الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية اللغات والآداب

فرع دراسات لغوية-تخصص تعليمية اللغة العربية

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث، والموسومة:

تطور مناهج تعليمية اللغة العربية
مقاربة في الملامح القيمية

إعداد الطالب :

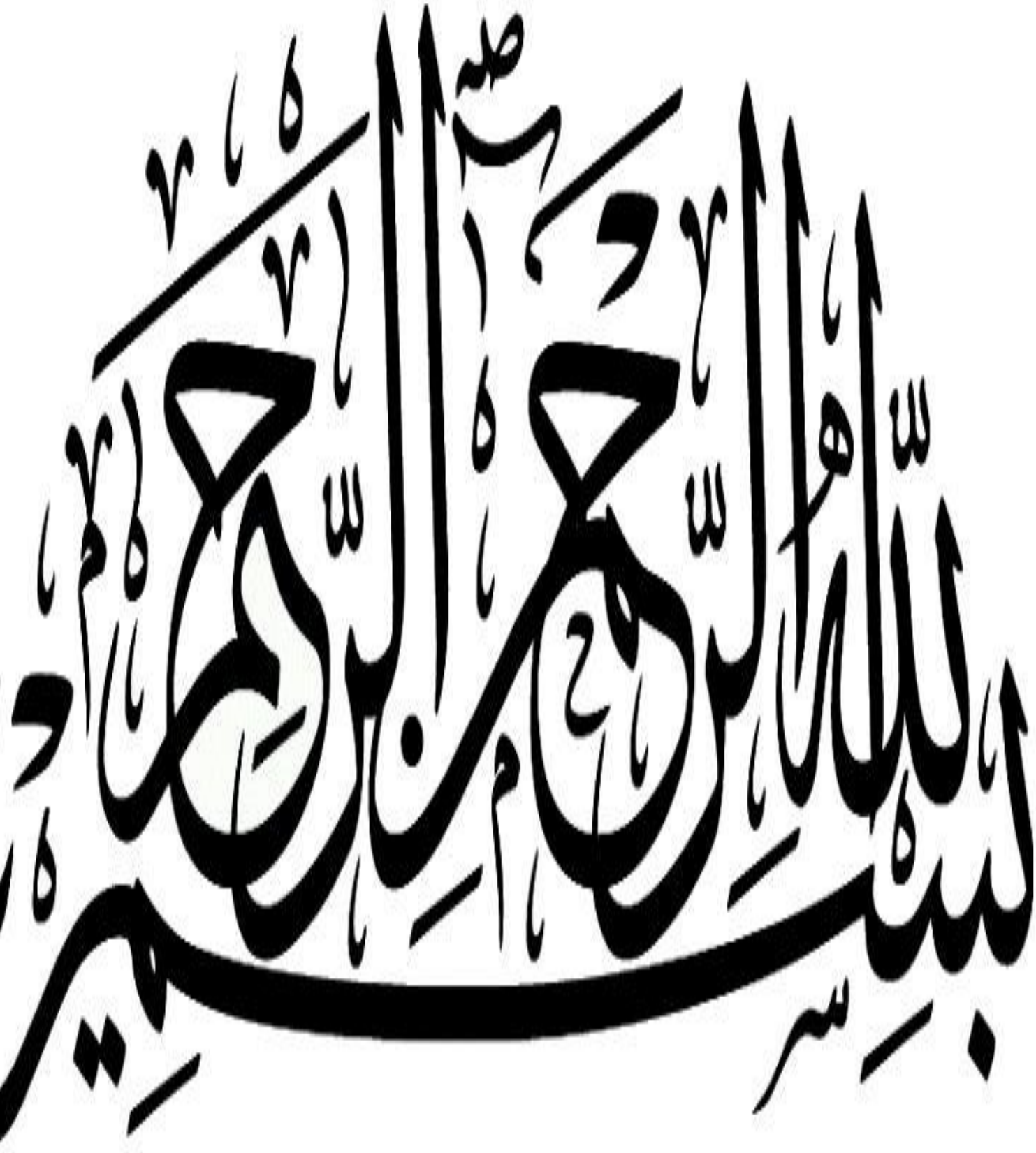
نمر بوتمرة

إشراف :

الأستاذ الدكتور: كراش بن خولة

أد. بوهـــادي عابد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيسا
أد. كراش بن خولة	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	مشرفا ومقررا
د. ذبيح محمـــــد	أستاذ محاضر أ	جامعة تيارت	مناقشا
د. أحميدة مدنـــي	أستاذ محاضر أ	جامعة تيارت	مناقشا
د. عطار خـــالد	أستاذ محاضر أ	المركز الجامعي تيسمسيلت	مناقشا
د. بوعلاوي محمـــد	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 1440هـ-1441هـ/2019م-2020م


بسم الله الرحمن الرحيم

إنّ الغصون إذا قومتها اعتدلت...

ولايلين إذا قَومته الخشب

مقـــــدمة

مقدمة :

تمثل المناهج التربوية بشكل عام ومناهج اللغة العربية بشكل خاص المحتوى الذي يحمل الهوية والقيم والاتجاهات والدين والعادات والتقاليد التي يرغب المجتمع بغرسها لدى أبنائه. وقد شغل موضوع القيم اهتمام كثير من فلاسفة التربية ومفكريها منذ قديم الزمان، على اعتبار أنّ القيم هي جوهر التربية، وضمن الأهداف والغايات المسطرة التي تطمح لتحقيقها، والتربية عموماً هي مجهود قيمي مخطط وموضوع بإحكام وثقة متناهية، بما يخدم الصالح العام للأجيال القادمة، فهو يستهدف أساساً تحليل القيم الفردية والجماعية والإنسانية و غرسها في أبناء المجتمع، وتعويدهم على أصول وعادات وقيم نابعة من صميم ثقافتهم، وتخدم توجهاتهم وفلسفتهم التنموية الموضوعة من قبل المختصين في هذا الإطار الحساس، ويذهب كثير من فلاسفة التربية إلى أن المشكلات الأساسية التي تؤرق القائمين على وضع الخطط والسياسات التربوية، هي المشكلات التي تنطوي على مسائل القيمة، وكان من الطبيعي بل من الضروري أن تهتم الدول بتشكيل نظام تعليمي مخطط يعمل على تنمية أجيال من مواطنيها لتمكينها من نقل تراثها الثقافي المتراكم والمتنوع وتنقيته، وكذلك بناء طاقات وقوى بشرية قادرة على تحمل مسؤولياتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، والمنظومة التربوية في الجزائر لا تشذ عن قاعدة التخطيط والنظر إلى المدى البعيد، حيث أنّ السياسة في بلادنا تخدم بالضرورة توجها معينا بما يخدم الرؤى المستقبلية لمنظري التربية والتعليم، وكذا توجهاتنا السياسية، فقرارات التربية والتعليم تعكس بالضرورة هذا التوجه، ذلك أنّ الخطط والسياسات التربوية تهدف بالضرورة

إلى غرس قيم دون أخرى، وإضفاء طابع دون آخر على الأجيال التي تؤهل لحمل مشعل التطور والبناء والتشييد.

إنّ السياسات التربوية لا تنبع من فراغ، بل في ضوء معطيات سياسية واجتماعية وحتى ثقافية، ذلك أن التخطيط التربوي يرتكز أساسا على قناعات وإيديولوجيات تنير طريق التنمية والاستقرار على جميع الأصعدة و على جميع مجالات الحياة، غير أنّ عملية التنمية الشاملة تتطلب استئصال بعض القيم التي لم تعد تسهم في تنمية المجتمع وعصرنته، ولأنّ العالم الحالي يشهد تغيراً سريعاً في جميع المجالات، وظهور سلاح خفي يتمثل في العولمة التي تؤثر بشكل واسع على المنظومة التربوية من خلال قيم دخيلة على مجتمعنا لا تتلاءم مع أبعاد المجتمع وثقافته، لذلك رأت الدولة الجزائرية أن تخطيط المناهج الدراسية تسهم في خلق الانسجام والتماسك بين الأفراد، عن طريق ترسيخ مختلف القيم المتعلقة بالأمة؛ ومن هنا يمكن أن التركيز في هذه الدراسة رصد القيم التي تركز عليها مناهج اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، وتحديداً قيم المواطنة.

إنّ تعدد هذه القيم وتشعبها، ينمي عن ثراء الموروث الحضاري لوطننا، ذلك أنها تزخر بالعديد من القيم الوطنية، كالمواطنة، واحترام رموز السيادة الوطنية، حب الوطن، الاعتزاز بالتراث الثقافي والحضاري والدفاع عن الوطن، والتضحية في سبيله، والفخر بالتاريخ الوطنـي و الثورة المجيدة، والشعور بالانتماء إلى الوطن والأمة الإسلامية.

إنّ هذه القيم أساس لكل بناء متين هادف لصقل العقول، وإعداد مواطنين صالحين، وهذا تحديداً غاية التربية والتعليم وبالأخص مناهج اللغة العربية، سنحاول معرفة مدى مطابقة محتوى ومضمون المناهج التعليمية والتوجهات السياسية التربوية في بلادنا.

ولدراسة هذا الموضوع الموسوم :

تطور مناهج تعليمية اللغة العربية – مقاربة في الملامح القيمية .

– قسمنا محتوى هذه الدراسة إلى أربعة فصول، و مدخلاً منهجياً مفصلاً تضمن : مفهوم النظام ، المنهاج الدراسي كنظام ، العناصر الأساسية المشكلة لحركية النظام التربوي، أهمية المدرسة الأساسية في الهيكل التربوي، المعالم والتوجهات للنظام التربوي للمدرسة الأساسية، مراحل التعليم في النظام التربوي الجديد ، كما تم التطرق إلى تحديد المفاهيم الرئيسية ، أمّا الفصل الأول احتوى شرحاً وافياً للمناهج التربوية فقد عمل إحاطة كاملة وشاملة عن المناهج ، وشمل مفهوم المنهاج القديم والحديث وعناصره وأسسه، وتقويمه وتنفيذه، وتطويره إلى غاية أهميته، أمّا الفصل الثاني فقد تضمن المناهج وقيم المواطنة، مفهومها، تكوينها، أهميتها، خصائصها لأنّها موضوع الدراسة ونقطة التحليل الرئيسة متمثلاً في إعطاء مفهوم دقيق وواضح للقيم ، مع التدعيم، تلاها بعض النماذج التي ستكون فيما بعد بمثابة المؤشرات والصفات المساعدة في الجانب الميداني من الدراسة، كما أشرتُ إلى كيفية أن تكون القيم موجها للسلوك عن طريق التأثير غير المباشر، فيشمل دراسة هامة تتمثل في دور المنهاج التربوي في ترسيخ القيم، باعتبار المنهاج وحدة تحليلية ونقطة مهمة للوصول إلى الوسائل الفاعلة والناجعة في تجسيد هذه القيم ، مع التطرق إلى فلسفة التربية في الجزائر وأهم أسسها ومبادئها وأبعادها وأهدافها وكذا خصائص التربية والتعليم فيها.

وإلى جانب الفصول سالفة الذكر، هناك فصل ثالث شمل منهجية الدراسة متمثلة في مجال المعاينة وحدود الدراسة، وأدوات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية للدراسة، فقد تم التعرض فيه إلى عينة الدراسة مأخوذة منها، وأشتمل ذلك على إلحاق هذه الفصل الثالث بفصل رابع متمثلا في الجانب الميداني، الذي هو عبارة عن تجليات قيم المواطنة في مضامين الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية الخاصة باللغة العربية، فقد شمل عرض وتحليل نتائج الدراسة وذلك من خلال تحليل شامل وكامل لكتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية مرفقاً بجداول بسيطة ومصاحبة لتحليل نموذجي دقيق.

وفي خاتمة البحث تم عرض و إبراز اقتراحات وتوصيات من خلال نتائج هذه الدراسة.

ولّما كانت الدراسات العلمية الأكاديمية ذات الطابع العلمي لاتقوم إلاّ على منهج معين، الذّي يأخذ على عاتقه السير بالبحث نحو التنظيم المنهجي، استعنّا بالمنهج الوصفي التحليلي في نسج البحث، بحكم الانطلاق من تنظيرات المناهج، مروراً بتحليل واثراء، كما أنّ طبيعة الموضوع تعتبر شائكة، لأنّها ترتبط باتجاه لايزال يخضع حتى الوقت الراهن لبعض المقاربات والممارسات .

و من الصعوبات التي واجهتنا أثناء البحث منها جمع عدة تخصصات بمقام واحد مع بعض منها مذكور في الدراسة الميدانية ، والمراجع ما تخص التطور للمناهج التعليمية.

لما كانت قضايا التطور الاجتماعي والثقافي بالمفهوم الشامل والعميق، تتوقف بالدرجة الأولى على مدى تطور أو تخلق العنصر البشري، بناء على خبرات المجتمعات الإنسانية ونتائج الأبحاث والدراسات المعاصرة، فقد أصبح ميدان التربية والتكوين النواة الأساسية المحركة للميادين الأخرى، والمشكلة للحياة الإنسانية باعتباره يهتم بتنمية رأس المال البشري .

وتعد طبيعة العلاقة بين الأفراد ونظامهم التربوي من أهم القضايا التي شغلت الباحثين في حقول العلوم الإنسانية والاجتماعية والسياسية، فمن ضمن البحث في طبيعة العلاقة تلك، ظهر اهتمام علماء التربية و علماء السياسة لمعالجة الكيفية التي تشكل بها القيم والاتجاهات، والانتماءات والولاءات السياسية لأفراد المجتمع، ومن هنا جاء موضوع التنشئة الوطنية والسياسية، واحداً من الموضوعات التي تهتم بالأساليب التي تنتهجها النظم التربوية، على مختلف أشكالها من أجل غرس القيم والتوجهات والمبادئ لدى مواطنيها، لخلق نوع من الارتباط القيمي مع أفراد المجتمع، ضماناً لاستمراريتها واستقرارها، ولعلّه من البديهي أنّ كل الأنظمة التربوية الوطنية، تركز بدرجات متفاوتة على تزويد النشء لديها بتوجهات وقيم أساسية، في المجالات التربوية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، فالمدارس تضطلع بمسؤولية تعليم بعض القيم والمهارات السياسية، كإعطاء معلومات مباشرة وغير مباشرة عن الدولة ووظائفها، وعن حقوق المواطن وواجباته وعن الأساليب الضرورية، لخلق مواطن فاعل ومؤثر في الحياة العامة، وإنّ فترة الطفولة هي أهم فترة تتم بها عملية التنشئة الاجتماعية والوطنية و التربوية، فالقيم الوطنية تكتسب في فترة الطفولة، وهذه القيم قد تشكل أو تشيد الخيارات السياسية للفرد في مراحل متأخرة من الحياة.

وتركز التربية على مرحلة الطفولة لأنّها فترة هامة، من خلال التركيز على المنهاج المدرسي المشتق من التربية الحديثة، من حيث الاهتمام بنمو الطفل الاجتماعي على نحو يجعله يشعر بالانتماء، كعامل من عوامل النمو المتكامل، ويتخذ واضعو المناهج المدرسية اتجاهات التنمية المرغوب فيها أساساً من الأسس لاختيار المواد الدراسية، و أنشطتها ،وبذلك تتكون قيم لدى

التلاميذ ويشكل المنهاج ما يتناسب مع خصائص نفسية، و عقلية للتلميذ كما يعتبر إطاراً عاماً للخبرات والمعلومات الكمية والكيفية، ومنظماً لها وفق الأسس العلمية و النفسية والاجتماعية والتربوية، التي تدعم نمو التلاميذ، و يساعد على توضيح الأهداف المعرفية والوجدانية والحركية، وما يلزمها من وسائل مدرسية لغرس القيم بأصنافها المختلفة (القيم الوطنية والسياسية، القيم التربوية، القيم الاجتماعية، القيم الجمالية، القيم الأخلاقية، الاقتصادية.. إلخ) لدى الأطفال، كما أنّ المناهج التعليمية المُعزِز الأخر للقيم الثقافية ؛ فهي جوهر النظم التعليمية في جميع المجتمعات، وأنّ محتواها يضم سمات ثقافية مختلفة يعتقد أنّها مختارة حسب طبيعة النظام التربوي السائد وفلسفته التربوية، وهكذا يستمد منه وجوده وكيانه واستمراره وأمنه وحياته، وقد بيّنت كثير من الدراسات على محتوى الكتب المقررة للغة العربية في المرحلة الابتدائية والتي وجد أنها يُفترض أن تعبر عن احتياجات المجتمع، في مراحل التنمية المختلفة .

وقد شغل موضوع القيم اهتمام مفكريها منذ طفولة الفكر الإنساني، باعتبار أن تنمية القيم هي جوهر التربية و غاياتها النبيلة، وهنا يكون دور المدرسة في تلقين الفرد المهارات ومختلف العلوم، وإكسابه لقيم المجتمع، الذي يعيش فيه ليكون عضواً صالحاً، وتنمية شخصيته الوطنية و الاجتماعية وتسعى دائماً إلى تطوير المناهج المدرسية، لأنّها تحاول تكييف ودمج الطفل اجتماعياً، وغرس فيه مختلف القيم ، فيحيا الطفل ولديه قناعة شخصية بقيم معينة، وبالتالي يحس بانتماء إلى المجتمع والوطن، والتربية في تحليلها النهائي مجهود قيمي مخطط يستهدف فيما يستهدف القيم الفردية والمجتمعية والإنسانية، وغرسها في أبناء المجتمع صغاراً وكباراً، وبالتطرق لموضوع القيم نخصص هذا البحث لدراسة نوع خاص من القيم ألا وهي قيم

المواطنة التي حثّت عليها دساتير ومواثيق الدولة الجزائرية منذ الاستقلال، وسنتطرق بذلك إلى أهمية ترسيخ و تعزيز المقومات الأساسية للشخصية الوطنية، في المناهج التربوية الجزائرية، لنتوصل في النهاية إلى أن اللغة العربية هي حجر الزاوية في أي بناء محكم، وتتمثل على الأخص في الوظيفة التعليمية، التي يجب أن تحدد قيمها، وتصحيح مكانتها ورفع مستوى مناهجها وبرامجها .

وهذا البحث محاولة تهدف إلى التعرف بالدرجة الأولى على ما احتوته كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من قيم المواطنة تحديداً، بافتراض أنّها تساهم في بناء المواطن الصالح ذو النزعة الوطنية والقومية، و عليه كان سؤال الانطلاق في هذه الدراسة كما يلي :

ما هي قيم المواطنة التي احتوتها كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية تتمثل في:

كيف عالجت مضامين اللغة العربية قيم المواطنة؟

ما مدى رسوخ القيم التي تضمنتها كتب اللغة العربية في نفوس التلاميذ؟

ثالثا: أهمية البحث وأسباب اختياره:

1. تكمن أهمية هذا البحث في الموضوع نفسه على اعتبار أن قيم المواطنة، تمثل ثوابت الأمة ومقومات الشخصية الوطنية، وموضوع القيم أمر يعني كل أفراد المجتمع ويرتبط بحياتهم، فالسلوك يتأثر بالقيم، وبالتالي يحتاج هذا الموضوع إلى البحث والدراسة باستمرار،

والطفل يمر بمرحلة هامة والتي تتسم بالمتغيرات الجسمية و النفسية والعقلية .إلخ، فإنّ ذلك يجعله عرضة لمختلف التأثيرات، خصوصاً وأنّه يتأثر بسهولة تامة، وهنا يأتي دور التربية المدرسية في حمايته من خلال إكسابه سلوكاً متوازناً يتماشى مع مختلف التغيرات الداخلية والخارجية.

2. ضرورة تزويد الأجيال الناشئة بحقيقة القيم بصفة عامة والوطنية بصفة خاصة، من خلال مناهج اللغة العربية، ومن ثمّ رسم شخصية الطفل الوطنية والذي سيكون ثمرة الغد.

3. تكمن أهمية الدراسة في أنّ القيم بأنواعها تمثل إحدى المحددات الهامة للسلوك الإنساني والاجتماعي على السواء، ذلك أنّ القيم جزء لا يتجزأ من الإطار الحضاري والثقافي للمجتمع، وتقاس الدول اليوم بمدى احترام القيم بأصنافها .

4. معرفة مدى شمولية محتوى اللغة العربية في تأكيد قيم المواطنة وأهميتها في بناء المجتمع وتماسكه.

5 محاولة التعرف على مدى نجاعة مقررات اللغة العربية في غرس مختلف القيم .

عموماً للدراسة أهمية تكمن في محاولة الوصول في النهاية إلى الإجابة عن التساؤلات المطروحة ومنها تقدم اقتراحات وتوصيات حول الموضوع.

رابعا: أهداف البحث:

إنّ لأي دراسة أهداف مسطرة سلفاً وتهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

محاولة الوصول في النهاية إلى أهم القيم السائدة في منهاج اللغة العربية وبالخصوص قيم المواطنة ومدى تأكيد المنهاج عليها.

معرفة إلى أي مدى وصلت به المناهج التربوية المتغيرة في عملية تعزيز قيم المواطنة ، ومدى مطابقة النتائج للأهداف المسطرة.

6- إبراز أهمية التعليم بصفة عامة والمناهج التربوية بصفة خاصة في عملية تعزيز القيم وتنميتها وتسليط الضوء على الدور الذي تضطلع به القيم كمحدد من محددات السلوك الإنساني، وتسليط الضوء على الدور الذي تضطلع به الكتب المدرسية في تعزيز وتدعيم القيم لدى التلاميذ، ومن ثم تمرير الثقافة الوطنية من جيل إلى آخر.

معرفة الدور الذي تقوم به المدرسة في ترسيخ القيم والحفاظ على الثقافة الوطنية والقومية.

وفي ختام هذه الدراسة؛ يطيب لي أن أتقدم إلى الأستاذ المشرف بالشكر وأعبّر له عن الامتنان الوافر على ماقدمه من جهد وافر في تتبع وقراءة هذه الرسالة واهتمامه بتقويمها وتعديلها إلى أن خرجت بهذه الصورة، كما أتقدم بالشكر مسبقاً إلى أعضاء اللجنة المناقشة لهذا العمل الذّي أرجو أن يحظى إلى مستوى تطلعاتهم وأمانيهم. والله وليّ التوفيق

الطالب : نمر بوتمرة

تيارت في 2020/03/12

مـــدخـل

الخلفية التاريخية لمناهج اللغة العربية

مفهوم النظام

المنهاج الدراسي كنظام

العناصر الأساسية المشكلة لحركية النظام التربوي

أهمية المدرسة الأساسية في الهيكل التربوي

المعالم والتوجهات للنظام التربوي للمدرسة الأساسية

مراحل التعليم في النظام التربوي الجديد

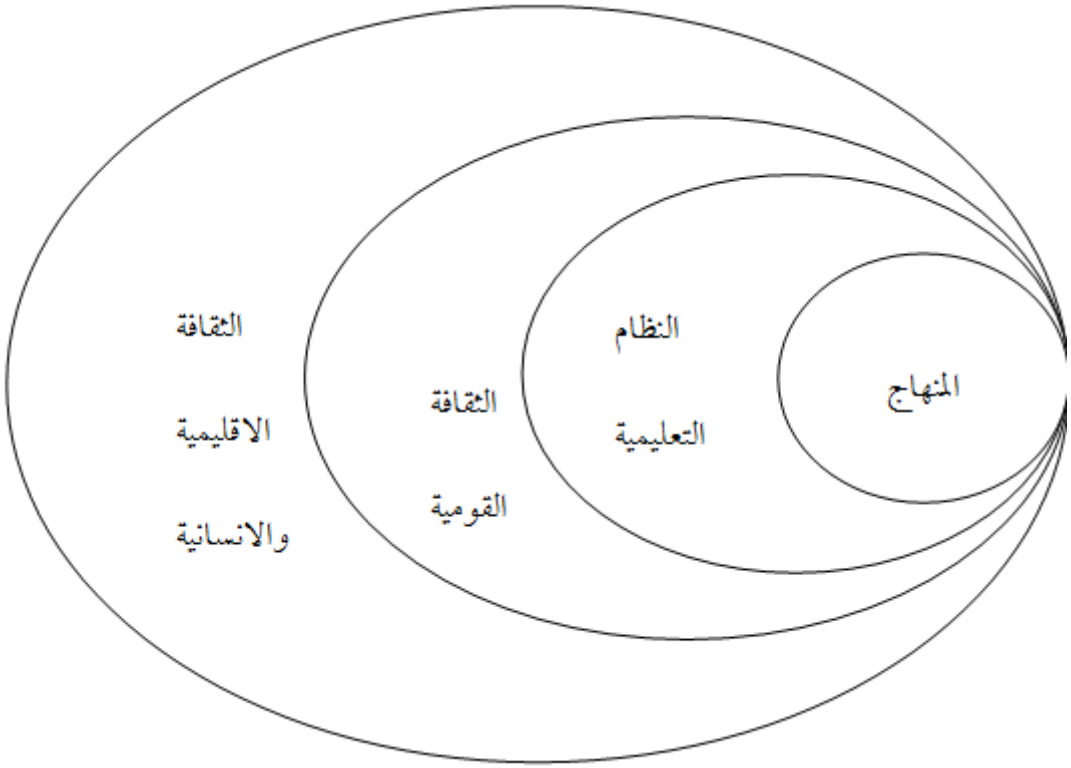
إنّ المنهاج نظام وجزء من نظام أشمل وهو النظام التربوي، وهذا الأخير جزء من النظام الاجتماعي بمفهومه الشمولي ، وأنّ أي تغيير في واحد من هذه النظم سيؤدي حتماً إلى تغيير في النظام الأخر، لذلك أصبح اليوم رجال التربية ينظرون إلى المنهاج على اعتباره نظام، لذا نرى أنه من المناسب توضيح المقصود بالنظام كمفهوم قبل الشروع في الحديث عن مفهوم المنهاج الدراسي الحديث كنظام .

1. مفهوم النظام : إنّ مصطلح نظام من المصطلحات الحديثة في التربية، والأساس في أنّه "يتكون من مجموعة من الأجزاء أو المكونات التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضوياً وثيقاً، بحيث يؤثر كل جزء في الأخر والعكس صحيح .

والنظام هو الكل المركب من العناصر، ولكل عنصر وظيفة معينة يحددها النظام وعلاقات تبادلية بين عناصره، الواحد يؤثر في الأخر، وللنظام أهداف يسعى إلى تحقيقها، ولــه حدود ويوجد في بيئة يؤثر فيها وتؤثر فيه، وله مدخلات ومخرجات وعمليات تعمل ضمن قوانين، و بعدين زماني وأخر مكاني .

2. المنهاج الدراسي كنظام : إنّ التربية جزء من ثقافة المجتمع، ولهذا تعتبر وسيلة في الحفاظ على بقائه واستمراره وتوارث معاييره وقيمه الاجتماعية من جيل لأخر، فالتربية تتصل بالمجتمع اتصالاً كبيراً وتهدف إلى التنظيم الاجتماعي، وبالتالي تعتبر عنصراً مهماً في البناء الاجتماعي، تشمل الأدوار والمعايير الاجتماعية وكل الاحتياجات والمتطلبات اللازمة لاستمرار المجتمع والمحافظة على كيانه، لذلك أصبحت فكرة النظام في ميدان المنهاج الدراسي تجعلنا ننظر إليه على أنّه بجميع مكوناته كنظام، حيث يعمل ككل متكامل، تعمل كل عناصره في إطار واحد

داخل نظام معين، حيث يكمل كل عنصر الأخر، من طرق التدريس والبرامج والنشاطات أو الوسائل التعليمية أو أساليب التقويم، لذا يعدُّ المنهاج منظومة لعديد من الأكبر، و يوضح والشكل التالي ذلك.



الشكل : (1) المنهاج منظومة مرتبطة بالعديد من المنظومات، يظهر الشكل أنّ المنهاج كنظام، ليس معزولاً؛ إذ أنّه يتشابك بعلاقات تبادلية مع أنظمة أخرى ، ومنه يتجلى أنّ المنهاج منظومة فرعية للثقافة الوطنية ويحمل مكوناتها وعناصرها ويحاول غرسها في أفراد المجتمع، والتي هي بدورها عنصر من الثقافة العالمية، وهذا يعني أنّ المنهاج الدراسي نظام شامل يؤثر ويتأثر ، ويأخذ من الوسط الاجتماعي والثقافي والسياسي والاقتصادي، الذي هو موجود فيه، كما أنّه وبكل مكوناته يتكون في ضوء فلسفة المجتمع والمنظومات الأكبر.

التربية كنظام[1]

المدخلات	العمليات	المخرجات
الفلسفة الاجتماعية والاقتصادية	الإدارة التربوية.	سلوك وأداء ومهارات .
الفلسفة التربوية.	الإشراف والتوجيه	قيم واتجاهات.
-السياسة التربوية	التربوي. .	مهنة أو وظيفة
الاستراتيجية التربوية.	النشاطات التربوية	مواطنة.

شكل رقم: (01) يوضح سيرورة عمل التربية كنظام [2]

3. العناصر الأساسية المشكلة لحركية النظام التربوي:

يمثل النظام التربوي الجهاز المسؤول عن السياسة التعليمية في أي بلد، سواء من حيث تنفيذها أو إدارتها وتطبيق إجراءاتها، أو تطويرها، وهذا حتّى يتمكن من إشباع الحاجات التعليمية المطلوبة للمجتمع، والتكيف مع المستجدات التي تفرضها التغيرات الاجتماعية، والثقافية، والعلمية المتلاحقة.

فالنظام التربوي يتكون في الغالب من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، بحيث أن كل منظومة تربوية تتكون من مجموعة من المدخلات التي تتفاعل مع بعضها وفق قواعد وإجراءات محددة، لتنتج للمجتمع نواتج محددة يطلق عليها المخرجات .

[1] وزارة التربية الوطنية (02)،المعهد الوطني لتكوين اطارات التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي،سند تكويني لفائدة مديري التعليم الثانوي والاكمالي، 2003، ص 6

[2] أحمد الخطيب، رداح الخطيب، استراتيجيات التطوير التربوي في الوطن العربي، ط01، عالم الكتب الحديثة، الأردن، 2007، ص 27

إنّ النظام التربوي هو نظام يشتمل على الأدوار و المعايير الاجتماعية، التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل أخر، و المعرفة تتضمن القيم و أنماط السلوك ،كما أنّه ينطوي على تعليم مهارات و قيم أساسية و لازمة لاستمرار المجتمع[1].

وبطبيعة الحال فإنّ النظام التربوي له أهداف و غايات يسعى إلى تحقيقها، و عند محاولة تحليل طبيعة العلاقة بين النظام التربوي و المناهج الدراسية، يمكن القول بأنّ المناهج تمثل عنصراً حيوياً يحتل مكانة الصدارة وسط العناصر التي تكوّن النظام التربوي في أي مجتمع من المجتمعات، و بالتالي هناك علاقة بين التربية و المجتمع و المناهج و إنّ معرفة المناهج مهمة للإنسان العادي و أكثر أهمية للباحث في المعاهد العلمية و في الأبحاث، و المناهج التربوية تشتغل في النظام التربوي، و هذا الأخير يعمل في المجتمع، و المجتمع يتميز بمجموعة من القيم و العادات و الاتجاهات و الثقافات. حيت تتكامل المناهج و النظام التربوي لضمان الأصالة التي تؤكد الهوية الوطنية.

قراءة تحليلية لأمرية 76-35 المؤرخة في 1976/04/16 والقانون 08-04 في 2008/01/23 المتضمن القانون التوجيهي للتربية .

لقد عزز القانون التوجيهي للتربية ما جاء في الأمرية من خلال تحديده لرسالة التربية المتمثلة في:

[1] عبد الرحمن برقوق، النظام التربوي في برنامج الاحزاب السياسية (العولمة و النظام التربوي في الجزائر و باقي الدول العربية)، مخبر المسألة التربوية في الجزائر ، الملتقى الدولي الثاني ،ع 1 ، جامعة بسكرة، الجزائر، ديسمبر 2005 ، ص216 .

• تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة ، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، و متفتح على الحدود العالمية.

• تجذير الانتماء للجزائر وتعلق التلاميذ بالوحدة الوطنية، ووحدة التراب و الأمة.

• تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، وذلك بترقية القيم المتعلقة بالإسلام و العروبة و الأمازيغية.

• ترسيخ قيم ثورة نوفمبر ومبادئها النبيلة.

• تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية (المادة 2).

• التعليم الإلزامي في القانون التوجيهي للتربية من خلال المادة (12) يضع لكل مخالف لأحكام هذه المادة، كما استفاد التلاميذ المعوقون من سنتين إضافيتين كتمديد للتمدرس الإلزامي كلّما كانت حالتهم تستدعي ذلك.

• التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية، سواء في المؤسسات العمومية أو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم، يعتبر هذا مكسباً بقوة القانون، فلا يحق لأي شخص طبيعي أو معنوي أن ينشئ مدرسة في الإقليم الجزائري، أن يتخذ التطور والنهضة في البلاد بعد التغيرات العميقة التي أدخلتها على نظمها وهياكلها وأساليب التعليم والتكوين.

الفترة الثانية : وتمتد هذه الفترة من سنة 1976 إلى يومنا هذا، وشهدت هذه الفترة تغيراً جذرياً في المدرسة الجزائرية و النظام التربوي، فقد تمّ إنشاء المدرسة الأساسية التي كانت ثمرة إصلاح لنظام تربوي جديد، رسمت معالمه وتوجهاته في أمرية 16 أفريل 1976.

• شرع العمل بها كتجربة بداية من سنة 1977 ثم عممت على المستوى الوطني

ابتداء من سنة 1980، وميزة المدرسة الأساسية أنها تجمع بين التعليم الابتدائي والمتوسط، حيث تصبح المرحلتان الابتدائية والمتوسطة مرحلة واحدة، ست سنوات في الابتدائي وثلاث سنوات في المتوسط بعد تقليصها.

- وتمّ هذا الإدماج لأهمية التعليم الابتدائي، فهو من أهم مراحل التعليم على الإطلاق لأنه يتناول جميع أبناء الشعب في رحابه، فيعمل على صهرهم في بوتقة واحدة وتزويدهم بقيم القومية و الشخصية الوطنية للأمة، وهو يكون القاعدة الأساسية للمواطنة السليمة، لذلك تحاول جميع الدول الواعية العناية به وزيادة عدد سنواته.

وشعرت الجزائر بالنقص الخطير في جهازها التربوي، وأن ستّ سنوات من التعليم غير كافية لتكوين مواطن صالح، فشرعت في تطبيق نظام المدرسة الأساسية.

فما أهمية المدرسة الأساسية في النظام التربوي الجديد؟

وهل حققت المدرسة الأساسية ما كان منتظراً منها؟

4. أهمية المدرسة الأساسية في الهيكل التربوي:

تعود أهمية المدرسة الأساسية في الهيكل التربوي للمنظومة التربوية الجزائرية إلى سببين:

الأول : هو ضمان عدم عودة أطفالنا الذين سيغادرون المدرسة بعد تسع سنوات من التعليم المتواصل إلى الأمية من جديد، مثلما كان يحدث عندما يعود معظم التلاميذ المغادرين المدرسة الابتدائية ولا ينتقلون إلى المتوسطة للأمية، أو شبه الأمية، نظراً لضعف التعليم الابتدائي.

الثاني: أهمية المدرسة الأساسية في مزجها بين التعليم النظري والتعليم التطبيقي، فيجمعون بين

مختلف العلوم الإنسانية واللغات، وبين التعليم التقني، فيتعلمون إلى جانب ذلك حرفة أو مهنة[1].

5. المعالم والتوجهات للنظام التربوي للمدرسة الأساسية:

تتمثل توجهات النظام التربوي الجديد للمدرسة الأساسية في الغايات والمرامي، وهي كما ذكرنا- تعبر عن الفلسفة التربوية لهذا النظام، وتمثل أهداف المجتمع.

و يمكن استخلاص غايات النظام التربوي التي وردت متفرقة في المادتين 2 و 3 من المبادئ العامة.

رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية هي:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة .
- اكتساب المعارف العامة العلمية و التكنولوجية .
- الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم[2] .
- تنشئة الأجيال على حبّ الوطن.

وفي المادة الثالثة نقرأ:

- تلقين التلاميذ 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

[1] ينظر : رابح تركي، أصول التربية والتعليم ، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، الجزائر، 1990، ص 104.

[2] الجريدة الرسمية، أمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين، الفصل الأول، الباب الأول، العدد 33، السنة الثالثة عشر.

أساس احترام سيادة الأمم.

– تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية[1].

أمّا عن الأغراض، فكما وردت في المادة الخامسة والعشرين، توفر المدرسة الأساسية للتلاميذ:

– دراسة اللغة العربية بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة وتحريراً، وتهدف هذه الدراسة التي تعتبر عاملاً من عوامل شخصيتهم القومية إلى تزويدهم بأداة للعمل والتبادل، وتمكينهم من تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد، كما تتيح لهم التجاوب مع محيطهم.

– دراسة الخطط الإنتاجية وتربية التلاميذ على حبّ العمل عن طريق الممارسة.

وهذا التعليم الذي يتم على الأخص في المعامل، ووحدات الإنتاج يمكنهم من اكتساب معلومات عامة حول عالم الشغل، ويعدّهم للتكوين المهني ويهيئهم للاختبار الواعي لمهنتهم[2].

إنّ هذه الأمرية تحدد التوجهات العامة والكبرى للسياسة التعليمية الجزائرية فعبارة: رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية... تدل بشكل مباشر على أن مبادئ التربية و النظام التربوي بصفة عامة لن تخرج عن إطار المبادئ الإسلامية.

وهذا يقودنا للحديث عن مقوم من المقومات الوطنية للشخصية الجزائرية؛ وهو اللغة العربية فكيف نظرت المدرسة الأساسية للغة دون سواها ؟

يبدو أنّ من أهم أهداف المدرسة الأساسية هو الوصول إلى التعريب الكامل والشامل للمدرسة الجزائرية، وفي جميع أطوار التعليم، وهذا ما تحقق بداية من سنة 1989، حيث كانت كل الأقسام وفي جميع مراحل التعليم تدرس باللغة العربية.

[1] المرجع نفسه، الفصل نفسه.

[2] نفس المرجع، الفصل الأول من الباب الثالث.

ورد في الوثيقة التمهيدية؛ فالإسلام هو الذي صاغ ملامح الشخصية الوطنية، وأعطى لكيانه الدائم أبعاده السياسية وطابعه المتميز، والعروبة المتمثلة في مكاسب الحضارة العربية الإسلامية، ولا سيما اللغة والثقافة والتاريخ ، هي التي رسخت انتماءه إلى الأمة العربية[1].

يظهر بشكل واضح الاهتمام بالعروبة واللغة العربية، فهي مكسب من المكاسب يتحتم:

- حسب الوثيقة الاهتمام باللغة العربية، وجعلها مبدأ من مبادئ التعليم والنظام التعليمي، برغم ما يتطلبه هذا القرار من إمكانات مادية وبشرية لتكوين المعلمين والإطارات المعربة.

ودراسة اللغة العربية و إتقانها مشافهة وتحريراً ، يؤكد على المكانة التي ستعطى للغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية، واعتبارها عاملاً من عوامل الشخصية القومية.

غير أنّ مبادئ الاشتراكية التي اقترن ذكرها مع القيم العربية والإسلامية، في حقيقة الأمر بعض مبادئها مستوحاة من الإسلام وتعاليمه، كالتكافل الاجتماعي والتضامن، ونلاحظ أن مبادئ التعليم مستمدة من الإسلام والاشتراكية.

إنّ تعلق الدولة الجزائرية في هذا الظرف بالذات بالخيار الاشتراكي له مبرراته، فإذا نظرنا إلى الدول الاستعمارية نجد أنّها قائمة على النظام الرأسمالي، والعلاقة بين المستعمر والرأسمالية علاقة وثيقة، لذلك أراد النظام الجزائري القطيعة مع الاستعمار، وبكل ما يمت له بصلة، فلقد كان اختيار معظم بلدان العالم الثالث المستقلة حديثاً الطريق اللارأسمالي لتنميتها، وهذا الاختيار أملته عدة معطيات موضوعية منها:

الارتباط الوثيق بين النظام الرأسمالي و بين الاستعمار الغربي الذي عانت من ويلاته هذه البلدان وما آل إليه من تخلف فيها[2].

---

[1] نفس المرجع، الفصل الأول من الباب الثالث..

[2] حميد خروف، سوسيولوجية التنمية في الجزائر، مجلة الفكر السياسي، اتحاد الكتاب العرب، سوريا، ع 17، السنة5 ، 2002، ص 06.

وما يستخلص من مضمون غايات و أغراض السياسة التعليمية والتي يجب على النظام التربوي أن يرسخها، هو الاختيار الاشتراكي مع التركيز على القيم العربية الإسلامية التي يجب على المواطن أن يتزود بها، فهي تنشد مواطناً محباً لوطنه، متطلعاً إلى العدالة، نابذاً لكل أشكال التمييز والتفرقة، ولترسيخ مبدأ العدالة الاجتماعية القائمة في المجتمع الاشتراكي، يقدم التعليم بالتساوي لكل الأطفال، ذكوراً و إناثاً، مهما كانت طبقاتهم الاجتماعية، فهو تعليم يستقطب جميع الفئات الشعبية باعتباره مجانياً، كما أنّه يؤهلهم من غير تميز للمشاركة في بناء التنمية[1].

وبهذا يتضح بجلاء سعي النظام التربوي إلى تحقيق النوعية التعليمية المستجيبة لمتطلبات الاقتصاد الاشتراكي، وأسس الإنتاج الجماعي، وبالتالي لا بّد أن يكون لهذا وقع على بناء السياسة التعليمية لأنّها جزء من السياسة العامة للدولة التي تبنت الاشتراكية نظاماً ومنطلقاً لها.

6. مراحل التعليم في النظام التربوي الجديد :

بعد تطبيق المدرسة الأساسية ابتداء من الموسم الدراسي 1980-1981،

تغيرت المراحل وصارت على النحو التالي:

- مرحلة التعليم التحضيري: وهي المرحلة التي تسبق مرحلة التعليم الأساسي، ويلتحق بها الطفل الذي يبلغ أربع سنوات، وتستغرق مدتها عامين.

- مرحلة التعليم الأساسي: تدوم تسع سنوات، وهي مقسمة على ثلاثة أطوار، فالطور الأول يضم السنوات الثلاث الأولى و الطور الثاني يضم السنوات الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية، بينما السنوات الثلاث الباقية تكون في المرحلة المتوسطة، وتنتهي بإجراء امتحان

[1] ينظر : حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003، ص 97.

شهادة التعليم الأساسي الذي يحدد التلاميذ المنتقلين إلى الثانوية.

فطبيعة المناهج التربوية التي تسير وفقها المدرسة الأساسية مناهج ذات صبغات مختلفة، فهي تعرف التلميذ بمختلف طرق العمل والتنظيم وسير الحياة الاقتصادية، وهي ذات صبغة اجتماعية لربطها الطفل بواقعه، وهي ذات صبغة تكنولوجية لأنّها تربط المعلومات العلمية بامتداداتها التطبيقية، وتسمح باستثمار البيئة التأثير فيها[1].

7. واقع التعليم الأساسي:

إنّ ظهور مشروع المدرسة الأساسية في المدرسة الجزائرية شأنه شأن كل جديد يوجد من يدافع عنه ويتحمس له، وفي المقابل نجد من يشكك في نجاحه ويستعمل شتّى الطرق والوسائل لتثبيطه والقضاء عليه.

فإذا عدنا إلى أمرية 16 أفريل 1976، نجد أنّه إثر التعديل الوزاري سنة 1977، قضية اللغة العربية وتعميم استعمالها، وكذا جعلها لغة رسمية و أولى للتعليم[2].

ويبدو أن وزير التربية آنذاك كان متحمساً لهذه المدرسة، إذ يقول في افتتاحية مجلة التربية بمناسبة صدور العدد الأول منها: "إنّ ظهور هذه المجلة في هذا الوقت بالذات لينسجم تمام الانسجام مع التطور الكبير الذي عرفته وستعرفه المدرسة الجزائرية بعمقها الديمقراطي ومضمونها الوطني، و أبعادها العلمية، هذه الأبعاد التي تجسد ملامحنا في خلق جيل منفتح يغير بتاريخه وأمجاده ويتمسك باختياراته الأساسية التي تعبر عن أكبر اختياراتنا الأساسية في بناء

[1] ينظر : حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص116-117.

[2] لقمان مغراوي، أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية، ص106-107.

المجتمع الاشتراكي"[1] .

فالجزائر –حسب الوزير – مازالت متمسكة بالخيار الاشتراكي الذي يطبع الدولة الجزائرية، وإنّ تحقيق هذا الخيار يكون بتطبيق المدرسة الأساسية، التي ستكون جيلاً معتزاً بأمجاده وتاريخه، مساهماً في تحقيق الديمقراطية، محباً لوطنه، مزوداً بالعلوم و مدافعاً عن الاشتراكية[2].

وهذا ما يظهر أن إعداد الأمر 76–35 الذي أنشأ المدرسة الأساسية ما هو إلا انعكاس للمرحلة التاريخية التي كانت تعيشها الجزائر المتميزة باعتناق الاشتراكية، التي أريد للمدرسة ومن خلال هذا الأمر بقاؤها وتربية الأجيال على قيمها .

غير أنّ مسار المدرسة الأساسية أظهر تبايناً واضحاً بين الجانب النظري المتمثل في السياسة التربوية وأهدافها، وبين الجانب العملي التطبيقي الذي يتجسد من خلال واقع هذا التعليم، ويرجع هذا التباين إلى نقص في الإعداد أو خلل في الخطة التنفيذية أو سوء التطبيق، ويمكن حصر الاختلالات والنقائص التي شهدها التعليم الأساسي في:

- نقص الهيكل ووسائل التنفيذ.
- ضعف المناهج وعدم انسجامها مع المحيط .
- عدم تأهيل المعلمين.

أ- نقص الهياكل ووسائل التنفيذ:

[1] محمد الشريف خروبي، افتتاحية مجلة التربية مجلة التربية، دار الأمة، الجزائر، 2001، ص 227، 228.

[2] الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994، ص43

حرصت الدولة على توفير المؤسسات المدرسية والاستمرار في إنجاز المزيد منها استجابة للحاجة المتزايدة، لكنها لم تتمكن من ذلك نظراً للتأخر في إنجاز المشاريع، فقد عرفت المدارس الابتدائية عجزاً قدر ب 34274 حجرة دراسية، علماً أن 20 ٪ من الأطفال الذين بلغوا سن القبول المدرسية متواجدون خارجها[1]، فنتج عن هذا اكتظاظ التلاميذ داخل حجرات الدراسة، إذ بلغ معدل التلاميذ في الحجرة الواحدة اثنين و أربعين تلميذاً، وقد يصل إلى خمسين تلميذاً في بعض الولايات، علماً أن معظم المدارس وخصوصا منها التي تقع في الأحياء الشعبية تتبع نظام الدوامين[2].

ب- ضعف المناهج و عدم انسجامها مع المحيط:

إنّ وحدة تنظيم التعليم الأساسية هي إحدى الأهداف التي فشلت المدرسة الأساسية في تحقيقها، ولم تبرز بذلك استمرارية مضمون المناهج من السنة الأولى إلى السنة التاسعة مما أدّى إلى نقص الانسجام بين المستويات وبين المواد التعليمية، و أدى الفشل في تطبيق مدرسة متعددة التقنيات إلى عدم تفتح المدرسة على المحيط، رغم تأكيد النصوص على الربط بينهما، وأفضى نقص الانسجام بين المدرسة والمحيط إلى عجزها عن تلبية استعدادات التلاميذ، وتفتيح قدراتهم عن طريق ممارسة العمل، وكذا استثمار الإمكانات الفكرية والبدنية والوجدانية، فلم تتمكن البيئة من أن تكون مصدرا للتربية، ولم يربط المحتوى التعليمي بالواقع الاقتصادي والاجتماعي، ولم يبرز الاتجاه العلمي والتكنولوجي، وبالتالي لم تتمكن المدرسة من أن تقدم للتلميذ نشاطات وظيفية[3].

[1] ينظر : المجلس الأعلى التربية، السياسة التربوية الجزائرية وإصلاح التعليم الأساسي، المطبعة الرسمية، الجزائر، مارس 1998، ص 73

[2] ينظر : المرجع نفسه، ص 20.

[3] ينظر حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص120.

كما أدّى نقص الانسجام بين المدرسة و المحيط إلى عدم مراعاة المحتويات المقدمة لواقع المتعلمين وبيئاتهم وخصوصياتهم، ولم يراع التطور العلمي ونمو المعارف، ولم تعمل المدرسة بذلك على تحسين البرامج وتطويرها وفقاً للمستجدات العلمية والتربوية، ولم تعتمد على منهجية تدريس ترتكز على نظرية علمية حديثة، وكل ما كان يتم من إصلاح هو في الحقيقة تعديل جزئي لا يخرج عن إطار المبادئ المرسومة للمدرسة الأساسية، وحتى طرق التدريس التي كانت تتغير كلما جَدَّ جديد في المجال التربوي، وفي معظم الأحيان تتغير بتغير المسؤولين عن هذا القطاع، وأحياناً تفرض بعض الطرق حسب ميول كل مسؤول، وأصبح لا يكاد يشرع المعلم في طريقة عمل حتّى يرشد في ندوة تربوية أو ملتقى تعليمي إلى طريقة أخرى لتجنب عيوب الطريقة السابقة[1].

ويُرجِع صالح بلعيد الخلل في المنظومة التربوية إلى البرامج التي لا تساير الواقع، ولا ترتبط بحياة التلميذ وبيئته، إضافة إلى كثافة البرامج مقارنة مع الحجم الساعي الذي يمنح لتمدرس التلاميذ، يعود الخلل إلى كثافة البرنامج وطوله مع ضيق الوقت وعدم مسايرته للواقع من ناحية، ومن ناحية أخرى إنّه لا يهتم بتطور المجتمع وتفاعلاته، ولا يراعي خصوصيات المجتمع الجزائري، وكل تغيير لا يحصل إلاّ بتغيير المسؤول[2].

إضافة إلى نقص الهياكل وعدم توفر متطلبات تطبيق المدرسة الأساسية، وضعف المناهج وعدم انسجامها مع المحيط، هناك عامل أخر تسبب في الاختلالات و النقائص التي شهدها التعليم الأساسي ألا وهو المعلم الكفء الذي هو محرك العملية التعليمية .

[1] ناصر شيخاوي، متابعات وأراء حول تطوير مناهج التعليم في الجزائر ، ص43.

[2] صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، دار الهدى، الجزائر، 2000، ص 225.

ج- نقص تكوين المعلمين:

لا يمكن أن يكون التعليم ناجحاً دون الاهتمام بالمعلم كونه عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية، وتربية المعلم وتكوينه أسبق من تربية وتكوين التلميذ، لأنّ المعلم المؤهل والمكون تكويناً جيداً تظهر نتائج تكوينه على التلميذ، لذلك فنجاح التعليم و ارتفاع مستواه مرتبط إلى حد كبير بإعداد المعلمين إعداداً جيداً علمياً ومهنياً وتربوياً.

و مشكلات التعليم عندنا أغلبها يرجع إلى المعلم، لذلك فليس من المبالغة في شيء القول بأنّ الجهود التي تبذلها الدولة للرفع بمستوى التعليم، لن تثمر ثمرة ذات بال إلاّ إذا ارتفع مستوى المعلم علمياً ومهنياً، وأصبح لديه شعور بالواجب وروح الإخلاص لعمله، والقدرة على الأداء التربوي على الوجه الأفضل[1].

لكن هل وفرت الدولة الجو المناسب لكي يؤدي المعلم واجبه؟

إنّ كثيراً من المعلمين يشتكون من انحطاط مكانتهم الاجتماعية وعدم احترام المجتمع لهذه المهنة واحتقار العاملين فيها، ناهيك عن تصرفات بعض المسؤولين و تصنيفه في قطاع غير منتج.

لقد تأثرت المدرسة الأساسية بنقص تكوين المعلمين وعدم تأهيلهم، فمعظمهم وُظفوا توظيفاً مباشراً دون أن يتلقوا تكويناً بمستوى شهادة التعليم المتوسط أو الثالثة ثانوي، وذلك استجابة لحاجة تزايد التلاميذ، وتؤكد تقارير المفتشين أنّ هؤلاء المعلمين ذوو مستويات غير كافية لسدّ الثغرات الناجمة عن عدم تكوينهم[2]. وقد لمسنا أثر نقص التكوين عند بعض المعلمين

[1] تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ص 420.

[2] ينظر : المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة واصلاح التعليم الأساسي، ديسمبر 1997، ص76.

الذين كانوا ينفرون من تدريس أقسام السنتين الخامسة والسادسة من التعليم الأساسي، بحجة صعوبة بعض المواد و عدم تمكّنهم منها.

وشعر المسؤولون في قطاع التربية بأهمية ودور التكوين وشُرع في رسكلتهم، إلاّ أنّ العملية لم تنجح، لأنّها لم تكن مبنية على تشخيص العجز الفعلي لدى المعلمين، وفُتحت بعض المعاهد التكوين وإدراج البعض في سلك التعليم، غير أن هذه المؤسسات لم تضع معايير وشروطاً لاستقبال الطلبة وتكوينهم نظراً للطلب المتزايد على المعلمين، فالتحق بهذه المعاهد معظم من لم يسعفهم الحظ في إكمال دراستهم، ومن لم تكن له رغبة في ممارسة مهنة التعليم، ونجد أن الدولة الجزائرية أخطأت مرة أخرى، عندما روجت للفكرة القائلة بأنّ قطاع التربية ليس منتجاً، ففقد المعلم المكانة الاجتماعية التي كان يتمتع بها في المراحل الأولى من افتتاح المدرسة الجزائرية، وحتّى المؤسسات التكوينية كانت تفتقر إلى المرافق الضرورية من مختبرات ووسائل التكوين، إضافة إلى أنّ الكثير من المعلمين، لا يمتلكون الاستعدادات والميول والمستوى العلمي، الذي يؤهلهم لأداء مهمتهم بكفاءة، ممّا أثر على مردود التعليم.

هذه العوامل وغيرها كان لها انعكاس مباشر على مستوى التعليم في الجزائر، و إحصائيات نتائج التلاميذ تؤكد ذلك، فنسبة التلاميذ الذين ينهون التعليم الأساسي والثانوي بدون تكرار واحد لا تتجاوز 15٪، وأن 20٪ منهم الذين يحصلون على شهادة البكالوريا، وعدد التلاميذ المتسربين من المدارس يتجاوز خمسمائة ألف تلميذ سنوياً[1].

هذه العوامل والنتائج المترتبة عنها ، بالإضافة إلى الانتقادات الكبيرة الموجهة للمدرسة

[1] عبد القادر فوضيل، المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات، تق: عبد الحميد مهري، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2013، ص238.

الأساسية ، وتغير معطيات المنظومة التربوية والظروف الصعبة التي عاشتها البلاد خلال التسعينيات، و انتشار ظاهرة الإرهاب التي ربطها بعض المُعادين للمدرسة الأساسية ، بالمساهمة في نشر وتكوين جيل متشبع بالأفكار الإرهابية والتطرف –حسب زعمهم – كل هذا عجل بالدعوة إلى إصلاح المنظومة التربوية، وإعادة النظر في السياسة التربوية المتبعة، نظراً لتغير كثير من المعطيات المتعلقة بالجزائر وبالعالم أجمع.

فما حقيقة هذا الإصلاح؟ وما هي النتائج المترتبة عنه؟ هذا ما سنتناوله لاحقاً.

إصلاح المدرسة الأساسية:

رأينا أنّ الأحداث التي شهدتها الجزائر في جميع الميادين، أثّرت وبشكل كبير على مسار المدرسة الجزائرية، وغيرت وجهتها، وقد ساهم سقوط ما يعرف بالمعسكر الاشتراكي السوفياتي وأتباعه من بقية دول العالم ، الذي جعل تبنّي الخيار الاشتراكي و الدعوة إليه لا فائدة ترتجى من ورائه.

وكانت أُولى بوادر الإصلاح إنشاء المجلس الأعلى للتربية الذي نصب يوم 26 نوفمبر 1996 م للقيام بتقييم نقدي وموضوعي للمنظومة التربوية، مبني على ضوابط علمية و بيداغوجية منسجم و متكيف مع متطلبات أخلاقنا الوطنية، وحاول المجلس الأعلى للتربية تقديم تصور جديد للنظام التربوي يواكب حركة المجتمع الجزائري، ويترجم طموحاته وتوجهاته المستقبلية بعد أن شَخَّصَ القطاع التربوي في جوانبه المختلفة.

وقد نصّ على أنّه ينبغي في تدريس اللغة العربية :

– الاهتمام بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي وجعلها أهم المراحل على الإطلاق،

ولذلك يتوجب تخصيص فترة تمهيدية كافية تضمن التكيف التدريجي للطفل وتعدّه للتعلم اللغوي السليم.

– أن تتوجه الجهود في تعليم اللغة العربية إلى الجوانب الفكرية وبناء الوجدان، وتهذيب الذوق لدى المتعلم، وأن تصحح الأخطاء التي علقت بمفهوم اللغة، وأهداف تدريسها ووظائفها المختلفة، لأنّها الوسيلة الأساسية لاستيعاب التحولات العلمية والتكنولوجية المعاصرة[1].

فخطاب الرئيس –آنذاك– يوم تنصيب المجلس ركز على تقييم الوضع وتشخيصه لإيجاد الحلول الكفيلة بإصلاح المنظومة التربوية" إنّ مجلسكم مدعو للقيام بتقييم نقدي وموضوعي للمنظومة التربوية، تقييم مبني على ضوابط علمية و بيداغوجية ومنسجم مع متطلبات آفاقنا الوطنية، تقييم توافقي متكيف مع حقائقنا الوطنية...

... وإنّ مجلسكم مدعو لوضع منهج يستجيب للطابع الاستعجالي لإصلاح المدرسة الجزائرية، مثلما هو مدعو كذلك وبالأخص إلى وضع منهج متدرج في الزمن، كفيل بأن يرتقي بتصوراتكم ونتائجها إلى سياسة وطنية للتربية[2].

