكلمة، الموضوع ...

"إن الموضوعية تقابل القياس بكفاءة للخاصية المدروسة مما يوفر لها الصدق والثبات"[1]

1 . 1 .2. خطوات تحليل المحتوى [2]

يتميز تحليل المحتوى بمجموعة منظمة وتراتبية من المراحل التي نجدها فيما يلي:

- ❖ تحديد المشكلة
- ❖ فرض الفروض العلمية للبحث
- ❖ اختيار العينة
- ❖ ثبات التحليل
- ❖ التحليل الإحصائي
- ❖ التفسير

1 . 1 .3. أهداف تحليل المحتوى:

يهدف منهج تحليل المحتوى إلى الوصول إلى تطوير يلائم تحقيق الأهداف الموضوعة من قبل، ومن بين الأهداف التي يسعى إليها في مجال العلوم الاجتماعية عامة والكتب المدروسة خاصة ما يلي:[3]

- ➢ الكشف عن أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها عند الحاجة حتى تتماشى مع الأهداف التربوية.
- ➢ تزويد المفكرين في المجال التربوي لتحسين الكتب المدرسية والمواد التعليمية.

---

[1] خيري علي إبراهيم،**المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظري والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية،الارزايطية،الإسكندرية،1996

[2] خيري علي إبراهيم ، نفس المرجع ، ص 250

[3] نفس المرجع ، نفس الصفحة

- تقديم المساعدة للمؤلفين.
- تقديم مواد مساعدة في عملية مراجعة البرامج الدراسية وإعداد المعلمين واختيار الكتب المدرسية.

لذلك يجب القول بأن تحليل الكتب الهدف منه هو الارتقاء بنوعية الكتاب وتطويره وتجنب السلبيات التي تظهر والتركيز على الايجابيات.

1 . 2 . المنهج المقارن

1 . 2 . 1 . تعريف المنهج المقارن

"المقارنة و المقايسة بين ظاهرتين عادة، وأحيانا أكثر من ظاهرتين، بغرض التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بينها. ففي علم الاجتماع مثلا يتم تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين ظاهرتين، أو أكثر بحيث يستطيع الباحث من خلالها الحصول على معلومات مناسبة ودقيقة. وأن تكون مثل تلك المعلومات قابلة للتحليل، أي أنها تكون معلومات كمية ورقمية لتحويلها إلى كم قابل للمقارنة والتحليل."[1]

1 . 2 . 2 . أنواع المقارنة في المنهج المقارن:

- مقارنات واسعة المعالم (الماكروسوسيولوجي) ، كالتي تكون بين ظاهرتين في مجتمعين مختلفين، إحداهما تطورت والأخرى ببطئ. فتؤدي وظائف مختلفة بدرجات متفاوتة.

- مقارنة على المستوى الأقل أو الأضيق نطاقا (الميكروسوسيولوجي) ، وهنا تكون المقارنة في مجتمع واحد، لكن بين طبقات أو فئات أو مؤسسات مختلفة.

- مقارنة المجتمعات الإنسانية عبر عصور مختلفة بغرض التعرف على مدى التقدم الحاصل في أطوارها وخصائصها. [2]

---

[1] عامر قنديلجي، إ يمان السامرائي، **البحث العلمي الكمي والنوعي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2009، ص206

[2] المرجع السابق، ص207

وفي مجال التربية فإن المقارنة المقصودة في بحثنا تحصل في المستوى الثاني الذي يكون بمقارنة النظامين التربويين في مرحلتين مختلفتين ولكنهما يحدثان في المجتمع الجزائري، حتى وإن دخلت عليه تطورات مختلفة في شتى المجالات، وهي مرتبطة كثيرا بالانعكاسات التي تحصل بتغير البرامج من مرحلة إلى أخرى في الإصلاح التربوي.

هناك أنواع أخرى للمقارنة:[1]

1) المقارنة المغايرة: مقارنة بين ظاهرتين أو أكثر وتكون أوجه الاختلاف فيها أكثر من أوجه الشبه.
2) المقارنة الخارجية: مقارنة ظواهر اجتماعية أو اقتصادية متباعدة عن بعضها أو مختلفة عن بعضها ، وتؤخذ في هذه الحالة تأثير كل من الحالتين على جانب واحد .
3) المقارنة الداخلية: تدرس حادثة واحدة فقط في زمان معين ومكان معين ولكن بالمقارنة بين أسباب هذه المشكلة للتوصل إلى الأسباب الأكثر ترجيحاً والتي يمكن أن تكون هي الأسباب الرئيسية لها.
4) المقارنة الاعتيادية : وتحصل بين ظاهرتين أو أكثر من جنس واحد تكون أوجه الشبه بينهما أكثر من أوجه الاختلاف .

1 . 2 . 3 . خطوات المنهج المقارن:[2]

يتميز المنهج المقارن أثناء إسقاطه في تحليل الظواهر بعدة مراحل نقمها فيما يلي:

أولا: تحديد المشكلة

[1] محمد عبيدات،محمد أبو نصار، **منهجية البحث العلمي** .دار وائل ،عمان ،1997.ص298

[2] المرجع السابق، ص 290

ثانيا: تحديد الإطار العام الذي تحدث فيه الظاهرة من عوامل ثقافية اجتماعية وسياسية وغيرها.

ثالثا: تفسير الظواهر، ويحصل بإسقاط ما جمع من بيانات وربطها بمشكلة البحث.

رابعا: المقارنة، وذلك من خلال متغيرات الدراسة والعوامل المؤثرة في الظاهرة.

خامسا: التعميم، ويحصل بعد تجميع النتائج والتفسيرات وتعميمها على الظواهر.

سادسا: التنبؤ الذي ينطلق من مما سبق من مراحل بتصور التوقعات التي يمكن أن تحدثها الظاهرة مستقبلا. بالاعتماد على المقارنة وليس الحدس والتخمين.

2 . أدوات جمع البيانات

2 . 1 . الاستمارة

بعد إجراء التحليل الأولي لكتب التربية الإسلامية قام الباحث باستخلاص فئات تحليل المحتوى على ضوء مؤشرات الدراسة، ثم قام بتعريف كل الفئات وتحديد كل الوحدات التي سيتم اعتمادها لحساب التكرارات عند تحليل الكتب.

من هذا المنطلق تم إعداد أداة التحليل في صورتها المبدئية وإخراجها في شكل استمارة قدمها الباحث على مجموعة من الأساتذة المحكمين. وبعد إجراء التعديلات عليها والموافقة على صدقها وقابليتها للإجراء المقصود في الدراسة، قام الباحث ببنائها وفق ما يناسب البحث.*

* عد إلى الملاحق من فضلك

2 . 2 . المقابلة

وسيلة مهمة استفاد منها الباحث في التحليل ونقصد بها المقابلة التي هي ميزة هامة في التحديد الدقيق لأسئلتها التي توجه إلى المبحوثين بأسلوب واحد وطريقة واحدة[1] ، وقد تم بالاعتماد على عدد من المعلمين ذوي الخبرة من مدارس مدينة الجلفة .

لقد احتوى دليل المقابلة على المحاور التالية:

المحور الأول: القيم الاجتماعية

المحور الثاني: العلاقات الاجتماعية

المحور الثالث: السلوك الاجتماعي

المحور الرابع: الشواهد الشرعية

3 . إجراءات التحليل

3 . 1 . تحديد عينة الدراسة

استوجبت دراستنا اختيار البرامج المدرسية للتربية الإسلامية بصورة قصدية وكان تحليل المضمون للكتب المدرسية للسنوات من السنة الثالثة إلى الخامسة لكل من المدرستين الأساسية والابتدائية وهذا للارتباط بين التلميذ والكتاب من جهة وانخفاض الساعات المقررة من جهة أخرى وكذا الارتباط الوثيق بين التربية الإسلامية في الكتاب المقرر والمجتمع

وهنا نطرح علامة استفهام :

لماذا في النظام السابق ونقصد به الأساسي لا توجد كتب التربية الإسلامية للسنة الأولى والثانية بينما في النظام الجديد موجودة ؟

[1] بشير صالح الرشيدي،**مناهج البحث التربوي.رؤية مبسطة**،ط1،دار الكتاب الحديث،2000،ص 183

لهذا السبب تم اختيار السنوات الثالثة والرابعة والخامسة، فنصوص هذه المادة تدور على تربية المتعلم وهي مستمدة من المجتمع .

3 . 2 . التعريف بالكتاب

3 . 2 . 1 . كتاب السنة الثالثة من التعليم الأساسي

كتاب السنة الثالثة ابتدائي بعنوان التربية الإسلامية تحت إشراف محمد بابا أحمد بمساعدة حجيرة صالح، زتيلي محمد وبوخشبة عبد القادر وغطاب محمد وفي الأخير ساكو محمد. النشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (المعهد التربوي الوطني) بالجزائر طبع سنة(1990_1991) به 46 صفحة. يتكون الكتاب من ستة مجالات: القرآن ،الحديث الشريف،العقيدة،العبادة السيرة و(السلوك،الأخلاق). جاء في مقدمته: يسرنا أن نضع بين أيدي تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة من التعليم الأساسي ولأول مرة في حياة مدرستنا الفتية كتاب التربية الإسلامية الذي يرافقهم في قسمهم وفي منزلهم ليسهل التطبيق الصحيح _قولا وعملا_لكل ما تضمنه "كتابهم"في أسلوب شيق.مزين بصورة جذابة في بعض الدروس توضح الهدف وتشرح المقصود للوصول بهم إلى الغاية المنشودة،وفي النهاية يوجد فهرس يبين جميع عناوين الكتاب مع الترقيم.

3 . 2 . 2 . كتاب السنة الرابعة من التعليم الأساسي

كتاب السنة الرابعة بعنوان التربية الإسلامية تحت إشراف موسى صاري مفتش التربية والتكوين،تأليف إسماعيل دباح ورمضان ارزيل،محي الدين زياني وحميدة وشفون،ابراهيم شابو نصر الدين خالف ثم مليكة طالب نشر من طرف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية طبع 2001_2002 به 142 صفحة كما يتضمن الكتاب محاور القرآن الكريم من الصفحة 6الى الصفحة 33 ثم الحديث الشريف من الصفحة 34الى 39 ثم العقائد من الصفحة 40الى 56ثم العبادات من57حتى الصفحة96 ثم تهذيب السلوك من 97حتى 136

ثم جاءت وصايا لأطفالنا وتعتبر خلاصة دروس الكتاب جاءت فيها 22نصيحة من الصفحة 137الى 139.

جاء في التقديم: " لقد جاءت في هذه الطبعة مطابقة لمناهج المادة بعد التعديلات التي أدخلت عليها سنة1998، وراعينا في هذه الطبعة إدخال تحسين فيها باعتماد وطريقة جديدة لتقديم الدروس تجمع بين تزويد التلاميذ بالمعارف الضرورية في هذه المادة و تنمية مجموعة من الكفاءات لديهم ثم المقدمة جاء "ابني العزيز،ابنتي العزيزة قال المؤلف لقد حرصنا على أن يكون كتابك يقصد التلميذ الجديد بأسلوب سهل،تستطيع من خلاله أن تتعلم الأسس الأولية لدينك الحنيف،حتى يكون مرشدا لك في عقيدتك وعيادتك وسلوكك مع نفسك وغيرك.

لقد جاء كتابك في صورة تربوية تتحاور فيها وتشارك معلمك في تبادل الأفكار وبناءها بما يناسب موضوع الدرس،في ذلك بما تحفظه من سور وآيات قرآنية و أحاديث نبوية كذلك يحثك على التمسك بالأخلاق السامية فتكون متسامحا،صادقا،مطيعا...الخ وفي آخر الكتاب نجد الفهرس من الصفحة 140الى142 مقسما :رقم الدرس ثم رقم الموضوع ثم رقم الصفحة يحوي كل الدروس.

3 . 2 . 3 . كتاب السنة الخامسة من التعليم الأساسي

كتاب السنة الخامسة بعنوان التربية الإسلامية تحت إشراف موسى صاري مفتش التربية والتكوين تأليف كل من إسماعيل دباح.رمضان ارزيل محي الدين زياني.حميد وشفون إبراهيم شابو،نصر الدين خالف.مليكة طالب نشر من طرف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر سنة2001_2002 به 159صفحة،يتضمن الكتاب المحاور التالية القرآن الكريم ويبدأ من الصفحة5الى الصفحة 32 ثم الحديث الشريف من الصفحة 33الى 37 ثم العقائد من الصفحة 38الى 52 بعد السيرة وقصص الأنبياء من الصفحة53الى79 ثم العبادات من80الى 119ثم تهذيب السلوك من الصفحة120الى153. جاء في التقديم

"يسعدنا أن نضع بين أيدي تلاميذتنا كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة وهي حلقة من سلسلة كتب هذه المادة أخرجت في طبعة جديدة ومنقحة وقد جاء في هذه الطبعة تعديلات التي أدخلت عليها سنة 1998وجاء كذلك راعينا قي هذه الطبعة إدخال تحسين فيها باعتماد طريقة جديدة لتقديم دروس التربية الإسلامية تجمع بين تزويد التلاميذ بالمعارف الضرورية في هذه المادة وتنمية مجموعة من الكفاءات لديهم وحتى تتحقق أهداف الوسيلة التعليمية على المعلم أن يستعين بالتوجيهات التربوية التي يتضمنها دليل المعلم. ثم جاء في المقدمة بدأت ابني العزيز ابنتي العزيزة إلى أن قال جعلنا أسلوب سهل تستطيع من خلاله أن تتعلم الأسس الأولية لدينك الحنيف،حتى يكون مرشدا لك في عقيدتك وعبادتك وسلوكك مع نفسك وغيرك إلى أن قال قد جاء كتابك الجديد في صورة تربوية تتحاور فيها وتشارك معلمك إلى أن قال يحثك على التمسك بالأخلاق السامية فتكون متسامحا،صادقا،مطيعا لوالديك رحيما مع أقاربك والناس جميعا معتزا بدينك ومحبا لوطنك ثم من الصفحة154الى155 جاء وصايا لأطفالنا تتضمن 24وصية التي تبدأ الوصية الأولى **أومن** بالله إلى الوصية 24التي جاء فيها إذا رزقني الله ما لا أشكره وأحسن التصرف فيه ثم من الصفحة 156 و157يوجد قاموس الكلمات الصعبة للكتاب الصعبة للكتاب فيها الكلمة ،معناها وأخيرا المحتويات جميع الدروس الموجودة في الكتاب.

هذه الطبعة مطابقة لمناهج المادة بعد التعديلات التي أدخلت عليها سنة199، وراعينا في هذه الطبعة إدخال تحسين فيها باعتماد وطريقة جديدة لتقديم الدروس تجمع بين تزويد التلاميذ بالمعارف الضرورية في هذه المادة و تنمية

3 . 2 . 4 . كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي

كتاب السنة الثالثة بعنوان السلسة الحديثة في التربية الإسلامية تحت إشراف كل من موسى صاري مفتش التربية والتكوين بمساعدة الفريق المتكون من كمال فرحاوي مفتش التربية والتعليم رمضان ارزيل مفتش التربية والتعليم عمارة بلقاسم معلم مكلف بالاستشارة

التربوية لخضر لكحل أستاذ جامعي تخصص علم النفس التربوي إسماعيل ذباح أستاذ التعليم الثانوي عبد الرحمان قادة أستاذ التعليم الثانوي من نشر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،طبع الموسم2008_2009 بالجزائر المصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية،وزارة التربية الوطنية،طبقا للقرار رقم193/م ع/2005 المؤرخ في 03أفريل2005،عدد صفحات الكتاب79 صفحة يتكون الكتاب من أربعة مشاريع المشروع الأول:أعرف ديني والمشروع الثاني:أهذب نفسي،المشروع الثالث:أحب أسرتي والمشروع الرابع:أحترم غيري بالإضافة إلى السور القرآنية:القارعة.الزلزلة.الهمزة.التكاثر .العاديات.الكافرون.البينة.العلق.الكتاب يبدأ بمقدمة جاء فيها يسعدنا أن نقدم لأبنائنا وبناتنا تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي هذا الكتاب الذي يدخل ضمن سلسلة الحديثة للتربية الإسلامية وفقا للمنهاج الجديد الذي يتضمن الوحدات التعليمية المدرجة في المنهاج في أربعة مشاريع تهدف لتحقيق الكفاءة المحددة لهذا المستوى والتي ذكرت أعلاه وقد قال رئيس اللجنة قد توخينا في هيكلة الكتاب تنظيما متكاملا يشمل القرآن والسنة والعقيدة والعبادة والسلوك والسيرة والقصص على أساس انه يرمي (الكتاب) إلى غرس القيم الإسلامية في نفوس المتعلمين لتتحول إلى سلوكات في واقع الحياة اليومية.

كما ذكر في المقدمة أن الأسلوب وظيفي أدائي من خلال استعمال لغة مختارة،وربط التعليمات بالمحيط وبإخراج فني مشوق .

إن مادة التعليم بمنهجية تتوافق وخصوصية المتعلم والمقروئية. وجاء في الصفحة الثالثة بعد المقدمة مباشرة بناء التعليمات في الكتاب أي تحليل نموذج درس أركان الإسلام،العنوان أركان الإسلام اقرأ:نص مختار للقراءة والشرح ثم صورة معبرة عن موضوع الدرس أتعرف:الكلمات والمصطلحات والمفاهيم المحددة ثم أفهم:أسئلة ومناقشة حول الدرس أتعلم:التعليمات الجديدة.أتذكر:خلاصة الدرس أنجز نشاطات وتدريبات حول الدرس كما

يحتوي الكتاب على فهرس تفصيلي،وتوضيحي لارتباط الكتاب ،كما جاء في نهاية الكتاب جدولا مفصلا حيث نجد أفقيا المشاريع وعموديا المجالات وفي الأخير سعر الكتاب.

كما نجد في مشروع : أعرف ديني

يرى أصحاب الكتاب في نهاية المشروع يكون التلميذ قادرا على تعداد أركان الإسلام والتعرف بها وتعميق الإيمان بالله من خلال معرفة بعض أسمائه،وحب القرآن الكريم وتعلمه،وأداء الطهارة وذكر المسجد والوقوف على الجوانب من قصة أبي البشرية آدم عليه السلام كما جاء في المشروع الثاني.

في نهاية المشروع الثاني يكون قادرا على تهذيب السلوك من خلال التحلي بخلق الصدق والاعتناء بالبيئة وأداء عبادة الوضوء واجتناب بعض السلوك السيئة وذكر جوانب من طفولة النبي ﷺ.

وجاء في المشروع الثالث في نهايته أن يكون التلميذ قادرا على التعرف بمحطات من شباب النبي ﷺ ومكانة الوالدين في الإسلام والإحسان إليهما وأداء عبادة الصلاة أداء صحيحا.

أما المشروع الرابع والأخير في نهايته يكون التلميذ قادرا على تجسيد مظاهر احترام الغير بالتزام آداب الاستئذان ومقتضات الأخوة وأدب صلاة الجمعة والوقوف على جوانب من حياة الرسول ﷺ في مكة.

3 . 2 . 5 . كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

كتاب السنة الرابعة بعنوان السلسة الحديثة في التربية الإسلامية تحت إشراف كل من السيد موسى صاري وهو المشرف مفتش التربية والتكوين بمساعدة الفريق المتكون من كمال فرحاوي مفتش التربية والتعليم رمضان ارزيل مفتش التربية والتعليم كذلك عمارة بلقاسم معلم مكلف بالاستشارة التربوية وأستاذ التعليم الثانوي خالف نصر الدين من نشر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،طبع الموسم2006_2007 بالجزائر مصادق عليه من طرف

لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية(وزارة التربية الوطنية)طبقا للقرار رقم404/م ع/2006 المؤرخ في 29مارس2006،عدد صفحات الكتاب62صفحة، يتكون الكتاب من أربعة مشاريع المشروع الأول:أعرف ديني والمشروع الثاني:أهذب نفسي،المشروع الثالث:أحب أسرتي والمشروع الرابع:أحترم غيري بالإضافة إلى سور قرآنية:سورة الليل.سورة التين.سورة الضحى.سورة الشرح.سورة الشمس.يبدأ بفهرس تفصيليا ويوضح تسلسل المحاور كما ورد في المشاريع تليه الورقة التي تدل على تاريخ الصدور والمصادقة والقرار ثم المقدمة التي جاء فيها يسعدنا أن نقدم لأبنائنا وبناتنا تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي هذا الكتاب في التربية الإسلامية الحديثة وفقا للمناهج المعتمدة من وزارة التربية المدرجة في المنهاج والتي تتناول المباد ئ الأساسية والمعارف الأولية لمختلف المجالات المكونة لمادة التربية الإسلامية.

لقد توخينا في هيكلة الكتاب تنظيما متكاملا يشمل القرآن.السنة والعقيدة والعبادة والسيرة والقصص والسلوك على أساس أنه يرمي إلى غرس القيم الإسلامية في نفوس المتعلمين لتتحول سلوكيات في واقع حياتهم اليومية،حيث قدمنا مختلف الوحدات بأسلوب وظيفي أداتي من خلال استعمال لغة مختارة وربط التعليمات بالمحيط وفي الصفحة الرابعة نجد بناء التعليمات في الكتاب ودرس الإيمان بالله ثم أقرأ للقراء والكلمات والمصطلحات والمفاهيم الجديدة والورقة الثانية تابعة أفهم أسئلة ومناقشة حول الدرس ثم أتعلم التعليمات الجديدة،أتذكر خلاصة الدرس أنجز نشاطات وتدريبات حول الدرس،وفي بداية المشروع الأول نجد فقرة:في نهاية هذا المجال تكون قادرا على :الإقرار بركن الإيمان بالله والتعريف به والنبي ﷺ وصحبه الكرام ثم مشروع الثاني جاء في مقدمته في نهاية هذا المشروع يكون التلميذ قادرا على بعض صفات الملائكة وحسن اختيار الجليس الصالح والأصدقاء والتدرب على عبادة الصوم وتمثل الجمال والاقتداء بهدى النبي ﷺ والمشروع الثالث يكون التلميذ في نهايته قادرا على تعريف الدعاء وأدلته والالتزام بأوامر الله تعالى بالعدل والإحسان وحب

الأسرة والاقتداء بهدى القرآن والسنة ومعرفة أركان الإيمان كالإيمان بالكتب السماوية والأنبياء والرسل عليهم السلام وحياة النبي صالح عليه السلام ثم المشروع الرابع في نهايته يكون التلميذ قادرا على التخلق بالأخلاق الحسنة وتجنب الأخلاق السيئة ومعرفة فضل العقود والتعريف بعبادة الزكاة والوقوف بهدى النبي ﷺ والأنبياء عليهم السلام وفي نهاية الكتاب يوجد جدول يعرفنا على المشاريع والوحدات وفي الأخير ثمن الكتاب.

