الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة باتنة 1 الحاج لخضر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع والديمغرافيا

النظام التربوي ودوره في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علم الاجتماع
تخصص: علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالب:
رشيد داود

إشراف الأستاذ الدكتور:
أحمد عبد الحكيم بن بعطوش

السنة الجامعية: 2022/2021

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة باتنة 1 الحاج لخضر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع والديمغرافيا

النظام التربوي ودوره في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علم الاجتماع
تخصص: علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالب:
رشيد داود

إشراف الأستاذ الدكتور:
أحمد عبد الحكيم بن بعطوش

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
حكيم أعراب	أستاذ محاضر-أ-	جامعة باتنة 1	رئيسا
أحمد عبد الحكيم بن بعطوش	أستاذ	جامعة باتنة 1	مشرفا ومقررا
عبد الحميد بوطة	أستاذ	جامعة سطيف 2	مناقشا
عبد العزيز فكرة	أستاذ محاضر-أ-	جامعة خنشلة	مناقشا
نصر الدين بهتون	أستاذ محاضر-أ-	جامعة خنشلة	مناقشا
مصطفى قديري	أستاذ محاضر -أ-	جامعة باتنة 1	مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة وعبرة

العظماء والسباقون من الناس هم في الأصل

أشخاص لا يملكون صورا نهائية لأنفسهم

وشعارهم الدائم أن ما هو أفضل ما زال في الأفق

عبد الكريم بكار

... إنه وبرغم الداء والأعداء وكثرة الأعباء وجفاء الأقرباء وتنكر الأصدقاء

ورحيل الأحباء فإن العباقرة والعظماء والأذكياء والكادحين والاستثنائيين لا يكتفون بما

حققوه كل يسعى دوما ودائما وبكل جد وكد إلى تحقيق ما هو أحس مستحرين كل ما يملكون

من أجل إثبات الأفضل وينجزون ما ينوون إنجازه في صمت وهذا الأخير

غالبا ما يصاحب أكثرهم عندما يرحلون وما الحياة في حقيقة الأمر سوى محطات

عديدة ومتعددة نعيشها محطة محطة بكل مقتضياتها حتى آخر المحطات ...

رشيد داود

إهداء

إهداء لروح الفقيد الأستاذ قوميدي الصديق رحمه الله تعالى

إهداء لروح الفقيد الأستاذ بوقشور محمد رحمه الله تعالى

إهداء خاص للأستاذ أمقران عبد الرزاق حفظه الله تعالى

إهداء خاص للبرعم داود إياد

إهداء إلى كل من أحبني

وأحببته في هذه الحياة

دون استثناء

رشيد داود

شكر وعرفان

الحمد لله أولا على توفيقه لي في إتمام هذا العمل المتواضع

وكل الشكر والامتنان للأستاذ المشرف الدكتور

أحمد عبد الحكيم بن بعطوش

الذي تفضل بالقبول والإشراف والمتابعة على هذه الدراسة وقدم الكثير والكثير من الوقت

والجهد في توجيه هذا العمل من بدايته إلى نهايته،

وقد كان وما يزال سخيا ومعطاء فله كل التقدير والشكر والعرفان

وأدامه الله تعالى ذخرا للعلم وللطلبة

الشكر والعرفان إلى هيئة المناقشة الموقرة الأساتذة الذين قبلوا مناقشة هذا العمل المتواضع

أدامهم الله تعالى خدمة للعلم والطلبة

الشكر والعرفان والاعتراف بالجميل لكل أساتذة جامعة الحاج لخضر باتنة 1

على حسن شيمهم وحسن ضيافتهم فكانوا لنا الأقرب وللاستقبال الأنسب والأطيب

اعتراف بالجميل خاص واستثنائي لزميل دربي الأستاذ الدكتور قريشي فيصل

الشكر والعرفان والاعتراف بالجميل إلى الأسرة التربوية لولاية سطيف كل تلاميذ مختلف المؤسسات وجميع

الفاعلين التربويين على ما قدموه خدمة لهذا العمل المتواضع

الشكر والعرفان والاعتراف بالجميل إلى كل من عادل بيدي، عاشور روان، إلياس خنافي

الشكر والعرفان والاعتراف بالجميل إلى كل الأصدقاء الأوفياء نخص بالذكر بوعكاز صالح وإلى كل من ساهم

من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل المتواضع إلى كل إنسان أكن له الحب والتقدير والاحترام

رشيد داود

ملخص الدراسة

تمحورت هذه الدراسة حول موضوع دور النظام التربوي في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية، حيث تمت الانطلاقة من التساؤل الرئيسي التالي: كيف يعزز النظام التربوي القيم الاجتماعية لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربة الجزائرية؟ دراسة ميدانية لعينة من مؤسسات مدينة سطيف، وهدفت الدراسة لمحاولة الكشف عن الدور الذي يقوم به النظام التربوي بمختلف مكوناته في تعزيز وترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الذين سينتقلون إلى المتوسطة وتلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين سوف ينتقلون إلى الثانوية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ينتقلون إلى الجامعة أو التعليم أو التكوين المهنيين.

وتجدر الإشارة إلى أهمية هذا النوع من الدراسات التربوية وما ستقدمه من إفادة للنظام التربوي وللقائمين على تسيير شؤونه باعتباره ثاني مؤسسة للتنشئة الاجتماعية الرسمية بعد الأسرة وباعتباره المسؤول عن نقل الثقافة للأجيال واستمرارية المجتمع.

وقد تم التركيز ووفقا للحدود الموضوعية للدراسة وطبقا للغايات والأهداف البحثية على مكونات النظام التربوي التالية: المناهج التربوية، طرائق التدريس المتبعة في تقديم الدروس، الجماعات التربوية، نماذج القدوة المساقة في الكتب المدرسية والامتحانات المدرسة وكيفيات إجراؤها، والمقصود منها محاولة الكشف عن الدور الذي تقوم به في تعزيز القيم الاجتماعية التالية: الانتماء وحب الوطن، التسامح ونبذ التعصب، حب العمل، التعاون والتكافل الاجتماعي والاعتماد على النفس، وهذا نظرا لما لهذه القيم من أهمية بالغة في حياة الفرد والجماعات.

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب للدراسة من حيث وصف الظاهرة كميا وكيفيا للوصول إلى النتائج كما تم استخدام مجموعة من أدوات البحث تمثلت في الملاحظات الميدانية والاستمارة والمقابلات المقننة والمقابلات الجماعية حيث طبقت هذه الأدوات إلى عينة من التلاميذ قدر عددها بـ 1715 فردا موزعة على المراحل التعليمية الثلاث ففي الابتدائي كان العدد 701 وفي المتوسط 620 وفي الثانوي كان 394 بالنسبة للاستمارة، بينما عينة الجماعة التربوية فبلغ عددهم 138،منهم 76 أستاذا و52 من باقي الجماعة بالنسبة للمقابلة المقننة بالإضافة إلى عينة المقابلات الجماعية والتي بلغ عددها 103 أفراد من تلاميذ نهاية المراحل التعليمية.

وبعد مناقشة البيانات خلصت الدراسة إلى تحقق الفرضية العامة بالنسبة لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية وأن للنظام التربوي دور في تعزيز القيم الاجتماعية لديهم أما بالنسبة لتلاميذ نهاية المرحلة المتوسطة وتلاميذ نهاية المرحلة الثانوية فقد تحققت الفرضية بنسبة جد مقبولة مع وجود اختلالات ومعوقات على مستوى التركيبة البشرية للنظام التربوي الأمر يستدعي إعادة النظر في الخطاب التربوي للجماعات التربوية ووضع المعايير الدقيقة والمواصفات المطلوب توفرها فيهم كما يمكن إدراج تعليم القيم بمفاهيمها الدقيقة ووفق منهجية خاصة، بالإضافة إلى إدراج التربية المدنية في مرحلة التعليم الثانوي لمختلف شعبه لتكون حلقات هذا المنهاج متصلة مع بعضها البعض من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي مرورا بالتعليم المتوسط.

ومن جهة أخرى فقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة الأمر الذي يبرز أهمية الموضوع البالغة ويستدعي القيام بالمزيد من الدراسات المتعلقة بالمكونات الأخرى للنظام التربوي بصفة عامة.

Abstract

This study focused on the topic of the role of the educational system in promoting social values among students of Algerian educational institutions. Where the start was made from the following main question: How does the educational system enhance social values among students at the end of the educational stages in Algerian educational institutions?

A field study of a sample of the institutions of the city of Setif, and the study aimed to try to reveal the role played by the educational system with its various components in strengthening and consolidating social values among students at the end of educational stages, fifth year primary students who will move to intermediate and fourth year intermediate students who will move to secondary, and the third secondary students, move to university, education or vocational training.

It should be noted the importance of this type of educational studies and the benefit they will provide to the educational system and those in charge of its affairs, considering it the second institution of formal socialization after the family, and as the one responsible for transmitting culture to generations and the continuity of society.

In accordance with the objective limits of the study and in accordance with the research goals and objectives, the focus has been on the following components of the educational system: educational curricula, teaching methods used in delivering lessons, educational agents, Role models given in textbooks and school examinations and the modalities of their conduct. It is intended to try to reveal the role they play in promoting the following social values: belonging and patriotism, tolerance and rejection of intolerance, love of work, cooperation, social solidarity and self-reliance, and this is due to the great importance of these values in the life of the individual and groups.

The descriptive approach was relied on as the most appropriate approach to the study in terms of describing the phenomenon quantitatively and qualitatively to reach the results. A set of research tools were used represented in field notes, questionnaire, structured interviews and group interviews.

These tools were applied to a sample of students whose number was 1715 individuals distributed over In the three educational stages, in the primary the number was 701, and the average was 620, and in the secondary school, it was 394 for the form, while the sample of educational dealers reached 138, including 76 teachers and 52 of the rest of the dealers for the

structured interview, in addition to the group interview sample, which numbered 103 individuals after discussing the theoretical and field data.

After discussing the data, the study concluded that the general hypothesis was verified for the students of the end of the primary stage and that the educational system has a role in enhancing their social values. It calls for reconsidering the educational discourse of educational stakeholders and setting the exact standards and specifications that are required to be available to them. It is also possible to include the education of values with their precise concepts and according to a special methodology, in addition to the inclusion of civic education in the secondary education stage for its various divisions so that the episodes of this curriculum are connected with each other from primary education to education Secondary through intermediate education.

On the other hand, the results of this study are in agreement with the results of some previous studies, which highlights the great importance of the topic and calls for more studies related to the other components of the educational system in general.

فهرس المحتويات:

مقدمة: 13

الباب الأول الجانب النظري للدراسة 17

الفصل الأول 18

الإطار المفاهيمي العام للدراسة 18

أولا– الإشكالية: 19

ثانيا– فرضيات الدراسة 21

ثالثا– أسباب اختيار موضوع الدراسة: 22

رابعا– أهمية الدراسة وأهدافها: 22

خامسا: تحديد المفاهيم: 24

سادسا– الدراسات السابقة والمشابهة: 37

الفصل الثاني: النظام التربوي الجزائري 53

أولا: ماهية النظام التربوي: 54

ثانيا: إصلاحات النظام التربوي في الجزائر 56

ثالثا: مراحل التعليم في الجزائر 64

رابعا: خصائص البرامج والمناهج التربوية في الجزائر: 71

خامسا–المؤسسات التربوية ومكوناتها: 78

الفصل الثالث: سوسيولوجيا القيم الاجتماعية 88

أولا: الاتجاهات النظرية المفسرة للقيم: 89

ثانيا–أهمية القيم: 97

ثالثا–مكونات القيم: 101

رابعا–خصائص القيم ومصادرها: 102

خامسا – تصنيف القيم: 111

سادسا–وظائف القيم وأدوارها: 116

سابعا–مؤسسات التنشئة الاجتماعية واكتساب القيم: 123

ثامنا–أسس النسق القيمي في المجتمع الجزائري: 128

الفصل الرابع: النظام التربوي والقيم الاجتماعية 131
أولا: التربية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية:.....132
ثانيا: النظام التربوي وتعزيز القيم الاجتماعية:.....142
الباب الثاني 161
الجانب التطبيقي 161
الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية 162
الإجراءات المنهجية 162
أولا – الدراسة الاستطلاعية:.....163
ثانيا – مجالات الدراسة:.....166
ثالثا – مجتمع الدراسة واختيار العينة:.....167
رابعا – المنهج المستخدم: 171
خامسا –أدوات جمع البيانات: 172
سادسا–الطريقة الإحصائية المتبعة في معالجة البيانات: 176
الفصل السادس: عرض، تفسير وتحليل البيانات ومناقشة النتائج.....177
أولا: عرض وتحليل وتفسير نتائج الاستمارة الموجة للتلاميذ: 178
ثانيا–مناقشة نتائج الاستمارة في ضوء فرضيات الدراسة:.....216
الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة 223
أولا–عرض ومناقشة بيانات المقابلات المقننة:.....224
ثانيا–عرض ومناقشة بيانات المقابلات الجماعية البؤرية: 231
ثالثا–تفسير نتائج المقابلات المقننة والجماعية في ضوء فرضيات الدراسة: 237
رابعا: مناقشة النتائج العامة للدراسة في ضوء الدراسات السابقة: 239
خامسا: النتائج العامة للدراسة الميدانية: 241
سادسا: الصعوبات التي اعترضت الدراسة:.....242
الخاتمة.....243
قائمة المصادر والمراجع 245
الملاحق 261

فهرس الجداول:

جدول رقم 1: يوضح عينة الدراسة الأساسية من المؤسسات التربوية 168

جدول رقم 2: يوضح توزيع عينة الدراسة على مؤسسات التعليم الابتدائي 169

جدول رقم 3: يوضح توزيع عينة الدراسة على مؤسسات التعليم المتوسط:..... 170

جدول رقم 4: يوضح توزيع عينة الدراسة على مؤسسات التعليم الثانوي:..... 170

جدول رقم 5: يوضح عينة الدراسة النهائية المعتمدة في الدراسة: 171

جدول رقم 6: المتعلق بتوزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس: 178

جدول رقم 7: المتعلق بتوزيع أفراد العينة حسب متغير السن: 179

جدول رقم 8: المتعلق بالمستوى الدراسي للأبوين لأفراد العينة:..... 180

جدول رقم 9: المتعلق بتحقيق الدروس لطموحات وتطلعات وأمنيات التلاميذ: 181

جدول رقم 10: المتعلق بالمشاركة في إحياء المناسبات الوطنية: 182

جدول رقم 11: المتعلق بما تمثله الأعياد والمناسبات الوطنية بالنسبة للتلميذ: 184

جدول رقم 12: المتعلق بتشجيع الدروس على المشاركة في إحياء المناسبات الوطنية:..... 185

جدول رقم 13: المتعلق بتشجيع الدروس على حب الوطن والتضحية من أجله:..... 186

جدول رقم 14: المتعلق بتشجيع الدراسة وغرس حب الوطن في نفوس التلاميذ:..... 188

جدول رقم 15: المتعلق بإعجاب التلميذ بطريقة تقديم الدروس من طرف الأستاذ: 189

جدول رقم 16: المتعلق بتعيين طريقة تقديم الدروس المحببة للتلميذ:..... 190

جدول رقم 17: المتعلق: بطريقة تقديم الدروس التي تشجع على الاجتهاد في العمل:..... 191

جدول رقم 18: المتعلق: بتشجيع الأستاذ المتكرر للاجتهاد والجد في العمل: 192

جدول رقم 19: المتعلق بمكافأة الأستاذ للتلميذ المنضبط والمجد في عمله:..... 193

جدول رقم 20: المتعلق بدفع الدراسة التلميذ على الاجتهاد وحب العمل: 194

جدول رقم 21: المتعلق بكفاية ما يقوم به الأساتذة من مجهودات نحو التلاميذ:..... 195

جدول رقم 22: المتعلق بكفاية الطاقم الإداري وما يبذلونه من أعمال لفائدة التلاميذ: 197

جدول رقم 23: المتعلق بعمل الأساتذة على نشر ثقافة التسامح بين التلاميذ:..... 198

جدول رقم 24: المتعلق بطرق فك وحل النزاعات بين التلاميذ داخل المؤسسة:..... 200

جدول رقم 25: المتعلق باختيار الطريقة المناسبة لحل الخلاف بين الرفاق داخل المؤسسة:..... 201

جدول رقم 26: المتعلق بالدراسة ودفعها للتلميذ لتفضيل التسامح ونبذ التعصب: 202

جدول رقم 27: المتعلق بالشخصيات المحببة والمفضلة الموجودة في الكتب لدى التلاميذ: 203
جدول رقم 28: المتعلق بأسباب المحبة والتفضيل لهذه الشخصيات: 204
جدول رقم 29: المتعلق بالتعاون وتقديم المساعدة لمن يحتاج إلى ذلك: 205
جدول رقم 30: المتعلق بأعمال الشخصيات ودفعها التلميذ إلى حب التعاون ومساعدة الآخرين: 207
جدول رقم 31: المتعلق بمساهمة الأساتذة والطاقم الإداري في تحبيب التعاون لدى التلاميذ: 207
جدول رقم 32: المتعلق بجعل الدراسة تدفع بالتلميذ إلى حب التعاون والتكافل الاجتماعي: 209
جدول رقم 33: المتعلق بالرضى عن النتائج المدرسية: 211
جدول رقم 34: المتعلق بالرضى على كيفيات إجراء الامتحانات المدرسية: 211
جدول رقم 35: المتعلق بما يمثله الاعتماد على النفس في إنجاز الامتحانات المدرسية: 212
جدول رقم 36: المتعلق بالنزاهة في عمليات التقويم ومنح العلامات: 213
جدول رقم 37: المتعلق بالامتحانات وطرق التقويم وجعلها التلميذ يعتمد على نفسه في إنجازها: 214
جدول رقم 38: المتعلق بالدراسة وتحبيب الاعتماد على النفس لدى التلاميذ: 214

مقدمة

مقدمة:

يتجه المفهوم الحديث لتربية الأفراد إلى تزويدهم بالمعارف والخبرات ويتعدى ذلك إلى تزويدهم بنسق من القيم لتوجيه سلوكهم وضبط تصرفاتهم لأن المعرفة النظرية مقترنة بالممارسات العملية التي تترجم إلى سلوكات عملية تعود عوائدها على الفرد والمجتمع على حد سواء.

ومسألة القيم تبنى بواسطة تعليم تراكمي فقد اهتم الباحثون بدراسة سبل تحقيق ذلك في العملية التربوية، حيث ساد الاعتقاد بأن القيم تتصل اتصالا مباشرا بالأهداف التربوية التي تسعى المؤسسات الاجتماعية والتربوية لتحقيقها لدى الأفراد داخل المجتمع، وهو ما يشكل أهمية في كيفية نسج ذلك الخيط الناظم بين التربية والقيم التي يجب أن يستقيها الأفراد.

والقيم بجميع أنواعها ومستوياتها تشكل اتجاهات متنوعة تكون محل اختيار الأفراد والجماعات وبالتالي فهي تعد الجدار الواقي الذي يحافظ على الأنظمة والبنى الاجتماعية في المجتمع من خلال المحافظة على التماسك وتحديد الأطر المرجعية لتمييز أهداف المجتمعات وغاياتها المنشودة.

وتحتل القضية القيمية حيزا في مساحات السلوك الفردي والجماعي مما يعطي للوجود البشري معنى تمتد آثاره في جميع مناحي الحياة الاجتماعية، وبالرغم من تعدد موارد الثقافات والفلسفات حول هذه القضية إلا أن الموقف من أهمية القيم لم يتغير؛ حيث أصبح تعلمها وتعليمها لغرسها في نفوس أفراد المجتمع ضرورة ملحة تطرح الاهتمام بها وتحمل المسؤولية في ذلك.

ولعل من بين الشروط التي ينبغي أن تتوفر لجعل عمل التربية مثمرا وناجحا في ميدان القيم هي تكاتف وتساند جهود كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية بمختلف أنواعها الرسمية وغير الرسمية لتبني الأساليب التربوية والعلمية لأجل تفعيل تطبيقات القيم لدى المتعلمين وتدعيمها بدل تركها لخيارات الصدف

أو باستعمال التعسف والإلزام مع مراعاة المواقف العملية والحاجات المتجددة واستثمار الأوضاع والمناسبات المختلفة لترسيخ تلك القيم وتعزيزها لديهم.

والنظام التربوي الذي تجسده المدرسة بمختلف أنماطها وأنواعها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية التي يخطط لها وتخصص له الاعتمادات المالية الضخمة وتسخير موارد بشرية هائلة أوكلت لها مهام تنفيذ مختلف المهام والمناهج والأنشطة المدرسية المتنوعة.

وفي ذات السياق يقوم النظام التربوي الجزائري بعمليات التعزيز والترسيخ للقيم الاجتماعية بوسائل متنوعة وبمختلف مكوناته الأساسية فالمناهج التربوية المخصصة والموزعة على كامل المراحل التعليمية تتضمن قيما كثيرة سيما المتعلقة بقيم المواطنة بصفة عامة بالإضافة إلى الأساتذة وتنوع طرائق تدريسهم وطريقة تفاعلات باقي الجماعة التربوية داخل المؤسسة التربوية وباقي المكونات الأخرى الأمر الذي يمكن النظام التربوي من أن يقوم بالدور المسند إليه في تعزيز القيم الاجتماعية لدى المتعلمين في المؤسسات التربوية ويجعلهم يتشبعون بقيم مجتمعهم ويحافظون عليها.

ولعل هذا النوع من الدراسات والتي تعد في صميم علم الاجتماع التربوي تكتسي أهمية بالغة لما تقدمه من إفادات من شأنها المساهمة في كشف المعوقات التي تعترض تنفيذ المخططات الخاصة بالنظام التربوي من جهة والمساهمة في التطوير نحو الأفضل لتكوين خريجين متشبعين بقيم وطنهم ومجتمعهم قادرين على مواجهة كل التحديات التي تفرضها الحياة المعاصرة.

وعليه وبناء على ما سبق فقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن دور النظام التربوي في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية.

ونظرا لطبيعة ونوع هذه الدراسة ومراعاة للضرورة البحثية حيث شملت مقدمة وبابين وخاتمة:

الباب الأول: الإطار النظري للدراسة وضم أربعة فصول هي:

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي العام لموضوع الدراسة وفيه تم تناول إشكالية الدراسة وفرضياتها وأسباب اختيار الموضوع وأهميته وأهدافه إلى المفاهيم وتحديدها إلى عرض الدراسات السابقة والمشابهة ومناقشتها.

الفصل الثاني: النظام التربوي الجزائري وتم التطرق إلى ماهية النظام التربوي وإلى أهم الإصلاحات والمراحل التعليمية وخصائص المناهج التربوية إلى المؤسسات التربوية ومكوناتها من حيث المؤسسات وتلاميذ نهاية المراحل التعليمية وقراءة في مكونات هذه المؤسسات.

الفصل الثالث: سوسيولوجيا القيم الاجتماعية وتم فيه تناول مكونات القيم وأهميتها وخصائصها ومصادرنا إلى تصنيف القيم ووظائفها وأدوارها مرورا بالاتجاهات النظرية المفسرة للقيم إلى أسس النسق القيمي للمجتمع الجزائري.

الفصل الرابع: النظام التربوي وتعزيز القيم الاجتماعية وفيه تم التركيز على التربية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية وفي كيفيات تعزيز النظام التربوي للقيم الاجتماعية المتمثلة في قيم الانتماء وحب الوطن، قيم التسامح ونبذ التعصب، قيم العمل، قيم التعاون والتكافل الاجتماعي، وقيم الاعتماد على النفس ونبذ الغش.

أما الباب الثاني: والمتعلق بالجانب التطبيقي والميداني للدراسة فشمل ثلاثة فصول هي:

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة وتمثلت في ملخص الدراسة الاستطلاعية، مجالات الدراسة الزمانية المكانية والبشرية، مجتمع الدراسة واختيار العينة والمنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات وأخيرا الطريقة الاحصائية المتبعة في معالجة البيانات.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاستمارة الموجهة للتلاميذ بعرضها في جداول إحصائية واستنطاقها والتعليق عليها ومناقشة وتفسير هذه النتائج.

أما الفصل السابع والأخير فقد تضمن عرض وتحليل ومناقشة نتائج المقابلات المقننة والمقابلات الجماعية، والتعليق عليها وتفسير النتائج العامة للدراسة في ضوء فرضيات الدراسة وفي ظل الدراسات السابقة والمشابهة إلى النتائج العامة مع الإشارة إلى الصعوبات التي اعترضت الدراسة، فالخاتمة.

الباب الأول:

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول

الإطار المفاهيمي العام للدراسة

أولا – إشكالية الدراسة

ثانيا – فرضيات الدراسة

ثالثا – أسباب اختيار موضوع الدراسة

رابعا – أهمية الدراسة وأهدافها

خامسا – تحديد المفاهيم

سادسا – الدراسات السابقة والمشابهة

أولا– الإشكالية:

تتسم المجتمعات بعاداتها وتقاليدها، وتاريخها، وثقافتها التي تميزها عن غيرها لذا فهي تعمل على المحافظة على تراثها وموروثها الثقافي والعمل على ترسيخه في الأجيال الناشئة، وذلك من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة حيث تعمل هذه الأخيرة على تنشئة الأفراد وفق متطلبات وأعراف وثقافة المجتمع، وهذا حتى تسهل عليهم عمليات الاندماج في الحياة الاجتماعية، ومن بين هذه المؤسسات البارزة، والتي تعمل على إكساب الفرد مجموعة المبادئ والمعايير والقيم والاتجاهات، التي تكون مرغوبة من طرف المجتمع، وهي الأسرة التي تعتبر الخلية الأساسية للحفاظ على المجتمع واستمراره، وكذلك تعتبر المدرسة الأولى التي ينتقي منهما الفرد مجموعة السلوكات والقيم، والتي هي في أصلها نابعة من ثقافة المجتمع ككل، والتي تسهل عليه عملية الاحتكاك والتفاعل الاجتماعي، والاندماج في مؤسسات أخرى مكملة للأسرة ومن بينها المدرسة التي تعمل على إكساب الفرد اتجاهات وقيم، مراعية في ذلك التدرج عبر المراحل العمرية المختلفة انطلاقا من مرحلة التعليم الابتدائي حيث تعمل على إكسابه المبادئ والقيم التي تتوافق مع مستواه العقلي، مرورا بمرحلة التعليم المتوسط حيث تتسع دائرة المعارف لدى الفرد ويصبح مفهومه للقيم أشمل وأوسع ويتشكل له الوعي في التمييز بين ما هو مرغوب فيه وما هو منبوذ في المجتمع، مرورا بمرحلة التعليم الثانوية، الذي تساعد على ترسيخ وتعزيز المكتسبات بطريقة أدق وأشمل كما تتوج هذه المرحلة بنيل شهادة البكالوريا التي تؤهل للالتحاق بمختلف التخصصات بالجامعة.

ومن جهة أخرى فإن للقيم دور مهم في تكوين شخصية الفرد تكويناً في مختلف المواقف الحياتية المختلفة، وإن وظيفة المدرسة بمختلف مكوناتها المادية والبشرية بالغة الأهمية، وبالرغم من تنوع أدواتها ووسائلها، فإنها من دون شك تسعى لتكوين الإنسان الصالح والمصلح الذي يحمل المعارف والقيم والمبادئ، ومن ثم فإن الرهانات القائمة على مختلف المؤسسات التربوية في بلوغ تلك الأهداف والغايات وفي كيفية تحقيق وظائفها التربوية في التنشئة الاجتماعية، عبر مختلف المناهج والبرامج الدراسية والتكوينية وبكل

مكوناتها الإنسانية والاجتماعية والنفسية. فالمؤسسات التربوية تحافظ على وجود المجتمع واستمراريته، فالمتعلم يكتسب المرجعيات التي تحدد مساراته السلوكية المختلفة في المواقف المختلفة بحسب القيم المتبناة في حياته الخاصة والعامة.

وفي ذات السياق فقد أولت الجزائر ومنذ استقلالها اهتماما خاصا لتطوير نظامها التربوي هذا الأخير الذي شهد العديد والعديد من الإصلاحات وفق المرجعيات الأساسية للمجتمع الجزائري والتفتح على الخارج. فالنظام التربوي وعبر مختلف مؤسساته التربوية الابتدائية والمتوسطة والثانوية والتي تحتضن أنفس ثروات المجتمع ورأسماله الحقيقي، وهم تلاميذ مختلف المراحل والذين يمثلون أبرز طاقات المجتمع المنتظرة، مما يجعل المسؤولية الملقاة على عاتق المربين والأساتذة كبيرة حيث لا تتجلى في مهمة التعليم والتدريس فحسب بل تتعدى إلى مفهوم التربية الاجتماعية وتنمية شخصياتهم وقدراتهم ومهاراتهم الاجتماعية، وهو ما يتطلب الاهتمام بالعلاقات الإنسانية والتربية الفكرية.

وإذ يضطلع النظام التربوي بمهامه الجوهرية فيما يتعلق بالتنشئة الاجتماعية ضمن المؤسسات الرسمية له جاءت هذه الدراسة كمحاولة للوقوف والكشف عن دور النظام التربوي في تعزيز القيم الاجتماعية المتمثلة في قيم الانتماء وحب الوطن وقيم التسامح ونبذ التعصب وقيم التعاون والتكافل الاجتماعي وقيم العمل وقيم الاعتماد على النفس ونبذ الغش لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية.

وتأسيسا على ما سبق تمت الانطلاقة في تناول هذه الدراسة انطلاقا من التساؤل الرئيسي التالي:

كيف يعزز النظام التربوي القيم الاجتماعية لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية؟

ويندرج **تحت** هذا التساؤل التساؤلات الجزئية التالية:

التساؤلات الجزئية للدراسة:

1-كيف تساهم المناهج التربوية المعتمدة في النظام التربوي في تعزيز قيم الانتماء وحب الوطن لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية؟

2-هل تعمل طرائق التدريس المطبقة في تعزيز قيم العمل لدى التلاميذ؟

3-كيف تقوم الجماعات التربوية في مختلف المؤسسات التربوية الجزائرية بتعزيز قيم التسامح ونبذ التعصب لدى التلاميذ؟

4-هل تسهم نماذج القدوة المقدمة ضمن المناهج التربوية في ترسيخ قيم التعاون والتكافل الاجتماعي لدى التلاميذ؟

5-هل تؤدي الامتحانات الرسمية إلى تعزيز قيم الاعتماد على النفس لدى التلاميذ؟

ثانيا- فرضيات الدراسة

أ-الفرضية العامة للدراسة:

يعزز النظام التربوي القيم الاجتماعية لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية.

ب-الفرضيات الجزئية:

1-تساهم المناهج التربوية في ترسيخ قيم الانتماء وحب الوطن لدى التلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية.

2-تؤدي طرائق التدريس المطبقة في المؤسسات التربوية الجزائرية في تعزيز قيم العمل لدى التلاميذ.

3-تعمل الجماعات التربوية على تعزيز قيم التسامح ونبذ التعصب لدى التلاميذ.

4-ترسخ نماذج القدوة المساقة ضمن المناهج التربوية قيم التعاون والتكافل الاجتماعي لدى التلاميذ.

5-تنمي الامتحانات الرسمية قيم الاعتماد على النفس لدى التلاميذ.

ثالثا- أسباب اختيار موضوع الدراسة:

وهي أسباب ذاتية وأخرى موضوعية، نذكرها في النقاط التالية:

- الأهمية التي تؤديها منظومة القيم في استمرارية المجتمع وتماسكه.

- الرغبة الشخصية في تناول الموضوع، والنابعة من الملاحظات والخبرة المهنية المكتسبة من خلال الاشتغال في مجال التربية والتعليم طيلة المشوار المهني.

- ملاحظة البعض من الاختلالات على مستوى النسق القيمي في ظل الانفتاح على الخارج.

- قلة الدراسات السوسيولوجية في هذا الموضوع، سيما الدراسات الجزائرية منها التي تمكن من فهم موضوع الدراسة بشكل أدق نظرا لأهميته البالغة وبصفة أشمل.

- القراءات الأولية حول موضوع الدراسة وما قدمته من تساؤلات مما شجعت على تناوله.

رابعا-أهمية الدراسة وأهدافها:

1-أهمية الدراسة:

- أهمية القيم الاجتماعية بالنسبة للتلاميذ، فهي تؤدي دورا مهما في توجيه سلوكهم، وتقودهم إلى إصدار الأحكام على الممارسات العملية التي يقومون بها وهي الأساس المتين للبناء التربوي والاجتماعي القويم.

– المؤسسات التربوية المستهدفة بالدراسة مؤسسات تضم التلاميذ وتسهم بفاعلية في تشكيل بنائهم القيمي من خلال ما تقدمه وفق الغايات والأهداف المسطرة لها.

– إن الفئة التي تستهدفها هذه الدراسة هي فئة تلاميذ المؤسسات التربوية الابتدائية والمتوسطة والثانوية حيث يمثلون شريحة عريضة من شرائح المجتمع الجزائري، إذ يعد استهدافهم ودراسة كيفيات تعزيز قيمهم الاجتماعية من أولويات البحث التربوي الاجتماعي الجاد، سيما أن هذه الفئة تقع على كاهلها مستقبلا مسؤولية الحفاظ على المجتمع وتماسكه وتوارث الثقافة المجتمعية ككل.

–كون هذه الدراسة مدرجة في إطار الجهود المبذولة والهادفة إلى إعداد النشء إعدادا وافيا لتحمل المسؤوليات المستقبلية لبلدهم الجزائر.

2–أهداف الدراسة:

تتجلى أهداف دراسة النظام التربوي ودوره في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية في:

– محاولة الكشف عن علاقة النظام التربوي الجزائري بالقيم الاجتماعية المختلفة.

– محاولة معرفة دور النظام التربوي في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية.

– محاولة الوقوف على دور المناهج التربوية في تعزيز قيم الانتماء وحب الوطن لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية.

– محاولة كشف دور طرائق التدريس المطبقة في المؤسسات التربوية الجزائرية في تعزيز قيم العمل لدى التلاميذ.

– محاولة إبراز دور الجماعة التربوية في تعزيز قيم التسامح ونبذ التعصب لدى التلاميذ.

– محاولة إظهار دور نماذج القدوة المساقة في المناهج التربوية في تعزيز قيم التعاون والتضامن لدى التلاميذ.

– محاولة استنطاق دور الامتحانات الرسمية المبرمجة على مدار السنة الدراسية في تعزيز قيم الاعتماد على النفس ونبذ الغش لدى التلاميذ.

– محاولة معرفة أهمية النظام التربوي ودوره في تعزيز القيم الاجتماعية الموائمة للموروث الثقافي للمجتمع الجزائري في ظل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية الحالية.

خامسا: تحديد المفاهيم:

لكي يتسنى لنا تحقيق التوافق بين ما ترمي إليه بعض المفاهيم ومعانيها المستعملة في هذه الدراسة وما قد يخطر في الأذهان من دلالات أخرى لذات المعاني، كان لزاما التطرق في هذه الدراسة إلى معرفة وتحديد أبعاد أهم هذه المفاهيم كون البعض منها أساسية متمثلة في : النظام التربوي ، الدور ، التعزيز ، القيم الاجتماعية، ومفاهيم أخرى مساندة متمثلة في: المؤسسات التربوية الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالإضافة إلى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية والتي سيتم التطرق إليها لاحقا في الفصل الثاني الخاص بالنظام التربوي الجزائري .

1-النظام التربوي:

أي مجتمع من المجتمعات يجب أن يتكون من أنساق مختلفة تكون مرتبطة ببعضها البعض ارتباطا وثيقا لتحقيق جملة من الأهداف تكون في صالح المجتمع، وهذه الأنساق تظهر جليا خلال منظومات متعددة، ولعل أهم هذه المنظومات النظام التربوي الذي يساهم بدوره في إرساء القيم الاجتماعية، ويساعد

على تطور المجتمعات وعلى مواكبة الركب الحضاري ومسايرة التحديات التي تفرزها مقتضيات التفتح على الخارج وعليه فما المقصود بالنظام التربوي؟

1-1-النظام التربوي اصطلاحا:

لقد تعددت التعاريف الاصطلاحية لمفهوم النظام التربوي وسوف تقتصر ونذكر:

أ- النظام أو النسق الاجتماعي الذي يشمل الأدوار والمعايير الاجتماعية، التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل آخر (المعرفة تتضمن القيم وأنماط السلوك)، والنظام التربوي لا يشمل فقط على التنظيمات الرسمية المخصصة للتربية، وإنما يشمل بالإضافة إلى ذلك على الوسائل التي حددها المجتمع لنقل التراث الثقافي.[1]

ب- جملة من القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعا الدولة لتسيير شؤون التربية والتعليم، تهدف من وراءها للمحافظة على قيم ومبادئ الأمة موجهة النظام التربوي وفق هذه السياسات التربوية، التي تعكس التوجهات العامة للمجتمع" النظام التربوي في أي بلد هو عبارة عن مجموعة، من القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها الدولة في تنظيم شؤون التربية والتعليم، وهذه النظم التربوية عامة هي انعكاس للفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية السائدة.[2]

ج- فالنظام التربوي يعبر عن فلسفات تؤسس على ضوئها المناهج التربوية، التي تُؤطر عملية التعليم على كافة المستويات التنظيمية، فهي وحدة فنية اجتماعية مزودة بجملة من الإجراءات ذات الاستقلال الذاتي في نشاطاتها المتفاعلة فيما بينها، لخدمة غرض محدد يكون نابع من فلسفة المجتمع

[1]- محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، مصر،2005، ص:153

[2]- عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني: **مدخل إلى التربية والتعليم**، دار الشروق، ط2، الأردن، 2006، ص:357.

والسياسة التربوية المعدة لذات الغرض، ومؤسساته بما تحمله هذه المؤسسات من روافد سوسيو ثقافية، تعبر عن طموح وآمال الشعوب في منظومتها التربوية[1].

من خلال التعاريف السابقة يمكن أن نضبط جملة من الخصائص التي يتميز بها النظام التربوي ضمن النقاط التالية:

-لكل نظام تربوي مرامي وغايات تخدم سياسة الأمة التربوية وفلسفتها.

-أهداف النظام التربوي تخضع لجملة من الإجراءات والقواعد والتنظيمات.

- النظام التربوي ترجمة لطموح الأمة من أجل مواكبة التطورات التي تحدث في العالم.

- النظام التربوي يقوم على أسس السوسيوثقافية للأمة.

1-2-التعريف الإجرائي للنظام التربوي:

النظام التربوي هو جهاز إداري وفني يأخذ طابع القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها الدولة في تنظيم وتسيير شؤون التربية والتعليم من جميع الجوانب، حيث يكون مهيكلا بصفة دقيقة محتكما إلى مجموعة من العناصر – وسائل بشرية ومادية وخطط، وغايات وتصورات وتوجهات عامة – تتبادل فيما بينها التأثير والتأثر، يكون مسؤولاً عن السياسة التعليمية من حيث تنظيمها وإدارتها، وتنفيذ إجراءاتها وتطويرها، بهدف إشباع حاجات المجتمع التعليمية المطلوبة حتى يضمن له حسن التكيف مع المستجدات التي تفرضها التغيرات العلمية، والتكنولوجية، والثقافية، والاجتماعية، المحلية منها والعالمية.[2]

[1]- إبراهيم هياق، **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر**: أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، جامعة منتوري قسنطينة، 2010. 2011، ص 52.

[2]. عبد السلام نعمون،: **نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات**، أطروحة دكتوراه علوم غير منشورة، تخصص الإدارة التربوية، جامعة سطيف 2، 2014. 2015، ص 19.18.

أو هو تلك المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبنية في مختلف دساتير الجزائر وخاصة دستور نوفمبر 1996، وللتوجهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر في ظل التعددية والانفتاح الاقتصادي، والمحافظة على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمه، والتي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المشبع والمعتز بثقافته والمتفتح على عصره.[1]

2-الدور:

2-1-الدور لغة:

أورد صاحب كتاب معجم اللغة العربية[2] فأشار إلى أن دَوْر مفرد: ج أَدوار (لغير المصدر): مصدر دارَ/ دارَ بـ/ دارَ على. طابق من المبنى "أقيم بالدور الثاني من هذا المبنى". مهمَّة ووظيفة "قام بدور رئيسيّ في المعركة-دور الفعل في الجملة". قام بدور/ لعب دورًا: شارك بنصيب كبير، شارك في عمل ما أو أثّرَ في شيء ما.

2-2-الدور اصطلاحا:

عرف الدور على أنه:

- مجموعة من الأنماط المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، وتترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة.[3]

---

[1]. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**: سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004، ص 12.

[2]- أحمد مختار عبد الحميد عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، ج2، 2008، ص 784.

[3]- فاروق عبده فيلة، وأحمد عبد الفتاح الزكي، **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004، ص165.

– نوع من الممارسات السلوكية المتميزة التي ترتبط بموقع اجتماعي معين والتي تتسم نسبيا بالاستمرار والثبات ويمكن التنبؤ بها.[1]

– ما يقوم به الفرد من أعمال ترتبط بوضعه أو مركزه الاجتماعي، ويمثل الجانب الدينامي (الحركي) للمركز، كما أن المركز الواحد ترتبط به جملة من الأدوار.[2]

– السلوك الإنساني في موقف جماعي، وهو مجموعة من التوقعات التي تنتظرها الجماعة من أحد أعضائها الذي يشغل مكانة معينة، وهو نتاج الثقافة الذي ينظم سلوك المتعلم، وإذا حلل هذا السلوك فإنه لا يبدو أكثر أو أقل من أفعال مطلوبة.[3]

– السلوك المتوقع من شاغل المركز الاجتماعي، ولكل دور مجموعة واجبات وحقوق اجتماعية معينة، وواجبات الدور هي مجموعة التصرفات التي يقوم بها شاغل المركز الاجتماعي في أثناء تصرفاته وعلاقاته بالآخرين.[4]

2-3-التعريف الاجرائي للدور:

تبنت هذه الدراسة التعريف الاجرائي التالي:

الدور هو كل الآليات المستخدمة ضمن النظام التربوي والتي تعمل على تعزيز القيم الاجتماعية لدى التلاميذ.

3-التعزيز:

3-1-التعزيز لغة:

[1]- فاروق عبده فيلة، وأحمد عبد الفتاح الزكي، **مرجع سابق**، ص 165.

[2]- **المرجع نفسه**، ص165.

[3]- **المرجع نفسه**، ص 165. 166.

[4]- **المرجع نفسه**، ص 166.

جاء في كتاب لسان العرب[1]: عزز: العَزِيزُ: مِنْ صِفَاتِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ وأَسمائه الْحُسْنَى؛ قَالَ الزَّجَّاجُ: هُوَ الْمُمْتَنِعُ فَلَا يَغْلِبُهُ شَيْءٌ... وتَعَزَّزَ الرجلُ: صَارَ عَزِيزاً. وَهُوَ يَعْتَزُّ بِفُلَانٍ واعْتَزَّ بِهِ. وتَعَزَّزَ: تشرَّف. وعَزَّ عَليَّ يَعِزُّ عِزّاً وعِزَّةً وعَزازَةً: كَرُمَ، وأَعْزَزتُه: أَكرمته وأَحببته.

3-2-التعزيز اصطلاحا:

عرف التعزيز على أنه:

-أي حدث يزيد من احتمالية حدوث استجابة معينة[2].

-ما يعقب الاستجابة أو السلوك من آثار، منها ما هو مُرضٍ، مربح، مقنع، مشبع، إيجابي، فيقال: أثر طيب أو مكافأة أو تعزيز موجه، ومنها ما هو غير مُرضٍ، مؤلم، منفر أو سالب فيقال له، أثر غير طيب أو عقاب أو تعزيز سالب. المكافأة ميسرة للتعلم بينما يكفي العقاب في بعض الأحيان لا يراد إبطاله وتعديله من سلوك[3].

-عملية تثبيت السلوك المناسب، أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل، وذلك بإضافة مثيرات إيجابية، أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه، ولا تتوقف وظيفة التعزيز على زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل، فهو ذو أثر إيجابي من الناحية الانفعالية أيضا، فالتعزيز يؤدي إلى تجويد مفهوم الذات وتحسينها، وهو أيضا يستثير الدافعية ويقدم تغذية راجعة بنَّاءة[4].

3-3-التعريف الاجرائي للتعزيز:

حدد التعزيز بأنه عملية تثبيت للقيم الاجتماعية قصد تنميتها وترسيخها لدى التلاميذ.

---

[1] . محمد بن مكرم بن علي الأنصاري ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، ط 3، 1994، ج 5، ص 374 375.

[2] . باربرا انجلر، **مدخل إلى نظريات الشخصية**، ترجمة: فهد بن عبد الله بن دليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، 1991، ص 328.

[3] . ملحقة سعيدة الجهوية، **المعجم التربوي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009، ص 120.

[4] . عناية حسن القبلي: **التعزيز في الفكر التربوي الحديث**، شركة أمان للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2014، ص 12.11.

التعزيز هو الأسلوب الذي يستعمله المعلم مع التلاميذ بعد حدوث استجابة معينة مرضية ويتمثل في (المدح، الهدايا، التشجيع ... إلخ، وفي حالة التعزيز الإيجابي إزالة مثير منفر للتلميذ مثل: التوبيخ، وفي حالة التعزيز السلبي حرمان التلميذ من نشاط محبب لديه، أو الضرب[1].

فالتعزيز هو كل ما تتضمنه مكونات وآليات النظام التربوي لتحفيز التلاميذ على ترسيخ وتنمية القيم الاجتماعية وترغيبهم وتحبيبهم فيها لتصبح مرسخة ومرغوبة ومطلوبة من طرفهم.

4-القيم الاجتماعية:

4 -1 -القيم في اللغة:

القيمة لغة جاءت من المصدر قوم وقام، ونقول: قام المتاع أو الشيء بكذا، أي وضع للمتاع شيئا يقوم مقامه، وجاء في معاجم اللغة الانجليزية أن القيمة هي الشيء الثمين ذو الأهمية والفعل، أو الشيء الذي يثمن بقدر.[2]

كما تشير أيضا إلى الاستقامة والاعتدال والتوجيه إلى الغايات دون ميل وإتباع المنهج الحق"[3]. والقيمة مفرد جمعه قيم، وتعني الثمن الذي يعادل المتاع." [4] وجاء في المعجم الوسيط أن قيمة الشيء تعني قدره".[5]

---

[1] . سعاد محمد الأشخم: **دور التعزيز في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم**، مجلة كليات التربية، طرابلس، ع 21، أبريل 2021، ص 115.

[2] ناصر إبراهيم: **أصول التربية –الوعي الإنساني–**، الرائد العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص184.

[3] عبده بدر الدين كمال، محمد السيد حلاوة: **قضايا ومشكلات**، تقديم سامية محمد فهمي، ج1، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 1991، ص191.

[4] رشاد الدين مؤنس: **المرام في المعاني والكلام**، دار الراتب الجامعية، لبنان، ط1، 2000، ص687.

[5] مجمع اللغة العربية: **المعجم الوسيط**، ج2، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1973، ص768.

ومن بين المعاني التي أعطيت لها أنها تعبر عن التحول المتوقع حدوثه بالنسبة للقيمة أو السلع أو المتاع وقد تعني صفقة رابحة، والقيمة الحقيقية أو الجوهرية هي التي تحقق المنفعة أو العائد المتوقع منها.[1]

ومنه فإن المعنى اللغوي للقيمة يدور حول الاستقامة والعدالة والثبات والدوام، ومن ثم فالقيمة في اللغة العربية وغيرها من اللغات لها معنى إيجابي يعكس مدى أهميتها في حياة الفرد والمجتمع معا وإن اختلفت هذه الأهمية من بيئة لأخرى.

4 -2 -القيم الاجتماعية اصطلاحا:

إن مصطلح القيمة هو من أكثر مصطلحات العلوم الاجتماعية غموضا وتعقيدا، ويعود ذلك إلى كون المصطلح مرتبط من جهة بالتراث الذي جعله يختلط مع مصطلحات أخرى كالحق والجمال والأخلاق وغيرها، ومن جهة أخرى يعتبر نقطة تقاطع بين العلوم والمعارف بل ونجده في كل مجالات الحياة الفردية والاجتماعية، ولهذا فقد تعددت تعاريف القيم في الأدبيات الاجتماعية والنفسية وأدى ذلك إلى خلط بين القيمة كمفهوم والقيمة كعملية، كذلك أخلط البعض الآخر بين القيمة وبعض المفاهيم الأخرى المتصلة بها.

ومنهم من اعتبر القيم مجموعة من القوانين والمقاييس والأفكار تنشأ في جماعة ما، ويتخذون منها معايير للحكم على الأعمال والأفعال المادية والمعنوية وتكون لها من القوة والتأثير على الجماعة بحيث يصبح لها صفة الإلزام."[2]

[1]-Trident Press International: **The new International Webster's Comprensive Dictionary of the English Language**, Deluxe Encyclopedic Edition, Trident Press International, 1999,P. 1386.

[2] ناصر إبراهيم: **فلسفات التربية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001، ص 22.

وعلى أية حال فان الباحث في التراث السوسيولوجي يمكنه أن يميز بين ثلاث نماذج من التعريفات تعكس ثلاثة توجيهات مختلفة نحو مفهوم القيمة."[1]

4 -3-الاتجاه الفلسفي الثقافي:

وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه في تعريفهم للقيمة على أنها شيء له أهمية ومرغوب فيه، حيث عرفها **ويرد بارك وبيرجس** بأنها "الشيء الذي يحظى بالتقدير والرغبة".[2] أما **دوركايم** فيعرفها بأنها مثلها مثل كافة الظواهر الاجتماعية مجتمعية الصنع، بمعنى أن لها قوة الإلزام رغم أنها مرغوب فيها".[3] ويرى **كلاكهون** أنها" مفهوم واضح أو ضمني خاص بالفرد أو الجماعة ومرغوب فيه، يؤثر على الاختيار من بين نماذج من الوسائل أو الأفعال أو الغايات."[4] والملاحظ أن هذا النوع من التعاريف حاول ربط القيمة بالشيء المرغوب فيه، وهو ما يعتبر نوعا من النقص والتقصير في التحديد لان بعض الأشخاص قد يعطون قيمة لبعض الأشياء التي يظنون أن لها قيمة وفيها خير، لكن سرعان ما يكتشفون أنها في الحقيقة أشياء تحمل كثيرا من الشر والمساوئ.

كما نجد أن هذه التعريفات افتقرت للمعنى الجامع المانع لمفهوم القيمة، فالمرغوب فيه عند أي شخص قد يكون غير مرغوب فيه عند الآخرين، كما أنها ركزت على أفكار براغماتية نفعية، وهي أمور نسبية عند الأفراد والمجتمعات.

وبعبارة أخرى فإن هذا الاتجاه جعل من الثقافة مجموعة من القيم المادية والاجتماعية أي أنه لا فرق بين الثقافة والقيم، فهو لم يقدم لنا تعريفا للثقافة ولا للقيم وبقي مفهومها غامضا، إذ نجد أن **سوروكين** قد

---

[1] بيومي محمد أحمد: **علم اجتماع القيم**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002، ص 108.

[2] إبراهيم محمد عباس: **التحديث والتغيير-دراسة في مكونات القيم الثقافية-**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2009، ص 104.

[3] النقيب إيمان العربي: **القيم التربوية في مسرح الطفل**، تقديم شبل بدران، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2002، ص 18.

[4] الزيود ماجد: **الشباب والقيم في عالم متغير**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 22.

أثار صعوبة أخرى حيث ربط بين المعنى والمعيار والقيم وأشار إلى أن "أي معنى بمفهوم ضيق هو قيمة وأن أي قيمة تتطلب معيارا للسلوك بالنسبة لتحقيقها أو رفضها، ومن ناحية أخرى أن المعيار هو بالضرورة معنى وهو قيمة ايجابية أو سلبية، ومن ثم فان ألفاظ المعنى والقيمة والمعيار سوف تستخدم تبادليا لتشير إلى الفئة العامة من الظواهر ذات المعنى التي فرضت فوق الصفات البيو فيزيقية للأشخاص أو الأفعال أو الحوادث".[1]

فالمعايير هي عبارة عن أنماط للسلوك الإنساني محددة له اجتماعيا وتظهر في مواقف خاصة في حين أن القيم هي عبارة عن مستويات تفضيلية مستقلة عن هذه المواقف، وقد تكون القيم هي الإطار المرجعي لهذه المعايير فهي أسبق منها وليس كما يصوره **سوروكين**. وعليه فان تعريفات هذا الاتجاه لم تمدنا بتعريف شامل للقيم ذلك أنها ركزت على جانب واحد دون التركيز على الجوانب الأخرى للقيم.

4-5-الاتجاه السيكولوجي:

يركز أصحاب هذا الاتجاه في تعريفاتهم للقيمة على السلوك الإنساني النفسي حيث تخلط فيه التعاريف بين الاتجاه والقيمة من ناحية وبين القيمة والرغبات من ناحية أخرى.

فالقيم عند روكيش ميلتون هي الاتجاهات في صورتها العامة والاتجاهات هي قيم تتعلق بموضوعات محددة وخاصة، كما أن القيم حالات خاصة للاتجاهات الإنسانية[2].

بينما يرى آخرون أن القيم بؤرة تجمع الاتجاهات حيث تعتبر القيم "مجموعة اتجاهات شاملة تتجمع حول محور مركزي هذا المحور هو القيمة".[3]

---

[1] بيومي محمد أحمد: **مرجع سابق**، ص108.

[2] منير حسن نورهان: **القيم الاجتماعية والشباب –منظور ديني–**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر،2008، ص 98.

[3] النقيب إيمان العربي: **مرجع سابق**، ص 15.

وعرفها **روز** بأنها "اتجاه يقصد بواسطة الفرد أو الجماعة نحو موضوع مادي أو غير مادي حقيقي أو خيالي، ولهذا يكون للقيمة صفة الأمر أو الواجب.[1]

وهو في الواقع تعريف غير دقيق لان القيم تكون أوضح من الاتجاهات، لأنها مرتبطة بمدى ما اكتسبه الفرد من معتقدات نحو أنماط السلوك المفضلة أو الغايات المنشودة، بينما الاتجاهات تتحدد صعوبة ارتباطها بالمواقف وبمدى تمسك الفرد بالقيم المرجعية له، فالفرد يستطيع تغيير اتجاهاته ومواقفه في مواقف ومواضع مختلفة ويعتبر ذلك شيئا عاديا، في حين أن تغير القيم ومناقضتها للأطر المرجعية المتبناة في المجتمع تعتبر خطيئة وخروج عن الحياة الاجتماعية، وعليه فان القيم هي التي تحدد صلاحية الاتجاه وليس العكس. ومنهم من حاول ربط القيم بالحاجات والرغبات وإرضائها إذ يشير كل من **روسك ووارن** إلى أن القيم هي "القدرة على إرضاء رغبة إنسانية متصلة بأي موضوع أو فكرة أو محتوى تجربة".[2]

والحقيقة أن ربط القيمة بالرغبات والحاجات على هذا النحو يطمس الخط الفصل بين الإنسان وسائر الحيوانات الأخرى، فالإنسان قد يمتنع في بعض الأحيان عن إرضاء رغباته وتحقيق حاجاته بملك إرادته من أجل تحقيق قيمة عليا، فمثلا يمتنع المسلمون طوال النهار عن رغباتهم وحاجاتهم بالصوم في شهر رمضان مرضاة لله سبحانه وتعالى، ومن هنا يتبين أن للحاجات والرغبات الفطرية منها والمكتسبة دورا هاما في حياة الأفراد وتوازنها، ولكن بمقتضى العقل ومن أجل العمل على تنظيمها وفق القيم السائدة في المجتمع قد يحجم الإنسان عنها ويتركها، لأنه الكائن الوحيد الذي يملك وحدة عقلية ونفسية وحسية متكاملة تجعله متميزا عن المجتمع الحيواني.

4 -6 -الاتجاه السوسيولوجي:

[1] عبده بدر الدين كمال، محمد السيد حلاوة: **مرجع سابق**، ص 199.

[2] بيومي محمد أحمد: **مرجع سابق**، ص 110.

وتعرف القيم في هذا الاتجاه على أنها ظاهرة اجتماعية كغيرها من الظواهر الاجتماعية ومعناها مرتبط بالجماعة وبالحياة الاجتماعية، فالقيم كما أشار إليها بارسونز ما هي إلا "عنصر في نسق رمزي مقبول من المجتمع يؤدي وظيفته باعتباره معيارا أو قاعدة للاختيار بين بدائل التوجيه التي توجد في الموقف."[1]

ويستخدم البعض الأفعال على أنها مؤشرات للقيم فيذهب **جورج ليند** إلى أن "الشيء له قيمة أو هو قيمة عندما يسلك الناس نحوه كما لو أنهم يحفظون من ملكيتهم له."[2]

وقد ذكر **سميث** أن القيمة تطلق على كل ما هو جدير باهتمام الفرد لاعتبارات مادية أو معنوية أو اجتماعية أو أخلاقية أو دينية أو جمالية.[3]

ومنهم من ينظر إليها على أنها مقدار الشيء بالنسبة لنفسه أو بالمقارنة مع الأشياء الأخرى وقد تكون القيمة مادية أو معنوية، وتمثل القيم جزءا من المعتقدات حيث تحدد ما هو صواب وما هو خطأ ولهذا أهمية بالغة في مناحي الحياة المختلفة.[4]

كما وصفت القيم بأنها صورة ذهنية تعبر عن مفهوم ضمني وطبع مميز لكل فرد أو مجموعة وهي شيء مرغوب فيه ومؤثر في عملية الاختيار والانتقاء بين ما هو مسموح به ومعتدل من البدائل وينتهي

---

[1] الزيود ماجد: **مرجع سابق**، ص 22.

[2] بيومي محمد أحمد: **مرجع سابق**، ص 113.

[3]- Smith.and shertanin, p.d: **values certification**, phi, delta. Kappa, 1994, p 679.

[4]- Sally Wehmeier & Michael Ashby: **Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English**, Sixth Edition, Oxford University Press, 2000, P.1493.

بالفعل أو السلوك، وهي ليست المحدد الوحيد له وتمثل مفتاح الاختيارات الذي يشكل نمط الحياة ونوع الشخصية التي يبنيها الفرد لنفسه ويستمر عليها وهذا انعكاس لقيمه الأساسية.[1]

وأن قدرة الفرد على إيجاد قيمة أو مفهوم جديد من خلال نموه وتطوره وتعلمه هو ما يميزه عن الآلة والحيوان.[2]

ويتضح من خلال التعاريف أن أفعال الإنسان لها أهدافا وغايات وكذلك بعض خصائص القيم مثل الإلزامية، ولكن ما لم يتضح ويبقي غامضا هو ما هي كل موجهات ومحددات السلوك الفردي والاجتماعي؟ وكيف نحددها؟ ومن يضعها هل هم الأفراد أم المجتمع؟ كما أن ربط القيم بالأفعال فيه تقصير لان بعض الأفراد قد يقومون بأفعال تعاكس القيم التي يؤمنون بها تحت ضغط بعض الظروف وقد تفرض بعض المواقف على بعض الأفراد أنماطا سلوكية مخالفة لما يتمثلونه من قيم.

وعليه نستطيع القول أن القيمة بالمعنى الاجتماعي هي اتخاذ قرار أو حكم يتحدد على أساسه سلوك الفرد أو الجماعة تجاه موضوع ما، ويتم ذلك بناء على نظام معقد من المعايير والمبادئ وهو ما يعكس أن القيمة ليست تفضيلا شخصيا أو ذاتيا، بل تفضيل له ما يبرره في ضوء المعايير والمبادئ الاجتماعية العامة.

وعلى هذا الأساس ومن خلال ما تم طرحه من تعريفات مختلفة باختلاف وجهات نظر أصحابها نجد منهم من نحى إلى الفلسفة باعتبار القيم مثلا عليا وأشياء مجردة، وأخرى ركزت على الجوانب النفسية وأهملت الجوانب الأخرى كالفعل الاجتماعي الذي كان محل تركيز الاتجاه الثالث دون غيره من الجوانب،

[1] James C.Coleman: **Psychology and Effective Behavior**, Previous Edition, Scott, Foresman& Company, USA, 1969, P.438.

[2]- J. J. Chambliss: **Philosophy of Education an Encyclopedia**، Garland Publishing Inc، New York & London, 1996, P.655.

وتأسيسا على كل هذا فإن الباحث سيحاول أن يتبنى تعريفا إجرائيا للقيم في ضوء كل الخصائص السابقة ويكون محل التزام مفاهيمي في هذه الدراسة.

4 -7 -التعريف الإجرائي للقيم الاجتماعية:

هي عبارة عن معان سامية تنبع من ثقافة المجتمع وعقائده، يكتسبها الفرد أثناء عملية التربية والتنشئة فيؤمن بها، وترسخ في أعماق عقله ووجدانه، ويدافع بها عن أفكاره وآرائه، فتنعكس على صفاته السلوكية العقائدية والأخلاقية التي توجه سلوكه، وتصنع نسيج شخصيته، ويتخذها معيارا يحكم على الناس من خلالها مستندا إلى تصور محدد للكون والخالق وللإنسان والعقل والعلم والمعرفة[1].

وعليه فهي مجموعة الأحكام التي تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع الخبرات الفردية والجماعية وتكون مستمدة من المجتمع وفقا لإطاره الأخلاقي موروثه الثقافي.

فالقيم هي مستوى الانتقاء من بدائل أو ممكنات تربوية واجتماعية، وتكون متاحة أمام تلاميذ نهاية مراحل المؤسسات التربوية في مواقف تربوية واجتماعية تفاعلية إيجابية.

وفي هذه الدراسة سوف يتم التركيز على مجموعة من القيم دون غيرها وهي:

قيم الانتماء وحب الوطن وقيم التسامح ونبذ التعصب وقيم التعاون والتكافل الاجتماعي وقيم حب العمل وتقديسه وقيم الاعتماد عتى النفس ونبذ الغش.

سادسا- الدراسات السابقة والمشابهة:

أ-عرض الدراسات السابقة والمشابهة:

[1]. إيهاب عبد المعطي سعيد الأغا: **القيم المتضمنة في منهاج المطالعة والنصوص للصف التاسع في محافظات غزة**: دراسة تحليلية، مرجع سابق، ص 10.