فالخطاب يبيّن أنّ الدولة عازمة على إصلاح المنظومة التربوية ، بعد دراسة علمية وتقييم موضوعي لهذه المنظومة، لتبني وفقها سياسة تربوية للدولة، فالإصلاح أصبح من أولويات الدولة، ممّا يعني عدم الرضا عن المدرسة الأساسية.

[1] ينظر : وثيقة المجلس الأعلى للتربية، ص5 وما بعدها.

[2] المجلس الأعلى للتربية، ملخص الخلاصة القاعدية، مارس 1998، ص04.

لكن هل يوجد ما يؤكد فشل المدرسة الأساسية؟

إنّ خطاب الرئيس يؤكد على ما حققته المدرسة الأساسية من نتائج إيجابية، لا سيما فيما يخص رفع مستوى التمدرس، أدّى تعميم التعليم إلى زيادة كبيرة في عدد المتمدرسين من سنة 1962 إلى سنة 1992م، فأكثر من ربع السكان يوجد على مقاعد الدراسة، ويزيد عدد التلاميذ الذين يتابعون دراستهم في التعليم الأساسي والثانوي عن سبعة ملايين ومائتي ألف تلميذ (7200000) أكثر من 64٪ منهم إناث، وبشكل عام خصصت الدولة للتربية والتعليم من 20٪ إلى 26٪ من ميزانيات تسييرها، ويمثل هذا المجهود 05٪ إلى 07٪ من الناتج الوطني الإجمالي[1] .

فإذا كان هذا يمثل اعترافاً بما أنجزته المدرسة الأساسية من تعميم التعليم، و جزأرة الإطارات التربوية، فإنّ دواعي الإصلاح حسب المجلس الأعلى للتربية تتمثل في[2]:

1) معاناة السياسة التربوية في توجيهها ومضامينها من القيود الإيديولوجية، الأمر الذي أحدث فجوة بين المشروع التربوي و الواقع الاجتماعي المتطور، والذي لم يظهر في بداية تطبيق المدرسة الأساسية، لكن شكل تدريجياً أزمة تكيف حقيقية للمدرسة.

فالاشتراكية التي تبنّتها السياسة التربوية، غريبة عن المجتمع الجزائري، وبعيدة عن هويته ومقومات شخصيته، فضلاً عن تنافيها مع قيم ديننا وحضارتنا العربية الإسلامية.

2) غياب تصور شامل لتطوير النظام التربوي، فالسياسة التربوية المنتهجة لم تول العناية

[1] المرجع السابق، ص 14.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 14.

الكافية للأطراف الفاعلة في العمل التربوي، ولم تترك هذه السياسة في إطار جهودها لترقية المجتمع ترقية شاملة مكاناً كافياً لترقية الفرد، فهي لم تهتم اهتماماً كافياً بالعنصر البشري بقدر اهتمامها بطرائق التسيير.

غير أنّ ارتباط المدرسة الأساسية بالتعريب والقيم العربية والإسلامية وعناصر الهوية الوطنية كان سنداً وحاجزاً منيعاً في وجه المُنادين بتغييرها من ذوي الإيديولوجيات المُنافية لقيم وتوجُهات الشعب الجزائري.

إنّ التعليم الأساسي على عكس كل تلك القوانين التي تمخضت عن الميثاق الوطني سنة 1976م قد ارتبط بالإضافة إلى المبادئ الاشتراكية، بمبدأ التعريب وعناصر الهوية الوطنية الجزائرية، وهكذا منحته هذه العناصر القدرة على الصمود في وجه محاولات التغيير، فاقتصر تطوير المناهج إلى غاية سنة ألفين 2000م على النواحي التقنية التي اضطلعت بها اللجنة الوطنية للبرامج والمناهج، التي سعت دوماً إلى تطويرات لم تخرج عن إطار التعليم الأساسي[1].

ولقد حدثت قطيعة بين المجتمع والمدرسة وما تنتجه، حيث تشبث المجتمع بطرق العمل التقليدية حتّى و إن افتقرت إلى عنصر الجودة والتطور.

وشكلت اللغة أحد أهم عوامل التفرقة المكبوتة، بدلاً من أن تشكل وسيلة تواصل لخدمة مشروع التنمية الاجتماعية والاقتصادية[2].

ففي الوقت الذي طبقت فيه المدرسة الأساسية التعليم باللغة العربية بإمكانات محدودة، ظلّت المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية تستمد طاقاتها البشرية من المصادر ذات التعليم

[1] ناصر شيخاوي، آراء ومتابعات حول تطوير مناهج التعليم في الجزائر، دار الأديب، الجزائر، دط، دت، ص16.

[2] ينظر : ناصر شيخاوي، مرجع سابق، ص 44.

التقليدي، في مرحلة معينة، إلاّ أنّها في مرحلة لاحقة اضطرت إلى استعمال منتوج المدرسة الأساسية، لكن تعاملت معه بطريقتها الخاصة، فأجبرت من تتعامل معهم على عملية تكوين قبل وأثناء الخدمة التي كانت بديلاً عن التعليم الأساسي.

فكانت الظروف المختلفة التي عاشها النظام التربوي والأحداث التي شهدتها الجزائر، والتغير السياسي والاجتماعي، وحتى الأمني الذي مسّ المجتمع الجزائري، لزم على المدرسة أن تواكب هذا التطور وتكون منسجمة معه، "إنّ هدف أي مدرسة يتمثل في تحضير الأجيال لمجابهة الرهانات التي تواجهها ...، أن إصلاح النظام التربوي اليوم لا بُّد منه، وهو يمثل أكثر من ضرورة[1].

إنّ حاجة النظام التربوي في الجزائر للإصلاح عجّل بظهور اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، فما هو الجديد الذي أتت به هذه اللجنة؟

- اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية :

نصبت هذه اللجنة يوم 13 ماي 2000 بهدف تشخيص الوضع و دراسة المنظومة التربوية في جميع مراحلها وفي علاقتها بالمنظومات الاجتماعية و الاقتصادية، فهذه الإصلاحات جاءت في إطار إصلاح شامل تزامن مع عملية استرجاع السلم ، وفي إطار سياسة وطنية جديدة بِبُعدَيها الوطني والعالمي[2].

واستطاعت هذه الإصلاحات لأول مرة أن تفصل التعليم الأساسي عن كل المبادئ التي

[1] عبد القادر فوضيل، المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات، ص138.

[2] ناصر شيخاوي، متابعات و آراء حول تطوير مناهج التعليم، ص16.

كانت تمدّه بقوة الصمود.

و مبررات ودواعي الإصلاح نستشفها من خطاب رئيس الجمهورية يوم الثالث عشر ماي سنة ألفين أثناء تنصيب هذه اللجنة، وهو يتحدث عن دور التربية في بناء الأجيال، وضرورة الإصلاح لأنّه السبيل لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والوصول إلى هدف واحد وهو النهوض بالأمة.

إنّ التربية ترهن مصير الآتي من الأجيال، وترهن في نفس الوقت تطور مجتمعنا و انسجام توازنه، كما ترهن التنمية الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية لوطننا، وكذا شعاع شخصيتنا وثقافتنا في العالم.

يؤكد الخطاب الاعتراف بالدور الخطير الذي تقوم به التربية وأثرها في حياة الفرد والمجتمع.

وقد تمّ تعيين عبد الرحمن الحاج صالح رئيساً للجنة وضمّت ما يزيد عن مئة وخمسين عضواً من مختلف التيارات الفكرية والسياسية إضافة إلى بعض الأجانب.

والمتمعن في هذا العدد من الأعضاء ذوي التوجهات الفكرية والسياسية والإيديولوجية المختلفة، يدرك أنه ستقع اختلافات وتصادمات بين هؤلاء الأعضاء، وهو ما حدث، فبعد أن باشرت اللجنة عملها وتمّ تقديم تقرير اللجان الفرعية و إدراجها ضمن تقرير واحد[1] :

تمّ اكتشاف تلاعب في عرض التقرير، حيث أقدم المكتب على إدراج جميع الاقتراحات

[1] ينظر : رابح خدوسي، المدرسة والإصلاح، دار الحضارة، الجزائر، 2001، ص 31.

سواء المتفق أو غير المتفق عليها، مع إشارة بسيطة إلى الفرق في مقدمة التقرير بالنسخة العربية[1].

وفي 25 و26 أكتوبر 2000 عقدت الدورة الخامسة للجنة بهدف إثراء التقارير السابقة وتسجيل اقتراحات انطلاقاً من تشخيص الوضع.

ومن بين التصورات التي قدمها في إطار دارسة اللغات هو العمل على تحقيق الهدف الآتي:

- تقوية ودعم اللغة العربية والانفتاح على اللغات الأجنبية وترقية اللغة الأمازيغية.

وقد جاء في وثيقة المنظومة التربوية أنّه: "لا يمكن لإصلاح المنظومة التربوية أن يتحاشى النقاش حول تدريس اللغات، وإنّ اللغة العربية هي اللغة الوطنية و الرسمية، إنّ هذا المعطى ليس بقضية مطروحة للنقاش ...، إنّ مسألة اللغات في منظومتنا التربوية ظلت في أغلب الأحيان حبيسة الاعتبارات السياسية والإيديولوجية، بل إنّها ظلّت تتجاهل المعايير العلمية والبيداغوجية"[2].

كما أكدّت الوثيقة على ضرورة تعلم اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية، وأن يتمتع كل المتعلمين في المنظومة التربوية ؛ بتكوين لغوي متعدد الجوانب، رفيع المستوى في اللغة العربية، ولغتين أجنبيتين، خاصة في الفرنسية والإنجليزية.

وظهرت الخلافات خاصة حول اللغات وقضية أفضلية لغة على لغة، فهل الفرنسية هي الأنسب أو الإنجليزية؟ وهل العربية هي سبب فشلنا؟ وقبول اللغات الأجنبية، هل يكون على حساب اللغة الأم؟ ، وامتدت الخلافات حول هذه المسألة حتى بين اللغة العربية و الأمازيغية،

[1] رابح خدوسي، مرجع سابق ، ص31.

[2] التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مارس 2001، ص 139.

وكذا قضية التربية الرياضية، و أي ترميز تستعمله؟، أهو الترميز العربي أم الترميز الأجنبي[1] ؟.

ويتضح من طبيعة العناصر المختلف فيها أنّ الاختلافات أساسها ايديولوجي بالدرجة الأولى.

ولقد كان لهذا الخلاف انعكاس على التقرير النهائي بصفة خاصة، إذ وعند الانتهاء من هذا التقرير بدأت الأصوات داخل اللجنة وخارجها تتعالى بالرفض والقبول، ورغم أنّ هذا التقرير من الناحية العلمية والتقنية تضمن عدة نقاط إيجابية، إلاّ أنّه من الناحية الفكرية والإيديولوجية لم يحترم مقومات الهوية الوطنية والقيم العربية والإسلامية.

"... إنّ تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يحتوي على اقتراحات جيّدة من الناحيتين العلمية والتقنية، غير أنّه من الناحية الإيديولوجية والحضارية، وفي موضوع اللغات والتربية الإسلامية يهدف في العمق إلى إلغاء البعد الحضاري العربي الإسلامي[2].

من هذا التصريح لأحد أعضاء اللجنة ندرك خطورة هذا التقرير على المجتمع الجزائري ومقوماته الوطنية، ولكن هل تمّ التراجع عن هذا التقرير؟

الإجابة لا، بل تمّ اعتماد هذا التقرير فعلاً، ولكونه مجرد اقتراحات ذات طابع فكري ينقصها الطابع العملي، فإنّ الوزارة نصّبت ثلاث لجان خاصة بترجمة مقترحات لجنة إصلاح التربية والتعليم إلى مناهج علمية يمكن تدريسها، وتمّ تنصيب اللجنة الوطنية للمناهج في أكتوبر 2002، وأشرف وزير التربية على تنصيبها وألقى خطاباً أكد فيه على حماية مقومات الأمة، وأنّ المدرسة كانت وستبقى متجذرة في حضارة الشعب الجزائري وهويته الوطنية في إطار

[1] رابح خدوسي، المدرسة والإصلاح، ص 87.

[2] رابح خدوسي، المدرسة والإصلاح، ص 117.

الدستور وقوانين الجمهورية[1].

وشرع في تطبيق الإصلاحات بداية من الموسم الدراسي2003 / 2004بمراسلة وزارية أمضاها الأمين العام لوزارة التربية استهلت بمقدمة جاء فيها :"إنّ المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة، غيّرت من فلسفته الاجتماعية، في محاولة لتقديم تبرير منطقي وواقعي للإصلاحات، وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون في روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساس للتغير الاجتماعي.

إنّ المناهج التعليمية المطبقة حالياً في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، أي إلى سنوات إقامة المدرسة الأساسية، ولم يشملها التعديل أو التغيير باستثناء بعض المواد، وبذلك فهي لا تواكب في مجملها التغيرات الحاصلة في المجتمع الجزائري والتطور العلمي والمعرفي الذي أحدثه التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال وفي مجال علوم التربية.

لذلك أضحى تغيير المناهج وتحديث محتوياتها أمراً يفرض نفسه، خاصة وأنّ المجتمع يعرف تحديات جديدة في بداية الألفية الحالية، لن ترفع إلاّ بالإعداد الجيّد والتربية الناجعة للأجيال، تكون للمناهج فيها دور أساس وجوهري[2].

وجاءت القرارات القاضية بالإصلاح وهي:

- تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي وتطبيق المناهج الجديدة التي أُعدت لهذا المستوى .

[1] ينظر : عبد القادر فوضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، ص241.

[2] منشور وزاري يتضمن التحضير التربوي الموسم 2004/2003 تحت رقم 203.

إنّ هذا المنشور أعطى إشارة الانطلاق الفعلية لعملية الإصلاح والشروع في تطبيقها، وما تنصيب السنة الأولى ابتدائي إلا إلغاء للمدرسة الأساسية التي أنشئت بموجب الأمر الرئاسي 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976.

وممّا زاد من مخاوف الإصلاح والتشكيك في نواياه الإجراءات التي اتخذتها الوزارة، ومنها الإجراء الذي تم تطبيقه سنة 2005 والمتعلق بامتحان السنة السادسة، حيث أُلغيت من هذا الامتحان مادتي التربية الإسلامية و التاريخ، وهما مادتان لهما علاقة بالهوية ومقومات الشخصية الوطنية.

هذه الإجراءات التي تبعت الإصلاح ظاهرها السير نحو الابتعاد عن المقومات الأصلية للأمة، فالاهتمام باللغة الفرنسية ، وإلغاء التربية الإسلامية من الامتحانات الرسمية.

ألم تكن مهمة لجنة الإصلاح تتمثل في تشخيص الوضع أولاً ثمّ إصلاح هذا الوضع؟.

فإذا كان التشخيص خاطئاً أو تنقصه بعض المعطيات أو انجر وراء بعض المغالطات حول المدرسة الأساسية، فكيف سيكون هذا الإصلاح؟:

8. ضرورة الإصلاح:

إنّ المدقق في مشروع المدرسة الأساسية يلاحظ انعدام الانسجام بين أهداف المنهج والأنشطة التعليمية، وهذا هو الشيء الذي أدّى إلى الحرب الكلامية بين أنصار المدرسة الأساسية، وبين كل من يعتقد بضرورة الإصلاح، فكلّما أُتيحت فرصة لمناقشة موضوع المنظومة التربوية، لم يكن النقاش يتطرق إلى المناهج وتطويرها أو إثرائها بقدر ما كان ينحرف عن المسار العلمي المتغلب عليه العشوائية، حتّى وإن كان يبدو في بعض الأحيان التطرق إلى البرامج

وكثافتها، أو ما يجب أن يحذف أو يضاف إلى الكتاب المدرسي، ولكن ذلك كلّه لم يكن ليرقى إلى حدّ النقد العلمي، ولا ليكشف عن الخلل في المنظومة التربوية[1].

إنّ الإصلاح هذه المرة لم يكن إصلاحاً تقويمياً، بل كان يستهدف الإلغاء التام للتعليم الأساسي وطرقه، غير أنّ المبالغة في تحميل المدرسة الأساسية، أو لأي منهج من المناهج المدرسية، والانتقاد الخارج عن إطار التقويم يُشكل في حدّ ذاته اعترافاً ضمنياً بفعاليته حتّى وإن كانت النتائج سلبية.

وقد أدّى هذا إلى نقاش حادّ بين أعضاء لجنة الإصلاح، بل وتعداها إلى كل المجتمع، لتظهر الخطابات والاتجاهات الإيديولوجية ، وبخاصة حول المسألة اللغوية، والنتيجة من كل هذه الاتجاهات وخطاباتها المختلفة "أنّها لم تؤسس لمنهج في الاختلاف يؤدي إلى الائتلاف بعد التدقيق والتمحيص، والنقد والنظر، ليكون الطريق ممهداً للتكامل والانسجام، و إنّما أدّت إلى التصادم والإقصاء والإلغاء أحياناً أخرى" [2].

إنّ هذا النقاش لو بقي في إطاره العلمي والتربوي، ولم يتشبع بالإيديولوجيات التي تحكم أعضاء هذه اللجنة للقي استجابة تربوية كبيرة.

فهل المدرسة الأساسية أدّت إلى اندثار الطرق التقليدية والمناهج التقليدية السابقة في الواقع التربوي؟

– هذا الأمر غير صحيح، فالطرق القديمة والمنهج التقليدي هو المنهاج الواقعي المطبق،

[1] بشير إبرير، اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية،ع 01، 2005،ص 195 .

[2] ينظر : ناصر شيخاوي، متابعات و آراء حول تطوير مناهج التعليم، ص 64.

الذي ساعد على ظهور سلبيات المدرسة الأساسية، وسيبقى نفس المنهج، وتبقى نفس الطرق القديمة تواجه الإصلاحات[1].

– فإذا تحدثنا عن صمود الطرائق التقليدية في وجه التجديد والتطوير، وتخوف كثير من المربين خاصة المعلمين والأساتذة من بعض الطرق الحديثة لأسباب مختلفة، كنقص التكوين أو صعوبة التكيف مع طريقة لم يتعود عليها، أو عدم توفير الوسائل المساعدة على التطبيق ...

فإنّه مقابل ذلك هناك شبه إجماع على أنّ المدرسة والمربين يستجيبون عندما يكون هذا التطوير ناجماً عن تحولات اجتماعية ضرورية أو حتمية؛ و لذلك لم تعرف الجزائر حاجة حقيقية للإصلاح مثل الذي عرفته في إصلاح سنة ألفين. وإنّ الواقع التعليمي والتربوي ساهم بشكل كبير في تقبل الإصلاح، لأنّه بالفعل وجد استعداداً حقيقياً وقابلية في الواقع، ليس لتبني هذا الإصلاح بالذات، وإنّما استعداداً كبيراً لمواكبة تحول اجتماعي له علاقة بالتحولات السياسية والاقتصادية التي تعرفها الجزائر.

فإلى أي حدّ يمكن أن يواكب الإصلاح هذه التحولات؟

إنّ الإصلاح هذه المرة جاء في الوقت المناسب، لأنّ إصلاح المناهج في الجزائر تأخر كثيراً، وما كانت لتقوم به اللّجان التابعة للوزارة، لم يخرج عن إطار الحذف والإضافة أو التقديم والتأخير، لأنّه لم يكن بإمكان تطوير المنهج العام لأنّه عادة ما ينبع من إرادة سياسية قوية.

وفي نفس الوقت فإنّ المجتمع الجزائري عرف تسارعاً كبيراً في الأحداث الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وحتى الثقافية بشكل لم يسمح بنفس طرح سنة 2000م ، الذي اتسم

[1] ينظر : ناصر شيخاوي، متابعات و آراء حول تطوير مناهج التعليم، ص 71.

بمجموعة من المزايا منها ، خُلُو المناهج الدراسية الجديدة من الدعوة إلى ايديولوجية سياسية معينة، بمعنى أن المنهج الجديد يفرضها بناء على تحيز إيديولوجي معين، وهي ميزة تتماشى مع مبادئ الحرية والديمقراطية.

ولكن من المتوقع أن يواجه هذا المنهج صعوبات تجسيده في الواقع التربوي، وتنجم هذه الصعوبات من الفراغ الذي تتركه عملية التخلص من أدلجة المناهج التربوية، والذي ليس مطلوباً سدّه بعناصر أخرى بقدر ما يطلب التخلص من الفراغ نفسه، لذلك يتطلب إجراء مثل هذا في المناهج التربوية أن يرافقه التزام مؤسساتي و إعلامي وحزبي وفكري لمواكبته والعمل على تجسيده في تعاملات المجتمع بأسره، ومن ناحية أخرى، فإنّ المناهج الجديدة تتميز بوضوح نوعي للأهداف بغض النظر عن إمكانية تجسيدها، إلاّ أنّها لم تستطع أن تنجو من عيوب المنهج الذي يتناول المواد بشكل منفصل.

وقد شكل مطلب دمج التربية الإسلامية و التربية المدنية بداية أو محاولة للاقتراب من المنهج المتداخل، ولكن حدّة النقاش المتشبعة بالأفكار الإيديولوجية حالت دون الربط بين هاتين المادتين.

الأهداف:

- تقديم الإعلام والبيانات الكافية حول متابعة السنة الأولى ابتدائي.
- تحضير المفتشين التأطير العمليات التكوينية لفائدة المعلمين .
- تحضير المفتشين لمتابعة تطبيق البرامج الجديدة.

وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أنّ عملية مرافقة تطبيق المناهج الجديدة حظيت بمكانة خاصة في مخطط التكوين لسنة 2004 في ضوء النقص المسجل في العمليات التكوينية التي طبقت خلال السنة الحالية، حيث برمجت مصالح الوزارة سلسلة من العمليات التكوينية أولها

تلك المخصصة لمؤطري العمليات التكوينية على المستويين الوطني والجهوي المجموعات المتخصصة للمواد) وهذا نتيجة للاختلال الملموس في المستوى الإعلامي بين مجموعة وأخرى وبين فرد وأخر، وانطلقت العمليات الإعلامية والتكوينية مع مطلع سنة 2004 وستمس الأسلاك المعنية بتطبيق المناهج الجديدة وهي :

- الفرق المؤطرة ، المكونون ، مفتشو التربية والتكوين (460)
- مفتشو التعليم الأساسي (1561)، معلمو السنة الثانية لغة عربية (24800)
- مديرو المدارس الابتدائية (14635).[1]

[1] وزارة التربية الوطنية ، المنشور رقم 2039، المنشور السابق .

الفصل الأول

المنهاج التعليمي (مفاهيم سيرورات و اجراءات)

لمحة تاريخية للمنهاج

عوامل تطور مفهوم المنهاج

نحو مفهوم إجرائي حديث للمنهاج

أنواع المناهج

دواعي تطوير المنهج

أساليب تطوير المنهج.

خطوات تطوير المنهج

أسس المنهاج التربوي

أهمية المنهاج التربوي

استجابة لما فرضه النصف الثاني من القرن الماضي من تحديات و تحولات يشهد عالمنا المعاصر تطورات علمية مذهلة و متسارعة في كل المجالات ولاسيما الاتصالات والتكنولوجيا المعلوماتية التي حوّلت العالم إلى قرية صغيرة .

وقد تركت هذه التطورات بصماتها على مختلف مناحي الحياة في المجتمع، ومنها بطبيعة الحال المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية، سارعت جُلُّ الدول إلى مراجعة نظمها وبرامجها التربوية، للإفادة من تلك المعارف وما جاءت من مستجدات، خصوصاً فيما يجمع مجال اهتماماتها تحديداً علم النفس وتكنولوجيا الاتصالات، وذلك قصد النهوض بواقع العمل التربوي، وتطوير الوسائل والطرائق والمعلومات والعلاقات الإنسانية، في المؤسسات التعليمية مواكبة للمستجدات، نهوضاً بالمجتمع وتحقيقاً للأهداف من كل عملية تربوية تعليمية.

فكانت الدعوة إلى تطوير العملية التربوية شكلاً ومضموناً، أهدافاً ووسائل نظاماً وعلاقات إنسانية، لتصبح بيئة صالحة لاكتساب الخبرات والمهارات وتشرب القيم، وممارسة الحياة الديمقراطية .

وكانت وسيلة التربويين لإجراء التغيير المنشود للمنهاج المدرسي، بما يتضمنه من معارف ومهارات وقيم تنسجم وخصائص المتعلم، وطموحات المجتمع، متسلحين بفلسفة تربوية متجددة .

ومن هنا كانت عملية تطوير المنهج حاجة ملحة، تمليها المسؤولية الأخلاقية، والمصلحة الوطنية، لأنّها تستهدف متعلم اليوم ورجل المستقبل .

حظي الاهتمام بتطوير المنهج الكثير من العناية في معظم دول العالم وما ذلك إلاّ لأهمية الدور الذي يقوم به في تشكيل شخصية الناشئة في جميع جوانب النمو المختلفة العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية، الأمر الذي يساعد في تكيفهم مع واقعهم المعاصر ويعدّهم للمستقبل بكل متغيراته .

إنّ مشروع التطوير الشامل لمناهج التعليم يُعدّ في هذا الوقت ضرورة ملحة في ظل التطورات العالمية الهائلة و المتسارعة لنحافظ على أصالتنا وقيمنا وخصوصياتنا ، وإلاّ ضاعت الهوية، ونجد أنفسنا خلف الركب، وعليه يجب الاستناد إلى سياسة تعليمية واضحة مستمدة من الثوابت والأصالة والتاريخ والتراث والثقافة العربية، والاستفادة من تجارب الآخرين، ومن الأبحاث والدراسات التربوية المعاصرة تماشياً مع مقومات الشخصية العربية، لتحقيق الأهداف وتلبية للاحتياجات المحلية ومتطلبات خطط التنمية .

لهذا كان الاهتمام الذي توليه الدول المتقدمة بتطوير نظم التعليم والمناهج الدراسية من إدراكها بما مرّت عليه من تطورات عبر مراحل زمنية متعاقبة؛ فلكل زمن طرائقه وأساليبه وتقنياته الخاصة ، فما هو جديد اليوم سوف يصبح قديماً يوماً ما من أيام الأجيال المقبلة.

ونظراً لمواجهة التحديات ظهرت استراتيجيات جديدة، أهمها عملية الإصلاح ولاسيما التحديث في المناهج الدراسية الذي مسّ جميع النواحي، وحاول الإلمام بكل محتوياتها وبما أنّ المناهج تلعب دوراً بالغاً في نجاح النظام التربوي والتعليمي والذي يتأثر بالأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ومؤثرات العملية التاريخية، لهذا لابُد من دراسة هذه

الأوضاع والمؤثرات والاختيار من بينها على ضوء تصورات واتجاهات تحدد واقع ومستقبل المجتمع الذي نعمل من أجله .

ولهذا انشغلت معظم دول العالم في التواصل مع التطورات العلمية بإيجاد أحدث أساليب التعليم لمواطنيها وأكثرهم تطوراً بهدف أعدادهم للقرن الحادي والعشرين وذلك بتصميم مناهجها الخاصة وتوفير الإمكانات اللازمة لصناع السياسة التربوية والتعليمية ولمصممي المناهج للتعامل مع التوسع الكبير للمعرفة عند اتخاذهم القرارات اللازمة بشأن محتوى التعليم وجعله متوفراً للجميع من أجل تحقيق التنمية المتواصلة .

لهذا ينبغي على جميع المختصين وخاصة واضعي المناهج دراسة المواد والمقررات التي تتوافق مع المتغيرات وتتفاعل مع البيئة، لأنّ تطوير المناهج أساس لكل تطور وتقدم وتغير لكونه عملية مستمرة وغير متوقعة عند حدٍّ معينٍ .

والذي يتطلب منهم استيعابها وترجمة جوانبها النظرية إلى صيغ عملية طبقاً لما تقتضيه الحاجة لاكتسابهم المؤهلات المهمة في اختصاصهم.

الإطار النظري :

1. المنهاج لغة :

جاء في المعجم الوسيط "نهج الطريق– نَهجاً ونُهوجاً : وضح استبان و انتهج الطريق : استبانه وسلكه، اِستْنَهجَ الطريق : صار نهجاً .وسبيل فلان: سلك مسلكه، والمنهاج :الطريق

الواضح، وفي التنزيل العزيز: ﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً﴾[1]، والخطة المرسومة ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم ونحوهما ج مناهج والنهج البين الواضح "[2]. ويقابله في اللغة الأجنبية **Curriculum** وهي مشتقة من أصل لاتيني معناه السباق"[3].

تطور المنهج التربوي تطوراً ملحوظاً عبر مراحل ارتبطت بتطور الدراسات، في مجال علم النفس، والتربية، وعموماً ما يُجمل المختصون في مجال التربية، مراحل التطور للمنهاج في مرحلتين أساسيتين:

منهاج تقليدي و منهاج حديث.

2. لمحة تاريخية للمنهاج :

2. 1. المفهوم التقليدي للمنهاج :

تطور مفهوم المنهاج، كما تطورت المفاهيم التربوية الأخرى نتيجة تقدم علوم التربية، فقد عرف المنهج قديماً على أنه مجموعة الموضوعات المحددة للدراسة في كل مادة من المواد الدراسية، أو مجموعة المعلومات التي يجب أن يدرسها التلاميذ في كل مادة، وبهذا الشكل يصبح اصطلاح المنهاج مُرادفاً لمحتوى المادة الدراسية .

وهذا التعريف يتفق مع أهداف المدرسة التقليدية، وما تقدمه لتلاميذها ، وما تنتظره منهم، فقد كان دورها مقتصراً على تزويد المتعلمين بمجموعة من المعارف والمعلومات، حيث

[1] سورة المائدة، الآية 48.

[2] إبراهيم أنيس وآخرون ، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية،القاهرة،مصر،ط4 ، 2004،ص957.

[3] منى يوسف بحري، المنهج التربوي (أسسه وتحليله)، دار صفاء للنشروالتوزيع، عمان، الأردن،2012،ص13.

كانت المادة العلمية هي المحور الأساس للعملية التربوية، فالمدرسة قديماً لم تجد خيراً لها من المعرفة لتقديمها للمتعلمين ، وكانت المعرفة في نظرها خبرة الأجيال السابقة، أي أنّها تمثل التراث الثقافي والاجتماعي من مختلف جوانبه، وكانت المدرسة ترى أنّ مهمتها الأساسية تنحصر في تقديم المعرفة للصغار ليستطيعوا الانضمام إلى حياة الكبار في المستقبل . فكانت ترى أن المعرفة تساعد الفرد على الاستفادة من تجارب السلف، وتدفعه في متابعة بناء صرح الحضارة، فكيان المجتمعات واستمرارها يتوقفان على عملية نقل المعرفة والمبادئ والاتجاهات من الأجيال السابقة إلى الأجيال الناشئة، ومن هنا ظهرت المدرسة بوظيفتها الأساسية وهي جمع التراث الإنساني وتيسير نقله للآخرين .

2. 2. الانتقادات الموجهة للمنهاج بمفهومه التقليدي :

2. 1.2. موقف المنهاج التقليدي من المعلم والمتعلم :

يعد المنهاج التقليدي النجاح في الامتحانات وظيفة من وظائف المادة الدراسية، وقد ترتب على ذلك شعور المتعلمين بأنّ دورهم يتمثل في حفظ المادة الدراسية والنجاح في الامتحانات، ممّا أدى إلى العزوف عن البحث والاطلاع فأدّى ذلك إلى حرمان التلاميذ من فرص الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية بشكلها الصحيح .

- التركيز على المواد الدراسية المنفصلة .
- اهتمام المناهج التقليدية بالجانب العقلي للتلميذ، من خلال حفظه لمجموعة من المعارف والمفاهيم و إهمال الجوانب الأخرى .

- ركزت المواد الدراسية على الحفظ والتلقين، و إغفال النشاطات التي تؤدي إلى الخبرات .
- يقوم بوضع المنهج الذي يعني المحتوى فقط، مجموعة من المختصين بالمواد الدراسية دون أخذ توجهات المعلمين أو المتعلمين أو أولياء الأمور باعتبارهم من أركان العملية التربوية وإهمال الفروق الفردية.
- إهمال المنهج كل نشاط يتم خارج حجرة الدرس وطرق التفكير العلمي وأهمل تنمية الاتجاهات والميول الايجابية، واعتبار النجاح في الامتحانات هو الأساس.
- اعتبار نجاح المتعلمين معيار نجاح المعلم[1] .
- اعتماد المعلم على طريقة التلقين والتحفيظ في التدريس، وفي هذا تحجيم لدوره؛ الموجه والمرشد والمخطط للبرامج [2] .

3. عوامل تطور مفهوم المنهاج :

لقد تطور مفهوم المنهاج مع تطور مفاهيم الحياة المختلفة ومن العوامل التي أدت إلى تطوره :

- الانتقادات التي تعرض لها المنهاج بمفهومه التقليدي المشار إليها سابقاً .
- النمو السريع في حجم العلوم والمعارف؛ الرياضيات، الفيزياء وغيرها، الذي وضعها موضع العاجز عن نقل هذا الكمّ الكبير إلى متعلميها بالوسائل والطرائق التقليدية .

[1] مدخل إلى علوم التربية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مركز التكوين عن بعد،الجزائر،2006،ص 40.

[2] توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحلية، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها، وأسسها وعملياتها، دار المسيرة،2001، ط2، ص 14.

- التغيرات في مضمون المعارف ذاتها ؛ حيث يؤكد العاملون في حقل المناهج أنّ معارف الأخصائيين أصبحت تتقادم، فالمعلم الذّي كانت معلوماته تخدمه لسنوات، أصبح الآن مضطراً لتحديد معارفه عن طريق إتباع دورات تدريب وتكوين كل سنتين تقريباً.
- تعقد بعض الأفكار والنظريات العلمية واستحالة تقبلها عند بداية اكتشافها، ثمّ سهولة تقبلها بعد حين، ودخول الحاسوب كل قطاعات حياتنا بهذه السهولة الهائلة أكبر دليل على ذلك .
- الدعوات التي نسمعها يومياً؛ كالمجتمع المتعلم، التربية المستمرة، التعليم المفتوح، التعليم المصغر، العصف الذهني، التعليم المبرمج،... ممّا ترتب عليه تغيير في مفهوم طبيعة المؤسسات التربوية وأهدافها ومهماتها ووسائلها .

إنّ إعادة بناء المناهج تتطلب إعادة النظر في المعارف اللازمة، والمهارات الضرورية لتهيئة الجيل الجديد للمستقبل الذي ينتظره، كما تحتم إعادة النظر بأساليب تقديم محتويات هذه المناهج، والعمل على تسهيل استيعابها، الإحاطة بها، والاستفادة منها في الحياة العملية، وذلك وسائل التدريس، واستخدام التعليمية الحديثة على أفضل وجه ممكن .

وتؤدي المدرسة دوراً أساسياً في هذا المجال، لأنّها المؤسسة الوحيدة في بلادنا التي يقع على عاتقها تنفيذ المناهج والخطط، ففي كثير من البلدان النامية، وضمنها الأقطار العربية، مازالت المدرسة تعطي التلاميذ معلومات قديمة وضعيفة الصلة بالحياة . وفي مثل هذه

الظروف يقف التعليم عاجزاً عن تطوير الإنتاج، بل أصبح يعرقله، وذلك بتخريجـــه للفرد ليس بمستوى علمي يؤهله ليواكب التطور العصري .

من هنا تأتي أهمية الجديد في المناهج، يستوحي الأسس والمبادئ من نتائج البحوث التربوية الجديدة، بعد إن استحال الكون في حضارة هذا العصر ومع دخول العقل الإنساني إلى المخبر، غدا مُجرباً ومادة للتجريب .

إنّ فهم العقل الإنســـاني واستثماره، هو اليوم مدار البحث ومجـــال التساؤلات، الجواب مهّم بقدر ما هو مُعقد، وينفرد عصرنا بنزوعه إلى بيـــان الحقيقة واستثمارها في خدمة الإنسان وتقدمه. .

3. 1. نحو مفهوم إجرائي حديث للمنهاج :

لقد وضح بعض الباحثين والمختصين المنهاج في إطار ضيق ومحدد وتناوله قسماً منهم بالمقارنة مع بعض المفاهيم التقليدية أو الحديثة له كل حسب رأيه .

إلا أنّه من الصعب تحديد مفهوم للمنهاج وذلك لسعة الموضوع من جانب وتعدد الآراء وتضاربها من جانب آخر .

وعليه فإنّ " المنهج يعد كل تعلم يخطط له ويوجه بواسطة الدراسة سواء يتم بصورة فردية أو جماعية " [1]،ولم يقتصر المنهج على المقررات الدراسية بل شمل الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم .

[1] رشدي لبيب وآخرون، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة، 1984 ، ص12 .

وقد اتفق معظم علماء التربية والتعليم على مضمون المنهج واختلفوا في بعض المسميات؛ فيرى اللقاني بأنّ المنهج " هو مجموع الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة للطلاب بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع الجوانب مما يؤدي إلى تعديــل سلوكهم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة" [1] .

لقد عرّف علي مجاور وعبد المقصود الديب المنهاج المدرسي على أنّه " كــل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل القسم أو خارجه " [2].

ومن الملاحظ أنّ هذا التعريف أهمل غايات التربية وأهدافها، وهو إلى حد بعيد يقتصر على محتوى التعليم .

وفي تعريف أخر " المنهاج المدرسي هو محتوى التعليم الذي يترجــم غايات وأهدافاً محددة، والذي ينقل بشكل منهجي ونظامي إلى المتعلمين، ويؤدي بالتالي إلى تطور المتعلم ونموه هذا هو مفهوم المنهاج في تعبير المنهاج المتطور الذي يعني طريقة إعداد البرامج الجديدة والسياقات التعليمية" [3]

ونرى من وجهة أخرى أنّ المنهج هو" الخبرات التربوية والاجتماعية.

---

[1] أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ط4 ،2013، ص30 .

[2] محمّد صلاح الدين مجاور، و فتحي عبد المقصود الديب، المنهج المدرسي، أسسه وتطبيقاته التربويّة، ط10، الكويت، دار القلم، 1985 ، ص 63 .

[3] جبرائيل بشارة، و أسما الياس، المناهج التربوية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، 2016، ص23 .

والثقافية والرياضية والفنية والعلمية المخططة لتعلم الطلبة وإكسابهم أنماطاً من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماطاً أخرى نحو الاتجاه المرغوب"[1] .

ولقد أثبت العديد من الباحثين وخبراء المناهج بأنّ" هناك حاجة ملحة دائمة لتحليل المقررات الدراسية في المناهج طبقاً لما تقتضيه اكتساب متعلميهم المؤهلات المهمة في مجال اختصاصهم وإعادة تقييم أهدافهم آخذين بنظر الاعتبار الطبيعة المتغيرة لمهنتهم المستقبلية"[2]؛ وأن لا تقتصر أهداف المناهج على تعلّم المعرفة بل تشمل جوانب السلوك الإنساني .

ولهذا فعلى المؤسسات التعليمية أن لا تركز اهتمامها على الناحية العقلية فقط من خلال تقديم المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار بصورة مواد دراسية، بل عليها أن تقدم للمتعلم مجموعة من الخبرات العلمية والتربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية لينمو بصورة شاملة وتعديل سلوكه تبعاً للأهداف التربوية والتعليمية أي المنهج السليم لتكامل شخصية المتعلم من خلال تكوين الانفعالات والعواطف والدوافع والاعتناء به لدعم سلوكه، وتحديد الصفات الاجتماعية مثل التعاون، وتحمل المسؤولية والإخلاص في العمل وهذا يتم من خلال العناية بجميع نواحي نموه وتوجيه سلوكه وفق الأهداف المخططة لاكتساب الخبرات عن طريق التفاعل مع البيئة .

وهذا سوف يقودنا إلى أن المناهج المقررة يجب أن تهتم بالمعلومات والمهارات والميول والعادات والاتجاهات والقيم وبأسلوب التفكير والتذوق والتقدير للتعلم بقصد مساعدته على النمو الشامل .

[1] فؤاد سليمان قلادة، أساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار، القاهرة، دار المطبوعات الجديدة، 1979، ص65 .

[2] محمود داود الربيعي وآخرون، نظريات وطرائق التربية الرياضية، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، 2000، ص51 .

3. 2. أنواع المناهج :

عندما تطورت المعرفة الإنسانية وتوسعت ظهرت الحاجة إلى تنظيمها وتطبيقها فقسمت المعرفة إلى ميادين وحقول عديدة كالعلوم والدراسات الإنسانية والاجتماعية والفنون والآداب والرياضة وغيرها، ثمّ أخذ كل حقل منها بالتوسع والتفرع إلى مجموعة من المواد .

فرأى بعض المربين أنّ إلمام المتعلمين بهذه المواد من الضروريات للحفاظ على تراث البلد، وهو أنجح الطرائق لإعداد الحياة وفق نظم منهجية متنوعة ومنها :

3. 2. 1. المناهج :

أنّ عملية تنظيم المناهج صعبة ومعقدة فهي بحاجة إلى تطبيق ونقل كل المعرفة من الجيل السابق إلى الجيل الحالي و القادم، واختلفت الآراء حول الطريقة الفضلى لنقل المعرفة وتطبيقها وفق أشكال وتصاميم مختلفة يعبر كل منها عن نمط الحياة الاجتماعية للمخططين وقناعة المجتمع ومدى العلاقة بين عناصر المنهج وعليه قسمت المناهج الدراسية من حيث مدى تعددها إلى أنواع منها :

3. 2. 1. المنهاج الرسمي :

إنّ المفهوم السائد للمنهاج يعني وثيقة المنهاج الرسمية المقررة من وزارة التربية، هذه الوثيقة التي تتضمن؛ الأهداف العامة والمحتوى المعرفي والأساليب والأنشطة التعليمية

وأساليب التقويم، وتسمى وثيقة المقررات الدراسية ويعرف أنّه " المنهج الذي تقره وزارة التربية والتعليم وتوضع له الكتب المدرسية المقررة رسمياً "[1].

ويعرف كذلك أنّه " تلك الوثيقة الرسمية المقررة من الجهات الرسمية عن التربية والتعليم، والمتضمنة للأهداف التربوية العامة والمحتوى التعليمي والأساليب والطرق التدريسية والنشاطات التعليمية وأساليب التقويم ، التي تكلف المدرسة كمؤسسة تعليمية بتقديمها للمتعلمين، التي تهدف إلى تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية لدى المتعلم "[2].

فهي مجموعة الأنشطة والفرص التي تتيح للمتعلم التفكير والابتكار ممّا يسهم في تعديل سلوك المتعلم ، في المراحل التعليمية المختلفة .

وبذلك يتشكل المنهج الرسمي من أنّه لا مجال للمتعلم في اختيار مواد دراسية من خارج هذا المنهج، وهذا مما لا يشبع اهتماماته .

لهذا نجد أنّ معظم الدول المتقدمة حالياً تعطي الحرية للمتعلم باختيار المدرسة التي تتناسب مناهجها الدراسية مع ميوله وتوجهاته لكونها متنوعة وليست موحدة .

[1] توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها، وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، 2000، ص42.

[2] عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2006 ،ص70.

3. 2. 2. المنهج الخفي :

يشير هذا المفهوم إلى أنّ المنهج الخفي هو "تعلم الطفل من الطبيعة أو التصميم التنظيمي للمدرسة عامة، وكذلك سلوكيات، واتجاهات المدرسين، وأعضاء الجماعة المدرسية"[1].

ويذكر جولاند وهو من علماء المنهج بأنّ " فهم المعلم للمنهج قد يكون مغايراً لما يقوم بتدريسه فعلاً، ويؤكد هذا على دراسة البيئة التعليمية التي يتم فيها تنفيذ المنهج وأثرها في ما يتعلمه الأطفال الطلاب، وهي إشارة وجود ما يسمى بالمنهج الخفي"[2]. فالمنهج الخفي أو الضمني أو المستتر، هو منهج لا يمكن التحكم فيه أو تحديد معالمه بدقة كافية، لأنّه لا يخضع لجهة معينة، بل هو مجموعة من السلوكيات والقيم والاتجاهات، التي يكتسبها المتعلم نتيجة التفاعلات الاجتماعية داخل الصف أو خارجه بقصد أو من غير قصد، فالكائن البشري عموماً عاجز عن التصريح بدقة، متى وكيف تعلم بعض الأشياء، على الرغم من كونها أساسية بالنسبة إليه، لأنّ التعلم تمّ بطريقة تدريجية وبشكل جزئي، كما أنّ وعي الفرد به، فالتجربة التكوينية المعقدة تتألف من لحظات عديدة، قد تكون وجيزة و متقطعة، لكنّها تتطلب مراحل طويلة وبالتالي فهي عبارة عن واقع يصعب فصله عن تدفق الأحداث، حتّى ولو تمّ الإقرار بوجود

[1] مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية ، مكتبة الأنجلو المصرية، 2000، ص809.

[2] محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، نظرياتها مفهومها أسسها عناصرها تخطيطها تنظيمها، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2009،ص147.

لحظات حاسمة ودرجات مهيكلة يسهل التعرف عليها، ويمكن لأي لحظة أن تنتج ديناميات على المدى البعيد"[1].

فالمنهج الخفي هو كل ما يتعلمه المتعلم خارج المنهاج، ممّا يشكل دعماً للمنهاج الرّسمي في تحقيق أهداف التعلم ومن أهم مزاياه.

- يتم التعلم فيه بأنموذج القدوة والملاحظة، خاصة إذا كان فهم المعلم للمنهاج يتوافق مع اتجاهاته وميوله، هنا يكون الأستاذ قدوة حسنة للمتعلم.
- يتيح المنهج الخفي لمعظم أفراد المجتمع من الاستفادة منه وزيادة التمسك بالمبادئ والقيم لاسيما في ظروف تحول دون اطلاع أبناء المجتمع على المناهج المدرسية"[2].

وكذلك يرى علماء التربية سلبيات في المنهج الخفي يمكن أن يكون لها أثر على العملية التعليمية وتتجلى في :

- تعرض التلميذ إلى خبرات سيئة أو يتأثر بمعلومات غير صحيحة وقد تؤدي إلى انحراف سلوكه.
- يعرقل سير المنهاج الرسمي ويحول دون تحقيق أهدافه.

يبقى المنهج الخفي واقعة ملموسة في النظم التربوية، لا يمكن تجاهلها بل يجب البحث في كيفية الاستفادة منها، بضرورة تكثيف الأنشطة اللاصفية للسماح للتلاميذ التعبير عن

[1] فيليب برنو، تر: عزّ الدين الخطابي، المنهاج الشكلي و الواقعي والخفي، مجلة رؤى تربوية، مؤسسة عبدالمحسن القحطان، ع 33، 2010، ص97.

[2] ينظر : محمد الفالوقي، المناهج التربوية، ليبيا، 1994، ص271.

أحاسيسهم ورغباتهم، وتدريب الأساتذة على كيفية تطبيق المناهج الرسمية وتوظيف أمثل للمنهج الخفي في تفعيل العملية التربوية .

3. 2. 3. المناهج المتعددة :

وهو أسلوب تعليمي باستخدام مناهج متعددة وذلك بوضع منهجين أو أكثر بشكل متوازن لإشباع اهتمامات المتعلمين المختلفة .

وهذا المنهج يمهد للتعليم الجامعي أو يهيئ المتعلم للعمل كل في مجال اهتمامه (كالعلمي والأدبي والمهني) .

3. 2. 4. المنهج ذو الجوانب الاختيارية والثابتة :

وهذا النوع يضم مواد دراسية إجبارية ومواد اختيارية للمتعلمين الحق في اختيار عدد منها لكل فصل دراسي أو مرحلة دراسية، ويطلق عليه نظام المقررات وهو نظام يحتم على المتعلم أن يدرس مواد إجبارية وتحدد بوحدات ثابتة ومواد اختيارية، وهذا النظام مطبق بالدراسات العليا حاليا، إلاّ أنّه مطبق في دول أخرى.

3. 2. 5. المنهج المزيج:

وهو يسمح للمتعلمين باختيار نوع معين من المناهج ولكنّهم لا يتقيدون به تماماً فقد يختارون بعض من مناهج أخرى، ويتميز هذا النوع من المناهج بالمرونة حيث يسمح بالتنوع في

مقرراته وحسب احتياجات المتعلمين واهتماماتهم وفي ضوء توجيه مدرسيهم مما يهيئ لهم فرصاً لدراسة مواد متنوعة وعلى مستويات مختلفة. وهو مطبق في بعض الجامعات الأجنبية .

4- نظم المناهج الدراسية:

إنّ من أكثر التقسيمات شيوعاً للمناهج هو الذي يتناول التصميمات المحددة فيقسمها إلى :

3. 2. 6. منهج المواد الدراسية المنفصلة :

ويسمى بالمنهج التقليدي لكونه يعتمد على الكتاب ويؤكد على أهمية تعلم المحتوى لا الاهتمام بالمتعلمين الذين يتعلمون، ويتألف من عدد من المواد الدراسية تدرس منفصلة عن بعضها يوميا كل مادة في حصة منفصلة عن غيرها، ويقوم المدرس بتخطيط العمل وليس للمتعلمين دور ايجابي سوى التلقي وهذا يفضله بعض المدرسين والكثير من المسؤولين يؤيدون هذا النوع لأنّ التخطيط والبناء يعتمد عليهم دون الرجوع إلى المدرسين والمتعلمين .

3. 2. 7. منهج المواد المترابطة (المتصلة) :

وهو يعني إيجاد علاقة بين المواد الدراسية أو بين موضوع في مادة مع موضوع في مادة أخرى وإجراء مقارنة بينهما للتعمق بالمعرفة وتوسيعها، وهذا المنهج يعتمد على أسلوبين في الربط :

أ – الربط العرضي أو الربط حسب الظروف :

ونعني به ترك الحرية للمدرس في توضيح العلاقات بين أجزاء المادة الواحدة أو بين مادة وأخرى في مجال الدراسة أو بين المواد وبعض مواقف الحياة. وهذا يعتمد على الخلفية العلمية للمتعلم وما سبق أن درسه، لهذا فهو صعب ومعقد مما يضطر المدرس إلى بذل جهد أكبر .

ب– الربط المنظم :

ويقوم به المدرسون في كل صف من الصفوف الدراسية ليتدارسوا فيما بينهم ويخططوا لربط ما يقوم به كل منهم في مجال تخصصه ومادته الدراسية وذلك من خلال ربطها بالمواد الأخرى ويظهرون العلاقة بين مختلف المواد الدراسية فتسهل مهمة دراستها وفهمها واتقانها من قبل المتعلمين .

3. 2. 8. منهج المجالات الواسعة :

ويسير هذا المنهج على أساس الخبرات الضرورية للحياة في المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم ومن هنا جاء ربط ما يدرس من مواد بمشكلات الحياة، و" يعتبر تطويراً لمنهج المواد المترابطة ويدمج فيه مادتين أو أكثر تكون الصلة بينهما وثيقة، والقصد هنا إدماج الحقيقة والوقائع الضرورية لفهم موضوع معين دون النظر للحدود الفاصلة بين المواد الدراسية"[1]، ويقوم المتعلم بدراستها ومعالجتها عن طريق قيامهم بأوجه نشاط متنوع يدرسون من خلاله المواد الدراسية، وهكذا قسم المنهج إلى خبرات منها تساعد على إيجاد العلاقات الاجتماعية من

[1] فكري حسن ريان، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ط ٢،الكويت، مكتبة الفلاح،1986، ص83.

خلال الدراسة، وذلك بإجراء البحوث وكتابة التقارير وإجراء دراسات غير مباشرة لحياة الناس من خلال الزيارات للحصول على معلومات عن الطبيعة وطبيعة الناس .

3. 2. 9. المنهج المندمج :

وهو إدماج المواد الدراسية ذات العلاقات الواضحة فيما بينها لإزالة الفواصل، وبهذه الطريقة سوف يتّم إعطاء خبرات تعليمية دون التمييز بين مادة وأخرى حتى لا تعطي حواجز وفواصل بين المواد الدراسية وتسير الدراسة بشكل متشعب لفسح المجال للمتعلم والأستاذ في دراسة كل التخصصات وهذا الاندماج يتم مقدماً ويفرض على المتعلمين، وأحياناً يكون اصطناعياً يفقده أصالته وكيانه ومحتوى المادة الدراسية.

3. 2. 10. المنهج المتكامل :

التكامل جزء من شخصية الفرد بمفهوم الشخصية المتكاملة يتطلب المنهج المتكامل تهيئة الظروف والإمكانيات لتحقيق هذا التكامل والموازنة بين حاجات المتعلم والمجتمع وإيجاد علاقة ارتباطية بينهما.

ويميل معظم العاملين في حقل التدريس نحو الابتعاد عن التركيز التقليدي الجامد السائد في المناهج وإلى إدخال مواد ومواضيع إضافية تكون أساليب للمنهج المتكامل، وذلك لتوسيع المنهج الأساسي وتعزيز النمو الشامل للمتعلم من خلال منهج موحد يتسم بأسلوب شامل مع التقليل من الحشو الزائد الذي يرهقه.

إنّ الاهتمام بتضمين المواقف والقيم في المناهج وتعزيزها ينميّ الشعور بأنّه من الممكن أن تؤدي إلى نمو المتعلمين كأفراد مسؤولين وطنياً واعين بحقوقهم وواجبا تهم وذلك باحترام ثقافاتهم فضلاً عن احترام ثقافة الآخرين، والانفتاح عليها والاستفادة من الجوانب الايجابية فيها، وتحمل مسؤولياتهم والتحلي بالمثل الإنسانية وتطوير المواقف الايجابية نحو الذات والمجتمع، وتجسيد القيم الديمقراطية في سلوك الفرد وإدراك أهمية الأخلاق والقيم الإنسانية وممارستها بمسؤولية ضمن القانون .

لذا بات من الضروري أن يسهم أسلوب المنهج المتكامل في نقل المعرفة والمهارات في إطار مناهج التدريس، وينبغي اختيار أكثر الوسائل المشتركة في التعليم وإشراك المتعلمين بصورة فاعلة في العملية التعليمية وذلك عن طريق أساليب(مجموعات العمل، النقاش المفتوح والتمثيل)وغيرها والاستماع إلى وجهات نظرهم واهتماماتهم، والأخذ بنظر الاعتبار معتقداتهم التي اكتسبوها في البيت والمجتمع .

3. 2. 11. المنهج المحوري :

يقوم هذا النوع على مواقف تعليميـة تدور حول مشكلات شخصيـــة واجتماعية تنمي قدرة المتعلم على مواجهة المشكلات والإسهـام في حلّـها، والتّي تنبع من الرغبة العميقة أو الحاجة المرتبطـــــة بهدف ما.

واعتمد هذا التنظيم على فكرة المحور ويعرف بأنّـــه " جزء من البرنامج التربوي المصمم من أجل مقابلـــة حاجـات المتعلمين في مقابل التربية التي يتم تقديمها من أجل

إشباع الحاجـات الخاصة لكل متعلم، وهو سلسلة من الخبرات التعليميـة التي يتم التخطيـط لها بدقة؛ بحيث تقـوم على أساس المشكلات الاجتماعية والشخصية المهمة "[1].

كما يوفر للمتعلم فرصة المشاركة في الجماعة وتعتبر وظيفة التوجيه جزءاً أساسياً من مسؤولية الأستاذ يتعرض إلى المتعلمين بصورة جيدة ويكون ذو صلة وثيقة بهم مما تتاح له فرصة التوجيه والإرشاد بشكل متكامل مما يعزز شعورهم بالطمأنينة، كما وأنّ المدّة الطويلـة لدراسة المنهج المحوري هو فرصة كبيرة للمتعلمين لإكسابهم مهارة التخطيط والتقويم وبالتالي ستؤدي إلى تنميـة الاهتمامات المشتركة لديهم في المجتمع المحلي والوطني وفي العالمي .

إنّ المنهج المحوري يلبّي حاجات المتعلم ومشكلاته ومطالب حياته ويتم تطبيقه بإتباع التنظيم المنطقي لمنهج المادة الدراسية والسيكولوجي في منهج النشاط المحوري .

4. تطور المنهج

4. 1. مفهوم تطور المنهج :

ورد في المعجم الوجيز :" طوّره : حوّله من طور إلى طور، وتطوّر : تحوّل من طور إلى طور، والتطوّر : التغيّر التدريجيّ الذي يحدث في بنية الكائنات الحيّة وسلوكها، ويطلق أيضاً على التغيّر التدريجيّ الذي يحدث في تركيب المجتمع، العلاقات، أو النظم، أو القيم السائدة فيه" [2] .

[1] جودة أحمد سعادة وعبدا لله محمد إبراهيم، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، ط1، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2001،ص250.

[2] المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربيّة ، دار التحرير ، مصر ، ط 1 ، 1989، ص 396.

أمّا اصطلاحاً، فإنّ مصطلح تطوير المنهج يشير إلى عمليّة تتناول منهجاً قائماً بهدف الوصول إلى رفع كفايته وفاعليّته، وكان هذا المصطلح يعني لدى بعض التربويين تحسين المنهج القائم جزئيّاً أو كلياً أو تغييره والاستعاضة بغيره .

وهذا ما أشار إليه كلّ من مجاور و الديب، فقد ذكرا أنّ تطوير المنهج هي عمليّة يقصد بها " إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كلّ عناصر المنهج ومجاله، وفق خطّة مدروسة من أجل تحسين العمليّة التربويّة ، ورفع مستواها " [1].

ويرى صلاح عبد الحميد أنّ تطوير المنهج هو " إعادة النظر في جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم، كما يتناول جميع العوامل التي تتّصل بالمنهج، وتؤثّر فيه، وتتأثّر به " [2].

وليس بعيداً عن ذلك ما ذكره سرحان الدمرداش بأنّ المقصود بعمليّة تطوير المناهج " إدخال تجديدات ومستحدثات في مجالها؛ بقصد تحسين العمليّة التربويّة، ورفع مستواها، بحيث تؤدّي في النهاية إلى تعديل سلوك التلاميذ، وتوجيه هذا السلوك في الاتّجاهات المطلوبة، ووفق الأهداف المنشودة " [3] .

[1] محمّد صلاح الدين مجاور و فتحي عبد المقصود الديب، المنهج المدرسي، أسسه وتطبيقاته التربويّة، ط10، 1421 هـ ، الكويت ، دار القلم، ص 585 .