3 . 2 . 6 . كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

كتاب السنة الخامسة للتربية الإسلامية تحت إشراف موسى صاري مفتش مع الفريق التربوي كمال فرحاوي أستاذ جامعي رمضان أرزيل مفتش التربية والتعليم عمارة بلقاسم معلم خالف نصر الدين أستاذ التعليم الثانوي لخضر لكحل أستاذ جامعي بلغيث لطيفة معلمة مجازة،نشر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،طبع الموسم2007_2008 بالجزائر المصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية(وزارة التربية الوطنية)طبقا للقرار رقم465/م ع/2007،عدد صفحات الكتاب63 صفحة يتكون الكتاب من أربع مشاريع هي:أطيع ربي ومن واجباتي،المشروع الثاني:من أخلاقي،المشروع الثالث:وفي حياة الرسول ﷺ،المشروع الرابع بالإضافة إلى السور القرآنية:سورة البلد.سورة الفجر.سورة الغاشية وفي الأخير سورة الأعلى.

الكتاب يبدأ كذلك: يسعدنا أن نقدم لأبنائنا وبناتنا تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في التربية الإسلامية وفقا للمناهج المعتمدة من وزارة التربية الوطنية.ويتضمن هذا الكتاب الوحدات التعليمية المدرجة في المنهاج والتي تتناول المبادئ الأساسية والمعارف الأولية لمختلف **المجالات** المكونة لمادة التربية الإسلامية ويرمي هذا الكتاب إلى تنظيم يشمل القرآن والسنة والعقيدة والعبادة والسيرة والقصص والسلوك على أساس أنه يرمي إلى غرس القيم الإسلامية في نفوس المتعلمين لتتحول إلى سلوكيات في واقع حياتهم اليومية،حيث قدمنا مختلف الوحدات.

كما جاء في المقدمة:تنبيه للمتعلمين إلى الرجوع إلى المصحف المدرسي الميسر(جزء سبح) والذي يحتوي على معاني المفردات والمعنى الإجمالي وما ترشد إليه كل سورة وهو من طبع الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وجاء في الصفحة 4 الموالية للمقدمة بناء التعليمات في الكتاب ودرس لقمان الحكيم يوصي ابنه.عنوان ا أتذكر خلاصة الدرس أنجز نشاطات وتدريبات حول الدرس.

نجد في المشروع الأول:في نهاية المشروع يكون التلميذ قادرا على طاعة الله من منطلق الإيمان باليوم الآخر والقضاء والقدر ومعرفة بعض أحكام الحج والاقتداء ببعض أخلاق سيدنا نوح عليه السلام وتلاوة سورة البلد تلاوة صحيحة واستظهارها.

أما المشروع الثاني:من واجباتي

يكون الطفل في نهاية المشروع قادرا على القيام بالواجب نحو نفسه وأسرته والوقوف على بعض مظاهر اليسر في الصلاة والاقتداء بالأخلاق الفاضلة وتلاوة سورة الفجر تهذيب السلوك من خلال التحلي بخلق الصدق والاعتناء بالبيئة وأداء عبادة الوضوء واجتناب بعض السلوك السيئة وذكر جوانب من طفولة النبي صلى الله تلاوة صحيحة واستظهارها.

وفي نهاية المشروع الثالث:من أخلاقي

في نهاية المشروع يكون المتعلم قادرا على التخلق بالأخلاق الحسنة وتجسيد بعض إثارة الإيمان في الحياة اقتداء بالرسول ﷺ وتلاوة سورة الغاشية تلاوة صحيحة واستظهارها.

ثم المشروع الرابع :من حياة الرسول ﷺ

في نهاية هذا المشروع يكون المتعلم قادرا على محطات من سيرة الرسول ﷺ وأعماله والعبرة منها والتعرف بشخصية بعض أصحابه والاقتداء بخصالهم وتلاوة سورة الأعلى تلاوة

صحيحة واستظهارها وفي نهاية الكتاب الفهرس الذي يبين الوحدات والموجود في آخر صفحة 63. أما الورقة المقوى الأخيرة بها جدول للمشاريع والوحدات ثم ثمن الكتاب.

3 . 3 . أسلوب التحليل

3 . 3 . 1 . فئات التحليل :

- تم الاعتماد في التحليل على أربع فئات والتي تعد متغيرات الدراسة وهي تمثل مؤشرات للتربية الإسلامية في كتب المدرسة الجزائرية ولقد تم الاعتماد على:

- ❖ السلوك الاجتماعي
- ❖ القيم الاجتماعية
- ❖ العلاقات الاجتماعية
- ❖ الشواهد الشرعية

3 . 3 . 2 . وحدة التحليل :

اعتمد الباحث على وحدة عنوان النص والكلمة.

3 . 4 . ضوابط التحليل:

تم تحليل كل الكتب الموجودة في عينة الدراسة والمتمثلة في ستة كتب من الثالثة إلى الخامسة أساسي ومثيلتها في الابتدائي، وقد تم تحليل فصل العناوين التي كانت ذات دلالة أكثر ، لتكرارها من طرف التلاميذ بحيث تبقى راسخة في الذاكرة، وكذلك التحليل حسب الكلمة. وفي الأخير أضفنا تحليل الصور وهي كما يقول رشدي أحمد :" تمثل وسيلة تعليمة مكملة للنص بالإضافة إلى الجانب الجمالي والتشويقي الذي تضفيه على الكتاب المدرسي فضلا على أنها تحتل مساحة كبرى فالعلاقة بين مساحة الصورة بالنسبة للنص ترتبط بنمو الطفل ارتباطا عكسيا أي تزيد كلما كان الطفل صغيرا وتقل كلما نما" [1]

[1] رشدي أحمد طعيمة ، **أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية . النظرية التطبيق** ، ط1 ، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر،1998 ، ص234

3 . 4 . التحليل المكمل (التحليل الثانوي):

إن أي تحليلات إضافية لمجموعة من البيانات المتاحة فعلا تقدم تفسيرا أو نتائج أو معرفة إضافية عن تلك التغييرات والنتائج التي جاءت في التقرير الأول الذي جمعت من أجله تلك البيانات ... وفي مجال تحليل المحتوى يمكن توظيف التحليل الثانوي في دعم نتائج التحليل الأول للوثائق.[2]

3 . 4 . الأساليب الإحصائية المعتمدة:

1 . النسب المئوية:

النسب المئوية= عدد التكرارات/مجموع التكرارات × 100

2 . **المقاييس الإحصائية بال(spss) :**

بعد أن تم جمع أداة الدراسة ، تم تبويب البيانات وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب، ومن ثمة بدأت معالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss) ، (Statistical Packages for Social Sciences). وقد استخرجنا منه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومقاييس أخرى نراها في الفصل الخاص بتحليل البيانات واستخلاص النتائج .

(2) رشدي أحمد طعيمة،**تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية،مفهومه،أسسه،استخداماته**،سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس،رقم19،دار الفكر العربي،القاهرة،2004،ص62.

استخلاصات

الفصل الذي قدمه الباحث في ما يتعلق بالإجراءات المنهجية يبين منهجي التحليل المتماشيان معا في تفسير هذه الظاهرة التربوية، فمنهج تحليل المحتوى استخدمه في استخراج المتغيرات الأربعة المقدمة في فروض الدراسة والمتمثلة في القيم والسلوك الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية والشواهد الشرعية من كتب التربية الإسلامية للنظامين التربويين الأساسي والابتدائي. والمنهج المقارن وظفه الباحث في مقابلة تلك المتغيرات في مستوى الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، ممهدا لتحليل النتائج التي نراها في الفصل الأخير.

الفصل السادس

عرض وتحليل البيانات

تمهيد

1 . عرض وتحليل بيانات (التحليل الأول)

2 . عرض وتحليل بيانات (التحليل المكمل)

3 . نتائج البحث

خاتمة الدراسة

تمهيد

يقدم الباحث في هذا الفصل مختلف المراحل التي يحلل بها الدراسة من جميع جوانبها، فيتعرض في البداية للتحليل الأساسي للبيانات المتعلقة بتحليل محتوى الكتب المدرسية لمرحلتي التعليم الأساسي و الابتدائي لسنوات الثالثة والرابعة والخامسة.

وسيجد المتابع للفصل أن تقسيم التحليل كان وفق فئات التحليل الأربعة المتعلقة بفروض الدراسة والمتمثلة في القيم الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية والشواهد الشرعية في مرحلة أولى. و ذلك وفق الأدوات المشار إليها في الفصل السابق وإجراءاته المنهجية. ثم سيجد في مرحلة موالية تحليلا ثانويا متبوعا بالنتائج المتحصل عليها والموافقة لتساؤلات الدراسة. وفي الأخير يقدم الباحث مجموعة من التوصيات التي يراها ضرورية لتدعيم البحوث التربوية في الجزائر.

1 . عرض وتحليل البيانات (التحليل الأول)

نتناول في هذا الفصل تحليل كتب مادة التربية الإسلامية للنظامين الأساسي والابتدائي، للمستويات التالية **(الثالثة ، الرابعة والخامسة)** حسب: **المجالات ، عناوين النصوص ، وحسب الكلمة** ، ثم **حسب الصورة** .

1 . 1 . السنة الثالثة

1 . 1 . 1 . المجالات

. توزيع نصوص كتب التربية الإسلامية عينة الدراسة

الجدول رقم (03) توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي

المحاور	التكرار	النسبة %
القرآن	05	18.51
الحديث	00	00.00
العقيدة	01	3.71
العبادة	06	22.23
السلوك	06	22.22
السيرة والقصص	09	33.33
المجموع	27	%100

تظهر بيانات الجدول أعلاه أن نسبة كانت في مجال القرآن بـ 18.51% وهذا أمر طبيعي إذ كان التركيز على ذلك لأنه الركيزة الأساسية بالنسبة لمادة التربية الإسلامية. ونسبة السلوك 22.22% والتي احتوت على ستة نصوص من بين 27 نصا ثم جاءت نسبة 22.23% لمجال العبادة كما أن مجال الحديث شغل نسبة معدومة% ونسبة مجال العقيدة 3.71 وكذا السيرة والقصص كانت أكبر نسبة بـ 33.33%

وفى هده السنة يمارس المتعلم التعليم القاعدي معرفة وممارسة وسلوك وتصنف ضمن المجال الاجتماعي وتكون فى مجموعها إطارا تعليميا تعلميا هاما باعتبارها تسهم في

استكمال نموه وتكوين شخصيته عقيديا وفكريا ووجدانيا وجسديا وجماليا وخلقيا وفق ما جاء به الكتاب والسنة من عبادات وسلوكات وسير وقصص و نلاحظ أن مجال السيرة والقصص فى هذا الكتاب جاءت بارزة.

الجدول رقم (04) توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة ابتدائي

المحاور	التكرار	النسبة%
القرآن	05	15.15
الحديث	02	6.06
العقيدة	02	6.07
العبادة	04	12.12
السلوك	06	18.18
السيرة وقصص	14	42.42
المجموع	33	%100

يبين الجدول أعلاه أن النسبة كانت توزيع النصوص بالنسبة للقرآن الكريم 15.15% بينما كانت المرتبة الأكبر للسيرة والقصص بنسبة 42.42% أما المرتبة الثالثة فكانت نسبة العبادة 12.12 % والسلوك بنسبة 18.18 % في حين كانت نسبة العقيدة 6.09% أما الحديث فكانت نسبته أضعف النسبة ب 6.06%.

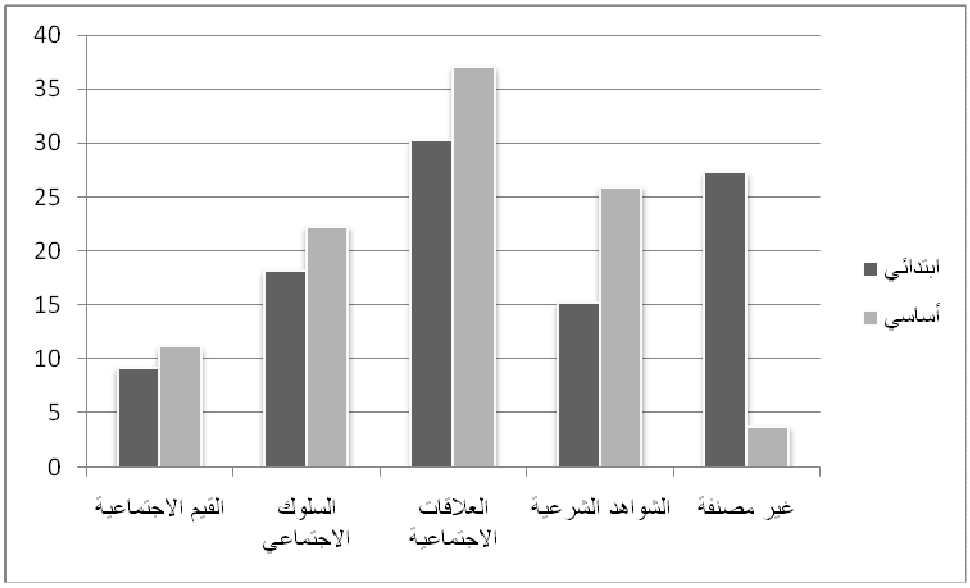
نلاحظ أن القرآن الكريم في توزيع النصوص بالنسبة للنظام الجديد أعطيت له أهمية وهنا نجد التوافق بين النظامين في قضية الاهتمام بالقرآن في هذه المرحلة، حيث تكون للمتعلم القدرة على حفظ القرآن. كما نرى أيضا في هذه المرحلة بالنسبة للتعليم الابتدائي أن الكفاءة المستهدفة هي القدرة على التعريف بأركان السلام وتعدادها وشرحها إجمالا كما يستطيع المتعلم تمييز بعض أسماء الله الحسنى والقدرة على الاستظهار الصحيح للحديث

والعناية بشرح الصورة المقررة لهذه السنة شرحا بسيطا وتحديد أضرار السلوكات ، لإبراز الأحداث التاريخية من حياة الرسول.

1 . 1 . 2 . التحليل حسب عناوين النصوص

جدول رقم (05) تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي/ابتدائي

الكتاب / الفئة	أساسي		ابتدائي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
القيم الاجتماعية	03	9.09	03	11.11
السلوك الاجتماعي	06	18.18	06	22.22
العلاقات الاجتماعية	10	30.30	10	37.04
الشواهد الشرعية	05	15.15	07	25.92
غير مصنفة	09	27.27	01	03.70
المجموع	33	%100	27	%100



شكل رقم (12) يبين_عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي/ابتدائي

التحليل :

يتضح من الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كتابي التعليم الأساسي/الابتدائي التي كانت فيها أعلى نسبة للتعليم الابتدائي30.30 % لفئة العلاقات الاجتماعية 37.04% في حين تقابلها في التعليم الأساسي37.04%. بينما جاءت أعلى نسبة في فئة السلوك الاجتماعي للمدرسة الابتدائية 18.18% في مقابل للمدرسة الأساسية22.22%. أما فيما يخص فئة القيم الاجتماعية فكانت النسبة الأعلى مقدرة بـ 11.11% للمدرسة الأساسية مقابل 9.9 % للمدرسة الابتدائية. وبخصوص الشواهد الشرعية فكانت النسبة في التعليم الأساسي 25.92% مقابل المدرسة الابتدائية 15.15%.

وبرجوعنا إلى مقابلة الفئات المعبرة عن متغيرات الدراسة بالنسبة للفئات غير المصنفة، سواء بالنسبة للتعليم الأساسي أو الابتدائي ، فإننا نجد أنها تمثل النسب الأكبر باحتلال عناوين النصوص للتعليم الابتدائي أعلى نسبة مقدرة بـ 96.29% في حين لم تمثل غير المصنفة سوى 03.71% . ونفس الأمر ينطبق على التعليم الأساسي حيث نجد أعلى نسبة للفئات المعبرة عن متغيرات الدراسة مقدرة بـ 72.72% مقابل النسبة 27.28% .

أولا : التحليل حسب القيم الاجتماعية

جدول رقم(06) يوضح مؤشرات القيم الاجتماعية حسب عنوان النص

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	النسبة%
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
القيم إيجابية	03	%50	03	%50	06	%100
القيم السلبية	0	%00	00	%00	00	%00

من الجدول أعلاه رقم يتضح أن لا وجود للاختلاف بالنسبة للقيم الاجتماعية للقيم إيجابية و انعدام القيم السلبية و الحسنة كذلك في النظام الأساسي و الابتدائي مما يفسر

الكتاب سوءا كتاب التعليم الأساسي أو الابتدائي ركزوا على القيم التي لها أهمية بالغة لأنها تنعكس إيجابا على المتعلم في حياته كما أنهم ركزوا على النصوص التي تهتم بالأعمال الخيرية و هذه القيمة تعكس صورة المتعلم من المحسوس إلى الملموس أي من النظري إلى التطبيق ، كما جاءت هذه النصوص أيضا يحث المتعلم على استقامته في القول و الفعل وأنها تعدهم في الوقت نفسه إلى الحياة المستقبلية فتعرفهم على أنماط الحياة وطرق التكيف مع الأوضاع الاجتماعية وهي بذالك تعكس الواقع المعيش حتى يتم انتقال الطفل من خطاب الذي يتلقاه في المدرسة إلى الحياة في انسجام وجداني متوازن لذلك يعتبر الكتاب أهم العوامل في عملية التنشئة الاجتماعية فهي من خلال مضامينها تعلم الطفل أصول المعارف ومعالجة المشكلات الأخلاقية والعلمية والتربوية.

ثانيا : التحليل حسب العلاقات الاجتماعية

جدول رقم(07) يوضح المؤشرات الاجتماعية حسب عنوان النص

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	النسبة %
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
العلاقات القوية (مترابطة)	09	50	09	50	18	100
العلاقات الضعيفة(متفككة)	1	%33.33	02	%66.67	03	%100

من الجدول أعلاه يتضح عدم الاختلاف بالنسبة للعلاقات الاجتماعية في المواضيع المقررة للمستوى الثالث في النظامين. حيث كان التركيز واضح على العلاقات القوية التي من بينها المحبة التي تغرس في نفوس المتعلمين الروابط الأخوية كمحبة الأخ لأخيه و جيرانه كما جاء في النصوص و حبه لله على ما علمه و حبه لوطنه وحثه على المحافظة على المقومات و الدوافع عنه و الرفع من مكانته، و جاءت المواضيع التي تحث على

العلاقات الضعيفة بنسبة 66.66% بالنسبة لنظام الجديد الابتدائي بينما كانت 33.33% بالنسبة للتعليم الأساسي نلاحظ أن هناك توافق بين العلاقتين القوية والضعيفة في كتاب التعليم الابتدائي وهنا يرتبط هذا التوافق بما يحققه الفرد من علاقات مناسبة مع الآخرين في الأوساط والبيئات المختلفة .

ثالثا: التحليل حسب السلوك الاجتماعي

جدول رقم (08) يوضح مؤشرات السلوك الاجتماعي حسب عنوان النص في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	نسبة
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
سلوك سوي	06	60	04	40	10	%100
سلوك غير سوي	00	00	02	100	02	%100

من الجدول السابق يوضح اختلاف الكلمات الدالة على السلوك الاجتماعي بالنسبة لكتاب السنة الثالثة للنظام التربوي القديم (الأساسي) و النظام التربوي الجديد الابتدائي حيث جاءت العناوين الدالة على السلوك السوي في النظام الأساسي بنسبة 60% في حين كانت نسبة هذه القيمة في النظام الجديد ب 40% و كانت نسبة السلوك غير سوي في النظام الأساسي بـ 00% أي معدوم و نسبة 100% في النظام الجديد.

يتكلم الكتاب على أن المتعلم يتصف بخلق الإيثار فإقدامه لتفضيل الغير على نفسه رغبة في محبة الآخر إليه و يعرف من خلالها المتعلم أن مكانته رفيعة بين مجتمعه في حين انعدام السلوك الغير سوي، و هنا تطرح علامة استفهام و لا موضوع دال على السلوك الغير سوي في التعليم الأساسي في حين نسبته 100% في الكتاب الجديد مما يتصور واضعي المواضيع أن هذه المرحلة من السن يكون فيها الفرد أنانيا لذا الحث على نوع هذا السلوك تدريجيا بمعرفته بمعنى الأنانية و ماذا ينتج عنها.

رابعا: التحليل حسب الشواهد الشرعية

جدول رقم (09) يوضح مؤشرات الشواهد الشرعية حسب عنوان النص في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	نسبة
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
سورة قرآنية	05	50	05	50	10	%100
حديث	00	00	02	100	02	%100

من خلال الجدول (09) الذي يوضح مؤشرات الشواهد الشرعية حسب عنوان النص في كتابي السنة الثالثة (أساسي/ابتدائي)

يتبين أن السور القرآنية للنظام الأساسي بلغت 05 بنسبة 50% في حين بلغت السور القرآنية للنظام الابتدائي 05 بنسبة 50% و هما نسبتان متساويتان، و يمكن تفسير ذلك بأن النظام الابتدائي في السنة الثانية يعتمد – السور أكثر من الآيات و خاصة السور البسيطة التي يمكن فهمها من طرف تلاميذ السنة الثالثة و يبتعد عن الآيات التي يمكن أن تكون أكثر تعقيداً و تجريداً و صعوبة من السور ، فنظام المقاربة بالكفاءات الذي يعتمد على المقاربة النصية و التي يكون فيها النص أبسط من الكلمة ، لهذا تم استخدام هذا الأسلوب في اختيار السور القرآنية في حين كانت النسبة أقل في نظام التعليم الأساسي و نوعز ذلك بأن النظام الأساسي كان يركز على الآيات و يبتعد عن السور حيث يرى في السور جوانب تفصيلية للممارسات الدينية في حين يرى أن الآيات تحمل فكراً يرسخ مبادئ تفرز الجوانب الروحية و الوجدانية .

أما الحديث الشريف في السنة الثالثة فقد كان في الأساسي متقدماً بنسبة 00.00% أما بالنسبة للابتدائي فقد بلغ 100% و هذا مؤشر كبير و دليل قوي على أن المدرسة الابتدائية تعتمد على الحديث الشريف أكثر من المدرسة الأساسية و نرجع ذلك إلى المدرسة

الابتدائية هي مدرسة تصنع أفراداً بخصائص هذا الزمن المتسارع و الفعال أي أن كل عمل يقوم به الفرد لابد و أن يكون عملاً يقابله قائده تنتج عنه حيث يركزون عن الأحاديث المتعلقة بالعمل و الإتقان و الاقتصاد و عدم التبذير .....الخ كل هذا جميل و لكنه يلقون الجوانب الأخرى التي تحيي الروح و الوجدان و التي تجعل من الفرد إنسان نزيهاً و مخلصا.