سوف يتم تناول بعض الدراسات التي استطاع الباحث الحصول عليها والتي كانت لها علاقة وطيدة بموضوع ومتغيرات هذه الدراسة، وللإشارة فقد تم الاطلاع على عدد لا بأس به من الدراسات المشابهة لهذا الموضوع وأغلبها مرتبطة بقيم المواطنة فوجب استبعاد الكثير منها وعدم إدراجها كدراسات سابقة نظرا لأن متغيراتها أخذت منحى غير المنحى المراد دراسته من جهة، ومن جهة أخرى لعدم الاستفادة منها في إطار الاستفادة من الدراسات السابقة، وهذا من منطلق وجوب التمحيص والانتقاء للتراث النظري الذي يرد في هذا السياق، وسوف يتم عرض الأكثر قرابة والأكثر تشابها مع مراعاة التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث سواء أكانت هذه الدراسات جزائرية أو عربية انطلاقا من مبدأ الدراسة التتبعية في تناول أي موضوع، كما تجدر الإشارة ونظرا لأسباب ودوافع ذاتية للباحث فقد تم ادراج وإضافة الدراسة رقم 10 : العيد هداجي أطروحة دكتوراه العلوم (2019/2018) من إشراف الدكتور محمد بوقشور، وكذلك الدراسة رقم 11: الصديق قوميدي (2021). وفيما يلي سيتم عرض هذه الدراسات على النحو التالي:

1-دراسة راضية بوزيان (2009)[1] تحت عنوان: **المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر**.

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

-ما مكانة التربية على المواطنة في المؤسسات التعليمية الجزائرية؟

-ما طبيعة قيم المواطنة التي تحملها كتب المواد الاجتماعية للصف التاسع أساسي في الجزائر؟

-هل هناك تفاوت في نسب هذه القيم؟

-ما أنماط ما وراء الخطاب المتضمنة في نصوص كتب المواد الاجتماعية بالتعليم الأساسي؟

[1]- دراسة راضية بوزيان: **المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر**، المجلة العربية لعلم الاجتماع، العدد:6، 2009، ص،ص: 101-125.

وهدفت إلى الوقوف على جزئيات كتاب التربية المدنية المقر في نهاية مرحلة التعليم الأساسي بالجزائر، وهذا من خلال التحاليل الكيفية بتفكيك بنية النص وإخراج الدلالات منه، وكذلك الفئات المستخرجة من نصوصه وقد تمت عملية التأكد من ثبات تحليل المحتوى على فترتين بينهما فترة شهر، وتم هذا بالاعتماد على منهج تحليل المضمون لمحتويات الكتاب من حيث الشكل والمضمون لاستخراج قيم المواطنة.

وقد توصلت الدراسة النهاية إلى أن قيم المواطنة قد عرضت في كتب التربية المدنية على شكل ثنائيات في إطار الترابط العلائقي بين قيم المواطنة المختلفة، وقد تم الوقوف على أمثلة عديدة أثناء عملية التحليل منها:(الدولة الجزائرية والديمقراطية)، (التضامن والواجب)، (الوحدة والوطن) وهكذا بالإضافة إلى رصد تناقضات على مستوى كتاب التربية المدنية لتلاميذ السنة التاسع أساسي والمتمثلة أساسا في الغياب الكلي لتحديد المفاهيم.

لقد تم الكشف في هذه الدراسة من خلال تحليل المضمون لكتب التربية الاجتماعية لتلاميذ السنة التاسعة أساسي عن مجمل القيم التي احتوتها مع الغياب الكلي لتحديد المفاهيم وهذا ما يطرح أشكالا في تعليمية القيم، وهذا ما يتقاطع مع الدراسة الحالية من حيث كون المناهج التربوية من المرتكزات الأساسية للنظام التربوي وبالتالي مكنت من الاستفادة أكثر من مضامين هذه المناهج.

2-دراسة وريدة خوني (2011) [1] تحت عنوان: **دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة عمل المدرسة في تنمية الانتماء الوطني ومساهمة كل من الأستاذ والطاقم الإداري في ذلك، وقد انبنت على إشكالية مفادها: هل تعمل المدرسة على تنمية الانتماء الوطني كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأدوات تمثلت في الاستمارة، المقابلة، الملاحظة.

[1]- خوني وريدة: **دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني**، مجلة الباحث في الإنسانية والاجتماعية، المجلد 3 العدد 5، جامعة ورقلة، 2011، ص، ص:72-129.

أما مجال الدراسة البشري فتمثل في تلاميذ متوسطة العالية الجديدة 1، البالغ عدد تلاميذها 746 تلميذ، تم اختيار قسم من كل سنة بطريقة عشوائية بسيطة، وطبقت الاستمارة عينة من التلاميذ بلغ عددها 176 تلميذا بنسبة 23.59% من أصل 746 تلميذا.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الوسط المدرسي يساهم في غرس الانتماء الوطني في نفوس تلاميذ المرحلة المتوسطة بنسب متفاوتة، والكتاب المدرسي والأستاذ والإدارة المدرسية، تعمل في تساند وظيفي من أجل تحقيق الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها التربية الاجتماعية، وهذا بالرغم من أنه وفي أغلب الأوقات نكون أمام تطبيق للقوانين والتشريعات فقط.

كانت جوانب الاستفادة من الدراسة، حيث خلصت إلى أن هناك تساند وظيفي للطاقم الإداري والمعلم والكتاب المدرسي في تنمية الانتماء الوطني خصوصا مادة التربية الاجتماعية للمرحلة المتوسطة والإفادة من هذه الدراسة كونها تتقاطع مع الدراسة الحالية في كونها تتناول إسهامات كل من الطاقم الإداري والأساتذة في تنمية الانتماء الوطني.

3-دراسة خولة حموري (2011)[1] تحت عنوان: **دور المدرسة في ترسيخ ثقافة الحوار من منظور إسلامي.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم الحوار ودور القرآن والسنة في ترسيخ ثقافته وبيان دور الإدارة المدرسية والمعلم والمناهج في ترسيخ ثقافته، والكشف عن آثار ترسيخ هذه الثقافة في المؤسسات التربوية.

[1]- خولة حموري: **دور المدرسة في ترسيخ ثقافة الحوار من منظور إسلامي**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، المملكة العربية السعودية، 2011.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الحوار تفاعل خطابي يستند إلى العادات والتقاليد السلوكية المتعارف عليها، كما توصلت إلى أن للمدرسة دورا كبيرا في ترسيخ ثقافة الحوار من خلال الإدارة المدرسية والمعلمين والمناهج التربوية التي تشكل مكونات الحياة المدرسية.

وإذا كان الحوار التربوي في المؤسسات التعليمية جزءا لا يتجزأ من مكونات النظام التربوي إلا أن الهدف من الإفادة كان بيان دور المؤسسة التعليمية في ترسيخ ثقافة الحوار، كون دور الجماعة التربوية والمناهج من المتغيرات المستقلة للدراسة الحالية.

4-دراسة حكيمة آيت حمودة (2011)[1] تحت عنوان: **أهمية المدرسة في تنمية القيم السلوكية لدى تلاميذ ودورها في تحقيق توافقهم الاجتماعي.** -دراسة ميدانية لتلاميذ وأساتذة التعليم المتوسط- مقاطعة الجزائر غرب.

هدفت الدراسة إلى معرفة الدور الفعال للمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية وتنمية القيم وكذا الأساليب الطرائق المتبعة من طرف الأستاذ في تنمية القيم وتحليل مضمون الكتب المدرسية الجزائرية ودورها في تدريس القيم. واعتمدت هذه الدراسة على إشكالية تمثلت في: ما هي أهمية المدرسة في تنمية القيم السلوكية لدى التلاميذ ودورها في تحقيق توافقهم الاجتماعي؟ مع استخدام المنهج الوصفي وعينة من تلاميذ وأساتذة المرحلة المتوسطة واستبيان القيم السلوكية للتلاميذ للكشف عن النسق القيمي لتلاميذ المرحلة المتوسطة واستبيان آخر للأساتذة عن استراتيجيات تعليم القيم والأساليب المستعملة في تعليمها وهي: المشاريع، الحوار والمناقشة، لعب الأدوار، المحاكاة بالقدوة والنماذج، القصص والنصوص.

[1]- حكيمة آيت حمودة: **أهمية المدرسة في تنمية القيم السلوكية لدى التلاميذ ودورها في تحقيق توافقهم الاجتماعي** مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 3 العدد 5، جامعة ورقلة،2011.

وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها الآتي: يشكل الكتاب المدرسي (المناهج المدرسية) أو النظام التربوي ككل يعزز الأبعاد الوطنية والعالمية والتي تساهم في الاعداد المواطن الصالح الذي يسعى المجتمع الجزائري إلى تحقيقه بالاعتماد على الكتاب المدرسي ودور الطاقم الإداري ومختلف الأساليب.

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الأقرب للدراسة الحالية كونها توصلت إلى استنتاجا مهما كون النظام التربوي ككل يعزز الأبعاد الوطنية والعالمية بالاعتماد على الكتاب المدرسي والطاقم الإداري ومختلف الأساليب وهذا ما تحاول وتسعى إلى الكشف عنه هذه الدراسة.

5-دراسة ثريا بنت أحمد بن سلمان البراشدي (2011)[1] تحت عنوان: **دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي سلطنة عمان.**

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي سلطنة عمان، واطلاقا من التساؤلات التالية:

-ما واقع دور الإدارة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان؟

-هل تختلف استجابات العينة حول واقع الإدارة المدرسية في تنمية القيم باختلاف النوع والمنطقة التعليمية؟

-هل تختلف استجابات العينة حول واقع الإدارة في تنمية قيم المواطنة باختلاف النوع والوظيفة والمؤهل العلمي والخبرة والمنطقة؟

[1]- ثريا بنت أحمد بن سلمان البراشدي: **دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة ما بعد الأساسي بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير جامعة تروى سلطنة عمان،2011.

– ما التصور المقترح لتفعيل دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان؟

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، استخدمت استبيانين، الأول لعينة 1004 من الطلبة والثاني لعينة 55 من مدراء المدارس و51 من مساعدي مدراء المدارس، وكانت أهم نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي سلطنة عمان من خلال عناصر وأبعاد المواطنة (محاور الدراسة) من وجهة الطلبة (عينة الدراسة) في مجملها ضعيفة. كما قدمت تصورا مقترحا لتفعيل دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة.

لقد بينت نتائج هذه الدراسة أن دور الطواقم الإدارية في تنمية القيم الاجتماعية في مجمله ضعيف من وجهة نظر الطلبة وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه كون العنصر البشري أداة لتنفيذ البرامج والغايات والأهداف المسطرة وهذا ما دفع الباحثة لاقتراح تصور لتفعيل دور الإدارة في تنمية القيم الاجتماعية.

6–دراسة حنان صالح القاضي (2012) [1] تحت عنوان: إسهام المعلم في إكساب القيم الاجتماعية لطلبة الصف التاسع.

وهدفت إلى معرفة مدى إسهام المعلم في إكساب القيم الاجتماعية لطلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي بمدينة طرابلس، وارتكزت على التساؤل التالي: ما درجة إسهام المعلمين في إكساب القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع، من وجهة نظر المعلمين؟

[1]– حنان صالح القاضي؛ **إسهام المعلم في إكساب القيم الاجتماعية لطلبة الصف التاسع**، طالبة دكتوراه في آلية التربية الجامعة الوطنية الماليزية مجلة التربية الإسلامية والعربي، العدد:4(2)،2012، ماليزيا، ص، ص:71–76.

كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الكيفي وأدواته من تحليل المحتوى واستمارة ومقياس القيم الاجتماعية واستخدام المقابلة، وبلغت عينة الدراسة من المعلمين (383) وأظهرت الدراسة ان نسبة القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع كانت عالية، لقيم: قيمة الوفاء ، العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، الصداقة، تحمل المسئولية ، المساعدة، التكافل الاجتماعي، أما محور إسهام المعلمين في إكساب الطلبة القيم الاجتماعية في مجال المدرسة ، فقد أظهرت النتائج أنهم أسهموا في ذلك بدرجة متوسطة في القيم الاجتماعية في مجال الأسرة، و بدرجة عالية في مجال المجتمع والمدرسة. وهذا ما توافق مع نتائج دراسة عبيدات (1998) مفادها أن المعلمين يسهمون في ترسيخ القيم الاجتماعية التي تتعلق بالمدرسة.

في حين كان العكس مع بعض الدراسات السابقة والتي أشارت إليها الباحثة في دراستها إذ تذكر أن نتائجها جاءت مخالفة لنتائج دراستها خاصة مع دراسة الهندي (2001) فيما يتعلق بدور المعلم في اكساب القيم الاجتماعية للطلبة حيث بينت أن دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية في نفوس الطلبة، بلغت النسبة حوالي (6.70%). وهذا ما أكدته دراسة الجلادي (1988) على قصور المدرسة في الاهتمام بالقيم الأخلاقية الأربعة وهي الصدق الأمانة، الحياء، الشجاعة، وهذه المؤشرات تتناول مؤشرات خاصة بالمدرسة والمعلم والمتعلمين والعاملين في المدرسة، وبأن هناك معوقات تقف في سبيل تحقيق المدرسة لدورها في إكساب التلاميذ القيم والقصور في توظيف الأنشطة التربوية وعجزها عن تحقيق أهدافها.

ومن خلال نتائج هذه الدراسة أوصت الباحثة بضرورة العمل على الإعداد الجيد للمعلم والاهتمام بمختلف الأنشطة المدرسية مع ضرورة التنسيق بين المؤسسات للقيم بالدور الأمثل لتنمية القيم الاجتماعية.

لقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اسهامات المعلم في تنمية قيم المواطنة وهذا شيء مهم جدا خاصة وأن المعلم يشكل مركز التفاعل بينه وبين التلاميذ جراء الفعل التعليمي لمختلف المناهج والبرامج والنشاطات التي تتم داخل حجرة الصف وداخل المؤسسة التربوية وهذا ما يبرز أهمية هذه الدراسة وتقاطعها مع متغيرات الدراسة الحالية.

7-دراسة علي مساعد يحي الزهراني (2015)[1] تحت عنوان إسهامات المؤسسات التعليمية في تعزيز القيم الاجتماعية وعلاقتها بثقافة اللاعنف في المجتمع السعودي.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اسهامات المؤسسات التعليمية في تعزيز القيم الاجتماعية وإبراز مدى علاقتها بثقافة اللاعنف في المجتمع السعودي.

حددت إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: ما إسهامات المؤسسات التعليمية في تعزيز القيم الاجتماعية وعلاقتها بثقافة اللاعنف في المجتمع السعودي؟ وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث ثانوي في مدينة الرياض وعددهم 11673 طالبا، إذ بلغ حجم العينة 399 طالبا واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي عن طريق استخدام مقياسين في أداة جمع البيانات.

ومن أهم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة نذكر:

- جاءت قيم المواطنة والعيش المشترك في الترتيب الأول من بين أبعاد مقياس ثقافة اللاعنف.

- أكدت الدراسة مساهمة المعلمين في حل المشكلات السلوكية بين الطلاب اعتمادا على أسلوب الحوار وإشاعة التسامح وقيم الاعتذار.

- بينت الدراسة أن المعلمين يشجعون الطلاب على التعبير عن أفكارهم وآرائهم ولا يعترضون عليها ويحاورونهم فيها.

- أن الحوار التربوي يعمل على تعزيز دور الثقة بالنفس لدى الطلاب وهو بدوره ما يعزز المحافظة على منظومة القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

[1] الزهراني علي مساعد يحي: **إسهامات المؤسسات التعليمية في تعزيز القيم الاجتماعية وعلاقتها بثقافة اللاعنف في المجتمع السعودي** –دراسة على طلاب المدارس الثانوية بمدينة الرياض–أطروحة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية، 2015.

وبغض النظر عن تقاطع هذه الدراسة من حيث متغيراتها ومجتمع البحث والمنهج المستخدم فيه، فإن ما توصلت إليه من إثبات علاقة الحوار التربوي بالقيم الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة الثانوية قد أكدت مساهمة المعلمين في إشاعة قيم التسامح واعتماد الحوار الذي يؤدي دورا حاسما في تعزيز منظومة القيم لدى تلاميذ المرحلة الثانوي وهذ ما قد يتوافق مع الدراسة الحالية.

8-دراسة سعد الدين بوطبال (2016)[1] تحت عنوان، دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين.

هدفت الدراسة إلى تقصي دور المدرسة من خلال المقررات الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي في تنمية وتفعيل قيم المواطنة وجعلها راسخة في شخصية الأفراد لتظهر جليا بعد ذلك في حياة الأفراد من خلال ممارسات حقيقية وكانت انطلاقة الدراسة من تساؤل رئيسي تمثل في: ما هو دور المدرسة الجزائرية في اكساب الناشئة للمعايير الاجتماعية الإيجابية من خلال برامجها لمادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية؟

وتم الاعتماد على منهج تحليل المضمون لمحتوى هاتين المادتين حيث تم التركيز على المعاني الكبرى للمواطنة كفئات تحليل والكلمات الدالة على المواطنة كوحدات للتحليل. وقد تم التطرق إلى مفهوم المدرسة ومكوناتها وإلى مفهوم المواطنة وبعد القيام بإجراءات التحليل ومناقشتها تم التوصل إلى نتيجة أن المدرسة تؤدي دورا في اكساب المتعلمين لقيم المواطنة مما يستوجب ربط المقررات الدراسية بالمجتمع المحلي وخصوصياته ومشكلاته حتى يحدث تناسق بين أهداف المدرسة والاستجابة لمتطلبات العولمة ورهاناتها. وأن يكون الأستاذ والمدرسة وجميع العاملين فيها قدوة ونموذجا للتلاميذ لتكريس مفهوم الانتماء

[1]- سعد الدين بوطبال: **دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 23 مارس 2016، ورقلة، ص، ص:91-103.

والولاء الوطني ليكون سلوكا وممارسة ولذلك فالمسؤولية تقع على عاتق جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية لأن قضية المواطنة قضية الجميع.

أكدت هذ الدراسة أن جميع العاملين في المدرسة قدوة ونموذجا لتكريس مفهوم الانتماء والولاء الوطني كما أن مسؤولية ذلك مسؤولية جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه عبر مختلف المراحل التعليمية للنظام التربوي الجزائري.

9-دراسة صالح عبدي (2017)[1] تحت عنوان: القيم العامة للمواطنة لدى التلاميذ في المؤسسة التعليمية وعلاقتها بتحقيق أهداف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية كما يدركها الأساتذة.

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى القيم العامة للمواطنة لدى التلاميذ في المؤسسة التعليمية (الثانوية)، ومستوى تحقيق أهداف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية، كما تهدف إلى معرفة العلاقة بين هذين المتغيرين. وكانت الانطلاقة من التساؤل التالي: هل القيم العامة للمواطنة لدى التلاميذ في المؤسسة التعليمية (الثانوية) لها علاقة بتحقيق أهداف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية؟

وتم الاعتماد على المنهج الوصفي استخدام استبيانين الأول حول القيم العامة للمواطنة، والثاني حول أهداف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية، أجريت الدراسة على عينة متكونة من65 أستاذا للتربية البدنية والرياضية خلال السنة الدراسية 2017/2016 على مستوى ولاية ورقلة.

وقد أظهرت الدراسة أن القيم العامة للمواطنة لدى التلاميذ في المؤسسة التعليمية تتميز بمستوى متوسط، ومستوى تحقيق أهداف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية تميز بمستوى متوسط، كما بينت

[1]- صالح عبدي: **القيم العامة للمواطنة لدى التلاميذ في المؤسسة التعليمية وعلاقتها بتحقيق أهداف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية كما يدركها الأساتذة**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد:29، جامعة ورقلة، 2017

النتائج وجود علاقة موجبة بين مستوى القيم العامة للمواطنة لدى التلاميذ في المؤسسة التعليمية ومستوى تحقيق أهداف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية.

وفي الأخير تم تقديم مقترحات تمثلت في:

-ضرورة أن تتضمن مناهج المواد الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي وحتى مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط على التربية على المواطنة.

-ضرورة توعية وتكوين الإدارة المدرسية وأساتذة التربية البدنية والرياضية وأساتذة المواد الأخرى على مفهوم المواطنة والمفهومات المرتبطة به.

-تنظيم ندوات ولقاءات فكرية تتعلق بقضايا المواطنة في المؤسسة التربوية، يشارك فيها الجميع، الإدارة المدرسية والأساتذة والتلاميذ.

-إقامة أنشطة مدرسية متنوعة دورية على مدار السنة الدراسية واستغلال المناسبات الدينية والوطنية وتوظيفها في تنمية وتعزيز قيم المواطنة.

-تنمية وتعزيز وتفعيل قيم المواطنة عن طريق الممارسة اليومية في الوسط المدرسي.

-توفير المناخ المدرسي المناسب بتضافر الجهود بغية تفاعل عناصر العملية التعليمية التعلمية من أجل تحقيق الأهداف المسطرة المناهج الدراسية.

-توظيف التكوين المستمر في دراسة المناهج الدراسية وكيفية تنفيذها وتحقيق أهدافها وتذليل المعوقات والصعوبات التي تعترضها.

لقد مكنت هذه الدراسة من الكشف على وجود العلاقة الموجبة بين مستوى القيم العامة للتلاميذ ومستوى تحقيق منهاج التربية البدنية والرياضية وأن المستوى كان متوسطا بالنسبة للقيم العامة للمواطنة

وتحقيق أهداف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية لتلاميذ الثانوية. وتقاطع هذه الدراسة مع الدراسة الحالية قد يكمن في جملة الاقتراحات والتوصيات المقدمة.

10-دراسة العيد هداجي (2019/2018)[1] تحت عنوان: دور النظام التعليمي في تنمية قيم المواطنة لدى متعلميه.

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على ما إذا كانت البرامج التعليمية تساهم في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ والوقوف على دور البيداغوجيا المنتهجة والكشف عن كيفية مساهمة النشاطات اللاصفية في تنمية هذه القيم .وقد تم الانطلاق في هذه الدراسة من التساؤل الرئيسي التالي: هل يقوم النظام التعليمي الجزائري بتنمية قيم المواطنة لدى متمدرسيه؟.كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي مع استخدام الاستمارة والملاحظة والمقابلة في جمع البيانات المتعلقة بمؤشرات الدارسة حيث كانت العينة متكونة من 205 أساتذة من مرحلة التعليم الثانوي لولاية سطيف.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تحقق كل الفرضيات التي وضعها الباحث حيث الأولى المتعلقة بالبرامج التعليمية والثانية المتعلقة بالبيداغوجيا والثالثة بالنشاطات اللاصفية والرابعة المتعلقة بالوسط المدرسي والرابعة المتعلقة بالوسط المدرسي والخامسة المتعلقة بربط الوسط المدرسي بالمجتمع الخارجي ومفاد ما تم ذكره أن النظام التعليمي الجزائري يساهم بقسط كبير في تنمية قيم المواطنة لدى متمدرسيه مع ضرورة تدخل ومساهمة كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى في ذلك، وفي الأخير تم تقديم اقتراحات في شكل إجراءات متعلقة بربط المدرسة بالمجتمع الخارجي و بتفعيل النشاطات اللاصفية و بالوسط المدرسي وبتفعيل البيداغوجيا و بتفعيل دور البرامج في تنمية قيم المواطنة.

[1]- العيد هداجي: **النظام التعليمي الجزائري وتنمية قيم المواطنة لدى متمدرسيه**، أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع التربوي، إشراف محمد بوقشور، جامعة لمين دباغين، سطيف 2، الجزائر،2019/2018.

لقد أكدت هذه الدراسة أن النظام التعليمي الجزائري ووفقا للمتغيرات المأخوذة بالدراسة يساهم في تنمية قيم المواطنة لدى متمدرسي المرحلة الثانوية وهو استنتاج عام، تحاول الدراسة الحالية بمتغيراتها المغايرة الها أو بالأحرى اتخاذ مكونات أخرى للنظام التربوي والقيم الاجتماعية لتعزيز نتائج الدراسة السالفة الذكر للتمكين في نهاية الأمر تثبيت النتيجة العامة التي توصلت إليها.

11-دراسة الصديق قوميدي (2021)[1] تحت عنوان: الحوار التربوي ودوره في الالتزام بقواعد الحياة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الفاعلين التربويين.

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف من دور الحوار التربوي في الالتزام بقواعد الحياة المدرسية من وجهة نظر الفاعلين التربويين بمؤسسات التعليم الثانوي بمدينة سطيف خلال الموسم 2020/2019 ونم هذا من خلال محاولة التعرف على:

-دور وأشكال التواصل بأنواعه بين الفاعلين التربويين والتلاميذ في ترسيخ قيم التعاون بينهم لمعالجة مختلف القضايا والمشكلات بمؤسسات التعليم الثانوي.

-معرفة دور الأحاديث والمناقشات والاستماع والانصات بين الفاعلين التربويين والتلاميذ في المحافظة على المؤسسة وتعزيز الاحترام والامتثال للنظام الداخلي.

-الكشف عن دور الاقناع في تجنب النزاعات والتعصب للرأي والاعتماد على المرونة بدل ذلك.

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي وعلى عينة من الفاعلين التربويين قدرت بـ 75 متعاملا موزعة على 6 ثانويات. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

[1]- الصديق قوميدي: **الحوار التربوي ودوره في الالتزام بقواعد الحياة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الفاعلين التربويين**، المجلة الجزائرية للأمن والتنمية، المجلد 10، العدد 01، باتنة، جانفي 2021، ص،ص: 673-686.

-أن أشكال الحوار السائد في المؤسسة لا تلعب الدور الكافي في إيجاد التعاون بين الفاعلين التربويين والتلاميذ.

-افتقاد الحوار إلى أساليب الاقناع التي تجنب العنف والتعصب.

-ضرورة السعي إلى المزيد من الحوار المعمق لإدراك قيمة العيش المشترك والالتزام بقواعده.

-حاجة نسبة معتبرة من التلاميذ إلى المزيد من الاصغاء وتشجيعها على المشاركة وإبداء الرأي في المسائل الخاصة بالحياة المدرسية.

افتقاد الحوار التربوي إلى محاولات الاقناع الجادة والمتكررة التي تجنب العيش المشترك في المؤسسة التعليمية العنف والتعصب.

أكدت هذ الدراسة أن الحوار التربوي السائد في مؤسسات مرحلة التعليم الثانوي يفتقر إلى الاقناع وأن أكثرية تلاميذ هذه المرحلة ما زالوا بحاجة إلى المزيد من الاصغاء، مما يستوجب ضرورة إعادة النظر في أساليب هذا الحوار والبحث عن آليات جديدة تتبناها الجماعة التربوية والتي من شأنها أن تحقق التزام التلاميذ بقواعد الحياة المدرسية.

ب-التعقيب على الدراسات السابقة:

إنه وبغض النظر عن تقاطعات هذه الدراسات من حيث متغيراتها ومجتمع البحث والمنهج المستخدم فيها، وأهدافها التي تصب في أغلبها وفق أهداف الدراسة الحالية فإن ما توصلت إليه هذه الدراسات وبالخصوص الجزائرية من إثباتات وإسهامات خاصة بمكونات النظام التعليمي في تعزيز وترسيخ القيم الاجتماعية المختلفة لدى تلاميذ المؤسسات التربوية مما شجع على تناول هذه الدراسة ومواصلة التوسع في الموضوع بمتغيرات متعددة، كما مكنت من الإفادة في النقاط التالية:

- بلورة التصور العام للدراسة بشكل جلي من حيث المنطلقات الأساسية خاصة الدراسة الاستطلاعية منها.

- التحديد الدقيق لتساؤلات هذه الدراسة وصياغة فرضياتها.

- التحديد الدقيق لأهداف هذه الدراسة بطريقة واضحة وجلية.

- الاستخدام السليم لخطوات المنهج الملائم لهذه الدراسة.

- الاطلاع على نتائج هذه الدراسات المتوصل إليها والتي سوف تتخذ بعين الاعتبار في تفسير نتائج الدراسة الميدانية في ضوء هذه الدراسات السابقة.

الفصل الثاني:

النظام التربوي الجزائري

أولا– ماهية النظام التربوي

ثانيا– إصلاحات النظام التربوي

ثالثا– مراحل التعليم

رابعا– خصائص المناهج التربوية

خامسا–المؤسسات التربوية ومكوناتها:

1– المؤسسات التربوية وتلاميذ نهاية المراحل التعليمية

2–قراءة في مكونات المؤسسات التربوية

أولا: ماهية النظام التربوي:

1-تعريف النظام التربوي:

يمكن القول أن النظام التربوي هو محصلة عدة عناصر ومكونات علمية وسياسية واجتماعية واقتصادية وإدارية محلية وإقليمية وعالمية تسعى إلى التنمية البشرية وإعداد الفرد للحياة.

ويحدد مفهومه بأنه مجموعة القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها دولة ما في تنظيم وتسيير شؤون التربية والتعليم من جميع الجوانب والنظم التربوية بصفة عامة هي:

" انعكاس الفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية في أي بلد بغض النظر عما إذا كانت هذه الفلسفة مصرحا بها ومعلنا عنها أم لا[1] وتتأثر النظم التربوية في العالم بالعوامل الرئيسية التالية:

أ-العامل الثقافي الحضاري.

ب-العامل السياسي الأيديولوجي.

ج-العامل الطبيعي.

وفي الجزائر لا يختلف الأمر عن غيره من الأنظمة التعليمية في العالم، فهي تتشابه في المنطلقات والأبعاد من حيث المفهوم العام، لأنها كلها تسعى إلى التنمية البشرية وإعداد الفرد للحياة ولا يميزها سوى التوجهات الخصوصية في النمط الثقافي والاجتماعي والاقتصادي السائد في المجتمع، كما يكمن في المرجعيات التي هي مصدر فلسفته وتشريعاته، وفي برامج حكوماته التي يتحدد أهدافه ومراميه وغاياته.

[1]- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية " وحدة النظام التربوي، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر، 1998، ص ص 11-12.

إن النظام التربوي قرار سياسي بالدرجة الأولى وجزء من مطالب السيادة الوطنية ويبرز فيه دور الدولة وحاجات المواطنين ومطالب التنمية الشاملة، وهو عبارة عن تشكيلة لجهاز إداري تنظمه علاقات قانونية واجتماعية ودوافع تربوية ثقافية مؤطرة سياسيا واقتصاديا.

2-أهمية النظام التربوي:

يؤدي النظام التربوي دورا رئيسيا في إرساء القيم الخلقية للمجتمع وعلى هذا الأساس فإن متطلبات الحضارة الحديثة تجعل من النظام التربوي عاملا حيويا لتطور المجتمع.

وكما تؤكده وقائع التغيرات التي شهدتها المجتمعات المختلفة عبر التاريخ بأن المجتمع الذي يقوم على نظام تربوي بال ومغلق سوف يؤول عاجلا أو آجلا إلى الزوال، أما النظام التربوي المتفتح المتجدد باستمرار لمجابهة احتياجات المواطنين ومتطلبات الحضارة الحديثة، فيمكن أن يلعب دورا تطوريا.

3-مهام النظام التربوي:

يمكن حصر مهام النظام التربوي في النقاط التالية: [1]

- تنمية شخصية النشء وإعدادهم للعمل والحياة.
- اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.
- ترسيخ التطلعات إلى القيم الإنسانية السامية وإلى العدالة الاجتماعية.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.

[1] - **النصوص الأساسية الخاصة بالقطاع التربوي**: 1992وزارة التربية الوطنية، مديرية الدراسات القانونية والتقنين والمنازعات، المديرية الفرعية للوثائق، فيفري 1992.

– تلقين النشء مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب وإعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز.

– منح تربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم.

– تنمية تربية النشء التي تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

ثانيا: إصلاحات النظام التربوي في الجزائر:

1-المرحلة الأولى: 1962 إلى 1970.

بعد الاستقلال مباشرة واجهت الجزائر مشاكل عديدة من التخلف الاجتماعي (جهل، أمية، فقر، مرض) ومنظومة تعليمية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين. وهكذا نصبت أول لجنة لإصلاح التعليم في 1962/09/15 ونشر تقريرها في نهاية سنة 1964.

وكان من أهم التوصيات التي وردت في وثائق هذه اللجنة ما يلي:

– مضاعفة الساعات المخصصة للغة العربية في كل المراحل التعليمية، وذلك بإعادة النظر في لغة التدريس.

– بناء المدارس في كل ربوع الجزائر. تعميما للتعليم وديمقراطيته ومن هنا برزت الأهداف الأساسية الثلاثة (التعريب، ديمقراطية التعليم، الاختيار الفني والعلمي).

– استعادة الأصالة والمحافظة على الشخصية الإسلامية العربية.

– نشر التعليم على نطاق واسع بين كل الجزائريين.

– الالتحاق بركب الدول المتقدمة في ميدان التكنولوجيا خاصة.

وتمتاز هذه المرحلة أيضا في تنصيب اللجنة العليا لإصلاح التعليم سنة 1963 –1964 والتي أعادت النظر في مناهج التدريس الموروثة، واستبدالها بأخرى إثر ذلك أنشئ المعهد التربوي الوطني لتأليف الكتب في التعليم الابتدائي. حيث تم فتح المدارس لكل طفل بلغ سن التمدرس. مما كرس ديمقراطية التعليم ومجانتيه ففي التعليم الثانوي انقسم إلى طورين هما:[1]

1–تعليم ثانوي طويل: من السنة السادسة إلى الثالثة تنتهي فيه الدراسة بشهادة التعليم الطور الأول. ومن السنة الأولى ثانوي إلى السنة النهائية يتوج بشهادة البكالوريا.

2–تعليم ثانوي قصير: ويمنح في إكماليات التعليم العام، ويتوج بالشهادة الابتدائية. ويمكن تبسيط ذلك في النقاط التالية:

–تعليم ابتدائي إلى غاية السنة السابعة.

–تعليم متوسط (4 سنوات) تتوج بشهادة الأهلية.

–تعليم ثانوي يتوج بشهادة البكالوريا.

–تعليم تقني يضم مجموعة من التخصصات.

–وجود أنظمة أخرى كالتعليم الأصلي والمعاهد الإسلامية.

[1] – المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية " **وحدة النظام التربوي، النظام التربوي والمناهج التعليمية**، ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر،1998، ص3.

كما أن النقص في عدد المعلمين جعل التوظيف كميا للممرنين والمساعدين، وعلى الرغم من ذلك كان لا بد من اللجوء إلى انتداب المتعاونين من دول عربية عديدة كمصر وسوريا والعراق وكذا من دول أخرى أوروبية كفرنسا وانجلترا ومن آسيا أيضا.

فشكل الأجانب ست وثلاثون بالمائة من مجمل معلمي الابتدائي خلال السنوات الأولى للاستقلال حتى استقر في حدود 15 بالمائة في نهاية الستينات.

أدخلت الجزائر على المنظومة التربوية تدريجيا عدة إصلاحات وتعديلات جزئية بطبيعة الحال، لكنها كانت ذات أهمية كبرى وقد تمت هذه الإصلاحات بناءا على ثلاثة اختيارات كبرى هي:

* اختيار وطني يتمثل في مبدأ الجزأرة والتعريب.

* اختيار ثوري يتمثل في ديمقراطية التعليم.

* اختيار علمي يتمثل في الاتجاه العلمي والتكنولوجي للتعليم.[1]

وقد تم إصلاح التربية والتعليم في هذه الفترة وفق هذه الاختيارات الأساسية.

أ-مبدأ الجزأرة:

تعد من القضايا الوطنية الرئيسية التي واجهت البلاد منذ مطلع استقلالها. لأن لا معنى لهذا الاستقلال إذا لم يتم تسيير شؤونها بنفسها وإدارة أمورها بيدها. وقد شملت هذه الجزأرة: محتويات برامج التعليم والوسائل التعليمية موظفي التعليم والتأطير والتشريع المدرسي.

[1] – المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية: **مرجع سابق**، ص 04.

وبالتالي أصبحت البرامج التعليمية كلها باللغة العربية وحتى الكتاب المدرسي إلى جانب استمرار ازدواجية التعليم.

ب-مبدأ التعريب:

لقد حاول الاحتلال الفرنسي القضاء على كل مقوماتنا، وفي مقدمتها اللغة العربية قصد فصل المجتمع الجزائري عن ماضيه وتاريخه وحضارته العربية الإسلامية. والغرض من التعريب هو الوصول إلى استرجاع شخصيتنا القومية وقيمنا الإسلامية وإثراء تراثنا الحضاري العلمي.

شرع في هذا المبدأ ابتداء من الموسم الدراسي 64/63 في تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ومضاعفة الساعات المخصصة للغة العربية في المراحل الأخرى من التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.

ج-مبدأ ديمقراطية التعليم:

المراد بديمقراطية التعليم هو تعميم التعليم. وجعله في متناول الجميع المواطنين على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية. على أساس أن طلب العلم والمعرفة حق لكل مواطن، وإعطاء نفس الحظوظ لجميع المواطنين تجسيدا لمبدأ المساواة والعدالة الاجتماعية ومحو الفوارق والامتيازات.

د-مبدأ الاتجاه العلمي والتكنولوجي:

والغرض منه المساهمة في التقدم العلمي واكتساب التكنولوجيا. وجعل التعليم شاملا، يتم الربط الحتمي والضروري بين العمل الذهني النظري والعمل اليدوي العلمي، حتى يصبح التلميذ قادرا بوسائله الخاصة ومواهبه على مجابهة الحياة بالعمل. ويتم ذلك بواسطة اللجوء إلى التجربة والملاحظة والتحقيق والصنع

والتركيب والإنتاج. وتطعيم العمل النظري بالتطبيقي أو مزج العمل بالتكنولوجيا. هذا يؤدي إلى الارتقاء بكفاءة المواطن[1].

2-المرحلة الثانية: 1970-1980

هذه المرحلة تتميز بالمخططين: المخطط الرباعي الأول من سنة 73/69، والمخطط الرباعي الثاني من 77/74.

ففي المخطط الرباعي الأول: كان التطور كميا أما النوعي فكان محدودا، وقد تجلى ذلك في ميزانية الدولة المخصصة لقطاع التربية وبرامج التجهيز وزيادة أعداد التلاميذ والمدرسين.

وقد أدى تطبيق هذه السياسة إلى:

- إلغاء دور المعلمين وتعويضها بالمعاهد التكنولوجية للتربية.
- الشروع في تكوين أساتذة التعليم الثانوي الذين يدرسون المواد العلمية بالغة العربية.
- توسيع رقعة تكوين أساتذة التعليم المتوسط.

أما المخطط الرباعي الثاني: فقد ربط إصلاح نظام التعليم بالتخطيط.

وإعطاء الأولوية للتغييرات النوعية التي يجب أن تشمل المناهج وطرق التدريس والبنيات.

والمهام الموكلة إلى النظام التربوي في هذه الفترة كما جاءت في الأمر 76/35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 وهي مصاغة ومؤكدة لمهام النظام التربوي على النحو الآتي[2]:

[1] - المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية: **مرجع سابق**، ص 06.

[2] - **النصوص الأساسية الخاصة بالقطاع التربوي**: 1992، مرجع سابق.

- تنمية شخصية النشء وإعدادهم للعمل والحياة.

- اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.

- الاستجابة إلى التطلعات الشعبية إلى العدالة والقيم.

- تنشئة الأجيال على حب الوطن.

- تلقين النشء مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب صيانة السلام وإعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز.

- تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

3-المرحلة الثالثة 1980-2000:

تم في هذه المرحلة الإصلاح الجديد المتمثل في التعليم الأساسي بداية من الثمانينات بموجب أمرية 16أفريل 1976 المتعلقة بتنظيم التربية والتكوين، ثم وضع مخطط توضيحي لهيكلة التنظيم التربوي. أما فيما يخص التكوين المكونين، ابتداء من سنة 1999 أوكلت مهمة تكوين المعلمين والأساتذة في مختلف أطوار إلى المؤسسات الجامعية. وابتداء من الموسم 2003-2004 أسندت مهمة التكوين هذه والتي مدتها ثلاثة سنوات وبعد البكالوريا إلى معاهد التكوين المتخصصة وهكذا ارتفعت عدد المدارس الابتدائية إلى 16186 مدرسة، وعدد التلاميذ إلى 4720950 وعدد المعلمين إلى 169559 منهم 56 أجنبيا. أما في التعليم الأساسي فقد ارتفع عدد المتوسطات إلى 3419، وعدد التلاميذ إلى 2016370 وأساتذة 102137 منهم 98 أجنبيا. وفي التعليم الثانوي 1023 ثانوية و246 متقنة مع عدد التلاميذ قارب 975862 في الثانوي و583115 في التعليم التقني وقارب عدد الأساتذة 55588 أساتذة منهم 118 أجنبيا.

4-المرحلة الرابعة 2000-2009:

برز في هذه المرحلة إصلاح نظام التربية الوطنية، حيث تم تنصيب لجنة الإصلاح في 09 ماي 2000. تتألف هذه اللجنة من 157 عضوا تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة. وبالنظر إلى كفاءتهم المشهودة في عالم التربية والتكوين ولم تم تكليف اللجنة بإجراء تشخيص موضوعي وشامل للمنظومة التربوية قصد الخروج بمقترحات وافية حول منظومة سياسية تربوية جديدة مندرجة في إطار مسعى شامل متسق ومنسجم[1].

وقد تناولت هذه الإصلاحات ثلاث محاور كبرى يمكن إجمالها في النقاط الآتية بيانها:

أ-إصلاح مجال البيداغوجيا:

- إصلاح البرامج التعليمية.

- إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.

- استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداء من مرحلة التعليم المتوسط.

- إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة.

- تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية.

- إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات.

[1] - بوبكر بن بوزيد، **إصلاح التربية في الجزائر –رهانات وإنجازات–**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص: 27.

- تعميم التربية الفنية في جميع المستويات.

- إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية وتكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ.

- تعزيز تدريس اللغة العربية.

- ترقية وتطوير تدريس الامازيغية.

- إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

- إدخال تدريس اللغة الانجليزية من السنة الأولى من التعليم المتوسط.

- إعادة وتنفيذ استراتيجية لمحو الأمية في صفوف الكبار.

- تعميم استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة.

ب-إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري[1]

- تكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في مدة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا وذلك على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين.

- تكوين أساتذة مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة.

- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني.

- إعادة بعث مسابقة التبريز.

- إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير.

- إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية.

[1] - نفس المرجع السابق ذكره، ص ص 28-29.

ج-إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية:

التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسة لفئة الأطفال البالغين 5 سنوات.

- تخفيض مدة التعليم في المرحلة الابتدائية من 6 إلى 5 سنوات.
- تمديد مدة التعليم في مرحلة التعليم المتوسط من 3 سنوات إلى 4 سنوات.
- إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في 3 فروع وهي كما يلي:

التعليم الثانوي العام والتكنولوجي والتعليم المهني والتكوين والتعليم العالي.

- إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص.

ثالثا: مراحل التعليم في الجزائر:

1-التعليم الأساسي:

إن التعليم الأساسي من المنظور الجزائري، هو تعليم شامل يؤلف القاعدة الأساسية للتعليم وتكوين المواطن فهو تعليم يمس كافة الأطفال الجزائريين الذين بلغوا سن السادسة من العمر إلى غاية سن الخامسة عشر، الموافق للسنة التاسعة أساسي. خلاله تتكفل الدولة بجميع المستحقات نحو توفير فرص التعليم الإلزامي والمجاني.

يعمل التعليم الأساسي على تعليم التلميذ تقنيات ومهارات علمية ومهنية، ليطلعه على معارف أساسية يربط التلميذ خلاله بين الجانب المعرفي والجانب التطبيقي.

كما أن تنمية العمل اليدوي للتلميذ تساعده هو الآخر على فهم الظواهر الفيزيائية والاجتماعية والاقتصادية المحيطة به.

يكون التعليم الأساسي مختلف جوانب شخصية الإنسان العقلية والوجدانية ويمكن التلميذ من التكيف مع محيطه ومجتمعه وفق مبادئ هذا المجتمع.

أ-**أهداف التعليم الأساسي:** نستخلص من الأوامر الرئاسية، الميثاق الوطني الدستور، لمناهج التعليمية، القرارات الوزارية، أهداف التعليم الأساسي ووظائفه والمتمثلة في:

-تكوين الإنسان الجزائري المتكامل والمتوازن الشخصية الذي يؤمن بربه ونعتز بانتمائه الحضاري والروحي ويتفاعل مع قيم مجتمعه ويواكب عصره ويثق بقدرته على التغيير والتطوير.

-الإسهام في تنمية البلاد اجتماعيا واقتصاديا بتوفير الأطر المتوسطة والمهيأة للعمل والتي تحتاج إليها قطاعات النشاط الوطني.

- تأكيد ديمقراطية التعليم وتعميق مدلولها في ظلالها بتوفير فرص التعليم لكل فرد، وتمكينه من الاستفادة من حقه المشروع بالتعليم، والتواصل، بالتالي إلى تحقيق المجتمع المتعلم.

- معالجة سلبيات ونقائص التعليم الابتدائي والمتوسط والتي تتمثل التعليم اللفظي والشفوي وإغفال التكوين العلمي وانعدام التنسيق بين التعليم والتكوين المهني وانعزال المدرسة عن المحيط وقلة الاهتمام بالتكوين الوجداني.

- تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن ومحققا لذاتية المجتمع وسبيلا إلى تحقيق مطامحه وأداة لتحقيق الوحدة الوطنية من جهة وتعميق الوعي القومي وانتماء الحضاري من جهة أخرى.

- تطوير المدرسة وجعلها تواكب مسيرة المجتمع وتقوم بالدور المسند إليها.

– تحقق المدرسة الموحدة التي تشكل المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تقدمها التلاميذ جذعا مشتركا واحدا للجميع ليساعد على تجانس تكوينهم وتخفيف التفاوت في الفرص والحظوظ، هذا التفاوت الذي تسببه بعض الظروف الطبيعية والاجتماعية.

– ترسيخ القيم العربية والإسلامية في نفوس المتعلمين واتخاذها كمبدأ تقوم عليه التربية، لأن المطلب الأساسي هو تكوين مواطن صالح متشبع بأخلاق الإسلام المؤمن بقيمه السامية والمعتز بتاريخه.

– توزيع المعارف والمهارات والخبرات التي تحقق التوازن والتكامل في شخصية المواطن، وتتيح له تنمية إمكانياته واكتشاف نفسه وتحقيق وجوده.

– تنمية الثقافة التكنولوجية والاهتمام بها باعتبارها بعدا من أبعاد التربية العلمية المعاصرة وأساسا من أسس التطور الحضاري.

– تهذيب ذوق التلاميذ وإحساسهم وتنمية مواهبهم وإيقاظ اهتمامهم بالعمل الثقافي.

– إحداث التكامل بين المادة العلمية وتطبيقاتها العملية واستخدام هذا التكامل في فهم ظواهر المحيط والتكيف مع متطلبات الحياة العصرية.

– اكتساب المتعلمين القدرة على استخدام مبادئ التفكير والاستدلال المنطقي.

– جعل العمليات التعليمية بصفة عامة تستجيب لحاجات المتعلم وتجيب عن تساؤلاته وتسعى إلى إحداث تغيير نوعي في تفكيره وسلوكه وتهيئته للتفاعل مع المواقف التي تواجهه[1].

[1] – المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **مرجع سابق**، ص ص 8-9.

ب-مراحل التعليم الأساسي:

التعليم الأساسي ذو 9 سنوات مهيكل حسب ثلاث أطوار تتميز بانشغال مزدوج في التواصل والتكامل:1

2-التعليم الابتدائي:

يقسم إلى طورين:

أ-الطور الأول: الطور القاعدي من السنة الأولى حتى السنة الثالثة يخص الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 6 إلى 9 سنوات ويركز على إكسابهم الأدوات الأساسية للتبليغ (اللغة الشفوية والكتابية التربية الرياضية، التربية الحركية والخطية المختلفة.

ب-الطور الثاني: الطور القاعدي من السنة الرابعة حتى السنة السادسة ويخص الأطفال من سن 9 سنوات حتى 12 سنة ويتميز بتعزيز مكتسبات الطور الأول وتدريب التلاميذ على استكشاف ودراسة الوسط الفيزيائي والوسط الاجتماعي.

في سنة 2000 أجرى تعديل حيث تم تخفيض مدة التعليم في المرحلة الابتدائية من ستة سنوات إلى 05 سنوات وتم تقسيمه إلى ثلاث مراحل هي:[2]

[2] - بوبكر بن بوزيد: **مرجع سابق**، ص ص 212-213.

المرحلة الأولى:

هي أهم مراحل تمدرس الطفل إذ في أثنائها يمارس نشاطات الإيقاظ التي تحفز اهتمامه قبل الشروع في التعلم بالمعنى المتعارف عليه ثم إن الجزء الأكبر من نجاح المدرسة أو إخفاقها يتحدد خلال هذه المرحلة بالذات.

المرحلة الثانية:

وهي فترة تعميق التعليمات الأساسية: فيها ينصب الاهتمام أكثر على التحكم في اللغة العربية من حيث التعبير الشفهي وفهم المقروء والمكتوب والقدرة على التحرير وهي الجوانب التي تشكل القطب الأساس بالنسبة للتعليمات المقررة في هذا الطور. مثلما تهتم أيضا بالمجالات الدراسية الأخرى (التربية رياضية، التربية العلمية، التكنولوجية التربية الإسلامية، التربية البدنية، والبدء في تعليم أولي أبجديات اللغة الأجنبية الأولى).

المرحلة الثالثة:

وهي فترة التحكم في المواد الأساسية: يشكل تدعيم التعليمات القاعدية، الذي يفترض منه الوصول بالمتعلم إلى التحكم في القراءة والكتابة والتعبير التلقائي والتوظيف الجيد للتعارف ذات الصلة بالمواد التعليمية الأخرى مثل التربية الرياضية والتربية العلمية التكنولوجية والتربية الإسلامية والتربية مدنية، الهدف الأساس بالنسبة إلى هذه المرحلة وعند نهايتها يشرع المعنيون في عملية تقييم عام للتعليم الابتدائي

3-التعليم المتوسط:

وهو طور التوجيه (س 7أ – س 8أ – س9أ) ويخص التلاميذ من سن 12 إلى 15 سنة. وهو يندرج في سياق التواصل مع الطورين السابقين، مع اهتمام متميز بتدريب التلاميذ على ممارسة الأنشطة

التكنولوجية والزراعية والاقتصادية، كما يشرع في تعليم اللغة الانجليزية. تختم الدراسة في نهاية السنة التاسعة أساسي بشهادة التعليم الأساسي[1].

وفي إطار إصلاح المنظومة التربوية سنة 2000م، أصبح التعليم المتوسط أربع سنوات. وتتوزع السنوات الأربع في التعليم المتوسط حسب مراحل ثلاث متعاقبة[2].

مرحلة1: مدتها سنة واحدة، ذلك أن العملية الانتقالية من الابتدائي إلى المتوسط تشكل تغيرا جذريا بالنسبة للتلميذ بسبب ما يحدث من تحول في طرائق العمل وتعدد الأساتذة. بالإضافة إلى أن إدخال اللغة الأجنبية الثانية يتم بدءا من هذا الطور.

مرحلة 2: فترة التدعيم. ومدتها سنتان، ويتم تفعيلها خلال السنتين الدراسيتين الثانية والثالثة حيث يتم التركيز على تعزيز التّعلّمات وتناولها بعمق، تعد من المرحلة أساسية للغاية في اكتساب وتنمية الكفاءات المدرسية أو العرضية، مثلما ينتظر أن يرتقي المتعلم في هذا الطور إلى مستويات أعلى في المجال الثقافي والعلمي والتكنولوجي.

مرحلة 03: فترة تعزيز التعلم والتوجيه. لا تدوم هذه المرحلة إلا سنة واحدة. لكنها تسمح إلى جانب ضمانها تنمية التّعلّمات وإثباتها، واكتساب الكفاءات المسطرة في المنهاج وكذا الكفاءات الأخرى العرضية وذلك بتحضير المتعلم إلى الوجهة التي يأخذها فيما بعد التعليم الإلزامي ومثلما هو معروف تختتم مرحلة التعليم الإلزامي بامتحان شهادة التعليم المتوسط.

[1]- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **مرجع سابق**، ص 10.

[2]- بوبكر بن بوزيد: **مرجع سابق**، ص 214.

4-التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي جزء لا يتجزأ من مجموع المنظومة التربوية وهو بمثابة الحلقة الرئيسية في تمفصل منظومة التربية والتكوين حيث يحتل موقعه من جهة بين التعليم الأساسي الذي ستقبل عددا هائلا من تلاميذه إلى جانب التكوين المهني ومن جهة أخرى بين التعليم العالي الذي يشكل إزاءه المصدر الوحيد للطلبة المقبلين على الدراسة الجامعية[1].

أ-مهام التعليم الثانوي:

1-مواصلة تحقيق الأهداف التربوية العامة.

2-التكفل ضمن مجموعات من الشعب المتمايزة بإعداد التلاميذ.

3-إما لمواصلة الدراسة العليا، من خلال منحهم تعليما ذا طابع عام يتضمن المعارف الأساسية اللازمة خصوصا في الميادين الأدبية والعلمية والتكنولوجية.

4-وإما للاندماج في الحياة العملية مباشرة أو بعد تلقي تكوين مهني ملائم.

في إطار إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية سنة 2000، تم إصلاح طور التعليم الثانوي. الذي تبين أن له ميزة كبيرة كونه يتماشى مع التعليم الإلزامي تمهيدا ويساير إعادة تنظيم التعليم العالي تحصيلا. حيث أخذ التنظيم الجديد بعين الاعتبار التوجهات الكبرى التي يشهدها العالم في ميدان تطوير مردود التعليم الثانوي، ذلك أن هذا الأخير يندرج ضمن التوجهات العالمية التي تتجنب العمل بالتخصص المبكر وكثرة الشعب وتفرعاتها.

[1] - المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: **مرجع سابق**، ص: 11

فالأمر لا يتعلق في أي حال من الأحوال بمرحلة من مراحل التخصص في المسار المدرسي للمتعلمين. وإنما الهدف الأساس من هذا هو التحضير لامتحان شهادة بكالوريا التعليم الثانوي.

نظم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى جذعين مشتركين عريضين يستغرق كل منهما مدة سنة واحدة.

* جذع مشترك آداب: يحوي شعبتين في السنة الثانية ثانوي هما لغات أجنبية آداب وفلسفة

* جذع مشترك علوم وتكنولوجيا: يحوي أربع شعب في السنة الثانية ثانوي هم كالآتي:

- رياضيات.
- تسيير اقتصاد.
- علوم تجريبية.
- تقني رياضي بأربعة اختيارات هي: هندسة كهربائية، هندسة مدنية، هندسة ميكانيكية وهندسة تقنية
- تهف الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي إلى تحسين المضمون التربوي لهذه الشعب الستة وإلى تكييفها مع الدراسات الجامعية[1].

رابعا: خصائص البرامج والمناهج التربوية في الجزائر:

إن اختيار المواد الواجب تدريسها في كل طور وكل مستوى دراسي وتخصيص الحجم الساعي لكل منها والمعاملات التي يمكن أن تقررها وكذا تنظيم التمدرس، كل ذلك قد تم انجازه طبقا للتدريبات المنصوص

[1]- بوبكر بن بوزيد، **مرجع سابق**، ص ص 218-219.

عليها في المخطط العام للمناهج. مع قطعية مع الأساليب القديمة التي كانت متبعة في إعداد البرامج التعليمية حيث تم:

– استعمال الترميز الدولي والمصطلحات العلمية بلغة مزدوجة:

إن الإدراج التدريجي للترميز الدولي والمصطلح العلمي بلغة مزدوجة يرمي إلى تحقيق الأهداف التالية:[1]

– تمكين التلاميذ من متابعة دراساتهم العليا في لغة أخرى غير اللغة العربية دون صعوبات تذكر.

– التمكين من استعمال الوثائق العلمية والتقنية.

– الحد من الصعوبات التي يعانيها الطلاب إثر انتقالهم من الأطوار الدراسية ولاسيما بين مرحلتي التعليم الثانوي والتعليم العالي

إن التدرج في استعمال الترميز الدولي والمصطلح العلمي والتقني يتميز أساسا بما يأتي:

أ–في مرحلة التعليم الابتدائي:

يتم التدريب أساسا على كتابة وقراءة العمليات الرياضية من اليسار إلى اليمين. وكذا الاستعمال التدريجي لرموز وحدات قياس كميات المألوفة. واستعمال الحروف اللاتينية والإغريقية في الوصف الهندسي.

ب–في مرحلة التعليم المتوسط: علاوة عما تم إدخاله في مرحلة التعليم الابتدائي، يدرج استعمال المصطلح العلمي بلغة أجنبية. مع التركيز على المفاهيم والمبادئ الأساسية الواردة في البرنامج الدراسي. وكذا إدخال الصيغ العلمية وكتابتها بالرموز الدولية. مرفقة بالرموز القديمة المألوفة في تدريس المادة.

[1]– بوبكر بن بوزيد: **مرجع سابق**، ص58.

ج–في مرحلة التعليم الثانوي العام والتقني: يتم إدراج المصطلح العلمي المكتوب باللغة الأجنبية وحدها في تدريس المادة بناء التلميذ:

2: ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء شخصية التلميذ:

بعض المواد الدراسية أكثر من غيرها وإلى حد بعيد في نقل وتوطيد وترسيخ القيم الاجتماعية والثقافية التي تعتبر لحمة التماسك الاجتماعي.

اللغة العربية:

إن اللغة العربية عنصر من الثلاثية التي تتكون منها الهوية الوطنية وبهذه الصفة فإن اللغة العربية تحظى بمكانة متميزة وبعناية مستمرة وبتجنيد جميع الوسائل الكفيلة لترقيتها حيث تم زيادة الحجم الساعي المخصص لتدريسها.

التربية الإسلامية:

شرع في إدخال تحسينات على بيداغوجية تدريس مادة التربية الإسلامية منذ بداية عام 2000–2001 قصد ترسيخ المبادئ المطابقة للقيم الإنسانية والتي يدعو إليها الإسلام كالتسامح والكرامة والأخوة ولهذا قد أدمجت في جميع البرامج الدراسية في جميع أطوار التعليم حيث:

يتم في التعليم الابتدائي إتاحة الفرصة للتلاميذ معرفة أركان الإسلام الخمسة حيث تمكنهم في السنوات الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي وخلال مرحلة التعليم المتوسط تسعى للاستيعاب التدريجي للمفاهيم المرتبطة بممارسة الشعائر الدينية وإدراك التعاليم الأساسية في الدين الإسلامي ثم ابتداء من السنة الأولى من التعليم الثانوي اكتساب ثقافة أوسع تمنحهم فكرا متفتحا وموقفا متسامحا إزاء الديانات والثقافات الأخرى.

ج-اللغة الامازيغية:

إن إدراج تدريس اللغة الامازيغية في البرنامج الدراسي العام لا يكتفي بتمكين التلاميذ من إتقان هذه اللغة. وبالتالي معرفة التراث الثقافي الامازيغي باعتبار علاقته المتينة بمسألة الهوية.

وفي إطار ترقية وتطوير تدريس اللغة الأمازيغية شرع في تدريس اللغة الامازيغية باعتبارها مادة اختيارية في السنة التاسعة من التعليم الأساسي هذا سنة 1996.

وفي العام الدراسي سنة 2005-2006 تم تعميم تدريس اللغة الامازيغية في جميع سنوات التعليم في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي. ليشمل ذلك 7 مستويات تعليمية من بين 12.

د-التاريخ:

إن التاريخ هو البوتقة التي انصهرت فيها الهوية الوطنية التي يرسخها تدريس التاريخ. حيث يمكن التلميذ من تكوين صورة حقيقة عن وطنه. وتسمح له بادراك أهم التحولات التي عرفتها الجزائر عبر العصور. ومن أجل بلوغ هذه الأهداف ثم تمديد الحجم الساعي على النحو التالي:

1-في مرحلة التعليم الابتدائي: تضاعف الحجم الساعي أكثر من مرتين بحيث انتقل من 28 ساعة على 60 ساعة مسجلا بذلك زيادة قدرها 32 ساعة

2-في التعليم المتوسط: انتقل إلى 98 ساعة إلى 120 ساعة بزيادة قدرها 22 ساعة

3-في مرحلة التعليم الثانوي: أضيفت 24 ساعة على الحجم الساعي المخصص الشعب الأدبية و22 ساعة لشعبة الاقتصاد والتسيير و14 ساعة لبقية الشعب العلمية والتكنولوجية.

و-التربية المدنية:

تساهم هذه المادة في صهر شخصية الطفل في بوتقة القيم الثقافية والحضارية للمجتمع الجزائري حيث تسمح بإعداده لممارسة حقوق المواطنة واحترام قوانين الجمهورية، أدرجت هذه المادة الدراسية بمعدل ساعة في الأسبوع من السنة الأولى إلى السنة التاسعة من التعليم الأساسي، هذا بدءا من العام الدراسي 99/98.[1]

3-تحسين طرائق تدريس بعض المواد:

أ-تدريس الفلسفة:

تساهم الفلسفة في هيكلة عقول التلاميذ وتنمية الوظائف العقلية العليا كالقدرة على التحليل والمقارنة والتركيب وإصدار الأحكام الصحيحة وتقييم الوضعيات، من اجل بلوغ هذه الأهداف تم فتح شعبة فلسفة وآداب حيث يبدأ تدريس الفلسفة من السنة الثانية من التعليم الثانوي بحجم ساعي قدره 5 ساعات أسبوعيا، وفي السنة الثالثة يرتفع الحجم الساعي إلى 6 ساعات في الأسبوع.

أما في بقية الشعب فيقتصر تدريس الفلسفة على السنة الثالثة من التعليم الثانوي فقط بحجم ساعي قدره ساعتين(2) في الأسبوع وبمعامل 02.

ب-التربية البدنية والرياضية:

لطالما تم تهميش هذه المادة الدراسية لاعتبارات تعود أساسا إلى نقص عدد المدرسين المتخصصين ونقص الهياكل القاعدية والتجهيزات، وهذه الوضعية التي ساهمت إلى أبعد حد في الحط من قيمتها وساهمت في تطوير عدد من المواقف السلبية إزاءها، ما فتئت التربية البدنية والرياضية تستعيد بصورة تدريجية مكانتها

[1]- بوبكر بن بوزيد: **مرجع سابق**: ص، 75.

الطبيعية كمادة دراسية كاملة غير منقوصة ضمن المنهاج الرسمي، لتقف على قدم المساواة مع بقية المواد الدراسية، حيث تم أدراج هذه المادة في التوقيت الأسبوعي لجميع المستويات والأطوار بدءا من السنة الأولى ابتدائي إلى غاية الثالثة ثانوي وأصبحت مادة إلزامية لجميع التلاميذ.

4-تعزيز المواد الدراسية العلمية والتقنية:

إن تنامي الوعي بأهمية تدريس المواد العلمية والتقنية، بالنظر لما للعلوم والتكنولوجيا من تأثير إيجابي على تكوين الإنسان وعلى تطوير المجتمع اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا.

1-إدراج التربية العلمية والتكنولوجية ضمن برنامج السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

الهدف من هذا الإدراج، هو تعويد التلاميذ منذ الصغر على أعمال ملكة الملاحظة والاستدلال والتجريب، من أجل بناء معرفة أولية للتعامل مع أشياء طبيعية أو تقنية بسيطة مما يتوفر في الحياة اليومية العادية[1]

في مرحلة التعليم الابتدائي: يحظى هذا التدريس بمكانة مرموقة في البرامج الدراسية. ويتجلى في الحجم الساعي المخصص لتدريس الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية والعلوم الطبيعية.