[2] صلاح عبد الحميد مصطفى،المناهج الدراسيّة، عناصرها،أسسها، وتطبيقاتها،الرياض،2000،دار المرّيخ، ص 171

[3] سرحان عبد المجيد الدمرداش، المناهج المعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح، ط 5 ، 1985، ص 206.

ورُبط بين تقويم المنهج وتطويره، حيث أنّ تطوير المنهج " هو تحسين ما أثبت تقويم المنهج حاجته إلى التحسين من عناصر المنهج أو المؤثّرات فيه، ورفع كفاية المنهج على وجه العموم في تحقيق الأهداف المرجوّة " [1].

ويأتي تعريف لبيب ومينا مبرزاً مصطلح التغيير عند حديثه عن مفهوم تطوير المنهج، مبيّناً أنّ ذلك التغيير قد يقتصر على أحد مكوّنات المنهج، حيث ذكر أنّ تطوير المنهج هو " ذلك التغيير الكيفيّ في أحد مكوّنات المنهج أو في بعضها، أو جميعها والذي يؤدّي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق غايات النظام التعليمي من أجل التنمية الشاملة " [2] .

ويرى الباحث أنّ التعاريف السابقة لعملية تطوير المنهج تجعل في معظمها غاية التطوير تحسين المنهج القائم أو تغييره؛ لأنّها تتحدث عن إجراء تحسينات أو تغييرات جزئية أو كلية في مكونات المنهاج المدرسي، وهي بذلك تندرج ضمن عمليّات التطوير التقليدية ، فالمنهج الحديث يتشكّل من جملة من المكونات والأسس المتكاملة المتفاعلة فيما بينها، وأيّ تغيير أو تطوير ينال أحدها، لابدّ أن يطال العناصر الأخرى، فتطوير المنهج الحديث لا يمكن أنّ يتّصف بالجزئية، بل يمتدّ إلى أسس المنهج ومكوّناته وبيئته البشرية والمادية، دون أي استثناء .

[1] مها بنت محمّد العجميّ،المناهج الدراسيّة، أسسها و مكوناتها و تنظيماتها وتطبيقاتها التربوية، 2005 ، ص 326 .

[2] رشدي لبيب و آخرون، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصريّة، ط2، 1993، ص249 .

ولذلك نرى أنّ مفهوم تطوير المنهج يعني إعادة النظر في المنهج القائم بكل مكوّناته وأسسه ومجالاته، وبشكل يتناسب ونتائج التقويم؛ بهدف الارتقاء؛ لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلّمين، بما ينسجم وأهداف التنمية الشاملة للمجتمع .

4. 2. دواعي تطوير المنهج :

- الرغبة في تلافي نواحي القصور التي أظهرتها نتائج تقويم المناهج القائمة، للوصول بها إلى درجة عالية من الكفاءة والفاعلية الداخلية والخارجيّة .
- مواكبة التغيّرات والمستجدات التي طرأت في مجال العلوم الإنسانية والنفسية والاجتماعية والتربوية .
- الاستجابة لمتطلّبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ومن بينها تنمية العنصر البشري القادر على الإسهام بفاعلية في هذه التنمية وقيادتها .
- الرغبة في الارتقاء بواقع العمليّة التربويّة؛ للّحاق بركب الحضارة الإنسانيّة ، والإسهام فيها.
- الاستجابة لنتائج البحوث والدراسات العلميّة الرصينة التي تقوم بها الإدارات التعليميّة أو مراكز البحث التربويّ أو الباحثون من ذوي الاهتمام .
- الاستجابة لرغبة الرأي العام الذي تعكسه وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية حول المناهج، فهي تعبّر عن رأي أفراد المجتمع و لا يمكن تجاهله .

- حدوث تطوّرات سياسيّة، أو تحوّلات اقتصاديّة واجتماعيّة على المستويات المحليّة والإقليميّة والدولية تستوجب تطوير المناهج القائمة بما ينسجم وتلك التحوّلات .
- وأخيراً الاستجابة لتوقّعات مراكز الأبحاث والدراسات لما يمكن أن يحدث من تطوّرات في المستقبل القريب.

4. 3. أساليب تطوير المنهج :

ذكرنا في معرض حديثنا عن مفهوم تطوير المنهج أنّ هناك مفهوماً للتطوير يرى فيه إجراء تعديلات على بعض مكوّنات المنهج، وهذا التطوير هو أقرب ما يكون للتحسين منه للتطوير الذي يشمل المنهج بوصفه نظاماً متكاملاً، وكذلك رأينا أنّ هناك من يرى التطوير تغييراً للمنهج القائم، ولكنّ ثمّة فرقاً بين التغيير والتطوير، إذ يمكن أن يكون تغيير المنهج سلبياً بالدرجة نفسها التي يمكن أن يكون فيها إيجابياً، بينما لا يكون تطوير المنهج إلاّ تغييراً إيجابياً في كل مكوّناته .

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن نقسم أساليب تطوير المنهج إلى :

أوّلاً – أساليب التطوير التقليديّة ومنها :

1- الحذف والإضافة : ويعني هذا الأسلوب حذف موضوع أو جزء منه، أو وحدة دراسيّة، أو مادّة بأكملها، لسبب من الأسباب التي يراها المسئولون والمشرفون التربويّون، إضافة معلومات معيّنة إلى موضوع أو موضوع بكامله أو وحدة دراسيّة إلى مادّة أو مادّة دراسيّة كاملة .

2- التقديم والتأخير: حيث يعدّل تنظيم مادّة، فتقدّم بعض الموضوعات ، ويؤخّر بعضها الآخر؛ لدواعي تعليميّة أو سيكولوجيّة أو منطقيّة .

3- التنقيح وإعادة الصوغ : وفي هذا الأسلوب يخلّص المنهج من بعض الأغلاط المطبعية أو العلميّة التي علقت به، أو يعاد النظر في أسلوب عرضه، ولغته؛ كي يسهل استيعابه، ويزول غموضه .

4- الاستبدال والتعديل: ويعني هذا الأسلوب استبدال معلومات أو موضوعات محدّثة أو موسّعة أو ملخّصة بموضوعات مشابهة في المنهج، أو العودة إلى تلك المعلومات والموضوعات المتضمنة في المنهج، وإعادة النظر فيها، وتعديلها بما ينسجم والمعطيات الحديثة.

5- تطوير واحد أو أكثر من عناصر المنهج :كتطوير أساليب التقويم أو تطوير طرائق التدريس، أو تطوير تنظيم المنهج من موادّ منفصلة إلى مواد مترابطة، أو مندمجة .

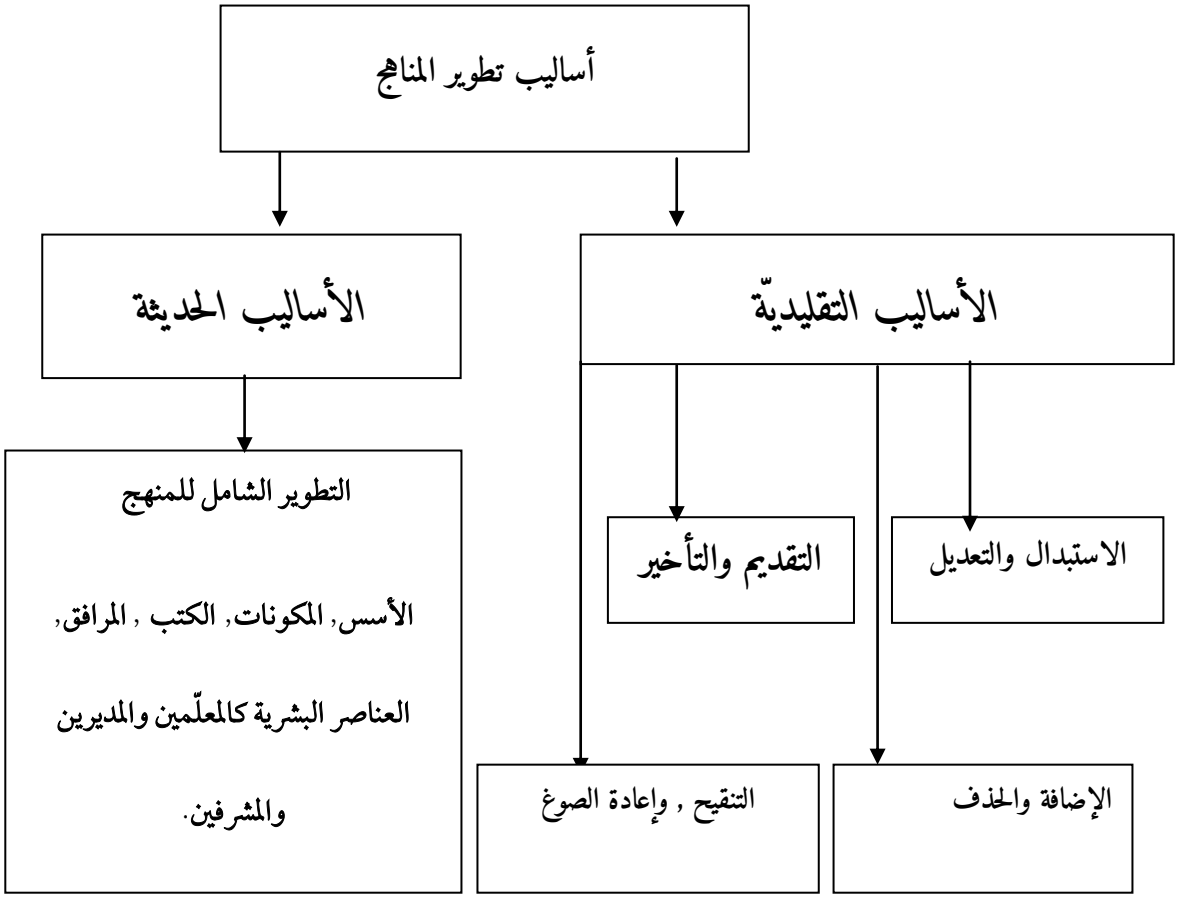
ثانياً – أساليب التطوير الحديثة :

التطوير عمليّة شاملة تتناول المنهج عموماً، بدءاً من فلسفته وأهدافه، وانتهاء بعمليّة تقويمه " وعليه فإنّ خطّة التطوير الشامل للمنهج يجب أن تبدأ بتطوير الأهداف؛ تحديداً وصياغة وتنويعاً، وفي ضوء ذلك يعاد النظر في اختيار المحتوى، وأساليب تنظيمه، بناء على أحدث ما وصل إليه من أساليب التربية، ونظريّات علم النفس، ثمّ يتمّ اختيار طرائق التدريس وأساليب التعلم التي قد تتغيّر بعض الشيء عن الأساليب القديمة؛ نظراً لحداثة المحتوى والخبرات التعليمية، فقد يتمّ على سبيل المثال التركيز على الطريقة الكلية في تدريس القراءة بدلاً من الطريقة الجزئية التي كانت سائدة في المنهج السابق؛ نظراً لزيادة أعداد التلاميذ في المدارس، وقد يتمّ إدراج تقنيات حديثة؛ لزيادة قدرة المعلّم على ضبط الفروق الفردية بين المتعلّمين، وينتج

عن ذلك كلّه تطوير في أساليب القياس والتقويم والامتحانات، بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النموّ الذي حقّقه كلّ تلميذ في مختلف المجالات العقلية و المهارية والوجدانية .

ويعدّ هذا التطوير ناقصاً إذا لم يصاحبه تطوير في التوجيه والإشراف، كما ينبغي أن يشمل التطوير تدريب المعلّمين على تطبيق المنهج المطوّر، بل يجب أن يمتد إلى برامج الإعداد في معاهد التكوين ومستخدمي التربية؛ بغية إكساب الخرّيجين المهارات والمعلومات والاتّجاهات التي تؤهل للتعامل مع المنهج المطوّر بكلّ كفاءة واقتدار " [1] .

ويوضّح الشكل الآتي موجزاً لأساليب تطوير المنهج : مخطط موجز للعمل السابق من اجتهاد الباحث



4. 4. أسس تطوير المنهج :

[1] حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرسيّ المعاصر، مفهومه، أسسه ، مكوناته، تنظيماته ، تقويمه، تطويره ، مكتبة الرشد، ط 4، 2014 ،ص 298 .

- أن يستند التطوير إلى فلسفة تربوية منبثقة عن أهداف المجتمع وطموحاته، ورؤية واضحة في أذهان المطوّرين على اختلاف مستوياتهم لأهداف العمليّة التربويّة ومراميها .
- أن يعتمد التطوير على أهداف تطويرية واضحة ومحدّدة تعكس تنمية الفرد تنمية شاملة متوازنة إلى الدرجة التي تسمح بها قدراته، و على إشباع حاجاته، وحلّ مشكلاته، وتعزيز ميوله واتّجاهاته الإيجابية، بما ينسجم ومصلحة المجتمع وطموحاته وأهدافه، وطبيعة العصر ومستجدّات العلوم الأساسية والنفسية والاجتماعية .
- أن يتّسم بشموله أسس المنهج ومكوّناته وأساليب منفذيه وكفاءاتهم الأكاديمية والتربوية ، وأساليب تقويمه، وأدوات ذلك التقويم وطرائق تحليل نتائجه .
- أن يتسم بالروح التعاونية، من خلال مشاركة المعنيين بالعملية التربويّة بشكل مباشر أو غير مباشر بما في ذلك مؤسسات المجتمع المدنيّ إضافة إلى المؤسسات الرسمية المختلفة .
- أن يتسم بالاستمرار، فحصول المنهج المطوّر اليوم على درجة عالية من الكفاءة والفاعلية لا يعني حصوله على الدرجة ذاتها بعد مرور أكثر من سنتين على تطويره حيث تطلع علينا مراكز البحث العلمي وميادين التطبيق التكنولوجي كلّ يوم بجديد.

- أن يتسم التطوير بالعلمي والابتعاد عن العشوائية وذلك من خلال اعتماد التخطيط السليم لعملية التطوير، واستخدام الأساليب العلمية المعتمدة على أدوات تتوافر فيها الشروط العلمية والتعامل مع النتائج بمنتهى الصدق والموضوعية .
- أن يفيد من التجارب السابقة لتطوير المناهج المحلية والأجنبية ونتائج الدراسات والبحوث العلمية المتعلّقة بالتعلّم وطرائقه واستراتيجياته ومبادئه وأسسه، وأثر التعزيز والدافعية وتحمّل المسؤولية في نجاحه .
- " أن يكون التطوير مواكباً الاتّجاهات التربوية الحديثة ، من مثل :
  - التعلّم عن طريق النشاط والمشاركة .
  - انتقال الاهتمام من الكم إلى الكيف .
  - دور تكنولوجيا التربية في التعلّم " [1] .

4. 5. خطوات تطوير المنهج :

4. 5. 1. إثارة الشعور بالحاجة إلى التطوير :

وذلك من خلال تسليط الأضواء على نواحي القصور التي تعانيها المناهج القائمة ، وما يترتّب على هذا القصور من نتائج سلبية ، وعرض دعوات التجديد والتطوير المنبعثة من داخل المؤسسة التربوية ومن خارجها، وعرض أهداف التطوير ، وما يمكن أن يحقّقه للناشئة والوطن، والاستمرار على هذا النهج فترة من الزمن إلى أن تتشكّل القناعة بضرورة التطوير.

4. 5. 2. تحديد الأهداف وترجمتها إلى معايير :

[1] مها بنت محمد العجمي، مرجع سابق، ص 340 .

لا بدّ لكلّ عمل يطمح إلى النجاح، من تحديد لأهدافه؛ فهي التي توجّه العمل وتحدّد آلية تنفيذه، مع تهيئة الظروف المواتية لنجاح هذا التنفيذ وتحديد أهداف التطوير هي الخطوة الإجرائية الأولى للتطوير بعد الشعور بالحاجة إليه من خلال الخطوة السابقة، فهي التي ترسم لنا معالم خطّة التطوير ومراحلها، وهي التي تحدّد محتوى المنهج وطرائقه ووسائله وأساليب تجريب المنهج المطوّر، ومتابعته، وتقويمه .

ولابدّ أن تكون الأهداف مستوفية الشروط السليمة في دقّة صياغتها وتكامل مصادرها وتوازن مجالاتها ومستوياتها وواقعية تنفيذها وإمكانية ملاحظتها وقياسها ووصفها السلوك الذي تسعى إلى إحداثه لدى المتعلّمين بشكل حيث لا يقبل اللبس في المنهج المطوّر

4. 5. 3. اختيار محتوى المنهج المطوّر :

يتمّ اختيار محتوى المنهج المطوّر في ضوء الأهداف التي تمّ تحديدها في الخطوة السابقة و هنا علينا التذكير بالمعايير التي ينبغي أن يتّصف بها كارتباطه بالأهداف، وواقع المتعلّم ومراعاته لمستواه وميوله، وأهميته له، إضافة إلى صدقه، وتوازنه من حيث الشمول والعمق، ومناسبته الوقت المتاح لتعلّمه .

4. 5. 4. تنظيم محتوى المنهج المطوّر :

يتمّ تنظيم المحتوى وترتيب موضوعاته بشكل يتحقّق في هذا التنظيم :

- تماسك المادّة وترابطها وتكاملها .
- سهولة تعلّمها من قبل المتعلّم .

وهذا يعني تحقيق نوع من التوازن بين التنظيمين المنطقيّ والسيكولوجي للمادة.

وهنا لابدّ نذكر بمعايير تنظيم المحتوى كالاستمرار والتتابع والتكامل والمرونة

4. 5. 5. اختيار طرائق التدريس :

يتمّ تحديد طرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته المناسبة لكلّ موضوع من موضوعات المادة، على أن تتسم تلك الطرائق والأساليب والاستراتيجيات بمناسبتها للمحتوى وانسجامها مع الأهداف، وإثارتها لدافعية المتعلّمين، وإتاحتها الفرصة لمشاركة المتعلّم الإيجابية في التعلّم، والحرص على إكسابه الخبرات المنشودة ومهارات التفكير العلمي والناقد والإبداعي ومهارات حلّ المشكلة كما ينبغي أن تتسم بالمرونة بحيث يمكن تطويرها أو تعديلها بحسب ظروف البيئة التعليمية .

4. 5. 6. اختيار الأنشطة التربوية :

يتمّ اختيار الأنشطـــــة الصفية وغير الصفية التي تعزز تعلّم التعلّم وتثبّته وتثري الخبرة وتساعد على تعديل السلوك واكتساب الاتّجاهـــات الإيجابية وتشبع الحاجـات وتنمّي الميول والهوايـات المفيدة ونشير في هذا المقـــام إلى مواصفات النشاط الهادف كارتباطه بأهداف المنهج ومحتواه وتنوعه ومناسبته للمتعلّمين، ومراعاة مبدأ الفروق الفرديـة وتوفير الفرص المساعدة على اكتساب القيم والاتّجاهـات الإيجابيـة والمهـارات التعليمية المنسجمة مع طبيعة العصر و التعامل مع تكنولوجيا التعليم . إضافة إلى المهارات الاجتماعية المستندة إلى المبادئ الديمقراطية وثقافة التسامح وقبول الآخر .

4. 5. 7. تحديد الوسائل التعليمية :

يتطلّب المنهج المطوّر منظومة من الوسائل والتقنيات التعليمية التي تساعد كلاّ من المعلّمين و المتعلّمين على تحقيق أهداف المنهج فقد تدخل موضوعات جديدة على المنهج المطوّر تستدعي استخدام آلات تصوير أو أفلام أو تسجيلات أو أقراص مدمجة أو بطاقات ولوحات جديدة تسهم في تسهيل تعليمها وتعلّمها وهذا ما يتطلّب توفير الأجهزة التقنية الضروريّة لبعض الموادّ التعليميّة .

إنّ تجاهل مثل هذه الوسائل والأجهزة والتقنيات لا يعطي مصداقية لعمليات تقويم المنهج المطوّر؛ ولذلك فإنّ توفيرها بين أيدي المتعلّمين والمعلّمين والمشرفين التربويين الذين يشاركون في تطبيق المنهج المطوّر ومتابعته وتقويمه أمر بالغ الأهمية فالوسائل والأجهزة والتقنيات التعليمية مكوّن لا يقلّ أهمية عن سائر مكوّنات المنهج الحديث.

4. 5. 8. اختيار أساليب التقويم :

في هذه الخطوة يتمّ تحديد أساليب تقويم تعلّم المتعلّمين وما أحدثه المنهج المطوّر من تعديل في سلوكهم؛ ويندرج ضمن تلك الأساليب أساليب تقويم التحصيل الدّراسي وأساليب تقويم النموّ الشخصي والانفعالي على أن تتوفر في تلك الأساليب المواصفات العلمية من مثل الارتباط بالأهداف والاستمرار والوضوح والصدق والثبات والموضوعية والشمول والاقتصاد في الوقت والتكلفة والجهد، وغير ذلك من المواصفات .

وهنا نشير إلى ضرورة تنويع أساليب الاختبارات التحصيليّة كالاختبارات الشفوية والكتابية إضافة إلى الاختبارات العملية وأساليب تقويم الجانب الشّخصي والانفعالي للمتعلّم كالملاحظة والمقابلة وغيرها .

4. 5. 9.تجريب المنهج المطوّر :

ويمرّ تجريب المنهج بجملة من الخطوات لعلّ أهمّها :

– إعداد الأدوات والاختبارات والمقاييس المختلفة الضرورية لتقويم عملية التجريب وفق الشروط العلمية السليمة .

– توفير المستلزمات الضرورية للتجريب كالكتب التجريبية وأدلة المعلّمين والمواد التعليمية والوسائل، وتوفير البيئة المادية والبشرية لإنجاح العملية .

– تطبيق التجريب وفق الشروط التجريبية الموضوعية والعمل على استبعاد مختلف العوامل والمتغيّرات التي يمكن أن تتدخّل وتشوّه نتائج التجريب .

– إجراء تحليل شامل لعملية التجريب تستخدم فيه مختلف الأساليب العلمية وعقد ندوات يشارك فيها معلمو التجريب و مشرفوهم وعينة من أولياء الأمور وتلاميذ المدارس ووسائل الإعلام والمهتمّون بالعملية التربوية في الجامعات ومراكز البحث؛ لمناقشة نتائج التجريب وتشخيص الصعوبات وتحديد أوجه القصور في مختلف جوانب المنهج وتلافيها استعداداً لمرحلة تنفيذ المنهج المطوّر وتعميمه .

- يمكن إعادة تجريب المنهج المطوّر؛ لتخليصه من الشوائب والوصول به أعلى درجة من الكفاءة الداخلية والخارجية .

4. 5. 9. 1. تقويم المنهج المطوّر :

لا يعني تعميم المنهج المطوّر الانتهاء من العمل وإنّما يعني بدء مرحلة جديدة من المتابعة والتقويم؛ حيث يعدّ منهجاً قائماً يحتاج إلى كشف ثغراته وأوجه قصوره استعداداً لعمليّة تطوير جديدة، فعمليّة تطوير المنهج لا تتوقّف وإنّما هي عمليّة مستمرة متجدّدة تجدّد الحياة .

5. أسس المنهاج التربوي:

إنّ المنهاج التربوي يبني على أسس متكاملة فيما بينها ، حيث تؤثر في مكوناته و إنّ هذه الأسس لا بّد من فهمها، و ذلك يؤدي إلى اختيار و تحديد المحتوى المناسب و الملائم مع الأهداف التربوية و أسس المنهاج التربوي نذكرها كما يلي:

5. 1. الأساس الفلسفي:

و يقصد بالأساس الفلسفي أنّ كل منهاج يقوم على فلسفة المجتمع و هذه الأخيرة هي ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلقة بالقيم و الاتجاهات و العادات و المبادئ و الأهداف و المعتقدات التي توجه كل نشاط فردي و تمدّه بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدا لسلوكه في الحياة اليومية، فكل مجتمع له ثقافته الخاصة ، و بالتالي فالمناهج التربوية تتخذ في ضوء ثقافة المجتمع[1]، ثقافة المجتمع العربي تختلف عن ثقافة المجتمع الياباني و العربي... و هنا كانت

[1] توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص 125 .

العلاقة وثيقة بين الفلسفة و التربية، لدرجة أنّ كبار الفلاسفة هم مربون و أنّ الحركات التربوية ليست إلاّ وليدة المذاهب الفلسفية، و أنّ رجال التربية هم فلاسفة من مثل سقراط، أفلاطون، أرسطو، ابن سينا، الفارابي ، روسو، جون ديوي، و الأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية و تنظيمها في منهاج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها. و بالتالي فالمنهاج التربوي لا ينبغي له الحياد عن فلسفة المجتمع و مكوناته الثقافية و الإيديولوجية و التي تنبثق من معتقداته، فالدين الإسلامي تنبثق منه فلسفة المجتمعات الإسلامية من خلال التشريع و التنفيذ[1].

5. 2. الأسس المعرفية و القيمية:

و هو مجموعة المعارف و المعلومات و الأفكار و المفاهيم و القيم و المبادئ و العلوم التي سيتضمنها المنهاج المدرسي كمحتوى، فطبيعة المحتوى و نوعية معلوماته و معارفه تختلف باختلاف الأسس الفلسفية و الاجتماعية و النفسية، و كذلك من ثقافة لثقافة أخرى حسب اختلاف درجات عمومياتها و خصوصياتها، و ستختلف طبيعة محتويات المناهج الخاصة بها.

و من واجب المنهاج أنّ يهتم بالمعارف المباشرة (الخبرات) دون أنّ يهمل المعارف غير المباشرة أو البديلة (الخبرات غير المباشرة) فالمنهاج الواقعي يجب أن يتضمن كلا النوعين من المعرفة و يهتم بها، و إنّ ما خلفه السلف من الآباء و الأجداد من تراث ثقافي كاللغة و الثقافة و العادات و الأخلاق، كلّه يؤثر في بناء المناهج التربوية[2].

[1] توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع السابق ، ص 142 .

[2] نفس المرجع السابق ، ص 142 .

5. 3. الأساس الاجتماعي:

يعتبر الأساس الاجتماعي أقوى الأسس تأثيراً في تخطيط المنهاج و ذلك نظراً لظروف كل مجتمع و خصوصياته و عاداته و قيمه و مشكلاته التي يختلف بها عن غيره من المجتمعات أي هناك ما يسمى بالقوى الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات و في هذا الإطار تحدد محتوى المنهاج و تنظيمه و كذا تحديد استراتيجية التدريس و الوسائل و الأهداف و الأنشطة التي تتكامل فيما بينها لبلوغ الأهداف الاجتماعية و عليه فالهدف من المنهاج التربوي القائم على الصبغة الاجتماعية هو هدف سلوكي.

5. 4. الأساس النفسي:

هو مجموعة المقومات أو الركائز أو القواعد ذات العلاقة بالمتعلم من حيث حاجاته و ميوله و اهتماماته و قدراته التي يجب على مسؤولي تخطيط المنهج مراعاته و عدم إهماله أي فهم طبيعة المتعلم و خصائصه النفسية و الانفعالية و كذا النمو العقلي و الجسمي [1] .

6. تقويم المنهاج التربوي:

التقويم عملية تحديد مدى تحقيق الأهداف من قبل التلاميذ، و أنّه يتضمن وصفاً كمياً و كيفياً، أمّا عملية تقويم المنهاج فهي عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه القدرة على تحقيق الأهداف الموجودة في ضوء معايير محددة مسبقاً، و لما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغييرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين، فقد بات من الواضح أن عملية تقويم المنهاج ترمي إلى معرفة مدى تحقق هذه التغيرات المرغوبة لديهم أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد

[1] إيناس عمر محمد أبوحتلة، نظرية المناهج التربوية ، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص 190.

تحقيقها، و التحديد المسبق للنتائج أو العوائد المنتظرة للتعلم يعدّ شرطاً أساسياً لإجراء تقويم سليم، و التأكد من مدى تحقق الأهداف .

– و يستفاد من نتائج تقويم المنهج أو المنهاج التربوي في تطويره و في تحسين عملية التعلم ، باعتبار أنّ المنهاج في الأساس خطة لمساعدة التلاميذ على التعلم، و من الأسئلة التي يهتم بها المقوم التربوي عندما يتعرض لتقويم المنهاج ما يلي :

- هل أُختيرت الإمكانات التربوية لوضع محتوى المنهاج في ترتيب مسبق قبل تنفيذه؟ .
- ما مدى ارتباط تسلسل محتوى المنهج بمستويات نمو التلاميذ؟ .
- ما مدى ضرورة و أهمية المحتوى المقترح و ما مدى منطقية التسلسل فيه؟.
- ما مدى المحتوى المقترح للفروق الفردية بين المتعلمين ؟
- و ما مدى الاستفادة من البيئة كمصدر للخيرات في المنهاج؟
- ما الأنشطة التي ستستخدم في تقويم النتاجات التعليمية لهذا المنهاج؟
- ما مدى شمول الخبرات التعليمية لجوانب السلوك في المجالات الإدراكية و الانفعالية و الحس الحركية؟ [1].

6. 1. منطلقات تقويم المنهاج:

لقد اختلف الكثير من الباحثين في مجال التربية حول تحديد أهم المنطلقات أو النقاط

[1] صالح ذياب هندي وأخرون ، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للطباعة عمان، الأردن، 1999، ص 130 .

الأساسية التي تعد منطلقاً لتقويم المنهاج و هناك من حدد منطلقات هي:

- التعامل مع المنهاج على أنّه نظام حيث سيتيح لنا هذا التعامل تحقيق مبدأ الشمولية و التوازن بين عناصر المناهج الأربعة (المحتوى، الأهداف، الأنشطة التقويم) و كذلك بين أهم المدخلات و المخرجات .
- النظرة إلى المنهاج على أنّه من عناصر نظام التربية و هو يتأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى و يؤثر فيها .
- الحرص على النظرة المستقبلية أثناء القيام بعملية التقويم لغرض التنفيذ أو لغرض التطوير أو لكليهما فإعداد التلاميذ لا بد أن يكون الغد مشحون بالأحداث و التغييرات و النظرة المستقبلية تقوم على نقاط عدة منها:

- استيعاب التكنولوجيا الحديثة و التمكن منها.
- التعاون في الحياة المدرسية و ممارستها .
- امتلاك مهارات التفكير و الإبداع في حل المشكلات و اتخاذ القرارات.
- تنمية المواطنة المحلية و المواطنة العالمية أو الإنسانية و التحلي بالتربية الأخلاقية

تعلم المهارات الأساسية للمحافظة على البقاء.

الاهتمام بالإنسان و تطوير مهارات الاختبار المهني [1].

هناك معايير أو مقاييس لتقويم المنهاج التربوي أهمها معيار الملاءمة أو المناسبة و نقصد به

[1] ينظر: توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المرجع السابق، ص 263،264 .

مدعمة كل عنصر من عناصر المنهاج لبقية العناصر و ملاءمة كل عنصر من عناصر المنهاج لكل أساس من أسس المنهاج و ثاني معيار هو معيار الكفاءة أو الفاعلية، و يتعلق هذا المعيار بمدى تنفيذ المنهاج من العلم و الوسائل المتاحة و تسعى عملية التقويم إلى الإجابة على عدة أسئلة و تتم الإجابة عن هذه الأسئلة في ضوء عدد من المعايير و نقصد بالمعيار ؛ هنا كل صفة أو سمة من سمات مكونات المناهج، بحيث تكون قاعدة صالحة لإصدار الأحكام و يمكن تصنيف المعايير إلى ثلاثة أصناف رئيسية هي:

6. 1. 1. معايير نواتج التعلم :

تعتبر نواتج التعلم من المعايير التي على أساسها يتم تقويم المنهاج التربوي و تلقى اهتماماً أكثر من سائر المعايير الأخرى، و تصنف معايير نواتج التعلم بطرق مختلفة حسب تصنيفها النواتج التعلم نفسها فهناك نواتج التعلم قصيرة المدى و هناك نواتج التعلم بعيدة المدى، أما التصنيف الثاني فهو تصنيف يتم حساب النواتج المقصودة و النواتج غير المقصودة أما الطريقة الثالثة لتصنيف نواتج التعلم فهو حسب السلوك الذي يُظهره المتعلم و لقد صنفت نواتج التعلم إلى ثلاثة أصناف هي:

- نواتج التعلم في المجال المعرفي . نواتج التعلم في المجال النفس الحركي أو المهاري.
- نواتج التعلم في المجال الانفعالي .

6. 1. 2. معايير العمليات:

و تتمثل في العمليات التعليمية المستخدمة في النظام التعليمي، و تشمل هذه المعايير

مشاركة التلاميذ في مختلف الأنشطة التعليمية و مدى اهتمامهم و رضاهم عن البرنامج التعليمي و مدى مبادرتهم وقدراتهم على التواصل مع زملائهم و مع معلميهم .

6. 1. 3. الملاءمة مع المعايير المرغوبة:

و نقصد بالمدعمة مدى مناسبة المنهاج التربوي مع الصفات المرغوب فيها و المتفق عليها و من أمثلة الأسئلة التي تكشف هذا النوع من المعايير :

- هل يحتوي المنهاج على المعلومات الحديثة و الدقيقة؟

- هل تتلاءم أهداف المنهاج مع المشكلات المعاصرة؟

- هل النشاطات التعليمية مرضية من حيث إمكانية التطبيق و الكلفة، و من حيث النواحي الفلسفية و الجمالية و طريقة العرض و المستوى اللغوي و الإخراج[1].

7. أهمية المنهاج التربوي:

المنهج هو تفسير للفلسفة التربوية القائمةّ؛ إذ أنه يعكس السياسة التي ترسمها الدولة كما أنه الميدان الذي من خلاله تتحقق الأهداف التربوية المرسومة و المنشودة، لذا فهو بمثابة المجال الذي تتصارع فيه الآراء، و عليه لا نغالي إذا قلنا أنّ الفرد يستطيع أن يفهم سياسة بلد ما و أن يعرف الاتجاهات السائدة فيه و ذلك عن طريق معرفته للمناهج الدراسية المعمول بها و المطبقة في مدارس تلك البلد .

تتمثل أهمية المنهاج التربوي في توجيه الجيل و تربيته إذ يعتبر المنهج من أهم موضوعات

[1] ينظر: توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة ،المرجع السابق، ص266 .

التربية بل هو لُبُّ التربية و أساسُها فهو الوسيلة التي تستخدمها لتحقيق الأهداف التربوية و القومية [1].

- من ناحية أخرى أصبح موضوع المناهج التربوية كمقياس أساس في معاهد وكليات إعداد المعلمين واسع الانتشار، كما أنّ البحوث العلمية و المجالات المتخصصة الموضوع المناهج تزداد يوماً بعد يوم، و يتناول موضوع المناهج وصف المحتوى الدراسي بشكل عام بما في ذلك الاختيار و التنظيم ووضع الموضوعات بصورة متدرجة في مكانها المناسب، كما أنّه يتناول تقسيمات و أنواع و إدارة المناهج.

- إنّ المنهاج التربوي يهيئ الخبرات اللازمة لنماء التلاميذ و تكوين شخصياتهم من جميع جوانبها و ذلك في ضوء السياسة التربوية و التعليمية المعمول بها .

- تمثل المناهج التربوية وسيلة هامة و قوة اجتماعية ايجابية، و ذلك من خلال تصديها المحولات الغزو الثقافي الخارجي الذي يسعى إلى تزييف و تشويه هويتنا الثقافية القومية [2]

. تتمثل أهمية المناهج التربوية من خلال إيمان القيادة السياسية إيماناً مطلقاً و راسخاً بمهمة بناء الإنسان المستقبلي و في جميع المجالات الإنساني الاقتصادي، الاجتماعي، السياسي، الثقافي، الوطني... .

لقد شاركت الدول العربية في إعداد استراتيجية تطوير التربية العربية الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم سنة 1979 وقد أسهمت هذه الاستراتيجية بدرجات متفاوتة

[1] ينظر:حلمي أحمد الوكيل ،المرجع السابق، ص 122 .

[2] ينظر : مجدي عزيز ابراهيم، المنهج التربوي و تحديات العصر، عالم الكتب، القاهرة، 2002 ،ص 24 .

في تطوير سياسة كل دولة من الدول المشاركة و أهدافها التربوية، و كانت قد ركزت على تخطيط و بناء و تطوير المناهج في إطار فهم حقيقي للواقع، ممّا يبرز أهمية المناهج التربوية في تحقيق التنمية الاجتماعية و الإنسانية تكمن أهمية المنهاج التربوي في كونه لم يعد مجرد كتاب مدرسي يشمل قدراً من المعلومات بل أصبح يشمل جميع جوانب الخبرة الإنسانية المتجددة معرفياً و مهارياً ووجدانياً. كما يشمل القيم والمعارف والمهارات وألوان التذوق والاتجاهات، ويؤكد على تنمية قدرات التلميذ العقلية التي تمكنه من التفكير العلمي والنقدي، وتنفعه نحو التجديد والإبداع والابتكار والاكتشاف، والتهيؤ لتقبل ظاهرة التغير والمشاركة في إحداثه.

- يهتم المنهاج التربوي الحديث بتنمية شخصية المتعلم بجميع أبعادها لمواجهة التحديات التي تواجهه وتنمية قدرته على التعلم الذاتي، وتوظيف ما تعلمه في شؤونه الحياتية .

- المنهاج التربوي يربط كل ما تخططه المدرسة من ألوان النشاط الذي يوفر للمتعلم فرص التفاعل والتعلم والنمو إلى أقصى ما تستطيعه قدراته، وبما يلبّي احتياجاته كعنصر فعال في المجتمع .

تتمثل أهمية المناهج التربوية في بلوغ الأهداف العامة من خلال ترجمتها إلى أهداف قريبة وصيغ سلوكية محددة يسهل تحقيقها[1].

وباختصار فإنّ المناهج التربوية لها وزن كبير لا يمكن التخلي عنه مهما كانت الظروف.

[1] أحمد حسين اللقاني و قارعة حسن محمد، المرجع السابق، ص 30 .

الفصل الثاني

المنهاج التعليمي والبعد القيمي – آليات وأبعاد –

المنهج والمواطنة

المواطنة

القيم

المدرسة

القيم والمواطنة:

نماذج من قيم المواطنة

تأثير القيم على السلوك

دور المنهاج في ترسيخ القيم

فلسفة التربية.

أسس و مبادئ فلسفة التربية في الجزائر.

أهداف التربية والتعليم في الجزائر

مبررات ودواعي الانتقال إلى مناهج جديدة

تطور المقاربات البيداغوجية :

التدابير والإجراءات المرافقة للمنهاج الجديد

المبادئ المؤسّسة للمناهج المعاد كتابتها

مكانة القيـم في المناهج المعاد كتابتها

1. المنهج والمواطنة :

تمهيد:

يعرف بظاهرة العولمة والانفتاح على العالم، وما تحمل في مضامينها تهديداً كبيراً لكل المجتمعات، فمع العولمة وما يصاحبها من تداعيات اقتصادية ، وثقافية، واجتماعية و أيديولوجية، لم يعد العالم كما عهدناه فيما مضى فالحدود الثقافية في طريقها إلى التلاشي مما يسمح بانتقال كثير من الأفكار والمعتقدات التي تكاد تقضي على الخصوصية في كثير من المجتمعات، وبالتالي لا يبقى للمكان والتاريخ أي معنى في ظل السعي إلى عولمة التربية، ولهذا خطورته على كل من الدول المتقدمة والنامية من خلال التأثير في مقومات المواطنة والولاء عند أفرادها .

ولقد شهدت العقود الأخيرة من القرن الماضي أحداثاً متلاحقة وتطورات سريعة جعلت عملية التغيير أمراً حتمياً في معظم دول العالم، وقد انتاب القلق بعض المجتمعات من هذا التغير السريع، ولذلك زاد اهتمام المجتمعات الحديثة بالتربية للمواطنة، وأخذ يستحوذ على عناية المفكرين والعاملين في الحقل التربوي ، وخاصة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين الذي اتسم باختلاف القيم وقواعد السلوك وتنامي العنف وتفكك العلاقات وتشابك المصالح.

وحتّى تكون المواطنة مبنية على وعي لابّد أن تتّم بتربية مقصودة تشرف عليها الدولة، يتم من خلالها تعريف المتعلم المواطن على مختلف الأطوار بالعديد من مفاهيم المواطنة وخصائصها، مثل : مفهوم الوطن، والحكومة، والنظام السياسي، والمجتمع، والشورى،

والمشاركة السياسية وأهميتها والمسؤولية الاجتماعية وصورها، والقانون، والدستور، والحقوق والواجبات وغيرها من مفاهيم المواطنة وأسسها .

وهناك العديد من المؤسسات والوسائط التي تنقل المواطنة وتنميها عند الفرد وتشكلها وسنرى المدرسة التي تنفرد عن غيرها بالمسؤولية الكبيرة في تنمية المواطنة، وتشكيل شخصية المواطن والتزاماته، وفي تزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة من أجل المواطنة الصالحة، وتنجز المدارس تلك المسؤولية من خلال المناهج الدراسية التي تبدأ في مراحل العمر الصغرى، وتستمر حتى بقية المراحل العمرية.

1. 1.مفهوم المواطنة :

يختلف مفهوم المواطنة تبعاً للزاوية التي نتناولها، وتبعاً لهوية من يتحدّث عنها، ولما يُراد بها .

والمواطنة في اللغة العربية منسوبة إلى الوطن، "وهو المنزل الذي يقيم به الإنسان، والجمع أوطان، ويقال وطن بالمكان و أوطن به أي أقام، وأوطنه اتخذه وطناً، و أوطن فلان أرض كذا أي اتخذها محلاً ومسكناً يقيم فيه "[1].

وفي اللغة الانجليزية يقصد بها" غرس السلوك الاجتماعي المرغوب حسب قيم المجتمع، من أجل إيجاد المواطن الصالح"[2] .

[1] جمال الدين أبو الفضل بن منظور، لسان العرب، ط3 ،مج 13، دار صادر، بيروت، لبنان، 1994. ص451

[2] محمد علي الخولي، قاموس التربية، دار العلم للملايين ، بيروت، لبنان ،1981 ، ص 144.

وبالرجوع إلى الموسوعة العربية العالمية نجدها تعرف المواطنة بأنّها "اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن"[1]، وتعرف دائرة المعارف البريطانية المواطنــة "هي علاقة بين فرد ودولة، كما يحددها قانون تلك الدولـــــة وبما تتضمّنه تلك" العلاقة من حقوق وواجبات في تلك الدولة "[2].

وبناء على أهمية القيم على المستوى الفردي والمجتمعي؛ فقد احتلت مكانة هامة في العملية التربوية على اعتبار تنمية الفرد والمجتمع ، "والمنهاج المدرسي الذي هو جزء من منظومة التعليم يحتوي على البناء القيمي الذي تحدده العملية التربوية"[3] .

ويوضح بوشمب Beauchamp العلاقة بين القيم والمنهاج، في كتابه نظرية المنهاج " حيث؛ أنّ القيم تحتل أهمية كبرى في المنهاج ويعتبر المنهــاج مساوٍ للقيم، ويرى أنّ القيم هي قلب العالم لأنّها الأسس التي تحكم سلوك الأفراد ووجودهم الاجتماعي، وهكذا فإنّ مركز أي برنامج تعليمي هو القيم، التي تُعطي معنى لأغراض الأنشطة الخاصة بالأفراد.

ويشير بوشمب كذلك : إلى أنّ القيم تعمــل على توجيه أهداف المدرسة وتعتبر جزء من المحتوى الثقافي للمنهاج، وعلى مخططي المنهاج أن يقرروا مفاهيم القيم المطلوب تعلمها في المدرسة، والقيم بمثابـــة معايير لاختيار أهداف المنهاج .

[1] الموسوعة العربية العالمية ، الرياض، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، 1996، ص 311.

[2] علي خليفة الكواري، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ع 264، 2001، ص 118.

[3] جورج بوشمب،تر: ممدوح محمد إسماعيل و آخرون، نظرية المنهج، الدار العربية للنشر والتوزيع،ط1 ،1987، ص98.

وعلى ذلك فإنّ الأهداف تعتبر بمثابة عبارات من الأحكام القيمية في حدّ ذاتها .

ويذكر بوشمب مثالاً في تدعيم قيم المواطنة في الثانوية ، وبعبارة أخرى فإنّنا لا نكون مغالين إذا قلنا إنّ تدعيم المواطنة يعتبر سلوكاً ذا قيمة وأنّ المدرسة تسعى لتنمية مثل هذا السلوك .

والملاحظ أنّ العبارة المذكورة سابقاً لا تتضمن أية محاولات لوصف سلوك المواطنة، ولذلك فهي لا تعطي أي توجيهات لتدريس مثل هذا السلوك وكذلـك تفشل في قياس أثر التدريس .

إنّ معظم القضايا الجدلية في ميدان الأهداف، تتمثل في علاقة الأهداف بالقيم. و أنّ هدف المدرسة هو تربية مجتمع مثـالي من بناء الفرد القوي؛ الذي يتضمن الكثير من القيم.

أهمية التربية على قيم المواطنة وأهدافـها :

تأتي أهمية التربية على المواطنة من حيث أنّها عملية متواصلة لتعميق الحس الشعوري بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به وغرس حب النظام والاتجاهات الوطنية والتفاهم والتعاون بين المواطنين واحترام النظم والتعليمات، وتعريف الناشئة بمؤسسات وطنهم ومنظماته الحضارية وواجبهم نحوها؛ كما أنّ أهداف تربية المواطنة لا تتحقق بمجرد سيطرتها و إدراجها في الوثائق الرسمية بل يتطلب ذلك ترجمتها إلى إجراءات عملية فعلية.

تمهيد:

من الواضح أنّ كل الأنظمة التربوية الوطنية تركز بدرجات متفاوتة، على تزويد النشء لديها بمجموعة من القيم الأساسية المرتبطة بمجالات الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية. إلخ، وذلك لخلق مواطن فاعل ومؤثر في الحياة العامة، ومتشبع بمختلف القيم المنبثقة عن فلسفة المجتمع، فكل فرد في جماعة ليست مجرد مجموعة من أفراد، وإنّما هي كيان اجتماعي يؤثر في الفرد ويتأثر به، وكل سلوك يقوم به هو سلوك فردي و جماعي في نفس الوقت، فعلاوة على تأثير سلوكه في شخصيته وميوله واتجاهاته؛ فهو" يتأثر بالجماعات التي ينتمي إليها، وهي ما يطلق عليها بالجماعة المرجعية" [1] التي تهدي الفرد إلى تكوين مجموعة من القيم، ولهذه الخبرة أهمية كبرى في توجيه سلوك الفرد واتجاهاته، وتنير لنا فهم شخصية الأفراد ودوافعهم وتمكننا من تفسير الفروق في السلوك[2] ولقد عالجت المنظومة التربوية الوطنية موضوع القيم لما له من أهمية كبرى في حياة المجتمع وتماسكه، وسنتطرق في هذا الفصل إلى موضوع القيم من جوانب عدة وتحديداً قيم المواطنة باعتبارها موضوع الدراسة.

أولا: 2. القيم

3. 1. ماهية القيم : نتطرق في هذا الفصل إلى إعطاء تعريف شامل ومفصل لمفهوم القيم، حيث تعددت مفاهيم القيم، فكل باحث يحاول إعطاء تعريف محدد ، وهذا ما سوف يساعدنا على محاولة الفهم الجيد والواضح لماهية القيم باعتبارها صلب الموضوع،

[1] عزيز سمارة وآخرون، محاضرات في التوجيه والإرشاد، ط3 ، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، 1999 ، ص42 .

[2] بشير معمرية، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، الجزائر، 2007، ص 44 .

والدراسة المنهجية تملي علينا التناول والمحاولة بكل جدية واهتمام الإحاطة والإلمام بماهية القيم.

القيم في اللغة:

القيم في اللغة :

تأتي لفظة القيم في اللغة العربية من الفعل الثلاثي (قَوَمَ)، ويَرِد هذا الفعل بمشتقاته في المعاجم اللغوية بمعانٍ متعدّدة تتّفق في بعضٍ من جوانبها مع مصطلح (القيم) الذي هو محور هذا المبحث .

يقول الجوهري: " القِيَمةُ: واحدة القِيَمِ؛ وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء. يقال: قَوَّمْتُ السلعة... وقَوَّمْتُ الشيء فهو قَويمٌ، أي مُستَقيمٌ... والقوامُ: العَدْلُ... وقِوامُ الأمر بالكسر: نظامه وعِماده. يقال: فلانٌ قِوامُ أهل بيته وقِيامُ أهل بيته، وهو الذي يُقيم شأنهم... والجمع قِيَمٌ "[1].

ويقول ابن منظور: " القيام يأتي بمعنى المحافظة والملازمة، كما يأتي بمعنى الثبات والاستقامة، فيقال: أقمت الشيء وقوّمته فقام بمعنى: استقام... والقيمة ثمن الشيء بالتَّقْوِيم تقول: تَقاوَمُوه فيما بينهم" [2]، وتقول:" ما لَه قِيمةٌ: إذا لم يَدُمْ على شيءٍ. وقَوَّمْتُ السِّلْعَةَ: ثَمَّنْتُها. واسْتَقَامَ: اعْتَدَلَ. وقَوَّمْتُه: عَدَّلْتُه فهو قَويمٌ ومُسْتَقِيمٌ"[3].

وهو كذلك " اسم لما يُقَوَّمُ به الشيء، أي يُثبّت، كالعماد والسناد: لما يعمد أو يسند به"[4]. وقيمة الشيء قدره، وقيمة المتاع ثمنه... ويقال: ما لفلان قيمة ماله ثبات ودوام على الأمر[5].

ومما سبق يتّضح عدّة معانٍ لأصل لفظة (القيم) فتأتي بمعنى الاستقامة والصلاح " فالشيء القيّم

[1] إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1990،ص2017 .

[2] جمال الدين محمد ابن منظور، لسان العرب، مج 12، دار صادر، بيروت، د ت ، مادة (قوم) ، ص500 .

[3] مجد الدين محمد الفيروزبادي، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، ط8، 2005، ص 1152.

[4] الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تح:محمد سيّد كيلاني،دار المعرفة ،بيروت، لبنان، د.ت، ص417.

[5] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004، ص768 .

ما له قيمة بصلاحه واستقامته "[1]، وتأتي بمعنى العدل، ومن المعاني أيضاً الثبات والدوام والاستمرار " ويرتبط بالدوام على الشيء الثبات عليه؛ حيث إنّ كلّ من ثبت على شيء وتمسّك به فهو قائم عليه"[2]. ومنه الملازمة والمراعاة والمحافظة، وتأتي كذلك بمعنى السياسة والرعاية، ومن المعاني أيضًا القدر والمنزلة وقيمة الشيء وثمنه ونظام الأمر وعماده .

ومع أنّ المعاجم اللغوية لم تعط دلالة مباشرة لمعنى القيم لدى كثير من الباحثين إلا أنها قد حدّدت أطرافاً مهمة من المعنى الاصطلاحي للقيم بمفهومه العام فقد أشار علماء اللّغة إلى معنى" الثبات والدوام في بعض ما يشتق من كلمة (قوم)... كما أنها تحمل معنى السياسة والقيادة، حيث إنّ القيم هي التي توجّه سلوك الناس، وتقودهم إلى الغايات التي ينشدون الوصول إليها، وهو معنى أكّدته تلك المعاجم اللغوية، كما أنها تحمل معنى المحافظة والإصلاح والاستقامة وهو ما تشترط الدراسات وجوده في أيّ قيمة من القيم حتّى يمكن أن توصف بأنها قيمة إيجابية "[3]وسوف يتضح ذلك فيما يلي عند مناقشة المعنى الاصطلاحي للقيم .

القيم في الاصطلاح :

يعدّ مفهوم القيم من المفاهيم التي تعدّدت وجهات النظر في تحديده . ولم تجمع الآراء على تعريفه، بل تناوله الباحثون كلٌ من زاويته، فتباينت الرؤى والمفاهيم متّسقة مع المنطلقات الثقافية والفكرية لكلٍ ومختلفة باختلاف التخصص والمجال .

بل إنّ هناك من يرى أنّ القيم غير قابلة للتعريف لأنها تجربة فردية مباشرة، على حدّ قول أحدهم: " إنّ الخير خاطرة بسيطة، مثل كلمة أصفر، وكما أنك لا تستطيع أن تشرح اللون الأصفر لإنسان لم يجربه ولم يعرفه، كذلك أنت لا تستطيع أن تفسّر فكرة الخير أو الإحساس به لمن لم يجربه... الخير خير وكفى... والقيمة

[1] ماجد زكي الجلاد، تعلّم القيم وتعليمها ،دار المسيرة، الأردن، 2007 ، ص19.

[2] مساعد بن عبد الله المحيا، القيم في المسلسلات التلفازية، دار العاصمة للنشر والتوزيع، الرياض، 1414هـ، ص23.

[3] نفس المرجع، ص27.

قيمة وكفى"[1]. وترجع الإشكالية في ذلك إلى عدّة أسباب لعلّ من أظهرها" ما تتسم به القضية القيمية من عمق معرفي وثقافي وإيديولوجي"[2].

فنحن عندما نتحدّث عن القيم فإنّنا ننطلق من ثقافة معينة تنتظم القيم في سلكها وتدور في دوائرها"[3] فساهمت ثقافة الباحثين الشخصية واختلاف آرائهم واتجاهاتهم ومجالاتهم في الاختلاف حول القيم وطبيعتها، وكان ذلك بسببٍ من "تعدّد العلوم التي تناولتها، فهناك علم النفس والاجتماع والتربية والعلوم الإدارية والاقتصادية"[4] ممّا أسهم في تعدّدٍ للتّعريفات وتباينٍ للمفاهيم، فجاء كلّ تعريف متناغم مع طبيعة التخصص ومجاله . كما أنّ "التداخل بين هذا المفهوم ومفاهيم أخرى مثل الاتجاهات والميول والمعتقدات ساعد على تشعب هذا المفهوم وغموضه"[5] فكثرت التعريفات، وتنوّعت الآراء حول مفهوم القيم .

ومع كثرة الدراسات والبحوث التي تناولت معنى القيم إلا أنها لم تستطع أن تقدّم نظرية علمية لها إطارها العام الذي يمكن من خلاله القياس عليه وتعميمه، ففي "ميدان البحوث في القيم على وجه الخصوص جدب في النظريات المتناسقة، وخصب في النظريات المتضاربة"[6]وعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تحديد طبيعة القيم ومعناها إلا أنهم اتفقوا على أهميتها ودورها الفاعل في حياة الفرد والمجتمع .

---

[1] أحمد عبد الله العلي، العولمة والتربية، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2002، ص13.

[2] الأيديولوجيا Idelogy: مصطلح يتكوّن من مقطعين، هما Idee أي: الفكرة وLogos أي: العلم، بمعنى علم الأفكار، وهذا العلم يحلل الأفكار. ثم استخدم كمجموعة من الآراء والمعتقدات التي تسود مجتمع ما في فترة زمنية محددة . واستخدم أيضاً للتعبير عن الطابع الأخلاقي والمعياري لجماعة ما. لطفي بركات أحمد، المعجم التربوي في الأصول الفكرية والثقافية للتربية، مطابع الفرزدق، الرياض، 1984 ، ص89 .

[3] ماجد زكي الجلاد، مرجع سابق، ص21 .

[4] محمود عطا عقل، القيم المهنية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض،2006، ص80 .

[5] نفس المرجع السابق ، نفس الصفحة.

[6] عبد الله المحيا مساعد ، مرجع سابق، ص29.

تصنيف الباحثين لتعريفات القيم التربوية:

ومع هذا التباين الكبير في تعريف القيم، يحاول الباحث أن يناقش عددًا من تلك التعريفات، مستخلصاً نقاط الالتقاء فيما بينها، ومحاولاً استنطاق ما يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة، حتى يمكن الاستفادة من دلالاتها عند التعامل مع تنمية القيم التربوية، وذلك من خلال استعراضها فيما يلي:

أولاً: القيم معايير وقوانين :

يرى بعضُ الباحثين أنّ القيم عبارة عن معايير[1] وقوانين تقاس من خلالها الأشياء والمواقف والأفكار والأقوال والأفعال... يقول أحدهم: "القيم هي المقاييس والمبادئ التي نستعملها للحكم على قيمة الشيء، وهي المعايير التي نحكم من خلالها على الأشياء (الناس، الأغراض، والأفكار، والأفعال، والمواقف) بأنها جيدة وقيّمة، ومرغوبة، أو على عكس ذلك بأنها سيئة، و غير قيّمة، أو قبيحة"[2].

ويرى أحد الباحثين بأنّ القيم هي: "مفهوم يدل على مجموعة من المعايير والأحكام تتكوّن لدى الفرد من خلال تفاعله مع الموقف والخبرات الفردية والجماعية، بحيث تمكّنه من اختيار أهداف وتوجيهات لحياته يراها جديرة لتوظيف إمكانياته، وتتجسّد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشر"[3].

ويُشير إلى ذلك أيضاً من يعرّفها بأنها " مجموعة القوانين والمقاييس الصادرة عن جماعة ما، ويتخذونها معايير للحكم على الأعمال والأفعال، ويكون لها قوة الإلزام والضرورة والعمومية "[4].

---

[1] المعيار: كلّ ما تُقدّر به الأشياء، وهو " نموذج أو مقياس مادي أو معنوي لما ينبغي أن يكون عليه الشيء . فهو في الأخلاق نموذج السلوك الحسن وقاعدة العمل السديد" . مجمع اللغة العربية المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1403هـ، ص188.

[2] ماجد زكي الجلاد، مرجع سابق، ص22 .

[3] علي خليل مصطفى أبو العينين، القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة، 1988، ص34.

[4] لطفي بركات أحمد، المعجم التربوي في الأصول الفكرية والثقافية للتربية، مطابع الفرزدق، الرياض، 1984، ص173.

وإن اتفقت التعريفات السابقة في كون القيم معياراً أو قانوناً للحكم على الأشياء، إلاّ أنّ التعريفين الأخيرين أبرزا عنصر المجتمع في تكوين القيم وأنه الميدان الحقيقي لها، حيث يُشير التعريف الثاني إلى أنّ هذه المعايير والقوانين ما هي إلا نتاج تفاعل الفرد مع مجتمعه، وهو ما يؤكده التعريف الثالث عند بيان دور الفرد والمجتمع في إرساء قيم المجتمع والعمل في إطارها والحكم من خلالها .