1 . 1 . 3 . التحليل حسب الكلمة

أولا : التحليل حسب القيم الاجتماعية

جدول رقم(10) يوضح مؤشرات القيم الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
القيم الإيجابية	الخير	08	40	12	60	20	100	3.101	0.021
	الصدق	07	29.16	17	70.83	24	100		
القيم السلبية	الكذب	03	25	09	75	12	100	3.101	0.021
	الشر	06	35.29	11	64.70	17	100		

يبين الجدول أعلاه أن هناك اختلاف بالنسبة للقيم الاجتماعية في كتاب السنة الثالثة للنظام التربوي القديم (الأساسي) و النظام التربوي الجديد (الابتدائي)حيث جاءت قيمة الخير بـ 40% في النظام القديم أما النظام الجديد 60% و بالنسبة للصدق كانت النسبة الأعلى بالنسبة للابتدائي و قدرت بـ 70.83% فيما جاءت 29.16% للأساسي هذا فيما يخص القيم الإيجابية أم القيم السلبية المتمثلة في قيمة الكذب قدرت بـ 75% في النظام الجديد الابتدائي و جاءت نسبة 25% في النظام التربوي القديم الأساسي و الشر بنسبة 64.70%

في النظام التربوي الجديد (الابتدائي) و نسبة 35.29% في النظام القديم الأساسي و من خلال هذه النسبة نستنتج أن القيم الاجتماعية المذكورة سابقا في النظامين (الأساسي و الابتدائي) توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم الاجتماعية و هذا ما تؤكده قيمة الاختبار الإحصائي t و التي تقدر بـ3.101 و نسبة معنوية 0.021 و هي أقل من ألفا و المقدرة بـ 0.05 و هو مجال دراستنا.

و يمكن تفسير هذا الاختلاف في أن النظام الجديد أولى اهتمام كبير للقيم الاجتماعية بالنسبة للمستوى التعليمي سنة ثالثة حيث ركز بصورة واضحة على قيمة الصدق حيث كان في الكتاب المقرر للنظام الجديد القدرة على التعريف بأبي بكر الصديق و تعداد بعض مناقبه و من خلالها يتعرف المتعلم على شخصية أبي بكر و يستنتج بعض خصاله. في حين أظهرت النسبة العالية مؤشر الكذب مما يدل على لمعرفة مدى خطورة و أثار الكذب على المتعلم و بالتالي التأثير على مكافئته بين أصدقائه و حتى أسرته و مجتمعه و من خلال ذلك و بمعرفة الصدق و محاسنه و الكذب أثاره السلبية يستطيع المتعلم تهذيب النفي من خلال التحلي بخلق الصدق، واجتناب الكذب كما أننا لاحظنا قيمتي الخير و الشر متقاربتان أيضا يرى واضعي البرنامج و المواضيع المتناقضات ضرورية و يجب أن تكون واضحة بالنسبة للمتعلم للأخذ بالقيمة الأولى و إعطاءها أهمية بالغة لأنها تحببه في مجتمعه الداخلي و نقصد به (المدرسة) أو الخارجي و نقصد به المجتمع كما أننا نجد كذلك التوازن بالنسبة للنسب في النظام القديم (الأساسي) إلا أن التكرارات ناقصة في الأخير.

ثانيا : التحليل حسب العلاقات الاجتماعية

الجدول رقم(11) يوضح مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
علاقة قوية	المحبة	14	43.75	18	56.25	32	100	0.423	0.687
	التعاون	01	14.28	06	85.71	07	100		
علاقة الضعيفة	الكره	01	50	01	50	02	100	0.423	0.687
	الانفرادية	00	00	00	00	00	100		

من الجدول السابق يوضح عدم و جود فروق بالنسبة للعلاقات الاجتماعية بالنسبة للنظامين الأساسي و الابتدائي و هذا في كتاب السنة الثالثة حيث جاء نسبة المحبة في الأساسي 43.75% أما في الابتدائي 56.25% في حين كانت نسبة التعاون 14.28% إلا أن نسبة التعاون في كتاب التربية الإسلامية للنظام الجديد الابتدائي فجاءت نسبة 85.71% لأما نسبة الكره و هي علاقة ضعيفة فكانت هي و القيمة الانفرادية متساوية بنسبة 50% لكل منها و من هذا كله:

نجد عدم الاختلاف متمثل في العلاقات القوية و الضعيفة ما أكدته قيمة الاختبار الإحصائي t و التي قدر بـ 0.423 و نسبة معنوية 0.687 و التي هي أكبر من ألفا و المقدرة بـ 0.05 التي اعتمدنا ها في دراستنا و منه نقول: و كان عدم الاختلاف موجود في العلاقة الضعيفة كالكره و العمل الانفرادي واضحا في كتاب السنة الثالثة بالنسبة للنظامين نرى عدم استعمال الكلمة الدالة على الكره في الأساسي جاءت مرة واحدة فقط و نفس العدد بالنسبة للنظام الجديد و اتفق واضعي الكتاب على عدم وضع كلمة انفرادية أو الانعزالية

لأنها تؤثر على المتعلم و غرس روح الجماعة كالتعاون بحيث نجد النظام أعطى اهتمام واضح للتعاون لمكانة هذا العلاقة التي تعرف المتعلم على مختلف التفاعلات الاجتماعية التي توجد في المؤسسة التربوية و نقصد بها المدرسة كما ترابط بين المتعلم و المتعلم، وكذا المعلم و المتعلم.

ثالثا : التحليل حسب السلوك الاجتماعي

جدول رقم(12) يوضح مؤشرات السلوك الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
السلوك سوي	الأمانة	00	00	02	100	02	100	0.440	0.675
	ّالإيثار	03	60	02	40	05	100		
السلوك غيرسوي	الغش	00	00	01	100	01	100	0.440	0.675
	الأنانية	04	100	00	00	04	100		

يبين الجدول رقم (12) الذي يتناول السلوك الاجتماعي أن أعلى نسبة لكلمة الأمانة في المستوى الثالث هي النظام الجديد الابتدائي بحيث قدرت بـ 100% أي انعدامها في النظام القديم (الأساسي) و هذا السلوك السوي، أما بالنسبة للسلوك السوي الغير سوي فكانت أعلى نسبة كذلك للنظام الجديد بحيث قدرت نسبة 100% و السلوك الغير سوي المتمثل في المؤشر الأنانية فكانت أعلى نسبة 100% للنظام القديم الأساسي.

و منه نقول أنه لا وجود للفروق بين السلوك الاجتماعي لكل من (الأمانة و الإيثار و الغش و الأنانية) و هذا ما تؤكده قيمة الاختبار الإحصائي 0.440و بنسبة معنوية sig=0.675 و هي أكبر من ألفا التي تساوي 0.05 و معمول بها في دراستنا و يمكن القول: أنه كان مركزا

و مهتما بالكلمات الدالة على السلوك سواء كان سويا أم غير سوي و بنسبة تساوي و كان التركيز واضحا من خلال النشاطات المقترحة حيث نجد الكفاءة المستهدفة من القدرة على تحديد ضرورة السلوكات السلبية المتمثلة في الكذب و الكلام البذيء و الغيبة و بالمقابل الحرص على اجتنابها في الحياة اليومية بحفظ اللسان و قول الكلام الطيب و قول المعروف و يمكن الاستعانة بالسندات المقترحة (أي في المنهاج)(رحم الله امرأ أصلح لسانه)البخاري في الأدب المفرد (و الكلمة الطيبة صدقة). أما عن الإيثار /الأنانية نجدها متقاربة في النظامين.

رابعا : التحليل حسب الشواهد الشرعية

جدول رقم(13) يوضح مؤشرات الشواهد الشرعية حسب الكلمة في كتابي السنة الثالثة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
	ت	%	ت	%	ت	%		
عدد كلمات الآيات القرآنية	229	55.31	185	44.63	414	100	3.025	0.015
عدد كلمات الأحاديث الشريفة	30	41.66	42	58.33	72	100	3.25	0.015

من خلال الجدول (13) الذي يوضح مؤشرات الشواهد الشرعية حسب الكلمة ، في كتاب السنة الثالثة (ابتدائي / أساسي) ، و من خلال عدد كلمات الآيات القرآنية تبين أن T= 3.025 و بلغت درجة المعنوية Sig = 0.015 و هي درجة معنوية دالة عند مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 و منه نقول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص عدد كلمات الآيات القرآنية تغري لمتغير النظام التربوي (أساسي/ ابتدائي) حيث كانت عدد

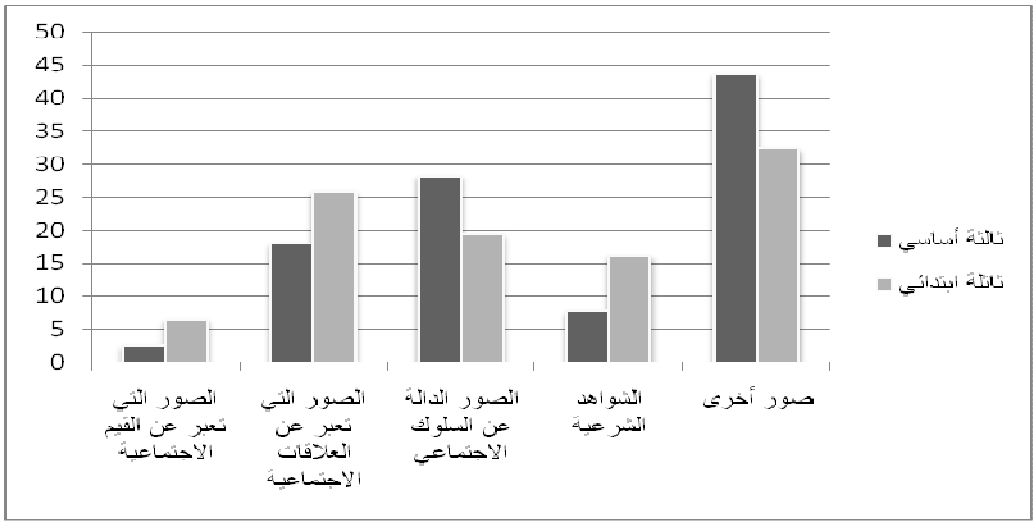
كلمات الآيات القرآنية في النظام الأساسي 229 بنسبة 55.31 % أكبر من عدد كلمات الآيات القرآنية في النظام الابتدائي بـ 185 بنسبة 44.63 % و هذا ما يوضح أن اتجاه المدرسة الأساسية اتجاه قرآني ، و أن المدرسة الابتدائية اتجاه الحديث و الفرق بين الاتجاهين أن الاتجاه القرآني يعتمد على تفعيل الجوانب الانفعالية و العاطفية و الوجدانية و هذا يمكنه من غرس القين الدينية و ترسيخ المبادئ و العقائد ، أما النظام الابتدائي فيعتمد على الحديث الذي يرى فيه الجوانب التطبيقية للدين فهو اتجاه عملي يبحث عن الجوانب النفعية و الملموسة و لكن الجوانب الملموسة لا تعني ترسيخ المبادئ لأن الأفعال أصلها أفكار و الأفكار تعتمد على مخزون القيم و المبادئ .

أما عدد كلمات الأحاديث الشريفة فتين أن T= 3.025 و بلغت Sig = 0.015 وهي درجة معنوية دالة عند المستوى الافتراضي 0.05 و منه نقبل قيمة (T) و نقول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عدد كلمات الأحاديث الشريفة باختلاف ، تفرى لمتغير النظام التربوي (أساسي / ابتدائي) حيث بلغت عدد كلمات الأحاديث الشريفة لـ التعليم الأساسي) 30 بنسبة 41.66% و هي نسبة أق من التعليم الابتدائي الذي بلغ 42 بنسبة 58.33% و منه يمكن القول أن النظام الابتدائي يعتمد أكثر على الحديث الشريف ، من النظام الابتدائي ، حيث نرى المدرسة الابتدائية ذات الاتجاه البراغماتي العملي و الذي يرى النفعية مبدأ من مبادئ التعليم ، إذ يرى في الحديث الشريف جوانب عملية أكثر من القرآن الكريم الذي يحتاج غلى تفسير و تبسيط و استنباط الأحكام و القوانين ، بهذا النظام الابتدائي أراد أن يعطي للتلميذ جوانب عملية في تعلمهم للدين و بالتالي فالمدرسة الابتدائية ، تعتمد في تدريس التربية الإسلامية على الجوانب العملية و لكنها ، أغلقت الجوانب الروحية و الوجدانية .

1 . 1 . 4 . التحليل حسب الصورة

الجدول رقم (14) يوضح متغيرات الدراسة حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الثالثة (ابتدائي /أساسي)

الكتاب / الصور	3 أساسي		3 ابتدائي	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
الصور التي تعبر عن القيم الاجتماعية	01	2.56	02	06.45
الصور التي تعبر عن العلاقات الاجتماعية	07	17.95	08	25.81
الصور الدالة عن السلوك الاجتماعي	11	28.21	06	19.35
الشواهد الشرعية	03	7.69	05	16.13
صور أخرى	17	43.59	10	32.26
المجموع	39	%100	31	%100



شكل (13) يبين متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ،العلاقات الاجتماعية ، السلوك الاجتماعي والشواهد الشرعية) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الثالثة(ابتدائي /أساسي)

التحليل :

نجد في كتاب التعليم الأساسي معظم الرسوم كاريكاتورية وتوحي إلى فهم النص أو الموضوع . وكانت أقل نسبة هي الصور التي تعبر عن معنى القيم الاجتماعية ، وهي صورة واحدة من أصل 39 صورة بحيث نجد صورة المعلم مع التلميذ والحبر متدفق على الطاولة وهي مناسبة تماما لما جاء في النص " أمر المعلم رضا عندما خرج الجميع إلى الساحة بأن يأتي بالصفارة من الدرج وأثناء بحثه عن الصفارة انقلبت الدورات وسال الحبر وعندما رجع سأل المعلم التلاميذ على من فعل هذا " وهنا ظهرت قيمة ايجابية وهي قيمة الصدق ولما له من مميزات وهي ان تصبح الثقة بينه وبين غيره متينة والتفاعل مع الآخرين ايجابي ، حيث يكو ن للفرد مكانة في المجتمع من خلال هذه القيمة.

في حين نجد في كتاب السنة 3 من التعليم الابتدائي صورتان فقط من أصل 37 صورة ، الأولى كانت لمكانة المسجد وقيمته في الإسلام ويعتبر المؤسسة الثانية في التنشئة الاجتماعية لما له من أهمية بحيث يجتمع المسلمون فيه للعبادة وتلاوة القرآن ، وهنا نلاحظ رسم طبيعي لصورة معبرة لمدى قيمة المساجد الثلاثة : المسجد الحرام ، المسجد النبوي الشريف والمسجد الأقصى ، وهنا نجد توافق واضح بين النص والصورة المعبرة عنه . كانت الصورة الثالثة تعبر عن صدق أبي بكر لرسالة الرسول ص والصورة المعبرة دالة على وجود الرسول ص وصاحبه في غار ثور والمتمثلة في شبكة نسيج العنكبوت وعش الحمامة ،و قيمة الصدق تكمن هنا في شخص أبي بكر الصديق الذي ظل مع النبي ص طيلة حياته ، ولما له من أخلاق وخصال كالصدق ومكارم الأخلاق ، في التجارة والمعاملات اليومية وهنا كذلك هذه القيمة ايجابية .

لقد جاء في الكتابين الأساسي والابتدائي أن القيم كلها ايجابية مما تؤثر في المتعلم.

أما فيما يخص الصور التي تعبر على العلاقات الاجتماعية نجد 17.95 % بالنسبة لكتاب التعليم الأساسي بمعدل 06 صور من أصل 39 صورة . أولها صورة فوتوغرافية لمكة المكرمة وهنا كذلك نجد توافق بين مضمون النص والصورة المعبرة عنه ، أما الصورة الثانية

فتمثل حوار بين الأم وابنها على ما درسه عن كيفية الإحسان إلى الجيران وهذه العلاقة تمتن المحبة بين الفرد والجماعة ثم صورة تبني علاقة الفرد بربه والعلاقة بين الفرد والمجتمع لما تحمله من تكاتف وترابط داخل المؤسسة الثانية .

أما الصور التي تعبر عن طاعة الوالدين و زيارة الأقارب وكذا إكرام الضيف ، كلها تعبر عن ماجاء في النص .

أما كتاب التعليم الابتدائي فكانت نسبة الصور التي تعبر عن العلاقات الاجتماعية توجد صورة لمسجد وهي تعبر عن الآذان الذي ينطلق من المسجد ، أما الصورة التي تعبر عن العلاقة بالولدين هنا نرى علاقة الأم بابنها وتضممن النص الآية الكريمة : "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما"

يوجد توازن بين الصورتين الموجودتين في الموضوع المعنون : أتأدب مع غيري، بحيث نجد الصورة الأولى لفرد يحمل قفة يعبر الطريق مع عجوز وهذه العلاقة تعبر عن الروابط الموجودة في المجتمع كما نجد في الصورة الثانية لنفس الموضوع تلميذ يريد أن يساعد شيخ لقطع الطريق وهي علاقة ايجابية .

هناك ثلاث مواضيع مشتركة من حيث نفس العنوان ، حيث نجد نداء الآذان المتمثلة في صور كلها معبرة عن مضمون النص ، وكذلك طاعة الوالدين وهي صورة معبرة تظهر العلاقة إيجابية الموجود بين الأبوين وأفراد الأسرة ، وبنفس الطريقة إقامة الصلاة .

من خلالها نقول أن كتاب السنة الثالثة أساسي توجد هناك توافق بين الصورة ونص إلي حد كبير ومضمون النص إلا أنها كانت قليلة ، أما التعليم الابتدائي فكانت موجودة لكنها توحي بالقدر الكبير إلى إيصال الصورة الحقيقة لما يصبو إليه وضعي البرامج (الكتاب) من حيث التوافق بين الصورة والنص .

1 . 2 . السنة الرابعة

1 . 2 . 1 . المجالات

. توزيع نصوص كتب التربية الإسلامية عينة الدراسة

الجدول رقم (15) توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي

المحاور	التكرار	النسبة%
القرآن	13	50
الحديث	01	3.84
العقيدة	02	7.69
العبادة	02	7.69
السيرة وقصص	02	7.69
السلوك	06	23.07
المجموع	26	%100

من خلال قراءة الجدول أعلاه تبين أن نسبة مجال السلوك كانت مقدرة بـ 23.07%وهنا انتقل المتعلم من الطور الأول إلى الطور الثاني لذا كان التركيز على السلوك في المرحلة الابتدائية بالنسبة للسلوك لما يحمله هذا المجال من أهمية كالتركيز على الأنشطة التي يقوم بها المتعلم وكذا تفاعلية مع غيره في هذه المرحلة الزمن غيرها ونقصد بها مرحلة الطول الأول ثم جاء القرآن ممثلا بنسبة50% أما كل من مجالات العقيدة والعبادة والسيرة كانت نسبتهم متساوية ب07.69% ويأتي الحديث بنسبة 3.84% ما نفسر في هذه المرحلة نجد في مجال القرآن بالإضافة إلى الاستظهار والشرح تحديد صيغ شكر الله على نعمه ومثال على ذالك لقوله تعالى .فكلوا مما رزقكم الله حلالا طيبا واشكروا نعمت الله .وكذا من خلال سرد القصص يتعرف المتعلم على بعثة الرسول ص وتعبده في غار حراء . وقصة نزول الوحي ، ونجد في العقيدة الإسلامية الواضحة انطلاقا من بعض الشواهد

المبسطة القريبة من محيط المتعلم بعيدا عن الخرافات والتعقيدات مما يجعلها تصل إلى وجدان الطفل بيسر.

الجدول رقم (16) توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة ابتدائي

المحاور	التكرار	النسبة%
القرآن	05	9.61
الحديث	01	1.92
العقيدة	17	32.39
العبادة	17	32.69
السلوك	02	3.84
السيرة والقصص	10	19.23
المجموع	52	%100

تبين المعطيات في الجدول أعلاه أن العبادة في المرتبة الأولى بنسبة 32.69% آخذا 17 نصا من أصل 52 نص بالنسبة للسلوك فكانت النسبة 3.84 %هذه المرحلة حساسة بالنسبة للمتعلم يتعامل فيها المتعلم مع زملائه أكثر من غيرها وكذلك يتفاعلون معه كذا كان التركز على السلوك اما العبادة وجب على المتعلم في هذه المرحلة ان يتعلم الأشياء التي تصله بربه وان يعرفها كالطهارة و الوضوء ومفسداته وكذا الأذان والإقامة الزكاة . الصيام ....الخ ثم جاء القرآن الكريم جاء نسبة 9.61% . كانت لمجال العقيدة 32.69% ومكانة الحديث في هذه المرحلة نسبة 1.92% وكانت النسبة 19.23 % لمجال السير والقصص.

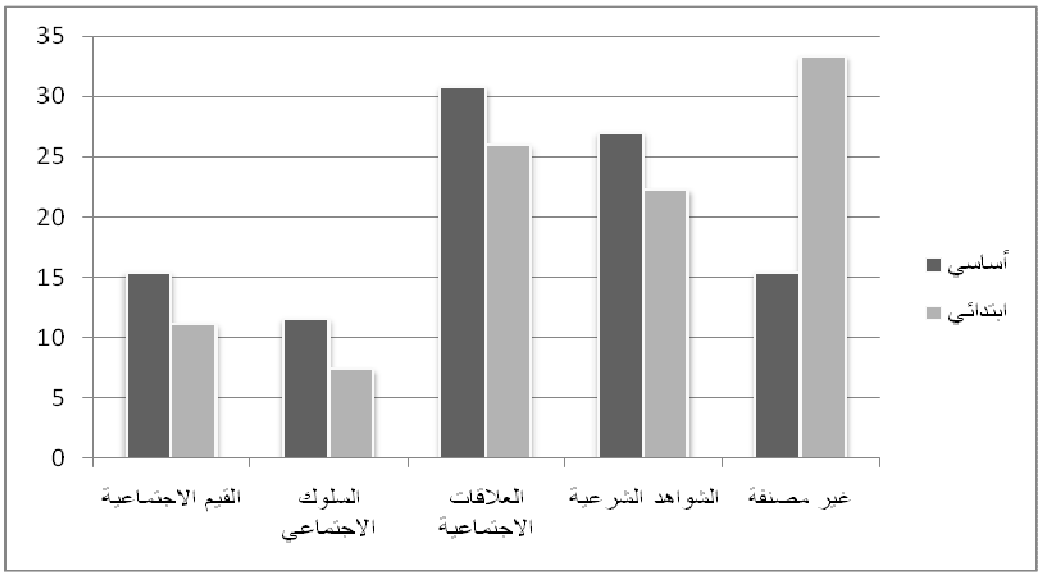
في مجال العقيدة تساعد المتعلم على بث العقيدة الإسلامية في نفسه بتناول الآيات القرآنية التي توجه النظر إلى عجائب الكون وأسرار المخلوقات مما يدل على عظمة الله وقدرته على كل شي اما من منظور العبادات الرجوع إلى ما يرى من مصادر فقهية الكبر من الكتاب المدرسي . حتى يعرف الحد الأدنى من معلومات الخاصة من موضوع الدرس . وبعد ذالك يعمل على ضبطها وتنظيمها جيدا اما تقديم موضوع السلوك أو الخلق والآداب في مضمون نص معالج بأسلوب سهل يستطيع المتعلم من خلاله تعلم الأخلاق المستهدفة

وفهم ما يتعلق بها من أفكار وإرشادات وأحكام وفق التعاليم الإسلامية مما يلاحظ أن مجال السيرة والقصص يهدف إلى استخلاص المواعظ والعبر منه مع إتباع الطريقة القويمة التي توقظ الشعور الديني في نفوس المتعلمين.