في مرحلة التعليم المتوسط: يتم تكريس نسبة 35% من الحجم الساعي الإجمالي لتعزيز البعد العلمي والتكنولوجي

في مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: حيث يختلف نصيبها من شعبة إلى أخرى.

[1]- بوبكر بن بوزيد: **مرجع سابق**، ص 86.

2-إدراج مادة الإعلام الآلي:

إن إدراج مادة الإعلام الآلي في السنة الأولى من التعليم الثانوي وكذا التعميم التدريجي لتكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في المنظومة التربوية، يستجيب لهدف استراتيجي يرمي إلى تحكم جميع التلاميذ في استخدام هذه الأداة الإعلامية بحيث يتمكنون بصفة تدريجية من إتقان استعمالاتها المتعددة في المجال البيداغوجي سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه.

في سنة 2006، تم تعميم تدريس هذه المادة إلى السنة الثانية والثالثة متوسط.

5-ترقية تدريس اللغات الأجنبية:

إن تعلم اللغات الأجنبية أضحى ضرورة لا غنى عنها. خصوصا أن اللغات الأجنبية تشهد انتشارا لم يسبق له مثيل في تاريخ العالم ولهذا اغلب التوجهات الحالية تفضل خيار التعليم المبكر للغة واللغة الثانية خلال المسار الدراسي.

1-الإدراج المبكر لتدريس اللغة الفرنسية في التعليم الابتدائي: شهد العام الدراسي 2005/2004 إدخال اللغة الفرنسية بدء من مستوى السنة الثانية ابتدائي.

وفي العام الدراسي 2007/2006 تقرر تأجيل إدخال اللغة الفرنسية إلى السنة الثالثة ابتدائي[1].

2-إدخال تدريس اللغة الانجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط: يرمي هذا الإجراء إلى تزويد التلاميذ بلغة أجنبية ثانية واسعة الانتشار. وهي الانجليزية لأنها أكثر انتشارا واستعمالا[2].

[1]- بوبكر بن بوزيد: **مرجع سابق**: ص-ص: 97-100.

[2]- **نفس المرجع**: ص-ص: 97 -100.

خامسا-المؤسسات التربوية ومكوناتها:

1-المؤسسات التربوية وتلاميذ نهاية المراحل التعليمية:

أ-المؤسسات التربوية:

تعرف اصطلاحا: عرفت المؤسسات التربوية على أنها:

-تلك البيئات أو الأوساط التي من شأنها أن تساعد الفرد على النمو، وأن تزوده بما يعينه على ذلك بشتى الطرق والوسائل.

-المؤسسات التي تساعد الفرد على طلب المزيد من العلم المفيد واكتساب السلوك الحسن والسير نحو الفضائل.

-البيئة التي تتم فيها العملية التربوية وتشارك في تكوين سلوك الإنسان عبر نموه المستمر.

ومعنى هذا أن تربية الإنسان لا يمكن أن تتم إلا من خلال بعض المؤسسات أو الوسائط الاجتماعية المختلفة، ونظرا لكثرة هذه المؤسسات وتنوعها فقد اقتصر الباحث على مؤسسه تعليمية ضمت المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

هي مؤسسات تربوية تعليمية تضم التلاميذ المتمدرسين في مرحلة التعليم الابتدائي التي تضم أفواج التحضيري وتلاميذ السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة والسنة الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي أما مرحلة التعليم المتوسط فتضم تلاميذ السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة والسنة الرابعة متوسط ومرحلة التعليم الثانوي التي تضم تلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة ثانوي، يسير مؤسسات التعليم الابتدائي مدير ونائب مدير وأساتذة التعليم الابتدائي وعمال النظافة وعمال الحراسة وتخضع لوصاية البلديات من حيث الهياكل والتجهيزات، أما مؤسسات التعليم المتوسط ومؤسسات التعليم الثانوي مدير رفقة طاقم إداري ممثل

في: ناظر الثانوية، المقتصد، مستشار التوجيه، مستشار التربية، مشرفون تربويون، عمال، أعوان الوقاية والأمن، وبها طاقم تربوي ممثل في الأساتذة القائمين على التدريس، وتتوج مرحلة الدراسة في مؤسسات التعليم المتوسط باجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط أما في مؤسسات التعليم الثانوي باجتياز امتحان شهادة البكالوريا في شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

ولقد جاء في القرار رقم 65 المؤرخ في 28 شوال 1499هـ الموافق لـ 12 جويلية 2018 الذي يحدد كيفيات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها سيما المادة 2 منه أن الجماعة التربوية تتشكل من التلاميذ ومن كل الذين يساهمون في التربية والتكوين وفي الحياة المدرسية وفي تسيير مؤسسة التربية والتعليم العمومية والخاصة بطريقة:

- مباشرة بواسطة الأساتذة ومن كل الموظفين والأعوان العاملين بمؤسسة التربية والتعليم.
- غير مباشرة بواسطة أولياء التلاميذ والشركاء والمتدخلين من خارج مؤسسة التربية والتعليم.

ويقصد بالجماعة التربوية على وجه التحديد في هذه الدراسة: التلاميذ إضافة إلى مدير المدرسة الابتدائية ونائبه وإلى مدير المتوسطة أو الثانوية، بالإضافة إلى الناظر على مستوى هذه الأخيرة وإلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، مستشار التربية، الأساتذة، والمشرفين التربويين، والعاملين بمؤسسات التعليم.

ب-تلاميذ نهاية المراحل التعليمية:

1-تلميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي:

حدد إجرائيا تلميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بأنه كل تلميذ يزاول دراسته بالسنة الخامسة ابتدائي على مستوى ابتدائيات الوطن، والمقبل على اجتياز امتحانات شهادة نهاية المرحلة الابتدائية والانتقال إلى المتوسطة بعدما تدرج عبر السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة ابتدائي.

2-تلميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط:

حدد إجرائيا تلميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط بأنه كل تلميذ يزاول دراسته بالسنة الرابعة متوسط في على مستوى متوسطات الوطن، والمقبل على اجتياز امتحانات شهادة التعليم المتوسط والانتقال إلى الثانوية بعدما تدرج عبر السنوات الأولى والثانية والثالثة المتوسطة.

3-تلميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي:

حدد إجرائيا تلميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي بأنه كل تلميذ يزاول دراسته بالسنة الثالثة ثانوي في ثانويات الوطن وفي مختلف الشعب المتوفرة والمقبل على اجتياز امتحانات شهادة البكالوريا والالتحاق بالجامعة بعدما تدرج عبر السنة الأولى والسنة الثانية ثانوي.

2-قراءة في مكونات المؤسسة التربوية:

سوف يتم التركيز على المكونات التالية نظرا للأهمية والتي تتماشى وموضوع الدراسة مع الإشارة إلى تفكيك مفهوم الجماعة التربوية إلى عناصره المتمثلة في الإدارة المدرسية والأساتذة لاعتبار وظيفتهم المرتبطة أساسا مع التلاميذ داخل حجرات الدرس:

أ-الإدارة المدرسية:

تمثل الإدارة المدرسية جميع الجهود المنسقة والإمكانات المتاحة والأنشطة التي يبذلها مدير المدرسة مع جميع العاملين معه من إداريين وغيرهم من أجل تحقيق الأهداف التربوية داخل المؤسسة، تحقيقا فعالا متطورا يتماشى مع ما يهدف إليه المجتمع من تربية أبنائه تربية صحيحة وعلى أساس سليم.

ولتنمية هذه القيم يجب أن تتولى السلطة في المدرسة إدارة تربوية تعي مفهوم التربية الحديثة، وتمارس أسلوبا ديمقراطيا في قيادة المؤسسة وتعمل على إيجاد بيئة تعليمية فاعلة من خلال نسج علاقات تواصل إنسانية وتربوية مع المعلمين والتلاميذ على حد سواء.

ولقد بينت الدراسات والأبحاث الاجتماعية والنفسية أن ممارسة القوة والتسلط في العملية التربوية تؤدي بدورها إلى توليد التسلط الاجتماعي والسياسي على المدى البعيد، والتسلط التربوي يشكل المنهجية التربوية التي تتبناه الأنظمة السياسية ذات الطابع الشمولي، وهو يعني في جوهره رفضا للتطور الطبيعي وتنكرا لوجود الآخر وينجم عن هذا التسلط رفضا للتسامح وتعزيزا للتعصب والعنصرية، فالتربية التسلطية تؤدي إلى الخضوع والامتثال حيث يتحول الفعل التربوي إلى ممارسة تكرس مبدأ الترويض والإخضاع وتعمل على تغييب التفكير النقدي الذي يصدر عن الأفراد.[1]

وتأسيسا على ما سبق ومن وجهة نظر الباحث فإن الإدارة المدرسية تقع على عاتقها مسؤولية تنسيق الجهود وربط الرؤى والأفكار والأهداف التربوية، وفق معايير وبدائل تسمح بالاستفادة من عمليات التعليم والتعلم بشكل يؤدي إلى اتخاذ القرارات والمشاركة فيها بطريقة ديمقراطية تقبل الحق في الاختلاف وتدار

[1] الزهراني علي مساعد يحي: **مرجع سابق**، ص: 96.

بالحوار الفعال، لأن التربية في أصلها إنما هي خدمة تقدم للأفراد فلا ينبغي أن تحول هذه الخدمة إلى أداة للتسلط والإخضاع.

ب-جماعة الأساتذة:

يتجسد دور الأستاذ عن طريق القدوة الحسنة أمام التلاميذ فهو المربي الفاضل الذي تتمثل في شخصه تلك القيم، فلا يكون متسلطا بل تكون علاقة ودية مع تلاميذه ويحترم آراءهم ويتقبلها، حتى يستطيع أن يساهم في تعزيز الانتماء في نفوس التلاميذ نحو المدرسة والذي بدوره يشكل أساس الانتماء الوطني، ويقتضي ذلك تطوير قدراته ومعارفه خاصة في مجال طرائق التدريس الحديثة، كما يكمن دوره أيضا في المشاركة بفعالية في نشاطات المؤسسة والعناية بممتلكاتها والتقيد بنظمها ولوائحها، وأن يكون قدوة حسنة في تنفيذ ذلك وأن يوجه تلاميذه نحو ذلك.[1]

ولا يمكن للمعلم حسب دوركايم أن يلعب دوره الكامل في التنظيم المدرسي الذي هو عضو فيه، إلا إذا استطاع التعرف على أجزاء هذا التنظيم والعلاقات القائمة بينها لأنه هو المكلف بممارسة السلطة البيداغوجية.[2]

ولهذا يعد الأستاذ عصب العملية التربوية وعنصرها الفعال فإذا كان من أهداف التربية تطوير شخصية الفرد وإكسابه الاتجاهات الإيجابية وتحقيق التكيف والتفاعل مع هذا المجتمع، فإن دور المعلم يرتبط بتلك الأهداف ارتباطا قويا فهو أحد الأطراف المهمة في تحويل المعرفة إلى أجزاء من مكونات سلوك التلاميذ.

وفي تصور الباحث فإن الأستاذ الناجح والفعال هو الذي يمتلك الوعي الكافي بالأسباب الكامنة في بنية المجتمع والمؤدية إلى تبني قيمه واتجاهاته، فيشرك التلاميذ في عملية التعليم والتعلم حتى تتاح لهم

[1] طاهر علوي عبد الله: **قضايا معاصرة**، لجنة نشر الكتاب اليمني، عدن، 1988، ص 56.

[2] محمد فاوبار: **المدرسة والمجتمع وإشكالية لا تكافؤ الحظوظ**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2011، ص 46.

فرص وافرة تساعدهم على تنمية وتطوير مفاهيمهم ومهاراتهم التي يستخدمونها في إنتاج المعرفة وإعادة إنتاجها، إذ لم يعد تطوير السلوك المعرفي هو العملية الرئيسية في التعليم بل إن تطوير السلوك الوجداني بما يتضمنه من قيم واتجاهات يعد أمرا ضروريا وحتميا.

فبعد أن تسربت العديد من مشكلات المجتمع كالعنف وعدم التسامح وهو مسؤولية اجتماعية وجماعية ساهمت في تسربه إلى داخل أسوار المؤسسات التعليمية–بعد أن كانت خارجها–وأصبحت هذه المشكلة مصدر قلق للجميع بعد تفاقمها فكان لزاما على الأساتذة التحلي بالصبر وبكثير من الوعي والديناميكية الاجتماعية لمواجهة هذه المشكلات في جميع أطوار التعليم.

ج–المناهج الدراسية:

ورد في قاموس التربية ثلاثة تعريفات للمنهج هي:

– أنه مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التي تلزم للتخرج أو الحصول على درجة علمية في ميدان رئيس من ميادين الدراسة، مثل منهج المواد الاجتماعية أو منهج الرياضيات.

– أنه خطة عامة وشاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة ليحصل على درجة علمية أو شهادة تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة.

– أنه مجموعة من المقررات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة[1].

والمنهج في العملية التربوية هو ما تتضمنه الكتب المدرسية وأغلبها معارف ومعلومات شبه ثابتة لا يطرأ عليها سوى التعديلات الطفيفة، وبالرغم من اختلاف ظروف كل بيئة عن الأخرى إلا أنه يتم توفير كتب دراسية واحدة للتلاميذ ولجميع البيئات والمناطق، مما أضاع الفرص على المدرسة للاتصال بالبيئة

[1] عميرة إبراهيم بسيوني: **المنهج وعناصره**، دار المعارف، القاهرة، 1991، ص 29.

والتفاعل معها، وأدى إلى تجاهل المدرسة للمواقف الجديدة التي تظهر في حياة التلاميذ والمشكلات التي تعترضهم.

ولما كانت الفلسفة التربوية للمدرسة تشتق من فلسفة المجتمع التي تعمل على تحقيق أهدافه فإن منهج المدرسة يجب أن يبنى بطريقة تساعد على تحقيق هذه الأهداف، فالمنهج بمعناه الشامل يجب أن يعبر عن فلسفة المجتمع تعبيرا واضحا، وأن يكون ملبيا لحاجيات التلاميذ ومراعيا لبيئتهم ومنسجما مع قدراتهم الذهنية واللغوية ومتماشيا مع حاجيات المجتمع حتى يسلك التلاميذ سلوكا مقبولا يتفق مع مفاهيمه وقيمه في مختلف المجالات.[1]

والمدرسة كمؤسسة تربوية تحمل مسؤولية تربية التلاميذ بحكم وظيفتها، وذلك عن طريق تنفيذ المناهج الدراسية ولها في ذلك منهجان:

– المنهج الرسمي الواقعي: وهو المنهج المنظم والمخطط له من قبل الوزارة والذي يدرس للتلاميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة لتحقيق أهداف معينة معرفية ومهارية ووجدانية، أما المنهج الواقعي فهو الصورة الحقيقية للمنهج عند تطبيقه على أرض الواقع.[2]

– المنهج الخفي: وهو المنهج الموازي أو غير المكتوب وغير الرسمي وغير المدروس ويشمل جميع الخبرات والمعارف والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ أو يتعلمونها خارج المنهج الرسمي طواعية ودون إشراف المعلم، أو بواسطة الأنشطة المدرسية اللاصفية المختلفة كالألعاب الرياضية والمسابقات التربوية والتي تقع تحت ما يسمى بالمنهج الخفي غير المخطط وغير المدروس والمتمثل أساسا في جماعة الرفاق التي تتشكل داخل المدرسة والتي لها تأثيراتها الخطيرة على أعضائها.

[1] الزهراني علي مساعد يحي: **مرجع سابق**، ص 98.

[2] **المرجع نفسه**، ص 99.

ويعرف بأنه كل المعارف والقيم والسلوكيات والعادات والمعتقدات التي يكتسبها الأفراد ضمنيا من خلال العملية التعليمية.[1]

وقد اعتبر جاكسون المنهج الخفي بأنه كل النواتج الثانوية للعملية التربوية أو كل النواتج الناتجة عن المنهج الصريح.[2]

وتعد فلسفة المعلم الكامنة عنصر غير معلن في المناهج الخفية، حيث تؤثر هذه الفلسفة على الطريقة التي ينظر بها في المناهج الدراسية المقررة، ويعتبر المعلم مصدرا أساسيا للمنهج الخفي من خلال خصائصه الشخصية والعلمية والمهنية.[3]

وفي هذا السياق يرى الباحث أنه من أجل هذا كانت المناهج التربوية والتعليمية وسيلة لتنمية القيم الاجتماعية لدى التلاميذ باعتبارها نظاما فرعيا من أنظمة التربية الاجتماعية، نظرا لأهميتها الكبرى في تأثيرها التربوي القيمي على التلاميذ وذلك بضرورة تضمينها اعترافات كأهمية احترام قواعد الحياة المشتركة والحفاظ على البيئة المدرسية والاجتماعية، واستشعار خطورة نزيف الموارد البيئية وخطورة التلوث على البيئة وكيفيات تجنب هذه المخاطر التي تهدد نسيج البناء الاجتماعي والبيئي للمجتمعات.

د-الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية:

تشكل الأنشطة المدرسية التربوية جانبا هاما من جوانب العملية التربوية والتعليمية وقد أكد العديد من التربويين على الدور الفعال الذي تؤديه الأنشطة في مجال تنمية شخصية التلميذ من أكثر من زاوية، حيث

[1] الفتلاوي سهيلة، هلالي أحمد: **المنهج التعليمي والتوجه الأيديولوجي –النظرية والتطبيق–**، دار الشروق، عمان، 2006، ص 50.

[2] فلاتة إبراهيم: **المنهج المستتر ودوره في تعزيز العملية التعليمية**، محاضرات ضمن الأنشطة والفعاليات للجمعية السعودية للمناهج والإشراف التربوي، مكة المكرمة، 2009، ص 5.

[3] Wiles l, & Bondi j: curriculum development a guide to practice, 6 th ed boston: pearson from university of phoenix, 2002, p 6.

يتعلم التلاميذ من خلال هذه النشاطات المدرسية الصفية واللاصفية الكثير من المهارات الاجتماعية والاتجاهات الايجابية مثل التعاون والصبر واحترام قدرات الآخرين، كما تستطيع المدرسة من خلال تلك الأنشطة أن توجه التلاميذ إلى القيم البيئية والمبادئ السامية وتنمية روح المواطنة والمشاركة المجتمعية التي ينشدها المجتمع، كما تساعد النشاطات كأعمال التشجير والنجارة والرحلات العلمية في تنمية حب العمل واحترامه والعمل الجماعي وحب الوطن وحمايته، والإحساس بالمسؤولية تجاه المؤسسة التعليمية التي يدرسون فيها وتجاه المجتمع الذي أنشأها.[1]

وتعرف دائرة المعارف الأمريكية النشاط المدرسي بأنه تلك البرامج التي تنفذ بإشراف المدرسة وتوجيهها، والتي تتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وأنشطتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية والبيئية أو الأندية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العملية أو العلمية أو الرياضية أو الموسيقية أو المسرحية أو المطبوعات المدرسية.[2]

ويرى محمود حمدي شاكر أن النشاط المدرسي خطة مدروسة ووسيلة إثراء المنهج وبرنامج تنظمه المؤسسة التعليمية، حيث يتكامل مع البرنامج العام ويختاره المتعلم ويمارسه برغبة وتلقائية بحيث يحقق أهداف تعليمية وتربوية وثيقة الصلة بالمنهج المدرسي داخل الفصل أو خارجه خلال اليوم الدراسي أو خارج الدوام، مما يؤدي إلى نمو المتعلم في جميع جوانب نموه التربوي والاجتماعي والعقلي والانفعالي والجسمي واللغوي فتتكون لديه شخصية متوافقة قادرة على الإنتاج.[3]

[1] عميرة إبراهيم بسيوني: **مرجع سابق**، ص 194.

[2] راشد علي: **الجامعة والتدريس الجامعي**، دار الشروق، جدة، 1987، ص 284.

[3] محمود حمدي شاكر: **النشاط المدرسي ماهيته وأهميته**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، 1998، ص 18.

فيما يذهب محمد عبد الرحمن الدخيل إلى أنه عبارة عن مجموعة من الخبرات والممارسات التي يمارسها التلميذ ويكتسبها وهي عملية مصاحبة للدراسة ومكملة لها، ولها أهداف تربوية متميزة ومن الممكن أن تتم داخل الفصل أو خارجه.[1]

وتتوزع الأنشطة المدرسية بين أنشطة رياضية وثقافية وفنية ورحلات علمية وترفيهية؛ إلا أن تنفيذ هذه الأنشطة مرهون بعدة عوامل منها الإمكانات المادية والبنية التحتية في المدرسة، وفكرة النشاطات كعمليات تطبيقية في العملية التعليمية هي فكرة قديمة قدم نشأة التعليم نفسه، فقد كانت التربية عند الإغريق والرومان عبارة عن نشاطات اهتمت بالخطابة والموسيقى والمناظرة والرياضة البدنية والرسم.[2]

وبناء على هذا فإن الأنشطة المدرسية تسمح بتفتح النسق التعليمي للوصول إلى حالة من التوازن التربوي والاجتماعي بين مدخلات المؤسسات التعليمية ومخرجاتها، فتحفيز النشاط الإبداعي للتلاميذ وتدريبهم على الابتكار بتوفير المرافق المساعدة يؤدي إلى تنمية وترسيخ قيم الحياة المدرسية والاجتماعية لديهم مما قد يشكل ضامنا على قيامهم بأدوارهم الاجتماعية فيما بعد على أسس من التفاعل الإيجابي والتجديد المستمر في الحياة.

[1] الدخيل محمد عبد الرحمان: **النشاط المدرسي وعلاقته بالمدرسة والمجتمع**، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 2002، ص 11.

[2] شحاتة حسن: **النشاط المدرسي، مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1997، ص 21.

الفصل الثالث:

سوسيولوجيا القيم الاجتماعية

أولا–الاتجاهات النظرية المفسرة للقيم الاجتماعية

ثانيا–أهمية القيم

ثالثا–مكونات القيم

رابعا– خصائص القيم ومصادرها

خامسا– تصنيف القيم

سادسا– وظائف وأدوار القيم الاجتماعية

سابعا– مؤسسات التنشئة الاجتماعية اكساب القيم

ثامنا– أسس النسق القيمي في المجتمع الجزائري

أولا: الاتجاهات النظرية المفسرة للقيم:

إن مفهوم القيمة من المفاهيم التي نالت اهتمام الكثير من الباحثين والعلماء والمفكرين في مجالات مختلفة كالدين وعلم النفس وعلم الاقتصاد وعلم الاجتماع وغير ذلك من المجالات وقد نجم عن اختلافهم نوع من الغموض في استخدام المفهوم من تخصص إلى آخر وللوقوف على تعريف القيم سوف يتم التطرق إليه من منظور العديد من العلوم والتخصصات وذلك ليس بهدف معرفة ما بينهم من اختلافات ولكن الهدف من وراء ذلك هو تكوين مقاربات عامة وأساسية عن مفهوم القيم والاتجاهات المفسرة لها.

وقد اختلف العلماء والمفكرون والباحثون في تعريف القيم فلم يجمعوا على تعريف واحد للقيمة وذلك راجع لاختلاف الإطار المرجعي والمنظور الذي على أساسه تم تفسير القيم، فمنهم من يقول بأنها حقائق ذاتية ومنهم من يرى بأنها موضوعية مصدرها المجتمع، وفيهم من يرجعها إلى عوامل سيكولوجية كالرغبات والدوافع والاتجاهات، وفريق آخر يفسرها بأنها مجرد أفكار مثالية مجردة، وبنظرة سوسيولوجية ثقافية يمكن التمييز بين مجموعة من التصورات والنماذج تقع تحت طائلتها هذه المدارس والاتجاهات الفكرية والفلسفية وهي:

1-التفسير الموضوعي للقيم (المنظور الفلسفي):

يربط أصحاب هذا الاتجاه القيم بمصادر تعلو على الخبرة الإنسانية والواقع المعاش وتضرب هذه الأفكار بجذورها في الفلسفات القديمة الطبيعية والوضيعة، إذ تنظر إلى القيم على أنها وليدة التفاعل بين الإنسان والظروف والإمكانيات الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها، حيث نجد أفلاطون يرى أن الفرد بما هو عليه من قصور عقلي وميول ورغبات وعواطف، لا يمكن أن يكون مصدرا مطلقا للقيم فلابد أن يكون هناك مصدرا يستقي منه الناس هذه المعتقدات التي تؤدي إلى فهم هذا اللون من التفكير أو الحديث أو السلوك، وهو يستبعد بل يرفض أن تكون حياة الفرد بمساوئه واضطراباته مصدرا للقيم والمثل السامية

ومن ثمة لابد من وجود عالم آخر غير العالم الذي نعيش فيه، عالم توجد فيه الأشياء الكاملة كما يجب أن يكون هو عالم الحق والخير والجمال.[1]

وقد أثار كانط أيضا فكرة أخرى في بحثه لموضوع القيم معتقدا أن الأفعال الخلقية تصدر احتراما لقاعدة الواجب في حد ذاته ووفقا لقاعدة سلوكية يقررها العقل، لأن الفعل الصادر عن الواجب يتضمن في حد ذاته قيمة خلقية، وتلك القيمة لا تتوقف على نتائج العمل، بل تتوقف على قاعدة الواجب، التي تؤدى بمقتضاه ويتحدد من خلالها سلوك الناس في كل زمان ومكان.[2]

غير أن الواقع الاجتماعي يثبت أن الواجب قد لا يلتزم به الأفراد في بعض الأحيان نظرا لتصدع نسق القيم وضعف فاعليتها عندهم، وعليه يمكن القول أن مفهوم الواجب الذي تحدث عنه كانط لا يمكن أن يعوض مفهوم القيمة في الحياة الاجتماعية هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الواجب الذي اعتبره كانط كقاعدة للسلوك الإنساني يحتاج هو بدوره إلى سند يستند إليه وهو القيمة التي تشمل الواجبات والحقوق وتكون موجهات ومحفزات أقوى من مفهوم الواجب في حد ذاته هذا الواجب الذي يشكل جزءا من القيمة نفسها بمكوناتها الواسعة.

2-التفسير الذاتي:

ويذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى أن القيم تفسر تفسيرا ذاتيا ويعني ذلك أن وجود القيمة في النماذج والتيارات لا يكون إلا بفضل المصدر الذي تنبثق منه وهو الإنسان سواء كان فردا أو مجتمعا، لأن الفرد لا يعتبر كيانا مستقلا بذاته، بل الفرد والمجتمع شيئان متلازمان فلا وجود للفرد بدون المجتمع ولا مجتمع بدون وجود الأفراد.

---

[1] عميرش نجوى: **الطلبة الجامعيون بين القيم السائدة والقيم المتنحية**، رسالة ماجستير في علم اجتماع التنمية، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2006 ص 18.

[2] **المرجع نفسه**، ص 19.

وبعبارة أخرى فإن أصحاب هذا الاتجاه يؤكدون على بعض الأسس من أجل تفسير القيم وأهم هذه الأسس:[1]

أ-لا بد من قياس قيم الجماعات وربط نتائج هذا القياس بمجموعة من المتغيرات كالسن والنوع والقدرات النفسية والسمات المزاجية.

ب-يجب الاهتمام بأصل القيم وتطورها داخل البناء السيكولوجي للفرد.

ج-لا بد من الاهتمام بتأثير القيم على الحياة المعرفية للفرد.

3-المنظور النفسي:

حيث يرى أصحاب هذا المنظور أن القيمة مردها إلى محتوى الوعي أو الوجدان النفسي بجميع محتوياته من رغبات وحاجات ومشاعر، فالقيمة تتغلغل في حياة الناس أفرادا أو جماعات وترتبط بدوافع السلوك وغاياته وفقا لمواقف معينة، وقد نزعت بعض الأفكار الأولى لبعض علماء النفس إلى نزعة بيولوجية بحتة التي تربط القيم بالتكوين البيولوجي للفرد، ثم سرعان ما تراجعت هذه الأفكار بعد تطور علم النفس لأن هذا التغير تشترك فيه جميع الكائنات الحية وتعتبر نظرية "رالف بارتون بيري" من أهم النظريات السيكولوجية التي لقيت رواجا كبيرا بعد تفسيرها للقيمة، حيث استخدمت مفهوم جديد هو الاهتمام المصاحب لقيمة الشيء ومفاد هذه النظرية هو "أن أي اهتمام بأي شيء يجعل هذا الشيء ذا قيمة، فالواقع أنه من الخصائص المميزة للعقل البشري أنه يقبل بعض الأشياء ويرفض البعض الأخر، والقبول والرفض يتضمنان معان كثيرة كالموافقة وعدم الموافقة... وهذه الحالات توافق مصطلح الاهتمام."[2]

[1] السيد إبراهيم السيد أحمد: **مرجع سابق**، ص 18.

[2] عميرش نجوى: **مرجع سابق**، ص 22.

وقد اتفق أصحاب هذا الاتجاه على حقيقة أن الاهتمام هو الذي يجعل من الأشياء ذات قيمة وهذا شيء بديهي، ولكن الشيء الذي لم يظهر في هذه النظرية هو ما مصدر هذا الاهتمام وما هي العوامل التي تساهم في تكوينه وتؤثر فيه؟ بالإضافة إلى أن اهتمامات الأفراد تختلف من فرد لآخر وعليه فإن الباحث يرى أن الاختلاف في الاهتمامات لن يؤدي بالضرورة إلى الاتفاق حول مفهوم القيمة بقدر ما يشتتها.

4-المنظور الاجتماعي:

يجمع أصحاب هذا المنظور في دراستهم للقيم على أنها محددات ومعايير وتفضيلات يقدمها المجتمع ولا تخرج عن الإطار العام لبنائه الاجتماعي والثقافي، إذ يعد المصدر المباشر للقيم، ولكنهم اختلفوا حول جزئيات أدت إلى ظهور اتجاهات فرعية يمكن تلخيصها كالآتي:

أ-الاتجاه الوظيفي:

وهو من أقدم الاتجاهات النظرية في علم الاجتماع وذلك لارتباطه بنشأة هذا العلم والذي يعتمد في تفسيره للظواهر الاجتماعية على عدة مبادئ منها أن المجتمع يتكون من مجموعة أنظمة وأن لكل نظام أو نسق حاجاته الخاصة وأن التوازن بين الأنظمة ضروري للحفاظ على البناء العام، ومن أبرز منظري هذا الاتجاه إميل دوركايم الذي ذهب وأنصاره إلى القول "بأن المجتمع هو مصدر القيمة وليس هناك مصدر للقيم يعلو على المجتمع والعلاقات الاجتماعية، فالقيم تنتمي إلى عوامل مكتسبة في السلوك الإنساني والإنسان لا يولد مزودا بأية قيمة تجاه أي موضوع، إنما تتكون هذه القيم نتيجة احتكاكه بمواقف خارجية تؤثر عليه بطريقة ما، فينتهي الأمر إلى تكوين بعض الاتجاهات الخاصة التي تتجمع بعد ذلك فيما يسمى بالقيم."[1]

[1] عبده بدر الدين كمال، حلاوة محمد السيد: **مرجع سابق**، ص 209.

ويرى "ماكس فيبر" أن القيم تتحول في الحياة اليومية إلى اتجاهات توجه الحياة طبقا للمثل الدينية.[1] وقد استخدم "فيبر" التاريخ ليبين أن الحياة الاجتماعية والاقتصادية محددة بدرجة قاطعة بعناصر القيمة في تطورها التاريخي، حيث أشار بأن الفعل الاجتماعي يتجه دائما وباستمرار نحو تحقيق هذه القيم الاجتماعية السائدة فيتحدد السلوك ويتبلور دائما في إطار ما يسمى بموجهات الفعل، والسلوك الذي تفرضه القيم هو سلوك يصدر أصلا لتحقيق قيم اجتماعية معينة.

كما ركز "تالكوت بارسونز" على أفعال الأفراد في نظريته واعتبر أن "أفعالهم لا تكون مصادفة ولا تحكم ببساطة عن طريق باعث ولكنها تخضع لنظام اجتماعي عام، وهذه السمات للنظام الاجتماعي العام يمكن وجودها فقط إذا اشترك كل أو غالبية المجتمع في قيم نهائية معينة حيث تحدد لهم أهدافهم كما تحدد لهم الأساليب المسموح بها لتحقيق هذه الأهداف، مثل هذه القيم يمارسها الأفراد في سلوكهم الشائع وتعتبر القيم عناصر للنسق الاجتماعي فهي عبارة عن مجموعة من التحديدات التي توجد وتتلاءم في الوجود معا.

ويمكن تشخيص هذه القيم بدورها من خلال متغيرات نمطية على سبيل المثال، قد تكون القيمة الرئيسية للنسق مصنفة على أساس النزعة العمومية والأداء ونوعية الحياد الوجداني، ويمكن أن توجد في مجتمع بيروقراطي صناعي حديث أو قد تكون لها صفات مضادة حيث توجد في مجتمعات قبلية أو جماعات صغيرة.[2]

ومما يؤخذ على أصحاب هذا الاتجاه أنهم يؤكدون على أن القيم هي محددات اجتماعية خارجية لسلوك الأفراد الذين لا مناص لهم من الامتثال لها من أجل الاندماج والتوازن لتحقيق استقرار المجتمع،

[1] بيومي محمد أحمد: **مرجع سابق**، ص 143.

[2] منير حسن نورهان: مرجع **سابق**، ص 127.

وهو ما يعد انتقاصا من حريتهم في المشاركة لاختيار هذه القيم والتعاقد عليها وهو شيء مبالغ فيه يجعل المجتمع نفسه جامدا لا يتغير، مما يضفي نزعة المحافظة في تفسيرها للقيم على الواقع الاجتماعي.

ب-الاتجاه الماركسي:

حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه بأن كل المجتمعات الحديثة تتكون من بنائين هما البناء الفوقي والبناء التحتي ويتمثل البناء الفوقي في نسق الأفكار والمعتقدات والقيم السائدة التي بموجبها أو من يسيطر عليها يستطيع أن يمتلك البناء التحتي ويشمل البناءات والمؤسسات والنظم الاقتصادية والسياسية في المجتمع.[1]

وتبعا لهذه الرؤية فان القيم نسبية ذات تغير يتناسب والأوضاع الاقتصادية والمصالح الاجتماعية، والوضع الطبقي للمجتمع هو الذي يحدد نوع القيم وبقائها من أجل الحفاظ على المجتمع واستقراره، وقد عبر "أنجلز" عن ذلك بقوله "الأخلاق والدين والميتافيزيقا وكل العناصر الأخرى للأيديولوجية والأشكال المطابقة لها من الوعي وليس لها تاريخ أو تطور، ولكن الناس يتغير إنتاجهم المادي وهذا التغير المادي بدوره تعبير عن وجودهم الحقيقي.[2]

لقد فسرت الماركسية القيم تفسيرا ماديا بحيث تقلل من شان الإنسان وتجعله نفعيا ماديا لا يؤمن بالقيم ولا بالمثل العليا، وحاولت تعميم هذه الفكرة على جميع المجتمعات دون تمييز غير أن الواقع الاجتماعي يظهر أن لكل مجتمع خصوصياته وظروفه الاجتماعية والاقتصادية.

ويعتقد الباحث في هذا السياق أن تفسير القيم بإرجاعها للظروف المادية للإنسان حيث أن هذه الظروف هي المسؤولة عن إيجاد القيم يعد ذلك انتقاصا من القيم في حد ذاتها، فالقيم هي التي توجد ظروف الإنسان وليس العكس مثلما يذهب إليه أصحاب هذا الاتجاه.

---

[1] عبد الرحمن عبد الله محمد: **علم الاجتماع النشأة والتطور**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1999، ص 129.

[2] بيومي محمد أحمد: **مرجع سابق**، ص 85.

ج-اتجاه الخصوصية الثقافية والتاريخية:

ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى أن القيم تمثل نتاج الظروف التاريخية والثقافية التي يعيشها الأفراد في المجتمع، ولعل " كارل مانهايم" هو أحد أهم علماء الاجتماع الذين أكدوا على الأخذ بالسياق السوسيو تاريخي في تناول الظواهر الاجتماعية بالدراسة، ورفض الاتجاهات القائمة في علم الاجتماع ورأى أن حركة التاريخ وحدها هي الفكر وأن الحدس التاريخي في سعيه الحتمي والدائم هو مصدر القيم، ومعنى ذلك أن أنماط الفكر وأساليبه لا يمكن فهمها إلا في ضوء الأصول الاجتماعية والمصادر التاريخية.[1]

وفي كتابه "علم الاجتماع النظامي" فرق "مانهايم" بين المعالجة الفلسفية والسوسيولوجية، فالقيم بالنسبة للفيلسوف المثالي صفات أبدية؛ فهي هبات أو أوامر من السماء، أما بالنسبة لعالم الاجتماع فالقيم عنده جزء لا ينفصل عن وظائف العملية الاجتماعية.

ومن جهة أخرى يؤكد علماء الاجتماع على أثر العوامل الثقافية في اكتساب القيم وصدور أحكام القيمة، وهنا يكون لكل ثقافة نسق خاص بها يختلف عن نسق القيم السائدة في الثقافات الأخرى، وهذا معناه أن أي عنصر من عناصر الثقافة السائدة في المجتمع يجب أن ينظر إليه في ضوء بقية العناصر والسمات والمكونات الأخرى، وكذلك في ضوء الظروف والأوضاع الاجتماعية السائدة في ذلك المجتمع دون غيره من المجتمعات، إذ من المسلم به أن ما يتقبله شعب معين كعنصر من ثقافته قد يرفضه شعب آخر.[2]

وبناء على ما سبق يتصور الباحث أنه يمكن اعتبار القيم تصورات للتفضيل الفردي والاجتماعي كما أنها معايير تستخدم للتحكم في السلوك وفي الاختيار بين الأهداف المختلفة التي يطمح الفرد والمجتمع إلى

[1] عميرش نجوى: **مرجع سابق**، ص 28.

[2] إبراهيم محمد عباس: **الثقافة والشخصية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2009، ص 135.

تحقيقها، كما يمكن اعتبارها–على صعيد المؤسسات التربوية–مجموعة من التصورات والمعتقدات التي تعتنقها الجماعة التربوية كأعضاء في هذه المؤسسات فتساعدهم في تحديد معايير السلوك المرغوب وغير المرغوب فيه.

إضافة إلى أن هذه القيم السائدة داخل المؤسسات التربوية توضح ما ينبغي فعله من قبل الجماعة التربوية تجاه التنظيم المدرسي والحياة المدرسية بشكل عام، إذ يمكن أن تكون هناك قيما سلبية تؤدي إلى اللامبالاة وعدم الاهتمام كما يمكن أن تكون هناك قيما إيجابية تشجع الجماعة التربوية وتحفزهم على تحسين أدائهم وتطوير سلوكهم داخل نسق المؤسسة التربوية.

فليست ثقافة أي مؤسسة تربوية ركاما من المعرفة العلمية الخالصة وإنما هي إضافة إلى ذلك نمط من القيم ونسق من العلاقات ونظام للتفاعل بين أعضائها؛ لأن نجاح التلاميذ في المدرسة لا يتوقف على مدى إدراكهم للجانب العلمي في ثقافة المدرسة، وإنما يتوقف ذلك أيضا على مدى قدرتهم على تشبع وتمثل المعايير السلوكية وتشربهم للقيم، ومن هنا كانت المدرسة بيئة نفسية اجتماعية قبل أن تكون بيئة معرفية خالصة.

وفي هذا السياق يذهب إدجار فور إلى القول بأنه "ليس هناك في الحقيقة أي عيب في أن لا يجد المتخرج شغلا يناسب تخصصه أو مؤهلاته العلمية، ولكننا عندما نجد نفس هذا المتخرج لا يستطيع أو لا يريد أن ينهض بمسؤولية تسد حاجة اجتماعية ماسة ولا يرضى بها لنفسه، فإنه لا يسعنا إلا أن نقول بأن في ذلك دليلا قويا على فشل النظام التربوي.[1]

[1] إدجار فور وآخرون: **تعلم لتكون**، اليونسكو، ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1974، ص 31.

ثانيا-أهمية القيم:

للقيم دور في كثير من نواحي وجوانب سلوكياتنا اليومية لذا تنوعت الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع القيم وخاصة تلك التي تقع داخل مجالات علم النفس وعلم الاجتماع، وقد أدرك الباحثون أهميتها ودورها في كل نشاط إنساني، فهي وثيقة الصلة بالشخصية لأنها بمثابة معيار موجه للسلوك الصادر عن الأفراد وهي موجه للفعل الاجتماعي نحو الأهداف الخاصة أو العامة، وتعد من العوامل أو القوى الحقيقية في حياتنا الاجتماعية، فهي التي تشكل المعايير التي بدورها تحكم على الفعل بالصواب أو الخطأ، وتعمل كمبررات أو مرشد للسلوك وأكثر من هذا فإن القيم هي إحدى مكونات التراث والثقافة وهي المدعمة للأنظمة الاجتماعية.

ولأنها كذلك تعتبر الأساس في تشكيل حياة المجتمع وحراسة الأنظمة وحماية البناء الاجتماعي من التدهور والانهيار، وتمثل الحلقة الوسطى التي تربط بين العقيدة والنظم السياسية والاجتماعية كما أنها في ذات الوقت تمثل إحدى المصادر الدائمة للحركة الإنسانية.[1]

وتضيف فوزية دياب أن القيم من المفاهيم الجوهرية في جميع ميادين الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وهي تمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها لأنها ضرورة اجتماعية ولأنها معايير وأهداف لا بد أن نجدها في كل مجتمع منظم سواء كان متخلفا أو متقدما، فهي تتغلغل في الأفراد في شكل اتجاهات ودوافع وتطلعات، وفي بعض المواقف الاجتماعية تعبر القيم عن نفسها في شكل قوانين وبرامج للتنظيم الاجتماعي والنظم الاجتماعية.[2]

[1] النقيب إيمان العربي: **مرجع سابق**، ص 21.

[2] دياب فوزية: **القيم والعادات الاجتماعية-دراسة لبعض العادات الاجتماعية-**، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1996, ص 16.

وتتجمع كل القيم في الثقافة الواحدة وترتبط معا كعناصر متكاملة في نسق قيمي واحد يؤدي إلى تزويد أعضاء المجتمع بمعنى الحياة والهدف الذي يجمعهم من أجل البقاء، وبقدر ما تتوحد قيم الجماعة وتتفق بقدر ما يتحقق الانسجام والاستقرار للمجتمع، كما تمارس القيم إلزاما معينا على الأفراد مما يؤدي لوجود تشابه أخلاقي بين أعضاء المجتمع، ويحدد النسق القيمي لكل مجتمع مشكلاته التي لا يكون لها كيان بدون تعريف هذه المشكلات عن طريق القيمة.[1]

أما محمد شفيق فيرى أن القيم تتغلغل في حياة الناس أفرادا وجماعات وترتبط عندهم بمعنى الحياة ذاتها لأنها وثيقة الصلة بدوافع السلوك والآمال والأهداف.[2]

كما تتجلى أهمية القيم الاجتماعية بالنسبة للمجتمع أيضا في القيام بدور أساسي في توحيد ميول وطاقات المجتمعات والأمم، إذ أنها المصدر والموجه والقانون والمعيار والضابط المنظم لأفكار ومشاعر وجهود وطاقات وموارد الأفراد والمجتمعات والأمم، بالإضافة إلى أنها تحفظ للمجتمع تماسكه وقوته، وتساعده على التنبؤ بما ستكون عليه المجتمعات.[3]

ويرى ابن خلدون أن القيم الاجتماعية ليست مجرد قيم وضعية عرفية، وإنما هي سنن وقوانين اجتماعية تخضع لها كل أحوال الإنسان في إقامة الدين أو إقامة الدولة أو إقامة الحياة، فهي قوانين لا تفتقد في الاجتماع البشري، إنها حتمية اجتماعية لا غنى عنها، حيث يقول: "إن أحوال العالم والأمم وعوائدهم ونحلهم لا تدوم على وتيرة واحدة ومنهاج مستقر، إنما هو اختلاف على الأيام والأزمنة وانتقال

[1] حليم سليمان نادية: **القيم الاجتماعية وعلاقتها بالاتجاه نحو تنظيم النسل**، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، 1970، ص 72.

[2] شفيق محمد: **الإنسان والمجتمع، مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2003، ص 58.

[3] عفانه عزو إسماعيل، اللوح أحمد حسن: **التدريس المنسرح–رؤية حديثة في التعليم الصفي–**، دار المسيرة، الأردن، 2008، ص 244.

من حال إلى حال، وكما يكون ذلك في الأشخاص والأوقات والأمصار فكذلك يقع في الآفاق والأقطار والأزمنة والدول".[1]

كما يذهب إلى أن القيم الاجتماعية لا بد لها من وازع لكي تكون لها سطوة في المجتمع ويأتي الوازع الديني في المقدمة لما له من قدسية ظاهرة تفرض شكلا أعلى من أشكال الاجتماع داخل الاجتماع البشري، وبهذه الطريقة يفسر ابن خلدون حاجة الناس في المجتمع إلى قواعد دينية وأحكام سلطانية إذ يقول: "ثم إن هذا الاجتماع إذا حصل للبشر كما أقررناه وتم عمران العالم به، فلا بد من وازع يدفع بعضهم عن بعض لما في طباعهم من العدوان والظلم. فلا بد من شيء آخر يدفع عدوان بعضهم عن بعض ... فيكون ذلك الوازع واحد منهم يكون له عليهم الغلبة والسلطان واليد القاهرة، حتى لا يصل أحد إلى غيره بعدوان وهذا هو معنى الملك، وقد تبين لك بهذا أنه خاصية للإنسان طبيعية ولا بد لهم منها".[2]

وتمثل القيم الاجتماعية أهم المتغيرات التي توجه سلوك الأفراد وهي تمثل المراكز النشطة في الجهاز النفسي الاجتماعي للأفراد، ولذلك فإنها من أهم ضوابط السلوك الاجتماعي نظرا لمساهمتها في تحديد التفضيلات والاختيارات في المواقف الحياتية للأفراد والجماعات، فمنها تستمد المعايير والأعراف والعادات والتقاليد المتبعة في المجتمع وهي بهذا المعنى تشكل جزءا أساسيا من الثقافة العامة، لذا فإن أفراد المجتمع محكومون لا شعوريا بالقيم الاجتماعية ومطالبون بتمثلها والتكيف معها أثناء تفاعلهم وعلاقاتهم في المجتمع.[3]

---

[1] ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد: **المقدمة**، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1993، ص 26.

[2] **مرجع سابق**، ص 34.

[3] بن بعطوش أحمد عبد الحكيم: **التخطيط العائلي وتأثيره على القيم الاجتماعية في الأسرة الريفية**، أطروحة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع العائلي كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2014، ص 146.

كما تحدد للمجتمع أهدافه ومثله العليا ومبادئه الثابتة التي تضمن انتظام حياة الأفراد في المجتمعات حيث تقوم بدور أساسي في تحقيق الذات وتحقيق التوافق.[1] وتعمل على ضبط وترشيد الثقافة والفكر وتوظفها في خدمة غايات وأهداف المجتمع، كما تلعب الدور الأساسي في تنمية المجتمع خاصة عندما يتبع منظومة قيمية عالية الجودة.[2]

ومن حيث أهمية القيمة نجد نوعين رئيسين من القيم في المجتمع تندرج تحتهما أنواع كثيرة أخرى يتمثلان في القيم الغائية التي تكون غاية أو هدفا في حد ذاتها، وغالبا ما تكون مطلقة كالخير والشر والسعادة وغيرها فعندما يتمسك بها الفرد يكون هدفه تحقيقها هي بالذات، أما النوع الثاني فيتمثل في القيم الوسيلية، التي يتخذ الأفراد من الامتثال لها أو التمسك بها وسيلة لبلوغ أهداف أخرى، كأن يتمسك الفرد بقيمة المثابرة على العمل بغية الحصول على منصب سياسي أو مركز اجتماعي أسمى مما هو فيه، وهنا تكون قيمة المثابرة عند الفرد وسيلة من أجل الوصول إلى أهداف أخرى.

ويقول أحد الباحثين في هذا المجال: "في كل الأحوال تشكل القيمة مقياسا يوجه سلوكنا فنعتمده في عمليات إصدار الأحكام والمقارنة والتقويم والتسويغ والاختيار بين بدائل في المناهج والوسائل والغايات... حيث توجه القيم سلوك الإنسان، وتنظم علاقاته بالآخرين والواقع والزمن ونفسه، ففي علاقته بالواقع قد تحثه القيم على السعي والجهاد في سبيل السيطرة على الواقع وتغييره، أو تحثه على القبول به كما هو والتلاؤم معه، وفي علاقته بالآخرين قد تشكل القيم عند الإنسان مبادئ عامة كلية يطبقها على الجميع دون تمييز. أو تشكل مبادئ تخصيصية تخضع لأهوائه ومصالحه وعصبياته، وقد ينزع الإنسان نزوعا عقلانيا أو عاطفيا فرديا أو جمعيا رسميا أو عفويا ملتزما التزاما جزئيا أو التزاما وجوديا كليا، كما قد يكون تابعا أو

[1] دويدار عبد الفتاح محمد: **علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه**، دار النهضة العربية، بيروت،1994، ص 210.

[2] اسكندر نجيب وآخرون: **قيمنا الاجتماعية**، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1962، ص 19.

مبدعا، متفتحا أو منغلقا على نفسه، ممتثلا أو متمردا منهجيا أو ارتجاليا مبدئيا أو انتهازيا، فوقيا متمسكا بالقيم العمودية كالوجاهة والاستعلاء والتسلط، أو بالقيم الأفقية كالأخوة والصداقة والزمالة والمساواة."[1]

ويعتقد الباحث أن وجود القيم داخل أي مجتمع هو ضرورة اجتماعية إذ يحصل عليها الأفراد تدريجيا، وتظهر أهميتها بصورة واضحة في عملها على تدعيم التماسك الاجتماعي واستمرارية المجتمع وبقائه، فالقيم محددات تعتبر محفزات لسلوك الأفراد من جهة وأهدافا لذلك السلوك من جهة ثانية.

ثالثا-مكونات القيم:

لقد ذكر بارسونز وغيره من علماء الاجتماع والانثروبولوجيا أن القيمة تتكون من ثلاث مكونات رئيسية هي:[2]

1-المكون المعرفي أي مرحلة الاختيار:

ويشمل المعارف والمعلومات النظرية وعن طريقه يمكن تعلم القيم ويتصل هذا المكون بالقيمة التي يجري تعليمها وحسب أهميتها وما يدل عليه من معاني مختلفة ومتعددة، وفي هذا الجانب تعرف البدائل الممكنة وينظر في عواقب كل بديل، ويتم الاختيار الحر والإرادي بين هذه البدائل.

[1] بركات حليم: **المجتمع العربي المعاصر** –بحث استطلاعي اجتماعي–، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 1985، ص 324.

[2] السيد إبراهيم السيد أحمد: **البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز**، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات الآسيوية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الزقازيق، 2005، ص 16.

2-المكون الوجداني أي مرحلة التقدير:

ويشمل الانفعالات والمشاعر والأحاسيس الداخلية التي تظهر، وعن طريقه يميل الفرد إلى قيمة معينة ويتصل بتقدير القيمة والاعتزاز والافتخار بها، وهذا الجانب يشعر الفرد بالسعادة لاختيار القيمة ويعلن الاستعداد للتمسك بها على الملأ.

3-المكون السلوكي أي مرحلة الفعل:

وهو الجانب الذي تظهر فيه القيمة على أرض الواقع، فالقيمة تتحول إلى سلوك ظاهري عن طريق التفاعل ويتصل هذا الجانب بممارستها أو السلوك الفعلي والأداء النفس حركي وفي هذه المرحلة يقوم الفرد بممارسة القيمة وتكرار استخدامها في الحياة اليومية العادية.

وتعتبر النظرية الاجتماعية المعاصرة هذه العناصر عوامل متداخلة ومتفاعلة فيما بينها، كما تعبر عن طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة ولا يمكن فهمها وتفسيرها إلا في سياق اجتماعي محدد.

رابعا-خصائص القيم ومصادرها:

1-خصائص القيم:

لدراسة خصائص القيمة أهمية بالغة للتمييز بينها وبين بعض المفاهيم الأخرى التي تتداخل مع هذا المفهوم مثل الاتجاه والمعيار والمعتقد وغيرها، ويمكن إجمال أهم الخصائص فيما يأتي:

أ-ظاهرة إنسانية:

بمعنى أن القيم تخص البشر دون غيرهم، وهي من بين الخصائص التي تميز البشر عن غيرهم.[1] وبالتالي فالقيم عبارة عن خاصية إنسانية.

[1] الزيود ماجد: **مرجع سابق**، ص24.

ب-ظاهرة اجتماعية:

أي أن القيم ذات طبيعة مجتمعية تتغير مثلها مثل كافة الظواهر الاجتماعية، ويمكن إرجاع هذا التغير إلى تغير التركيب الداخلي في البناء الاجتماعي وإلى وجود قوى خارجية عن المجتمع ذاته كالانفتاح على العالم الخارجي والتطور التكنولوجي وغيرها.[1]

يرى الباحث أن خاصية القيم تضاهي خاصية الحوار إذ أنها ليست اجتماعية فحسب بل إنها ظاهرة عالمية كذلك، بالرغم من اختلافها وتباينها في مضامينها من جماعة لأخرى ومن مجتمع لآخر يبقى الإطار المرجعي للجماعة والمجتمع أحد محددات مضامينها.

وهي اجتماعية لأنها تتطلب موافقة اجتماعية لإقرارها، وتعبر عن فعل اجتماعي سائد بين أفراد المجتمع.[2]

ج-القيم لب الثقافة في المجتمع:

بحيث أنها تمثل الرموز الثقافية التي تحدد ما هو مرغوب فيه وما هو مرغوب عنه، فلكل مجتمع نسق قيمي مترابط قد اصطفت فيه القيم الاجتماعية وترتبت حسب ثقافة ذلك المجتمع وظروفه المحيطة، ولها نوع من الترابط فلا يمكن أن تنتزع إحدى تلك القيم لتحل مكانها قيمة أخرى إلا بعد عمليات معقدة وجهود متواصلة وهو ما يعرف بالصراع القيمي.[3]

---

[1] النقيب إيمان العربي: **مرجع سابق**، ص31.

[2] الشعوان عبد الرحمن بن محمد: **القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية**، مجلة جامعة الملك سعود، العدد (9)، السعودية، 1997، ص 154.

[3] الزيود ماجد: **مرجع سابق**، ص 55.

د-أنها نسبية:

أي أنها تختلف عند الأشخاص باختلاف حاجاتهم ورغباتهم وتربيتهم وثقافتهم كما تختلف أيضا من زمن إلى أخر ومن مكان إلى أخر، ولا يوجد مقياس معين شامل وعام نستطيع أن نقرر قيمة معينة ونعممها على جميع المجتمعات.[1]

وبالرغم من أن القيم الاجتماعية لها سمة الثبات النسبي إلا أنها قابلة للتغير باختلاف الظروف الاجتماعية، لأنها انعكاس لطبيعة العلاقات الاجتماعية ونتاج لها.[2]

وتشكل القيم الاجتماعية عنصر مقاومة في وجه التغير، وقد يصيبها التغير هي أيضا في نظامها وترتيبها وسلم أفضليتها، لكن التغير في القيم الاجتماعية يكون في أحيان كثيرة عميقا ويحدث فيها شروخا عميقة كما في حالة التغيرات الاجتماعية السريعة والإصلاحات الشاملة.

هـ-أنها معيارية:

بمعنى أن القيم الاجتماعية تعد بمثابة معيار لإصدار الأحكام تقيس وتقيم وتفسر وتعلل من خلالها السلوك الإنساني، تتخذ أسلوبا معينا خاصا يتماشى مع معيار الثقافة التي تنشئها وتعمل على صيانة التركيب الاجتماعي وتأييده.[3]

و-أنها تراتبية وهرمية:

إذ أنها ترتب ترتيبا متدرجا في الأهمية والتفضيل لدى الأفراد، وعليه يمكننا القول أن لدى كل فرد نظاما للقيم يمثل جزءا من تكوينه النفسي الموجه لسلوكه، لأنه يوجد في القيم الاجتماعية اختيار وتفضيل حسب

[1] الرشدان عبد الله: **علم اجتماع التربية**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص155.

[2] أبو جادو صالح: **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة، عمان، الأردن، 1998، ص 83.

[3] دياب فوزية: **مرجع سابق**، ص 243.

سلم القيم في المجتمع، فالفرد يتعلمها ويكتسبها من خلال التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي وهي مرتبطة بفلسفة المجتمع وثقافته.[1]

ويعتقد محمد عابر الجابري أن القيم ليست كلها في مستوى واحد بل هناك قيم أساسية أو رئيسية تتفرع عنها قيم أخرى أدنى منها مرتبة، وأكثر من ذلك يمكن التمييز في كل ثقافة بين القيم المركزية التي تنتظم حولها جميع القيم في عصر من العصور وبين القيم الأخرى المندرجة تحتها.[2]

وما يجسد هرمية القيم أنها تكون عند كل فرد مرتبة تنازليا طبقا لأهميتها من الأهم إلى المهم، وتسود لدى الفرد القيم الأكثر أهمية بالنسبة له، كما أنها تتضمن الاختيار والتفضيل على أساس عقلي أو اجتماعي أو خلقي أو ديني.[3]

ز-خاصية الإلزام الجمعي:

فالمجتمع يلزم أفراده بعدد من القيم الاجتماعية على حسب أهميتها وترتيبها في السلم القيمي ونسق القيم الخاص بذلك المجتمع، حيث تعتبر القيم والعادات الاجتماعية من مظاهر العقل الجمعي والسيطرة الاجتماعية، فهما تعملان على إدماج الفرد في المجموع لتحقيق التوافق والتماسك ولتحقيق الضبط والنظام الاجتماعي، وأن وسيلتهما إلى ذلك ما يفرضانه من جزاء على من يخالفهما ويخرج على أوامرهما.[4]

---

[1] الجلاد ماجد زكي: **تعلم القيم وتعليمها-تصور نظري وتطبيقي لطرائق تدريس القيم-**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص 35.

[2] الجابري محمد عابد: **العقل الأخلاقي العربي-دراسة تحليلية نقذيه لنظم القيم في الثقافة العربية**-مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2001، ص 21.

[3] John Mc Guiness: **Teachers**, **Pupils and Behavior – A Managerial Approach**, First Edition, Cassell, London, 1993, P. 29.

[4] دياب فوزية: **مرجع سابق**، ص 241.

وعلى رأي الربيع ميمون فالقيمة الاجتماعية لا تمتاز بكونها قابلة للرغبة فيها فحسب، ولكنها تمتاز أيضا وفي أساسها بكونها ملزمة، وأن إلزامها هو الذي يظهر الرغبة فيها.[1]

ويؤكد هنري مندراس على "أن القيمة الاجتماعية تتحدد بصلابتها وشدة سيطرتها."[2]

ومن خصائص القيم أنها مكتسبة إذ يتعلمها الفرد ويكتسبها وبتشربها ويضيفها تدريجيا إلى إطاره المرجعي السلوكي عن طريق التفاعل والتنشئة الاجتماعية.[3]

ويرى الباحث أنه لما كانت القيم تشكل نسقا مترابطا وأساسيا في حياة الأفراد والمجتمعات كما أنها عبارة عن نظام مترابط وشامل وتعد ركنا أساسيا من أركان الثقافة في أي مجتمع، إذ لا يمكن تصور وجوده واستمراريته دون أن تسود بين أفراده هذه القيم التي تعمل على توجيه سلوكهم وتحقيق وجودهم الفكري والاجتماعي، فإن المؤسسات التربوية –باعتبارها نسقا فرعيا– لها دور كبير في عملية التنشئة القيمية وفق أهداف محددة، وهو ما يفسر الاهتمام المتزايد لعلماء التربية والاجتماع بالقيم على مستوى التصورات والممارسة والتطبيق، كما أظهروا الاهتمام بمعالجة الكيفية التي تتشكل بها لدى الأفراد في المجتمع ضمانا لاستمراريته واستقراره هذا من جهة، ومن جهة أخرى نظرا لاتصال هذه القيم اتصالا مباشرا بالأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها لدى المتعلم، حيث تقوم المؤسسات التربوية في المجتمعات المختلفة بتقديم الخبرات الإنسانية والقيم والاتجاهات وأساليب الحياة إلى الأفراد عن طريق التنشئة الاجتماعية التي يجب أن تركز على معاني ومفاهيم القيم بجميع أصنافها، فيتكون نتيجة ذلك كله التوافق في أنماط السلوك المختلفة والمحافظة على نسق البناء الاجتماعي في المجتمعات.

---

[1] ميمون الربيع: **نظرية القيم في الفكر المعاصر**–بين النسبية والمطلقة–، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1980، ص: 127.

[2] **Henri Mendras**: **Eléments de sociologie**, Armand Colin, Paris, 1979, p 92.

[3] زهران حامد عبد السلام: **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 2000، ص 158.

1-مصادر القيم:

إن الواقع الاجتماعي يشير إلى أن الفرد يكتسب ما يحمله من قيم من العديد من المصادر الدينية والأسرية والاجتماعية وغيرها، حيث يتشبع بها عن طريق القدوة والإقناع والقوانين في إطار التفاعل الاجتماعي له مع بقية الأفراد ضمن الحياة الاجتماعية ومن أهم هذه المصادر:

أ-الدين:

تعتبر التشريعات السماوية مصدرا من مصادر القيم الاجتماعية وبها يشكل الإنسان رؤيته للحياة والكون وكل ما يرتبط بهما من تصورات عن الإنسان وأهدافه في الحياة.

وبالنسبة للمجتمعات العربية الإسلامية تعد الشريعة الإسلامية التي تعتمد على كتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم من أولى المصادر الصحيحة لاستنباط القيم الاجتماعية، وعلى قدر رجوع المجتمع للشرع الصحيح والاعتماد عليه في وضع المعايير وترتيبها؛ بقدر ما تكون قيمه قوية ملزمة يقل من يخالفها لأن لها صفة القداسة والثبات.

وتحظى القيم الاجتماعية النابعة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بالاحترام باعتبارها مدلولات لأثر البلاغة القرآنية على النفوس والمخيال الاجتماعي.[1] فأخذت بذلك قوتها من قوة مصدرها كبر الوالدين والرحمة والتسامح والتعاون والعفو وغيرها، فمثل هذه القيم لها رصيدها الكبير من الأدلة الدالة على أفضليتها والحث عليها والتحفيز على امتثالها.

[1] ميموني رشيد: **البعد الاجتماعي في القرآن-مقاربة سوسيومعرفية-**، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، الجزائر، 2009، ص: 130.