وهذه التعريفات وإن تناولت جوانب أخرى مثل التوجيه والاتجاه والاهتمام والسلوك وغيرها إلا أنها اعتبرت كلّ ذلك في محيط المعيار والمقياس للحكم على الأشياء والأفراد بالإيجابية أو السلبية .

ثانياً: القيم رغبات وتفضيلات واختيار :

يركّز بعض الباحثين على ربط القيم برغبات وتفضيلات الفرد التي يختارها، فسلوكه عموماً قائم على تفضيلاته، وتفضيلات الفرد ورغباته تحدّد اختياره، وبالتالي تكون هي قيمه التي يؤمن بها، يقول أحدهم: "تفضيلاتنا هي في حقيقتها قيمنا التي نتمثّلها، ونحن عندما نميل لسلوكٍ ما ونختاره فإنّ مبعث ذلك إنما يكمن في تفضيلنا له على غيره من أنماط السلوك الأخرى "[1] لقناعتنا بمردود إيجابي لما فضّلنا وآخر سلبي لما أهملنا .

وفي ضوء ذلك يعرّف أحد الباحثين القيم بأنها: المرغوب فيه، بمعنى أيّ شيء مرغوب فيه من الفرد أو الجماعة الاجتماعية و موضوع الرغبة قد يكون موضوعاً مادياً أو علاقة اجتماعية أو أفكاراً، أو بصفة عامة أيّ شيء يتطلبه ويرغبه المجتمع "[2].

وهناك تعريف آخر يرى أنّ القيم "تفضيلات، وأنّ القيم الإيجابية منها والسلبية تكمن في اللّذة أو الألم الذي يشعر به الإنسان "[3] فمقدار اللّذة أو الألم الذي تحققه القيمة هو الباعث على التمسك بها والمحافظ عليها وما سوى ذلك فلا قيمة له عنده .

---

[1] ماجد زكي الجلاد، تعلّم القيم وتعليمها،2007، ص22–23 .

[2] محمد أحمد بيومي، علم اجتماع القيم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1990، ص 146.

[3] فوزية دياب، القيم والعادات الاجتماعية، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1966، ص22 .

وفي الإطار ذاته هناك من يرى أنّ "ا لقيمة هدف أو معيار للحكم يشير إلى المرغوب فيه في ثقافة معينة "[1] فالقيم إذاً هي التفضيلات الثقافية لمجتمع ما .

وفي تعريف آخر يُنْظَرُ إلى القيم على أنها التزام عميق من شأنه أن يؤثر على الاختيارات بين بدائل الفعل ، فأساس الاختيار هنا يقوم على القيم التي يتبناها الفرد .

كما عرفها البعضُ بأنها: "مفهوم أو تصوّر ظاهر أو ضمني يميّز الفرد أو خاص بجماعة، لما هو مرغوب فيه وجوباً يؤثر في انتقاء أساليب العمل ووسائله وغاياته"[2].

فالقيم هي التي تدفع الفرد ليفضّل أمراً ما عن غيره، وذلك ناتج عن رغبة تحرّك دواخله فيختار بناء على ذلك التفضيل طلباً في نفعٍ أو دفعٍ لضرّ .

ومهما يكن من معنى للقيم عند هؤلاء في كونها معياراً أو حكماً أو مقياساً إلاّ أنّها في محصلة الأمر تصبّ في قالب الاختيار والرغبة والتفضيل كما هو ظاهر فيما سبق . وعليه فإنّ القيم تكون في ما يرغب فيه الفرد ويفضّله ويختاره لأنّ في ذلك تحقيقاً لرغبة أو إشباعاً لحاجة أو انسجاماً مع جماعة .

ثالثاً: القيم توجيه السلوك والدوافع:

يرى بعضُ الباحثين أنّ الأثر الظاهر للقيم يتبلور في توجيه سلوك الأفراد، فسلوك الفرد في كلّ مواقف حياته مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقيم، فهي تكمن خلف هذا السلوك وتوجهه لتعطيه المعنى، ومن هنا فإنّ مجموعة القيم السائدة لدى شخص ما أو جماعة من الجماعات تمثّل نوعاً ثابتاً من الضغوط الاجتماعية التي تؤثر في سلوك الفرد تأثيراً مباشراً.

وبناء عليه فإنّ عفيفي يقول: إنّ القيم "مجموعة القوانين والأهداف والمثل العليا التي توجه الإنسان سواء في علاقته بالعالم المادي أو الاجتماعي أو السماوي"[3] فهو يرى أنّ القيم توجه الفرد في

[1] علي سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية ، دار نشر الثقافة، القاهرة،د.ت، ص207 .

[2] محمد جميل خياط، المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، المكتبة الفيصلية، مكة المكرمة،2004، ص32 .

[3] محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 01، 1978، ص286.

علاقاته بكلّ ما يحيط به .

بينما يركّز الهاشمي على أثر القيم في توجيه الدوافع، فيقول: إنّ القيم "عبارة عن مجموعة من التنظيمات النفسية لأحكام فكرية وانفعالية، يشترك فيها أشخاص، لتعمل تلك التنظيمات في توجيه دوافع الأفراد ورغباتهم في الحياة الاجتماعية الكبرى؛ لخدمة أهداف محدودة تسعى لتحقيقها تلك الفئة"[1]. وفي السياق ذاته هناك من يرى أنّ القيم هي "التي توجّه سلوك الأفراد وأحكامهم واتجاهاتهم فيما يتّصل بما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه من أشكال السلوك"[2] في ضوء ما يضعه المجتمع من قواعد ومعايير.

والملاحظ أنّ أصحاب هذه التعريفات يرون أنّ للقيم أثراً كبيراً في توجيه الأفراد نحو تحقيق أهدافهم وتوجيههم في حياتهم ؛ فالاتجاهات والسلوك هي محصلة للتوجيهات القيمية. وعليه فإنّ أيّ سلوكٍ يقوم به الفرد يكون وراءه قيمة تدفعه لتحقيق ما يريد .

رابعاً: القيم اتجاهات واهتمامات :

وهناك نظرة للقيم ترى أنها كلّ ما يُثير اهتماماً لدى الفرد يشكّل من خلاله اتجاهاً لديه، فكلّ ما هو مهم لدى الإنسان فإنه بلا شك ذو قيمة لديه، وفي إطار هذا المعني فإنّ القيمة تعني "الاهتمام لشيء أو استحسانه أو الميل إليه والرغبة فيه"[3].

وهناك من يرى أنّ القيم مرادفة للاتجاهات، فهي "اهتمامات أو اتجاهات معينة حيال أشياء أو مواقف أو أشخاص، وإن كانت في الحقيقة اهتمامات واتجاهات عامة وليست نوعية أو خاصة"[4] فكلّ ما هو موضع اهتمام فإنّه يكتسب قيمته من ذلك الاهتمام . ويلاحظ مما سبق أنّ كلّ ما يثير اهتماماً لدى المجتمع يكتسب قيمة أو يمثّل اتجاهاً لدى أفراده .

---

[1] عبد الحميد الهاشمي، المرشد في علم النفس الاجتماعي، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة،ط1 ، 1984،ص139.

[2] عبد اللطيف خليفة، ارتقاء القيم، سلسلة عالم المعرفة 160، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1992، ص14.

[3] مجمع اللغة العربية ، المعجم الفلسفي، 1403، ص151.

[4] محمد جميل علي بن خياط، المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، 2004، ص32.

خامساً: القيم تقويم :

ومن ضمن تلك التعريفات التي تُشير إلى أنّ في القيم تقويماً للأشياء ما ذكره أحد الباحثين بأنها "أحكام على الأشياء والمواقف، على السلوك بوجه عام، على الفكر أو الفعل أو الانفعال... هي أحكام تقويمية بالخير أو الشر، بالخطأ أو الصواب، بالقبح أو الجمال، بالنفع أو الضرر، كما أنّ هناك من يؤكّد على أنّ القيم اتجاهات تقويمية"[1].

وهناك من يعرّفها في السياق ذاته "بأنّها الأحكام التي يصدرها الفرد بدرجات معينة من التفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء، وذلك في ضوء تقويمه لهذه الموضوعات أو الأشياء" [2].

والملاحظ على التعريفات السابقة أنها تركّز على وصف القيم بالأحكام التقويمية التي يصدرها الفرد على الأشياء أشخاصاً أو أفكارًا أو أفعالاً أو أقوالاً فيميّز الطيب من الخبيث والصواب من الخطأ والحسن من القبيح من خلالها .

سادساً: القيم معتقدات :

ومن التعريفات التي تناولت مفهوم القيم من هذا الجانب ما ذكره أحد الباحثين بأنّها:

"معتقدات عامة راسخة تملي على الإنسان في مجتمع بشري مترابط اختيارات سلوكية ثابتة من مواقف اجتماعية متماثلة، فالقيمة إذاً معتقد يتعلّق بما هو جدير بالرغبة، ويُملي على الفرد مجموعة من الاتجاهات والسلوكيات المجسمة لهذه القيمة"[3]..

كما يعرّفها الساعاتي بأنّها "الأفكار الاعتقادية المتعلقة بفائدة كلّ شيء في المجتمع وقد تكون الفائدة صحة جسمية أو توقّداً في الذكاء أو نشوة ولذّة أو بسطة في الرزق أو حُسْن سمعة أو غير ذلك من

[1] سيد أحمد طهطاوي، القيم التربوية في القصص القرآني، دار الفكر العربي، القاهرة،1996 ، ص43.

[2] محمود عطا حسين عقل، القيم المهنية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط01، 2006، ص81 .

[3] محمود قمبر، التربية وترقية المجتمع، دار سعاد الصباح، القاهرة، ط01،1992 ، ص79.

المنافع الشخصية"[1].فالقيم ـ على هذا النحو ـ قناعة وإيمان فردي أو جماعي بقيمة وأهمية اتجاه أو سلوك معين يرى فيه الإنسان فائدة تعود عليه وعلى مجتمعه .

وبنظرة تأملية للتعريفات السابقة يمكن للباحث أن يخرج بما يلي:

1. اتفاق على الأهمية والاختلاف في تحديد المدلول:

إنّ هناك اتفاقاً على أهمية القيم للفرد والمجتمع، واختلافاً متبايناً في تحديد مدلول واضح لمفهوم القيمة . كما أظهرت التعريفات أن الفرد يسعى من خلال القيم إلى تحقيق رغباته وتفضيلاته واختياراته التي تأثرت بالتنشئة الاجتماعية .

2. الجمع بين أكثر من معنى في التعريف الواحد:

وقد اتخذت التعريفات السابقة توجّهاً عاماً معيناً نحو واحد من المعاني التي ساقها الدارسون في مجال القيم، فجاءت تارة مركّزة على المعيار أو القانون أو التقويم والاختيار... مما جعل الباحث ـ وغيره من الباحثين ـ يتناولها في ضوء تصنيف معين . إلا أنّ هذه التعريفات لم تغفل بعض الجوانب الأخرى المتعلقة بالقيم . فعندما يركّز أحدهم على أنّ القيم معيار، فهو يشير في الوقت ذاته إلى أنها تقويم للحكم على الأشياء . وعندما يحددها آخر بأنها اختيار، يبيّن أيضاً أنّ ذلك الاختيار يؤثر في توجيه سلوك الفرد، أو أنها نتيجة اهتمام . أي أنّ كلّ تعريف مما سبق قد جمع بين أكثر من معنى، ولم يقتصر على المعنى الذي صُنّف على أساسه ضمن محاور مناقشة مفهوم القيم .

3. القيم والضبط الاجتماعي:

وتعدّ القيم من آليات الضبط الاجتماعي . بل إنّها من أقوى آلياته، فعندما تسود قيمة إيجابية يؤمن بها أفراد المجتمع؛ فإنّ الأثر الإيجابي لتلك القيم يظهر في بناء المجتمع وقوة تماسكه . فقيمة الأمانة مثلاً تساعد المجتمع على حفظ حقوق أفراده، ومنع الاعتداء عليها، مما يحفظ للمجتمع وحدته وقوته وتماسكه .

[1] علي خليل أبو العينين، القيم الإسلامية والتربية، مكتبة ابراهيم حلبي، المدينة المنورة، ط01، 1988، ص25 .

4. سلوك الأفراد واتجاهاتهم تفسّر قيمهم :

ويتضح من التعريفات أيضاً أن القيم أحكام تفضيلية يميّز الفرد من خلالها بين الأشياء أو الأفكار أو الأفراد، وتمثّل إطاراً مرجعيا لكلّ تصرفاته، فكلّ ما يقوم به هو ترجمة سلوكية لما يعتقده من قيم . كما أنها تعمل على توجيه السلوك والدوافع فسلوك الفرد هو محصلة لما يحمله من قيم . وأنّ الأشياء تكتسب قيمتها من خلال اتجاهات الناس نحوها أو اهتمامهم بها .

5. القيم والتنشئة الاجتماعية :

كما أنّ الفرد يكتسب نظامه القيمي من خلال التفاعل بين معارفه وخبراته وبين البيئة التي ينتمي إليها. فالفرد يكتسب قيمه من خلال التنشئة الاجتماعية .

وتتصف القيم ـ كما هو واضح من التعريفات ـ بأنّ لها عدة صور، فقد تكون قوليّة أو فعلية، مباشرة أو ضمنية . يقول عقل: إنّ "القيم التي يتبناها الفرد تكشف عن نفسها؛ إمّا من خلال التعبير اللفظي الصريح، أو من خلال الأنشطة السلوكية التي تصدر عن الفرد في المواقف المختلفة"[1].

وبناء عليه؛ فإنّ الباحث يرى أنّ القيم فتشمل ما سبق : المعيارية، والتقويم، والاتجاه، والحاجة، والرغبة، والتفضيل، والاختيار، والاعتقاد، والتوجيه.

2. 2. تكوين القيم:

تعتبر قيم الأفراد متصلة بشكل قوي ومنسجمة مع الطبيعة البيولوجية والنفسية والاجتماعية، وتبقى قيم الأفراد متصلة، بالحاجة البيولوجية حيث يسعى الأفراد في إشباع حاجاتهم إلى تكوين اتجاهات وترجمتها إلى قيم لتحقيق غايات معينة، والقيم في أصلها مزيج بين نقطتين أساسيتين هما: الأولى أن القيم ذات طابع غريزي فطري والثانية أن القيم ذات طابع مكتسب من خلال الحياة اليومية والعلاقات الاجتماعية والجماعات المرجعية وأنه كلما ازدادت

[1] محمود عطا عقل، القيم السلوكية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض،ط01، 2001، ص68.

الفترة الزمنية التي يقضيها القرد بينهم (الجماعة المرجعية) كلما تكونت قيم وبالتالي بروز اتجاهات وسلوكات، وتحتل القيم جانباً مهماً في ثقافة المجتمع، بل يمكن أن نقول أنها تمثل لب ثقافة المجتمع و جوهرها.

ويرى علماء النفس في هذا الموضوع أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين القيم والشخصية فإذا عرفنا قيم الفرد عرفنا شخصيته لأنّ قيم الفرد تمثل إحدى المحددات الهامة لسلوكه، والتنظيم القيمي يكون في القيمة من تنظيم الشخصية وربما تكون الشخصية إلى حد كبير هي التعليم القيمي للفرد، والقيم من أكثر سمات الشخصية تأثيراً بالثقافة العامة التي يعيش فيها الفرد، وقد وجد تباين في القيم بين الأفراد الذين يعيشون في طبقات أو مجتمعات تختلف ثقافياً فيما بينها. وينظر علماء النفس الاجتماعي إلى القيم على أنها اتجاهات شاملة وهي محصلة لتطور الكثير من عمليات الإنشاء والتعميم التي تنتج التصاقاً طويل المدى، وتنظيماً في سلوك الفرد بوصفها إطاراً مرجعياً ينظم نطاقاً أوسع من الاتجاه في تأثيره على السلوك، " و القيم كمعايير وأحكام على السلوك هي في الأصل توجه لنوع النشاط ونمط الخبرة والتجارب المادية المعاشة في علاقة الإنسان مع بيئته المادية والمعنوية، ويعني أن القيم إفراز لنشاط اجتماعي معين وظروف و علاقات معينة، وعندما تستقر هذه الظروف والأوضاع لفترة من الزمن تستقر معها القيم" وتتحول في هذه الحالة إلى دوافع ذاتية للسلوك، و النشاط وفي نفس الوقت إلى أهداف، وآمال لاستمرار تحقيق و تأكيد السلوك الذي أفرزها"[1] .

وتتكون القيم كذلك "نتيجة التجارب العاطفية المهمة التي تصادف الفرد في حياته

[1] بشير معمرية، مرجع سابق، ص44 .

بالحاجة إلى العاطفة والحب"[1] تجعل الفرد يدافع عن السلوك لإشباع حاجاته الغرائزية، فتتغير القيم الشخصية نتيجة التجارب العاطفية المهمةّ .

4. 3. المدرسة:

تعتبر المدرسة من المؤسسات الاجتماعية التنشيئية التكوينية، حيث تقوم بمهام تربوية وتعليمية، فهي تضمن انتقال الثقافة الاجتماعية من جيل إلى جيل آخر، وتحفظ القيم والثقافة والتراث الوطني، وبالتالي فهي مؤسسة تهدف إلى غرس القيم بأصنافها الدينية، السياسية الاقتصادية، الاجتماعية، الأخلاقية. إلخ في شخصية الفرد .

و " إنّ الوسط المدرسي هو وسط اجتماعي ثقافي "[2] وهي بذلك تمثل أهم الوسائط التربوية التي تعمل على إكساب الطفل العديد من المعارف العقلية والمهارات الحركية وتدعيم الكثير من المعتقدات والاتجاهات والقيم التي اكتسبها في الأسرة من خلال تلقينه التراث الثقافي لمجتمعه لكل معتقداته ومعاييره وقيمه، كي يكون الطفل في النهاية متكيفاً مع مختلف التطورات والتغيرات المجتمعية، فهي إذن" القناة التي عن طريقها نمرر الثقافة وما تحتويه من قيم اجتماعية ودينية ووطنية ...إلى الفرد؛ فالمدرسة لها حيويتها في إثارة الفكرة وثباتها واختزان صورة حيّة عنها وتكوين اتجاهات نحوها" [3] .

ولا ننسى في هذا السياق دور كل من المعلم والمنهاج التربوي والنشاطات التربوية في بناء

[1] محمود سليمان العميان، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار وائل للنشر، ط1 ، الأردن، 2002 ، ص100 .

[2] شبل بدران، حسن البلاوي، علم اجتماع التربية المعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997 ، ص133

[3] رجب أحمد الكلزة وآخرون، المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، دار المعارف الإسكندرية، ط3 ، 2002 ، ص 55 .

شخصيته الناشئة، ويُعد المعلّم من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية لما للمدرس من تأثير مُهّم في التنشئة الاجتماعية والسياسية نتيجة لدوره الخاص في المجتمع، واتصاله المباشر بالتلاميذ خلال سنوات تكوينهم، لأنّ المعلّم يمثل بالنسبة للتلميذ النموذج السلطوي الأول داخل المدرسة فيأخذ التلميذ سلوكات وأفعال معلّمه، وبمرور الزمن تتبلور لديه قيم معينة، والملاحظ عن الدراسات التي تطرقت لموضوع التنشئة الاجتماعية أن المدرسة هي القوة الأولى التي تؤثر في الفرد على حساب المؤسسات الأخرى كالأسرة، المجتمع، وسائل الإعلام... إلخ .

وينبغي تنمية قدرات التلميذ من أجل خدمة المجتمع وتحقيق أهدافه من خلال المدرسة، بمعنى أنّ" المدرسة تهدف إلى تنمية إيداع أطفالنا وتمكينهم من لعب الدور الذي ينتظرهم في التقدم بوطنهم" [1]، ومن ثمَّ فإنّ المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية التي من خلالها تتكون القيم وتنمو مع مختلف المراحل العمرية التلميذ .

تترجم القيم في بعض الحالات إلى" قوانين وتشريعات مثل قيمة العدالة، قيمة الصحة، قيمة المعرفة، وقيمة التعاون"[2].

2. 4. أهمية القيم:

للقيم أهمية بالغة في حياة المجتمعات وفي جميع المراحل التاريخية، فالمتتبع للتاريخ يجد أهمية القيم في تكوين وبلورة الشخصية الوطنية و المساهمة في قيام الحضارات القديمة والحديثة أيضاً، ولا يمكن الاستغناء عنها ما دامت إلزامية في المجتمع وعليه نذكر منها ما يلي .

[1] فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1971 ، ص11 .

[2] محمد الدريج، التدريس الهادف، قصر الكتاب ، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط،2000،ص 155.

- القيم ضرورية لأنّها تمنح الأشياء طعمها وتمكن من البحث المستمر عن معنى الحياة و" تحقيق مُثُل المجتمع ونموذج الإنسان واكتمال شخصيته واندماجها في المجتمع" [1].

إنّ الدراسات والتجارب العلمية حول القيم في تكوين الاتجاه الإنساني وتوجيه سلوكنا، توضح مدى أهمية القيم في تكوين الاتجاه الإنساني وتوجيه سلوكه.

- تمثل القيم عامل من عوامل التأثير في الأفكار والاختيارات و السلوكات ومن خلالها يسعى الأشخاص لبلوغ الأهداف والغايات، إذن القيم مكون نفسي (تشكيلة وجدانية)، وهكذا تتحول القيم إلى دافع يسعى من خلاله الفرد إلى تحقيق غاية نبيلة .
- تحدد السلوك المقبول و المرفوض والصواب والخطأ و تتصف القيم بثبات نسبي كبير [2].
- تمثل القيم الجسور التي تمكن التكوينات المختلفة للمجتمع من الالتقاء مع بعضها البعض، التقاء قيم معبرة عن الذوات، إنّها الإطار الذي يتحقق في داخله الاندماج المجتمعي بالمقدار التي تدعو إليه منظومة القيم بين الفئات الاجتماعية ذات الثقافات الفرعية .
- تساعد الفرد على تحمل المسؤولية اتجاه حياته ليكون قادرا على تفهم كيانه الشخصي والتمعن في قضايا الحياة التي تهمه وتؤدي إلى الإحساس بالرضا.
- تهيئ الأساس للعمل الفردي والجماعي الموحد..

2. 5. صراع القيم :

إنّ التعدد الفرعي للقيم السائدة في المجتمع يؤدي إلى حالة من الصراع القيمي، وذلك من أجل التغيير في القيم الذي سببه عدم التنظيم الكامل فيها، ينتج عن ذلك صراع بين المنظومة القيمية لدى الفرد، وهو يعني عدم الاتساق والانسجام داخل نسق القيم، أي هناك اختلاف

[1] ينظر: سعاد جبر سعيد، الصراع القيمي وأثره في التربية، ط 1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، 2015، ص 31.

[2] خليل عبد الرحمان المعايطة، علم النفس الاجتماعي، ط1 ، دار الفكر للطباعة، الأردن، 2000 ، ص188 .

و تعارض بين القيم، وبالتالي يحدث تغيير على مستوى السلوك الفردي، فمثلاً القيم التي يحملها الأجداد والآباء تختلف عن القيم التي يحملها الأبناء، بكل بساطة هذا الاختلاف في القيم سببه أنّ جيل الأجداد والآباء غير جيل الأبناء، فهذا الأخير تأثر بوسائل عدة، منها وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة والمرئية الكتب المجلات، الاختلاط. إلخ، وكذلك في الواقع أنّ النظرة إلى الأشياء وتقويمها يؤدي إلى صراع قيمي لدى الأفراد.

فنظرة الطبيب ورجل الدين والعالم والجاهل و الرفيع و الوضيع تختلف عن بعضها البعض، لأنّه يدل على ترتيب خاص للقيم في سُلمها عند كل منهم، لكن هذا لا يعني أنّ القيم لا تبقى داخل النسق القيمي دائماً منسجمة ومتعايشة في سلام، ذلك أنّه كثيراً ما يحدث صراع بين قيمتين متعارضتين أو أكثر داخل الفرد الواحد، فقد تتصارع على سبيل المثال قيمة الكرم وقيمة حب المال (البخل)، وفي الأخير تكون الغلبة لإحدى القيمتين، فعندما "تتغير القيم أو المثل العليا على المستوى الاجتماعي العام، فكثيراً ما ينعكس ذلك على سُلم القيم لدى الشخص، فبعد ترتيب قيمه بعد فترة تردد وصراع، قد تطول أو تقصر، فتسيطر من جديد إحدى القيم، وذلك يحدث في المجتمعات" [1] .

3. القيم والمواطنة:

إنّه من البديهي أن كل الأنظمة التربوية الوطنية تركز بدرجات متفاوتة، على تزويد النشء لديها بتوجهات، وقيم أساسية في المجالات التربوية، والسياسية والاقتصادية والاجتماعية ومن هنا جاء موضوع القيم الوطنية والسياسية، حيت تنهج النظم التربوية، أساليب عدة على مختلف

[1] محمد الدريج، المرجع السابق،ص 157.

أشكالها، من أجل غرس القيم والتوجهات، والمبادئ لدى مواطنيها، لخلق نوع من الاستمرارية والاستقرار، وما دام أن فترة الطفولة هي أهم فترة تتم بها عملية التنشئة التربوية، والوطنية والسياسية، فإنّ أهم وسيلة من وسائل المدرسة لغرس القيم الوطنية لدى الأطفال، هو المنهاج الذي يعزز قيم المواطنة والثقافة.

وقيم المواطنة وما تحمله من ثوابت الأمة من اللغة والدين ووحدة الوطن والعلم الوطني والحدود الجغرافية، والخريطة السياسية وحب الوطن، والوطنية، والمواطنة، وحقوق الإنسان، والديمقراطية. إلخ، فإنّ الحكومات تعمل جاهدة لتكريس هذه القيم لدى أفرادها وتنميتها بشتى الوسائل.

كما تتجلى واضحاً ، فيما أصدرته وزارة التربية الوطنية تعليمة مؤرخة في 24-11-2007 موجهة لجميع مدراء التربية، تدعوهم فيها إلى إلزامية تزويد جميع الأقسام الدراسية بالعلم الوطني حسب المقاييس المحددة، على أن يوضع في الزاوية الأمامية للقسم، باعتباره رمزاً وطنيًا، كما ألزمت ذات التعليمة مدراء المؤسسات التربوية لمختلف الأطوار، بتحفيز التلاميذ على حفظ النشيد الوطني، وبيّنت تعليمة وزير التربية، طريقة تحية العلم، التي حددها في الانضباط والاعتدال عند رفع وخفض العلم الوطني، مع الحفظ المتقن للنشيد الوطني، ومما سبق نصل إلى خلاصة مفادها أنّ قيم المواطنة تعكس الشعور بالهوية الوطنية، وتنمية فهم أفضل للنظام السياسي وخلق الولاء والانتماء للوطن ، وعليه فقيم المواطنة تحمل في طياتها مجموعة من القيم المتعلقة بالوطن و ثوابته الأساسية، ذلك ما يحفظ الكيان السياسي للدولة، والانتماء لسكانها.

ويرى بعض المحللين أنّها ركيزة أساسية ووجهة اجتماعية وكياناً محصنًا من كل

المحاولات الزائفة لتبديد أواصر التلاحم بين أفراد المجتمع الواحد، و المواطنة إحدى القيم التي صانت الشخصية الوطنية الجزائرية عبر التاريخ.

وقيم المواطنة تجسد في الواقع العديد من القيم و الاتجاهات كالوطنية التي تعني حب الفرد و إخلاصه للوطن، والانتماء إلى الأرض و النّاس والعادات والتقاليد والفخر بالتاريخ والتفاني ، والتضحية إلخ، والمواطنة التي تشمل الانتماء إلى الوطن وتمنح الفرد صفة المواطن، حيث له حقوق و عليه واجبات ينبغي احترامها في كل الظروف والأحوال ..

4. نماذج من قيم المواطنة:

4. 1. الديمقراطية :

تعطي حكم الشعب حين يمارس فيها المواطنون الحكم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، أي كيف يكون الأفراد مواطنون لا رعايا، ولتحقيق ذلك لابد من تمكين الفرد من تعزيز فاعليته ومشاركته في الشأن العام، والديمقراطية في عصرنا الحالي نموذج ومنهج تفرضه ضرورات التعايش السلمي بين الأفراد والجماعات، وليست عقيدة أو إيديولوجيا، بل منهج لاتخاذ القرارات العامة، وفق أسلوب الحوار و الشراكة مع الآخرين، ويذهب فؤاد الصلاحي من خلال دراسته التي اعتمدت على القراءة التحليلية لعينة مكونة من ثلاثة مقررات دراسية حيث يقول:" الجدير بالذكر أنه رغم كثرة استخدام وترديد مفهوم الديمقراطية حتى أصبح يُفهم بأكثر من معنى، إلا أن هناك صفات أساسية لا يمكن أن توجد الديمقراطية دونها وهي:

- الاعتراف بالحقوق السياسية.
- المواطنة المتساوية، وهنا يكون "سيادة القانون كقاعدة أساسية لتحقيق المساواة في

الحقوق والواجبات بين أفراد المجتمع "[1]، وبالتالي إذا تحقق هذه الصفات الأساسية في الواقع أدى ذلك إلى الدفاع عن الحقوق، وإثبات الذات، وبالتالي تصبح الديمقراطية قيمة وطنية هدفها النظام العام، وتحقيق فكرة الحق والعدل والمساواة للجميع، وعلى هذا الأساس تستهدف التربية في المجتمع الديمقراطي تحقيق القيم والمبادئ والأفكار التي يتضمنها الإطار الأيديولوجي الديمقراطي للمجتمع عن طريق غرسها في الأفراد، "وتشكيل اتجاهاتهم وتكوين سلوكهم على أساسها، و عن طريق تهيئة المواقف التربوية والتعليمية الصحيحة لضمان هذا التشكيل"[2] ولعلّ حجر الزاوية في بناء الديمقراطية وتشييد الدولة العصرية، هو تأكيد حق المواطنة وترسيخه، وهو" يعطي لكل مؤسسات الدولة بحماية الحقوق المدنية والسياسية المعترف بها للأفراد والجماعات، ومعاملتهم على قدم المساواة دون تمييز على أساس العرق أو الدين أو اللغة أو أي انتماء سياسي"[3]. وبالتالي تكافؤ الفرص و حرية المشاركة في القيم التي يقرُّها المجتمعوأنّ المبادئ التي تشكل الديمقراطية هي نفسها التي تقضي وجود الفاعلين الاجتماعيين أنفسهم، ولن يوجد فاعلون اجتماعيون إلاّ إذا توافق الوعي الداخلي بالحقوق الشخصية والجماعية المشتركة المشبعة بالأفكار والقيم والعادات والمعارف.. إلخ، وهو ما يمكن ترجمته على مستوى المؤسسات السياسية بواسطة مبادئ ثلاثة هي:

- الوعي بالمواطنة والانتماء إلى مجموع قائم على الحق القانوني.
- التمثيل الاجتماعي للقادة والسياسة.

[1] علي محمد الصلابي، المواطنة والوطن، ط01، مكتبة الفنون والآداب، القاهرة، مصر، 2015، ص 162.

[2] منير المرسى سرحان، في اجتماعيات التربية، ط3 ، دار النهضة، بيروت، 1981 ، ص242 .

[3] العياشي عنصر، نحو علم اجتماعي نقدي، دراسات نظرية وتطبيقية، ط2 ، دار طلاس للنشر، الجزائر، 2003 ، ص174 .

- الاعتراف بالحقوق الأساسية وأنّ على السلطة أن تحترمها.

إنّ حقوق الإنسان بفئاتها المدنية السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية الثقافية مترابطة و غير قابلة للتجزئة وهي تكمل وتعزز بعضها البعض، فالحقوق المدنية والسياسية تمكن الأفراد من القدرة على تصل حقوقهم الاقتصادية والاجتماعية، وهنا يكمن دور الديمقراطية في احترام جميع حقوق الإنسان، وإنّ نشر وتعميم ثقافة حقوق الإنسان في المجتمع يتحقق عن طريق التعليم والتربية، وهنا تبرز أهمية المناهج الدراسية في نشر هذه القيم، والمناهج الدراسية إحدى القنوات الأساسية التي تنقل الوعي القومي إلى أذهان التلاميذ، وتغرس فيهم القيم والمبادئ والاتجاهات بما يتناسب و أبعاد المجتمع كالتعريف بحقوق الإنسان من تعليم وصحة وحياة كريمة وأمن فردي والمعاملة الحسنة والكرامة والعزة والمساواة في حق التمتع بحماية القانون، حرية التنقل، الإقامة، وحق المغادرة وحق الجنسية، حرية الفكر، والجمعيات الخيرية ذات البعد الاجتماعي والإنساني، و حق إنشاء النقابات، حق التأمين، حماية الأمومة و الطفولة.

وعليه فاليوم نجد ترديد الكثير من دول العالم مثل: و م أ، فرنسا، ألمانيا، إنجلترا...إلخ، مفهوم حقوق الإنسان وهنا لابد من الإشارة إلى أن حقوق الإنسان تستلهم مضمونها من الأخلاق والقيم الإنسانية والمبادئ الدينية والقوانين الطبيعية، وبالتالي أصبحت حقوق الإنسان قيمة وطنية لا مفر منها، ولقد جاء في المدة (19) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان" لكل شخص حق التمتع بحرية الرأي والتعبير ."[1].

[1] عبدالسلام السعيدي، تدريس مفاهيم حقوق الانسان ضمن المناهج التعليمية، دار الثقافة ، الدار البيضاء، ط1 ،2001 ، ص155.

5. 2. الانتماء الوطني:

يزخر الحقل النفسي الاجتماعي بالعديد من الظواهر والقضايا التي تمس الوجود الإنساني، بل وتحدد هذا الوجود ومتغيراته، وتعتبر قضية الانتماء من القضايا المحورية في واقعنا الاجتماعي، وهو من الموضوعات الهامة التي تناولتها العلوم الإنسانية الانتماء للوطن والشعور به ، الذي يؤدي دورا هاما في تحديد علاقة الأفراد بوطنهم أو مجتمعهم الذي يعيشون فيه، ويقابله الشعور بالاغتراب والعزلة والوحدة النفسية ويعني الانتماء الوطني هو شعور الفرد لكونه عضوا في مجتمع متواجد معه مقبولاً في وسطه، ومستحسناً بين أفراده، يحس بالفخر والأمان فيه، يعمل من أجل خيره ونصرته، ويعتز بولائه له، وهو سلوك الأفراد من خلال تفاعلهم بإيجابية مع قضايا مجتمعهم وإخلاصهم لقيم هذا المجتمع وتحملهم للمسؤولية فيه، والانتماء كحاجة نفسية اجتماعية يحقق للفرد عند إشباعه رغبته في التواجد مع الأخرين في رقعة جغرافية معينة يماثلهم في كثير من الخصائص كالوطن الواحد، و اللغة الواحدة والمصير المشترك والعادات والتقاليد المشتركة[1].

فالانتماء للوطن بمثابة ضمير داخلي يوجه ويرشد بحيث يعمل المواطن ما عليه على أكمل وجه، وبارتياح فهو الرقيب الداخلي في نفسه و باندفاع تلقائي دون إشراف سلطة آمرة.

والانتماء عمل مثل أن يكون قولاً وكلاماً، فهو سلوك يتضح في كل خطوة على طريق الوطن، و التي تسعى البلاد لبلوغ الأهداف من تطور ونماء، وبلوغ أسمى المراتب ما بين الدول والأمم، وإنّ معرفة رموز الوطن (رايته، نشيده الوطني، عاداته، تقاليده، لغته، لباسه الشعبي،

[1] ينظر: بشير معمرية، مرجع سابق، ص 144 – 145.

آثاره) هي بمثابة جزء من الانتماء الوطني التّي عن طريقها يدرك الفرد صورة واضحة الروابط التي تشكل الأمة ومن ثم العمل على التمسك بالوطن والاعتزاز به[1] وبحكم الدراسات التي تناولت موضوع الانتماء بينت أنّه يعتبر أحد العوامل التي يكون من خلالها الفرد موحد بالجماعة لكونه جزء مقبولاً منها، ويستحوذ على مكانة متميزة فيها، والانتماء ليس سلوكاً لذاته وإنّما هو رباط ليصل العلاقة بين الأفراد وموضوع الانتماء الوطن، أو المجتمع أو الجماعة أو المهنة، إذن الانتماء حاجة اجتماعية تدفع الفرد إلى تكوين علاقة اجتماعية بموضوع الانتماء، وقد بين علماء النفس" أنّ الانتماء حاجة نفسية أساسية لدى الإنسان وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بدافع الأمن، فكل فرد في حاجة إلى أن ينتمي إلى أسرة أو جماعة أو وطن و يوجد نفسه بموضوع انتمائه، ويشعر معه بالألفة والأمان" [2] .

4. 3. الرموز الوطنية:

وهي كل ما يدل و يرمز ويشير إلى السيادة الوطنية وما تعلق بالوطن كالعلم الوطني، النشيد الوطني، اللغة، الدين، العملة التراث. إلخ، وإنّ هذه المقومات الأساسية للشخصية الوطنية تجعل الفرد الجزائري يتميز عن غيره من الأفراد والمجتمعات الأخرى، وفي الوقت نفسه تكون هذه العوامل هوية الفرد و هوية المجتمع، وإنّ هذه الخصائص التي تميز الوطن عن غيره من الأوطان تصف بالنيات والامتداد العميق في تاريخ الأمة لأنّها راسخة طبيعياً في كينونتها

[1] خوني وريدة، دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني،مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص 5، الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السيوسيوثقافية في المجتمع الجزائري. ورقلة ، المركز الجامعي تبسة. ص 27.

[2] بشير معمرية، مرجع سابق، ص144 .

وهويتها. وكذا بالاستمرار والانتقال عن طريق الإرث الاجتماعي إلى الأجيال القادمة ممّا يوفر لها فرص الاحتفاظ والبقاء والاستمرار وإنّ الشّيء الأساس في هذه الرموز هو الدين، فالدين التّي يتقي فيها الفرد الجزائري لحمايته من الذوبان في ثقافات أجنبية، وبالتالي فالدين الإسلامي في تصور معتنقيه ليس حالة هامشية في الحياة اليومية يمارسها الأفراد كما تمارس الأنشطة الحياتية الأخرى، بل إنّه " نشاط جوهري و أساس يسعى الأفراد لتمثل قيمه وأوامره ونواهيه بالمحافظة عليه ورفض ما يتعارض معه فكراً و عملاً "[1] فالدّين يحفظ اللغة من خلال تدريسه وحفظه، والعلم الوطني يرمز للإسلام وبين الدولة، والعملة تحمل قيم الثقافة الوطنية العربية الإسلامية، والتراث يجسد حقيقة الدين الإسلامي، والنشيد الوطني يدعو إلى حب الوطن والتضحية والدفاع عن الحق والأرض ونبذ الظلم والاستبداد وهذا يتفق مع بيان أول نوفمبر الذي ركز على مبدأ الدين الإسلامي كإطار حضاري و هوية وطنه، كما اعتبر مبادئه الإطار العام الذي تتم فيه المواصفات لقيام الدولة الجزائرية وكذا خصوصيات نظامها السياسي المستقبلي"[2].

كما نصّ ميثاق 1976 على أنّ" اللغة العربية هي عنصر أساس للهوية الوطنية" [3] .

وتعتبر القيم الوطنية المتعلقة بالرموز الوطنية من أهم القيم التي تحرص عليها الدولة بنفسها، لأنّ هذه القيم تتعلق" بالسيادة الوطنية وتشجيع فهم أفضل للنظام السياسي و عناصره، وخلق الولاء للدولة وللأمة وتاريخها ورموزها" [4] .

---

[1] بشير معمرية، المرجع نفسه ، ص145 .

[2] ينظر: حسن بركة، أبعاد الأزمة في الجزائر، المنطلقات، الانعكاسات، النتائج،دار الأمة للنشر، ط1 ، الجزائر،1997 ،ص118 .

[3] مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر،1962 – 1980 ، الجزائر، 1986 ، ص155 .

[4] أمل خلف، التنشئة السياسية لطفل ما قبل المدرسة، عالم الكتب، القاهرة ،ط1 ، 2006 ، ص73 .

5. تأثير القيم على السلوك:

إنّ القيم توجه السلوك نحو ما هو مرغوب فيه وبعيدًا عن ما هو مرغوب عنه، وتؤثر في أحكامنا وأفعالنا إلى ما هو أبعد من الموقف المباشر أو الموقف المعين، وذلك عن طريق إمداد الفرد بإطار مرجعي لإدراك وتنظيم الخبرة ، وفي كل جماعة وفي كل مجتمع تنظم مجموعة من القيم يشترك فيها الناس تنظم سلوكهم الاجتماعي ويطلق على هذا "نظام القيم القائم في الجماعة أو المجتمع والذي يختلف في مجموعة عن نظم القيم في الجماعات أو المجتمعات الأخرى، وإنّ اشتراك في بعض نواحيه ويلاحظ أن القيم تؤثر في إدراك الأفراد للأشياء المختلفة" [1].

ويلاحظ أيضًا القيم في السلوك أثناء الحياة العملية فمثلاً إذا أراد شخص أن تسود عنده القيمة الاقتصادية والمادية، فإنّه يعمل بالعمل الّذي يوفي له أكبر جزاء مادي، وإذا صادق فإنّه يبحث عن الصديق الذّي يستفيد من وراء ضالته، وهو في حياته بصفة عامة، يقيم كل شيء في ضوء القيمة الاقتصادية السائدة عنده. وهكذا، وكذلك إذا أراد أن تسود القيمة المادية (الشخص) في حياته أثناء الزواج، فإنّه سوف يسأل عن المركز المالي لمن يبحث عنها، وربّما لا يلتفت إلى جمالها أو ثقافتها[2] (و على غرار مختلف الدراسات السابقة يمكن القول إن تأثير القيم في السلوك ينسب إلى سلوك الأفراد في جميع مجالات الحياة، فلو نأخذ سلوكاً يسود خاصة لدى الملتحقين بالجامعة، وهو اختيار التخصص الدراسي الذي سيواصل فيه الطالب دراسته الجامعية، ويتخرج منه للحياة العملية، فإنّ المتعلم الذي تسود لديه القيمة النظرية، سوف يختار

[1] بشير معمرية، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، الجزائر، 2007 ، ص52 .

[2] بشير معمرية، المرجع السابق، ص53 .

التخصص الذي يعبر عن اهتمامه وميله إلى معرفة المبادئ التي تحكم حدوث الظواهر واكتساب أكبر قدر من المعرفة والحقائق، لأنّ هدفه الأساس هو الإحاطة علماً بالظواهر والأحداث، ويتخذ اتجاهاً معرفياً من العالم المحيط به، ويسعى وراء اكتشاف القوانين التي تحكم هذه الأشياء بقصد معرفتها، أمّا إذا كان من الذين تسود عندهم القيمة الاقتصادية فإنّه سيختار التخصص الذي يعبر عن ميله إلى ما هو نافع ومفيد مادياً، فيختار مواصلة الدراسة في التخصص الذي يكون وسيلة للحصول على المال والثروة، و" تؤثر القيم في السلوك سواء في توافقها أو في تنافرها" [1] والقيم رغم أنّها ذاتية إلا أنّها ذات إطار محدد للسلوك فهي التي تشكل السلوك الفردي والاجتماعي ومن ثمّ السلوك التلقائي، وفهم قيم الفرد فهماً حقيقياً وسيلة من وسائل فهم الشخصية، " وتغير القيم لابُّد وأن يؤدي إلى تغير في السلوك" [2].

وهي بذلك المحدد الجوهري للسلوك الإنساني، إذ تمس العلاقات الإنسانية بكافة صورها، وتعتبر في هذا المجال من الوسائل المميزة لأنماط الحياة الاجتماعية، فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بدوافع السلوك، وأهداف الأفراد وتصرفاتهم، وردود أفعالهم التي تُعكس علائقياً[3].

6. دور المنهاج في ترسيخ القيم:

ممّا لا شك فيه أنّ إعداد مواطن صالح ومنتج ويمتلك قيماً المجتمع المرغوب فيها، أمر مهم ومطلوب، وهذا ما يعمل المنهاج التربوي على تحقيقه، وكذا تنمية و تعديل السلوكيات،

[1] طلعت همام ، علم النفس الاجتماعي، مؤسسة الرسالة، ط1 ،عمان ، 1984 ، ص116 .

[2] عباس محمود عوض، القيادة والشخصية ، دار النهضة العربية، بيروت ، 1986 ، ص171 .

[3] حميد خروف وآخرون، الإشكالات النظرية وواقع مجتمع المدينة ، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، دار البعث، 1999،ص86 .

وتغيير العادات والتقاليد نحو الوجهة الإيجابية وإرساء القيم الدافعة نحو العمل والإنتاج والتقدم، والتآلف والتقارب، والتعاون بين مختلف فئات المجتمع. وما يدخل تحت ذلك من " جهد مقصود منظم سيبذل في سبيل تحويل المجتمع إلى مجتمع متعلم ساعي نحو العالمية ومواكبة روح العصر"[1].

– ومن خلال المحتويات الدراسية نجد المناهج التربوية تهدف إلى تنمية الروح القومية والوطنية بين أفراد المجتمع و خلق نوع من الوعي السياسي و الاجتماعي لدى المواطنين.

ولأنّ المنهاج وعاء من الخبرات التي تقدمها مختلف المدارس التعليمية، و هذه الخبرات هي أهم ما يُسهم في تكوين الإنسان المتشبع بالمبادئ و القيم ، و إذا ما لاحظنا الفوارق بين فئة من الأمم ضربت أشواطاً في التقدم و فئة أخرى لا تكاد تدرك شيئا فإنّنا ندرك أنّ السبب الرئيس هو الفرق في كفاءة مناهج التعليم، و في مدى" قدرة المناهج على تربية جيل يحمل في طياته الأصالة و في الإسهام في المحافظة عليهم من الانهيار و التسرب" [2] .

و إنّ مجال فعل التربية بمناهجها هو من ناحية محتوى الثقافة بقيمتها و عناصرها و اتجاهاتها و إبعادها الماضية و الحاضرة و المستقبلية، مترابطة متشابكة و من ناحية هو كيان الأفراد و شخصياتهم باعتبارهم القوى المستوعبة لهذه الثقافة، و التي يوفق استمرارها و المناهج التربوية كذلك قوة يحكم موقعها في العملية التربوية و التاريخية و الاجتماعية للدولة و الجماعة.

و نظراً لأهمية المناهج التربوية في تكوين الشخصية القومية الجزائرية و المحافظة عليها من

[1] رمزي أحمد عبد الحي، التخطيط التربوي، ماهيته، و مبرراته و أسسه، دار الوفاء ، ط 1 ، الاسكندرية،2006 ، ص36.

[2] محمود أحمد شوق، مهمات المناهج الدراسية في بناء المجتمع المسلم، إدارة الثقافة و النشر العربية، السعودية، 1993 ،ص43 .

خلال تربية النشء و غرس بأهم القيم الفعالة ليكون إنساناً صالحاً في المستقبل ، فتجعل من المتعلم ذلك الإنسان المتشبع بالقيم؛ كالتسامح و التعاون و إتقان العمل.. إلخ، و المعتز بهويته الدينية و الوطنية، المحافظ على تراثه الحضاري المحصن ضدّ كل أنواع الاستلاب الفكري المفتح على قيم الحضارة المعاصرة في أبعادها الإنسانية الملّم بقيم الحداثة و الديمقراطية و حقوق الإنسان المنسجمة مع خصوصيته الدينية و الوطنية و الحضارية المستمدة من روح الدين الإسلامي ترسخ مبادئ العقيدة الإسلامية و قيمها النبيلة، في جميع المجالات الأسرة، المجتمع...) ، "فيكتسب الطفل القيم و المبادئ من المنهاج التربوي أن يخطو الخطوة التالية و هي توجيه المجتمع كلّه بما فيه و من فيه و ما يملك من وسائل و طرائق و في كل الأزمنة و الأمكنة إلى تحقيق هذه الغايات و يتوقف هذا التوجه بالدرجة الأولى على تقديم الخبرات التي تحقق هذا التوجيه تقدما فاعلاً و مؤثراً " [1].

و في هذا العنصر دور المناهج التربوية في ترسيخ القيم، تؤكد الدراسات و البحوث أنّ المناهج التربوية هي المعيار الذي يقيس درجة التطور و التقدم و النمو بين دول العالم ، و في هذا الصدد ظهر فكر تربوي ينادي بتخطيط المناهج الموجهة قيمياً، و لقد لقي هذا الفكر صدى كبير من قبل الخبراء و المصممين للمناهج و جعل هذا الفكر من القيم محوراً للمناهج، و ذلك لتأكيد الثقافة الوطنية و إزالة القيم الدخيلة؛ إذ أنّ التلميذ يتشبع بمختلف القيم و الخبرات و الاتجاهات و السلوكات .

[1] محمود أحمد شوق، مرجع سابق ، ص27 .

وفي هذا الموضوع " تنبهت الدول إلى الانهيار القيمي الذي قد يحدث سيؤدي إلى انهيار المجتمع كلّه من حيث الهوية و الثقافة و اللغة و العادات و التقاليد و القيم، و إذا كان هذا الانهيار يعني الخطورة بالنسبة لكل الدول فإنه أكثر خطورة بالنسية للدول النامية و الساعية نحو التقدم، فنقطة البداية هنا أن تكون الهوية الخاصة بكل دولة واضحة الملامح و الأبعاد للأبناء ، و يرتبط بهذا الأمر القيم السائدة في المجتمع و التي تعد دعائم و مبرراً لوجوده وسبيلاً على تقدمه، و السير في طريق التحديث و العصرنة، و لا يمكن أن يحمي المجتمع من هذا الانهيار إلا عن طريق المناهج التعليمية التي تحفظ وتصون جميع القيم (القيم الاجتماعية، القيم الاقتصادية، القيم السياسية و القومية، القيم الجمالية و الدينية و الأخلاقية، القيم الثقافية، القيم المعرفية إلخ) من خلال ربط التعليم والمناهج بالعمل الميداني و النظري".

7. فلسفة التربية:

7. 1. مفهوم التربية:

إنّ التربية في اللغة العربية من الفعل ربا يربو أي نما ينمو و ربى الولد أي نما الولد و قال بعضهم إنّ التربية أصلها "رب"، و أدرك فالعرب أنّ التربية فنّاً يقوم به المربون يهدف إلى صقل مواهب و استعدادات الناشئة من أجل تكوين الفرد الذي يطمح المربون إليه[1] و هي أيضا عملية نمو و إنماء و إضافة كل ما هو أفضل و أجمل للمخلوق البشري[2] و لعل أفضل تعريف للتربية "عملية نمو الفرد في جميع جوانبه و معنى هذا التعريف أن الطفل تتاح له فرص التربية

[1] حسن عبد الحميد رشوان، التربية و المجتمع، مؤسسة شهاب الجامعة، الإسكندرية، 2005 ،ص03 .

[2] ابراهيم ناصر، فلسفات التربية، وائل للنشر و التوزيع ،ط1، عمان، 2001 ،ص92 .

فينمو تدريجياً في جسمه و عقله كما تنمو أخلاقه و ثقافته و سلوكه العام نمواً سليماً [1].

7. 2. مفهوم فلسفة التربية: هي العملية التي بها يتم تطبيق النظرة الفلسفية و الفكر الفلسفي في ميدان الخبرة الإنسانية التي تسميها التربية و هي استخدام الطريقة الفلسفية في:

التفكير و البحث في مناقشة المسائل التربوية أي القيام بجهد على مناقشة و تحليل و نقد جملة من المفاهيم الأساسية التي يركز عليها العمل التربوي س طبيعة المعلم و المتعلم و النشاط المدرسي و طرق التدريس و تنظيم المناهج و المعرفة. إلخ.

و تعرف أيضاً على أنّها "توضح قيم الأهداف التي ترنو إلى تحقيقها و بعبارة أخرى التطبيق للمعتقدات و المبادئ التي تقوم عليها الفلسفة العامة في معالجة المشكلات التربوية العلمية[2].

7. 3. أهمية فلسفة التربية:

لقد أزداد الاهتمام بدراسة فلسفة التربية في القرن الماضي ازدياداً كبيراً في كافة المجالات المتقدمة منها و السعي على اللحاق بمسيرة العالم الحضاري، و يعود هذا الاهتمام لما آلت إليه الطبيعة الإنسانية من تفجير معرفي و تقني و مخترعات و أفكار حديثة في الشؤون الحياتية منها الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية و السياسية.

و عن أهمية دراسة فلسفة التربية في الوقت الراهن ، تساعدنا أولاً على أن نفهم بطريقة أفضل و أكثر تعمقاً معنى العملية التربوية و معنى القيام بها، كما تساعدنا كمربين على أن

[1] رابح تركي ، التربية و الشخصية الوطنية ، المجلة الجزائرية للتربية، ع1 ، السنة الأولى نوفمبر، 1994 ،ص10 .

[2] ابراهيم ناصر، مرجع سابق، ص 107–108 .

ندرك عالقة العمل التربوي بمظاهر الحياة المختلفة و فلسفة التربية تحيل إلى فلسفة السياسة في الدرجة الأولى و هذه بدورها تحيل على المجتمع ، فلا شيء ينتقل من المجتمع على التربية و من التربية على المجتمع[1].

و بذلك تكمن أهمية فلسفة التربية في التوجيه و الإرشاد للجهد التربوي و العملية التربوية بجميع جوانبها و فهم أكثر للعملية التعليمية، و لذلك فقد قيل أن الفلسفة و التربية وجهان لعملة واحدة ، و إنّ رجال التربية هم فلاسفة.

7. 3. 1. أهم مدارس فلسفة التربية:

لقد ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس فلسفية كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن التفاعل بين التلميذ و البيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها و لكل مدرسة فلسفية رأيها في بناء المنهج الدراسي و سنتطرق في هذا الموضوع إلى أهم المدارس المتعلقة بفلسفة التنمية

7. 3. 2. الفلسفة الأساسية (التقليدية): و تسمى كذلك بالجوهرية حيث أي مجتمع يملك في مراحل تطوره تراثا من المعرفة و المهارات و الاتجاهات و القيم، نتيجة لتراكم المعرفة عبر القرون و ترى هذه الفلسفة، أن التربية هي عملية حفظ و نقل التراث الاجتماعي، و أنّ الوظيفة الأساسية للمدرسة باعتبارها وكيلة عن المجتمع في تربية الأبناء و نقل التراث الثقافي إليهم من الآباء و وضعه في قالب تربوي مبسط، و تؤكد هذه الفلسفة على أهمية حصول الأطفال على أساسيات المعرفة لاعتقادها أن حصولهم عليها أكثر أهمية لهم من إرضاء دوافعهم

[1] ابراهيم ناصر، المرجع نفسه ، ص111 .

أو إخصاب خبراتهم.

7. 3. 3. الفلسفة التقدمية: تتضمن هذه الفلسفة الجمع بين المحافظة على التراث الاجتماعي و بين السير وفق مقتضيات التغيير الاجتماعي و حاجات المتعلمين كما أدت هذه الفلسفة إلى تقليص عدد المدارس التي يقصر نشاطها على تلقين المعلومات.

7. 4.أسس و مبادئ فلسفة التربية في الجزائر:

يحتاج بناء السرح الحضاري لكل دولة في العالم أن تقوم بسن تعليمات و قوانين تؤكد مقوماتها الخصوصية لذا فقد قامت الدولة الجزائرية و منذ السنوات الأولى من الاستقلال بإصدار نصوص و قوانين تنظم حياة الجزائريين، و إنّ هذه المسألة ليست تقنية فنية بحتة، بل هي في ارتباط وطيد مع المحيط و البيئة و من أولى محددات هذه البيئة المحيطة نجد الفلسفة و السياسة التربوية و ما وراءها و المشاريع التربوية سواء تعلق الأمر بالغايات أو المرامي أو الأهداف العامة و الإجرائية أو المناهج و البرامج[1] . وعليه فإنّ الدولة الجزائرية وضحت مواثيق ودساتير تكون بمثابة الركيزة الأساسية للتربية و التعليم .

أ- بيان أول نوفمبر:

ب- يعد بيان أول نوفمبر من المواثيق الراسخة و الأصلية في تاريخ الجزائر بل هو مرجع لكل ما جاء من بعده من مقررات و دساتير، و إنّ القراءة السريعة للبيان لا تبرز أي إشارة صريحة عن التربية و التعليم، إلا أنّه يبرز أن ما يجب تحقيقه لا يأتي إلا

[1] ابراهيم بالعادي، تحديات التربية في الوطن العربي، العولمة و النظام التربوي في الجزائر و باقي الدول العربية، مخبر المسألة التربوية في الجزائر ، الملتقى الدولي الثاني ،ع1 ، جامعة بسكرة ، الجزائر ، ،ديسمبر 2005 ،ص38 .

بالتربية و التعليم حيث ركز البيان على خصوصيات نظامها السياسي المستقبلي و هي مبادئ الديمقراطية و الطابع الاجتماعي الشعبي و السيادة الكاملة، و هذا كلّه لا يمكن التنازل عنه تحت أي سبب[1] .

و هذا تنبثق الفلسفة التربوية الجزائرية من بيان أول نوفمبر و ذلك بالتأكد على مبدأ الدين الإسلامي و اللغة العربية و الوطن الجزائر .

ت– ميثاق 1963 و 1964:

ث– لقد نصّ كل من الميثاقين على : الجزائر بلد إسلامي لذا يجب إعادة الوجه الحقيقي للسلام ودعا إلى ديمقراطية التعليم و رفض الإمبريالية .

تبنى الاشتراكية و العمل على إزالة كل الفوارق الاجتماعية و ضرورة التبادل العلمي .

. إدخال اللغة العربية في التعليم الابتدائي[2] .

ج–ميثاق 1976م نص على:

. التأكيد على أن الهوية الجزائرية وتحقيق التنمية الثقافية .

الدفع الدائم لمستوى التعليم المدرسي و الكفاءة التقنية.

اعتماد أسلوب في الحياة ينسجم مع الثورة الاشتراكية[3].