1 . 2 . 2 .التحليل حسب العناوين

جدول رقم (17) تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي /ابتدائي

الكتاب / الفئة	أساسي		ابتدائي	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
القيم الاجتماعية	08	15.38	03	11.11
السلوك الاجتماعي	06	11.53	02	7.41
العلاقات الاجتماعية	16	30.77	07	25.93
الشواهد الشرعية	14	26.93	05	18.51
غير مصنفة	08	15.38	10	37.03
المجموع	52	%100	27	%100



شكل رقم (14) يبين تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي /ابتدائي

التحليل :

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن هناك فروق بين عناوين كتابي السنة الرابعة من التعليم الأساسي والابتدائي من خلال مجموع التكرارات حيث نجد 53 نص فقط في التعليم الابتدائي. نلاحظ أن نسب الفئات بالنسبة لكتاب التعليم الأساسي 15.38 % لفئة القيم الاجتماعية وجاءت نسبة السلوك الاجتماعي 11.53 % والعلاقات الاجتماعية 30.77 % أما العناوين بالنسبة للشواهد 26.93 % أما الغير مصنفة فكانت تقدر بـ 15.38 % . أما عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للتعليم الابتدائي ففئة القيم الاجتماعية قدرت بـ 11.11 % أما عن فئة السلوك الاجتماعي قدرت بـ 7.41% وفئة العلاقات الاجتماعية كانت تقدر بـ 25.93 % في حين نسبة الشواهد 18.51 % بينما كانت غير المصنفة37.03 %.

برجوعنا إلى مقابلة نسب الفئات المتعلقة بمتغيرات الدراسة نجد أن العناوين في التعليم الأساسي كبيرة بحيث تقدر بـ 84.71% مقابل 15.38% غير مصنفة . والعكس في التعليم الابتدائي فالعناوين كانت نسبتها 66.67% مقابل غير المصنفة التي كانت نسبتها 33.33% . وللأمر دلالة سوسيولوجية مهمة تشير إلى أن الاهتمام بالمحاور المشار إليها في فرضيات الدراسة والمقصود بها (القيم الاجتماعية ، العلاقات الاجتماعية و السلوك الاجتماعي، والشواهد الشرعية) تأخذ حيزا كبيرا في النظام القديم من حيث التخطيط التربوي، بينما تفتقر المنظومة التربوية الحالية المتزامنة مع التعليم الابتدائي والإصلاحات التربوية وهو الأمر الذي يطرح أكثر من سؤال حول هذا التراجع في الاهتمام بهذه القيم الدينية في البرامج الحديثة.

أولا : التحليل حسب القيم الاجتماعية

جدول رقم(18) يوضح مؤشرات القيم الاجتماعية حسب عنوان النص

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	النسبة%
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
القيم إيجابية	08	72.72	03	27.27	11	%100
القيم السلبية	01	100	00	00	01	%100

يبين الجدول أعلاه رقم (18) يوجد اختلاف بالنسبة للقيم الاجتماعية بالنسبة للمستوى السنة الرابعة في النظامين الأساسي و الابتدائي حيث نجد القيم إيجابية في النظام الأساسي بنسبة 72.72 % و القيم السلبية بنسبة 100% أما في النظام الابتدائي نجد القيم إيجابية 27.27% و القيم السلبية معدومة مما تفسر أن: قيم حسنة تمثل الدعامة الأساسية لمعرفة القيم الإسلامية التي تربط المتعلم بمجتمعه كما أنها تنمي فيه حب الواجب و القيام به.

و هذه تعتبر من بين أهداف كتاب التربية الإسلامية المقرر كما حث واضعي الكتاب في المواضيع المتعلم على الصدق في القول و في الوعد في نية العبادة في التضحية، ليتسلحوا بالعزيمة القوية لمواجهة الصعاب، و هذا لا يأتي إلا بالعمل على تعميق الإيمان و بالأمثلة الصادقة التي تؤخذ من سير الرسل عليهم السلام.

ثانيا : التحليل حسب العلاقات الاجتماعية

جدول رقم(19) يوضح مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب عنوان النص

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	نسبة
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
علاقات قوية	15	71.42	06	28.57	21	%100
علاقات ضعيفة	01	100	00	00	01	%100

من خلال الجدول رقم(19) نلاحظ الفروق في النسب بين التعليم الأساسي و الابتدائي حيث نجد العلاقات القوية في التعليم الأساسي نسبة 71.42% و العلاقات الضعيفة 100% أما بالنسبة للتعليم الابتدائي فنجد انعدام العلاقات الضعيفة القوية مقدر ب28.57% في حين نجد انعدام العلاقات الضعيفة.

مما يدل على أن واضعي النصوص المقررة لكتاب التعليم الأساسي كان تركيزهم منصبا على روح التعاون على العناية بتنشئة لمتعلم على الاعتزاز ببيئته و أن يكتسب تدريجيا العادات الصحيحة و نكون بذلك العلاقات متماسكة بين أفراد المجتمع.

أما منظور واضعي كتاب التعليم الأساسي لم يهتموا بهذا الجانب حيث جاءت نسبة العلاقات القوية ضعيفة و انعدام العلاقات الضعيفة حيث ركز الكتاب على المعاملة إيجابية التي تكسب المتعلم المحبة و التآلف كالتحدث إلى الناس بأدب و مساعدة الآخرين و إلقاء السلام لتقرب القلوب إلى بعضها البعض كذلك تؤدي إلى الروابط الاجتماعية.

و الاختلاف يكمن في الكتاب القديم حيث ركز على تعريف المتعلم بالقيم السلبية و انعكاسها على الفرد داخل مجتمعه عكس الكتاب الجديد.

ثالثا : التحليل حسب السلوك الإجتماعي

جدول رقم (20) يوضح مؤشرات سلوك اجتماعي حسب عنوان النص في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	نسبة
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
سلوك سوي	06	% 85.71	01	%14.29	07	%100
سلوك غير سوي	00	%00	01	%50	01	%100

تبين قراءة الجدول رقم (20) أن هناك اختلاف بالنسبة للكلمات الدالة على السلوك الاجتماعي بالنسبة للمستوى التعليمي الرابعة للنظامين الأساسي، و الابتدائي بحيث قدرت أعلى نسبة 100% بالنسبة للكلمات الدالة على السلوك الغير سوي في التعليم الابتدائي بينهما انعدامه في النظام الأساسي في حين كانت نسبة 85.71% بالنسبة للسلوك السوي في النظام الأساسي و كانت نسبة 14.29% في التعليم الابتدائي مما يفسر نفسر كان التركيز على المواضيع الدالة على السلوك السوي بنسبة عالية كما نجده في صفحته 128 من كتاب التربية الإسلامية من التعليم الأساسي نماذج و قيم و أخلاقية للإيثار و لم يركز المهتمون بوضع مواضيع تهتم بالعناوين الدالة على السلوك الغير سوي في حين اهتم النظام الجديد (الابتدائي) بالمواضيع الدالة على السلوك الغير سوي مثل الغش و الذي يعتبر ظاهرة تنمي في روح الفرد الأخلاق التي لا يقبلها ديننا الحنيف.

رابعا : التحليل حسب الشواهد الشرعية

جدول رقم (21) يوضح مؤشرات سلوك اجتماعي حسب عنوان النص في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		المجموع	النسبة
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
سور قرآنية	13	72.22	05	27.77	18	%100
حديث	01	%50	01	%50	02	%100

من خلال الجدول (21) الذي يوضح مؤثرات الشواهد الشرعية حسب عنوان النص في كتابي السنة (الرابعة) (أساسي/ ابتدائي) تبين أن السور القرآنية في النظام الأساسي بلغت 13 بنسبة 72.22% في حين بلغت السور القرآنية في النظام الابتدائي 05 ، بنسبة 27.77% و هذا يظهر الفرق في الاختلاف فالنظام الأساسي أكثر استخداما للسور القرآنية و يمكن تفسيره تفسيراً سوسيولوجيا إذا يهدف النظام إلى صناعة مجتمعاً دينياً من غرس أكبر عدد ممكن من القيم الدينية (الإسلامية) عن طريق السور التي يغلب فيها الجانب الوجداني حيث يسمع الفرد القرآن بقلبه قبل عقله و يستمتع بعبارات القرآن قبل تفسيرها ، مما يجعلها تصنفاً فرداً مشحوناً بالعاطفة الدينية محملا بقيم إسلامية مثالية مبتعدة بذلك عن الواقع الذي يحمل الصراع و المتناقضات في القيم ، أما التعليم الابتدائي فجاء بأقل سور و نرجع ذلك لكون هذا النظام هو المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على أسلوب التعلم الذاتي و الأسلوب الوريثي و التعليم العلمي و العملي كل هذه الأساليب تجعل من الفرد يمارس هذه التعلمات من خلال دمجها و ربطها بالواقع الاجتماعي ، لهذا نجدهم يبتعدون في اختيار السور القرآنية عن المثالية و نحن نعرف أن الجوانب المثالية تغذي الروح و تشحن الفرد

بالعاطفة الدينية و تبتعد عن الممارسة و السلوك ، لهذا فالمدرسة الابتدائية تنتقي الآيات التي يمكن للطفل التعامل معها بعقلانية و بممارسة واقعية .

أما الحديث في السنة الرابعة فقد كان قليلا و نرجع ذلك بأن التلميذ في السنة الرابعة أكثر نضجا من السنة الثانية و الثالثة بحيث يمكنه أن يرقي بفهمه إلى تصور تفسير للآيات القرآنية ، فقد تخطى مرحلة الممارسة و يمكنه يتخيل و يتصور و ذلك حسب مرحلة النمو الانفعالي للتلميذ و النمو الوجداني ، لهذا يمكن أن نرى أن النظامين الأساسي و الابتدائي قد اتجها إلى إعطاء التلميذ آيات و سور قرآنية أكثر من الأحاديث الشريفة لرفع مستوى التصور و التخيل الديني و ترك الجوانب السلوكية و الممارسة إلى مستويات أقل مثل الثانية و الثالثة ، أما الاختلاف في عدد السور بين النظامين فيتبين أن النظام الأساسي يعتمد أكثر على الجوانب الوجدانية ، و يفتقد إلى العملية أما النظام الابتدائي فيركز على الجوانب العملية و الممارسة الاجتماعية و يلغي الجوانب الروحية و الوجدانية .

1 . 2 . 3 . التحليل حسب الكلمة

أولا : التحليل حسب القيم الاجتماعية

جدول رقم(22) يوضح مؤشرات القيم الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
القيم الإيجابية	الخير	35	71.43	14	28.57	49	100	2.257	0.046
	الصدق	29	74.35	10	25.65	39	100		
القيم السلبية	الكذب	10	55.55	08	44.45	18	100	2.257	0.046
	الشر	18	69.23	08	30.77	26	100		

من الجدول السابق يوضح الاختلاف بقيم الاجتماعية في كتاب السنة الرابعة للنظام التربوي القديم (الأساسي) و النظام التربوي الجديد. بحيث نرى أن جاءت نسبة الخير بالنسبة للنظام الأساسي 71.43 في حين نجد نسبة الخير في الابتدائي 28.57%، و القيمة الإيجابية و التي تمثل الصدق فنجد النسبة بالنسبة للأساسي 74.35% و نسبة في الابتدائي 25.65%.

أما القيم الإيجابية و المتمثلة في الكذب نجد 55.55% في الأساسي و 44.45% في الابتدائي و فيما يخص نسبة الشر بالنسبة للأساسي نجد 69.23% و تمثل نسبة الشر في الابتدائي 30.77%.

و عليه يمكن التعبير على أنه توجد للقيم الاجتماعية المذكورة سابقا في النظامين التربويين (الأساسي و الابتدائي):

ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم الاجتماعية (الخير، الشر، الصدق، الكذب) و هذا ما تؤكده قيمة الاختبار الإحصائي t و التي تقدر ب 2.257 و نسبة المعنوية sig=0.046 و هي أقل من قيمة α التي تساوي 0.05.

. و يمكن تفسير هذا الاختلاف أن النظام السابق ركز على القيم الاجتماعية بصورة واضحة لذلك جاء كتاب السنة الرابعة بالنسبة لكتاب التربية الإسلامية تدور حول عملية أساسية و هي بناء شخصية الفرد متكاملا من جميع جوانبها و خاصة القيم الاجتماعية و لا يتم إلا من خلال إكساب مجموعة من القيم الأساسية الوظيفية التي تضفي عليها كمالها الأخلاقي و تأتي في مقدمة هذه القيم الخير و الصدق و يجب أن بعرف المتعالم أن القيم الإيجابية تنبثق من مصدرين أساسيين هما كتاب الله و أحاديث الرسول صلى الله عليه و سلم في حين نرى النظام الجديد عكس النظام القديم فكانت نسبة الصدق و الخير أقل بكثير من حيث التكرارات بالنسبة للكلمات الدالة عن القيم الاجتماعية

تظهر النتائج متوافقة مع دراسة " بكر " من حيث قيمتي الصدق والكذب ، حيث نجد ارتفاع نسبة الصدق وانخفاض نسبة الكذب ، في حين تنعكس في التعليم الابتدائي وهي بذلك غير متوافقة مع الدراسة السابقة المقصودة عند " بكر "

ثانيا : التحليل حسب العلاقات الاجتماعية

جدول رقم(23) يوضح مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
علاقة قوية	المحبة	19	73.07	03	26.92	26	100	2.586	0.041
	التعاون	20	86.95	03	13.04	23	100		
علاقة ضعيفة	الكره	08	88.88	01	11.11	09	100	2.586	0.041
	الانفرادية	06	75	02	25	08	100		

يوضح الجدول أعلاه رقم(23) و الذي يتناول العلاقات الاجتماعية للنظامين الأساسي و الابتدائي بالنسبة للسنة الرابعة أن أعلى نسبة في البعد بالنسبة للعلاقات القوية المتمثلة في المحبة بالنسبة للتعليم الأساسي حيث قدرت بـ 73.07% أم بالنسبة للابتدائي فكانت النسبة 26.92% و نجد أن مؤشر التعاون كان في التعليم الأساسي قوي حيث قدرت النسبة 89.95% في حين كانت النسبة في الابتدائي 13.04% أما عن العلاقات الضعيفة فكان الكره بالنسبة للتعليم الأساسي بنسبة 75% و الابتدائي بنسبة 25% و من خلال هذا نقول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العلاقات الاجتماعية المتمثلة في كل من (المحبة، التعاون، الكره، الانفرادية) في النظامين و هذا ما تؤكده قيمة الاختبار الإحصائي t و التي تقدر بـ2.586 و نسبة معنوية sig=0.041 و هي أقل من قيمة ألفا المقدرةبـ0.05.

و يمكن تفسير هذا الاختلاف في مضمون الكتاب المقرر الذي استندنا عليه في التحليل بحيث نجد كتاب الرابعة من التعليم الأساسي أن العلاقات الاجتماعية قوية و كان التركيز على المحبة و التعاون في حين أن العلاقة الضعيفة كانت بنسبة عالية مما يدل على أن واضعي البرامج ركزوا على التوازن بحيث يتعرف التلاميذ على العلاقة الاجتماعية القوية و كما أنه يتعلم العلاقة الضعيفة و محاولة تجنبها و في هذا الكتاب كانت موجودة بصورة واضحة كمحبة الأخ لأخيه و علاقة المعلم بالمعلم في إطار التعاون المتبادل.

في حين أن العلاقة الاجتماعية في النظام الجديد الابتدائي سواء كانت الإيجابية أم السلبية فهي بشكل ناقص في مجملها و لم يركز الكتاب بالنسبة للنظام الجديد على العلاقات الاجتماعية في هذا المستوى .

ثالثا : التحليل حسب السلوك الاجتماعي

جدول رقم(24) يوضح مؤشرات السلوك الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
السلوك السوي	الأمانة	00	00	00	00	00	100	1.347	0.227
	الإيثار	10	51	00	00	10	100		
السلوك غير السوي	الغش	02	50	02	50	04	100	1.347	0.227
	الأنانية	03	75	01	25	04	100		

يبين الجدول أعلاه رقم(24) الذي يتناول وجود الكلمات الدالة على السلوك الاجتماعي أن انعدام وجود كلمة الأمانة في النظامين الأساسي و الابتدائي في حين مثل

الإيثار في الأساسي نسبة 100% و الإيثار و الأمانة يمثلان لفظ السلوك السوي أما عن السلوك الغير سوي فكانت نسبة الغش في النظامين تساوي B نسبة 50% لكل منها.

أما الأنانية كانت 75% للأساسي و 25 % و 25% للابتدائي لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الكلمات الدالة على السلوك الاجتماعي في النظامين و هذا ما تؤكده قيمة الاختبار الإحصائي t و التي تقدر بـ 1.347 و نسبة معنوية 0.227و التي أكبر من قيمة ألفا التي تساوي0.05 و يمكن تفسير الاختلاف نجد في النظام الأساسي كان التركيز على المتعلم في غرس المثل و المبادئ في نفسه في سن مبكرة و هذا لا يحتاج في بداية العمر إلى عناء أو جهد كبيرين إلى جانب ربط المثل و البادئ بالواقع من خلال ضرب الأمثال و القدوة العملية من سيرة الرسول ﷺ و الأنبياء و الصالحين، ثم بيان ثمرات هذه السلوك في الحياة و بيان أضرار مخالفتها.

أما النظام الجديد فكان التركيز على الأبعاد الغير سوية ك الغش و الأنانية و هذه المعرفة مدى تأثيرها على المجتمع و الأخذ على معالجتها دون الرجوع إلى الإيجابيات و نقصد هنا الأبعاد السوية في العبارات الدالة على السلوك الاجتماعي هنا يمكن عدم الاختلاف بين الكتابين بالنسبة للسنة الرابعة بالنسبة للنظامين.

رابعا : التحليل حسب الشواهد الشرعية

جدول رقم(25) يوضح مؤشرات الشواهد الشرعية حسب الكلمة في كتابي السنة الرابعة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
	ت	%	ت	%	ت	%		
عدد كلمات الآيات القرآنية	687	65.55	361	34.44	1048	100	2.105	0.025
عدد كلمات الأحاديث الشريفة	71	40.11	106	59.88	177	100	2.105	0.025

من خلال الجدول (25) تبين أن T= 2.105 و درجة المعنوية sig= 0.025 و هي درجة معنوية أقل من المستوى الافتراضي 0.05 و منه فإننا نقبل قيمة (T) التي ترى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عدد كلمات الآيات القرآنية تُعزَيَ لمتغير النظام التربوي (أساسي / ابتدائي) حيث بلغت عدد الكلمات في التعليم الأساسي 687 كلمة بنسبة 65.55% و هي أعلى من التعليم الابتدائي الذي كان 361 بنسبة 34.44% ، ومنه يمكن القول أن عدد كلمات الآيات القرآنية في التعليم الأساسي أكبر من عدد كلمات الآيات القرآنية في التعليم الابتدائي ، وهذا الفرق له دلالته ، فالكلمات هي مفردات و كلما زادت المفردات زادت المعاني و المفاهيم و من خلالها تزداد التصورات الدينية لدى التلاميذ و يتسع مجال الفهم للتلاميذ في السلوكيات و العقائد و المعاملات الدينية

أما اختيار T لعدد كلمات الأحاديث الشريفة فقد بلغ (2.105) أما درجة المعنوية فكانت (0.025) و هي درجة معنوية دالة عند مستوى الدلالة (0.05) و منه فإننا نقبل قيمة T التي نرى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص عدد كلمات الأحاديث الشريفة باختلاق النظام التربوي (المنهاج) (أساسي / ابتدائي) حيث كانت عدد الكلمات

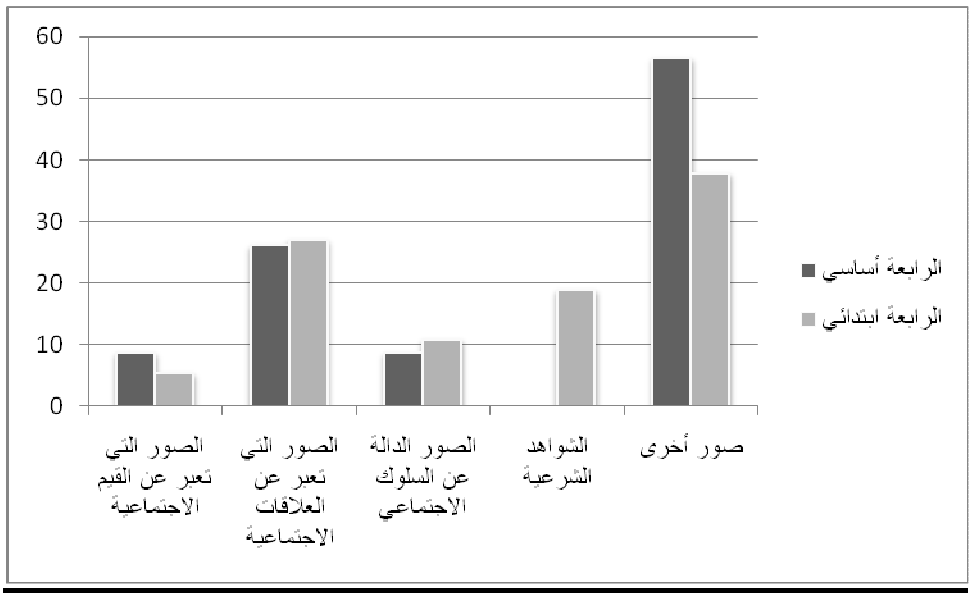
في التعليم الأساسي 71 بنسبة 40.11% و هي أقل من عدد الكلمات في التعليم الابتدائي التي كانت 106 بنسبة 59.88 % و نوعز ذلك إلى أن المناهج في التعليم الابتدائي اتجهت إلى الحديث أكثر من الآيات فالأحاديث هي إما مكملة لآيات القرآن أو شارحة له ، و هناك أحاديث موضوعة قد تكون مضللة ، ولهذا نرى المدرسة البرغماتية المتمثلة في (المقاربة بالكفاءات) يبتعد عن العمق الديني أكثر من المدرسة الأساسية .