ب-المجتمع وأنماط المعيشة:

يعتبر المجتمع أحد مصادر القيم الاجتماعية كما أن المجتمعات تختلف في قيمها من مجتمع لآخر، فالمجتمع الغربي مثلا يتصف أفراده بالقيم المادية أكثر من أفراد المجتمع الشرقي الذي لا يزال يتصف بالتقارب الأسري والانتماءات العشائرية.[1]

ج-الأسرة:

باعتبارها إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية فهي مورد هام للقيم الاجتماعية، إذ بواسطتها يمارس الوالدان مسؤولية نقل القيم للأبناء عن طريق التربية الأسرية منذ الصغر.

لذلك فالأسرة تعتبر من أهم مصادر القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع العربي بالخصوص لأن الفرد يرث دينه وطبقته وعلى الأغلب موقفه في العائلة، وواضح أن الإنسان في المجتمع العربي لا يغير دينه أو يتخلى عنه، كما لا يغير أو يتخلى عن عائلته، وهناك قيم خاصة بالأسرة تزودها بهيكل مستقر متماسك ولكنها تفرز توترا وإجهادا لأعضاء الأسرة في مواجهة الهياكل والقيم المجتمعية الكبرى ومن أهم هذه القيم:[2]

ج-1-السلطة الأبوية:

حيث كان الأب من أول العصور هو الرئيس والقائد، وكانت الأم والأطفال هم الخاضعون، وكان لهذه السلطة ما يؤيدها من الأديان المسيحية واليهودية والإسلام ولكن هناك انحدار ملحوظ في طبيعة وسلطة الأب في السنوات الأخيرة وتحدي لسلطة وقيمة الأب.

---

[1] المغربي كامل محمد: **السلوك التنظيمي، مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 2، 1995، ص: 159.

[2] بن بعطوش أحمد عبد الحكيم: **مرجع سابق**، ص 143.

ج-2-الأسرة كجماعة:

من الضروري قبل الاهتمام بالأسرة كجماعة الاهتمام بالأفراد أعضاء هذه الجماعة، وتضم هذه القيمة التزاما قويا وواجبا للجماعة، وإذا كان الأب هو الوحيد المسئول ماديا على نفقات هذه الأسرة فهو مسؤول قانونيا على أن يقدم الدعم لها، وقد بدأت هذه القيمة تتخذ أبعادا جديدة فمن المتوقع أن يعكس الأطفال اسم الأسرة في المدرسة وفي أنشطة أخرى، ولكن ليس في إعالة أنفسهم فمن المتعارف عليه أن ينفق الوالدان على أبنائهم في مراحل التعليم وأوقات المرض والأزمات المادية، فتستمر الأسرة في التماسك وهذا يعني أن تماسك الأسرة يرتبط بإعالة الوالدين لأبنائهم.

ج-3-الانتساب:

الفرد ينتسب عضويا إلى الأسرة بمجرد الولادة فالوالدان يتحملان المسؤولية في تثبيت عملية التنشئة الأسرية والاجتماعية على جميع الأبناء.

ج-4-ملاذ اجتماعي للعاطفة:

في الأزمنة الحديثة بوجه خاص تعتبر ملاذا أو ملجأ من المجتمع الأكبر، فالأسرة يتزايد إدراكها على أنها مصدر التنشئة والحب والعاطفة ويرى الكثير من علماء الاجتماع أن هذه هي الوظيفة الهامة للأسرة وإذا مورست هذه الوظيفة فهي بذلك تبرر وجودها، لأن الأسرة تكسب أفرادها قيما معينة ثم تقوم الجماعات الأخرى باعتبارها مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي ينظم إليها الفرد خلال حياته الاجتماعية في مراحل عمره المختلفة بدور مكمل لدور الأسرة.

وفي هذا السياق وضمن هذه الدراسة فقد تعمد الباحث استخدام مفهوم تنمية القيم الاجتماعية في مؤسسات التعليم الثانوي، كونها مؤسسات تنشئة اجتماعية لها أدوار تكميلية تجاه هذه القيم، على اعتبار

أن تلاميذ هذه المرحلة قد تم غرس هذه القيم لديهم في المراحل الدراسية السابقة وهو ما يعطي صفة التكامل لمؤسسات التنشئة الاجتماعية.

ج-5-الواقع التعليمي:

إن القيم الاجتماعية المكتسبة بالتعليم والتربية والتدريب والتطبيق تتوافق بقدر ما يحظى المجتمع من فرص تعليمية، ويتطور التعليم فيه بقدر ما تظهر حاجات ذلك المجتمع ويتلمس مطالبه الحقيقية التي تسعى لتطويره، بخلاف المجتمعات التي ينتشر فيها الجهل فقد تغفل وتتغاضى عن احتياجاتها الحقيقية وتنشغل بالأمور غير الضرورية وتفقد اهتماماتها ويختل سلمها القيمي، فالتعليم مصدر أصيل ورافد قوي من روافد استنباط القيم الاجتماعية ولذلك فعلى العاملين والفاعلين في الهيئة التعليمية العمل بجهد ضمن الإطار التربوي، لا للتركيز فقط على قضية التحصيل العلمي بل الاهتمام والعمل على غرس وتنمية القيم النبيلة في نفوس الأفراد لتساهم في بناء السلوك الاجتماعي، وهذا ما ذهب إليه جون ديوي حين اعتبر أنه بإمكان المدرسة أن تغير نظام المجتمع إلى حد معين وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية.

فالمعاهد الثقافية والمؤسسات التربوية هي العمود الفقري الذي تقوم عليه حضارة بلد ما، وقد أقيمت المدرسة تلبية لحاجات المجتمع، وعلينا أن نستجيب لها ونلبيها بشكل دائم ومنظم فلا ندع استجابتنا هذه للصدفة.[1]

[1] بن بعطوش أحمد عبد الحكيم: **مرجع سابق**، ص 145.

خامسا – تصنيف القيم:

بالرغم من تعدد المحاولات من قبل الدارسين والباحثين لوضع تصنيف للقيم إلا أنهم لم يستطيعوا وضع تصنيف واحد وشامل لها، ويرجع ذلك لكون مفهوم القيمة معقد ومتداخل بين مختلف العلوم، وكذلك تنوع وجهات النظر أو المداخل الفكرية التي يتبناها الباحثون في تصنيفهم للقيم.

ويعتبر تصنيف القيم مهما لدراستها وتحديد أبعادها رغم أن "هذا التقسيم مفتعل لا يتفق مع طبيعة القيم، وإن كان العذر محاولة تبسيطها وذلك أن القيمة الواحدة يمكن أن تدخل تحت أكثر من قسم أو صنف من هذه التقسيمات والتصنيفات."[1]

وقد أقر دارسو القيم بصعوبة تصنيفها وأنه لا يوجد تصنيف شامل لها، وهناك من صنفها إلى:[2]

1- **القيم الباطنية الذاتية:** وهي قيم من الصنف الذي يلتمس لذاته.

2- **القيم الخارجية:** وهي من الصنف الذي يطلب كوسيلة لتحقيق غاية أو هدف.

وهناك من صنف القيم إلى الفئات الآتية:[3]

أ-قيم أساسية: مثل البقاء والصحة والسعادة... وهي من المتطلبات الضرورية للفرد.

ب-قيم روحية: مثل الاستقامة والإعجاب والعرفان بالجميل والحب والأمل...

ج-قيم أخلاقية: مثل المسؤولية وضبط النفس، الشجاعة والجرأة والثقة...

---

[1] عبود عبد الغني، عبد العال حسن إبراهيم: **التربية الإسلامية وتحديات العصر**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1990، ص 73.

[2] الطويل توفيق: **أسس الفلسفة**، دار النهضة العربية، القاهرة، ط7، 1979، ص 379.

[3] CLIVE BECK: VALUES, LEADERSHIP AND SCHOOL RENEWAL, EDITED BY: PAUL T .BEGLEY & PAULINE E.LEAONARD, IN THE VALUES OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION, FIRST EDITION, FALMER PRESS, 1999,P 226.

د-قيم اجتماعية وسياسية: كالعدل والتعاون، والمواطنة والتسامح، والتخلي عن التعصب...

هـ-القيم الوسيطة: مثل الاستعدادات والمهارات الرياضية والعلاقات الأسرية الجيدة...

و-القيم الخاصة أو النوعية: مثل العلاقات الشخصية للأفراد، والمؤهلات المتحصل عليها، والصداقات بين الأفراد وحتى بين المجتمعات والحضارات.

وقد تبنى **سبرانجر** تصنيفا يعتبره من أهم وأشهر التصنيفات لأنه صنفها وفق كل الأبعاد تقريبا كما يأتي:[1]

1-على أساس المحتوى: فقد صنفها في كتابه أنماط الرجال إلى ستة أنواع هي:

1-1-قيم نظرية: وتعبر عن اهتمام الفرد الزائد وميله لاكتشاف الحقائق والمعارف من أجل تحقيقها، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية ويكونون عادة من الفلاسفة والعلماء.

1-2-قيم اقتصادية: تعبر من الاهتمامات العلمية ذات الفائدة والنفع ويتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق والاستهلاك واستثمار الأموال، ويتميز الأشخاص الذين يملكون هذه القيمة بنظرة عملية ويكونون عادة من رجال المال والأعمال.

1-3-قيم جمالية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من حيث الشكل والانسجام أو التوافق والتنسيق، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بالابتكار وتذوق الإبداع الفني ونتائجه.

1-4-قيم سياسية: وتهتم بالسلطة والقوة والسيطرة والعمل السياسي ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بصفات القيادة في نواحي الحياة المختلفة ويتصفون بقدرتهم على توجيه الآخرين.

[1] عوض عباس محمود، دمنهوري رشاد صالح: **علم النفس الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003، ص ص316، 317.

1-5-قيم اجتماعية: وتعبر عن اهتمام الفرد بحب الناس والتضحية من أجلهم ويجد في ذلك إشباعا له، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالعطف والحنان وخدمة غيرهم.

1-6-قيم دينية: وهي تعبر عن اهتمام الفرد بالمسائل الدينية وميله إلى معرفة ما وراء الطبيعة، ورغبته في معرفة أصل الإنسان ومصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه وهو يحاول أن يصل نفسه بهذه القيم بإتباع تعاليم الدين في كل النواحي.

2-على أساس الوضوح: تبعا لهذا البعد تقسم القيم إلى:[1]

2-1-قيم ظاهرة: وهي تلك القيم التي يعبر عنها بالكلام صراحة حيث تفهم بطريقة مباشرة.

2-2-قيم ضمنية: أي التي تستخلص ويستدل على وجودها من ملاحظة الميول والاتجاهات والسلوك الاجتماعي بصفة عامة.

3-على أساس الاشتمال والاستبعاد:

3-1-قيم اشتماليه: ويعبر عنها باشتراك مجموعة من الأفراد في خصائص كالدعابة والمرح.

3-**2-قيم استبعادية:** ويعني بالقيم الاستبعادية أن ملكية أو استحواذ فرد لها تعني بالضرورة استبعاد ملكية الآخرين.

4-على أساس الدوام: وتقسم إلى:[2]

4-1-قيم دائمة (نسبيا): وهي التي تبقى زمنا طويلا وتنتقل من جيل إلى آخر، كالأعراف والتقاليد.

4-2-قيم عابرة (مؤقتة أو عارضة): وهي قيم سريعة الزوال مثل القيم المرتبطة بالموضات.

[1] منير حسن نورهان: **مرجع سابق**، ص 139.

[2] الرشدان عبد الله: مرجع **سابق**، ص 159.

5-على أساس المقصد: وتتقسم من هذه الناحية إلى:[1]

5-1-قيم غائية: وهي القيم النهائية التي تطلب لذاتها ولا تستمد دلالاتها من كونها وسيلة لغاية معينة.

5-2-قيم وسيليه: وهي تلك التي يلتزم بها الأفراد والجماعات باعتبارها وسائل موصلة لغايات أبعد منها ومن الصعب التمييز بينها للتداخل والتفاعل فيما بينها.

6-على أساس العمومية: وتنقسم حسب هذا الأساس إلى قسمين:

6-1-قيم عامة: وهي تلك القيم التي يعم شيوعها وانتشارها في المجتمع كله بصرف النظر عن ريفه وحضره وطبقاته وفئاته المختلفة، مثل الاعتقاد بأهمية الدين والزواج وغيرهما.

6-2-قيم خاصة: وهي قيم متعلقة بمواقف أو مناسبات خاصة أو بنقطة محددة أو بطبقة أو جماعة خاصة أو دور اجتماعي خاص، مثل القيم المتعلقة بالأعياد والمناسبات.

7-على أساس الشدة: تتفاوت القيم من حيث شدتها تفاوتا واضحا، وتقدر شدة القيمة بدرجة الالتزام التي تفرضها وكذلك بنوع الجزاء الذي تقدره وتوقعه على من يخالفها وهي ثلاث مستويات:[2]

7-1-القيم الإلزامية: وتشمل الفرائض والنواهي وهي القيم ذات القدسية مثل العقيدة والعبادات التي تلزم الثقافة بها أفرادها ويراعي المجتمع تنفيذها بقوة وحزم، سواء عن طريق العرف وقوة الرأي العام، أو عن طريق القانون والعرف معا.

[1] عبده بدر الدين كمال، محمد السيد حلاوة: **مرجع سابق**، ص 236.

[2] منير حسن نورهان: **مرجع سابق**، ص 136.

7-2-القيم التفضيلية: وتحدد ما يفضل أن يكون ويشجع المجتمع أفراده على الاقتداء بها والسير وفق متطلباتها، ومن ذلك النجاح في الحياة العملية والحصول على الثروة والترقي في ميدان العمل.

7-3-القيم المثالية: ويرى الناس في المجتمع استحالة تحقيقها بصورة تامة ولكنها كثيرا ما تؤثر تأثيرا بالغا في توجيه سلوك الأفراد وذلك مثل القيم التي تدعوا إلى مقابلة الإساءة بالإحسان.

8-تصنيف القيم الأخلاقية الإسلامية:

حدد علماء المسلمين المحدثين الذين بحثوا في القيم الأخلاقية تصنيف القيم إلى ستة أنواع كما يأتي:[1]

8-1-القيم الروحية ومنها العبادات.

8-2-القيم البيولوجية ومنها رعاية الجسم.

8-3-القيم السلوكية ومنها الأمانة والكرم.

8-4-القيم الانفعالية ومنها المحبة والعطف.

8-5-القيم الاجتماعية ومنها الأخوة والدعوة إلى الخير.

8-6-القيم العقلية ومنها طلب العلم.

وهناك من يضيف إلى كل ما سبق من تصنيفات صنف آخر من القيم وهي القيم البيئية التي تعمل على المحافظة على البيئة وترشد لكيفية التعامل معها، وهي تهدف إلى إعادة تكوين الفرد وفق قيم تقدر

[1] ناصر إبراهيم: **التربية الأخلاقية**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 96.

نعمة التسخير والاستخلاف كالاعتدال والتوازن في استخدام الثروات وعناصر الطاقة الموجودة في البيئة وعدم الإسراف والغلو في استعمالها والمحافظة على كل عناصر البيئة التي يحيا الإنسان وسطها.[1]

وهذا الصنف من القيم الاجتماعية المتعلق بالمحافظة على البيئة يشكل إحدى القيم المراد بحثها في هذه الدراسة، نظرا لاعتقاد الباحث بأهمية هذه القيمة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من جهة، وبحثا عن العوامل التي تساعد على تنمية هذه القيمة لدى هذه الفئة من المرحلة الثانوية من جهة أخرى، وتم ذلك باعتمادها كإحدى فرضيات هذه الدراسة.

كما يرى الباحث أن سلم القيم كنسق يعتمده المجتمع لا يمكن أن يكون إلا مترابطا ولا يقبل التفكيك، وأن العمل على تنمية هذه القيم بدوره يتطلب الاهتمام بجميعها بحثا عن العوامل المساعدة لتحقيق ذلك خدمة للأفراد والجماعات ضمن نطاق المجتمع بكل مكوناته.

سادسا-وظائف القيم وأدوارها:

إذا كانت الثقافة هي ذلك الكل المركب الذي يحدد طرائق التفكير والشعور والسلوك فلا بد من أن تكون القيم الاجتماعية جزءا لا يتجزأ من الثقافة حيث يحدد غي روشيه القيمة بأنها نموذج أو مثل أعلى في نظر الفرد أو الجماعة، يستمد منه كل شخص توجهه نحو سلوك منحى معين.[2]

وعليه فإن ثقافة المجتمع بالمعنى الواسع وكل المنتجات العقلانية الأخرى هي الموجه الأساسي لأنماط السلوك الفردي والجماعي عن طريق العلاقة التفاعلية مع القيم الاجتماعية، مبلورة في جملة من المهام والوظائف التي تقوم بها هذه القيم بهدف ارتقاء المجتمع وضمان استمراريته وأهم هذه الوظائف أنها:

---

[1] الصمدي خالد: **القيم الإسلامية في المناهج الدراسية-مشروع برنامج لإدماج القيم في التعليم الأساسي-**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو-، مطبعة المعارف الجديدة، المغرب، 2003، ص 129.

[2] Guy rocher : **introduction à la sociologie générale** : **L'action sociale**, Editions Points, Paris, 1995, p 72.

– تربط القيم الاجتماعية أجزاء الثقافة ونظمها بعضها ببعض حتى تبدو متناسقة، كما تعمل على إعطاء هذه النظم أساسا عقليا يستقر في ذهن أعضاء المجتمع المنتمين إلى هذه الثقافة أو تلك، بحيث تعمل على إعطاء النظم الاجتماعية أساسا عقليا يصبح عقيدة في ذهن أعضاء المجتمع المنتمين إلى هذه الثقافة.[1]

– تضمن التماسك الاجتماعي بحيث تعتبر القيم الاجتماعية بالنسبة لحامليها عاملا مهما وفعالا لتماسكهم، فالقيم والعادات الاجتماعية يمكن النظر إليها كقيود وضوابط تنظم وتكبت الميول والدوافع الأنانية أو العدوانية، وبذلك تعمل على التماسك الاجتماعي فهي أنماط سلوكية فكرية وعملية، علينا أن نفكر ونعمل تبعا لها، حتى ينتظم التعامل والاتصال بين الناس وحتى يكون هناك عنصر من عناصر التنبؤ في الحياة، فيعرف كل ما يتوقعه غيره منه من تصرفات، وبذلك يكون هناك ما يحقق مظهر متحد في الأفكار والتصرفات يدل على التماسك.[2]

– كما يتجلى مظهر وظيفة التماسك الاجتماعي في مساعدة القيم الاجتماعية المجتمع على مواجهة التحديات والتغيرات التي تطرأ عليه، وذلك بمقاومة ومقارعة كل أشكال الانحلال الوافدة من خلال وسائل الإعلام المختلفة، فالتمسك بالقيم العليا هو السد المنيع أمام هذه الانحرافات وفي هذا يقول أحمد الأسمر: "لذلك كله نجد المجتمعات الغربية لم تصل بكل ما توافر لها من الترف المادي إلى سعادة الحياة وطمأنينتها في غياب القيم، فأخذت موجات الانتحار الفردي والجماعي تجتاحها، وموجات تغييب الوعي بالمخدرات تتزايد كل يوم حتى لا يعيش الإنسان في واقعه المؤلم".[3] وبذلك فالقيم الاجتماعية تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديدها الاختيارات الصحيحة مما يسهل على الأفراد حياتهم ويحفظ

[1] عمر معن خليل: **البناء الاجتماعي آفاقه ونظمه**، دار الشرق، عمان، الأردن، ط1، 1997، ص 416.

[2] دياب فوزية: **مرجع سابق**، ص 341.

[3] الأسمر أحمد رجب: **فلسفة التربية في الإسلام إنماء وارتقاء**، دار الفرقان، عمان، الأردن،1997، ص 393.

للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد، وتشكل أيضا إطارا عاما للجماعة ونمطا من أنماط الرقابة الداخلية في حركتها ومعايير تصرفها.[1]

– كما تحدد النماذج السلوكية ذات الدلالات الاجتماعية الرمزية للأفراد، أي أن استجابتهم للقيم الاجتماعية تتم من خلال إتباع أنماط سلوكية معينة، تحددها الجماعة ولا تخضع لأهواء الأفراد بحيث تعمل هذه القيم على إيجاد نوع من التوازن والثبات الاجتماعي، ويكون ذلك من خلال وجود معايير مشتركة ومتفق عليها بين أبناء المجتمع، تحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه، وهذا ما يؤكده جليل وديع الشكور في قوله: "إن القيم الاجتماعية تساعد على وصف وتحديد نوع الثواب والعقاب للأفراد والجماعات في إطار علاقاتهم الاجتماعية وسلوكهم وهي تتمتع بالقوة خاصة في هذا الصدد مما يحفظ الحقوق والواجبات في المجتمع وتجعله يلتزم بها."[2]

– ومن جهة أخرى تعمل على تزويد أعضاء المجتمع بمعنى الحياة والهدف الذي يجمعهم من أجل البقاء، وذلك من خلال نسق قيمي يجعل الأفراد يفكرون في أعمالهم على أنها محاولات للوصول إلى أهداف هي غايات في حد ذاتها، بدلا من النظر إلى هذه الأعمال على أنها محاولات لإشباع الرغبات والدوافع.[3]

– كما أنها تهيئ للأفراد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم وبمعنى آخر تحدد شكل الاستجابات وبالتالي تلعب دورا مهما في تشكيل الشخصية الفردية، وتحديد أهدافها في إطار معياري صحيح.[4]

---

[1] هندي صالح دياب وآخرون: **أسس التربية**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 1995، ص 128.

[2] شكور جليل وديع: أبحاث في علم النفس الاجتماعي ودينامية الجماعة، دار الشمال، بيروت، لبنان، ط1، 1989، ص 312.

[3] زاهر ضياء: **القيم في العملية التربوية**، مؤسسة الخليج، القاهرة، مصر، 1986، ص 32.

[4] أبو العينين علي خليل مصطفى: **القيم الإسلامية والتربية**، مكتبة إبراهيم علي، المدينة المنورة، السعودية، ط1، 1998، ص 36.

وبمعنى آخر فهي تساهم في توجيه وترشيد الأدوار الاجتماعية كما تحدد مهام ومسؤوليات كل دور، مما يؤدي إلى تناسق الأدوار في النظام الاجتماعي، وبتحقيق هذا التناسق تزداد عوامل قوة النظام الاجتماعي ويكون ذلك أيضا من عوامل صلابته وإثرائه وتطوره إلى الأفضل.

وتساعد القيم الاجتماعية على تحقيق الأهداف لأن وحدتها وتجانسها ووضوحها وتبيان سبل ومعايير تجسيدها يساعد الأفراد على اختيار أهدافهم الاجتماعية بدقة، واختيار الوسائل المثلى لتحقيق هذه الأهداف، لأن القيم الاجتماعية تستمر خلال التاريخ ومن ثم تعمل وتحافظ على هوية المجتمع.[1] فهي تحافظ على تماسك المجتمع وتحدد له أهداف حياته ومثله العليا ومبادئه الثابتة، لأن أي تنظيم اجتماعي في حاجة ماسة إلى نسق القيم الذي يضمن له أهدافه ومثله العليا التي تقوم عليها حياته ونشاطه وعلاقاته، فإذا تضاربت هذه القيم أو لم تتضح فإنه سرعان ما يحدث الصراع القيمي بين فئات المجتمع.

ومنهم من يعتقد أن للقيم عدة وظائف في المجتمع كالتوجيه وإشباع الحاجات المادية والروحية والاختيار بين البدائل وكذلك وظيفة التواصل والتفاعل الاجتماعي التي تضمن لها الرسوخ والاستمرار في المجتمع، وفي هذا الصدد يقول مصطفى خاطر: "تعتبر القيم مجموعة من المعتقدات التي تتسم بقدر من الاستمرار النسبي والتي تمثل موجهات للأشخاص نحو غايات أو وسائل لتحقيقها، أو أنماط سلوكية يختارها ويفضلها هؤلاء الأشخاص بديلا عن غيرها، وتترجم هذه الموجهات والاتجاهات عن طريق السلوك اللفظي والسلوك الفعلي والعواطف التي يكونها الأفراد نحو موضوعات معينة."[2]

وبناء على ما سبق يمكن تلخيص وتصنيف أهم هذه الوظائف والأدوار فيما يأتي:

[1] الدسوقي كمال: **علم الاجتماع ودراسة المجتمع**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2000، ص 111.

[2] خاطر أحمد مصطفى: **تنمية المجتمعات المحلية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص 36.

1-الوظيفة الاجتماعية للقيم:

تتغير القيم حسب تغير ظروف المجتمع نظرا لنسبيتها، وذلك نتيجة لتفاعل الفرد مع المحيط الذي يعيش فيه وترتبط القيمة بالحاجات الأساسية للفرد، والتطور الحاصل في المحيط الاجتماعي يجعل القيمة تقوم بوظيفة اجتماعية حتى وإن أصبحت لا تخدم حاجات الناس أو ضعف أداؤها في المجتمع بفعل ظهور قيم أخرى حلت محل القيم السابقة، ومثال ذلك قيمة طلب العلم التي نقص أداؤها في مجتمعاتنا الحالية، لكن وظيفتها الاجتماعية باقية حتى في حالة فتور الإقبال عليها، وتبقى قيمة محبذة يتمناها الكثير من أفراد المجتمع حتى في حالة تعذر الوصول إلى تجسيدها وتمثلها، وترى أمينة الكاظم: "أن القيمة تؤدي وظيفة اجتماعية حسب ما يذهب إليه **مالينوفسكي**، وأن هذه الوظيفة الاجتماعية تكون على مستوى الفرد وعلى مستوى المجتمع أيضا، وهي التي تتولى تنظيم وإشباع الحاجات البيولوجية والأساسية للفرد داخل المجتمع مثل ما يعتقد **مالينوفسكي** أو تتولى تنظيم التفاعل في المجتمع حسبما يذهب إليه **دوركايم**."[1]

2-الوظيفة التوجيهية للقيم:

وتعمل القيم على توجيه الأفراد والجماعات نحو اتجاهات معينة تحقق إرضاء حاجاتهم الروحية والمادية، ويكون ذلك التوجيه على أساس معياري تختاره الجماعة وتضبط خط مساره حتى يصبح ملزما لها، لأن القيمة " من وجهة النظر السيكولوجية هي ذلك الجانب من الدافعية الذي يشير إلى المعايير الشخصية والثقافية، أو هي التوجيه الاختياري نحو التجربة والذي يحتوي التزاما عميقا...أو هي المعايير التي تشكل وتحقق الإرضاء القوي لرغبات وحاجات الفرد الملحة."[2] فالبناء المعياري في المجتمع يقاوم كل

[1] الكاظم أمينة علي: **التغير الاجتماعي والثقافي في المجتمع القطري**، هجر للطباعة، ط1، مصر، د. ت، ص 27.

[2] **المرجع نفسه**، ص 42.

ما يقف في طريقه حتى يحافظ على كيانه، وبهذا نستطيع تفسير قوة القيم في توجيه السلوك الفردي والجماعي نحو أهداف ومصالح المجتمع، وكيف تساهم القيم في المحافظة على خصوصية هذا المجتمع.

3-الوظيفة التفضيلية للقيم:

وتتيح القيم للأفراد فرصة الاختيار بين بدائل مختلفة لتنظيم المجتمع وإرضاء الأفراد والجماعات فيه، ويكون ذلك على أساس بناء معياري يتضمن قواعد ومقاييس وأنماطا للسلوك، يقاس ويحكم بها على السلوك الفردي والاجتماعي بالقبول أو الرفض، ويعتمد هذا التقويم أساسا على سلم القيم ويكون خارجا عن التقديرات الشخصية للأفراد، ليجدوا أنفسهم مجبرين على التكيف مع هذا السلم المفروض عليهم بسبب ما يملكه البناء المعياري من سلطة معنوية يصعب التخلص منها، وفي هذا الصدد "فقد تناولت دراسة ألبرت وفرنون للقيم وقياسها عن طريق الاختيار، وظهرت بناء على ذلك بعض المهارات تعكس أفكار الناس وأفعالهم وقيمهم، وصمم موريس مقياسا للقيمة وبناء عليه قسم القيمة إلى ثلاث عشرة فقرة، كل فقرة تصف طريقة للحياة أو قيمة من القيم، ثم يطلب من الشخص ترتيب هذه الفقرات بحسب أهميتها ودرجة تفضيله لها."[1]

ويعتقد الباحث أن القيم تقوم بوظيفتها التفضيلية حين تجعل الأفراد يختارون بين بدائلها التي تسعى إلى إصلاح المجتمع حسب ميول وأهداف الجماعة التي ينتمون إليها دون أن تحدث خللا في نسق المجتمع، ويكون تفضيلهم لقيم على أخرى حسب الدور الذي يقومون به ضمن هذا النسق وضمن الوضعيات الاجتماعية التي يتواجدون فيها، وكذلك انطلاقا من المبادئ والاتجاهات التي تشربوها خلال تنشئتهم الاجتماعية في مختلف مراحل حياتهم.

[1] الكاظم أمينة علي: **مرجع سابق**، ص 43.

4-وظيفة التماسك الاجتماعي للقيم:

تكتسب القيم بفضل الثقافة السائدة في المجتمع ومن السياقات المختلفة لعوامل التغير الاجتماعي والحضاري، ويمكن النظر إليها كقيود وضوابط تنظم وتكبت ميول ودوافع الأنانية التي تفرق بين الأفراد، فتعمل على تماسك المجتمع، وهذا ما أكده سليمان مظهر حين اعتبر أن النسق القيمي يفرض نفسه على كل الأفراد كمرجع لا ينتهك، ويصلح لتوجيه التفاعلات الاجتماعية والتخفيف من حدة الصراعات كما يعمل على تماسك الجماعات والدفاع عنها في حالة العدوان، ونظرا للأهمية القصوى التي تتصف بها القيم والمتمثلة خصوصا في إدماج الفرد في المجتمع، فقد أعطاها الباحثون مكانة مرموقة إلى حد وصفها بروح المجتمع أو المسير الأساسي لحياة الناس.[1]

ومن هنا تصبح القيمة أداة للتماسك الاجتماعي بين أفراد المجتمع حيث تتماسك الجماعة وتتعصب لبعضها البعض تبعا للقيم التي تتبناها فتحافظ بذلك على كيانها وتعمل على تطورها.

5-الوظيفة التنظيمية للقيم:

ومن وظائف القيم أنها ترتب حاجيات وأولويات المجتمع بتخليصه من الفوضى التي يعيشها أفراده في ظل غيابها، ويعني ذلك أن كل قيمة تنتمي إلى نظام معين من الأنظمة أو نسق من الأنساق وهذا ما يجعلها تنظم أفكار الأفراد والجماعات وسلوكهم، وهو ما يشكل سلم القيم ضمن النسق الكلي والأنساق الفرعية مما يجعل الجماعة التي تعيش دون قيم خاصة بها تتخبط في الفوضى ولا تعرف التنظيم.

وتكون النتيجة-حسب اعتقاد الباحث- بعد ذلك الابتعاد عن النظام الذي يرتب حياتها ويجعلها ذات معنى، ويدفعها إلى تحقيق التقدم والرقي بالمجتمع ذلك أن القيم مؤشرات أو دلائل تقود الأفراد إلى اختيار

[1] شرناعي فتيحة: **ظاهرة صراع الأجيال في المجتمع الجزائري**، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 2001، ص 79.

نظام معين من بين عدة بدائل واختيارات ينتهجونها في حياتهم، إذ أن القيم ترشد إلى الطريقة التي تختارها الجماعة لترتيب حياتها، وبمجرد وجود سلم القيم تقوم الجماعة أو الفرد بتفضيل وتقديم أشياء على أخرى، وتكتسب هذه الأشياء أهميتها من خلال عملية التفضيل نفسها مما يكسب القيمة الصفة الإيجابية لدى الأفراد والجماعات، وهو ما يجعل من وظائف القيم مقومات للتكامل الاجتماعي.

كما يعتقد الباحث أن القيم تعطي نمطا معينا من الشخصيات الإنسانية القادرة على التكيف الايجابي مع ظروف الحياة لأداء دورها الحضاري المنشود، كما تعطي المجتمع شكله المميز ومن أجل هذا يحرص المجتمع على تنشئة أفراده متشبعين ومتشربين ثقافته وقيمه، فالمجتمع بإطاره الثقافي يزود أفراده بنظرتهم للأشياء وطريقة الحكم عليها وكيف يضفون عليها قيمة موجبة أو سالبة، ومن هنا تختلف القيم من مجتمع لآخر ومن أمة لأخرى، لأن لكل مجتمع من المجتمعات نماذج وأنماط تحدد ما يجب أن يكون عليه أفراده، هذه النماذج تتبلور في صيغ مجردة تشكل ما يسمى بقيم المجتمع التي تنتقل في النهاية لأعضاء المجتمع الجدد عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية التي تهدف إلى خلق الشخصية المثالية للمجتمع وبنفاذ هذه القيم إلى أعضائه تكتسب معناها ورسوخها في نفوس الأفراد.

سابعا–مؤسسات التنشئة الاجتماعية واكتساب القيم:

لقد بينت الدراسات أن اكساب القيم الاجتماعية يقع على عاتق مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية لما لها من دور فعال في ذلك وفيما يلي سوف نتطرق باختصار إلى دور البعض من هذه المؤسسات لإبراز هذا الدور مركزين على المؤسسات التالية:

1–الأسرة

إن التنشئة الاجتماعية في أبسط صورها عملية تعلم يتشكل من خلالها السلوك الاجتماعي للفرد والتحول كنتيجة لذلك من طفل يعتمد على غيره متمركزا على ذاته لا يهدف لإشباع حاجاته الفيزيولوجية

فقط إلى فرد ناضج ومدرك لمعنى المسؤولية الاجتماعية وكيفية تحملها، ويعرف معنى الاستقلالية والفردية والقدرة على ضبط انفعالاته والتحكم في إشباع حاجاته، بما يتفق والمعايير الاجتماعية وإرادة قيم المجتمع والتوافق معها، ومن هنا نستطيع أن ندرك أن التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة لا تقتصر على مرحلة الطفولة فحسب بل تستمر عبر المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان.

والأسرة باعتبارها الخلية الأساسية في تكوين المجتمع وناقلة لعناصر الإطار الثقافي من قيم وعادات وأنماط السلوك وغيرها يتناقلها الآباء عن الأجداد ثم تنتقل للأحفاد، وبعبارة أخرى تنتقل عناصر الإطار الثقافي من الكبار إلى الصغار من خلال التنشئة وهي ما يعرف بعملية التطبيع الاجتماعي وهي عملية التفاعل الاجتماعي والتي بواسطتها يتم اكتساب الصغار وتعلمهم الطباع والعادات ونماذج السلوك والمعايير وأساليب الحياة والقيم الاجتماعية والآراء والأفكار السائدة في المجتمع حتى يمكن إعدادهم للحياة في ثقافتهم والتأقلم معها.

وفي ذات السياق فالإطار الثقافي الذي يسود الأسرة قد يسود المجتمع ويحدث هذا في المجتمعات البسيطة حيث يسود غالبا نمط واحد من السلوك وقواعد واحدة للتربية كما تتواجد الميول والاتجاهات النفسية ونماذج التفكير ويساعد على ذلك تقارب الأفراد من بعضهم البعض وتماثل مراكزهم وأدوارهم الاجتماعية واتصالاتهم اتصالا مباشرا يبعضهم البعض مما يساهم في البقاء على نفس الشكل ويكون كذلك المحدد للسلوك بصفة عامة بين أفراد الجماعة. أما المجتمعات الكبرى المعقدة فهي تتميز بتعدد أشكال العلاقات الاجتماعية ووسائل وأساليب الحياة فيها.

وبمعنى آخر فإن ثقافة الأسرة قد تكون متحررة عن ثقافة المجتمع ومن ثم اختلاف نماذج التربية وأنماط السلوك والقيم الاجتماعية والمعايير السائدة بين الأسر والجماعات، وقد تتعاون هذه القيم والمعايير مع بعضها البعض وينعكس أثر ذلك كله على الأطفال حيث يتعلم أطفال الأسر المختلفة نماذج مختلفة

من السلوك وهذا ما قد يجعلهم يواجهون متاعب كبيرة نتيجة تعدد الثقافات داخل المجتمع الكبير، وعليه فدور الأسرة فعال ومهم جدا في عملية نقل وتوارث الثقافة بين الأجيال.

وتجدر الإشارة أنه وقبل التحاق الأطفال بالمدارس الرسمية، يلتحقون بدور الحضانة، ورياض الأطفال، وحدائق الأطفال، والتي تلعب كذلك دورا أساسيا في تنشئة الأطفال وتربيتهم ورعايتهم اجتماعيا وتربويا.

2-مؤسسات التربية والتعليم:

للتعليم دور هام في عملية ترسيخ القيم الايجابية في الإنسان حتى يصبح هذا الإنسان محترما للوقت، مقدرا العمل صادقا، متعاونا، بريئا، معتمدا على نفسه محترما للقانون ومقدرا لغيره وصبورا في الدراسة ومزودا بمختلف المعارف العلمية ومبدعا ومتعاونا في خدمة وطنه وغيرها من القيم التي يعمل التعليم على غرسها في الفرد، فهناك من يرى أن الحياة الأكاديمية مصدرا أساسيا للتنشئة القيمية، ويقوم منطق هؤلاء على أن القيم لا تصبح محكا مرجعيا لقرارات الأفراد حتى في عمر الخامسة والسادسة عشر وبالتالي فهو أكثر طواعية للتشكيل والتعبير من خلال التنشئة معايشته الخبرات الدراسية وغالبا ما يكون لها دورا هاما في هذه الفترة العمرية [1].

وتتدرج عمليات نقل القيم وترسيخها لدى التلاميذ عبر التدرج وفق مراح التعليم، ومن ناحية أخرى فإن نوع المدرسة والفروق الفردية للتلاميذ والجماعات التربوية لهم الأثر البالغ في بلوغ الأهداف المنتظرة منهم. كما تتأثر القيم بالمساواة أو بالتفوق الدراسي للفرد ومن هنا تتضح الرؤية بما للتعليم وللمؤسسات التربوية بصفة عامة في نقل وتوارث القيم الاجتماعية.

1-بدر الدين كمال عبده: **الإعاقة في محيط الخدمة الاجتماعية** –تدعيم النسق القيمي لجماعة المعوقين-المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر،2003، ص: 199.

3-جماعة الرفاق:

الملاحظ في عصرنا الحالي إن الروابط بين الوالدين والأبناء لم تصبح بالقوة التي كانت عليها في الماضي ومن ثم ظهر الدور الإيجابي لجماعات مرجعية أخرى " جماعة الأقران " التي يتبناها الأبناء نظرا لما تقتضيه ظروف الحياة من زيادة التفاعل الاجتماعي ومواجهة بعض المتطلبات الاجتماعية المحتمة لوجود قدر من الاستقلالية.

وتؤثر جماعة الأقران بشكل كبير في عملية اكتساب القيم لما لها من دور واضح في التنشئة الاجتماعية ويبدأ تأثير هذه الجماعة في سن مبكرة ويشمل هذا التأثير خلال باقي المراحل العمرية ويمكن أن تساهم جماعة الأقران أو الرفاق في مساعدة الفرد على الاستقلال الشخصي كما تكسبه الاتجاهات والقيم التربوية والأدوار الاجتماعية، كما أن جماعة الرفاق قد تؤثر بالسلب من خلال اكتساب الفرد قيما مخالفة لقيم الأسرة والمجتمع وبالتالي يحدث الانحراف وهذا حسب طبيعة الجماعة والشخص المنصف إليها في حد ذاته[1].

وباختصار يمكن تأثير جماعات الأقران في اتجاه المخالفة مع قيم سائدة أو التدعيم لها وأن هذا الأمر يتوقف على نوع الجماعة وطبيعتها، جماعة متميزة أو عادية متمثلة للمجتمع وليست مفارقة له مع الأخذ في الاعتبار بطبيعة الشخص المنظم إليها ومدى استعداده لتقبل قيمها.[2]

4-وسائل الإعلام:

تؤدي وسائل الإعلام دورا كبيرا في عملية التنشئة الاجتماعية وهذه الوسائل متنوعة وتشمل الإذاعة والتلفزيون والسينما والصحف والمجلات والتسجيلات المختلفة ومنصات التواصل الاجتماعي، وتمارس وسائل الإعلام بمختلف أنواعها دورا حيويا في تنشئة أفراد المجتمع وتكوين شخصيتهم وتزويدهم بمختلف

[1] - بدر الدين كمال عبده: **مرجع سابق**،2003، ص:198.

[2] - **المرجع نفسه** ،2003، ص: 198.

المعارف والقيم ويتوقف مدى تأثير من هذه الوسائل على مدى فاعليتها ونوعية مضمونها ومحتواها من جهة وعلى درجة احتكاك أفراد المجتمع بها من جهة أخرى وتشترك جميع هذه الوسائل في أنها تهدف كلها إلى توصيل رسالة أو فكرة أو معلومة وتكون أما مسموعة أو مرئية أو مقروءة أو تجمع بين استخدام أكثر من قناة من هذه القنوات.

فالنظام الإعلامي يستخدم بمثابة معلم للنقل التراث الاجتماعي من جيل إلى جيل آخر وهو سلاح ذو حدين قد يكون وسيلة نافعة من وسائل الثقافة وأداة فعالة لإرساء القواعد والقيم الخلقية والدينية والتربوية وإما سلاحا فتاكا للتنشئة الاجتماعية، فوسائل الاعلام يجب أن تكون وسيلة بناءة ولها الدور الكبير والفعال في عمليات اكساب وترسيخ القيم الايجابية بين أفراد المجتمع من خلال الحصص المتنوعة والبرامج التربوية الهادفة.

5-المؤسسات الدينية:

تقوم المؤسسات الدينية بشكل عام بدور بارز في تنمية القيم الإسلامية ففي المساجد والمدارس القرآنية يكرس العمل فيها على تأكيد القيم الإسلامية السمحة والأخلاق الفاضلة والتي تعتبر قارب نجاة من مختلف المشكلات التي يعاني منها المجتمع، فهذه المؤسسات لها القدرة على تعليم القيم الإيجابية وترسيخها وتعزيزها لدى الناشئة من خلال القدوة، فالأئمة ومن خلال خطب الجمعة ومختلف المناسبات الدينية والندوات وحلقات الذكر لا تخلوا البتة من الدعوة إلى التمسك بالأخلاق والقيم والعمل لصالح المجتمع.

بالإضافة إلى الدور الفعال التي تلعبه مختلف الجمعيات ومختلف النوادي ككل في المحافظة على منظومة القيم المجتمعية والسعي في ترسيخها وتعزيزها في نفوس منخرطيها. وخلاصة القول فإن تنمية وترسيخ القيم الاجتماعية للأجيال مسؤولية جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية وبموجب ذلك يتحقق الاستقرار والتماسك بين الأفراد والجماعات في المجتمع ضمانا لاستمراريته ورفاهيته.

ثامنا–أسس النسق القيمي في المجتمع الجزائري:

إن المتفحص للتاريخ الاجتماعي للشعوب وحضاراتها يكتشف أن هناك اتصالا وثيقا وقويا بين الدين والقيم، وكيف يؤثر الدين في تكوين القيم إلى درجة جعل من البعض يرى أن مصدر القيم هو الدين، "ولعل سبب ضرورة الدين واضحة في حقيقة أن المجتمع الإنساني تتحقق وحدته أساسا من خلال اقتناء أعضائه لبعض القيم المطلقة والغايات العامة، فهي تعمل على تكامل المجتمع وتساعده على الاستمرار كنسق، ومن خلال الدين يمكنه ممارسة نوعا قويا من الضبط على السلوك الإنساني. وليس هناك مجتمعا أصبح علمانيا كليا حتى يمكنه أن يضفي تماما الاعتقاد في غايات متسامية وفي كائنات فوق العضوية، وحتى المجتمع العلماني لابد له من وجود نسق ما يعمل على تكامل القيمة المطلقة."[1]

ويرى الباحث أن علماء المسلمين الأوائل قد سبقوا علماء الاجتماع القدامى والمحدثين في هذا المضمار حين بينوا أن ما تضمنته الشريعة الإسلامية من مبادئ وكليات، هي بمثابة الأسس السليمة للمجتمع حيث نظمت العلاقات الاجتماعية بين الناس بعضهم ببعض وبينهم وبين خالقهم، ولعل القيمة الكبرى المتضمنة في الدين الإسلامي أنه ربط بين الإيمان والعمل ربطا وثيق الصلة، فجعل الإيمان شرطا للعمل المقبول على المستوى الفردي والاجتماعي من جهة، كما جعل من العمل وقيمه ثمرة حتمية للإيمان والاعتقاد الصحيحين، وهذه الحقيقة الاجتماعية يقرها القرآن الكريم في مواضع كثيرة من آياته البينات، قال الله تعالى: ﴿**والعصر(1) إن الإنسان لفي خسر(2) إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر(3)** ﴾[2].

[1] بيومي محمد أحمد: **مرجع سابق**، ص 131.

[2] **القرآن الكريم: سورة العصر.**

وقد تضمنت الشريعة الإسلامية كل ما ينفع الإنسان في حياته وبعد مماته، وسنت كل ما من شأنه أن يكفل الحياة الكريمة للإنسان ضمن مجتمع يقوم أفراده وبناؤه على تقوى الله تعالى، وبتنظيم جميع نظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية وغيرها.

ومن هنا يتبن أن "الدين موقف قيمي موحد لا يتجزأ وخلاص الإنسان وفوزه في الدنيا والآخرة مرتبط بمدى الامتثال للقيم الإسلامية والأخذ بما تأمر به واجتناب ما تنهى عنه، والإسلام يقدم مقاييس للقيم التي يمكن من خلالها اختيار أفضل المعايير الفردية والاجتماعية، وبناء على ذلك فان كل أنشطة الإنسان من المتوقع أن تعكس القيم الإسلامية."[1]

وقد حاول الاحتلال الفرنسي منذ احتلاله للجزائر محاربة الدين الإسلامي واللغة العربية من أجل اجتثاث القيم الإسلامية من جذورها وذلك من خلال سياساته التدميرية والتفكيكية التي عملت على هدم المعتقدات والقيم والأفكار، لكن جمعية العلماء المسلمين لعبت دورا مهما في محاربة هذه السياسة وعملت على ترسيخ العقيدة الإسلامية في نفوس الجزائريين ونشر اللغة العربية، بفتح مدارس لتعليم الدين واللغة حتى نالت الجزائر استقلالها."[2]

ويضيف رابح تركي أن الاحتلال قد شجع اللهجات البربرية لكي تحل إلى جانب اللغة الفرنسية محل اللغة العربية.[3]

وقد أشار مصطفى الأشرف إلى بعض آثار السياسة الاحتلالية على البناء القيمي للمجتمع الجزائري غداة الاستقلال بقوله: "وإذا نظرنا إلى تطلعات الحركة القومية وتطلعات المجتمع المكافح من أجل البقاء والتشييد، فإننا نلاحظ أنهما يلتقيان حول نقطة مشتركة وهي ضرورة مسايرة الحضارة والاحتياج الدائم للثقافة،

[1] سلوم طاهر عبد الكريم، جمل محمد جهاد: **القيم مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ط1، 2009، ص 115.

[2] أبو القاسم سعد الله: **محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1982،3، ص 172.

[3] تركي رابح: **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 1990، ص 78.

فالوضعية الاجتماعية الجديدة أدت إلى تخلي المجتمع عن بعض القيم التي ظل متمسكا بها، وأن المجتمعات التي خضعت للاحتلال عليها أن تتبنى التربية الذاتية لتحقيق التوازن بين القديم والجديد."[1]

والحقيقة التي بقيت ماثلة أن الجزائريين يؤلفون كيانا اجتماعيا ذا نسق قيمي متماسك إلى حد بعيد بفضل انتمائهم للإسلام الذي ربط بينهم بأواصر متينة عن طريق تشبعهم بقيمه التي جمعت بينهم وشكلت حاجزا منيعا أمام الأخطار المداهمة لها على مر فترات التاريخ، فالدين الإسلامي واللغة العربية والموروثات الثقافية والمنتجات العقلية كالمؤسسات الاجتماعية المختلفة رافقت حركة النسق القيمي للمجتمع وكيفته وفق التطورات الحاصلة بمختلف الأبنية الاجتماعية للمجتمع الجزائري.

وفي الأخير الجدير بالذكر أن القيم الاجتماعية في أي مجتمع تحتاج إلى تفعيل من وقت لآخر لإعادة إنتاج مخرجات السلوك الفردي والاجتماعي وفق المنظومة القيمية للمجتمع، لأن هذه القيم قد يصيبها الركود أو التحوير القيمي بالاستغلال المنحرف لها، وذلك للحفاظ على الكينونة الاجتماعية وتطويرها وتنميتها في إطار مساحاتها القيمية المتبناة، مع الإشارة إلى أن مفهوم التحوير القيمي الذي تم سياقه ما هو إلا للدلالة على تعطيل أو تعطل القيم وذلك بعدم مواءمة مخرجاتها السلوكية مع مكوناتها البنيوية والمعيارية ويظهر ذلك جليا في التفاعل الاجتماعي لدى الأفراد والجماعات، فالواقع الاجتماعي في كثير من الأوقات يرسم لنا صورا عن عدم الالتزام بالقيم لدى الأفراد والجماعات حتى وإن كانوا يعتبرونها الإطار المرجعي لمختلف سلوكاتهم وتصرفاتهم المختلفة.

[1] الأشرف مصطفى: **الأمة والمجتمع**، ترجمة حنفي بن عيسى، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1983، ص: 419.

الفصل الرابع:

النظام التربوي والقيم الاجتماعية

أولا: التربية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية

1-مفهوم الحياة المدرسية

2-مكونات الحياة المدرسية

3-وظائف المدرسة

4-المدرسة الحديثة المنتجة

ثانيا: النظام التربوي وتعزيز القيم الاجتماعية

1-قيم الانتماء وحب الوطن

2-قيم العمل

3-قيم التسامح ونبذ التعصب

4-قيم التعاون والتكافل الاجتماعي

أولا: التربية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية:

تعتبر التربية مسؤولية مشتركة بين المدرسة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى لكي تتمكن من إحداث عملية التغيير المجتمعي للأفضل كما عرفها **دوركهايم** بأنها الفعل الممارس من قبل الأجيال الراشدة على الأجيال غير الناضجة، من أجل حياة اجتماعية أفضل، أما جون ديوي فرأى بأنها تهدف إلى أن تقدم للكائن الفتي كل ما هو بحاجة إليه ليصبح بطريقة منظمة ومشروطة عضوا في المجتمع، وقد ذهب بياجيه إلى أنها تكيف الفرد مع الوسط الاجتماعي الراشد وتحويل التكوين السيكوبيولوجي عند الفرد تبعا للحقائق الجماعية التي يضفي عليها الوعي العام بعض القيم. وجاء عند **سيليستان فرينيه** أن التربية تسعى إلى تنمية الاستقلالية وإتاحة الفرصة لتألق الفرد وجعل كل البراعم تتفتح من أجل تنمية احترام الآخر والتسامح والحوار واحترام حقوق الآخرين.[1]

فالتربية تعني إعادة بناء المعرفة التي تسعى إلى إعادة تكوين الشخصية تكوينا تاما على جميع المستويات المادية والفكرية والأخلاقية والعاطفية والاجتماعية والفنية، وهي تضمن نوعا من الترابط الاجتماعي بتزويد جميع الأفراد الحد الأدنى من التكوين المشترك، ومن هنا جاءت المدرسة لإيجاد قدر من التوازن بين المتطلبات الاجتماعية ومتطلبات النمو الشخصي لدى الفرد؛ ثم إن افتراض أن التربية عملية تحويل عميقة لشخصية الفرد الناشئ يفيد ضمنيا بأن الطبيعة الإنسانية تميل أصلا إلى الفوضى حيث يتوجب على المدرسة أن تضطلع بإحدى وظائفها في إيجاد النظام واحترامه، لجعله متحليا بالأفكار والمعتقدات.[2]

والتربية عملية من أجل السلام والتعايش والتقبل حيث يذهب عزيز مجدي إلى أنها دعوة للحياة والحياة في جوهرها هي السلام مع الذات ومع الآخرين ومع البيئة المادية، ومن هنا فإن التربية من أجل السلام تتراوح في مداها من السلام بين الدول والشعوب إلى الأفراد داخل الأسرة أو الجماعة وأخيرا إلى الإنسان نفسه، والسلام

---

[1] موريس شربل: **التيارات الفكرية للتربية العصرية حتى مطلع القرن الحادي والعشرين**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2006، ص: 25.

[2] الشرقاوي أنور محمد: **سيكولوجية التعلم**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 1999، ص 41.

مطلب إنساني بدونه يعيش الإنسان في فزع وخوف يفقده اتزانه ونظامه الاجتماعي ويجعله يتعامل مع من حوله على أساس أنهم أعداء فيفقده صداقة الناس واحترامهم، والإنسان اجتماعي بطبعه فإذا فشل في التكيف فإنه يفقد سلامه الاجتماعي ويشعر بالعزلة والتقوقع حول الذات.[1]

ولا شك أن الحياة المدرسية في المؤسسات التربوية تتطلب الاتفاق على قواعد العيش داخلها من أجل ضمان نمو عقلي ونفسي متوازن للمتعلمين من جهة، وبغية تنمية قدراتهم وفق أطر تنظيمية من جهة ثانية، وهو ما يعني أن الحياة المدرسية في حاجة ماسة إلى مساهمة كل الأطراف المعنية بالتربية لتفعيلها وتنشيطها وتدبيرها ماديا ومعنويا، قصد خلق مدرسة حديثة مفعمة بالحياة، قادرة على تكوين إنسان يواجه كل التحديات.

ويمكن اعتبار الحياة المدرسية مناخا وظيفيا واجتماعيا يعمل على دمج مكونات العمل المدرسي ويساعد التلاميذ على التعلم واكتساب قيم وسلوكات بناءة، حيث تتشكل هذه الحياة من مجموع العوامل الزمنية والمكانية والتنظيمية والعلائقية والتواصلية والثقافية والتنشيطية التي تقدمها المؤسسات للتلاميذ.

1- تعريف الحياة المدرسية:

سوف يتم التطرق إلى بعض التعريفات الخاصة لمفهوم الحياة المدرسية ومن بينها أنها تعتبر حياة اعتيادية يعيشها المتعلمون أفرادا وجماعات داخل نسق عام منظم، ويتمثل جوهرها داخل الفضاءات المدرسية في الكيفية التي يحيون بها تجاربهم المدرسية وإحساسهم الذاتي بواقع أجوائها النفسية والعاطفية.[2]

كما أنها تلك الحياة التي تضمن للتلميذ حقوقه وواجباته وتجعله مواطنا صالحا، فهي مؤسسة للمواطنة والديمقراطية والحداثة والاندماج الاجتماعي، وبصيغة أخرى تسعى إلى توفير مناخ تعليمي وتعلمي قائم على مبادئ المساواة والديمقراطية والمواطنة.[3]

---

[1] إبراهيم مجدي عزيز: **المنهج التربوي والوعي السياسي**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1998، ص 18.

[2] وزارة التربية الوطنية والشباب: دليل **الحياة المدرسية**، المملكة المغربية، سبتمبر 2004، ص: 4.

[3] حمداوي جميل: **تدبير الحياة المدرسية**، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2015، ص: 14.

بالإضافة إلى أن الحياة المدرسية تتحدد جوانبها في إزالة المعيقات المادية والمعنوية التي تحول بين المتعلمين والتعليم وتوفير أحسن الظروف الميسرة للتعليم، وقيام العملية التعليمية على أساس مشاركة كل الأطراف مع تقديم هذه الخدمات بصرف النظر عن أي اعتبارات أخرى.[1]

ومما سبق يمكن استنتاج أن الحياة المدرسية نسق منظم من الحياة العادية للتلاميذ، يتمتعون فيها بحقوق وعليهم واجبات، كما يقوم هذا النسق على مبادئ المساواة والمواطنة والديمقراطية ويهدف إلى الاندماج الاجتماعي عن طريق العملية التعليمية والتعلمية، كما تقوم هذه الحياة على مبادئ المشاركة والعيش المشترك والتفاعل الإيجابي وتحكمها منظومة القواعد التي يلتزم بها كل أطراف المجتمع المدرسي.

2-مرتكزات الحياة المدرسية:

ترتكز الحياة المدرسية على مجموعة من المقومات الأساسية تتمثل فيما يأتي:[2]

- الحياة المدرسية هي فضاء المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان.

- هي مدرسة الأمان والتحرر والإبداع، وتأسيس مجتمع إنساني حقيقي تتفاعل فيه جميع العلاقات والمهارات.

- هي مؤسسة تعليمية تستثمر بيداغوجيا الكفايات لتأهيل المتعلمين الأكفاء الماهرين.

- تحقيق الجودة بإرساء الشراكة الحقيقية وإرساء فلسفة المشاريع.

- التركيز على المتعلم باعتباره القطب الأساس في العملية البيداغوجية، بتحفيزه معرفيا ووجدانيا وحركيا وتنشيطيا.

- انفتاح المؤسسة على محيطها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي.

---

[1] مكسي محمد: **الحياة المدرسية وإشكالية الحداثة والتطرف**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2003، ص:7

[2] حمداوي جميل: **مرجع سابق**، ص29.

– المدرسة مجتمع مصغر من العلاقات الإنسانية والتفاعلات الإيجابية.

– تنشيط المؤسسة ثقافيا وعلميا ورياضيا وفنيا وإعلاميا، وتسخير فضاء المؤسسة لصالح التلميذ بتنظيفها وتزيينها وتجميلها.

– تجاوز مدرسة البيروقراطية الإدارية والتربوية نحو مدرسة التحرر والإبداع والتنشيط.

3–وظائف الحياة المدرسية:

للحياة المدرسية مجموعة من الوظائف الأساسية وهي:[1]

أ–الوظيفة التربوية والديداكتيكية:

تساهم الحياة المدرسية في تكوين متعلم كفء ومؤهل قادر على إيجاد الحلول الممكنة لمختلف الوضعيات التي يواجهها في المدرسة من جهة، أو في الواقع المعيش من جهة أخرى، وأكثر من هذا يكتسب المتعلم كثيرا من التجارب والخبرات والمعارف التربوية والعلمية والأدبية والثقافية والفنية والتقنية التي تساعده على التأقلم مع الفصل الدراسي أو مؤسسته التربوية من ناحية، أو التكيف مع الواقع أو تغييره من ناحية أخرى، مما يعني أن الحياة المدرسية التي يعيشها المتعلم في المدرسة هي التي تؤهله لكي يعيش حياته المجتمعية في توافق اجتماعي ملائم ومنسجم.

ب–الوظيفة النفسية:

وهي تعمل على تكوين متعلم متوازن نفسيا شعوريا أو لاشعوريا مع تجاوز كثير من العقد والأمراض النفسية، بالاندماج الإيجابي داخل مجموعات الفصل أو مجموعات الصداقة أو مجموعات الزمالة داخل

[1] حمداوي جميل: **مرجع سابق**، ص:17

المؤسسة التربوية، ومن ثم يربط المتعلم مجموعة من العلاقات الإنسانية الإيجابية مع الفاعلين داخل المؤسسة التربوية أو خارجها قائمة على الصداقة والمحبة والمودة والتفاهم والتعايش والاحترام والالتزام...

ويعني هذا أن المؤسسة التعليمية تساهم في بناء شخصية المتعلم وإثرائها نفسيا وذهنيا ووجدانيا وحركيا، وتجعله إنسانا نافعا لأسرته ووطنه وأمته وذا مكانة اجتماعية إضافة إلى أن المؤسسة تلبي حاجيات المتعلم وميوله ورغباته، وتساهم في تحقيق هواياته المفضلة والقيام بالأنشطة التي يرغب فيها.

ج-الوظيفة الاجتماعية:

للحياة المدرسية أهمية كبرى في إخراج المتعلم من حالة الانعزالية والانطواء على الذات أو الأنا نحو التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم اجتماعيا باستخدام اللغة أو غيرها من الخطابات البصرية والمرئية والحركية، فيتعلم التلميذ في مؤسسته التربوية روح الانضباط وحب الآخرين واحترام القوانين وتحمل المسؤولية بشكل واع، كما يتعلم أساليب الحوار والاختلاف والتعايش ونبذ العنف والتطرف والكراهية وإقصاء الآخرين، علاوة على حب العمل وتحكيم الضمير وبناء علاقات اجتماعية مفيدة ومثمرة مع جميع الفاعلين داخل المؤسسة التربوية أو خارجها.

وتسعى المدرسة الحديثة إلى تجاوز الحياة المدرسية الرتيبة المنغلقة على نفسها والتي تعتمد على تلقين المعارف وحشو الرؤوس بالأفكار ومحتويات المقررات والبرامج السنوية وتهمل التنشيط المدرسي، لتصل إلى حياة مدرسية نشطة يتوفر فيها المناخ التّعليمي التّعلّمي القائم على مبادئ المساواة والديمقراطية والمواطنة والحوار، حياة مدرسية متميزة بالفعالية والحرية والاندماج الاجتماعي تثير في المتعلم مواهبه وتخدم ميوله وتكون شخصيته، وتنشطها نشاطا تلقائيا وحرا في وسط اجتماعي قائم على التعاون لا على الإخضاع.[1]

[1] جان بياجي: **التوجهات الجديدة للتربية**، ترجمة محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 1988، ص: 53.

وعليه يمكن تحديد أهداف الحياة المدرسية على أنها:

- إعمال الفكر والقدرة على الفهم والتحليل والنقاش الحر، وإبداء الرأي واحترام الرأي الآخر.

- التربية على الممارسة الديمقراطية.

- المساعدة على النمو المتوازن عقليا ونفسيا ووجدانيا.

- تنمية الكفايات والمهارات والقدرات لدى المتعلم لاكتساب المعارف وبناء المشاريع الشخصية.

- تكريس المظاهر السلوكية الإيجابية والاعتناء بالنظافة ولياقة الهندام وتجنب ارتداء أي لباس يتنافى والذوق العام، والتحلي بحسن السلوك أثناء التعامل مع كل الفاعلين في الحياة المدرسية، وجعل المدرسة فضاء خصبا يساعد على تفجير الطاقات الإبداعية واكتساب المواهب في مختلف المجالات.

- الترغيب في الحياة المدرسية والاجتماعية والإقبال على المشاركة في مختلف أنشطتها اليومية بتلقائية.

- جعل الحياة المدرسية بصفة عامة والعمل اليومي للتلميذ بصفة خاصة مجالا للإقبال على متعة التحصيل العلمي الجاد.

- استمتاع المتعلم بحياة التلمذة وحقه في عيش مراحل الطفولة والمراهقة والشباب بالمشاركة الفعالة والدينامية في مختلف أنشطة الحياة المدرسية وتدبيرها.

- الاعتناء بكل فضاءات المؤسسة التربوية وجعلها قطبا جذابا وفضاء مريحا.