– اللغة العربية هي عنصر أساس للهوية الوطنية، و أنّ التربية هي حجر الزاوية في بقاء

[1] ينظر :حسن بركة، أبعاد الأزمة في الجزائر المنطلقات، الانعكاسات، النتائج ، دار الأمة ،ط1، الجزائر، 1997،ص 118

[2] ينظر: محمد العربي ولد خليفة ،معطيات الثورة الجزائرية ، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1 ، الجزائر، 1991 ،ص 87 .

[3] ينظر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، جبهة التحرير الوطني، دستور1976 ،الفصل الرابع، الحريات الأساسية و حقوق الإنسان و المواطن ،ص 29 .

محكم و يدعو إلى توجيه نظام التعليم في الجزائر و الاهتمام بالتكوين العملي و البيداغوجي في ظل وسط اجتماعي وديناميكي[1].

كما أكد دستور 1989 على أن المبادئ العامة للأمة الجزائرية بما في ذلك النظام التربوي الذي أشار على طابعه الوطني منهجه إسلامي متتبع للعلوم و البحوث التطبيقية منفتح على الابتكارات .

ثم جاء دستور 1996: المادة (53) التي تنص على أن المبادئ العامة للنظام التربوي في الجزائر تتركز على:

– مجانية التعليم – ديمقراطية التعليم.

. تكفل الدولة بتنظيم المنظومة التربوية كما أكد على اعتماد اللغة العربية لغة التعليم في كل مرحلة إلى جانب تعليم اللغات الأجنبية كوسيلة تفاعل و تثقف مع العالم مع التشبث بالمقومات الوطنية الروحية و الحضارية و الثقافية للمجتمع الجزائري[2].

7. 5. خصائص فلسفة التربية و التعليم في الجزائر :

يقر الأمر 35 / 76 بمبادئ أساسية عامة تصير هي الخصائص المميزة للتعلم في الجزائر وهي:

- "ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص لجميع الأطفال الذين لهم حق في الدراسة من 6 الى 16 سنة؛

[1] عبد الرحمن بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، مطابع عمار قرني، باتنة ، ط 2،الجزائر، 1994،ص62 .

[2] مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية، ونظام التعليم الرسمي في الجزائر، 1980،1962،الجزائر،1986، ص155 ،156

- جزأرة التعليم من ناحية المضمون والبرامج والمناهج والكتب والوسائل التربوية والتأطير؛
- تعريبه تعريباً كاملاً؛
- الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا وتعلم اللغات الأجنبية؛
- اعتبار التربية بمعناها الواسع لتشترك في مسؤولياتها الشاملة المتكاملة المؤسسات المدرسية والأسرة والمنظمات الاجتماعية والهيئات الوطنية على اختلاف مهامها ونشاطاتها"[1]

7. 6. أبعاد فلسفة التربية في الجزائر:

- لقد قامت فلسفة التربية في الجزائر منذ اصلاحات٢٠٠٣ على مجموعة من الأبعاد تتمثل في:

أ- البعد الوطني الهوياتي : ويتضمن الإسلام والعروبة و الأمازيغية؛ والتي تعد المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية التي تكرس أصالتها، لذا تعين على المنظومة التربوية الجزائرية العمل على" ترسيخ وحدة الأمّة بترقية وحفظ القيم المتصلة بالإسلام، والعروبة والأمازيغية. وبذلك، فإنّه ينبغي توعية التلميذ بانتمائه إلى هوية تاريخية جماعية مشتركة ووحيدة، والتي تكرّسها رسميا الجنسية الجزائرية؛ وتجذير الشعور الوطني لديه؛ وتنمية التعلّق بالجزائر والوفاء لها، وبالوحدة الوطنية وسلامة أراضيها"[2] وذلك لضمان الوحدة الوطنية والمحافظة على الشخصية الجزائرية، والعمل على بناء نظام ديمقراطي يعمل على نشر الثقافة الديمقراطية والمواطنة قيما وسلوكاً.

- ب- البعد الخاص بديمقراطية التعليم: تأكيد مبدأ ديمقراطية التعليم الذي يمكّن " كلّ الشبّان الجزائريين من التعليم الإلزامي والمجّاني» الذي «يساهم بنجاعة في محاربة ظاهرة الأمّية وتراجعها، وإيجاد محيط ملائم لتربية دائمة مدى الحياة"[3]؛

[1] الطاهر زرهوني ، التعليم في الجزائر بعد وقبل الاستقلال، ص122.

[2] مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2015، ص3.

[3] المرجع نفسه، ص3.

ج. البعد العلمي والتكنولوجي: أي الاندماج في الحركة التطوّرية العالمية، وذلك بترقية التعليم ذي التوجّه العلمي والتكنولوجي كأساس تقوم عليه المدرسة الجزائرية والذي يتجسّد من خلال "المُدرَج في إشكالية التكوين الفكري، إلى جانب اكتساب المعارف والمهارات"[1] و تخصيص توقيت مناسب للمواد العلمية و التكنولوجية خاصة في الأطوار الأساسية.

د – البعد العالمي: ما يميز عالم اليوم أنه مترابط في كل المجالات، وكذا أنّه وفرة المعلومات والخدمات، وقد أدّى النمو الشديد للمعارف العلمية إلى تطوير طرق العمل وتشجيع الإبداع، ومن الطبيعي أن يتفاعل النظام التربوي مع هذه المستجدات، من خلال تعليم اللغات الأجنبية " قصد التحكّم في لغتين أجنبيتين في نهاية التعليم الأساسي"[2]، وذلك بجعل نظامنا التربوي مسايرا للأنظمة التربوية أخرى؛ ممّا يتطلب تحديث المناهج و عصرنة الوسائل، قصد الإسهام في التنمية المستدامة، والتعايش السلمي، الإيجابي، واحترام حقوق الإنسان والتعاون الدولي والاحترام المتبادل بين الأمم والشعوب.

انطلاقاً من هذه المبادئ والأبعاد يرمي قطاع التربية والتعليم إلى تحقيق الغايات النبيلة والأهداف المسطرة و المنبثقة عن فلسفة المجتمع والوطن.

ففلسفة التربية في الجزائر ركزت على الأصالة والحداثة، والعقلانية والفعالية، ويأتي ذلك عن طريق الكفاءة و التكوين و الجدية ومسايرة التغير العالمي.

7. 7.أهداف التربية والتعليم في الجزائر: لابّد أن نفرق بين الأهداف التربوية والأهداف التعليمية، فالأولى تلك الغايات الواسعة التي سطرها النظام التربوي العام والتي تحددها التربية و المستمدة من طبيعة المجتمع بكل ما فيه من قيم دينية واجتماعية وثقافية وخلقية وسياسية ووطنية، أما الأهداف التعليمية فهي التحديد السلوكي الإجرائي للأهداف التربوية و هي

[1] المرجع نفسه 4.

[2] المرجع نفسه الصفحة نفسها.

بالتالي تدل على أنماط الأداء السلوكي النوعي للنسق القيمي الإيجابي وحذف القيم السالبة التي تعيق حركة التنمية داخل المجتمع، و الطفل في حاجة إلى أن يتعلم كيف ينبغي أن يسلك ولا يجب أن يقصر في ذلك على نقل المعرفة بل تكوين وتنمية العادات الخلقية لدى الأطفال، والجدير بالذكر أن الأطفال يمرون بعملية التربية الخلقية إلاّ أنّه لا يمكن القول أنّهم يسلكون سلوكاً مقبولاً اجتماعياً، فالطفل يبدأ بتقليد أكثر أفعال الناس قرباً منه، ومن خلال الإيحاءات يتشرب مشاعرهم واتجاهاتهم، ومن خلال عملية التقمص يتبنى خصائصهم الشخصية، ومن ثمّ تصبح هذه الخصائص سمات [1] مثله الأعلى وفكرته عن ذاته وتصوره لما ينبغي أن يكون، والطفل يحتاج إلى دعم خياله وإثراء تصوراته ببعض التأملات الخارقة، ولكن يجب تدعيم ذلك ببعض القيم المرغوبة، فنصوص القراءة أكثر تأثيراً في فكر النشء واتجاهاتهم، والأطفال هم صانعوا المستقبل، فإذا كان صغرهم في غاية التثقيف الحسن فإنهم يكبرون وقد اكتسبواً معايير إيجابية للحكم على الأشياء التي تحقق لهم ولغيرهم الخير والحق والجمال، وليس كل ما يقدم للأطفال يكون مفيداً بالنسبة لهم، لذلك تتطلب هذه المهمة الوعي بالأهداف والاتجاهات وقيم المجتمع، ومعرفة خصائص النمو ومطالبه لدى الأطفال، بالإضافة إلى الإحساس بدور المادة المقدمة للأطفال في توجيههم وتشكيل سلوكهم ولهذا فإنّه يتحتم على مؤلفي الكتاب المدرسي أن يختاروا النصوص الهادفة ذات القيم الفنية والجمالية والتي تدعو في الوقت نفسه إلى تنمية وتعزيز القيم السامية.

[1] محمد السيد حلاوة، الأدب القصصي للطفل، دار طيبة للطباعة والنشر، القاهرة، 2003 ، ص181 .

ومن بين هذه القيم نجد القيم الوطنية والسياسية والقيم التربوية والقيم الاقتصادية والقيم البيئية والقيم الجمالية والقيم الاجتماعية والقيم التنموية إلى غير ذلك من القيم التي يعمل الكتاب المدرسي على تعزيزها وتنميتها لدى التلميذ وترجمتها إلى سلوكات يومية نلاحظها من خلال المعاملات والتفاعلات الاجتماعية، وتمثل الكتب المدرسية والمدرسون عناصر مهمة في عملية التدريس التي يرجع استخدامها إلى أيام اليونان والرومان في العصر القديم، فهي تشكل أداة أساسية للتعليم الرسمي في جميع مراحل التعليم، والدعامة الأساسية للتعليم في المدارس الابتدائية، إذ تزود التلاميذ بما يحتاجون إليه من معلومات عن العالم الذي يعيشون فيه ومن ثمّ تعزيز المواقف الإيجابية التي يفترض أن تعبر عن احتياجات المجتمع في مراحل التنمية المختلفة .

ولقد تفطن علماء النفس منذ عقود عديدة للعلاقة بين محتوى اللغة العربية والأثر الذي تتركه في قرائها، فالنص المقروء سواء قصة أو نص قراءة أو غيره، يمكن اعتباره استراتيجية غير مباشرة، تحاول من خلالها زرع القيم والمثل والاتجاهات والطموحات والمعايير ... تعمل على جعله يتشرب القيم والدوافع التي تضمنها بشكل شعوري أو لا شعوري [1].

والكتاب بعامة من أهم أدوات المعرفة و نشر الثقافة والحكمة والحفاظ على الفكر الإنساني من أن يضيع عبر الحقب والأجيال، ورغم ما توصلت إليه التكنولوجيا الحديثة وما تحدثه من تغير في نفوس الأطفال والأفراد الصغار أو الكبار، إلا أن الكتاب كان له الأثر الإيجابي على الطفل فلقنه الاتجاهات والقيم والسلوكات والمعايير ونمّى فيه روح الدافعية والإنجاز عن

[1] مولاي إدريس، شابو وآخرون، قراءات في المناهج التربوية، ط1 ، مطابع عمار قرفي، باتنة، الجزائر، 1995 ، ص156 .

طريق تنمية روح التفكير، وأصبح ذلك عمل فعلي على أرض الواقع، ولقد تطورت أدوات الكتب المدرسية بعدما كان تلقين الدروس والمعلومات والمعارف والقيم والعادات... إلى نقطة مهمة فرضها التغير الحاصل ألا وهي التنمية في جميع المجالات، وتعتبر الشغل الشاغل في تفكير الجيل المعاصر من الاقتصاديين والاجتماعيين وخاصة واضعو المناهج و مختصو المنظومة التربوية، و عليه يبقى الكتاب المدرسي تحت مراقبة السياسة الحاكمة لما له من دور تنموي و إيحاء ثقافي و اقتصادي و اجتماعي و سياسي.. إلخ، لصالح الخاص والعام.

عمل واضعو المناهج على مراعاة خصوصيات مرحلة النمو لدى الطفل لكي يكون مواطناً صالحاً ،و يجب أن يكون بالدرجة الأولى مسؤولاً عن رأيه و بالمقابل لا يستبد بهذا الرأي بل يراعى أنّه يعيش في مجتمع و مع أناس آخرين، و بالتالي يجب أن يحترمهم، و يحترم أراءهم و وجهات نظرهم، (هذا ما يتوافق مع قيمة احترام الآخرين التي تكررت) و إنّ تصميم منهاج اللغة العربية ليس نابعاً من فراغ ، بل له أهداف تربوية نابعة أساساً من احتياجات المجتمع و بذلك السعي إلى خدمة الغايات الكبرى للتنمية الشاملة، و تأتي اللغة العربية لتكفل بهذه الغايات و المهمات عن طريق غرس المبادئ الأساسية في نفوس النشء التي ترتكز عليها المواطنة المسؤولة كاحترام القانون و احترام الذات و الآخرين و واجب المسؤولية الفردية و الجماعية، كما تحرص في الوقت نفسه على تعليم الأطفال قواعد الحياة المدنية المتمثلة في الوعي بحقوق الإنسان و واجباته و حقوقه، و هذا ما يتوافق مع المادة (23) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: "لجميع الأفراد دون تمييز الحق في أجر متساو لعمل متساو" و كذا دور مؤسسات الدولة السياسية و الإدارية و ا في المجتمع و معرفة القانون و احترامه و إدراك أنّه تمّة

أناس يعيشون في تفاعل مستمر و علاقات قائمة، و بالتالي هناك حقوق معترف بها يحميها القانون و هناك واجبات يفرضها أيضا.

وتضمينها للمناهج والكتب تتمثل الأهمية في أنّها :

- " تدعيم وجود الدولة الحديثة والدستور الوطني.
- تنمية قيم الديمقراطية والمعارف الدينية .
- تسهم في الحفاظ على استقرار المجتمع.
- تنمي مهارات اتخاذ القرار والحوار واحترام الآخرين" [1].

الإطار المرجعي لكتـابة المناهج الجديدة :

- الضبط والتصحيح الفوري الذي يعتبر أمراً عادياً في تسيير المناهج.
- تقدم التكنولوجيا يفرض التحيين للمناهج وذلك قصد إدراج معارف أو مواد جديدة.
- التغيير الشامل في بعض الأحيان استجابة لمتطلبات اجتماعية في التربية، أو إعادة النظر في صلاحيتها بعد تراجع المردود المدرسي .
- التطور التكنولوجي المتسارع والتزايد الدائم في المعارف .

التغير الجذري للمناهج عملية حساسية تقتضي تنصيب جهاز لمرافقتها في مجال التجريب والتقويم في مستويات محدودة قبل تعميم تطبيقها ، وتكوين جميع العاملين بالقطاع ، والإعلام في أوساط الجمهور المعني .

[1] موسى حسين حسن، مناهج البحث في المواطنة وقيم المجتمع، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ص 135.

مبررات ودواعي الانتقال إلى مناهج جديدة :

- الضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر مسلماً به في تسيير المناهج.
- إدراج معارف أو مواد جديدة محينة قصد مواكبة التطورات .
- بروز حاجات جديدة في المجتمع، وتطلعات حديثة في علوم التربية.
- العولمة وما تفرضه على جميع الأصعدة .

وفي غياب الإطار المرجعي عند تصميم مناهج الإصلاح، تمّ صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08/ 04 والمرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي2008، والدليل المنهجي لإعداد المناهج إلاّ بعد مباشرة الإصلاح.

نقص في التنسيق بين الأطوار ومراحل التعليم، حيث تمّ إصدار مناهج الجيل الأول سنة بعد سنة، ممّا جعلها تفتقد الانسجام والتماسك فيما بينها[1] .

تدارك النقائص المسجلة ومعالجة الاختلال من خلال تجربة المنهاج الدراسي للجيل الأول من 2003_ 2015 والواردة في عمليات الاستشارة حول المنهاج 2013 والتي كان من أهم توصياتها:

- صعوبة انجاز بعض الأنشطة.
- الإشارة إلى اختلالات في الكتاب المدرسي.
- تعدد الكفاءات في المستوى الواحد.

[1] لوصيف عبدا لله، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، ملتقى باتنة ، 2015.

- عدم ملاءمة التوقيت لتنفيذ المنهاج.
- عدم التكفل بالبعد التكنولوجي[1].

تُخضع معظم دول العالم مناهجها للتعديل والتحسين وإعادة النظر؛ لما تتصف به من المرونة ، ومن أهم ما تميزت به مناهجنا المعاد كتابتها ما يلي :

- الانسجام مع القانون التوجيهي وغايات التربية .

8. 2. المناهج الجديدة المطورة :

التطور الواقع على مختلف العلوم وأنواعها، تطلّب فرض تصور جديد لتقديم المعرفة العلمية إلى المتعلمين في سياق يسمح ببنائها تدريجيا، ويستجيب للتدفق المعرفي وبتنوع وتعدد مناهل المعرفة، وجب تقديم آليات جديدة للمعرفة بدلاً من المعرفة نفسها .

التطور في مناحي الحياة؛ يستوجب إحداث تطور في البرامج الدراسية عوض تقديم برامج سنوية و وضوح الأهداف والنتائج .

8. 3. الأسس الاستراتيجية و البيداغوجية :

تمّ إعداد المناهج وفق أحدث المقاربات البيداغوجية، والتي تقتضيها متطلبات العصر.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج ، مقياس تكوين المكونين على مناهج الجيل الثاني ، الجزائر ، 2015 ، ص 6.

8. 4. تطور المقاربات البيداغوجية :

إنّ مقاربة المناهج وتنفيذها، عرفت تطوراً له علاقة متينة بتطور البيداغوجية وعلوم التربية و حاجة التعليم الضرورية لاستثمار المعارف من جهة أخرى ، ولقد شهدت المناهج الجزائرية مداخل بيداغوجية نستعرضها كما يلي :

8. 4. 1. مفهوم المقاربة :

جاء في معجم التربية " على أنه كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية ، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للتعامل مع عناصر تلك الظاهرة أو ذلك الإشكال "[1].

إنّ المقاربة هي التحليل الدقيق للوضعيات قصد معالجة المشكلة التي يتواجد فيها المتعلمون، أو التي يتواجدون فيها، وترتكز كل مقاربة على أربعة جوانب هي :

الجانب الاستراتيجي : يشير إلى التغيرات العميقة التي تسعى المقاربة البيداغوجية إلى تحقيقها على المستويات المعرفية ،الوجدانية والحركية للمتعلم.

الجانب التكتيكي : يعبر عن الخطوات التي يحدها الفرد لتحقيق أهداف إستراتيجية ؛ فالتكتيك هو مجموع الخطوات التي تتضمنها الإستراتيجية المتبناة .

الجانب النظري : يمثل العمليات المنطقية والعقلية التي تحدد إستراتيجيات تنفيذ المقاربة وتقنياتها الممكنة.

---

[1] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم مصطلحات علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1994، ص 21 .

الجانب التطبيقي : يمثل انتقاء المادة الملائمة مع العمليات التعلمية ، والتفاعلات الصفية المختلفة بعناصرها المتنوعة ،وبتكيفها وفق المتغيرات الطارئة على العناصر المشكلة للمقاربة .

والمقاربة تمّ اقتراحها بدلاً من الطريقة أو الطرائق، مادامت المقاربة "تترجم الأهداف، المحتويات ووسائل الدعم والخطوط المنهجية المتنوعة حسب تنوع جنسيات المتعلمين أنفسهم واختلاف عاداتهم التعليمية، ونفسياً و تهم حياتهم اليومية "[1] .

8. 4. 2. المقاربة بالأهداف :

شكلت المدرسة الأساسية نقطة تحول في النظام التعليمي، لأنه انتهج نفس ما كان منتهجاً في النظم التعليمية للدول المتقدمة وخاصة فرنسا وألمانيـا ، وكان من المستجدات البيداغوجية آنذاك تطبيق بيداغوجية الأهداف، وتضع هذه المقاربة التعلم هدفاً لها بدلاً من التعليم بالتركيز على نتائج المتعلم التي هي مجموعة من السلوكات المحددة مسبقاً والقابلة للملاحظة والقياس، وبعد أن كان يتلقى ويقلد ويحفظ، أصبح يتعلم ويفهم ما تعلّمه، ويُجسده في سلوك تعليمي لكنّه لا يحوله إلى سلوك اجتماعي، حيث أنّه لا يستطيع دمج المعارف والتحكم في المكتسبات، رغم تحسن عملية تخطيط التدريس والتقويم العملي للتلاميذ وسلوكياتهم، ومع تفتيت الأهداف أدّى إلى صعوبة صياغتها، وفقدان الهدف العام وسط الاهتمام بتفاصيل كثيرة، وبقي الاهتمام

[1] محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، دار الثقافة ، الدار البيضاء، ط1 ، 1997، ص 42.

بالمعارف، لأنّ السلوكات المكتسبة لم تكن تتجاوز جدران القسم، وعندما يخرج التلميذ إلى المجتمع يترك كل مكتسباته في المدرسة، لأنّها لا تُفيده [1].

8. 4. 3. المقاربة بالكفاءات :

في ضوء النقائص من المقاربة السابقة اختارت الإصلاحات الجديدة مدخلاً متطوراً من المداخل البيداغوجية حددت على أساسه الأهداف والطرائق التعليمية فوضعت المتعلم مركز سيرورة التعليم و التعلم، وسعت إلى تزويده بالمحتويات ذات القيمة العملية والوظيفية؛ من خلال إدماج يضمن تحقيق الأهداف العامة، كما تسعى إلى التنسيق بين مختلف المواد والمستويات في ضوء حاجيات التلميذ من أجل إكسابه كفاءات يستفيد منها في حياته الاجتماعية؛ ولتحقيق ذلك عملت المقاربة بالكفاءات على تفعيل نظام التقويم وتدارك الأخطاء في أثناء عملية التعلم وعلاجها بصورة فورية [2].

ولضمان هذا الرقي المفترض، جاءت المناهج الجديدة مركزة على عدد من العناصر الأساسية ذات الطابع الاستراتيجي أو المنهجي المحض نتناولها بإيجاز :

- انتهاج مسعى استشرافي – منظور مستقبلي– من أجل تصور وإقامة مدرسة متكيفة مع المستجدات البيداغوجية والعلمية والتكنولوجية ولاسيما الاجتماعية والاقتصادية.
- تكامل عناصر المنهاج – متسمة بالوجاهة والانسجام – .

[1] بتصرف : اضبارة الجهاز الدائم لتكوين المعلمين أثناء الخدمة، وزارة التربية الوطنية ، جويلية، 1999 .

[2] مناهج س 3 ، 4 ابتدائي، وزارة التربية الوطنية ، 2008 .

- تنمية المعرفة بمواكبة الحركة الواسعة للتكنولوجيا .
- ترجمة الأسس المرجعية إلى البعد الوطني والديمقراطي والعالمي .

8. 5. التدابير والإجراءات المرافقة للمنهاج الجديد :

إنّ القطيعة مع الأساليب القديمة التي كانت مُتبعة في إعداد البرامج التعليمية أدت كنتيجة طبيعية إلى تطوير جهاز جديد لمواكبة تطبيق البرامج الجديدة .

هذا الجهاز يتطلب إعداد جملة من الوثائق البيداغوجية الخاصة بغرض تسهيل قراءة وفهم البرامج الجديدة وتوضيح مراميها .

وتطمح هذه العمليات أيضاً إلى تقديم بعض الدعم للمعلمين من أجل مساعدتهم على استيعاب المضامين والمقاربات التي جاءت بها .

وفي هذا الصدد تمّ تأطير المعلمين من قبل المفتشين الذين سبق لهم أن استفادوا بدورهم من عمليات مماثلة تحت إشراف رؤساء المجموعات المتخصصة في المواد وأعضائها [1].

8. 6. ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء الشخصية :

أوكل إلى المناهج الدراسية مهمة تنقية عموميات الثقافة ومقومات الشخصية الفردية والاجتماعية من الشوائب وتطويرها، إضافة إلى ترسيخها لدى الأجيال والمحافظة عليها بزيادة حجمها الساعي، ومعاملاتها واستمرار تدريسها فيكل المستويات وترقية محتوياتها، وتجسيداً للبعد الوطني الذي من المرجعيات الأساسية للأهداف التربوية، ومساهمة المواد الدراسية في نقل وتوطيد وترسيخ القيم الاجتماعية والثقافية التي تعتبر لُحمة التماسك الاجتماعي، وكان لزاماً

[1] بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ص 59.

على وزارة التربية إيلاء عناية إلى هاته المواد التي تُبنى عليها الهوية الوطنية وتُشكل شخصية الأطفال ليكونوا مواطني الغد، ليتسنى التكفل الأفضل بذلك البعد الهّام؛ وجب إعادة صياغة مضامين تلك المواد، وعكف على سبل تجسيد البعد المرجعي ومنه تجسيد مقومات الشخصية الجزائرية من خلال ترقية المواد الدراسية المرتبطة بها وهي اللغة العربية .

8. 6. 1. اللغة العربية :

اللغة العربية تحظى بمكانة متميزة وبعناية مستمرة، وبتجنيد جميع الوسائل المكنة، باعتبارها عنصراً من مكونات الهوية الوطنية ولكونها اللغة الرسمية، وعلى أنّها لغة تعليم جميع المواد ،فتجلت العزيمة مكانتها باتخاذ تدابير لتحقيق الغرض وهي :

- إعداد برامج وكتب دراسية جديدة لكل المستويات.
- تكوين المعلمين أثناء الخدمة بغرض تحسين مستواهم وتدعيم التأهيل الأكاديمي والمهني [1].
- إعطاء دفع نوعي لعمليات الإشراف والتنسيق والمتابعة والمراقبة والتقييم والتفتيش العام، المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية الخاصة باللغة العربية .
- مضاعفة العمليات التدريبية المتعلقة بتعليمية المواد .
- زيادة الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية [2] .

غير أنّه وبالرغم من مباشرة الإصلاحات على المنظومة التربوية، والمحاولات الجادة في تحسين جودة المخرجات، إلاّ أنّ الواقع الميداني أظهر عدم التناغم بين ما حددته السياسات

[1] المنشور الوزاري رقم 489/ و.ت/ أع، وزارة التربية الوطنية، المؤرخ في 2003/05/03 .

[2] بوبكر بن بوزيد ، مرجع سابق ، ص61.

التربوية، وبين ما تعج به الحقائق الميدانية، حيث لم ترق المناهج إلى المستوى المطلوب[1]، و ثبت عدم وجود فوارق واضحة في الممارسات البيداغوجية بين الطريقة الجديدة والطرق السابقة.

8. 7. المبادئ المؤسّسة للمناهج المعاد كتابتها :

المنهاج التعليمي هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحدّدة بوضوح. وإعداد أيّ منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنية والمادّية المجنّدة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم.

ويعتمد بناء المنهج على احترام المبادئ الآتية[2] :

- الشمولية : أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية.
- الانسجام : وضوح العلاقة بين مختلف مكوّنات المنهاج.
- قابلية الانجاز : قابلية التكيّف مع ظروف الإنجاز؛
- المقروئية : البساطة، و وضوح الهدف ودقّة التعبير؛
- الوجاهة : السعي إلى تحقيق التنسيق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية.
- قابلية التقويم: احتواء معايير قابلة للقياس.

[1] الاطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج ، الجزائر ، 2009.

[2] وزارة التربية الوطنية، مشروع منهاج الطور الأول ، اللجنة الوطنية للمناهج ، مارس 2015، ص 6.

ومن الأمور التي يقتضيها إعداد المنهج أن يستحضر المعدّ مهامّ المدرسة في ذهنه، ويدرك جيّدا هيكلة المنظومة وتنظيم المسارات الدراسية. فالمنهج هو نتيجة مسار طويل من الإعداد، يحتوي على محطات للمناقشة والتشاور والتحرير. أمّا وثائق التأطير الموجّهة له، فهي القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامّة للمناهج[1].

وتتلخّص المبادئ المؤسّسة للمناهج من الجانب :

في المجال الأخلاقي (القيمي): يشكّل اختيار القيم ووضعها حيّز التطبيق أوّل مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وطبيعة المناهج واختيار مضامينها وطرائق التعلّم.

وحسب ما جاء في المرجعية العامّة للمناهج، فإنّ المنظومة التربوية الجزائرية عليها واجب إكساب كلّ متعلّم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلّقة بالقيم ذات بعدين (وطني وعالمي)، تشكّل وحدة منسجمة متناسقة:

- تعزيز عملية إكساب مجموعة من قيم الهويّة الوطنية المرجعية (الإسلام العروبة و الأمازيغية) التي تشكّل بانصهارها «جزائرية» الجزائري؛
- تعزيز عملية اكتساب القيم العالمية.

وفي مجال قيم الهويّة الوطنية، فإنّ الكفاءات المستهدفة يجب أن تنمّي لدى المتعلّم:

- تربية إسلامية قاعدية تعمل على تنمية سلوك فردي وجماعي يتماشى والقيم النبيلة للإسلام (روح العدل، والنظافة والصّحّة، والتضامن، وحبّ العمل والاجتهاد، والنزاهة، والتسامح...)، بالإضافة إلى تعلّم القرآن الكريم والحديث الشريف.

[1] وزارة التربية الوطنية، مشروع منهاج الطور الأول ، اللجنة الوطنية للمناهج ، مارس 2015، ص 7.

- تعزيز قيم الهويّة المتمثّلة في الإسلام والعروبة والأمازيغية التي تساهم في بناء هويّة التلميذ، وتكسبه معالم تمكّنه من فهم انتمائه إلى مجتمع يتقاسم معه قيما مشتركة.

لا تنفصل تنمية هذه القيم وتعزيزها عن بعدها العالمي المتعلّق بحقوق الإنسان، والمواطنة، والحفاظ على الحياة والبيئة. فيمكن لكلّ مادّة أن تقدّم للتلميذ العديد من النشاطات التي تمنح فرصة تجنيد هذه القيم، والاستفادة منها وتعزيزها. كما تمنحه أيضا فرصة إثراء ثقافته وتحضير نفسه للقيام بدور نشيط في مجتمع ديمقراطي.

إنّ اكتساب وتنمية هذه القيم ككفاءات عرضية، ينبغي أن يتمّ أساساً خلال تعلّم كلّ مادّة. ولو أنّ هذه الموادّ تشترك في تنمية روح النزاهة وإتقان العمل والتسامح والتضامن، فإنّ لبعضها دوراً هامّاً في تحصيل هذه القيم، كما هو شأن التربية الإسلامية والتربية المدنية والتاريخ والجغرافيا على وجه الخصوص، لأنّ القيم لديها تغطّي بدرجات مختلفة جزءاً كبيراً من كفاءات هذه الموادّ.

واكتساب هذه القيم وتنميتها في التعليم الإلزامي، ينبغي أن يطوّر لدى المتعلّم المعارف والسلوكات الآتية:

- تعزيز هويّته وتنمية شخصيته في إطار قيم الهويّة الوطنية المرجعية، إلى جانب نموّ استقلاليته.
- القيم الخلقية التي تستلزمها، مثل روح الصدق والحرّية والعدل، والنزاهة واحترام الحياة.
- التعلّق بالموروث الحضاري بكلّ أشكاله.

- روح الاحترام في العلاقات التي تربطه بالآخرين (أطفالاً وراشدين) على أساس الانتماء إلى الجماعة المدرسية، والمحلّية، والوطنية والعالمية.
- اكتساب معارف عن المواطنة وحقوق الإنسان والديمقراطية، وعن عمل المؤسّسات السياسية والاجتماعية، وعن التنمية المستدامة... وهي معارف تترجم إلى سلوكات تنمّي وتبرز معنى حقوق المواطن وواجباته؛ وهذا يتطلّب بالطبع الالتزام النشيط وروح المسؤولية إزاء المجتمع والمصلحة العامّة .

•معنى الواجب والتضامن والتعاون والتسامح في مختلف المستويات:

المحلّي، و الجهوي ، الوطني الشامل.

•اكتساب طرائق العمل الدقيق الناجع من خلال تثمين الجهد واحترام الوقت والآجال.

2_ في المجال المنهجي و البيداغوجي : ترتكز المناهج الجديدة على مبدأين أساسيين:

المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنيوية الاجتماعية، والمقاربة النسقية .

8. 8. مكانة القيم في المناهج المعاد كتابتها :

ويشكّل اختيار القيم والعمل بها أوّل مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وطبيعة المنهـــــاج، واختيار المضامين التعليمية ومنهجيات التعلّم.

إنّ وجود القيم في مختلف مراحل بناء المنهاج لدليل على أهمّيتها، إذ نجده في:

- المبادئ المؤسّسة.
- ملامح التخرّج.

- المصفوفة المفاهيمية.
- الجدول الملخّص للمنهج.
- مركّبات الكفاءات الختامية.
- ميادين المواد.
- الوضعيات المشكلة التعلّمية.

- الوضعيات الإدماجية التقويمية.

حققت المناهج الدراسية نقلة نوعية مع الإصلاح.

- على المستوى التصوري من حيث وجاهتها مع غايات ومهام المدرسة الجزائرية وتطلعات المجتمع.
- على مستوى الإعداد أين ظهر التكفل بالمستجدات الحاصلة في المجال البيداغوجي

8. 9 تكوين الأساتذة :

تواجه النظم التربوية تحديات متعددة لعل أهمها تحديد دور المدرسة ووظيفتها في المجتمع ، وتعزيز حق الجميع في الالتحاق بالمدرسة ، والتقليص بين النتائج المدرسية وتحسين أداء جميع المتعلمين ، وتنمية قدرتهم على مواصلة التعلم .

ولمواجهة هذه التحديات يتطلب الأمر تكوين جميع القائمين على العملية التربوية تكوينا يساير متطلبات الإصلاحات التربوية الجديدة في المناهج الدراسية .

فقد ثبت أن التكوين عامل أساس يعزز انضمام الأطراف التربوية إلى عملية التغيير التي يجريها النظام التربوي من جهة ، ويطور تمثلهم لعملهم من جهة ثانية ويجوّد ممارساتهم التربوية من جهة ثالثة ، ويضمن للمدرسين نقل الكفاءات المكتسبة إلى داخل الأقسام من جهة رابعة .

من بين الإجراءات التي يركز عليها في برمجة التكوين والتي لها علاقة بإعادة كتابة المناهج ما يلي :

1ـ التعريف بمكونات المنهاج الجديد :

* الملامح ـ جدول الموارد المعرفية والمنهجية ـ القيم والكفاءات العرضية والمحاور المشتركة بين المواد ؛

* جدول البرامج السنوية ـ مخطط التعلم لتنمية الكفاءة ـ الوضعية المشكلة لتوجيه وضبط التعلمات ؛

* الوضعية الجزئية التعلمية ـ الوضعية الجزئية لتعلم الإدماج ـ وضعية إدماج المركبات ؛

* الوضعية المركبة لتقويم الإدماج ـ المعالجة البيداغوجية ـ استعمال الوسائل التعليمية ـ الصعوبات التي تواجه المدرس والمتعلم في نشاط اللغة العربية وطرق معالجتها ؛

* طرائق التدريس (البنائية ، المقاربة النصية ، المشروع البيداغوجي) ؛

2 ـ الاستناد إلى تحليل حاجات التكوين قصد تحديد التغيير المتوقع إحداثه عند المتكونين؛

3 ـ ضبط الكفاءات المزمع تنميتها لدى المتكونين ؛

4 ـ صياغة هذه الكفاءات بدقة لتلائم مستوى المشاركين؛

5 ـ الاقتصار على كفاءة أو كفاءتين في كل دورة تكوينية ؛

6 ـ تحديد النشاط الادماجي المقرر إنجازه في نهاية التكوين للتحقق من درجة تمكن المشاركين من الكفاءات المستهدفة ؛

7 ـ العروض والأعمال داخل الفرق ؛ اعتماد طريقة العمل في أفواج مصغرة ؛

8 ـ تجنب العروض الطويلة والمملة ؛

9 ـ ربط العروض وأعمال الأفواج بالأنشطة الإدماجية ؛

10 ـ تحديد وتحضير الوسائل الخاصة بأنشطة التكوين ؛

11 ـ تحديد الزمن المخصص لكل نشاط من هذه الأنشطة ؛

12 ـ برمجة تقويم التكوين وفق المعايير والمؤشرات الخاصة بكل مشروع[1] .

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي ، جويلية 2015.

المناهج / عناصر المقارنة	مناهج ما قبل الإصـــــــلاح		منـــــــــاهج الإصـــــــــلاح	
	الجيل الأول	الجيل الثاني (إعادة الكتابة)	المناهج سارية المفعول (الجيل الأول)	مشروع مناهج الجيل الثاني)
ملمح التخرج	تم التعبير عن الملمح بشكل غايات ومرامي على درجة كبيرة من العمومية	تم التعبير عن الملمح بشكل قدرات على درجة كبيرة من العمومية	تم التعبير عن ملمح التخرج بشكل كفاءات في أربع مجالات :مجال المعرفة المفاهيمية، مجال المعرفة التطبيقية ، مجال الاتصال والمواقف	تطور الملمح في اتجاه إدماج القيم العالمية العولمة ، التكيف مع التطور التكنولوجي القيم الإنسانية ، التنمية المستدامة...
المنظور التربوي	منظور سلوكي ، يهدف إلي تغيير سلوكات التلميذ وبالنتائج الظاهرة	منظور بنائي يستهدف تنمية القدرات وتأسيس المهارات	منظور بنائي أي أن المتعلم يبني المعرفة بنفسه ويهتم بالسيرورة العقلية التي أدت إلى نتائج التعلم	المنظور البنائي الاجتماعي أي تضع البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات ويستهدف الاستقلالية في بناء التعلم
المقاربة البيداغوجية	المقاربة بالأهداف هي متابعة السلوكات القابلة للملاحظة ويعبر عنها بمجموعة من الأهداف الإجرائية المجزأة	المقاربة بالقدرات والمهارات	المقاربة بالكفاءات التي تستدعي جملة من القدرات والمهارات لتمثل وضعية مشكل وتقديم الحلول المناسبة	لمقاربة بالكفاءات التي تعرف بالقدرة على حل وضعيات مشكلة ذات دلالة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات بتجنيد جملة من الموارد بشكل مدمج

المدخل	بالمحتويات: الاهتمام بالمعرفة الجاهزة	بنشاطات التعلم: التركيز على النشاطات التي تمكن من إكساب المهارات	بنشاطات التعلم: التركيز على النشاطات التطبيقية التي تمكن من تحويل المكتسبات في وضعيات مدرسية جديدة	وضعيات مشكلة تعلمية ذات طابع اجتماعي و ذات دلالة تمكن المتعلم من تجنيد موارده لحل مشكلات من حياته اليومية (أخذ قرار تحليل نظام تشخيص ومعالجة خلل ومتابعة مشروع)
البعد القيمي	غير متكفل بالقيم بشكل صريح	القيم معزولة و توظفيها في النشاطات غير صريح	القيم مدرجة كأبعاد في منصوص الكفاءات	قيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية،
البعد المنهجي -اختيار المحتويات -تنظيم المحتويات -الانسجام الأفقي والعمودي	الاهتمام بالكم المعرفي (موسوعية) منظمة في محاور موضوعاتية الانسجام العمودي مضبوط لأنه مبني حسب منطق المادة	الاهتمام بالمفاهيم المهيكلة تنظيمها في شبكات مفاهيمية الانسجام العمودي يظهر في البناء اللولبي للمفاهيم	مختارة ومهيكلة حول مفاهيم أساسية منظمة في مجالات مفاهيمية مثلاً(الفضاء والزمن وحدة وتنوع الأحياء) الانسجام العمودي يظهر في البناء اللولبي للمفاهيم يوجد انسجام أفقي بين المواد لكنه غير صريح	المفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية منظمة في مصفوفات موارد في خدمة الكفاءة. الانسجام العمودي يبرز الشمولية و وضوح زاوية التناول.

شروط تنفيذ المنهاج -الوسائل التعليمية -السندات	من أهم السندات المتوفرة :كتاب المعلم الذي قيد حرية التصرف	دعمت المناهج بمخططات دراسية	وجود وثائق مرافقة لكل سنة تتضمن شرح النشاطات وبعض النماذج لسيناريوهات التعلم ونماذج لأنماط التقييم	الوثيقة المرافقة أصبحت وثيقة واحدة لكل مستويات المرحلة تشرح المعارف والممارسات المرجعية التي تتطلّبها المادّة
التقويم	يهدف إلى تقويم خاصة القدرة على استرجاع المعارف، وعن طريق التطبيقات المباشرة، التقويم يستهدف ترتيب التلاميذ ويتميز بطابع إداري	برز الاهتمام بالوظائف الثلاثة للتقويم (التشخيصي ـالتكويني والتحصيلي)	تدعيم الوظائف الثلاثة للتقويم (التشخيصي_ التكويني والتحصيلي) ارتقى التقويم إلى تقويم القدرات العليا مثل القدرة على حل الإشكاليات، لكن لا ينتهي إلى معالجة موضوعية باستثمار النتائج	أصبح التقويم يشكل أداة فعلية من أدوات التعلم ، حيث يكون الخطأ في قلب السيرورة التعلمية وتوظف الوضعيات الإدماجية لتقييم الكفاءة عن طريق شبكة معايير ومؤشرات و أنماطه التقويم مؤشرة لسلوكات اجتماعية وتستثمر نتائج التقويم للمعالجة البيداغوجية

مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني:[1]

الجوانب	مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
المحور المنهاجي	بناء المناهج سنة بسنة، لمنطق المادة وكل مادة معزولة عن الأخرى.	نظرة شمولية أو نسقية، من ملمح التخرج للمرحلة للطور ....
المقاربة بالكفاءات	التركيز على الكفاءات المتعلقة بالمادة ومعارفها .	التركيز على الكفاءات العرضية والقيم والسلوكات في كل مكونات المنهاج.
النشاطات التعلمية والتقويم	موجهة نحو التحكم في المفاهيم.	نشاطات وظيفية تعلمية للموارد المعرفية وتعلم الإدماج ونمو القيم والسلوكات إلى جانب المفاهيم
المصطلحات	مصطلحات مختلفة بين المناهج	مصطلحات موحدة في كل المناهج مصطلحات معرفية مهيكلة _ملمح التخرج، كفاءة شاملة، ميدان،كفاءة ختامية، مركبات الكفاءة، مخطط سنوي للتعلمات، مقطع...
شروط وضع المناهج حيز التنفيذ	نقص تكوين الأساتذة ،اختلالات بين المناهج والكتاب المدرسي.	برمجة تكوين مسبق لكل أستاذ معني بالجيل الثاني. الكتاب المدرسي خاضع لدفتر الشروط.

[1] ينظر: عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، وزارة التربية الوطنية، 5 أفريل2015، ص 4 ،8.

_ مناهج الجيل الثاني ما هي إلاّ امتداد للمقاربة بالكفاءات، جاءت لتعالج نقائص تلك المناهج المعدة في ظروف استعجالية، دون التمكن من إضفاء الانسجام المطلوب عليها، وهذه الإصلاحات ليس من السهل التدرب عليها في وقت وجيز، بل تحتاج إلى المزيد من الوقت كي يتم استيعابها و تطبيقها؛ وبالتـالي يجب على المجتمع المدني تقبل هذه المقاربة بكل ما تحمله في طياتها وأن يساند المدرسة في أداء ما هي منوطة به من مهمات .

الفصل الثالث

مشكلة الدراسة وأسئلتها .

الدراسة الميدانية وإجراءاتها

تحليل نتائج الدراسة الميدانية.

تمهيد :

رغم أهمية القيم في مجال الدراسات النفسية والسلوك البشري ، فقد ظل لفترات طويلة خاضعة للتأملات الفلسفية، بعيداً عن الدراسة العلمية والواقعية، ذلك لاعتقاد لدى علماء النفس بأنّ دراسة الأحكام القيمية تقع خارج نطاق الفحوص والقياس، ويُنظر إليها على أنّها بمثابة قوى عميقة عقلانية لا تخضع للمعالجة التجريبية العلمية.[1]

ثمّ بدأ الاهتمام بدراسة القيم ينحو إلى المزيد من الالتزام بالمنهج العلمي، ولعل الفضل في ذلك يرجع إلى ثرستون وسبرانجر واستمر الاهتمام بعد ذلك لتصبح جزء من دراسات علم النفس ؛ وخاصة علم النفس الاجتماعي بسبب العلاقة الوثيقة بين القيم وثقافة المجتمع؛ إذ أنّها تمثل توجهات السلوك وضوابطه ، ودراسة الأنظمة وحامية للبناء الاجتماعي[2].

وقد لقي الجانب القيمي الاهتمام لدى المسؤولين ومخططي استراتيجيات التربية في العالم والوطن العربي على حدّ سواء، ويتضح ذلك من خلال المؤتمرات والندوات والتوصيات الصادرة عنها[3].

وانطلاقا مما نعانيه من تفتت وصراعات اجتماعية وسياسية ، وما أحدثته الثورة العلمية التكنولوجية من تحولات علمية وتقنية ومعلوماتية ، وغيرها من عوامل التغير الثقافي، ومن

[1] عبداللطيف محمد خليفة، ارتقاء القيم، دراسة نفسية، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1984، ص 13

[2] المرجع السابق، ص13، 14.

[3] ينظر : محمد أمين عطوة، القيم في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية بين الواقع والمطلوب –دراسة تحليلية، رسالة الخليج العربي ، العدد الرابع والخمسين، السنة الخامسة عشرة، 1995، ص. 67 .

إعادة تشكيل الكثير من معارفنا ومفاهيمنا عن الحياة، وتفويض أغلب تصورات الإنسان عن ذاته وعالمه ، فقد أدّى ذلك التذبذب وعدم الاستقرار في القيم الموروثة والمكتسبة، وسبب أزمة قيمية كان لها الأثر في دفع الشباب إلى التمرد والثورة على قيم المجتمع واغترابهم عنها[1].

من هذا تصبح دراسة القيم ضرورة من الضرورات اللازمة للعملية التربوية على أنّها تمثل محدداً رئيساً في تكوين شخصية الفرد ونسقه المعرفي وسلوكه، وهي من جهة أخرى معيار تفضيلي يمثل إطاراً مرجعياً يحكم تصرفات الإنسان في حياته العامة والخاصة ويمكنه من مواجهة الاحباطات واستيعاب الأزمات وتجاوز المعاناة ؛ فالقيم التي يحملها الفرد تعمل بمثابة المرشح السيكولوجي الذي يمتص الصدمات ويخفف من وطأتها .[2]

ولمّا كان للمنهاج دور أساس في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة كان لابّد من استشفاف العلاقة بين المنهاج المدرسي ودوره المنشود ؛ إذ يعتبر المنهاج نظاما قيميا ينطوي على المعايير والقيم التي تنظمها أهدافه ، وعليه فاختيار محتوى المنهاج المدرسي يتطلب منّا تحديد الأحكام القيمية التي ينبغي تعلمها ، وبلا شك فإنّ لكل منهاج معرفي جانباً عاطفياً و تلازم الجانب المعرفي والعاطفي أمر طبيعي ، وإنّ وجود الجانب العاطفي ونماءه يجعل غناء الأهداف المعرفية أكثر . ومن المستطاع مصاحبة الأهداف العاطفية لكل هدف معرفي[3].

---

[1] ينظر :ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية،القاهرة، مؤسسة الخليج العربي،1984، ص7-8..

[2] عقل محمود عطا حسين، القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2001، ص 21-22...

[3] فؤاد قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، الإسكندرية، مكتبة بستان المعرفة، 2000، ص. 147

وفي ضوء هذا التلازم ، عُدّ البناء القيمي أحد الأركان الأساسية عند بناء الجانب المعرفي لأي منهج في أي مجتمع، فلكل مجتمع قيمه التي يتمسك بها ، ويرجو أن تستمر وتنمو لدى أبنائه ، بل هناك أيضاً العديد من القيم غير مرغوب فيها، وهي التي تنتقل إلى المجتمع من خارجه، ومن ثمّ تبدو غريبة وربّما لا يتقبلُها المجتمع .

ولذلك فإنّ المناهج المدرسية بقدر ما تُتيحه من مجالات معرفية تعزز المرغوب من القيم وتمحو القيم غير المرغوبة بقدر ما يمكن الحكم على مدى نجاحها أو فشلها.[1]

1. مشكلة الدراسة وأسئلتها :

- ما صور القيم بتجلياتها المتنوعة المتضمنة في مقررات تعليمية اللغة العربية ؟

ويتفرع هذا السؤال الرئيس إلى الأسئلة الفرعية الآتية :

- ما القيم التي تكررت أكثر من غيرها في مقررات اللغة العربية ؟
- كيف توزعت القيم بوسائل عرضها المختلفة في عينة الدراسة من مقررات اللغة العربية ؟
- ما مدى انسجام القيم التي تضمنتها العينة مع الأهداف المبرمجة ومع متطلبات المجتمع وطموحاته وتطلعاته ؟

1. 1. أهداف الدراسة :

يتبدى من خلال الأسئلة السابقة أنّ الدراسة تهدف إلى ما يلي :

- التعرف على صور القيم التي يحسن أن تقدم إلى لمتعلمي اللغة العربية .

[1] ينظر :أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب،1981 ، ص77 .

- التعرف عن كيفية التناول لصور القيم بتجلياتها في المقررات الدراسية للغة العربية وتقويمها في ضوء بطاقة خاصة لتحليل القيم التي قُدمت للمتخصصين في حقول معرفية مختلفة لتحكيمها.

الرجاء وضع علامة أمام كل فقرة تراها مناسبة في هذا الاستبيان : فقرات الاستبيان :

جدول رقم (03): المناهج الدراسية للغة العربية و التربية على قيم المواطنة.

	الفقرات	درجة الموافقة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
01	تهدف إلى التكيف مع الذات والمحيط					
02	تعمل على تكوين المواطنة الصالحة					
03	ترفع مستوى الوعي تجاه المواطنة					
04	تغرس القيم التعليمية التي تربط بالأرض والدين والتاريخ					
05	ترسخ مفاهيم المواطنة وتنميها حسياً ومعنوياً					
06	تساهم في تحويل الأهداف التعليمية إلى أنشطة هادفة وقيم وطنية وأخلاقية وديمقراطية					
07	تنمي الشخصية نحو الانتماء والولاء الوطني					
08	تحث على احترام الدستور واحترام الحقوق					
09	تعزز الأعمال التشاركية والتعاونية					
10	تهدف إلى السلام والتعايش					
11	تشجع على احترام الأقليات					
12	تعزز قيم التعاون مع الأسرة والمجتمع					
13	تتضمن موضوعات عن المواطنة					
14	تتضمن مشاركة المجتمع في تكريس المواطنة					

جدول رقم (04): الأستاذ و التربية على قيم المواطنة.

	الفقرات	درجة الموافقة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1	يغرس لدى تلامذته مفاهيم الانتماء الوطني					
2	يحفز الاعتزاز بالهوية الوطنية					
3	يحفز تلامذته على التمسك بلغتهم كعنوان لثقافتهم الأصيلة					
4	يشجع تلامذته على المشاركة في المناسبات الوطنية					
5	يشجع على ثقافة الثقة بالنفس كمستقبل مشرق					
6	يعمل على تقوية العلاقات					
7	يعزز السلوكات الايجابية-الولاء-الانتماء					
8	يعزز في نفوس متعلميه احترام القانون					
9	يدفع إلى التعلم التعاوني					
10	يمثل القدوة الحسنة لدى تلامذته تجاه القضايا الوطنية					
11	يعزز قيم الصدق واحترام المواعيد					
12	يوظف التكنولوجيا فيما يتعلق بالقضايا الوطنية					
13	يؤكد على المساواة بين الجميع أمام القانون					
14	يحذر من التفرقة والانقسام					
15	يعرف بالمخاطر نتيجة الخروج عن القانون					

جدول رقم (05): الإدارة و التربية على قيم المواطنة.

	الفقرات	درجة الموافقة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
1	تنظم الإدارة لقاءات خاصة بتعزيز قيم المواطنة					
2	تتبنى المناهج التعليمية التي تعزز المواطنة					
3	تحافظ على المبادئ الأساسية التي تشكل المواطنة					
4	يساهم الأساتذة في تنمية متعلميهم					
5	تعزز الأنشطة التي تنمي روح المواطنة					
6	توجه المتعلمين إلى الاهتمام بالقضايا الوطنية					
7	تهيئ المناخ المناسب وتشجع على السلوك الايجابي					
8	تهتم بالسيطرة على إبعاد الإشاعات					
9	تعزز احترام العلم والعلماء					
10	تنمي الشعور والوجدان بالروح الوطنية					
11	تؤكد على قيمة الحوار البناء					
12	تسهم في تحقيق القيم والمبادئ والأفكار الوطنية					
13	تعمل على تعميق أسس الديمقراطية في النفوس					
14	تهتم بالثقافة القانونية للأساتذة والمتعلمين					

2.الدراسة الميدانية وإجراءاتها ويتضمن:

2. 1. إجراءات الدراسة الميدانية.

3. تحليل نتائج الدراسة الميدانية.

4. نتائج التحليل.

مقدمـــة:

تناولت الدراسة في الفصول السابقة الإطار النظري للمناهج وما تعلق بها للغة العربية، وبعض النماذج التي وضعت ، وقد أُعتمد في هذا الإطار على بعض المراجع المتخصصة والدراسات ذات الصلة بالموضوع، واللوائح والقوانين الرسمية، والندوات، إلا أنّ هذه المعلومات المتوفرة في هذا الصدد غير كافية لإعطاء صورة متكاملة وصادقة للتعبير عن الواقع ، حيث:

- واقع المواطنة في المؤسسات التربوية.
- التزام المعلمين بمعايير المواطنة وتنفيذها ميدانياً .
- مدى تقبل المعلمين لمعايير المواطنة.
- واقع التدريبات المقدمة للمعلمين عن تطور المناهج وبخاصة مناهج اللغة العربية.
- علاقة المعلم مع الإدارة المدرسية والتربية على قيم المواطنة .

لذا كان من الأفضل أن يتوجه الباحث إلى القيام بدراسة ميدانية للتعرف على واقع مناهج اللغة العربية وأراء الإداريين ؛ مديري ومفتشي المؤسسات التعليمية، للتعرف على واقع عمل المعلمين داخل المؤسسات التعليمية ، لكي تستكمل بها الصورة التي توصلنا إليها من خلال الدراسة النظرية.

وتتضمن الدراسة الميدانية ما يلي:

أولاً : إجراءات الدراسة الميدانية:

وتسير على النحو التالي:

الهدف من الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى ما يلي:

التعرف على واقع مناهج اللغة العربية وتعليمها، ومدى الالتزام بتمرير قيم المواطنة الموصى بها في المرجعية العامة للمناهج والنشرة الرسمية المؤسسة لها، ورصد المشكلات والتحديات التي تعوق تنفيذها و إيصالها بالوجه اللائق، والعمل على تفعيلها ، ويتضح ذلك من خلال:

أ- دراسة واقع المناهج المعاد هيكلتها عن طريق:

- الرضا المهني للمعلمين.
- الواقع الفعلي لمناهج تعليمية اللغة العربية .
- البيئة المدرسية التي تعتبر محضن التربية على قيم المواطنة .

تصميم وإعداد أدوات الدراسة الميدانية:

لقد مر تصميم وإعداد أدوات الدراسة الميدانية بعدة مراحل وهى:

أ- الزيارات الميدانيـة:

وقد تم استخدام المقابلات غير المقننة التي تمّ من خلالها جميع البيانات والمعلومات، وذلك من خلال المناقشة والحوار مع الأطراف المعنية بالاستبيان، كما أنها تعد أحد الأساليب للحصول على المعلومات.

ب- المقابلات الشخصية:

سواء شفهية أو مكتوبة من بعض الشخصيات العليا في مجال التربية، ومن بعض الأساتذة، لرصد الواقع في المؤسسات التعليمية لتنفيذ المناهج، بالإضافة إلى بعض المقابلات للعاملين في مجال التربية .

ج- الاستبيان :

استخدمت الدراسة الحالية استبيان كوسيلة للحصول على المعلومات عن واقع التربية على قيم المواطنة، وتكوَّنَ على شكل عدد من الفقرات يتطلب الإجابة عليها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الدراسة.

ويعد الاستبيان من أهم وسائل البحث العلمي لجمع المعلومات والبيانات عن الظاهرة موضوع الدراسة وذلك بسبب توافر مجموعة من المبررات وهى:

- سهولة تحليل النتائج والبيانات إحصائياً.
- يتيح الاستبيان فرصة للتعبير بطلاقة عن الآراء والأفكار.

وقد تم بناؤه على النحو التالي:

قام الباحث في البداية بصياغة الصورة المبدئية للاستبيان بحيث كان أحدهما موجهاً إلى الأساتذة، والثاني موجهاً للإداريين بالمدارس والثالث لمفتشي المؤسسات التعليمية، وذلك كان في ضوء الإطار النظري للبحث مستعيناً ببعض المقابلات الشخصية، حتى يستطيع الباحث الحكم بشكل أفضل على الواقع الفعلي لمناهج تعليمية اللغة العربية، أو التوجيهات والتعليمات التي تم صياغتها من قبل الوزارة بهدف العمل عليها وتمّ النزول بها إلى الميدان، ويمكن توضيح المحاور في الجدول التالي:

جدول رقم (06) يوضح محاور الاستبيان:

المحور	عدد العبارات	العينة
استبيان رقم (1) موجهة لمشرفي المدارس	1 إلى 15	10
استبيان رقم (2) موجهة لإداري المدارس	1 إلى 15	50
استبيان رقم (3) موجهة إلى المعلمين	1 إلى 14	250

يعتبر الاستبيان صادقاً إذا استطاع قياس الظاهرة التي وضعت من أجلها، أي أن الاستبيان الصادق ينجح في قياس وتقييم ما وُضع لقياسه، وبذلك تكون وسيلة قياس صادقة إذا كانت تقيس ما تدعي قياسه[1]، وصدق الاستبيان هو قدرته على قياس السمة والظاهرة المراد قياسها، كما أنّ صدقه يعنى صحته في قياس ما يدعي أنه يقيسه.

[1] محمد محمود عويس، قراءات في البحث العلمي والخدمة الاجتماعية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1993، ص 165-166.