1 . 2 . 4 . التحليل حسب الصورة

جدول رقم (26) يوضح متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ،العلاقات الاجتماعية ، السلوك الاجتماعي،الشواهد الشرعية) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الرابعة(ابتدائي /أساسي)

الكتاب / الصور	4 أساسي		4 ابتدائي	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
الصور التي تعبر عن القيم الاجتماعية	02	08.69	02	05.40
الصور التي تعبر عن العلاقات الاجتماعية	06	26.09	10	27.03
الصور الدالة عن السلوك الاجتماعي	02	08.70	04	10.81
الشواهد الشرعية	00	00.00	07	18.91
صور أخرى	13	56.52	14	37.83
المجموع	23	100	37	100

الشكل في الصفحة الموالية:



شكل رقم (15) يوضح متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ،العلاقات الاجتماعية ، السلوك الاجتماعي **والشواهد الشرعية)** حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الرابعة(ابتدائي /أساسي)

التحليل :

يتبين من خلال التحليل لكتاب التعليم الأساسي الصورة المعبرة على القيم الاجتماعية أنها نسبة قليلة 02 % ، الصورة الأولى تعبر عن طلب العلم (مكتبة) برسم لمجموعة من الأفراد يطالعون أمامها ومكتوب فوقها وخير جليس في الأنام كتاب ، والصور الثانية موجدة في الصفحة 99 منبه وعنون النص قيمة الوقت في الإسلام، ونلاحظ أن قيمة الوقت مهمة بالنسبة للفرد وتنظيم الوقت من صفات المسلم حيث يتبين في النص أهمية الوقت و الله أقسم به بقوله: والليل إذا يغشى والنهار إذا تجلى "وقال أيضا:"والفجر وليال عشر"(**الفجر،1**).

أما في كتاب التعليم الابتدائي فند صورة واحدة تعبر على الأخلاق الحميدة وأثر حسن الخلق على الفرد والمجتمع ، في حين نجد الصور المعبرة عن العلاقات الاجتماعية الموجودة في كتاب الأساسي : الأم تحضن ابنها ، ،هي علاقة الأم بالابن ومكانة الأم داخل الأسرة بحيث تعد هي الركيزة الأساسية ، كما نجد توافق كلي بين محتوى النص والصورة المعبرة عنه بحيث نجد الآية الكريمة : " ووصينا الإنسان بوالديه . حملته أمه وهنا على وهن وفصاله في عامين أن أشكر لي ولوالديك وإلي المصير ".

كذلك نجد علاقة الفرد بالجماعة من خلال صلاة الجمعة ، نلاحظ من خلال الصورة الإمام يخطب أمام المصلين حيث أنها تمتن الروابط الاجتماعية وهي علاقة ايجابية كما نجد صورة معبرة على الأنواع التي تجب فيها الزكاة من نقود وأنعام وثمار وزرع والزكاة تخلق علاقات بين الطبقات الاجتماعية ، هذه العلاقة تجعل الاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع . في حين لم نجد أي صورة دالة على الشواهد ، لا السور ولا الأحاديث ، في حين نجد في كتاب الرابعة ابتدائي 7 سور دالة على الصور الفوتوغرافية مأخوذة من كتاب القرآن الكريم.

1 . 3 . السنة الخامسة

1 . 3 . 1 . المجالات

. توزيع نصوص كتب التربية الإسلامية عينة الدراسة

الجدول رقم (27) توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي

المحاور	التكرار	النسبة %
القرآن	04	08
الحديث	02	04
العقيدة	04	08
العبادة	13	26
السلوك	15	30
السيرة والقصص	12	24
المجموع	50	% 100

تبرز بيانات الجدول أعلاه أن النسبة كانت لمجال السلوك حيث عبرت على نسبة 30 %مما يؤكد أهمية هذا المجال وأثره على المتعلم لذلك اهتم المشرفون على انجاز الكتاب لهذا المجال بطريقة قصدية كما جاء للعبادة نسبة 26 لتكون هناك صلة وثيقة بين المتعلم وخالقه وفي الرتبة الثالثة مجال السيرة والقصص بنسبة 24% وفي المرتبة الرابعة القرآن الكريم بنسبة 08 % أما نسبة العقيدة جاءت 8 %أما مجال الحديث بنسبة 4%

نفسر هذا على أن مجال العبادات يوضح مدى تبسيط تناول الأحكام الفقهية وفق المذهب المعتمد وناسب مستوى التلميذ وإدراكهم ويركز في كل درس على تحويل المعارف إلى ممارسات عملية اما مجال السلوك يعتمد على ضرورة ربط الأخلاق المقررة بالحياة اليومية للمتعلم وبمحيطه سواء في المدرسة أو خارجها كما انه في هذه المرحلة يعود هم على إبراز القيم الأخلاقية وحسن الاقتداء بالسلوك القويم وجعلها سلوكا في حياة المتعلمين اليومية من خلال الملاحظة والتوجيه اليومي.

الجدول رقم (28) توزيع نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة ابتدائي

المحاور	التكرار	النسبة%
القرآن	05	15.38
الحديث	01	3.84
العقيدة	04	15.38
العبادة	06	23.07
السيرة وقصص	06	23.07
السلوك والأخلاق	05	19.23
المجموع	26	%100

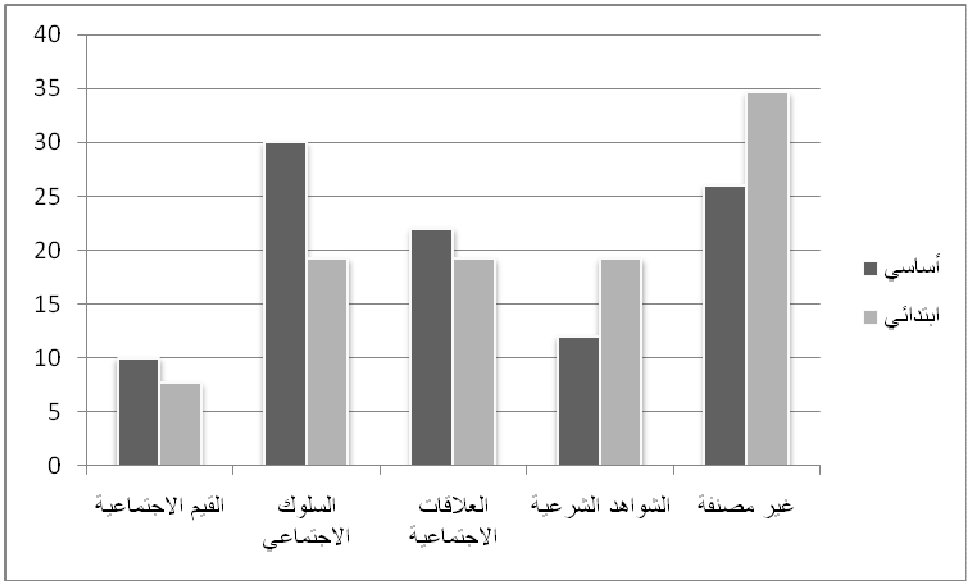
تشير بيانات الجدول أعلاه رقم(28) ظهور نسبة الحديث بقوة حيث ركز عليها واضعي الكتاب باهتمام وكانت النسبة 19.23% لعبادة والقصص . و كانت نسبة السلوك ب 19.23% لان هذه المرحلة هي المرحلة الأخيرة من عمر التعليم (المرحلة الأولى) تكون فيها شدة الانفعالات و التفاعل مع الآخرين بشكل قوي لذا كان التركيز على مجال السلوك من حيث العناوين بعدها جاء كل من مجال القرآن وكذا العقيدة والعيادة و السيرة و القصص نسب متساوية حيث كانت نسبهم 15.30% تبين هذه المجالات المواضيع التي جاء بها كتاب التربية الإسلامي للنظام الجديد بأن يتعلم المتعلم الإيمان بالله تعالى وتعظيمه وعبادته

وشكره على نعمه والإيمان اليقين بأنه انزل القرآن على رسول الله عليه وسلم كما تعلم قصص الأنبياء للاقتداء بهم في أخلاقهم فهم دعاة حق بحاجة الواضحة.

1 . 3 . 2 . التحليل حسب عناوين النصوص

جدول رقم (29) تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي /ابتدائي

الكتاب / الفئة	أساسي		ابتدائي	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة %
القيم الاجتماعية	05	10	02	7.69
السلوك الاجتماعي	15	30	05	19.23
العلاقات الاجتماعية	11	22	05	19.23
الشواهد الشرعية	06	12	05	19.23
غير مصنفة	13	26	09	34.61
المجموع	50	% 100	26	%100



شكل رقم (16) تحليل عناوين نصوص كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي /ابتدائي

التحليل :

يبين من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة بين عناوين كتابي السنة الثالثة أساسي/ ابتدائي من حيث الفئات المعتمدة للدراسة لصالح كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي. وتكشف النسب أن 10% وهي أصغر النسب للقيم الاجتماعية في حين كانت نسبة العناوين الدالة على السلوك الاجتماعي 15 % . وللعلاقات الاجتماعية نسبة تقدر بـ11 % ، ونسبة الشواهد الشرعية 12 % .كما كانت نسبة العناوين الغير مصنفة لهذه الفئات وفق الدراسة 26%، أما بالنسبة لكتاب التعليم الابتدائي فكانت نسبة فئة القيم الاجتماعية 7.69 % ونسبة 19.23% لفئة السلوك الاجتماعي ونفس النسبة العلاقات الاجتماعية بينما نجدنسبة الشواهد 19.23 % . في كتاب التعليم الابتدائي. أما فيما يتعلق بالعناوين غير المصنفة أن نسبتها 34.61 % وبخصوص عناوين النصوص التي تعبر عن متغيرات الدراسة المراد دراستها فكانت أعلى نسبة لعناوين نصوص كتاب السنة خامسة أساسي 74%. في حين كانت نسبة نصوص المتغيرات بالنسبة للتعليم الابتدائي مقدرة ب 64.78% بينما غير المصنفة نسبتها 26 % وهنا نقول أن هذه المتغيرات جزء أساسي من كيان المدرسة بالنسبة للتعاليم الإسلامية وهي المحرك الرئيسي لها. وبالتالي فهي في التنشئة الاجتماعية للأجيال الصاعدة بخصوص الأفكار التي تغرس في الأطفال داخل الصف هي المحرك والموجه الذي يسير عليه المتعلم حتى يكبر.

أولا : التحليل حسب القيم الاجتماعية

جدول رقم(30) يوضح مؤشرات القيم الاجتماعية حسب عنوان النص للسنة الخامسة أساسي /ابتدائي

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	النسبة%
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
القيم السلبية	04	66.67	02	33.33	06	%100
القيم إيجابية	01	%100	00	00	01	%100

يبين الجدول رقم(30) الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الكتابين بالنسبة للمستوى الخامس في التعليم الأساسي و الابتدائي بالنسبة للقيم الاجتماعية حيث نجد أن القيمة الاجتماعية بالنسبة للمواضيع التي تدل على القيم السلبية بالنسبة للتعليم الأساسي تقدر بـ66.67% و التعليم الابتدائي كانت النسبة تمثل 2/1 بالنسبة للتعليم الأساسي أي بنسبة 33.33%، أما القيم إيجابية فقدرت 100% في التعليم الأساسي و انعدامها في النظام الجديد .

مما سبق نفسر أن الكتاب في المدرسة الأساسي كان التركيز واضح فيه على القيم الاجتماعية القوية كموضوع الآداب و الصيام يبين للمتعلم الصبر و كذا العفو عند المقدرة و هذا الموضوع جاء من حياة الرسول ﷺ و كانت المواضيع الأربعة التي تمثل القيم إيجابية من أصل ستة بالنسبة للقيم الاجتماعية و في 54 عنوان نص بالنسبة للمواضيع المقررة لهذه السنة.

أما كتاب التعليم الابتدائي فلم يركز على القيم الاجتماعية بشكل واضح حيث كان درس لقمان الحكيم و هو يوصي ابنه جملة من الحكم كما أن موضوع المصالحة بالنسبة للعنوان الرسول يصالح قريشا من أهم ما جاء بالنسبة للقيم القوية التي تعزز صلة الرحم و العفو عند المقدرة مما يزيد في تماسك الروابط الاجتماعية و الاختلاف الآخر نجد أن التعليم الأساسي ركز بشكل واضح كذلك على القيم الضعيفة في حين انعدامها في التعليم الابتدائي.

ثانيا : التحليل حسب العلاقات الاجتماعية

جدول رقم(31) يوضح مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب عنوان النص

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	نسبة
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
العلاقات القوية	10	66.66	05	33.33	15	%100
العلاقات الضعيفة	01	100	00	00	01	%100

من خلال قراءة الجدول رقم(31) تظهر أعلى نسبة 100% بالنسبة للموضوع المتضمن للعلاقات الاجتماعية في السنة الخامسة بخصوص العلاقات القوية و هذا في التعليم الأساسي أما بالنسبة لنظام الجديد (الابتدائي) فكانت النسبة في التعليم الأساسي 100% في حين انعدام العلاقة الضعيفة في التعلم الابتدائي مما يبين الاختلاف الواضح في الفروق في النسب مما يفسر أن كتاب التعليم الأساسي كان واضحا من حيث مواضيع العلاقات الاجتماعية المتماسكة كموضوع المؤمنون إخوة و المراد منها تمتين علاقة الفرد بأخيه و علاقته بالجماعة و كذلك موضوع الآذان و الإقامة و هي تبيين العلاقة الموجودة بين العبد و خالقه وكذا صلاة الجمعة التي تبين للمتعلم التماسك و التآلف وهذا من خلال الدرس الذي يلقيه الإمام، و موضوع زكاة الفطر تقوي روح الإيمان بين الغني و الفقير و أكبر موضوع يبين العلاقة القوية في الإسلام الحج الذي يربط بين مجتمعات و مجتمعات أخرى بحيث تعدي العلاقات الفردية و هذه العلاقة الحقيقية بين أفراد الأمة الواحدة التي لا تحدها لغة و لا لون كما أن زيارة الأقارب تقوي المحبة بين أفراد الأسرة و يتقاطعان في مواضيع الحج و الزكاة و الأسرة إلا أن التعليم الابتدائي ركز على العلاقة بين المسلم و أخيه أن تكون قوية كما أوصى بها الرسول صلى الله عليه و سلم.

ثالثا : التحليل حسب السلوك الاجتماعي

جدول رقم (32) يوضح مؤشرات سلوك اجتماعي حسب عنوان النص في كتابي السنة الخامسة(أساسي /ابتدائي)

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	نسبة%
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
سلوك سوي	13	76.47	04	23.52	17	%100
سلوك غير سوي	02	66.67	01	33.33	03	%100

من الجدول أعلاه رقم(32) يوضح اختلاف واضح في العناوين الدالة على السلوك الاجتماعي في كتاب السنة الخامسة للنظام التربوي القديم و نعني به الأساسي و الجديد و المقصود فيه الابتدائي حيث نسبة السلوك السوي في التعليم الأساسي ب 76.47% في حين كان نسبة السلوك السوي في التعليم الابتدائي المقدرة ب23.52% غير أن نسبة العالية بالنسبة للسلوك غير سوي كانت في التعليم الأساسي أيضا و قدرت بـ 66.67% و السلبية في الابتدائي 33.33% و يمكن تفسير هذا الاختلاف في مضمون الكتاب من حيث المواضيع الدالة على السلوك الاجتماعي السلوك السوي هي القدرة على توافق الفرد مع نفسه و مع بيئته الذي يعيش فيها و هنا نقصد المدرسة.

رابعا : التحليل حسب الشواهد الشرعية

جدول رقم (33) يوضح مؤشرات سلوك اجتماعي حسب عنوان النص في كتابي السنة الخامسة(أساسي /ابتدائي)

التعليم / الفئات	أساسي		ابتدائي		مجموع	نسبة%
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%		
سور قرآنية	04	50	04	50	08	%100
أحاديث	02	66.67	01	33.33	03	%100

من خلال الجدول رقم (33) الذي يوضح مؤثرات الشواهد الشرعية حسب عنوان النص في كتابي السنة الخامسة (أساسي / ابتدائي) تبين أن عناوين السور القرآنية في فئة التعليم الابتدائي هي نفسها عناوين السور القرآنية في فئة التعليم الأساسي حيث بلغت كل واحدة 4 تكرارات بنسبة 50 % و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن الغايات و الأهداف واحدة بالنسبة لرؤية المختصين في التربية لمادة التربية الإسلامية ، حيث أن واضعي المناهج في التعليم الأساسي يهدفون إلى صنع فرد بروح إسلامية عربية يحمل قيما و موروثاً ثقافيا لأمة إسلامية عربية معتمدين في ذلك على الجوانب الوجدانية و العاطفية و الروحية من خلال استلهامها من آيات القرآن الكريم و جعل التلميذ يوسع خياله لإدراك الكون و القوى الإلهية ، أما نظام التعليم الابتدائي ، فهو يهدف إلى صنع فرد يحمل موروثاً ثقافيا إسلاميا عرينا و لكنه بخصائص حديثة يجيد فيه الجوانب العملية و السلوكية في الدين مطبقاً لهذه القيم في الواقع المعاش ، فهم أكثر قرباً للواقع من النظام الأول ، لكن هناك إفراط في الجوانب العملية التي تؤثر إلى درجة إلغاء الجوانب الوجدانية التي تفرز الروح و التي تقوى الجوانب الإيمانية و العقائدية و هذه هي المحرك الأول للممارسات الدينية ، حيث أن كل سلوك يفتقد إلى الروح لا يأتي أكله و ثمره ، أما بالنسبة للحديث فقد بلغ النظام

الأساسي 0.2 بنسبة 33.33 % و هذا يدل على أن النظام الأساسي في السنة الخامسة يستخدم الحديث أكثر من النظام الابتدائي و هذا له دلالة واحدة ، إننا أمام عملية تقليل الحجم الساعي المعرفي للتربية الإسلامية و الذي يتجرعنه تقليل في المحاور و الذي يؤدي إلى تقليل في الحجم الساعي ، وهذا له دلالة واحدة و هي التخفيف من الجوانب الوجدانية للتلميذ و إعطائه الجوانب العقلانية و العملية .

1 . 3 . 3 . التحليل حسب الكلمة

أولا : التحليل حسب القيم الاجتماعية

جدول رقم(34) يوضح مؤشرات القيم الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الخامسة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
القيم الإيجابية	الخير	33	53.22	29	46.77	62	100	2.483	0.048
	الصدق	26	65	14	35	40	100		
القيم السلبية	الكذب	25	73.52	09	26.47	34	100	2.483	0.048
	الشر	28	68.29	13	31.70	41	100		

يوضح الجدول رقم (34) اختلاف القيم الاجتماعية في النظامين النظام القديم و الذي يمثل الأساسي و النظام الجديد و الذي يمثل الابتدائي حيث جاء قيمة الخير بالنسبة للأساسي بـ 53.22% في حين الابتدائي بنسبة 46.77% أما قيمة الصدق 65% للأساسي و 35% للابتدائي و نلاحظ أن القيم السلبية و نقصد بذلك الكذب حيث جاءت نسبة الكذب في التعليم الأساسي بـ 73.52% أما في التعليم الابتدائي 26.47% و قيمة الشر في الأساسي 68.29% أما فيما يخص الابتدائي 31.70%.

نرى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القيم الاجتماعية الإيجابية و المتمثلة في الخير و الصدق و القيم السلبية المتمثلة أيضا في الكذب و الشر بالنسبة للتعليم الأساسي و الابتدائي بالنسبة للمستوى التعليمي الخامسة و هذا ما تؤكده قيمة الاختبار الإحصائي t و التي قدرت بـ 2.483 و نسبة المعنوية sig = 0.048 و هي أقل من قيمة (ألفا) أي تساوي 0.05 و يمكن من خلال هذه القيم أن نقول الجدول أعلاه أن النظام القديم الأساسي ركز بشكل واضح على القيم الإيجابية حيث بين للمتعلم أن المنظور الإسلامي وضح قيمة الخير و كذا الصدق و هما قيمتان رفيعتان و بث كذلك في روح المتعلم أن الله سبحانه و تعالى قد خلق الإنسان مفطورا على الخير و نتيجة لهذا الخلق فإنه بين له طريق الخير و طريق الشر و أنه سخر له ما في السموات و الأرض، كما أن الكتاب المقرر للسنة الخامسة بيّن كذلك قيمة الشر و الكذب لأدراك المتعلم بما ينجر عنه على من يسلك هذا الطريق أما الكتاب في النظام الجديد اقتصر على قيمة الخير فقط دون الاهتمام بالقيم الأخرى كالصدق و الكذب و الشر و هنا نرى وجه الاختلاف.

ثانيا : التحليل حسب العلاقات الاجتماعية

جدول رقم(35) يوضح مؤشرات العلاقات الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الخامسة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
العلاقات الإيجابية	المحبة	31	59.6	21	40.38	52	100	1.347	0.226
	التعاون	25	49.01	26	50.98	51	100		
العلاقات السلبية	الكره	20	74.07	07	25.92	27	100	1.347	0.226
	الانفرادية	20	55.55	16	44.44	36	100		

يبين الجدول رقم(35) الذي يتناول العلاقات الاجتماعية أن أعلى نسبة بالنسبة للكلمة المحبة هي 59.6% في القيم الإيجابية من التعليم الأساسي بينما تمثل في الابتدائي بنفس المؤشر 40.38% أما التعاون فكانت نسبة 50.98 % و هي أعلى نسبة في قيمة التعاون نسبة للنظام الجديد التربوي في حين نجد نسبة 49.01% في النظام الأساسي القديم.