ويقتضي تنشيط الحياة المدرسية العمل ضمن شبكة من العلاقات المتميزة بالترابط والتعاون والتشاور بين مختلف أفرادها، وقد أجمعت معظم التجارب والدراسات على الأثر الإيجابي لهذا التواصل في عملية التعلم،

حيث يتخذ الحوار والتواصل بين أفراد الأسرة التربوية أشكالا وأبعادا متعددة ويوفر قواعد متينة للعيش المشترك ضمن المجتمع المدرسي.[1]

كما تؤدي إشاعة ثقافة الحوار في المدرسة كمؤسسة تربوية إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التربوية في المجتمع المدرسي والمجتمع ككل عن طريق:[2]

– تعزيز استراتيجيات بناء العلاقات الإيجابية بين العاملين في المؤسسات التعليمية والتربوية من خلال الاحترام المتبادل ونبذ الصراع بينهم.

– تبني وتعزز ثقة العاملين بأنفسهم وتؤكد ذواتهم وانتماءاتهم واستقلاليتهم وتشجعهم على اتخاذ القرارات المناسبة.

– تساعد في تعديل اتجاهات وسلوك العاملين في المؤسسات التعليمية.

– تنمي الاكتشاف والمنافسة والمبادرة لدى العاملين في المؤسسات التعليمية وتنمي الروح الاجتماعية لديهم، بحيث يمكن تناول قضايا اجتماعية وتربوية مفيدة لهم، وتساعد على تبادل الخبرات والمعارف.

– تتيح الفرصة للطلاب ليعبروا عن آرائهم وأفكارهم التي تهم حياتهم المدرسية.

– تساعد في تحمل المسؤولية وبخاصة في الأمور التي يدلي فيها الطالب برأيه واقتراحه.

– تزيد إحساس الطلاب بأهميتهم وثقتهم بأنفسهم، وتكسبهم مهارة التحدث بطلاقة وثقة.

– تساهم في حل العديد من المشكلات السلوكية لدى الطلاب.

– تزيد من وعي إدارة المدرسة بالمشكلات التي يعاني منها الطلاب.

---

[1] وزارة التربية والتكوين: **الحياة المدرسية بالمدارس الابتدائية**–وثيقة إرشادية–، تونس، 2009، ص: 90.

[2] الزهراني مهرة عبد القادر محمد: **إسهام الإشراف التربوي في نشر ثقافة الحوار من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2011، ص، ص: 48،49.

ويجب أن يكون النظام الداخلي محل اطلاع وتحسيس وقراءة على التلاميذ في الأقسام وموضوع إعلام وإشهار واسعين لدى أعضاء الجماعة التربوية، وتستعمل في ذلك مختلف الوسائل التي تسمح بتحقيق الأهداف المنشودة.[1]

4-المدرسة الحديثة المنتجة:

إن مفهوم المدرسة الحديثة المنتجة يبرز كأحد مفاتيح القرن الحادي والعشرين، فهو مفهوم تربوي حديث يختلف عن الدور التقليدي للمدرسة في كونها مؤسسة استهلاكية للمعرفة، فالمدرسة الحديثة تعمل على تشكيل الإنسان المتعلم والمنتج معا والذي يربط العلم بالعمل، كما تزود المتعلمين بمهارات وخبرات تساعدهم في مواجه التحديات التي يفرضها عالم سريع التغير، ومواجهة المواقف الحياتية المتجددة التي تتطلب امتلاك آليات العصر ومتطلباته ولاسيما التقنية والتكنولوجية منها.

كما أن هذه المدرسة الجديدة تربط المتعلم (الخريج) بسوق العمل، وتشجعه بعد انتهاء تعليمه على الاعتماد على ذاته، ناهيك عن اكتساب مهارات حسن التعامل مع الآخرين وحسن إدارة الوقت واحترامه والخروج عن النمطية في الأداء والجرأة في اقتحام الأعمال ومعرفة مبادئ الإنتاج.[2]

كما تعد المدرسة من المنظور السوسيولوجي مؤسسة اجتماعية ذات أنظمة وأدوار ومراكز، لذا تسودها تفاعلات إنسانية محكومة بمعايير محددة تقود سلوك الأفراد، ولا شك أن السلوك الفردي لتلاميذ المراحل التعليمية يرتبط ارتبطا وثيقا بالأدوار التي يقومون بها في المدرسة وبالمركز الذي يحظون به، فقد يكون بعضهم ذوي شخصيات مسيطرة ذات شأن وقد يكون البعض الآخر ذوي شخصيات هشة معزولة، ويخضع هذا الأمر لتحكم فئة اجتماعية معينة بالأهداف التي ينبغي للمدرسة أن تحققها وبالمعرفة التي تتضمنها مناهجها.

---

[1] وزارة التربية الوطنية الجزائرية: **المنشور الوزاري رقم 290**، الصادر بتاريخ 2014/08/20 عن مديرية التربية والتعليم الثانوي العام والتكنولوجي، والمتضمن توجيهات خاصة بإعداد النظام الداخلي للثانوية.

[2] شحاتة حسن: **نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص: 123.

والجدير بالذكر فإن عملية تعزيز القيم لا تعني فقط إكساب قيم جديدة بل تعني كذلك تعزيز وتقوية ارتباط الأفراد بالقيم الاجتماعية التي يتطلبها الإطار الثقافي والحضاري العام في المجتمع، حيث يرى **بنجستون** أن القيم ما هي إلا نتاج ثلاث مستويات اجتماعية هي:[1]

- المستوى الأول: تحدد فيه الثقافة المفاهيم الجديرة بالرغبة فيها.

- المستوى الثاني: حيث توجه الأسرة وتوجهاتها نحو قيم وغايات بعينها.

- المستوى الثالث: ويتمثل في الجوانب الفرعية الاجتماعية كالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والدين والجنس ومستوى التعليم والمهنة.

وتمثل القيم ركنا أساسيا من أركان الثقافة في أي مجتمع ولا يمكن أن يكون هنالك مجتمع دون أن تسود بين أفراده هذه القيم التي تعمل على توجيه سلوكهم وتحقق وجودهم العقدي والفكري.

ومن هذا المنطلق اكتسبت القيم الاجتماعية المميزات النظرية والعملية أي أنها تصورات يرتبط بها السلوك الفردي والاجتماعي للأفراد والجماعات، وهي من المؤشرات الأساسية أو المحددات الأصلية في تكوين الفرد واكتسابه الاتجاهات والقيم المختلفة.

وتتحمل المؤسسات التربوية مسؤولية كبيرة في عملية تنشئة وتعزيز القيم شأنها شأن مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى وفق أهداف محددة، لذلك نجد أن علماء التربية قد اهتموا بالقيم وضمنوها المناهج من أجل الممارسة والتطبيق، كما ظهر الاهتمام بمعالجة الكيفية التي تتشكل بها القيم لدى الأفراد ضمانا لاستمرارية المجتمعات واستقرارها من جهة ولتقدمها وتطورها من جهة ثانية.

[1] عبد اللطيف خليفة محمد: **ارتقاء القيم**، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 160، 1999، ص:107.

كما يرجع سبب اهتمام علماء التربية بموضوع القيم إلى أنها تتصل اتصالا مباشرا بالأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها لدى المتعلم، حيث تقوم المؤسسات التربوية في المجتمعات المختلفة بتقديم الخبرات الإنسانية والقيم والاتجاهات وأساليب الحياة إلى الأفراد، عن طريق التنشئة الاجتماعية التي تركز على تنمية القيم وتعزيزها، مما يؤدي إلى التوافق في أنماط السلوك الفردي والاجتماعي.[1]

وتتحقق القيم في المجتمع عن طريق المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تعكس أهداف المجتمع، من خلال إطار من المفاهيم المتسقة المنظمة المرتبطة فيما بينها، والتي تعمل على خلق القيم وتطويرها وتنميتها عن طريق الأنشطة المختلفة، مما يؤدي إلى استمرار نمو الشخصية الإنسانية وتكاملها وتوجيهها لصالح الفرد والمجتمع.[2]

ولعل من بين الاعتبارات التي تدفع إلى تنمية هذه القيم الاجتماعية من طرف المؤسسات التربوية ما يأتي:

– أن القيم تقي المجتمعات من النزاعات وتحمل الأفراد على التفكير في أعمالهم على أنها محاولات للوصول إلى أهداف وغايات تستخدم فيها القيم كموازين يقاس بها عملهم وسعيهم في شتى مناحي الحياة الاجتماعية.

– أنها تحافظ على المجتمع وتماسكه وتحدد أهدافه ومثله العليا ومبادئه الثابتة، من أجل تأصيل قواعد السلوك الفردي والاجتماعي وفق تلك القيم.

– أنها تتميز بالاستمرارية والشمولية والتكامل وتعطي الأفراد إمكانية تحقيق ما هو مطلوب فيها، وتساعد المجتمع في مواجهة التغيرات وتزوده بالصبغة التي يتعامل بها مع العالم الخارجي.

[1] السعدني سعيد عبد الحميد: **القيم التربوية في القصص القرآني**، رسالة ماجستير، كلية البيان، جامعة عين شمس، القاهرة، 1983، ص: 7.
[2] **المرجع نفسه**، ص: 8.

ومما لا شك فيه فإن الدراسات التي أجريت في هذا الصدد تذهب معظمها إلى تأكيد الارتباط القائم بين النسق القيمي للمجتمعات وبين الأدوار الاجتماعية لمختلف البنى المكونة لهذه المجتمعات.

وفيما يلي يتم التطرق إلى بعض القيم الاجتماعية في إطار الحدود الموضوعية والتي تسعى المؤسسات التربوية تنميتها وترسيخها وتعزيزها لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية والمتمثلة في القيم المستهدفة بالدراسة ونظرا لأهميتها تم تضمينها في المناهج التربوية بالإضافة إلى تجلياتها في السلوك الفردي والجماعي لأعضاء الجماعات التربوية داخل هذه المؤسسات.

ثانيا: النظام التربوي وتعزيز القيم الاجتماعية:

إن الهدف الأسمى الذي يسعى إليه النظام التربوي لأي دولة أو نظام سياسي، هو تكوين المواطن الصالح من خلال بث روح المواطنة في الناشئة وتربيتهم على حب الوطن والدفاع عن قيمه وجغرافيته. لذا كان على هذا النظام أن يواكب التغيرات والمستجدات التي يعرفها العالم من النواحي العلمية والسياسية دون أن يحيد عن المبادئ والأسس التي يقوم عليها المجتمع والنظام التربوي في الجزائر لم يكن في منأى عن تلك التغيرات خلال تاريخ الدولة الجزائرية بعد الاستقلال، فقد عرف جملة من الإصلاحات متأثرا بالتوجهات السياسية والظروف الاقتصادية والسياسية العالمية. شكلت أمرية 16 أفريل 1976 بدايتها الفعلية من حيث تحديد التوجهات الإيديولوجية والسياسية للنظام السياسي الجزائري. فما كان على النظام التربوي سوى العمل على ترسيخ توجهات القيادة السياسية في هذه المرحلة.

ثم بعد أحداث أكتوبر بدأت الأصوات تتعالى بضرورة إعادة النظر في التوجهات والفلسفة التي ينبغي أن يأخذها النظام التربوي في ظل الظروف السياسية التي عرفتها البلاد وكذا المتغيرات على الساحة العالمية. وجاء القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 ليعبر عن هذا الانشغال الذي أبدته الدولة حيال ما يدور في الساحة السياسية داخليا وخارجيا. وليتوج سلسلة إجراءات استباقية شملت الشروع في جملة من الإصلاحات مست كافة أطوار التعليم الثلاث وبشكل متواز. وفيه تحديد للرسالة التي أنيطت بالمدرسة الجزائرية، والتي

تتلخص: في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية. ثم صدور القانون التوجيهي للتربية، في سنة 2008، ليتوج سلسلة الإصلاحات الهيكلية التي عرفتها المنظومة التربوية بداية من 1992، ويرسم الغايات التي ينبغي العمل على تحقيقها والتي تشكلت بفعل الأحداث التي عرفتها الجزائر والتي زعزعت الكيان السياسي للدولة الجزائرية، وأثرت على نسيج العلاقات الاجتماعية. وعلى ضوء ذلك فقد أصبحت الوظيفة أو الرسالة الأساس للمدرسة الجزائرية ومن ورائها النظام التربوي، هو تكوين وتنشئة جيل تتجسد فيه المواطنة بكامل أبعادها منطلقة من المراجع والمبادئ التي قام عليها الكيان الاجتماعي الجزائري وترتسم فيها صورته في المستقبل والتي نصت عليها المادة الثانية من القانون التوجيهي.[1]

أشارت خوني وريدة[2] إلى أننا ما نجده مجسد في أهداف التربية التي سطرتها المنظومة التربوية الجزائرية؛ كتجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالها وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ورموز الأمة مع تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية، وضمان الجذع الثقافي المشترك، والهوية الوطنية.

ومما تجدر الإشارة إليه أن النظام التربوي الجزائري في ثناياه جاء ليعزز العديد من القيم الاجتماعية، التي تساهم في بناء الفرد الصالح لمجتمعه، وسوف نتطرق لبعض القيم الاجتماعية الوطيدة الصلة بدراستنا، والمتمثلة فيما يلي:

1 –الانتماء الوطني: قبل الحديث عن مفهوم الانتماء الوطني، يستحسن تسليط الضوء ولو بإيجاز عن مفهوم الانتماء ذاته.

[1] . بلعالية محمد: وحمداوي محمد، **التربية على المواطنة في الإصلاحات التربوية الجزائرية**، مجلة الرواق، العدد 9، 2017،ص: 44.

[2] خوني وريدة: **دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني**، مرجع سابق، ص:15.

أ . مفهوم الانتماء:

يعد الانتماء ظاهرة إنسانية فطرية، تربط بين مجموعة من الناس المتقاربين والمحددين زمانا ومكانا بعلاقات تشعرهم بوحدتهم، وبتمايزهم تمايزا يمنحهم حقوقا ويحتم عليهم واجبات.

ويعتبر الانتماء جوهر الميثاق الاجتماعي بين الأفراد والمجتمع، يسطر فيه حقوق وواجبات المواطنة المتبادلة فيما بينهم، ومن ثم يسهم الانتماء بشكل أساسي في تكوين منظومة القيم الأخلاقية الحاكمة، أعلاها نصرة الجماعة أو الوطن والتضحية من اجله عند اقتراب الخطر، والانتماء قيمة ايجابية تعبر عن رابطة اجتماعية ونفسية مع الجماعة، وتختلف دوائر الانتماء للإنسان من الضيق إلى السعة(الأسرة، الوطن، الأمة، الإنسانية)، ومن لا ينتمي إلى شيء فهو لا شيء، إذ أن الانتماء هو شريان الحياة الاجتماعية لأي جماعة أو مجتمع أو امة، فلابد أن يضخ فيه من الصغر قيم الانتساب والانتماء أو الشعور بالنحن، ويطعم به الإنسان وليحصن لزيادة المناعة النفسية والاجتماعية في الحفاظ على وحدة الجماعة والوطن، وفي نفس الوقت أن يكون عضوا فاعلا في المجتمع، وبعبارة أخرى فالمجتمع أو الأمة في داخل المنتمي.[1]

وهو شعور يتضمن الحب المتبادل، والقبول والتقبل، والارتباط الوثيق بالجماعة، وهو يشبع حاجة الإنسان إلى الارتباط بالآخرين وتوحدهم معهم، ليحظى بالقبول ويشعر بكونه فردا يستحوذ في مكانة متميزة في الوسط الاجتماعي، وتتمثل أوجه الانتماء في ارتباط الفرد بوطنه الذي يحيا فيه، وبمن يقيمون في هذا الوطن، ويظهر في تبني مجموعة من الأفكار والقيم والمعايير الّتي تميز هذا المجتمع عن غيره.[2]

والانتماء كحاجة نفسية اجتماعية يحقق للفرد عند إشباعه رغبته في التواجد مع آخرين في رقعة جغرافية معينة، يماثلهم في كثير من الخصائص كالوطن الواحد والدين الواحد واللغة الواحدة والمصير المشترك والعادات

[1] . بالطاهر، النوي، وغرغوط، عاتكة: **دور المدرسة في تعزيز الانتماء الوطني لدى التلاميذ**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، المجلد. 12، العدد. 3، 2020، ص: 701.

[2] . محمد، مجدة أحمد محمود: **دراسة مقارنة لأبعاد التوافق النفسي والاجتماعي بين الطلبة والطالبات المتفوقين والطلبة والطالبات المتخلفين دراسيا وعلاقته بالانتماء، مجلة** دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، م. 1، ع. 1، 1991، ص: 125 – 139.

والتقاليد المشتركة، وبحكم التعريفات الواردة لمفهوم الانتماء، وكذلك الدراسات الّتي تناولته، بينت أن الانتماء يعتبر أحد العوامل الّتي يكون من خلالها الفرد توحده بالجماعة ولكونه جزءا مقبولا منها ويستحوذ على مكانة متميزة فيها.[1]

ب –مفهوم الانتماء الوطني:

ويتمثل الانتماء الوطني في كونه يعبر عن شعور الفرد بالحب نحو وطنه، يزداد نموا كلما شعر الفرد أن الوطن يقدم له الرعاية بمختلف أشكالها الصحية والنفسية والتّعليمية، المادية واللامادية، ويوفر له فرص العيش الكريم، والتعبير عن الذات، والحماية من الضياع.[2]

كما يتمثل الانتماء الوطني في التضحية من أجل الوطن والقيام بالواجب المطلوب على أكمل وجه، والقيام بالأعمال التطوعية والخيرية بكافة أنواعها، والمحافظة على اللغة الرسمية، وكذا المحافظة على الزي الشعبي التقليدي، والمحافظة على العادات والتقاليد الّتي تعكس هوية المجتمع وأصالته.[3]

ويرتكز الانتماء الوطني على كونه مجموعة من السلوكات التي يكتسبها الفرد من الجماعة التي ينتمي إليها، وشعوره بأنه جزء منها، ودفاعه عن أفكارها، والارتباط بالقيم والمعايير التي تميزها عن غيرها.[4]

---

[1] . محفوظ، محمد:**نقد المشروع الثقافي الغربي وطموحات العولمة**، مجلة الكلمة، منتدى الكلمة للدراسات، بيروت، م. 5، ع. 19، 1998، ص: 56.

[2] . عمر، خديجة علي، **دور المعلم في تعزيز الانتماء والولاء الوطنيين**: دراسة استقرائية نظرية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن، م. 1، ع. 1، 2019، ص: 127.

[3] . بالطاهر، النوي، وغرغوط، عاتكة: **دور المدرسة في تعزيز الانتماء الوطني لدى التلاميذ**، مرجع سابق، ص: 702.

[4] . عبد الرحمن، أحمد عبد الرشيد حسين، ف**اعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة الحوارية اللاصفية في الجغرافيا لتنمية قيم الانتماء الوطني والوعي بمفهوم جودة الحياة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ع. 72، ص: 49 –86.

ويشير الانتماء الوطني إلى الشعور الداخلي الذي يدفع الإنسان إلى حب الوطن، والانتساب إليه فكرا ووجدانا، والاعتزاز بكل مكوناته الثقافية والاجتماعية والمادية والبشرية، وهو ضمير داخلي يوجه ويرشد المواطن ليقوم بواجبه تجاه الوطن بوازع الرقيب الداخلي في النفس.[1]

والشعور بانتماء الانسان للوطن والولاء له هو الذي يجعل المواطنين يهبون للدفاع عن الوطن ضد أي خطر يتهدده، ويبذلون الدماء والأرواح فداء له ودفاعا عن عزته وكرامته.[2]

وتأسيسا على ما سبق، فالشعور بالانتماء يؤدي دورا هاما في تحديد علاقة الأفراد بوطنهم أو مجتمعهم الذي يعيشون فيه، ويقابله الشعور بالاغتراب والعزلة والوحدة النفسية، ويعني الشعور بالانتماء إلى الوطن شعور الفرد بكونه عضوا في مجتمع متوحدا معه مقبولا في وسطه، ومستحسنا بين أفراده، يحس بالفخر والأمان فيه، يعمل من اجل خيره ونصرته، ويعتز بولائه له، ويبدو الشعور بالانتماء في سلوك الأفراد من خلال تفاعلهم بإيجابية مع قضايا مجتمعهم، وإخلاصهم لقيم هذا المجتمع، وتحملهم للمسؤولية فيه.[3]

إذا، فقيمة الانتماء للوطن ليست مجرد كلمة تقال أو أغنية حماسية نرددها في المناسبات، وإنّما هي في حاجة مستمرة إلى ترجمة حقيقية لعمل ملموس وممارسات ترفع من شأن الوطن وتعلي من مكانته في السلم وفي الحرب والأزمات على السواء.

وهذه المحبة مركزة في الطبائع لا يكاد ينفك عنها قلب امرئ، سوى من كان في نفسه مرض يحرف فطرته عن طبعها السوي. وقد يتبادر إلى الذهن أن الوطنية من جهة أنها قيمة خلقية ووجدانية تعني تجاهل الدين والمعتقد وهذا غير صحيح، فمن الوطنية الانتساب إلى الدين والالتزام بتعاليمه التي تأمر بحب الوطن والتفاعل مع أبناءه وحبهم والدفاع عن الوطن وأهله يقول الدكتور عبد الله المبارك في تعريف الوطنية بأنها

---

[1] . التل سعيد، **مقدمة في التربية السياسية لأقطار الوطن العربي**، الأردن، عمان، دار اللواء للصحافة، 1987ص: 123.

[2] . علي سعيد إسماعيل، **التربية السياسية للأطفال**، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، 2008، ص:226.

[3] . معمرية بشير، **الاتجاه نحو العولمة، التدين والشعور بالانتماء**: بحث ميداني على عينتين من أساتذة وطلاب جامعة باتنة الجزائر، تحت ملف الشخصية العربية وإعصار العولمة قراءة سيكولوجية، مجلة شبكة العلوم النفسية والعربية، تونس، م. 2، ع. 6، 2006، ص:11.

(الانتساب الحقيقي للدين الإسلامي والوطن فكرًا ومشاعر ووجدانًا واعتزاز الفرد بالانتماء إلى دينه من خلال الالتزام بتعاليمه والثبات على منهجه وتفاعله مع احتياجات وطنه وتظهر هذه التفاعلات من خلال بروز محبة الفرد لوطنه والاعتزاز بالانضمام إليه والتضحية من أجله).[1]

ولتعزيز الانتماء الوطني في الجزائر جاء الأمر رقم 05 –07 المؤرخ في 18 رجب عام1426هـ الموافق لـ 23 غشت 2005، الذي صدر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 04 منها لسنة 2008، ليؤكد على غايات التربية تكمن في:

- ✓ تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالها وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.
- ✓ تقوية الوعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي، وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والامازيغية.
- ✓ ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة، والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية، بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم الّتي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.
- ✓ تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.
- ✓ ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

وانطلاقا من هذه الغايات التربوية، إذا أردنا فعلا أن نخدم الانتماء الوطني عبر المقررات الدراسية يجب أن تكون عناصر تنمية روح المواطنة والانتماء الوطني مبثوثة في المقررات الدراسية، ولا تخص ص لها مادة واحدة كما هو الحال الآن (التربية المدنية)، وإن عرض أجزاء من أهداف المواطنة من خلال مادة التربية

[1] . شاهين، سلطان بن علي محمد، **مفهوم المواطنة وحقوقها من منظور إسلامي**، الملتقى السادس فقه المواطنة في الفكر الإسلامي المعاصر 18 – 19 نوفمبر 2013، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2013، ص: 23.

المدنية أو الجغرافيا أو التاريخ جيد، لكنه لا يكفي في تحقق المواطنة والاعتزاز بقيمها في نفوس النشء، وظهورها بعد ذلك في السلوك. بل لابد صناعة محيط دراسي واسع تزرع وتترعرع فيه مفاهيم المواطنة وأبعادها المختلفة حتى تكون إحساسا وسلوكا كاملا في مكونات النشء، يحس من خلاله بدفء الوطن ومكانه في المجتمع، ولديه دور يقوم به ورأي يستعان به في صناعة القرار وبناء الوطن. ويلاحظ بصفة عامة على الوضع الراهن للتربية من أجل المواطنة وتعزيز الانتماء للوطن في التّعليم العام أن هناك تركيزا في اتجاه واحد، وهو تقويم المعارف للتلميذ بشكل سردي غير تحليلي، وعلى التّلميذ فقط استيعاب المعارف وتحصيل أعلى الدرجات، حيث أن الامتحان هو المعيار الأساسي في الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى، من أجل التّعليم العام، وهذا لا يكون مواطن يتحمس ويشارك في خدمة المجتمع وابتكار الأفكار المفيدة لنهوض بالوطن ورفعة مكانته.[1]

2 –قيم العمل:

لقيم العمل أهمية كبرى سواء بالنسبة لمفرد أو الجماعة إذ أن فاعلية المجتمع في التطور والتقدم ومدى تحقيق الأهداف المجتمعية يتوقف على القيم التي يحملها الأفراد.

إذن فقيم العمل عبارة عن تراكمات تربوية تبدأ من النفس مرورا بجميع المراحل التي تمر بها في مساراتها المختلفة وتنتهي بالعقيدة التي يختارها الفرد لنفسه كمبدإ للحياة وصولا للوظيفة وما تفرضه عليه. فالإنسان لا يسعى إلى تحقيق غاية ما إلا إذا كان لها صدى في نفسه مثيرة شغفا خاصا عنده وعليه فإن العمل القيمي لابد أن يبدو جميلا وجذابا أمامه.

كما يورث الإنسان سلوكاته إلى ورثته تعبيرا عن واقع بيئته المعيشية وظروف حياته المادية فالأسرة التي تربى أبنائها على المبادئ والمثل العليا كالصدق والأمانة والاحترام فإن هؤلاء الأبناء سوف يظلون متمسكون بهذه المبادئ.

[1] . بالطاهر، النوي، وغرغوط، عاتكة: **مرجع سابق**، ص، ص: 706-707.

فالمجتمع الذي تسوده قيم سياسية واجتماعية وعقائده متناغمة لابد من أن ينقل أفراده هذه القيم إلى التنظيم الذي يعملون به وتنعكس عليهم في الممارسات والأخلاقيات وتعاقب المتعدي ولا تراعي فردا اتجاهه أو مكانته في المجتمع.[1]

ولقيم العمل أهمية كبرى سواء بالنسبة للمفرد أو الجماعة إذ أن فاعلية المجتمع في التطور والتقدم ومدى تحقيق الأهداف المجتمعية المسطرة يتوقف على القيم التي يحملها الأفراد إذ يعتبرّ من الأمور الضرورية في حياة الإنسان، حيث ارتبط ظهوره بظهور الانسان نفسه.

ويحظى العمل بمكانة هامة في الإسلام حيث ذكرت العديد من الآيات القرآنيّة الكريمة والأحاديث النبويّة الشريفة أهميته ومكانته لقوله الله تعالى **(فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِن فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ)**[2] كما حث الإسلام على السعي للعمل؛ لكسب القوت، وجعل له درجات من الجزاء على الاتقان والاخلاص، قال الله تعالى: **(مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ)**[3] فهذه الآيات الكريمة دليل قاطع على المكانة المرموقة للعمل. وفي السنة النبويّة الشريفة العديد من الأحاديث التي بينت أهميّة ومَكانة العمل، منها قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم: (ما أَكَلَ أَحَدٌ طعامًا قطُّ، خيرًا من أن يأكلَ من عملِ يدِه، وإنَّ نبيَّ اللهِ داود عليهِ السلامُ كان يأكلُ من عملِ يدِه)[4].

ونظرا لأهمية العمل ومكانته كان لزاما على مؤسسات التنشئة الاجتماعية بمختلف أنواعها تحبيب العمل وجعله من المقدسات لدى الناشئة كونه الضامن للحياة الكريمة والدافع لاستمرارية المجتمع وتطوره وتحقيق

[1]– محمد حسن حمدان: **قيم العمل والالتزام الوظيفي**، مكتبة حامد للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2006، ص:39

[2]–**القرآن الكريم**: سورة الجمعة، الآية: 10.

[3]–**القرآن الكريم**: سورة النحل، الآية: 97

[4]– عن أبي هريرة رواه البخاري، في صحيحه، عن المقدام بن معد يكرب الكندي: 2072

الرفاهية. والمؤسسات التربوية تعمل على نشر ثقافة حب العمل كون تلاميذ اليوم خريجي الغد الذين سوف يحملون على عاتقهم المهام والمسؤوليات. فمن خلال المكونات المختلفة للنظام التربوي تكمن مبررات تعزيز وترسيخ قيم العمل فمن خلال الالتزام بقواعد الحياة المدرسية فالانضباط في مواقيت الدخول والخروج والالتزام بالاجتهاد في الدراسة وإنجاز الواجبات والتبعات المدرسية في أوقاتها والانخراط والمشاركة في مختلف النشاطات اللاصفية التي تقام داخل وخارج المؤسسات التربوية كما أن الشخصيات المساقة في الكتب المدرسية والدروس الخاصة بالعمل وإبراز أهميته في الحياة خاصة تلك التي تضمنتها المواد الاجتماعية، زيادة على ذلك الانضباط في مواقيت الدخول والخروج والتقيد بمختلف الرزنامات الخاصة بمختلف الأنشطة وبالإضافة إلى الدور الذي يقوم به الأساتذة وباقي أعضاء الجماعة التربوية في تحبيب قيم العمل لدى تلاميذ المؤسسات التربوية على اختلاف مراحلها.

3 – قيم التسامح ونبذ التعصب:

3-1-التسامح:

من الأعمال التي يحبها الله سبحانه وتعالى وقال أهل العلم، ويبرز التسامح كمهارة من مهارات الحياة المهمّة، وصفة في المجتمعات المُتحضِّرة التي لا يتقيّد فيها الإنسان بتقاليد، وعادات تحكم نظرته للآخرين؛ فيكون منفتحاً مُتقبّلاً للناس على اختلافهم، وهو ما يؤدّي إلى التعايُش السلميّ بينَ الفئات المختلفة في المجتمع، علماً بأنّ التسامح يُطبَّق على العديد من الجوانب، كالتسامح العرقيّ، والتسامح المهنيّ، والتسامح المَبنيّ على الجنس، والتوجُّه الجنسيّ، والتسامح الدينيّ، وغيرها.

ولا يعني التسامح القناعة التامّة بالمُعتقدات الخاصّة بالإنسان الآخر، ولكنّه مهارة تتطلّب عدم التعصُّب، أو العنصريّة، واحترام الاختلاف مع الآخرين، والتركيز على القواسم المشتركة بدلاً من التركيز على الاختلاف، بل والدفاع عن الآخرين إذا ما تعرّضوا لمُضايقات؛ بسبب اختلافهم.

أ . تعريف التسامح:

يُعرَّف التسامح في قاموس أكسفورد الإنجليزيّ بأنّه: العمل، أو الممارسة المُتمثِّلة بتحمُّل الألم، أو المَشقّة. ويُعرَّف أيضاً بأنّه: القوّة، أو المقدرة على التحمُّل.[1]

التسامح هو التأكيد الواعي على الأحكام والمعتقدات، التي تنطوي على مبادئ العدالة والمساواة والرعاية، والنظر في محنة الآخرين، أي: تقديم الاحترام، والمساواة للذين يختلفون في خصائصهم العِرقية والدينية والجنسية وغيرها. ويحمل تعريف التسامح بمختلف أشكاله أساسيات مشتركة تشمل الصبر على الآخرين، واتخاذ الإنسان موقفا عادلا، وموضوعيا تجاه الأشخاص الذين يختلفون عنه في مختلف الجوانب، ورفض التعصب بمختلف أشكاله، والقبول الكامل للآخرين رغم اختلافهم.[2]

ب-مبادئ التسامح: من المبادئ[3] التي تتعلق بالتسامح ما يلي:

- ✓ **الحكم بموضوعية:** فالكثير من الناس يطلقون الأحكام الناقدة على الآخرين بغير موضوعية، أو دون التفكير المسبق في تلك الأحكام، ولهذا ينبغي أن يحاول الشخص تفهم الآخرين بشكلٍ غير انحيازي أو تعصبي.
- ✓ **العقلانية:** قد لا يقتنع شخص ما بوجهة نظر الآخرين الذين يختلفون عنه، مما يبرر له معارضتهم، بشرط ألا تكون هذه المعارضة مجبولة على الكراهية.
- ✓ **التسامح بقناعة:** قد يظهر البعض تسامحهم تجاه الآخرين عن غير قناعة، إذ إنهم قد يتسامحون معهم لأن الآخرين في موضع قوة لا يمكن معارضته، أو تجنبا للمشاكل، أو رغبة بأن يقال

[1] . Michael R. Williams, Aaron P. Jackson ,A New Definition of Tolerance, 2015, P P 1-2. Edited

[2] عن المقدام بن معد يكرب الكندي:**مرجع سابق**، ص2072.

[3] . Lacewing, M., Philosophy for AS, London: Routledge, 2008, pp. 236-239.

عنه إنه شخص متسامح، وذلك لا يعتبر شخصا متسامحا، فالتسامح الحقيقي هو قناعة الشخص بضرورة عدم التصرف بناء على معارضته آراء الآخرين.

ج –أهمية التسامح:

لا تتوقف أهمية التسامح على المعاملات الفردية البسيطة وأنماط العلاقات بين الأفراد، بل إن التسامح حاجة مجتمعية ملحة وأساس تقوم عليه كافة المجتمعات البشرية، فالصورة الأخلاقية والواقعية للتسامح تنعكس على جميع أنظمة المجتمعات وتقدمها وتطورها، وعلى فرض انتفاء هذه القيمة المجتمعية ستنتشر مفاهيم العنف والتعصب والتطرف، فتتعطل المصالح، وتتهدم الحضارات وتتزعزع عوامل أمنها واستقرارها، وتظهر سيادة الآراء المفروضة[1].

إن قيم التسامح لا تسجل حضورها لمجرد إعلان الدولة ومؤسساتها بقبولها وحمايتها، ولا يمكن للقوانين النافذة أن توفر حسن تطبيقها، بل إن ذلك مرهون بمستوى تطور الوعي التربوي لكل فرد وممارسته لها في سلوكه اليومي، ولا يتحقق ذلك إلا بواسطة التربية، ذلك أن التربية هي التي تتحمل مسؤولية إعداد الإنسان للحياة البشرية الناجحة كفرد وكعضو في مجتمع معين، ثم كعضو في المجتمع الإنساني العام، فالتربية هي التي تشكل عقول الأجيال، وهي التي تنمي لديهم قيم العمل والسلوك.[2]

وهذا يعني أنه لا يكفي صدور قانون ما أو غاية أو مرمى ليتحقق التسامح إذ تعد تربية الفرد على هذه القيم شرطا ضروريا لممارسة التسامح ونبذ العنف، حيث تصبح قيمة التسامح مستقرة في أعماق الناس ودخائل نفوسهم.

---

[1] . عبد الحسين شعبان، **التسامح المؤشرات والمفهوم**، مركز رام الله للدراسات، فلسطين، 2008، ص.ص: 3- 5.

[2] . هيكل، محمد سعيد: **تدريس الديموقراطية وحقوق الإنسان في المرحلة الثانوية**، مجلة المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، التربية الحديثة، ع. 58، 1995، ص: 28.

3-2-نبذ التعصب:

إن أي مجتمع مبتلى بالتعصب هو مجتمع مريض، وعندما توجد هناك إرادة صادقة لتجاوز هذا التعصب، فإنه يمكن اعتماد تربية التسامح، وما أكثر مبررات إيجاد صيغة علمية لهذه التربية في الوطن العربي الذي ينخر عظامه بلاء التعصب والعنف والإكراه، الذي يسود بين جنبات الحياة الاجتماعية ويتمثل ذلك في اغتيال حقوق الإنسان والظلم الاجتماعي، وغياب الحريات العامة.[1]

وإن تحديد مؤشرات التسامح في المؤسسات التعليمية عملية صعبة، لكنها ممكنة وضرورية وقد أنجزت في هذا المجال جهود ضخمة وهامة في مجالات كثيرة، خاصة في مجال التنمية البشرية. ووضعت مقاييس عديدة منها ما هو كمي ومنها ما هو نوعي، وذلك لتحديد التقدم المنجز أو التراجع المسجل في هذا المجال أو ذاك، لكن الاشتغال على وضع مؤشرات لقياس حالة التسامح في مجتمع ما لا يزال حسب علمي حقلا جديدا، خاصة في العلوم الاجتماعية.[2]

يشير معنى التعصب إلى آلية الغلو والقطيعة التي تذهب إلى حد الشطط في ادعاء الحق والكمال للذات في مقابل استنكار ما يكون غير ذلك، والتصدي للضد بالقوة وصولا إلى إخضاع الآخر في الرأي وإنكار وجوده.[3]

وقد نظر إليه محمد عابد الجابري على أنه رابطة اجتماعية وسيكولوجية شعورية ولا شعورية معا، تربط فردا وجماعة ما قائمة على القرابة ربطا مستمرا يبرز ويشتد عندما يكون هناك خطر يهدد أولئك الأفراد، كأفراد أو جماعة.[4]

---

[1] . الابراهيم، حسن علي: **تربية التسامح وضرورات التكافل الاجتماعي**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، الصفاة، الكتاب السنوي 10، 1994-1995، ص: 11.

[2] . عبد الحسين، شعبان: **مرجع سابق**، ص. 24.

[3] طربيه مأمون: **علم الاجتماع في الحياة اليومية-قراءة سوسيولوجية لوقائع معاشة-**، دار المعرفة، لبنان، ط1، 2011، ص: 98.

[4] الجابري محمد عابد: **فكر ابن خلدون العصبية والدولة-معالم نظرية خلدونية في التاريخ الإسلامي-**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط5، 1992، ص: 168.

ويرى الجوهري أن التعصب قد ينشأ بسبب افتقار المجموعة إلى المعلومات أو البيانات أو قد تعمد لتشويه ما لديها من بيانات أو معلومات، مع ما يترتب على ذلك من نشأة اتجاه لا يناسب الموقف الواقعي أو السمات الواقعية للجماعة موضوع التعصب.[1]

كما يرى سعد الدين إبراهيم أن المتعصب ينصاع بلا مقاومة لسلطة الجماعة وينبذ ما عداها ولا يتورع عن الميل إلى استخدام العنف في التعامل مع الآخرين، وذلك متى ما شعر بخطورة ما عليه أو على ارتباطه الاجتماعي بهذه الجماعة، لدرجة أنه قد يضحي بنفسه وطاقاته الإبداعية وحقوقه البشرية من أجلها بحيث لا يدع مكانا للتسامح وقد يؤدي إلى العنف والاستماتة.[2]

وبما أن المدرسة بيئة تقويمية يسودها التنافس يجب أن تكون أداة لتجويد نوعية الحياة وتقليص فرص الصراع وإيجاد عالم أكثر إنسانية، ومع انعدام الحوار في ظل وجود مشاعر بطبقية اجتماعية في المدرسة فإن فرصة ولادة التعصب الأعمى والعنف ستظل قائمة حيث تكمن خطورة التعصب في تمظهره بمكونات ثلاث:

- معرفي: يتمثل بالمعرفة التي يمتلكها المتعصب عن نفسه وعن الآخرين.
- انفعالي: ويتمثل في الاتجاهات التي يكونها نتيجة المعرفة.
- سلوكي: وذلك بترجمة المكونين السابقين إلى ممارسات لا عقلانية تتسم بالعنف والعدوانية ورفض الحوار.

فالتعصب ينبع من غياب الحوار كظاهرة إنسانية وضرورة وجودية، وغيابه سيجعل المدرسة مكانا للصراع فيسودها خطاب اغترابي دعائمه الخوف والقلق.[3]

---

[1] الجوهري عبد الهادي: **معجم علم الاجتماع**، مطبعة جامعة القاهرة، مصر، 1980، ص: 52.

[2] سعد الدين إبراهيم: **التعصب والتحدي الجديد للتربية في الوطن العربي**، الكتاب السنوي السادس للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1989، ص: 195.

[3]- الزهراني علي مساعد يحي: **مرجع سابق**، ص:69.

والمؤسسة التعليمية كونها مؤسسة اجتماعية تعمل على التنشئة فهي الأقدر على تحديد العناصر الثقافية المحفزة على العنف وعزلها وتزويد الطلاب بمعلومات تساهم في بناء معرفي صحيح يساهم في كسر العزلة الثقافية العالمية والتقوقع اللاعقلاني مما يخفف التعصب وينشر قيم احترام وجهات نظر الآخرين.

4 – قيم التعاون والتكافل الاجتماعي:

أ – التعاون: سوف نتطرق لتعريف التعاون لغة واصطلاحا.

- ✓ **لغة:**

العون: الظهير على الأمر، وأعانه على الشيء: ساعده، واستعان فلانٌ فلانًا وبه: طلب منه العون. وتعاون القوم: أعان بعضهم بعضًا[1].

- ✓ **اصطلاحا:**

هنالك عشرات التعريفات لهذا المصطلح بناءً على طرفي المعادلة، فعلى الصعيد الفردي هو عبارة عن توزيع الجهد على جميع أفراد المجموعة وتقسيم العمل فيما بينهم ليشكّل كل فردٍ منهم جزءاً هاماً وفاعلاً من المشروع. أما على صعيد المؤسسات والمنظمات، فهو اشتراك في التوجهات والاهتمامات يقوم على أساس استغلال الموارد المشتركة للعمل بغية تحقيق هدف موحد أو تنمية للمجتمع والمحيط.

- ✓ **أهمية التعاون:**

إن هذا المبدأ يعتبر وبلا شك ركيزة أساسية لنجاح أي خطة، ووسيلة لتحقيق أي هدف منشود فعلى سبيل المثال، لا يمكن للمغني بأي شكل من الأشكال غناء موسيقى بنفسه، فالقدرة على استغلال طاقات الجميع وتوظيفها للمصلحة الجماعية هي مهارة بذاتها، فتحقيق النجاح يتطلب بذل كل المجهودات الفردية

[1]– ابن منظور، محمد بن مكرم، **لسان العرب**، بيروت، دار صادر، ج. 13، 1968، ص: 298.

وخلق نوع من التناغم ليتمكن الفريق من العمل معا بسلاسة وانسجام، فالأشخاص سريعو الاندماج والتأقلم مع فريق العمل يتمتعون بقدرة أكبر على الإنتاج، ويكتسبون ثقة وتقديرا أكبر في كل حيز يشغلونه.[1]

- ✓ **فوائد التعاون:** للتعاون فوائد عدة من بينها:
- ➢ زيادة الروابط الأخوية بين الأفراد.
- ➢ إنجاز الأعمال بسرعة وفي وقتها المحدّد وبالصورة الجيدة.
- ➢ توفير وتنظيم الوقت والجهد، فبدلاً من تحمل مسؤولية إنجاز الأعمال من قبل طرف واحد، يكون العمل موزعاً على الأفراد وبالتساوي فيما بينهم.
- ➢ إظهار التماسك والقوة وعدم النيل من قدراتهم بسهولة، حيث إنّه من الصعب هزيمة الأفراد المتعاونة، تماماً مثل لو كانت هناك عصا فيمكن كسرها لوحدها، أمّا لو كانت مجموعة من العصي فمن الصعب جداً كسرها مرّة وحدة.
- ➢ التخلّص من الأنانية وحبّ الذات، حيث يقوم كل فرد بتقديم ما يملك ويمنحه للآخرين بحب وقناعة.

ب –التكافل الاجتماعي:

أ –مفهوم التكافل:

هو صورة من صور العدالة الاجتماعية، وهو نمط يمثل العلاقات بين أفراد المجتمع؛ ويعني التعاون والتشارك والتراحم لتحقيق المصالح العامة في المجتمع، ومفهوم التكافل مفهوم واسع يحتوي العديد من الجوانب منها الأخلاقية والمادية وغيرها.

[1] KathrynTewson, The Importance of Cooperation" ،seattlegirlschoir, https://seattlegirlschoir.org/the-importance-of-cooperation/ , 13/02/2022, 14h00.

ب –أنواع التكافل: للتكافل عدة أنواع من بينها ما يلي:

✓ **التكافل الأسري:** وهو أبسط أنواع التكافل، والذي يضمن التعاون بين أعضاء الأسرة لتحقيق مصلحتها العامة بعيدا عن الفردية والأنانية، ومن صوره السعي نحو تربية الأبناء وإعدادهم بشكل صالح في كافة الجوانب الجسدية والنفسية والاجتماعية والدينية، صلة الرحم، وغيرها من الصور الأخرى.

✓ **التكافل في العبادات:** حيث تتطلب بعض العبادات وجود نوع من التكافل والتشارك والتعاون مثل: الصلاة، أداء الزكاة، جنازة الميت، وغيرها من العبادات الأخرى.

✓ **التكافل الدفاعي:** ويعني التشارك والتعاون في الحفاظ على المصالح الأمنية في المجتمع، بعيدا عن التنصل من المسؤولية.

✓ **التكافل الاقتصادي:** وفيه تُحفظ ثروات أفراد المجتمع، ويتم تحقيق العدالة الاجتماعية بأبهى صورها، ومن أمثلته: أداء الزكاة، الصدقات، منع الاحتكار في المجتمع، وغيرها من الصور الأخرى.

✓ **التكافل العلمي:** وفيه يتكافل المجتمع لتحقيق أهداف العلم والعمل على انتشاره ومحاربة عوامل الجهل بكافة أشكالها، ومن صوره بناء المدارس والجامعات كنوع من الصدقات الجارية أو كنوع من "الوقف العلمي"، وغيرها من صور التكافل العلمي.

ج – آثار التكافل: للتكافل آثار عدة ضمتها العناصر التالية:

✓ قوة المجتمع واستحالة تفككه وانهياره، حيث يحس الإنسان بأخيه الإنسان.

✓ انعدام العوز والحاجة والفقر، فالغني يعطي الفقير وتقضى الحوائج دون الشعور بالذل والإهانة.

✓ تبادل الخبرات، حيث يعتبر التعاون فعلاً جماعياً يشمل العديد من الأشخاص.

✓ توفير الوقت وتنظيمه وتوفير الجهد.

✓ النجاح والتفوق والوصول إلى المراتب العليا.

✓ توطيد المحبة والمشاعر الجميلة في النفوس.

- ✓ نيل رضا الله سبحانه وتعالى وبالتالي الشعور بالراحة النفسية والسعادة والطمأنينة.
- ✓ تخفيف الأعباء.
- ✓ رفع الظلم عن الناس المستضعفين والمظلومين.
- ✓ إتقان العمل.

5-قيم الاعتماد على النفس ونبذ الغش:

إن المتابع للشأن التربوي منذ الشروع في عملية الإصلاح الحالي، وما يحدث في كل سنة من تعديلات وترقيعات في المناهج والمقررات وما يمس العملية التربوية يدرك مدى تخبط القائمين في إيجاد الصيغة المثلى في وضع نظام تربوي، يستجيب لمتطلبات الواقع الاجتماعي ويتفاعل مع المحيط العالمي .إن الغايات التي رسمها النظام التربوي في إعداد نموذج معين من المواطنين تبقى على مستوى غائي، من دون أن تجد صورتها في سلوكات التلاميذ. فقيم الاعتماد على النفس تنمى وترسخ لدى التلاميذ من خلال الامتحانات المختلفة والتي من خلالها تسمح بتقويم المكتسبات التعليمية وما تسخر لها من إمكانيات مالية وبشرية خاصة منها الرسمية بالإضافة إلى الآليات والتنظيمات المعمول بها في اجراء هذه الامتحانات الأمر الذي يتماشى مع التلاميذ ويلازمهم وفق مختلف المراحل التعليمية، إلا أنه وما يلاحظ من كثرة حالات الغش في الامتحانات المدرسية والرسمية وبرغم العقوبات الصارمة الموضوعة لمجابهة ذلك، وظواهر العنف في الوسط المدرسي، وعدم احترام الرموز الوطنية والتاريخية في صورة غياب التلاميذ عن تحية العلم في صباح كل يوم والانتظار خارج المؤسسة حتى الفراغ من ذلك؛ إلا دليل على أن تحقيق تلك الغايات لا زال طويلا بل وعسيرا .وتوجب البحث في الأسباب التي تقف عائقا في وجه القائمين على الإصلاحات .والبداية من الممارسات التي يعج بها الوسط

المدرسي نفسه .إذ كيف نحاول تعليم الديمقراطية وأدبيات الحوار واحترام الأخر، والتلميذ نفسه لا يستطيع أن يدلي برأيه ويشارك في الحياة المدرسية كما جاء معنا سابقا في بعض نظم التعليم العالمية.[1]

إن النهوض بالمنظومة التربوية يعد مدخلا أساسيا وحاسما لأي طموح تنموي، ولأي مسعى لأجل تعميق وترسيخ القيم الاجتماعية وعلى هذا فبناء المؤسسة التعليمية الوطنية لا ينبغي أن يتم وفق منظور تقليدي بسيط يعطل حركة التطور، بل ينبغي لها أن تكون فضاء يؤسس لتطوير العلاقات الاجتماعية، وللتصورات البناءة، والقيم النبيلة، والممارسة الحقيقية؛ أي: أنه ينبغي أن تلعب المدرسة دور النواة التي تصنع البدائل المتينة والمخالفة، المساهمة في بناء المجتمع السليم.

لذلك نجد النظم التربوية في الدول المتطورة تجاوزت إلى حد كبير المشكلات التقليدية للنظم التربوية كمشكلة عدم تكافؤ الفرص، والتسرب المدرسي وعدم الاتزان بين الطلب الاجتماعي والتعليم وموائمة مخرجات التعليم وحاجات المجتمع، وأصبحت تواجه اليوم أكثر من أي وقت مضى جملة من التحديات، الناتجة عن مجتمع ما بعد الثورة الصناعية وتحقيق الرفاه الاقتصادي والاجتماعي، لعل أبرزها خلق مجتمع المعرفة وتفعيل دور المدرسة في التغير الاجتماعي ومجابهة المعضلات الناتجة عن التسارع في وتيرة التغير الاجتماعي والاقتصادي، لكن في الدول النامية مازالت المسألة التربوية في كثير من جوانبها تعاني نفس المشاكل التقليدية للنظم التربوية، وهذا نتيجة لقصور في تحديد مفهوم التنمية والتطور.[2]

وهذا ما دفع حامد عمار يشير إلى أن التعليم قد ارتبط بمفهوم قاصر للتنمية وللتقدم محوره زيادة تطلعات الأفراد، وتوجيههم إلى رغبات متزايدة لإشباع الاستهلاك الفردي والأسري وما يرتبط به من الطلب على الخدمات المحققة لهذا الإشباع، ومن هنا ارتبط ناتج التعليم بالحصول على المركز الاجتماعي المرموق، وهو طريق

[1] . بلعالية، محمد، وحمداوي، محمد: **التربية على المواطنة في الإصلاحات التربوية الجزائرية**، مجلة الرواق، مخبر الدراسات الاجتماعية والنفسية والانثروبولوجية، المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان، الجزائر، ع. 9، 2017، ص:53

[2] . هياق، إبراهيم:**اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر**، أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد أنموذجا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2011، ص: 69.

النفوذ واكتساب رموز السلطة متمثلة في الدرجات والشهادات والديبلومات، باعتبار أن مجرد الحصول عليها يضمن الحصول على الدخل والمكانة، والسلطة والتمتع بالطيبات من سلع الاستهلاك وطقوسه.[1]

وخلاصة القول: فإن النظام التربوي ووفقا للأهداف وللغايات المجتمعية المسطرة وبفضل مكوناته البشرية والمادية من شأنه تعزيز القيم الاجتماعية تلاميذ مختلف المراحل التعليمية إلا إذا اعترضت سبيل تحقيق ذلك بعض المعوقات الأمر الذي يستدعي التحديث واتخاذ آليات جديدة للحيلولة دون تحقيق ذلك.

[1] . حامد، عمار: **في بناء الإنسان العربي**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، الكتاب 14، 1988، ص، ص: 196-197.

الباب الثاني:

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولا-الدراسة الاستطلاعية

ثانيا-مجالات الدراسة

ثالثا-مجتمع الدراسة واختيار العينة

رابعا-المنهج المستخدم

خامسا-أدوات جمع البيانات

سادسا-الطريقة الإحصائية المتبعة في معالجة البيانات

يعتبر العمل الميداني بالغ الأهمية في أي بحث اجتماعي إذ يعتبر جانبا تكامليا للجانب النظري لإتمام البحث أو الدراسة، وفي هذا الفصل سنعرض إلى ملخص الدراسة الاستطلاعية والاستفادة منها، ثم الحدود المختلفة للدراسة والمتمثلة في الحد المكاني والحد الزماني والحد البشري، ثم التطرق إلى التعريف بمجتمع الدراسة ومواصفاته، إلى المنهج المتبع الذي يتناسب وطبيعة الموضوع، إلى أدوات جمع البيانات، في الأخير عرض الأسلوب الإحصائي المتبع في معالجة البيانات.

أولا – الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية هي "أحد صور البحث الاجتماعي، ويقف بمثابة حلقة أولى في سلسلة الحلقات التي تنقسم إليها هذه الصور المتباينة للبحث الاجتماعي".[1]

ولا يخلو أي بحث علمي من اعتماد جملة من الشروط والخطوات المهمة لأنه في حالة تجاوزها يكون أثرها سلبيا على كل مرحلة من مراحله خاصة عندما يتعلق الأمر بتحليل النتائج وتفسيرها، ومن هنا تكتسي خطوة الدراسة الاستطلاعية أهمية كبيرة بالنظر لما تقدمه للباحث من معطيات تمكنه من الاستمرار في معالجة إشكالية بحثه بطريقة تستند إلى أدوات علمية وموضوعية كما تساعد على التحديد الجيد لمشكلة البحث".[2]

فالدراسة الاستطلاعية في غاية الأهمية في أي بحث من العلوم الاجتماعية، فهي المحددة لمختلف الأطر المنهجية وتصويبها وهي المساعدة في الإلمام بالجوانب المختلفة والمتعلقة بموضوع الدراسة، وهي أولى الخطوات في سلسلة البحوث الاجتماعية. ويتوقف المسار الصحيح للبحث على البداية الصحيحة لهذه الدراسة. وكما أنها تكشف عن بعض الجوانب المحيطة بالمشكلة قيد الدراسة، وتقدير الوقت اللازم لإجراء الدراسة الميدانية الأساسية والاحتكاك بذوي الخبرة والاختصاص.

---

[1]– علي عبد الرازق جلبي: **تصميم البحث الاجتماعي–الأسس والاستراتيجيات** – ط 3، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2008 ص: 85.

[2]– بن مرسلي أحمد: **مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2003، ص: 105.

ومما لا شك فيه فإن القراءات الأولية التي تتم بادئ الأمر تشكل أيضا استطلاعا عن موضوع الدراسة لما تتوافر من تراث نظري ودراسات سابقة حول متغيراتها والمتمثلة في النظام التربوي والقيم الاجتماعية والارتباطات القائمة بينهما، حيث تم تجميع ما أمكن تجميعه من تراث نظري له علاقة وطيدة بمتغيرات الدراسة وأهدافها. كما مكنت القراءات الأولية لبعض الدراسات السابقة من التشجيع على تناول هذا الموضوع ومواصلة البحث فيه تحقيقا للأهداف المتوخاة منه وتلبية لرغبة جامحة لدى الباحث في معرفة الارتباطات النظرية والميدانية التي يمكن أن تكون قائمة بين متغيرات ومؤشرات هذه الدراسة.

ولقد تمت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 01 إلى 28 فيفري 2017، حيث تم خلالها تواليا توزيع الاستمارة الخاصة بالدراسة الاستطلاعية على عينة تلاميذ نهاية المراحل التعليمية، والمقابلات المقننة على الجماعات التربوية.

وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية الميدانية على مستوى مختلف مؤسسات المراحل التعليمية الثلاث التابع لولاية سطيف تم اختيارها بالطريقة العشوائية، حيث تم اختيار ابتدائية واحدة ابتدائيات ومتوسطة واحدة وثانوية من الدائرة التربوية لعاصمة الولاية.

وقد تم تطبيق بنود الاستمارة الأولية المتعلقة بمتغيرات الدراسة على عينة التلاميذ من نهاية المراحل التعليمية السنة الخامسة ابتدائي والسنة الرابعة متوسط والسنة الثالثة ثانوي بأخذ قسم واحد فقط من مجموع الأقسام الممثلة لنهاية المراحل التعليمة فكانت العينة مكونة من 39 تلميذا بالنسبة لمرحلة التعليم الابتدائي و41 تلميذا بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط و32 تلميذا بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوي.

أما بالنسبة للجماعة التربوية فقد تم أخذ 3 مدراء ومستشارين للتوجيه والإرشاد المدرسي ومستشارين للتربية و7 مشرفين تربويين بالإضافة إلى 17 أستاذا.

وعليه يصبح مجموع وحدات العينة لدى الجماعة التربوية 31.

وبغرض الاستطلاع عن متغيرات الدراسة ومعرفة بعض مؤشراتها تم وضع مجموعة من الأسئلة الاستكشافية التي وجهت للتلاميذ في شكل استمارة وبمقابلات مقننة للجماعات التربوية تعلقت بنود الأداتين أساسا بمكونات النظام التربوي ومختلف القيم الاجتماعية المستهدفة بالدراسة والآليات التي يتم بها تعزيزها وفق أسئلة مفتوحة في الغالب. وهذا راجع لطبيعة الهدف من الدراسة الاستطلاعية، فإذا كانت الدراسة الأساسية تهدف إلى الإجابة عن التساؤلات المطروحة من خلال تجريب الفرضيات واكتشاف تحققها من عدمه، فإن من بين أهداف الدراسة الاستطلاعية هو بناء هذه التساؤلات وصياغة الفرضيات المعتمدة في الدراسة الأساسية.

وبالرغم من أن إجابات المبحوثين في هذه الدراسة الاستطلاعية سواء من قبل التلاميذ أو بقية الجماعات التربوية جاءت متفقة أحيانا ومختلفة أحيانا أخرى، وغير دقيقة أحيانا أخرى إلا أنها كانت مفيدة إلى حد بعيد وساهمت مساهمة فعالة في ضبط متغيرات الدراسة ومؤشراتها كما أفادت أيضا بجملة من المعطيات وأهمها:

– أنها بينت النظرة الأولية حول مؤشرات ومتغيرات الدراسة المراد دراستها.

– ساعدت في كيفية صياغة ووضع فرضيات الدراسة من حيث استعمال المفاهيم في محاولة الكشف عن الارتباط القائم بين مؤشرات المتغير المستقل ومؤشرات المتغير التابع، والتي تلخصت في محاولة الكشف عن دور النظام التربوي في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية.

– لقد أدت الدراسة الاستطلاعية إلى معرفة طبيعة مجتمع البحث وفئاته المختلفة التي كانت متجانسة كما وكيفا بالنسبة لتلاميذ نهاية المراحل التعليمية، وهذا ما أدى إلى اللجوء إلى استخدام أكثر من وسيلة لجمع معطيات الدراسة الميدانية بإضافة المقابلات الجماعية بالنسبة لتلاميذ كل مرحلة من المراحل التعليمية.

– كما مكنت هذه الدراسة بشقيها النظري والميداني من الوقوف على نوع المنهج الذي يجب التقيد به.

– وقد ساعدت أيضا في معرفة الأدوات المناسبة في جمع المعطيات الخاصة بالدراسة الأساسية خاصة في شقها الميداني من أجل اختبار الفرضيات المتبناة.

– وفي الأخير ساعدت في بناء الاستمارة النهائية وبنود المقابلات المقننة ووضع دليل المقابلات الجماعية.

هذا وتجدر الإشارة أن أدوات جمع البيانات السالفة الذكر قد عرضت على التحكيم من قبل أساتذة محكمين:

الأساتذة المحكمون للمقابلة المقننة والمقابلة الجماعية وللاستمارة:

الأستاذ: محمد الدر جامعة الأغواط.

الأستاذ: فيصل قريشي جامعة آفلو الأغواط.

الأستاذ: عبد الحميد بوطة جامعة سطيف 2.

الأستاذ: الصديق قوميدي مركز التوجيه المدرسي والمهني لرأس الوادي برج بوعريريج.

ثانيا – مجالات الدراسة:

1–المجال المكاني:

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على دور النظام التربوي في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية، وقد تم اختيار ولاية سطيف وبالخصوص دائرة سطيف مما يتيح لإنجاز الجانب الميداني في ظروف جيدة من البداية إلى النهاية؛ حيث يتم تفادي من خلالها الكثير من الصعوبات سواء أثناء مرحلة الدراسة الاستطلاعية أو أثناء تطبيق الاستمارة على التلاميذ أو من خلال المقابلة المقننة للجماعات التربوية والمقابلات الجماعية في مرحلة الدراسة الأساسية.

وتضم الدائرة التربوية لدائرة سطيف 89 ابتدائية مع استبعاد 4 مدارس خاصة، و35 متوسطة استبعاد 6 متوسطات خاصة و18 ثانوية واستبعاد ثانويتين كونهما جديدتين دشنتا بتلاميذ السنة أولى ثانوي فقط، وقد

تمت عملية الاستبعاد نظرا لخصوصية المدراس الخاصة ولكون الدراسة مقتصرة على مؤسسات التعليم العمومي الرسمي العام.

المجال البشري:

وتمثل في تلاميذ المرحلة نهاية المراحل التعليمية: تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، تلاميذ السنة الرابعة متوسط، تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والذي يقدر عددهم بـ **17518** تلميذ، بالإضافة إلى الجماعات التربوية في الابتدائيات والمتوسطات والثانويات المأخوذة بالدراسة الميدانية وهم المدير والناظر ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي ومستشار التربية والمشرفون التربويون، والأساتذة المشرفون على تدريس التلاميذ في مختلف المواد الدراسية، والمقدر عددهم **138**.

2-المجال الزمني:

تم إجراء البحث الميداني للدراسة الأساسية خلال السنة الدراسية **2020/2019** حيث تم تطبيق الاستمارة النهائية الموجهة لتلاميذ نهاية المراحل التعليمية والبالغ عددهم **1751** والمقابلات الموجهة للجماعات التربوية والبالغ عددهم **158** وتطبيق المقابلات الجماعية والتي أجريت مع فوج واحد لكل مرحلة من مراحل التعليمية حيث فاق عدد تلاميذ الفوج الواحد 30 تلميذا، وتم انجار ما سبق ذكره تناوبيا وفق وتيرة جد مضنية دامت 108 أيام (أكثر من ثلاثة أشهر)، في الفترة الممتدة من11 نوفمبر 2019 إلى 02 مارس 2020.

ثالثا – مجتمع الدراسة واختيار العينة:

تعرف العينة على أنها: "عدد محدود من الحالات تؤخذ من بين الكثير من الظواهر الاجتماعية بوصفها تمثل أصلها الواسع، الذي يصعب أو يستحيل الإحاطة أو الإلمام به".[1]

تمثل المؤسسات التربوية بمراحلها الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بولاية سطيف ضمن الدائرة التربوية لدائرة عاصمة الولاية. كما تجدر الإشارة أن مجتمع المتكون خاصة من التلاميذ متجانس في تركيبته وبغض

[1]. محمد صفوح الأخرص، **المنهج وطرائق البحث في علم الاجتماع**، ط 5، دمشق، منشورات جامعة دمشق، 1997. ص: 527.