وللتأكد من صدق الاستبيان المستخدم اتبع الباحث الطرق التالية:

- صدق المحتوى: ويقصد بصدق المحتوى أن نقوم بفحص مضمون الاستبيان فحصاً دقيقاً منظماً لتحديد ما إذا كان المحتوى يشتمل على عينة ممثلة لميدان الظاهرة والعمليات التي يقوم بقياسها، ويعتمد على تحليل مجال الاستبيان تحليلاً دقيقاً منظماً للتأكد من تغطية عباراته لجميع الجوانب الأساسية تغطية ملائمة.
- صدق المحكمين: وللتأكد من ذلك، قام الباحث بعرضه على نخبة من المحكمين لإعطاء رأيهم حول شمولية البنود لموضوع الدراسة من ناحية، وملائمة الفقرات للبنود الخاصة بها من ناحية أخرى.

وقد بلغ عدد المحكمين عشرة أساتذة من أساتذة الجامعة و (10) مشرفاً تربوياً، وتمّ تعديل بعض البنود في ضوء المقترحات التي أدلى بها سيادتهم، وعلى إثر ذلك تم إعداد الاستبيان في صورته النهائية، ولقد تمت صياغة عباراته وأبعاد كل محور بما يتفق مع طبيعة الدراسة الحالية.

ثبات الاستبانة:

ويقصد بثبات الاستبانة : أن تعطي الاستبانة نفس النتائج تقريباً، إذا أعيد تطبيقها على نفس الأشخاص في فترتين مختلفتين حال وقوعهم تحت نفس الظروف، إذ أنّ الاستبانة الثابتة هي التي تعطى نفس النتائج إذا نجحت في قياس نفس الشيء مرات متتالية.

ولقد تم تطبيق الاستبيان على عينة بلغ قوامها (250) معلماً بعض مقاطعات الولاية والولايات المجاورة و هي مقاطعات غليزان وسعيدة من مديرين ومفتشين للتربية.

2- مجتمع الدراسة والعينة:

يعد اختيار عينة الدراسة من أصعب الأمور التي يقوم بها الباحث في العلوم الإنسانية والسلوكية بصفة عامة وفي العلوم التربوية بصفة خاصة، وذلك لأنه لكي تمثل العينة خصائص المجتمع، فإنّه ينبغي تحديد النسبة المناسبة لهذه العينة بالنسبة للمجتمع الأصلي المراد دراسة خصائصه، ولا توجد قواعد ثابتة لتحديد حجم العينة في كل البحوث، لأن حجم العينة يتوقف على طبيعة المجتمع الأصلي وعلى نوع البيانات[1] .وبذلك يلجأ في إجراء بحثه إلى اختيار عينة محدودة العدد لا على المجتمع الأصلي بأكمله لأنّ إجراء البحث عليه بأكمله يعد أمراً صعب التحقيق، كما أنّ الإحصاء قد بلغ من التقدم الآن درجة يستطيع معها الباحث أن يستنتج من العينة الصغيرة المحدودة ما يمكن استنتاجه من المجتمع الأصلي بدرجة لا بأس بها من التأكد[2].

جدول رقم (07): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المقاطعات

رقم	المقاطعات	إجمالي الأساتذة	أفراد العينة "معلمين	النسبة المئوية	إجمالي الإداريين	أفراد العينة مفتشين	النسبة المئوية
1	تيارت	1233	138	%11.19	280	29	%10.35
2	غليزان	453	58	%12.80	135	15	%11.11
3	سعيدة	179	23	%12.84	43	5	%11.62
الإجمالي		1865	219	%11.74	458	49	%10.69

[1] محمود عبد الحليم منسي، القياس والإحصاء النفسي والتربوي، دار المعارف، الإسكندرية، 1994، ص9.

[2] غريب سيد أحمد، مناهج البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997، ص223.

وتتكون عينة البحث في أي دراسة من مجموعة الأفراد الذين تم اختيارهم لكي يمثلوا خصائص المجتمع الأصلي محل الدراسة تمثيلاً دقيقاً وتاماً، وتم استخدام أسلوب العينة العشوائية ، حيث توصف بأنها عينة غير متحيزة[1]، وقد تم اختيار عينة الدراسة من عشر مقاطعات ، وفيما يلي جدولاً يوضح عدد أفرد العينة في كل مقاطعة تعليمية:

ولكبر حجم المجتمع الأصلي، شملت عينة البحث عدد (250) أستاذاً وأستاذة، إضافة إلى عدد (50) مديراً و (10) مفتشاً للتربية ، وقد رُوعِي في اختيار العينة ما يلي:

- أن تمثل العينة المجتمع الأصلي للأساتذة والمديرين والمفتشين .
- أن تمثل العينة الواقع الفعلي تمثيلاً صحيحاً، ممّا ينعكس بدوره في جدوى نتائج الدراسة عند تعميمها على مجتمع الدراسة ككل.
- أن يكون أفراد العينة من الإداريين والمفتشين ممن لهم احتكاك مباشر مع الأساتذة، لما لذلك من تأثير مباشر على مدى الالتزام بمعايير تطبيق وتنفيذ المناهج والذي يؤثر بالتالي على العملية التعليمية.
- أن تكون عينة البحث من مجتمعات مختلفة وتمثل ما لا يقل عن نسبة 10% من إجمالي عدد الأساتذة والمديرين والمفتشين في المقاطعات التربوية .

إجراءات تطبيق الاستبيان:

- تم توزيع الاستمارات على أفراد العينة .
- بعد وضع الاستبانتين في صورتهما النهائية تم تطبيقهما على أفراد العينة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018 / 2019.

[3] أحمد الرفاعي محمد غنيم، مرجع السابق ،ص 197.

- قام الباحث بتوزيع الاستمارات بنفسه على معلمي وإداري المدارس ومفتشي التربية، وبعد قيام أفراد العينة بالإجابة قام الباحث بتجميع الاستمارات وتصنيفها حسب العينة.
- وبعد تطبيق الاستبيان على عينة البحث قام الباحث بتصحيح الاستجابات .

الصعوبات التي واجهت الباحث :

وبالرغم من التعاون الجيّد الذي أبداه أفراد العينة، وبصفة خاصة مديري المدارس والمفتشين ، إلا أن هناك مجموعة من الصعاب التي واجهت الباحث أثناء تطبيق الاستبيان، وتتمثل أهمها في:

- صعوبة الانتقال للتغطية في المدارس التي أجريت فيها الدراسة.
- تكاسل بعض أفراد العينة للإجابة على الاستبيان وتركها لأحد الزملاء للإجابة عنه.
- خوف بعض أفراد العينة وعدم تقديم المساعدة والعون لها، خوفاً من استخدام البيانات في إلحاق الضرر بهم أو بمدرستهم.
- قيام بعض أفراد العينة في استشارة مدير المدرسة فيما يقومون بكتابته خوفاً من تمثيل ذلك ضرراً عليهم.
- الاستهانة بأهمية الدراسة في تغيير الوضع القائم للأفضل.
- البيروقراطية الشديدة من بعض أفراد العينة للاطلاع على الخطاب الموجه لتطبيق الاستبيان للمدرسة.
- إحجام البعض عن الإجابة بما هو موجود بالواقع ومحاولة البحث عن الإجابة النموذجية، و الأسلم أن يضع نفسه في خانة الحياد، هذا بالرغم من حرية الاختيار في تسجيل بياناته أو عدم تسجيلها.
- عدم رغبة بعض أفراد العينة في وضع مقترحاتهم بشأن ما تتناوله.

- عدم إتباع الدقة في الإجابة على العبارات وتركها مفتوحة وغير محددة.

ثانياً: تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

يتم عرض نتائج الدراسة الميدانية على النحو التالي:

1- النسب المئوية:

أ. الاستبيان الموجه إلى الأساتذة :

2- المحور الأول: أداء الأستاذ:

3- ويهدف هذا المحور إلى التعرف على واقع المستوى العام لأداء الأستاذ، وكيفية قيام المعلم بتنفيذ وتفعيل الأدوار التي تفرضها عليه ، ومدى الالتزام بتطبيق هذه المعايير ومراعاتها عند أداء الأدوار المنوطة به في المدرسة، ويندرج تحت هذا المحور (16) عبارات حاول الباحث من خلال هذه العبارات التعرف على واقع التزام الأستاذ بالمعايير الموضوعة والتي توفرها له الإدارة المدرسية، ومحاولة قياس مستويات التطور التي تطرأ على أدائه في حال الالتزام بتفعيلها، ويتضح ذلك من الجدول رقم 06 .

الفصل الرابع

عرض و تحليل بيانات الدراسة الميدانية و مناقشة نتائجها

تحليل نتائج الدراسة الميدانية

الاستبيانات

محاور الاستبيانات

1. الاستبانة رقم (1): موجهة الى الأساتذة

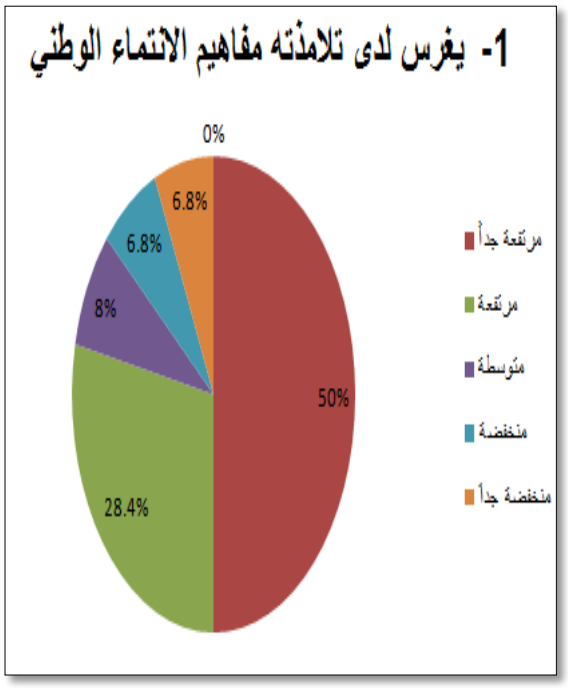
جدول رقم (08): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية و الترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبيان.

الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	الترتيب
1	يغرس لدى تلامذته مفاهيم الانتماء الوطني	1.20973	4.0800	50	1
15	إلقاء النشيد الوطني بانتظام وحماس	1.14194	4.0720	45.2	2
7	يعزز السلوكات الايجابية-الولاء-الانتماء	1.27828	3.8880	42.4	3
8	يعزز في نفوس متعلميه احترام القانون	1.14193	4.0200	42.4	4
6	يعمل على تقوية العلاقات	1.5187	3.5280	38	5
5	يشجع على ثقافة الثقة بالنفس كمستقبل مشرق	1.31583	3.7480	34.8	6
2	يحفز الاعتزاز بالهوية الوطنية	1.27823	3.7160	33.2	7
9	يدفع إلى التعلم التعاوني	1.36828	3.5360	30.4	8
16	يثمن ثقافة المجتمع ودورها	1.21825	3.6565	30.4	9
3	يحفز تلامذته على التمسك بلغتهم كعنوان لثقافتهم الأصيلة	1.47766	3.2920	28.8	10
10	يمثل القدوة الحسنة لدى تلامذته تجاه القضايا الوطنية	1.49312	4.2520	28.4	11
4	يشجع تلامذته على المشاركة في المناسبات الوطنية	1.50346	3.2840	27.6	12
14	يحذر من التفرقة والانقسام	1.24853	3.5478	27.2	13
13	يؤكد على المساواة بين الجميع أمام القانون	1.25459	3.5480	24.8	14
11	يعزز التسامح فكرا و سلوكا	1.40466	3.1040	20.4	15
12	يوظف التكنولوجيا فيما يتعلق بالقضايا الوطنية	1.33684	3.0040	12.8	16

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق (08) يتضح أنّ:

جدول رقم 09:الفقرة يغرس مفاهيم الانتماء الوطني لدى تلاميذته / الشكل رقم 01

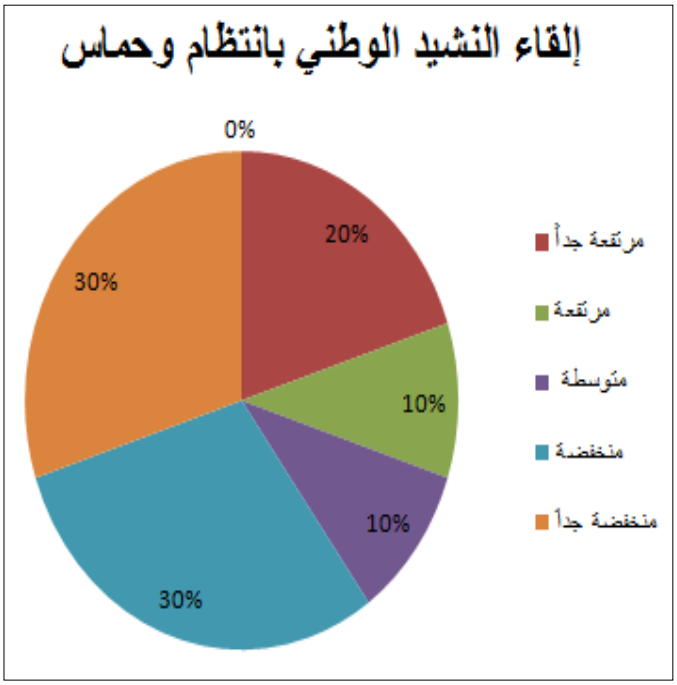
	التكرار	النسبة٪	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	17	6،8	4،0800	1،20973
منخفضة	17	6،8		
متوسطة	20	8		
مرتفعة	71	28،4		
مرتفعة جدا	125	50		
المجموع	250	100		



نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن العبارة رقم (1) جاءت في الترتيب الأول، و أنّ استجابة الاساتذة كانت بمتوسط حسابي يقدر بـ 4.08 وانحراف معياري يقدر بـ 1.20 ، أفراد العينة تؤكد على قيام الأستاذ بتطبيقها بدرجة كبيرة، ومراعاتها ممّا يؤكد عليأنّ المدرسة الجزائرية تسعى دوما إلى غرس حب الوطن و الانتماء في نفوس التلاميذ ، فالانتماء مطلب اجتماعي تصبو له النفس البشرية، و هو الذي يجعل الفرد مستعدا لبذل أقصى الجهد في سبيل بناء هذا الوطن ، فلا طالما ارتبط الإنسان بالمكان الذي ينتمي إليه و هو الذي يدل على وجوده، حتى أصبح مفهوم المواطنة المعاصر في الدول الديمقراطية يعني انتماء الإنسان إلى إقليمية معينة و خاصة و أن المجتمع الجزائري شهد تغيرات سياسية كبيرة، أثرت سلباً على الانتماء للوطن ، في حين أنّ الأستاذ يشارك إدارة المدرسة في مواجهة وتحديد آليات علاج المشكلات التي تواجهه أثناء التدريس .

جدول رقم 10: إلقاء النشيد الوطني بانتظام وحماس . / الشكل رقم 02

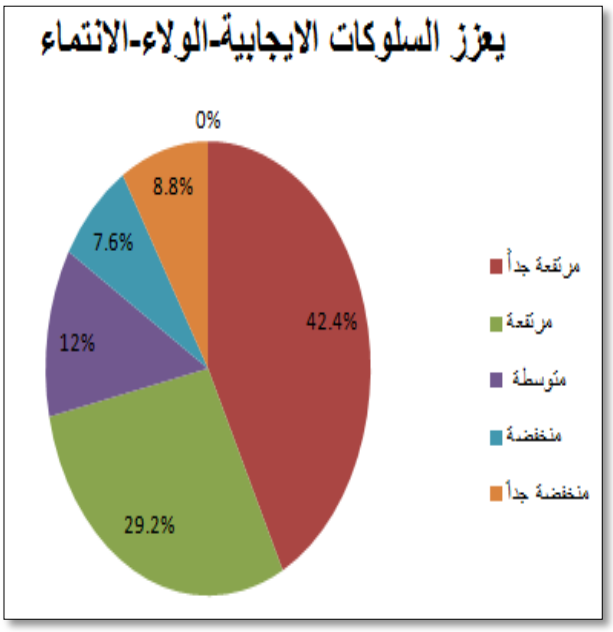
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	15	30	2،6000	1،51186
منخفضة	15	30		
متوسطة	5	10		
مرتفعة	5	10		
مرتفعة جدا	10	20		
المجموع	50	100		



- نلاحظ من خلال الجدول رقم 08 أن العبارة رقم (15) ، جاءت في الترتيب الثاني. وهي قوية جداً وهذا بمتوسط حسابي يقدر بـ 4.07 وانحراف معياري يقدر بـ 1.14، وأن نسبة (45.2 %) من أفراد العينة تؤكد على قيام الأستاذ بتطبيقها بدرجة كبيرة، حيث يبدأ اليوم الدراسي بإلقاء النشيد الوطني الجزائري، والذي يراد به إثارة الحماس وإعلاء الطاقة الإيجابية لدى التلاميذ، فمن خلال هذا الواجب الوطني الصباحي الذي يتعهد فيه التلاميذ على الوفاء للوطن وكل المكتسبات، وضرورة المحافظة عليها ولاسيما الأمن والأمان والحرية التي تنعم بها اليوم ، فمن خلال هذه التحية الصباحية يتعلم التلاميذ قيم النظام والانضباط، وتعلو لديهم حس الانتماء والولاء لهذا الوطن، والذي ينعكس إيجابيا على مشاركتهم المجتمعية. مما يعني أن الأستاذ يقوم بأداء بعض الأدوار القيادية في إدارة العملية التعليمية داخل المدرسة.

جدول رقم 11: يعزز السلوكات الايجابية-الولاء-الانتماء / الشكل رقم 03

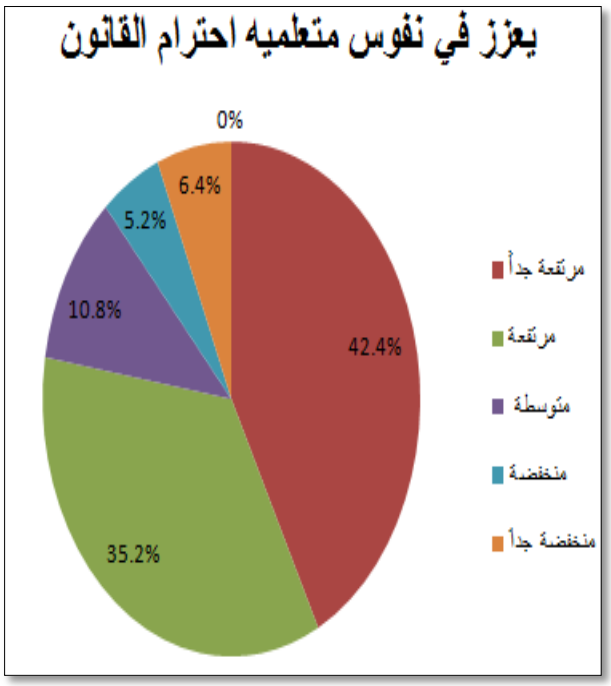
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	22	8.8	3،8880	1،27828
منخفضة	19	7.6		
متوسطة	30	12		
مرتفعة	73	29.2		
مرتفعة جدا	106	42.2		
المجموع	250	100		



نلاحظ من خلال الجدول رقم 08 العبارة رقم (7) جاءت في الترتيب الثالث ، وهذا بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.88 وانحراف معياري يقدربـ 1.27. عبارة قوية جداً، وأن نسبة (42.2 ٪) من أفراد العينة تؤكد على قيام الأستاذ بتطبيقها بدرجة كبيرة، كما أكد (30 ٪) من أفراد العينة على تحققها بدرجة متوسطة، ويعني هذا أن هناك تفاوت في مستوى تطبيق المتطلبات من المؤشرات و المعايير ، وأنه وأن كان هناك تطبيقاً ومراعاة لهذه المؤشرات إلا أن نسبة تفعيل هذه المعايير ما زالت في حاجة إلى الارتفاع والارتقاء حتى يتم تحقيق الهدف العام لهذه المعايير وهو الارتقاء بمستوى الأستاذ بما يعود بالنفع على التلاميذ. اعتبارا من أنّ هذه السلوكات ومثلها موزعة على الممارسات الحياتية الطبيعية ذهابا وإيابا بين الأفراد، فهي ذات طابع بنائي للشخصية المتوازنة التي تراعي تموقع الفرد الرحاب التي تستأهلها، ولا تقبل إلاّ ماكن منسجماً منها وفق الرؤية الذاتية التي تتحدد بمؤشرات الطاعة الايجابية إلى ما هو ضروري ومجدٍ.

جدول رقم 12: يعزز في نفوس متعلميه احترام القانون./ الشكل رقم 04

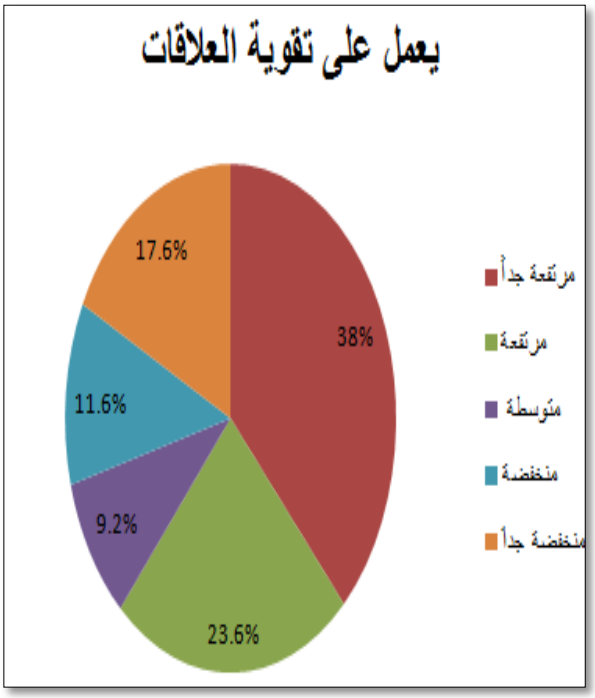
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	16	6.4	4،0200	1،14930
منخفضه	13	5.2		
متوسطة	27	10.8		
مرتفعة	88	35.2		
مرتفعة جدا	106	42.4		
المجموع	250	100		



نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن استجابة الأساتذة كانت بمتوسط حسابي يقدر بـ 4.02 وانحراف معياري يقدر بـ 1.14 العبارة رقم (8) " جاءت في الترتيب الرابع وهى عبارة قوية جداً، لكن من الملاحظ فيها أن نسبة (42.4 ٪) من أفراد العينة تؤكد على تحقق هذه العبارة بدرجة متوسطة، وهو دليل على محدودية الاهتمام بتوفير برامج التدريب وبرامج التنمية المهنية للأستاذ، وعزوف البعض منهم عن الاشتراك فيها بصفة مستمرة، رغم أن هذا الأمر منصوص عليه في وثيقة المعايير التي أقرتها وزارة التربية في مشروع مارس 2015، مما يؤكد على ضرورة بذل مزيد من الجهد لزيادة التفعيل. الحقيقي لمؤشرات هذه المركبة الأساسية، وبنظرة متفحصة واعية، نقف على أنّ احترام القانون قيمة مكتملة الجوانب تضل بظلالها مساحات الالتزام والامتثال والانصياع عن قناعة ووعي للمطالب المختلفة الشرعية والتربوية والعلائقية.

جدول رقم 13: يعمل على تقوية العلاقات / الشكل رقم 05

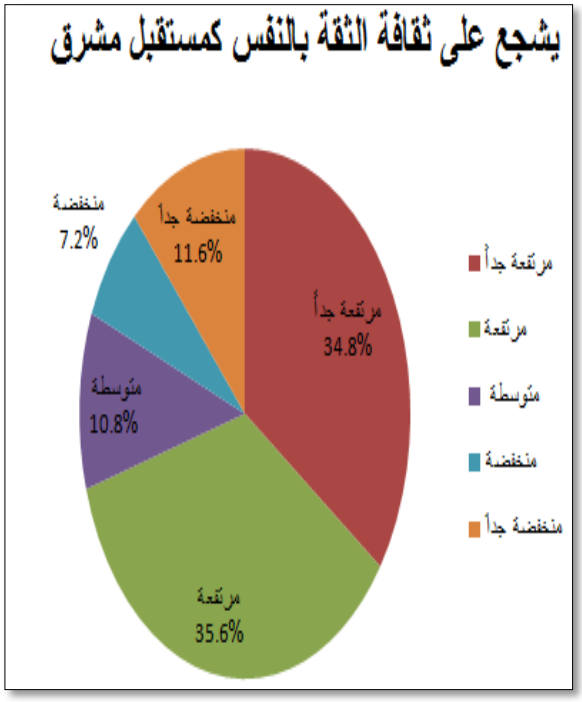
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	44	17.6	3،5280	1،51870
منخفضة	29	11.6		
متوسطة	23	9.2		
مرتفعة	59	23.6		
مرتفعة جدا	95	38		
المجموع	250	100		



نلاحظ من خلال الجدول 13 أنّ استجابة الأساتذة كانت بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.52 وانحراف معياري يقدر بـ 1.51. العبارة رقم (06) جاءت في الترتيب الخامس وهى عبارة قوية، وأنّ نسبة (38٪) من أفراد العينة تؤكد على تحقق هذه العبارة بدرجة متوسطة، ممّا يعني أنّ إدارة المدارس لم تهتم الاهتمام اللائق ببث ثقافة المواطنة بين كافة العاملين بالمدرسة، و مساعدة الأستاذ على الفهم والالتزام بالمعايير الموضوعة وقيام فريق العمل داخل المدرسة بتوفير أوجه الدعم والمساندة لإنجاح التزام الأستاذ بهذه المعايير. كونها عاملا قاعدياً في تنشئة المتمدرسين على التنبه إلى الروابط التي تؤشر إلى ضرورة التعايش والاحترام، التبادل المنفعي بين الأفراد، ليترسخ هذا المفهوم في عمق نفسية المتعلم ليراه ضرورة اجتماعية أكيدة في مرحلة استيعابه للمفاهيم المجردة واتساع رقعة النضوج.

- جدول رقم 14: تشجيع ثقافة الثقة بالنفس كمستقبل مشرق / . الشكل رقم 06

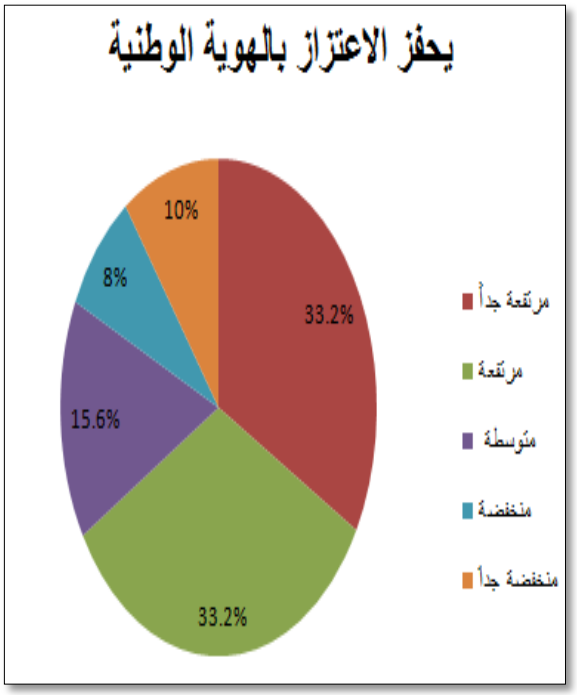
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	29	11،6		
منخفضة	18	7.2		
متوسطة	27	10.8		
مرتفعة	89	35.6		
مرتفعة جدا	87	34.8	3،7480	1،31583
المجموع	250	100		



نلاحظ من خلال الجدول(09) أنّ العبارة رقم (05) جاءت في الترتيب السادس ، وهذا بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.74 وانحراف معياري يقدرب-1.31 وهى عبارة قوية، وأن نسبة (34.8%) من أفراد العينة أكدوا على تحققها بدرجة متوسطة، مما يعطي دليلاً على أنّ إدارة المدارس لا توفر الفرص المناسبة للأساتذة للمشاركة في عمليات صنع القرار في المدرسة، وقد يكون هذا نابعاً من عزوفهم عن المشاركة نتيجة لعدم قيام إدارة المدرسة ببث ثقافة المواطنة بين العاملين في المدرسة، مما يؤثر بالتالي على مستويات المشاركة في الفعاليات التي تزيد من مردود الأساتذة. ونظراً لطبيعة هذا المعيار القيمي وأهميته المتمثلة في زرع الثقة وتعزيزها والعمل على بلورتها في سلوكات حيّة وحقيقية تثبتها المؤشرات المرافقة لأداءاته ونشاطاته، وجب مراعاتها وتتبع منحنياتها بروائز دقيقة. أقلها في أسوأ الأحوال تقديم الانطباعات والممارسات حول المتعلم من أجل تقويمها.

جدول رقم 15: يحفز الاعتزاز بالهوية الوطنية. / الشكل رقم 07

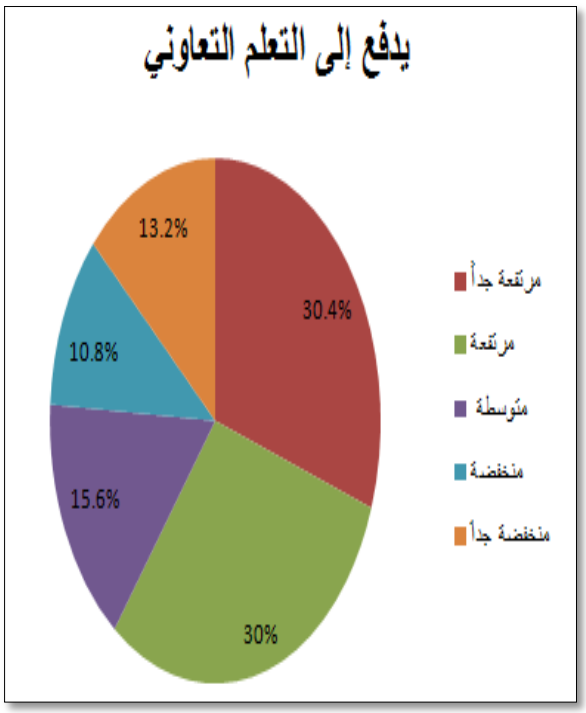
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	25	10	3،7160	1،27823
منخفضة	20	8		
متوسطة	39	15.6		
مرتفعة	83	33.2		
مرتفعة جدا	83	33.2		
المجموع	250	100		



نلاحظ من خلال الجدول 15رقم العبارة رقم (02) جاءت في الترتيب السابع ، و أنّ استجابة الأساتذة كانت بمتوسط حسابي يقدر بـ3.71 وانحراف معياري يقدرب-1.27 وهي عبارة متوسطة، وهي نتيجة حتمية لعدم الاهتمام بتفعيل معايير المواطنة ومؤشراتها إذ أن نسبة (33.2 %) من أفراد العينة تؤكد على تحقق هذه العبارة بدرجة متوسطة، مما يعني انخفاض مشاركة الأساتذة في عمليات صناعة السياسات التعليمية داخل المدارس، وقد يكون السبب في هذا (وفقاً لما أظهرته اللقاءات الشخصية المباشرة مع بعض المديرين والأساتذة في مقاطعات الدراسة) أنه ليس هناك فهماً كبيراً لا من جانب الأساتذة ولا من جانب فريق الإدارة المدرسية لماهية المعايير ودورها، والفائدة التي تعود على الأستاذ من المشاركة في تفعيل هذه المعايير والقيام بدوره في وضع السياسات التعليمية، ظناً منه أن هذا الأمر هو وظيفة فريق الإدارة المدرسية لا ينازعهم فيه أحد، إذ يظن بعضهم أن مطالبته بهذه المشاركة قد تغضب إداري المدرسة وقد تمثل تعدي عليهم.

جدول رقم 16: يدفع إلى التعلم التعاوني. / الشكل رقم 08

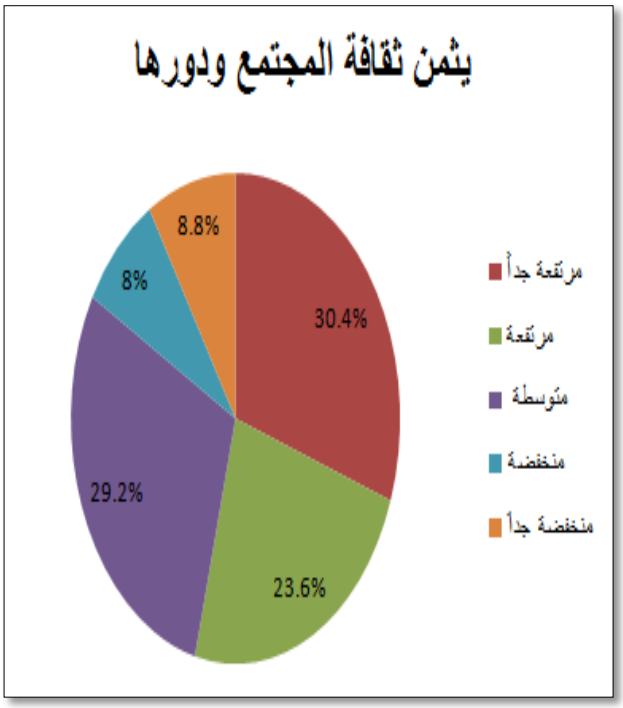
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	33	13.2	3،5360	1،36828
منخفضة	27	10.8		
متوسطة	39	15.6		
مرتفعة	75	30		
مرتفعة جدا	76	30.4		
المجموع	250	100		



نلاحظ من خلال الجدول 16 العبارة رقم (09) جاءت في الترتيب الثامن ، وأنّ استجابة الأساتذة كانت بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.52 وانحراف معياري يقدر بـ 1.36 ، وهي عبارة متوسطة، وأن نسبة (15.6 %) من أفراد العينة تؤكد على تحقق هذه العبارة بدرجة متوسطة، مما يعني أن إدارة المدرسة، إمّا أنّها لا توفر القرارات التي تنظم عمل المعايير، أو أنها توفرها للأساتذة لكنّها لا تقوم بتوفير اللقاءات التثقيفية التي تعرف الأساتذة بأهمية وماهية هذه القرارات وجدوى توفيرها، بل تظل حبيسة الأدراج ولا تخرج إلا عند التفتيش فقط، وهذا واضح من ارتفاع النسبة بعدم تحقق هذه العبارة من الأصل إذ بلغت النسبة (30.4٪) من أفراد العينة، مما يعتبر مؤشراً على قلة الوعي بثقافة المواطنة، ويلزم بضرورة إعادة النظر في كيفية تفعيل معاييرها، أملاً في الوصول إلى المستويات المنشودة.

جدول رقم 17:يثمن ثقافة المجتمع ودورها / الشكل رقم 09

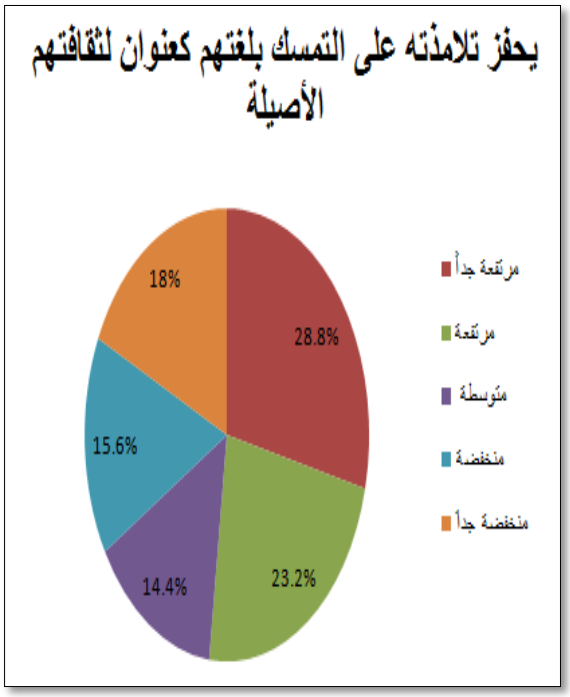
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	22	8،8	3،6565	1،21825
منخفضة	20	8		
متوسطة	73	29،2		
مرتفعة	59	23،6		
مرتفعة جدا	76	30،4		
المجموع	250	100		



نلاحظ من خلال الجدول أنّ العبارة رقم (16) جاءت في الترتيب التاسع ، وهذا بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.65 وانحراف معياري يقدر بـ 1.21. وهي عبارة ضعيفة، تحمل دلالات ، إذ أنها تضيع الهدف من معايير المواطنة هباءً، لأنّ نسبة (30،4%) من أفراد العينة تؤكد على عدم تحقق هذه العبارة، ممّا يعني أنّ إدارة المدرسة إمّا أنّها ليس لديها وثيقة خاصة بمعايير المواطنة، أو أنها (حسبما أظهرت اللقاءات الشخصية المباشرة مع الأساتذة والمديرين) لديها هذه الوثيقة لكنها تعتبرها قرارات إدارية منظمة للعمل فقط، وليست معايير ينبغي على كافة الأساتذة بالمدرسة الالتزام بها، وكلا الأمرين جد خطير، إذ كيف تقوم، وأنّنا نجد بعض الأساتذة لا يعلمون عنها شيئاً، أو يظنون أنها مجرد قرارات إدارية لتنظيم العمل، وهذا جلي الوضوح من خلال انخفاض نسبة أفراد العينة التي تقوم بتحقيق هذه العبارة.

جدول رقم 18: يحفز تلامذته على التمسك بلغتهم كعنوان لثقافتهم الأصيلة / الشكل رقم 10

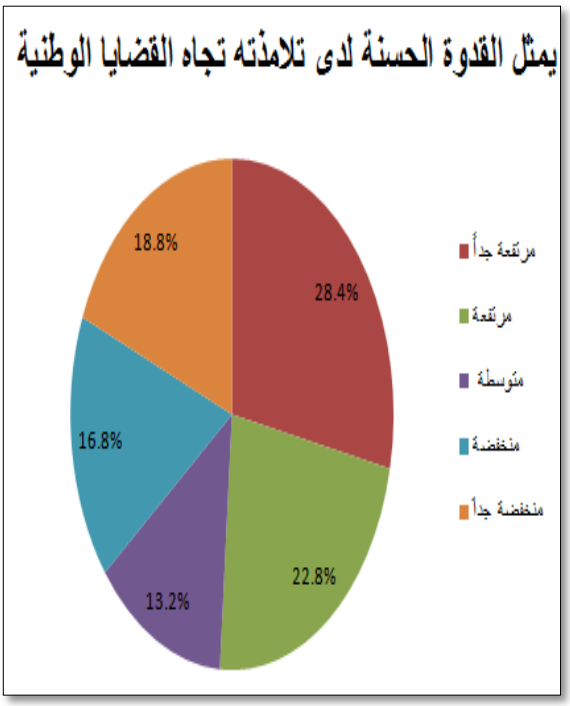
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	45	18	3،2920	1،47766
منخفضة	39	15،6		
متوسطة	36	14،4		
مرتفعة	58	23،2		
مرتفعة جدا	72	28،8		
المجموع	250	100		



نلاحظ من خلال الجدول أن العبارة رقم (03) جاءت في الترتيب العاشر، بمتوسط حسابي يقدر ب3.29 وانحراف معياري يقدرب1.47 وهى عبارة ضعيفة جداً، وأن (28،8 %) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة، وهي نسبة ضعيفة جداً مقارنة بنسبة (18%) التي تقوم بعدم تحققها، ممّا يدل على عدم وجود دور بارز للأساتذة في وضع وتصميم المناهج التعليمية التي يقومون بتنفيذها، وذلك من أهم متطلبات معايير المواطنة، إذ تلزم المعايير إدارة المدرسة بضرورة توفير فرص كبيرة لأساتذة للمشاركة في تخطيط المناهج وتصميمها، لأنّ الأستاذ هو الأقرب للتلاميذ وهو الأقدر على فهم مستوياتهم ووضع النقاط التي تناسب ذلك. وعلاوة على المقترحات التي يمكن للمتمدرسين الافادة بها على مستوى اعداد المناهج، ينبغي الحديث عن ضرورة تحديد الوضعيات السانحة للممارسة والتقويم في الوقت ذاته لأشكال الاعتزاز والأهمية من خلال الأنشطة، لاسيما التعبيرية منها في منحاها الوجداني.

جدول رقم 19: يمثل القدوة الحسنة لدى تلامذته تجاه القضايا الوطنية / الشكل رقم 11

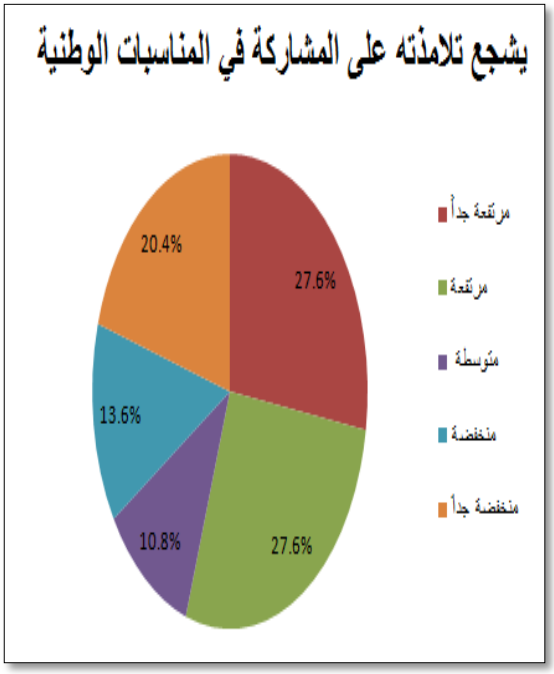
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	47	18،8	3،2520	1،49312
منخفضة	42	16،8		
متوسطة	33	13،3		
مرتفعة	57	22،8		
مرتفعة جدا	71	28،4		
المجموع	250	100		



نلاحظ من خلال الجدول أنّ العبارة رقم (10) جاءت في الترتيب الحادي عشر استجابة الأساتذة كانت بمتوسط حسابي يقدر بـ 4.08 وانحراف معياري يقدر بـ 1.20. وهى عبارة ضعيفة جداً، وأن نسبة (28،4 %) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة، القدوة الحسنة من أرقى أساليب التربية و التي تؤثر بشكل فاعل في تكوين اتجاهات الشخصية الفكرية وأنماط سلوكها، وفي مراحل تطورها خاصة إذ تعلق الأمر بالمعلم الذي له أثر كبير في نفوس التلميذ . لأنه يعتبر مصدر الغذاء الفكري لهم فهو ينافس دور الأب في تنشئة التلاميذ نظرا لدور الذي يقوم به من جهة، و لأنه دائم الاحتكاك بالتلاميذ من جهة أخرى، لهذا وجب على هذا الأخير أن يكون قدوة في تصرفاته خاصة في التحلي بقيم المواطنة مثل الوقوف أمام العلم واحترام النظام والعدالة في التعامل والمساواة في الحقوق. وعادت هذه القيمة ضئيلة بالوسط المدرسي من الأستاذ ذاته.

جدول رقم 20: يشجع تلامذته على المشاركة في المناسبات الوطنية./ الشكل رقم 12.

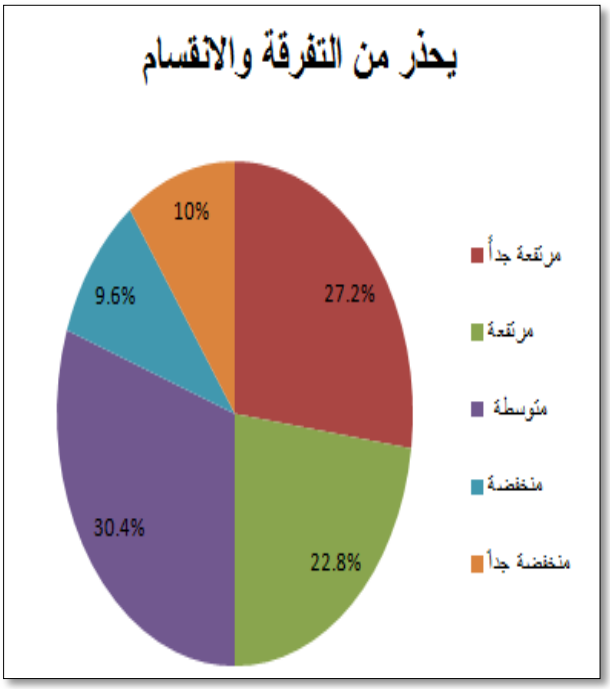
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	51	20،4	3،2840	1،50346
منخفضة	34	13،6		
متوسطة	27	10،8		
مرتفعة	69	27،6		
مرتفعة جدا	69	27،6		
المجموع	250	100		



نلاحظ من خلال الجدول (20) العبارة رقم (04) جاءت في الترتيب الثاني عشر، وكانت بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.28 وانحراف معياري يقدر بـ 1.50، وهي عبارة ضعيفة جداً، وأنّ نسبة (27،6 ٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة، أغلبية الأساتذة يدركون دور هذه النشاطات التي تنمي روح الولاء للوطن عند التلاميذ، كما تقوم هذه المناسبات بترقية ثقافة وطنية تنبع من مقومات الأمة الحضارية والتاريخية النابعة من العروبة الأمازيغية و العقيدة الإسلامية ، فإحياؤها له دور كبير في توطيد الهوية الوطنية بأبعادها لأنّه ينمي لديهم حب الوطن وروح الانتماء إليه، والاعتزاز به، مع العمل على تقدمه وحمايته والدفاع عنه، وهو جوهر المواطنة الحقيقية، أما عن الذين كانوا محايدين ، وهذا راجع إلى أنهم أغلبيتهم شباب قليلي الخبرة.

جدول رقم 21: يحذر من التفرقة والانقسام/ الشكل رقم 13.

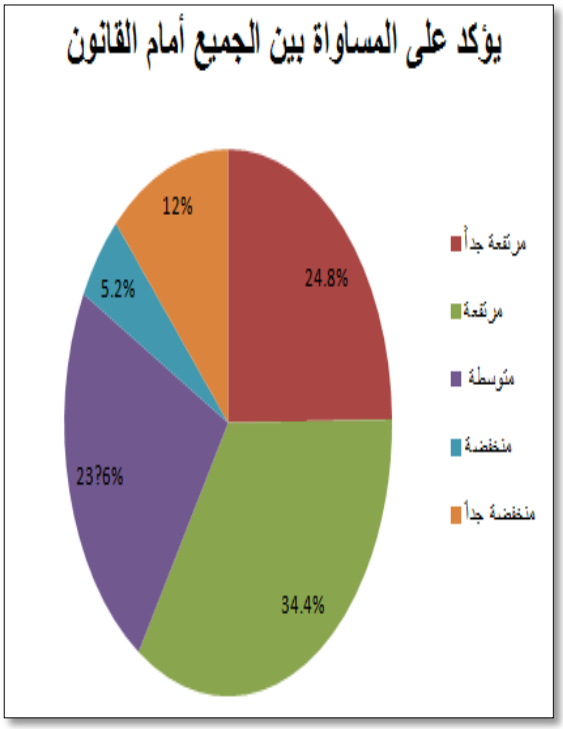
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	25	10	3،5478	1،24853
منخفضة	24	9،6		
متوسطة	76	30،40		
مرتفعة	57	22،8		
مرتفعة جدا	68	27،2		
المجموع	230	100		



نلاحظ من خلال الجدول العبارة رقم (14) جاءت في الترتيب الثالث عشر أنّ استجابة الأساتذة كانت بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.54 وانحراف معياري يقدر بـ 1.24.وهي عبارة ضعيفة جداً، وأن نسبة (27،2 ٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة، فالعالم يحاجة ماسة إلى التعايش السلمي دون عنف مهما كان شكله، وكذلك التميز بكل أشكاله، فهذه الحقوق والمبادئ يكفلها القانون الدولي لحقوق الإنسان، الذي يعمل على القضاء على جميع أشكال العنف والتميز من أجل سيادة القانون وتحقيق المساواة بين الجميع، والتي من شأنها أن ترفع من مواطنة الفرد وتحثه على المشاركة المجتمعية في تنمية وتطوير وطنه ، و تعمل على تنمية قيم المواطنة لأنها تعمل على تعزيز قيمة نبذالانقسام والتميز بكل أشكاله، والوعي بضرورة الالتزام بقواعد الآداب السليمة في التعامل مع الآخرين.

جدول رقم 22: يؤكد على المساواة بين الجميع أمام القانون / الشكل رقم14

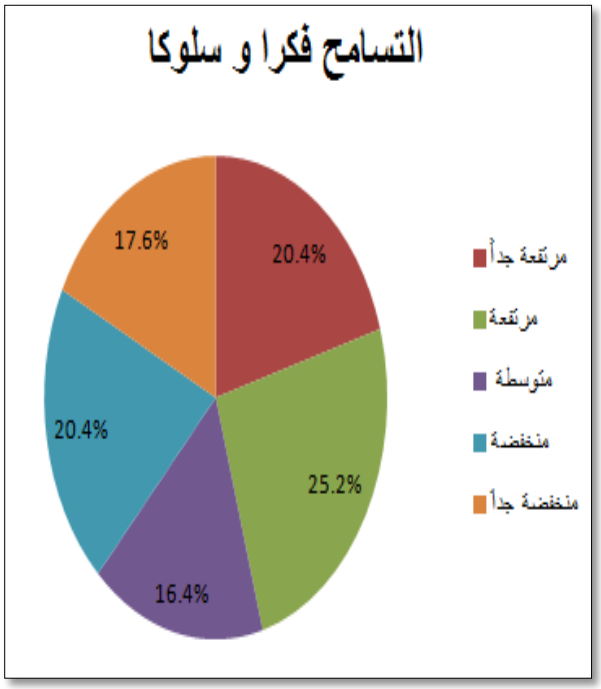
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	30	12	3،548	1،25459
منخفضة	13	2،5		
متوسطة	59	23،6		
مرتفعة	86	34،4		
مرتفعة جدا	62	24،8		
المجموع	250	100		



نلاحظ من خلال الجدول أن العبارة رقم (13) جاءت في الترتيب الرابع عشر ، واستجابة الأساتذة كانت بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.54 وانحراف معياري يقدر بـ 1.25. وهى ضعيفة جداً، وأن نسبة (24،8 ٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة ، فالمدرسة تعمل على إكساب المفاهيم المتعلقة بالنظم الاجتماعية ، وغرس حب النظام واحترام القانون . و تعتبرالقيمة من مظاهر الرقي والتحضر، كما تقوم بإبراز أهمية الامتثال للقانون ، وتفضيل المصلحة العامة على الخاصة و تنمية الحس الوطني. وتبين أثر مخالفة النظام والقانون ، فمن خلال تنمية هذه القيم الضرورية نستطيع إعداد هم إلى التصرف وفق الأدوار التي سيقومنا بها في المستقبل. أمّا عن الذين كانوا محايدين وكذلك المعارضين ،فهذا راجع إلى أنهم لا يجسدون هذه الكفاءة في تدريسهم لأنهم إمّا لا يفهمونها، أو أنّهم لا يحسنون ممارستها .

جدول رقم 23:يعزز التسامح فكرا و سلوكا / الشكل رقم 15

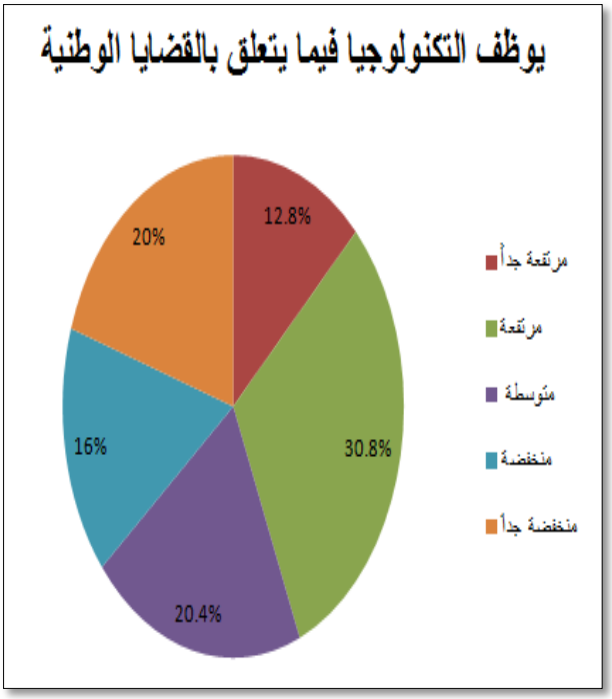
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	44	17،6	3،1040	1،40466
منخفضة	51	20،4		
متوسطة	41	16،4		
مرتفعة	63	25،2		
مرتفعة جدا	51	20،4		
المجموع	250	100		



نلاحظ من خلال الجدول أنّ العبارة رقم (11) جاءت في الترتيب الخامس عشر، وهذا بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.10 وانحراف معياري يقدر بـ 1.40، وهي عبارة ضعيفة جداً، وأن نسبة (20،4٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة ، تعمل على تنمية قيم المواطنة لأنها تتضمن قيم ضبط النفس بتقبل نقد الآخرين واحترام آرائهم والتسامح فكرا و سلوكا فالعالم اليوم يشهد صراعا سياسيا وفكريا بين الأفراد والأمم و لهذا تعمل كل النظم التعليمية على نشر قيم التسامح والتخلص من مظاهر الكراهية والعداوة وغرس المحبة من أجل العيش في سلام عالمي، وإذا استطاعت المدرسة تحويل هذه القيمة إلى ممارسات تظهر في سلوكات التلميذ حينها فقط نستطيع أن نقول أننا استطعنا أن نبني مواطن صالح . فالتسامح هو المبدأ الذي يحكم علاقات الناس في المجتمع الديمقراطي، لأن ثقافة التسامح هي الإطار المجتمعي الذي تتحرك فيه الديمقراطية، حيث يقوم بتوفير الأجواء المناسبة للتفاعل الخلاق بين التلاميذ وباقي أفراد المجتمع ومؤسساته المجتمعية على أساس الاحترام المتبادل والاعتراف بحقوق متساوية وفرص متكافئة ولون تميز أو إقصاء.

جدول رقم 24: يوظف التكنولوجيا فيما يتعلق بالقضايا الوطنية / الشكل رقم 16

	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	50	20	3،0040	1،33684
منخفضة	40	16		
متوسطة	51	20،4		
مرتفعة	77	30،8		
مرتفعة جدا	32	12،8		
المجموع	250	100		



نلاحظ من خلال الجدول أنّ العبارة رقم (12) جاءت في الترتيب السادس عشر والأخير وهذا بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.00 وانحراف معياري يقدر بـ 1.33 . وهى عبارة ضعيفة جداً، وأن نسبة (12،8 ٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة، فإن النظام التعليمي الجزائري يسعى إلى التفتح على التكنولوجيا لمسايرة التقدم الهائل الذي أنتجته الشعوب ، خاصة في مجال التقنية الحديثة من الحواسيب والهواتف الذكية ، والاستخدامات الواسعة المتعددة للشبكة العنكبوتية. حيث أصبحت هذه التقنيات جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية ، لذا وجب على النظام التعليمي الجزائري أن يتماش مع هذه التطورات سواء من الناحية المادية أو من الناحية التكوينية المعرفية، حتى يتمكن من إكساب التلاميذ هذه التقنيات التي من شأنها تسهم في تنمية المواطنة لديهم في حين وجب توافرها في الاوساط التعليمية .

. الاستبانة رقم (2): موجهة إلى الإداريين.