أما بالنسبة للقيم السلبية فنجد الكره يأخذ أعلى نسبة في النظام القديم و نقصد به الأساسي و الذي يقدر بـ 74.07% أما نسبة 25.92 % فكانت للابتدائي و القيم السلبية الثانية الانفرادية كانت متقاربة حيث نجد قيمة الأساسي 55.55% و فيما يخص الابتدائي كانت 44.44%. نجد أن لا حدود للفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الأبعاد القوية و الضعيفة و هذا ما تؤكده قيمة في الاختبار الإحصائي t و التي تقدر بـ 1.348; و نسبة معنوية sig=0.226 و هي أكبر من قيمة ألفا التي تساوي 0.05و يمكن تفسير عدم الاختلاف في مضمون الكتاب.

ثالثا : التحليل حسب السلوك الاجتماعي

جدول رقم(36) يوضح مؤشرات السلوك الاجتماعية حسب الكلمة في كتابي السنة الخامسة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	المؤشرات	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
		ت	%	ت	%	ت	%		
السلوك السوي	الأمانة	21	55.26	17	44.73	38	100	1.532	0.033
	الإيثار	21	61.76	13	38.23	34	100		
السلوك غير السوي	الغش	20	51.28	19	48.71	39	100	1.532	0.033
	الأنانية	19	82.60	04	17.39	23	100		

يبين الجدول أعلاه أن هناك اختلاف في الكلمات الدالة على السلوك الاجتماعي في كتاب السنة الخامسة بالنسبة للنظامين (الأساسي والابتدائي) حيث نجد الأمانة بالنسبة للأساسي 55.26% في حين كانت نسبة الابتدائي تقدر بـ 44.73% أما مؤشر الإيثار بالنسبة للأساسي 61.76% في حين نجد نسبته في الابتدائي بـ 38.23% أما عن البعد الغير سوي المتمثل في الغش و الأنانية فكانت نسبة الأنانية 51.28% بالنسبة للمدرسة الأساسية أما المدرسة الابتدائية فكانت 48.71% و نسبة الأنانية في الأساسي كانت عالية حيث قدرت بـ 82.60% أما بالنسبة في الابتدائي 17.39% و عليه يمكن أن نستنتج ما يلي: توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الكلمات الدالة على السلوك الاجتماعي (الأمانة، الإيثار، الغش، الأنانية) بالنسبة للنظامين (الأساسي و الابتدائي)و هذا ما تؤكده قيمة الاختبار الإحصائي t و التي تقدر بـ 1.532 و نسبة معنوية sig=0.033 و هي أقل من قيمة ألفا التي تساوي 0.05.

و يمكن تفسير هذه الفروق بأن النظام القديم و المقصود به الأساسي كان الاهتمام واضح على الكلمات الدالة على السلوك الاجتماعي بحيث نجد النسب متقاربة بيت السلوك السوي و الغير سوي و كان التركيز واضحا على مؤشر الكلمة الدالة على الأنانية نسبة 82.60% مما يدل على التعريف بهذا السلوك للمتعلم و تدريبه على ممارسة السلوكات الإيجابية و الفعالة كأداء الأمانة و الإيثار لقوله تعالى: « و يؤثرون على أنفسهم و لو كان بهم خصاصة...» (الحشر ، 9) و كان التركيز لمدى خطورة هذه العبارة و ما ينتج عنها بالنسبة لمراحل تطور المتعلم داخل المؤسسة تأثيرها على المتعلمين أما النظام الجديد فركز على ظاهرة الغش و كانت أعلى نسبة لأن واضعي هذا الكتاب يدركون أن الغش ظاهرة غير سوية و تؤثر على المتعلم في حياته الدراسية حيث من خلالها لا يستطيع التحكم في استظهار قدراته الحقيقية و حثه على السلوك المستقيم.

رابعا : التحليل حسب الشواهد الشرعية

جدول رقم(37) يوضح مؤشرات الشواهد الشرعية حسب الكلمة في كتابي السنة الخامسة (أساسي /ابتدائي)

الأبعاد	أساسي		ابتدائي		المجموع		الاختبار الإحصائي t	مستوى المعنوية sig
	ت	%	ت	%	ت	%		
عدد كلمات الآيات القرآنية	706	52.72	633	47.27	1339	100	1.645	0.041
عدد كلمات الأحاديث الشريفة	95	38.30	153	61.69	248	100	1.645	0.041

من خلال الجدول (31) لمؤشرات الشواهد الشرعية حسب كلمات في كتاب السنة الخامسة تبين أن T = 1.645 بدرجة مفتوحة 0.041 و هي درجة معنوية دالة عند مستوى الدلالة (0.05) و منه نقول انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص عدد كلمات الآية القرآنية تفري لمتغير النظام التربوي (أساسي / ابتدائي) حيث كانت عدد كلمات الآيات القرآنية في النظام الأساسي 706 بنسبة 52.72 % أكبر بقليل من عدد كلمات الآيات القرآنية للنظام الابتدائي الذي بلغ 633 بنسبة 47.27% ، و منه يمكن القول أن عدد الكلمات آيات القرآن المطروحة في كتب التربية الإسلامية للسنة الخامسة تختلف حسب اختلاف النظام التربوي (أساسي / ابتدائي) و نوعز هذا الاختلاف الطفيف و خاصة في السنة الخامسة التي هي أقل حدة في الاختلاف من السنة الرابعة إلى أن مناهج التعليم الأساسي كانت تعتمد بشكل كبير عن الجوانب الروحية و العقائدية عكس المدرسة الابتدائية التي تبحث عن الجوانب النفعية و العلمية ، فتقديري المدرسة البرغماتية تركز على

جوانب العبادات ، كالوضوء و الصلاة و لكنها تبتعد عن الجانب الروحي و العقائدي و هو الجانب الذي قد يصنع من الأفراد أناسا متدينون أكثر .

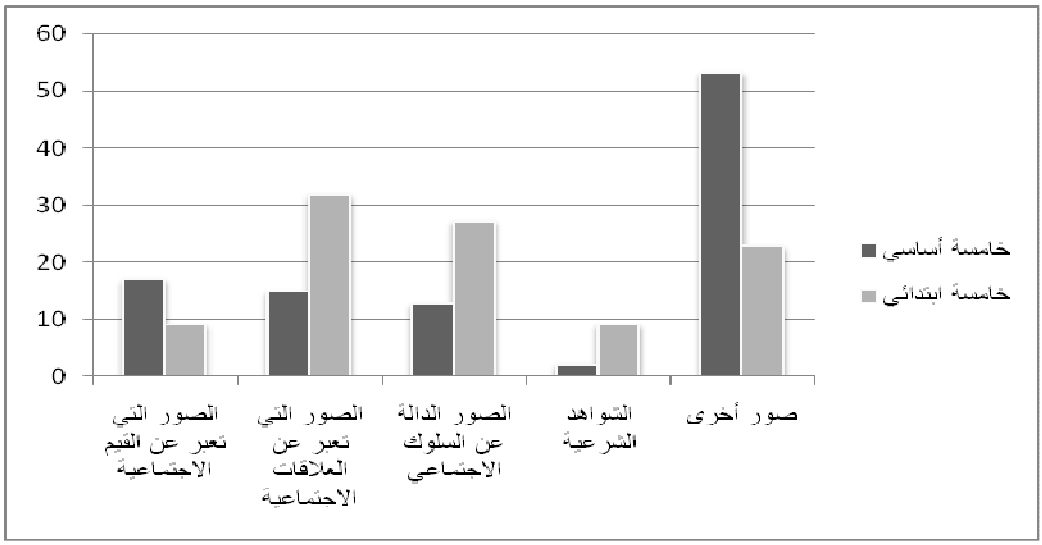
أما عدد كلمات الأحاديث الشريفة فقد بلغت T= 4.645 بدرجة معنوية sig =0.041 و هي درجة معنوية أقل من الدرجة المعنوية 0.05 و منه نقبل قيمة T التي تقول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص عدد كلمات الأحاديث الشريفة باختلاف (النظام التربوي) (أساسي / ابتدائي) حيث كانت عدد كلمات الأحاديث الشريفة في التعليم الأساسي 95 بنسبة 38.30 % و هي أقل من عدد كلمات الأحاديث الشريفة في التعليم الابتدائي الذي بلغ 61.69 % بتكرار 1.53 و منه يمكن القول من خلال عدد كلمات الآيات القرآنية و عدد كلمات الأحاديث الشريفة ، أن المدرسة الأساسية تتجه إلى القرآن الكريم و المدرسة الابتدائية تتجه إلى الحديث ، و هذا له دلالته و معناه حيث أن القرآن الكريم أكثر شمولية و أكمل معنىً و أجمل صورة و بالتالي فهو يحرك الجوانب الوجدانية و العاطفية في التلميذ حيث يُكَونّ له الجانب الروحي و العقائدي و يمكن لهذا الاتجاه أن يصنع ما يشاء بالتلميذ قد يجعله شخصا متدينا و منضبطا بمعنى الكلمة قد يجعله إنسانا متدينا متطرفاً لأبعد الحدود .

أما المدرسة الابتدائية فترى في الحديث جوانب علمية تطبيقية كالصلاة و الوضوء و الطهارة ، لأن المدرسة البرغماتية تهتم بالجوانب التي يستفيد منها الفرد عند احتكاكه بالمجتمع ، ففكر جون ديوي يريد أن يدخل المجتمع إلى المدرسة أو يخرج المدرسة إلى المجتمع ، و تركز على الجوانب التقنية و العملية و تبتعد عن كل شيء مثالي ، عاطفي أو وجداني ليست له علاقة بالواقع الاجتماعي .

3 . 4 . التحليل حسب الصورة

جدول رقم (38) يوضح متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ،العلاقات الاجتماعية ، السلوك الاجتماعي،الشواهد الشرعية) حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الخامسة(ابتدائي /أساسي)

الكتاب / الصور	5 أساسي		5 ابتدائي	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
الصور التي تعبر عن القيم الاجتماعية	08	17.02	02	09.09
الصور التي تعبر عن العلاقات الاجتماعية	07	14.89	07	31.82
الصور الدالة عن السلوك الاجتماعي	06	12.77	06	27.27
الشواهد الشرعية	01	02.12	02	09.09
صور أخرى	25	53.19	05	22.72
المجموع	47	100	22	100



شكل رقم (17) يوضح متغيرات الدراسة (القيم الاجتماعية ،العلاقات الاجتماعية ، السلوك الاجتماعي **والشواهد الشرعية)** حسب الصورة المعبرة في كتابي السنة الخامسة(ابتدائي /أساسي)

التحليل:

رأينا من خلال استخراج الصور الموجودة في كتاب التربية الإسلامية للسنة خامسة من التعليم أساسي أن نسبة الصور المعبرة عن القيم الاجتماعية كانت 17.02 % ومما يلاحظ أنها ارتفعت عن سابقاتها ، الصورة الأولى تعبر عن قيمة الصوم وهي صورة تظهر الهلال ومكتوب على الصورة " ومن شهد منكم الشهر فليصمه " ، كذلك درس من حياة الرسول : العفو عند المقدرة بحيث دخول المسلمون فاتحين مكة ،و في مضمون النص أن الرسول سمح لأهل مكة ، نرى من خلال ذلك أن قيمة العفو عند المقدرة في المجتمع الإسلامي عظيمة دائما من حياة الرسول ص . فكانت للمسجد قيمة كبرى في المجتمع المسلم لما له من أهمية ففيه يجتمع المسلمون ليعبدوا الله تعالى وحده لا شريك له و يأدوا الصلاة المفروضة ويستمعوا للقرآن. ونلاحظ أن الصورة الموجودة في الصفحتان 67 و 69 كلها معبرة عن المساجد، وهي دالة على ما هو موجود في محتوى النص .

أما كتاب التعليم الابتدائي فند النسبة التي تعبر عن القيمة الاجتماعية 09.09 % ، نلاحظ صورة بها طفل يقرأ وصية لقمان والنص تحت عنوان " لقمان الحكيم يوصي ابنه" ومن وصاياه : المحافظة على الصلاة والأمر بالمعروف ، والنهي عن المنكر ، والصبر على المكاره ، وهذه كلها تجعل للفرد في مجتمعه قيمة ايجابية ومكانة رفيعة بينهم . اما الصورة الثالثة نلاحظ من خلالها جمع كبير أمام مكة المكرمة و النص بعنوان : " الر سول ﷺ يصالح قريش ". وفيما يخص الشواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية، نجد سورة واحدة دالة على الشواهد في كتاب السنة خامسة أساسي. أما بالنسبة لكتاب خامسة ابتدائي صورتان فقط.

2 . عرض وتحليل بيانات التحليل المكمل (المقابلة المقننة)

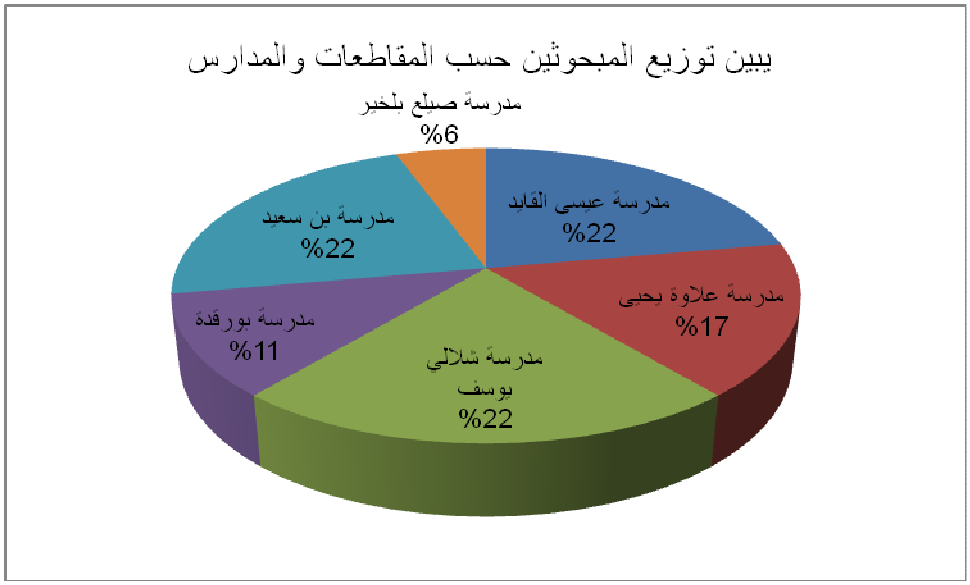
2 . 1 . خصائص العينة

جدول(39) يبين خصائص المعلمين عينة البحث

المستويات الدراسية	ذكور								إناث								المجموع
	25-15				26-فأكثر				25-15				26-فأكثر				
	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	
الثالثة			1	1	1		1				1	1					06
الرابعة			2	1			2	1									06
الخامسة			1	2			2				1						06
المجموع	08				07				03								18

جدول رقم(40) يبين توزيع المبحوثين حسب المقاطعات والمدارس

المقاطعة والمكان	اسم المدرسة	عدد المعلمين
المقاطعة2 بالجلفة	مدرسة عيسى القايد	04
	مدرسة علاوة يحيى	03
المقاطعة 4	مدرسة شلالي يوسف	04
	مدرسة بورقدة	02
المقاطعة 6	مدرسة بن سعيد	04
	مدرسة صيلع بلخير	01
المجموع		18



الشكل رقم (19) **يبين توزيع المبحوثين حسب المقاطعات والمدارس**

يبين الشكل أعلاه أن المبحوثين موزعين بالتساوي على مختلف المستويات الدراسية من السنة الثالثة إلى الخامسة بمعدل 33.66% وهم من الصنفين ذكور والإناث حيث بلغت نسبة الذكور 16.67 % ، أما نسبة الإناث كانت قليلة وصلت إلى نسبة 83.33 % ونلاحظ

من خلال ذلك أن السنوات التي قضاها المعنيون في التعليم مؤهلة بان يكون ملما بخبرات على المستويين (الأساسي والابتدائي) وكان الاختيار بالنسبة لسنوات الخبرة قصدي بحيث من لديه الخبرة أكثر من 15 سنة قد درس في المرحلة الأساسية وكذا واكب المدرسة الابتدائية إضافة إلى ذلك يكون قد درس على الأقل مستوى من الأساسي ونفسه من الابتدائي مما نبحث عنه والمبحوثين كلهم ذوي خبرة في قطاع التعليم.

2 . 2 . المقابلة المقننة مع المعلمين

أولا : السنة الثالثة

جدول رقم (41) صورة الدين(التربية الإسلامية) بين كتابي السنة الثالثة ابتدائي / الأساسي من وجهة نظر المبحوثين (المعلمون).

المحور	البدائل	التكرار	النسبة%
القيم الاجتماعية	تختلف	04	66.67
	لا تختلف	02	33.33
	المجموع	06	%100
العلاقات الاجتماعية	تختلف	04	66.67
	لا تختلف	02	33.33
	المجموع	06	%100
السلوك الاجتماعي	تختلف	03	50
	لا تختلف	03	50
	المجموع	06	%100
الشواهد الشرعية	تختلف	05	88.33
	لا تختلف	01	11.77
	المجموع	06	%100
تجميع المحاور الأربعة	تختلف	16	66.66
	لا تختلف	08	33.33
	المجموع العام	24	%100

إن ما قدمه المبحوثين من إجابات حول البدائل في الجدول أعلاه بالنسبة للقيم الاجتماعية التي يقدمها الكتاب الحالي للتربية الإسلامية بالنسبة للسنة الثالثة عن كتاب التربية الإسلامية بالنسبة للتعليم السابق ويقصد من خلال الأساسي سنة (6/4) وكان توضيحهم للاختلاف الكائن في تناول القيم الاجتماعية بين الكتابين هو أن الكتاب الابتدائي تم فيه تقديم هذه القيم من خلال تطوير شكل الكتاب وذلك بتنويع النشاطات المقدمة والمدعمة برسومات وصور وإظهارها في شكل يجلب إليه انتباه المتعلم ومن خلالها ترسيخ هذه القيمة أو تلك من الناحية المقروئية وهي التلقين من طرف المعلم والمشاهدة من خلال رسومات تبين للمتعلم القيمة المراد تعلمها .

أما العلاقات الاجتماعية الموجودة في الكتاب، كتاب التربية الإسلامية فكانت إجابة المبحوثين بالتساوي بنسبة 50% وعن تفسير المبحوثين بالنسبة للعلاقات الاجتماعية في كتاب لتربية الإسلامية للكتاب المدرسي المقدم للسنة الثالثة ونستطيع تقسيمها لإلى علاقة الأب بالابن وعلاقة الفرد بالفرد وكذا الفرد بالجماعة كعلاقة الفرد بالجبارات حيث نجد العلاقة قوية بالنسبة لكتاب التعليم الأساسي حيث يظهر هذه القوة في النص والنسبة بحيث تأخذ العلاقة الاجتماعية ضمن النصوص الحيز الكبير بالنسبة للدروس ونظرا لما جاء في كتاب السنة الثالثة من التعليم الأساسي من أهمية بالنسبة للعلاقة الاجتماعية كان التدعيم من اجل التوازن بالنسبة لكتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي بصور إيضاحية بحيث أصبح هناك تكامل بين النص والصورة وهذه الإضافة التي تحسب للبرامج الجديدة في المنهاج بالإضافة إلى التقارب في النصوص (العناوين) حيث نجد النصوص التي تتكلم على العلاقات في كتاب السنة ثالثة أساسي عشر دروس مقارنة بالابتدائي إحدى عشر درس.

ما قيل عن القيم الاجتماعية ينطبق على السلوك الاجتماعي فهذه الأخيرة لم تحظ بالاهتمام البالغ في الكتاب المدرسي حيث نجد في الكتاب التعليم الأساسي6 دروس من أصل 27 درس في المقابل 6 دروس كذلك من أصل 33 درس وهي التي تدعم مكتسبات التلاميذ

عملا ويتم ترسيخها بالشكل المرجو لهذا لعبت الكتب المدرسية أي التربية الإسلامية دورا وكان هناك اختلاف بين الكتابين الأساسي والابتدائي بحيث نجد كتب التعليم الأساسي مدعمة بصور هادفة كإتقان العلم والوضوء ، كيفية الوضوء مرحلة بمرحلة بواسطة الصور وهذا لم نجده في كتب التعليم الابتدائي . أما بالنسبة للشواهد الشرعية والمقصود بها الآيات الموجودة في الكتابين وكذا السور القرآنية والأحاديث كانت الصور تختلف اختلافا كليا من منظور المبحوثين، حيث يرى 5 من 6 أن الصور الأولى لها اهتمام من طرف واضعي الكتاب المدرسي، وتتمثل بالنسبة للمدرسة الابتدائية في نسخ السور من كتاب القرآن ووضعها في الكتاب المقرر في آخر صفحاته، في حين نجد في كتاب الأساسي تكتب الآيات والسور ويكون هناك شرح لبعض السور مما يدل على أن هناك اختلاف بين الكتابين. أما بالنسبة للسور القرآنية فيرى المبحوثين أن شحّ السور فاقتصر على سورة الهمزة ، القارعة ، والبينة ، والعلق. بالنسبة للأساسي في حين كانت السور: الهمزة والقارعة والبينة في التعليم الابتدائي وبخصوص الأحاديث جاءت تحث على التعلم لقول الرسول صلى الله عليه وسلم : خيركم من تعلم القرآن وعلمه. وإكرام الضيف لقوله: من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم ضيفه. وفي الأخير أي نهاية تحليل كتب الستة الثالثة أساسي/ابتدائي فالتربية الإسلامية تختلف من حيث متغيرات الدراسة لكل من القيم الاجتماعية والسلوك الاجتماعي والشواهد الشرعية. أما العلاقات الاجتماعية في نظر المبحوثين فلم تختلف.

ويعد كتاب التعليم الأساسي قوي من حيث التبسيط وإيصال المعلومة لكن اختلاف بينه وبين الابتدائي إن نص الكتب الجديدة مجزاة.

ثانيا : السنة الرابعة

جدول رقم (42) صورة الدين(التربية الإسلامية) بين كتابي السنة الرابعة أساسي/ابتدائي من وجهة نظر المبحوثين (المعلمون).