النظر عن الاختلافات الموجود في أوساط تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي الذين تختلفون في توزيعهم على مختلف الشعب الموفرة على مستوى الثانوية وهذا حسب اعتقادنا لا يؤثر على مجريات الدراسة كونهم يخضعون لنفس المعايير والنظم المطبقة في باقي المؤسسات التربوية الأخرى.

وعليه فقد تمت عمليات اختيار عينة الدراسة بالنسبة للتلاميذ وفق المراحل التالية:

أ-مرحلة اختيار عينة تلاميذ نهاية المراحل التعليمية:

بلغ عدد المؤسسات التربوية في دائرة سطيف 89 ابتدائية و35 متوسطة و18 ثانوية يتمدرس في الأولى 7184 تلميذا في السنة الخامسة ابتدائي و6283 تلميذا في السنة الرابعة متوسط و4051 تلميذا في السنة الثالثة ثانوي، ونظرا لضخامة مجتمع البحث فقد تم اعتماد العينة العشوائية الطبقية **نسبة 10%** لضمان التمثيل لمجتمع البحث الأصلي كما تمت الإشارة إليه أعلاه، والجدول الآتي يوضح المؤسسات وعدد التلاميذ الكلي نسبة العينة المعتمدة في الدراسة:

جدول رقم 1: يوضح عينة الدراسة الأساسية من المؤسسات التربوية

المؤسسة التعليمية	عدد المؤسسات	عدد التلاميذ	العينة بنسبة 10%
تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية	89	7184	718
تلاميذ نهاية المرحلة المتوسطة	35	6283	628
تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية	18	4051	405
المجموع	**142**[1]	**17518**	**1751**

ومنه يكون حجم العينة 1751، ونسبتها 10%.

ب-مرحلة توزيع التلاميذ على المؤسسات التربوية:

في بادئ الأمر كان من المفروض تطبيق الاستمارة على أفراد العينة بطريقة المسح الكلي لكل للمؤسسات التربوية لمدينة سطيف حيث بلغ عدد الابتدائيات 89 والمتوسطات 35 والثانويات 18 وعليه تم توزيع أفراد العينة الخاصة بالابتدائي 718على 89 ابتدائية فكانت حصة كل مؤسسة 09 تلاميذ حيث يتم

[1] -مصدر الاحصائيات: **مديرية التربية لولاية سطيف مصلحة التنظيم التربوي**، بتاريخ :2019/10/15.

اختيارهم بطريقة عشوائية، أما بالنسبة للتعليم المتوسط فتم تقسيم أفراد العينة البالغ عدد 628 على 35 فكانت حصة كل متوسطة 18 تلميذا يتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأما بالنسبة للتعليم الثانوي فتم توزيع أفراد العينة البالغ عددهم 405 على 18 ثانوية فكانت حصة كل ثانوية 22 تلميذا يتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبعد التفكير والتمحيص والتشاور مع بعض أساتذة الإحصاء تبين أنه من الصعب والعسير تطبيق هذه الطريقة على كل المجال المكاني فتم الغاؤها، لتعتمد محلها الطريقة البديلة والمقترحة كالتالي:

الاعتماد على طريقة العينة العشوائية الطبقية، حيث يتم بطريقة عشوائية اختيار المؤسسات التربوية لمراحل التعليم الثلاث وتجميع عدد التلاميذ حتى اكتمال النصاب المحدد لأفراد العينة لكل مرحلة فجاء توزيع العينة على المؤسسات التربوية باعتبار تجانس عينة الدراسة حسب ما هو موضح في الجداول تواليا:

جدول رقم 2: يوضح توزيع عينة الدراسة على مؤسسات التعليم الابتدائي

الرقم	اسم الابتدائية	مجموع تلاميذ السنة 5إ	النسبة المئوية
1	برارمة التونسي	90	12.53
2	حرافة علي	24	03.34
3	عباوي عبد الرحمن	58	08.07
4	لوعيل عيسى	120	16.71
5	مجاوري محمد	61	08.49
6	بلة ميلود	114	15.87
7	ميدوني الشريف	95	13.23
8	حشمي حسين	92	12.81
9	عبد الحميد بن باديس	64	08.91
المجموع	///	**718**	**%100**

جدول رقم 3: يوضح توزيع عينة الدراسة على مؤسسات التعليم المتوسط:

الرقم	اسم المتوسطة	مجموع تلاميذ السنة الرابعة متوسط	النسبة المئوية
1	ابن معيزة	122	19.42
2	بلعطار عبد الحميد	152	24.20
3	حسان غجاتي	159	25.31
4	عميرة عبد الحميد	89	14.17
5	بوتي آكلي	106	16.87
المجموع	///	**628**	**%100**

جدول رقم 4: يوضح توزيع عينة الدراسة على مؤسسات التعليم الثانوي:

الرقم	اسم الثانوية	مجموع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	النسبة المئوية
1	ابن رشيق	218	53.82
2	عمر حرايق	187	46.17
المجموع	///	**405**	**%100**

وللإشارة فإنه لم يتم استرجاع البعض من الاستمارات على مستوى تلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي وكان العدد بالنسبة للمرحلة الأولي 8 وبالنسبة للمرحلة الثانية فكان 11 استمارة بينما كانت في التعليم الابتدائي 17 بسبب الغياب وتجدر الإشارة إلى حضور الباحث شخصيا للإشراف على العملية على مستوى الابتدائيات. وعليه يصبح العدد الإجمالي للاستمارات **1715** التي اعتمدت بياناتها للعرض والتفسير فهي موزعة على النحو التالي:

مرحلة التعليم الابتدائي: **701** استمارة.

مرحلة التعليم المتوسط: **620** استمارة.

مرحلة التعليم الثانوي: **394** استمارة.

والجدول التالي يوضح ما تم ذكره أعلاه.

جدول رقم 5: يوضح عينة الدراسة النهائية المعتمدة في الدراسة:

مراحل التعليم	عدد العينة	النسبة المئوية
التعليم الابتدائي	701	40.87
التعليم المتوسط	620	36.15
التعليم الثانوي	394	22.97
المجموع	**1715**	**%100**

ج-عينة الجماعات التربوية:

تتشكل هذه العينة من الأساتذة والمشرفين التربويين والمديرين والنظار ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي ومستشاري التربية، حيث تم أخذ الأساتذة بطريقة العينة العشوائية البسيطة كونهم يفوقون الكل من حيث العدد، كما تتشكل هذه العينة من المشرفين التربويين ونظرا لقلة عددهم في المؤسسات فقد تم أخذهم مباشرة ضمن العينة.

أما بالنسبة للمديرين والنظار ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي ومستشاري التربية ومفتشي التربية والتعليم للتعليم الابتدائي ذوي الاختصاص على مستوى المقاطعات التربوية ونظرا لوجود منصب وحيد بكل مؤسسة فقد تم اعتمادهم تلقائيا كوحدات بحث لهذه الفئة من الجماعات التربوية فبلغ عدد أفراد هذه العينة **138** موزعين على **86** أستاذا و**52** على باقي المناصب المذكورة أعلاه.

رابعا – المنهج المستخدم:

المنهج هو "الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته لاكتشاف الحقيقة والاجابة على الاسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث، وهو البرنامج الذي يحدد السبيل للوصول إلى الحقائق وطرق اكتشافها".[1]

ويتوقف اختيار المنهج المناسب للدراسة على طبيعة الموضوع المدروس ويتحدد تبعا لمتغيراته ويرتبط ارتباطا وثيقا بصدق النتائج ومدى مطابقتها ومقاربتها للواقع المدروس، وقد فرضت هذه الدراسة استخدام المنهج

[1] . محمد شفيق، البحث العلمي -**الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية**-د ط، الاسكندرية، مكتب الجامع الحدث، 1998، ص: 184.

الوصفي لتلاؤمه مع طبيعتها وأهدافها والتي تبحث عن النظام التربوي ودوره في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا المنهج تم استخدامه في الجزء المتعلق بالبحث النظري وضمن سياق التراث السوسيولوجي الذي ورد في الإطار النظري لهذه الدراسة، وذلك من خلال وصف الارتباطات القائمة بين متغيراتها هذا من جهة، كما تم الاعتماد على هذا المنهج في الجانب الميداني للدراسة باعتماد عمليات التوصيف والتصنيف والتحليل والتركيب وغيرها من عمليات المنهج لمعالجة معطيات الدراسة الميدانية والاستفادة منها للإجابة عن التساؤلات البحثية.

خامسا –أدوات جمع البيانات:

مثلما فرضت طبيعة الدراسة نوع المنهج المستخدم فقد فرضت أيضا استخدام أدوات جمع البيانات فهي لا تخرج في تناسبها عن نطاق المنهج المعتمد عليه، وقد حاولت الدراسة التوفيق بين الأدوات التي تسمح بالتعرف على الجوانب المتعلقة بالظاهرة محل البحث وهذا من خلال محاولة وصف وفهم وتفسير العلاقة القائمة بين المتغيرات، فطبيعة الموضوع استدعت التعمق في الفهم كميا وكيفيا وعليه تم استخدام الأدوات الآتية:

1-الملاحظة:

تم الاعتماد على الملاحظة العلمية الموجهة المستقاة من الزيارات الميدانية حيث مكنت من ملاحظة أنماط مختلف التفاعلات التي تجرى داخل المؤسسة وفي حجرات الدراسة ومعاينة البعض من طرائق التدريس المتبعة في مختلف المراحل وأخذ العديد من الملاحظات كذلك من المقابلات الجماعية البؤرية مما مكن من أخذ صورة ولو مبسطة بما له علاقة بمتغيرات الدراسة والتي سوف يستفاد منها في سياق تخليل ومناقشة وتفسير البيانات الميدانية.

2-المقابلة المقننة:

تم تطبيق نوعين من المقابلة، الأولى المقابلة الحرة مع مسؤولي قطاع التربية والمؤسسات التعليمية محل الدراسة بدف جمع المعلومات العامة حول خصائص مجتمع البحث، والثانية المقابلة المقننة والتي استخدمتها خلال مرحلة جمع البيانات المتعلقة بالدراسة الأساسية وقد تضمنت 26 سؤالا موجها إلى الجماعات التربوية وقسمت هذه الأسئلة على المحاور الآتية:

- بيانات شخصية متعلقة بالجماعات التربوية والمتمثلة في الجنس، السن، المستوى الدراسي وعدد سنوات العمل في الوظيفة الحالية.

- أسئلة متعلقة بالمناهج وقيم حب الوطن وشملت 5 أسئلة أرقامها هي: 1-2-3-4-5-وهي التي تحاول تغطية مؤشرات الفرضية الأولى.

- أسئلة متعلقة بطرائق التدريس وقيم العمل وشملت 5 أسئلة أرقامها 6-7-8-9-10-وهي التي تحاول تغطية مؤشرات الفرضية الثانية.

- أسئلة متعلقة بالجماعات التربوية وقيم التسامح وشملت 5 أسئلة أرقامها هي: 11-12-13-14-15-وهي التي تحاول تغطية مؤشرات الفرضية الثالثة.

- أسئلة متعلقة بنماذج القدوة وقيم التعاون والتكافل الاجتماعي وشملت 5 أسئلة أرقامها هي: 16-17-18-19-20-وهي التي تحاول تغطية مؤشرات الفرضية الرابعة.

- أسئلة متعلقة بالامتحانات المدرسية وقيم الاعتماد على النفس وشملت 5 أسئلة أرقامها هي: 21-22-23-24-25-وهي التي تحاول تغطية مؤشرات الفرضية الخامسة.

أما السؤال الأخير رقم(**26**) فقد كان الغرض منه معرفة ماهية دور النظام التربوي في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية حسب معتقدات وآراء كل أعضاء الجماعات التربوية واقتراح الآليات التي تجعل النظام التربوي أكثر نجاعة في تعزيز القيم الاجتماعية.

وهذه الأسئلة تم بناؤها انطلاقا من التراث السوسيولوجي المتعلق بالمؤشرات الخاصة بمتغيرات الدراسة، والتي تم الحصول عليها من خلال معالجة الجانب النظري لهذه الدراسة من جهة، واستنادا إلى الخبرة الميدانية المتواضعة واعتمادا على المناقشات التي تمت مع ذوي الاختصاص في هذا الجانب كما تم عرضها للتحكيم على مجموعة من الأساتذة من ذوي الاهتمامات والتخصص.

3-المقابلة الجماعية البؤرية:

وهي المقابلة الجماعية البؤرية التي نشطها الباحث مع فوج واحد من تلاميذ مختلف المراحل التعليمية، (فوج س5إبتدائي، فوج س4 متوسط، فوج س3 ثانوي) حيث تم خلالها إثارة نقاشات متشعبة وحرة وبأريحية تامة باستعمال لغة بسيطة ولغة التلاميذ أنفسهم حول مكونات النظام التربوي والقيم الاجتماعية المتمثلة في حب الوطن، التسامح ونبذ التعصب، حب العمل، التعاون والتكافل والاعتماد على النفس ونبذ الغش والآليات التي تمكن مكونات النظام التربوي من أداء الدور المنوط به في تعزيز وترسيخ هذه القيم لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية.

4-الاستمارة الموجهة للتلاميذ:

تم بناء نموذج الاستمارة الموجهة للتلاميذ بمراعاة خصوصيات كل أداة وكذلك خصوصيات التلاميذ وبخاصة تلاميذ التعليم الابتدائي ومستوى قدراتهم حيث تم التنسيق مع بعض أساتذة أفواج السنة الخامسة ابتدائي وفي ضوء ذلك تم صياغة الاستمارة بلغة مبسطة خاصة موجهة لهذه الفئة من التلاميذ كما تجدر الإشارة إلى اشراف الباحث حضوريا على تطبيقها بالتعاون مع أساتذة الأفواج .وتم العمل بالنسبة لمرحلة التعليم

المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي عن طريق تصميم استمارة خاصة بالمرحلتين تتماشى وقدرات التلاميذ، جرى هذا كله بعد عرض بنود الاستمارة على المحكمين.

وقد تضمنت الاستمارة النهائية والمعدة للتطبيق الميداني وضمن حدود الدراسة المذكورة، ستة محاور رئيسية نذكرها فيما يلي:

أ –المحور الأول:

وتعلق بالبيانات الشخصية لعينة التلاميذ من حيث الجنس، السن، المستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم، وهذه البيانات تساعد في معرفة خصائص العينة بصفة خاصة وخصائص مجتمع البحث بصفة عامة.

ب –المحور الثاني:

وتعلق بالمناهج التربوية وقيم الانتماء وحب الوطن، وشمل 6 أسئلة هي:1–2–3–4–5–6 وهذا تغطية لمؤشرات الفرضية الأولى.

ج –المحور الثالث:

وتعلق بطرائق التدريس وقيم العمل، وشمل 6 أسئلة هي:7–8–9–10–11–12–وهذا تغطية لمؤشرات الفرضية الثانية.

د –المحور الرابع:

وتعلق بالجماعات التربوية وقيم التسامح، وشمل 6 أسئلة هي:13–14–15–16–17–18–وهذا تغطية لمؤشرات الفرضية الثالثة.

هـ –المحور الخامس:

وتعلق بنماذج القدوة وقيم التعاون والتكافل الاجتماعي، وشمل 5 أسئلة هي:19-20-21-22-23-24-وهذا تغطية لمؤشرات الفرضية الرابعة.

و -المحور السادس:

وتعلق بالامتحانات المدرسية وقيم الاعتماد على النفس، وشمل 6 أسئلة هي: 25-26-27-28-29-30-وهذا تغطية لمؤشرات الفرضية الخامسة.

أما السؤال 31 الأخير في الاستمارة فقد كان مفتوحا وعاما وخصص لاستزادة المعرفة حول دور النظام التربوي في تعزيز القيم الاجتماعية بصفة عامة والالمام بالصعوبات والعراقيل التي تشوب هذا النظام من وجهة نظر التلاميذ وهذ لتقديم تفسيرات ودلالات سوسيولوجية معمقة.

سادسا-الطريقة الإحصائية المتبعة في معالجة البيانات:

بعد تجميع البيانات وقصد تحليلها إحصائيا لمحاولة تفسيرها بعد تبويبها في جداول شملت التكرارات والنسب المئوية، وهي محاولة اكتشاف الارتباطات التي يمكن أن تكون قائمة بين المتغيرات المعتمدة في الدراسة وتسهيلا لتفسير النتائج في ضوء الفرضيات المتبناة في هذه الدراسة.

-وتم حساب النسب المئوية وفق المعادلة التالية:

النسبة المئوية = $\frac{\mathbf{100\,x\,n}}{\sum \boldsymbol{n}}$ حيث (n) تمثل عدد التكرارات.

- كما تم الاعتماد على طريقة فرو الأصوات في الانتخابات لتفريغ بيانات الاستمارات الموجهة لتلاميذ نهاية المراجل التعليمية الثلاث.

الفصل السادس:

عرض، تفسير وتحليل البيانات ومناقشة النتائج

أولا-عرض، تحليل وتفسير البيانات

ثانيا-مناقشة نتائج الاستمارة في ضوء فرضيات الدراسة

أولا: عرض، تحليل وتفسير البيانات:

1-المحور الأول: البيانات الشخصية لتلاميذ عينة الدراسة:

جدول رقم 6: المتعلق بتوزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
ذكر	290	41.36	222	35.80	187	47.4(
أنثى	411	58.63	398	64.19	207	52.53
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **06** أن توزيع أفراد العينة غير متجانس، حيث نجد عدد الإناث يفوق عدد الذكور لدى تلاميذ المراحل التعليمية الثلاث وهي السمة السائدة للتركيبة الديمغرافية لتلاميذ مختلف المؤسسات التربوية الجزائرية، حيث نجد بالنسبة لمرحلة التعليم الابتدائي أن النسبة المئوية للإناث قد بلغت 58.63% بينما نسبة الذكور بلغت 41.36%، أما في مرحلة التعليم المتوسط فبلغت نسبة الإناث 64.19% ونسبة الذكور بلغت 35.80% بينما في مرحلة التعليم الثانوي بلغت نسبة الإناث 52.53% بينما نسبة الذكور فقد بلغت 47.46%.

جدول رقم 7: المتعلق بتوزيع أفراد العينة حسب متغير السن:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
الفئات العمرية	تك	%	تك	%	تك	%
10 سنوات (ت س)	89	12.69	//	//	//	//
11 سنة (عادي)	575	82.02	//	//	//	//
12 سنة (معيد)	37	05.27	//	//	//	//
14 سنة (ت س)	//	//	68	10.96	//	//
15 سنة (عادي)	//	//	499	80.48	//	//
16 سنة (معيد)	//	//	53	08.54	//	//
17 سنة (ت س)	//	//	//	//	77	19.54
18 سنة (عادي)	//	//	//	//	216	54.82
19 سنة (معيد)	//	//	//	//	101	25.63
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **07** أن أفراد العينة يتوزعون على مختلف الفئات العمرية في المراحل التعليمية الثلاث، حيث نجد في المرحلة الابتدائية أفراد العينة يتوزعون توزيعا غير متساو فلى الفئات الثلاث حيث نجد المتمدرسين العاديين (11سنة) قد بلغت نسبتهم 82.02% بينما الذين استفادوا من قرارات تخفيض السن فقد بلغت نسبتهم 12.69% أما معيدو السنة فكانت نسبتهم 05.27% وهذه نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بنسبة النجاح والانتقال إلى المتوسطة. أما تلاميذ المرحلة المتوسطة فقد جاءت نسبة المتمدرسين العاديين (15سنة) فقد بلغت 80.48% بينما بلغت نسبة الذين كانوا قد استفادوا من تخفيض السن والذين استفادوا من الإعادة على التوالي: 10.96% و08.54%. بينما في مرحلة التعليم الثانوي فقد بلغت نسبة المتمدرسين العاديين 54.82% بينما مثلت النسبتان على التوالي 25.63% و19.54% المتمدرسين

المعيدين والمتمدرسين الذين قد استفادوا من تخفيض السن وعلى الرغم من التباين في توزيع أفراد العينة تبقى هذه على درجة كبيرة من التجانس لدى تلاميذ كل المراحل التعليمية.

جدول رقم 8: المتعلق بالمستوى الدراسي للأبوين لأفراد العينة:

الوالدان	البدائل / المراحل التعليمية			أمي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	دراسات عليا	المجموع
الأب	الابتدائي	مج	تك	05	29	108	329	213	17	**701**
		مج	%	00.71	04.13	15.40	46.93	30.38	02.42	**%100**
	المتوسط	مج	تك	01	30	98	286	194	11	**620**
		مج	%	00.16	04.83	15.80	46.12	31.29	01.77	**%100**
	الثانوي	مج	تك	00	09	49	130	191	15	**394**
		مج	%	00.00	02.28	12.43	32.99	48.47	03.80	**%100**
الأم	الابتدائي	مج	تك	39	87	161	301	101	12	**701**
		مج	%	05.56	12.41	22.96	42.93	14.40	01.71	**%100**
	المتوسط	مج	تك	13	66	207	214	113	07	**620**
		مج	%	02.09	10.64	33.38	34.51	18.22	01.29	**%100**
	الثانوي	مج	تك	09	19	49	138	175	04	**394**
		مج	%	02.28	04.82	12.43	35.02	44.41	01.01	**%100**

يتضح من الجدول رقم **08** المتعلق بالمستوى التعليمي للأبوين فقد تم توزع المستوى الدراسي للأب على النحو التالي: تسجيل أعلى النسب تواليا للمستوى الثانوي والجامعي حيث كانت النسب 46.93% و30.38% بالنسبة لمرحلة التعليم الابتدائي وفي مرحلة التعليم المتوسط كانت النسب 46.12% و31.29% وفي مرحلة التعليم الثانوي كانت النسب 32.99% و48.47% وباقي النسب كانت موزعة على باقي المستويات الدراسية بنسب متفاوتة.

أما فيما يخص المستوى الدراسي للأم نجد أعلى النسب موزعة على ثلاث مستويات المتوسط والثانوي والجامعي حيث نجد بالنسبة للتعليم الابتدائي 42.93% للمستوى الثانوي و22.96% للمستوى المتوسط و14.40% للمستوى الجامعي، وفي مرحلة التعليم المتوسط نجد كذلك النسب 34.51% للمستوى الثانوي و33.38% للمستوى المتوسط و18.22 % للمستوى الجامعي أما في مرحلة التعليم القانوي فنجد 44.41% للمستوى الجامعي و35.02% للمستوى الثانوي و12.43% للمستوى المتوسط.

والملاحظ لهذه النسب يجد توزع باقي النسب على مختلف المستويات الدراسية للأبوين بنسب متفاوتة أما النسب العليا الخاصة بالمستوى الجامعي والثانوي والمتوسط فإنها تدل على المستوى العالي الذي ينعكس إيجابا على تمدرس الأبناء اقتداء بآبائهم وبالاهتمام الجيد الذي يوليه هؤلاء الآباء على مساعدتهم على التحصيل الدراسي والدفع بهم للحصول على أعلى النتائج.

2-المناهج التربوية وقيم الانتماء وحب الوطن:

جدول رقم 9: المتعلق بتحقيق الدروس لطموحات وتطلعات وأمنيات التلاميذ:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	687	98.00	342	55.16	203	51.52
لا	14	01.99	278	44.83	191	48.47
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **09** بأن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي قد أجابوا بأن الدروس المقدمة تحقق طموحاتهم وتطلعاتهم المستقبلية وهذا بنسبة 98.00% قد يرجع ذلك إلى خصوصيات تلاميذ هذه المرحلة وهوس الأولياء بحث أبنائهم على حسن التمدرس للاشتغال مستقبلا كمعلم(ة) كطبيب(ة) كمهندس(ة) بينما تلاميذ مرحلتي المتوسط والثانوي تضاءلت لديهم نسب الإجابة بنعم حيث نجد النسبة 55.16% من لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ونسبة 51.52% لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي أما الذين أجابوا بلا قد يرجع ذلك إلى

النضج المرافق للمرحلة العمرية التي يمرون بها وفهمهم لما يعيشونه وظروف المجتمع المحيطة بهم الأمر الذي جعلهم يقرون بأن الدروس المقدمة لا تحقق طموحاتهم وتطلعاتهم المستقبلية، وهذا ما يتفق مع دراسة راضية بوزيان حول المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر، وهدفت إلى الوقوف على جزئيات كتاب التربية المدنية المقر في نهاية مرحلة التعليم الأساسي بالجزائر، وهذا من خلال التحاليل الكيفية بتفكيك بنية النص وإخراج الدلالات منه، وكذلك الفئات المستخرجة من نصوصه وقد تمت عملية التأكد من ثبات تحليل المحتوى على فترتين بينهما فترة شهر، وتم هذا بالاعتماد على منهج تحليل المضمون لمحتويات الكتاب من حيث الشكل والمضمون لاستخراج قيم المواطنة، وقد توصلت الدراسة النهاية إلى أن قيم المواطنة قد عرضت في كتب التربية المدنية على شكل ثنائيات في إطار الترابط العلائقي بين قيم المواطنة المختلفة، وقد تم الوقوف على أمثلة عديدة أثناء عملية التحليل منها:(الدولة الجزائرية والديمقراطية)، (التضامن والواجب)، (الوحدة والوطن) .

جدول رقم 10: المتعلق بالمشاركة في إحياء المناسبات الوطنية:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	679	96.86	512	82.58	257	65.22
لا	22	03.13	108	17.41	137	34.77
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **10** أن تلاميذ المراحل التعليمية الثلاثة يشاركون في إحياء الأعياد والمناسبات الوطنية المخلدة لأمجاد وبطولات الشعب الجزائري وهذا بنسب جد معتبرة حيث نجد بسبة 96.86 % لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي وبسبة 82.58 % لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ونسبة 65.22 % لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وقد يرجع الاقبال على المشاركة في احياء هذه التظاهرات كونها تندرج ضمن النشاطات التي تستهوي التلاميذ من جهة وكونها محفزة بمختلف الجوائز التي يتحصل عليها خاصة المتفوقون في

مختلف المسابقات التي تنظم تخليدا لهذه المناسبات وهذا وفق ما أفاد به البعض من المستجوبين في إطار المقابلة الخاصة بأعضاء الجماعة التربوية وهذا ما يخص تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية. كما أن المشاركة في إحياء هذه الأعياد والمناسبات الوطنية ما هي إلا انعكاس لما يتم التطرق إليه وتناوله ضمن المقررات الدراسية وارتباطها بالموروث الثقافي للمجتمع الجزائري.

كما يساعد الاحتفال بالمناسبات الوطنية على تطوير الهوية الوطنية لدى الأجيال بحيث تعمل هذه الاحتفالات على تنمية روح الانتماء والولاء للوطن مما يترتب عليه تقدم المجتمع وازدهاره وتطوره، فهذه المناسبات وما تخلقه من شعور بالانتماء تعطي الأمة والمجتمع في دولة ما أو في وطن ما معنى الوجود، وتشكل أساس الاستقرار، لأن الاحتفالات في المناسبات الوطنية في المدراس جزء من التعلم وبناء المعتقد الثقافي؛ حيث تساعد هذه الاحتفالات الطلاب على التعرف والاقتراب من التقاليد والمعتقدات الثقافية وتنمي الاحترام والفهم للتاريخ لديهم، فهي وسيلة لفهم التاريخ بشكل أفضل وأعمق ووسيلة للفخر بالمنجزات التاريخية للوطن، لأن الاحتفال يبرز مظاهر الفرح ما يؤثر في نفسية التلاميذ بالتفاؤل وإحداث نظرة جديدة لما حولهم، ويشعرهم بالمساندة والمشاركة الاجتماعية، وأن إن إقامة حفلات في المدارس كالأعياد تمثل مشاركة وجدانية اجتماعية، تشعر التلميذ بأنه ليس لوحده، ويشعر بطريقة غير مباشرة أن حياته ليست كلها ألما، ويضفي نوعاً من الألفة بين المدير والمعلمين والمشرفين التربويين وتلاميذهم.

جدول رقم 11: المتعلق بما تمثله الأعياد والمناسبات الوطنية بالنسبة للتلميذ:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	**تك**	**%**	**تك**	**%**	**تك**	**%**
الهوية الوطنية الجزائرية	59	07.20	188	23.67	120	20.03
الاعتزاز والفخر	113	13.79	101	12.72	143	23.87
الشعور بالانتماء	39	04.76	104	13.09	97	16.19
تمجيد البطولات	107	13.06	87	10.95	71	11.85
التذكير بإنجازات الأبطال	103	12.57	97	12.21	59	09.84
حب الوطن	398	48.59	217	27.32	109	18.19
المجموع	***819**[1]	**%100**	***794**	**%100**	***599**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **11** أن الاختيارات المقدمة من طرف تلاميذ المراحل التعليمية الثلاثة تفيد بأن الاحتفالات بالأعياد والمناسبات الوطنية تندرج ضمن سياق الانتماء وحب الوطن وإن اختلفت وتباينت النسب وهذا مؤشر قوي لما لهذه الأعياد والمناسبات من أثر إيجابي لدى تلاميذ المراحل التعليمية الثلاثة. حيث نجد الاختيار الخاص بحب الوطن تمثله نسبة 48.59% لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وبسبة 27.32 % بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط ونسبة 18.19 % لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي، بينما نجد الاختيار الخاص بالهوية الوطنية مثلته نسبة 23.67 % بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ونسبة 20.03 % بالنسبة لتلاميذ التعليم الثانوي بينما الاعتزاز والفخر مثلته نسبة 23.87% للتعليم الثانوي وبسبة 13.79 % للتعليم الابتدائي ونسبة 12.72 % للتعليم المتوسط، وعلى العموم إن هذه الاختيارات كلها تندرج ضمن الدلالات الخاصة بالأعياد والمناسبات الوطنية.

لذلك من الإيجابية احتفاء المدارس بالمناسبات الوطنية، لما له من دور في توعية الأبناء بضرورة الحفاظ على تراث آبائهم وأجدادهم، وتوجيههم للتمسك بعاداتنا وتقاليدنا العربية الأصيلة، وتعزيزها في

* نظرا لتعدد الاختيارات كان عدد التكرارات يفوق عدد أفراد العينة.

نفوسهم، وتذكيرهم بسيرة الرعيل الأول، وكيف استطاعوا بناء وطن يحظى بإعجاب واحترام الجميع، ويحتلّ مكانة مميزة على خريطة العالم، بفضل اجتهادهم وصبرهم، حتى يكتسبوا الخبرة، والموعظة التي تفيدهم في حياتهم، لأن الاحتفالات في المناسبات الوطنية في المدارس سبب في تعزيز الوئام الاجتماعي؛ فعندما نجد مجتمع المدرسة يحتفلون بمناسبة وطنية بشكل جماعي فنحن نحقق اللحمة الاجتماعية عن طريق توحيد الأساس في الاحتفال على أمر معين، وبتالي الشعور بالسلم الأهلي والانسجام الاجتماعي، هذا الأمر يساعد في نشر الأمن إلى حد بعيد بسبب توحيد التوجهات الوطنية لدى الأجيال منذ الصغر، مما يعني نشوء جيل مؤمن بوطنية واحدة محافظ على أُسسها وأسباب أمنها، قادر على التضحية من أجل الوطن تجاوبا لما كونه من توجهات وقيم ومبادئ.

جدول رقم 12: المتعلق بتشجيع الدروس على المشاركة في إحياء المناسبات الوطنية:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	**تك**	**%**	**تك**	**%**	**تك**	**%**
نعم	273	96.00	414	66.77	213	54.06
لا	28	03.99	206	33.22	181	45.93
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **12** أن النسب المتحصل عليها من أفراد العينة والدالة على تشجيع الدروس للتلاميذ على المشاركة في إحياء المناسبات والأيام الوطنية لها دلالة على ذلك، حيث نجد أن نسبة 96.00 % من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي ونسبة 66.77 % من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ونسبة 54.06 % من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، قد أجابوا بنعم، ومرد ذلك قد يرجع إلى ما تتضمنه المناهج الدراسية خاصة المواد الاجتماعية وما تتضمنه من دروس متعلقة بالوطن وما يتعلق به تضحيات وأمجاد وما يصر عليه الأساتذة في هذا السياق خاصة بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي وتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وهذا ما يتوافق مع ما أفاد به أغلب أفراد الجماعات التربوية ضمن المقابلات الموجهة لهم.

لذلك فإن الاحتفالات في المناسبات الوطنية في المدراس جزء من التعلم وبناء المعتقد الثقافي؛ حيث تساعد هذه الاحتفالات التلاميذ على التعرف والاقتراب من التقاليد والمعتقدات الثقافية وتنمي الاحترام والفهم للتاريخ لديهم، فهي وسيلة لفهم التاريخ بشكل أفضل وأعمق ووسيلة للفخر بالمنجزات التاريخية للوطن، وهذا الطرح تؤيده دراسة وريدة خوني حول دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني أين هدفت هذه الدراسة إلى معرفة عمل المدرسة في تنمية الانتماء الوطني ومساهمة كل من الأستاذ والطاقم الإداري في ذلك، وقد توصلت الدراسة إلى أن الوسط المدرسي يساهم في غرس الانتماء الوطني في نفوس تلاميذ المرحلة المتوسطة بنسب متفاوتة، والكتاب المدرسي والأستاذ والإدارة المدرسية، تعمل في تساند وظيفي من أجل تحقيق الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها التربية الاجتماعية.

جدول رقم 13: المتعلق بتشجيع الدروس على حب الوطن والتضحية من أجله:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	**تك**	**%**	**تك**	**%**	**تك**	**%**
نعم	688	98.14	376	60.64	217	55.07
لا	13	01.85	244	39.35	177	44.92
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **13** أن الدروس المقدمة تشجع على حب الوطن والتضحية من أجله وهذا ما تبينه النسب التالية: 89.14 % بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي و60.64 % بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط و55.07 % بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي وهي نسب دالة على ما تتضمنه مختلف الدروس من قيم متعلقة بحب الوطن وهذا ما يتعلق خاصا بمختلف دروس التربية المدنية ودروس المواد الاجتماعية بصفة عامة بالإضافة إلى اشتغال الأساتذة بالتشجيع على تنمية حب الوطن لدى تلاميذ مختلف المراحل التعليمية.

حيث تسعى المنظومة التربوية من خلال المناهجّ التعليمية إلى إيصال وإدماج القيم المتعلقة الاختيارات الوطنية التي من بينها قيم الهوية، من خلال التحكم في اللغة الوطنية وتثمين الإرث الحضاري الذي تحمله من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه، والوعي بالهوية، وتعزيز المعالم التاريخية والروحية التي جاء بها ديننا الإسلامي الحنيف، حيث لا يختلف اثنان أن الوطن هو أغلى ما نملك، وأننا مهما بذلنا لأجله، فلن نوفيه حقه، فقد عشنا تحت ظله، وأكلنا من خيراته، وترعرعنا فوق أرضه وبين جنباته، وتوفر لنا بهذا الوطن الأمن والأمان، وبعد كل ذلك يكفينا من ذلك كله ديننا الإسلامي وشريعتنا السمحة التي حثتنا على الانتماء إلى الوطن، ومن هنا ينطلق حب الوطن، ويترسخ الانتماء، فالأسرة مسؤولة والمجتمع مسؤول والمدرسة مسؤولة عن غرس هذا الحب في قلوب أبنائنا التلاميذ، وتنمية ذلك الحب والانتماء.

فالمدرسة وما تحتويه من أثاث وأدوات خاصة بالتعليم، تعد من ممتلكات الوطن، ومن الواجب علينا تعليم الطلبة بالمدرسة، المحافظة عليها وعلى نظافتها ونظافة الشوارع العامة، وعدم رمي الأوساخ والمخلفات فيها. فهذا جزء من حب الوطن وحب الوطن من الإيمان، كما تعمل الدروس التي تحملها المواد التعليمية على تأصيل حب الوطن والانتماء له، في نفوسهم في وقت مبكر، وذلك بتعزيز الشعور بشرف الانتماء إلى الوطن، والعمل من أجل رقيه وتقدمه، وإعداد النفس للعمل من أجل خدمته ودفع الضرر عنه، والحفاظ على مكتسباته، وتساهم الدروس في تعويدهم على احترام الأنظمة التي تنظم شؤون الوطن وتحافظ على حقوق المواطنين وتسيير شؤونهم، وتنشئهم على حب التقيد بالنظام والعمل به، وكذا تهذيب سلوكهم وأخلاقهم، وتربيتهم على حب الآخرين، وتعويدهم على حب العمل المشترك، وحب الإنفاق على المحتاجين، وحب التفاهم والتعاون والتكافل والألفة.

جدول رقم 14: المتعلق بتشجيع الدراسة على غرس حب الوطن في نفوس التلاميذ:

البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	671	95.72	409	65.96	226	57.36
لا	30	04.27	211	34.03	168	42.63
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **14** أن الدراسة اجمالا تشجع على غرس حب الوطن في نفوس التلاميذ تماشيا مع مرجعيات مضامين المناهج وقد دلت النسب 95.72 % و65.96 % و57.36 % على ذلك. وهذه النسب قد جاءت وفق منحى تنازلي من الابتدائي إلى الثانوي مرد ذلك قد يرجع إلى التدرج العمري الذي يمر به التلاميذ ونقص التعزيز لمثل هذه القيم في مرحلة التعليم الثانوي خاصة إذا علمنا بأن مادة التربية المدنية غير مدرجة ضمن المواد الدراسية الخاصة بمرحلة التعليم الثانوي ومستوياته الدراسية الأمر الذي يضع فاصلا بين دروس التربية المدنية وتتابعها وتواصلها بمختلف المراحل التعليمية وهذا من وجهة نظر تلاميذ هذه الفئة من التلاميذ.

نستنتج من ذلك اهتمام المقررات الدراسية وخاصة مقررات الدراسات الاجتماعية، والنصوص والقراءة، والتعبير، بإكساب التلاميذ الهوية الوطنية، وتؤكد فيها على ارتباط الطالب بوطنه أرضا، وتاريخيا، وبشرا، وتستثير لديه مشاعر الفخر بالانتساب لوطنه وتغذي فيه الاستعداد للتضحية في سبيله بالنفس والنفيس، وأن تكون هذه المقررات ذات تأثير إيجابي نحو الانتماء، دور المعلم الذي لا يزال عنصراً فعالاً في العملية التعليمية، ليس باعتباره حاملاً للمعرفة التي يجب أن يكتسبها الطلاب عن وطنهم وقضاياه، بل لأنه يمثل نموذجا للمواطن الذي سوف يحتذي به التلاميذ في طريقهم ليكونوا مواطنين صالحين، مع ضرورة تنويع أساليب وطرائق تعليم التربية الوطنية لتشمل: برامج تدريبية ، وورشا للعصف الذهني والتوعية وزيارات ميدانية، ويجب التركيز على الزيارات الميدانية؛ لأن تعليم الوطنية والمواطنة لا يتحقق على النحو الأمثل إلا في المواقف العملية ومن خلال علاقة المدرسة بمختلف مؤسسات المجتمع المدني والبيئة الخارجية،

فهناك ميادين كثيرة إذا استغلت بشكل جيد من المدرسة أمكن رفع أداء المعلمين والتلاميذ مثل الاشتراك في الأندية الرياضية والاجتماعية، والانتخاب والترشيح والمشاركة في حماية البيئة والمحافظة عليها وغيرها، ودراسة خولة حموري تتسق مع هذا الاتجاه من خلال دراستها حول دور المدرسة في ترسيخ ثقافة الحوار من منظور إسلامي، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم الحوار ودور القرآن والسنة في ترسيخ ثقافته وبيان دور الإدارة المدرسية والمعلم والمناهج في ترسيخ ثقافته، والكشف عن آثار ترسيخ هذه الثقافة في المؤسسات التربوية، وقد توصلت الدراسة إلى أن الحوار تفاعل خطابي يستند إلى العادات والتقاليد السلوكية المتعارف عليها، كما توصلت إلى أن للمدرسة دورا كبيرا في ترسيخ ثقافة الحوار من خلال الإدارة المدرسية والمعلمين والمناهج التربوية التي تشكل مكونات الحياة المدرسية، باعتبار أن الحوار التربوي في المؤسسات التعليمية جزءا لا يتجزأ من مكونات النظام التربوي.

3-المحور الثالث: طرائق التدريس وقيم العمل:

جدول رقم 15: المتعلق بإعجاب التلميذ بطريقة تقديم الدروس من طرف الأستاذ:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	667	95.14	351	56.61	221	56.09
لا	34	04.85	269	43.38	173	43.90
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **15** أن نسبة 95.14 % من تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي قد أعجبوا بطريقة تقديم الدروس من طرف الأستاذ قد يرجع ذلك كون هؤلاء التلاميذ يدرسهم أستاذ واحد للغة العربية وآخر للغة الفرنسية فحتما سيكون الأجدر بالتعود على الطريقة التي يقدم بها الأستاذ الدروس وبالتالي الاعجاب بها بينما تلاميذ نهاية المرحلتين المتوسطة والثانوية فجاءت النسبتان أقل دلالة من تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية وهما 56.61 % و56.09 % ومرد ذلك قد يرجع إلى تعدد الأساتذة لمختلف المواد

الدراسية بالإضافة إلى تنوع الطرائق حسب طبيعة الأساتذة والمواد المختلفة التي يدرسونها والتباين بين طرائق المواد العلمية والمواد الأدبية.

جدول رقم 16: المتعلق بتعيين طريقة تقديم الدروس المحببة للتلميذ:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	**تك**	**%**	**تك**	**%**	**تك**	**%**
طريقة التلقين والاملاء	131	15.78	269	34.79	187	37.17
الطريقة الحوارية	94	11.32	123	15.91	71	14.11
المشاريع والبحوث	211	25.42	112	14.61	85	16.89
الطريقة الإدماجية	193	23.25	119	15.39	47	09.34
الشرح وتلخيص الدرس	201	24.21	149	19.27	113	22.46
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **16** أن البدائل المقترحة والمقدمة للاختيار من طرف تلاميذ نهاية مختلف المراحل التعليمية قد تم اختيارها بنسب متفاوتة فطريقة التلقين والإملاء محببة لدى تلاميذ نهاية المرحلتين المتوسطة والثانوية مثلتها النسبتان 34.39 % و37.17 % على التوالي بينما لتلاميذ نهاية مرجلة التعليم الابتدائي لنفس الطريقة وبدرجة أقل مثلتها النسبة 15.78 % وجاءت النسب الأخرى المتعلقة بمختلف الطرائق الأخرى موزعة توزيعا غير متساو مما يبين أن مختلف الطريق تستهوي البعض ولا تستهوي البعض الآخر خاصة أولئك التلاميذ الذين يحببون الطرائق التي تعتمد على الأستاذ ولا يحببون المشاركة الفعالة من طرفهم، والأكيد أن إثراء المعرفة والثقافة الوطنية لدى النشء ضرورة حتمية في تنمية روح المواطنة وتعزيز الانتماء للوطن، مما يجعل المتعلم واعي للأبعاد المختلفة ولما هو مطلوب منه كعضو فاعل في هذا الوطن.

جدول رقم 17: المتعلق: بطريقة تقديم الدروس التي تشجع على الاجتهاد في العمل:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	689	98.28	407	65.64	247	62.69
لا	12	01.71	213	34.35	147	37.30
المجموع	701	%100	620	%100	394	%100

يتضح من الجدول رقم **17** أن نسبة 98.28 % من تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية قد أفادوا بأن طريقة الأستاذ المتبعة في تقديم الدروس تشجعهم على الاجتهاد في العمل وحبه بينما النسبتان 65.64 % و62.69 % والأقل دلالة فد بينتا أيضا أن طريقة الأستاذ تشجع على العمل ولاجتهاد فيه. فالأستاذ المجد والمخلص في عمله من دون شك هو الأستاذ الملم للمهارات البيداغوجية وشتى أنواع التفاعل الحاصل مع التلاميذ والمشجع دوما على الانضباط وحب العمل. وفي النقيض ومما سبق فإن الأستاذ وطريقة تقديمه للدروس لا تشجع على العمل وفق أراء التلاميذ الذين أجابوا بلا من تلاميذ نهاية المرحلتين المتوسطة والثانوية.

نستنتج من هذا الطرح ان المناهج الوطنية تعطي التلميذ أكبر قدر ممكن من المعلومات التي قد تكون غائبة عنه، أو التي لم يتعرف عليها سابقاً، فهي تثري الطالب بتاريخ الوطن وتربط له الماضي بالحاضر، وتوضح له المناطق التي قد تكون بعيدة عن نطاق الحيّز الجغرافي الذي يسكن فيه، فضلاً عما يمتلكه الوطن من ثروات وإمكانات، كما يجب أن تتم مراعاة كل التفاصيل التي ترد في دروس هذه المواد، فهي مواد بالغة الحساسية، حيث إنها تبني عقول النشء الصغير، وتزوّده بالمعلومات الأساسية عن وطنه، وتأصيل حب الوطن والانتماء له في نفوسهم في وقت مبكر، وذلك بتعزيز الشعور بشرف الانتماء إلى الوطن، والعمل من أجل رقيه وتقدمه، وإعداد النفس للعمل من أجل خدمته ودفع الضرر عنه، والحفاظ على مكتسباته.

جدول رقم 18: المتعلق: بتشجيع الأستاذ المتكرر للاجتهاد والجد في العمل:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	698	99.57	389	62.74	218	55.32
لا	03	00.42	231	37.25	176	44.67
المجموع	701	%100	620	%100	394	%100

يتضح من الجدول رقم **18** أنه جاء تأكيدا للجدول رقم 17 الذي سبقه حيث جاءت النسب متفاوتة بين مختلف تلاميذ المراحل التعليمية الثلاث بالترتيب حيث نجد 99.57 % و62.74 % و55.32 % وهي نسب خاصة باللذين أحابوا بنعم للتشجيع الدائم والمتكرر من طرف الأستاذ على الاجتهاد والجد في العمل مما يظهر سمة من المفروض أن تتجلى في الأستاذ ألا وهي التحلي بالصبر لأن حقيقة الأمور لا تتحقق بدونها وهذا مما لا يدع مجالا للشك بإن عمليات الانتقاء للمعلمين والمشرفين على تنفيذ مختلف برامج ومناهج النظام التربوي لا بد وأم تخضع لأدق المعايير الشخصية والأخلاقية والعلمية على غرار المعايير التي تعتمدها الدول ذات الأنظمة التربوية الناجحة.

لأن للمعلم دور بارز في تعزيز المواطنة لدى النشء من خلال بث الوعي بتاريخ وطنهم وإنجازاته، وتثقيفهم بالأهمية الجغرافية والاقتصادية للوطن ودور القيادة الرشيدة في الارتقاء بالوطن في جميع النواحي، وتحقيقه لأهداف المنهج المدرسي، وحثه لطلابه بالاشتراك في اللجان المدرسية، والندوات وحلقات النقاش، وتضمين كل ذلك في الخطط المدرسية، والحصص التعزيزية، والأنشطة الإثرائية، لأن للمعلم دور بارز في تعريف تلاميذه بحقوقهم وواجباتهم الوطنية، وتنميته لمهارات القرن الحالي من مهارة المواطنة المحلية والعالمية، أو مهارة التواصل والعمل الجماعي، وتنمية مهارات اتخاذ القرار والحوار الهادف، من خلال تفعيله الاستراتيجيات التعليمية، وتنفيذه لمشاريع لاصفية، تنمي قيمة المحافظة على المرافق العامة، وتفعيل استراتيجية التمثيل ولعب الأدوار في تمثيل شخصيات وطنية رائدة لإبراز دورها وإنجازاتها وتكريماً لجهودها

في بناء الوطن، لأن المعلم يهتم بتنمية قيم المواطنة من خلال تحقيقه لأهداف المنهج المدرسي، وحثه لتلاميذه بالاشتراك في الندوات وحلقات النقاش المدرسية، وتضمين كل ذلك في الخطط المدرسية، والحصص التعزيزية، والأنشطة الإثرائية، التي تساهم في احترام آراء الطلاب، وتنمية الاعتدال والوسطية، وإعدادهم للمشاركة الفاعلة في الحياة المدرسية لبناء الوطن ورفعته.

جدول رقم 19: المتعلق بمكافأة الأستاذ للتلميذ المنضبط والمجد في عمله:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	589	84.02	369	59.51	191	48.47
لا	112	15.97	251	40.48	203	51.52
المجموع	701	%100	620	%100	394	%100

يتضح من الجدول رقم **19** أن أساتذة التعليم الابتدائي يكافئون ويحفزون التلاميذ المجدين والمتقنين لعملهم الأمر الذي يجعل روح المنافسة بين التلاميذ تنتشر بينهم بسلاسة فالتلميذ الذي يحصل على نقطة أو بطاقة استحسان جزاء قيامة ببحث أو بمشروع معين تجعله منتش بهذه المكافأة وتجعل منه مفتخرا بنفسه أمام زملائه وهذا ما تؤكده نسبة 84.02 % من تلاميذ هذه الفئة، بينما نجد نسبة 59.51 % ومن خلالها تلاميذ المرحلة المتوسطة قد أقروا اعتماد النظام الخاص بالمكافئات خاصة ما تعلق بإضافة نقاط في التقويم ومنح الشهادات للمتفوقين في نتائج الفصول، في أفاد تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي بأن نظام المكافئات لا يستخدم كثيرا من طرف الأساتذة مرد ذلك قد يرجع لكونهم في مرحلة عمرية معينة ومقبلين على اجتياز امتحانات شهادة البكالوريا.

جدول رقم 20: المتعلق بدفع الدراسة التلميذ على الاجتهاد وحب العمل:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	695	99.14	413	66.61	188	47.71
لا	06	00.85	207	33.38	206	52.28
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **20** أن التلاميذ المستهدفة بالدراسة قد بينت أن الدراسة وفي مجملها تدفع بالتلاميذ إلى حب العمل والاجتهاد فيه حيث نجد ما تمثله النسب 99.14 % لفئة تلاميذ المرحلة الابتدائية و66.61 % لفئة تلاميذ المرحلة المتوسطة بينما تلاميذ فئة المرحلة الثانوية فقذ أفادوا بأن الدراسة لا تدفع بهم إلى حب العمل والاجتهاد فيه وهذا ما بينته النسبة 47.71 %. ويمكن توظيف ما تم تجميعه من بيانات المقابلة الجماعية الخاصة بهذه الفئة من التلاميذ لتقديم تفسير منطقي لما تم الإفادة به من طرف تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية وعلى سبيل المثال لا الحصر " الذي درس ماذا فعل"، "التطلع للحياة الأفضل خارج نطاق الدراسة".

كما تتسق نتائج الجدول مع دراسة حكيمة آيت حمودة حول أهمية المدرسة في تنمية القيم السلوكية لدى تلاميذ ودورها في تحقيق توافقهم الاجتماعي، أين هدفت الدراسة إلى معرفة الدور الفعال للمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية وتنمية القيم وكذا الأساليب الطرائق المتبعة من طرف الأستاذ في تنمية القيم وتحليل مضمون الكتب المدرسية الجزائرية ودورها في تدريس القيم، كذلك دراسة حنان صالح القاضي التي تناولت جانب إسهام المعلم في إكساب القيم الاجتماعية لطلبة الصف التاسع، وأظهرت الدراسة ان نسبة القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع كانت عالية، لقيم: قيمة الوفاء ، العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، الصداقة، تحمل المسئولية ، المساعدة، التكافل الاجتماعي، أما محور إسهام المعلمين في إكساب

الطلبة القيم الاجتماعية في مجال المدرسة ، فقد أظهرت النتائج أنهم أسهموا في ذلك بدرجة متوسطة في القيم الاجتماعية في مجال الأسرة، و بدرجة عالية في مجال المجتمع والمدرسة.

4-المحور الرابع: الجماعة التربوية وقيم التسامح:

جدول رقم 21: المتعلق بكفاية ما يقوم به الأساتذة من مجهودات نحو التلاميذ:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	**تك**	**%**	**تك**	**%**	**تك**	**%**
كافية	701	100.0	412	66.45	229	58.12
غير كافية	00	00.00	208	33.54	165	41.87
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**
البدائل	**إذا كان الجواب بغير كافية يرجع ذلك إلى:**					
تكاسل الأساتذة	//	//	53	18.59	17	07.23
كثرة الانشغال بالهاتف	//	//	59	20.70	63	26.80
سرد الحكايات الشخصية	//	//	51	17.89	29	12.34
لا يهتم بمشاكل التلاميذ	//	//	37	12.98	41	17.44
كثرة الغيابات	//	//	29	10.17	09	03.82
تغيير الأساتذة	//	//	13	04.56	05	02.12
الانشغال بالدروس الدعم	//	//	43	15.08	71	30.21
المجموع	**//**	**//**	**285**	**%100**	**235**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **21** أن نسب أفراد عينة الدراسة وعبر مختلف المراحل التعليمية دالة بكفاية ما يقوم به الأساتذة من مجهودات نحو التلاميذ فهي جد دالة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتتدرج انخفاضا بالمرحلتين المتوسطة والثانوية وهذه النسب جاءت بالترتيب التالي: 100.0 % و66.45 % و58.12 % وقد يفسر انخفاض النسب بالنسبة إلى المرحلتين السابقتين إلى انشغال الأساتذة بدروس الدعم والدروس الخصوصية ما يبذلونه من مجهودات جد معتبرة على حساب ما يقدمونه في المؤسسات العمومية

بالإضافة إلى مختلف الانشغالات التي تحول دون القيام بمجهودات معتبرة من طرف الأساتذة والتي تشغلهم عن ذلك والتي بينها التلاميذ خاصة تلاميذ نهاية المرحلة الثانوي والتي تم حصرها في البدائل المدونة بالجدول.

نستنتج من ذلك أن المعلم يحرص على غرس قيم الانتماء للوطن في نفوس التلاميذ من خلال العديد من الأنشطة التي تعزيز الثقافة الوطنية بنقل المفاهيم الوطنية لهم، وبث الوعي بتاريخ وطنهم وإنجازاته، وتثقيفهم بالأهمية الجغرافية والاقتصادية للوطن ودور القيادة الرشيدة في الارتقاء بالوطن في جميع الجوانب وهذا ما يحثنا عليه ديننا الحنيف ومن هنا ينطلق حب الوطن، وترسيخ الانتماء لدى النشء، بصورة محببة لمجال الطفل الذي يتميز بالصفاء والبراءة بشأنه تقبل كل ما هو إيجابي لحبه لوطنه وشعوره بالانتماء إليه، ولعل هذه المعطيات تؤكدها الدراسة التي أنجزتها حكيمة آيت حمودة تحت عنوان: أهمية المدرسة في تنمية القيم السلوكية لدى تلاميذ ودورها في تحقيق توافقهم الاجتماعي هدفت الدراسة إلى معرفة الدور الفعال للمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية وتنمية القيم وكذا الأساليب الطرائق المتبعة من طرف الأستاذ في تنمية القيم وتحليل مضمون الكتب المدرسية الجزائرية ودورها في تدريس القيم.

لذلك فإن للتعليم دور أساسي في المجتمع من خلال غرس القيم والاخلاق في نفوس الدارسين بما يسهم ايجاباً في تربية المواطن وترسيخ المواطنة وحب الوطن والحفاظ على مبادئه ووحدته بدعم الانتماء والارتباط، وان معاني حب الوطن لدى النشء تترسخ عبر بوابة التعليم التي تمثل نواة أساسية لبناء جيل واع متسلح بالعلم والمعرفة كما جاء في مادة التربية الوطنية بمناهج التعليم بما يعزز ثقافة الولاء في أوساطهم والقضاء على الأمية والجهل، وأهمية دور المعلمين في العمل على ترسيخ مفاهيم الولاء الوطني باعتبارهم اللبنة الأساسية في بناء جيل محب لوطنه مدافع عنه.

جدول رقم 22: المتعلق بكفاية الطاقم الإداري وما يبذلونه من أعمال لفائدة التلاميذ:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	**تك**	**%**	**تك**	**%**	**تك**	**%**
كافية	701	100.0	179	28.87	155	39.34
غير كافية	00	00.00	441	71.12	239	60.65
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**
الأسباب	**إذا كان الجواب بغير كافية أسباب ذلك ترجع ذلك إلى:**					
انعدام النظافة في المؤسسة	//	//	129	26.93	43	14.57
استعمال العنف بأنواعه	//	//	127	26.51	85	28.81
عدم الاهتمام بمشاكل التلاميذ	//	//	86	17.95	89	30.16
التمييز في المعاملة	//	//	58	12.10	47	15.93
عدم القيام بصيانة الأثاث	//	//	79	06.49	31	10.50
المجموع	**//**	**//**	**479**	**%100**	**295**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **22** أن تلاميذ نهاية التعليم الابتدائي قد بينوا جميعهم أن ما يقوم به الطاقم الإداري للمؤسسة التعليمية كاف بالنسبة لهم، بينما بينت نسبة 28.87 % بالنسبة للتعليم المتوسط ونسبة 39.34 % بالنسبة للتعليم الثانوي قد بينتا أن الأعمال التي تقوم به الطواقم الإدارية غير كافية ومرد ذلك متعلقا بالأسباب التي تم حصرها وتدوينها في الجدول وهذا من وجهة نظر تلاميذ هاتين الفئتين من التلاميذ.

لذلك نستنتج ان كل عناصر ومكونات العملية التعليمية بما فيها القيادة التربوية تحرص على أن تجعل من المناهج مادة كافية لغرس مبادئ الوحدة الوطنية وترسيخ الولاء الوطني، ويجب ان تتضمن المناهج جرعة متكاملة لتحصين أبناء الوطن من الانجرار نحو تغليب النزعات الطائفية والقبلية الجهوية كما تعد المناهج التعليمية إحدى الوسائل والأدوات الرئيسية في غرس القيم الوطنية في أذهان النشء والشباب والأجيال وعلى رأس هذه القيم الوحدة الوطنية، مما يتسق مع دراسة سعد الدين بوطبال حول دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى التعلمين، هدفت الدراسة إلى تقصي دور المدرسة من خلال المقررات

الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي في تنمية وتفعيل قيم المواطنة وجعلها راسخة في شخصية الأفراد لتظهر جليا بعد ذلك في حياة الأفراد من خلال ممارسات حقيقية، تم التوصل إلى نتيجة أن المدرسة تؤدي دورا في اكساب المتعلمين لقيم المواطنة مما يستوجب ربط المقررات الدراسية بالمجتمع المحلي وخصوصياته ومشكلاته حتى يحدث تناسق بين أهداف المدرسة والاستجابة لمتطلبات العولمة ورهاناتها. وأن يكون الأستاذ والمدرسة وجميع العاملين فيها قدوة ونموذجا للتلاميذ لتكريس مفهوم الانتماء والولاء الوطني ليكون سلوكا وممارسة ولذلك فالمسؤولية تقع على عاتق جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية لأن قضية المواطنة قضية الجميع.

أكدت هذ الدراسة أن جميع العاملين في المدرسة قدوة ونموذجا لتكريس مفهوم الانتماء والولاء الوطني كما أن مسؤولية ذلك مسؤولية جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه عبر مختلف المراحل التعليمية للنظام التربوي الجزائري.

جدول رقم 23: المتعلق بعمل الأساتذة على نشر ثقافة التسامح بين التلاميذ:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	**تك**	**%**	**تك**	**%**	**تك**	**%**
نعم	614	87.58	291	46.93	156	39.59
لا	87	12.41	329	53.06	238	60.40
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **23** أن 87.58 % من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي قد أفادوا بأن الأساتذة يعملون عي نشر ثقافة التسامح بين التلاميذ ليعيشوا ضمن نطاق الحياة المدرسية في كنف السلام والطمأنينة، بينما بينت النسبتان 46.93 % و49.59 % الخاصتان على التوالي لتلاميذ نهاية المرحلتين التعليميتين المتوسطة والثانوية وهما نسبتان لا تعكسان عمل الأساتذة على نشر ثقافة التسامح وقد يرجع ذلك إلى اهتمامات أخرى لبعض الأساتذة والانشغال بها والبعض الآخر قد يرجعون الاهتمام بمشاكل التلاميذ

يقع بصفة قطعية على عاتق الطواقم الإدارية وبالتالي العمل على نشر ثقافة التسامح من اختصاص هذه الطواقم واهتمام الأساتذة بالتدريس لا غير، غير أن الواقع التربوي يحتم على المربي العمل على نشر مختلف القيم الاجتماعية مهما كان موضع عمله.

نستنتج من هذه المعطيات وانطلاقًا من الدور المحوري الذي يضطلع به المعلم في النظام التربوي، وإيمانًا بمركزية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها وعنايتها، وتتيح له فرص النمو المهني المستمر وتيسر له الظروف لتحسين أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية من منظور أن تحسين أدائه ومدى تحقيقه للأهداف التربوية يرجع في الأساس إلى مقدار العناية والاهتمام التي يحظى بها.

لذلك فإن المعلمين يقومون بجهود موفقة في تنمية الوحدة الوطنية في قلوب التلاميذ وهي جهود طيبة مع السعي إلى زيادة الجهود في العمل في تنمية حب الوطن بشكل أكبر في قلوب التلاميذ وإبراز المنجزات التي حققها الوطن، وبيان دور التلاميذ في محبة الوطن، وفي الحفاظ على الأمن الفكري والامن الاجتماعي، وذلك بتحديد العديد من القيم الوطنية وتفعيلها من خلال برامج النشاط السنوية من خلال المسابقات المدرسية والمسرحيات، والزيارات الميدانية، كما يبرز دور الجامعات الوطنية الرسمية والخاصة من خلال إعداد الاطارات اللازمة لرفد الوطن بشكل يتناسب مع احتياجاته ومتطلباته، وترسيخ القناعات الايجابية نحو الوطن على أساس عقلاني وتجسيدها في سلوكه العملي.

جدول رقم 24: المتعلق بطرق فك وحل النزاعات بين التلاميذ داخل المؤسسة:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	**تك**	**%**	**تك**	**%**	**تك**	**%**
الحوار	177	22.43	272	39.42	86	21.18
التسامح	612	77.56	289	41.88	117	28.81
استعمال العنف	00	00.00	129	18.69	203	50.00
المجموع	**789**	**%100**	**690**	**%100**	**406**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **24** أن استعمال العنف في حل النزاعات منعدم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي كونهم في مرحلة عمرية تجعلهم يهابون ويخشون ردع الأساتذة والطاقم الإداري وجاءت أكبر نسبة جد دالة 77.56% عند هذه الفئة ممن اختاروا طريقة التسامح وفك وحل النزاعات داخل المؤسسة بينما نجد نسبة 50.00% من تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي قي فضلوا طرقة استعمال العنف الأمر الذي يدعوا فعلا إلى القلق كون هذه الطريقة منفية للمعايير الدينية والأخلاقية وفي ذات السياق جاءت نسبة 18.69% والخاصة بتلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط في حين بيت النسبتان الخاصتان بهذه المرحلة على التتابع 41.88% و39.42% اختيار التسامح والحوار لإشاعة السكينة والطمأنينة في حين بصف أفراد العينة الخاصة بالمرحلة الثانوية قد فضلوا طريقة الحوار والتسامح لحل وفك النزاعات المختلفة والمرتبطة من دون شك بمرحلة المراهقة والابتعاد عنها للاهتمام بالتحصيل الدراسي.