6. جدول رقم (25): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية و الترتيب لكل فقرة من الاستبيان

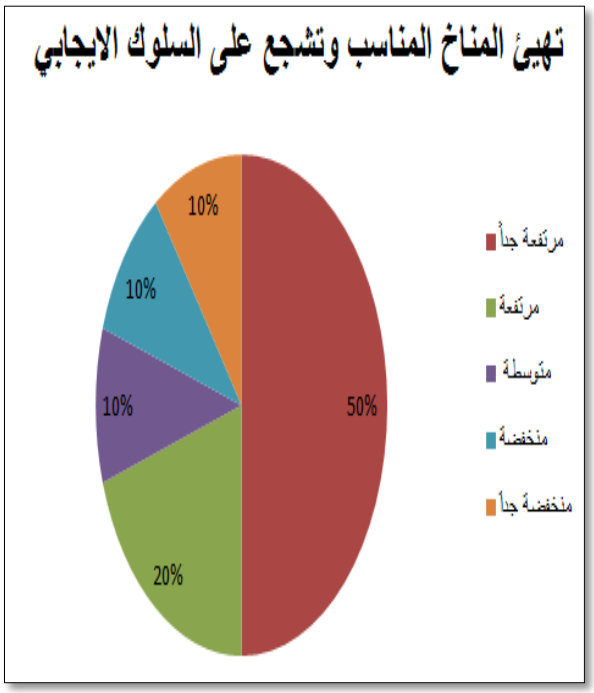
الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة	الترتيب
7	تهيئ المناخ المناسب وتشجع على السلوك الايجابي	1.38873	3.90000	50	1
1	تنظم الإدارة لقاءات خاصة بتعزيز قيم المواطنة	1.34012	3.80000	40	2
8	تهتم بالسيطرة على إبعاد الإشاعات	1.44279	3.60000	40	3
2	تتبنى المناهج التعليمية التي تعزز المواطنة	1.11117	3.30000	30	4
5	تعزز الأنشطة التي تنمي روح المواطنة	1.51186	3.40000	30	5
3	تحافظ على المبادئ الأساسية التي تشكل المواطنة	1.37024	2.60000	20	6
4	يساهم الأساتذة في تنمية متعلميهم	1.55183	2.80000	20	7
6	توجه المتعلمين إلى الاهتمام بالقضايا الوطنية	1.6413	2.40000	20	8
9	تعزز احترام العلم والعلماء	1.42857	3.00000	20	9
10	تنمي الشعور والوجدان بالروح الوطنية	1.51186	2.60000	20	10
11	تؤكد على قيمة الحوار البناء	1.29363	2.40000	10	11
12	تنمية قدرات التلاميذ على التمسك بحقوقهم مع القيام بواجباتهم	1.46036	2.90000	10	12
13	تعمل على تعميق أسس الديمقراطية في النفوس	1.23305	3.10000	10	13
14	تهتم بالثقافة القانونية للأساتذة والمتعلمين	1.01015	3.00000	10	14

1- المحور الثاني : الأداء الإداري :

ويهدف هذا المحور إلى التعرف على وجهة نظر الإداريين في واقع المستوى العام للأداء الإداري للأستاذ داخل المدارس، وكيفية قيام الأستاذ بتنفيذ وتفعيل الأدوار التي تفرضها عليه معايير المواطنة، ومدى الالتزام بتطبيق هذه المعايير ومراعاتها عند أداء الأدوار الإدارية المنوطة به في المدرسة، ويندرج تحت هذا المحور (15) فقرة حاول الباحث من خلال هذه الفقرات التعرف على مدى توافر الإشراف والمتابعة للأساتذة، لقياس واقع التزامهم بالمعايير الموضوعة والتي توفرها له الإدارة المدرسية، ومحاولة قياس مستويات التطور التي تطرأ على أداء الأستاذ حال الالتزام بتفعيل معايير المواطنة، وذلك من وجهة نظر المديرين في المدارس، ويتضح ذلك من تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق:

جدول رقم 26: تهيء المناخ المناسب وتشجع على السلوك الايجابي / الشكل رقم 17

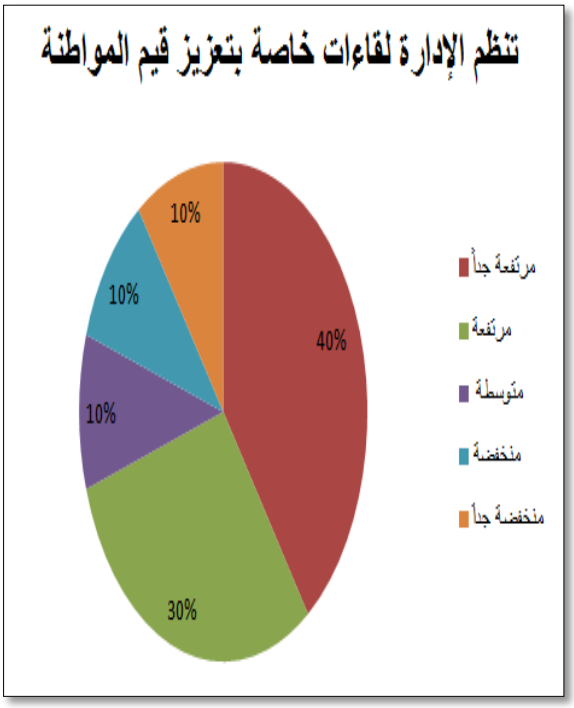
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	5	10	3،90	1،3887
منخفضة	5	10		
متوسطة	5	10		
مرتفعة	25	10		
مرتفعة جدا	25	10		
المجموع	50	100		



نلاحظ من الجدول العبارة رقم (7) جاءت في الترتيب الأول، و بمتوسط حسابي يقدر بـ **3.90** وانحراف معياري يقدر بـ **1.38**. وهي عبارة قوية جداً، وأن نسبة (50٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيقها بدرجة كبيرة، مما يؤكد على الالتزام بالتعليمات الإدارية، والالتزام بمواعيد العمل رغبة منهم في المساهمة بالارتقاء بالمستوى الإداري للمدرسة ككل. لأنّ تشرب التصرفات والممارسات من قبل المتعلمين تنطلق من المواقف التلقائية المبنية على الملاحظة والمحاكاة ومحاولة التقليد والاقتداء، فكل الاجراءات التنظيمية والتسييرية داخل المؤسسة وخاصة المرئية منها، كالالتزام ببنود القانون الداخلي للمؤسسة والوقوف عليه عيانا من قبل المدير وأعوانه، يهيئ مناخاً تربوياً تعليمياً، يتيح فرص الارتقاء بمشاعر وتوجهات المتمدرسين، لتتسع مع مراحل المسار الدراسي، وتنطبع في الأخير سلوكات ايجابية ترقي مساحة المواطنة الايجابية .

جدول رقم 27: تنظم الإدارة لقاءات خاصة بتعزيز قيم المواطنة / الشكل رقم 18

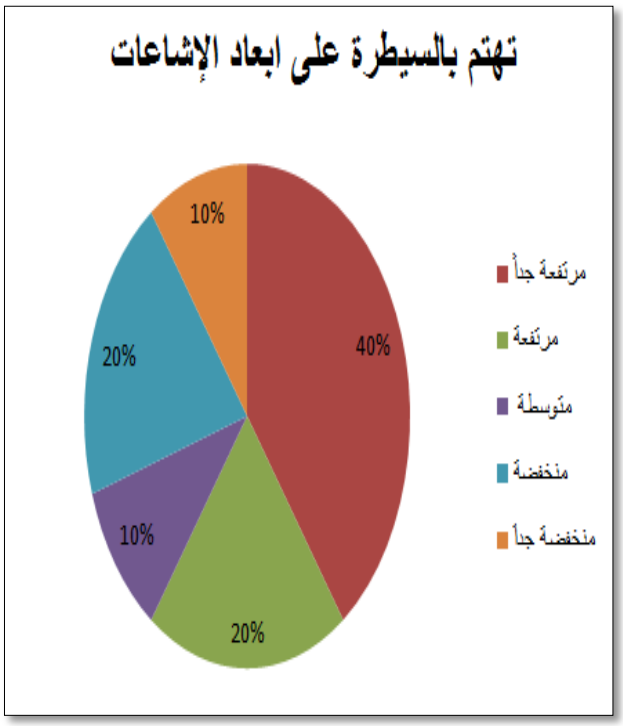
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	5	10	3،8000	1،3401
منخفضة	5	10		
متوسطة	5	10		
مرتفعة	5	30		
مرتفعة جدا	20	40		
المجموع	50	100		



نلاحظ من الجدول العبارة رقم (1) جاءت في الترتيب الثاني، و بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.80 وانحراف معياري يقدر بـ 1.34. وهى عبارة قوية جداً، وأن نسبة (40%) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة كبيرة، ممّا يؤكد على التكامل والتعاون الواضح بين المدير والأستاذ ، وأن هذه العلاقة ينبغي أن تكون علاقة تكاملية الهدف منها الارتقاء بالمستوى العام للعملية التعليمية ، وفي ظل العلاقة الملزمة قانوناً والمتمثلة في التشريعات التربوية والتعليمية، التي تتأسس على طابع الالتزام، وجب ترقية محتويات اللقاءات والمجالس التربوية في اتجاهها الاداري بعدم اغفال التذكير والحثّ على ابراز أهمية عناصر المواطنة في سلوكات المدرسين وتمريرها بشكل واعٍ ومتدرج عبر الأنشطة التعليمية لاسيما عبر السندات النّصية.

جدول رقم 28: تهتم بالسيطرة على ابعاد الإشاعات / الشكل 19

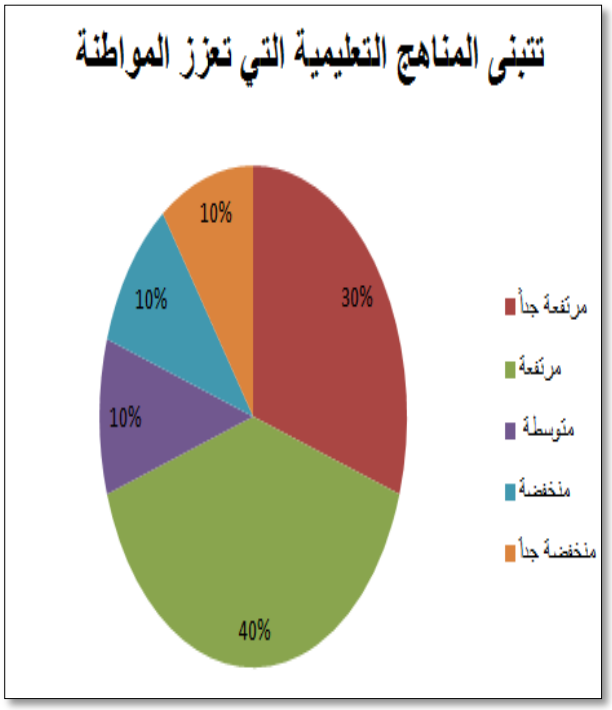
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	5	10	3،6000	1،44279
منخفضة	10	20		
متوسطة	5	10		
مرتفعة	10	20		
مرتفعة جدا	20	40		
المجموع	50	100		



نلاحظ من الجدول أنّ العبارة رقم (8) جاءت في الترتيب الثالث ، و بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.60 وانحراف معياري يقدر بـ 1.44. وهي عبارة قوية جداً، وأن نسبة (40 ٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة كبيرة، مما يؤكد على وجود اتصال فعال بين إدارة المدرسة والأستاذ، وأن هذا الاتصال يتنوع ما بين الاتصال من أعلى لأسفل أي من الإدارة للأساتذة ومن أسفل لأعلى أي من الأساتذة للإدارة ، فالضرورة المنهجية المعتمدة في التسيير الاداري، لا تقتضي الالتزام باللوائح والتوجيهات التشريعية لتمرير عناصر المشاريع المدرسية، بل ينبغي التماهي مع أشكال الاستجابة وأساليب التوعية بتأثيرات السلوكات السلبية؛ كالإشاعات التمويهية والمغرضة سواء مع الأساتذة بشكل مباشر، أومع شرائح المتعلمين بسلبية المواقف والأحداث المبنية على الاشاعات، ونبذها بسلوكات التحقق والتثبت، والالتزام بما لا يكمن في وجه من أوجه المواطنة باعتبارها ذات توجه اعلامي سهل الانتشار وقوي التأثير.

جدول رقم 29: تتبنى المناهج التعليمية التي تعزز المواطنة / الشكل 20

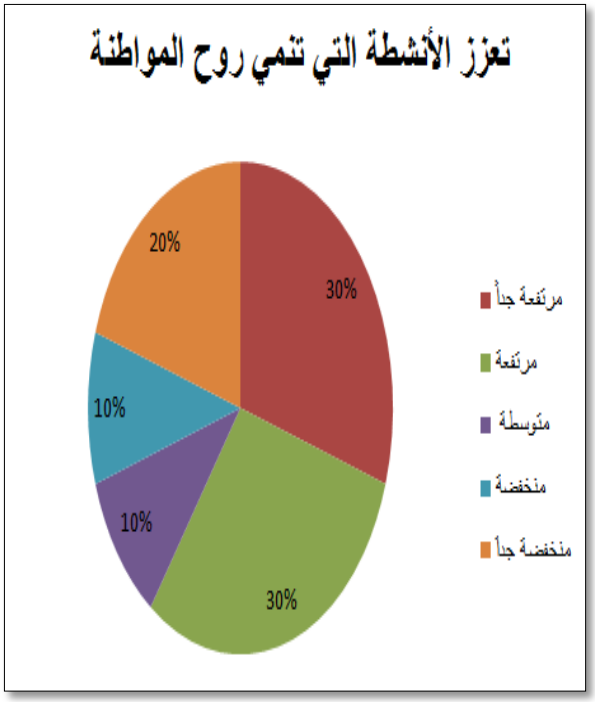
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	5	10	3،3000	1،11117
منخفضة	5	10		
متوسطة	15	10		
مرتفعة	20	40		
مرتفعة جدا	5	30		
المجموع	50	100		



نلاحظ من الجدول العبارة رقم (2) جاءت في الترتيب الرابع، و بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.30 وانحراف معياري يقدر بـ 1.11. وهي عبارة قوية جداً، وأن نسبة (30 ٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة كبيرة، مما يؤكد على أن إدارة المدارس توفر الفرص للمشاركة في عملية صنع القرار، إلاّ أنّه وبالرغم من ذلك فإنّ هناك نسبة ليست قليلة أكدت على عدم توفير إدارة المدرسة لهذه الفرص، أو العزوف عن المشاركة في هذه العملية، إمّا لضيق الوقت أو لأنّه ليست لديهم الثقافة التي تمكنهم من المشاركة بفعالية في هذه العملية وظنّهم أنها مهمة تضطلع بها جهات. أخرى، فالمسألة هنا متعلقة بتحليل المناهج و حسن قراءتها و الافادة منها في قضايا المواطنة، سعيا إلى تفعيلها باهتمام بالتركيز على الممكن من مؤشراتها، و الاجتهاد في اطار برامج مدرسية مصغرة منظمة داعمة لمحتويات المناهج الدراسية مع تكفلها بقيمة المواطنة، و التي أولتها المناهج المحسنة في الشق القيمي.

جدول رقم 30: تعزز الأنشطة التي تنمي روح المواطنة / الشكل رقم 21

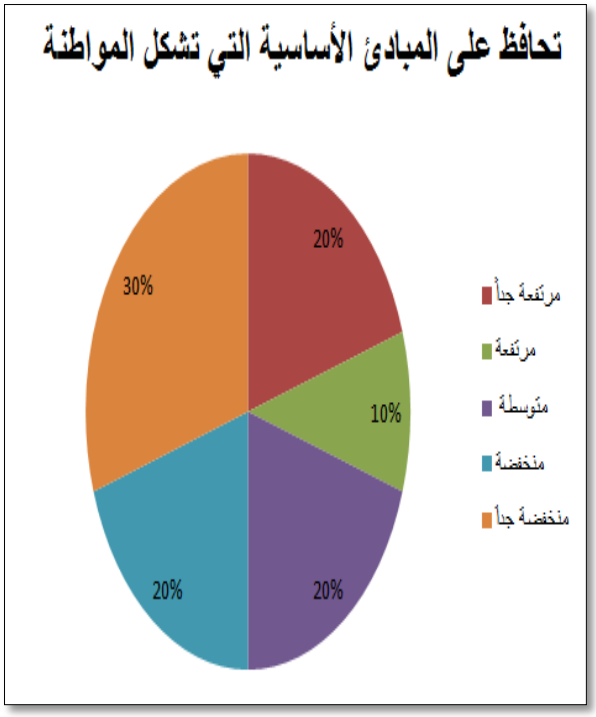
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	10	20	3،4000	1،51186
منخفضة	5	10		
متوسطة	5	10		
مرتفعة	15	30		
مرتفعة جدا	15	30		
المجموع	50	100		



نلاحظ من الجدول أن العبارة رقم (5) جاءت في الترتيب الخامس، و بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.40 وانحراف معياري يقدر بـ 1.51. وهي عبارة قوية، و نسبة (30 %) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة كبيرة، مما يؤكد على قيام المدير بتنفيذ المهام التي يتعين عليه القيام بها في حفظ النظام داخل المدرسة، وهي من المهام التي تتطلبها المعايير، ولابّد للمدير اشراك جميع العاملين للقيام بهذه الأدوار الإدارية التي تفرضها المعايير الحديثة للمواطنة. يضطلع المدير المسير و المسؤول على تنفيذ المناهج من زاويتها القيمية، مع مراعاة مدى اهتمام المدرسين و حتى المتمدرسين بالأنشطة المشتملة على مؤشرات المواطنة و التنبية إلى ضرورة إدماجها داخل مخططات و بطاقات التسيير الديداكتيكي بين ثنايا مواقف التعلم و التأكيد على إجبارية قياسها على ضوء لوائح تقويم القيم بشكل عام، و المواطنة على وجه أخص.

جدول رقم31: تحافظ على المبادئ الأساسية التي تشكل المواطنة / الشكل رقم 22

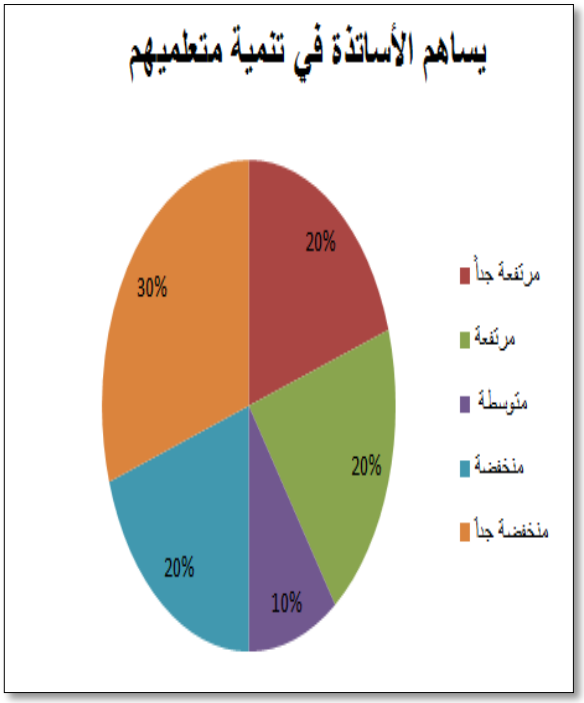
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	15	30	2،6000	1،37024
منخفضة	10	20		
متوسطة	10	20		
مرتفعة	10	10		
مرتفعة جدا	5	20		
المجموع	50	100		



نلاحظ من الجدول العبارة رقم (3) جاءت في الترتيب السادس ، و بمتوسط حسابي يقدر ب 2.60 وانحراف معياري يقدر 1.37. وهي عبارة متوسطة، وأن نسبة (20 %) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة متوسطة، مما يؤكد على أنه ما زالت هناك حاجة إلى تفعيل معايير المواطنة، ذلك لأن مهارات العمل الجماعي هي من أهم متطلبات المعايير الإدارية، إذ أنّ مهمة تطوير العمل لا يمكن أن تكون مسؤولية الإدارة وحدها، وقد يكون السبب في ذلك يتمثل في ضيق الوقت أو في عدم توفير مناخ تنظيمي تشاركي للعمل داخل المدارس. و يتمدد هذا السلوك في ممارسة المتعلمين بشكل مطرد كلما ارتقى الاهتمام مبدئيا بقيم المسؤولية الملقاة على عاتقه، و تظهر جلته للمتمدرسين عبر الاشادة بأنماط التعلم المبنية على الأعمال الفوجية و الجماعية و الأداءات المختلفة خلال الأنشطة المنهجية أو اللامنهجية التي تعد فضاء سانحا لترقية مبادئ التعاون و التشارك ، و التماس الجدوى منها توخياً لتحقيقها كممارسة فعلية داخل رحاب المجتمع بما يعزز توجهات المواطنة الموجبة .

- جدول رقم32: يساهم الأساتذة في تنمية متعلميهم/ الشكل رقم 23

	التكرار	النسبة ٪	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	15	30	2،8000	1،55183
منخفضة	10	20		
متوسطة	5	10		
مرتفعة	10	20		
مرتفعة جدا	10	20		
المجموع	50	100		

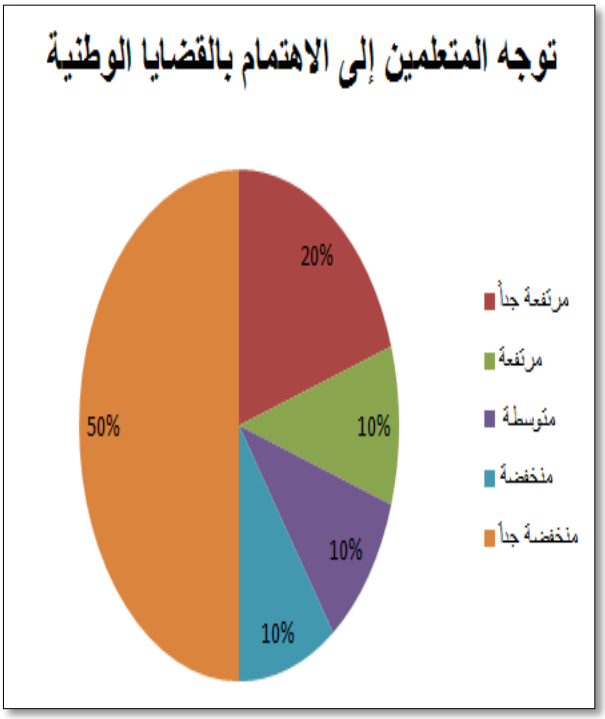


نلاحظ من الجدول العبارة رقم (4) جاءت في الترتيب، و بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.80 وانحراف معياري يقدر بـ 1.55. وهي عبارة متوسطة، وأن نسبة (20 ٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة كبيرة، وأن نسبة (10 ٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة متوسطة، وأن نسبة (30٪) من أفراد العينة تؤكد على عدم تطبيق هذه العبارة داخل المدارس أو تطبيقها بدرجة منخفضة جدا، وواضح من تقارب نسب استجابات أفراد العينة أن نسبة بسيطة من المديرين من يقوموا بعملية صنع القرار داخل المدرسة، وذلك يعود إلى عدم تفعيل معايير المواطنة في المدارس وعدم السعي نحو رفع مستويات نشرها. ومنه وجب الالتفات السريع و الصارم لعدم إغفال هذا المؤشر الذي تعكس أشكال التدخل التي تسمح بها التشريعات و التعليمات و المناهج التعليمية، التي ينبغي على الأستاذ السعي إلى الاجتهاد و التنويع في أساليب و تقنيات مدها إلى المتمدرسين شعوراً من الجميع أنّ التوجه هو رفع و تطهير معايير المواطنة.

جدول رقم 33: توجه المتعلمين إلى الاهتمام بالقضايا الوطنية./

	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	25	50	2،4000	1،64130
منخفضة	5	10		
متوسطة	5	10		
مرتفعة	5	10		
مرتفعة جدا	10	20		
المجموع	50	100		

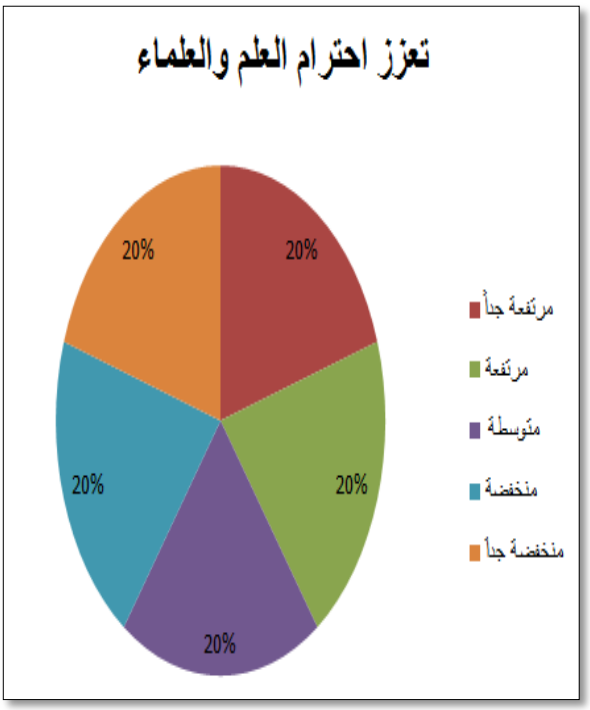
الشكل رقم 24



نلاحظ من الجدول الذي يوضح أن المديرين يؤكدون على أنه توجه المتعلمين إلى الاهتمام بالقضايا الوطنية بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.40 وانحراف معياري يقدر بـ 1.64. وهذا طبيعي لأنها من أهم وظائف المدرسة بل هو السبب الرئيس الذي أنشأت من أجله . فالانتساب الثقافي إلى مجموعة المعتقدات والقيم والمعايير يرتبط بمكونات الثقافة الاجتماعية والمعتقدات الدينية والنظام السياسي المعمول به ، وهذه الاعتبارات ذات الصلة تؤثر سلبا أو إيجابا في طريقة تمثل المواطنة لدى المواطنين ودرجة وطنيتهم ووعيهم بحقوقهم وواجباتهم العملية اتجاه دولتهم. وبهذا المنظور فإنه تتحدد في ضوء ذلك دور الادارة التي تعمل على إكسابها، خاصة إذا كان هذا المجتمع ينقسم على ثقافات مختلفة . فمن خلال إكساب التلاميذ الاهتمام بقضاياهم الوطنية وارتباطهم به، تستطيع أي دولة أو مجتمع أن يجمع الكل على مواطنة واحدة تحفظ هذا الوطن ضد الانقسامات ، وتعمل على مجابهة كل التحديات التي من شأنها الفتك بكيانه وتماسكه.

جدول رقم 34: تعزز احترام العلم والعلماء / الشكل رقم 25

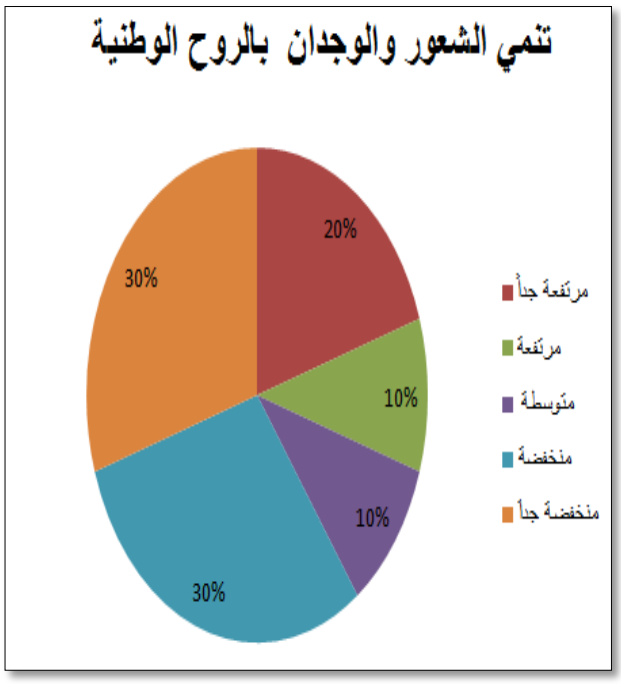
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	10	20	3،0000	1،42857
منخفضة	10	20		
متوسطة	10	20		
مرتفعة	10	20		
مرتفعة جدا	10	20		
المجموع	50	100		



نلاحظ من الجدول أنّ العبارة رقم (6) جاءت في الترتيب الثامن ، وهذا بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.00 وانحراف معياري يقدر بـ 1.42. وهي عبارة متوسطة، تتقارب نسب استجاباتها بصورة كبيرة، إذ أنّ نسبة (20 ٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة كبيرة، هذا إن دلّ فإنّما يدل على عدم تفعيل معايير احترام العلم والعلماء ، إذ لا يقوم العاملين بمساعدة إدارة المدرسة في الحصول على اللائق بذلك، ولا يشارك في وضع السياسات العليا للمدرسة، ممّا يؤكد على ضرورة الحاجة إلى تفعيل معايير الاحترام والتقدير. و انطلاقا من مفهوم المدرسة و استشعار تواجدها و تلمس وظائفها و تتبع تأثيراتها الموجبة على مستوى الفرد و المجتمع، أوجبت الضرورة التنبيه إلى المسعى المتبنى من المدرسة و المرتكز على العلم الذي أفاد به المختصون و أهل العلم،بما يستوجب تقدير جهودهم و تقديس أعمالهم و تثبيتها بشكل معزز و مستمر و العمل على إثبات ذلك عبر القراءات المختلفة لعينات شبه معروفة أو مألوفة و تدارسها و لابراز أفضالهم على أوطانهم و على البشرية جمعاء بما ينمي ايجابية الشعور بأهمية العلم و العلماء في صنع الحضـــــــارة و تمجيد الانسانية في ظل عناصر التوافق و احترام الخصوصيات.

جدول رقم 35: تنمي الشعور والوجدان بالروح الوطنية / الشكل رقم 26

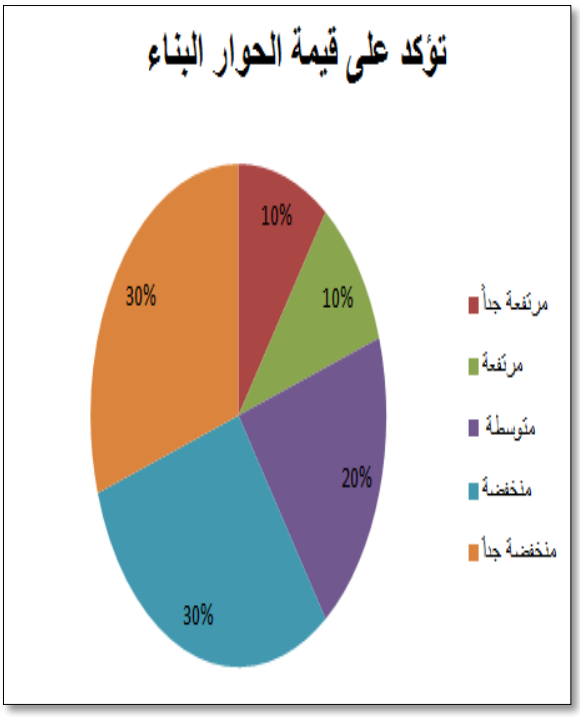
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	15	30	2،6000	1،51186
منخفضة	15	30		
متوسطة	5	10		
مرتفعة	5	10		
مرتفعة جدا	10	20		
المجموع	50	100		



نلاحظ من الجدول العبارة رقم (10) جاءت في الترتيب العاشر ، و بمتوسط حسابي يقدر ب 2.60 وانحراف معياري يقدر 1.51. وهي عبارة متوسطة، وأن نسبة (20 ٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة مرتفعة جدا ، لأن من أهم حاجات الإنسان في هذا الوجود حاجته إلى تقدير مشاعره من قبل الآخرين أي الاحترام، والذي يعد من أحد أهم القيم الإنسانية النبيلة، و التي تعني تقدير الإنسان للأخر دون النظر إلى شكله أو لونه أو جنسه أو ثقافته بل التقدير راجع لوصفه إنسانا فقط، هي من أهم الحقوق كاحترام الرأي ورعاية كرامته بعدم سبّه أو شتمه والمساواة والعدالة في المعاملة بين التلاميذ، فبمجرد شعور التلميذ بالنظرة الدونية تحيط به من كل جانب كفيل بتخفيض معنوياته و الحد من قدرته على العطاء. فتوسيع النظرة لمسألة الروح الوطنية لدى المشرفين الاداريين و تمريرها إلى الأساتذة بغرض تعزيزها ضمن المواقف التربوية و التعليمية الحقيقية من خلال وضعيات ناطقة بمدى تأثير الوجدان الوطني القويم.

جدول رقم 36: تؤكد على قيمة الحوار البناء / الشكل رقم 27

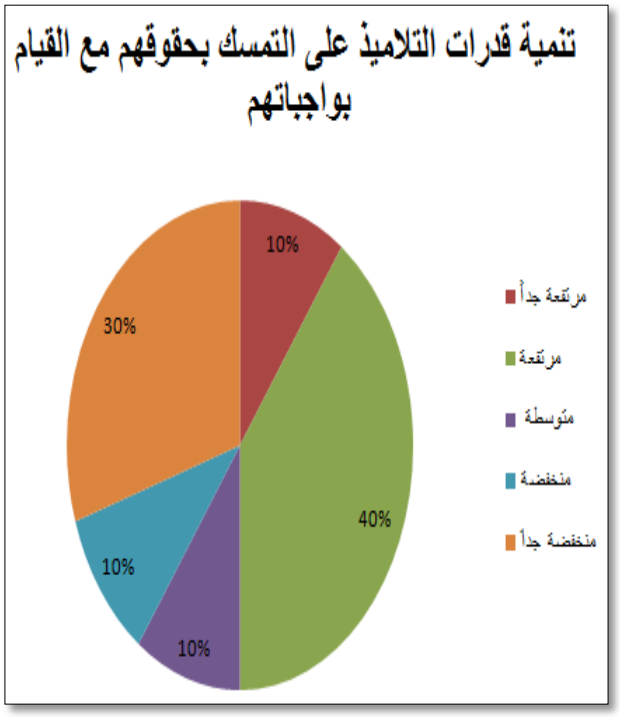
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	15	30	2،4000	1،29363
منخفضة	15	30		
متوسطة	10	20		
مرتفعة	5	10		
مرتفعة جدا	5	10		
المجموع	50	100		



نلاحظ من الجدول العبارة رقم (11) جاءت في الترتيب الحادي عشر ، وهى عبارة متوسطة،بنسبة (20 %) فكانت بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.40 وانحراف معياري يقدر بـ 1.29، فالبيداغوجية المنتهجة في التعليم الجزائري إثر الإصلاح التربوي لسنة 2003، تعتمد على المقاربة بالكفاءات والتي تعتمد على التلميذ في العملية التعليمية، فهو الذي يفترض ويناقش ويستنتج ويبني المعارف. ولهذا السبب عبر أكثر من 80 ٪ من الإداريين على أن الطرق المنتهجة تنمي مبدأ حرية التعبير عن الرأي وثقافة الحوار الإيجابي لدى التلاميذ . و في هذا يرى المختصون في " أن المدرسة تلجأ لتنمية مجموعة من الكفاءات لدى التلاميذ في سبيل تنمية قيم المواطنة لديهم وذلك من خلال ممارسة النقد الذاتي و المشاركة في اتخاذ القرار، مع التّحلي بالخلق الرفيع واستعمال العقل والحوار، واحترام آراء الآخرين وتحمل المسؤولية ، وممارسة الأساليب العقلانية.

جدول رقم 37: تنمية قدرات التلاميذ على التمسك بحقوقهم مع القيام بواجباتهم / الشكل رقم 28

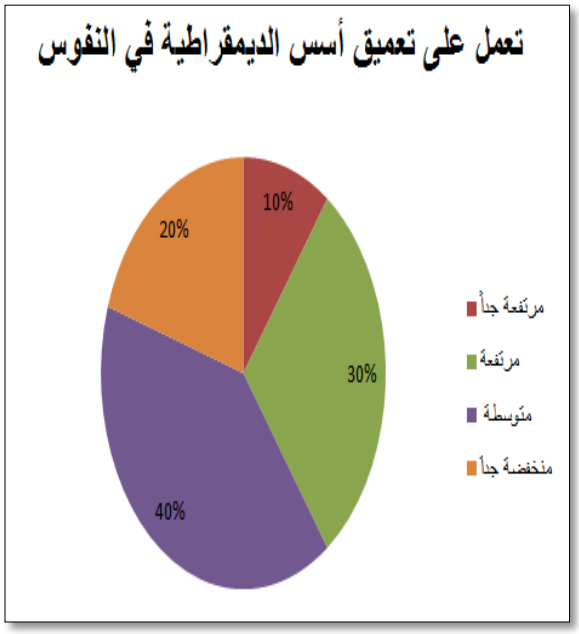
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	15	30	2،9000	1،46036
منخفضة	5	10		
متوسطة	5	10		
مرتفعة	20	40		
مرتفعة جدا	5	10		
المجموع	50	100		



نلاحظ من الجدول أنّ العبارة رقم (12) جاءت في الترتيب الثاني عشر ، وهى عبارة متوسطة، و نسبة (10 ٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة مرتفعة جداً بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.90 وانحراف معياري يقدر بـ 1.46. لأن قيمة الحقوق تعتبر أساسا للمواطنة في هذا الوقت الحاضر، فقد دلت بعض الدراسات أن الفرد لا يستطيع تأدية واجباته والالتزام بها ما لم يشعر أنه حصل حقوقه أو على الأقل أن حقوقه غير منتهكة، وهذا ما عبر عنه أغلب المدراء كبار السن وذوي الخبرة المهنية والحياتية والوعي الكافي للفهم الصحيح للمواطنة والتي يجب أن تنمي هذه القيم. أمّا عن الذين كانوا محايدين في أرائهم والذين كانوا معارضين في أرائهم، والذين كانت أغلبيتهم من ذوي الخبرة المحدودة، فهم لم يدركوا معنى هذه القيم الموجودة في المناهج لا تعمل على تنمية المواطنة التي تسعى المنظومة التربوية الجزائرية على تنميتها من خلال المحتويات التعليمية.

جدول رقم 38: تعمل على تعميق أسس الديمقراطية في النفوس/ الشكل رقم29

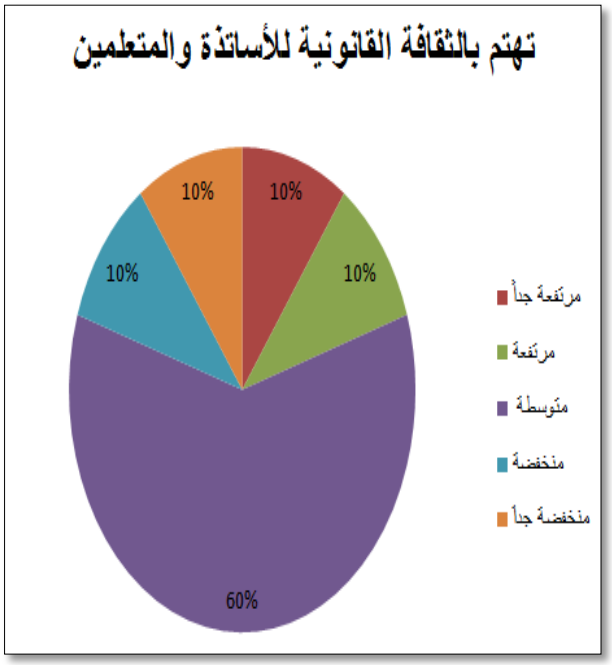
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	10	20	3،1000	1،23305
متوسطة	20	40		
مرتفعة	15	30		
مرتفعة جدا	5	10		
المجموع	50	100		



نلاحظ من الجدول العبارة رقم (13) جاءت في الترتيب الثالث عشر، و بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.10 وانحراف معياري يقدر بـ 1.23. وهي عبارة متوسطة، وأن نسبة (10 ٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة مرتفعة جدا، لأنها تتضمن الاعتزاز بالذات ، و هذه القيم من ركائز بناء المجتمع الديمقراطي السليم، خاصة حرية التعبير التي تعتبر حقا أساسيا من حقوق الإنسان كما جاء في المادة 19 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. وهو ما يسمح بتداول الأفكار اللازمة للإبداع وتعزيز المساءلة والشفافية وتساهم في الحصول على كل الحقوق، وبالتالي القيام بكل الواجبات. تنمي روح الأخوة والتواصل وتوطد علاقات التعاون بين أبناء المجتمع الواحد ، وتساعد حل المشكلات وتقبل الأخر، فإثبات الذات لا ينافي الاختلافات في الرأي .. و عليه ينبغي تعزيز هذا التصور و العمل على تحويله إلى أفكار ايجابية يتخذها المدرس و المتمدرس، شعورا منهم جميعا بأثر مبادئ و توجهات المواطنة في خلق مناخات و فضاءات تسمح للجميع المشاركة في ما تتطلبه المواقف بحدودها القانونية ولا تقصي أحداً، إلاّ من أقصى نفسه في إطار أجواب الديمقراطية التي تؤسس إلى توجه الحكم إلى المحكومين، و تبسط أمامهم مراعاة مبدأ أن لكل واحد موقعه في المجتمع وفق ما تقتضيه المواطنة الفعلية.

جدول رقم 39: تهتم بالثقافة القانونية للأساتذة والمتعلمين / الشكل رقم 30.

	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	5	10	3،0000	1،01015
منخفضة	5	10		
متوسطة	30	60		
مرتفعة	5	10		
مرتفعة جدا	5	10		
المجموع	50	100		



نلاحظ من الجدول العبارة رقم (14) جاءت في الترتيب الرابع عشر ، وبمتوسط حسابي يقدر بـ 3 .00 وانحراف معياري يقدر بـ 1.01 . وهي عبارة متوسطة، وأن نسبة (10%) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة مرتفعة جدا، وأن نسبة (60 %) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة متوسطة. العمل على تنمية الجانب النظري و التشريعي و القانوني لما تسمح به أبواب المواطن يزيد من الشعور لدى الأساتذة بأهمية موضوع المواطنة و دفعهم إلى تعزيز مواقعهم العاكسة لهذه المبادئ المواطناتية و التفكير دوما أنها قيم مرافقة لسلوكات التربية و أفعال التعلم وانطلاقا من هذا الوعي النظري و الخلفية المعرفية لروح القوانين يستدعي الأمر التنبيه و التوعية له عبر نماذج تعليمية حقيقية تجيب عن أسئلة المتمدرس في اطار المواطنة التي يفترض أن تبقى فعلا ممارسة على مستواه.

المحور الثاني: أداء المفتش التربوي : 3. الاستبانة رقم (3): موجهة إلى المفتشين

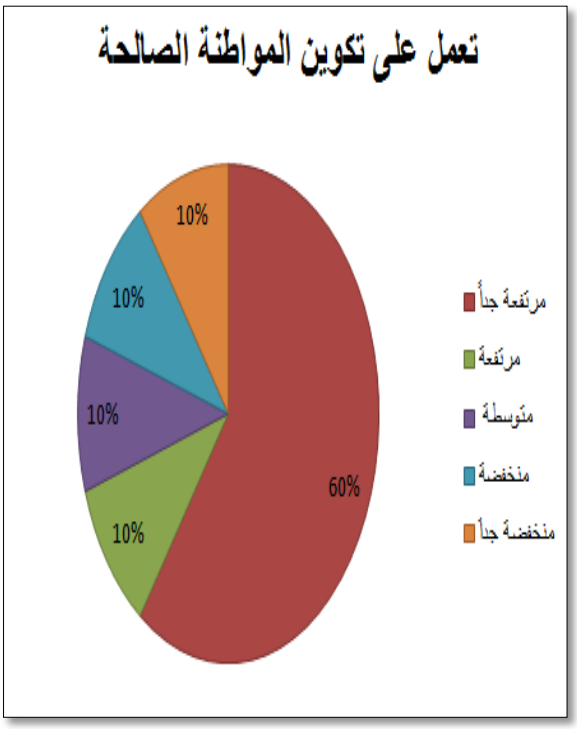
جدول رقم (40): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية و الترتيب لكل من فقرات الاستبيان :

الرقم	الفقرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة %	الترتيب
2	تعمل على تكوين المواطنة الصالحة	1.49071	4.0000	6	1
1	تهدف إلى التكيف مع الذات والمحيط	1.71270	3.6000	5	2
3	ترفع مستوى الوعي تجاه المواطنة	1.5923	3.5000	4	3
9	تعزز الأعمال التشاركية والتعاونية	1.41824	3.7000	4	4
5	ترسخ مفاهيم المواطنة وتنميها حسياً ومعنوياً	1.42984	3.4000	3	5
12	تعزز قيم التعاون مع الأسرة والمجتمع	1.34990	3.6000	3	6
14	تتضمن مشاركة المجتمع في تكريس المواطنة	1.81353	2.8000	3	7
4	تغرس القيم التعليمية التي تربط بالأرض والدين والتاريخ	1.54919	2.8000	2	8
7	تنمي الشخصية نحو الانتماء والولاء الوطني	1.56702	2.7000	2	9
8	تحث على احترام الدستور واحترام الحقوق	1.26491	3.4000	2	10
10	المساهمة في تنمية المواهب الإبداعية للتلاميذ	1.49071	3.0000	2	11
13	تتضمن موضوعات عن المواطنة	1.37032	3.1000	2	12
6	تساهم في تحويل الأهداف التعليمية إلى أنشطة هادفة وقيم وطنية وأخلاقية وديمقراطية	1.56702	2.3000	1	13
11	تشجع على احترام الأقليات	1.33749	2.3000	10	14

ويهدف هذا المحور إلى التعرف على وجهات نظر مفتشي التربية والذين لديهم احتكاك مباشر بالعملية التعليمية وبالأساتذة داخل قاعات الدراسة في تفعيل معايير المواطنة، في محاولة لقياس واقع التزام المعلم بمعايير المواطنة خلال أدائه للأدوار التربوية والمهام التعليمية التعلمية داخل حجرات الدراسة وخارجها، ويندرج تحت هذا المحور (.....) فقرة حاول الباحث من خلالها دراسة ما إذا كانت هيئات التكوين والمتابعة والتفتيش قد وفرت للأستاذ معايير يقوم بالالتزام بها، وما إذا كانت قد وفرت لها برامج ودورات تدريبية تساعده على تحقيق أقصى درجات الاستفادة من هذه المعايير داخل وخارج حجرات الدراسة ولعل ذلك يتضح من تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق:

جدول رقم 41: تعمل على تكوين المواطنة الصالحة / الشكل رقم 31

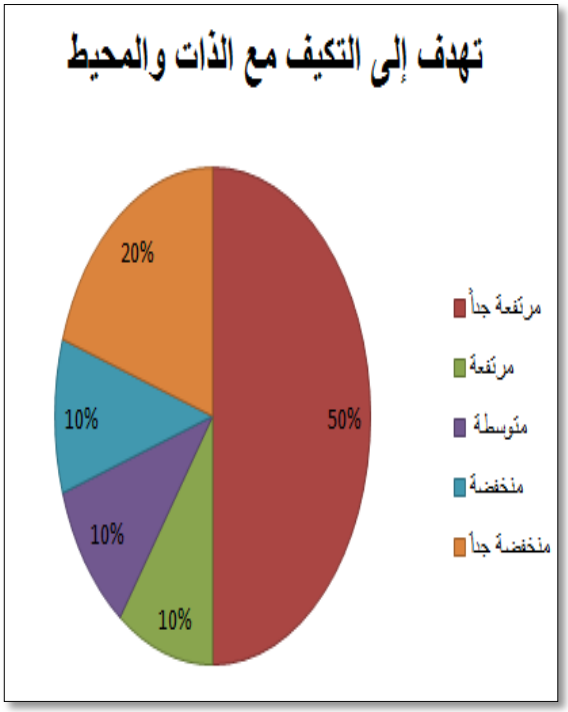
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	1	10	4،0000	1،49071
منخفضة	1	10		
متوسطة	1	10		
مرتفعة	1	10		
مرتفعة جدا	6	60		
المجموع	10	100		



نلاحظ من خلال الجدول أن العبارة رقم (2) جاءت في الترتيب الأول، و بمتوسط حسابي يقدر بـ 4.00 وانحراف معياري يقدر بـ 1.49. وهى عبارة قوية جداً، وأن نسبة (60 %) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة كبيرة، مما يؤكد على أنّ يراعواالفروق الفردية بين التلاميذ ، وأنهم يدركون جيداً طبيعتهم وأن لكل منهم خصوصية تختلف عن الباقين، ولهذا السبب ينجحون في التعامل مع كل أستاذ على حدة، وفي حالة توافر الفرص المواتية لهم يقومون بالتخطيط لبرمجة لقاءات وندوات، والوسائل بالصورة التي تناسب المستوى، مع تفعيل التنسيق للخلايا المصغرة .

جدول رقم 42: تهدف إلى التكيف مع الذات والمحيط/ الشكل رقم 32

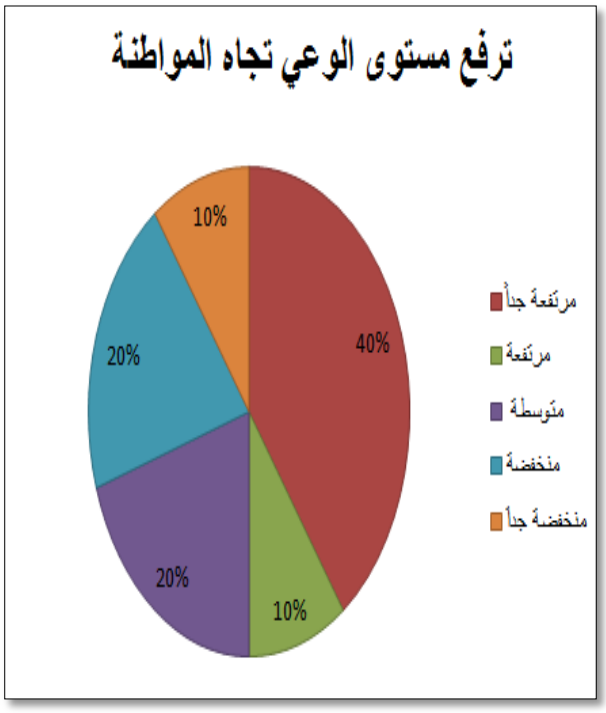
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	2	20	3،6000	1،71270
منخفضة	1	10		
متوسطة	1	10		
مرتفعة	1	10		
مرتفعة جدا	5	50		
المجموع	10	100		



نلاحظ من خلال الجدول العبارة رقم (1) جاءت في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي يقدر بـ 3.60 وانحراف معياري يقدر بـ 1.71. وهي عبارة قوية جداً، وأن نسبة (50٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة كبيرة، ممّا يؤكد على أنّ مفتشي التربية في مقاطعات الدراسة يدركون جيداً أهمية أن يكون لكل أستاذ خطة تربوية ، وهذا يترتب على العبارة السابقة التي احتلت المرتبة الأولى، والتي تؤكد على أنّه لابّد أن يقوم الأستاذ بمراعاة خصوصيات كل متعلم، كما تؤكد العبارة الحالية أن مفتش التربية لابّد وأن يضع في اعتباره عند وضع الخطة التربوية أو التعليمية التي تناسب كل عملية تكوينية. من أجل إرساء عناصر التعلم المعرفية و المنهجية، دونما إغفال للشق القيمي الذين ينبغي الإشارة إليه صراحة عبر مواضيع خاصة خاصة به أو التأكيد على عدم إغفاله أثناء البرمجة المختلفة في مواقف التعلم لاسيما الوضعيات التي تقتضي اشكالاتها ومطالبها كيفية التأقلم الذاتي مع النفس وحسن موقعة الفرد ضمن المجموعة الآخرين.

جدول رقم 43: ترفع مستوى الوعي تجاه المواطنة / الشكل رقم 33

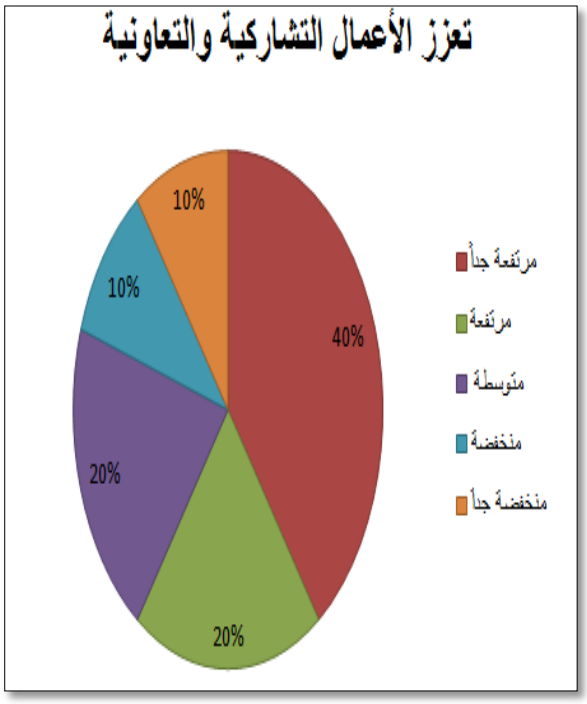
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	1	10	3،5000	1،50923
منخفضة	2	20		
متوسطة	2	20		
مرتفعة	1	10		
مرتفعة جدا	4	40		
المجموع	10	100		



نلاحظ من خلال الجدول أن العبارة رقم (3) جاءت في الترتيب الثالث، و بمتوسط حسابي يقدر ب 3.50 وانحراف معياري يقدر ب 1.50، وهي عبارة قوية جداً، وأن نسبة (40 %) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة كبيرة، وتترتب هذه العبارة أيضاً على العبارة التي جاءت في الترتيب الأول والتي جاءت في الترتيب الثاني حيث إن المفتش لابّد وأن يراعي الطرق المناسبة للأساتذة حين تصميم الوسائل والأنشطة التي تساعدهم على التكوين الإيجابي، لكن هذه العبارة بها مشكلة بسيطة، وهي ارتفاع نسبة من يقول بعدم توافر هذه المهارة لدى الأستاذ، مما يوحي إلينا بأنّ هناك قصور في نظام الإشراف التربوي في هذه المدارس، وأنّ المفتشين يجيبون على التساؤلات بالصورة الحيادية ظنّاً منهم أنّ الإجابة الفعلية قد تسبب المشاكل بين الأساتذة، وهذا ما لاحظه الباحث، ونوهت إليه في المشكلات التي قابلت الباحث أثناء تنفيذ مراحل الدراسة الميدانية.

جدول رقم 44: تعزز الأعمال التشاركية والتعاونية / الشكل رقم 34

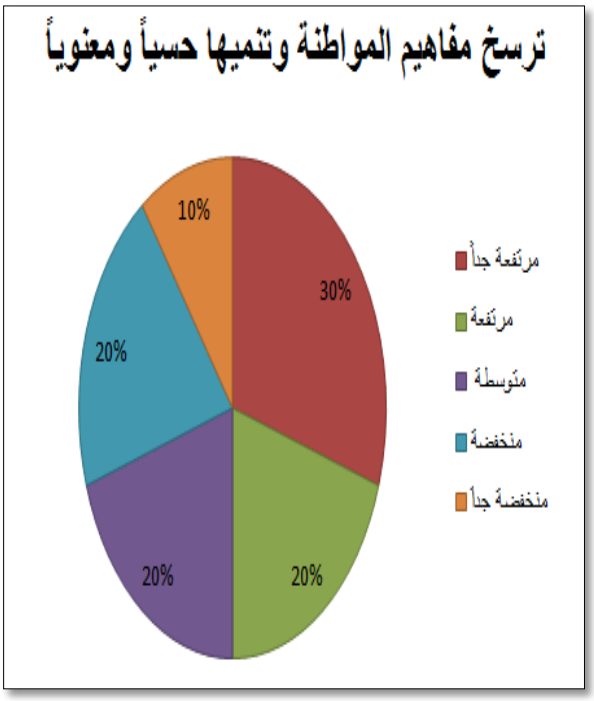
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	1	10	3،7000	1،41814
منخفضة	1	10		
متوسطة	2	20		
مرتفعة	2	20		
مرتفعة جدا	4	40		
المجموع	10	100		



نلاحظ من خلال الجدول أن العبارة رقم (9) جاءت في الترتيب الرابع، و بمتوسط حسابي يقدر ب3.70 وانحراف معياري يقدر ب 1.41 وهي عبارة قوية، وأن نسبة (20٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة متوسطة، مما يدل على أنّ هناك قصور في فتح قنوات التواصل بين الأساتذة وأولياء الأمور ، وأن هذا التواصل يتم في حدود ضيقة – حسبما أظهرت المقابلات الشخصية – لا تتعدى التواصل بخصوص متابعة الحالات ، ويكون في بدايات انضمام التلاميذ للمدرسة أقوى من باقي المراحل، رغم أنّه من الضروري جداً أن يكون هناك تواصل مستمر بين أولياء أمور التلاميذ وبين الأساتذة والإدارة المدرسية، وهذا ما تؤكد عليه المعايير العالمية. وما تتطلبه النشاطات التكوينية القطاعية على وجه الخصوص، بضرورة رد الاعتبار إلى نتائج السلوكات التشاركية و التعاضدية و التعاونية داخل المؤسسات التعليمية مباشرة بنماذج تمثيلية و استنادية للكشف عن أبعاد قيمة الأعمال الجماعية في تعزيز علاقات المواطنة الحقة .

جدول رقم (45): ترسخ مفاهيم المواطنة و تنميها حسيا و معنويا/ الشكل 35

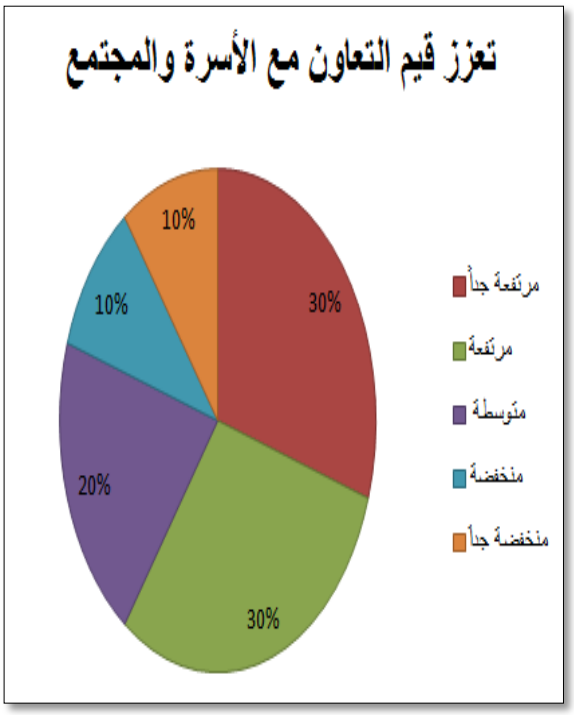
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	5	50	2،3000	1،56702
منخفضة	1	10		
متوسطة	1	10		
مرتفعة	2	20		
مرتفعة جدا	1	10		
المجموع	10	100		



نلاحظ من خلال الجدول أنّ و بمتوسط حسابي يقدر بـ **2.30** وانحراف معياري يقدر بـ 1.56، وأنّ الأغلبية وافقوا على أن البرامج التربوية تعمل على تنمية قيم المواطنة لأنها تتضمن حق الجميع في الثروة الوطنية في نفوس التلاميذ. فحق التمتع والعيش في حرية وحياة كريمة ، وكذلك القوانين والمواثيق الدولية و لاسيما الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. لأن التمتع بالحقوق هو جوهر المواطن، خاصة إذا تعلق الأمر في حقّ الجميع في الثروة الوطنية التي تعتبر حق الشعب، ويتمتعون بكل حقوقهم دون أي تميز، لهذا يعتبر الحصول على هذا الحق ودون تميز يجعل المواطن يشعر بقيمته في وطنه وأنّه جزء لا يتجزأ من هذا الوطن. فيدفعه هذا الشعور إلى المشاركة وتحمل المسؤولية الاجتماعية ويعمل على تطويره وحمايته، فلعل السبب يرجع إلى المواد التي يدرسونها والتي لا تحمل هذه القيم.