المحور	البدائل	التكرار	النسبة%
القيم الاجتماعية	تختلف	04	66.67
	لا تختلف	02	33.33
	المجموع	06	%100
العلاقات الاجتماعية	تختلف	04	66.67
	لا تختلف	02	33.33
	المجموع	06	%100
السلوك الاجتماعي	تختلف	03	50
	لا تختلف	03	50
	المجموع	06	%100
الشواهد الشرعية	تختلف	04	66.67
	لا تختلف	02	33.33
	المجموع	06	%100
تجميع المحاور الأربعة	تختلف	15	62.5
	لا تختلف	09	37.5
	المجموع العام	24	%100

نرى أن إجابة المبحوثين حول البدائل في الجدول أعلاه بالنسبة لمحور القيم الاجتماعية التي يقدمها كتاب التربية الإسلامية بالنسبة للسنة الرابعة أساسي/ ابتدائي فإننا نجد أن الاختلاف ظاهر من حيث النسبة فالمبحوثين الذين عبروا بوجود الاختلاف كانت نسبتهم66.67% يرى معظمهم أن القيم الموجودة في كتاب التعليم الأساسي بسيطة مركزة

وهادفة تحصد ثمارها والاختلاف يكمن في إضافة الصور الفوتوغرافية التي توضح للمتعلم نوع القيمة العلاقة ومدى تحقيقها من طرف المتعلم في الوضعية الإدماجية كوضع تمارين الأسهم كمثال الصدق وحب الوطن وأداء الأمانة، ونجد الاختلاف من حيث عدد الدروس ففي التعليم الأساسي كان التركيز على القيم الاجتماعية، حيث نجد ثمانية دروس في حين نجد ثلاثة دروس فقط تتكلم على القيم الاجتماعية، وهم من أنواع الصدقة وصفات المسلم وكذا الصوم.

وبخصوص العلاقات الاجتماعية الموجودة في الكتاب المدرسي المقرر (تربية إسلامية) فكانت إجابة المبحوثين مثلها مثل الكتاب السابق66.67% والظاهر أن أثر العلاقات الاجتماعية الموجودة في كتب التربية للتعليم الابتدائي هو امتداد لما وجد في كتب الأساسي والتركيز كان في الأساسي أكثر منه في الابتدائي من حيث حجم الدروس ففي الأول خمسة عشر درسا تهتم بالعلاقات الاجتماعية، في حين نجد ستة دروس فقط بالنسبة للتعليم الابتدائي . أما بخصوص السلوك الاجتماعي مثلها مثل كذلك الكتاب السابق لم يكن التركيز في نظر المبحوثين على السلوك الاجتماعي يعد الإصلاح الجديد فيما يخص كتب التربية الإسلامية كفعل الخير وفضائل العفو على سبيل المثال. أما بخصوص الشواهد فيرى المبحوثين أن هناك اختلاف واضح في كتاب التعليم الأساسي . يدرس 13 سورة قرآنية و 21 آية قرآنية و 10 أحاديث نبوية. في حين يوجد في الكتاب المقرر لمرحلة التعليم الابتدائي 5 سور قرآنية و6 أحاديث نبوية . والدلالة الإحصائية تشير إلى ذلك.

نجد في اختلاف المتغيرات بالنسبة للكتب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي/ ابتدائي في القيم الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية. أما بالنسبة للسلوك والشواهد فهناك اختلاف.

ثالثا : السنة الخامسة

جدول رقم (43) صورة الدين ومن خلاله (التربية الإسلامية) كتاب السنة الخامسة أساسي/ابتدائي من وجهة نظر المبحوثين (المعلمون).

المحور	البدائل	التكرار	النسبة%
القيم الاجتماعية	تختلف	3	50
	لا تختلف	3	50
	المجموع	6	%100
العلاقات الاجتماعية	تختلف	4	66.66
	لا تختلف	2	33.34
	المجموع	6	%100
السلوك الاجتماعي	تختلف	5	88.33
	لا تختلف	1	11.77
	المجموع	6	%100
الشواهد الشرعية	تختلف	05	88.33
	لا تختلف	01	11.77
	المجموع	06	%100
تجميع المحاور الأربعة	تختلف	17	70.83
	لا تختلف	07	29.17
	المجموع العام	24	%100

أجاب المبحوثين كما هو مبين في الجدول أعلاه فيما يخص القيم الاجتماعية بنسبة متساوية أي 50% . ما يدل على أن هناك فروق بين الأساسي / الابتدائي ، بحيث أن

الذين عبروا على أن النصوص التي جاء بها كتاب التعليم الأساسي بإجماع على أن الكتاب القديم يوضح القيم الاجتماعية. بحيث جاء في النصوص: العفو عند المقدرة بحيث تترك للمتعلم أثر ، ومنه يتعلم كيف يؤدي دوره من خلالها أما الذي قالوا لا تختلف أرجعوها بأن للكتابين نفس المؤلفين. وكذلك قلة النصوص فيما يخص العلاقات الاجتماعية بالأغلبية بنسبة 66.66% اعتبروا أن العلاقات الاجتماعية تختلف في هذا المستوى من حيث مدلول الصورة حيث عبروا علي أن الصورة لها دلالتها التعبيرية بحيث يثنون علي واضعي الصورة بأنها تؤدي وظيفتها في إيصال الفهم للنص. أما بخصوص الشواهد الشرعية أكدوا على أن هناك اختلاف بنسبة 88.33 % . ولا يكمن الاختلاف في السور القرآنية، حيث جاءت نفس السور في الكتابين الأساسي والابتدائي (البلد ، الفجر ، الغاشية ، الأعلى). وإنما الاختلاف في عدد الآيات القرآنية حيث جاءت أكثر من 37 آية في كتاب التعليم الأساسي. في حين اقتصرت على 21 آية في كتاب التعليم الابتدائي. وحتى في مضمون الآيات هناك اختلاف.

فيما جاءت نسبة العلاقات الاجتماعية 33.34% تشير إلى أن الصورة معبرة على مضمون النص ولكنها غير كافية لإيصال الفهم الحقيقي للنص بحيث لا تخلف للمتعلم التوازن المعرفي بين الصورة والنص.

3 . نتائج البحث

3 . 1 . النتائج حسب متغيرات الدراسة :

1- السنة الثالثة :

1-1 القيم الاجتماعية : من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي/ ابتدائي من حيث (العنوان . الكلمة).

- لا توجد فروق من حيث عنوان النص في القيم الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة ابتدائي . أساسي.
- توجد فروق من حيث الكلمة في القيم الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة ابتدائي- أساسي .

2-1 العلاقات الاجتماعية: من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي / ابتدائي من حيث العنوان – الكلمة .

- لا توجد فروق من حيث عنوان النص في العلاقات الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي / ابتدائي.
- توجد فروق من حيث الكلمة بالنسبة للعلاقات الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي/ ابتدائي.

3-1 السلوك الاجتماعي : من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي – ابتدائي من حيث (العنوان – الكلمة) .

- لا توجد فروق من حيث عنوان النص في السلوك الاجتماعي لكتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة (أساسي/ ابتدائي).
- توجد فروق من حيث الكلمة لمتغير السلوك الاجتماعي لكتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة (أساسي/ ابتدائي).

4-1 الشواهد الشرعية: من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الثالثة أساسي – ابتدائي من حيث (العنوان – الكلمة) .

- توجد فروق من حيث عنوان النص في الشواهد الشرعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة (أساسي/ ابتدائي).
- توجد فروق من حيث الكلمة لمتغير الشواهد الشرعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة (أساسي/ ابتدائي).

2- السنة الرابعة :

2-1 القيم الاجتماعية : من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي/ ابتدائي من حيث (العنوان- الكلمة).

- توجد فروق من حيث عنوان النص في القيم الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة ابتدائي- أساسي.
- توجد فروق من حيث الكلمة في القيم الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة ابتدائي- أساسي .

2-2 العلاقات الاجتماعية: من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي / ابتدائي من حيث العنوان – الكلمة .

- توجد فروق من حيث عنوان النص في العلاقات الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي / ابتدائي.
- توجد فروق من حيث الكلمة بالنسبة للعلاقات الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي/ ابتدائي.

2-3 السلوك الاجتماعي : من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي – ابتدائي من حيث (العنوان – الكلمة) .

- توجد فروق من حيث عنوان النص في السلوك الاجتماعي لكتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة (أساسي/ ابتدائي).

- توجد فروق من حيث الكلمة لمتغير السلوك الاجتماعي لكتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة (أساسي/ ابتدائي).

4-2 الشواهد الشرعية:

من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي/ ابتدائي من حيث (العنوان- الكلمة).

- توجد فروق من حيث عنوان النص في الشواهد الشرعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي / ابتدائي.
- توجد فروق من حيث الكلمة بالنسبة الشواهد الشرعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة أساسي/ ابتدائي.

3- **السنة الخامسة :**

3-1 القيم الاجتماعية : من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي/ ابتدائي من حيث (العنوان- الكلمة).

- توجد فروق من حيث عنوان النص في القيم الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة ابتدائي- أساسي.
- توجد فروق من حيث الكلمة في القيم الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة ابتدائي- أساسي .

3-2 العلاقات الاجتماعية: من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي / ابتدائي من حيث العنوان – الكلمة .

- توجد فروق من حيث عنوان النص في العلاقات الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي / ابتدائي.
- توجد فروق من حيث الكلمة بالنسبة للعلاقات الاجتماعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي/ ابتدائي.

3-3 السلوك الاجتماعي : من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي – ابتدائي من حيث (العنوان – الكلمة) .

- توجد فروق من حيث عنوان النص في السلوك الاجتماعي لكتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة (أساسي/ ابتدائي).
- توجد فروق من حيث الكلمة لمتغير السلوك الاجتماعي لكتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة (أساسي/ ابتدائي).

4-3 الشواهد الشرعية: من خلال كتب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي – ابتدائي من حيث (العنوان – الكلمة) .

- توجد فروق من حيث عنوان النص في الشواهد الشرعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة (أساسي/ ابتدائي).
- توجد فروق من حيث الكلمة لمتغير الشواهد الشرعية لكتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة (أساسي/ ابتدائي).

3 . 2 . النتائج العامة

من خلال ما سبق ذكره من نتائج حول متغيرات الدراسة يمكن التأكيد على ما يلي :

أولا : أكدت الدراسة أنه لا توجد فروق بين متغيرات الدراسة الثلاثة (القيم الاجتماعية – العلاقات الاجتماعية – السلوك الاجتماعي من حيث عنوان النص في كتاب السنة الثالثة من التربية الإسلامية في النظامين الأساسي / الابتدائي. بينما توجد فروق في متغير الشواهد الشرعية.

أعزى الباحث هذه النتيجة إلى أن البناء الذي اعتمد عليه الإصلاح التربوي في تخطيط البرامج المدرسية كان مبنيا على تدعيم النظام الأساسي وفقا لتصور المناهج التي تشير إلى أن نظام المقاربة بالكفاءات يعدل ويتمم نظام التدريس بالأهداف في المحاور العامة مثل عناوين النصوص. إلا أن الباحث أرجع الفروق في الشواهد بين النظامين لعدم وجود توازن من حيث المكتسبات السابقة لدى المتعلمين. بمعنى أن النظام الابتدائي يدرس مادة التربية الإسلامية في السنتين الأولى والثانية بينما لا يحصل ذلك في التعليم الأساسي.

ثانيا : أكدت الدراسة أنه توجد فروق بين متغيرات الدراسة الأربعة (القيم الاجتماعية – العلاقات الاجتماعية – السلوك الاجتماعي والشواهد الشرعية)، من حيث عنوان النص في كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة في النظامين الأساسي/ الابتدائي).

أعزى الباحث هذه الفوارق إلى تراجع النظام الحديث عن بعض العناوين التي تثير المسائل الخلافية في الدين لدى أفراد المجتمع بعد الأحداث التي سبقت مرحلة الإصلاح خاصة لدى المتعلمين في سن مبكرة في كتب التربية الإسلامية.

ثالثا : أكدت الدراسة أنه توجد فروق بين متغيرات الدراسة الأربعة (القيم الاجتماعية – العلاقات الاجتماعية – السلوك الاجتماعي والشواهد الشرعية) ، من حيث عنوان النص في كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة في النظامين أساسي/ ابتدائي.

أعزى الباحث وجود الفوارق بين النظامين من حيث عناوين النصوص إلى التوجه الذي تبنته الإصلاحات التربوية في المرحلة الأخيرة باعتمادها على توظيف القيم الوطنية

وروح المواطنة لدى المتعلمين بما يتناسب والقيم العالمية التي كانت تستشرفها المرحلة الإصلاحية بعد الموسم 2003 / 2004.

رابعا : أكدت الدراسة أنه توجد فروق بين متغيرات الدراسة الأربعة (القيم الاجتماعية – العلاقات الاجتماعية – السلوك الاجتماعي والشواهد الشرعية)، من حيث الكلمة في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة في النظامين الأساسي والابتدائي.

أرجع الباحث هذه الفروق الموجودة بين النظام الأساسي والنظام الابتدائي من حيث الكلمات الدالة على المتغيرات المقصودة في الدراسة، إلى تراجع استخدام الكلمات الموجودة في القرآن في النظام الابتدائي مقارنة بمثيلتها من الشواهد في مستوى الأحاديث التي زاد عددها وفقا لما جاء في الجدول 13. وهو ما يدل على أن الكلمات الدالة في كتب التربية الإسلامية للتعليم الأساسي ذات بعد روحي غيبي أكثر مما هو حاصل في التعليم الابتدائي الذي يميل إلى توظيف الكلمات الدالة على العلم والعمل وما هو نفعي بالنسبة للمتعلم، وهو الأمر ذاته بالنسبة لمسألة القيم والسلوك والعلاقات الاجتماعية.

خامسا : أكدت الدراسة أنه توجد فروق بين متغيرات الدراسة الأربعة (القيم الاجتماعية – العلاقات الاجتماعية – السلوك الاجتماعي والشواهد الشرعية)، من حيث الكلمة في كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة في النظامين (الأساسي– الابتدائي) .

أعزى الباحث وجود الفوارق من حيث الكلمات الدالة على المتغيرات المقترحة في الدراسة بين النظامين إلى كون المنظومة التربوية بعد الإصلاحات بدأت تتجه نحو تجسيد الجانب المادي المحسوس أكثر من الجانب الروحي المرتبط بالغيب. وهو ما تعكسه الأرقام المسجلة في الدراسة والتي تبين تراجع توظيف بعض القيم والسلوكات و العلاقات الاجتماعية، وهو الأمر ذاته بالنسبة لكلمات القرآن مقارنة بكلمات الحديث التي ربما تكون أبسط في دلالاتها الاجتماعية في سن المتعلمين.

سادسا : أكدت الدراسة أنه توجد فروق بين متغيرات الدراسة الأربعة (القيم الاجتماعية – العلاقات الاجتماعية – السلوك الاجتماعي والشواهد الشرعية)، من حيث الكلمة في كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة أساسي/ابتدائي.

أرجع الباحث الفروق بين النظامين من حيث الكلمات الدالة على المتغيرات السابقة في كتب التربية الإسلامية إلى وجود استراتيجيات معاصرة في توجيه المتعلمين خاصة في مجال الشواهد الشرعية. حيث كلما زاد سن المتعلمين تقدما زادت الكلمات المعبرة على الأهداف الشاملة للتربية من حيث القيم والسلوك والعلاقات الاجتماعية التي يُرجى تحقيقها في مخرجات النظام التربوي بعد الإصلاحات.

يضاف إلى هذا ومن خلال التحليلات المختلفة المتناولة في الجانب الميداني واعتمادا على توظيف الأدوات البحثية المختلفة (تحليل محتوى ، مقابلة) ، نصل إلى عرض النقاط التوضيحية التالية :

ـ الحجم الساعي لمادة التربية الإسلامية فيه فوارق واضحة ، بحيث نجد النظام القديم: (السنة الثالثة 2سا، السنة الرابعة 1.30سا، السنة الخامسة 1.30سا) . أما بالنسبة للجديد: (السنة الثالثة: 1.30سا ،السنة الرابعة: 1سا، السنة الخامسة: 1 سا).

ـ البرامج القديمة الموجودة في الكتاب تهدف بأن يحدث للمتعلم تغير في سلوكه و تجعله يخلق علاقة أكثر توافقا بينه وبين بيئته .

ـ ملمح صورة التربية الإسلامية التي تجسدها البرامج المدرسية كانت في الكتاب الأساسي أكثر وضوحا من حيث توافق الصورة مع الموضوع .

ـ هناك اختلاف واضح من حيث ترتيب المواضيع، حيث نجد في الكتاب الأول الأساسي ترتيب المجالات في حين نجد في الكتاب الثاني عدم مراعاة الترتيب (القرآن ، السنة)

الخاتمة

لكل نظام مدرسي أسلوبه و منهجه و أهدافه و غاياته ومراميه، و يمكن أن نجد نظامين يشتركان في الغايات و المرامي و يختلفان في الأهداف و يمكن اشتراكهما في الأهداف ولكنهما مختلفان في الأسلوب و المنهج . و من خلال التحليلات السابقة يتبين لنا أن نظام التعليم الأساسي كان نظاماً مثالياً يهدف إلى صناعة أفراد يحملون موروثاً ثقافيا إسلامياً عربياً. و يمارس كل التعلمات التي ليس لها صلة بالواقع ، حيث يعتمدون في محور التربية الإسلامية على تعزيز الجوانب الوجدانية و العاطفية و الروحية بتحسيس التلميذ بآيات القرآن الكريم التي تصور له الكون و الحياة و البشر ، و الحياة الأخرى و الموت بأسلوب تلمس فيه عبارات القرآن الكريم ، حيث يصنعون فرداً مشحوناً بالقوى الإيمانية لا يجد لها تصريفاً في الواقع الاجتماعي الذي يجده مليئا بالتناقضات و الصراع ، فتحدث إما غربة ذاتيةً أو تطرفاً دينياً .

أما نظام التعليم في المدرسة الابتدائية فهو نظام يعتمد على عنصري العلم و العمل أي العلم الذي يؤدي إلى عمل في الواقع المعاش. يمكن القول أنها مدرسة برغماتية نفعية أي أن كل ما يتعلمه الفرد لابد و أن يجسده في الواقع و أن تكون له نتائج مضمونة و يبتعدون بذلك عن كل ما هو مثالي و عاطفي و روحي و وجداني . حيث يركز المخططون في كتب التربية الإسلامية على السور القرآنية المفصلة لمفاهيم و أحكام دينية و كذلك الحديث الشريف الذي يوضح بعض الممارسات و السلوكيات الدينية التي تفيد الفرد في حياته الاجتماعية ، كالانضباط و احترام ولي الأمر ، إتقان العمل ، و احترام الوقت ، و عدم التبذير أي الاقتصادية في الأشياء . فهذه النماذج هي التي تركز عليها المدرسة الابتدائية. فالمخططون يطمحون إلى صناعة فرد يمارس الشعائر الدينية التي لها صلة بالواقع الاجتماعي و يبتعدون عن الشعارات الدينية المثالية التي تؤدي إلى الزهد في الدنيا و الإيثار المبالغ فيه و الجهاد (أي الانتحار) ، ولكنهم يجعلون من هذا الفرد آلة تمارس

الشعائر الدينية بلا روح و لكن الأصل في العقل هي الفكرة النابعة من الروح ، و نحن نعلم أن الحضارات تقام بالروح التي تصنعها القيم النبيلة كما عبر عليها (مالك بن نبي).

إننا في هذه الدراسة ومن خلال ملاحظتنا للتغير الذي حصل في البرامج الجديدة نتيجة الإصلاحات التربوية مقارنة بالبرامج القديمة في النظامين (الأساسي والابتدائي) نجد أنه و من خلال المقارنة بين كتب السنة الثالثة والرابعة والخامسة للنظامين الأساسي والابتدائي وصلنا إلى أن هناك فروق في صورة الدين ومن خلاله التربية الإسلامية في البرامج المقدمة للمتعلمين في متغيرات الدراسة. كما أنه ومن خلال تحليل الكتب (كتب تربية الإسلامية) عينة الدراسة للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة للنظامين الأساسي والابتدائي وجدنا أنها تعطي اهتماما واضحا خاصة في كتب التعليم الأساسي. بحيث نجد النصوص تقدم صورة واضحة للمتعلم في إظهار صورة العلاقات الاجتماعية والقيم الاجتماعية و عناوين النصوص الدالة على السلوك الاجتماعي من المؤشرات كالصدق والخير والأمانة والإيثار والمحبة والتي من خلالها يحترم المتعلم المعتقدات الدينية ويخضع لها. والأمر ذاته بالنسبة لمتغير الشواهد الشرعية الممثلة في القرآن الكريم والأحاديث الشريفة.

أخيرا نشير إلى أن الدراسة أثبتت من خلال تحليل البرامج المدرسية المقررة من طرف وزارة التربية بالنسبة لمادة التربية الإسلامية للسنوات الثلاثة والرابعة والخامسة للمدرستين الأساسية والابتدائية ، أن هناك اهتماما كبيرا لواضعي البرامج بالنسبة للمدرسة الابتدائية إلا أنه غير هادف بنسبة كبيرة تعكس غايات المدرسة الأساسية . بحيث نجد تراكمية معرفية للوصول إلى نتيجة الدرس وبالتالي ينتاب الغموض لدى المتعلم ، بينما الكتاب في التعليم الأساسي نلاحظ أن الصورة لها دعامة أساسية لما جاء في النص وهو مبسط وتعطي صورة واضحة . كان بإمكان واضعي البرامج أصحاب الاختصاص من المعلمين ذوى الخبرة وعلماء الاجتماع والنفس في أي تعديل يمس البرامج المدرسية لأنهم يعتبرون الوسيط الحقيقي بين المجتمع و المدرسة وهذا في بناء المنهاج الجديد ة أو تعديلها وحتى تكون ذات مصداقية أكثر و إخضاعها للنقد و الحوار و التجريب قبل اعتمادها.