جدول رقم 25: المتعلق باختيار الطريقة المناسبة لحل الخلاف بين الرفاق داخل المؤسسة:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	**تك**	**%**	**تك**	**%**	**تك**	**%**
أعمل على تسامحهما	516	73.60	259	41.11	189	47.13
أقف مع زميلي وأدافع عنه	00	00.00	99	15.71	67	16.70
الوقوف بجانب القوي	00	00.00	41	06.50	34	08.47
لا أقحم نفسي في هذا الصراع	00	00.00	39	06.19	29	07.23
أخبر الأستاذ والإدارة عن النزاع	185	26.39	81	12.85	38	09.47
أدافع عن المظلوم	00	00.00	100	15.87	39	09.72
أقول الحق في شهادتي	00	00.00	11	01.74	05	01.24
المجموع	**701**	**%100**	**630**	**%100**	**401**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **25** ومن جهة أخرى أن نسب اختيار البدائل المقدمة للاختيار جاءت متفاوتة في مجملها حيث نجد اختيار العمل على التسامح جاء بنسبة جد معبرة 73.60% بالنسبة لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية ونسبة 26.39% ممن اختاروا الاخبار والتبليغ عن النزاعات بين التلاميذ ليحل الأساتذة ذلك بطريقتهم وهذا راجع لطبيعة وعفوية تلاميذ هذه المرحلة من جهة أخرى، بينما نجد نسبة 41.11% من تلاميذ نهاية المرحلة المتوسطة يعملون على التسامح لفك النزاعات في حين نجد النسبة 47.13% الخاصة بتلاميذ نهاية المرحلة الثانوية حيث أفاد هؤلاء على العمل بمبدإ التسامح لفك الخلافات والنزاعات بين جماعة الرفاق داخل المؤسسة التعليمية، واجمالا وعليه وإن كانت النسب الخاصة اللجوء إلى التسامح منخفضة الدلالة بالنسبة لتلاميذ نهاية المرحلتين التعليميتين المتوسطة والثانوية إلا أن من جهة أخرى فإن النسب الخاصة ببدائل استعمال نقيض التسامح بدورها جاءت أقل حدة وبمستويات جد منخفضة.

جدول رقم 26: المتعلق بالدراسة ودفعها للتلميذ لتفضيل التسامح ونبذ التعصب:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	671	95.72	283	45.64	182	46.19
لا	30	04.27	337	54.35	212	53.80
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **26** أن مختلف النسب الخاصة بمختلف تلاميذ نهاية المراحل التعليمية الثلاثة قد جاءت مؤكدة لنتائج الجدول السابق فالنسبة الساحقة 95.72% لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية قد بينت بأن الدراسة تدفع بالتلاميذ إلى تفضيل التسامح والابتعاد عن التعصب في حين النسبتان 45.64% و46.19% قد بينتا انخفاض الدلالة بالنسبة لتلاميذ نهاية المرحلتين التعليميتين المتوسطة والثانوية وهذا راجع للأسباب السالفة الذكر.

لذلك يمكننا القول بأن التربية ترتبط بالمجتمع الكبير، وكذلك المجتمع المحلي؛ إذ تلعب دورا بارزا في تنمية الفرد وتثقيفه عقليا وتنشئته سياسيا واجتماعيا، والمؤسسة الأولى التي أنشأها المجتمع لمهمة التربية لها الدور الكبير والمتميز، حيث تعد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم في حفظ المجتمع وتقدمه، وتربية أبنائه، والعمل على تطبيعهم بأخلاقيات وعادات وقيم المجتمع، فالمدرسة تتأثر بقيم المجتمع ومعاييره ومعتقداته وتقاليده وأفكاره ومبادئه وتؤثر بدورها في ثقافة المجتمع، كما تبدو أهمية المدرسة في بنائها التنظيمي الاجتماعي، أي في شكل العلاقات الاجتماعية الهرمية والأفقية داخل المدرسة، بين الإداريين والمدرسين والتلاميذ وغيرها من العلاقات وتعمل كل هذه التنظيمات داخل المدرسة على غرس قيم ومعايير مثل الولاء والطاعة والتنافس والمثابرة.

5-المحور الخامس: نماذج القدوة وقيم التعاون والتكافل الاجتماعي:

جدول رقم 27: المتعلق بالشخصيات المحببة والمفضلة الموجودة في الكتب لدى التلاميذ:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
الشخصيات	تك	%	تك	%	تك	%
سياسية	97	11.43	16	01.53	13	01.57
دينية	216	25.47	117	11.19	66	08.01
عسكرية	00	00.00	15	01.43	17	02.06
رياضية	173	20.40	471	45.07	352	42.77
علمية	00	00.00	69	06.60	77	09.35
تربوية	311	36.67	37	03.54	23	02.79
فنية	39	04.59	262	25.07	159	19.31
اجتماعية	12	01.41	58	05.55	116	14.09
المجموع	**848**	**%100**	**1045**	**%100**	**823**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **27** أن اختيارات عينة الدراسة لمختلف أنماط نماذج القدوة المقدمة لهم جاء وفق اختيارات متعددة وبنسب متفاوتة غير أن الأمر اللافت للنظر ارتفاع النسب الخاصة بالنماذج الرياضية والنماذج الفنية في حين ضعف النسب الخاصة بالنماذج التربوية هذه الأخيرة والتي من المفروض أن تكون محل اقتداء في جميع المؤسسات التربوية لارتباطها الدائم مع التلاميذ وعموما فهذا التنوع في نماذج القدوة قد يعكس التنوع السائد في المجتمع ولعب وسائل الاتصال والإعلام الدور الحاسم في ذلك.

ومن هنا فإن تعميق مفهوم الانتماء الوطني يتطلب العمل على بلورة واقع المواطنة في أبعاد الحياة المتعددة فالمواطنة بما تختزن من مسؤوليات وحقوق وواجبات، هي جسر الوصول إلى مستوى متقدم من حالة الشعور والالتزام بكل مقتضيات الانتماء الوطني، وعلى ضوء هذا نستطيع القول إن الشعوب والأمم التي تعاني من حالة ميوعة في التزامها بقضايا ومتطلبات انتمائها الوطني والقومي، وهذا جراء الغياب العملي والمؤسسي لواقع المواطنة، بحيث يشعر كل مواطن بحقوقه، وواجباته، وبمسؤولياته ووظائفه في

مجتمعه، حيث أنه لا يكفي أن يعيش الإنسان على أمجاد آبائه وأجداده، وإنما المطلوب دائما هو أن نسعى إلى صنع حاضرنا وتاريخنا وبناء مجدنا من خلال جهدنا وعملنا المتواصل باتجاه العمران والتقدم، وصحيح أن الآباء والأجداد، تمكنوا من بناء هذا الوطن وتجاوز الكثير من المخاطر والتحديات التي واجهتهم في هذه المسيرة، ولكن لا يمكننا أن نعيش فقط على تلك الأمجاد والذكريات وإنما ومن مقتضى الوفاء للوطن ورجاله، أن نعمل معا على صنع حاضرنا وتطوير راهننا وتجاوز محن واقعنا وتحدياته ، بالمزيد من الكفاح والبناء والعمران.

لذلك فإن للمنهاج الدراسي أهمية بالغة الأثر انطلاقا من الاهداف المتوخاة، في تنمية المهارات اللازمة التي تمكن المتعلم من التأثير الايجابي في الحياة الاجتماعية، باعتبار ان المهمة الاساسية للمنهاج تقوم على تنمية وتطوير المجتمع و استمراريته، لذا انتهجت الجزائر منهجا تعليميا تسعى من خلاله، الى تفتح المؤسسة التعليمية على الوسط من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية، والشخصيات التي تنتمي الى مختلف المجالات سواء الرياضية أو السياسية أو حتى الفنية تعمل على صقل شخصية التلميذ وتنمية روح المواطنة بحسب الموقف والزمان.

جدول رقم 28: المتعلق بأسباب المحبة والتفضيل لهذه الشخصيات:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	**تك**	**%**	**تك**	**%**	**تك**	**%**
شهرتها	297	34.09	371	40.10	215	31.57
أعمالها وإنجازاتها	361	41.44	213	23.02	71	10.42
أخلاق الفاضلة	213	24.45	133	14.37	91	13.36
بصمتها في الحياة	00	00.00	95	10.27	113	16.59
نمط حياة جديد	00	00.00	113	12.21	191	28.04
المجموع	**871**	**%100**	**925**	**%100**	**681**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **28** أن تلاميذ المرحلة الابتدائية قد أرجعوا أسباب مخبتهم وتفشيلهم للشخصيات التي اختاروها وفضلوها للشهرة وقيمة الأعمال والإنجازات والأخلاق الفاضلة وهذه النسب جاءت تواليا 34.09% و41.44% و24.45% وهي نسب في صميم أسباب المحبة والتفضيل لهذه الشخصيات أما بالنسبة لتلاميذ مرحلتي العليم المتوسط والثانوي فقد شملت الاختيارات كل الأسباب المقدمة وهذا ما يدل على أن تنوع التفاعل وعلاقة تأثير وتأثر مما يتيح لعملية التنشئة الاجتماعية التنوع في مخرجات النظام التعليمي، وتجدر الإشارة بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي أن نسبة 28.04% ممن أرجعوا أسباب المحبة إلى نمط الحياة الجديد وهو النمط بالنماذج الدخيلة على المجتمع الجزائري والذي سمح بدخولها التفتح على الآخر وبالتالي تنتقل مواصفات هذه النماذج وتكون محل اقتداء في شعرها ولباسها وحتى في حركاتها.

جدول رقم 29: المتعلق بالتعاون وتقديم المساعدة لمن يحتاج إلى ذلك:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	**تك**	**%**	**تك**	**%**	**تك**	**%**
نعم	602	85.87	493	79.51	382	96.95
لا	99	14.12	127	20.48	12	03.04
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **29** أن النسب 85.87% و79.51% و96.95% المتعلقة بالتعاون وتقديم المساعدة لمن يحتاج إلى ذلك جاءت عالية الدلالة لمختلف تلاميذ المراحل التعليمية وهذا ما يدل على قيمة التعاون وتقديم يد العون والمساعدة المرسخة في المجتمع الجزائري بالإضافة إلى التأثر والاحتذاء بما تقوم به نماذج القدوة محل الاقتداء في مجال التعاون وتقديم المساعدات.

لذلك تأتي أهمية عملية التعاون والمساعدة على تربية المواطنة من حيث أنها عملية متواصلة لتعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حب النظام

والاتجاهات الوطنية، والأخوة والتفاهم والتعاون بين المواطنين، واحترام النظم والتعليمات، وتعريف التلاميذ بمؤسسات بلدهم، ومنظماته الحضارية، وأنها لم تأتِ مصادفة بل ثمرة عمل دؤوب وكفاح مرير، ولذا من واجبهم احترامها ومراعاتها. كما أن أهداف تربية المواطنة لا تتحقق بمجرد تسطيرها وإدراجها في الوثائق الرسمية، بل إن تحقيق الأهداف يتطلب ترجمتها إلى إجراءات عملية وتضمينها المناهج والكتب الدراسية.

واليوم يواجه مجتمعنا الجزائري تحديات فكرية تستلزم العمل على تعزيز الانتماء والتماس السبل الكفيلة بغرسه ومد جذوره في أعماق تربتنا، وأن نتمثله سلوكاً وممارسة وثقافة ووعيا، لنصل به إلى بر الأمان في ظل الظروف والمتغيرات الراهنة، ففي الوقت الحالي يحتاج وطننا منا أن نكون جميعاً يداً واحدة تبني ولا تهدم، تعَّمر ولا تخَّرب، تزرع ولا تحرق، تربي ولا تقتل، إذ الناتج من ذلك كله لن يحصده سوانا، ولسوف يكون حصاداً مثمراً إذا نحن أحسنا الغراس، حيث يعد الانتماء للوطن من أهم القيم التي يجب على المؤسسات التربوية أن تحرص على تنميتها لدى الطلاب، نظراً لما يترتب عليها من سلوكيات إيجابية، ينبغي غرسها في نفوس التلاميذ، ذلك أن الانتماء للوطن ليس شعاراً براقاً بل ممارسة وتطبيقاً لمبادئ وقيم ورثناها خالفاً عن سالف، ويمكن أن نتمثلها في حب الوطن، والاهتمام بخيره ورفاهيته والولاء والإخلاص له، والحنين له وصعوبة الابتعاد عنه، والمحافظة على أسراره، والدفاع عنه، لأنه إذا كان الانتماء للوطن ضرورة في بناء شخصية المواطن فلابد أن تواجه المؤسسات التربوية كالمدارس والجامعات، وكذلك المساجد وأجهزة الإعلام مطالب كل فرد نحو تعميقه، وذلك بأن تنمي لدى التلميذ الاتجاه نحو الانتماء الوطني على أن يتجسد ذلك في صورة سلوك يدعم بناء الوطن وتطوره.

جدول رقم 30: المتعلق بأعمال الشخصيات ودفعها التلميذ إلى حب التعاون ومساعدة الآخرين:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	598	85.30	412	66.45	219	55.58
لا	103	14.69	208	33.54	175	44.41
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **30** أنه من دون شك أن أعمال الشخصيات تدفع التلاميذ إلى حب التعاون ومساعدة الآخرين حيث نجد النسب تواليا 85.30% و66.45% و55.58% الموزعة على مختلف المراحل التعليمية بهذا الترتيب مما لا يدعون مجالا للشك للأثر الذي تتركه أعمال الشخصيات في حياة الانسان والذي تعتبر القدوة كمكون مكتسب جزءا من مكونات شخصيته المضافة للمكونات الوراثية فالصغار يتأثرون بآبائهم وبمعلمين محاولين تقليدهم في كل ما يفعلونه وما يقومون به مما يتيح لهم تقمص الأدوار فعلى سبيل المثال الأخذ بالقول الفتى نسخة من أبيه والفتاة نسخة من أمها والتلميذ مقلدا لأستاذه.

جدول رقم 31: المتعلق بمساهمة الأساتذة والطاقم الإداري في تحبيب التعاون لدى التلاميذ:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	669	95.43	389	62.74	206	52.28
لا	32	04.56	231	37.25	188	47.71
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **31** أن الذين أفادوا بأن أعضاء الجماعة التربوية يساهمون في تحبيب التعاون لدى التلاميذ قد مثلتهم النسب 95.43 % و62.74 % و52.28 % وهذه نسب دالة في مجملها لأن من البديهي مساهمة الأساتذة والطاقم الإداري بشكل أو بآخر في تنمية وتحبيب قيمة التعاون في نفوس تلاميذ مختلف المراحل التعليمية فالدرس مثلا يحتاج إلى تعاون الأستاذ والتلاميذ على حد سواء في سيرورته

وإنجازه كذلك التعاون الذي يسود تسيير الحياة المدرسية داخل المؤسسة التعليمية ما هو إلا صورة محسدة لهذه القيمة مما يجعلها متاحة لتمثلات التلاميذ على اختلاف مستويات المراحل التعليمية.

لذلك نلمس أن معطيات هذا الجدول تتسق مع دراسة الصديق قوميدي (2021) حول الحوار التربوي ودوره في الالتزام بقواعد الحياة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الفاعلين التربويين حيث هدفت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف من دور الحوار التربوي في الالتزام بقواعد الحياة المدرسية من وجهة نظر الفاعلين التربويين بمؤسسات التعليم الثانوي بمدينة سطيف، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-أن أشكال الحوار السائد في المؤسسة لا تلعب الدور الكافي في إيجاد التعاون بين الفاعلين التربويين والتلاميذ، مع افتقاد الحوار إلى أساليب الاقناع التي تجنب العنف والتعصب، مع ضرورة السعي إلى المزيد من الحوار المعمق لإدراك قيمة العيش المشترك والالتزام بقواعده.

-حاجة نسبة معتبرة من التلاميذ إلى المزيد من الاصغاء وتشجيعها على المشاركة وإبداء الرأي في المسائل الخاصة بالحياة المدرسية، كذلك افتقاد الحوار التربوي إلى محاولات الاقناع الجادة والمتكررة التي تجنب العيش المشترك في المؤسسة التعليمية العنف والتعصب.

كما أكدت هذ الدراسة أن الحوار التربوي السائد في مؤسسات مرحلة التعليم الثانوي يفتقر إلى الاقناع وأن أكثرية تلاميذ هذه المرحلة ما زالوا بحاجة إلى المزيد من الاصغاء، مما يستوجب ضرورة إعادة النظر في أساليب هذا الحوار والبحث عن آليات جديدة تتبناها الجماعة التربوية والتي من شأنها أن تحقق التزام التلاميذ بقواعد الحياة المدرسية.

جدول رقم 32: المتعلق بجعل الدراسة تدفع بالتلميذ إلى حب التعاون والتكافل الاجتماعي:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	689	98.28	351	56.61	235	59.64
لا	12	01.71	269	43.38	159	40.35
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **32** أن الدراسة وفي مجملها تدفع بالتلاميذ إلى حب التعاون والتكافل الاجتماعي وهذا ما تبينه النسب رغم تفاوتها 98.28% و56.61% و59.64% وعليه فإن قيم التعاون والتكافل الاجتماعي قيم نابعة من القيم الاجتماعية للمجتمع الجزائري وقد أثبتت المحطات التاريخية للشعب الجزائري تمسكه بهذه القيم في الرخاء وفي أوقات العسرة لذا وجب مضاعفة الجهد لترسيخ وتعزيز هذه القيم للحفاظ على سيرورة وتماسك المجتمع.

لذلك نلمس بوضوح أن المدرسة كمؤسسة تربوية رسمية تُسهم في تنمية الشعور بالانتماء والمشاركة الإيجابية من خلال مناهجها الدراسية، وما تقوم به من دور في تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع كما تقوم المدرسة بتنمية شخصية التلاميذ من جميع جوانبها الإدراكية والانفعالية والوجدانية والجسمانية، وترسخ عادات وقيم المجتمع ورموزه لدى طلابها، وتعزز الانتماء للوطن والأمة والإنسانية؛ فالتربية هي عملية قيمية والقيم تصوغ العمل المدرسي وتوجهه، وباعتبار أن المواطنة جزء من النسق القيمي للمجتمع فإنّه يقع على المدرسة دور كبير في تعليم التلاميذ قيم المواطنة سواء كان ذلك نظرياً أو تطبيقياً، من خلال عناصر العملية التعليمية كالمناهج والأنشطة وطرائق التدريس ليكونوا مواطنين صالحين في مجتمعهم يؤدون واجباتهم الوطنية بكل جدارة واقتدار.

وبناء على ما سبق فإن قيام المدرسة بتربية التلاميذ على مبدأ المواطنة أصبح من الأهمية القصوى لاسيما في الوقت الحالي وذلك بسبب عدد من المتغيرات الدولية المعاصرة كالتطور العلمي والصناعي،

وعولمة الأسواق، والثورة المعلوماتية، والإعلام العالمي، والعولمة، والعزوف عن المشاركة المجتمعية، علاوة على أن تربية المواطنة تنتقل بالمواطن من كونه مواطنا بنص القانون إلى حالة كونه مواطنا إيجابيا في مجتمعه يشارك فيه ويطيع لقانونه، ويؤدي لواجباته، وتربي التلاميذ على الإحساس بالمسؤولية العالمية بغرض الحد من تأثير القضايا العالمية على الشؤون المحلية لاسيما في ظل ما يتردد اليوم من مفاهيم توحي بالعالمية مثل (المسؤولية العالمية، والمواطن العالمي).

في الجزائر مثلا اعتمدت تربية المواطنة وتعزيز القيم الوطنية على عدد من المرتكزات منها إقرار عدد من المواد الدراسية في مختلف المراحل الدراسية سعت هذه المواد الدراسية إلى غرس مفاهيم العلم والوطن والمواطن والوحدة الوطنية، والدعوة إلى السلام والعدل العالميين، ونبذ العنف في حل الخلافات، كما هدفت أيضاً إلى إدراك أهمية الوحدة العربية والتضامن الإسلامي في التصدي ومواجهة مختلف الأخطار الخارجية، وفهم المبادئ التي قامت عليها الأمم المتحدة وأهدافها، وهذا ما يتسق مع دراسة علي مساعد يحي الزهراني (2015) تحت عنوان إسهامات المؤسسات التعليمية في تعزيز القيم الاجتماعية وعلاقتها بثقافة اللاعنف في المجتمع السعودي، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اسهامات المؤسسات التعليمية في تعزيز القيم الاجتماعية وإبراز مدى علاقتها بثقافة اللاعنف في المجتمع السعودي، ومن أهم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة نذكر:

-جاءت قيم المواطنة والعيش المشترك في الترتيب الأول من بين أبعاد مقياس ثقافة اللاعنف، كما أكدت الدراسة مساهمة المعلمين في حل المشكلات السلوكية بين الطلاب اعتمادا على أسلوب الحوار وإشاعة التسامح وقيم الاعتذار.

-بينت الدراسة أن المعلمين يشجعون الطلاب على التعبير عن أفكارهم وآرائهم ولا يعترضون عليها ويحاورونهم فيها، وأن الحوار التربوي يعمل على تعزيز دور الثقة بالنفس لدى الطلاب وهو بدوره ما يعزز المحافظة على منظومة القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

6-المحور السادس: الامتحانات المدرسية وقيم الاعتماد على النفس:

جدول رقم 33: المتعلق بالرضى عن النتائج المدرسية:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
راض	691	98.57	276	44.51	283	71.82
غير راض	10	01.42	344	55.48	111	28.17
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **33** أن نسب الرضى عن النتائج المدرسية متباينة في مجملها حيث نجد النسبة بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي قد بلغت 98.57% بينما قد بلغت بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط 44.51% قد يرجع ذلك إلى الحاجة الملحة لهذه الفئة من التلاميذ للنتائج الجيدة التي تساعدهم في احتساب معدل الانتقال إلى الثانوية بينما نجد نسبة 71.82% لفئة تلاميذ المرحلة الثانوية والذين لا يحتاجون فعلا إلى النتائج الجيدة كون انتقالهم والتحاقهم بالجامعة يعتمد أساسا على المعدلات المحصل عليها في امتحانات شهادة البكالوريا.

جدول رقم 34: المتعلق بالرضى على كيفيات إجراء الامتحانات المدرسية:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
راض	639	91.15	431	69.51	201	51.01
غير راض	62	8.84	189	30.48	193	48.98
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **34** أن النسب 91.15% و69.51% و51.05% من تلاميذ مختلف نهاية المراحل التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية راضون على كيفيات إجراء الامتحانات المدرسية بالكيفية المعمول بها وإن كانت متدرجة في مستوى انخفاضها من الابتدائي إلى الثانوي مرورا بالمتوسط، بينما الذين اختاروا عدم الرضى على الكيفيات التي تجرى بها الامتحانات المدرسية قد يرد عدم رضاهم إلى طبيعة أسئلة الامتحانات وظروف وضعيات الجلوس وكيفيات الحراسة وحتى مجريات منح العلامات والملاحظات الخاصة المسداة من طرف الأساتذة.

جدول رقم 35: المتعلق بما يمثله الاعتماد على النفس في إنجاز الامتحانات المدرسية:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	**تك**	**%**	**تك**	**%**	**تك**	**%**
سلوك حضاري	00	00.00	91	12.19	33	06.76
معرفة المستوى الحقيقي	259	33.54	371	49.73	282	57.78
لأكون ناجحا في حياتي	00	00.00	181	24.26	77	15.77
لأكون مواطنا صالحا	513	66.45	103	13.80	96	19.67
لا تعني لي شيئا	00	00	00	00	00	00
المجموع	***772**	**%100**	**746**	**%100**	**488**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **35** الممثل لمختلف البدائل المقدمة للاختيارات الفردية لتلاميذ نهاية المراحل التعليمية الثلاث والمتعلقة أساسا بما يمثله الاعتماد على النفس في انجاز الامتحانات المدرسية فجاءت الاختيارات متباينة والنسب المحصل عليها متباينة أيضا وهي دالة بالنسبة للتلاميذ فهم يدركون فعلا المعاني السامية للاعتماد على النفس وأنه لا تلميذ من مختلف المراحل التعليمية قد اختار عبارة لا تعني لي شيئا من البدائل المقدمة للاختيار، فبالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي فكانت النسبة 66.45% للذين اختاروا لأكون مواطنا صالحا ونسبة 33.54% للذين اختاروا معرفة المستوى الحقيقي وكلا البديلين المختارين يدلان على المعرفة الفعلية لما تمثله قيم الاعتماد على النفس ،أما بالنسبة لتلاميذ مرحلتي التعليم

المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي فكانت النسب موزعة بهذا الترتيب 49.73% و57.78% للذين اختاروا معرفة المستوى الحقيقي وللذين اختاروا لأكون ناجحا في حياتي كانت النسبتان 14.26% و15.77% أما عبارة لأكون مواطنا صالحا فكانت النسبتان 13.80% و19.67% وإجمالا فإن البدائل التي تم اختيارها من طرف تلاميذ مختلف المراحل التعليمية وإن اختلفت في نسبها فإنها إجمالا تدل وتعبر عن مدى فهم واستيعاب التلاميذ لما يمثله الاعتماد على النفس.

جدول رقم 36: المتعلق بالنزاهة في عمليات التقويم ومنح العلامات:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	**تك**	**%**	**تك**	**%**	**تك**	**%**
نعم	613	87.44	298	48.06	127	32.23
لا	88	12.55	322	51.93	267	67.76
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **36** أن النسبتين المحصل عليهما بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط وتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي نسبتان معتبرتان وهما 51.93% للمتوسط و67.76% للثانوي والنسبتان تدعوان للقلق بشأن عدم النزاهة في عمليات التقويم ومنح العلامات مما يؤثر سلبا على عمليات الانتقال من مستوى لآخر وعلى القياس الدقيق لمدى الاستيعاب والتحصيل الدراسي للتلاميذ كما تعتبر انتهاكا صارخا لحقوق التلاميذ الذين يكدون ويجتهدون ويتعبون لأن انعدام النزاهة والمعايير اللازمة لعمليات التقويم هي بكل بساطة تثبيط للعزائم وكسر للخواطر. أما فيما يخص تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي فكانت النسبة قد بلغت 87.44% وهي نسبة جد دالة ومعبرة على وجود النزاهة في عمليات التقويم ومنح العلامات وفق وجهة نظر تلاميذ هذه الفئة.

جدول رقم 37: المتعلق بالامتحانات وطرق التقويم وجعلها التلميذ يعتمد على نفسه في إنجازها:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	513	73.18	259	41.77	172	43.65
لا	188	26.81	361	58.22	222	56.34
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **37** أن نسبة تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية الذين أحابوا بنعم قد بلغت 73.18% وهي نسبة معبرة جدا على أن الامتحانات وطرق التقويم المختلفة تجعل من التلميذ يعتمد على نفسه في إنجازها بينما نجد نسبة الذين أجابوا بنعم قد بلغت 41.77% وهي نسبة لا تعكس تنمية الامتحانات وطرق التقويم لقيم الاعتماد على النفس لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط ومن وجهة نظرهم لأن النسبة المقابلة والعكسية قد بلغت 58.22%. أما بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي فكانت نسبة الذين أجابوا بنعم قد بلغت 43.65% وهي نسبة ضئيلة بدورها حسب وجهة نظر هذه الفئة من التلاميذ وأن النسبة النقيضة قد بلغت 56.34% وهذا ما يفسر إجمالا بأن الامتحانات وطرق التقويم المختلفة لا تنمي قيم الاعتماد على النقس لدى تلاميذ هذه الفئة من التلاميذ.

جدول رقم 38: المتعلق بالدراسة وتحبيب الاعتماد على النفس لدى التلاميذ:

مراحل التعليم	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
البدائل	تك	%	تك	%	تك	%
نعم	649	92.58	179	28.87	97	24.61
لا	52	07.41	441	71.12	297	75.38
المجموع	**701**	**%100**	**620**	**%100**	**394**	**%100**

يتضح من الجدول رقم **38** أن الدراسة تحبب وتنمي قيم الاعتماد على النفس لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وهذا ما مثلته نسبة 92.58% وهي نسبة جد معتبرة من وجهة نظر هذه الفئة من التلاميذ، بينما نجد نسبة 28.87% بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط وهي نسبة ضئيلة لا تعكس مدى عمل الدراسة في تنمية قيم الاعتماد على النفس لدى تلاميذ هذه المرحلة مكا أن نسبة الذين أجابوا بلا فقد بلغت النسبة 71.12% وهي نسبة جد معتبرة تعكس الحالة العامة لما آلت إليه قيم الاعتماد على النفس لدى التلاميذ. أما بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي فكانت نسبة التلاميذ الذين أجابوا بلا قد بلغت حدا لا يحسد عليه إذ بلغت 75.38 % وأن الذين أجابوا بنعم قد بلغت 24.61% وهي نسبة ضئيلة لمن يرون بأن الدراسة تعمل على تنمية قيم الاعتماد على النفس وهذا ما يشكل خطرا على النظام التربوي ومخرجاته.

أما السؤال الأخير رقم 39: فكان سؤالا مفتوحا الغرض منه تجميع بيانات أكثر كما متعلقة بدور النظام التربوي في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية من وجهة نظر التلاميذ. حيث استغلت الأجوبة المجمعة ومن وجهة نظر التلاميذ في التحليل والمناقشة كما أكدت الإجابات وفي مجملها من جهة أخرى بأن النظام التربوي له دور في تعزيز وترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوي الجزائرية غير أن بعض المكونات الأساسية له تحتاج إلى المزيد من التدعيم للقيام بدورها بنجاعة أكثر وبخاصة على مستوى المكون البشري للنظام بصفة خاصة.

لذلك فإن المدرسة إحدى المؤسسات التربوية في المجتمع فهي ليست معهداً للتثقيف العلمي والإعداد التربوي فحسب، بل هي المصنع الذي تعد فيه شخصيات المستقبل للالتحاق بالجامعة لكي يسهموا في الإنتاج والخدمات والدفاع الوطني لصالح المجتمع مما يعمق ويقوي الانتماء الوطني لدى التلاميذ، ويشكل الدور الفاعل لإدارة المدرسة في نشر قيم المواطنة لدى الطلبة أمرا في غاية الأهمية؛ نظرا للمتغيرات العالمية الكثيرة المحيطة بالنظم التعليمية بشكل عام، أو نظراً للحاجة الماسة في نشر هذه القيم لدى الناشئة كأحد

السبل لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ومن بينها العولمة بشكل خاص؛ فقائد المدرسة الذي يُعطي اهتماما ملموسا لقيم المواطنة يؤثر في إحساس المعلمين والتلاميذ بالولاء للمدرسة، ويحرص على إيجاد جو من الثقة والاحترام المتبادل بين جميع أفراد المجتمع المدرسي، ويزيد من إحساسهم بالعدالة والمساواة، مما يولد لديهم الشعور بالمسؤولية تجاه مدرستهم ويزيد من دافعية المعلمين للعمل والتلاميذ للتعلم.

ثانيا-مناقشة نتائج الاستمارة في ضوء فرضيات الدراسة:

بعد عرض نتائج أسئلة الاستمارة التي وجهت للتلاميذ سيتم في هذا الجزء التطرق إلى الإجابة عن التساؤلات الجزئية والتي تم اعتماد فرضيات الدراسة بناء عليها.

أ-الفرضية الأولى:

-تساهم المناهج التربوية في ترسيخ قيم الانتماء وحب الوطن لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية.

-تحققت هذه الفرضية وتبين أن المناهج التربوية الموزعة على مختلف المراحل التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية تساهم في ترسيخ وتعزيز القيم الاجتماعية المتمثلة في الانتماء وحب الوطن لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية حيث كانت نسبة التحقق بالنسبة للجداول رقم 9 ورقد 10 ورقم 12 ورقم 13 ورقم 14 على التوالي 98.00% و96.86% و96.00% و98.14% و95.72% جد عالية بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي مرد ذلك ومن دون شك لخصوصيات المدرسة الابتدائية فالتلاميذ في هذه البيئة المدرسية ووفقا لسنهم يألفون مديرا ونائبا له ومعلمين وحراس، فهؤلاء نماذج اقتداء لهم تتناسب وقدراتهم الذهنية والادراكية وبالتالي فهم يصقلون شخصيات الصغار الذين هم فعلا في مرحلة التقبل لكل ما تصدر ويأتي عن طريق هؤلاء الأعضاء التربويين، أما في مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي فقد جاءت نسب تحقق الفرضية الأولى متفاوتة تواليا حيث مثلت الجداول رقم 9 ورقم 10 ورقم 12 ورقم 13 ورقم 14

النسب الخاصة بمرحلة التعليم المتوسط وهي على التوالي: 55.16% و82.58% و66.79% و60.64% و65.96% أما في مرحلة التعليم الثانوي فبينت نفس الجداول النسب التالية بنفس الترتيب:51.16% و65.22% و54.06% و55.07% و57.36% وهي نسب تحقق المطلوب عموما وقد يرجع ذلك إلى تغير البيئة المدرسية لتصبح أكثر توسعا وعددا في أعضاء الجماعة التربوية ومختلف تخصصاتهم وتغير المراحل العمرية بالإضافة إلى ما تفرزه مرحلة المراهق من تغيرات وتغيرات في الحطاب التربوي وفي قدرات الفهم والاستيعاب لم يحيط بهم داخل المؤسسة وخارجها مع التفتح باستخدام منصات التواصل الاجتماعي وضمن جماعات الرفاق وإلى عوامل أخرى فالتلاميذ الذين كانوا يقفون انسجاما تاما مع معلميهم لتحية العلم الوطني كل صباح أصبحوا لا يدخلون المؤسسة ويبقون خارجا حتى الفراغ من رفع العلم وكأن عملية رفع العلم الوطني أصبحت فرض كفاية وتسقط على الآخرين وهذا ما تمت ملاحظته أثناء الزيارات الميدانية. ومن جهة أخرى عدم مزاولة تلاميذ المرحلة الثانوية لمادة التربية المدنية والتي من المفروض أن يكون منهاج هذه المادة الهامة مبنيا وفق تدرجات موائمة لمرحلة التعليم الابتدائي مرورا بمرحلة التعليم المتوسط وصولا إلى مرحلة التعليم الثانوي الأمر الذي قد يحدث اختلالات على مستوى تعزيز وترسيخ قيم الانتماء وحب الوطن لدى فئة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

ب-الفرضية الثانية:

-تؤدي طرائق التدريس المطبقة في المؤسسات التربوية الجزائرية ألى تعزيز قيم العمل لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية فيها.

-تحققت الفرضية الثانية وتبين أن طرائق التدريس المطبقة في المؤسسات التربوية الجزائرية تؤدي إلى تعزيز قيم العمل لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية فيها حيث بينت الجداول التي تحمل الأرقام 15،17،18،19،20 على التوالي النسب الخاصة بتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وهي: 95.14%

و98.28% و99.57 % و84.02% و99.14% وهذه نسب جد دالة على أن طرائق التدريس المطبقة في مرحلة التعليم الابتدائي تعمل على ترسيخ فيم العمل وحب الاجتهاد ولانضباط التام فيه لدى هذه الفئة من تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية. غير أن ذات الجداول بينت النسب الخاصة بتلاميذ نهاية المرحلة المتوسطة والمتمثلة على نفس الترتيب السابق في: 56.61 % و65.64 % و62.74 % و56.51 % و66.61 % قد بينت أيضا أن طرائق التدريس تعمل على تعزيز قيم العمل قيم العمل من وجهة نظر هذه الفئة من التلاميذ. بينما جاءت النسب المأخوذة من نفس الجداول والخاصة بتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي على النحو التالي:56.09 % و62.69 % و55.32 % و48.47 % و47.71% والملاحظ على هذه النسب أنها مقبولة في مجملها غير أن النسبة الخاصة بمكافأة الأساتذة للتلاميذ المنضبطين والمجدين (48.47%) نسبة غير دالة الأمر الذي يستدعي التشجيع والالحاح على الأساتذة على مواصلة اتباع نظام الحوافز الأمر الذي يحبب ويدفع بالتلاميذ إلى الانضباط والاجتهاد وحب العمل وتقديسه وفق المعايير المتفق عليها اجتماعيا كذلك النسبة (47.71%) المتعلقة بدفع الدراسة على الاجتهاد في العمل والتي تظهر بأنه على العموم وحسب هذه الفئة من التلاميذ قد لا تساعد في دفعهم على العمل قد يرجع ذلك حسب تصوراتهم الخاصة والاهتمامات الخاصة والمدمنة على مواقع التواصل الاجتماعي وما تفرضه الحياة المعاصرة من تسهيلات غير أن الواقع المعيش قد يعكس ذلك تماما فمجرد التقيد بقوانين الحياة المدرسية والانضباط في تطبيقها من شأنه الترسيخ لمختلف القيم الاجتماعية.

ج-الفرضية الثالثة:

-تعمل الجماعة التربوية على تعزيز قيم التسامح ونبذ التعصب لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية.

-إن هذه الفرضية المتعلقة بعمل الجماعة التربوية على تعزيز قيم التسامح ونبذ التعصب لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية قد تحققت بنسب جد مرتفعة حسب تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية حيث بينت الجداول الخاص بهذه الفرضية والتي أرقامها:21،22،23،24،26، قد جاءت على النحو التالي: 100.0% و100.0 % و87.58 % و77.56 % و95.72 % والتي أكدت أن هؤلاء في مرحلة التعليم الابتدائي ووفقا لخصوصيات المدرسة الابتدائية التي تم التطرق لها سابقا يعملون على تعزيز قيم التسامح ونبذ التعصب لدى فئة التلاميذ الخاصة بهذه المرحلة التعليمية فالأستاذ الواحد للغة العربية والأستاذ الواحد للغة الفرنسية قد يجعل منهما إذا امتلكا فضيلة الصبر على بذل الجهد المستمر لصالح التلاميذ في هذه المرحلة أن يكونا محل اقتداء في ترسيخ وتعزيز مختلف القيم الاجتماعية وأن يكونا محل تمثلات هذه الفئة من التلاميذ وأن تجعل منهم مرصدا متقبلا لكل ما يملى ويفعل من طرف أعضاء الجماعة التربوية داخل المؤسسة التربوية. بينما ذات الجداول بينت النسب الخاصة بمرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي والتي جاءت مغايرة لما بينة تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي وأن أغلب النسب لم تحقق هذه الفرضية وبينت أن أعضاء الجماعة التربوية وتعددهم لا تعمل على تعزيز قيم التسامح ونبذ التعصب بحجة جملة من الصعوبات التي لا تسمح بتعزيز ذلك أبرزها تعدد أساتذة مختلف الدروس واختلاف وتعدد الذهنيات والتوجهات والالتزام الصارم بتطبيق القوانين السارية المفعول في إطار العلاقات السائدة في الإطار الرسمي للعلاقات الإنسانية السائدة في مؤسسات التعليم المتوسط ومؤسسات التعليم الثانوي وإلى طبيعة الفئات العمرية التي يمر بها التلاميذ وعليه جاءت النسب على النحو التالي بالنسبة لمرحلة التعليم التوسط: 28.87 % و46.93 % و41.88 % و45.64 % وهي نسب لا تعكس عملهم على تعزيز قيم التسامح ونبذ التعصب وفي المقابل فقد دلت النسب 71.12% و53.06% و 58.12 % و54.36 % على تأكيد عدم العمل على نشر وتعزيز قيم التسامح ونبذ التعصب من طرف مختلف الأعضاء، بينما فيما يخص تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي فجاءت النسب تواليا 39.34 % و39.59 % و28.81 % و46.19 % فقد

أكدت مرة أخرى على عدم تحقق الفرضية الثالثة المتعلقة بقيم التسامح ونبذ التعصب والنسب المعاكسة لهذه النسب تؤيد ذلك، الأمر الذي يستدعي البحث عن آليات أخرى من شأنها تعزيز هذه القيمة الهامة التي تؤدي دورا هاما في التمسك الاجتماعي والعيش في كنف السلام والطمأنينة. وأنه "سيكون من مهام المؤسسات التعليمية الملحة أن تملِك الطلاب على رؤية الأشياء بطرق جديدة خارج الطرق المألوفة".[1] "وأن التحجر الموجود في النظم والمناهج التعليمية يعود في كثير منه إلى نوع من القصور في المضامين النفسية والفكرية لكثير من القائمين على المؤسسات التعليمية".[2]

د-الفرضية الرابعة:

-ترسخ نماذج القدوة المساقة ضمن المناهج التربوية قيم التعاون والتكافل الاجتماعي لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية.

-لقد تحققت الفرضية الرابعة وتبين أن نماذج القدوة المساقة ضمن المناهج التربوية ترسخ لقيم التعاون والتكافل الاجتماعي لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية وقد تحققت بمقادير متفاوتة بين مختلف المراحل التعليمية الثلاث حيث كانت على درجة عالية بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأسباب ذلك قد يبق ذكرها أما في مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي فجاءت النسب بدرجات أقل وقد بينت الجداول التي أرقامها:29،30،31،32 النسب التالية: 85.87 % و85.30 % و95.43 % و98.28 % بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، و79.51 % و66.45 % و62.74 % و56.61 % بالنسبة لتلاميذ3 نهاية محلة التعليم المتوسط، و96.95 % و55.58 % و52.28 % و59.64 % فهذه النسب إن تفاوتت في قيمه إلا أنها تعكس ما للاقتداء من أهمية قصوى في ترسيخ وتعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ مختلف المراحل التعليمية بصفة خاصة وعلى مستوى المجتمع بصفة

[1]-عبد الكريم بكار: **حول التربية والتعليم**، دار القلم، دمشق،سوريا، ط.3، 2011، ص:355.

[2]-عبد الكريم بكار: **المرجع نفسه**، ص:339.

عامة كون التربية بالقدوة عملية مستمرة مدى الحياة إذ تقوم مؤسسات التنشئة الاجتماعية بمختلف أنواعها بهذا الدور سيما جماعة الرفاق والتي من دون شك تؤدي دورا حاسما لأن "الذات الفاضلة معنى يتجسد في الاختيار الأخلاقي الراشد ونحمل المسؤولية والمبادرة إلى فعل الخيرات" [1] بالإضافة إلى تأثير نماذج القدوة المحببة لتلاميذ نهاية المرحلتين المتوسطة والثانوية والمتمثلة أساسا في النماذج الرياضية والفنية وأساليب الحياة الجديدة.

هـ-الفرضية الخامسة:

-تنمي الامتحانات الرسمية المتبعة في المؤسسات التربوية الجزائرية قيم الاعتماد على النفس لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية.

-تحققت الفرضية الخامسة من وجهة نظر تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي حيث بينت الجداول التي تحمل الأرقام 36،37،38 النسب 87.44 % و73.18 % و92.58 % وهي نسب جد معتبرة ودالة على أن الامتحانات الرسمية المتبعة في المؤسسات التربوية الجزائرية تنمي وترسخ لقيم الاعتماد على النفس لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية، أما فيما يخص تلاميذ نهاية المرحلتين المتوسطة والثانوية فقد جاءت النسب من ذات الجداول على التوالي: 48.06 % و41.77 % و28.87 % بالنسبة للمتوسط و32.23 % و43.65 % و24.61 % بالنسبة للثانوي، وهذه نسب تعكس الحقيقة المقلقة والارهاصات التي يعاني منها النظام التربوي فقيم الاعتماد على النفس أصبحت لا تحظى بالقدر المنوط المنبعث من المرجعيات الأساسية للمجتمع الجزائري فأصبح الغش ضاربا أطنابه بين أوساط التلاميذ ومحل افتخار من طرف الذين يمارسونه وهذا ما يشكل خطرا على منظومة القيم ككل خاصة على مستوى مخرجات النظام التربوي، وعليه فالامتحانات بصيغتها الحالية لا تنمي قيم الاعتماد على النفس ولعل الإشكال يكمن في المكون البشري

[1]-عبد الكريم بكار: **مرجع سابق**، ص:324.

للنظام التربوي بصفة عامة مما يستدعي بذل المزيد من التدابير الخاصة بردع رذيلة الغش وفي هذا الصدد فإنه: "سيصل المربون إلى أهدافهم إذا استطاعوا مغالبة كل العوامل التي تفرز معطيات ضارة بالعملية التربوية، وأنى لهم ذلك؟! [1]. وللإجابة عن هذا السؤال تكمن الحلول المناسبة للقضاء على مختلف الاختلالات التي يشهدها النظام التربوي الجزائري.

ومجمل القول فقد أشارت نتائج الاستمارة الموجهة لمختلف تلاميذ نهاية المراحل التعليمية الثلاث وبصفة عامة إلى استجابة جد عالية بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي حيث تحققت كل فرضيات الدراسة الخمس، بينما جاءت النسب مقبولة في مجملها بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط وتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي وتحققت الفرضية الأولى والفرضية الثانية والفرضية الرابعة بينما لم تتحقق الفرضيتان الثالثة الخامسة على مستوى هاتين الفئتين وهذا دائما من وجهة التلاميذ أنفسهم. وحسب ما أفرزته هذه النتاج فإن الخلل يكمن على مستوى المكون البشري للنظام التربوي الجزائري.

[1] -عبد الكريم بكار: ، **مرجع سابق**، ص:18.

الفصل السابع:

مناقشة نتائج الدراسة

أولا-عرض ومناقشة بيانات المقابلة المقننة

ثانيا-عرض ومناقشة نتائج المقابلة الجماعية

ثالثا-تفسير نتائج المقابلات في ضوء فرضيات الدراسة

رابعا-تفسير النتائج العامة في ضوء الدراسات السابقة

خامسا-النتائج العامة للدراسة

سادسا-الصعوبات التي اعترضت الدراسة

تم تخصيص هذا الفصل الأخير من الدراسة لعرض نتائج المقابلات التي أجريت مع الجماعة التربوية في مؤسسات التعليم الثانوي، وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة المتعلقة بموضوع الدراسة لإكمال الإجابة عن تساؤلاتها البحثية والتحقق من فرضياتها المتبناة.

أولا-عرض ومناقشة بيانات المقابلات المقننة:

أ-المحور الأول: بيانات عامة لعينة الجماعة التربوية:

في هذا المحور من البيانات المتعلقة بمعرفة خصائص العينة المستهدفة بالدراسة للجماعات التربوية (مديرين، نظار، أساتذة، مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، مستشاري التربية، مشرفين تربويين) تم تحديد وظيفتهم الحالية وجنسهم وفئات أعمارهم والمستوى الدراسي لديهم إضافة إلى عدد سنوات الخبرة المهنية خلال مسارهم المهني.

بلغ عدد أفراد العينة المستهدفة بالدراسة من هذه الفئة **138** للجماعات التربوية يتوزعون على **76** أستاذا و**52** من الباقي موزعين بدورهم على **14** مدير مؤسسة و**02** ناظر، و**06** مستشار توجيه و**07** مستشاري تربية و**03** مفتشين للتربية والتعليم الابتدائي و**20** مشرفا تربويا.

أما فيما يخص توزيعهم من حيث الجنس فعينة الجماعات التربوية إجمالا تتوزع على **77** فردا من الإناث و**61** فردا من الذكور، وفيما يخص الفئات العمرية فهم يتوزعون على الفئات التالية: بين (22 و30) سنة بلغ العدد **19**، وبين سن (31 و40) سنة بلغ عددهم **63**، وبين (41 و50) سنة بلغ عددهم **35** ، وبين (50 فما فوق) سنة بلغ عددهم **21**.

وفيما يخص المستوى الدراسي فقد تم إحصاء **36** منهم لهم مستوى نهائي ثانوي، و**82** لهم شهادة الليسانس، و**16** منهم يملكون شهادة الماستر و**04** منهم لهم شهادة الماجستير. أما فيما يخص الخبرة

المهنية فجاء توزيعهم على النحو التالي: ما بين (1 و10) سنوات بلغ العدد فبلغ عددهم **41**، أما بين (11 فما فوق) سنة فبلغ العدد **97**.

وعليه فالخصائص السالفة الذكر لعينة الجماعات التربوية تسمح لهم دون شك وتجعل منهم مركز إفادة بمختلف البيانات المرتبطة بشكل مباشر مع متغيرات موضوع الدراسة وكما ينتظر منها القيام بالواجبات المنوطة بهم نحو التلاميذ ووفقا لما تلح وتؤكده مختلف النصوص والتشريعات السارية المفعول وما تقوم به من أدوار إيجابية على مستوى المؤسسات التربوية الأمر الذي قد يجعل هذه العينة أدوات فعالة في تعزيز وترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلاميذ باعتبارهم محور العملية التربوية التعليمية. وفيما يلي سيتم استعراض أهم البيانات التي أدلت بها الجماعة التربوية مع الأخذ بعين الاعتبار التركيز على ما أفادت به الأغلبية في إطار الإجابة عن الأسئلة، لضرورة تخفيف الجهد والاقتصاد في الوقت. لذا تم اعتماد طريقة السؤال والجواب في عرض نتائج المقابلات المقننة وفق منهجية خاصة أساسها الاختصار والدقة وهي كالتالي:

ب-المحور الثاني: المتعلق بالمناهج وقيم الانتماء وحب الوطن:

-الس**ؤال 1: من خلال خبرتك الميدانية ما هي السلوكات الأكثر انتشارا لدى التلاميذ والدالة على الانتماء وحب الوطن؟**

-لقد أكدت الجماعة التربوية وفي مجملهم أن السلوكات الأكثر انتشارا والدالة على الانتماء وحب الوطن الانضباط التام أثناء رفع العلم الوطني والمشاركات المختلفة في التظاهرات الثقافية والعلمية ومختلف التفاعلات التي يبديها التلاميذ أثناء التلاميذ في مختلف النشاطات اللاصفية خاصة الرياضية منها، وتغلب هذه السلوكات في مرحلة التعليم الابتدائي. بينما أبدى البعض الآخر بأن هناك سلوكات صادرة عن بعض التلاميذ لا تنم عن الانتماء وحب الوطن خاصة ما تعلق الأمر بتكسير وإتلاف أثاث المؤسسة التربوية وعدم الانضباط في رفع العلم وبقائهم خارج المؤسسة إلى حين الفراغ من رفع العلم.

-السؤال 2: هل تعمل البرامج التعليمية على تعزيز قيم الانتماء وحب الوطن لدى التلاميذ؟

-لقد أفادت الأغلبية الساحقة بأن البرامج التعليمية الحالية تعمل على تعزيز قيم حب الوطن والانتماء الوطني لدى التلاميذ وأن هذه البرامج تعزز بقوة في مرحلة التعليم الابتدائي وفق ما شدد عليه ذوو الاختصاص مع ضرورة المراجعات الدورية لهذه البرامج وفق ما تتطلبه الحياة المعاصرة وما تشهده من تطورات لتكون مسايرة لها، مع ضرورة مواصلة ادراج منهاج التربية المدنية في مرحلة التعليم الثانوي لضمان استمرارية المنهاج من الابتدائي إلى الثانوي.

ج-المحور الثالث: المتعلق بطرائق التدريس وقيم العمل:

- السؤال 3: ما رأيك في طرائق التدريس المتبعة في المؤسسة؟

- إن طرائق التدريس كثيرة ومتنوعة ومختلفة من أستاذ إلى آخر حسب ما تقتضيه الغاية والهدف من اتباع الطريقة المناسبة لمستوى التلاميذ ودرجة الإفادة منها في تحقيق الأهداف المتوخاة من مختلف الدروس هذا ما أفادت به الأغلبية من عينة الجماعة التربوية.

- السؤال 4: هل تعتقد أن طرائق التدريس المطبقة تساهم في تعزيز قيم العمل والاجتهاد وتحبيبها لدى التلاميذ؟

-إن طرائق التدريس المعتمدة بصفة خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي وفي مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي بصفة عامة تسهم في تعزيز قيم العمل والاجتهاد فيه من وجهة نظر أغلب الجماعة التربوية وحسب اعتقادهم، لأن الطريقة المناسبة التي ينتهجها الأستاذ في إدارة الصف وتقديم الدروس لها الدور الفعال في دفع التلاميذ إلى العمل والاجتهاد خاصة إذا ما تعلق الأمر بالطريقة الحوارية التي تجعل من التلاميذ طرفا فعالا ومشاركا في الدرس ما يترك انطباعا حسنا عليهم ويجعلهم يتنافسون فيما بينهم.

د-المحور الرابع: المتعلق بالجماعات التربوية وقيم التسامح ونبذ التعصب:

- السؤال 5: كيف يتم التعامل مع حالات العنف داخل المؤسسة إن وجدت؟

- لقد تم الاجماع من طرف الجماعات التربوية على أن التعامل مع حالات العنف يتم من خلال إجراءات متنوعة ميزنها الصرامة وتتمثل بالدرجة الأولى في استدعاءات لأولياء الأمور، الخصم من علامات التقويم وإن تمادى الاستمرار في حالات العنف يحال المتخاصمين على المجالس التأديبية ليصل الأمر إلى تغيير المؤسسة أو الفصل النهائي خاصة إذا تعلق الأمر بخصام أستاذ تلميذ وهنا تجدر الإشارة إلى أن هذه الإجراءات تصب في مجملها في الإطار القانوني البحت والقاضي بتطبيق القانون بكل صرامة على من يعرقل السير الحسن للمؤسسة التعليمية، غير أن إجراءات إقامة الصلح بين المتخاصمين وإذابة التعصب خاصة في قضايا أستاذ تلميذ لا تتم غالبا إلا بعد اللجوء إلى الإجراءات القانونية، فحبذا لو يتم إقامة الصلح والتسامح بين التخاصمين ليعود بالمنفعة العامة للجميع كما هو الشأن في مرحلة التعليم الابتدائي أين يتم معالجة حالات العنف بالتسامح بين التلاميذ لأنه "مهما كان موقف الأستاذ من طلابه قاسيا فينبغي أن ينتهي بكلمات ونظرات ترفع ولا تضع وتشجع ولا تحبط" [1]

- السؤال :6 أي أساتذة مختلف المواد الدراسية أكثر إسهاما في ترسيخ قيم التسامح ونبذ التعصب؟

-لقد بين أغلب الجماعة التربوية أنه وفي مرحلة التعليم الابتدائي أن الأساتذة أكثر اسهاما في ترسيخ قيم التسامح بما في ذلك أساتذة اللغة الفرنسية، أما في مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي فقد كان هناك تباين في تعيين أي أساتذة مختلف المواد أكثر اسهاما في ترسيخ قيم التسامح حيث تم التركيز أساسا على أساتذة التربية الإسلامية واللغة العربية والمواد الاجتماعية والتربية البدنية والرياضية في حين تم ذكر

[1]- عبد الكريم بكار: **مرجع سابق**، ص:174

أساتذة لباقي المواد الدراسية بشكل قليل وهذا من وجهة نظر الجماعة التربوية، ونظرا لما لقيم التسامح من فضائل في ارساء السلام والطمأنينة بين التلاميذ وباقي المتعاملين في المؤسسة التربوية فإن ترسيخ هذه القيم مسؤولية الجميع دون استثناء.

- السؤال 7: هل تعمل جماعة الإدارة على محاربة العنف بكامل أشكاله وإرساء قيم التسامح والمصالحة بين التلاميذ؟

-إن محاربة العنف بكامل أشكاله مسؤولية جماعة الإدارة فهي تعمل على السير الحسن للمؤسسة التربوية وتوفير الجو المناسب لتمدرس التلاميذ ولا يتسنى ذلك إلا من خلال التطبيق الصارم للقوانين والتشريعات السارية المفعول خاصة في مرحلتي التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي مرد ذلك كون التلاميذ يمرون بمرحلة المراهقة ويصعب التحكم فيهم والتأثير عليهم بغير هذه القوانين وهذا ما تم استنباطه من أغلب وجهات نظر الجماعة التربوية، غير أنه وفي المقابل فإن إرساء قيم التسامح والمصالحة بين التلاميذ لم يحض بإجماع الجماعة التربوية الأمر الذي يستدعي الكثير من إعادة النظر في هذا المجال.

هـ-المحور الخامس: المتعلق بنماذج القدوة وقيم التعاون والتكافل الاجتماعي:

- السؤال 8: هل تشجع للشخصيات النموذجية التي تدرس والموجودة في الكتب المدرسية على غرس قيم التعاون والتكافل الاجتماعي لدى التلاميذ؟

-أجمعت الجماعات التربوية على أن الشخصيات النموذجية التي تدرس ضمن المناهج والموجودة في الكتب المدرسية تشجع على التعاون والتكافل الاجتماعي بقوة في مرحلة التعليم الابتدائي وبدرجة أقل في مرحلتي التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي كون تلاميذ هاتين المرحلتين مهوسين بنماذج الفن والرياضة على وجه الخصوص وأنهم أقل ميلا إلا التعاون خاصة إذا ما تعلق الأمر بالمشاركة في أعمال

تخص المؤسسة التربوية، وهذا ما يطرح وبصفة ملحة إشكالية القدوة لأن "المدارس ستنجز الكثير حين تجعل من قاعاتها منصات لمناقشة أنواع التصدع بين المبادئ وأشكال السلوك اليومي"[1].

– السؤال 9: حسب رأيك كيف يمكن أن يكون الأساتذة والطاقم الإداري محل اقتداء من طرف التلاميذ لتنمية قيم التعاون والتكافل الاجتماعي؟

–حسب آراء أغلبية الجماعات التربوية يكون الأساتذة والطاقم الإداري للمؤسسة التربوية محل اقتداء لتنمية قيم التعاون والتكافل عندما تتوافر حسبهم الأخلاق الفاضلة وروح المشاركة في الأفعال لا بالأقوال لأن التلاميذ عندما يرون الأساتذة وأعضاء الطاقم الإداري سباقون إلى مثل هذه الأفعال حتما سيكونون في نظر التلاميذ محل اقتداء وبالتالي يرسخ هذا المفهوم لدى التلاميذ لأن التلميذ يتتلمذ على يد أستاذه ويقتدي به "فالطالب يتأثر بأستاذه أكثر من تأثره بأبيه لأنه يرى أباه في كل أحواله ولا يرى أستاذه إلا في أحسن أحواله"[2]

و–المحور السادس: المتعلق بالامتحانات المدرسية وقيم الاعتماد على النفس:

–السؤال 10: هل تعتقد أن انتشار ثقافة الاعتماد على النفس في الامتحانات المدرسية لدى التلاميذ كافية أو غير كافية؟

–حسب اعتقاد الأغلبية فإن انتشار ثقافة الاعتماد على النفس في الامتحانات المدرسية كافية في مرحلة التعليم الابتدائي وغير كافية في مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي هذا الأمر الذي أصبح مقلقا للغاية وهاجسا يؤرق الجميع عند اقتراب مواعيد الامتحانات المدرسية، وحسب اعتقاد البعض الآخر من الجماعة التربوية فإن التلاميذ أكثرهم ميلا إلى الاعتماد على مختلف أساليب الغش وما الكتابات المدونة

[1]–عبد الكريم بكار: **مرجع سابق**، ص:113

[2]–نفس المرجع، ص:53

على الجدران والطاولات لأكبر دليل على ذلك ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد بل تعدت ظاهرة الغش إلى الامتحانات الرسمية لشهادتي التعليم المتوسط والبكالوريا ما يجعل وزارة التربية الوطنية في استنفار حاد وتسليط أقصى العقوبات على الممارسين لهذا الفعل ما يستدعي الالتزام دائما بأقصى حدود الصرامة من أجل غرس وتنمية الاعتماد على النفس.

- السؤال 11: حسب خبرتك الميدانية هل تساهم كيفيات إجراء الامتحانات خلال السنة الدراسية في تنمية قيم الاعتماد على النفس لدى التلاميذ؟

-حسب الخبرة الميدانية وبالإجماع فإن الكيفيات التي يتم من خلالها إجراء الامتحانات المدرسية لا تساهم في تنمية قيم الاعتماد على النفس لدى التلاميذ مما يستدعي البحث عن آليات تمكن من الترسيخ لهذه القيم التي لها دور فعال في تكوين الفرد وتنشئته على الاعتماد على نفسه في شتى مناحي الحياة، ومن باب الاجتهاد فقد أوضح البعض الآخر إلى ضرورة تجاوز الآليات المعمول بها حاليا كإلزام الحراس بالقسم على أداء واجب الحراسة في الامتحانات على الوجه المنوط به وتغيير الأساتذة الحراس بين المؤسسات التربوية والالتزام بالرقابة وبالصرامة من طرف الطاقم الإداري.

- السؤال 12: حسب خبرتك المهنية هل هناك آليات أخرى تمكن النظام التربوي من تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية بمختلف مراحلها؟

-لقد بينت الجماعات التربوية الكثير من الآليات التي تمكن النظام التربوي من تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية بمختلف مراحلها نذكر منها إدراج تدريس القيم الاجتماعية كباقي المواد الدراسية، التكوين الجيد للأستاذ وتزويده بمختلف المهارات البيداغوجية إعادة النظر في الشروط الخاصة بالترقيات إلى المناصب الإدارية، إقامة ملتقيات وندوات بشكل دوري داخل المؤسسات التربوية ومعالجة الاختلالات الحاصلة على مستوى النسق القيمي بالإضافة إلى منح الأولوية للخطاب التربوي والذي يحظى بمكانة خاصة ودور فعال في ترسيخ وتعزيز القيم الاجتماعية لدى المتمدرسين.

ثانيا-عرض ومناقشة بيانات المقابلات الجماعية البؤرية:

لقد تم إجراء المقابلات الجماعية البؤرية المباشرة مع تلاميذ نهاية المراحل التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالقصار على فوج واحد من كل مرحلة حيث كان عدد التلاميذ في كل فوج يتعدى 30 تلميذا بكثير أو بقليل وهذا ما يشترط في هذا النوع من المقابلات وقد تم الاعداد المسبق لدليل يتماشى والمستوى الخاص بكل مرحلة روعي فيه أثناء المناقشات اللغة المفهومة للجميع مع تقديم الشروحات المناسبة وتذليل الغموض الذي يكتنف الأسئلة المستهدفة بالمقابلة الجماعية البؤرية والتي تضمن دليلها المحاور التالية:

-دور المناهج التربوية في نشر قيم الانتماء وحب الوطن.

-دور طرائق التدريس المطبقة من طرف الأساتذة في التشجيع والترغيب في العمل والاجتهاد فيه.

-دور الجماعات التربوية في نشر ثقافة التسامح ونبذ التعصب.

-دور نماذج القدوة الموجودة في الكتب المدرسية في نشر قيم التعاون والتكافل الاجتماعي.

-دور الامتحانات المدرسية في نشر ثقافة الاعتماد على النفس ونبذ الغش.