جدول رقم 46: تعزز قيم التعاون مع الأسرة و المجتمع/ الشكل رقم 36

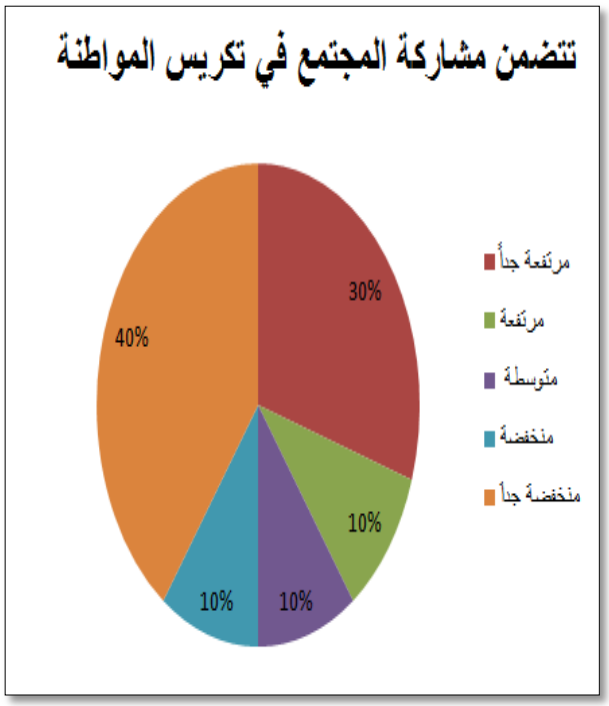
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	1	10	3،1000	1،37032
منخفضة	3	30		
متوسطة	2	20		
مرتفعة	2	20		
مرتفعة جدا	2	20		
المجموع	10	100		



نلاحظ من خلال الجدول أنّ العبارة رقم (5) جاءت في الترتيب الخامس والسادس، و بمتوسط حسابي يقدر ب3.10 وانحراف معياري يقدر ب1.37.وهي عبارة قوية، وقد لوحظ أيضاً تقارب نسب التحقق من العبارة، إذ أنّ نسبة أفراد العينة التي تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة متوسطة تتراوح بين (10و20 ٪) ، لأن المفتش لديه قصور في تطبيق أساليب التقييم التي تساعد على تقييم الجوانب الكاملة لشخصية الأستاذ، وأنه لديه قصوراً أيضاً في تغيير أسلوب تدريسه وتطويره بما يتناسب مع نتائج التقييم، ومما يظهر جلياً ارتفاع نسبة من يقول بعدم تحققها أصلاً، وهذا دليل على معاناة الأستاذ من هذا القصور الذي ينال من مستوى تفعيل معايير الأداء أثناء عمله . ويعود ذلك بالأساس إلى سوء فهم الأدوار و الالتزام بمسؤوليات كل طرف ، فالأسرة و المدرسة كيانان مرتبطان بالضرورة ، و تعاضد أدوارهما، تتحقق فعلياً مؤشرات المواطنة من خلال شعور المتمدرسين بعدم تصادم ما يعيشونه داخل بيئاتهم الأسرية وما يتلقونه في مؤسسات التعليم.

جدول رقم 47: تتضمن مشاركة المجتمع في تكريس المواطنة. / الشكل رقم 37

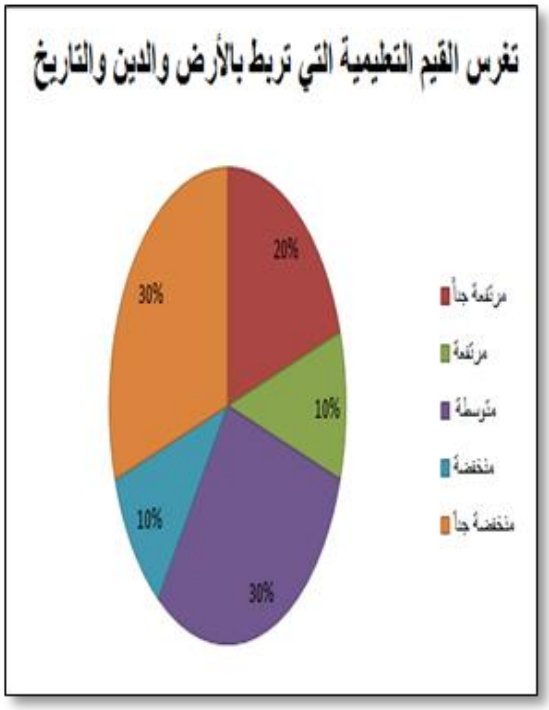
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	4	40	2،8000	1،81353
منخفضة	1	10		
متوسطة	1	10		
مرتفعة	1	10		
مرتفعة جدا	3	30		
المجموع	10	100		



نلاحظ من خلال الجدول أنّ العبارة رقم (14) جاءت في الترتيب السابع، بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.80 وانحراف معياري يقدر بـ 1.81وهي عبارة قوية، وأن نسبة (10 ٪) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة متوسطة، كما ترتفع أيضاً نسبة من يقولون بعدم تحققها (40٪)، مما يعني أن المفتش يفتقر إلى الموضوعية في تقييم إنجازات الأساتذة، وأنه يميل إلى البعض دون البعض الآخر. وعلاوة على الأحكام التي يسديها الأساتذة نحو المشرفين ، تستوجب الضرورة توعية الجميع بأهمية أفضال المجتمع عبر ردود أفعال المواطنين و الكامنة في المشاريع الجماعية التي تتيح انعكاسات المواطنة كممارسات حقيقية، ينبغي التحلي بها و الاستمرار في اعتناقها رفيقة للمناهج، و عليه يوكل إلى المشرفين التربوين ترقية هذه القيمة المواطنياتية، بخلق أجواء تتيح الفرص المتكافئة على مستوى الحقوق و الواجبات في جميع مناحي الربط بينهم و بين الأساتذة المشرفين عليهم.

جدول رقم 48: تغرس القيم التعليمية التي تربط بالأرض والدين والتاريخ ./ الشكل رقم 38

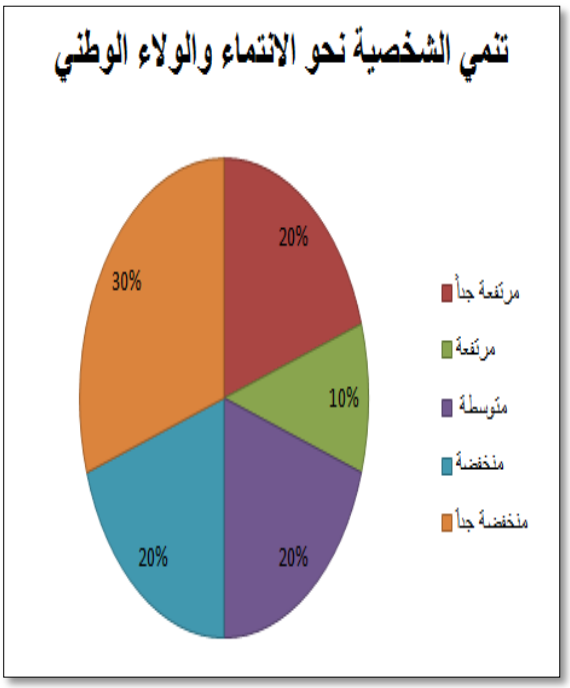
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	3	30	2،8000	1،54919
منخفضة	1	10		
متوسطة	3	30		
مرتفعة	1	10		
مرتفعة جدًا	2	10		
المجموع	10	100		



نلاحظ من خلال الجدول أن العبارة رقم (4) جاءت في الترتيب الثامن، واستجابة الفقرة بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.80 وانحراف معياري يقدر بـ 1.54. وهى عبارة متوسطة، وأن نسبة (30 %) من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة متوسطة، مما يؤكد على وجود مشكلة في البرامج والنظم في إعداد الأستاذ، إذ أكدت النتائج أنّه لا تتوافر لدى الأساتذة القدرة على تعزيز نقاط القوة لدى التلاميذ ومعالجة مواطن الضعف، وهذا الأمر يعتبر مشكلة كبرى، إذ أنه دون إعداد برامج جيدة للأستاذ لن تجدي معايير المواطنة المطلوبة والمنصوص عليها. و ذلك انطلاقاً من أنّ التربية تسعى لبناء الإنسان الصالح المفيد المجدي لنفسه و مجتمعه، و من طبيعة الانسان و محيطه و خصائصه، المميزة له ، نقف على وجوب تعزيز توجهات المناهج التعليمية و البرامج التكوينية قيم و معايير الحفاظ على الأرض و ما تزخر به ، و الالتزام بالمبادئ الروحية التي يتطلبها الدين الاسلامي المتزن و المتوازن، و الاعتزاز بمقومات الوطن التاريخية و الحضارية و الانسانية.

جدول رقم 49: تنمي الشخصية نحو الانتماء والولاء الوطني / الشكل رقم 39

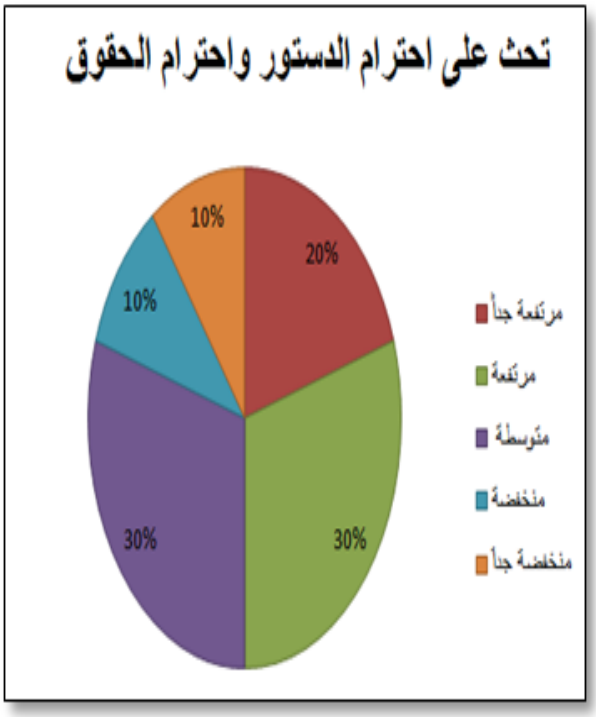
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدًا	3	30	2،700	1،5670
منخفضة	2	20		
متوسطة	2	20		
مرتفعة	1	10		
مرتفعة جدا	2	20		
المجموع	10	100		



نلاحظ من خلال الجدول أنّ العبارة رقم (7) جاءت في الترتيب التاسع، واستجابة الفقرة بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.30 وانحراف معياري يقدر بـ 1.56. وهي عبارة متوسطة، وأن نسبة (30)٪ من أفراد العينة تؤكد على عدم تحقق هذه العبارة، وهو أمر يعود إلى سببين: أحدهما القصور في برامج الإعداد، وعدم امتلاك الآليات للاستعانة بالتكنولوجيا وتوظيفها في تعليم التلاميذ ، وثانيهما ندرة الموارد، وعدم توافر التجهيزات والوسائط التي تعين الأستاذ على الاستعانة بها في حجرات الدرس، وكلا السببين خطير، فالقصور في برامج الإعداد مشكلة، وعدم توافر الإمكانيات المادية مشكلة أخرى. ومنه صار الاهتمام بالمعينات التكنولوجية و العلمية ضرورة ملحة في تعفيل مضامين المواضيع التي ترتجي تنمية قيمة الولاء للوطن و الانتماء الروحي له قبل المادي، لأن التمسك بالمبادئ الوطنية سلوك يعمل بشكل جاد و جدي في تحقيق أقصى ما تصبوا إليه قيم المواطنة.

جدول رقم 50: تحث على احترام الدستور واحترام الحقوق. / الشكل رقم 40.

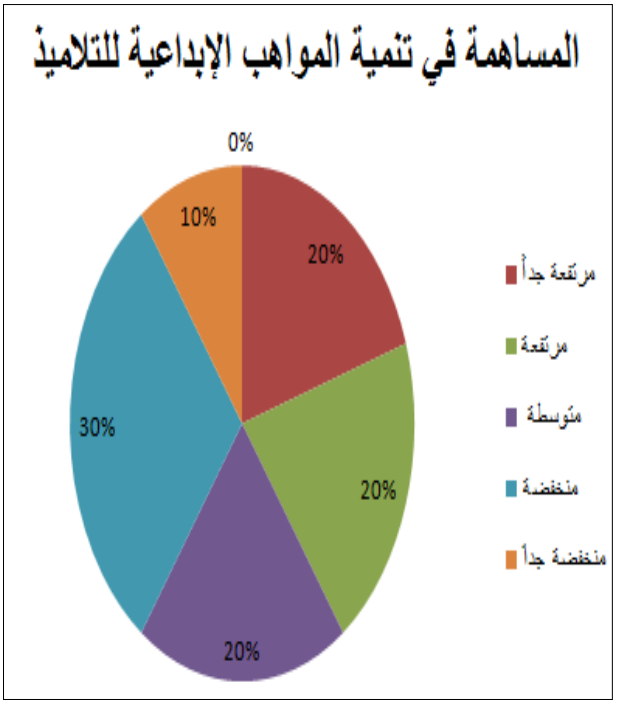
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جداً	1	10	3،4000	1،26491
منخفضة	1	10		
متوسطة	3	30		
مرتفعة	3	30		
مرتفعة جداً	2	20		
المجموع	10	100		



نلاحظ من خلال الجدول أنّ العبارة رقم (8) جاءت في الترتيب العاشر، بمتوسط حسابي يقدر ب3.40 وانحراف معياري يقدر ب 1.26.وهي عبارة متوسطة، وأن نسبة (20)% من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة كبيرة، وهي نسبة ضعيفة جداً مقارنة بنسبة (30 %) من أفراد العينة والتي تؤكد على عدم تحقق هذه العبارة، مما يمثل قصوراً ذاتياً لدى الأستاذ، لأنّه لا يتابع التطورات الجديدة في مجال عمله، والتي تمكنه من البقاء على دراية بأحدث التطورات في مجال عمله والتي تعود بالنفع والفائدة على مستواه المهني والإداري والأكاديمي. وعليه وجب النظر من زاوية مهنية للمتمرنين و الاداريين و المدرسين إلى الجانب التشريعي الذي يشير إلى تراتيبية و هرمية القوانين الأساسية كالدستور بكل أبعادها و احترام الحقوق و أداء الواجبات في هيئة متزنة تجعل الا هتمام بترقية الضمير الوطني والسعي إلى تحقيق مؤشرات المواطنة التي تخدم غايات المجتمع و الوطن.

جدول رقم 51: المساهمة في تنمية المواهب الإبداعية للتلاميذ / الشكل رقم 41

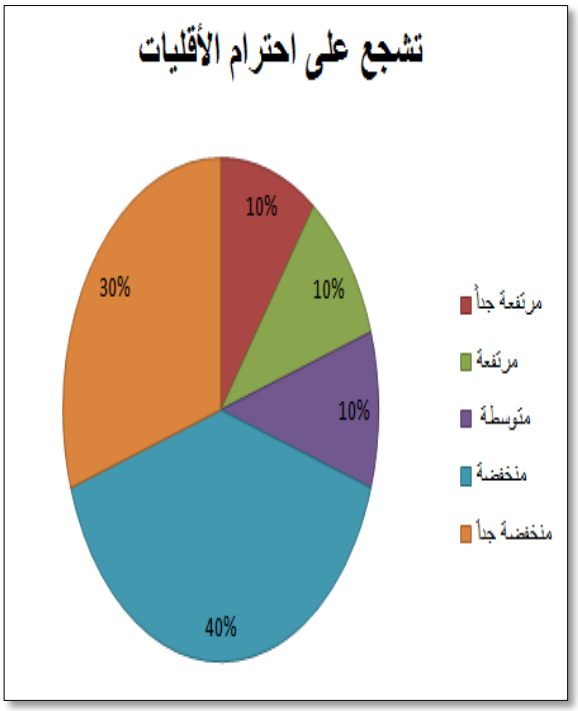
	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	1	10	3،1000	1،37032
منخفضة	3	30		
متوسطة	2	20		
مرتفعة	2	20		
مرتفعة جدا	2	20		
المجموع	10	100		



نلاحظ من خلال الجدول أنّ العبارة رقم (13) جاءت في الترتيب الثاني عشر، و بمتوسط حسابي يقدر ب3.10 وانحراف معياري يقدر ب1.37. وهي عبارة متوسطة، وأن نسبة (30)٪ من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة منخفضة، لأنها لا تساهم في تنمية المواهب (الملكات) والقدرات الإبداعية للتلاميذ فالمدرسة الجزائرية لا تهتم بتنمية المواهب من خلال الكشف عن هذه الإمكانات والطاقات المبدعة أولاً ، ثم لا تعمل على دعمها وتنميتها بما ينعكس على شخصياتها، عن طريق وضع خطط وبرامج تنفذ على مدار العام الدراسي، كالمسابقات والمعارض والنشاطات الثقافية و الرياضية و غيرها من الخطط التي تساعد هؤلاء للوصول إلى أقصى درجات الإبداع والنجاح. و من المؤكد أن الاهتمام بالجانب السيكولوجي و مراحل نمو المتمدرس و تباين مجالات شخصيتة يعطي فرص المشاركة و الانخراط في متطلبات الفعل التعليمي التعلمي وفق ما يلقاه هذا المتمدرس من رعاية سواء بالاثابة ة التشجيع أو الاستماع و تقبل جميع إجراءات و أفكاره الشخصية، ترقية لتعزيز عناصر الجودة و الاتقان .

جدول رقم 52: تشجع على احترام الأقليات / الشكل رقم 42

	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفضة جدا	3	30	2،3000	1،33749
منخفضة	4	40		
متوسطة	1	10		
مرتفعة	1	10		
مرتفعة جدا	1	10		
المجموع	10	100		



نلاحظ من خلال الجدول العبارة رقم (11) جاءت في الترتيب الرابع عشر، وبمتوسط حسابي يقدر ب2.30 وانحراف معياري يقدر ب 1.33. وهي عبارة متوسطة، وأن نسبة (40)٪ من أفراد العينة تؤكد على تطبيق هذه العبارة بدرجة منخفضة، في حين تضمين الإحساس بالانتماء الأمازيغي، العربي الإسلامي ، لأنها المقومات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية التي نصت عليها المواثيق والدساتير بدءاً ببيان أول نوفمبر 1954 ، والجزائر تسعى دوما إلى الانفتاح على التعدد للهوية الأمازيغية والعربية الإسلامية . لذا يجب الإقرار بلغتهم و موروثهم الثقافي ، و الهوية يعززها ويزيل عنها ما قد يعلق بها من فهم خاطئ، والذي يتجلى في المظاهر اللاإنسانية مثل التميز والتفرقة والتحيز ، فالمواطنة الحقيقية يجب أن تستوعب الجميع؛ أي مواطنة جامعة لا مواطنة مجزأة .

الخاتمة

بعد الفراغ من الدراسة الموسومة بـ " تطور مناهج اللغة العربية – مقاربة في الملامح القيمية "

أي ؛ تجلي القيم المأمولة من تدريس اللغة العربية في المساحة الضيقة المنوطة بالبعد الابستمولوجي والمهارى في أحسن الأحوال . إلاّ أنّ انتباه المناهج إلى إقحام القيم المرافقة لسيرورات المناهج و اعتدادها لزوماً تكوينياً يُفضي إلى تحقق كفاءات متمددة على جميع أنماط و أوجه شخصية الفرد الناطق باللغة العربية، لا سيما في استقصائها للبعد المواطاناتي ، بكل صوره وخزائنه المفتوحة على رحاب التكوين الموسع في النطاقات المنسجمة، مع متطلبات المادة في تشكيل أنساقها الداخلية، وفيما تتقاطع منهاجياً وسلوكياً مع حزمة مواد المجال الإنساني المعرفي الواحد ، وكذا عبر مجاورتها لمخرجات المواد الأخرى المقررة وعليه خلُص جهدنا البحثي ينيرنا على جملة من النتائج و المقترحات والمطالب...

-تمثل المدرسة العمود الفقري التي ترتكز عليه أهداف النظام التربوي برمته، فهي التي تقوم بعمليات التعليم والتربية لبناء القوى البشرية الوطنية والقومية، الدافعة لتحقيق استراتيجيات التنمية الشاملة.

- إنّ عمليتي الانتقاء و التنظيم لمحتويات مقررات اللغة العربية وجّه لا مفر منه، إذا أردنا أن نبقي المدرسة تؤدي دورها بالمجتمع.

إنّ المناهج التربوية بعناصرها المكونة لها (الأهداف، الأنشطة ، المحتوى، التقويم) من الواجب أن تحمل الموروث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات والمشاكل التي يصبو إلى حلّها، وفي ضوء المناهج التربوية يشكل إطاراً متسقاً لبلوغ غايات المجتمع المسطرة .

- إنّ الأستاذ قوة محركة للعملية التعليمية، لو أنّه من اللازم الاهتمام به والعمل على إعزاز مستواه الاجتماعي والثقافي لنحصل على المعلم الجيّد ذي الجدارة العالية.

لابّد من وضوح الأرضية النظرية الواجب الانطلاق منها أساساً، في إنشاء الشخصية القاعدة التي تتحدد بواسطتها المعالم التاريخية و النفسية و الاجتماعية و المعرفية و اللغوية للمواطن الجزائري، و هنا نتكلم عن اللغة العربية باعتبارها مقوماً أساسياً من مقومات الشخصية الجزائرية.

– إنّ الافتقار إلى عنصر الخبرة الواعية الموضوعية الخالية من النوايا السياسية المغرضة التي تضع مصلحة الأمة التاريخية الماضية و الحضارة المستقبلية، في المقام الأول من مشاريع الدولة الإصلاحية التربوية في مجال تأليف الكتب المدرسية.

–تخطيط المناهج التعليمية بكل أنواعها التي جعلت المنظومة التربوية الجزائرية، تخطو خطوة إلى الأمام و خطوة إلى الوراء منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، و في هذه النقطة تؤكد على أهمية الخبرة العلمية و التكنولوجيا و التقنية، في تنمية روح الملاءمة و الإبداع و مسايرة التطور المستمر للمعرفة لتحقيق التوازن الذي يكفل لأمتنا و وطننا البقاء و الاستمرار، ضمن حركية و ديناميكية تجعل نمط التربية عامل انسجام و وحدة و تقدم و ازدهار.

– إنّ التنفيذ بمبادئ الإدارة العصرية أمر مهم لتكوين الإنسان الصالح الجيد والمحفز ، و معنى ذلك الابتعاد عن الطابع الكلاسيكي و العمل على استخدام التقنيات الحديثة في مختلف المؤسسات الرسمية و غير الرسمية، ذلك يعمق مبادئ و آراء الأفراد في المساهمة العامة، لاتخاذ القرار ما ينتج زيادة رباط المتانة بين المجتمع و المدرسة.

– مراعاة موضوع الفوارق الفردية و عدم إهمالها و التداول معها كواقع.

– تقوية مواصفات تحقيق الشخصية في الإطار التربوي للدفاع عن الأجيال الحاضرة و القادمة من الذوبان في الأخر؛ أي التمسك بمقومات الشخصية الوطنية .

"اللغة العربية، الدين الإسلامي ، الثقافة العربية للجزائر ،التاريخ الوطني،الوطن الجزائري".

– إنّ المواطنة ليست مجرد قيمة وطنية و إنّما هي ممارسة حيّة يمارسها المواطن على أرض الواقع عملياً في شتى الميادين الاجتماعية و الثقافية و السياسية و الاقتصادية فكل مواطن له الحقوق و عليه الواجبات، و لكل مواطن الحق في إدارة الدولة و هذه المواطنة ليست عشوائية

و لكنها تتم وفق الدستور و بذلك تصبح في المفهوم الحديث وجود مجتمع مدني و سياسي، و مجموعة من الحقوق و الالتزامات و نسق قيمي أخلاقي يحض على المشاركة و التضامن، و ليس هنالك نهاية في ما يمكن تحقيقه في مجال تطوير المواطنة و مجالاتها، فالبحث فيها عملية مستمرة و بالتالي قيمة المواطنة تشكل القاعدة الأصلية التي تنطلق منها قيم أخرى كالديمقراطية و منها كامل الوجه السيادي للأمة وإن خلق العلل الناشئ على القيم المعيارية يبدأ بترسيخ مبدأ المواطنة، و بعد ذلك تتمثل الحقوق في الواقع كحق الإنسان في الحياة الأمنية الكريمة، و في العدالة و المساواة وفي الحقوق الاجتماعية لكل فرد في المجتمع، بصرف النظر عن جنسه أو دينه ، أو مذهبه و كذا في حقّه عن التعبير عن رأيه .

-إنّ قيمة المواطنة التي تضمنتها كتب اللغة العربية باعتبارها نسقا قيمياً كانت سطحية و بصفة عامة نسبية و لكل مجتمع قيمه التي اصطبغت في وجدان أبنائه منذ ولادتهم، و أن ما ينفع في مجتمع كقيمة ليس بالضرورة أن يكون كذلك في مجتمع أخر، و قد أكد دستور الجزائر الديمقراطية و كذا فلسفة التربية و قانون التعليم هذه الحقيقة (حقيقة المواطنة المنبثقة من العقيدة و فلسفة المجتمع) و ذلك من أجل وضع أساس لأبناء هذا الوطن كافة، لصياغة جملة من القيم و المبادئ التي تزيد تماسك المجتمع، و إعطاء رؤية واضحة لمفهوم المواطنة و عن طريق منهاج اللغة العربية و باقي المناهج الأخرى التي تتعاون فيما بينها لجعل التلميذ يعرف حقه في التربية و حقّه في التعليم و الصحة و تنمية شخصيته من جميع الجوانب التربوية و التعليمية و الاجتماعية و السياسية، و التعبير عن رأيه بحرية وحمايته.

كما يفهم التلميذ واجباته لاحترام الأنظمة و القوانين و احترام الرأي الآخر و قبوله بكل إنسانية، و المعاملة الإنسانية لأقرانه الخ.

وفي ظل التحولات التي تشهدها بلادنا على الصعيدين السياسي و الاقتصادي أصبحت مفاهيم الديمقراطية و المواطنة وحقوق الإنسان و الحريات تتجسد في حياتنا يوما بعد يوم، و أصبحت

مهمة المدرسة جوهرية في تعليم الطفل كيف يصبح مواطناً مسؤولاً متبصراً و قادراً على المساهمة الفعالة في التغيرات التي تحدث في المجتمع من حوله.

فيجب أن تسعى المدرسة لتنمية المعرفة النظرية بمفهوم المواطنة، فتبين جملة الحقوق والواجبات التي أقرها كل من الدّين و دستور الدولة، و تبين أهمية إدراك التلاميذ لهذه الحقوق و الواجبات، كما يجب أن تغرس المدرسة في نفوس التلميذ احترام الآخرين و احترام النظام و القانون و قبوله .

و في إطار المكون الوجداني لقيم المواطنة يجب أن تسعى المدرسة بمجموعة من المواقف التعليمية، سواء تلك التي تشمل الأنشطة الصفية أو اللاصفية بصورة كاملة، كما أنّ الكتب اعتبرت جزء من وسائل الإنقاذ و الخلاص.

كما لا يمكن إهمال دور الأستاذ داخل القسم، فمن خلال أدائه و حركاته و سلوكه و أفعاله و أصواته، يتمكن التلميذ من تقليده فيرسم في نفسه السلوك السوي.

في الدول النامية يتم جزء كبير من التنشئة الوطنية و التربوية على يد الأستاذ، و إنّ كل الدراسات في التنشئة التربوية و الوطنية تشير إلى أن أحد الأهداف الرئيسة للعملية التربوية هو خلق جيل لديه شعور قوي بالهوية الوطنية و خلق الولاء للأمة و التاريخ الذي تهتدي به

إنّ دور كل من الأستاذ و المدرسة و المنهاج التعليمي هو العمل على جعل الطفل متشبعاً بمختلف القيم ؛ كحب الوطن و التضحية من أجله و من خلال التعاون في تبادل الأدوار بين هذه القوى تتعزز فاعلية التلميذ و مشاركته في الشأن العام و توسيع الخيارات و الفرص لتطوير قدراته و مهاراته، و الإدراك الجيّد لمعنى الوطن و قيمه و كل أشكال سيادته، و هنا تكون اللغة العربية أداة للتأهل المعرفي الذي يكتسبه التلميذ و من ثم تطبيقه في الواقع اليوم، كما أن هذه القوى الأساسية من المدرسة إلى المنهاج إلى الأستاذ إلى الكتاب تساعد التلميذ على إنتاج وتنمية فكره و شخصيته و تمكينه من بناء القدرات المعرفية و المهارية.

ولقد حاول المنهاج أن يبرز جملة من القيم لإدراك معنى المواطنة ومعنى الحقوق والواجبات، و الحرية وتحمل المسؤولية، طريق المجتمع للتقدم والنهوض الحضاري.

كما سعت الكتب المدرسية المحللة الى توضيح قيم المواطنة، من خلال إبراز قيم مهمة لممارستها ، مثل تنمية مهارات الحوار، والتفاوض، وإدارة الاختلافات، وصنع القرار، والقدرة على التعبير، والتأكد على أهمية التعدد والتنوع ، كسمات أساسية في المجتمع الجزائري، والإنساني بشكل عام، واستيعاب المنهج العقلاني في التفكير، والبحث كثقافة تعكس اتجاهات عقلية نحو البيئة المحيطة بالطفل وكذا المحيط العالمي .

كما عالج المنهاج المقرر على تلاميذ المرحلة الابتدائية ، الإدراك الحقيقي لممارسة المواطنة وترسيخ الوعي.

ومجمل القول أنّ منهاج اللغة العربية يستهدف إكساب التلميذ معارف ومهارات، وثقافة تنمي لديهم قيم و اتجاهات وميول متنوعة، و تمكنهم من الاندماج، والمشاركة في الشأن العام ؛ أي أنّها عملية بناء القدرات لكي يرسخ في و عي التلميذ الرؤية الحداثية للنظام ككل، هذا الأخير يحوز عن حاجات المجتمع وأهدافه وفلسفته ومنها يكون التلاميذ مواطنين يفهمون معنى المواطنة، ويمارسونها على أرض وطنهم بطريقة سلوكية حديثة، وتصبح بذلك أسلوب حياة ثقافي ممارس .

ونوصي بعدم تعميم هذه الأحكام، لأنّها غير شاملة.

.

المصادر و المراجـــع

المصادر والمراجع

القرآن الكريم .

1. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة،ط4 ، مصر، 2004.
2. إبراهيم ناصر، فلسفات التربية، وائل للنشر و التوزيع، ط1 ، عمان ، 2001 .
3. أحمد الخطيب، رداح الخطيب، استراتيجيات التطوير التربوي في الوطن العربي، عالم الكتب الحديثة، ط1، الأردن ، 2007.
4. أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب،1981.
5. أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ،ط4، القاهرة، 2013.
6. أحمد عبد الله العلي، العولمة والتربية، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2002.
7. إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، ط4،بيروت، 1990.
8. أمل خلف، التنشئة السياسية لطفل ما قبل المدرسة، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2006 .
9. إيناس عمر محمد أبوحتلة، نظرية المناهج التربوية ، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان،2005.
10. بشير معمرية، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، منشورات الحبر، الجزائر، 2007 .
11. بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات و إنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر.
12. توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحلية، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها، وأسسها وعملياتها، ط2 ، دار المسيرة،2001 .
13. توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها، وأسسها وعملياتها، دار المسيرة،2000.
14. جبرائيل بشارة، و أسما الياس، المناهج التربوية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، 2016.
15. جمال الدين أبو الفضل بن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط3، بيروت، لبنان، 1994.
16. جمال الدين محمد ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د ت.

17. جودة أحمد سعادة وعبدا لله محمد إبراهيم، تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، 2001.

18. جورج بوشمب، تر: ممدوح محمد إسماعيل و آخرون، نظرية المنهج، الدار العربية للنشر والتوزيع، ط1، 1987.

19. حسن بركة، أبعاد الأزمة في الجزائر المنطلقات، الانعكاسات، النتائج ، دار الأمة ،ط1، الجزائر،1997 .

20. حسن بركة، أبعاد الأزمة في الجزائر، المنطلقات، الانعكاسات، النتائج، دار الأمة للنشر، ط 1، الجزائر، 1997.

21. حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرسيّ المعاصر، مفهومه، أسسه ، مكوناته، تنظيماته ، تقويمه، تطويره ،ط4 ، مكتبة الرشد ، 2014.

22. حسن عبد الحميد رشوان، التربية و المجتمع، مؤسسة شهاب الجامعة، الإسكندرية، 2005 .

23. حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003.

24. حميد خروف وآخرون، الإشكالات النظرية وواقع مجتمع المدينة ، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، دار البعث،1999.

25. خليل عبد الرحمان المعايطة، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للطباعة، ط1، الأردن ، 2000.

26. رابح تركي، أصول التربية والتعليم ، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، الجزائر، 1990.

27. رابح خدوسي، المدرسة والإصلاح، دار الحضارة، الجزائر، 2001.

28. الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تح: محمد سيّد كيلاني، دار المعرفة، بيروت، لبنان، د.ت.

29. رجب أحمد الكلزة وآخرون، المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، دار المعارف، ط 3، الإسكندرية، 2002 .

30. رشدي لبيب و آخرون، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، مكتبة الأنجلو المصريّة، ط2، القاهرة، 1993.

31. رشدي لبيب وآخرون، المنهج منظومة لمحتوى التعليم، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة، 1984 .

32. رمزي أحمد عبد الحي، التخطيط التربوي، ماهيته، و مبرراته و أسسه، دار الوفاء، ط1، الإسكندرية، 2006.

33. سرحان عبد المجيد الدمرداش، المناهج المعاصرة ، مكتبة الفلاح، ط 5، الكويت ، 1985.

34. سعاد جبر سعيد، الصراع القيمي وأثره في التربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1،إربد الأردن، 2015.

35. سيد أحمد طهطاوي، القيم التربوية في القصص القرآني، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.

36. شبل بدران، علم اجتماع التربية المعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997.

37. صالح بلعيد، محاضرات في قضايا اللغة العربية، دار الهدى، الجزائر، 2000.

38. صالح ذياب هندي وأخرون ، تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للطباعة عمان، الأردن، 1999.

39. صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسيّة، عناصرها، أسسها، وتطبيقاتها، دار المرّيخ الرياض، 2000.

40. ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي،1984.

41. الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994.

42. طلعت همام ، علم النفس الاجتماعي، مؤسسة الرسالة، ط1، عمان ، 1984 .

43. عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق، دار النشر والتوزيع، عمان، ط2، الأردن، 2006.

44. عباس محمود عوض، القيادة والشخصية ، دار النهضة العربية، بيروت ، 1986 .

45. عبد الحميد الهاشمي، المرشد في علم النفس الاجتماعي، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، ط1 ، جدة ، 1984.

46. عبد الرحمن بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، مطابع عمار قرني، باتنة، ط2، الجزائر، 1994 .

47. عبد القادر فوضيل، المدرسة في الجزائر حقائق و إشكالات، تق: عبد الحميد مهري، جسور للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر ، 2013.

48. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم مصطلحات علوم التربية، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1994 .

49. عبد اللطيف خليفة، ارتقاء القيم، سلسلة عالم المعرفة 160، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1992.

50. عبدالسلام السعيدي، تدريس مفاهيم حقوق الإنسان ضمن المناهج التعليمية، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، 2001 .

51. عبداللطيف محمد خليفة، ارتقاء القيم، دراسة نفسية، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1984.

52. عزيز سمارة وآخرون، محاضرات في التوجيه والإرشاد، دار الفكر للطباعة والنشر، ط3 ، الأردن ، 1999

53. عقل محمود عطا حسين، القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2001.

54. علي خليل أبو العينين، القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم حلبي، ط01، المدينة المنورة، 1988.

55. علي سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية ، دار نشر الثقافة، القاهرة، د.ت.

56. علي محمد الصلابي، المواطنة والوطن، مكتبة الفنون والآداب، ط1، القاهرة، مصر ، 2015.

57. العياشي عنصر، نحو علم اجتماعي نقدي، دراسات نظرية و تطبيقية، دار طلاس للنشر، ط 2، الجزائر، 2003.

58. غريب سيد أحمد، مناهج البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997.

59. فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1971 .

60. فكري حسن ريان، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، مكتبة الفلاح، ط2، الكويت، 1986.

61. فؤاد سليمان قلادة، أساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار، دار المطبوعات الجديدة، القاهرة، 1979.

62. فؤاد سليمان قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية، 2000.

63. فوزية دياب، القيم والعادات الاجتماعية، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1966.

64. لطفي بركات أحمد، المعجم التربوي في الأصول الفكرية والثقافية للتربية، مطابع الفرزدق، الرياض، 1984 .

65. ماجد زكي الجلاد، تعلّم القيم وتعليمها ،دار المسيرة، الأردن، 2007 .

66. مجد الدين محمد الفيروزبادي، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، ط8، 2005.

67. مجدي عزيز ابراهيم، المنهج التربوي و تحديات العصر، عالم الكتب، القاهرة، 2002 .

68. مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية ، مكتبة الأنجلو المصرية، 2000.

69. مجمع اللغة العربية المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1403.

70. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4،القاهرة، 2004.

71. محمد أحمد بيومي، علم اجتماع القيم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1990.

72. محمد الدريج، التدريس الهادف، قصر الكتاب، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط،2000.

73. محمد السيد حلاوة، الأدب القصصي للطفل، دار طيبة للطباعة والنشر، القاهرة، 2003 .

74. محمد العربي ولد خليفة ،معطيات الثورة الجزائرية ، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1، الجزائر، 1991.

75. محمد الفالوقي، المناهج التربوية، ليبيا،1994 .

76. محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 01،القاهرة، 1978.

77. محمد جميل علي بن خياط، المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، 2004.

78. محمد جميل خياط، المبادئ والقيم في التربية الإسلامية، المكتبة الفيصلية، مكة المكرمة،2004.

79. محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، نظرياتها مفهومها أسسها عناصرها تخطيطها تنظيمها، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2009.

80. محمّد صلاح الدين مجاور، و فتحي عبد المقصود الديب، المنهج المدرسي، أسسه وتطبيقاته التربويّة، دار القلم، ط10،الكويت، 1985 .

81. محمد علي الخولي، قاموس التربية، دار العلم للملايين ، بيروت، لبنان ،1981 .

82. محمد محمود عويس، قراءات في البحث العلمي والخدمة الاجتماعية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1993.

83. محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات، دار الثقافة ، الدار البيضاء، ط1 ، 1997.

84. محمود أحمد شوق، مهمات المناهج الدراسية في بناء المجتمع المسلم، إدارة الثقافة و النشر العربية، السعودية، 1993 .

85. محمود داود الربيعي وآخرون، نظريات وطرائق التربية الرياضية، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، 2000.

86. محمود سليمان العميان، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار وائل للنشر، ط 1، الأردن، 2002

87. محمود عبد الحليم منسي، القياس والإحصاء النفسي والتربوي، دار المعارف، الإسكندرية، 1994.

88. محمود عطا حسين عقل، القيم السلوكية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط01،الرياض، 2001.

89. محمود قمبر، التربية وترقية المجتمع، دار سعاد الصباح، ط1،القاهرة، 1992 .

90. مساعد بن عبد الله المحيا، القيم في المسلسلات التلفازية، دار العاصمة للنشر والتوزيع، الرياض، 1414هـ.

91. مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر، 1962– 1980 ، الجزائر، 1986.

92. المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربيّة، دار التحرير ، ط1، مصر ، 1989.

93. منى يوسف بحري، المنهج التربوي (أسسه وتحليله)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2012.

94. منير المرسى سرحان، في اجتماعيات التربية، ط 3، دار النهضة، بيروت، 1981 .

95. مها بنت محمّد العجميّ،المناهج الدراسيّة، أسسها و مكوناتها و تنظيماتها وتطبيقاتها التربوية، 2005 .

96. الموسوعة العربية العالمية ، الرياض، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، 1996.

97. موسى حسين حسن، مناهج البحث في المواطنة وقيم المجتمع، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

98. مولاي إدريس، شابو وآخرون، قراءات في المناهج التربوية، ط 1، مطابع عمار قرفي، باتنة، الجزائر، 1995 .

99. ناصر شيخاوي، متابعات وأراء حول تطوير مناهج التعليم في الجزائر 1962– 2000 .

المجلات والدوريات:

100. إبراهيم بالعادي، تحديات التربية في الوطن العربي، العولمة و النظام التربوي في الجزائر و باقي الدول العربية، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، الملتقى الدولي الثاني ، ع 1، جامعة بسكرة، الجزائر ، ،ديسمبر 2005 .

101. بشير إبرير، اللغة العربية وإشكالات تعليمها بين واقع الأزمة ورهانات التغيير، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية،ع 01، 2005.

102. حميد خروف، سوسيولوجية التنمية في الجزائر، مجلة الفكر السياسي، اتحاد الكتاب العرب، سوريا، ع 17، السنة5 ، 2002.

103. خوني وريدة، دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص 5، الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السيوسيوثقافية في المجتمع الجزائري. ورقلة ، المركز الجامعي تبسة.

104. رابح تركي ، التربية و الشخصية الوطنية ، المجلة الجزائرية للتربية، ع 1، السنة الأولى نوفمبر، 1994.

105. عبد الرحمن برقوق، النظام التربوي في برنامج الأحزاب السياسية (العولمة و النظام التربوي في الجزائر و باقي الدول العربية)، مخبر المسألة التربوية في الجزائر ، الملتقى الدولي الثاني ،ع 1 ، جامعة بسكرة، الجزائر، ديسمبر 2005 .

106. علي خليفة الكواري، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ع 264، 2001.

107. فيليب برنو، تر: عزّ الدين الخطابي، المنهاج الشكلي و الواقعي والخفي، مجلة رؤى تربوية، مؤسسة عبدالمحسن القحطان، ع 33، 2010.

108. محمد أمين عطوة، القيم في محتوى مناهج المواد الاجتماعية بالمدرسة العربية الدولية بين الواقع والمطلوب- دراسة تحليلية، رسالة الخليج العربي ، العدد الرابع والخمسين، السنة الخامسة عشرة، 1995، .

الوثائق الرسمية و البيداغوجية:

109. اضبارة الجهاز الدائم لتكوين المعلمين أثناء الخدمة، وزارة التربية الوطنية ، جويلية،1999.

110. الاطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج ، الجزائر ، 2009 .

111. التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مارس 2001.

112. الجريدة الرسمية، أمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين، الفصل الأول، الباب الأول، العدد 33، السنة الثالثة عشر.

113. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، جبهة التحرير الوطني، دستور1976 ،الفصل الرابع، الحريات الأساسية و حقوق الإنسان و المواطن.

114. عباد مليكة، تطور المناهج الدراسية، وزارة التربية الوطنية، 5 أفريل2015.

115. اللجنة الوطنية للمناهج، مقياس تكوين المكونين على مناهج الجيل الثاني ، الجزائر ، 2015 .

116. لوصيف عبدا لله، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، ملتقى باتنة ، 2015 .

117. المجلس الأعلى التربية، السياسة التربوية الجزائرية وإصلاح التعليم الأساسي، المطبعة الرسمية، الجزائر، مارس 1998.

118. المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، ديسمبر1997.

119. المجلس الأعلى للتربية، ملخص الخلاصة القاعدية، مارس 1998.

120. مدخل إلى علوم التربية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مركز التكوين عن بعد، الجزائر،2006.

121. محمد الشريف خروبي، افتتاحية مجلة التربية ، دار الأمة، الجزائر، 2001.

122. مناهج س 3 ، 4 ابتدائي، وزارة التربية الوطنية ، 2008.

123. مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2015 .

124. المنشور الوزاري رقم 489/ و.ت/ أع، وزارة التربية الوطنية، المؤرخ في 2003/05/03.

125. منشور وزاري يتضمن التحضير التربوي الموسم 2004/2003 تحت رقم 203.

126. وزارة التربية الوطنية (02)،المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري التعليم الثانوي والإكمالي، 2003.

127. وزارة التربية الوطنية، مشروع منهاج الطور الأول ، اللجنة الوطنية للمناهج ، مارس 2015.

الفهرس

مقـــدمة .....

2. مـدخـل .....

2. 1. مفهوم النظام 10

2. 2. المنهاج الدراسي كنظام 11-10

2. 3. العناصر الأساسية المشكلة لحركية النظام التربوي.....14-12

2. 4. أهمية المدرسة الأساسية في الهيكل التربوي.....15

2. 5. المعالم والتوجهات للنظام التربوي للمدرسة الأساسية 18-16

2. 6. مراحل التعليم في النظام التربوي الجديد 19

2. 7. واقع التعليم الأساسي 35-20

2. 8. ضرورة الإصلاح 36

الفصل الأول

1. المنهاج لغة 43

2. لمحة تاريخية للمنهاج 44

2. 1. المفهوم التقليدي للمنهاج 44

2. 2. الانتقادات الموجهة للمنهاج بمفهومه التقليدي 45

2. 3. موقف المنهاج التقليدي من المعلم والمتعلم 45

3. عوامل تطور مفهوم المنهاج 47-46

3. 1. نحو مفهوم إجرائي حديث للمنهاج 50-48

3. 2. أنواع المناهج 51

3. 2. 1. المنهاج الرسمي 52

3. 2. 2. المنهج الخفي 54-53

3. 2. 3. المناهج المتعددة 55
3. 2. 4. المنهج ذو الجوانب الاختيارية والثابتة 55
3. 2. 5. المنهج المزيج 55
نظم المناهج الدراسية.....56
3. 2. 6.منهج المواد الدراسية المنفصلة 56
3. 2. 7. منهج المواد المترابطة (المتصلة) 56
أ – الربط العرضي أو الربط حسب الظروف .....
ب- الربط المنظم .....
3. 2. 8. منهج المجالات الواسعة 57
3. 2. 9. المنهج المندمج 58
3. 2. 10. المنهج المتكامل 59
3. 2. 11. المنهج المحوري 60
4. تطور المنهج 60
4. 1. مفهوم تطور المنهج 60–62
4. 2. دواعي تطوير المنهج 63
4. 3. أساليب تطوير المنهج 64–66
4. 4. أسس تطور المنهج.....67
4. 5. خطوات تطوير المنهج 68
4. 5. 1. إثارة الشعور بالحاجة إلى التطوير 68
4. 5. 2. تحديد الأهداف وترجمتها إلى معايير 69
4. 5. 3. اختيار محتوى المنهج المطوّر 69

4. 5. 4. تنظيم محتوى المنهج المطوّر 69
4. 5. 5. اختيار طرائق التدريس 70
4. 5. 6. اختيار الأنشطة التربوية 70
4. 5. 7. تحديد الوسائل التعليمية 71
4. 5. 8. اختيار أساليب التقويم 71
4. 5. 9. تجريب المنهج المطوّر 72
4. 5. 9. 1. تقويم المنهج المطوّر 73
5. أسس المنهاج التربوي 73
5. 1. الأساس الفلسفي..... 73
5. 2. الأسس المعرفية و القيمية 74
5. 3. الأساس الاجتماعي 74
5. 4. الأساس النفسي 75
6. تقويم المنهاج التربوي 75
6. 1. منطلقات تقويم 76-77
6. 1. 1. معايير نواتج التعلم 78
6. 1. 2. معايير العمليات 78
6. 1. 3. الملاءمة مع المعايير المرغوبة 78
6. 2. أدوات تقويم المنهاج..... 79
7. أهمية المنهاج التربوي 79-80

الفصل الثاني

تمهيد:

1. المنهج والمواطنة 81
1. 1. مفهوم المواطنة 82-84
2. القيم 85
2. 1. ماهية القيم 85
2. 2. تكوين القيم 86
2. 3. المدرسة 87-88
2. 4. أهمية القيم 89
2. 5. صراع القيم 90
3. القيم والمواطنة 91
4. نماذج من قيم المواطنة 92
4. 1. الديمقراطية 92-94
4. 2. الانتماء الوطني 95-96
4. 3. الرموز الوطنية 97-98
5. تأثير القيم على السلوك 99-100
6. دور المنهاج في ترسيخ القيم 101-102
7. فلسفة التربية 103
7. 1. مفهوم التربية 103
7. 2. مفهوم فلسفة التربية 104
7. 3. أهمية فلسفة التربية 104

7. 3. 1. أهم مدارس فلسفة التربية 105
7. 3. 2. الفلسفة الأساسية (التقليدية) 105
7. 3. 3. الفلسفة التقدمية..... 106
7. 4. أسس و مبادئ فلسفة التربية في الجزائر..... 106-107
7. 5. خصائص فلسفة التربية و التعليم في الجزائر..... 108
7. 6. أبعاد فلسفة التربية في الجزائر..... 109-110
7. 7. أهداف التربية والتعليم في الجزائر 111-115
8. 1. المناهج الجديدة المطورة 116
8. 2. الأسس الاستراتيجية و البيداغوجية 117
8. 3. تطور المقاربات البيداغوجية 117
8. 3. 1. مفهوم المقاربة 118
8. 3. 2. المقاربة بالأهداف 119
8. 3. 3. المقاربة بالكفاءات 120
8. 4. التدابير والإجراءات المرافقة للمنهاج الجديد 121
8. 5. ترقية المواد الدراسية المساهمة في بناء الشخصية 121
8. 5. 1. اللغة العربية 122
8. 6. المبادئ المؤسّسة للمناهج المعاد كتابتها 123-125
8. 7.مكانة القيم في المناهج المعاد كتابتها 126

الفصل الثالث

تمهيد :

1. مشكلة الدراسة وأسئلتها 133

2. الدراسة الميدانية وإجراءاتها 133-135

2. 1. إجراءات الدراسة الميدانية 136

3. تحليل نتائج الدراسة الميدانية 137

4. نتائج التحليل..... 137

مقدمـــة

الفصل الرابع

1. الاستبانة رقم (1): موجهة الى الأساتذة 148

1. 1. تحليل نتائج الدراسة الميدانية 148-164

2. الاستبانة رقم (2): موجهة إلى الإداريين 165

2. 1. تحليل نتائج الدراسة الميدانية 165-180

2. 1. المحور الأول: الأداء الإداري 181

3. الاستبانة رقم (3): موجهة إلى المفتشين 181

3. 1. تحليل نتائج الدراسة الميدانية 181-195

الخاتمة .....

المراجـــع .....

الفهرس .....

قائمة الجداول:

الرقم	الجدول	الصفحة
.1	مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني	127
.2	المناهج الدراسية للغة العربية و التربية على قيم المواطنة	133
.3	الأستاذ و التربية على قيم المواطنة	134
.4	الإدارة و التربية على قيم المواطنة	135
.5	محاور الاستبيان	140
.6	توزيع أفراد العينة حسب المقاطعات	142
.7	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية و الترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبيان	147
.8	يغرس لدى تلامذته مفاهيم الانتماء الوطني	148
.9	إلقاء النشيد الوطني بانتظام وحماس	149
.10	يعزز السلوكات الايجابية-الولاء-الانتماء	150
.11	يعزز في نفوس متعلميه احترام القانون	151
.12	يعمل على تقوية العلاقات	152
.13	يشجع على ثقافة الثقة بالنفس كمستقبل مشرق	153
.14	يحفز الاعتزاز بالهوية الوطنية	154
.15	يدفع إلى التعلم التعاوني	155
.16	يثمن ثقافة المجتمع ودورها	156
.17	يحفز تلامذته على التمسك بلغتهم كعنوان لثقافتهم الأصيلة	157
.18	يمثل القدوة الحسنة لدى تلامذته تجاه القضايا الوطنية	158
.19	يشجع تلامذته على المشاركة في المناسبات الوطنية	159
.20	يحذر من التفرقة والانقسام	160
.21	يؤكد على المساواة بين الجميع أمام القانون	161
.22	يعززالتسامح فكرا و سلوكا	162
.23	يوظف التكنولوجيا فيما يتعلق بالقضايا الوطنية	163
.24	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية و الترتيب لكل فقرة من الاستبيان2	164
.25	تهيئ المناخ المناسب وتشجع على السلوك الايجابي	166

.26	تنظم الإدارة لقاءات خاصة بتعزيز قيم المواطنة	167
.27	تهتم بالسيطرة على إبعاد الإشاعات	168
.28	تتبنى المناهج التعليمية التي تعزز المواطنة	169
.29	تعزز الأنشطة التي تنمي روح المواطنة	170
.30	تحافظ على المبادئ الأساسية التي تشكل المواطنة	171
.31	يساهم الأساتذة في تنمية متعلميهم	172
.32	توجه المتعلمين إلى الاهتمام بالقضايا الوطنية	173
.33	تعزز احترام العلم والعلماء	174
.34	تنمي الشعور والوجدان بالروح الوطنية	175
.35	تؤكد على قيمة الحوار البناء	176
.36	تسهم في تحقيق القيم والمبادئ والأفكار الوطنية	177
.37	تعمل على تعميق أسس الديمقراطية في النفوس	178
.38	تهتم بالثقافة القانونية للأساتذة والمتعلمين	179
.39	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية و الترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبيان 3	180
.40	تعمل على تكوين المواطنة الصالحة	181
.41	تهدف إلى التكيف مع الذات والمحيط	182
.42	ترفع مستوى الوعي تجاه المواطنة	183
.43	تعزز الأعمال التشاركية والتعاونية	184
.44	ترسخ مفاهيم المواطنة وتنميها حسياً ومعنوياً	185
.45	تعزز قيم التعاون مع الأسرة والمجتمع	186
.46	تتضمن مشاركة المجتمع في تكريس المواطنة	187
.47	تغرس القيم التعليمية التي تربط بالأرض والدين والتاريخ	188
.48	تنمي الشخصية نحو الانتماء والولاء الوطني	189
.49	تحث على احترام الدستور واحترام الحقوق	190
.50	المساهمة في تنمية المواهب الإبداعية للتلاميذ	192
.51	تشجع على احترام الأقليات	6/193

قائمة الأشكال:

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يغرس لدى تلامذته مفاهيم الانتماء الوطني	148
02	إلقاء النشيد الوطني بانتظام وحماس	149
03	يعزز السلوكات الايجابية-الولاء-الانتماء	150
04	يعزز في نفوس متعلميه احترام القانون	151
05	يعمل على تقوية العلاقات	152
06	يشجع على ثقافة الثقة بالنفس كمستقبل مشرق	153
07	يحفز الاعتزاز بالهوية الوطنية	154
08	يدفع إلى التعلم التعاوني	155
09	يثمن ثقافة المجتمع ودورها	156
10	يحفز تلامذته على التمسك بلغتهم كعنوان لثقافتهم الأصيلة	157
11	يمثل القدوة الحسنة لدى تلامذته تجاه القضايا الوطنية	158
12	يشجع تلامذته على المشاركة في المناسبات الوطنية	159
13	يحذر من التفرقة والانقسام	160
14	يؤكد على المساواة بين الجميع أمام القانون	161
15	يعززالتسامح فكرا و سلوكا	162
16	يوظف التكنولوجيا فيما يتعلق بالقضايا الوطنية	163
17	تهيئ المناخ المناسب وتشجع على السلوك الايجابي	166
18	تنظم الإدارة لقاءات خاصة بتعزيز قيم المواطنة	167
19	تهتم بالسيطرة على إبعاد الإشاعات	168
20	تتبنى المناهج التعليمية التي تعزز المواطنة	169
21	تعزز الأنشطة التي تنمي روح المواطنة	170
22	تحافظ على المبادئ الأساسية التي تشكل المواطنة	171
23	يساهم الأساتذة في تنمية متعلميهم	172
24	توجه المتعلمين إلى الاهتمام بالقضايا الوطنية	173
25	تعزز احترام العلم والعلماء	174
26	تنمي الشعور والوجدان بالروح الوطنية	175
27	تؤكد على قيمة الحوار البناء	176

28	تسهم في تحقيق القيم والمبادئ والأفكار الوطنية	177
29	تعمل على تعميق أسس الديمقراطية في النفوس	178
30	تهتم بالثقافة القانونية للأساتذة والمتعلمين	179
31	تعمل على تكوين المواطنة الصالحة	181
32	تهدف إلى التكيف مع الذات والمحيط	182
33	ترفع مستوى الوعي تجاه المواطنة	183
34	تعزز الأعمال التشاركية والتعاونية	184
35	ترسخ مفاهيم المواطنة وتنميها حسياً ومعنوياً	185
36	تعزز قيم التعاون مع الأسرة والمجتمع	186
37	تتضمن مشاركة المجتمع في تكريس المواطنة	187
38	تغرس القيم التعليمية التي تربط بالأرض والدين والتاريخ	188
39	تنمي الشخصية نحو الانتماء والولاء الوطني	189
40	تحث على احترام الدستور واحترام الحقوق	191
41	المساهمة في تنمية المواهب الإبداعية للتلاميذ	192
42	تشجع على احترام الأقليات	6/193

إنّ مفهوم المناهج التربوية الحديثة، تتجاوز حدود المكان والزمان، فهي الخبرات الحياتية التي يتعرض لها الفرد داخل المدرسة وخارجها، والمدرسة الحديثة كمؤسسة إجتماعية هي القادرة على الأشراف على تنفيذه، حيث تعكس المدرسة حاجات ومتطلبات المجتمع الذي يحيط فيها. لذلك فالمناهج التربوية يجب أن تتسم بمجموعة من السمات لتستطيع تلبية حاجات المتعلمين والمجتمع، ومتطلباتهم المتجددة في عصر إنفجار المعرفة، ومن هذه السمات: المرونة، والتنوع، والتكيف، والعمق، والترابط، والإنسجام، والتكامل.

إنّ دور المعلم يتعاظم على نحو كبير، في ظل المفهوم الحديث للمناهج التربوية، حيث يعد المعلم الأساس في العملية التعليمية التعلمية، فيجب على وزراة التربية والتعليم، والهيئات الرسمية ومؤسسات المجتمع المدني المعنية، أن تولي عملية تدريب المعلمين وتأهيلهم في أثناء الدراسة الجامعية وقبل الخدمة وأثناءها، لما لها من دور كبير في إمتلاكهم المهارات الفنية والمعرفية والتقنية لمواكبة حاجات المتعلمين ومتطلباتهم المتجددة باستمرار.

The concept of modern educational curricula, which transcends the limits of space and time, is the outcome of life experiences to which the individual is exposed inside and outside the school; and the modern school as a social institution is able to supervise its implementation since the school reflects the needs and requirements of the society surrounding it. subsequently, educational curricula must be characterized by a set of features to be able to meet the needs of learners and society as well as their renewed requirements in the age of knowledge explosion such features can be enumerated as flexibility, diversity, adaptation, depth, interdependence, harmony and integration.

The role of the teacher is growing more and more significant in the modern concept of educational curricula where the teacher is the basis of the educational process. the Ministry of Education, the official bodies and the civil society institutions should show pertinent concern in teacher education and ensure pre-service and in-service training for prospective and novice teachers because he has a major role in having technical and cognitive skills to keep up with the needs of learners and their constantly renewed requirements