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع

01	المصدر القرآني: كتاب القرآن الكريم على رواية ورش
	القواميس و المعاجم
02	ابن منظور ، **لسان العرب** ، دار لسان العرب، بيروت، مادة ص.و.ر. ، د.ت 492/2،
03	مجدي وهبة ، **معجم مصطلحات الأدب** ، مكتبة لبنان، بيروت ،1974.
04	**المنجد في اللغة والأعلام** ، ط31 ، دار الشروق ، بيروت ، لبنان ، 1991 .
05	محمد عاطف غيث ، **قاموس علم الاجتماع** ، دار المعرفة الجامعية ، الأزاريطة ، الإسكندرية ، مصر ، 2005 .
	المراجع العربية
06	إبراهيمي الطاهر، **في سبيل مقاربة سوسيولوجية للبيئة في الجزائر (تصور مقترح)**، ط1،دار علي بن زيد للطباعة والنشر ، بسكرة، الجزائر، 2014.
07	إبراهيم ناصر، **التربية و ثقافة المجتمع** ،ط1، دار الفرقان ،بيروت ،لبنان ،1983.
08	ـــــــــــ، **التنشئة الاجتماعية**، دار عمان، عمان، الأردن ، 2004.
09	ـــــــــــ، **علم اجتماع التربوي**، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ، ب ت
10	إحسان محمد الحسن،**علم الاجتماع التربوي**، ،ط1،دار وائل للنشروالتوزيع، عمان الأردن، 2005.
11	أحمد الخشاب، **الاجتماع الديني. مفاهيمه النظرية وتطبيقاته العلمية**، ط2، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، 1964.
12	أحمد حسين اللقاني ، **المناهج بين النظرية والتطبيق** ،ط4،عالم الكتب ،القاهرة ،مصر 2002.
13	أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت، ط1 ، 1982.
14	أحمد علي دهمان ، **الصورة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني منهجا و تطبيقا** ،

	دار طلاس للدراسات و الترجمة و النشر ،دمشق ،ط1 ، 1986.
15	أرسطو، **فن الشعر**، ترجمة محمد شكري عياد ، دار الكتاب العربي ، القاهرة ، 1967
16	إمام مختار حميدة، والي عبد الرحمن أحمد، **أسس بناء وتنظيمات المناهج.الواقع والمأمول**،ج1،مكتبة زهراء الشرق،القاهرة،مصر ،2002.
17	أنتوني غيدنز ، **علم الاجتماع** ، ترجمة و تقديم ، فايز صياغ ، المنظمة العربية للترجمة ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2005 .
18	أيمن منصور ندا ، **الصور الذهنية و الإعلامية . عوامل التشكيل واستراتيجيات التغيير**، ط1 ، برس ، المدينة ، 2004، .
19	بشير صالح الرشيدي،**مناهج البحث التربوي.رؤية مبسطة**،ط1،دار الكتاب الحديث،2000.
20	بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلالي، **أسس المناهج الاجتماعية**، ط1، دار الفجر للنشر والتوزيع،القاهرة، مصر، 2012.
21	بلقاسم سلاطنية، علي بوعناقة، **علم الاجتماع التربوي، مدخل و دراسة قضايا المفاهيم**، دار الهدى للطباعة والنشر،عين مليلة.2012
22	بوفلجة غياث، **التربية و متطلباتها**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1993.
23	توفيق أحمد مرعي،محمد الحيلة، **المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.
24	توفيق حداد و محمد سلامة آدم، **التربية العامة**،ط1،وزارة التعليم الابتدائي والثانوي،1997.
25	توما جورج خوري، **المناهج التربوية. مرتكزاتها. تطويرها. وتطبيقاتها**، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1983.
26	حامد محمود مرسي أحمد، **القيم الدينية والأخلاقية ودورها فى الازدهار الاقتصادى**، دار الطلائع، مصر، دت،.

27	حسني عبد الباري عمر، **تاريخ المنهج المدرسي(أصوله، ومبادئه، وقضاياه)**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2006.
28	حسنين مصطفى محمد، **الضبط الاجتماعي في الإسلام ، أضواء الشريعة** ، العدد الخامس ، الرياض ، كلية الشريعة ، 1394هـ.
29	الحقيل سليمان بن عبدالرحمن ، **التطبيق التربوي للعلاقات الإنسانية في المجال المدرسي** ، الرياض ، مطابع الشريف ، 1991م
30	حمد سليمان المشوخي، **تقنيات ومناهج البحث العلمي،تحليل أكاديمي لكتابة الرسائل والبحوث العلمية**،منشأة المعارف،الاسكندرية،2002.
31	الخطيب محمد شحات وآخرون، **أصول التربية الإسلامية** ، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض ، 1995.
32	خياط ، محمد جميل بن علي ، **المبادئ و القيم في التربية الإسلامية** ، 1996 .
33	خيري علي إبراهيم،**المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظري والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية،الارزايطية،الإسكندرية،1996.
34	دار الحق أحمد فرحان ،**التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة** ، ط1، دار الشهاب للطباعة و النشر، باتنة،الجزائر،1987 .
35	رابح تركي، **أصول التربية والتعليم**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990.
36	الرشدان عبد الله ، **علم اجتماع التربية** ، ط1، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، 1999،
37	رشدي أحمد طعيمة ، **أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية . النظرية التطبيق** ، ط1 ، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر،1998 .
38	رشدي أحمد طعيمة،**تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**،مفهومه،أسسه،استخداماته، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، رقم19، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
39	رشيد زرواتي،**تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**،ط1،دار هومة،الجزائر،2002.

40	زاهر ضياء، **القيم في العملية التربوية** ، مؤسسة الخليج العربي ، 1984 .
41	سامي ملحم، **منهاج البحث في التربية وعلم النفس**،ط2،دارالميسرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،الأردن،2002.
42	سلمى محمود جمعة، **ديناميكية طريقة العمل مع الجماعات**،المكتب الجامعي الحديث،مصر،2003.
43	سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد الهلالي، **المنهاج التعليمي والتوجيه الإيديولوجي، النظرية والتطبيق**، سلسلة طرائق التدريس، الكتاب السابع، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
44	سهيلة محسن و كاظم الفتلاوي، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، دار الشروق، عمان، 2005.
45	صالح ذياب هندي و آخرون ، **تخطيط المنهج و تطويره**، ط3 ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان الأردن ، 1999 .
46	صالح ذياب هندي وآخرون، **تخطيط المنهج وتطويره**،ط3،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان،الأردن،1999.
47	صلاح الدين شروخ،**علم الاجتماع التربوي**،ط1،دار العلوم للنشر والتوزيع،.2004.
48	صلاح عبد الفتاح الخالدي ، **نظرية التصوير الفني عند سيد قطب** ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر،1988 .
49	طه علي حسين الدليمي ،زينب حسن نجم الشمري ، **أساليب تدريس التربية الاسلامية**، ط1 ،دار الشروق للنشر و التوزيع ،2003.
50	عاطف عدلي العبد عبيد ، **صورة المعلم في وسائل الإعلام** ، تقديم فاروق أبو زيد ، حامد زهران ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، 1997 .
51	عامر قنديلجي، إ يمان السامرائي، **البحث العلمي الكمي والنوعي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2009.

52	عبد الأمير شمس الدين، **الفكر التربوي عند الإمام الغزالي**، ط1، دار اقرأ، الرملة البيضاء، بيروت، 1985.
53	عبد الرحمان النحلاوي ، **أصول التربية الإسلامية و أساليبها في البيت ، المدرسة و المجتمع** ، ط 1 ، دار الفكر المعاصر ، بيروت ، لبنان ، 1999 .
54	عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون، **المقدمة**، المكتبة العصرية، بيروت،2012.
55	عبد العزيز خواجة ، **أنماط العلاقات الاجتماعية في النص القرآني . دراسة سوسيولوجية لعمليات الاتصال في القصة القرآنية (قصة موسى عليه السلام تطبيقا)** ، ط1 ، دار صفحات للدراسة والنشر ، دمشق ، سوريا ، 2007
56	عبد العزيز خواجة ،**مبادئ في التنشئة الاجتماعية** ، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران ،الجزائر ، 2005 .
57	عبد القادر القط، **الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط2، 1981.
58	عبد اللطيف بوجلخة ، **قالوا عن الإسلام وأهله** ،ط1،دار شريفي للطباعة و النشرو التوزيع،الجزائر ،2006،
59	عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، **المناهج، أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها**، ط1، مكتبة مصر، مصر، 1967.
60	عبد الله زاهي الرشدان، **التربية والتنشئة الاجتماعية**، ط1، دار وائل للنشر الأردن، عمان،
61	عبير راشد عليمات ، **تقويم و تطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية** ، ط1، دار الحامد للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2006 .
62	عبير راشد عليمات، **تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الاساسية**،ط1،دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2006.
63	علوان فهمي محمد ، **القيم الضرورية و تعاصر التشريع الإسلامي** ، الهيئة المصرية للكتاب.ب ت

64	علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب،**علم الاجتماع المدرسي.بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**،ط1،مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت ،لبنان،2004
65	عمار بوحوش،محمد الذنيبات،**مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**،الجزائر،ديوان المطبوعات الجامعية،1995.
66	فادية عمر الجولاني،علي شتا،**علم الاجتماع التربوي**،مكتبة الإ شعاع والتوزيع،الإسكندرية،1997.
67	فايز الداية، **جماليات الأسلوب . الصورة الفنية في الأدب العربي**، دارالفكر المعاصر، بيروت ، ط2، 1996.
68	فضيل دليو وآخرون،**أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة،1999.
69	فكري حسن ريان ، **التدريس . أهدافه . أسسه . أساليبه . تقويم نتائجه وتطبيقاته** ، عالم الكتب ،القاهرة ، مصر ، ب ت .
70	المجلس الأعلى للتربية، **المبادئ العامة السياسية التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي**، مارس 1998 .
71	محمد الشناوي وآخرون ،**التنشئة الاجتماعية للطفل**،ط1،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان ،2001.
72	محمد الصالح حثروبي ، **نموذج التدريس الهادف . أسسه وتطبيقاته** ، دار الهدى عين مليلة ، الجزائر ، ب ت .
73	محمد بلفقيه ، **العلوم الاجتماعية و مشكلة القيم** ، دار نشر المعرفة ، الرباط ، الطبعة الأولى ، 2007.
74	محمد عطوة مجاهد،**المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة**،دار الجامعة الجديدة،القاهرة،مصر ،2008.

75	محمد علي أبو جادو،**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**،دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع،ط1،عمان،1998.
76	محمد غنيمي هلال ، **النقد الأدبي الحديث** ، دار الثقافة ودار العودة ، بيروت،1973.
77	محمد لبيب النجيحي ،**الأسس الاجتماعية للتربية** ،ط1،دار النهضة العربية ،بيروت، لبنان، ب ت.
78	محمد محمود الخوالدة، **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**،ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007.
79	محمد منير مرسي، **التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية** ، القاهرة ، عالم الكتب. 2010
80	محمد ناصر،محمد حسين آل ياسين،**جون ديوى**،ترجمة أحمد حسن الرحيم، ،منشورات دار مكتبة الحياة،بيروت،لبنان،ب ت .
81	محمود أبو النيل ، **علم النفس الاجتماعي** ،ط1،دار النهضة العربية،بيروت،1980.
82	محي الدين مختار، **الاتجاهات النظرية والتطبيقية في منهجية العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة باتنة، 1999.
83	مصباح عامر ،**علم الاجتماع الرواد والنظريات**، ط1 ،دار الأمة ،الجزائر، 2005 .
84	مصطفى ناصف ، **الصورة الأدبية** ، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط3، 1983.
85	مصلح الصالح ، **الضبط الاجتماعي**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط1 ، 2004.
86	معتز السيد عبد الله ،عبد اللطيف محمد خليفة، **علم النفس الاجتماعي** ، دار الغريب،مصر،2001.
87	معن خليل العمر، **التنشئة الاجتماعية** ، ط 1 ،دار وائل للنشر ، عمان الأردن، 2004،.
88	منير شفيق ، **الفكر الإسلامي المعاصر و التحديات** ،ط1،دار قرطبة للنشر و التوزيع

89	موسى صاري وآخرون، **الدليل المنهجي لتطبيق مادة التربية الإسلامية**،ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2002.
90	نعيم اليافي ، **مقدمة لدراسة الصورة الفنية**، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1982.
91	نعيم حبيب جعنيني، **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق** ، ط1، دار وائل للنشر، الأردن، 2009.
92	هدى علي جواد الشمري، **طرق تدريس التربية الإسلامية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2003.
93	الولي محمد ، **الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي**، المركز الثقافي العربي،بيروت، ط1، 1990.
94	يوسف القرضاوي ، **أولويات الحركة الإسلامية في المرحلة القادمة** . 1989
الوثائق الرسمية	
95	وزارة التربية الوطنية ، المجلس الأعلى للتربية، **المبادئ العامة لسياسة التربية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي**. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.
96	وزارة التربية الوطنية ، **منهاج التعليم الابتدائي** ، السنة الرابعة ابتدائي ، ديوان المطبوعات الجزائرية ، 2003 .
97	وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة للتعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.
98	وزارة التربية الوطنية، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم،**وحدة النظام التربوي. البرامج التعليمية**،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الحراش،الجزائر.2003
99	وزارة التربية الوطنية، هيئة التأطير بالمعهد، **تعليمة المواد في المدرسة الابتدائية**، سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي، 4 شارع أولاد سيدي الشيخ، الحراش،

	الجزائر، بدون تاريخ.2003.
100	وزارة التربية و التعليم ، **الوثيقة المرافقة للدليل المنهجي للطور الثاني من التعليم الأساسي** ، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 37 ، 2005.
	المجلات والمقالات المنشورة
101	الأنصاري بدر محمد ، **الأدب العربي و قيم عصر المعلومات من المنظور العربي** ، ورقة بحث مقدمة في ندوة الأدب المقارن و دوره في تقارب الشعوب ، جامعة حلب ، سوريا ، 2/2008/ 8-6 .
102	بوكبشة جمعية، تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي، مقال مقدم في **المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية**، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، ع10 جوان 2013.
103	**بوكرمة / أغلال فاطمة الزهراء، دور المدرسة في التربية على القيم** ، دراسة منشورة بمجلة عالم التربية. مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم، العدد21، ص253، المغرب، 2012
104	تيسير شيخ الأرض، **فلسفة التربية عند جون ديوي . مجلة العربي**، سوريا،العدد 5
105	الجمعية العربية لعلم الاجتماع ،**الدين في المجتمع العربي**، مركز الدراسات الوحدة العربية ،ط1،بيروت، لبنان، 1990
106	الجيلالي المستاري، **الخطاب الديني في المدرسة الجزائرية . بعض الملاحظات النقدية على كتب مادة التربية الإسلامية في الثانوي**، مقال منشور في مجلة إنسانيات.
107	حسان الجيلالي و لوحيدي فوزي، مقال حول أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع9 ديسمبر 2014.
108	**مجلة الرسالة** ، المجلد الثاني ، السنة الثانية ، العدد 64 ، 1934/09/24.
110	مهدية العياشي أمنوح، **ندوة القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم**، كلية الآداب

	والعلوم الإسلامية، جامعة عبد المالك السعدي – تطوان، المغرب، نوفمبر 2005
المراجع الأجنبية	
111	DECTIONAIRE DES SCIENCES ،FRANCOIS GRESLE ET ALL 2001.HUMAINS
112	Mourice Angers ،inition pratique a la méthodologie des sciences humains,éd ،casbah-Alger,cec-qubec,1996-.
113	DiCTIONAIRE DES SCIENCES ،NCOIS GRESLE ET ALL HUMAINS SOCIOLOGIE.ANTHROPOLOGIE..NOUVELLE EDITION .REVUE ET AUGMENTE.PARIS.NATHAN.1994.
114	SOCIOLOGIE.ANTHROPOLOGIE..NOUVELLE EDITION .REVUE ET . AUGMENTE.PARIS.NATHAN.1994.
المواقع الإلكترونية	
115	. http://www.assakina.com/studies/12843.html#ixzz43dKVNZbi
116	WWW.Meducation .dz..2003/03/2003،01
117	http :www slide boom com presentation 114157 le jour 14 01 2010 a 10 ;05h
118	Benbouzid, : نقلا عن http://insaniyat.revues.org/4786#ftn6 B., *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations*, Alger, Casbah éditions, 2009, pp. 53-54.
119	http://www.rooad.net/print.php?id=472

120	http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/lecture.aspx?fid=8&lcid=31
121	salah.boubechiche@univ-batna.dz. http://fac-shss-islamiques-
122	salah.boubechiche@univ-batna.dz. http://fac-shss-islamiques-
123	**sherif.hammad@eng.asu.edu.eg**
124	www.ckfu.org/vb/attachment.php?attachmentid=52555&d... محاضرات في علم الاجتماع التربية منقولة من الموقع:
125	حسن عالي، **الضبط الاجتماعي . مفاهيم وأبعاد**، كلية التربية، جامعة المجمعة، ali46000@live.fr
126	سارة يحيى إبراهيم عزب، مقال منشور بموقع أطفال الخليج، www.gulfkids.com/action=sr/index.php?ahow_art&ArtCat=6&id=1464
127	عبد المحسن رزوقي الجبوري، **السلوك الاجتماعي وعناصره**، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، Huseinmjeed@YAHOO.COM
128	عبد المحسن رزوقي الجبوري، **السلوك الاجتماعي وعناصره**، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، Huseinmjeed@YAHOO.COM
129	عبدالرحمن بن يحيى الصايغ، **الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية**، مقال منشور بموقع كلية التربية، قسم التربية بالجامعة السعودية، www.faculty.ksu.edu.sa/alsultanfsaoudi/.../
130	غني ناصر القرشي، كلية الآداب، University of Babylon 2010-2011.
131	الفقي عبدالمؤمن فرج ، **الإدارة المدرسية المعاصرة** ، بنغازي ، منشورات جامعة

	قاريونس ، ط 1 ، 1994م،.تحت رابط الموضوع: http://www.assakina.com/studies/12843.html#ixzz43dJloMsq
132	لسان العرب، الباحث الإلكتروني، http://www.baheth.info/all.jsp?term
133	المركز الوطني للمعلومات باليمن http://www.yemen-nic.info/db/studies/studies/section.php?PAGEN_1=11&SECTION_ID=216#nav_start
134	موقع اللسانيات والتربية، تحريشي عبد الحفيظ، http://kenanaonline.com/users/mektaba/posts/738811
135	موقع جامعة أم القرى، http://uqu.edu.sa/page/ar/135165
136	**موقع وزارة التربية الوطني**، إحصائيات 2003- 2003/03/05

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة دليل المقابلة مع المعلمين

إعداد الباحث: **المشرف:**

طوال عبد العزيز **أ . د . إبراهيمي الطاهر الدين**

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه العلوم الموسومة بـ " **صورة الدين في البرامج المدرسية**" دراسة مقارنة بين البرامج المدرسية المطبقة في التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي في مادة التربية الإسلامية، وذلك من خلال تحليل محتوى الكتب المدرسية لسنوات الثالثة والرابعة والخامسة. أضع بين أيديكم هذه الاستمارة للمشاركة في الدراسة من خلال تجاربكم في الميدان:

بيانات عامة:

الجنس: ذكر..... أنثى .....

الأقدمية: أقل من 10 سنوات..... أكثر من 10 سنوات .....

المستوى العلمي: ثانوي ..... جامعي.....

المحور الأول: القيم الاجتماعية

هل تختلف صورة الدين ممثلة في مادة التربية الإسلامية بين التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي في الكتاب المدرسي في تناولها لموضوع القيم الإيجابية والسلبية؟

.....

.....

المحور الثاني: السلوك الاجتماعي

هل تختلف صورة الدين ممثلة في مادة التربية الإسلامية بين التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي في الكتاب المدرسي في تناولها لموضوع السلوك الاجتماعي المتعلق بالانضباط بمنظومة السلوكات الإيجابية والسلوكات السلبية؟

.....

.....

المحور الثالث: العلاقات الاجتماعية

هل تختلف صورة الدين ممثلة في مادة التربية الإسلامية بين التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي في الكتاب المدرسي في تناولها لموضوع العلاقات الاجتماعية الحاصلة في الوسط المدرسي وخارجه من مختلف التفاعلات ؟

.....

.....

المحور الرابع: الشواهد الشرعية

هل تختلف صورة الدين ممثلة في مادة التربية الإسلامية بين التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي في الكتاب المدرسي في تناولها لموضوع الشواهد الشرعية المشيرة لما جاء من آيات قرآنية وأحاديث شريفة ؟

.....

.....

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية

إعداد الباحث: **المشرف:**

طوال عبد العزيز **أ . د . إبراهيمي الطاهر الدين**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه العلوم الموسومة بـ " **صورة الدين في البرامج المدرسية**" دراسة مقارنة بين البرامج المدرسية المطبقة في التعليم الأساسي والتعليم الابتدائي في مادة التربية الإسلامية، وذلك من خلال تحليل محتوى الكتب المدرسية لسنوات الثالثة والرابعة والخامسة. أضع بين أيديكم هذه الاستمارة للإدلاء برأيكم حول مضمونها، وستجدونها مرفقة باستمارة استطلاع للرأي حولها:

البيانات العامة:

عنوان الكتاب / اسم المؤلف / دار النشر / سنة النشر / عدد صفحات الكتاب / المرحلة الموجه لها الكتاب

الوحدات المعتمدة في التحليل: الكلمة / الموضوع

فئات التحليل: القيم / السلوك الاجتماعي / العلاقات الاجتماعية / الشواهد الشرعية

الرقم	الفئات		التعريف بالفئات
01	القيم الاجتماعية	الخير	نقصد بها المعايير الاجتماعية الموروثة بالتراث العقائدي والثقافي والمتفق عليها سياسيا واجتماعيا وتربويا، كقيم الخير والصدق ونقيضتها.
		الشر	
		الصدق	
		الكذب	
02	السلوك الاجتماعي	الأمانة	نقصد بها مختلف التصرفات الناشئة عن أساليب الضبط الاجتماعي في الوسط المدرسي أو خارجه والتي تناقض المخالفات السلوكية المخلة بالنظام التربوي.
		الغش	
		الإيثار	
		الأنانية	
03	العلاقات الاجتماعية	المحبة	نقصد بها العلاقات القائمة بين مختلف الفاعلين في النظام التربوي من متعلمين ومعلمين ومشاركين لهم من داخل وخارج المدرسة.
		الكراهية	
		التعاون	
		الانفرادية	
04	الشواهد الشرعية	القرآن الكريم	نقصد بها الآيات والسور القرآنية والأحاديث الشريفة الموجودة في الكتب المدرسية بغرض التدليل على مفاهيم وسلوكات ومختلف النشاطات المدرسية منها وغير المدرسية.
		الحديث الشريف	

استمارة استطلاع الرأي

1 ـ هل الاعتماد على وحدة التحليل (الكلمة والموضوع) مناسب منهجيا في استخراج الأبعاد من المنهاج المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

2 ـ إذا لم يكن كذلك، فما السبب في رأيكم؟

.....

.....

3 ـ هل اختيار الفئات (القيم والسلوك والعلاقات الاجتماعية والشواهد) سليم ؟

نعم ☐ لا ☐

4 ـ إذا لم يكن كذلك، فما السبب في رأيكم؟ أو ماذا تقترحون؟

.....

.....

5 ـ هل الفئات الأربعة الواردة في التحليل قابلة للقياس العددي (حساب تكرار ورودها في الكتاب)؟

نعم ☐ لا ☐

6 ـ إذا لم يكن كذلك، فما هو السبب؟ و ماذا تقترحون بدلا منها؟

.....

.....

7 ـ هل تروا أي عناصر غامضة في الاستمارة ؟

نعم ☐ لا ☐

8 ـ إذا كان كذلك، فماذا تقترحون من فضلكم؟

.....

.....