1 -المقابلة الجماعية البؤرية لتلاميذ المرحلة الابتدائية (س5 إبتدائي):

لقد تمت هذه المقابلة البؤرية مع فوج من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لابتدائية مدور علي، تمت خلالها تناول محاور دليل المقابلة، وبعد المناقشات المتشعبة كانت النتائج إجمالا على النحو التالي:

-فيما يخص المحور الأول المتعلق بالمناهج التربوية ودورها في نشر قيم الانتماء وحب الوطن فقد بين التلاميذ وفي أغلبهم أن لها دور في نشر هذه القيم سيما أنهم ذكروا الوقفة اليومية الصباحية لرفع العلم الوطني وإنشاد النشيد الوطني قسما وهذا صحبة الطاقم التربوي بكل احترام وإجلال، بالإضافة للاحتفالات

المخلدة للمناسبات والأعياد الوطنية وحرص الجماعات التربوية بالتذكير والتدريس والتشجيع على إحيائها والمشاركة فيها لترك انطباعات لدى التلاميذ تجعلهم يدركون التضحيات التي قام أبطال الجزائر غبر محطات التاريخ وما فعلوه في تحرير الجزائر فكان من الواجب حب وطن الشهداء والعمل على التضحية من أجله بالنفس والنفيس. وعليه فقد تحققت الفرضية الأولى للدراسة من وجهة نظر تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية.

-فيما يخص المحور الثاني المتعلق بطرائق التدريس المطبقة من طرف الأساتذة في التشجيع والترغيب في حب العمل والاجتهاد في الدراسة أفادت الأجوبة المتنوعة للتلاميذ أن استاذهم قدوة لهم في كل ما يرتبط بحياتهم المدرسية فهم يولون اهتماما خاصا لكل ما يصدر عن الجماعة التربوية في البيئة المدرسية فهم دائما يحاولون القيام بكل الأعمال التي توكل إليهم وخاصة عندما يكلفون بالواجبات المنزلية والتنافس الشديد بينهم في مختلف النشاطات الصفية النشاطات اللاصفية وأن ما يقوم به الأستاذ خاصة في مجال التشجيع والتعزيز بالمكافآت للأعمال المتقنة والمبادرات الذاتية للتلاميذ لخير دليل على التنافس على العمل والاجتهاد في الدراسة بالإضافة إلى التزام التلاميذ بالقانون الداخلي للمدرسة واحترام البيئة المدرسية والالتزام بأوقات الدخول والاعتناء وبالنظافة الجسدية والهندام ونظافة حجرات الصف والساحة لدليل آخر على حب العمل والالتزام بضوابطه التي تنظمه وهذا من جهة أخرى ما يؤيد صحة الفرضية الثانية من وجهة نظر تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية.

-فيما يخص دور الجماعات التربوية في نشر ثقافة التسامح ونبذ التعصب فقد بين التلاميذ من خلال نشوب الخلافات والنزاعات التي تحدث داخل محيط المدرسة بأن الجماعة التربوية تعمد إلى أسلوب الحوار وإشاعة التسامح بين المتخاصمين وجعلهم يتسامحون ويقبلون بعضهم بعضا وأن الأساتذة دائما يسعون إلى إقامة الصلح بين المتنازعين من التلاميذ ويعاقبون الرافضين للصلح بحرمانهم من النشاطات أو خصم نقطة

من نقاط التقويم بالإضافة إلى تذكير الأساتذة والمدير بالآثار الطيبة للتسامح ونبذ التعصب كونهم يدرسون في مدرسة واحدة والواجب الدراسة فيها في جو توده المودة والتسامح بين الجميع، وهذا ما يبرز تحقق الفرضية الثالثة من وجهة نظر تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية.

-فيما يحص المحور الرابع والمتعلق بدور نماذج القدوة المساقة في الكتب المدرسية في نشر قيم التعاون والتكافل الاجتماعي فقد بين التلاميذ بأنها تحظى بالاقتداء من خلال الدروس التي يتلقونها في حجرات الصف والاشادة أعمالها في مختلف الميادين كما أنها تبرز الجانب الخاص بالتعاون والتكافل الاجتماعي لما تتضمنه برامج التربية الإسلامية والمدنية وبالأدوار التي تقوم بها الشخصيات الموزعة على مختلف التوجهات والمهن والفنون أنها تشجع وتعمل على نشر التعاون والذي يتجلى في العلاقة التعاونية بين التلاميذ والأساتذة والطاقم الإداري الأمر الذي يجعل من هؤلاء قدوة لشخصيات الصغار شأنها شأن الشخصيات التي تدرس ضمن سياقات الدروس المختلفة وهذا ما يبرر تحقق الفرضية الرابعة من وجهة نظر تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية.

-أما فيما يخص المحور المتعلق بدور الامتحانات المدرسية في نشر قيم الاعتماد على النفس ونبذ الغش فقد بين التلاميذ في بادئ الأمر بأن الغش حرام ومنبوذ وهذا ما تعلموه وتدرج معهم عبر سنوات التدرج في سنوات مرحلة التعليم الابتدائي وأنهم يعلمون حين موعد الامتحانات الدراسية الفصلية بأنهم سيقدمون على تقديم أجوبة لأسئلة تتمحور حول ما تم تناوله في مختلف الدروس وسوف يكون حضورهم لهذه الامتحانات وفق نمط خاص خاصة من حيث الحراسة ومنع كل أشكال الاتصالات مع الزملاء أو بالكتب والكراريس والوثائق الأخرى، وهذا ما يعكس الطابع الخاص بإجراء الامتحانات المدرسية، كما بين التلاميذ أن الامتحانات تدربهم على الاعتماد على النفس وأن الحصول على العلامات الجيدة له طعم خاص في نفوسهم لأنهم تحصلوا على ذلك بعرق جبينهم وبمجهودهم الخاص وفق التقنين المعمول به في

الامتحانات، وتجدر الإشارة مرة أخرى أن عدم الالتزام بالإجراءات التقنية المطبقة في هذا المجال تؤدي لا محالة إلى وجود اختلالات في مجال التقويم التربوي ويولد معوقات تعود بالسلب على مخرجات النظام التربوي ككل خاصة إذا أهمل نشر قيم الاعتماد على النفس وتخلى الفاعلون المباشرون على العملية التقويمية عن أداء هذا الواجب الجد حساس وهذا ما يؤثر سلبا على الخريجين مستقبلا في الحياة الاجتماعية ،ونظرا لخصوصية المدرسة الابتدائية ولخصوصيات تلاميذ هذه المدرسية فإن الامتحانات المدرسية المقامة على مدار السنة الدراسية مكنتهم من الاعتماد على أنفسهم في إنجازها وجعلتهم يكرهون الغش في الامتحانات بكل وسائلة المختلفة وأنه لا يليق أخذ نقاط دون بذل مجهود حسب آرائهم ،وعليه فظاهرة الغش وتسريب المواضيع بمختلف الأشكال أصبحت مؤرقة ومقلقة للجميع الأمر الذي يجعل وزارة التربية وقبيل الامتحانات الوطنية الرسمية لكل سنة دراسية في حالة استنفار قصوى تخوفا من الغش والتسربات الأمر الذي جعلها ترفع عقوبة الغش أو محاولة الغش في امتحانات شهادة البكالوريا إلى اقصاء صاحب المحاولة لمدة عشر سنوات وتقديم المتسببين في الغش إلى العدالة بالإضافة إلى إجراءات أخرى وهذا من أجل تحقيق مبدأ المساواة والعدالة بين جميع تلاميذ النظام التربوي الجزائري، وفي ذات السياق فإن الخريج المتشبع يقيم الاعتماد على النفس والمرسخة فيه تجعل منه مواطنا صالحا نافعا لنفسه ولمجتمعه وهذا ما يتوافق مع ما أبداه التلاميذ من خلال المناقشات ليصب مرة أخرى في تحقق الفرضية الخامسة من وجهة نظر تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية. وكمحصلة لما تم عرضه ومناقشته في هذه المقابلة البؤرية ومن وجهة تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية ووفقا لخصوصيات هذه الفئة من التلاميذ فإن مكونات النظام التربوي وفقا لحدود هذه الدراسة لها دور في نشر وتعزيز القيم الاجتماعية المتمثلة في قيم الانتماء وحب الوطن وقيم التسامح وقيم العمل والاجتهاد فيه وقيم التعاون والتكافل الاجتماعي وقيم الاعتماد على النفس، هذه القيم ومن دون شك إذا ما تحققت فإنها تجعل الحياة الاجتماعية تعيش في كنف السلام والاستمرار وتحقيق التقدم والرفاهية.

*وبعد التطرق بالتفصيل في عرض ومناقشة بيانات المقابلة الجماعية البؤرية المتعلقة بتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية، سوف نتطرق باختصار إلى عرض ومناقشة أوجه الاختلاف فقط تفاديا للتكرار في عرض بيانات تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط وبيانات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي والمتعلقة دائما بمحاور دليل هذه المقابلة.

2 –المقابلة الجماعية لتلاميذ المرحلة المتوسطة (س 4 متوسط)

لقد تمت هذه المقابلة مع فوج من تلاميذ السنة الرابعة متوسط من متوسطة محمد خميستي، وكانت النتائج إجمالا على النحو التالي:

–فيما يخص دور المناهج التربوية في نشر قيم الانتماء وحب الوطن فقد بين التلاميذ بأن للمناهج التربوية دور في نشر قيم الانتماء وجب الوطن ويتجلى لهم ذلك من خلال رفع العلم وإقامة معارض خاصة بكفاح الشعب الجزائري والمشاركة في الاحتفالات الخاصة بالأيام الوطنية.

–فيما يخص دور طرائق التدريس المطبقة من طرف الأساتذة في التشجيع والترغيب في العمل والاجتهاد فيه فقد ذكر التلاميذ خاصة طرائق التدريس الخاصة بأساتذة اللغة العبية والإسلامية والمواد الاجتماعية التي دائما ما يحثهم الأساتذة على العمل وضرورة الاجتهاد لتحقيق النجاح وكيف أن لحركات الأساتذة أثناء الشرح والانضباط العام وحسن التخلق من أثر في التشجيع والترغيب في العمل ومضاعفة المجهود لنيل أعلى الدرجات والرتب.

–فيما يخص دور الجماعات التربوية في نشر ثقافة التسامح ونبذ التعصب فقد أثار التلاميذ حفيظة اتجاه الطاقم الإداري المسير للمؤسسة خاصة من حيث لغة الحوار المستعمل والقصوة في المعاملة وحتى الابتزاز في الحصول على بطاقة الدخول بالإضافة إلى التفرقة في المعاملة بين التلاميذ الذين يتابعون

الدروس الخصوصية مع ذات الأستاذ الذي يدرسهم وبين الذين لا يتابعون الدروس الخصوصية، هذه من دون شك دواعي متعلقة بالجماعة التربوية لا تدعو إلى التشجيع على نشر ثقافة التسامح ونبذ التعصب.

-فيما يخص دور نماذج القدوة الموجودة في الكتب المدرسية في نشر قيم التعاون والتكافل الاجتماعي فقد أفاد تلاميذ هذه المرحلة بأن هذه النماذج قد أكسبتهم العديد من الخصال خاصة ما تعلق بالقيم الإسلامية كتعاون المسلمون في حفر الخندق على حد تعبير أحدهم فهذه الشخصيات حسبهم بمثابة الدافع والحافز المشجع على حياة التعاون والتكافل الاجتماعي النابعة من صميم الحياة الإنسانية.

-فيما يخص دور الامتحانات المدرسية في نشر ثقافة الاعتماد على النفس ونبذ الغش فكانت ردة فعل التلاميذ بأن الامتحانات المدرسية تؤرقهم كلما حان وقت إجرائها فكثرة الدروس والاعتماد على أسئلة الحفظ من طرف الأساتذة وخوفهم من أولياء الأمور الأمر الذي جعلهم يحببون الغش كلما وجدوا إلى ذلك سبيلا لأنه حسبهم "من نقل انتقل ومن اعتمد على نفسه بقي في قسمه" بالإضافة إلى تفشي ظاهرة تسريب مواضيع الامتحانات للتلاميذ الذين يتابعون دروس الدعم من طرف أساتذة مختلف المواد الأمر الذي يجعل الأستاذ معول هدم لا معول بناء وهذه الأمور حسبهم هي التي جعلت الامتحانات لا تعمل على نشر ثقافة الاعتماد على النفس.

3 -المقابلة الجماعية لتلاميذ المرحلة المتوسطة (س3 ثانوي)

لقد تمت هذه المقابلة البؤرية مع فوج من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة من ثانوية قراوي، وكانت النتائج إجمالا على النحو التالي:

-لقد تمت مناقشة الأسئلة الخاصة بالمناهج التربوية وطراق التدريس المتبعة ونماذج القدوة وبين التلاميذ أنها تنمي وترسخ القيم الاجتماعية في مجملها إلا أن الشق المتعلق بالجماعة التربوية

وبالامتحانات المدرسية فقد أبدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية سخطهم على ذلك مستعملين تعابير قد نذكر البعض منها على سبيل الذكر لا الحصر" الذي درس ماذا فعل" " نقراوا بلا فائدة" "أصحاب الشهادات قعدوا يدوروا" "عد معربفتك وخذ أعلى العلامات" "الرقاد وبيع لبلاد" "الحقار عمره قصير"... هذه جملة من الارهاصات التي يعاني منها تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي التي جعلت من الجماعات التربوية ومن الامتحانات المدرسية ارهاصا لهم لا تعمل على تنمية القيم الاجتماعية لديهم.

ثالثا–تفسير نتائج المقابلات المقننة والجماعية في ضوء فرضيات الدراسة:

بعد عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات الخمس التي تشكل في النهاية جانبا من خلاصة الدراسة الميدانية وانطلاقا من المقابلات الجماعية البؤرية مع تلاميذ نهاية المراحل التعليمية الثلاث ومن المقابلات التي تم إجراؤها مع الجماعة التربوية تم التوصل إلى النتائج الآتية:

أ – نتائج الفرضية الأولى:

–تساهم المناهج التربوية في ترسيخ قيم الانتماء وحب الوطن لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية.

–تحقق الفرضية الأولى بالنسبة لتلاميذ نهاية المراحل التعليمية من وجهة نظر الجماعة التربوية ومن وجهة نظر تلاميذ نهاية المراحل التعليمية الثلاث، حيث تبين بأن المناهج التربوية تساهم في ترسيخ قيم الانتماء وحب الوطن لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائري.

ب – نتائج الفرضية الثانية:

–تؤدي طرائق التدريس المطبقة في المؤسسات التربوية الجزائرية إلى تعزيز قيم العمل لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية فيها.

-تحقق الفرضية الثانية بالنسبة لتلاميذ نهاية المراحل التعليمية من وجهة نظر الجماعة التربوية ومن وجهة نظر تلاميذ نهاية المراحل التعليمية الثلاث، حيث تبين بأن طرائق التدريس المطبقة في المؤسسات التربوية الجزائرية تؤدي إلى تعزيز قيم العمل لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية بدرجة عالية بالنسبة لمرحلة التعليم الابتدائي وبدرجة أقل منها بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي.

ج – نتائج الفرضية الثالثة:

-تعمل الجماعات التربوية على تعزيز قيم التسامح ونبذ التعصب لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية.

-تحقق الفرضية الثالثة بالنسبة لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية وتبين بأن الجماعة التربوية تعمل على تعزيز قيم التسامح لدى هذه الفئة من التلاميذ ولم تتحقق هذه الفرضية حيث تبين بأن الجماعة التربوية لا تعمل على تعزيز قيم التسامح ونبذ التعصب لدى تلاميذ نهاية المرحلتين التعليميتين المتوسطة والثانوية وهذا من وجهة نظر التلاميذ والجماعة التربوية. المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي.

د-الفرضية الرابعة:

-ترسخ نماذج القدوة المساقة ضمن المناهج التربوية قيم التعاون والتكافل الاجتماعي لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية.

-تحقق الفرضية الرابعة بالنسبة لتلاميذ نهاية المراحل التعليمية من وجهة نظر الجماعة التربوية ومن وجهة نظر تلاميذ نهاية المراحل التعليمية الثلاث، حيث تبين بأن نماذج القدوة المساقة ضمن المناهج التربوية ترسخ لقيم التعاون والتكافل الاجتماعي لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية بدرجة عالية بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وبدرجات أقل بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط وتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي.

هـ – نتائج الفرضية الخامسة:

–تنمي الامتحانات الرسمية المتبعة في المؤسسات التربوية الجزائرية قيم الاعتماد على النفس لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية.

–فيما يخص الفرضية الأخيرة التي أُريد من خلالها محاولة الكشف عن تنمية الامتحانات الرسمية المتبعة في المؤسسات التربوية لقيم الاعتماد عن النفس لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية فقد تحققت بنسب متفاوتة فقد تحققت بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي حيث تبين أن الامتحانات الرسمية المتبعة في المؤسسات التربوية الجزائرية تنمي قيم الاعتماد على النفس لدى تلاميذ هذه الفئة، بينما لم تتحقق هذه الفرضية بالنسبة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط وتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي وهذا من وجهة نظر تلاميذ هاتين الفئتين ومن وجهة نظر الجماعة التربوية.

وخلاصة القول فإن الدراسة الميدانية لموضوع النظام التربوي ودوره في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية ومن خلال التراث النظري ومختلف الأدوات المستعملة في جمع البيانات والمتمثلة في الاستمارة والمقابلات المقننة والمقابلات الجماعية قد توافقت بياناتها ونتائجها إلى حد كبير وهذا من وجهة نظر تلاميذ نهاية المراحل التعليمية الثلاث ومن وجهة نظر الجماعات التربوية.

رابعا: مناقشة النتائج العامة للدراسة في ضوء الدراسات السابقة والمشابهة:

إن نتائج الدراسة المتعلقة بموضوع النظام التربوي ودوره في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية قد توافق في شقه الخاص بتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي مع نتائج دراسة (وريدة خوني 2011) التي بينت مساهمة الوسط المدرسي في غرس الانتماء الوطني وتساند المتاب والأستاذ والإدارة في تحقيق الأهداف. ومع دراسة (خولة حموري 2011) التي بينت أن للمدرسة دور كبير في ترسيخ ثقافة الحوار من خلال الإدارة والمعلمين والمناهج التربوية. ومع دراسة (حكيمة

آيت بارة 2011) التي بينت أن النظام التربوي ككل يعزز الأبعاد الوطنية والعالمية التي تساهم في إعداد المواطن الصالح بالاعتماد على الكتاب المدرسي والطاقم الإداري ومختلف الأساليب. ومع دراسة (حنان صال القاضي 2012) التي بينت أن المعلمين يسهمون في ترسيخ القيم الاجتماعية التي تتعلق بالمدرسة. ومع دراسة (علي مساعد 2015) التي بينت مساهمة المعلمين في إشاعة قيم التسامح واعتماد الحوار في تعزيز منظومة القيم لدى التلاميذ. ومع دراسة (سعد الدين 2016) التي بينت أن جميع المعلمين والطاقم الإداري قدوة ونموذجا للتلاميذ لتكريس الانتماء. ومع دراسة (العيد هداجي 2019) التي بينت مساهمة النظام التعليمي الجزائري بقسط كبير في تنمية قيم المواطنة لدى المتمدرسين.

ومن جهة أخرى فقد توفقت الدراسة الحالية فيما يخص تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط وتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي مع دراسة (راضية بوزيان 2009) التي تم من خلالها رصد تناقضات على مستوى كتب التربية المدنية وغياب كلي لتحديد المفاهيم. ومع دراسة (ثريا بنت أحمد 2011) التي بينت أن دور الطواقم الإدارية في تنمية القيم الاجتماعية وفي مجمله ضعيف من وجهة نظر التلاميذ. ومع دراسة (صالح عبدي 2017) التي بينت المستوى المتوسط لتحقيق أهداف المنهاج الدراسي للتربية البدنية والرياضية. ومع دراسة (الصديق قوميدي 2021) التي بينت افتقار الحوار التربوي إلى الإقناع وبالتالي لا يسهم في ترسيخ قيم الالتزام بقواعد الحياة المدرسية. وفي الأخير يبقى موضوع الدراسة جديرا بالاهتمام وبجاجة إلى دراسات أخرى أكثر تفصيلا وأكثر تعمقا لتكون الإفادة أشمل وأدق ولتكون النتائج مرتكزا لصناع القرار في القرارات الخاصة بهذه المؤسسة الهامة والحيوية من مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

خامسا: النتائج العامة للدراسة الميدانية:

لقد أظهرت نتائج هذه الدراسة توافقا كليا إلى حد ما من حيث بيانات الأدوات المستعملة الاستمارة الموجهة لتلاميذ نهاية المراحل التعليمية والمقابلات المقننة الموجهة للمتعاملين التربويين والمقابلات الجماعية البؤرية التي تمت مع تلاميذ نهاية المراحل التعليمية الثلاث والتي كانت بياناتها وفي مجملها مساندة لبعضها البعض.

ولقد أشارت النتائج الميدانية لهذه الدراسة إلى تحقق جميع الفرضيات بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي وأن النظام التربوي الجزائري له دور في تعزيز القيم الاجتماعية لدى هذه الفئة وفي هذه المرحلة والخاصة بالمدارس الابتدائية من وجهة تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي ومن وجهة الجماعة التربوية. أما في مرحلة التعليم المتوسط وفي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الجماعة التربوية ومن وجهة نظر تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط وتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي، فقد تحقق البعض ولم يتحقق البعض الآخر خاصة ما تعلق بالجماعة التربوية فالأساتذة وتعدد طرائقهم والطواقم الإدارية وآليات قيامها بعملها وطرق التفاعل المدرسي كان من دون شك من بين أبرز المعوقات التي تحول دون قيام النظام التربوي بالدور الفعال في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ نهايتي المرحلتين المتوسطة والثانوية.

وفي ذات السياق يمكن القول أن مختلف الاختلالات والمعوقات التي تم الوقوف عليها والتي أفرزتها هذه الدراسة قد أدت إلى إثبات قصور مخرجات النظام التربوي من حيث منظومة القيم الاجتماعية وإلى ضعف الفعالية في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية بصفة عامة على الأقل في الوقت الراهن نظرا لأهمية هذه القيم الاجتماعية بالنسبة إليهم لأنها في نهاية الأمر تعتبر المعايير الموجه لسلوكهم وفق ما يتبناه المجتمع الذي يفرض مرجعياته ومعاييره ومحدداته للأفراد قصد الالتزام بها، ومما لا

شك فيه فإن الالتزام بها وفقا لما يرتضيه المجتمع لجميع أنساقه الفرعية فإن المجتمع سيحافظ لا محالة على استقراره واستمراريته.

كما يمكن الاعتماد على بعض الآليات التي تمكن النظام التربوي من تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية بمختلف مراحلها كإدراج تدريس القيم الاجتماعية كباقي المواد الدراسية، وتدريس مادة التربية المدنية في مرحلة التعليم الثانوي ،والتكوين الإلزامي الحضوري المقيد بالفترات الزمنية للأستاذ وتزويده بمختلف المهارات البيداغوجية، وإعادة النظر في الشروط الخاصة بالترقيات إلى المناصب الإدارية، مع إقامة الملتقيات والندوات بشكل دوري داخل المؤسسات التربوية ومعالجة الاختلالات الحاصلة على مستوى النسق القيمي بالإضافة إلى منح الأولوية للخطاب التربوي النوعي والذي يحظى بمكانة خاصة ودور فعال في ترسيخ وتعزيز القيم الاجتماعية لدى المتمدرسين لضمان التأصيل لتراث المجتمع الجزائري وضرورة التفتح على الخارج ، مع إعطاء المكون البشري الأولوية بالإضافة إلى تشجيع الدراسات المعمقة المتعلقة بالنظام التربوي ككل والتعمق فيها قصد الاستفادة منها وتجسيدها في الواقع المعيش، كما يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على باقي تلاميذ مختلف المستويات الدراسية لمختلف المراحل التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية.

سادسا: الصعوبات التي اعترضت الدراسة:

يمكن حصر الصعوبات التي اعترضت الدراسة في النقاط التالية:

المجال البحثي الواسع مما استدعى اضطراريا اللجوء لمتعاونين خاصة ما تعلق بتفريغ بيانات الاستمارة الموجهة لتلاميذ نهاية المراحل التعليمية الثلاث.

بعض العراقيل التي حدثت أثناء الزيارات الميدانية على مستوى بعض المؤسسات التربوية.

تشعب الأجوبة الخاصة بالجماعات التربوية فيما يخص المقابلات المقننة.

الخاتمة

الخاتمة:

لقد أكدت هذه الدراسة أن المؤسسات التعليمية تعتبر من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي حيث تقوم بدور بارز في تشكيل شخصيات المتعلمين، وتعزيز النماذج السلوكية المقبولة اجتماعيا، وتأكيد القيم والاتجاهات الإيجابية التي يتقبلها ويستسيغها المجتمع، فالمؤسسة التربوية منظومة متكاملة ومطالبة بتوفير المناخ الملائم للمتعلمين لممارسة مختلف التفاعلات التي تهدف إلى تحقيق التماسك الاجتماعي والازدهار الثقافي والاستنارة الفكرية والرقي الحضاري الذي ينعكس بالإيجاب على الفرد والمجتمع.

فالمدرسة بأنواعها ليست فقط لتعليم وتلقين مختلف العلوم والفنون وإنما من أجل نقل الإرث الثقافي وتوريثه للأجيال بالإضافة إلى التنمية النفسية والاجتماعية وتعزيز الاتجاهات والقيم وانتمائهم وولائهم لوطنهم لديهم للمحافظة على وحدة واستقرار المجتمع واستمراريته.

وإن مؤسسات التنشئة الاجتماعية بصفة عامة والمؤسسات التربوية بصفة خاصة مطالبة اليوم بالتوقف عن إنتاج النماذج البشرية التي لا تخدم أهداف المجتمع، وأن تكسب المتعلمين القيم التي تجعلهم قادرين عل الاعتماد على أنفسهم محبين العمل والاجتهاد فيه متعاونين ومتسامحين فيما بينهم محبين لوطنهم ساعين لتطوره والذود عنه ومخلصين له ولجميع أبناء مجتمعهم.

فالمؤسسات التربوية حين تمارس الأسلوب الديمقراطي في علاقتها مع التلاميذ فإنها تعمل على تهيئتهم للمشاركة في قضايا مجتمعهم مشاركة فعالة تسهم في تعزيز انتمائهم وولائهم، ذلك أن الشعور بالثقة والأمن والتقدير ينعكس إيجابيا على المشاركة الحقيقية والصادقة في قضايا المجتمع، ويدفع بهم إلى الانخراط في حياة مجتمعهم وتجنب اللامبالاة والتعصب.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

قائمة المصادر:

ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، بيروت، دار صادر، ج. 13، 1968.

أحمد مختار عبد الحميد عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، ج2،2008.

الجوهري عبد الهادي: معجم علم الاجتماع، مطبعة جامعة القاهرة، مصر، 1980 .

الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004.

فاروق عبده فيلة، وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا

قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، مصر،2005، محمد عاطف غيث.

قائمة المراجع:

* المراجع باللّغة العربية:

أ-الكتب:

1. إبراهيم مجدي عزيز: المنهج التربوي والوعي السياسي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1998.
2. إبراهيم محمد عباس: التحديث والتغيير-دراسة في مكونات القيم الثقافية-، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2009.
3. إبراهيم محمد عباس: الثقافة والشخصية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2009.
4. الابراهيم، حسن علي، تربية التسامح وضرورات التكافل الاجتماعي، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، الصفاة، الكتاب السنوي 10، 1994-1995.

5. ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد: المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1993.

6. أبو العينين علي خليل مصطفى: القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم علي، المدينة المنورة، السعودية، ط1، 1998.

7. أبو القاسم سعد الله: محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1982،3.

8. أبو جادو صالح: سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 1998.

9. إدجار فور وآخرون: تعلم لتكون، اليونسكو، ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1974.

10. اسكندر نجيب وآخرون: قيمنا الاجتماعية، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1962، ص19.

11. الأسمر أحمد رجب: فلسفة التربية في الإسلام إنماء وارتقاء، دار الفرقان، عمان، الأردن،1997.

12. الأشرف مصطفى: الجزائر: الأمة والمجتمع، ترجمة حنفي بن عيسى، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1983.

13. إيهاب عبد المعطي سعيد الآغا، القيم المتضمنة في منهاج المطالعة والنصوص للصف التاسع في محافظات غزة: دراسة تحليلية.

14. باربرا انجلر، مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة: فهد بن عبد الله بن دليم، دار الحارثي للطباعة والنشر، 1991.

15. بدر الدين كمال عبده: الإعاقة في محيط الخدمة الاجتماعية –تدعيم النسق القيمي لجماعة المعوقين–المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر،2003.

16.بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر –رهانات وإنجازات–، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.

17.بركات حليم: المجتمع العربي المعاصر –بحث استطلاعي اجتماعي–، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط2، 1985.

18.بن مرسلي أحمد: مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2003.

19.بيومي محمد أحمد: علم اجتماع القيم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002.

20.تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 1990.

21.التل، سعيد، مقدمة في التربية السياسية لأقطار الوطن العربي، الأردن، عمان، دار اللواء للصحافة، 1987 .

22.الجابري محمد عابد: العقل الأخلاقي العربي–دراسة تحليلية نقذيه لنظم القيم في الثقافة العربية– مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2001.

23.الجابري محمد عابد: فكر ابن خلدون العصبية والدولة–معالم نظرية خلدونية في التاريخ الإسلامي–، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط5، 1992.

24.جان بياجي: التوجهات الجديدة للتربية، ترجمة محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 1988.

25.الجلاد ماجد زكي: تعلم القيم وتعليمها–تصور نظري وتطبيقي لطرائق تدريس القيم–، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2007.

26.حامد، عمار، في بناء الإنسان العربي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، الكتاب 14، 1988.

27.حليم سليمان نادية: القيم الاجتماعية وعلاقتها بالاتجاه نحو تنظيم النسل، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، 1970.

28.حمداوي جميل: تدبير الحياة المدرسية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2015.

29.خاطر أحمد مصطفى: تنمية المجتمعات المحلية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999.

30.الدخيل محمد عبد الرحمان: النشاط المدرسي وعلاقته بالمدرسة والمجتمع، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 2002.

31.الدسوقي كمال: علم الاجتماع ودراسة المجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 2000.

32.دويدار عبد الفتاح محمد: علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه، دار النهضة العربية، بيروت،1994.

33.دياب فوزية: القيم والعادات الاجتماعية–دراسة لبعض العادات الاجتماعية–، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1996.

34.راشد علي: الجامعة والتدريس الجامعي، دار الشروق، جدة، 1987.

35.راضية بوزيان: المواطنة والمؤسسة التعليمية في الجزائر، المجلة العربية لعلم الاجتماع، العدد:6، 2009.

36.رشاد الدين مؤنس: المرام في المعاني والكلام، دار الراتب الجامعية، لبنان، ط1، 2000.

37.الرشدان عبد الله: علم اجتماع التربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004.

38.زاهر ضياء: القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج، القاهرة، مصر، 1986.

39.زهران حامد عبد السلام: علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، ط6، 2000.

40.الزيود ماجد: الشباب والقيم في عالم متغير، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006.

41.سعد الدين إبراهيم: التعصب والتحدي الجديد للتربية في الوطن العربي، الكتاب السنوي السادس للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1989.

42.سلوم طاهر عبد الكريم، جمل محمد جهاد: القيم مناهجها وطرائق تدريسها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ط1، 2009.

43.شحاتة حسن: النشاط المدرسي، مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1997.

44.شحاتة حسن: نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.

45.الشرقاوي أنور محمد: سيكولوجية التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 1999.

46.شفيق محمد: الإنسان والمجتمع، مقدمة في علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2003.

47.شكور جليل وديع: أبحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميةالجماعة، دار الشمال، بيروت، لبنان، ط1، 1989.

48.الصمدي خالد: القيم الإسلامية في المناهج الدراسية–مشروع برنامج لإدماج القيم في التعليم الأساسي–، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة–إيسيسكو–، مطبعة المعارف الجديدة، المغرب، 2003.

49.طاهر علوي عبد الله: قضايا معاصرة، لجنة نشر الكتاب اليمني، عدن، 1988.

50.طربيه مأمون: علم الاجتماع في الحياة اليومية–قراءة سوسيولوجية لوقائع معاشة–، دار المعرفة، لبنان، ط1، 2011.

51.الطويل توفيق: أسس الفلسفة، دار النهضة العربية، القاهرة، ط7، 1979.

52. عبد الحسين شعبان، التسامح المؤشرات والمفهوم، مركز رام الله للدراسات، فلسطين، 2008.

53. عبد الرحمن عبد الله محمد: علم الاجتماع النشأة والتطور، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1999.

54. عبد الكريم بكار: حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، سوريا، ط.3، 2011.

55. عبد اللطيف خليفة محمد: ارتقاء القيم، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 160، 1999.

56. عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني: لمدخل إلى التربية والتعلم، دار الشروق، ط2، الأردن،2006.

57. عبده بدر الدين كمال، محمد السيد حلاوة: قضايا ومشكلات، تقديم سامية محمد فهمي، ج1، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 1991.

58. عبود عبد الغني، عبد العال حسن إبراهيم: التربية الإسلامية وتحديات العصر، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1990.

59. عفانة عزو إسماعيل، اللوح أحمد حسن: التدريس المنسرح–رؤية حديثة في التعليم الصفي–، دار المسيرة، الأردن، 2008.

60. علي عبد الرازق جلبي، تصميم البحث الاجتماعي–الأسس والاستراتيجيات – ط 3، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2008.

61. علي، سعيد إسماعيل، التربية السياسية للأطفال، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، 2008.

62. عمر معن خليل: البناء الاجتماعي آفاقه ونظمه، دار الشرق، عمان، الأردن، ط1، 1997.

63. عميرة إبراهيم بسيوني: المنهج وعناصره، دار المعارف، القاهرة، 1991.

64. عن أبي هريرة رواه البخاري، في صحيحه، عن المقدام بن معد يكرب الكندي: 2072

65. عناية حسن القبلي، التعزيز في الفكر التربوي الحديث، شركة أمان للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2014.

66. عوض عباس محمود، دمنهوري رشاد صالح: علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003.

67. الفتلاوي سهيلة، هلالي أحمد: المنهج التعليمي والتوجه الأيديولوجي –النظرية والتطبيق–، دار الشروق، عمان، 2006.

68. فلاتة إبراهيم: المنهج المستتر ودوره في تعزيز العملية التعليمية، محاضرات ضمن الأنشطة والفعاليات للجمعية السعودية للمناهج والإشراف التربوي، مكة المكرمة، 2009.

69. الكاظم أمينة علي: التغير الاجتماعي والثقافي في المجتمع القطري، هجر للطباعة، ط1، مصر، د. ت.

70. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ج2، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1973.

71. محمد بن مكرم بن علي الأنصاري ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط 3، 1994، ج 5.

72. محمد حسن حمدان: قيم العمل والالتزام الوظيفي، مكتبة حامد للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2006.

73. محمد شفيق، البحث العلمي –الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية–د ط، الاسكندرية، مكتب الجامع الحدث، 1998.

74. محمد صفوح الأخرص، المنهج وطرائق البحث في علم الاجتماع، ط 5، دمشق، منشورات جامعة دمشق، 1997.

75.محمد فاوبار: المدرسة والمجتمع وإشكالية لا تكافؤ الحظوظ، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2011.

76.محمود حمدي شاكر: النشاط المدرسي ماهيته وأهميته، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، 1998.

77.مصدر الاحصائيات: مديرية التربية لولاية سطيف مصلحة التنظيم التربوي بتاريخ :2019/10/15.

78.المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية " وحدة النظام التربوي، النظام التربوي والمناهج التعليمية، ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر، 1998.

79.المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية " وحدة النظام التربوي، النظام التربوي والمناهج التعليمية، ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر،1998.

80.المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية: سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004.

81.المغربي كامل محمد: السلوك التنظيمي، مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم، دار الفكر، عمان، الأردن، ط 2، 1995.

82.مكسي محمد: الحياة المدرسية وإشكالية الحداثة والتطرف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2003.

83.ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009، ص 120.

84.منير حسن نورهان: القيم الاجتماعية والشباب –منظور ديني–، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر،2008.

85.موريس شربل: التيارات الفكرية للتربية العصرية حتى مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2006.

86.ميمون الربيع: نظرية القيم في الفكر المعاصر–بين النسبية والمطلقة–، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1980.

87.ميموني رشيد: البعد الاجتماعي في القرآن–مقاربة سوسيومعرفية–، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، الجزائر، 2009.

88.ناصر إبراهيم: أصول التربية –الوعي الإنساني–، الرائد العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2004.

89.ناصر إبراهيم: التربية الأخلاقية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

90.ناصر إبراهيم: فلسفات التربية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001.

91.النصوص الأساسية الخاصة بالقطاع التربوي وزارة التربية، مديرية الدراسات القانونية والتقنين والمنازعات، المديرية الفرعية للوثائق فيفري 1992 .

92.النقيب إيمان العربي: القيم التربوية في مسرح الطفل، تقديم شبل بدران، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2002.

93.هندي صالح دياب وآخرون: أسس التربية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 1995.

ب–المقالات والملتقيات:

94.بالطاهر، النوي، وغرغوط، عاتكة، دور المدرسة في تعزيز الانتماء الوطني لدى التلاميذ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، م. 12، ع. 3، 2020.

95.بلعالية، محمد، وحمداوي، محمد، التربية على المواطنة في الإصلاحات التربوية الجزائرية، مجلة الرواق، مخبر الدراسات الاجتماعية والنفسية والانثروبولوجية، المركز الجامعي أحمد زبانة، غليزان، الجزائر، ع. 9، 2017.

96.حكيمة آيت حمودة: أهمية المدرسة في تنمية القيم السلوكية لدى التلاميذ ودورها في تحقيق توافقهم الاجتماعي مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 3 العدد 5، جامعة ورقلة،2011.

97.حنان صالح القاضي؛ إسهام المعلم في إكساب القيم الاجتماعية لطلبة الصف التاسع، طالبة دكتوراه في آلية التربية الجامعة الوطنية الماليزية مجلة التربية الإسلامية والعربي، العدد:4(2)،2012، ماليزيا.

98.خوني وريدة: دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني، مجلة الباحث في الإنسانية والاجتماعية، المجلد 3 العدد 5، جامعة ورقلة، 2011.

99.الدراسي للتربية البدنية والرياضية كما يدركها الأساتذة، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد:29، جامعة ورقلة، 2017.

100. سعاد محمد الأشخم، دور التعزيز في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم، مجلة كليات التربية، طرابلس، ع 21، أبريل 2021.

101. سعد الدين بوطبال: دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين، مجلة العلوم الإنسانية الاجتماعية العدد 23 مارس 2016، ورقلة.

102. شاهين، سلطان بن علي محمد، مفهوم المواطنة وحقوقها من منظور إسلامي، الملتقى السادس فقه المواطنة في الفكر الإسلامي المعاصر 18 – 19 نوفمبر 2013، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2013.

103. الشعوان عبد الرحمن بن محمد: القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية، مجلة جامعة الملك سعود، العدد (9)، السعودية، 1997.

104. صالح عبدي: القيم العامة للمواطنة لدى التلاميذ في المؤسسة التعليمية وعلاقتها بتحقيق أهداف المنهاج.

105. الصديق قوميدي: الحوار التربوي ودوره في الالتزام بقواعد الحياة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الفاعلين التربويين، المجلة الجزائرية للأمن والتنمية، المجلد 10، العدد 01، جانفي 2021.

106. عبد الرحمن، أحمد عبد الرشيد حسين، فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة الحوارية اللاصفية في الجغرافيا لتنمية قيم الانتماء الوطني والوعي بمفهوم جودة الحياة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ع. 72.

107. عمر، خديجة علي، دور المعلم في تعزيز الانتماء والولاء الوطنيين: دراسة استقرائية نظرية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن، م. 1، ع. 1، 2019.

108. المتفوقين والطلبة والطالبات المتخلفين دراسيا وعلاقته بالانتماء، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، م. 1، ع. 1، 1991.

109. محفوظ، محمد، نقد المشروع الثقافي الغربي وطموحات العولمة، مجلة الكلمة، منتدى الكلمة للدراسات، بيروت، م. 5، ع. 19، 1998.

110. محمد، مجدة أحمد محمود، دراسة مقارنة لأبعاد التوافق النفسي والاجتماعي بين الطلبة والطالبات

111. معمرية، بشير، الاتجاه نحو العولمة، التدين والشعور بالانتماء: بحث ميداني على عينتين من أساتذة وطلاب جامعة باتنة الجزائر، تحت ملف الشخصية العربية وإعصار العولمة قراءة سيكولوجية، مجلة شبكة العلوم النفسية والعربية، تونس، م. 2، ع. 6، 2006.

112. هيكل، محمد سعيد، تدريس الديموقراطية وحقوق الإنسان في المرحلة الثانوية، مجلة المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، التربية الحديثة، ع. 58، 1995.

ج-المذكرات والرسائل:

113. إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر: أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، جامعة منتوري قسنطينة، 2010. 2011.

114. بن بعطوش أحمد عبد الحكيم: التخطيط العائلي وتأثيره على القيم الاجتماعية في الأسرة الريفية، أطروحة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع العائلي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2014.

115. ثريا بنت أحمد بن سلمان البراشدي: دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير جامعة تروى سلطنة عمان،2011.

116. خولة حموري: دور المدرسة في ترسيخ ثقافة الحوار من منظور إسلامي، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، المملكة العربية السعودية، 2011.

117. الزهراني علي مساعد يحي: إسهامات المؤسسات التعليمية في تعزيز القيم الاجتماعية وعلاقتها بثقافة اللاعنف في المجتمع السعودي –دراسة على طلاب المدارس الثانوية بمدينة الرياض–

أطروحة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية، 2015 .

118. الزهراني مهرة عبد القادر محمد: إسهام الإشراف التربوي في نشر ثقافة الحوار من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2011.

119. السيد إبراهيم السيد أحمد: البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات الآسيوية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الزقازيق، 2005.

120. شرناعي فتيحة: ظاهرة صراع الأجيال في المجتمع الجزائري، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 2001.

121. عبد السلام نعمون، نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، أطروحة دكتوراه علوم غير منشورة، تخصص الإدارة التربوية، جامعة سطيف 2، 2014. 2015.

122. عميرش نجوى: الطلبة الجامعيون بين القيم السائدة والقيم المتنحية، رسالة ماجستير في علم اجتماع التنمية، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2006.

123. العيد هداجي: النظام التعليمي الجزائري وتنمية قيم المواطنة لدى متمدرسيه، أطروحة دكتوراه علوم في علم الاجتماع التربوي، (المشرف محمد بوقشور) جامعة لمين دباغين، سطيف 2، الجزائر، 2019/2018.

124. السعدني سعيد عبد الحميد: القيم التربوية في القصص القرآني، رسالة ماجستير، كلية البيان، جامعة عين شمس، القاهرة، 1983.

*** النصوص القانونية:**

النصوص التشريعية:

125. وزارة التربية الوطنية الجزائرية: المنشور الوزاري رقم 290، الصادر بتاريخ 2014/08/20 عن مديرية التربية والتعليم الثانوي العام والتكنولوجي، والمتضمن توجيهات خاصة بإعداد النظام الداخلي للثانوية .

126. وزارة التربية الوطنية والشباب – المملكة المغربية –دليل الحياة المدرسية، سبتمبر 2004.

127. وزارة التربية والتكوين: الحياة المدرسية بالمدارس الابتدائية–وثيقة إرشادية–، تونس، 2009.

*** المراجع باللغة الفرنسية:**

128. CLIVE BECK: VALUES, LEADERSHIP AND SCHOOL RENEWAL, EDITED BY: PAUL T .BEGLEY & PAULINE E.LEAONARD, IN THE VALUES OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION, FIRST EDITION, FALMER PRESS, 1999.

129. Guy rocher : introduction à la sociologie générale : L'action sociale, Editions Points, Paris, 1995.

130. Henri Mendras: Eléments de sociologie, Armand Colin, Paris, 1979.

131. J. J. Chambliss: Philosophy of Education an Encyclopedia ،Garland Publishing Inc ،New York & London, 1996.

132. James C.Coleman: Psychology and Effective Behavior, Previous Edition, Scott, Foresman& Company, USA, 1969.

133. John Mc Guiness: Teachers, Pupils and Behavior – A Managerial Approach, First Edition, Cassell, London, 1993.

134. KathrynTewson, The Importance of Cooperation" ،seattlegirlschoir, https://seattlegirlschoir.org/the-importance-of-cooperation/ .

135. Lacewing, M., Philosophy for AS, London: Routledge, 2008.

136. Michael R. Williams, Aaron P. Jackson ,A New Definition of Tolerance, 2015. Edited

137. Sally Wehmeier & Michael Ashby: Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Sixth Edition, Oxford University Press, 2000.

138. Smith.and shertanin, p.d: values certification, phi, delta. Kappa, 1994.

139. Trident Press International: The new International Webster's Comprensive Dictionary of the English Language, Deluxe Encyclopedic Edition, Trident Press International, 1999.
140. Wiles l,& bondi j: curriculum development a guide to practice, 6 th ed boston: pearson from university of phoenix, 2002.

الملاحق

الملحق1: نموذج الاستمارة الموجهة للتلاميذ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة 1

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة بحث لنيل درجة دكتوراه العلوم في تخصص علم الاجتماع التربوي

– خاصة بتلاميذ نهاية المراحل التعليمية –

حول موضوع:

النظام التربوي ودوره في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية

– دراسة ميدانية –

إعداد الطالب: إشراف الدكتور:

داود رشيد **ابن بعطوش أحمد عبد الحكيم**

نرجو منكم وضع علامة (×) في الخانة المناسبة والإجابة على الأسئلة بكل صدق وموضوعية. وإن هذا العمل يندرج في إطار البحث العلمي لا غير. و لكم جزيل الشكر والامتنان.

السنة الجامعية: 2020/2019

- الجنس: ذ ☐ أ ☐

- السن: ..... سنة

- المستوى الدراسي: .....

- المستوى الدراسي للأب: ..... . المستوى الدراسي للأم: .....

1-هل تحقق الدروس التي تتلقاها في القسم طموحاتك وتطلعاتك وأمنياتك المستقبلية كتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

2-هل تشارك في الاحتفالات المخلدة للأعياد والمناسبات الوطنية التي تقام بمؤسستك؟

نعم ☐ لا ☐

3-ماذا تمثله لك الأعياد والمناسبات الوطنية؟

-الهوية الوطنية الجزائرية ☐

-الاعتزاز والفخر ☐

-الشعور بالانتماء ☐

-تمجيد البطولات ☐

-التذكير بإنجازات الأبطال ☐

-حب الوطن ☐

4-هل تشجعك الدروس على المشاركة في إحياء الأعياد والمناسبات الوطنية؟

نعم ☐ لا ☐

5-هل تشجعك الدروس على حب الوطن والتضحية من أجله؟

نعم ☐ لا ☐

6-هل تشجعك الدراسة ككل على حب الوطن؟

نعم ☐ لا ☐

7-هل تعجبك طريقة الأستاذ في تقديم الدروس؟

نعم ☐ لا ☐

8-ما هي طريقة تقديم الدروس المحببة إليك؟

-التلقين والإملاء ☐

-الطريقة الحوارية ☐

-المشاريع والبحوث ☐

-الطريقة الادماجية ☐

-الشرح وتلخيص الدروس ☐

9-ما هي طريقة تقديم الدروس من طرف الأستاذ التي تشجع على الاجتهاد في العمل؟

نعم ☐ لا ☐

10-هل يشجعك الأستاذ على الاجتهاد في العمل؟

نعم ☐ لا ☐

11-هل يكافئ الأستاذ التلميذ المنضبط والمجد في عمله؟

نعم ☐ لا ☐

12-هل تدفعك الدراسة إلى الاجتهاد وحب العمل؟

نعم ☐ لا ☐

13-هل ما يبذله ويقوم به الأساتذة من مجهودات لفائدة التلاميذ كافية أم غير كافية؟

كافية ☐ غير كافية ☐

- إذا كان الجواب بغير كافية اذكر لماذا؟

.....

.....

.....

14-هل ما يقوم به الطاقم الإداري من أعمال لفائدة التلاميذ كافية أم غير كافية؟

كافية ☐ غير كافية ☐

- إذا كان جوابك بغير كافية لماذا؟

.....

.....

.....

15-هل يعمل الأساتذة على نشر ثقافة التسامح بين التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

16-ما هي طرق فك النزاعات والخلافات؟

الحوار ☐

التسامح ☐

استعمال العنف ☐

17-اختر الطريقة المناسبة لحل الخلافات بين الرفاق والأصدقاء؟

-أعمل على تسامحهما ☐

-أقف مع زميلي وأدافع عنه ☐

-الوقوف بجانب القوي ☐

-لا أقحم نفسي في هذا الصراع ☐

-أخبر الأستاذ والإدارة عن النزاع ☐

-أدافع عن المظلوم ☐

-أقول الحق في شهادتي ☐

18-هل الدراسة تدفعك لتفضيل التسامح؟

نعم ☐ لا ☐

19-ما أنماط الشخصيات المحببة إليك؟

سياسية ☐

دينية ☐

عسكرية ☐

رياضية ☐

علمية ☐

تربوية ☐

فنية ☐

اجتماعية ☐

20-ما هي أسباب محبتك لهذه الشخصيات؟

الشهرة ☐

أعمالها وإنجازاتها ☐

أخلاقها الفاضلة ☐

بصمتها في الحياة ☐

أسلوب حياة جديد ☐

21-هل تقدم يد العون والمساعدة لمن يحتاج إلى ذلك

نعم ☐ لا ☐

22-هل دفعتك أعمال الشخصيات إلى حب التعاون ومساعدة الآخرين؟

نعم ☐ لا ☐

23-هل يساهم الأساتذة والطاقم الإداري في تحبيب التعاون لدى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

24-هل الدراسة تدفع بالتلاميذ إلى حب التعاون؟

نعم ☐ لا ☐

25-هل أنت راض على نتائجك الدراسية؟

نعم ☐ لا ☐

26-هل أنت راض على كيفيات إجراء الامتحانات؟

راض ☐ غير راض ☐

27-ماذا يمثله لك الاعتماد على النفس في الامتحانات؟

سلوك حضاري ☐

معرفة المستوى الدراسي الحقيقي ☐

لأكون ناجحا في حياتي ☐

لأكون مواطنا صالحا ☐

لا يعني لي شيئا ☐

28-هل مناك نزاهة في عمليات التقويم ومنح النقاط؟

نعم ☐ لا ☐

29-هل الامتحانات وطرق اجرائها تجعلك تعتمد على نفسك في اجرائها؟

نعم ☐ لا ☐

30-هل الدراسة تحبب إليك الاعتماد على النفس والابتعاد عن الغش؟

نعم ☐ لا ☐

31-حسب رأيك ما هو دور الدراسة في غرس وترسيخ القيم الاجتماعية لدى التلاميذ؟

.....

.....

.....

.....

تحياتنا الخالصة

الملحق2: نموذج مقابلة موجهة للمتعاملين التربويين

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة 1

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مقابلة بحث لنيل درجة دكتوراه العلوم في تخصص علم الاجتماع التربوي

حول موضوع:

النظام التربوي ودوره في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية

– دراسة ميدانية –

إعداد الطالب: إشراف الدكتور:

داود رشيد **ابن بعطوش أحمد عبد الحكيم**

نرجو منكم الإجابة على الأسئلة بكل صدق وموضوعية . وإن هذا العمل يندرج في إطار البحث العلمي لا غير. ولكم جزيل الشكر والامتنان.

السنة الجامعية: 2020/2019

- الجنس: ذ ☐ أ ☐

- المستوى الدراسي:.....

- الوظيفة المشغولة: .....

- عدد سنوات الخبرة المهنية: ☐ سنة

-السؤال 1: من خلال خبرتك الميدانية ما هي السلوكات الأكثر انتشارا لدى التلاميذ والدالة على الانتماء وحب الوطن؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

-السؤال 2: هل تعمل البرامج التعليمية على تعزيز قيم الانتماء وحب الوطن لدى التلاميذ؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- السؤال 3: ما رأيك في طرائق التدريس المتبعة في المؤسسة؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

– السؤال 4: هل تعتقد أن طرائق التدريس المطبقة تساهم في تعزيز قيم العمل والاجتهاد وتحبيبها لدى التلاميذ؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

– السؤال 5: كيف يتم التعامل مع حالات العنف داخل المؤسسة إن وجدت؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

– السؤال 6: أي أساتذة مختلف المواد الدراسية أكثر إسهاما في ترسيخ قيم التسامح ونبذ التعصب؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

– السؤال 7: هل الشخصيات النموذجية الموجودة في البرامج التعليمية كافية لتكون محل اهتمام التلاميذ للاقتداء بها؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

– السؤال 8: هل تشجع الشخصيات النموذجية التي تدرس والموجودة في الكتب المدرسية على غرس قيم التعاون والتكافل الاجتماعي لدى التلاميذ؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

– السؤال 9: حسب رأيك كيف يمكن أن يكون الأساتذة والطاقم الإداري محل اقتداء من طرف التلاميذ لتنمية قيم التعاون والتكافل الاجتماعي؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

–السؤال 10: هل تعتقد أن انتشار ثقافة الاعتماد على النفس في الامتحانات المدرسية لدى التلاميذ كافية أو غير كافية؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

– السؤال 11: حسب خبرتك الميدانية هل تساهم كيفيات إجراء الامتحانات خلال السنة الدراسية في تنمية قيم الاعتماد على النفس لدى التلاميذ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

– السؤال 12: حسب خبرتك المهنية هل هناك آليات أخرى تمكن النظام التربوي من تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية بمختلف مراحلها؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

تحياتنا الأخوية

الملحق3: دليل المقابلة الجماعية مع التلاميذ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة 1

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

دليل مقابلة جماعية بؤرية

بحث لنيل درجة دكتوراه العلوم في تخصص علم الاجتماع التربوي

حول موضوع:

النظام التربوي ودوره في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية
– دراسة ميدانية –

إعداد الطالب: إشراف الدكتور:

داود رشيد **ابن بعطوش أحمد عبد الحكيم**

نرجو منكم الإجابة على الأسئلة بكل صدق وموضوعية . وإن هذا العمل يندرج في إطار البحث العلمي لا غير. ولكم جزيل الشكر والامتنان.

السنة الجامعية: 2020/2019

إجراء مناقشة حرة مع فوج واحد من أفواج تلاميذ نهاية المراحل التعليمية س5إ-س4م-س3ثا

حول المواضيع التالية:

-دور المناهج التربوية في نشر قيم الانتماء وحب الوطن.

-دور طرائق التدريس المطبقة من طرف الأساتذة في التشجيع والترغيب في العمل والاجتهاد فيه.

-دور الجماعة التربوية في نشر ثقافة التسامح ونبذ التعصب.

-دور نماذج القدوة الموجودة في الكتب المدرسية في نشر قيم التعاون والتكافل الاجتماعي.

-دور الامتحانات المدرسية في نشر ثقافة الاعتماد على النفس ونبذ الغش.

الملحق 4 ترخيص الزيارات الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة - باتنة 01-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

Ministère de l'Enseignement Supérieure

Et de La Recherche Scientifique

Université – BATNA 01-

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

DEPARTEMENT SCIENCES SOCIALES

الرقم: 373 /2019

الى السيد: مدير التربية لولاية سطيف

الموضوع: ترخيص للقيام بزيارة ميدانية

يسر نائب العميد المكلف بالدراسات العليا أن يتقدم إلى سيادتكم المحترمة بطلب الترخيص للطالب: **داود رشيد** قصد تحضير أطروحة دكتوراه علوم تخصص: علم الاجتماع التربوي للقيام بزيارات ميدانية في اطار البحث العلمي قصد مساعدته على انجاز الجانب الميداني للأطروحة الموسومة بـــ" النظام التربوي و دوره في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية_ دراسة ميدانية لمختلف الأطوار التعليمية: ابتدائي، متوسط، ثانوي_

تقبلـــوا منـــا سيـــدي فائـــق التقديـــر والتحيـــة.

باتنة في: 2019/10/02

نائب العميد

مساعد رئيس القسم المكلف بالدراسات العليا و البحث العلمي

الأستاذ/عرعار أنس

رأي بالموافقة

وزارة التربية الوطنية / مديرية التربية لولاية سطيف

مدير التربية وبتفويض منه

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

عبد الحق قدو

الملخص

تمحورت هذه الدراسة حول موضوع دور النظام التربوي في تعزيز القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المؤسسات التربوية الجزائرية، حيث تمت الانطلاقة من التساؤل الرئيسي التالي: كيف يعزز النظام التربوي القيم الاجتماعية لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية في المؤسسات التربة الجزائرية؟ دراسة ميدانية لعينة من مؤسسات مدينة سطيف، وهدفت الدراسة لمحاولة الكشف عن الدور الذي يقوم به النظام التربوي بمختلف مكوناته في تعزيز وترسيخ القيم الاجتماعية لدى تلاميذ نهاية المراحل التعليمية تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الذين سينتقلون إلى المتوسطة وتلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين سوف ينتقلون إلى الثانوية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ينتقلون إلى الجامعة أو التعليم أو التكوين المهنيين .

وتجدر الإشارة إلى أهمية هذا النوع من الدراسات التربوية وما ستقدمه من إفادة للنظام التربوي وللقائمين على تسيير شؤونه باعتباره ثاني مؤسسة للتنشئة الاجتماعية الرسمية بعد الأسرة وباعتباره المسؤول عن نقل الثقافة للأجيال واستمرارية المجتمع.

وقد تم التركيز ووفقا للحدود الموضوعية للدراسة وطبقا للغايات والأهداف البحثية على مكونات النظام التربوي التالية: المناهج التربوية، طرائق التدريس المتبعة في تقديم الدروس، الجماعة التربوية، نماذج القدوة المساقة في الكتب المدرسية والامتحانات المدرسة وكيفيات إجراؤها، والمقصود منها محاولة الكشف عن الدور الذي تقوم به في تعزيز القيم الاجتماعية التالية: الانتماء وحب الوطن، التسامح ونبذ التعصب ، حب العمل، التعاون والتكافل الاجتماعي والاعتماد على النفس، وهذا نظرا لما لهذه القيم من أهمية بالغة في حياة الفرد والجماعات .

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأنسب للدراسة من حيث وصف الظاهرة كميا وكيفيا للوصول إلى النتائج كما تم استخدام مجموعة من أدوات البحث تمثلت في الملاحظات الميدانية والاستمارة والمقابلات المقننة والمقابلات الجماعية حيث طبقت هذه الأدوات إلى عينة من التلاميذ قدر عددها بـ 1715 فردا موزعة على المراحل التعليمية الثلاث ففي الابتدائي كان العدد 701 وفي المتوسط 620 وفي الثانوي كان 394 بالنسبة للاستمارة، بينما عينة الجماعة التربوية فبلغ عددهم 138 متعاملا تربويا منهم 76 أستاذا و52 من باقي المتعاملين بالنسبة للمقابلة المقننة بالإضافة إلى عينة المقابلة الجماعية والتي بلغ عددها 103 أفراد.

وبعد مناقشة البيانات خلصت الدراسة إلى تحقق الفرضية العامة بالنسبة لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية وأن للنظام التربوي دور في تعزيز القيم الاجتماعية لديهم أما بالنسبة لتلاميذ نهاية المرحلة والمتوسطة وتلاميذ نهاية المرحلة الثانوية فقد تحققت الفرضية بنسبة جد مقبولة مع وجود اختلالات ومعوقات على مستوى التركيبة البشرية للنظام التربوي الأمر يستدعي إعادة النظر في الخطاب التربوي للمتعاملين التربويين ووضع المعايير الدقيقة والمواصفات المطلوب توفرها فيهم كما يمكن إدراج تعليم القيم بمفاهيمها الدقيقة ووفق منهجية خاصة، بالإضافة إلى إدراج التربية المدنية في مرحلة التعليم الثانوي لمختلف شعبه لتكون حلقات هذا المنهاج متصلة مع بعضها البعض من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي مرورا بالتعليم المتوسط .

ومن جهة أخرى فقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة الأمر الذي يبرز أهمية الموضوع البالغة ويستدعي القيام بالمزيد من الدراسات المتعلقة بالمكونات الأخرى للنظام التربوي بصفة عامة.

الكلمات المفتاحية: النظام التربوي الجزائري، الدور، التعزيز، القيم الاجتماعية، المؤسسات التربوية الجزائري وتلاميذها.

Abstarct:

This study focused on the topic of the role of the educational system in promoting social values among students of Algerian educational institutions. Where the start was made from the following main question: How does the educational system enhance social values among students at the end of the educational stages in Algerian educational institutions? A field study of a sample of the institutions of the city of Setif, and the study aimed to try to reveal the role played by the educational system with its various components in strengthening and consolidating social values among students at the end of educational stages, fifth year primary students who will move to intermediate and fourth year intermediate students who will move to secondary, the third secondary school, move to university, education or vocational training.

It should be noted the importance of this type of educational studies and the benefit they will provide to the educational system and those in charge of its affairs, considering it the second institution of formal socialization after the family, and as the one responsible for transmitting culture to generations and the continuity of society.

In accordance with the objective limits of the study and in accordance with the research goals and objectives, the focus has been on the following components of the educational system: educational curricula, teaching methods used in delivering lessons, educational agents, role models given in textbooks and school examinations and the modalities of their conduct. It is intended to try to reveal the role they play in promoting the following social values: belonging and patriotism, tolerance and rejection of intolerance, love of work, cooperation, social solidarity and self-reliance, and this is due to the great importance of these values in the life of the individual and groups.

The descriptive approach was relied on as the most appropriate approach to the study in terms of describing the phenomenon quantitatively and qualitatively to reach the results. A set of research tools were used represented in field notes, questionnaire, structured interviews and group interviews.

These tools were applied to a sample of students whose number was 1715 individuals distributed over In the three educational stages, in the primary the number was 701, and the average was 620, and in the secondary school, it was 394 for the form, while the sample of educational dealers reached 138, including 76 teachers and 52 of the rest of the dealers for the structured interview, in addition to the group interview sample, which numbered 103 individuals after discussing the theoretical and field data.

After discussing the data, the study concluded that the general hypothesis was verified for the students of the end of the primary stage and that the educational system has a role in enhancing their social values. It calls for reconsidering the educational discourse of educational stakeholders and setting the exact standards and specifications that are required to be available to them. It is also possible to include the education of values with their precise concepts and according to a special methodology, in addition to the inclusion of civic education in the secondary education stage for its various divisions so that the episodes of this curriculum are connected with each other from primary education to education Secondary through intermediate education.

On the other hand, the results of this study are in agreement with the results of some previous studies, which highlights the great importance of the topic and calls for more studies related to the other components of the educational system in general.

Key words: The Algerian educational system, the role, the reinforcement, social values, the Algerian educational institutions and their students.